

**«QUALITÄT DER BERUFLICHEN
BILDUNG»**

- EINE FORSCHUNGSBAUSTELLE -

INHALTSVERZEICHNIS

A: KOMPETENZ, ERFOLG UND LEISTUNG

Hans Gruber & Wolfgang Gallenberger (2002)

Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Berufserfolg

Zusammenfassung.....	10
1 Stand der Forschung	12
1.1 Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute.....	12
1.2 Wie werden Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute erworben?.....	19
1.3 An welchem Lernort werden die Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute effektiv erworben?.....	27
1.4 Wie hängt die Handlungskompetenz der Auszubildenden mit der Unterrichtskompetenz der Lehrpersonen zusammen?.....	31
2 Forschungsaufgaben.....	37
Literatur	41

Andreas Frey (2002)

Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg. Zum Themenbereich «Diagnostik mangelnder Unterrichtskompetenzen von Lehrpersonen und Lehrmeistern in der Berufsbildung»

Zusammenfassung.....	47
1 Ausgangslage.....	51
2 Ausgewählte theoretische Befunde zu beruflichen Kompetenzen von Lehrenden	53
3 Determinanten von Unterrichtserfolg.....	63
3.1 Merkmale der Lernenden und Unterrichtserfolg.....	63
3.2 Merkmale der Lehrenden und Unterrichtserfolg.....	67
3.3 Organisatorische Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg.....	70
4 Resümee der Befunde und Darlegung von Forschungsdefiziten	74
5 Darlegung der zu behandelnden Themen und Projekte.....	77
Literatur	80

Michael Bendorf & Frank Achtenhagen (2002)

Die Qualität von Lernleistungen in den Berufsschulen und im Lehrbetrieb

Vorbemerkungen	95
1 Welches sind wichtige Leistungen aus der Sicht der Lehrpersonen in den Berufsschulen? Was verstehen sie unter schulischen Leistungen?.....	99
2 Welche schulischen Leistungsstandards sind durch die Lehrpläne vorgegeben?	104
3 Welche Leistungsstandards setzen die betrieblichen Ausbilder den Auszubildenden?	108
4 Welche Merkmale hat die <Leistung> auf dem Expertise-Niveau eines Berufes? ..	113
5 Wie nehmen die Auszubildenden ihre Leistungs- und Kompetenzentwicklung wahr?	120
6 Welche ökologische Validität schreiben die Auszubildenden, die	

Lehrpersonen und die Lehrmeister der tatsächlich in der Ausbildung bewerteten ‹Leistung› zu?	125
6.1 Reform des Prüfungswesens	125
6.2 Zwei Ansätze für handlungsorientierte Prüfungen	135
6.2.1 Forschungsprojekt Bürokaufleute	135
6.2.2 Forschungsprojekt Versicherungskaufleute	137
6.3 Leistungsbewertung	140
6.3.1 Zwischenprüfung	141
6.3.2 Abschlussprüfung	142
6.3.3 Betriebliche Beurteilung	144
7 Schlussfolgerungen für eine veränderte Gestaltung pädagogisch-diagnostischer Verfahren in der Berufsbildung	146
8 Neubestimmung des Leistungsbegriffs	151
9 Weiterer Forschungsbedarf	154
Literatur	155

B: DIDAKTISCHES HANDELN

Franz Baeriswyl & Verena Kovatsch-Guldimann (2002)

Wie lehren Berufsfachschulen und Betriebe? – Wie lernen die Auszubildenden an Berufsschulen und in Betrieben? – Zur Entwicklung von neuen Lehr- und Lernformen

1 Zur Fragestellung	163
2 Berufsbildungsforschung in der Schweiz	165
3 Ergebnisse aus deutschen Untersuchungen	169
3.1 Perspektive der Lernenden	169
3.2 Transfer und Lernortkooperation	172
3.3 Perspektive der Ausbilder und Ausbilderinnen	174
3.4 Perspektive der Berufsschullehrpersonen	176
3.5 Die Situation der Auszubildenden und der Ausbilder und Ausbilderinnen in einer lernenden Organisation	176
3.6 Lehrpläne und Didaktik	177
4 Empfohlene Forschungsprioritäten	178
Zusammenfassung	180
Literaturliste	181
Weitere Literatur	182

Mark Gasche & Matthias Behrens (2002)

Didaktisches Handeln in der betrieblichen Ausbildungssituation

Zusammenfassung	191
1 Einleitung	193
2 Berufliche Handlungskompetenz	195
2.1 Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen	195
2.1.1 Schlüsselqualifikationen	195
2.1.2 Handlungskompetenz	196
2.1.3 Integration	199
2.2 Handlungsregulationstheorie	199

3	Konzeptionen des Lehrens und Lernens	203
4	Einbezug verwandter Konzepte im Bereich Handlungsregulation und Lernen ...	205
5	Besonderheiten der betrieblichen Ausbildung	206
5.1	Arbeitsgestaltung.....	207
5.2	Betriebliche Auszubildende.....	208
6	Fragestellungen im Zusammenhang mit der Entwicklung professioneller Standards für betriebliche Auszubildende	210
6.1	Fragen zur Bedeutung der betrieblichen Arbeitsgestaltung in der Berufsausbildung.....	211
6.2	Fragen zu den betrieblichen Auszubildenden	211
7	Mögliche Untersuchungsansätze und -methoden	213
7.1	Betriebe.....	213
7.2	Auszubildende.....	213
7.3	Auszubildende.....	214
	Literatur	215

C: INNOVATIONEN

Philipp Grollmann (2002)

Arbeitswelt von Auszubildenden und Lehrpersonen – Stand der Forschung (Innovative Ansätze zur Gestaltung der Arbeitswelt von Berufsbildenden)

1	Einleitung.....	221
1.1	Vorbemerkung	221
1.2	Zum Stellenwert des Konzeptes «Arbeitswelt» in der Forschung über und wissenschaftlichen Diskussion um berufspädagogische Professionalisierung.....	221
2	Theoretische Konzeptionen berufspädagogischer Professionalität und ihre Konsequenzen für das Konzept der Arbeitswelt	224
3	Empirische Forschungen zur Arbeitswelt von Berufsbildenden in Schule und Betrieb	229
3.1	Studien zum Gewerbelehrerberuf.....	229
3.2	Schulische Organisationsentwicklung, Innovationskulturen und weitere Entgrenzung berufsbildnerischer Tätigkeit.....	233
3.2.1	Schule – Bürokratie – Innovation.....	234
3.2.2	Organisationsentwicklung (OE) und Qualitätssicherung in Schulen	235
3.2.3	Schulentwicklung und pädagogisch didaktische Reformen	236
3.2.4	Lernortkooperation	236
3.2.5	Neuere Tendenzen und Zusammenfassung – Perspektiven berufsbildnerischer Organisationsentwicklung.....	237
3.3	Bisherige Forschungen zur Arbeitswelt von Auszubildenden.....	238
4	Betriebe, Regionale und Globale Ökonomie als Arbeitswelt von Berufsbildnern	242
5	Innovative Ansätze zur Gestaltung der Arbeitswelt von Berufsbildnern.....	243
5.1	Bedingungen der professionellen Organisation von Lernen	244
5.2	Empfohlene Forschungsprioritäten.....	245
5.3	Empfohlene Akteure	247
5.4	Kooperationen mit dem Ausland	247

Literatur249

Monica Gather Thurler (2002)

Lehrerbild und Widerstand gegen Innovationen

Zusammenfassung.....254

1 Widerstand gegen Innovationen: *what's new?*256

2 Widerstand gegenüber Schulinnovation: eine notwendige Überlebensstrategie262

3 Lehrerpraxis und Schulkultur.....264

4 Dimensionen innovativer Schulen269

4.1 Interne Arbeitsorganisation..... 269

4.2 Professionelle Zusammenarbeit 272

4.3 Organisationskultur und kollektive Identität..... 275

4.4 Fähigkeit der Schule, sich in die Zukunft zu projizieren..... 276

4.5 Leadership und Umgang mit Macht 278

4.6 Schule als lernende Organisation 281

5 Schulkultur, Betriebskultur: Unterschiede, Gemeinsamkeiten286

D: BERUFSIDENTITÄT

Ha Vinh Tho (2002)

Identité des formateurs et enseignants en formation professionnelle: quelles représentations du profil professionnel?

Introduction289

1 L'état de la recherche290

1.1 Le déficit de travaux spécifiques 290

1.2 Apports possibles de la recherche en sciences de l'éducation 291

2 La situation particulière de la formation professionnelle.....292

3 L'organisation des thèmes de recherche294

3.1 Le niveau macrosystémique : les conséquences des mutations sociales sur la construction identitaire des formateurs et enseignants 294

3.2 Le niveau «mésosystémique» : la dimension biographique et les cycles de vie des enseignants et des formateurs en formation professionnelle..... 296

3.2.1 Les compétences interculturelles298

3.3 Le niveau «microsystémique» : le sujet cognitif comme acteur de la formation 299

3.3.1 Les croyances épistémiques et la construction de sens299

3.3.2 Apprentissage et formation des adultes301

3.3.3 Les théories de l'action et l'agir professionnel301

4 Propositions concernant les axes prioritaires de recherche305

4.1 Au niveau «mésosystémique»..... 305

4.1.1 Les origines biographiques de l'identité professionnelle et de la compétence à enseigner et à former.....305

4.1.2 Quelle place pour les compétences interculturelles ?306

4.2 Au niveau «microsystémique»..... 306

4.2.1 Quel rapport entre les croyances épistémiques et les pratiques de formation ?306

4.2.2 Quels outils pour le changement ?307

5 Identification des acteurs potentiels, des ressources disponibles et réseaux à inclure dans cette démarche.308

Annexe I. : Bibliographie interculturelle	310
Annexe II. : Bibliographie concernant la notion d'identité.....	311

E: MORAL UND ERFOLG

Wolfgang Lempert (2002)

Schulische Moralerziehung und betriebliche Sozialisation – systematische Förderung oder strukturelle Behinderung sozialen Lernens im dualen System? Ergebnisse und Aufgaben empirischer Untersuchungen, praktischer Modellversuche und «rollende Reformen»

Zusammenfassung.....	325
1 Einleitung	328
1.1 Problemskizze	328
1.2 Begriffsklärung	329
1.3 Wertprämissen.....	330
2 Forschungs- und Erkenntnisstand: Ansätze, Methoden und Resultate abgeschlossener Vorhaben	333
2.1 Empirische Untersuchungen	333
2.2 Praktische Modellversuche und verwandte Vorhaben	334
2.3 Zwischenbilanz: Überfällige Reformen, ungeklärte Probleme, unerprobte Modelle	337
3 Prioritätensetzung - Entwurf einer umfassenden Strategie: Längsschnittstudien, wissenschaftlich begleitete Modellversuche und fortgesetzte exemplarische sowie flächendeckende Interventionen	342
3.1 Prinzipien der Auswahl und Ordnung vorrangiger Empfehlungen.....	342
3.2 Programmvorschlag: Empirisch-analytische Längsschnittstudien und lehrzeitübergreifende Betriebs- und Schulversuche im Kontext kontinuierlicher Veränderungen und «rollender Reformen» sozialer Entwicklungsbedingungen individueller Moral.....	343
3.3 Der Hebelarm aller Innovationen: Wünschenswerte Maßnahmen, Forschungen und Modellversuche zur Optimierung der moralpädagogischen Motivation und Kompetenz von Lehrkräften und Ausbildungspersonen im dualen System	345
4 Zukunftsmusik	349
Quellen.....	351
Vorarbeiten des Verfassers als Alleinautor	351
Beiträge anderer Autoren	352
Anhang.....	355

Lutz H. Eckensberger & Heiko Breit (2002)

Zur Förderung moralischer Haltungen in der Berufsbildung. Der Erziehende in der Rolle der Ermöglichung einer moralischen Haltung

Zusammenfassung.....	358
1 Forschungsstand	360
1.1 Das Problem	360
1.2 Beruf als Gegenstand einer kontextualisierten, nicht prinzipialistischen Moral.....	363
1.3 Formale Rahmenbedingungen.....	367
1.4 Ausgewählte Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung	368
1.4.1 Der/die Auszubildende (Entwicklungs- und Lernbedingungen).....	369
1.4.2 Die Auszubildenden/Lehrpersonen	370
1.4.3 Der Betrieb.....	376

1.5	Die Herausforderung für die moderne Berufspädagogik: Integration von Faktenwissen, Moral, Theorie und Praxis.....	377
1.5.1	Best practice: Ein Beispiel.....	382
1.5.2	Beispiele für internationale Trends	383
1.5.3	Resumée.....	384
2	Überprüfung und Ergänzung der Themenstellung	386
3	Forschungsaufgaben.....	394
3.1	Liste der in den nächsten 10 Jahre prioritär zu behandelnden Themen bzw. durchzuführenden Projekte	394
	Literatur	397

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Publikation geht der Frage nach, welchen Beitrag die Berufsbildungsforschung in der Schweiz leisten könnte, um die Handlungskompetenz von Berufsbildungsverantwortlichen in Schule und Betrieb zu beschreiben und zu verbessern. Mit dieser Bestandesaufnahme eröffnen wir den ersten Band zum Schwerpunkt «Qualität der beruflichen Bildung» im Rahmen der Schriftenreihe zur schweizerischen Berufsbildungsforschung.

Fachleute tragen hier Fragen an die Forschung heran, deren Beantwortung zu einer grösseren Transparenz bezüglich des Zusammenhangs von Lehren und Lernen in beruflichen Bildungssituationen führt. Die Autorinnen und Autoren behandeln Themen wie die Wirkung der Verschränkung der Lernorte Schule und Betrieb, unterrichtliche Handlungskompetenz und beruflichen Erfolg. Zur Diskussion stehen ferner Bestimmungsfaktoren der Unterrichtseffizienz, der Zusammenhang von Leistung und Lernen, Leistungsbewertung und Qualität des Unterrichts.

Gefordert wird, dass Themenfelder, die bislang wenig Aufmerksamkeit erhielten, wie berufsbildnerische Identität und Rollenverständnis der Lehrenden, aber auch Innovationskapazität von Berufsfachschulen und Betrieben erforscht werden. Sie sollen Kompetenzen stimulieren, die implizit und explizit aus den täglichen, allgemeinen oder berufsspezifischen Lernprozessen hervortreten.

Der Blick dieser Aufsätze ist in vielfältiger Weise auf den Berufsfachschulunterricht und das engere berufliche Lernen im Betrieb gerichtet. Ob es sich um Lernwege per se handelt, ob die Bedingungen optimalen Lernens ins Blickfeld geraten, ob Inhalte und neue Lehrpläne zur Geltung kommen sollen – stets geht es um Kompetenzen von Lehrpersonen oder Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern. Damit rücken diejenigen Akteurinnen und Akteure des Lehr-Lernprozesses ins Zentrum, für die Interventionen aufbereitet werden können.

Die Texte sind der Überschaubarkeit halber in fünf Teilkapitel gegliedert: Die ersten drei Beiträge befassen sich mit «Kompetenz, Erfolg und Leistung». Hans Gruber und Wolfgang Gallenberger beleuchten das Verhältnis von Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen und Lehrmeistern in der Berufsbildung; Andreas Frey befasst sich mit dem Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg und Michael Bendorf und Frank Achtenhagen untersuchen die Qualität von Lernleistungen in den Berufsschulen und im Lehrbetrieb.

Zwei Beiträge haben «didaktisches Handeln» zum Inhalt: Franz Baeriswyl und Verena Kovatsch-Guldemann gehen der Frage nach, wie Berufsfachschulen und Betriebe lehren bzw. wie die Auszubildenden an Berufsfachschulen und in Betrieben lernen, und betrachten die Entwicklung von neuen Lehr- und Lernformen. Mark Gasche und Matthis Behrens beschreiben das didaktische Handeln in der betrieblichen Ausbildungssituation.

Der dritte Themenbereich umfasst zwei Texte zum Thema «Innovationen»: Philipp Grollmann legt den Schwerpunkt auf innovative Ansätze zur Gestaltung der Arbeitswelt von Berufsbildnern und Monica Gather Thurler schreibt über das Bild der Lehrpersonen und den Widerstand gegen Innovationen.

Der Beitrag von Ha Vinh Tho zur Identität der Berufsausbildner und Berufsschullehrpersonen sowie der Repräsentation beruflicher Profile steht unter dem Titel «Berufsidentität».

Die letzten zwei Schriften befassen sich mit «Moral und Erfolg». Wolfgang Lempert stellt die Frage, ob im dualen System soziales Lernen systematisch gefördert oder strukturell behindert wird, und betrachtet den Lehrling im Verhältnis zur Schule und zum Betrieb als moralische Instanz. Im abschliessenden Beitrag von Lutz H. Eckensberger und Heiko Breit steht die Förderung moralischer Haltungen im Mittelpunkt.

Die Schriftenreihe Berufsbildungsforschung ist Teil der Initiative, mittels derer der Leitungsausschuss Berufsbildungsforschung Schweiz des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) nachhaltige Berufsbildungsforschung initiieren will. Träger dieser Forschung sind sogenannte Leading Houses. Sie haben zur Aufgabe, auf universitärer Stufe Forschungsschwerpunkte zu bilden, die für die Berufsbildungssteuerung fruchtbar gemacht werden können.

Neben dem hier angesprochenen Schwerpunkt Qualität der beruflichen Bildung in Berufsfachschule und Betrieb befassen sich weitere Leading Houses mit folgenden Themen: mit Lernstrategien in der Berufsbildung, mit multimedialem Lernen und E-Learning, mit Berufsbildungsökonomie, mit Sozialkompetenzen in Berufsbildung und Beruf sowie mit Übergängen und Berufsbildungssystemen.

In den sechs Bereichen wird die Berufsbildungsforschung in engem Zusammenhang mit der Nachwuchsförderung betrieben. Junge Forscherinnen und Forscher erhalten Gelegenheit, Dissertationen und Habilitationen zu verfassen. Leading Houses veranstalten ausserdem insbesondere Kongresse, Meetings mit ihrem internationalen wissenschaftlichen Begleitgremium und forschungsmethodische Weiterbildung.

Jedes Leading House hat auch die Aufgabe, im Netz möglicher Forschung jenen

Schwerpunkt herauszuarbeiten, der am aktuellsten, am aussichtsreichsten und am wirkungsrelevantesten vertreten sein könnte. Dazu muss das Leading House selber eine Vorstellung haben, wie ein Projekt zu gestalten sei und welche Fragen den kräftigsten Forschungsauftrieb erhalten könnten.

Im ersten Projekt des Leading Houses «Qualität der beruflichen Bildung» sind es die folgenden drei gruppierten Ansatzpunkte: Es sollen Kompetenzprofile der Lehrenden und Auszubildenden im Betrieb festgehalten und Berufsleute und Expertinnen oder Experten nach der Bedeutung dieser Kompetenzprofile befragt werden. Die Kompetenzen werden anschliessend verfilmt und zu einem Qualitätsdiagnoseinstrument verarbeitet. Mit Hilfe dieses Instrumentes sollen schliesslich Weiterbildungsbedürfnisse erfasst und durch In-service-Interventionen befriedigt werden.

Ein zweites Projekt beschäftigt sich mit den Qualitätsmerkmalen und ihren Wirkungen in der betrieblichen Ausbildung. Hier werden die Zusammenhänge zwischen der Konzeption der Auszubildenden oder des Auszubildenden, ihrem Handeln im Berufsalltag, der Qualität der Ausbildungssituation und der Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung erforscht.

Ein drittes Projekt bearbeitet die Frage der Berufsidentität in einer spätmodernen Zeit. Die vorliegenden Beiträge wurden mit dem Ziel verfasst, den aktuellen Stand der Forschung zum Thema «Qualität der beruflichen Bildung» national und international zu erheben, auszuwerten und allenfalls zu ergänzen. So zeigen sie auch auf, welche Bereiche in den nächsten zehn Jahren mit wissenschaftlichen Arbeiten und Projekten ergänzt und erweitert werden sollten. Um einen möglichst umfassenden Eindruck der gegenwärtigen Situation zu geben, sind die Literaturverzeichnisse sehr ausführlich und mit weiterführenden Angaben versehen.

Fritz Oser, Ursula Renold, Maja Kern

A: KOMPETENZ, ERFOLG UND LEISTUNG

Hans Gruber & Wolfgang Gallenberger (2002) Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Berufserfolg

ZUSAMMENFASSUNG

Auf der Grundlage theoretischer Konzepte und empirischer Befunde wird ein Rahmen für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Berufskompetenz von Lehrpersonen in der beruflichen Ausbildung und der späteren beruflichen Handlungskompetenz der durch sie Ausgebildeten entwickelt. Es wird die Rolle der Unterrichtskompetenz der Lehrenden fokussiert – ein Merkmal, von dem (1) besonders deutliche Auswirkungen auf die Lernenden und (2) die Möglichkeit der Veränderbarkeit durch Aus- und Weiterbildung zu erwarten ist.

Neben der Analyse des Forschungsstandes zum Zusammenhang von Unterrichtskompetenz und Lernleistung werden auch Desiderata in der Forschung gerade im berufsbildenden Bereich aufgezeigt und Vorschläge gegeben, wie diese Lücken so geschlossen werden können, dass Theorie und Praxis gleichermaßen und wechselseitig profitieren. Eine Voraussetzung hierfür ist die genaue Analyse der «nature of expertise» (Chi, Glaser & Farr, 1988) der Lehrenden sowie der Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung Lehrender zum Aufbau von Lehr-Kompetenz. Dabei werden zwei Gesichtspunkte nicht explizit behandelt, da sie in anderen Aufsätzen dieser Publikation bereits behandelt werden, nämlich die Diagnose von Kompetenzprofilen Lehrender und das Verhältnis zwischen Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg.

Die Zielstellung der vorliegenden Abhandlung geht über den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung hinaus. Das zu analysierende Erfolgskriterium ist ein zeitlich nachgelagertes, nämlich die Auswirkung von Unterrichtskompetenz auf den späteren Berufserfolg der Lernenden.

Im ersten Kapitel werden vorliegende Befunde systematisiert und Forschungslücken benannt. Gängige Indikatoren für «Berufserfolg» werden im Abschnitt 1.1 aus pädagogischer Sicht kritisiert. Als Alternative wird eine Präzisierung von «Erfolg» auf «berufliche Handlungskompetenz» vorgenommen. Berufliche Handlungskompetenz lässt sich klar definieren. Sie ist in hohem Maße domänenspezifisch und erfordert die Verfügbarkeit von Handlungsrouninen, mentalen Modellen und Sachwissen.

Im Abschnitt 1.2 wird danach gefragt, wie diese Handlungskompetenz erworben werden kann. Diskutiert wird hier zunächst die Hypothese «trägen Wissens», die Erklärungen dafür liefert, warum offenbar Erlerntes nicht in berufliche Situationen transferiert wird. Auf

dieser Hypothese beruhende Annahmen führten bereits zur Entwicklung didaktischer Vorschläge, für die gezeigt werden konnte, dass sie insbesondere bei zusätzlicher instruktionaler Unterstützung Lerntransfer begünstigen. Dabei ist allerdings zu unterscheiden zwischen nahem Transfer in eine der Lernsituation sehr ähnliche Arbeitssituation und weitem Transfer, der eine Dekontextualisierung des eigenen Wissens erfordert und deshalb in anderen Lehr-Lern-Situationen gefördert wird als naher Transfer.

Die Verknüpfung der beiden Lernorte Betrieb und Schule erweist sich, wie im Abschnitt 1.3 gezeigt wird, theoretisch als günstig für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Mit der Konzeption eines fächer- und lernortübergreifenden Unterrichts können durch eine Kooperation der beiden Ausbildungsträger Transferprobleme vermindert werden.

Im Abschnitt 1.4 wird schließlich geklärt, wie die berufliche Handlungskompetenz der Lernenden mit der Unterrichtskompetenz der Lehrenden in Zusammenhang gebracht werden kann. Erläutert werden zunächst theoretische Ansätze und die rudimentären Befunde zur Bestimmung domänenübergreifender Merkmale beruflicher Handlungskompetenz. Dargestellt werden insbesondere Befunde zu Lehrkompetenz, aus denen hervorgeht, dass diese über die fachinhaltliche Kompetenz hinausgeht, wobei berufsbildungsspezifische Befunde bislang fehlen.

Das zweite Kapitel beginnt mit einem Vorschlag zur Präzisierung der Fragestellung und ist der Darstellung des aus dem ersten Kapitel entwickelten Forschungsprogramms gewidmet.

2 STAND DER FORSCHUNG

Der Stand der Forschung zum «Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Berufserfolg» wird so systematisch wie möglich wiedergegeben. Dabei zeigt sich, dass in gewissen Bereichen, die Forschungslage noch dürftig ist; die entsprechenden Lücken werden mit Projektideen gefüllt. Überschneidungen mit anderen Aufsätzen dieser Publikation sind an einigen Stellen möglich; um die Anschlussfähigkeit der entwickelten Vorschläge zum Gesamtprogramm zu gewährleisten, werden sie durch entsprechende Verweise gekennzeichnet.

2.1 Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute

Die Bestimmung der Kompetenz erfolgreicher Berufsleute setzt eine tragfähige Definition beruflichen Erfolgs voraus. Hierzu liegen in der Literatur uneinheitliche und unbefriedigende Vorschläge vor (Endisel, 1994). Im Folgenden wird zunächst eine gängige Operationalisierung vorgestellt und kritisiert; eine zu präferierende Konzeption wird anschließend behandelt.

In einer Untersuchung des renommierten deutschen Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Nürnberg) wird die Schwierigkeit diskutiert, Berufserfolg angemessen zu definieren; Stegmann und Kraft (1987) verwendeten schließlich drei Indikatoren, die jeweils spezifische Vor- und Nachteile aufweisen: Nettoeinkommen, Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit, Einschätzung der eigenen Beschäftigungsaussichten im ausgeübten Beruf.

□ *Indikator 1 für Berufserfolg: Nettoeinkommen.* Überdurchschnittliches Nettoeinkommen ist der objektivste Indikator für beruflichen Erfolg: Er erfasst in jedem Fall nur Erwerbstätige und verweist unter diesen vor allem auf «angehende Aufsteiger». Problematisch an diesem Indikator ist, dass die Vergütungshöhe je nach Branche und Tätigkeit variiert. In Wirtschaftsbereichen mit niedrigem Lohnniveau oder schlechten Übernahmeaussichten könnten deshalb nach diesem Kriterium junge Berufsleute selbst nach einer optimalen Ausbildung kaum erfolgreich sein. Walden (1995) weist darauf hin, dass die Beschäftigungschancen von Jugendlichen an der «zweiten Schwelle», also beim Finden einer festen Beschäftigung nach Abschluss der Ausbildung, vor allem vom jeweiligen Bedarf der Betriebe an Fachkräften abhängt.

□ *Indikatoren 2 und 3 für Berufserfolg: Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Tätigkeit, Einschätzung der eigenen Beschäftigungsaussichten im ausgeübten Beruf.* Stegmann und Kraft (1987) verwendeten zusätzlich zwei subjektive Kategorien, nämlich die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit und die Einschätzung der eigenen Beschäftigungsaussichten im ausgeübten Beruf. Gerade die Beschäftigungsaussichten kommen den Erfolgskriterien der Befragten vermutlich am nächsten: 92 Prozent hatten in der von Stegmann und Kraft (1987) durchgeführten Längsschnittuntersuchung am Ende ihrer Schulzeit als berufliche Zielvorstellung genannt, einmal einen sicheren Arbeitsplatz zu bekommen. Wie Heinz, Krüger, Rettke und Witzel (1985) zeigten, ist diese Zielsetzung überwiegend Resultat der realistischen Angst der Jugendlichen vor späterer Erwerbslosigkeit, vor der man selbst nach dem Erhalt einer Lehrstelle noch nicht sicher ist (Fricke, 1995). Auch Meulemann (1990) weist darauf hin, dass sich in solchen Zielvorstellungen bislang erlebte Realität widerspiegelt, betont aber auch, dass Pläne die zukünftige Realität vorzeichnen. Deshalb eigne sich die Einschätzung der Beschäftigungsaussichten nicht als Indikator für beruflichen Erfolg. Zwar ist unbestritten, dass für die individuelle Einschätzung von Berufserfolg subjektive berufliche Zielvorstellungen bedeutsam sind; für die Planung von Berufsbildungskonzeptionen sind sie nicht hinreichend.

Die Beurteilung des beruflichen Erfolgs anhand von für die Beschäftigten bedeutsamen Kriterien liefert zwar Hinweise auf den Berufserfolg, bleibt aber für eine Definition von Berufserfolg ebenso unbefriedigend wie eine Orientierung am Einkommen. Alle bislang genannten Indikatoren sind in hohem Maße abhängig von ökonomischen Entwicklungen der Gesamtwirtschaft, der Branche und des Beschäftigungsbetriebs. Das Einkommen und die Beschäftigungssicherheit hängen vom wirtschaftlichen Erfolg des Betriebs oder Erwerbszweigs ab. Die Zufriedenheit mit den beruflichen Tätigkeiten aber auch der Grad, in dem in der Ausbildung gelernte Fähigkeiten eingesetzt werden können, verändern sich durch Umstrukturierungsprozesse unter Umständen sprunghaft.

Endisel (1994) zeigte weitere Definitionsprobleme in Zusammenhang mit dem Erfolgskonstrukt auf. Je nach gestecktem Ziel werden nämlich Handlungsergebnisse nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ unterschiedlich bewertet. Dies hängt davon ab, ob für die Bewertung des Erfolgs das abschließende Ergebnis beruflicher Handlungen oder aber der Handlungsprozess selbst herangezogen wird. Im konstruktivistischen Sinne schließlich ist Erfolg im Sinne einer positiven Bewertung nicht allein an materieller Belohnung festzumachen, vielmehr liegt Erfolg einer Person nur dann vor, «wenn diese Person den Anschluss an die Anderen findet, d.h. wenn die Leistung einen Bedarf deckt,

der durch die Anderen gebraucht oder verwertet werden kann» (Endisel, 1994, S. 7). Das Bezugssystem für die Bewertung beruflichen Erfolgs ist demnach gebunden an die Bedingungen der «Verkaufbarkeit» der eigenen Arbeitskraft und damit z.B. an den aktuellen Fachkräftebedarf im gerade erlernten Beruf (Walden, 1995). Für die Gestaltung pädagogischer Lehr-Lern-Maßnahmen, die über eine Erhöhung der Unterrichtskompetenz auf besseren Berufserfolg abzielen, erweist sich eine Definition, die über die bisher genannten Indikatoren gebildet wird, als zu labil.

Versucht man, ökonomische Aspekte, die gewissermaßen als Störvariablen die Realisierung individuellen beruflichen Erfolgs beeinflussen, auszublenden und sich auf die für eine pädagogische Qualitätsbeurteilung des Ausbildungs- und Berufseingliederungssystems relevanten Aspekte beruflichen Erfolgs zu beschränken, bleibt als Kriterium die Ermöglichung von individuellem Kompetenzerwerb bzw. individueller Qualifikation übrig. Worauf es aus pädagogischer Sicht also nur ankommen kann, ist derjenige Teil der Erfolgsvoraussetzungen, die sich auf die Qualifikation des Individuums beziehen.

Im Idealfall wäre der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung gleich zu setzen mit dem Nachweis der Fähigkeit zum beruflichen Erfolg. Jedoch gibt es zahlreiche Evidenz, die zeigt, dass die in Berufsabschlussprüfungen (bis hin zum Abschluss eines Universitätsstudiums) gezeigte Leistung bzw. das in Prüfungen dokumentierte Wissen nicht notwendig in berufliches Handeln transferiert wird, sodass die möglicherweise vorhandene Kompetenz nicht erkannt wird. Simons (in Druck) thematisierte erhebliche Transferprobleme im Bereich der beruflichen Bildung, die er in sechs unterschiedlichen «Lücken zwischen Lernen und Arbeiten» aufzeigte. Untersuchungen in vielen verschiedenen Bereichen belegen, dass eine erfolgreiche Ausbildung nicht notwendigerweise gewährleistet, dass junge Berufsleute ihre beruflichen Aufgaben angemessen und erfolgreich bewältigen können (Renkl, 1996). So konnten beispielsweise in verschiedenen Gebieten des Rechnungswesens (Effektivzinsrechnung, Buchführung) bei Berufschülerinnen und Berufschülern gravierende Transferprobleme nachgewiesen werden (Steiner & Sträßer, 1982; Tietze, 1995). Zwar haben sie in der Regel Zinseszins-Formeln auswendig gelernt und können sie automatisch bei schulischen Aufgaben und Prüfungen anwenden. Ein tieferes Verständnis der lösungsrelevanten Struktur ist jedoch die Ausnahme, was zu erheblichen Leistungseinbrüchen und auch zu negativem Transfer führt, wenn die Lernenden mit neuartigen Aufgaben konfrontiert werden, wie es in der kaufmännischen Berufspraxis die Regel ist. Ähnliches lässt sich auch für andere Bereiche wie z.B. die Buchführung feststellen. In diesen Teilgebieten der kaufmännischen Erstausbildung sind also – wie in

vielen anderen Domänen schulischen und universitären Lernens – erhebliche Probleme der Wissensanwendung und des Transfers zu konstatieren (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Dass diese trotz vieler Lehr-Lern-Forschungsstudien bislang nicht nachhaltig beseitigt werden konnten, hat nach Gruber und Renkl (2000) damit zu tun, dass die durch Lernen und Ausbildung angestrebte Kompetenz konzeptuell und empirisch nicht adäquat thematisiert wurde. Dies ist also notwendige Voraussetzung, um pädagogische Vorschläge zur Verbesserung von Lehr-Lern-Konzepten begründen zu können.

Der Aufbau beruflicher Kompetenzen kann mit dem Abschluss der Ausbildung auch deswegen nicht als abgeschlossen betrachtet werden, da bestimmte berufliche Fertigkeiten nur durch jahrelange Übung entstehen können, für die der Ausbildungszeitraum zu kurz ist. Das Ausmaß, in dem jemand nach der Ausbildung über berufliche Expertise verfügt, muss deshalb bestimmt werden, bevor der Zusammenhang mit der Berufskompetenz von Lehrpersonen untersucht werden kann. Eine entsprechende Einschätzung wirft jedoch erhebliche methodische Schwierigkeiten auf, mit denen sich vor allem die Expertiseforschung (Gruber & Ziegler, 1996) beschäftigt, die versucht, mit Hilfe des «kontrastiven Ansatzes» über den Vergleich von Experten und Novizen (Anfängern) die Kompetenz erfolgreicher Berufsleute möglichst präzise zu beschreiben und zugleich «Wege zum Können» für Novizen auf dem Weg zur Expertenschaft aufzuzeigen. Die Probleme mit der validen Bestimmung des Expertisegrades bzw. der Kompetenz konnten bislang jedoch nur in Ansätzen gelöst werden; nur für wenige berufliche Domänen liegen für die Erfassung des Kompetenzgrads valide Messinstrumente vor. In ihrer Ermangelung wird häufig versucht, auf Konstruktvalidierungsverfahren zurückzugreifen, indem Leistungs- oder Wissenstests konstruiert werden, die als hoch korrelierend mit dem Kompetenzgrad angesehen werden. Da jedoch auch solche Verfahren keineswegs trivial verfügbar sind, wird damit das Problem nur verschoben. In den meisten Studien wurden daher die Versuchspersonen aufgrund eines Urteils kompetenter dritter Personen in qualitative Klassen innerhalb der Domäne aufgeteilt. Da deren Expertise bereits feststehen muss, stellt dies natürlich einen Zirkelschluss dar.

Die hier skizzierten Messprobleme wurden bislang nicht hinreichend diskutiert; die Zuteilung zu den Versuchsgruppen wird in entsprechenden Studien in der Regel nicht problematisiert. Wenn die Zuschreibung von Kompetenz auch davon abhängt, dass die zugrunde liegende Leistung durch andere Personen anerkannt wird, und zwar durch «Entscheidungsträger» (Hitzler, 1994), können beträchtliche Probleme auftreten. Wicklund (1993) zeigte, wie der Gebrauch globaler Personetiketten (z.B. Status- oder Persönlichkeitsmerkmale) zu folgenschweren Trugschlüssen und Missverständnissen

führen kann. Die Folge kann sein, dass Personen in bestimmten Kompetenzbereichen aufgrund ihrer Personenmerkmale die Anerkennung unerfahrener Beurteiler gewinnen, wohingegen der «schweigende Kenner», der die Vorführung solcher Personenmerkmale für unnütz hält, für weniger kompetent gehalten wird, als er ist.

Für die Weiterentwicklung des Gedankengangs wird – aufgrund des Forschungsstandes der Expertiseforschung in Domänen wie etwa dem Schachspiel oder der Medizin – davon ausgegangen, dass es möglich ist, Instrumente zur Diagnose des Kompetenzgrades für ausgewählte Berufe zu entwickeln. Damit wird es möglich, nur diejenigen ausgebildeten Berufsleute als erfolgreich zu klassifizieren, die über berufliche Handlungskompetenz an ihrem Arbeitsplatz verfügen. Es geht also darum, relativ unabhängig von ökonomischen Faktoren und näher am Können der Berufsleute definiert zu erfassen, ob sie über die Fähigkeit verfügen, im Beruf erfolgreich zu sein.

Ein Modell, das als Rahmenmodell zur Konzeption von Handlungskompetenz geeignet ist, wurde von Stark, Graf, Renkl, Gruber und Mandl (1995) für den Bereich der kaufmännischen Erstausbildung formuliert. Mit Stark et al. (1995) verstehen wir im Folgenden unter Handlungskompetenz in einer Domäne «die Fähigkeit, die in dieser Domäne gestellten Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Dabei sollen sowohl wiederkehrende Anforderungen möglichst ökonomisch erledigt werden können, als auch neu auftauchende Probleme keine unüberwindbaren Hindernisse darstellen» (Stark et al., S. 291). Um diese beiden Anforderungen erfüllen zu können, müssen im Allgemeinen drei Voraussetzungen gegeben sein:

□ *Handlungsroutinen.* Handlungsroutinen müssen entwickelt worden sein, um wiederkehrende Anforderungen ohne größeren Informationsverarbeitungsaufwand erledigen zu können. Derartige Routinen entstehen nur durch Übung und führen dazu, dass bestimmte Handlungen weitgehend automatisiert ablaufen und somit besonders effizient erledigt werden können. Weil die notwendige Übung zeitintensiv ist, kann sie unter Umständen nicht während der Ausbildung, sondern erst während der ersten Berufsjahre erworben werden. Dies ist ein weiteres wichtiges Argument dafür, einen als Handlungskompetenz definierten beruflichen Erfolg erst nach den ersten Berufsjahren zu beurteilen. Mit Hilfe von Handlungsroutinen werden Aufgaben nach dem Analogieprinzip effizient bewältigt.

□ *Verfügbarkeit mentaler Modelle.* Nach Hatano und Inagaki (1986) ist mit der im vorangehenden Punkt geschilderten Art der «Routineexpertise» insbesondere in komplexen und wenig strukturierten Wissensgebieten nicht allein hinreichende

Handlungskompetenz zu erklären. Um auch neu auftauchende berufliche Anforderungen effektiv bewältigen zu können, müssen Berufsleute zusätzlich die Kontextgebundenheit ihres Wissens reduzieren können. Forschungsergebnisse (De Kleer & Brown, 1983; Greeno, 1989) deuten darauf hin, dass eine angemessene Handlungsauswahl für die Bewältigung unbekannter Probleme durch die Konstruktion mentaler Modelle und das nachfolgende Ablaufenlassen und Evaluieren verschiedener «mentaler Simulationen» effektiv gefunden werden kann.

□ *Sachwissen.* Die Konstruktion und Modifikation mentaler Modelle kann nur gelingen, wenn die Personen über hinreichendes theoretisches Sachwissen verfügen, aus dem sowohl die Bedeutung der einzelnen Komponenten als auch ihre Beziehungen unter einander hervorgehen (Stark et al., 1995).

Berufliche Handlungskompetenz liegt also nur bei Personen vor, die erstens über automatisierte Handlungsrouinen für wiederkehrende Aufgaben, zweitens über konzeptuelle mentale Modelle für geistiges Probehandeln und drittens über das für deren Modifikation und Neukonstruktion erforderliche theoretische Sachwissen verfügen. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 1, Abschnitt 3.1) ist demnach in der Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes beruflicher Handlungskompetenz der Ausgebildeten zu sehen; dabei geht es um die berufsspezifische Adaption des von Stark et al. (1995) vorgeschlagenen Handlungskompetenzmodells.

Ausgehend von dieser allgemeinen Klärung von beruflicher Handlungskompetenz kann konkreter gefragt werden, welche Kompetenzen zum Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz führen. Hierbei ist die Vielfältigkeit der Ebenen beruflicher Kompetenz zu berücksichtigen. Für die meisten Ausbildungsberufe ist eine Mischung unterschiedlicher Kompetenzen erforderlich. Lipsmeier (2001) stellte im Rahmen eines internationalen Vergleichs verschiedener Berufsbildungssysteme fest, dass bislang Lehrpersonen mit der Vermittlung folgender fachlicher Kompetenzen beauftragt sind:

- manuelle berufliche Fertigkeiten (Praxislehrerinnen und Praxislehrer),
- manuelle Fertigkeiten und zugehörige einfache Berufstheorie (Praxis-Theorie-Lehrerinnen und -Lehrer),
- Theorie, die unmittelbar berufsbezogen und praxisrelevant ist (Theorielehrerinnen und -lehrer 1),
- Theorie mit wissenschaftlichen Ansprüchen (Theorielehrerinnen und -lehrer 2) und
- gegebenenfalls die Vermittlung von allgemeinbildenden Fächern, um durch die

berufliche Bildung auch den Zugang zu Hochschulen zu ermöglichen.

Die allgemein definierten Anforderungen an Handlungskompetenz lassen sich also als die Fähigkeit der jungen Berufsleute konkretisieren, einer je nach Berufsbild unterschiedlichen Mischung gerecht zu werden, die aus den Anforderungen an manuellen beruflichen Fähigkeiten mitsamt der unmittelbar zugehörigen Theorie, aber auch der abstrakteren Theorie, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, besteht. Bezüglich jeder dieser Kompetenzebenen ist die Beherrschung einschlägiger Routinen, die Fähigkeit zur Bildung sowie die Verfügung über mentale Modelle und ein umfangreiches Sachwissen vonnöten. Die Gewichtung der drei Komponenten wird bei verschiedenen Tätigkeitsanforderungen unterschiedlich sein. Wissen ist aber in jedem Fall hilfreich und notwendig, um die Entwicklung von Prozeduren oder Routinen zu gewährleisten. Die Bereitschaft der jungen Berufsleute, auf Unvorgesehenes flexibel zu reagieren, ist ein wesentliches Kennzeichen von Fachleuten (Krems, 1996).

Auf dieser Ebene werden domänenspezifische Unterschiede relevant, die in den je nach Beruf unterschiedlichen Inhalten der Routinen, der mentalen Modelle und des Sachwissens ihren Ausdruck finden. Handlungskompetenz und damit nach obiger Definition auch beruflicher Erfolg lässt sich nur in Hinblick auf diese inhaltlichen Bereiche ermitteln. Bestimmte Kompetenzen können demnach in bestimmten Berufen besonders erfolgsrelevant sein und in anderen eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielen.

Van Buer und Matthäus (2001) betonen unter Bezugnahme auf die Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, aber auch angesichts der Debatte um Schlüsselqualifikationen, dass beispielsweise kaufmännische Angestellte jenseits ihrer fachlichen Kompetenzen auch überfachliche, soziale Kompetenzen besitzen müssen. Insbesondere kommunikative Kompetenzen sind für die Angehörigen dieses Berufsfelds eine wichtige Voraussetzung, um erfolgreich beruflich handeln zu können.

Wittmann (2001) konnte eindrucksvoll zeigen, dass kundenkommunikativ kompetentes Handeln bei Bankkauffrauen und -männern spezifischen Rahmen- und Erfolgsbedingungen unterliegt. Was gemeinhin als überfachliche Kompetenz bezeichnet wird, scheint also erst in ihrer inhaltsbezogenen Ausprägung eine erfolgsrelevante berufliche Kompetenz darzustellen.

Die KTI-Bildungsforschung hat bereits thematisiert, dass auch die Fähigkeit, über berufsbezogene Themen moralisch zu urteilen und entsprechende Urteile nicht zuletzt im Rahmen betrieblicher Partizipation zur Motivation und zum Maßstab eigenen Handelns zu machen, einen wichtigen Teil beruflicher Handlungskompetenz ausmacht.

Im Rahmen des Schwerpunktprogramms «Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung» der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wurde zur Analyse angemessenen moralischen Urteilens im beruflichen Kontext eine Reihe von Arbeiten verfasst, bei denen ein Aspekt besonders hervorsticht: Auch in Bezug auf die Fähigkeit zum moralischen Urteilen ist nicht die abstrakte Fähigkeit zum Fällen eigener – im Kohlbergschen Sinne möglichst postkonventioneller – Urteile erfolgsrelevant, sondern vielmehr die Fähigkeit, spezifische Urteile zu fällen, die die Bedingungen und Möglichkeiten des eigenen beruflichen Handelns berücksichtigen. Dementsprechend, so Parche-Kawik (2001), «wäre ein ‹situierter› Erwerb moralischer Schemata zu postulieren, analog zu der (...) These, dass kognitive Strukturen in Verknüpfung mit bestimmten Kontexten aufgebaut und für die Anwendung in diesen spezifischen Handlungsfeldern ‹bereitgehalten› werden» (S. 89).

Entscheidend im Sinne der obigen an beruflicher Handlungskompetenz orientierten Definition beruflichen Erfolgs ist die Fähigkeit zur Integration und Anwendung der unter Umständen an unterschiedlichen Lernorten und von unterschiedlichen Personen gelernten Kompetenzen. Zugespitzt auf die Forschungsperspektive «Diagnostik von mangelnden Kompetenzen der Lehrpersonen» ist zu untersuchen, unter welchen (berufsbiographischen) Umständen die Lehrpersonen solche Kompetenzen nicht hatten erwerben können.

2.2 Wie werden Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute erworben?

Aus kontrastiven Gründen wird in diesem Abschnitt zunächst erarbeitet, unter welchen Bedingungen die erstrebten beruflichen Kompetenzen *nicht* erworben werden (können). Davon ausgehend folgen Vorschläge für die Förderung erfolgreichen Kompetenzerwerbs sowie die Darstellung der sich daraus abzeichnenden Dilemmata für berufspädagogisches Handeln.

In der berufspädagogischen Literatur wird die Auffassung vertreten, dass ein Mangel an beruflicher Handlungskompetenz bei den Absolventinnen und Absolventen selten durch einen Mangel an Wissen verursacht wird. Vielmehr wurde ihnen nachweislich umfangreiches (Lehrbuch-)Wissen vermittelt, sie können dies aber nicht in ausreichendem Maße anwenden. Renkl (1996) prägte diesbezüglich im deutschsprachigen Raum den Begriff des «trägen Wissens», auf den mittlerweile viele Beiträge schlagwortartig verweisen, um Transferprobleme unterschiedlichster Art zu erklären. Nach Gruber und Renkl (2000) erfordert die Analyse trägen Wissens aber

differenzierte, explizite Vorstellungen über die Natur des Phänomens; zumeist werde träges Wissen lediglich als nicht anwendbares Wissen charakterisiert. Präziser formuliert lassen sich jedoch drei Komponenten identifizieren, die vorhanden sein müssen, damit von tragem Wissen gesprochen werden kann:

- Es kann gezeigt werden, dass eine Person über problemrelevantes Wissen verfügt.
- Es gibt begründete Annahmen, dass das Vorhandensein dieses Wissens zu kompetenter Handlung befähigen sollte.
- Es kann gezeigt werden, dass die Person, die über das Wissen verfügt, die kompetente Handlung nicht ausführt, also das Wissen nicht anwendet.

Analysen des Phänomens trägen Wissens können und müssen an allen drei Komponenten ansetzen.

(1) Die Diagnose vorhandenen Wissens ist nur möglich, wenn Wissen angemessen operationalisiert wird. Damit ist evident, dass Klarheit über die Art bzw. Merkmale des jeweils thematisierten Wissens notwendig ist. Anhand einer Klassifikation von Wissensbegriffen (De Jong & Ferguson-Hessler, 1996) kann aufgezeigt werden, dass unterschiedliche Wissensarten in unterschiedlicher Weise anfällig für Trägheit sind, dass manche per definitionem gar nicht träge sein können und dass über andere wiederum zuverlässige Aussagen über die Trägheit nicht möglich sind, da geeignete Operationalisierungen fehlen. Das Auftreten trägen Wissens reflektiert damit einen Sprachgebrauch, in dem ein bestimmter Wissensbegriff – zumeist implizit und unpräzise – verwendet wird. Die damit verbundene eingeschränkte Definitionsweite bleibt leider in der Regel unbewusst. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 2, Abschnitt 3.1) besteht darin, für verschiedene Berufe eine differenzierte Analyse relevanter Wissensformen vorzunehmen.

(2) Die im vorangehenden Punkt beklagte Ungenauigkeit im Sprachgebrauch findet sich bereits in Forschungsansätzen, in denen die Nützlichkeit von Wissen für kompetentes Handeln postuliert und überzeugend dokumentiert wurde. Oft wird allgemein von Wissen gesprochen, wenn lediglich bestimmte Arten von Wissen gemeint sind. Dass Wissen nützlich sein kann, wurde in Arbeiten aus verschiedenen Gebieten belegt: (a) In der Entwicklungspsychologie konnte gezeigt werden, dass interindividuelle Differenzen im Wissen typische Entwicklungsverläufe dramatisch verändern können (Schneider & Pressley, 1989); (b) ein zentrales Ergebnis der Expertiseforschung ist der Nachweis, dass Experten außerordentlich viel domänenspezifisches Wissen besitzen und dieses

überaus gut organisiert haben (Ericsson & Smith, 1991); (c) in der schulischen Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung wurde gezeigt, dass wissensvermittelnde Lehrkonzeptionen wie etwa das Modell der Direkten Instruktion zu besonders guten Lernerfolgen führen (Weinert, Schrader & Helmke, 1989). Zudem zeigt sich, dass den meisten Lehr-Lern-Situationen zumindest implizite Annahmen über die Bedeutsamkeit umfangreichen Wissens für kompetentes Handeln zugrunde liegen, so z.B. in Lehrplänen, in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in Aus- und Weiterbildungskonzeptionen oder auch in der Gestaltung von Prüfungen (Gruber & Renkl, 2000).

(3) Das Phänomen trägen Wissens wird also dann offenkundig, wenn zunächst Wissen einer bestimmten Art diagnostiziert wird, wenn ferner Annahmen vorliegen, dass dieses Wissen hilfreich sein soll, und wenn drittens die Nichtanwendung des Wissens zu konstatieren ist. Renkl (1996) unterschied drei Typen von Erklärungen für das Phänomen trägen Wissens. *Metaprozesserklärungen* gehen davon aus, dass das notwendige Wissen der richtigen Art vorhanden ist, aber nicht genutzt wird, da Steuerungsprozesse metakognitiver Art defizitär sind und daher auf das Wissen nicht zurückgegriffen wird. *Strukturdefiziterklärungen* verweisen darauf, dass vorhandenes Wissen nicht von derjenigen Art ist oder nicht solche Merkmale aufweist, dass seine Anwendung möglich ist. *Situiertes Wissen* nehmen an, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden ist; kontextfreies, abstrakt gültiges Wissen – dessen Existenz in vielen Untersuchungen über den Zusammenhang von Wissen und Können (implizit) unterstellt wird – wird als nicht denkbar betrachtet, weil selbst die abstrakte Formulierung wiederum einen (Anwendungs-)Kontext darstellt. Große Unterschiede im Kontext von Lern- und Anwendungssituation führen dann zur Trägheit von Wissen.

Gerade die Situiertes Wissen führten zur Entwicklung einer Reihe von didaktischen Vorschlägen, die mit dem Sammelbegriff «situiertes Lernen» bezeichnet werden können. In Theorien situierten Lernens werden zwei wichtige Komponenten komplexen Lernens genannt, die zum Erwerb von Kompetenz führen: Komplexes Lernen findet stets in konkreten Situationen statt und stellt in wesentlichen Teilen soziale Kognition dar. Um Transfer als Wissensanwendung durch eine Verknüpfung von Lern- und Anwendungssituation zu gewährleisten, ist die Gestaltung komplexer Lernumgebungen notwendig, in denen die Lernenden durch aktive Wissenskonstruktion Kompetenz erwerben können. Lernen ist aus situiertes Perspektive mehr als kurzfristiger Kompetenzzuwachs innerhalb des Ausbildungs-Settings (z.B. Schule), Unterricht beschränkt sich nicht auf das Vermitteln reproduzierbaren Faktenwissens, sondern

fordert und fördert Handlungskompetenz in der gesamten Breite. Kognition wird als Prozess verstanden, der nicht ausschließlich im Kopf von Individuen, sondern vor allem im sozialen Austausch stattfindet. Lernen und Kompetenzerwerb können demzufolge nicht nur als individueller Fortschritt beschrieben werden, sondern beinhalten zugleich das Hineinwachsen in eine *community of practice*. Damit Transfer von einer Lernsituation in die Expertengemeinde stattfinden kann, ist vor allem der Erwerb der in dieser Subkultur gültigen Denkweisen notwendig. Durch das Betrachten eines Lerngegenstands aus verschiedenen Perspektiven, das in der Regel durch die Bereitstellung multipler Zugangswege durch die Lehrenden angestrebt wird, kann dies versucht werden, indem Wissen bereits so erworben wird, dass es später in verschiedenen Situationen angewendet flexibel werden kann.

Ein instruktionaler Ansatz, in dem die Merkmale situierten Lernens umgesetzt wurden, ist die «Random Access Instruction», die maßgeblich von der «Cognitive Flexibility Theory» beeinflusst ist (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Hier wird Wert darauf gelegt, dass Lernende mit multiplen Kontexten konfrontiert werden und die Möglichkeit erhalten, Probleme von multiplen Perspektiven aus zu betrachten, weil dadurch beim Lernen diverse Anwendungsmöglichkeiten desselben Wissens erfahren und damit spezielle Anwendungsbedingungen gelernt werden. Die Übernahme verschiedener Rollen und die Problembearbeitung sollen unter variierenden Aspekten die flexible Anwendung des Wissens und damit den Transfer fördern.

Es herrschen jedoch Zweifel, ob diese Konzepte tatsächlich zur Verminderung von Transferproblemen beitragen und ob sie es erlauben, das für die Ausbildung von Handlungskompetenz erforderliche Sachwissen trotz aller Intensität in ausreichendem Umfang zu vermitteln. Ein Ausweg wird in der Bereitstellung zusätzlicher instruktionaler Unterstützung gesehen, für deren Wirkung mittlerweile empirisch abgesicherte Befunde vorliegen.

In dem Projekt «Förderung der Wissensanwendung in der kaufmännischen Erstausbildung» (Mandl, Stark, Gruber & Renkl, 1999) wurden in Anlehnung an die «Cognitive Flexibility Theory» und an Befunde, die die Notwendigkeit instruktionaler Unterstützung gerade bei komplexen Lernumgebungen aufzeigen, experimentelle Studien konzipiert, in denen die Effekte multipler Lernkontexte und von instruktionaler Unterstützung untersucht wurden. In Abhängigkeit vom verwendeten Untersuchungsparadigma handelte es sich bei der gewählten Form der instruktionalen Unterstützung entweder um spezielle Anleitungs- und Trainingsmaßnahmen oder um zusätzlich bereitgestellte Erklärungen. Die Experimente erfolgten in zwei Serien, in denen unterschiedliche Paradigmen verwendet wurden. Zunächst wurde in einer Reihe

von Untersuchungen das Lernen mit einem computerbasierten Unternehmensplanspiel analysiert, also der Simulation eines zu leitenden Unternehmens. In der zweiten Projektphase wurde das Lernen aus ausgearbeiteten Lösungsbeispielen untersucht. Bei den Studien wurden sowohl Indikatoren für nahen, mittleren und weiten Transfer eingesetzt; hierbei wurde die Ähnlichkeit von Lern- und Prüfungsmaterial zunehmend verringert, sodass unter weitem Transfer letztlich der Transfer zu verstehen ist, der bei der Übertragung des Gelernten auf den Berufsalltag notwendig ist. Die Lernerfolge wurden jeweils in Hinblick auf ihre Funktionalität, die Begründungen bezüglich ihrer Vollständigkeit, Richtigkeit, Vernetztheit, Situiertheit und Kohärenz beurteilt. Als Resümee ließ sich festhalten, dass die verwendeten Lernmethoden nachweisbare Dienste bei der Überwindung der Transferprobleme in den untersuchten Teilgebieten leisteten. Ein Phänomen, das sich herauskristallisierte, war die potenzielle Überforderung der Lernenden durch multiple Lernkontexte bzw. multiple Beispiele. Wurde diese Maßnahme nicht von zusätzlicher instruktionaler Unterstützung flankiert, resultierte sie in Überforderung und relativ niedriger Lernleistung. Diese Probleme konnten allerdings durch zusätzliche instruktionale Maßnahmen, die speziell auf die jeweilige Lernumgebung zugeschnitten waren, überwunden werden. Dies zeigte sich auch, wenn die Lehr-Lern-Konzepte anschließend im Berufsschulunterricht in der kaufmännischen Erstausbildung implementiert wurden.

Auch Simons (in Druck) verweist auf eine Kluft zwischen dem Lernen während einer Ausbildung und der tatsächlichen Anwendung der Kompetenzen in der Arbeitssituation. Seine Mitarbeiter Class, Pouver und Thijsen (1986, zit. nach Simons, in Druck) fanden empirische Belege für die Annahme, dass ein Transfer von der Lern- in die Arbeitssituation am besten dann gelingt, wenn bestimmte organisatorische Voraussetzungen zutreffen. Zu ihnen gehören:

- Die Zeitspanne zwischen dem Lernen und der Anwendung in der Arbeitsumgebung soll so kurz wie möglich sein.
- Die Lernenden sollen umfassend Gelegenheit erhalten, das gelernte Wissen und die gelernten Fähigkeiten in der Arbeitsumgebung anwenden zu können.

Zudem findet ein Transfer von einer Bildungs- in die Arbeitssituation offensichtlich spontan nicht statt, wenn keinerlei Maßnahmen getroffen werden, um ihn zu fördern. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 3, Abschnitt 3.1) besteht in einer Klärung dessen, inwiefern Lehrpersonen Transferüberlegungen überhaupt in ihre Unterrichtsplanungen einbeziehen bzw. ob sie eine Differenzierung des Transferbegriffs vornehmen.

Nur vereinzelt liegen empirische Befunde zum Erwerb von Handlungskompetenz in ausgewählten Domänen vor. Bendorf (2001) konnte beispielsweise für den Erwerb der Fähigkeit zu kundengerechten Handlungsempfehlungen im Bankwesen zeigen, dass sich bei einer Instruktion mit Hilfe von Fallstudien, die unter Rückgriff auf die Kriterien des situierten Lernens zur Durchführung handlungsorientierten Unterrichts konstruiert waren, höhere Transfereffekte erzielen ließen als bei einem gleich langen fragend-entwickelnden Unterricht. Kremer, Melke und Sloane (2001) konnten zeigen, dass ein fächer- und lernortübergreifender Unterricht zu den Themen «Materialwirtschaft» und «Kostenstrukturanalyse» dazu führt, dass Auszubildende ein Wissen aufbauen, das sie in Transfersituationen anwenden können. Wuttke (1999) stellte im Rahmen einer quasi-experimentellen Feldstudie an kaufmännischen Berufsschulen fest, dass eine Lernumgebung, die Schülerinnen und Schüler mit komplexen Problemstellungen konfrontiert, ihnen aber gleichzeitig Handlungsfreiheit gewährt, diese eigenständig oder in Kooperation mit Anderen zu lösen, die Lernmotivation und den Erwerb von Problemlösefähigkeit fördert. Die Bedeutung der in diesen Untersuchungen betrachteten Kompetenzen für den kaufmännischen Bereich, in dem sie untersucht wurden, ist weitgehend unbestritten. Das Ausmaß ihrer Bedeutung in Hinblick auf den Expertiseerwerb im jeweiligen Beruf bleibt jedoch unklar, so lange nicht bestimmt ist, was Expertise im jeweiligen Beruf ausmacht; in den meisten Bereichen liegen bislang nicht einmal klare Formulierungen bezüglich des notwendigen Wissens vor. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 4, Abschnitt 3.1) besteht daher darin, Verfahren zu entwickeln, mit deren Hilfe für eine Auswahl von Ausbildungsberufen die Qualität beruflicher Expertise in einzelnen Kompetenzbereichen bestimmt werden kann. Neben dem Problem, dass nicht allgemein festgestellt werden kann, welche Wissensmenge, welche Wissensart und welche Wissensmerkmale zu beruflicher Handlungskompetenz führen, ist zu bedenken, dass die Forderung nach Handlungskompetenz sowohl bei wiederkehrenden als auch bei außergewöhnlichen Tätigkeitsanforderungen zu einer paradoxen Ausgangslage in Hinblick auf didaktisches Handeln führt: Für den optimalen Aufbau von Handlungsrouninen ist es förderlich, Lehrstrategien einzusetzen, die einen nahen Transfer begünstigen. Für die Bewältigung unvorhersehbarer Probleme müssen die Ausgebildeten dagegen einen weiten Transfer leisten, wozu sie ihr Wissen dekontextualisieren können müssen. Simons (1990, in Druck) zeigte jedoch, dass vollkommen verschiedene didaktische Maßnahmen nahen bzw. weiten Transfer begünstigen.

Empirisch gut belegt ist, dass folgende Elemente das didaktische Design bestimmen sollten, wenn das primäre Ziel des Unterrichts naher Transfer ist:

- Die Lehrziele sollen explizit formuliert sein.
- Die Lehrziele sollen aus einer Bedürfnisanalyse resultieren und sich auf die berufliche Praxis beziehen.
- Die Lehrziele sollen so konkret wie möglich formuliert sein.
- Die Lehrziele sollen an das Eingangsniveau der Lernenden angepasst sein und individuell adaptiert werden können.
- Am Anfang einer Lehreinheit soll detailliert über die Ziele und Inhalte informiert werden, um falsche Erwartungen zu korrigieren.
- Die Auswahl der Lerninhalte soll sich an konkreten oder simulierten Arbeitssituationen orientieren.
- Die Kriterien, nach denen die Lernleistung bewertet wird, sollen transparent sein.
- Die Lernleistung soll regelmäßig überprüft werden. Dann soll eine Rückmeldung über den Lernfortschritt und bestehende Wissenslücken gegeben werden.

Für die Förderung der Kompetenz zum nahen Transfer kommen offensichtlich eher traditionelle instruktionale Modelle in Frage, die sich durch eine hohe Bedeutung formulierter Lehrziele auszeichnen. Die Voraussetzungen für die Kompetenz zum weiten Transfer sind hingegen eher mit berufsbezogenen Adaptionen konstruktivistischer Lehr-Lern-Modelle erfüllbar. Folgende Maßnahmen erhöhen die Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von Wissen und Fertigkeiten:

- Eine Erhöhung der Vernetzung mentaler Repräsentationen durch Explizieren der Verbindungen zwischen den Konzepten oder durch eine Begrenzung des Unterrichts auf die bedeutendsten Schlüsselkonzepte.
- Eine Erhöhung der subjektiven Relevanz, die die Lernenden den zu lernenden Fähigkeiten und dem zugehörigen Wissen entgegenbringen.
- Eine Verbesserung der Bindung des Lernens an verschiedene Arbeitskontexte.
- Eine Förderung der metakognitiven Kompetenzen der Lernenden.
- Eine Ausweitung der Allgemeinheit des Wissens und Könnens, etwa durch Reflexions- und Übungsmöglichkeiten.
- Ein Klima, in dem Transferleistungen affektiv positiv besetzt sind.

Entsprechend der Definition beruflicher Handlungskompetenz sind beide Formen des Transfers erwünscht, zudem müssen die Ausgebildeten in der Lage sein zu erkennen, welche Strategie in einer beruflichen Anwendungssituation die angemessenere ist. Simons (in Druck) vertritt die Position, dass sich das Paradoxon aus lerntheoretischer Sicht nicht lösen lässt. Er empfiehlt stattdessen, die Lernenden explizit darauf

hinzuweisen und ihnen zu helfen, Wege zum Umgang mit dem Dilemma zu finden.

Angesichts desselben Dilemmas plädiert Dubs (1998) aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive dafür, erst zu klären, welches Paradigma von Seiten der Wirtschaft und der Pädagogik für die berufliche Ausbildung gewollt ist. Er analysiert, dass in der Vergangenheit vom dualen System gefordert wurde, ein relativ schmales, auf enge Berufe ausgerichtetes Wissen und Können zu vermitteln. Aus dem Ziel, dabei unmittelbar verwertbare Qualifikationen zu vermitteln, resultierte zwangsläufig ein stark darbietender und geführter Unterricht, der vor allem nahen Transfer begünstigt. Seit einigen Jahren verändere sich jedoch – wenn auch bislang in weit geringerem Ausmaß als oft von Wirtschaftsvertretern behauptet – das betriebswirtschaftliche Paradigma einer idealen Arbeitsorganisation. Dies gelte besonders für den Bereich der industriellen Produktion, kaum jedoch für das Handwerk, das in einem hohen Maß Träger der betrieblichen Ausbildung in der Schweiz sei.

In jedem Fall lässt sich vom Verwertungsinteresse beruflicher Qualifikation her begründen, dass nicht mehr darbietendes Lehren, sondern selbstreguliertes Lernen im Mittelpunkt der beruflichen Ausbildung stehen sollte, wenn die Lernenden später im Unternehmen in Gruppen Arbeitsprobleme selbstständig lösen können sollen. Kritisch merkt Dubs (1998) hierzu allerdings an, dass bislang zum einen weder die vorgeschlagenen flachen Hierarchien noch Job-Rotation und autonome Arbeitsgruppen durchgängige betriebliche Realität darstellen, und dass zum anderen noch keineswegs klar sei, ob sich diese neuen Paradigmen betriebswirtschaftlicher Arbeitsorganisation in der Praxis bewähren werden. Auch Dubs (1998) plädiert deshalb für einen Mittelweg. Seiner Auffassung nach werden auch darbietende Unterrichtsverfahren, in denen allerdings die Lern- und Denkprozesse stärker zu betonen sind, im beruflichen Unterricht weiterhin bedeutsam bleiben. Seine Forderung nach Orientierung an einem systematisch aufgebauten Lehrplan geht mit der Wertschätzung der Komponente «Sachwissen» des in dieser Expertise favorisierten Handlungskompetenzmodells konform. Damit durch den systematischen Lehrplan jedoch nicht träges Wissen erzeugt wird, sind Maßnahmen wie etwa Problemorientierung vonnöten. Dies stellt hohe Anforderungen an die Kompetenz der Lehrenden: «Langfristig wirksam ist der Unterricht nur, wenn mit einem breiten Repertoire gearbeitet und alle Spielarten des Lehrerverhaltens ausgenützt werden: Sie sind je nach Ziel und Situation des Unterrichtens einmal Lehrpersonen, die das Lernen in unterstützender Weise lehren, ein anderes mal Lernberater, indem sie das selbstregulierte Lernen unterstützen» (Dubs, 1998, S. 30). Damit ist klargestellt, dass die Ermöglichung des Erwerbs von Handlungskompetenz äußerst weitreichende Kompetenzen der Lehrpersonen erfordert.

2.3 An welchem Lernort werden die Kompetenzen erfolgreicher Berufsleute effektiv erworben?

Seit den 70er-Jahren wurde in einer Fülle von Beiträgen zur «Lernortdebatte» untersucht, welche Schwächen und Stärken sich den traditionell gewachsenen beiden Lernorten der beruflichen Bildung, nämlich Schule und Betrieb, zuordnen lassen. Ziel dieser Bemühungen war es, eine optimale Zuordnung der Lehraufgaben zu den Lernorten festzulegen, was allerdings nicht gelang, weil die Befunde zu allgemein blieben, um sie im hochdifferenzierten, domänenheterogenen Berufsbildungssystem implementieren zu können (BLK, 1999).

Warum eine solche Eins-zu-Eins-Zuordnung nicht sinnvoll geleistet werden kann, lässt sich am Beispiel der Mathematik verdeutlichen. Untersuchungen von Nunes, Schliemann und Carraher (1993) zum Verhältnis von Alltagsmathematik und Schulmathematik zeigen, dass die in der Schule vermittelte Mathematik vielfach nicht zur Lösung mathematischer Probleme im Berufsleben eingesetzt werden kann. Daraus ergibt sich nach Sträßer (o. J./2002) einerseits, dass Mathematik am Arbeitsplatz gelernt werden kann bzw. manchmal sogar dort gelernt werden muss. Offensichtlich unterscheidet sich am Arbeitsplatz gelernte Mathematik in bestimmter Hinsicht von der Schulmathematik. Überdies scheint in der Schule erlernte Mathematik manchmal sogar Aktivitäten am Arbeitsplatz zu behindern (Sträßer, o. J./2002). Als Schlussfolgerung bietet sich die Vermutung an, dass die Zugehörigkeit zu einer *community of practice*, wie die betriebliche Arbeitssituation eine ist, das Lernen für die spätere Anwendung in der Arbeitssituation unterstützt, selbst wenn es sich dabei um ein so abstraktes Gebiet wie die Mathematik handelt. Nunes et al. (1993) gehen noch einen Schritt weiter und schließen eine Studie zum Konzept der Proportionalität und den diesbezüglichen Transferleistungen mit der Schlussfolgerung:

«(...) this series of study demonstrates that the concept of proportionality does not have to be taught. It can develop on the basis of everyday experience. The resulting conceptual schema (...) models relationships in everyday situations but clearly surpasses the procedures used in everyday practice. It is not unidirectional, as everyday practices tend to be, and it can be applied to new situations» (Nunes et al., 1993, S. 126).

Sträßer (o. J./2002) stellt allerdings heraus, dass diese Feststellung nicht für jede berufliche Anwendung der Mathematik gilt. So gelang es Bromme, Rambow und Sträßer (1996), mit Hilfe einer Klassifizierungsaufgabe, klassische geometrische Schemata gewissermaßen «im beruflichen Denken» von Technischen Zeichnern wiederzufinden,

was darauf schließen lässt, dass diese im wortwörtlichen Sinne mit diesen Konzepten *arbeiten*.

Es wird also nicht möglich sein, berufsübergreifend festzulegen, ob Mathematik besser im beruflichen oder im schulischen Kontext vermittelt wird. Möglich wäre dies aber für bestimmte Kompetenzen in bestimmten Berufen. So konnte beispielsweise Wittmann (2001) zeigen, dass kundenkommunikatives Handeln vor allem in realen Situationen und nicht in einschlägigen Schulungen erworben wird. Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für weitere domänenspezifische Forschungsprojekte, die zu einer Qualitätssteigerung der beruflichen Ausbildung beitragen können. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 5, Abschnitt 3.1) besteht also darin zu klären, welche Bedingungsfaktoren dafür verantwortlich sind, ob Kompetenzen bevorzugt in schulischen oder in beruflichen Kontexten zu erwerben sind.

Auch aus den bereits im Abschnitt 1.2 dargelegten Überlegungen heraus können Konzepte, die auf einem Antagonismus zwischen Schule und Betrieb aufbauen, nicht zu einer effektiven Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz führen. Wer eine berufspraktische Ausbildung wünscht, deren Effekte sich von reinen Anlernprozeduren unterscheiden, braucht neben den fast automatisierten manuellen oder kognitiven Fertigkeiten auch die Fähigkeit zur Dekontextualisierung des Wissens sowie ein umfangreiches sachbezogenes Wissen. Damit sind die Stärken der Lernorte Betrieb und Schule gleichermaßen gefragt, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie miteinander kooperieren. Historische Tradition ist eher ein Gegeneinander und keinesfalls ein Miteinander der beiden Lernorte.¹

Axmacher (1989) verweist darauf, dass in der Gründungsphase theoretischer beruflicher Bildung im 19. Jahrhundert ein für Lehrlinge verbindlich vorgeschriebenes Schulsystem nur mit Mühe ergänzend zur Lehrlingsausbildung etabliert werden konnte. Die historischen Quellen berichten von Meistern, die sich weigerten, ihre Lehrlinge zu den Realschulen zu schicken. Andere Meister zeigten zumindest «Unbereitswilligkeit», ihre Lehrlinge zum tatsächlichen Besuch der Schulen anzuhalten. Auch die Lehrlinge freuten sich nicht über derlei zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten, «diejenigen, die den Weg in die Schule gefunden haben, nutzen sie nur marginal» (Axmacher, 1989, S. 28). Noß (2000) stellt fest, dass bis heute bildungspolitisch auf das Lernpotenzial der betrieblichen Ausbildung vertraut wird; zugleich aber lässt sich zeigen, dass das

¹ Wir verzichten hier auf eine weitere Differenzierung des Lernortbegriffs in Hinblick auf unterschiedliche Lernorte innerhalb ein und derselben Ausbildungsstätte, da sie für die Analyse des Kompetenzerwerbs und des Zusammenhangs mit der Unterrichtskompetenz nicht tragfähig ist.

Lernpotenzial Arbeitsplatz nicht hinreichend und vollständig genutzt wird. Ihrer Meinung nach bedarf es einerseits der Entwicklung von Strategien, die selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz ermöglichen, und andererseits eine Neudefinition der Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder, um die Nutzung der betrieblichen Lernmöglichkeiten zu optimieren.

Kooperation zwischen Schule und Ausbildungsstätte ist bis heute vor allem eine bildungspolitische Vorgabe; in der Realität wird, wie mehrfach empirisch belegt wurde, oft nicht einmal die Qualität einer Koordination erreicht (BLK, 1999). Häufig kennt sich das Lehrpersonal nicht einmal gegenseitig, und selbst dann arbeiten die Beteiligten kaum an gemeinsamen Projekten. Wechselseitiger Kontakt wird oft erst dann aufgenommen, wenn es um die Bewältigung extern induzierter gemeinsamer Probleme geht, etwa bei der Einführung neuer Ausbildungsberufe oder -konzeptionen. Döring und Stark (1999) sehen in der bis heute bestehenden institutionellen Trennung der Lernorte einen rechtlichen Grund für das Misslingen von Kooperation. Czycholl (1998) merkt an, dass es wichtig sei, Koordinations- von Kooperationsproblemen zu unterscheiden. Aus organisationstheoretischer Sicht könne im Falle des dualen Systems bislang nur von Koordination, definiert als der Abstimmung von Einzelaktivitäten innerhalb eines arbeitsteiligen Systems, gesprochen werden.

Im Rahmen des Modellversuchs KOLORIT (o. J.), wurde erhoben, welche Konsequenzen fehlende Koordination der Lernorte darauf hat, wie Auszubildende die Ausbildung wahrnehmen. «Betriebliche und schulische Ausbildung werden nicht als gemeinsame, abgestimmte Bildungsmaßnahme von den Lehrenden empfunden, sondern als nebeneinander stehende, isolierte Ausbildungsmaßnahmen. Damit einher geht auch, dass Transfer von Lernsituation zu Arbeitssituation durch die Auszubildenden geleistet werden muss.» (zit. nach Kremer & Sloane, 1997, S. 34). Wenn aber der Transfer nur dadurch induziert wird, dass Lernende gewissermaßen zwischen zwei Lernwelten hin- und hergeschickt werden, nutzt das duale System seine – im Vergleich zu schulischen und universitären Bildungssystemen privilegierten – Ausgangsbedingungen für die Anbahnung von Theorie-Praxis-Transfer und Praxis-Theorie-Transfer nur unzureichend:

«Die Koordination des berufsschulischen und betrieblichen Teils der Ausbildung erweist sich geradezu als grundlegende Bedingung, um den Erwerb von Expertise und die curricularen sowie didaktisch-methodischen Fragestellungen miteinander verknüpfen zu können. Zum einen, weil es im Unterricht aus zeitlichen und aus inhaltlichen Gründen nicht möglich ist, die für die Expertiseentwicklung notwendige Anzahl von Fällen bereitzustellen. Zum anderen unterliegen Fälle,

die in der berufsbildenden Schule behandelt werden – bei aller Authentizität – der didaktischen Reduktion und damit dem Transferproblem» (Klauser, 2000, S. 193).

Obwohl Koordination ein Schritt in die richtige Richtung ist, kann sie als bildungspolitische Forderung nicht genügen. Kremer und Sloane (1997) entwickelten einen über die Koordination hinausgehenden fächerübergreifenden Ansatz, der daran orientiert ist, Transferprobleme zu überwinden und den Auszubildenden berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. In ihren Überlegungen zu einem «Fächer- und Lernortübergreifenden Unterricht (FäLoU)» gehen sie davon aus, dass schulisches Lernen Relevanz zur Lösung betrieblicher Probleme besitzen muss, betriebliches Lernen hingegen Probleme anbieten muss, die mit Hilfe schulischer Kompetenzen gelöst werden können:

«Die Idee ist es nun, diesen Zusammenhang konstruktiv zu nutzen und schulisches Lernen direkt auf entdeckte Problemstellungen der betrieblichen Praxis zu führen» (Kremer, o. J., S. 5).

Vereinfachend ergibt sich dann der folgende Ablauf: Arbeiten und Lernen im Betrieb → Entdeckung von Aufgaben/Problemstellungen → Lernen und Arbeiten in der Schule → Erarbeitung theoretischer Bezüge in Bezug zur Aufgabenstellung → Arbeiten und Lernen im Betrieb → Lösung der Aufgabenstellung (Kremer, 1998).

Die Vorbereitung, Durchführung und (konzeptionelle) Kontrolle der didaktischen Maßnahmen wurde in einem Modellversuch von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie von Berufsschullehrerinnen und -lehrern durch eine gemeinsam strukturierte Aufgabenstellung erreicht (Sloane, 2000). In dieser Form der Ausbildung liegt eine probate Möglichkeit, um die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu bewirken. Denn sie steht zumindest theoretisch in Einklang mit den bislang vorliegenden Befunden, aber auch mit dem in dieser Expertise aufgezeigten theoretischen Rahmen. Kremer et al. (2001) fanden in einer Evaluationsstudie zum Modellversuch empirische Bestätigung für die Annahme, mit Hilfe des FäLoU-Konzepts ließe sich Wissen so vermitteln, dass berufspraktische Probleme gelöst werden können. Die untersuchten Auszubildenden äußerten überdies den subjektiven Eindruck, theoretische Probleme in der Verknüpfung mit Praxisaufgaben besser zu verstehen. Während die Umsetzbarkeit und der Erfolg des Konzepts in ausgewählten Handlungsfeldern damit belegt ist, ist seine Zweckmäßigkeit für weitere berufliche Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche bisher noch nicht hinreichend empirisch erforscht. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 6, Abschnitt 3.1) besteht darin, Untersuchungen zu den Möglichkeiten

eines fächer- und lernortübergreifenden Unterrichts auch in anderen Berufsbereichen durchzuführen.

Untersuchungen über domänenübergreifende Komponenten beruflicher Kompetenz liegen bislang kaum vor; ein Versuch, die Transferierbarkeit von Befunden zumindest über verwandte Domänen hinweg zu überprüfen, wurde von Strasser, Gruber und Lehner (2001) unternommen. In dieser Studie wird analysiert, welche Aspekte von Beratungskompetenz sich sowohl in der – eher pädagogisch-psychologisch ausgerichteten – Erziehungsberatung als auch in der – eher betriebswirtschaftlich ausgerichteten – Organisationsberatung identifizieren lassen.

Nach Lipsmeier (2001) ist es gerade für die Systeme beruflicher Erstausbildung typisch, dass die beteiligten Lehrpersonen selbst unterschiedliche Ausbildungswege hinter sich haben. Während betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder oft selbst eine Ausbildung in dem Beruf erfahren haben, den sie nunmehr vermitteln, haben Mathematiklehrerinnen und -lehrer an der beruflichen Schule in der Regel an einer Hochschule Mathematik studiert. Diese Mischung hat sich offensichtlich in der Praxis bewährt. In Anlehnung an Bromme (1992) ließe sich formulieren, dass auch die Lehrlinge, um in ihrem Beruf Experten werden zu können, Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen mit ihren eigenen Erfahrungen verschmelzen müssen. Gerade das spricht für eine Ausbildung, in der der Wechsel zwischen mehreren Lehr-Lern-Arrangements (Lernorten) planvoll dafür genutzt wird, die Integration der unterschiedlichen Wissensbereiche durch die Auszubildenden anzubahnen. Der Transfer von schulischer Lernsituation in die Arbeitssituation soll dadurch unterstützt und nicht dem Zufall überlassen werden (siehe Abschnitt 1.2).

Die im nächsten Abschnitt thematisierte Kompetenz der Lehrpersonen spielt bereits im jetzigen Berufsbildungssystem, noch mehr aber im Rahmen der bislang skizzierten Entwicklungsvorstellungen komplexer, kompetenzerwerbsbezogener Lehr-Lern-Arrangements in mindestens zweifacher Hinsicht eine bedeutende Rolle: Zum einen kommt den Lehrpersonen die Rolle eines Vermittlers in eine *community of practice* zu. Dies gilt in Bezug auf betriebliche Abläufe ebenso wie in Hinblick auf das «Vertrautwerden» im Umgang mit abstrakter Materie wie beispielsweise der Mathematik. Zum anderen bedarf es hoher Lehrkompetenz, um Unterricht tatsächlich in Abstimmung mit Kolleginnen und Kollegen so gestalten zu können, dass die nutzbringende Verbindung des Lehrens an (mindestens) zwei verschiedenen Orten erreicht werden kann.

2.4 Wie hängt die Handlungskompetenz der Auszubildenden mit der

Unterrichtskompetenz der Lehrpersonen zusammen?

Bereits unter 1.1 wurde geklärt, dass es sinnvoll ist, den Berufserfolg junger Berufsleute gleichzusetzen mit ihrer Kompetenz, im Berufsleben erfolgreich zu handeln. Diese Handlungskompetenz erfordert die Fähigkeit, Routinetätigkeiten ökonomisch und unvorhergesehene Tätigkeiten adäquat zu bewältigen. Der Berufserfolg hängt damit von dem Ausmaß ab, in dem Ausgebildete über in ihrem Beruf erforderliche Kompetenzen und das zugehörige Sachwissen verfügen. Gleiches gilt für die berufliche Kompetenz der Lehrpersonen.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, ob und wie sich das Ausmaß beruflicher Handlungskompetenz allgemein, also zum Beispiel bei Ausgebildeten unterschiedlicher Berufe, bestimmen lässt. Im Anschluss daran werden die Besonderheiten der Berufskompetenz von Lehrpersonen herausgearbeitet. Diskutiert wird hierzu die Bedeutung und das Erfordernis einer wechselseitigen Integration von fachinhaltlichem Wissen und im weitesten Sinn didaktischem Wissen. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Kompetenz von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung. Auf diesen Überlegungen aufbauend wird skizziert, wie der anzunehmende Zusammenhang zwischen der Handlungskompetenz der Ausgebildeten und der Unterrichtskompetenz der Lehrenden untersucht werden könnte.

In der Expertiseforschung wird der Versuch einer Beschreibung unternommen, welche Kompetenzen für den Erfolg in einer bestimmten Domäne notwendig sind. Derartige inhaltliche Präzisierungen sind einerseits notwendig, um einschätzen zu können, wie handlungskompetent einzelne junge Berufsleute (schon) sind. Auf den gleichen Überlegungen basierend kann auch eine geeignete «Messlatte» für die Beurteilung der fachinhaltlichen Kompetenz der Lehrpersonen konstruiert werden. Eine Bewertung anhand geeigneter Kompetenzkriterien ist als Ausgangspunkt für eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenz der Lehr- und Ausbildungspersonen und der später gezeigten beruflichen Handlungskompetenz der Lehrlinge notwendig. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 7, Abschnitt 3.1) besteht darin, analog zu Projektvorschlag 1 Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes der Lehrkompetenz von Lehrpersonen zu entwickeln.

Hilfreich für das Anliegen, domänenübergreifende Merkmale beruflicher Kompetenz zu eruieren, ist, dass in den letzten Jahren vereinzelt Versuche zur Entwicklung entsprechender Messinstrumente unternommen wurden. Robertson (1995) stellt ein Personalentwicklungstool vor, mit dem versucht wird, berufliche Qualifikation mit Hilfe standardisierter Kategorien arbeitsplatznah zu messen; er berichtet, dass das Instrument

erfolgreich in schottischen Industriebetrieben implementiert wurde. Bei der Messung liegt der Fokus auf der Erfassung tatsächlich gezeigter beruflicher Leistung angesichts der betrieblichen Rahmenbedingungen und der darin gesetzten Möglichkeiten. Bei der Erfassung findet eine Reihe von Methoden Verwendung: Portfolioeinsatz, Planung der eigenen Kompetenzentwicklung, Anwendung von «good practice standards» am Arbeitsplatz, Durchführung von Selbstkontroll-Prozessen, Zertifizierung der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Einen vollkommen anderen, psychometrischen Ansatz legten Griffin und Gillis (2000) vor. Sie versuchen, das Potenzial an beruflicher Handlungskompetenz mit Hilfe mehrerer Informationsquellen zu erfassen. In ihrem statistischen Modell, das für eine mehrdimensionale Einschätzung der beruflichen Handlungskompetenz verwendet werden könnte, sind folgende Dimensionen enthalten: Arbeitsaufgabendurchführung, Aufgabenmanagement, Verknüpfung einzelner Fertigkeiten in einem Gesamtkonzept einer Berufsrolle und Transferfähigkeit.

Überträgt man die Versuche, Berufskompetenz generell zu erfassen, auf den Bereich der Lehr-Kompetenz, bleibt fraglich, ob die Einschätzung der fachlich-beruflichen Kompetenz von Lehrpersonen für die Diagnostik der Eignung von Personen für eine Lehrtätigkeit in der beruflichen Bildung oder für eine Prüfung des Zusammenhangs zwischen beruflicher Kompetenz der Lehrpersonen und der späteren Handlungskompetenz der Ausgebildeten ausreichend ist. In einer Reihe von Untersuchungen vor allem aus dem allgemein-schulischen Bereich wurde schon seit den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts diskutiert, ob der Ausbildungserfolg nur von der fachinhaltlichen Kompetenz von Lehrpersonen abhängt oder ob er von weiteren Kompetenzen der Lehrpersonen beeinflusst wird. Gage und Berliner (1977) konnten in ihren Untersuchungen keinen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem Umfang des Fachwissens von Lehrerinnen und Lehrern einerseits und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler andererseits feststellen. Eisenberg (1977) und Begle (1972) folgerten aus ihren Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen curricularem Fachwissen der Lehrpersonen und dem Unterrichtserfolg der Schülerinnen und Schüler, dass ein relativ geringer Wissensstand ausreicht, um erfolgreichen Schulunterricht zu betreiben. Shulman (1987) zeichnete allerdings ein komplexes Bild von Lehrkompetenz, das Verständnis der Sachinhalte, didaktische Aufbereitung des Materials, Unterrichtsqualität sowie Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation umfasst. Die Gewichtung der Komponenten wird als schwierige Frage gekennzeichnet. Leinhardt und Smith (1985) fanden heraus, dass es Lehrerinnen und Lehrern innerhalb bestimmter Grenzen gelingt, partielle Mängel in ihrem eigenen Fachwissen durch ein größeres Wissen über Techniken der Organisation des Unterrichts auszugleichen.

Ob diese Ergebnisse auch bezüglich des Zusammenhangs von Unterrichtskompetenz in der Berufsbildung und späterem Berufserfolg der Lernenden gilt, ist bislang kaum untersucht. Es könnte sein, dass es Lehrpersonen, die ja oft auch an der Gestaltung von Prüfungen beteiligt sind, gut gelingt, ihren Auszubildenden Wissen und Fertigkeiten so zu vermitteln, wie es zum Bestehen der Ausbildungsprüfungen notwendig ist. Inwieweit aber mit Hilfe von Lehrtechniken Inhalte auch «transferfähig» vermittelbar sind, die dem Lehrpersonal selbst nicht ausreichend vertraut sind, ist zu bezweifeln. Fachinhaltliche Kompetenz der Lehrpersonen ist im berufsbildenden Bereich vermutlich bedeutsamer als in allgemeinbildenden Schulen. Ein Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 8, Abschnitt 3.1) besteht darin, für den Berufsbildungsbereich das Verhältnis didaktischer und fachinhaltlicher Anteile an der Handlungskompetenz Lehrender empirisch zu untersuchen.

Bromme (1994) kehrt die oben genannte Argumentation sogar um, indem er festhält, dass inhaltliche Expertise im Unterrichtsfach für Lehrkompetenz eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung sei.

«The professional knowledge of teachers is, in part, the content they discuss during the lesson, but it is also evident that they must possess additional knowledge in order to be able to teach mathematics in an appropriate way to their students» (Bromme, 1994, S. 73).

Es ist plausibel anzunehmen, dass Lehrkompetenz sowohl auf didaktischer Kompetenz als auch auf fachlicher Kompetenz im zu unterrichtenden Inhaltsbereich beruht. Bezüglich der Auswirkungen auf den Lernerfolg und den späteren Berufserfolg sind mutmaßlich die Wechselwirkungen zwischen beiden Kompetenzen bedeutsam.

Die Frage, was didaktische Kompetenz ausmacht und wie sie erworben werden kann, wurde bislang eher in allgemeinen didaktischen Modellen untersucht; Analysen im Sinne einer Untersuchung der Expertise von Lehrpersonenn, ihrer Wissens- und Fertigkeitsbasis sowie ihrer episodischen Lehr-Erfahrung liegen nur in geringem Umfang vor. Bromme (1992) plädiert in seiner Schrift «Der Lehrer als Experte» für die Verknüpfung beider Kompetenzaspekte, also für die domänenspezifische Interpretation didaktischer Kompetenzen. Er kennzeichnet sogar die Fähigkeit und das dazu gehörige Wissen, didaktisches mit fachlichem Wissen zu verbinden, als typisch für den Lehrberuf. Am von ihm untersuchten Beispiel der Mathematik zeigt er auf, welches vielfältige Wissen für ein erfolgreiches Lehren dieses Faches erforderlich ist:

- fachliches Wissen über Mathematik als Disziplin,
- schulmathematisches Wissen, also Wissen über die Eigenlogik des Faches im

Schulkontext,

- Philosophie der Schulmathematik, also eine bewertende Perspektive auf die zu lehrenden Inhalte,
- pädagogisches Wissen und
- fachspezifisch-pädagogisches Wissen.

Erst durch die kognitive Integration dieser Wissensbestände aus unterschiedlichen Bereichen und durch die Bindung an eigene Unterrichtserfahrung entsteht jenes Lehr-Sachwissen, das im Sinne der oben genannten Definition die Grundlage für die berufliche Handlungskompetenz von Lehrpersonen darstellt. Eine – besonders illustrative – Bestätigung für diese Auffassung fanden Bromme und Sträßer (1991) in einer Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Berufsschullehrerinnen und -lehrern. Dabei kam zum Ausdruck, dass sich die Lehrpersonen im Fach Mathematik am ehesten als berufsfeldspezialisierte Pädagoginnen bzw. Pädagogen und kaum als Expertinnen bzw. Experten für Mathematik verstehen.

«Die Mehrzahl der Versuchspersonen sprach nur von einer Hilfsfunktion der Mathematik für die Berufs-/Fachkunde und diese Aussage wird vor allem mit Hilfe von Beispielen formuliert» (Bromme & Sträßer, 1991, S. 778).

Die Berufskompetenz der Lehrpersonen besteht also zunächst aus ihrer Kompetenz im jeweiligen Fachgebiet. Hinzu kommen vielfältige weitere Kenntnisse und eine Verschmelzung des Wissens aus unterschiedlichen Bereichen *mit* bzw. *in* ihren Erfahrungen. Diese Auffassung Brommes (1992, 1994) deckt sich weitgehend mit dem Erfahrungsbegriff Grubers (1999), der postuliert, dass Erfahrung mit dem Besitz von umfangreichem domänenspezifischem Wissen zusammenhängt, durch episodische, selbst erlebte Ereignisse entsteht und von den Individuen aufgrund ihrer Erlebensprozesse selbst konstruiert werden muss. Hinreichende fachinhaltliche Kompetenz der Lehrpersonen ist demnach zwar notwendig, aber kein Garant für die Entwicklung von Lehrkompetenz.

Aus dem bisher Dargestellten ergeben sich fast zwangsläufig Kompetenzanforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder und an berufliche Lehrerinnen und Lehrer. Einerseits benötigen sie umfangreiches Sachwissen, also

- Wissen bezüglich ihres Unterrichtsgegenstands als Disziplin,
- Wissen über die Eigenlogik ihres Fachs/ihres Ausbildungsbereichs im Kontext der Ausbildung,

- Wissen über die zu ihren Inhalten gehörige «Philosophie»,
- pädagogisches Wissen,
- Ausbildungs- bzw. fachspezifisch-pädagogisches Wissen sowie
- Wissen darüber, was im Anwendungsfeld gebraucht wird.

Andererseits müssen die Lehrenden diese Wissensbereiche untereinander und in ihre eigenen Lehr- und gegebenenfalls Berufserfahrungen integriert haben und über die Fähigkeit verfügen, eine solche Integration aller zum jeweiligen Beruf gehörigen Wissensbereiche bei den Auszubildenden zu fördern.

Die dargestellten Forschungsdesiderata machen deutlich, dass die eigentliche Ausgangsfrage, die Frage nach dem Verhältnis zwischen beruflicher Handlungskompetenz junger Berufsleute und der beruflichen Kompetenz ihrer früheren schulischen und betrieblichen Lehrpersonen, im Grunde noch nicht hinreichend beantwortet werden kann, sondern zunächst Gegenstand intensiver und innovativer Forschungsarbeiten sein muss. Obwohl die Thematik offenbar bei der Auswahl und Einstellung von Lehrpersonenn regelmäßig unterstellt wird, lassen sich bei Recherchen weder im deutschsprachigen noch im englischsprachigen Raum theoretische Abhandlungen oder empirische Forschungsberichte finden, die den Nachweis eines positiven Zusammenhangs belegen. Die Gründe hierfür sind gut nachvollziehbar. Die große Transferweite, die bei einer solchen Untersuchung zu überbrücken ist, führt dazu, dass solche Vorhaben beträchtlichen empirischen Aufwand mit sich bringen und dass mit einer Beeinträchtigung des Zusammenhangs zwischen Lehrkompetenz und späterem Berufserfolg durch Personenvariablen auf Seiten der Auszubildenden ebenso zu rechnen ist wie mit einer Beeinflussung durch die wirtschaftliche Entwicklung, von der die Verfügbarkeit ausbildungsadäquater Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Abschluss der Ausbildung abhängt. Allerdings erscheint es dennoch prinzipiell möglich, entsprechende Untersuchungen durchzuführen. Das größte Problem scheint der zeitliche Abstand von mehreren Jahren zwischen dem Wirken der unabhängigen Variable «Berufskompetenz der Lehrpersonen» auf die erst viel später messbare abhängige Variable «Berufliche Handlungskompetenz der Ausgebildeten» zu sein. Bei der Planung einer Längsschnittstudie muss mit einem hohen Ausfall an Untersuchungspersonen gerechnet werden, sodass prospektive Studien entsprechend groß und aufwändig anzulegen sind. Damit ist das zentrale Forschungsdesiderat (vgl. Projektvorschlag 9, Abschnitt 3.1) des gesamten Themenkomplexes umrissen.

3 FORSCHUNGSAUFGABEN

Im vorliegenden Aufsatz wurde kritisiert, dass zwischen Berufskompetenz der Lehrpersonen und Berufserfolg der Auszubildenden zu viele Störvariablen liegen, sodass die Beantwortung der ursprünglichen Fragestellung weit über das Feld pädagogisch lösbarer Probleme hinausgeht. Stattdessen sollte das Thema lauten: «Verhältnis von Berufskompetenz der Lehrpersonen und beruflicher Handlungskompetenz einige Jahre nach dem Übergang in das Beschäftigungssystem». Daraus ergibt sich die nachfolgende Darstellung der vorrangig notwendig erscheinenden Forschungsaufgaben. Die Reihenfolge orientiert sich an derjenigen des ersten Abschnitts. Es sei darauf verwiesen, dass die aufgezeigten Fragestellungen im Idealfall jeweils sowohl parallel für Berufe unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche (Handwerk, industrielle Produktion, Handel, Verwaltung, Dienstleistung) als auch differenziert nach unterschiedlichen Formen der Ausbildung (z.B. Teilzeit- vs. Vollzeitschule) durchgeführt werden sollten. Jedes der vorgeschlagenen Projekte schließt eine Lücke im Wissen über den Zusammenhang zwischen Berufskompetenz der Lehrpersonen und späterer Handlungskompetenz der Ausgebildeten.

Projektvorschlag 1

Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes beruflicher Handlungskompetenz der Ausgebildeten

Aufbauend auf dem Modell der Handlungskompetenz von Stark et al. (1995) sollen für eine Vielzahl verschiedener Berufe Verfahren entwickelt werden, mit denen sich das Ausmaß der erreichten beruflichen Handlungskompetenz bestimmen lässt. Ideal wäre die Entwicklung eines domänenübergreifenden Prototyps, aus dem dann berufsspezifische Instrumente vergleichsweise einfach erstellt werden könnten. Damit könnte insbesondere auch der Erfolg unterschiedlicher Reformmodelle, die eventuell nur in bestimmten Berufen eingeführt werden, überprüft werden.

Bezieht man die Dauer der Ausbildung und den Zeitraum, der für den Erwerb von Kompetenz in beruflichen Domänen angesetzt wird, in die Rechnung ein, sollten die zu entwickelnden Verfahren beruflicher Expertise etwa fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung modellieren. Entsprechende Instrumente müssten sowohl für Berufe unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche (Handwerk, industrielle Produktion, Handel, Verwaltung, Dienstleistung) als auch für Berufe mit unterschiedlichen Formen der Ausbildung entwickelt werden, sodass dieses Forschungsdesiderat eine ganze Reihe

von Forschungsprojekten umfasst und eher ein Forschungsprogramm darstellt.

Projektvorschlag 2

Differenzierte Analyse relevanter Bedeutungen des Begriffs «Wissens»

Aufbauend auf dem Klassifikationssystem von Wissensbegriffen von De Jong und Ferguson-Hessler (1996) soll eine differenzierte Analyse verwendeter Wissensbegriffe in Handlungskompetenzbeschreibungen verschiedener Berufe geleistet werden. Insbesondere soll damit auch die Vermittelbarkeit von Wissenskomponenten, die in den jeweiligen Ausbildungen als relevant erachtet werden, auf den Prüfstand gestellt werden. Es ist zu erwarten, dass ein differenziertes Arsenal an unterrichtlichen Maßnahmen verwendet werden muss, um den Erwerb der verschiedenen Kompetenz-Facetten zu unterstützen, die bislang allesamt unter der gleichen Firmierung «Wissen» laufen.

Projektvorschlag 3

Transferüberlegungen im didaktischen Handeln von Lehrpersonen

Das Gelingen von nahem und weitem Transfer des in der beruflichen Ausbildung Gelernten auf spätere Anwendungssituationen ist eine wesentliche Determinante beruflicher Handlungskompetenz (Simons, in Druck). Befunde, dass sich Transfer nach einer Lehrmaßnahme selten spontan einstellt, werden bislang in der pädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen nur wenig berücksichtigt. Andererseits ist es offensichtlich, dass die berufliche Ausbildung berufliche Handlungskompetenz zum Ziel hat. Ungeklärt ist, wie Lehrpersonen mit dem Transferproblem umgehen. Es soll untersucht werden, welchen (womöglich impliziten) Transferbegriff Lehrpersonen haben und welchen Einfluss ihr «Problembewusstsein» auf die Gestaltung ihrer Lehrmaßnahmen hat.

Projektvorschlag 4

Entwicklung von Verfahren für die Bestimmung beruflicher Expertise

Im Punkt 1.2 wurde angemerkt, dass für die meisten Berufsfelder nicht einmal Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Wissensformen die Berufstätigen für ihre tägliche Arbeit tatsächlich benötigen. Nach dem Vorbild von Wittmann (2001) soll für konkrete Berufsfelder herausgearbeitet werden, welche Kompetenzen neben dem formalen Ausbildungsabschluss gute Voraussetzungen für individuelle Karrieren in verschiedenen Berufen darstellen. Dazu sollen Verfahren entwickelt werden, mit deren Hilfe für eine Auswahl von Ausbildungsberufen die Qualität beruflicher Expertise in

einzelnen Kompetenzbereichen bestimmt werden kann.

Projektvorschlag 5

Effektive Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens durch die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements

Es soll untersucht werden, mit Hilfe welcher didaktischer Arrangements dieses Wissen effektiv und anwendungsbezogen vermittelt werden kann. Insbesondere soll analysiert werden, welche Bedingungsfaktoren dafür verantwortlich sind, ob Kompetenzen bevorzugt in schulischen oder in beruflichen Kontexten zu erwerben sind. Dadurch soll auch die Entwicklung alternativer Lehr-Lern-Arrangements für einzelne Kompetenzbereiche angeregt werden.

Projektvorschlag 6

Überprüfung von Möglichkeiten eines fächer- und lernortübergreifenden Unterrichts in verschiedenen Berufsbereichen

Es sollen weitere Modellversuche nach dem FäloU-Ansatz (Kremer et al., 2001) für verschiedene Handlungs- und Berufsfelder durchgeführt werden. Für den bereits durchgeführten Modellversuch waren zwei Lerninhalte ausgesucht worden. Möglicherweise eigneten diese sich besonders gut für einen fächer- und lernortübergreifenden Ansatz. In weiteren Untersuchungen soll geklärt werden, ob der Ansatz auch in anderen Lernfeldern den Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz begünstigt.

Projektvorschlag 7

Entwicklung von Verfahren zur Bestimmung des Ausmaßes beruflicher Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung

In Analogie zu Projektvorschlag 1 sollen aufbauend auf dem Modell der Handlungskompetenz von Stark et al. (1995) für Lehrpersonen in verschiedenen Berufen Verfahren entwickelt werden, mit denen sich das Ausmaß der Lehr-Handlungskompetenz bestimmen lässt. Ideal wäre die Entwicklung eines domänenübergreifenden Prototyps, aus dem dann berufsspezifische Instrumente vergleichsweise einfach erstellt werden könnten. Ein solches Instrument kann zur Grundlage dienen, den bislang lediglich hypothetisierten Zusammenhang zwischen den zumeist inhaltlich konturierten didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen und der einige Jahre später zu erhebenden beruflichen Handlungskompetenz ihrer früheren

Auszubildenden zu überprüfen.

Projektvorschlag 8

Differenzierung der Lehrkompetenz in Berufsbildungsbereich

Es soll geklärt werden, welchen Stellenwert fachinhaltliche und didaktische Kompetenzen in der Praxis der beruflichen Bildung haben. Es ist zu vermuten, dass allgemein, insbesondere aber am Ausbildungsort Betrieb, fachlicher Expertise ein höherer Stellenwert zukommt als in anderen Lehrberufen. Es sollen jeweils Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Berufsschullehrerinnen und -lehrer desselben Ausbildungsgangs kontrastierend untersucht werden.

Projektvorschlag 9

Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Berufskompetenz der Lehrpersonen und der beruflichen Handlungskompetenz der Ausgebildeten

In der Überprüfung des Zusammenhangs von der Berufskompetenz der Lehrpersonen und der Handlungskompetenz der Ausgebildeten liegt das zentrale Kernprojekt des gesamten Themenkomplexes. Vor allem der Tatsache, dass die Fragestellung dem Einfluss etlicher Störvariablen ausgesetzt und mit einem erheblichen empirischen Aufwand verbunden ist, dürfte es zuzuschreiben sein, dass es bisher keine entsprechenden Studien gibt. Das größte Problem scheint der zeitliche Abstand von mehreren Jahren zwischen dem Wirken der unabhängigen Variable «Berufskompetenz der Lehrpersonen» auf die erst viel später messbare abhängige Variable «Berufliche Handlungskompetenz der Ausgebildeten» zu sein. Bei der Planung einer Längsschnittstudie muss mit einem hohen Ausfall an Untersuchungspersonen gerechnet werden, sodass prospektive Studien entsprechend groß und aufwändig anzulegen sind.

LITERATUR

- Axmacher, D. (1989). «Widerstand gegen Erwachsenenbildung» als historische und theoretische Kategorie. Fallstudien und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 9, 23–40.
- Begle, E.J. (1972). *Teacher knowledge and student achievement in algebra* (SMSG Reports No. 9). Stanford: SMSG.
- Bendorf, M. (2001). Förderung der flexiblen Anwendung von Wissen in der betrieblichen Ausbildung von Bankkaufleuten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 16*, 59–64.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1994). Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge. In: R. Biehler, R.W. Scholz, R. Sträßer & B. Winkelmann (Hrsg.). *Mathematics didactics as a scientific discipline: The state of the art*. Dordrecht: Kluwer, 73–88.
- Bromme, R., Rambow, R. & Sträßer, R. (1996). Jenseits von «Oberfläche» und «Tiefe»: Zum Zusammenhang von Problemkategorisierungen und Arbeitskontext bei Fachleuten des Technischen Zeichnens. In: H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 150–168.
- Bromme, R. & Sträßer, R. (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 769–785.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999). *Kooperation der Lernorte im Dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen*. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Band 73. Bonn: BLK.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. & Farr, M.J. (Hrsg.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale: Erlbaum.
- Czycholl, R. (1998). Kritische Anmerkungen zum Postulat der Lernortkooperation in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: D. Euler (Hrsg.). *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 405–414.
- De Jong, T. & Ferguson-Hessler, M.G.M. (1996). Types and qualities of knowledge.

Educational Psychologist, 31, 105–113.

- De Kleer, J. & Brown, J.S. (1983). A qualitative physics based on confluences. *Artificial Intelligence*, 24, 7–83.
- Döring, O. & Stark, G. (1999). Lernortkooperation als Innovationsstrategie für das duale System der Berufsausbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs zur Institutionalisierung von Lernortkooperation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 28 (2), 20–25.
- Dubs, R. (1998). Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbildung. In: D. Euler (Hrsg.). *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 11–32.
- Eisenberg, T.A. (1977). Begle revisited: Teacher knowledge and student achievement in algebra. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8, 216–222.
- Endisel, K. (1994). *Soziale Kompetenz und Berufserfolg*. Diskussionsbeiträge Institut für Soziologie, Band 19. Berlin: Technische Universität, Institut für Soziologie.
- Ericsson, K.A. & Smith, J. (Hrsg.) (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fricke, P. (1995). Zweite Schwelle. Was ist neu am alten Problem? *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 46 (1), 55–64.
- Gage, N. & Berliner, D. (1977). *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Greeno, J.G. (1989). Simulations, mental models, and generative knowledge. In: D. Klahr & K. Kotovsky (Hrsg.). *Complex information processing. The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale: Erlbaum, 285–318.
- Griffin, P. & Gillis, S. (2000, September). *A multi source measurement approach to assessment of higher order competencies*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe, 139–156.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: G.H. Neuweg (Hrsg.). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck: Studien Verlag, 155–174.

- Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.) (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In: H.W. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Hrsg.). *Child development and education in Japan. A series of books in psychology*. New York: Freeman, 262–272.
- Heinz, W.R., Krüger, H., Rettke, U. & Witzel, A. (1985). *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts*. Weinheim: Beltz.
- Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. In: R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.). *Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 13–30.
- Klauser, F. (2000). Erwerb von Expertise. Eine curriculare und didaktisch-methodische Leitlinie zur effektiven Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula in der kaufmännischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15*, 183–196.
- Kolorit (o. J.). *Kooperation der Lernorte im Bereich der neuen Informationstechnologien. Modellversuch der Bund-Länder-Kommission* (unveröff. Abschlussbericht). Münster: Kolorit.
- Kremer, H.-H. (1998). *Implementation fächer- und lernortübergreifender Ausbildungskonzepte im Alltag dualer Ausbildung – Konzepte und Erfahrungen*. Markt Schwaben: Eusl.
- Kremer, H.-H. (o. J.). *Maßnahmenentwicklung und -implementation der Arbeitsgruppe FäLoU* (unveröff. Arbeitspaier). München: Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Kremer, H.-H., Melke, K. & Sloane, P.F.E. (2001). Fächer- und lernortübergreifender Unterricht. Maßnahmen zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich, 95–114.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E. (1997). *Handlungsorientierung und Lernortkooperation – Voraussetzungen fächerübergreifenden Unterrichts*. Münchner Texte zur Wirtschaftspädagogik, Band 2. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik.
- Krems, J. (1996). Expertise und Flexibilität. In: H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 80–91.
- Leinhardt, G. & Smith, D. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter

- knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77, 247–271.
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lipsmeier, A. (2001). Internationale Aspekte der Lehrerbildung für berufliche Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 186–195.
- Mandl, H., Stark, R., Gruber, H. & Renkl, A. (1999). Instruktionale Maßnahmen zur Förderung des Wissenserwerbs in der kaufmännischen Erstausbildung. 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*. Frankfurt a.M.: Lang, 215–230.
- Meulemann, H. (1990). Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf: Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31*, 89–117.
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Ausbildung von Bankkaufleuten*. Unveröff. Diss. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Nunes, T., Schliemann, A.D. & Carragher, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parche-Kawik, K. (2001). Kaufmännische Berufsethik im Spannungsfeld von individueller Entwicklung und ökonomischer Funktionalität. Zur Bestimmung des «Modernisierungsbedarfs» im Kontext marktwirtschaftlicher Strukturen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 16*, 86–91.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Robertson, C. (1995). N/SVQs: The impact of the competence-based approach. *Training Officer*, 31, 164–167.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Simons, P.R.J. (1990). Transfervermoegen [Transfer ability]. Inaugural lecture. Nijmegen: Quick Print.
- Simons, P.R.J. (in Druck). Wie man die Lücke zwischen Lernen und Arbeiten schließt. In: H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.). *Kapital & Kompetenz – Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus pädagogischer Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.

- Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2000). *Fächer- und lernortübergreifender Unterricht (FäLoU). Beiträge im Kontext des DFG-Schwerpunktprogramms «Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung»*. Markt Schwaben: Eusl.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24–33.
- Stark, R., Graf, M., Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1995). Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27, 289–312.
- Stegmann, H. & Kraft, H. (1987). Ausbildungs- und Berufswege von 23- bis 24-Jährigen, Methode und ausgewählte Ergebnisse der Wiederholungserhebung Ende 1985. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 20, 142–163.
- Steiner, H.G. & Sträßer, R. (1982). Modellmäßige Curriculumentwicklung in zentralen Problembereichen des mathematischen Unterrichts der beruflichen Bildung. In: R. Sträßer (Hrsg.). *Mathematischer Unterricht in Berufsschulen. Analysen und Daten*. Bielefeld: Institut für Didaktik der Mathematik, 9–51.
- Sträßer, R. (o. J.). *Mathematics for work – a didactical perspective*. Internet (entnommen 1.2.2002): www.uni-bielefeld.de/idm/personen/rstraess/icme8.doc
- Strasser, J., Gruber, H. & Lehner, F. (2001, März). *Von Fall zu Fall – Instrumentenentwicklung bei der vergleichenden Untersuchung des Kompetenzerwerbs in zwei Domänen*. Poster auf der 60. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Bamberg.
- Tietze, J. (1995). *Übungen zur Finanzmathematik*. Aachen: Alano.
- Van Buer, J. & Matthäus, S. (2001). Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung. In: K. Beck & V. Krumm (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich, 113–137.
- Walden, G. (1995). Der Erfolg der Ausbildung. In: U. Degen, G. Walden & K. Berger (Hrsg.). *Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. Daten, Analysen, Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann, 101–137.
- Weinert, F.E., Schrader, F.W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895–914.

- Wicklund, R.A. (1993). Personenmerkmale oder tatsächliche Kompetenz. In: B.E. Pörzgen & E.H.E. Witte (Hrsg.). *Selbstkonzept und Identität*. Braunschweig: Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 131–140.
- Wittmann, E. (2001). *Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank: Eine theoretische und empirische Studie zum Einfluß betrieblicher Ausbildungsbedingungen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wuttke, E. (1999) *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei angehenden Industriekaufleuten*. Frankfurt a.M.: Lang.

Andreas Frey (2002)

Das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg. Zum Themenbereich «Diagnostik mangelnder Unterrichtskompetenzen von Lehrpersonen und Lehrmeistern in der Berufsbildung»

ZUSAMMENFASSUNG

Es gibt in der nationalen und internationalen Forschungslandschaft¹ empirische Forschungsbefunde, die über Zusammenhänge von Persönlichkeitseigenschaften, sozialem Umfeld, Rahmenbedingungen etc. auf Unterrichtserfolg von Schülerinnen und Schülern berichten. Auch finden sich zahlreiche Forschungsergebnisse zur Thematik Unterrichtskompetenz von Lehrpersonen und Unterrichtserfolg von Schülerinnen und Schülern. Diese beziehen sich inhaltlich und methodisch aber sehr stark auf die Wirkung von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden auf Unterrichtserfolg von Lernenden aus dem allgemeinbildenden Sektor (Wirkungsforschung, Prozess-Produkt-Forschung). Für den berufsbildenden Sektor finden sich nur wenige abgesicherte empirische Befunde.

Die breite Palette an beruflichen Kompetenzen, die eine Lehrkraft braucht, um professionell ihre «berufliche Arbeit» zu erledigen, kann in keiner Studie ganzheitlich behandelt und deshalb bis dato auch nicht zu Unterrichtserfolg mehrperspektivisch, d.h. unter Berücksichtigung der Selbstbeschreibung von aktiven Lehrpersonen, den Erfordernissen zukünftiger Lehrpersonen aus der Sicht von Expertinnen und Experten etc., in Beziehung gesetzt werden, da bis heute vollständige Kompetenzkataloge fehlen, die beschreiben, was eine gute Lehrkraft auszeichnet. Lehrkraftkompetenzforschung bleibt in den meisten Studien auf wenige Einzelkompetenzen fokussiert. Diese Ausgangslage überrascht aber nicht, da es bis heute die Berufspädagogik noch nicht vermocht hat, einen umfassenden, empirisch abgesicherten und allgemeingültigen Kompetenzenkatalog für den Lehrberuf zu erstellen. Auch hier gilt die Ausgangssituation, dass nur wenige empirische Befunde aus dem beruflichen Sektor vorliegen.

Gleiches gilt für die betriebliche Seite. Forschungsbefunde über den Zusammenhang von Ausbildungskompetenz von Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern und Ausbildungserfolg von Lehrlingen liegen nur wenige vor. In diesen wenigen Studien bezieht sich das Hauptforschungsinteresse auf Ausbildungs(Unterrichts)methoden und Ausbildungs(Unterrichts)erfolg der Lehrlinge. Ebenso wie für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf, ist im betrieblichen Sektor die Bandbreite an beruflichen Kompetenzen, die

¹ Die Bestandsaufnahme und Literaturverwertung endete im März 2002.

Ausbildungsverantwortliche benötigen, um «gut» ausbilden zu können, wenig bis gar nicht operationalisiert. Hier stösst man aber als Forscherin oder Forscher zudem auf ein weiteres Problem: Sind Lehrerinnen und Lehrer in der «Schule» in den meisten Fällen Personen mit mindestens semiakademischem Berufsabschluss und einschlägigen didaktisch-methodischen, pädagogischen und psychologischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet, so trifft man im «Betrieb» auf Ausbildungsverantwortliche, die in den wenigsten Fällen solche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt haben dürften, da sie in ihrer Berufsaus- oder Weiterbildung mit diesem Themenkomplex nur marginal in Berührung kommen konnten.

Diese Vorbemerkungen verdeutlichen, dass im berufsbildenden Bereich gleich mehrere noch zu bearbeitende bzw. zu vertiefende «Forschungsbaustellen» existieren:

1. Es fehlen ganzheitliche und mehrperspektivische empirische Arbeiten, die in unterschiedlichen Ausbildungsberufen die Operationalisierung, Diagnose und Entwicklung beruflicher Kompetenzen bei Lehrlingen innerhalb von Berufsschulen und Betrieben über mindestens sechs Jahre begleiten (3 Jahre Ausbildung und 3 Jahre berufliche Tätigkeit). Diese empirischen Arbeiten müssen methodisch im Querschnitts-, Längsschnitts- und Prozessdesign angelegt sein. Die hieraus resultierenden Daten müssen in der Folge mit möglichst umfassenden Listen von Merkmalen Auszubildender sowie insbesondere zum Unterrichts- bzw. Berufserfolg (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) über Modelle in Beziehung gesetzt werden.

2. Es fehlen zudem ganzheitliche und mehrperspektivische empirische Arbeiten zur Operationalisierung, Diagnose und Entwicklung beruflicher Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen im berufsbildenden Sektor. Auch hier muss eine Forschungsstudie über mindestens sechs Jahre angelegt sein, um adäquate Informationen über die kurz- und mittelfristige Wirkung von Lehrerbildung zu erhalten (3 Jahre Ausbildung und 3 Jahre berufliche Tätigkeit). Auch diese Projekte müssen im Querschnitts-, Längsschnitts- und Prozessdesign angelegt sein, um die Bedingungen der zurückliegenden Lehrerbildung (an der Universität) sowie aktuelle Randbedingungen ihrer Lehrtätigkeit in der Schule mit der Entwicklung der beruflichen Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen über Modellüberprüfungen in Beziehung zu setzen (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz).

3. Es fehlen ganzheitliche und mehrperspektivische empirische Arbeiten zur Operationalisierung, Diagnose und Entwicklung beruflicher Kompetenzen von

Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern im berufsbildenden Sektor. In diesem Fall sollten die Ausbildungsverantwortlichen über Weiterbildungskurse in Lehr- bzw. Ausbildungskompetenzen trainiert und deren kurz- und langfristige Wirkung im Betrieb über komplexe Modelle eruiert werden (Weiterbildung und sechs Jahre berufliche Tätigkeit). Die Projekte sollten auch im Querschnitts-, Längsschnitts- und Prozessdesign angelegt sein, um die Weiterbildung insgesamt zur Entwicklung von beruflichen Kompetenzen der Ausbildungsverantwortlichen in Beziehung setzen zu können (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz).

4. Es fehlen umfassende empirische Arbeiten, die das Verhältnis von Unterrichtskompetenzen von Lehrpersonen sowie von Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern zum Unterrichts-, Ausbildungs- und Berufserfolg von Lehrlingen auf der Modellebene evaluieren. Die Projekte müssen ebenso im Querschnitts-, Längsschnitts- und Prozessdesign angelegt sein, um die Lehrer- und Ausbilderbildung und deren Tätigkeit insgesamt zur Entwicklung von beruflichen Kompetenzen der Lehrlinge in Beziehung setzen zu können (3 Jahre Ausbildung und 3 Jahre berufliche Tätigkeit) (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz von Lehrlingen, Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern).

Die Bestandesevaluation ist folgendermassen aufgebaut:

1. Zuerst wird die Ausgangslage dargelegt, in welchem Kontext sich die Bestandesevaluation bewegt. Es wird aufgezeigt, dass eine Bestandesevaluation die Merkmale von Lernenden und Unterrichtserfolg, die Merkmale von Lehrenden und Unterrichtserfolg sowie organisatorische Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg einbeziehen muss, um Aussagen über Unterrichts- bzw. Ausbildungserfolg von Lernenden ganzheitlich zu gewinnen.

2. Dann wird dargelegt, was man allgemein unter Kompetenz und insbesondere unter Unterrichtskompetenz versteht.

3. Danach werden die wichtigsten Merkmale (Determinanten) von Lernenden und Unterrichtserfolg, von Lehrenden und Unterrichtserfolg sowie der organisatorischen Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg kurz dargelegt und mit ausgewählten nationalen und internationalen empirischen Forschungsbefunden untermauert.

4. Darauf aufbauend wird exemplarisch erörtert, wo Forschungsdefizite innerhalb des berufsbildenden Sektors mit dem Focus auf Unterrichtskompetenzen und Unterrichtserfolg bestehen.

5. Abschliessend wird eine Auflistung der in den nächsten 5-10 Jahren prioritär zu behandelnden Themen bzw. durchzuführenden Projekte dargelegt.

1 AUSGANGSLAGE

Die Frage nach den Bestimmungsfaktoren, die den Unterrichtserfolg von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen (Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Lehrlinge, Studierende, Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer = **Lernende**) beeinflussen, ist ein altes pädagogisch-psychologisches Kernproblem und gilt als die «Schlüsselfrage» der Lehr-Lern-Forschung. Mitte der 70er-Jahre wurde der Begriff Lehr-Lern-Forschung geprägt und ist aus der empirischen Unterrichtsforschung erwachsen. Die Begriffe Unterrichtsforschung und Instruktionsforschung werden auch heute noch synonym zu Lehr-Lern-Forschung verwendet.

Thematisch stellt sich der Komplex Lehr-Lern-Forschung sehr heterogen dar und auch die Definitionen geben kein einheitliches Bild. Als Lehr-Lern-Forschung bezeichnen z.B. Treiber und Weinert (1982, S. 9ff.) «mehr oder weniger eng miteinander verbundene Forschungsstränge zur Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen unter den Bedingungen des Schulunterrichts». Diese Definition zeigt, dass die forschungsmethodische Orientierung von Lehr-Lern-Forschung offen bleibt. Aufgelistet werden indirekt nur die Akteure, nämlich Lehrende und Lernende sowie deren Interaktionen im Kontext von schulischen Settings.

Nach Achtenhagen (1997) genügt aber diese Definition des Begriffs der Lehr-Lern-Forschung für die *Berufsbildung* nicht, da das berufsbildende Lehren und Lernen in unterschiedlichen institutionellen und organisatorischen Formen stattfindet. Im dualen Ausbildungssystem finden sich insbesondere zwei Institutionen, die in diesem Kontext zu nennen sind. Einerseits die Berufsschule, die ihre Ausbildungsanteile «off-the-job» durchführt und andererseits der Betrieb, welcher im Normalfall die Ausbildung «on-the-job» organisiert. Dies bedeutet, dass eine Lehr-Lern-Forschung im berufsbildenden Bereich zwei unterschiedliche Institutionen mit unterschiedlichen Personengruppen berücksichtigen muss: Sowohl die Lehrkraft in der Berufsschule mit ihren Auszubildenden als auch die Ausbilderin oder den Ausbilder im Betrieb (Straka & Nenniger, 1995). Somit kommt ein dritter relevanter Akteur im Kontext von Lehren und Lernen hinzu (Lehrpersonen sowie Ausbilderinnen und Ausbilder = **Lehrende**).

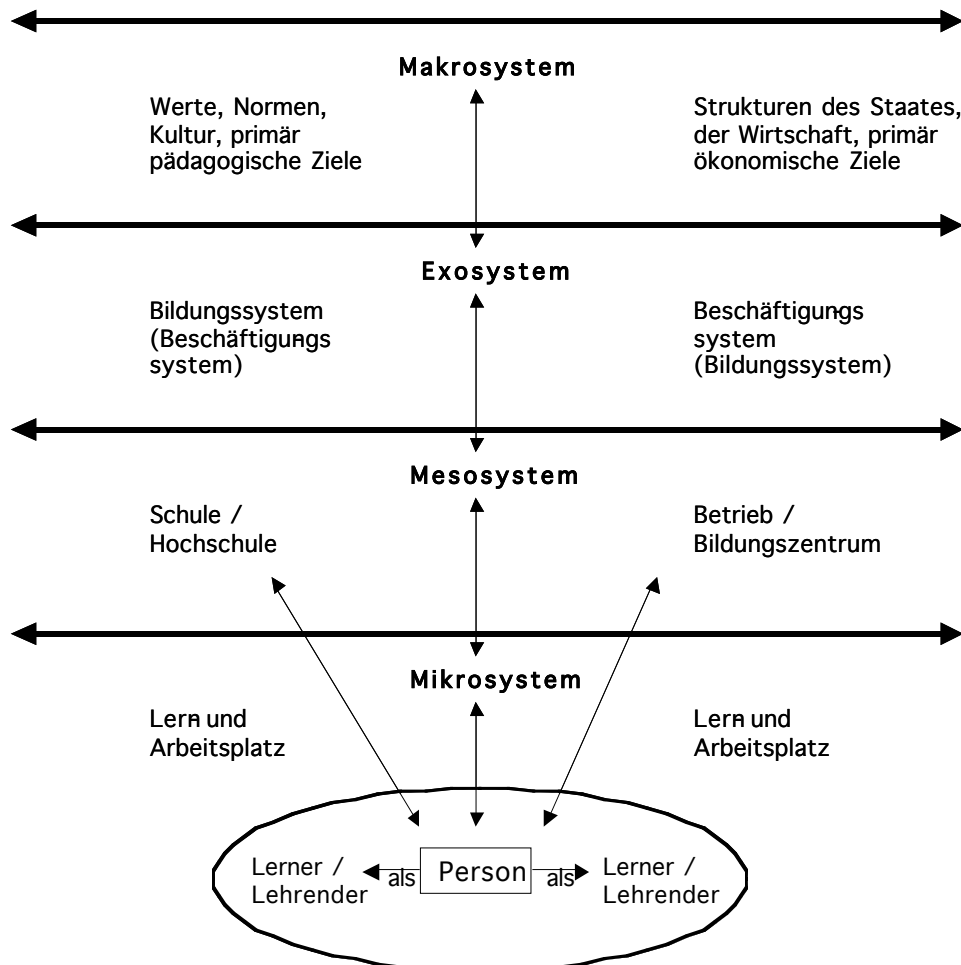
Das hier zu behandelnde Thema muss deshalb ausgewählte Befunde dreier Forschungsrichtungen auswerten:

1. Merkmale des Lernenden und Unterrichtserfolg;

2. Merkmale des Lehrenden und Unterrichtserfolg sowie
3. organisatorischer Lern- und Arbeitsrahmen und Unterrichtserfolg.

Nach Kell (1995) sind diese drei Forschungsrichtungen bezüglich Unterrichtserfolg sowohl im Kontext der lernenden und handelnden Person selbst, als auch im Kontext des Mikro- und Mesosystems verortet (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Lehrende und Lernende in unterschiedlichen Systemkreisen



Die Abbildung 1 zeigt, dass sich ein Lernender, der sich im dualen Ausbildungssystem befindet, in zeitlichen Abständen sowohl zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb wechselt, somit zwischen Lern- und Arbeitsstätten hin und her pendelt, als auch zwei unterschiedlich ausgebildeten Lehrgruppen, nämlich den klassischen Lehrpersonen in den Schulen und den Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben gegenüber steht. Folglich müssen, wenn das Verhältnis von Unterrichtskompetenz und Unterrichtserfolg in der Berufsausbildung über empirische Daten diskutiert werden soll, berufliche Kompetenzen von Lehrenden im Vorfeld näher bestimmt werden.

2 AUSGEWÄHLTE THEORETISCHE BEFUNDE ZU BERUFLICHEN KOMPETENZEN VON LEHRENDEN

Die Forschungslage zu beruflichen Kompetenzen von Lehrenden ist unvollständig (siehe ausführlich Frey, Balzer & Bodensohn, 2002; Oser & Oelkers, 2001; Pres, 2001; Weinert & Helmke, 1996). Ein Problem wird darin gesehen, dass sich die theoretische Sichtweise, was ein Lehrender für berufliche Kompetenzen haben soll, um professionell arbeiten zu können, uneinheitlich darstellt. Viele Autorinnen und Autoren sind sich darin uneinig, was ein Lehrender alles Können und Wissen muss. Übereinstimmung herrscht aber darin, dass Lehrende, wenn sie Lernende zu Unterrichts- oder Ausbildungserfolg führen wollen, professionelle Standards bzw. hohe berufliche Kompetenzen benötigen.

Was sind berufliche Kompetenzen?

Als ein zentrales Element für Unterrichtserfolg erachten Siepmann (1993) und Oser (1997a und b) die beruflichen Kompetenzen der Lehrenden, wobei die fachliche Kompetenz lange Zeit als *das* ausschlaggebende Kriterium für den Erfolg von Schulbildung und Ausbildung galt (vgl. für den Bereich von EDV-Schulungen: Döring, 1989; Meier, 1990). Siepmann (1993), in Anlehnung an Lehnert (1992) ergänzt diese Sicht wie folgt:

«Als Fachmann vertritt er sein Fach mit Kompetenz und überblickt es auch über den engen Bereich des Lehrstoffs hinaus, kann dabei Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden. Als Lernorganisator bereitet er den Lernstoff verständlich auf, hält interessante Beispiele bereit, zeigt Sinnzusammenhänge auf, setzt Medien zur Veranschaulichung ein und versucht, Lehr- und Lerntempo in Übereinstimmung zu bringen. Als Person, die begeistert, ermuntert, gelegentlich auch über Schwierigkeiten nichtfachlicher Art hinweghilft und den Humor nicht zu kurz kommen lässt, verfolgt er mit Wohlwollen und Interesse die Entwicklung seiner Schüler bzw. Seminarteilnehmer» (S.48).

Das heisst also, dass ein Lehrender nicht nur über die notwendige Fachkompetenz verfügen muss, die sich nach Meier (1990) aus dem Fachwissen des jeweiligen Lehrgebiet zusammensetzt, sondern dass er auch über pädagogische Fähigkeiten wie ein didaktisches Verhaltens- und Handlungsrepertoire, Methoden-, Lehr- und Sozialformenrepertoire, Lerntätigkeitsrepertoire, Repertoire der Lernerfolgskontrollen, Medienrepertoire etc. verfügen muss. Ein Umstand, der bei der Ausbildung von Lehrenden und bei der Auswahl von geeigneten Lehrenden allzu oft vergessen wird.

Die sich daraus ergebenden zentralen pädagogischen Bestimmungsstücke für

Lernerfolg im berufsbildenden Unterricht hinsichtlich der Lehrenden sind damit das Verhalten der Lehrenden im Unterricht, die angewandte Methodik und die verwandten Lehrstrategien. Allgemein lässt sich erfolgreiches pädagogisches Lehrkraftverhalten in Anlehnung an Siepman (1993, S.49f.) in mehrere Hauptdimensionen untergliedern:

- Verhaltensweise der *sozial-emotionalen Zuwendung* (d. h. Verständnis und Eingehen auf die Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle und Ängste der Lernenden; Freundlichkeit und Wertschätzung, Bemühung nach geringer sozialer Distanz).
- Verhaltensweise der *Lenkung und Kontrolle* (d. h. Verhaltensmerkmale wie Sprachverhalten, Zielvorgaben, Aufforderungen, Anweisungen, Restriktionen).
- *Methodisch-didaktisches Vorgehen* (d. h. adäquater Medieneinsatz; Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden wie der klassische Lehrvortrag, Lehrgespräche, Stufenunterweisungsmethoden, Fehlermanagement-Training, Explorationsmethode, Gruppenarbeit, Handlungsorientierung usw.).
- Verhaltensweise der *anregenden Aktivität* (d.h. Eigenaktivität, Selbstbestimmung, Teilnahme der Lernenden fördern, positives Lernklima schaffen).

Zentrale Bedeutung hat hier der letztgenannte Punkt, «die Realisierung eines positiven, motivierenden und lernfördernden Lernklimas» (Siepman, 1993, S. 50) und die positive Einstellung des Lehrenden zum Thema.

Lehnert (1992) schreibt dazu: «Wichtige Voraussetzung für den Erfolg einer Lehrveranstaltung ist die vom Lehrenden gezeigte Begeisterung für das Thema und die dem Hörer gegenüber zum Ausdruck gebrachte Wertschätzung. Diese Identifikation des Dozenten mit Thema und Hörer führt zu einem positiven, das Lernen begünstigenden Unterrichtsklima» (S. 23).

Diese kurzen Darlegungen sollen genügen, um aufzuzeigen, wenn von Lehrendenkompetenzen gesprochen wird, dass primär drei Kompetenzbereiche angesprochen sind, nämlich:

1. Die Fachkompetenz,
2. die Sozialkompetenz sowie
3. die Methodenkompetenz.

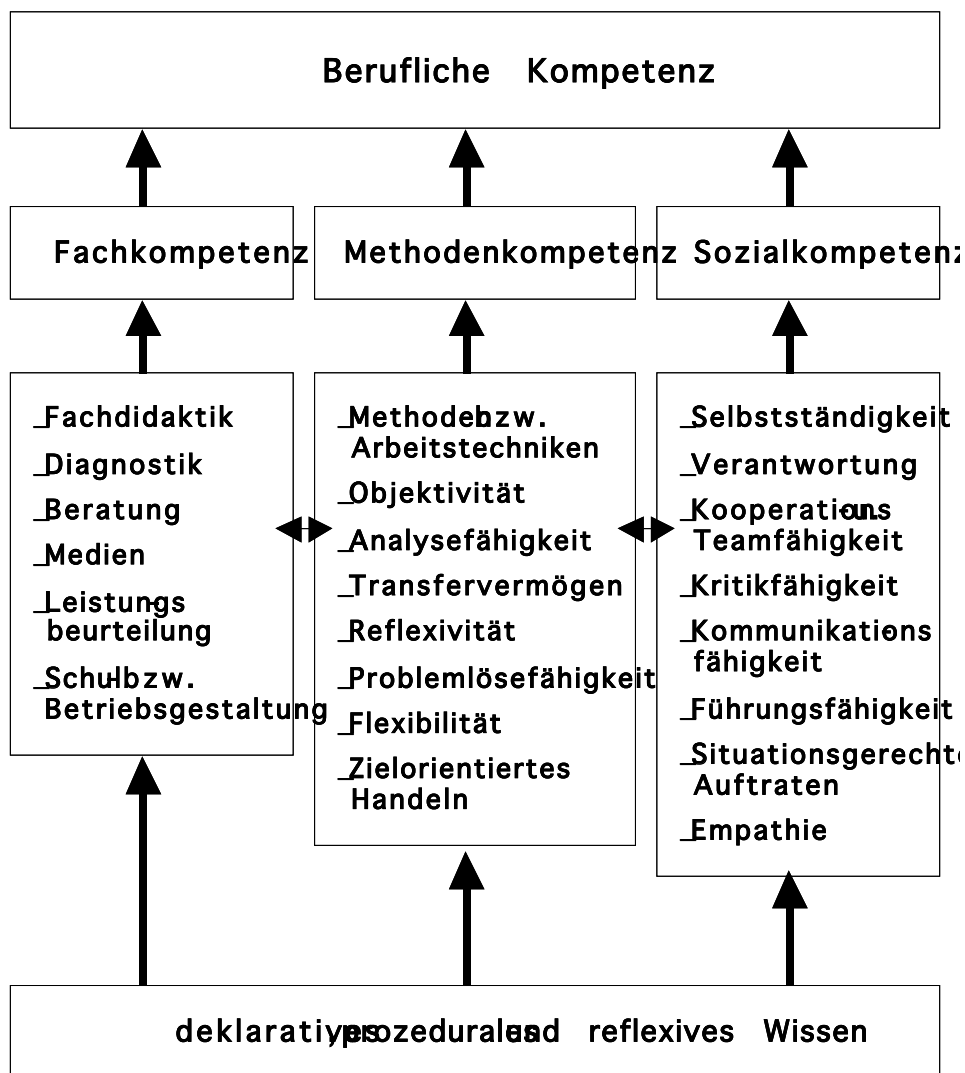
Des weiteren soll geklärt werden, was man unter beruflichen Kompetenzen im allgemeinen und unter fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen im besonderen versteht:

In der Literatur gibt es viele verschiedene Definitionen zu den Begriffen Kompetenzen,

Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Skills (z.B. Erpenbeck & Heyse, 1999; Bergmann et al., 2000) und viele unterschiedliche Modelle, wie sich Kompetenzen entwickeln können (im Überblick: Weinert, 1999).

Unter beruflichen Kompetenzen versteht man allgemein körperliche und geistige Dispositionen im Sinne von Potenzialen, die eine Person als Voraussetzung benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln. Hierzu werden von einer Person fachliche, methodische und soziale Kompetenzen benötigt, die wie folgt abgebildet werden können (siehe Abbildung 2):

Abbildung 2: Modell beruflicher Kompetenz (vgl. Frey, Balzer & Renold, 2002)



Beispielsweise beinhaltet die *Fachkompetenz* für Lehrende laut der Gewerkschaft für

Erziehung und Wissenschaft (1998) folgende sechs Wissensbereiche: Fachdidaktik, Diagnostik, Beratung, Medien, Leistungsbeurteilung und Schul- bzw. Betriebsgestaltung. Als *Methodenkompetenz* wird die Fähigkeit einer Person bezeichnet, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein. Hierunter fällt die Fähigkeit, fachgerecht und reflektiert mit Arbeitsgegenständen umzugehen, Arbeitsprozesse zu strukturieren, Wissen und Sachverstand über die Arbeitsgegenstände, Arbeitsbedingungen und Interaktionspartner sowie über individuell und sozial wirksame Arbeitszusammenhänge zu besitzen, diese auch einzusetzen und gegebenenfalls zu erweitern. In der Fachliteratur finden sich Dimensionen, wie Methoden- bzw. Arbeitstechniken, zielorientiertes Handeln, Objektivität, Reflexivität, Analysefähigkeit, Transfervermögen, Flexibilität und Problemlösefähigkeit unter dem Begriff der Methodenkompetenz wieder (Frey, Balzer & Bodensohn, 2002; Frey, Balzer & Renold, 2002). Unter *Sozialkompetenz* ist je nach Situationslage und Aufgabe die Befähigung einer Person zu verstehen, selbstständig oder in Kooperation mit anderen eine gestellte Aufgabe verantwortungsvoll zu lösen. Sind an einem Lösungsprozess - auch nur zeitweise - mehr als eine Person beteiligt, so kommen auf den oder die Handelnden weitere Verhaltensdispositionen zu, die der Kritik- und Kommunikationsfähigkeit zuzuordnen sind und gewährleisten sollen, dass das konstruktive und zielorientierte Arbeiten effektiv und effizient verläuft. In der Fachliteratur finden sich zur Sozialkompetenz Dimensionen wie Selbstständigkeit, Verantwortung, Kooperations- bzw. Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Empathie und situationsgerechtes Auftreten (siehe ausführlich Frey & Balzer, 2002; Kellner, 1998).

Die o.g. Auflistung an beruflichen Fähigkeiten für Lehrende aus dem schulischen oder betrieblichen Ausbildungsbereich zeigt, dass viele unterschiedliche Einzelkompetenzdimensionen benötigt werden, bis man von beruflicher Kompetenz sprechen kann.

Die weitere Darlegung soll aufzeigen, dass andere Autorinnen und Autoren unter Lehrendenkompetenzen ähnliche und/oder weitere Dimensionen in ihren Erörterungen erfassen. So z. B. Jäger und Behrens (1994): Sie legen in ihrem Bericht die Fähigkeiten und Fertigkeiten fest, die Lehrende im heutigen Schulalltag benötigen. Zusammengefasst brauchen sie:

- Deklaratives Wissen / Faktenwissen
- Prozedurales Wissen / Handlungskompetenz (didaktische Kompetenzen, (spiel)pädagogische Kompetenzen, diagnostische Kompetenzen, Beurteilungs-

und Beratungskompetenzen u.a.)

- Metakognition / Reflexionskompetenz (Lebenswelt der Lernenden, fächerübergreifendes Denken, biographisches Verstehen, ökologisches Denken u.a.)
- Soziale Kompetenzen (erzieherische Kompetenzen, sozialpädagogische Kompetenzen, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen u.a.)
- Persönliche Kompetenzen / Haltungen (Authentizität, Innovationsbereitschaft, Zivilcourage, Fähigkeit zur Selbstkritik u.a.)

Zu einem ähnlichen Katalog wie Jäger und Behrens (1994) kommt die Kommission «Lehrerbildung» (1993) in ihrem Abschlussbericht. Die Arbeitsgemeinschaft beschreibt ein Leitbild für den Lehrerberuf, um damit zentrale Aufgabenbereiche des Lehrerberufs zu markieren. Sie sieht dieses Leitbild immer in der Diskussion, da es sich an gegenwärtigen Anforderungen orientieren und an zukünftigen Entwicklungen antizipieren muss. Folgende Aufgaben und Kompetenzen gehören zum Lehrerberuf:

- Durch Lehren das Lernen unterstützen und anleiten.
- Unterrichten mit fachlicher, pädagogisch-psychologischer und didaktischer Kompetenz auf der Grundlage von wissenschaftlich fundiertem und durchdrungenem Verständnis von fachbezogenen Lehr- und Lernprozessen und deren Voraussetzungen und Bedingungen.
- Erziehen durch Vorbild im sozialen Geschehen und entsprechender Beratungskompetenz.
- Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren mit entsprechender diagnostischer und methodischer Kompetenz.
- Berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln durch berufliche Kooperation im Kollegium, Kooperation mit den Eltern, externe und schulinterne Weiterbildung.

Für diese Kompetenzen werden folgende Grundlagen benötigt:

- Wissenschaftlich fundiertes Wissen mit deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Komponenten.
- Situativ flexibel anwendbare Routinen durch soziales Geschick, Empathie, Engagement, Gesprächsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Geduld, Zuversicht, Aufgeschlossenheit und Frustrationstoleranz.

In der Denkschrift der Bildungskommission (1995) wird auf die Frage, was von den Lehrenden im «Haus des Lernens» erwartet wird, folgende Antwort gegeben:

«Ein verändertes Leitbild für die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern steht in

unmittelbare Zusammenhang mit der Idee einer Schule der Zukunft, die als lernende Organisation auf Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation angelegt ist» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 23 ff.). Dieses berufliche Leitbild wird wie folgt ausgeführt: Neben einer grundlegenden «Handlungskompetenz» (Stichworte: Selbststeuerung, Selbstverantwortung, pädagogische Grundeinstellungen, soziales Verhalten, Kreativität, Schulverantwortung, kommunikative Fähigkeiten) gehören nach Meinung der Kommission folgende «Basisqualifikationen» zu den «professionellen Grundbefähigungen»:

- Fachlich-didaktische Kompetenz
- Methodische Kompetenz
- Kompetenz zur Leitung von Lerngruppen
- Diagnostische Kompetenz
- Beratungskompetenz
- Metakognitive Kompetenz
- Medienkompetenz
- Teamfähigkeit

Alle diese Kompetenzen werden in insgesamt 30 Unterkompetenzen aufgefächert, zu denen noch weitere Qualifikationen schulstufen- und bildungsgangbezogener Art hinzutreten (ebenda, S. 303 ff.).

Preuss-Lausitz (1998) formuliert neun Kompetenzbereiche, die sich aus dem Wandel wie aus dem Bestehenden ergeben. Lehrende brauchen in der Schule:

- Fachliches Wissen in zwei Bereichen (Fächern),
- Kenntnisse über Kindheit und Jugend im Wandel,
- Didaktische Kompetenz und Moderationsfähigkeit bei Lernprozessen Einzelner und in Gruppen,
- Diagnose- und Bewertungskompetenz,
- Kompetenz zur Teamarbeit mit anderen Lehrern im Unterricht und bei der Planung,
- Kompetenz zur Kooperation mit anderen professionellen Erwachsenen und mit den Eltern,
- Gestaltungsbereitschaft und -fähigkeit in der «polis» Schule und Managementkompetenz,
- politische Kompetenz zur Zusammenarbeit im regionalen Bereich (Netzwerkdenken, kommunale und kulturelle Kenntnisse) sowie
- ethische Verankerung in einem «sokratischen Eid» (Begründungsfähigkeit für Handeln, Selbstreflexivität, Veränderungsfähigkeit).

Die Autoren Oser (1997a und b) und Oelkers (1998) fordern eine veränderte Lehrerbildung in der Schweiz und versuchen den Anforderungen des Lehrerberufs gerecht zu werden, indem sie die universitäre Lehrerbildung auf berufsbezogenen Standards aufbauen. Die Wurzeln dieser Überlegungen sind in den USA zu finden. Hier haben die Holmes Group – ein Zusammenschluss von Dekanen amerikanischer Forschungsuniversitäten, die sich mit Lehrerbildung befassen – im Report «Tomorrow Teacher» schon 1983 Standards und Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung abgeleitet. Diese waren die Ergebnisse einer Evaluation und dem daraus resultierenden Manifest. Oser und Oelkers (2001) bauen auf diesen theoretischen und praktischen Überlegungen auf und fordern insgesamt zwölf Standardgruppen (mit 88 Einzelstandards) für die Lehrerbildung:

- Die Lehrer – Schülerbeziehung
- Schülerunterstütztes Handeln und Diagnose
- Bewältigung von Disziplinproblemen
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- Lernstrategien vermitteln und begleiten
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Medien
- Zusammenarbeit in der Schule
- Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisationskompetenzen der Lehrkraft
- Allgemeine Didaktik und fachdidaktische Kompetenzen

Jeder dieser Standards soll in vier Phasen vermittelt werden: Zunächst erfolgt die theoretische Grundlegung, dann werden empirische Erkenntnisse zu diesem Gebiet vermittelt. In einem dritten Schritt werden diese Kenntnisse angewendet, um dann in der Praxis erprobt und geübt zu werden. In den Standards erfolgt also sofort die Vernetzung von Theorie und Praxis. Die Autoren fordern deswegen die Einphasigkeit der Ausbildung, die sich in vier Blöcken zusammensetzt:

- Kennenlernen der Praxis durch forschendes Lernen
- Elementarisierende Inhalte in zweijährigen Studien
- Anwendung in der Praxis
- Aufbauendes zweijähriges Studium

Nach Hundt (2002) sind Lehrende professionelle Manager für Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Lernenden und wollen dabei optimale Ergebnisse erzielen; sie sind Expertinnen und Experten für ihre Fächer, vermitteln ihre Inhalte und Methoden ebenso wie fächerübergreifende Kompetenzen an die Lernenden. Als pädagogische Führungskräfte fördern sie die Lernenden und bewerten und beurteilen deren Leistungen. Lehrende «führen», indem sie junge Menschen auf ihrem Weg aktiv begleiten, den diese eigenverantwortlich weiter gehen. Lehrende haben deshalb pädagogische Führungsqualitäten

- in der didaktisch gelungenen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen,
- in der Herstellung eines leistungsorientierten und lernfreudigen Klimas,
- in der Förderung der unterschiedlichen Begabungen von Schülerinnen und Schülern,
- in der Beurteilung, Benotung, Beratung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern,
- in der Sicherung des eigenen Fachwissens und der pädagogischen Kompetenzen,
- im Vorbildcharakter für Schülerinnen und Schüler, auch für Eltern und andere Lehrpersonen,
- bei der Einbeziehung des Umfelds und seiner vielfältigen Bezüge zur Schule und
- in der Mitverantwortung für die Schulentwicklung.

Hundt fordert daher ein Lehrerleitbild, das in neuer Weise die Lehrenden als Führungskräfte in der Schule sieht, die anspruchsvolle Dienstleistungsaufgabe für Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generationen betont, das Lernen und die Gesamtentwicklung der Lernenden ins Zentrum stellt, die Fachkompetenzen und pädagogischen Führungsqualitäten der Lehrenden stärkt, attraktive weiterführende Fortbildungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten einschliesst, auf die Optimierung von Teamarbeit, Kommunikation und Beratung im Lehrerkollegium zielt, die Lehrenden als mitverantwortliche Trägerinnen und Träger der Schulentwicklung, der Qualitätssicherung und -verbesserung sieht und sie vom weisungsgebundenen «Untergebenen» zum aktiven Teilhaber am «Unternehmen» Schule macht.

Die Pädagogische Akademie (2000) legt einen Kompetenzenkatalog vor, der die Vielschichtigkeit und den Nuancenreichtum einer schulpraktischen Ausbildung beschreibt. Mit diesem Katalog sind Lehr- und Lernziele eindeutig erkennbar und die erbrachten Leistungen der Studierenden werden vergleichbar. Er bietet den Studierenden Orientierung – («Wo stehe ich? Was kann ich gut, wo muss ich mich verbessern?»). Darüber hinaus stellt er für Hochschul- und Praxislehrende sowie

Praxisberater eine Hilfe und verbindliche Beurteilungsgrundlage dar. Hierzu gehören folgende Kompetenzbereiche im Überblick:

- Sachkompetenz
- Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung
- Planungskompetenz
- Methodenkompetenz
- Arbeitshaltung
- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenzen
- Führungskompetenz
- Sprachkompetenz

Die zwingende Frage, die sich nun stellt, lautet: Bildet die Universität und das Referendariat Studierende aus, die mit diesen beruflichen Kompetenzen die Universität oder das Studienseminar verlassen? Diese Frage wurde u.a. von Oser und Oelkers (2001) sowie Pres (2001) angegangen, die in ihren Studien der schweizerischen und deutschen universitären Ausbildung – Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998) für die angelsächsische Ausbildung – ein vernichtendes Urteil bescheinigten: Die Studierenden haben nach der Universität keine professionellen Standards bzw. beruflichen Kompetenzen auf gutem bzw. hohem Niveau entwickelt. Oser und Oelkers (2001) urteilen weiterhin, dass auch nach einem Jahr oder zwei Jahren Berufspraxis die Kompetenzkurve nicht zwangsläufig in allen Kompetenzbereichen weiter nach oben zeigt. Pres (2001) kommt zu ähnlichen Befunden, indem sie ausdrückt, dass die Studierenden, wenn sie von der Universität ins Studienseminar kommen, grosse Defizite in den fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzbereichen zeigen. Weiter formuliert sie, dass aber auch das Studienseminar es nicht schafft, diese Defizite in dieser zweiten Phase zu kompensieren. Dies ist umso erstaunlicher, da Maier (1997) beispielsweise für die Lehrerausbildung an der Universität Koblenz-Landau belegt, dass das quantitative Angebot dort vorhanden sei, um die Erfordernisse des beruflichen Kompetenzerwerbs theoretisch abzudecken. Ungeklärt bleibt allerdings, in welchem Ausmass Studierende von dem Angebot Gebrauch machen und ob dann dieses wiederum zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

Die Forschungsbefunde von Oser und Oelkers (2001) sowie Pres (2001) sollen genügen um darlegen zu können, dass die Lehrerbildung es nicht schafft, kompetente Persönlichkeiten in das Berufsfeld zu entsenden. Zudem ist die Berufspädagogik es bis

heute schuldig geblieben, berufliche Kompetenzen zu operationalisieren und für die Ausbildungsinstitutionen und Evaluationen zugänglich zu machen.

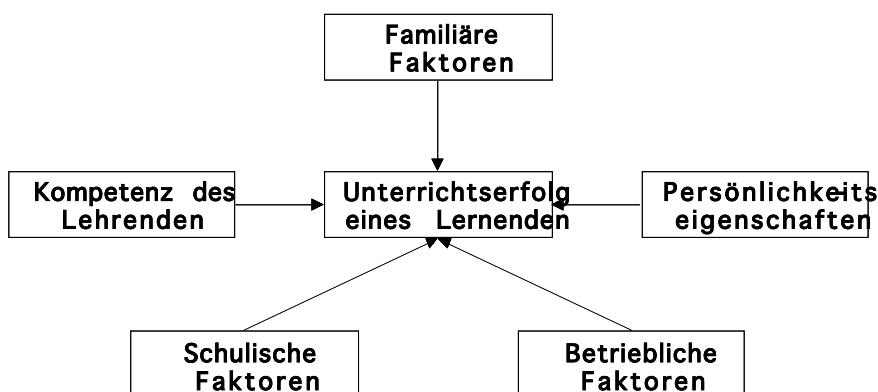
Diese quantitative Auflistung auf der Dimensionsebene zeigt, dass die, der Lehrende eine Vielzahl an beruflichen Kompetenzen benötigt, um ihre, seine Arbeit professionell durchzuführen. In welchem Zusammenhang diese Standards zu Unterrichtserfolg und Ausbildungszufriedenheit stehen, bleibt allerdings noch unbestimmt.

Das nun folgende Kapitel wird die Determinanten von Unterrichtserfolg, wie sie in der Forschungsliteratur zu finden sind, näher bestimmen. Danach erfolgt eine Bilanzierung der empirischen Befunde und welche Forschungsfragen weiter zu behandeln sind.

3 DETERMINANTEN VON UNTERRICHTSERFOLG

Primäre Gegenstände der Unterrichtsforschung sind – neben kulturellen, familialen und persönlichen Gegebenheiten – vor allem die sozialen und kognitiven Prozesse auf der Lerner- und Lehrendenseite sowie deren Interaktionsstrukturen auf den unterschiedlichen Ebenen bei der Vermittlung, Aneignung und Entwicklung von fachlicher, kognitiver (methodischer) und sozialer Kompetenz sowie schulische oder betriebliche Rahmendeterminanten, die Einfluss auf den Lehr-Lern-Prozess haben (vgl. Helmke & Schrader, 2001; Niegemann, 2001; Schrader, 1989). Die folgende Abbildung 3 zeigt grafisch stark vereinfacht auf, welche Determinanten somit auf Unterrichtserfolg von Lernenden einwirken:

Abbildung 3: Einfluss von unterschiedlichen Determinanten auf Unterrichtserfolg



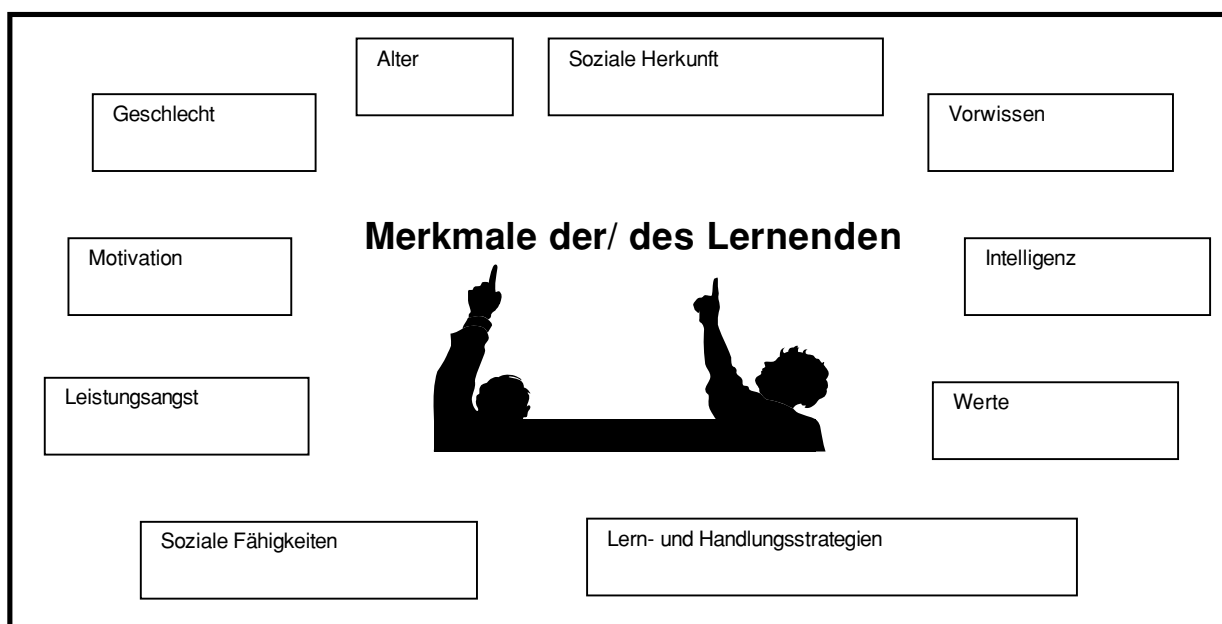
In den folgenden Unterkapiteln werden die Faktoren bzw. Bedingungen für Unterrichtserfolg näher beschrieben. Sie werden hierzu in drei Hauptbereiche untergliedert: In die Bereiche «Merkmale des Lernenden und Unterrichtserfolg», «Merkmale des Lehrenden und Unterrichtserfolg» sowie «organisatorische Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg». Hier wird dargelegt, inwieweit Variablen dieser drei Kategorien Einfluss auf den Unterrichtserfolg nehmen. Dazu werden ausgewählte Befunde aus der internationalen und nationalen Forschung vorgestellt.

3.1 Merkmale der Lernenden und Unterrichtserfolg

In der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie (siehe ausführlich: Ingenkamp, Jäger, Petillon & Wolf, 1992; Weidenmann, Krapp, Hofer, Huber & Mandl, 1993) wird oft darüber diskutiert, ob das soziale Umfeld und das Elternverhalten der Lernenden, verschiedene Eigenschaften der Lernenden und bestimmte Zusammensetzungen von

Klassen, Seminaren oder Kursen sich unterschiedlich auf die Lernleistung auswirken. In der Fachliteratur wird weitestgehend davon ausgegangen, dass die Lernendenvariablen «Geschlecht», «Alter», «Soziale Herkunft», «Vorwissen», «Intelligenz», «Werte», «Lern- und Handlungsstrategien», «Leistungsangst», «Motivation» und «soziale Fähigkeiten» zentrale Determinanten des Unterrichtserfolges darstellen (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Merkmale der/ des Lernenden



Die nachfolgende Auflistung liefert einen schnellen Überblick über ausgewählte Forschungsergebnisse, die sich auf Merkmale der, des Lernenden und Unterrichtserfolg oder Kompetenzentwicklung beziehen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die meisten Forschungsbefunde aus dem Kontext der allgemein bildenden Schule und aus dem beruflichen Arbeitsfeld stammen. Umfassende Untersuchungen zum Ausbildungssektor im Zusammenhang mit Lernenden- oder Umfeldmerkmalen liegen – gemessen an der quantitativen Anzahl für den Schulsektor – nur wenige vor.

Das **Geschlecht** hat Auswirkungen auf die Leistung in verschiedenen Unterrichtsfächern oder Lernbereichen. Hier gilt, je jünger die Lernenden sind, desto grösser ist der Einfluss des Geschlechts auf die Lernleistung. Im Ausbildungssektor findet man signifikante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernenden in Bezug auf ihre kaufmännischen Fachkompetenzen. Dieser Sachverhalt ist aber primär im Zusammenhang mit unterschiedlichen Neigungen und Interessen sowie mit der Lernmethode zu sehen (Altermann-Köster; 1992; Balzer, Frey, Renold & Nenniger, 2002; Busch, 1995; Comber, Colley, Hargreaves & Dorn, 1997; Dathe & Reineke, 1992;

Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Metz-Göckel, Frohnert, Hahn-Mausbach & Kauermann-Walter, 1991; OECD, 2001; Schiersmann, 1992; Schrader & Helmke, 2002; Schröder-Lenzen, 1995; Shashaani, 1997; Theunert & Schorb, 1992; Wosnitza, 2000; kritisch: Baumert, 1992).

Das **Alter** hat insbesondere in der frühen Kindheit bis in das frühe Jugendalter hinein eine bedeutsame Vorhersagekraft für die kognitive und soziale Entwicklung. Eine gewisse Prognose lässt das Alter auch für Erwachsene zu, allerdings in negativer Hinsicht, wenn es sich beispielsweise um ältere Erwachsene handelt, die sich am Ende einer mehrjährigen Ausbildung befinden, oder es sich um eine berufliche Tätigkeit handelt, die wenig bis keine Selbstverantwortung und Autonomie zulässt (Bergmann et al., 2000; Ettrich, 1984; Frey, 1999, 2001a; Myschker, 1993; Sundell, 2000).

Die **soziale Herkunft** von Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen und **elterliches Verhalten** können als Prädiktor für Schulleistungsunterschiede herangezogen werden. Dies konnte auch teilweise für Leistungs- und Kompetenzunterschiede innerhalb der beruflichen Ausbildung nachgewiesen werden (Balzer, Frey, Renold & Nenniger, 2002; Baumert et al., 2001; Brunner & Serra, 1988; Büchel, Spiess & Wagner, 1997; Chiang, 2000; Cordua, 1980; Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Kühn, 1982; Lehmann et al., 2000; Lehr, 1985; Moser & Rhy, 1997; OECD, 2001; Sauer & Gattringer, 1985; Schwippert & Schnabel, 2000; Stolz, 1987; Willson-Quayle & Winsler, 2000).

Lernende in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Erwachsene in Trainingsmassnahmen lernen am besten, wenn sie die Möglichkeit haben, neu erlerntes mit bereits **vorhandenem Wissen** zu verknüpfen. Hierbei kommt der Anwendung von Lernstrategien eine wichtige Funktion zu (Altmann & Schulte-Göcking, 1988; Frese & Brodbeck, 1989; Gage & Berliner, 1996; Good & Brophy, 1995; Lehmann et al., 2000; Mandl & Friedrich, 1992; Nenniger, Straka, Binder, Hagmann & Spevacek, 1998; Pressley, McDaniel, Turnure, Wood & Ahmad, 1987; Sauer & Gamsjäger, 1996; Weinert, 1996).

Kinder und Jugendliche mit niedrigem **Intellekt** bzw. mit niedrigem Schulabschluss sind

nicht zwangsläufig die schlechteren Lernenden. Vielmehr hat der Anregungsgrad des Stoffes und die Unterrichtsmethode sowohl Einfluss auf den Unterrichtserfolg als auch Einwirkungen auf den Intellekt. Zudem hat die Selbstbestimmung und Autonomie bei Erwachsenen in der beruflichen Arbeit den Effekt, dass die geistige Beweglichkeit gefördert wird. Scheinbar spielt das Anwenden von bestimmten Lerntechniken und ein anregungsreiches Lern- oder Arbeitsmilieu eine sehr grosse Rolle bezüglich Unterrichtserfolg und Kompetenzentwicklung (Balzer et al., 2002; Boekaerts, 1995; Frese & Brodbeck, 1989; Kapusnick & Hauslein, 2001; Kohn & Schooler, 1982; Löwe, 1974; Nenniger et al., 1998; Runge, 1980).

Positive **Wertzuschreibungen**, die gegenüber Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden geäussert werden, haben einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung: Lernende mit hohen Selbstwerteinschätzungen und positiven Wertzuschreibungen gegenüber Kompetenzen, zeigen auch Kompetenzen auf höher entwickeltem Niveau (Balzer et al., 2002; Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer & Williams, 1990; Erpenbeck & Heyse, 1999; Frey, 2001b; Krapp, 2000; Oser, 2001).

Lernende, die mit unterschiedlichen **Lern- und Handlungsstrategien** bestückt sind, haben einen höheren Unterrichtserfolg bzw. können mit höher entwickelten Kompetenzen aufwarten. Allerdings führt nicht jede Lern- oder Handlungsstrategie bei jedem Lernenden durch deren Anwendung zwangsläufig zu Unterrichtserfolg oder Kompetenz. Vielmehr muss jede, jeder Lernende, je nach zu bearbeitendem Stoff und eigenen Vorlieben, die für sie, ihn geeigneteste Strategie aus einem Repertoire an Strategien auswählen und anwenden können (Achtenhagen et al., 2001; Ausubel, 1968; Balzer et al., 2002; Crews, Stitt-Gohdes & McCannon, 2000; Ellis et al., 2002; Erpenbeck & Heyse, 1999; Guskey & Pigott, 1988; Helmke & Schrader, 1999; Kameenui, 1991; Kulik, Kulik & Bangert, 1990; Lopez, Takiff, Kernan & Stone, 2000; Metzger, 2001; OECD, 2001; Passmann, 2000; Pea, 1987; Resnick, 1977; Schrader & Helmke, 2002; Watson, 1991; Wosnitza, 2000).

Leistungsangst ist primär für jüngere Lernende ein negativer Faktor bezüglich Schulleistung. Mit höherem Alter scheint sich der Zusammenhang von Leistungsangst und Schulleistung immer mehr zu relativieren (Balzer et al., 2002; Helmke et al., 2002; Schrader & Helmke, 2002; OECD, 2001; Rost & Schermer, 2001).

Motivation ist eine entscheidende Determinante für Erfolg. Motivation entsteht durch eine positive Einstellung und Interesse gegenüber dem zu lernenden Stoff und dessen Nützlichkeit. Desweiteren muss eine Passung zwischen Lernstoff, Lernmethode und Wichtigkeit des Lerninhalts bestehen. Zugleich wirkt motivationsfördernd, wenn zielorientiert gelernt oder gearbeitet werden kann. Weiterhin ist das Berufswahlmotiv ausschlaggebend für Ausbildungserfolg und positiver Berufsausübung (Baumert, 1993; Bergmann, 1999; Blume, Garcia, Mullinax & Vogel, 2001; OECD, 2001; Brühwiler, 2001; Erpenbeck, 1997; Hacker, 1998; Kersten, 2001; Krapp, 1992, 1993, 1996; Schiefele et al., 1993; Schrader & Helmke, 2002).

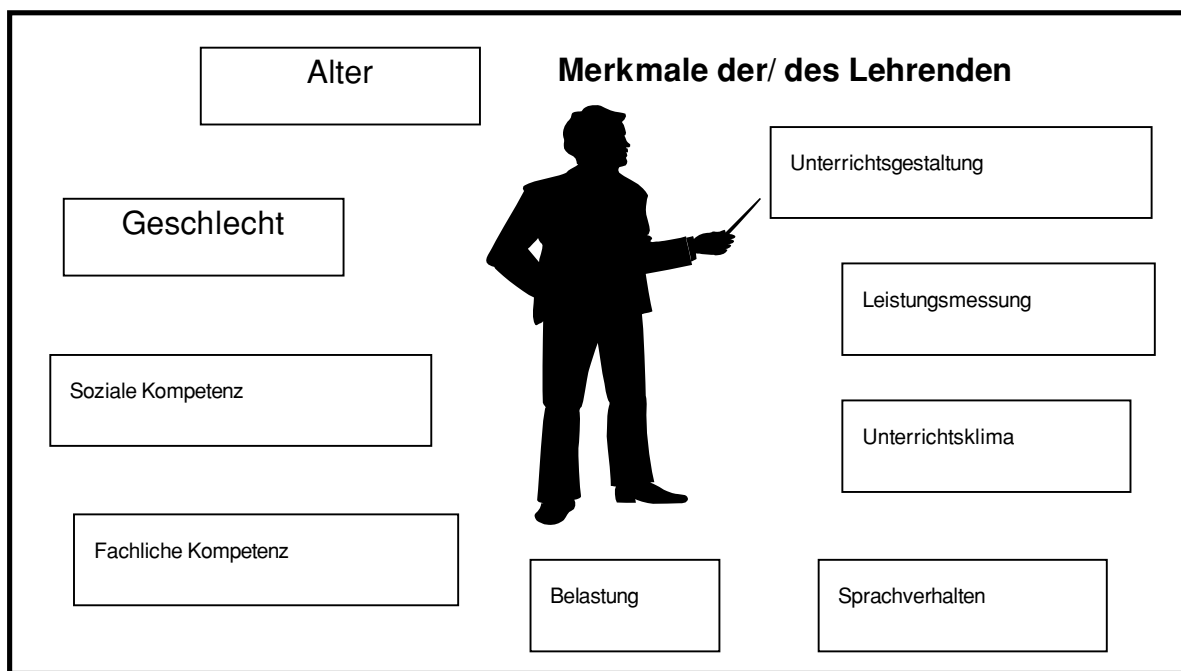
Soziale Fähigkeiten können durch erweiterte Handlungsspielräume, Aufgabenvielfalt und hohe soziale und kognitive Anforderungen in der Lern- oder Arbeitssituation entwickelt werden. Entscheidend scheint hierbei zu sein, dass der Anforderungsprozess kontinuierlich steigt, dieser Prozess für die Lernenden oder Arbeitenden positiv besetzt ist und weder zu Überforderung noch zu Unterforderung führt und sich zudem durch einen hohen Grad an Autonomie auszeichnet. Insgesamt betrachtet, könnte man hierbei von einem positiven Lern- und Arbeitsklima sprechen (Abraham, 1993; Bennett, Dunne & Carré, 2000; Benninghaus, 1987; Edinsel, 1998; Frey, 1999; Friedrich & Lantz, 1996; Homp, 2000; Jobert, Marry, Tanguy & Rainbird, 1997; Oser & Althof, 2001; Wall & Clegg, 1981; Schläfli, 1986).

3.2 Merkmale der Lehrenden und Unterrichtserfolg

Siepmann (1993) weist darauf hin, dass sowohl aus Sicht der Lehrenden selbst als auch aus Sicht der Lernenden der Person des Lehrenden eine, wenn nicht sogar die entscheidende Bedeutung im Verlauf des Lernprozesses zukommt (siehe auch Oser, 1997a und b, 2001b). Oser (2001b, S. 310) schreibt über die Ausbildungssituation von Lehrenden in der Schweiz bezüglich ihrer entwickelten Kompetenzen, dass die Professionalisierung als komplexer Kompetenzerwerb im Argen liegt. Kaum ein Standard wird von den Studierenden erreicht. Pres (2001) kommt zu ähnlichen Befunden, indem sie ausdrückt, dass die Studierenden, wenn sie von der Universität ins Studienseminar kommen, grosse Defizite in den fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzbereichen zeigen. Weiter formuliert sie, dass das Studienseminar es nicht schafft, diese Defizite in der zweiten Phase zu kompensieren.

In der Fachliteratur wird weitestgehend davon ausgegangen, dass die Lehrendenmerkmale der «beruflichen Kompetenz» mit ihren Determinanten «Unterrichtsgestaltung», «Leistungsmessung und Leistungstransparenz», «Sprachverhalten», «Belastung», «fachliche Kompetenz» und «soziale Kompetenz» eine zentrale Rolle bezüglich des Unterrichtserfolgs der Lernenden spielen. «Soziodemographische Faktoren» werden ebenfalls, allerdings nur rudimentär bezüglich «Alter» und «Geschlecht» erörtert (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Merkmale der/ des Lehrenden



Die nun folgende Übersicht zeigt auf, welche Forschungsbefunde im Zusammenhang mit Lehrendenmerkmalen zu Unterrichtserfolg primär aufgenommen und verarbeitet wurden.

Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die meisten Forschungsbefunde aus dem Kontext der allgemein bildenden Schule und aus dem beruflichen Feld stammen. Umfassende Untersuchungen zum Ausbildungssektor im Zusammenhang mit Lehrendenmerkmalen und Unterrichtserfolg liegen wiederum nur wenige vor.

Wichtig ist auch zu sehen, dass die meisten Lehrendenkompetenzen in der einschlägigen Literatur selten in Bezug auf Unterrichtserfolg der Lernenden ganzheitlich und umfassend evaluiert werden.

Das **Geschlecht** der Lehrenden hat keine Auswirkungen auf die Leistung von Lernenden. Einen Zusammenhang scheint es aber zwischen weiblichen Lehrenden und

einer stärkeren Sensibilisierung für die Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden wie auch für die Ansprüche an ihre eigene Person zu geben (Balzer et al., 2002; Rosenstiel, 1992; Siepman, 1993).

Das **Alter** der Lehrenden hat keinen signifikanten Einfluss auf den Unterrichtserfolg von Lernenden. Nachgewiesen werden kann ein Zusammenhang zwischen höherem Alter der Lehrenden und persönlichen Einstellungen bezüglich Lernverhalten von Lernenden, Lernkontrolle und Erziehungsstil (Celep, 2000; Helmke et al., 2002).

Die **Gestaltung und die Methoden des Unterrichts**, d.h., die von Lehrenden beeinflussbare Qualität des Unterrichts hängt mit dem Unterrichts- bzw. Ausbildungserfolg der Lernenden in sehr starkem Masse zusammen. Viele verschiedene Methoden wurden hierzu mit Erfolg bzw. Leistung in Verbindung gebracht. Interessanterweise bedeutet es aber nicht, dass jede «gute» Unterrichtsgestaltung mit entsprechend eingesetzten Methoden bei jedem Lernenden zwangsläufig zu besseren Leistungen geführt hat. Vielmehr stellte sich heraus, dass je nach Ziel und Zweck des Unterrichts, je nach Leistungsstand und Bedürfnissen der Lernenden etc., die Lehrenden entsprechende multiple Methoden einsetzen müssen, um Lernenden mit unterschiedlichem Leistungsstand gerecht werden zu können. Zudem ist ein funktionierendes Zeitmanagement für die Unterrichts- und Methodengestaltung äusserst wichtig (Bernero, 2000; Brophy & Good, 1986; Chesebro, 2001; Clark-Ridgway, 2000; Döring, 1989; Einsiedler, 1997; Ellis et al., 2002; Englert, 1984; Fraser, 1994; Fraser & Walberg, 1991; Haag, 2001; Harbour, 1988; Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Helmke & Schrader, 1991; Helmke & Weinert, 1997; Lehner, 2000; Lehnert, 1992; Lo Yi-Hsuan, 2000; Lorentz, 1980; Patry, Weyringer & Zotter, 2000; Rosenshine & Berliner, 1978; Rüesch, 1998; Schrader, 1989; Shuell, 1996; Treiber, Weinert & Groeben, 1982; Walberg, 1986; Weinert & Helmke, 1996; Wynne, 1980).

Die Kontextvariablen **Leistungsmessung** und **Leistungstransparenz** haben einen entscheidenden Einfluss auf Unterrichts- bzw. Ausbildungserfolg. Insbesondere klare Leistungserwartungen der Lehrenden, die Bekanntmachung der Ziele, die Unterstützung der Lernenden darin, diese Ziele zu erreichen, und Rückmeldungen über den Stand der Leistung sind für den Erfolg der Lernenden förderlich. Demgegenüber sind aber Lehrende kaum in der Lage, im Sinne einer pädagogischen Diagnostik, objektive,

reliable und valide Beurteilungen von Leistung abzugeben (Balzer et al., 2002; Bromme, 1992; Clausen, 2002; Ellis et al., 2002; Ingenkamp, 1992; OECD, 2001; Rosenshine, 1986; Schrader, 1989; Schrader & Helmke, 2001).

Die subjektiv empfundene **Belastung** der Lehrenden (Burnout) hängt mit dem Unterrichtserfolg von Lernenden direkt zusammen. Entscheidende Faktoren für Belastung ist ein negatives Schul- und Klassenklima, das Fehlen von geeigneten Copingstrategien und die damit einhergehenden psychischen Erscheinungen (Freitag, 1998; Frey, 1997; Helmke et al., 2002; Schmitz & Schwarzer, 2000).

Ein aggressionsfreies und angenehmes **Sprachverhalten** der Lehrenden ist für den Erfolg von Lernenden mitentscheidend. Eine aggressionsfreie, auf partnerschaftlich-unterstützendes Sprachverhalten ausgelegte Unterrichtsführung beeinflusst über das subjektiv empfundene Klima die Lernleistung (Burant, 2001; Frey, 1999; Wosnitza, 2000).

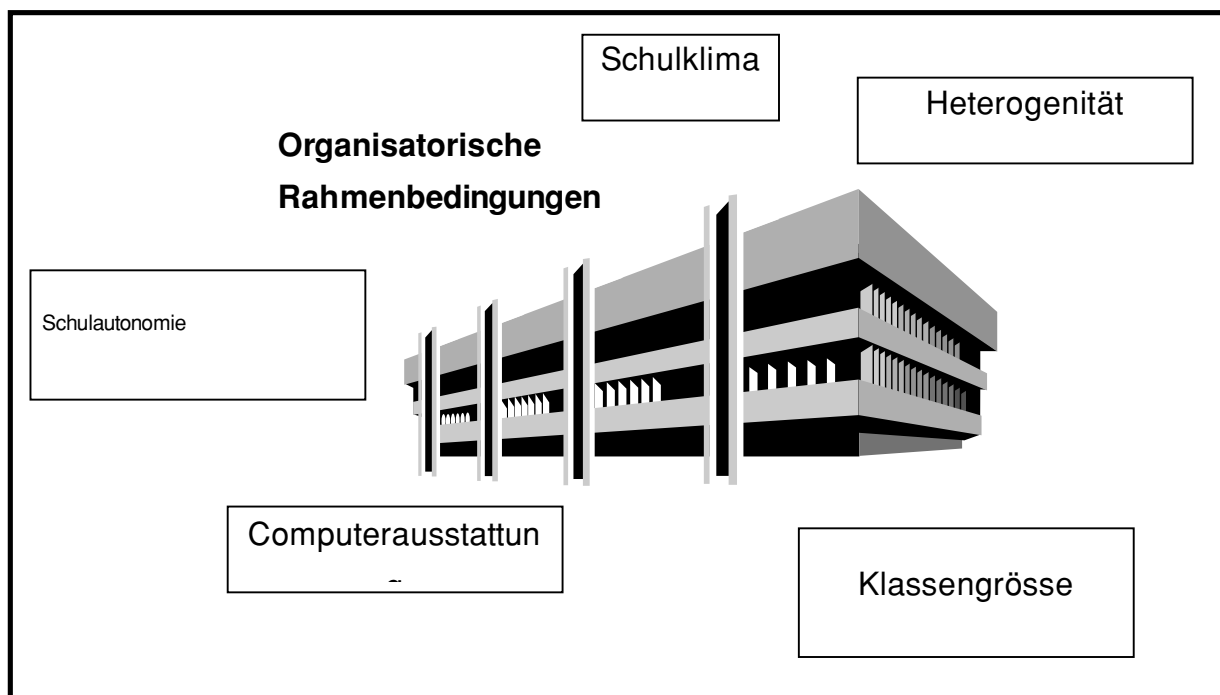
Positives **Unterrichtsklima** hat Auswirkungen auf die Lernleistung. Offenes und partnerschaftliches sozial-emotionales Verhalten auf der Lehrendenseite ist für ein positives Lernklima und somit für Leistungserfolg und Kompetenzentwicklung förderlich (Balzer et al., 2002; Fraser, 1994; Fraser & Walberg, 1991; Frey, 1999; Helmke & Schrader, 2001; Miksch, 1998; Wosnitza, 2000).

Hohe **soziale Kompetenzen** der Lehrenden bewirken auf der Lernendenseite ebenso höhere Kompetenzen, insbesondere bezüglich Verantwortung, Selbstständigkeit und Kooperationsbereitschaft. Auch konnte festgestellt werden, dass Lernende das positive soziale Verhalten ihrer Lehrenden kopierten (Balzer et al., 2002; Fraser, 1994; Fraser & Walberg, 1991; Frey, 1999; Frey, Balzer & Bodensohn, 2002; Lewalter, Wild & Krapp, 2001; Prenzel, Kramer & Drechsel, 2001; Pres, 2001).

3.3 Organisatorische Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg

Äusserliche und klimatische Rahmenbedingungen können eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für den Lernprozess und den potenziellen Lernerfolg haben. Die strukturellen Merkmale der Unterrichtssituation können den Unterrichtserfolg für Lehrende und Lernende nachhaltig beeinflussen. Werden etwa bei der Planung eines Unterrichtssettings die jeweils bestehenden Rahmenbedingungen vom Lehrenden übersehen oder unterschätzt, ist möglicherweise die Realisierung der Unterrichtsziele und der potenzielle Lernerfolg nachhaltig gefährdet. Deswegen werden hier die wichtigsten Bedingungen mit ihren Konsequenzen vorgestellt. Als relevante Grössen werden «Heterogenität in der Klasse», «Klassengrösse», «Computerausstattung», «Schulklima» und «Schulautonomie» betrachtet (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Organisatorische Rahmenbedingungen



Die folgenden Darlegungen zeigen, welche Forschungsbefunde im Zusammenhang von organisatorischen Rahmenbedingungen zu Unterrichtserfolg primär aufgenommen und verarbeitet wurden.

Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die meisten Forschungsbefunde aus dem Kontext der allgemein bildenden Schule und aus dem beruflichen Feld stammen. Umfassende Untersuchungen zum Ausbildungssektor im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen liegen auch hier, gemessen an der quantitativen Anzahl für den Schulsektor, wenige vor.

In Bezug auf **Schulautonomie** konnte ein positiver Zusammenhang zwischen finanziellen Ausgaben je Lernende und der Leistung gefunden werden. Zudem erzielen Lernende in Ländern, in denen Schulen grössere Autonomie besitzen, bessere Ergebnisse. Autonomie bezieht sich hierbei auf das Fächerangebot und die Verwendung der zugebilligten Mittel durch die Schule (Baumert et al., 1997; Helmke & Schrader, 1999; OECD, 2001).

Die **Computerausstattung** hat einen gewissen Einfluss auf den Erfolg von Lernenden. Männer lernen alleine am Computer effektiver als Frauen. Frauen und Lernende mit wenig Selbstvertrauen fühlen sich zu zweit am Computer wohler. Zudem wird auf einen Zusammenhang zwischen Computerinteresse und Lesekompetenz verwiesen (Altmann & Schulte-Göcking, 1988; Lehnert, 1992; OECD, 2001; Siepmann, 1993).

Die **Klassengrösse** scheint keine einheitlichen Wirkungen auf das Handeln der Lehrenden und auf das Verhalten, die Einstellungen und die Leistungen der Lernenden zu haben. Kleine Klassen sind nur unter bestimmten Bedingungen und für bestimmte Gruppen von Lernenden förderlich. Es wird darauf verwiesen, dass erst eine starke Reduktion der Klassengösse zu einer Verbesserung der Schulleistungen führt (Bönsch, 1990; Finn & Achilles, 1990; Galton, 1998; Hedges & Stock, 1983; Helmke & Weinert, 1997; Hosenfeld, Helmke, Ridder & Schrader, 2002; Ingenkamp, 1985; Ingenkamp, Petillon & Weiss 1985; Jerusalem, 1997; Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997; Olechowski, 1995; Slavin, 1994; v. Saldern, 1992b, 1993b; Wild & Rost, 1995).

Merkmale der Klassenzusammensetzung hängen negativ mit der Leistung zusammen, da sich **Leistungsheterogenität** negativ auf das Klima auswirkt und somit die Motivation negativ beeinflusst wird. Weiterhin bewirkt eine *finanziell heterogen* zusammengesetzte Klasse, dass sich Lernende in Klassen mit Lernenden reicher Eltern schwer tun und dadurch Leistungsschwierigkeiten haben. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch zu *ethisch heterogen* zusammengesetzten Klassen (Aurin, 1991; Dar & Resh, 1986; Elhoweris, 2001; Götz, Klebsattel & Reichert, 1993; Helmke & Weinert, 1997; Hosenfeld, Helmke, Ridder & Schrader, 2002; Huber, 1991; Johnson & Johnson, 1994; Moore, Alvermann & Hinchman, 2000; Moser & Rhyn, 1997; Slavin, 1996; Wandl, 1987; Weinert & Helmke, 1996).

Positives **Schulklima** wirkt sich positiv auf Lehrenden- und Lernendenleistungen aus. Insbesondere reduzieren sich die Fehltage und der Unterrichtsausfall in Schulen mit positiven Lernklima. Desweiteren fühlen sich Lehrende und Lernende an Schulen wohler und sicherer, in denen auf Sauberkeit, Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaftssinn grossen Wert gelegt wird (Balzer et al., 2002; Blaha, 1995; Döbele-Martin & Martin, 1993; Fraser, 1994; Fraser & Walberg, 1991; Frey, 1999; Hosenfeld et al., 2002; Murphy, Weil, Hallinger & Mitman, 1985; OECD, 2001; PDK, 1980; Schmid, 1995; Wiese, 1986).

4 RESÜMEE DER BEFUNDE UND DARLEGUNG VON FORSCHUNGSDEFIZITEN

Die Ausführungen in Kapitel 2 belegen, dass Lehrende eine Vielzahl an beruflichen Kompetenzen benötigen, um professionell zu unterrichten oder auszubilden. Fasst man die 88 fachlichen Standards von Oser (1997a und b, 2001) und die 91 methodischen und sozialen Einzelkompetenzen von Frey und Balzer (2002) zusammen, so verteilen sich ca. 179 Standards bzw. Einzelkompetenzen auf ca. 26 Unterdimensionen innerhalb der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Diese normative Auflistung belegt aber zugleich, dass diese grosse Anzahl an Einzelkompetenzen eine idealtypische Sichtweise darstellt in Bezug auf das, was ein Lehrender alles Können und Wissen muss.

Wichtig wäre nun zu eruieren, welche der aufgeführten Kompetenzen in der Ausbildung erworben werden können (siehe exemplarisch dazu: Seres, 2000). Zugleich gilt es zu erkunden, welche Kompetenzen zuerst entwickelt werden müssen bzw. welche Kompetenzen als Voraussetzung benötigt werden, um andere, vielleicht komplexere zu entwickeln.

Auf der anderen Seite belegen die Befunde, dass keine umfassenden Kompetenzmodelle für den Lehrendenberuf entwickelt und erprobt wurden. Offen bleibt der Nachweis, welche Wirkungsweisen Kompetenzen im Prozess der Entwicklung untereinander haben. Zugleich finden sich keine konstruktivistischen Modelle, die aufzeigen können, in welchem Wechselspiel individuelle oder gruppenspezifische Lernkompetenzen stehen und welchen Einfluss sie auf die individuelle Entwicklung von beruflicher Kompetenz in der Aus- oder Weiterbildung haben bzw. wie sich der Prozess der Kompetenzentwicklung an der Hochschule oder in der Berufsschule generell vollzieht. Modelle von Boekaerts (1995), Frey (1999) oder Helmke (1992) sind zwar vielversprechend, aber bezüglich der Entwicklung von beruflicher Kompetenz noch nicht ausreichend erforscht.

Die Befunde aus Kapitel 3 zu Merkmalen von Lernenden und Unterrichtserfolg, von Lehrenden und Unterrichtserfolg und organisatorischen Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg zeigen auf, dass es eine Vielzahl an Faktoren gibt, die den Unterrichts- oder Ausbildungserfolg determinieren. Wichtig ist zugleich die Feststellung, dass eine Vielzahl an Lehrendenkompetenzen nicht oder nur teilweise in der Forschung mit Unterrichts- oder Ausbildungserfolg in Beziehung gesetzt wurden. Die einzelnen deskriptiven Informationen aus diesen Forschungszweigen sollen nun nicht mehr im

Detail wiedergegeben werden, sondern vielmehr kann an dieser Stelle auf der Metaebene festgehalten werden, dass der Kontext, in dem Lehren und Lernen stattfindet, so verschachtelt und vielschichtig ist, dass nur über komplexe mehrebenenanalytische Modellüberprüfungen das Zusammenspiel befriedigend erforscht und dargelegt werden kann.

Insgesamt können folgende künftige Forschungsbereiche bestimmt werden:

1. Wie entwickeln sich berufliche Kompetenzen bei Lernenden in und nach der Ausbildung im Zusammenspiel von Berufsschule und Betrieb im Zeitverlauf?

Die Befunde aus dem Kapitel « Merkmale der Lernenden und Unterrichtserfolg» verdeutlichen, dass es viele Einzelergebnisse zu diesem Themenkomplex gibt, ganzheitliche und mehrperspektivische Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung und zum Ausbildungserfolg insbesondere über Längsschnittanalysen aber kaum vorliegen. Um hierzu adäquate Hinweise zu erhalten, sollten Forschungsprojekte im beruflichen Sektor dahingehend initiiert werden, indem sie Zusammenhänge von Kompetenzentwicklung und Ausbildungserfolg über Modelle langfristig bestimmen und evaluieren helfen.

2. Wie entwickeln sich berufliche Kompetenzen bei angehenden schulischen Lehrenden in und nach der Ausbildung im zeitlichen Verlauf?

Die Befunde aus dem Kapitel «Ausgewählte theoretische Befunde zu beruflichen Kompetenzen von Lehrenden» zeigen, dass es Theorien, Kataloge und Ergebnisse dazu gibt, was schulische Lehrende alles Können und Wissen müssen. Darüber aber, wie sich der Prozess der Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrenden in der Ausbildung bzw. im Studium und im anschliessenden Berufsfeld vollzieht, liegen jedoch nur wenige Befunde vor. Ganzheitliche und mehrperspektivische Forschungsergebnisse zur Kompetenzentwicklung und zum Studienerfolg sowie anschliessenden Berufserfolg über Längsschnitt- und Prozessanalysen ermittelt, liegen keine vor.

3. Wie entwickeln sich Ausbildungskompetenzen bei betrieblichen Lehrenden in und nach Weiterbildungen im zeitlichen Verlauf?

Die Ergebnisse in Kapitel « Merkmale der Lehrenden und Unterrichtserfolg» belegen, dass viele Teilbereiche von schulischen Lehrendenkompetenzen und Unterrichtserfolg

bearbeitet sind. Es fehlen aber umfassende empirische Arbeiten, die das Verhältnis von Unterrichtskompetenzen von betrieblichen Lehrenden zum Unterrichts-, Ausbildungs- und auch späterem Berufserfolg von Lernenden auf der Modellebene ganzheitlich und ebenso mehrperspektivisch evaluieren.

4. In welchem Masse nehmen organisatorische Rahmenbedingungen im Zeitverlauf Einfluss auf die Unterrichts- bzw. Ausbildungskompetenz von Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits?

Auch hier zeigen die Befunde aus Kapitel « Organisatorische Rahmenbedingungen und Unterrichtserfolg», dass viele Determinanten existieren, die auf die Lehrenden und Lernenden einwirken. Die zahlreichen Teilergebnisse belegen aber zugleich, dass es sich nur um Momentaufnahmen handelt, die in keinem zeitlichen Verlauf zur Unterrichtskompetenz von schulischen Lehrenden, zur Ausbildungskompetenz von betrieblichen Lehrenden und zum Ausbildungs- und Berufserfolg von Lernenden stehen. Auch hier fehlen ganzheitliche und mehrperspektivische Modellüberprüfungen.

5. Gibt es schon genügend Modelle, Instrumente und Fragebögen, die für diese Projekte genutzt werden können und inwieweit müssen sie für die Schweiz modifiziert werden?

Hier belegen einige Studien (z.B. Boekaerts, 1995; Erpenbeck & Heyse, 1999; Fraser, 1994; Fraser & Walberg, 1991; Frey, 1999; Helmke, 1992; Oser, 1997a und b; Weinert, 1999) dass es schon Modelle, Instrumente und Fragebögen gibt, die für die Schweiz fruchtbar gemacht werden können bzw. weiter operationalisier- und modifizierbar sind.

5 DARLEGUNG DER ZU BEHANDELNDEN THEMEN UND PROJEKTE

Aus den oben erwähnten Forschungsbereichen heraus, lassen sich folgende Themen und Projekte darlegen, die wiederum in weitere kleinere Einheiten geteilt bzw. zu einem Grossprojekt verbunden werden können:

Zu Punkt 1:

Wie entwickeln sich berufliche Kompetenzen bei Lernenden in und nach der Ausbildung im Zusammenspiel von Berufsschule und Betrieb im Zeitverlauf?

Diese Forschungsfrage soll über ganzheitliche und mehrperspektivische empirische Arbeiten beantwortet werden. Dazu sollen exemplarisch in einem oder in mehreren Ausbildungsberufen die beruflichen Kompetenzen von Lernenden in einem ersten Schritt operationalisiert werden. Liegen die operationalisierten Standards vor, müssen Diagnoseinstrumente modifiziert und erprobt werden. Anschliessend soll die Kompetenzentwicklung bei einer Kohorte über mindestens sechs Jahre begleitet und über Modelle evaluiert werden (3 Jahre Ausbildung und 3 Jahre berufliche Tätigkeit). Diese empirischen Arbeiten müssen methodisch als Querschnitts-, Längsschnitts- und im Prozessdesign angelegt sein. Die hieraus resultierenden Daten sollen parallel mit möglichst umfassenden Listen von Merkmalen Lehrender (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) pfadanalytisch in Beziehung gesetzt werden.

Zu Punkt 2:

Wie entwickeln sich berufliche Kompetenzen bei angehenden schulischen Lehrenden in und nach der Ausbildung im zeitlichen Verlauf?

Es liegen zur Zeit einige Kompetenzlisten vor, was Berufsschullehrende alles Können und Wissen müssen. Diese Listen müssen weiter operationalisiert und über Diagnoseinstrumente überprüft, erprobt und rückgemeldet werden. Liegen geeignete Instrumentarien vor, soll eine Kohorte von Studierenden im Ausbildungsprozess und in der folgenden beruflichen Tätigkeit begleitet und mit Hilfe von Modellen über mindestens sechs Jahre evaluiert werden. Diese empirischen Arbeiten sollten methodisch auch im Querschnitts-, Längsschnitts- und im Prozessdesign angelegt sein. Die hieraus resultierenden Daten müssen während der beruflichen Tätigkeit mit möglichst umfassenden Listen von Merkmalen Lernender (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und

Sozialkompetenz) in Beziehung gesetzt werden.

Zu Punkt 3:

Wie entwickeln sich Ausbildungskompetenzen bei betrieblichen Lehrenden in und nach Weiterbildungen im zeitlichen Verlauf?

Es liegen nur unzureichende Kompetenzlisten vor, was betriebliche Lehrende alles Können und Wissen müssen, um gut ausbilden zu können. Diese Listen müssen ausgearbeitet, operationalisiert und über Diagnoseinstrumente überprüft, erprobt und rückgemeldet werden. Liegen geeignete Instrumentarien vor, soll eine Kohorte von betrieblich Lehrenden, die Weiterbildungsmaßnahmen zum betrieblichen Lehren und Lernen besuchen und in ihrem konkreten Ausbildungsprozess mit Hilfe von Modellen über mindestens sechs Jahre evaluiert werden. Diese empirischen Arbeiten müssen ebenso methodisch im Querschnitts-, Längsschnitts- und im Prozessdesign angelegt sein. Die hieraus resultierenden Daten müssen während der beruflichen Tätigkeit mit möglichst umfassenden Listen von Merkmalen Lernender (im Fokus stehen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz) in Beziehung gesetzt werden.

Zu Punkt 4:

In welchem Masse nehmen organisatorische Rahmenbedingungen im Zeitverlauf Einfluss auf die Unterrichts- bzw. Ausbildungskompetenz von Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits?

Es liegen nur wenige, miteinander verknüpfte Untersuchungen zu organisatorischen Rahmenbedingungen vor, die Einfluss auf die Unterrichts- bzw. Ausbildungskompetenz von schulischen und betrieblichen Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits belegen. Dieser Bestand muss weiter ausgearbeitet, operationalisiert und über Diagnoseinstrumente überprüft, erprobt und rückgemeldet werden. Liegen geeignete Instrumentarien bzw. Modelle vor, sollen in breit angelegten Projekten Ausbildungsgänge bezüglich dem Verhältnis von organisatorischen Rahmenbedingungen und Kompetenzentwicklung bei Lernenden langfristig untersucht werden. Zugleich sollen diese Bedingungen auch zur beruflichen Tätigkeit der Lehrenden in Beziehung gesetzt werden.

Zu Punkt 5:

Gibt es schon genügend Modelle, Instrumente und Fragebögen, die für diese Projekte genutzt werden können und inwieweit müssen sie für die Schweiz modifiziert werden?

Verschiedene Modelle, Instrumente und Fragebögen verschiedener Forscherinnen und Forscher aus dem In- und Ausland sind für die Schweiz so vielversprechend, dass es sich lohnen könnte, diese, soweit sie noch nicht auf deutsch, französisch und italienisch vorliegen, zu übersetzen und zu adaptieren und in kleineren Vorstudien zu testen. Insbesondere handelt es sich um die Instrumente von Boekaerts (1995), Erpenbeck und Heyse (1999), Fraser (1994), Fraser und Walberg (1991), Frey (1999), Helmke (1992), Oser (1997a, b) und Weinert (1999).

LITERATUR

- Abraham, E. (1993). *Arbeitstätigkeit, Lebenslauf und Pensionierung*. Münster: Waxmann.
- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In: F.E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Stuttgart: Huber, 603–658.
- Achtenhagen, F., Bendorf, M., Getsch, U. & Reinkensmeier, S. (2001). Mastery Learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten. In: K. Beck & V. Krumm (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 233–256.
- Altermann-Köster, M. (1992). Mädchen und Neue Technologien. In: *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Mädchen und Computer: Ergebnisse und Modelle zur Mädchenförderung in Computerkursen*. Bad Honnef: Bock, 75–86.
- Altmann, A. & Schulte-Göcking, H. (1988). *Empirische Untersuchungen zum Lehren und Lernen im EDV-Bereich. Didaktische Bausteine einer informationstechnischen Grundbildung (DIBA Projekt)*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: K. Aurin (Hrsg.). *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64–87.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Balzer, L., Frey, A., Renold, U. & Nenniger, P. (2002, in press). *Reform der kaufmännischen Grundausbildung in der Schweiz – Band 3: Ergebnisse der Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327–354.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2000). *PISA 2000. Schülerleistungen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köller, O. & Neubrand, J. (1997). *TIMSS – Mathematischer-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and*

employment. Buckingham: Open university press.

Benninghaus, H. (1987). Substantielle Komplexität der Arbeit als zentrale Dimension der Jobstruktur. *Zeitschrift für Soziologie*, 16(5), 334–352.

Bergmann, B. (1999). *Training für den Arbeitsprozess. Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme*. Zürich: vdf-Hochschulverlag.

Bergmann, B., Fritsch, A., Göpfert, P., Richter, F., Wardanjan, B. & Wilczek, S. (2000). *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 11. Münster: Waxmann.

Bernero, J. (2000). *Motivating Students in Math Using Cooperative Learning*. Chicago: University.

Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift einer Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.

Blaha, F. (Hrsg.) (1995). *Arbeitswissenschaft und Bildschirmarbeit*. Heidelberg: Springer.

Blume, J., Garcia, K., Mullinax, K. & Vogel, K. (2001). *Integrating Math and Science with Technology*. Chicago: University.

Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In: D.H. Saklofske & M. Zeidner (eds.). *International handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum, 161–183.

Bönsch, M. (1990). *Schule verbessern: Begründungshorizonte und praktische Realisierungsvorschläge*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

Borg, W. (1980). Time and school learning. In: C. Denham & A. Lieberman (eds.). *Time to Learn*. Washington, DC: National Institute of Education, 33–72.

Bransford, J., Sherwood, R., Hasselbring, T., Kinzer, C. & Williams, S. (1990). *Anchored instruction: Why we need it and how technology can help*. Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Brophy, J. & Good, T.L. (1986). Teacher and student achievement. In: M.C. Wittrock (ed.). *The third handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 328–375.

Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der*

- Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger, 343–397.
- Brunner, E.J. & Serra, E. (1988). Schulerfolg und Familienklima. *Zeitschrift System Familie*, 1(1), 65–67.
- Büchel, F., Spiess, C. & Wagner, G. (1997). Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 49(3), 528–539.
- Burant, P. (2001). *Students' perceptions of teachers' communication and its effects on students' learning*. Morgantown: West Virginia University.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (2), 147–158.
- Celep, C. (2000). *The Correlation of the Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes about Student Control*. Edirne, Turkey: Trakya University. <http://www.nationalforum.com/23celep.htm> [15.04.2002].
- Chesebro, J.L. (2001). *The effects of teacher clarity and immediacy on student learning, apprehension, and effect*. Morgantown: West Virginia University.
- Chiang, L.H. (2000). *Teaching Asian American Students: Classroom Implications*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University.
- Clark-Ridgway, A.J. (2000). *Foreign Language Students' Perceptions of Instructional Techniques That Promote Language Learning*. Terre Haute: Indiana State University.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Comber, C., Colley, A., Hargreaves, D.J. & Dorn, L. (1997). Computer experience & attitudes, 11–12 & 15–16 year old male vs. female secondary school pupils. *Educational Research*, 39 (2), 123–133.
- Cordua, C. (1980). *Bestehen Unterschiede zwischen Kindern von sehr jungen Müttern und Kindern von älteren Müttern?* Innsbruck: Universitätsbibliothek.
- Crews, T.B., Stitt-Gohdes, W.L. & McCannon, M. (2000). A Comparison of Secondary Business Education Students' Learning Styles with Their Teachers' Instructional Styles. *American Educational Research Association*, 1, 82–88.
- Dar, Y. & Resh, N. (1986). *Classroom composition and pupil achievement: A study of the effects of ability-based classes*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Dathe, D.R. & Reineke, V. (1992). Erfahrungen und Ergebnisse aus dem niedersächsischen Modellversuch «Mädchen und Neue Technologien». In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Mädchen und Computer: Ergebnisse und Modelle zur Mädchenförderung in Computerkursen*. Bad Honnef:

Bock, 114–134.

- Döbele-Martin, C. & Martin, P. (1993). *Der Ergonomie-Prüfer*. Handlungshilfe zur ergonomischen Arbeits- und Technikgestaltung. Oberhausen: TBS beim DGB Landesbezirk NRW.
- Döring, K.W. (1989a). Lernfeld «Personal Computer» ('PC'). In: K.W. Döring & K.D. Ziep (Hrsg.). *Mediendidaktik in der Weiterbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Edinsel, K. (1998). *Soziale Kompetenz und Berufserfolg*. Aachen: Shaker.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 225–240.
- Elhoweris, H. (2001). *Cooperative Learning: Effective Approach to a Multicultural Society*. Stillwater: Oklahoma State University.
- Ellis, E.S., Worthington, L.A. & Larkin, M.J. (2002). *Executive Summary of the Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators Area of Teacher Education, Programs in Special Education*. Alabama: University.
- Englert, C.S. (1984). Measuring Teacher Effectiveness from the Teacher's Point of View. *Focus on Exceptional Children*, 2, 1–15.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Band 10. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J. (1997). Selbstgesteuertes selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QEM (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung 1997*. Münster: Waxmann, 310–316.
- Ettrich, U. (1984). *Der Kinderbeobachtungsbogen KBB*. Leipzig: Universität.
- Finn, J.D. & Achilles, Ch.M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557–577.
- Fraser, B. & Walberg, H. (eds.) (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. (1994). Research on classroom and school climate. In: D. Gabel (ed.).

- Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan, 493–541.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule?* Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit. Weinheim: Juventa.
- Frese, M. & Brodbeck, F.C. (1989). *Computer in Büro und Verwaltung*. Berlin: Springer.
- Frey, A. (1997). Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In: B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.). *Ökologie des Kindergartens*. Weinheim: Juventa, 139–161.
- Frey, A. (1999). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen*. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2001a). *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten*. 3. Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2001b). Lernstrategien und Kompetenzen von Schülerinnen in der Fachschulausbildung. In: M.S. Wosnitza & P. Nenniger (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen*. *Empirische Pädagogik*, 15(2), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 323–341.
- Frey, A., Balzer, L. & Renold, U. (2002). Kompetenzen in der Grundausbildung. *Panorama*, 16(2), 8–10.
- Frey, A. (2002, in press). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: B. Dippelhofer-Stiem & A. Frey (Hrsg.). *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen*. *Empirische Pädagogik*, 16(2), Themenheft. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A., Balzer, L. & Bodensohn, R. (2002, in press). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Blockpraktikum. *Empirische Pädagogik*, 16(4).
- Frey, A. & Balzer, L. (2002, in press). *Soziale und methodische Kompetenzen – Ein Selbst- und Fremdbeurteilungsverfahren für Studierende und Auszubildende unterschiedlicher Berufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, P. & Lantz, A. (1996). Organisatorische Freiheitsgrade durch Arbeit in Gruppen. *Arbeit*, 5(4), 472–495.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Galton, M. (1998). Class size: a critical comment on the research. *International Journal of Educational Research*, 29, 809–818.

- GEW (1998). *Zur Diskussion gestellt: Lehrer-/innenbildung*. Kurzfassung des Beschlusses des Geschäftsführenden Vorstandes. Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg.
- Good, T.L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. 5th. edition. New York: Longmann.
- Götz, K., Klebsattel, A. & Reichert, H.-J. (1993). Qualitätssteigerung in der DV-Qualifizierung. *Empirische Pädagogik*, 7, 149–173.
- Guskey, T.R. & Pigott, T.D. (1988). Research on group-based mastery learning programs: A meta-analysis. *Journal of educational research*, 81, 197–216.
- Haag, L. (2001). Der Einfluss des Lehrerhandelns auf die Qualität von Gruppenunterricht. In: E.H. Witte (Hrsg.). *Leistungsverbesserungen in aufgabenorientierten Kleingruppen*. Beiträge des 15. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich: Pabst, 112–149.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern: Huber.
- Harbour, J.L. (1988). Instructional Methods Inventory (IMI). *Training & Development Journal*, 3, 66–69.
- Hedges, L.V. & Stock, W. (1983). The effects of class size: an examination of rival hypotheses. *American Educational Research Journal*, 20, 63–85.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1991). *Kognitive, affektive und motivationale Ziele der Unterrichtung im Klassenzimmer: Sind sie inkompatibel?* München: MPI.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1999). Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zu studentischem Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 81–102.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In: D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Weinheim: PVU, 81–91.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 71–176.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002). Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: A. Helmke & R.S. Jäger (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen,*

Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2002). Sozialer und sprachlicher Hintergrund. In: A. Helmke & R.S. Jäger (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Homp, C. (2000). *Entwicklung und Aufbau von Kernkompetenzen.* Wiesbaden: Gabler.
- Hosenfeld, I., Helmke, A., Rieder, A. & Schrader, F.-W. (2002). Rolle des Kontextes. In: A. Helmke & R.S. Jäger (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Huber, G. (1991). Methoden des kooperativen Lernens. In: E. Meyer & R. Winkel (Hrsg.). *Unser Konzept: Lernen in Gruppen.* Begründungen, Forschungen, Praxishilfen. Hohengehren: Schneider, 166–174.
- Hundt, D. (2002). *Führungskraft Lehrer, Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild.* Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Abt. Bildungs- und Jugendpolitik. Berlin: BDA.
- Ingenkamp, K. (1992). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik.* Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillon, H. & Wolf, B. (Hrsg.) (1992). *Empirische Pädagogik 1970–1990.* Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band I und II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Jäger, R.S. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung.* Mainz: v. Hase & Koehler.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In: F.E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Göttingen: Hogrefe, 253–278.
- Jobert, A., Marry, C., Tanguy, L. & Rainbird, H. (eds.) (1997). *Education and work in Great Britain, Germany and Italy.* London: Routledge.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.* Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Kameenui, E.J. (1991). Toward a Scientific Pedagogy of Learning Disabilities: A Sameness in the Message. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 364–372.
- Kapusnick, R.A. & Hauslein, C.M. (2001). The «Silver Cup» of Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37, 156–159.

- Kell, A. (1995). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 369–397.
- Kellner, H. (1998). *Das geheime Wissen der Personalchefs*. Frankfurt: Eichborn.
- Kersten, B. (2001). Befragung der Lehrerinnen und Lehrer. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger, 399–435.
- Kohn, M.L. & Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Sociological Review*, 87, 1257–1286.
- Kommission «Lehrerausbildung» (1993). *Bericht, Prüfaufträge und Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Ministerium.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747–770.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187–205.
- Krapp, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In: G.W. Schnaitmann (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth: Auer, 87–110.
- Krapp, A. (2000). Individuelles Lernen als Bedingung lebenslangen Lernens. In: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen im Beruf – Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 3*. Opladen: Leske + Budrich, 54–75.
- Kühn, R. (1985). *Bedingungen für Schulerfolg*. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Göttingen: Hogrefe.
- Kulik, C.C., Kulik, J.A. & Bangert-Drowns, R.L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 60, 265–299.
- Lehmann, R.H., Peek, R., Gänsfuß, R., Lutkat, S., Mücke, S. & Barth, I. (2000). *Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM)*. Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).
- Lehner, H. (2000). Erfolg und Misserfolg von Fernunterricht im «Wissenszeitalter». Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung.
- Lehnert, U. (1992). *Der EDV-Dozent*. Praxis der Planung und Durchführung von EDV-Lehrveranstaltungen. Ein Leitfaden für Dozenten, Trainer, Ausbilder, Instruktoen.

Haar bei München: Markt & Technik.

- Lehr, S. (1985). *Chancengleichheit der Wiener Lehrlinge*. Unterschiede im Sprachverhalten in Abhängigkeit von Schichtzugehörigkeit, Persönlichkeitsdimensionen, Intelligenz, Schulerfolg und Geschlecht. Wien: Österreichische Nationalbibliothek.
- Lewalter, D., Wild, H.-P. & Krapp, A. (2001). Interessensentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In: K. Beck & V. Krumm (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung Opladen: Leske + Budrich, 7–35.
- Lo, Yi-Hsuan G. (2000). *Exploring Gender Issues across Cultures: A Literature Based Whole Language Approach*. Bloomington: Indiana University.
- Löwe, H. (1974). Zum Problem der Lernfähigkeit im Erwachsenenalter. In: J.H. Knoll (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Maier, M. (1997). *Berufsbezogener Kompetenzerwerb zukünftiger Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer an der Universität Koblenz-Landau*. Eine Bestandesaufnahme (unveröffentlichte Diplomarbeit). Landau: Universität.
- Meier, R. (1990). *Computerdidaktik – Ein Leitfaden für Dozenten, Kursleiter und Ausbilder*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Metzger, C. (2001). Lernstrategien schweizerischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. In: M.S. Wosnitza & P. Nenniger (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen. Empirische Pädagogik, 15(2), Themenheft*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 343–361.
- Metz-Göckel, S., Frohnert, S., Hahn-Mausbach, G. & Kauermann-Walter, J. (1991). *Mädchen, Jungen und Computer*. Geschlechtsspezifisches Sozial- und Lernverhalten beim Umgang mit Computern. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Miksch, Ch. (1998). *Fachspezifität und Klassenspezifität des sozio-emotionalen Wohlbefindens von AHS-OberstufenschülerInnen*. Graz: Universitätsbibliothek.
- Moore, D., Alvermann, D.E. & Hinchman, K.A. (2000). *Struggling Adolescent Readers: A Collection of Teaching Strategies*. Washington: International Reading Association.
- Moser, U. & Rhy, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich: Bedingungen des Lernerfolgs. Zweiter Bericht*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Murphy, J., Weil, M., Hallinger, R. & Mitman, A. (1985). *School effectiveness: a*

- conceptual framework. *The Educational Forum*, 49(3), 361–374.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nenniger, P., Straka, G.A., Binder, R., Hagmann, S. & Spevacek, G. (1998). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 118–130.
- Niegemann, H. (2001). Lehr-Lern-Forschung. In: D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2. Auflage. Weinheim: PVU, 387–393.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie – PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- Oelkers, J. (1998). Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. *Pädagogik*, 1, 3–6.
- Olechowski, R. (1995). *Klassengröße – unter dem Aspekt einer «Humanen Schule» oder ökonomischem Aspekt?* *Erziehung und Unterricht*, 620–624.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). *Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens*. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz, 233–268.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210–228.
- Oser, F. (2001). Acht Schritte der Wert- und Moralerziehung. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz, 63–89.
- Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Zürich: Rüegger, 215–342.
- Pädagogische Akademie des Bundes (2000). *Die Bewertung der Schulpraxis und die Kompetenzen von Lehrern*. Salzburg: Pädagogische Akademie. www.pa.asn-sbg.ac.at
- Passman, R. (2000). Pressure Cooker: Experiences with Student-Centered Teaching and Learning in High-Stakes Assessment Environments. *Education*, 1, 122–135.
- Patry, J.L., Weyringer, D. & Zotter, D. (2000). Lenkung im Unterricht und Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern der Volksschule. In: J.L. Patry & F. Riffert (Hrsg.). *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studien-Verlag, 103–123.

- PDK - Phi Delta Kappa (1980). *Who do some urban schools succeed? The Phi Delta Kappa study of exceptional Urban elementary schools*. Bloomington, Ind.: Self press.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the Knowledge Transfer Problem. *International Journal of Educational Research*, 6, 639–663.
- Prenzel, M., Kramer, K. & Drechsel, B. (2001). Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: K. Beck & V. Krumm (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, 37–61.
- Preuss-Lausitz, U. (1998). *Wie schaffen wir Schulen der Zivilgesellschaft – für die Kinder des nächsten Jahrtausends?* Beitrag im Forum 1: Zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Nützlichkeitsdenken: Schlüsselqualifikationen für ein Studium in Zeiten des Internet. Berlin: Virtuelle Konferenz zum Thema «Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft» vom 02.-13. November 1998.
- Pressley, M., McDaniel, M.A., Turnure, J.E., Wood, E. & Ahmad, M. (1987). Generation and precision of elaboration: Effects on intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology*, 13, 291–300.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Resnick, L.B. (1977). Assuming that everyone can learn everything, will some learn less? *School Review*, 85, 445–452.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2001). *Handlungsorientiertes Lernen*. Aktuelle Entwicklungen aus der Lehr-Lern-Forschung und deren Anwendung im Unterricht. München: Technische Universität.
- Rosenshine, B.V. & Berliner, D.C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4 (1), 3–16.
- Rosenshine, B.V. (1986) Unsolved issues in teaching content: A critique of a lesson on Federalist Paper No. 10. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 301–308.
- Rosenstil, L. von (1992). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Rost, D.H. & Schermer, F.J. (2001). Leistungsängstlichkeit. In: D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch pädagogischer Psychologie*. 2. Auflage. Weinheim: PVU, 405–413.

- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle?* Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. *Explorationen*, Nr. 18. Bern: Lang.
- Runge, R. (1980). Was lange währt, wird oft noch gut. *Psychologie Heute*, 7(7), 64–67.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary school and their effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Saldern, M. v. (1992a). Klassengröße in der öffentlichen Diskussion. *Empirische Pädagogik*, 6 (3), 223–255.
- Saldern, M. v. (1992b). Die Meta-Analysen zur Klassengröße: Eine Kritik. *Empirische Pädagogik*, 6 (3), 293–313.
- Saldern, M. v. (1993a). *Klassengröße – gestern und heute*. Landau: Verlag der Universität.
- Saldern, M. v. (1993b). *Klassengröße als Forschungsgegenstand*. Landau: Verlag der Universität.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar?* Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, J. & Gattringer, H. (1985). Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(2), 288–309.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreier, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120–148.
- Schiersmann, C. (1992). Geschlechtstypische Unterschiede beim Zugang zum Computer. Problemstellung und Stand der Forschung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Mädchen und Computer: Ergebnisse und Modelle zur Mädchenförderung in Computerkursen*. Bad Honnef: Bock, 7–21.
- Schläfli, A. (1986). *Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien*. Frankfurt: Lang.
- Schmid, H. (1995). *Computer und Gesundheit*. Münster: Waxmann.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische*

Psychologie, 14(1), 12–25.

- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt: Lang.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Leitungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 45–58.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2002). Motivation, Lernen und Leistung. In: A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.). *Das Projekt MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 257–324.
- Schröder-Lenzen, A. (1995). *Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Seres, U. (2000). *Der Aufbau von Standards als professionelle Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen*. Lizenziatsarbeit. Fribourg: Universität.
- Shashaani, L. (1997). Gender differences in computer attitudes and use among college students. *Journal of Educational Computing Research*, 16 (1), 37–51.
- Shuell, T. (1996). Teaching and learning in the classroom context. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 726–764.
- Siepmann, B. (1993). *Effektives EDV-Training*. Bde. Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Slavin, R.E. (1994). School and classroom organization in beginning reading: Class size, aides and instructional grouping. In: R.E. Slavin, N.L. Karweit & B.A. Wasik (eds.). *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston: Allyn and Bacon Publishers, 122–142.
- Slavin, R.E. (1996). Cooperative Learning and student achievement. In: R.E. Slavin (ed.). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 15–57.
- Stolz, G.E. (1987). *Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung*. Eine Untersuchung zur Ökologie der Entwicklung von Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Straka, G.A. & Nenniger, P. (1995). A conceptual framework for self-directed-learning readiness. In: H.B. Lond (ed.). *New dimensions in self-directed learning*. Oklahoma: Wesser, 56–82.

- Sundell, K. (2000). Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 91–144.
- Terhart, E. (1998.). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biografie, Profession. In: H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Theunert, H. & Schorb, B. (1992). Zur pädagogischen Arbeit mit Computern. Ergebnisse und Empfehlungen aus einem Forschungsprojekt. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Mädchen und Computer: Ergebnisse und Modelle zur Mädchenförderung in Computerkursen*. Bad Honnef: Bock, 183–202.
- Treiber, B. & Weinert, F.E. (Hrsg.) (1982). *Lehr-Lern-Forschung*. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban & Schwarzenberg.
- Treiber, B., Weinert, F.E. & Groeben, N. (1982). Unterrichtsqualität, Leistungsniveau von Schulklassen und individueller Lernfortschritt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28(4), 563–576.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of research in teaching. In: M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 214–229.
- Wall, T.P. & Clegg, C.W. (1981). A longitudinal study of work group redesign. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 31–49.
- Wandl, J. (1987). *Der schwache Schüler in der homogen beziehungsweise heterogen zusammengesetzten Klasse*. Passau: Andreas-Haller-Verlag.
- Watson, S. (1991). Cooperative learning and group educational modules: Effects on cognitive achievement of high school biology students. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 141–146.
- Weidenmann, B., Krapp, A., Hofer, M., Huber, G.L. & Mandl, H. (Hrsg.) (1993). *Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz, 223–232.
- Weinert, F.E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institut.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130–178.
- Wiese, W. (1986). Schulische Umwelt und Chancenverteilung. Eine Kontextanalyse

schulischer Umwelteinflüsse auf die statusspezifischen Erfolgsquoten in der Klasse 10 und der Oberstufe des Gymnasiums. *Zeitschrift für Soziologie*, 15(3), 188–209.

Wild, K.-P., Rost, D.H. (1995). Klassengröße und Genauigkeit von Schülerbeurteilungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XXVII, 78–90.

Wosnitza, M. (2000). *Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Wynne, E.A. (1980). *Looking at schools: Good, bad, and indifferent*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.

Michael Bendorf & Frank Achtenhagen (2002) Die Qualität von Lernleistungen in den Berufsschulen und im Lehrbetrieb

VORBEMERKUNGEN

Seit es Schulen gibt, werden Lernleistungen gemessen und beurteilt. Leistungsmessungen haben daher eine lange Tradition und eine für die persönliche Entwicklung des Lernenden, für den interindividuellen Vergleich sowie auch für das Berechtigungswesen herausragende Bedeutung. Insbesondere durch die mathematisch/naturwissenschaftlich ausgerichteten internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA sind Lernleistungen zunehmend zu einem Thema öffentlicher Diskussionen geworden. Die anhaltende Kontroverse über die Qualität von Unterricht hat auch ein (wiederholtes) Nachsinnen über die erwarteten Standards von Lernleistungen bewirkt. Damit sind nicht nur die Ergebnisse dieser Studien, sondern auch die Messobjekte selber Gegenstand der Diskussion: «Was soll eigentlich gemessen werden? Fachliche oder fachübergreifende Leistungen, Wissen oder Können, kognitive Kompetenzen oder Handlungskompetenzen?» (Weinert, 2001, S. 27). Aufgrund der Vieldeutigkeit des Leistungsbegriffs erscheint es daher zunehmend bedeutsam, diesen vor dem Hintergrund der vorgegebenen Fragestellungen (neu) zu bestimmen und zu diskutieren:

Der Begriff «Leistung» ist in der Literatur nicht einheitlich gefasst. Manche umschreiben ihn eher eng und verstehen darunter den Output von Lernleistungen. Andere fassen ihn weiter und sehen in der Leistung eine Dimension der Persönlichkeitsentfaltung, wodurch eine Annäherung zum Bildungsbegriff gegeben ist. Die *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*, die für PISA verantwortlich ist, hat deshalb vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Kompetenzkonzept zu ergänzen (vgl. Weinert, 2001, S. 27).

Klafki (1983, S. 491) definiert Leistung als «Inbegriff bestimmter sozialkultureller Normen [...], deren Erfüllung den Individuen abverlangt wird». Zugleich liefert er eine subjektbezogene Definition von Leistung und versteht unter pädagogischer Lernleistung die «Aneignung von Einstellungen, Fähigkeiten, Erkenntnissen, Wissen, Fertigkeiten und damit nicht nur die kognitive, sondern auch die soziale, emotionale, psychomotorische und die Dimension der Wertungen und Haltungen» (ebd., S. 492). Zugleich hat er den «dynamischen Leistungsbegriff» geprägt, der sowohl eine Produkt- als auch eine Prozesskomponente enthält (ebd., S. 493). Dann kann unter Leistung

sowohl die Ausführung einer körperlichen oder geistigen Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist, oder aber auch das Ergebnis einer solchen Tätigkeit, das an einem Maßstab gemessen wird, verstanden werden. Leistung als Grundgegebenheit des menschlichen Daseins gehört zur Sinnstiftung und –findung des Menschen; sie ermöglicht ihm, verantwortlich und gestaltend auf seine Umwelt einzuwirken. Kohlberg (1974) stellt heraus, dass die Freude über die aktive Gestaltung oder Beeinflussung des sozialen Umfeldes und die Erschaffung materieller oder geistiger ‹Werke› bereits bei Kindern eine tiefe Befriedigung auslöst. Zugleich ist allgemein bekannt, dass sich das bewusste Erfahren der Urheberschaft eines Gegenstandes, Objektes oder Werkes positiv auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes auswirkt.

Schulische Anforderungen sollten vor diesem Hintergrund nicht auf (mechanische) Reproduktionsleistungen und damit auf einen verengten Leistungsbegriff abzielen, sondern den Fokus auf sinnstiftende und sinnvolle Herausforderungen legen. Die Kritik der Erziehungswissenschaft richtet sich insbesondere gegen den traditionellen verengten Leistungsbegriff, in dessen Folge im Rahmen von Klassenarbeiten oder Lernzielkontrollen erworbenes Sachwissen als erwünschtes Endverhalten produktorientiert geprüft wird. Die Verengung des Leistungsbegriffs beinhaltet dabei nicht nur die Reduktion von Leistung als Reproduktion von (insbesondere deklarativem) Wissen. Sie ist auch durch die ausschließliche Beachtung des kognitiven Bereichs gekennzeichnet. Auch vor dem Hintergrund der durch die Megatrends (Buttler, 1992; Achtenhagen, Nijhof & Raffe, 1995; Achtenhagen & Grubb, 2001) bewirkten neuen Qualifikationsanforderungen greift ein ergebnis- und selektionsorientierter Leistungsbegriff zu kurz.

Der Artikel ist so aufgebaut, dass entsprechend den vorgegebenen Fragen generell Aspekte dieses Zusammenhangs diskutiert werden, um ansatzweise die mögliche und notwendige Breite der Diskussion vorzustellen. Es wird jeweils zunächst ein Überblick über das zu behandelnde Feld gegeben, um dann ausgewählte, zentrale Aspekte mehr im Detail zu diskutieren. Dabei erfolgt eine Zuspitzung der Argumentation auf die Probleme einer möglichen Operationalisierung von Forschungsgebieten.

Die Ausführungen sind wie folgt gegliedert:

1. *Welches sind wichtige Leistungen aus der Sicht der Lehrpersonen in den Berufsschulen? Was verstehen sie unter schulischen Leistungen?*

Hier geht es um die Bestimmung wesentlicher Leistungen an Berufsschulen. Dabei wird

versucht, die Veränderung des Leistungsbegriffs in der Schule mit seinen spezifischen Ausprägungen zu erfassen und Konsequenzen für das unterrichtliche Geschehen abzuleiten.

2. *Welche schulischen Leistungsstandards sind durch die Lehrpläne vorgegeben?*

In diesem Kapitel werden die Kompetenzstandards schweizerischer und deutscher Rahmenlehrpläne diskutiert. Dabei wird auch auf die Neustrukturierung der Rahmenlehrpläne durch die Einführung von Lernfeldern eingegangen.

3. *Welche Leistungsstandards setzen die betrieblichen Ausbilder den Auszubildenden?*

Aufgrund der wirtschaftlichen, technisch-organisatorischen und gesellschaftlichen Veränderungen haben sich auch die Qualifikationsanforderungen der betrieblichen Ausbilder deutlich verändert. Diese haben dabei ihren Niederschlag in den Neuordnungen von Ausbildungsberufen gefunden, was in diesem Kapitel diskutiert werden soll.

4. *Welche Merkmale hat die ‹Leistung› auf dem Expertise-Niveau eines Berufes?*

Ausgehend von einer differenzierten Darstellung der Experten-Novizen-Forschung werden Ansätze vorgestellt, die die Notwendigkeit einer eigenständigen berufsbezogenen Expertiseforschung verdeutlichen.

5. *Wie nehmen die Auszubildenden ihre Leistungs- und Kompetenzentwicklung wahr?*

Eng verbunden mit der Frage zur Expertiseentwicklung von Auszubildenden ist der Aspekt der Kompetenzwahrnehmung. Hier wird seine Bedeutung für die Entwicklung einer ‹reflektierten Meisterschaft› anhand einschlägiger Forschungsergebnisse dargestellt. Dabei wird insbesondere auf den Zusammenhang von Interesse, wahrgenommener Neuartigkeit von Aufgaben, eingeschätzter Aufgabenschwierigkeit und bewerteter Lernmöglichkeit in den Urteilen von Auszubildenden eingegangen.

6. *Welche ökologische Validität schreiben die Auszubildenden, die Lehrpersonen und*

die Lehrmeister der tatsächlich in der Ausbildung bewerteten ‹Leistung› zu?

Diese Fragestellung wird unter verschiedenen Perspektiven angegangen. Zunächst wird umfassender die Reform des Prüfungswesens beschrieben. Daran anknüpfend werden zwei Ansätze für handlungsorientierte Prüfungen vorgestellt. Den Abschluss bildet eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Leistungsfeststellung an unterschiedlichen Orten.

7. Schlussfolgerungen für eine veränderte Gestaltung pädagogisch-diagnostischer Verfahren in der Berufsbildung

Anknüpfend an die vorgegebenen Fragestellungen werden Schlussfolgerungen für eine veränderte Gestaltung pädagogisch-diagnostischer Verfahren skizziert. Sie beziehen sich insbesondere auf den Reform- und Forschungsbedarf von (Abschluss-)Prüfungen.

8. Neubestimmung des Leistungsbegriffs

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Expertise scheint eine Neubestimmung des Leistungsbegriffs erforderlich. Hier wird aufgeführt, welche Aspekte dabei zu berücksichtigen sind.

9. Weiterer Forschungsbedarf

Hier wird wunschgemäß eine Liste mit den in den nächsten zehn Jahren prioritär zu behandelnden Themen erstellt. Sie ist aufgrund der Vorgabe nach Bedeutung und Aktualität hierarchisiert; jedoch ist anzumerken, dass die Forschungsfelder nicht überschneidungsfrei sind und daher eine Hierarchisierung punktuell problematisch erscheint.

1 WELCHES SIND WICHTIGE LEISTUNGEN AUS DER SICHT DER LEHRPERSONEN IN DEN BERUFSSCHULEN? WAS VERSTEHEN SIE UNTER SCHULISCHEN LEISTUNGEN?

Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen, technisch-organisatorischen und gesellschaftlichen Veränderungen hat sich seit den 1980er-Jahren auch ein verändertes Bildungs- und Leistungsverständnis entwickelt, wobei nachhaltig eine Orientierung am Kompetenzbegriff zu erkennen ist (vgl. z. B. Achtenhagen, 1996; Schmidt, 1996; Müller, 1999; Weinert, 2001). Dabei ist neben der neuorientierten Berufsbildung auch ein didaktischer Positionswandel zu erkennen, der unter den Chiffren «Ganzheitliche Berufsbildung», «Schlüsselqualifikationen» und «Handlungsorientiertes Lernen» diskutiert wird. Handlungskompetenz gilt unbestritten als Leitziel der Bildungsgänge in berufsbildenden Schulen (vgl. Dörig, 2003).

Theoretische Bezugspunkte einer Handlungsorientierung sind insbesondere die kognitive Handlungstheorie Aebli (1994), die Handlungsregulationstheorie von Volpert (1992) sowie die handlungstheoretische Konzeption von Hacker (1978), wobei die zuletzt genannten im Wesentlichen auf dem Ansatz der Tätigkeitspsychologie im Sinne von Leontjew (1979) und dem Regelkreismodell von Miller, Galanter und Pribram (1973) aufbauen. Für Aebli entwickeln sich Denken, Wissen und Können aus dem praktischen Handeln; andererseits aber müssen sie sich auch in diesem bewähren. In diesem Sinn kann Handlungskompetenz als Fähigkeit verstanden werden, bestimmte Handlungen zielorientiert und erfolgreich durchzuführen.

Obwohl es in der Literatur keine allgemein anerkannte Definition für den Begriff der Handlungskompetenz gibt, lassen sich die kursierenden Umschreibungen grundsätzlich zwei Ansätzen zuordnen:

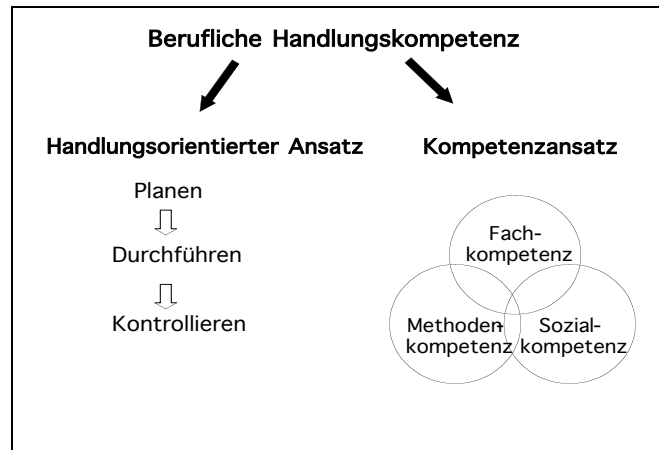


Abbildung 1: Ansätze zur Definition einer beruflichen Handlungskompetenz (BIBB, 1999, S. 17)

Der handlungsorientierte Ansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass Lernende eine bestimmte Anzahl von Handlungsschematas zur Verfügung haben, die sie zur Bewältigung spezifischer beruflicher Handlungssituationen einsetzen und ggf. verändern können (vgl. Aebli, 1994). Bei häufig wiederkehrenden Routinetätigkeiten ist keine oder nur eine minimale Schemaanpassung notwendig. Sind neuartige Problemstellungen zu bewältigen, können Lernende nur auf sehr allgemeine Schemata zurückgreifen. Im Rahmen des handlungsorientierten Ansatzes wird zentral das Modell einer vollständigen Handlung hervorgehoben (vgl. Abbildung 2):

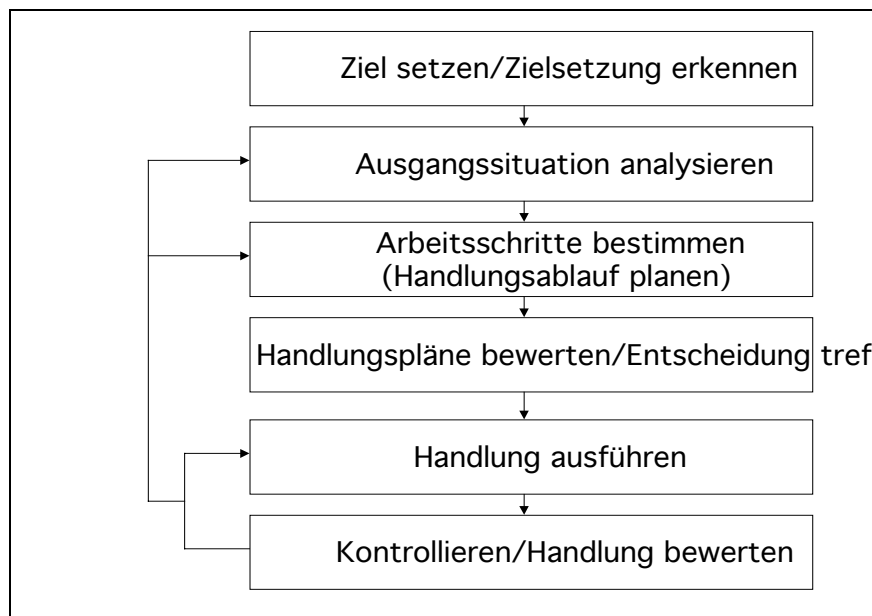


Abbildung 2: Modell einer vollständigen Handlung (Hensgen, Blum & Krechting, 1996, S. 137)

Im kompetenzanalytischen Ansatz wird der Fokus auf Kompetenzen gelegt, die als

Voraussetzungen für erfolgreiches berufliches Handeln angesehen werden. Dabei wird allgemein nach Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz bzw. Selbst-, Sach-/Methoden- und Sozialkompetenz (Reetz, 1990) unterschieden, wobei wesentliche Kompetenzen aus diesen drei Kompetenzbereichen auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden.

Von daher ist nach der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Neubestimmung des Leistungsbegriffs und für die Reform des Prüfungswesens (vgl. III) zu fragen. Dabei ist der ausschließlichen Ausrichtung auf fachübergreifende und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten entschieden entgegenzutreten: «Man findet eine Reihe von Auffassungen, nach denen <Schlüsselqualifikationen> sich gerade dadurch bestimmen ließen – bzw. zu bestimmen wären –, daß der Fachbezug draußen vor bliebe. Abstruse Formulierungen – mit Hinweisen auf sogenannte <Halbwertzeiten von Wissen> – heben darauf ab, daß es nicht so sehr auf das Wissen ankäme als vielmehr auf die Fähigkeit zu wissen, wo etwas stünde und wie man es fände» (Achtenhagen, 1998, S. 4).

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.

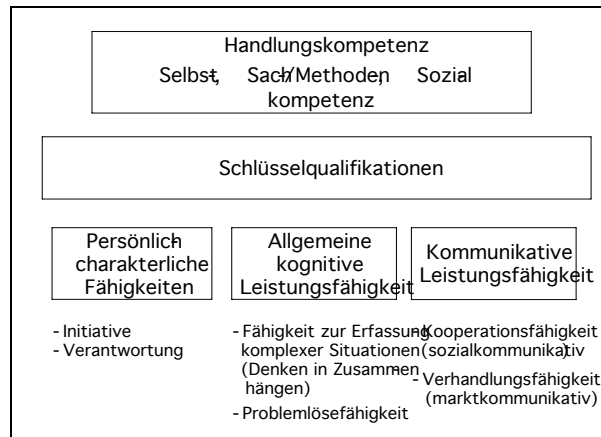


Abbildung 3: Systematik beruflich relevanter Schlüsselqualifikationen (Reetz & Tramm, 2000, S. 103)

Unter humaner Selbstkompetenz versteht Reetz (1999, S. 42) die «Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanen Handeln». Hervorzuheben ist dabei, dass hierzu 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). Sozialkompetenz betrifft nach Reetz «kooperatives und solidarisches wie sozialkritisches und kommunikatives Handeln können» (Reetz, 1999, S. 42). Sozialkompetenz schließt daher insbesondere die sozial- und (markt)kommunikativen Fähigkeiten ein. Der Sachkompetenz zuzuordnen sind allgemeine kognitive Leistungsfähigkeiten bzw. «leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete» Fähigkeiten wie Problemlösen, Entscheiden oder Denken in Zusammenhängen (Reetz, 1990, S. 22). Durch die Ausrichtung auf den Kompetenzbegriff beziehen Lehrpersonen an Berufsschulen konsequenter die situativen Bedingungen des Unterrichts bei der Unterrichtsplanung ein. Im Bereich der Sachkompetenz bedeutet dies, neben dem Erwerb von Kenntnissen auch den Aufbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, wobei zunehmend die Bedeutung des Anwendungsbezugs von Wissen erkannt wird.¹ Bezüglich des Methodenaspekts versuchen Lehrpersonen im Rahmen komplexer Lehr-Lern-Arrangements auch Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen, zur Entwicklung von Lernstrategien und zur Entwicklung von Problemlösefähigkeit zu berücksichtigen.

¹Im Rahmen der TIMS- und PISA-Studien wurde versucht, das Kompetenzkonzept für die verschiedenen untersuchten Bereiche neu zu operationalisieren. Es scheint vielversprechend, Arbeitsschritte und gewonnene Produkte zielgerichtet auf die Bereiche der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu übertragen und entsprechend konstruierte Implementationen zu evaluieren (vgl. Klieme, Baumert, Köller & Bos, 2000; Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001).

Die Umsetzungsmöglichkeiten der nachhaltigen Förderung einer Sozialkompetenz sind zurzeit eher kritisch zu betrachten.

Trotz der überwiegend positiv zu bewertenden Bedeutungsbeimessung von Leistungen, die von sozialen Kompetenzen abhängen, ist jedoch zu hinterfragen, inwiefern über Absichtserklärungen der Berufsschulen hinaus didaktisch und methodisch aufbereitete Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenz existieren. 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). «Die Befunde lassen sich zu der [...] These verdichten, nach der eine Diskrepanz besteht zwischen der erhöhten Bedeutungszuschreibung von Sozialkompetenzen auf der Zielebene und dem vergleichsweise begrenzten Umfang an Versuchen einer methodischen Umsetzung» (ebd.).

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 für die 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. 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 von Leistungsmessungen wird.

2 WELCHE SCHULISCHEN LEISTUNGSSTANDARDS SIND DURCH DIE LEHRPLÄNE VORGEGEBEN?

Schlüsselqualifikationen können mithilfe des Ansatzes von Reetz 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).

Grundlage für das schulische Lernen sind die Lehrpläne, die je nach der den Schulen gewährten Autonomie unterschiedlich verbindlich ausgestaltet werden. So ist es auf der einen Seite denkbar, dass über verbindliche Lehrpläne Lerninhalte zwingend vorgegeben werden, auf der anderen Seite Schulen aber auch eigene Lehrpläne entwickeln können. Grundsätzlich kann ein verbindlicher Rahmenlehrplan als Grundlage für die Entwicklung von Schullehrplänen vorgegeben werden, oder aber es werden verbindliche Leistungsstandards vorgeschrieben, deren Umsetzung auf schulischer Ebene in freier Form erfolgen kann.

In der Schweiz besteht für den allgemeinbildenden Unterricht in Berufsschulen ein Rahmenlehrplan, der jeweils an den einzelnen Schulen mittels Lehrplänen zu konkretisieren ist. Eine vom Schweizerischen Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) berufene Expertenkommission zur Entwicklung eines neuen Bundesgesetzes für die Berufsbildung (BBG) schlägt in ihrem Entwurf bezüglich der Ausgestaltung von Ausbildungsordnungen für einzelne Berufs- oder Tätigkeitsfelder oder Berufe vor, auf die Vorgabe von Lehrplänen zugunsten von minimalen Leistungsstandards zu verzichten, um zum einen die Möglichkeit zur Anpassung der Ausbildungsordnungen an neue Bedingungen zu erleichtern und zum anderen den

Berufsschulen die selbstständige Entwicklung von eigenen Lehrplänen zu ermöglichen (vgl. Dubs, 1999a, S. 369). Mit den minimalen Leistungsstandards werden verbindliche Standards vorgegeben, die lediglich einen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen und dadurch den Schulen Gestaltungsraum für die Verwirklichung weiterer Lernziele ermöglichen.

Nach der Rahmenvereinbarung der deutschen Kultusministerkonferenz über die Berufsschule von 1991 gehört es zum Bildungsauftrag der Berufsschule, eine berufliche Grund- und Fachausbildung mit der Erweiterung einer allgemeinen Bildung als Bestandteil einer beruflichen Gesamtqualifikation zu vermitteln. Die Berufsschule hat zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln (Rahmenvereinbarung der KMK über die Berufsschule von 1991).

Die Rahmenlehrpläne, die mit den entsprechenden Ausbildungsordnungen des Bundes abgestimmt sind, bauen grundsätzlich auf dem Hauptschulabschluss auf und beschreiben – ähnlich wie in der Schweiz – Mindestanforderungen an die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung. Auf ihrer Grundlage werden in den Schulen die Abschlussqualifikationen vermittelt. Dabei sind die aufgeführten Ziele auf die Entwicklung von Handlungskompetenz hin ausgerichtet. In der «Handreichung 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» (Handreichung; Stand 15.09.2000) unterscheidet die KMK in diesem Zusammenhang bewusst zwischen Kompetenz und Qualifikation. Während die Kompetenz «den Lernerfolg in bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen» definiert, ist unter Qualifikation der «Lernerfolg in bezug auf die Verwertbarkeit» zu verstehen (vgl. S. 9).

Die Rahmenlehrpläne geben folgende Kompetenzstandards zur Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz vor:

- **Fachkompetenz:** Sie bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit durch Anwendung von Wissen und Können Problemstellungen selbstständig, sachgerecht und methodengeleitet unter Ausrichtung auf die Zielvorgabe zu lösen sowie das Ergebnis kritisch zu beurteilen.
- **Personalkompetenz:** Sie bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, sich als individuelle Persönlichkeit die Chancen, Herausforderungen und Einbindungen in Beruf, Familie und öffentliches Leben bewusst zu machen und zu beurteilen sowie die eigenen Begabungen zu entfalten und zielgerichtet zur Lebensgestaltung und –planung einzusetzen. Hierunter sind Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen oder Verantwortungsbewusstsein zu zählen.
- **Sozialkompetenz:** Sie umschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten und zu leben und sich konstruktiv und verantwortungsbewusst mit anderen auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der Weiterentwicklung des dualen Systems in Deutschland sind die Rahmenlehrpläne als bundesweite Vorgaben für die Landeslehrpläne in sogenannten Lernfeldern neu strukturiert worden. Während die Rahmenlehrpläne bisher streng nach formalen fachsystematischen Gesichtspunkten in sogenannten Lernbereichen organisiert wurden, orientieren sich aktuelle, bundesweit gültige Rahmenlehrpläne hingegen unter Einbeziehung fachsystematischer Aspekte vor allem an betrieblichen Handlungsabläufen und zielen auf die Ganzheitlichkeit der Lernprozesse ab. «Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten [...]» (Handreichung, 2000, S. 14). Damit werden die beruflichen Tätigkeitsfelder eine wesentliche Bezugsebene für die Lehrpläne und die methodische Gestaltung von Unterricht. Mit den «Handreichungen» hat die Kultusministerkonferenz durch das Lernfeld-Konzept eine didaktische Struktur der Lernziele und Lerninhalte vorgegeben, welche die angestrebte Handlungsorientierung des Unterrichts curricular unterstützen soll. Der Unterricht nach dem Rahmenlehrplan ist handlungsorientiert und nach Lernsituationen zu gestalten, die als curriculare Bausteine die Vorgaben der Lernfelder in Lehr-Lern-Arrangements präzisieren sollen.

Die zugrundeliegende Idee des Lernfeld-Konzepts ist, bei der Planung von Lehr-Lern-Arrangements nicht von fachsystematischen Inhaltskatalogen auszugehen, sondern von beruflichen Handlungsfeldern und diese theoretisch aufzuklären. Dabei sind Lernfelder nicht einfach als in den Unterricht «abgebildete» berufliche Handlungsfelder, sondern als didaktisch-methodische Konstrukte zu verstehen, die durch Reflexion und

Rekonstruktion beruflichen Handelns gewonnen werden. Lernfelder sind somit didaktisch begründete und für den Unterricht aufbereitete Handlungsfelder (vgl. Bader, 1998; vgl. auch die Diskussion in Huisinga, Lisop & Speier, 1999; Lipsmeier & Pätzold, 2000). Bei der didaktischen Aufbereitung der beruflichen Tätigkeitsfelder ist darauf zu achten, dass der Bildungsauftrag der Berufsschule umgesetzt wird. Daher verlangen die Zielformulierung und die Inhalte eines Lernfeldes eine adäquate Differenziertheit, mit der die Qualifikationen und Kompetenzen zu beschreiben sind, die nach Abschluss der Lernprozesse in einem Lernfeld erwartet werden. Dabei verdeutlichen sie sowohl den didaktischen Schwerpunkt als auch die Anspruchsebene (z. B. Wissen oder Beurteilen) des Lernfeldes (vgl. Handreichung, 2000, S. 16).

Nach Meyer (1984, S. 32) ist ein Lernziel eine «sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende Verhaltensdisposition eines Lernenden». Dabei umfasst die Präzisierung von Zielvorstellungen nach Posch, Schneider und Mann (1977, S. 8ff.) folgende drei Dimensionen:

- Inhaltliche Aspekte
- formale Aspekte
- Komplexität der Leitidee

Während die letztgenannte Dimension lediglich drei Niveaustufen aufweist, hat Bloom (1974) im Rahmen seiner kognitiven Lernzieltaxonomie eine sechsstufige Klassifikation von Schülerverhalten entwickelt, die als Hierarchisierungsinstrument unterschiedlicher Anforderungsniveaus von Lernzielen genutzt werden kann.²

Die von den Ländern mehr oder weniger ergänzten oder umgestalteten Rahmenlehrpläne der KMK haben mittlerweile die Berufsschulen erreicht, denen die Aufgabe der angemessenen «Umsetzung» zufällt. Dabei ist zu beachten, dass zum einen Unterrichtsplanung mit Lernfeldern an das Sich-Bewusst-Machen des Zusammenhangs zwischen beruflichem Handlungsfeld und schulischem Lernfeld gebunden ist und zum anderen die jeweiligen Lernfelder von den Lehrpersonen in zahlreiche «Lernsituationen» untergliedert werden müssen.

² Zur Weiterentwicklung der kognitiven Bloomschen Lernzieltaxonomie vgl. Anderson et al. (2001).

3 WELCHE LEISTUNGSSTANDARDS SETZEN DIE BETRIEBLICHEN AUSBILDENDEN DEN AUSZUBILDENDEN?

Das Leitbild qualifizierter beruflicher Tätigkeit war lange Zeit anweisungs-, verrichtungs- oder ausführungsorientiert. Aufgrund der durch die Megatrends bewirkten arbeitsorganisatorischen und technologischen Veränderungen der Arbeitsinhalte und -formen wird jedoch eine integrierte Anwendung von Wissen und Fertigkeiten im Sinne einer beruflichen Handlungskompetenz immer notwendiger. So ist die seit den 1970er-Jahren entstandene Schlüsselqualifikationsdiskussion ein Ausdruck von verstärkt nachgefragten Kompetenzen in der Berufswelt (vgl. Mertens, 1974). Auch der betriebliche Leistungsstandard für Auszubildende orientiert sich zunehmend an einem ganzheitlichen beruflichen Handeln zur Bewältigung neuer Herausforderungen am Arbeitsplatz.

Als Ausgangspunkt der Reformierung der Berufsausbildung in Deutschland wird allgemein die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe von 1987 betrachtet, bei der erstmals neben der reinen Vermittlung von Fachinhalten auch der Erwerb fachübergreifender Qualifikationen als Ausbildungsziel festgeschrieben wurde. Allerdings sind Schlüsselqualifikationen nicht als Einzelqualifikationen in den Ausbildungsordnungen definiert. Vielmehr ist die Berufsausbildung als eine Befähigung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit definiert, die insbesondere auch fachübergreifende Elemente wie das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren beinhaltet.

Diese Modernisierung hat zu einem grundlegenden Strukturwandel und zu einem umfassenden Neuordnungsverfahren zahlreicher Ausbildungsberufe geführt. Der Kompetenzbegriff ist in der betrieblichen Ausbildung als Zielkategorie nicht mehr wegzudenken, wobei sich der angestrebte Qualifikationserwerb deutlich am Verwertungsinteresse der, des Auszubildenden orientiert. Die Ziele der modernen Ausbildungspraxis bestehen insbesondere darin, fachliche und fachübergreifende Qualifikationen zu vermitteln und die Auszubildenden zu einer selbstständigen Berufsausübung zu befähigen. Handlungsorientierung erfolgt in der betrieblichen Ausbildung an ‹vollständigen› Aufgaben, die selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließen. Dabei fordern die betrieblichen Auszubildenden, dass die fachlichen und überfachlichen (sozialen und methodischen) Kompetenzen nicht isoliert, sondern integriert erworben und gefördert werden sollen. Damit einhergehend wurden neue Unterweisungsformen wie z. B. die Leittextmethode eingeführt, die ihren

eigenständigen Methodencharakter durch die Einbindung des Leittextes in einen Lernprozess erhält. Dieser besteht grundsätzlich aus sechs Stufen (Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten), die als vollständige Handlung im Sinne der Handlungsregulationstheorie gelten (vgl. Kaiser & Kaminski, 1999, S. 251 ff.). Die Umsetzung des (neuen) betrieblichen Bildungsauftrages vollzieht sich im Idealfall durch die Einbindung der Auszubildenden in den betrieblichen Leistungsprozess. Hierbei ist jedoch kritisch anzumerken, dass im Rahmen der gegebenen Ausbildungs- und Arbeitsorganisation eine entsprechend ausreichende Anzahl von betrieblichen Tätigkeiten zur Umsetzung vollständiger Handlungen insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung nur bedingt gegeben ist (vgl. z. B. Noß, 2000) und dass sich die zu bearbeitenden Aufgaben aus dem Zweck bzw. dem Ziel der Unternehmung ergeben und damit nicht einer pädagogischen Absicht unterliegen.

Die «Leitlinien Ausbildungsreform» des Deutschen Industrie- und Handelstages (1999, S. 6) heben folgende «Grundlagen von Bildung und Beruf in der Wirtschaft» hervor:

1. Berufsausbildung muss zu voller Berufsfähigkeit führen. [...]
2. Das Berufskonzept bleibt das Fundament der betrieblichen Ausbildung. [...]
3. Berufsprofile ergeben sich aus Tätigkeitsfeldern. [...]
4. Die fachliche Qualifizierung bleibt Kern der Ausbildung. [...]
5. Lernen und Arbeiten müssen eine Einheit bilden. [...]
6. Die schulische Ausbildung im dualen System muß sich auf die Grundlagen konzentrieren. [...]

Mit der Forderung nach Vermittlung von Berufsfähigkeit setzen die betrieblichen Auszubildenden einen Leistungsstandard, der die Auszubildenden nach Abschluss der Ausbildung zur Aufnahme einer «vollwertige(n) Erwerbstätigkeit» befähigen soll. Dabei betonen sie ausdrücklich, dass Basis- oder Grundberufe als mögliche Modelle für die Berufsausbildung ausscheiden: «Sie würden unverzichtbare fachliche Teile der Ausbildung in eine <Weiterbildung> verschieben» (ebd., S. 7). Dagegen soll das von den Industrie- und Handelskammern und vom Deutschen Industrie- und Handelstag entwickelte sogenannte «Satellitenmodell» als grundlegendes Ordnungsmodell für die gesamte Berufsausbildung im dualen System dienen. Ziel dieses Modells, das auch als Modell der drei Freiheiten (Wahl der Ausbildungszeit, der Ausbildungsinhalte und des Prüfungstermins) bekannt geworden ist, ist die Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz durch die Vermittlung, Vertiefung und Erweiterung von Qualifikationen in einer größeren Flexibilität und betrieblichen Differenzierung.

Auffallend ist, dass die geforderten Leistungsstandards in einem hohen Maße auf eine Verwertbarkeit von Qualifikationen abzielen, wobei sich diese insbesondere an betrieblichen Standards orientieren. Eine gewünschte Berufsfähigkeit darf jedoch nicht auf ein Modell der Betriebsfähigkeit reduziert werden. Die deutsche Berufsausbildung ist ganz bewusst als Marktmodell gestaltet, das durch das Festhalten am Berufskonzept und durch ein betriebsunabhängiges bzw. betriebsübergreifendes Kammerprüfungssystem gekennzeichnet ist. Im Gegensatz dazu herrscht z. B. in der englischen Berufsausbildung das Betriebsmodell vor: Berufliche Bildung bedeutet hier individuell gesteuerte bzw. individuell zu erbringende Anpassung von Kompetenzen an betriebliche Anforderungen. Durch den Erwerb von sogenannten *National Vocational Qualifications (NVQs)* sollen Personen Kompetenzen nachweisen, die sie in die Lage versetzen, bestimmte betriebliche Tätigkeiten auszuüben.

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 den weitgehend von Fachkompetenz dominierten Ausbildungsordnungen der 1970er-Jahre. Auffallend ist, dass sich Ordnungsgrundlagen trotz nicht einheitlicher betrieblicher Arbeitsorganisationen zunehmend an ein 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. Markt- und Kundenorientierung fungiert in diesem Zusammenhang als inhaltliche Leitlinie für eine auf die flexible und praxisgerechte Anwendbarkeit des erworbenen Fachwissens in realen Beratungssituationen ausgerichtete Ausbildung. Die Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenz steht damit gleichrangig neben der Vermittlung von Fachkompetenz – eine im Hinblick auf die Leitlinie sinnvolle Regelung, da erst die situationsspezifische Integration dieser drei Kompetenzbereiche ein hohes Maß an beruflicher Handlungskompetenz gewährleisten kann, die für eine Behauptung innerhalb einer sich wandelnden Umwelt und der aktiven Gestaltung der sich hieraus ergebenden Konsequenzen unentbehrlich ist (vgl. Backhaus, 1992, S. 200f.). Dabei wird die Bedeutung der Fachkompetenz keinesfalls von den betrieblichen Auszubildenden zurückgedrängt. Sie erfährt vielmehr dadurch, dass eine Verschiebung der Betonung einer ehemaligen Vermittlung möglichst breiter und umfassender Stoffinhalte auf eine genauere Betrachtung exemplarischer Problemstellungen erfolgt, ebenfalls eine (notwendige) Aufwertung; denn «je komplexer Tätigkeiten werden, desto bedeutsamer wird die Wissensbasis, denn wer nichts weiß, ist weder problembewußt, noch gelangt er

zu kreativen Problemlösungen» (Dubs, 1999b, S. 457).

In den letzten Jahren hat sich zur klassischen Kompetenztrias zunehmend eine weitere Kompetenzart herausgebildet, die aber im Grunde genommen nicht neben der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz stehen sollte, da sie von ihrer Ausprägung her nicht überschneidungsfrei ist: die Medienkompetenz. Diese hat durch die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie zunehmend an Bedeutung gewonnen und gehört mehr und mehr zu den betrieblichen Leistungsstandards, die es bereits in der Ausbildung zu vermitteln gilt. Zur Medienkompetenz zählen kognitive Kompetenzen (z. B. Kenntnisse über Funktionsweisen und Inhalte von Medien), analytische und evaluative Fähigkeiten (Einschätzung und Beurteilung von Medien), sozial-reflexive Fähigkeiten (Beobachtung individueller Nutzungsweisen und Gewohnheiten) und handlungsorientierte Fähigkeiten (z. B. Kenntnisse über den Umgang mit und die Verwendung von neuen Medien) (vgl. Schwarzer & Buchwald, 2001, S. 576f.).

Die neu gesetzten Leistungsstandards der betrieblichen Ausbildung führen zu wesentlichen Konsequenzen für die innerbetriebliche Leistungsmessung – ein Aspekt, dem bis heute deutlich zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird: Wie prüfen die Auszubildenden den Erwerb der in den betrieblichen Lernzielkatalogen bzw. im Ausbildungsrahmenplan fixierten Kompetenzen? Ein Abgleich der im Berichtsheft von den Auszubildenden aufgelisteten Tätigkeiten mit betrieblich operationalisierten Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen ist weder ein Kompetenznachweis noch ein geeignetes Verfahren zur Lokalisierung von Lernschwierigkeiten oder –lücken noch eine adäquate Rückmeldung an die Auszubildenden bezüglich ihrer Lernfortschritte. Auch die in Betrieben durchgeführten Abteilungsprüfungen dienen vor allem einer punktuellen Leistungsmessung und –beurteilung. Sie haben lediglich als abschließende Bewertungen den Charakter einer summativen Evaluation. Wird hierbei ein mangelnder Kompetenzaufbau zu spät erkannt, so können Hilfs- oder Korrekturmaßnahmen nicht mehr hinreichend greifen. Die summative Evaluation kann daher die formative Evaluation, die fortlaufend Information über den aktuellen Leistungsstand der Lernenden gibt, nicht ersetzen (vgl. 6). Was ist daher zu tun? Die Auszubildenden vor Ort müssen als didaktische Expertinnen und Experten die Lern- und Arbeitsprozesse der Auszubildenden stützen und begleiten (siehe mehr generell Bransford, Brown & Cocking, 2000). Da Geschäftsprozesse nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet, sondern aus betrieblichen Zielsetzungen heraus aufgebaut sind, bedeutet dies unter anderem, dass die Arbeitsplätze mit Lernmöglichkeiten angereichert werden müssen. Zugleich sollten fortlaufend Möglichkeiten der Fremd- und Selbstevaluation

bezüglich des Kompetenzerwerbs gegeben sein. Wo aus betrieblichen Gründen die Entwicklung von notwendigen Qualifikationen nicht möglich ist, muss der Lernplatz mit Arbeitsmöglichkeiten angereichert werden. Hier bietet sich der Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements im innerbetrieblichen Unterricht an. In dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt «Förderung der Flexiblen Anwendung von Wissen in der betrieblichen Ausbildung von Bankkaufleuten» hat Bendorf (2002) für den innerbetrieblichen Unterricht drei multimediale Fallstudien konstruiert, in denen die Auszubildenden über Videosequenzen dargestellte Kundengespräche analysieren und bearbeiten müssen. Dabei müssen sie die über die Fallstudien präsentierten Probleme der Kunden identifizieren, definieren und lösen. Der Ausbilder oder die Ausbilderin begleitet und unterstützt dabei die Lern- und Problemlöseprozesse als Experte oder Expertin des Privatkundengeschäfts.

4 WELCHE MERKMALE HAT DIE ‹LEISTUNG› AUF DEM EXPERTISE-NIVEAU EINES BERUFES?

Der berufliche Experte, die berufliche Expertin ist grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass er, sie die notwendige individuelle Kompetenzentwicklung zur Ausübung seiner, ihrer beruflichen Tätigkeit abgeschlossen hat (vgl. Rauner, 1999). «Allerdings fehlt in der berufswissenschaftlichen Literatur bislang ein eigener analytisch fundierter und empirisch abgesicherter Begriff ausgebildeter Expertise und des zu ihr führenden Entwicklungsprozesses» (Röben, 2001). Fischer (2000, S. 44) verweist in diesem Zusammenhang auf die notwendige Durchführung differenzieller Quer- und Längsschnittuntersuchungen. Während die Erstgenannten zur Ermittlung des Unterschiedes von Inhalten und Formen des Wissens und Könnens bei Expertinnen und Experten sowie leistungsschwächeren Arbeitskräften erforderlich sind, verdeutlichen Längsschnittuntersuchungen die Entwicklungsprozesse von Auszubildenden (Novizen) zu Expertinnen und Experten. Dabei wird auch der Prozess des Erwerbs von sog. ‹Arbeitsprozesswissen› explizit. Ob jemand in der Berufswelt über Expertise verfügt, kann durch dessen, ihre Performance als empirisch fassbare Äußerung seiner, ihrer Kompetenz ermittelt werden. Grundsätzlich ist zu erwarten, dass sich der berufliche Experte, die berufliche Expertin von einem, einer Auszubildenden in der Geschwindigkeit der korrekten Leistungserbringung³, der Qualität der Performanz und des Stils der Leistungserbringung unterscheidet.

Experten und Expertinnen verfügen über gut organisiertes, vor allem strategisches Wissen und sind dadurch gekennzeichnet, dass sie auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft herausragende Leistungen erbringen. Sie unterscheiden sich allerdings innerhalb einer Domäne von den Novizen nicht so sehr durch überlegene Strategien, sondern vielmehr durch umfassendes und gut strukturiertes deklaratives Wissen (vgl. de Groot, 1965; Chase & Simon, 1973; Gruber & Ziegler, 1996). Sie sind nicht einfach allgemeine Problemlöser, die ein Set von Strategien gelernt haben, das über alle Domänen hinweg erfolgreich einsetzbar wäre (vgl. Bransford, Brown & Cocking, 2000, S. 48). Ihre Fähigkeit zu denken und Probleme zu lösen, hängt vielmehr in hohem Maß von ihrem gut organisierten Wissen ab, das sie in ihrer Wahrnehmung und ihrer Art der

³ Die Fähigkeit von Expertinnen und Experten, relevantes Wissen auf eine Weise abzurufen, die relativ mühelos ist und automatisch erfolgt, bedeutet nicht, dass Expertinnen und Experten immer Aufgaben schneller bewältigen als Novizen; oftmals benötigen sie mehr Zeit, um Probleme vollständig zu erfassen (vgl. Voss, 1990, S. 320f.). Sobald sie jedoch aktiv mit der Bearbeitung des Problems beginnen, lösen sie dieses zügig und schneller als Anfängerinnen und Anfänger (vgl. Schneider, 1988, S. 165).

Problemrepräsentation beeinflusst. Expertenwissen kann daher auch nicht auf eine Reihe von isolierten Fakten oder Propositionen reduziert werden, sondern reflektiert vielmehr spezifische Anwendungskontexte. «That is, the knowledge is ‹conditionalized› on a set of circumstances» (ebd., S. 31). Es ist um ‹Kernkonzepte› herum organisiert, die die Expertinnen und Experten beim Denken und Problemlösen leiten (vgl. Chi, Feltovich & Glaser, 1981). Die Fähigkeit, Informationen in Form eines begrifflichen Bezugssystems zu organisieren, erhöht die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transfer, da über die Herausbildung der domänenspezifischen Kernkonzepte die Anwendbarkeit von Wissen gefördert wird. Das Wissen von Novizinnen und Novizen ist deutlich weniger um diese Konzepte herum organisiert. Novizinnen und Novizen versuchen vielmehr Probleme vor allem so anzugehen, dass sie nach richtigen Formeln suchen und Antworten ausarbeiten, die ihrer Alltagsintuition entsprechen.

Über unterschiedliche Domänen hinweg lassen sich bei Expertinnen und Experten ähnliche Mechanismen identifizieren, die zur erfolgreichen Bearbeitung von Problemstellungen, zu einem positiven Transfer führen. Gage und Berliner heben drei Mechanismen hervor, die für einen erfolgreichen Transfer relevant sind. «Experten versuchen,

1. ein neues Problem als einem bestimmten Typus zugehörig zu klassifizieren,
2. sich das Problem anschaulich in die Vorstellung zu bringen und
3. erprobte Routineverfahren für die Lösung des Problems einzusetzen» (1996, S. 327f.).

Hierbei ist dem Punkt der Problemklassifizierung besondere Bedeutung beizumessen, da ein identifiziertes und klassifiziertes Problem ein relevantes Schema abrufen hilft, das als abstrakte Repräsentation den Lösungsprozess steuert. Novizen und Novizinnen haben im Vergleich zu Experten und Expertinnen nur wenige Schemata gespeichert bzw. noch keine elaborierten Schemata entwickelt. Die Klassifizierung von Problemstellungen setzt voraus, dass eine umfassende Wissensbasis von domänenspezifischen Mustern vorhanden ist (vgl. Glaser, 1984). Experten und Expertinnen erkennen beim Umgang mit neuen Informationen bedeutsame Muster und Beziehungen zwischen diesen Informationen, die Novizen und Novizinnen verborgen bleiben. Damit können sie die strategischen Implikationen für diese spezifische Situation erfassen und mithilfe dieser Muster Lösungen ausarbeiten. Ihr Denken ist vorwärts gerichtet (vgl. Perkins & Salomon, 1989, S. 18). Aufgrund ihrer Fähigkeit, Muster von bedeutungsvollen Informationen zu sehen, beginnen Expertinnen und Experten,

Probleme auf einem höheren Level zu lösen. Die Fähigkeit, die eigene Vorgehensweise beim Problemlösen zu überwachen, ist ein bedeutsamer Aspekt der Expertenkompetenz. Im Gegensatz dazu tendieren Novizinnen und Novizen dazu, diese Muster nicht wahrzunehmen, weil sie diese nicht kennen oder weil ihnen ein schneller Zugriff zum Muster fehlt. Ihre Begründungen basieren oftmals auf oberflächlichen Problemerkassungen (vgl. Chi, Feltovich & Glaser, 1981). Typisch für das Vorgehen von Novizinnen und Novizen ist ihr rückwärts gerichtetes Denken. Sie suchen allgemeine Regeln, um ausgehend vom Unbekannten Verbindungen zu ihrem Wissen bzw. ihrer Ausgangssituation herzustellen. Musterwahrnehmung wird damit eine wichtige Strategie zum Aufbau von Handlungskompetenz (vgl. Pellegrino, 2002, S. 20): «The ability to plan a task, to notice patterns, to generate reasonable arguments and explanations, and to draw analogies to other problems, are all more closely intertwined with factual and procedural knowledge than once believed». Daher ist Wissen, das aus einem großen unverbundenen Set von Fakten oder Prozeduren besteht, nicht ausreichend. Lernende müssen Möglichkeiten des Erwerbs eines Tiefenverständnisses haben, um eine Kompetenz in einem bestimmten Gebiet zu entwickeln. Pellegrino sieht in dem *deep understanding* den entscheidenden Zugang zur domänenspezifischen Expertise und zur Entwicklung anwendbaren Wissens.

Expertinnen und Experten führen bei der Bewältigung neuer Problemstellungen keine erschöpfende Suche nach Wissen durch, das grundsätzlich relevant sein könnte. Diese Vorgehensweise würde ihren Arbeitsspeicher überlasten (vgl. Miller, 1956). Stattdessen besitzen sie die Fertigkeit, selektiv überlegenes, relevantes Wissen abzurufen. Expertenwissen ist konditionalisiert – «[...] it includes a specification of the contexts in which it is useful» (Bransford, Brown & Cocking, 2000, S. 43). Dieser Aspekt des Abrufens von relevantem Wissen liefert Hinweise zur Natur des nutzbaren Wissens: Wissen muss konditionalisiert werden, damit es zur Bearbeitung von Problemstellungen abgerufen werden kann. Erfahren die Lernenden nicht, unter welchen Bedingungen das zu erlernende Wissen anwendbar und nützlich ist, besteht die Gefahr des Auftretens von «trägem» Wissen: Das Wissen ist zwar vorhanden, kann aber nicht spontan zur Lösung von Problemen genutzt werden (Whitehead, 1929).

Dreyfus und Dreyfus (1987) haben ein Anfänger-Experten-Modell entwickelt, das folgende fünf Stufen vom Anfänger, der Anfängerin zum Expertentum beinhaltet:

1. Stufe: Anfänger: Ein Anfänger ist jemand, der Regeln erlernt hat, «mit denen er auf Grund der Fakten und Muster seine Handlungen bestimmen kann» (ebd., S. 43). Die Autoren sprechen hier von «kontext-unabhängigen» Regeln.

2. Stufe: Fortgeschrittene Anfängerin: Die fortgeschrittene Anfängerin hat Erfahrungen mit der Bewältigung von spezifischen Situationen gemacht, insbesondere mit sog. «bedeutungsvollen Elementen», die in den «kontext-unabhängigen» Situationen nicht erfasst werden. Das Erfahrungslernen hat hier eine wesentliche Bedeutung.
3. Stufe: Kompetenz: Durch zunehmendes Erfahrungslernen «wird die Zahl der kontextfreien und situationalen Elemente, die ein Anfänger in einer realweltlichen Situation erkennen kann, überwältigend groß» (ebd., S. 48). Der, die Lernende entwickelt auf dieser Stufe zunächst einen Plan zur Organisation der gegebenen Situation. Dies hilft ihm, ihr, nur eine ausgewählte Anzahl von Faktoren zu untersuchen, die in der Situation als bedeutsam erscheinen, und dadurch seine, ihre Leistung zu verbessern. Durch die Auswahl eines Handlungsplans fühlt sich der, die kompetent Handelnde im Gegensatz zum fortgeschrittenen Anfänger und der Novizin für seine, ihre Leistungserbringung verantwortlich.
4. Stufe: Können: Diese Stufe ist durch eine prozeduralisierte Vorgehensweise gekennzeichnet. Bewusstseinsmäßige Entscheidungen sind weder bei der Auswahl der Pläne noch bei der Ausführung der Prozeduren zur Leistungserbringung erforderlich.
5. Stufe: Expertise: «*Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert*» (ebd., S. 55; Hervorhebung im Original). Im Gegensatz zur Stufe des Könnens ist hier kein analytisches Denken erforderlich, das zuvor punktuell noch benötigt wurde.

Die Befunde der Expertiseforschung verdeutlichen, dass fehlendes intelligent strukturiertes Fachwissen nicht durch metakognitive Prozesse bzw. allgemeine Fertigkeiten oder Fähigkeiten kompensiert werden kann. Der Rückgriff auf gut strukturiertes und vernetztes Wissen ist daher auch eine notwendige Voraussetzung für seine flexible Anwendung bei der Bewältigung neuer betrieblicher Aufgaben und Problemstellungen. Der berufliche Experte, die berufliche Expertin ist weniger durch eine außergewöhnliche Intelligenz, sondern insbesondere durch sein, ihr Interesse an einem Gegenstandsbereich (berufliche Tätigkeit) und seine, ihre Ausdauer, sich mit berufsspezifischen Aufgaben auseinanderzusetzen, gekennzeichnet. Damit nimmt die Domäne eine außerordentlich wichtige Rolle in der Expertiseforschung ein.

Rauner und Spöttl (1995) haben im Rahmen des Modellversuchs «geschäfts- und arbeitsprozessbezogene dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industriebereufen mit optionaler Fachhochschulreife» (GAB) das Anfänger-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus zur Entwicklung des Konzepts der «entwicklungslogischen Strukturierung von Lerninhalten» aufgegriffen. Das Konzept wurde am Beispiel eines integrierten Berufsbildungsplans für den Kfz-Mechatroniker entwickelt, wobei versucht wurde, die Ansätze der Technikdidaktik, der Lernpsychologie und der Qualifikationsforschung in ein Modell der Curriculumentwicklung zu integrieren. Dieses Konzept misst dem Arbeitsprozesswissen von Facharbeitskräften eine herausragende Stellung zu, indem es sich bei der chronologischen Anordnung von Lernzielen und -inhalten an der Entwicklung vom Novizen zum Experten bzw. der Novizin zur Expertin orientiert. In dem Modellversuch werden in Anlehnung an das Konzept von Dreyfus und Dreyfus die Stufen und Bedingungen vom Novizen zum Experten bzw. der Novizin zur Expertin «in einem ersten Schritt zu einem Instrumentarium der Analyse beruflicher Arbeitsaufgaben und zur Bewertung der Lernhaltigkeit beruflicher Arbeitssituationen entwickelt» (Rauner, 1999, S. 432). Dabei wird auf jeder Entwicklungsstufe nach Handlungssituationen, Handlungen und Fähigkeiten unterschieden. Eine besondere Herausforderung liegt unter der Perspektive der Lernchancen im Arbeitsprozess darin, die Bedingungen zu ermitteln, unter denen der Übergang zur nächst höheren Expertenstufe bis zur reflektierten Meisterschaft erreicht werden kann.

Der Grundgedanke des Modellversuchs GAB liegt demnach darin, über die Beschreibung der Facharbeit anhand betrieblicher Arbeitsaufgaben das Leitziel beruflicher Erstausbildung zu bestimmen und ein Curriculum zu entwickeln, das den Entwicklungsprozess vom Anfänger zum Experten bzw. von der Anfängerin zur Expertin berücksichtigt. Dieser Gedanke beruht auf der Prämisse, dass diejenigen, die als Experten und Expertinnen in einem Beruf tätig sind, auch besser als irgendjemand sonst beschreiben und definieren können, durch welche Aufgaben ihr Beruf gekennzeichnet ist. Dabei wurden zur Identifikation und Beschreibung der charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben für ausgewählte Industriebereufe (Industrieelektroniker, Werkzeugmechaniker, Automobilmechaniker, Mechatroniker und kaufmännische Berufe) 25 «Experten-Facharbeiter-Workshops» durchgeführt, bei denen die Möglichkeit gegeben war, Experten und Expertinnen zu befragen bzw. ihre Kompetenz bei der Erstellung von Übersichten beruflicher Arbeitsaufgaben zu nutzen (vgl. Bremer & Jagla, 2000; Bremer, Rauner & Röben, 2001). Durch die Reflexion über ihre eigene Vorgehensweise bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben waren die Experten und Expertinnen gezwungen, ihre impliziten Expertenstrategien zu externalisieren und sie

damit Novizen und Novizinnen bzw. angehenden Facharbeitskräften zugänglich zu machen. Bezüglich der Verwertbarkeit der Expertenbefragung als Instrument zur berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung bzw. Curriculumentwicklung machen Bremer, Rauner und Röben (2001, S. 221) eine wichtige Einschränkung: «Für die Curriculumentwicklung ist das Ergebnis von Experten-Facharbeiter-Workshops geeignet, wenn der Curriculumentwickler den Prozess der Dekontextualisierung nachvollziehen kann bzw. wenn berufliche Arbeitsaufgaben so beschrieben werden, dass sie einen beruflichen Entwicklungsweg beschreiben und exemplifizieren und Aufschluss darüber geben, was sich hinter den Aufgaben konkret verbirgt». Hierin liegt eine große Herausforderung, da die Facharbeit der Experten und Expertinnen auf identifizierbare Arbeitsprozesse gestützt und damit zunächst kontextgebunden ist. Um auf der Basis der Expertenbefragung eine Curriculumentwicklung vornehmen zu können, sind die beruflichen Aufgaben betriebs- und facharbeiterunabhängig darzustellen. Die Herausbildung zum Expertentum macht es jedoch auch erforderlich, dass die Auszubildenden mit Arbeitsprozessen konfrontiert werden, die den Entwicklungsprozess zulassen und fördern. Hier müssen ggf. am Arbeitsplatz – aber auch im Rahmen der Lernprozesse am Lernort Berufsschule – didaktisch-methodische Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden.

Aufgrund der Ergebnisse des Modellversuchs sieht Röben (2001) «für die Berufsfeldwissenschaft die Notwendigkeit einer eigenständigen Expertiseforschung mit folgenden Eckpunkten:

- Der berufswissenschaftliche Expertisebegriff muss einen klaren Bezug zum Beruf bzw. zum Berufsfeld aufweisen.
- Das Verhältnis zwischen dem Arbeitsprozesswissen und der Expertise ist zu bestimmen: Eine erste Hypothese zu diesem Verhältnis könnte die Domäne der Expertise als eine Untermenge des Gegenstandsbereichs des Arbeitsprozesswissens auffassen.
- Die Analyse der domänenspezifischen Ausprägung der Expertisemerkmale (z. B. internalisiertes Denken, analytisches Denken, Strategie im Problemlöseprozeß, Wissen und Wahrnehmung) ist am Material eines jeden Berufsfeldes durchzuführen.
- Der berufswissenschaftliche Expertisebegriff sollte die Explikation der in den internalisierten gedanklichen Routinen eingeschlossenen Regeln ermöglichen und sie damit für Curricula zugänglich machen.»⁴

⁴ Als grundsätzliche Kritik am Konzept einer Berufsfeldwissenschaft vgl. Tramm (2000).

5 WIE NEHMEN DIE AUSZUBILDENDEN IHRE LEISTUNGS- UND KOMPETENZENTWICKLUNG WAHR?

Eng verbunden mit dem Aspekt der Expertiseentwicklung ist die Frage, wie Auszubildende ihre Kompetenz wahrnehmen. In der täglichen Praxis und in der Mehrheit der Fälle sind Arbeitsplätze mit einem hohen Qualifizierungspotenzial zwar auffindbar, das Potenzial kann jedoch selten im Rahmen der Ausbildung in ausreichendem Umfang aktiviert werden. Damit können konsequenterweise auch die Forderungen der Ausbildungsordnungen zur Entwicklung einer Handlungskompetenz in der Berufspraxis nicht immer umgesetzt werden. Bendorf (2002, S. 196 f.) hat für den Bankensektor folgende Ursachen ausfindig gemacht, die sich in ähnlicher Form auch in anderen kaufmännischen Bereichen finden lassen:

- (1) Arbeitsorganisatorisch bedingte zeitliche Restriktionen der Ausbilder im Marktbereich, hervorgerufen beispielsweise durch Zielvorgaben sowie eine gleichzeitige Zunahme der Arbeitsintensität und der Mitarbeiterverantwortung als Folge einer tendenziellen Verringerung von Kontrollen im Rahmen der Vereinfachung von Arbeitsabläufen (Woy, 1997, S. 88).
- (2) Zunehmende Vielfalt und Komplexität der angebotenen Produkte, verbunden mit der hieraus resultierenden Schwierigkeit einer angemessenen Einführung der Auszubildenden in die Komplexität des Privatkundengeschäfts [...].
- (3) Kompetenzmäßige und rechtliche Beschränkungen der Auszubildenden (betragliche und inhaltliche Begrenzungen für den Geschäftsabschluss, gemäß Wertpapierhandelsgesetz vorgeschriebene Beraterqualifikationen zum Wertpapierverkauf etc.).
- (4) Risiko einer Unzufriedenheit von Kunden bezüglich der Bedienungs- und Beratungsqualität von Auszubildenden.
- (5) Beraterspezifische Zuordnung der Kunden, verbunden mit einem hieraus resultierenden Vertrauensverhältnis.

Aufgrund dieser Situation haben die Auszubildenden nur wenige Möglichkeiten zur Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz. Es erfolgt lediglich eine punktuelle Einführung in Prozesse der Planung, der Umsetzung und der Kontrolle von anspruchsvolleren Geschäftsabläufen. Dafür erhalten Auszubildende insbesondere leichtere Routinearbeiten oder klar abgegrenzte Teilaufgaben aus komplexen

Zusammenhängen mit geringem Einführungsaufwand.

Die dargestellte Problematik findet sich in einer Untersuchung von Noß (2000) über das Lern- und Arbeitspotenzial am Arbeitsplatz von Bank- und Sparkassenkaufleuten. Dabei hat Noß über den Einsatz von Lern- und Arbeitstagebüchern versucht, möglichst lückenlos die von den Auszubildenden bearbeiteten Aufgaben im Hinblick auf eine objektive Beschreibung, die Art ihrer Bewältigung und die subjektive Einschätzung der Auszubildenden zu erfassen. Die Auswertung der Lern- und Arbeitstagebücher erfolgte dabei durch die Klassifizierung der Arbeitstätigkeiten nach dem formalen Anforderungsniveau, den sozial-kommunikativen Anforderungen und den inhaltlichen Erfahrungsmöglichkeiten, die mit der Ausführung der jeweiligen Tätigkeiten am Arbeitsplatz verbunden sind (vgl. Noß, 2000, S. 116f.).

Noß (2000, S. 118ff.) hat die dokumentierten Tätigkeiten folgendem zehnstufigen Klassifizierungsschema zugeordnet, das die Komplexität, Vollständigkeit, Problemhaftigkeit und die gewährten Handlungsspielräume der Tätigkeiten berücksichtigt. Dabei werden die Kategorien 1 bis 9 als eine aufsteigende Rangreihe im Hinblick auf die Komplexität der Tätigkeiten verstanden; die Kategorie 10 ist als Restkategorie anzusehen:

- Kategorie 1: Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation (z. B. Kopier-, Hol- oder Bringtätigkeiten);
- Kategorie 2: Ablage- und Sortiertätigkeiten (z. B. Sortieren von Kundenunterlagen);
- Kategorie 3: Tätigkeiten mit medialer Transformation (z. B. Ausfüllen von einfachen Formularen);
- Kategorie 4: Reproduktiv-ganzheitliche Prüf- und Kontrolltätigkeiten (z. B. Abgleich mit einer Liste der vorhandenen Sparbücher);
- Kategorie 5: Leichte Sacharbeitertätigkeiten und Beratungen (z. B. Ausfüllen von Überweisungen);
- Kategorie 6: Produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeiten (z. B. Prüfung betriebswirtschaftlicher Analysen);
- Kategorie 7: Tätigkeiten mit selektiver Transformation (z. B. Girokontoeröffnung);
- Kategorie 8: Tätigkeiten mit substanzieller Transformation (z. B. Bearbeitung eines Kreditantrags);
- Kategorie 9: Umfangreiche Beratungstätigkeiten (z. B. Beratungsgespräche über diverse Anlageformen);
- Kategorie 10: Leichte Auskunftstätigkeiten (z. B. Erteilung von Auskünften an Kunden).

Die Ergebnisse von insgesamt 21 erfassten Lern- und Arbeitstagebüchern, die mehr als ein Jahr Arbeits- und Ausbildungszeit nach Minuten gegliedert beschreiben, zeigen, dass der prozentuale Zeitanteil für Beratungstätigkeiten (Kategorie 9) lediglich 3,71 % beträgt (vgl. Abbildung 4). Bei ausschließlicher Betrachtung der Arbeitstätigkeiten beträgt der prozentuale Anteil dieser Kategorie 4,31 %. Dagegen füllen ca. 58 % der erfassten Zeit einfache und standardisierte Tätigkeiten am Arbeitsplatz aus (Kategorien 1-5). Damit kann festgehalten werden, dass für den untersuchten Bankbetrieb die Forderungen der neuen Ausbildungsordnung praktisch nur bedingt umgesetzt werden.

	Zeit in Min.	Zeit in % (mit LT)	Zeit in % (nur AT)
Kat. 1	10760	8,39	9,74
Kat. 2	6395	4,99	5,73
Kat. 3	6150	4,80	5,51
Kat. 4	3840	2,99	3,44
Kat. 5	37125	28,95	33,61
Kat. 6	4810	3,75	4,31
Kat. 7	16090	12,55	14,51
Kat. 8	17740	13,83	16,01
Kat. 9	4760	3,71	4,31
Kat. 10	2780	2,17	2,54
insg.	110450	86,13	100,0

Abbildung 4: Quantitative und zeitliche Verteilung der erfassten Tätigkeiten von Sparkassenkaufleuten in Anlehnung an NoB (2000, S. 122) (LT:= Lerntätigkeiten; AT: = Arbeitstätigkeiten)

In den Lern- und Arbeitstagebüchern haben die Auszubildenden auf einer sechsstufigen Skala eingeschätzt, wie interessant sie die jeweilige Arbeitsaufgabe gefunden haben, inwieweit die von ihnen bearbeitete Aufgabe neuartig war, für wie schwierig sie die Bearbeitung der Aufgabe bei ihrem gegenwärtigen Kenntnisstand hielten und inwieweit die Tätigkeit für sie ein Lernpotenzial beinhaltete. Die Bandbreite der vorgegebenen Skalen reichte bezüglich der Faktoren

- Interesse von «sehr interessant» (1) bis «sehr uninteressant» (6);
- Neuartigkeit von «noch nie durchgeführt» (1) bis «sehr häufig durchgeführt» (6);
- Schwierigkeit von «schwierig zu bearbeiten» (1) bis «einfach zu bearbeiten» (6);
- Lernmöglichkeiten von «besonders viel gelernt» (1) bis «besonders wenig gelernt»

(6).

Noß (2000, S. 126) hat die Ergebnisse der Kategorisierung der Arbeitstätigkeiten und die subjektiven Einschätzungen der Auszubildenden zusammengeführt und kam dabei zu folgenden Ergebnissen:

- Einfache Tätigkeiten treten häufig auf und sind mit einem geringen Interesse verbunden. Zugleich wird ihnen nur ein geringer Schwierigkeitsgrad zugeschrieben und die Lernmöglichkeiten werden entsprechend als eher gering eingeschätzt.
- Qualitativ anspruchsvollere Aufgaben werden mit höherem Interesse und gestiegenen Lernmöglichkeiten bewertet. Der von den Auszubildenden empfundene Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufgaben nimmt mit steigendem Anforderungsgehalt zu. Allerdings sinkt mit zunehmender Durchführungshäufigkeit der bewertete Schwierigkeitsgrad.
- Substanzielle Transformationen sowie umfangreiche Beratungstätigkeiten erhalten hohe Interessen-, Schwierigkeits- und Lernmöglichkeitswerte. Sie werden jedoch eher selten durchgeführt.

Die Ergebnisse von Noß zeigen deutlich, dass Auszubildende sehr wohl in der Lage sind, zum einen Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb bei qualitativ anspruchsvolleren Aufgaben festzustellen und zum anderen individuell ihren Kompetenzerwerb bei der fortwährenden Durchführung von beruflichen Tätigkeiten anhand der als abnehmend festgestellten Schwierigkeit wahrzunehmen. Diese Kompetenzwahrnehmung wird auch dadurch gestützt, dass Auszubildende häufig ausgeführten Tätigkeiten nur geringe Lernpotenziale zusprechen. Abteilungsspezifischen Tätigkeiten höherer Kategorien, die nicht in anderen Fachabteilungen erlernt werden können, wird überdurchschnittliches Lernpotenzial beigemessen.

Keck (1995, S. 263f.) und Noß (2000, S. 149) haben weiterhin mithilfe von Korrelationsstudien den Zusammenhang von Interesse, Neuartigkeit, Aufgabenschwierigkeit und Lernmöglichkeit näher bestimmt. Dabei haben sie folgende Ergebnisse erzielt:

- Die eingeschätzten Lernmöglichkeiten von Aufgaben hängen vom formalen Anforderungsgehalt, vom Interesse an der jeweiligen Aufgabe sowie vom subjektiv wahrgenommenen Grad der Neuartigkeit und der Schwierigkeit der Aufgabe ab.
- Der subjektiv wahrgenommene Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufgaben weist einen

wesentlichen Zusammenhang mit dem Grad der Neuigkeit und dem formalen Anforderungsgehalt auf.

- Das Interesse der Auszubildenden für die übertragenden Aufgaben korreliert positiv mit dem formalen Anforderungsgehalt, der subjektiv wahrgenommenen Neuartigkeit, dem Schwierigkeitsgrad sowie den mit ihnen verbundenen Lernmöglichkeiten.

6 WELCHE ÖKOLOGISCHE VALIDITÄT SCHREIBEN DIE AUSZUBILDENDEN, DIE LEHRPERSONEN UND DIE LEHRMEISTER DER TATSÄCHLICH IN DER AUSBILDUNG BEWERTETEN <LEISTUNG> ZU?

6.1 Reform des Prüfungswesens

Prüfungen bzw. Leistungskontrollen haben sowohl für die Lernenden mit ihren individuellen Lernprozessen als auch für die Funktionalität einer Gesellschaft im Hinblick auf Berechtigungen eine wesentliche Bedeutung. Das Bestehen von Prüfungen berechtigt nicht nur zur Inanspruchnahme weiterer Bildungsangebote, sondern beeinflusst auch langfristig den zukünftigen sozialen Status, die gesellschaftliche Anerkennung, die Berufswahl, das zukünftige Einkommen und den Grad der Selbstverwirklichung. Zugleich kommt beruflichen Prüfungen auch unter quantitativen Gesichtspunkten eine hohe Bedeutung zu. So ermittelte das Statistische Bundesamt (1993) im Jahr 1991 allein für den Geltungsbereich des Berufsbildungsgesetzes in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt nahezu 800.000 Prüfungsteilnehmende. Trotz dieser Bedeutung des Prüfungswesens wird wiederholt von Vertreterinnen und Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bemängelt, dass der für die Ausgestaltung der Prüfungen relevanten pädagogischen Diagnostik eine zu geringe Beachtung geschenkt würde (vgl. z. B. Walter, 1996, S. 13). «Der vornehmlich berufsbildungspolitisch geprägte Dauerstreit um zentralisierte, programmierte Prüfungen wird – bis auf wenige Ausnahmen – ohne Bezug zur pädagogischen Diagnostik geführt» (ebd., S. 14).

Prüfungen werden allgemein Herrschafts- und Sozialisationsfunktionen (Auslese, Statuszuweisung etc.), Steuerungs- und Allokationsfunktionen (Qualifikationsnachweis und Berechtigungsvergabe) sowie pädagogische und didaktische Funktionen (Lerndiagnose und Lernprognose, didaktische Steuerung und Evaluation) zugesprochen. Während sich die pädagogische Funktion von Prüfungen insbesondere in der Offenlegung der Lernleistung durch individuelle Lerndiagnosen manifestiert, dient die didaktische Funktion von Prüfungen der Verbesserung von Unterricht (oder Bildungsgängen) durch Steuerung von Lernprozessen, Förderung von Motivation sowie Unterrichtsplanung und –durchführung. Darüber hinaus haben die durch die Festlegung von Prüfungsanforderungen vorgegebenen Qualitätsstandards normierende Wirkungen auf Unterricht und Bildungsgänge und beeinflussen dadurch auch die Unterrichtsgestaltung und Inhaltsauswahl.

Zahlreiche Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sind seit Ende der 1980er-Jahre aufgrund der Ausrichtung auf die Entwicklung und Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz geändert worden. Dabei soll die Umsetzung der Leitziele didaktisch-methodisch der Idee der Handlungsorientierung beim Arbeiten und Lernen folgen. Mit der Ausrichtung auf die ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Handlungskompetenz durch den Einsatz alternativer Methoden wie Fallstudien, Planspiele, Projektmethoden, Leittextmethoden oder Lernbüros wird versucht, dem neuen Leistungsverständnis Rechnung zu tragen. Allerdings – und hier sind bis heute immense Schwierigkeiten zu erkennen – macht der Einsatz neuer Methoden zugleich auch neue Verfahren der Leistungsmessung und –beurteilung erforderlich. Die curricular-didaktische Idee der Handlungsorientierung benötigt für die nachhaltige Kompetenzförderung eine Reform des Prüfungswesens und der unterrichtlichen Leistungsdiagnose. Es wird insbesondere kritisiert, dass die in der beruflichen Bildung notwendigen und anzustrebenden Reformen durch ein anachronistisches Prüfungswesen blockiert würden, das nicht durch neue inhaltliche, methodische und organisatorische Konzeptionen dem Qualifikationswandel Rechnung trüge. Zugleich ist zu beachten, dass die Ausbildungspraxis auch durch die Prüfungspraxis determiniert wird. Achtenhagen, Preiß und Tramm (1992, S. 2) verweisen auf den Einfluss der Abschlussprüfung für die Qualität der Ausbildung: «Die Qualität der Ausbildung wird weitgehend anhand des Abschneidens in den IHK-Prüfungen gemessen. Dies ist aber äußerst problematisch, wenn programmierte Prüfungen, die auf isoliertem und teilweise veraltetem Faktenwissen aufbauen, vorherrschen. Eine Innovation im Prüfungsbereich mit allen Konsequenzen für die Lehr- und Lernprozesse scheint unausweichlich.»

Traditionelle Prüfungsverfahren sind insbesondere auf die Prüfung additiv gelerntem Wissens und einzelner Fertigkeiten ausgerichtet und entsprechen nicht den neuen Qualifikationsanforderungen. Die traditionelle Prüfungspraxis ist insbesondere durch gebundene Aufgabenformen gekennzeichnet, zu denen Multiple Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Lückenaufgaben, Sortieraufgaben etc. gehören.⁵ Gegen gebundene Aufgaben werden immer wieder ähnliche Einwände erhoben wie hohe Ratewahrscheinlichkeit aufgrund auffälliger Richtigantworten bzw. schlechter Distraktoren, reines Prüfen von Begriffs- und Faktenwissen oder Beeinträchtigung des Lernprozesses durch schematisches Auswendiglernen. Es ist allerdings zu betonen, dass diese Kritik lediglich gegen schlecht konstruierte programmierte Aufgaben gerichtet

⁵ Oftmals wird in diesem Zusammenhang auch von programmierten Aufgaben gesprochen.

ist und somit durch eine intensivere Ausrichtung auf Verständnisaufgaben entkräftet werden kann.⁶ Unbestritten bleibt jedoch die Erkenntnis, dass programmierte Aufgaben allein kaum ausreichen, um alle für notwendig erachteten spezifischen Kompetenzen zu erfassen. Allerdings bereitet es bis heute Schwierigkeiten, offene Aufgabenstellungen, bei denen die Lösungen frei zu formulieren sind, in die Prüfungspraxis zu integrieren.⁷

Die notwendige Reform des Prüfungswesens ist bis heute noch nicht abgeschlossen und muss sich mit zahlreichen ungeklärten Fragen auseinandersetzen. Dabei wird die Diskussion um eine adäquate Prüfungsgestaltung durch Forderungen nach Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Prozessorientierung und Integration von theoretischen und praktischen Prüfungsinhalten geprägt. Ganzheitliche Aufgaben beziehen sich auf komplexe Problemstellungen, zu deren Bewältigung sowohl Kenntnisse als auch Fertigkeiten aus teilweise unterschiedlichen Bereichen herangezogen werden müssen. Dabei wird versucht, mit ihnen möglichst vollständige berufliche Handlungen abzudecken. Durch diese angestrebte Nähe zwischen Berufspraxis und Prüfung wird eine erhöhte Aussagekraft über die erworbene berufliche Handlungskompetenz anvisiert. Inzwischen gibt es recht unterschiedliche ganzheitliche Prüfungsverfahren wie praktische Übungen (mündlicher Prüfungsteil), Projektaufgaben, integrierte Prüfungsaufgaben, Assessment Center, computersimulierte Szenarien oder Planspiele. Mit anderen Worten geht es darum, aufgrund der veränderten Qualifikationsanforderungen auch bei der Leistungsmessung und –beurteilung eine entsprechend ökologische Validität zu erhalten. Prüfungen müssen valide Aussagen über die berufliche Handlungskompetenz liefern. Dies hat zur Konsequenz, dass die, der Lernende selbst in den Mittelpunkt der Leistungsbeurteilung gerückt wird.

Wenn die Lernziele der Rahmenrichtlinien unterschiedliche Komplexitätsniveaus aufweisen, dann müssen diese Niveaustufen entsprechend in den Prüfungen berücksichtigt und gemessen werden. Prüfungsaufgaben verlangen auch nach komplexen und ganzheitlichen Formen, und Leistungsbeurteilungen müssen auf lernphasenspezifische Beurteilungskriterien hin ausgerichtet werden (z. B. im Lernbüro). Für die Konzeption und Durchführung der Leistungsbeurteilung bzw. von Lernkontrollen ergeben sich grundsätzlich folgende Orientierungspunkte:

- Komplexe und sinnvolle Problemstellungen;
- Aufgaben- und Problemstellungen orientieren sich an der Ganzheitlichkeit von

⁶ Vgl. hierzu auch die Aufgabenbeispiele für die höheren Taxonomiestufen bei Bloom (1974).

⁷ Dabei spielen für die Kammerprüfungen vor allem der Kosten- und der Zeitaspekt eine entscheidende Rolle.

Planung, Ausführung und Kontrolle;

- Lernkontrollen ermöglichen eine selbstkritische Reflexion des eigenen Lernhandelns;
- Lernkontrollen umfassen unterschiedliche Sozialformen.

Leistung wird allgemein als mehrdimensionaler Begriff gefasst. Zur Spezifizierung werden je nach Theoriebildung unterschiedliche Dimensionen angeboten, so z. B. die Unterscheidung in kognitive, affektive und psychomotorische Verhaltensdimensionen (vgl. Bloom, 1974), wobei zu beachten ist, dass diese bei komplexeren Handlungen und Lernprozessen in hohem Maße verbunden sind. Diese Verflechtung hat für das Prüfungswesen weitreichende Konsequenzen: «Die theoretische und praktische Unterscheidung der drei Bereiche im Sinne einer Leistungskontrolle muß zwangsläufig zur Verengung der tatsächlich vollbrachten Leistung führen, denn Leistung wird demnach [...] mehrfach eindimensional <gemessen>, obwohl sie komplex und mehrdimensional <vorliegt>. Daher müssten Prüfungssituationen hinreichend komplex sein. In derartigen Situationen mit komplexen Anforderungen könnte zwar nicht mehr meßbar zwischen den diversen Leistungsdimensionen unterschieden werden. Jedoch wäre eine Gesamtbewertung hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung einer Arbeitsaufgabe möglich, wenn über das materielle Handlungsergebnis auf ein bestimmtes Können geschlossen werden könnte [...]» (Walter, 1996, S. 53). Ein Überblick über Itemformate findet sich bei Herbig (1976).

Vom übergeordneten Ziel der beruflichen Handlungskompetenz leiten sich Leistungskriterien ab, die intendierte Handlungs- und Verhaltensdispositionen darstellen und als Grundlage für die Messung und Beurteilung von Lernleistungen dienen. Dabei ist es erforderlich, die einzelnen Kompetenzausprägungen in operationalisierbare Qualifikationen zu zerlegen, um konkrete Kriterien für die Leistungsbeurteilung zu bestimmen. Reisse (1996, S. 23) verweist bei der Identifizierung von Schlüsselqualifikationen auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Wechselwirkungen mit prüfungsrechtlichen Vorgaben (Ausbildungsordnung) und Operationalisierungsmöglichkeiten (Prüfungsmethoden und Aufgabenformen) in der Prüfungspraxis. Schlüsselqualifikationen sind so zu definieren, dass sie sowohl mit den rechtlichen Rahmenbedingungen korrespondieren als auch in Massenprüfungen operationalisierbar sind.

Ein Beispiel für eine entsprechend didaktischen Überlegungen zur Handlungsorientierung bzw. zum komplexen Problemlösen formulierte Prüfungspraxis stellen die neu entworfenen niedersächsischen «Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung» am Wirtschaftsgymnasium dar. Als Qualifikationen werden z. B.

genannt:

- Wirtschaft wird als ein existenzieller Bereich gesellschaftlichen Lebens in seiner Notwendigkeit, seinen Verknüpfungen mit anderen Bereichen (z. B. Umwelt) und seiner Gestaltungsfähigkeit analysiert.
- Die Fähigkeit zu systemischer Betrachtungsweise vor allem einzel-, aber auch gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge in modellhaften Darstellungen sowie Ansätzen ökonomischer Theoriebildung wird unter Beweis gestellt.
- Die ökonomische Realität wird nicht nur monokausal, sondern auch prozesshaft, vernetzt, funktional wandelbar, Ideologien ausgesetzt und interessenbestimmt begriffen.
- Die Entscheidungsträger wirtschaftlichen Geschehens mit ihren oftmals widerstreitenden Zielsetzungen werden dargestellt und beurteilt.
- Vorhandenes ökonomisches Wissen wird unter der Zielsetzung einer umfassenden Handlungskompetenz sowie einer Generalisierungs- und Transferfähigkeit angewandt.
- Das Denken in Zusammenhängen, schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit, zielorientiertes Planen, Bewertungs- und Entscheidungsfähigkeit kommen zur Anwendung.
- Methoden werden plan- und zielgerichtet eingesetzt.
- Die Fähigkeiten zur Analyse, Aufbereitung und Präsentation von Informationen sind nachzuweisen.

Jeder Aufgabenvorschlag für die schriftliche Prüfung im Fach «Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen/Controlling» unterliegt dabei den folgenden Grundsätzen:

Komplexe und konkrete Ausgangssituationen für die Aufgabenstellungen

- Die Aufgabenvorschläge sind in Teilaufgaben zu untergliedern; eine durchgängige Fallbezogenheit ist herzustellen.
- Komplexe Ausgangssituationen sind als Ausgangspunkt von Problemanalysen und von konkreten, begründeten Lösungsvorschlägen auszuwählen.
- Grundsätzlich dürfen die Teilaufgaben nicht ohne die Ausgangssituation und die beigefügten Materialien lösbar sein (z. B. Zeitungsmeldungen, -berichte, Statistiken, Datenkränze, Controllingberichte). Die jeweiligen Quellen sind anzugeben.
- Die Aufgabenstellungen sind so zu gestalten, dass sie aufeinander aufbauen und

Zwischenergebnisse ermöglichen. Geeignete Vorgaben in der Aufgabenstellung vermeiden das Problem durchgängiger Folgefehler.

- Die einzelnen Teilaufgaben sind so zu formulieren, dass sie weitgehend unabhängig voneinander bearbeitet werden können und den Lösungsweg nicht vorzeichnen.

System- und prozessorientierte Betrachtung ökonomischer Sachverhalte

- Die Ausgangssituationen müssen sich auf die betriebliche Praxis beziehen.
- Die Aufgabenstellungen sind nicht auf eine rein funktionsorientierte, sondern auf eine prozessorientierte Unternehmensbetrachtung auszurichten.
- Die Ausgangssituation und die darauf bezogenen Aufgabenstellungen sind mehrperspektivisch anzulegen (Unternehmen – Mitarbeiter, Unternehmen 1 – Unternehmen 2, Zulieferer – Endfertiger, Unternehmen – Gesellschaft u. Ä.).
- In der Ausgangssituation und den darauf bezogenen Aufgabenstellungen sind Bezüge zu mehreren verschiedenen thematischen Dimensionen herzustellen (z. B. gesellschaftliche, ökologische, soziale, technische, rechtliche Bezüge).
- Die Aufgabenstellungen und Ausgangssituation müssen auf eine Integration fachwissenschaftlicher Inhalte in ganzheitliche Strukturen wirtschaftlichen Handelns abzielen (Nutzung von Fachwissen zur Lösung von betriebswirtschaftlichen Problemen, zur Begründung von Maßnahmen usw.).

Auch fächerübergreifende Grundsätze sind anzusprechen:

Fächerübergreifende Aspekte

- Inhalte aus dem Lerngebiet «Fächerübergreifendes Lernen» sind in jedem Aufgabenvorschlag zu berücksichtigen; d. h. mindestens eine dort angesprochene Methode bzw. Arbeitstechnik ist pro Aufgabenvorschlag von den Prüflingen anzuwenden (als Strukturierungsmethode z. B. Mind Map, Netzwerk und als Analysemethode z. B. Stärken-Schwächen-Analyse, Kosten-Nutzen-Analyse).
- Im Sinne des fachübergreifenden Ansatzes der hier relevanten Rahmenrichtlinien sollten neben einzelwirtschaftlichen auch gesamtwirtschaftliche Aspekte angesprochen werden.
- Gleiches gilt für Inhalte und Methoden aus dem Fach «Informationsverarbeitung». Zum Beispiel können Anwendungssoftware zur Lösung, Strukturierung und Visualisierung ökonomischer Problemstellungen herangezogen werden.

Diese Beispiele können als Beleg dafür angesehen werden, dass entsprechende Prüfungsanforderungen als ein entscheidendes Mittel zu betrachten sind, neue Formen des Unterrichtens zu unterstützen. Prüfungen können jedoch allein nicht ausreichen, um die zentralen Aspekte der Handlungskompetenz mit ihren spezifischen Ausprägungen abzubilden. Daher müssen Prüfungen immer auch «Zertifizierungslücken» hinterlassen (Reisse, 1996, S. 20). Die Kriterien der Leistungsbeurteilung lassen sich insbesondere für die Sozial- und Humankompetenz nicht immer über konkret beobachtbare Verhaltensdimensionen darstellen, da sie eher indirekt auf die Erfüllung von Arbeitsaufgaben ausgerichtet sind und sich mehr im organisatorischen und sozialen Kontext der Berufswelt äußern und entwickeln. Die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) bezweifelt, dass personale und soziale Kompetenzen konventionell oder programmiert erfasst werden können, und legt daher ihren Fokus auf die Evaluation von Fach- und Methodenkompetenz (vgl. Badura & Müller, 1996, S. 58). Sie hat ein Konzept für die Erstellung von Prüfungsaufgaben konstruiert, das folgende fünf Elemente enthält, durch die der Aspekt der Handlungsorientierung verstärkt bei der Aufgabenerstellung berücksichtigt werden soll (Badura & Müller, 1996, S. 59):

1. Praxisorientierung: Die Aufgaben sollen sich auf einen Sachverhalt aus der Praxis beziehen und mit Unterlagen aus der Praxis angereichert werden.
2. Adressatenorientierung: Die Lernenden bzw. zu Prüfenden sind als Handelnde anzusprechen.
3. Aktivitätsorientierung: Die Aufgabe soll eine Aktivität bei den Lernenden auslösen.
4. Entscheidungs-/Problemorientierung: Wenn möglich, sollten die Aufgaben ein zu lösendes Problem für eine Entscheidungssituation enthalten.
5. Prozessorientierung: Nach Möglichkeit sollten die Aufgaben einen zusammenhängenden Prozess bzw. Handlungsablauf darstellen.

Berufstypische Handlungen sind oftmals durch eine hohe Problemkomplexität gekennzeichnet. Wie Schmidt (1996, S. 13) jedoch kritisch bemerkt, ist die «Umsetzung komplexer Problemsituationen in diagnostische Instrumente mit großen Schwierigkeiten behaftet und scheint bis heute nicht gelungen zu sein». Er stellt bezüglich der angestrebten Komplexität von Prüfungsaufgaben einige Fragen, die bisher noch nicht befriedigend beantwortet werden konnten (ebd., S. 14): «Ist eine Aufgabe dann komplex, wenn ihr eine Situationsschilderung vorangestellt wird? Bedarf es aufeinander

aufbauender Aufgabenteile und, wenn ja, wie bekommt man das Problem der Folgefehler in den Griff? Reicht es aus, eine Vielzahl von Belegen vorzulegen, die beispielsweise zu buchen sind, oder müssen diese miteinander verknüpft sein? Wie transparent müssen Situation und Aufgabenstellung sein, wie eindeutig die Richtigkeit der Lösung?»

Aus diesem Grund sind die bisherigen Prüfungen insbesondere durch einen programmierten Charakter gekennzeichnet. Obwohl die programmierte Prüfung häufig Gegenstand der Kritik ist, da sie zentrale, berufsprofilgebende Handlungsabläufe nicht befriedigend abzubilden vermag, findet sie doch im Prüfungswesen ihre Daseinsberechtigung. Dies liegt zum Teil daran, dass sie durchaus komplex sein kann, und zum Teil auch daran, dass sie in hohem Maße dazu geeignet ist, deklaratives Wissen zu prüfen. Dabei ist zu bemerken, dass – wie bereits erwähnt – die Taxonomien von Lernzielen in hohem Maße Beispiele für Aufgaben auf allen Lernzielstufen enthalten – was in der Literatur allerdings nur unzureichend Berücksichtigung findet.

Was ist grundlegend bei der Gestaltung von Prüfungsaufgaben zu fordern? Auszubildende müssen in den Prüfungen das wiederfinden, was sie im Betrieb im Kontext einer handlungsorientierten Ausbildung erfahren und ausgeführt haben. Hier hat das Prüfungswesen anzuknüpfen: Grundlage handlungsorientierter Prüfungsaufgaben sollten berufstypische Handlungen in repräsentativen Situationen sein, die es zu identifizieren, zu definieren und zu beschreiben gilt. In diesem Sinn muss eine Kongruenz von betrieblichen und schulischen Handlungsabläufen auf der einen Seite und der Art der Prüfungsaufgaben auf der anderen Seite gegeben sein. Darüber hinaus ist die klassische Trennung von Kenntnis- und Fertigungsprüfungen bzw. von deklarativem und prozeduralem Wissen aufzuheben. Damit ist u. a. auch die Konsequenz verbunden, die bisherige Fächerstruktur in der schriftlichen Prüfung aufzugeben und verstärkt integrierte Aufgabensätze zu entwickeln.

Bei der Sichtung der Literatur fällt auf, dass die Diskussion über die Reform des Prüfungswesens insbesondere auf einer bildungspolitischen und weniger auf einer pädagogischen Ebene erfolgt.⁸ Bei der Entwicklung praxisorientierter komplexer Prüfungsaufgaben ist zu beachten, dass Verfahren der Aufgabenentwicklung in der pädagogischen Diagnostik ein eigenes Forschungsgebiet darstellen. Dabei wird Leistung insbesondere aus einer individuellen Perspektive betrachtet. Leistung wird als individuelles Handeln aus «genuin inneren Antrieben» (Lempert, 1971, S. 761) verstanden, das weniger dem Selbstzweck dient, sondern zur Kompetenzentwicklung

⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang die entsprechenden Arbeiten im Umkreis der TIMS- und PISA-Studien (s. o.).

junger Menschen führt. Dabei unterliegt der Kompetenzerwerb immer auch einer Selbst- und Fremdkontrolle: «Der pädagogische Sinn von Prüfungen kann nur darin bestehen, daß der Prüfling die in der lernenden Situation durch Selbstkontrolle erfahrene Kompetenz in der Bewährungssituation der Prüfung einer Fremdkontrolle zur Messung und Wertung unterzieht» (Zielinski, 1981, S. 660).

Die Reformdiskussion des Prüfungswesens steht in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite geht es um den Anspruch, eine eindeutige und objektiv vergleichbare Lernleistung zu erheben (insbesondere durch die isolierte Erbringung und Bewertung von fachspezifischen Einzelleistungen); auf der anderen Seite steht dagegen die Forderung nach komplexen handlungsorientierten und fächerübergreifenden Prüfungsaufgaben, die aktuelle und zukünftig geforderte Qualifikationen abbilden. Sowohl in den kaufmännischen als auch in den gewerblich-technischen Berufen wird im Zuge zahlreicher Neuordnungsverfahren versucht, bei den Prüfungen die künstliche Trennung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu durchbrechen. Dabei fällt auf, dass häufig lediglich die Kenntnisaufgaben etwas praxisorientierter gestaltet werden, eine nachhaltige Überwindung der Kluft jedoch oftmals nicht erreicht wird. Der 1992 vorgelegte Entwurf einer Ausbildungsordnung zum/zur Technischen Zeichner/in mit einer theorie-praxis-integrierten Prüfung, die aus drei voneinander unabhängigen Arbeitsaufträgen besteht, wurde allerdings als Paradebeispiel und «eigentliche(r) Durchbruch» für eine Aufhebung der Trennung von Kenntnissen und Fertigkeiten gefeiert (Reisse, 1993, S. 217).

Betrachtet man die gesamte Diskussion im Rahmen der Neuordnungsverfahren von Ausbildungsberufen, so ist zu erkennen, dass insbesondere zwei Bereiche Gegenstand der Auseinandersetzungen sind: die Operationalisierung einer beruflichen Handlungskompetenz und die Reform des Prüfungswesens. Sträflich vernachlässigt werden jedoch die pädagogisch-didaktische Arbeit zur Unterstützung des Erwerbs von Kompetenzen und der damit verbundene Aspekt der formativen Evaluation der Lernleistungen (vgl. Shavelson & Ruiz-Primo, 1999; Bransford, Brown & Cocking, 2000). Gründe für diese Vernachlässigung mögen auf betrieblicher Seite darin liegen, dass sich die Auszubildenden – auch aus Zeitgründen – einen per se entwickelnden Kompetenzerwerb aufgrund des aktiven Handelns der Auszubildenden erhoffen – und damit eine formative Evaluation (sofern sie überhaupt dieses Konzept kennen) für nicht notwendig halten. Auf schulischer Seite ist sicherlich eine wesentliche Ursache in der insbesondere zeitlichen Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die individuelle Begleitung der Lernenden bei ihrem Erwerbsprozess von Kompetenzen zu sehen. Hier kann eine multimediale Unterstützung von Lernprozessen sowie bei der

Selbstevaluation eine wesentliche Hilfe sein. In dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt «Mastery Learning mit Hilfe eines multimedial repräsentierten Modellunternehmens in der Ausbildung von Industriekaufleuten» (vgl. Achtenhagen, Bendorf, Getsch & Reinkensmeier, 2000) wurden Aspekte der formativen Evaluation im Hinblick auf zielerreichendes Lernen und Selbstevaluation mit einer PC-Unterstützung (verknüpft mit der Arbeit in einem virtuellen Unternehmen) verbunden, um in der Berufsschule den Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz zu fördern und zu stützen. Im Gegensatz zur summativen Evaluation ist die formative Evaluation unterrichtsbegleitend und gibt dadurch den Lernenden fortlaufend Informationen über ihre Lernfortschritte sowie ihre Lernlücken, sodass gezielt Korrekturmaßnahmen zum Schließen der diagnostizierten Lücken bzw. zum Kompetenzerwerb angeboten und ergriffen werden können. Klauer (1972) betont, dass durch diese ständige Selbstkontrolle die Lehr-Lern-Prozesse besser gesteuert und auch die Notengebung auf eine objektivere Basis gestellt werden können. Um die Wissenslücken der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Sinne des remedialen Lernens zu schließen, wurden in dem Projekt u. a. Leistungstests in Form von IHK-Zwischenprüfungsaufgaben aus vergangenen Jahren durchgeführt, deren Inhalte auch über das virtuelle Unternehmen abgedeckt waren. Die Schülerinnen und Schüler haben nach dem Lösen der Aufgaben, ihre Antworten in ihren Rechner eingegeben und dabei zeitgleich Rückmeldungen über die falsch beantworteten Fragen erhalten. Zur anschließenden Lösungsfindung mussten sie wiederum gezielt durch das Unternehmen navigieren, um sich das notwendige Wissen anzueignen und damit die Fragen dann richtig in einem weiteren Lösungsversuch zu beantworten. Neben dieser Selbstevaluation der Auszubildenden können die Lehrerinnen und Lehrer über ein Protokollierprogramm den Navigationsprozess der Schülerinnen und Schüler beim multimedialen Lernen im Nachhinein rekonstruieren. Dieses ist zum einen nötig, um erkennen zu können, ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich auf reguläre Weise die korrekte Lösung erarbeitet haben, und zum anderen, um im Sinne einer Mastery Learning-Strategie gezielte individuelle Korrekturstrategien aufgrund diagnostizierter Wissenslücken anbieten zu können⁹. Von besonderer Wichtigkeit waren in diesem Projekt auch Aufgaben zum strategischen Wissen¹⁰. Unabhängig von der Verwendbarkeit der entsprechenden Testergebnisse für eine unmittelbare

⁹ Hier bietet es sich an, die Lösungsstrategien auch mit Hilfe neuronaler Netze darstellen und auswerten zu lassen (vgl. Achtenhagen & Stevens, 2002).

¹⁰ Strategisches Wissen entspricht dem Wissen, das in anderen deutschen Projekten (z. B. bei Breuer) als «konditionales Wissen» bezeichnet wird.

Leistungsbeurteilung ist hier die Stabilität der Lernergebnisse im Zeitverlauf hervorzuheben: Retests nach einem halben bzw. anderthalb Jahren, die weder für die Auszubildenden noch für die Berufsschullehrer und -lehrerinnen angekündigt waren, zeigten eine hohe Reproduktionsleistung. Dieser Sachverhalt ist deswegen besonders hervorzuheben, da hier Ansatzpunkte dafür gegeben sind, Ausbildungsziele und -inhalte auch für die spätere Berufsausübung und eine eventuelle berufliche Weiterbildung fruchtbar zu machen (vgl. Achtenhagen, Bendorf, Getsch & Reinkensmeier, 2001). Im Folgenden sollen zwei umfangreichere Projekte vorgestellt werden, mit denen versucht wurde, die angesprochenen Probleme einer Lösung näherzubringen.

6.2 Zwei Ansätze für handlungsorientierte Prüfungen

6.2.1 Forschungsprojekt Bürokaufleute

Im Modellversuch des Instituts für Bildungsforschung (IBF) «Entwicklung und Erprobung von komplexen Aufgaben zur Leistungsmessung und –beurteilung in der Berufsausbildung zur Bürokauffrau/zum Bürokaufmann» (KoPrA) wurde ein Leitfaden für handlungsorientierte, komplexe Prüfungen entwickelt, der auch Modellcharakter für Prüfungen in anderen Berufen haben soll (vgl. BIBB, 1999). Ziel des Modellversuchs war die Entwicklung, Erprobung und Umsetzung von Konzepten für die Erfassung von Handlungskompetenz im Rahmen der Verordnungen für die schriftlichen und praktischen Prüfungen der Handwerkskammer sowie für unterrichtsbegleitende Lernerfolgskontrollen. Dabei sollte insbesondere festgestellt werden, ob Handlungskompetenzen auch mit gebundenen Aufgaben überprüft werden könnten.¹¹ Darüber hinaus wurden auch komplexe Lernumgebungen für das unterrichtliche Geschehen zur Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz entwickelt.

In dem Modellversuch werden drei Ansätze für die Aufgabenkonstruktion von Abschlussprüfungen miteinander verbunden: Im Mittelpunkt steht zunächst der handlungsorientierte Ansatz mit der Simulation beruflicher Arbeitssituationen, in denen die Prüflinge auszugsweise Handlungen ausführen müssen. Dabei soll die Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen nicht losgelöst von berufstypischen Handlungen erfolgen, sondern weitgehend in die Simulation von Arbeitssituationen

¹¹ Dieser Aspekt ist insbesondere für das Kosten-Nutzen-Verhältnis bezüglich der Leistungsmessung und -beurteilung der Kammerprüfungen von Bedeutung. Die Korrektur offener Fragestellungen ist wesentlich zeit- und kostenintensiver als die Korrektur gebundener Aufgabestellungen. Die Art der Fragestellungen ist zugleich auch ein Politikum, da durch den Einsatz ungebundener Fragestellungen die Zusammenarbeit der Industrie- und Handelskammer mit der AkA zugunsten regionaler Aufgabenerstellungsausschüsse aufgegeben werden würde.

integriert werden. Neben diesen Ansätzen sollen auch übergeordnete inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Hierzu gehören volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche, informations- und kommunikationstechnologische, rechtliche, ökologische und soziale Sichtweisen (vgl. Abbildung 5).

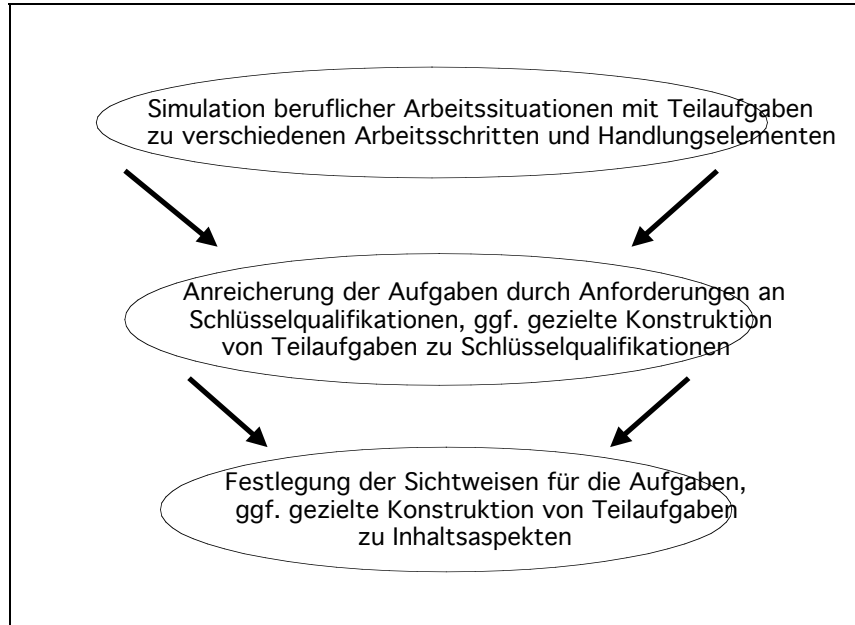


Abbildung 5: Verbindung der Ansätze für die Aufgabenkonstruktion (BIBB, 1999, S. 24)

Der Modellversuch kommt unter anderem zum Fazit, dass auch gebundene Aufgaben durchaus komplex sein, Alternativen zulassen und Teillösungen berücksichtigen können (vgl. BIBB, 1999, S. 35). Gebundene und offene Aufgaben schließen einander daher weniger aus, sondern können sich sinnvoll im Hinblick auf ihre jeweiligen Vorteile ergänzen (zum möglichen Spektrum von Aufgabentypen vgl. auch Bloom, 1974; Herbig, 1976).

Der Leitfaden des KoPrA-Modellversuchs (BIBB, 1999, S. 39) gibt folgende Kriterien vor, die erfüllt sein müssen, damit Handlungen sich für die Simulation einer beruflichen Arbeitssituation in einer Prüfungsaufgabe eignen:

- Die Handlungen müssen den **rechtlichen Vorgaben entsprechen**, d. h. durch den Ausbildungsrahmenplan bzw. die Rahmenrichtlinien abgedeckt sein.
- Die Handlungen müssen sich in einzelne **Arbeitsschritte zerlegen lassen** (wie z. B. die Durchführung einer Lohnabrechnung).
- Bei der betreffenden Handlung sollten sich möglichst viele der **Handlungselemente** [...] in Teilaufgaben ansprechen lassen [...].
- Die Mehrzahl der Teilaufgaben sollte **typisch** für den Berufsalltag eines

Berufsanfängers oder Auszubildenden in **Handwerksbetrieben** sein, wobei nicht gewährleistet sein muss, dass jeder Prüfling derartige Tätigkeiten bereits in der Ausbildung praktisch durchgeführt hat. [...].

Der Leitfaden zum Modellversuch KoPrA gibt einen abschließenden Überblick über das empfohlene Vorgehen bei der Konstruktion von Aufgaben nach dem Handlungsansatz (vgl. Abbildung 6).

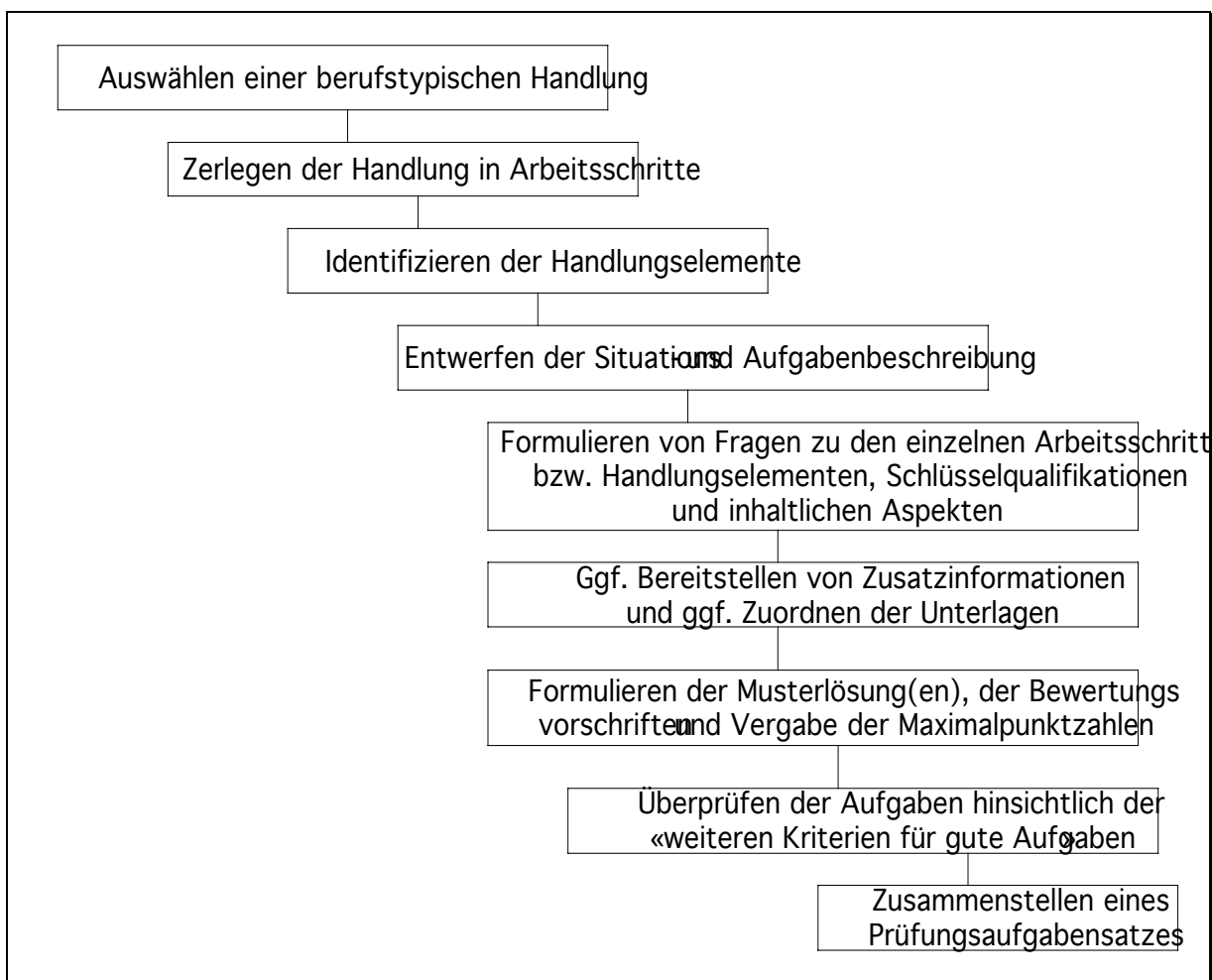


Abbildung 6: Empfohlenes Vorgehen bei der Konstruktion von Aufgaben nach dem Handlungsansatz (BIBB, 1999, Anhang).

6.2.2 Forschungsprojekt Versicherungskaufleute

Ebenfalls um die Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsaufgaben – allerdings auch unter Einbeziehung offener Fragestellungen – ging es in dem von Breuer durchgeführten Modellversuch «Entwicklung und Qualitätssicherung von praxis- und handlungsorientierten schriftlichen Abschlussprüfungen in kaufmännischen

Ausbildungsberufen am Beispiel des neugeordneten Ausbildungsberufs «Versicherungskaufmann/Versicherungskauffrau». Breuer und Höhn (1996, S. 82) sehen im Rahmen der Neuordnung des Ausbildungsberufs bezüglich der Entwicklung von Prüfungsaufgaben weniger Herausforderungen bei der Berücksichtigung neuer Inhalte als vielmehr bei der Konstruktion handlungsorientierter Prüfungsaufgaben: «Während die inhaltliche Verschiebung der Ausbildung sich im Hinblick auf die Anlage der Abschlussprüfung auf das Problem der inhaltlich gültigen Abbildung der neuen Vorgaben reduzieren läßt, bedeutet die Orientierung auf handlungskompetente Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine Anforderung, die nur durch eine qualitative Anpassung der Prüfungsstrukturen zu bewältigen ist.» Sie erachten es als notwendig, dass Prüfungen Abbilder betrieblicher Tätigkeiten darstellen. Es sollen die Kompetenzen abgeprüft werden, die zu einer betrieblichen Handlungsfähigkeit führen. In ihrem Modellversuch beziehen sich die Autoren auf das «Modell von Handlungskompetenz» (vgl. Abbildung 7) von Stark, Gruber, Graf und Mandl (1996).

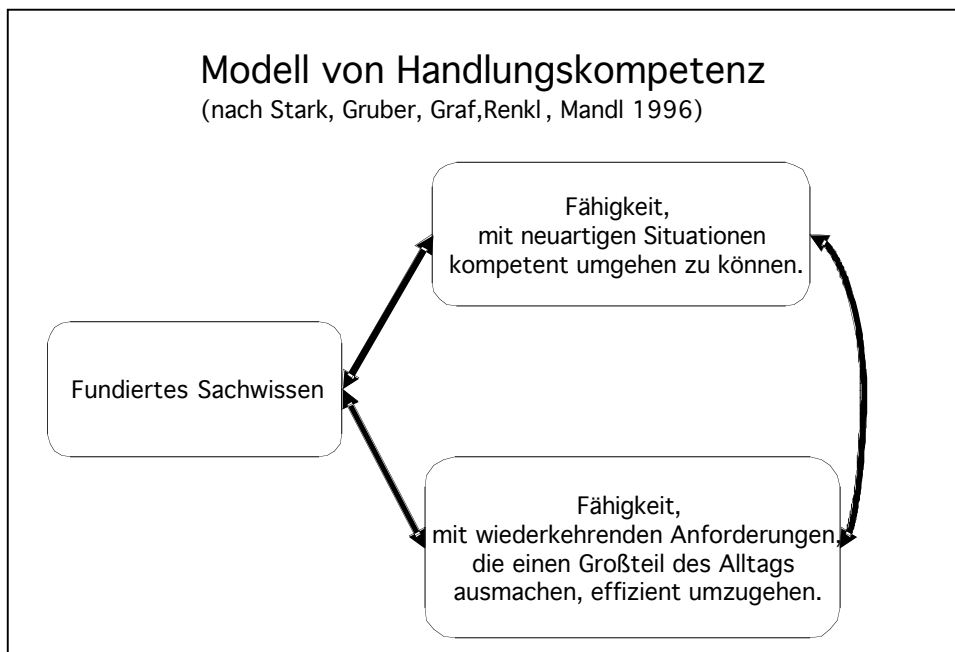


Abbildung 7: Handlungskompetenzmodell (Breuer, 1999; S. 3)

Das Handlungskompetenzmodell umfasst drei Komponenten. Zum einen wird von einer Expertin, einem Experten in einer Domäne erwartet, dass sie, er effizient mit wiederkehrenden Anforderungen umgehen kann. Darüber hinaus wird jedoch von Experten und Expertinnen auch erwartet, dass sie mit neuartigen Situationen kompetent umgehen, was durch die Konstruktion konzeptueller mentaler Modelle ermöglicht

werden kann. Dazu bedarf es – als dritter Komponente – eines fundierten Sachwissens: «[...] ohne Kenntnisse darüber, welche Größen in bestimmten Situationen relevant sind, wie sie miteinander verknüpft sind und welche Funktionen sie haben, ist erfolgreiches Handeln nicht möglich» (Stark, Gruber, Graf & Mandl, 1996, S. 24).

Damit wird deutlich, dass Sachwissen die Grundlage von betrieblichen Handlungen bildet und daher auch Gegenstand von Prüfungen sein muss. Bei handlungsorientierten Prüfungen ist dieses Wissen jedoch auf eine andere Art und Weise zu prüfen, als dieses traditionell der Fall war. Alle drei Komponenten sollen in der Abschlussprüfung zum Tragen kommen. Sie sollen jedoch nicht unabhängig voneinander geprüft werden, sondern durch komplexe, berufsbezogene Aufgaben. Breuer und Höhn schlagen einen grundsätzlich gleichen Strukturaufbau von handlungsorientierten Prüfungsaufgaben vor (vgl. Abbildung 8).

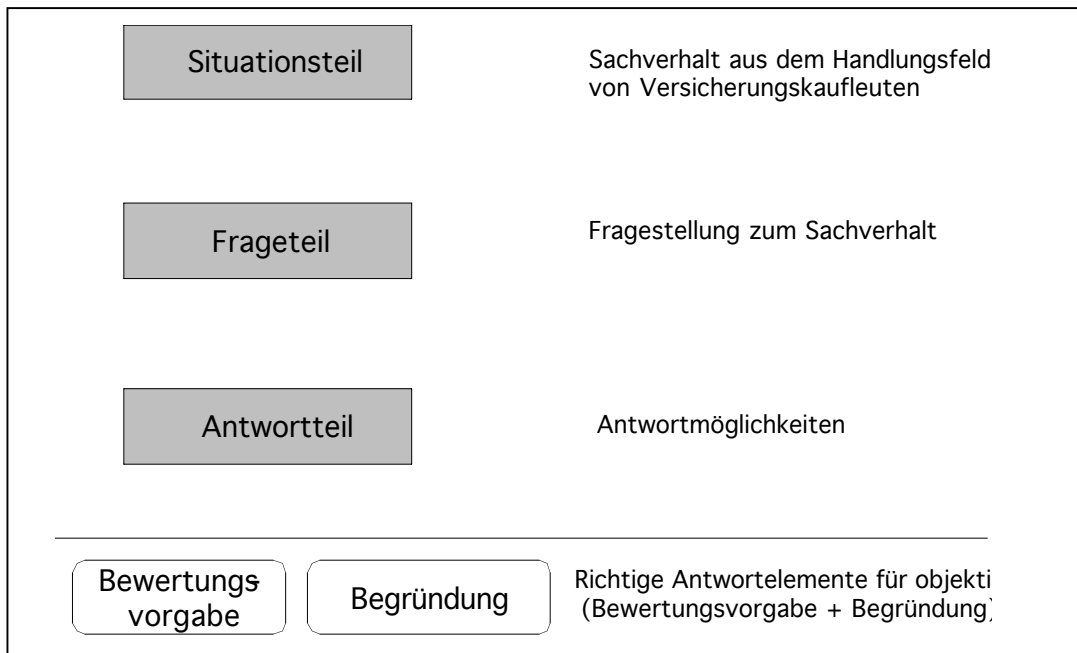


Abbildung 8: Strukturaufbau handlungsorientierter Prüfungsaufgaben (Breuer, 1999; S. 5)

Der Situationsteil der Aufgabenstellung enthält jeweils einen Sachverhalt aus dem Handlungsfeld des Berufs (hier Versicherungskaufleute). Dabei müssen sich die zu Prüfenden gezielt alle notwendigen Informationen aus diversen Quellen zusammenstellen, die zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabenstellung notwendig und im Situationsteil eingebunden sind. An den Situationsteil schließt sich die Fragestellung an, bei der die erlernten Konzepte, Prinzipien oder Prozeduren situationsbezogen einzusetzen sind. Breuer und Höhn unterscheiden dabei drei

Elemente der Wissensbasis, wobei sie neben dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen insbesondere dem kontextbezogenen Wissen (Wissen ‹Wann und Wozu›) eine herausragende Bedeutung beimessen. Der abschließende Antwortteil ist je nach Aufgabentyp (gebunden, halboffen oder offen) unterschiedlich. Dabei werden sowohl Standardsituationen zur Überprüfung von Fachkompetenz und fachbezogener Methodenkompetenz als auch neuartige Situationen zur Ermittlung von Planungs- oder Problemlösekompetenz vorgegeben.

Breuer und Tennyson (1995) haben als theoretisches Bezugsfeld für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben zur Erfassung unterschiedlicher Befähigungen die ‹Modellvorstellung zur Basis kompetenten Handelns› benutzt (vgl. auch Breuer & Höhn, 1996, S. 88 ff.). Dieses Modell unterstellt folgende vier Einflussbereiche auf die interne Verarbeitung von Handlungssituationen:

1. Exekutive Kontrolle (Wahrnehmung, Zuwendung, kognitive Kontrolle);
2. Wissensbasis (deklaratives, prozedurales und kontextbezogenes Wissen);
3. situationsbezogene Affekte (Motive, Werte, Einstellungen und Gefühle);
4. kognitive Strategien (Differenzieren, Integrieren, Aufbauen).

Während deklaratives und prozedurales Wissen über konventionelle Aufgaben erfasst werden können, macht es der Bezug auf das kontextbezogene bzw. konditionale Wissen erforderlich, dass neue Prüfungsaufgaben um berufstypische Handlungssituationen herum konzipiert werden, um die Fähigkeit der Wissensanwendung in spezifischen Kontexten zu erfassen: ‹Die Befähigung zu einem flexiblen, situationsbezogenen Umgang mit deklarativen und prozeduralen Wissensselementen bildet ein zentrales Merkmal von Handlungskompetenz. Entsprechende Prüfungsanforderungen ergeben sich aus Aufgabensätzen, in denen situationsbezogene Aufgabestellungen ein zentrales Element bilden› (Breuer & Höhn, 1996, S. 92). Dabei empfehlen die Autoren, den Grad der Fähigkeit der flexiblen Anwendung von Wissen durch die gezielte Variation von Handlungssituationen, die auch untypische bzw. unvertraute berufliche Situationen enthalten sollten, abzubilden. Insbesondere die letztgenannten ergäben Informationen über die Problemlösefähigkeit von Auszubildenden (ebenda, S. 91).

6.3 Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung findet in der beruflichen Ausbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten statt. Hier sind neben den regelmäßigen Leistungsfeststellungen in der Berufsschule insbesondere die Zwischenprüfung, die

Abschlussprüfung und die betriebliche Beurteilung zu nennen.

6.3.1 Zwischenprüfung

Eine umfassende BIBB-Studie kam bezüglich der Bedeutungsbeimessung der Zwischenprüfung von Seiten der ausbildenden Betriebe zu dem Ergebnis, dass diese ihr lediglich einen geringen Stellenwert beimessen (vgl. Lennartz 1986). Als Gründe hierfür werden u. a. genannt:

- Die Ergebnisdarstellung im Prüfungszeugnis erlaubt keine differenzierte Lernlückendiagnose und damit auch keine individuellen Fördermaßnahmen.
- Die Ausbildenden beziehen die Prüfungsanforderungen insbesondere auf schulisch vermittelte Inhalte und sehen für sich keinen innerbetrieblichen Handlungsbedarf zur Verbesserung von Lernleistungen.
- Die ausbildenden Betriebe sehen eine zu große Kluft zwischen den gestellten parzellierten Kenntnisaufgaben der Zwischenprüfungen und den betrieblichen Handlungsabläufen, als dass sie aufgrund der Prüfungsergebnisse innerbetriebliche Korrekturmaßnahmen ergreifen könnten.

Achtenhagen (1984, S. 180) bemängelt darüber hinaus, dass «durch die Art der Aufgabenstellung Lernziele und Lerninhalte auf der untersten kognitiven Stufe abgefragt (werden)». Die skeptische Einschätzung der Bedeutung von Zwischenprüfungen wird auch durch das «Satellitenmodell» zum Ausdruck gebracht. Der DIHT plädiert im Rahmen der Wahl des Prüfungstermins als drittem Freiheitsgrad des Modells für einen Verzicht auf Zwischenprüfungen und die Einführung von Abschlussprüfungen in Etappen: «Auf die Durchführung von Zwischenprüfungen kann bei vollständiger Umsetzung des Satellitenmodells verzichtet werden» (DIHT, 1999, S. 10). Aus der Perspektive der Lehrpersonen hängt die Bedeutung der Zwischenprüfung insbesondere davon ab, inwiefern sie bei der Erstellung der Prüfungsaufgaben mitwirken können. Sind Berufsschullehrkräfte Mitglieder der Prüfungsausschüsse, so bilden die Aufgaben die im Unterricht behandelten Lerninhalte ab. Durch gezielte nachträgliche Aufarbeitung der erbrachten Lernleistungen im Unterricht kann dann der Zwischenprüfung eine durchaus hohe pädagogische und didaktische Funktion zugesprochen werden. Werden die überregionalen Prüfungsaufgaben eingesetzt, hängt die Bedeutung der Zwischenprüfung aus der Perspektive der Lehrpersonen vorwiegend davon ab, inwiefern die Aufgaben die Inhalte der Lehrpläne und den Unterrichtsstoff abdecken: «Im Extremfall wird die Zwischenprüfung (bzw. hier ihr Kenntnisteil) als überflüssig

angesehen, da sich zentralisierte und programmierte Aufgaben wegen ihrer Verselbstständigung zu wenig auf zentrale Unterrichtsinhalte, sondern mehr auf Randgebiete beziehen, v. a. zusammenhangsloses Faktenwissen und kaum ‹Verständnis› prüfen und daher die Zwischenprüfungen im Vergleich zu den regelmäßigen schulischen Lernerfolgskontrollen unangemessen erscheinen» (Walter, 1996, S. 67). Damit wird deutlich, dass der Zwischenprüfung weder von den Auszubildenden noch von den Lehrpersonen eine Bedeutung zugesprochen wird. Nur wenn Lehrpersonen selbst bei der Erstellung der Aufgaben beteiligt sind, kann sich ein pädagogisch-didaktischer Nutzen ergeben.

6.3.2 Abschlussprüfung

Die Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung stellt eine punktuelle Prüfung dar, die weniger nach dem Zustandekommen der Leistung fragt, sondern in hohem Maße eine produktorientierte bzw. ergebnisorientierte Leistungsmessung ist. Auch wenn in den letzten Jahren ein prozessorientierter Leistungsbegriff zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, bereitet dessen konsequente Berücksichtigung im Prüfungswesen noch erhebliche Schwierigkeiten. Ein wesentlicher Grund ist u. a. darin zu sehen, dass die umfassende Operationalisierung einer beruflichen Handlungskompetenz bis heute Probleme bereitet. Von daher ist der Abschlussprüfung zum Ende der Ausbildung kaum eine pädagogische und nur eine geringe didaktische Bedeutung beizumessen.

Das Satellitenmodell des Deutschen Industrie- und Handelstages (1999) versucht, die punktuelle Leistungsprüfung am Ende der Ausbildung aufzubrechen, indem es mehrere Prüfungsabschnitte fordert, die bereits zeitlich vorverlagert von den zuständigen Industrie- und Handelskammern abgenommen werden können: «Mit der Durchführung der Abschlussprüfung könnte bereits zeitlich deutlich vor dem Ausbildungsabschluss begonnen werden» (DIHT, 1999, S. 10). Diese Intention ist insbesondere in den Berufsfeldern der Bau-, Elektro- und Metalltechnik nicht neu. Bereits 1975 wurden im Rahmen eines deutsch-französischen Modellversuchs ausbildungsbegleitende, anrechenbare Teilprüfungen erprobt, die sich aber aus Kostengründen und aufgrund von Organisationsproblemen nicht durchgesetzt haben (vgl. ausführlicher Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, 1979, 1981). Vorteile eines solchen mehrschrittigen Prüfungsverfahrens erhoffte man sich insbesondere bei der Beeinflussung und Verbesserung von Lernprozessen, der Förderung von Motivation, der Reduzierung von Prüfungsangst und -druck, der aussagekräftigeren Erfassung der Lernleistungen und der Erhöhung der Selbstevaluation der Auszubildenden.

Zur Erhöhung der Aussagekraft von Abschlussprüfungen wird wiederholt neben den Noten eine Berücksichtigung von Beurteilungen in verbalisierter Form gefordert, die das Qualifikationsprofil der Auszubildenden aufschlussreich beschreiben sollen und damit die Aussagekraft der Abschlussprüfung erhöhen. Der DIHT (1999, S. 10) schlägt im Rahmen seines Satellitenmodells vor, neben Ausbildungsleistungen auch andere Aspekte aufzugreifen wie Themen von praktischen Prüfungsteilen und Situationsaufgaben oder besondere betriebliche Leistungen. Eine verbalisierte Beurteilung kann auch den prozessorientierten Lernfortschritt (individuelle Bezugsnorm) berücksichtigen.

Die meisten kaufmännischen Ausbildungsordnungen enthalten grundsätzlich neben den drei schriftlichen Prüfungsfächern das Prüfungsfach Praktische Übungen. Traditionelle mündliche Leistungsüberprüfungen sind insbesondere durch standardisierte und halbstandardisierte Befragungen gekennzeichnet. Auch die Praktischen Übungen sind aufgrund ihrer mangelnden ökologischen Validität zunehmend unter Druck geraten. Dieser Reformdruck hat bei den Neuordnungsverfahren für Versicherungs- und Bankkaufleute dazu geführt, dass die Praktischen Übungen durch das Prüfungsfach Kundenberatung ersetzt wurden. Dabei soll der Auszubildende demonstrieren, «dass er in der Lage ist, Kundenberatungsgespräche systematisch und situationsbezogen vorzubereiten und zu führen» (Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau vom 01.08.1996). Bei Vorlage notwendiger Informationen sind die zu Prüfenden angehalten, unter Berücksichtigung der konkreten Kundensituation adäquate Angebote zu unterbreiten und zu begründen. Innerhalb der erbrachten Prüfungsleistung sollen zu 40 % Fachkompetenz im Sinne einer fachlich einwandfreien Lösung der Aufgabe und zu 60 % Beratungskompetenz im Sinne einer Erfassung der Methoden- und Sozialkompetenz der Auszubildenden bei der Notenfindung berücksichtigt werden. Hiermit wurde zumindest die Möglichkeit dafür geschaffen, den Erwerb von Schlüsselqualifikationen weitgehend valide überprüfen zu können. Auch wenn andere Berufe bei der Einführung von Kundengesprächen folgen werden, ist allerdings zu beachten, dass diese Methode nicht auf alle kaufmännischen und kaufmännisch-verwandten Berufe sinnvoll übertragen werden kann. Sie bietet jedoch für beratungsintensive Berufe eine hervorragende Möglichkeit der handlungsorientierten Gestaltung von Prüfungen. In weniger beratungsintensiven kaufmännischen Ausbildungsberufen erfolgt im Zuge der Neuordnungsverfahren zunehmend eine selbstständige Bearbeitung von praxisbezogenen Aufgaben, an die sich ein Prüfungsgespräch anschließt, welches an die bearbeiteten Aufgaben anknüpft. Gewerblich-technische sowie handwerkliche Ausbildungsberufe schließen mit einer

praktischen Prüfung als wesentlichem Bestandteil der Abschlussprüfung ab. Mit der praktischen Prüfung soll die, der Auszubildende den Nachweis erbringen, dass sie, er für den erlernten Beruf wichtige Tätigkeiten ausführen kann. Hierzu gehören Arbeitsproben und Prüfungs- bzw. Gesellenstücke (vgl. Ebbinghaus & Schmidt, 1999).

6.3.3 Betriebliche Beurteilung

Der internen Beurteilung wird aus Ausbilderperspektive eine hohe Bedeutung beigemessen. Diese Tatsache wird bereits dadurch deutlich, dass Übernahmeentscheidungen aufgrund tarifrechtlicher Bestimmungen bereits vor Kenntnis des Ergebnisses der Abschlussprüfung auf der Grundlage der Abteilungsbeurteilungen zu treffen sind. Die Unternehmen sehen hier die valideste Möglichkeit zur Erfassung der von ihnen benötigten Qualifikationen. Durch diese Vorgehensweise wird allerdings indirekt auch die ökologische Validität von Abschlussprüfungen in Frage gestellt (vgl. Schmidt, 1996, S. 199). Es ist in der Regel weder transparent noch zugänglich, nach welchen Kriterien die Betriebe die erworbenen Qualifikationen messen und beurteilen sowie ihre Übernahmeentscheidungen treffen.

Allerdings kritisieren insbesondere die Gewerkschaften die Anpassungs- und Disziplinierungsfunktionen verhaltensbezogener Beurteilungsverfahren (vgl. z. B. IG Metall, 1981). Vor allem Beurteilungen des Sozialverhaltens, des äußeren Erscheinungsbildes und weiterer Verhaltensmerkmale wie Pünktlichkeit, Eigeninitiative oder Fleiß sind wiederholt Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen den Tarifpartnern. Aus der Sicht der Gewerkschaften sollten betriebliche Beurteilungen lediglich fachliche Leistungen, die weitestgehend objektiv bewertbar sind, beinhalten, um die Auszubildenden vor der Anwendung spezifischer Unternehmensphilosophien und den darin enthaltenen impliziten Menschenbildern sowie vor willkürlichen Beurteilungen von Vorgesetzten, die oftmals keine adäquate Ausbildung zur Beurteilung von Sozialkompetenz aufweisen, zu schützen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang auf eine Vorschrift des Berufsbildungsgesetzes (BBIG, §6 Abs. 1 Ziffer 5) zu verweisen, nach der die ausbildenden Betriebe dazu aufgefordert sind, «dafür zu sorgen, daß der Auszubildende charakterlich gefördert sowie sittlich und körperlich nicht gefährdet wird». Auch im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung von Lernenden wird deutlich, dass auf der einen Seite Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz gefördert werden sollen, jedoch lediglich die Fachkompetenz Gegenstand der Beurteilung sein darf. Betrachtet man die Diskussionen zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften seit den 1970er-Jahren, ist zu erkennen, dass der Konflikt erfolgversprechend nur durch

die Entwicklung qualitativ hochwertiger Evaluationsinstrumente zu lösen ist, die die Vorbehalte der Gewerkschaften aufzuheben vermögen als auch vor einer wissenschaftlich nicht haltbaren oder sogar willkürlichen Beurteilung der Auszubildenden durch die Ausbildenden schützen.

So sind in den letzten Jahren zahlreiche neue Entwicklungen im Beurteilungswesen zu erkennen, die die Qualifikationen der Auszubildenden zu erfassen suchen. Während einige Betriebe versuchen, ganze Schlüsselqualifikations-Kataloge zu entwickeln, tendieren andere Betriebe in Anlehnung an die Ziele der neuen Ausbildungsordnungen zu einer arbeitsaufgabenorientierten Beurteilung. Wieder andere Betriebe legen ihren Fokus auf ihre spezifischen Arbeitsabläufe und Geschäftsprozesse und leiten aus diesen ihre Ausbildungsziele ab. Zur Erfassung und Bewertung der Qualifikationen kommen in der Regel standardisierte Verfahren (Skalen zum Ankreuzen) oder gemischte Verfahren zum Einsatz, bei denen neben dem erreichten Skalenniveau noch Möglichkeiten für freie Formulierungen gegeben werden.

7 SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR EINE VERÄNDERTE GESTALTUNG PÄDAGOGISCH-DIAGNOSTISCHER VERFAHREN IN DER BERUFSBILDUNG

Parallel zur Weiterentwicklung der Wirtschaftspädagogik und der Berufspädagogik auf curricularer und didaktisch-methodischer Ebene ist auch konsequenter als zuvor eine Entwicklung der pädagogischen Diagnostik zu fordern, um der Gefahr einer Konterkarierung der Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz durch traditionelle diagnostische Maßnahmen vorzubeugen. Ziel muss es sein, die Kongruenz von Zielen (Curriculum), Maßnahmen (Methoden) und Kriterien (Evaluation) zu wahren: zum einen, um die Lernenden zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu befähigen, zum anderen, um die Validität der Leistungsmessung zu erhöhen. «Strategien und Methoden einer Diagnostik müssen viel stärker mit den pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen einer modernen Berufsbildung und eines neu zu bestimmenden berufspädagogischen Leistungsbegriffes [...] korrespondieren» (Walter, 1996, S. 260). Hierbei – und darin liegt möglicherweise die neue Herausforderung – geht es weniger um die traditionelle Genauigkeit testanalytischer Größen und Verfahren, sondern um eine erhöhte Qualität der inhaltlichen und methodischen Gestaltung diagnostischer Verfahren. In diesem Zusammenhang müssen sich weitere Forschungsarbeiten auf folgende Aspekte konzentrieren:

1. Die Inhaltsvalidität von Leistungsprüfungen muss erhöht werden.
2. Es müssen zunehmend ganzheitliche diagnostische Verfahren entwickelt werden.
3. Das Objektivierungsproblem ist zu relativieren.

Ad 1.)

Als Qualitätskriterien für Prüfungsaufgaben sind Objektivität, Validität, Reliabilität, Trennschärfe, Schwierigkeitsgrad und Ökonomie zu nennen, wobei bei den Kammerprüfungen die Inhaltsvalidität im Vordergrund steht, die dann erreicht ist, wenn die Prüfungsaufgaben ein repräsentatives Abbild der vorgegebenen Lernziele

darstellen.¹² Der Sinn einer (Abschluss-)Prüfung hängt letztlich davon ab, inwiefern eine entsprechend hohe Validität gegeben ist. In Anlehnung an Lienert (1969, S. 16 f.) ist ein Test dann «vollkommen valide», wenn seine Ergebnisse einen direkten und fehlerfreien Rückschluss auf den Ausprägungsgrad des zu messenden Merkmals erlauben. Aufgrund der veränderten Qualifikationsanforderungen stellt sich jedoch die Frage, inwiefern traditionelle Prüfungsinhalte bezüglich dieser Anforderungen noch valide sind. Trotz einer konsequenteren Ausrichtung auf komplexe und handlungsorientierte Aufgabenstellungen bleibt zu hinterfragen, inwiefern möglichst «authentische» Prüfungen tatsächlich komplexe reale Arbeitssituationen abbilden können. Das Problem der Validität wird durch das Streben nach Objektivität – insbesondere im Sinne von Vergleichbarkeit – im Rahmen der Zentralisierung beruflicher Prüfungen verschärft, da einer Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen sowohl die teilweise sehr unterschiedlichen einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen (vgl. Achtenhagen, Bendorf, Getsch & Reinkensmeier, 2000; 2001) als auch die jeweils spezifischen betrieblichen Anforderungen an die Qualifikationen der Auszubildenden entgegenstehen.

Unter Beachtung der aktuell geforderten Qualifikationen müssen insbesondere öffentliche Prüfungen zunehmend Aufgabenstellungen enthalten, die zum einen fächerübergreifenden Charakter aufweisen, zum anderen jedoch auch – zumindest teilweise – in Kleingruppen zu bearbeiten sind, damit inhaltlich gültige Prüfungsergebnisse erzielt werden. Unter Hintanstellung weiterer – und wichtiger – Forderungen nach Reliabilität, Objektivität oder Konstruktvalidität ist der Fokus zukünftiger Forschung zur Konstruktion von Prüfungssituationen zunächst auf deren Inhaltsvalidität zu richten. Das Problem der Inhaltsvalidität von Abschlussprüfungen bei allen Neuordnungsverfahren ist nur schwer befriedigend zu lösen und bis heute nicht angemessen systematisch untersucht worden. Nach dem heutigen Kenntnisstand sind für eine Leistungsbeurteilung weitere innovative Instrumente notwendig. Dabei ist auch zu überlegen, inwiefern Verfahren der Netzwerkanalyse herangezogen werden können (vgl. z. B. Weber 1994; Weber & Schumann, 2000). Weitere wichtige Anregungen geben Verfahren, wie sie White & Gunstone (1992) unter dem Titel «Probing Understanding» zusammengestellt haben.

Große Beachtung ist auch dem Situationsaspekt von Prüfungen zu schenken. Lehnt man

¹² Die AkA-Stoffkataloge versuchen, unterschiedliche Lernzielklassen (Leit-, Richt-, Grob- und Feinlernziele), Lernzieldimensionen (kognitive, affektive, psychomotorische und pragmatische Lernziele) und Lernzielebenen (Taxonomie nach Bloom) zu berücksichtigen, wobei die Validität der Aufgaben dann gegeben ist, wenn diese sich sowohl inhaltlich auf den AkA-Stoffkatalog beziehen als auch die Lernzielebenen abbilden.

die Annahme der statischen Persönlichkeitstheorie ab, dass Persönlichkeitsmerkmale situationsübergreifend und damit konstant sind, so ergeben sich situationsabhängige Verhaltensdispositionen von Individuen: Sie werden nicht kontextübergreifend erbracht, sondern sind an bestimmte Bedingungen geknüpft. So verweist Euler (1989, S. 103) auf die Problematik, dass in Prüfungen keine Aussagen über situationsinvariante Persönlichkeitsmerkmale getroffen werden könnten, sondern lediglich eine Erfassung situationsspezifischen Verhaltens erfolge. Dieser Aspekt macht ebenfalls deutlich, wie wichtig es zur Verbesserung der Aussagekraft von Prüfungen ist, möglichst realitätsnahe berufliche Handlungssituationen abzubilden.

Ad 2.)

Ganzheitliche diagnostische Verfahren müssen sich sowohl auf einen gesamten Ausbildungsgang als auch auf einzelne Prüfungen oder Leistungskontrollen beziehen. Ganzheitlichkeit meint auch die Förderung von Qualifikationsbündeln zulasten der Beschränkung auf spezifische Einzelfertigkeiten oder produktorientierte Fähigkeiten. Dabei ist auch die Funktion und Bedeutung des Berichtshefts bzw. des Werkstattwochenbuchs neu zu überdenken. Im Sinne einer Leistungsdiagnostik bietet sich anstelle einer linearen Auflistung der ausgeführten Tätigkeiten ein gezielter Abgleich mit den Anforderungen der Lernzielkataloge der ausbildenden Betriebe bzw. des Ausbildungsrahmenplans an, der mit gezielten Unterstützungsmaßnahmen und ergänzenden Bildungsangeboten zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen führt. In diesem Zusammenhang wird in der Literatur vermehrt der Einsatz von sog. Lernpässen diskutiert, die den Auszubildenden einen Überblick über den Ausbildungsstand geben sowie als Grundlage zur Gestaltung der Ausbildung dienen und ggf. das Erfordernis von spezifischen (zusätzlichen) Qualifizierungsmaßnahmen zur Erreichung des Ausbildungsziels aufzeigen.

Im gewerblich-technischen Bereich bietet sich im Rahmen der Gestaltung ganzheitlicher diagnostischer Prozesse die Erstellung eines (Abschluss-)Prüfungsstücks an, auf das sich die Prüfungsbeteiligten nach Vorschlag und Begründung durch die Auszubildenden geeinigt haben. Bei der Abschlussprüfung kann der bzw. die Auszubildende sein bzw. ihr Ergebnis präsentieren und kritisch beurteilen. Dieser Ansatz ermöglicht zum einen eine aktive Beteiligung der Auszubildenden bei der Aufgabenstellung als auch Möglichkeiten der Selbstevaluation und eines Abgleichs von Interpretationskonzepten im Rahmen der Prüfung. Im kaufmännischen Bereich haben sich ähnliche Ansätze herausgebildet, die eine integrative Verbindung von Theorie und Praxis ermöglichen. Hier sei auf die Kundenberatungsgespräche bei angehenden Versicherungs- und

Bankkaufleuten verwiesen, die neben der Fachkompetenz auch die Evaluation von Sozial- und Methodenkompetenz ermöglichen.

Insgesamt ist folgende Tendenz zu erkennen bzw. zu fördern: Neben den etablierten klassischen Messverfahren erfolgt eine zunehmende Berücksichtigung qualitativer (beschreibender) Verfahren, wobei beide Verfahren in ein günstiges Gewichtungsverhältnis zu führen sind. Des Weiteren müssen ganzheitliche Beurteilungsverfahren sowohl soziale Interaktionsprozesse in Gruppen aufgreifen als auch prozessorientierten Charakter zur umfassenden Erfassung einer beruflichen Handlungskompetenz haben.

Einen wesentlichen Aspekt in diesem Kontext bilden Möglichkeiten eines neu definierten Medieneinsatzes. Hier wäre z. B. auf Verfahren eines «large scale»- and «hands on»-Testens zu verweisen (vgl. z. B. Shavelson & Ruiz-Primo, 1999) oder auf Möglichkeiten, Prüfungen anhand videobasierter Kundenberatungssituationen zu gestalten (vgl. Bendorf, 2002).

Ad 3.)

Bei Leistungsbeurteilungen besteht insbesondere im Rahmen von Bestrebungen zur Vereinheitlichung von Prüfungen ein sog. «Objektivitätsdilemma». Beim Bemühen, Lernleistungen durch die Standardisierung von Prüfungen möglichst flächendeckend objektivierbar und vergleichbar zu machen, erfolgt faktisch eine Aufgabe der Berücksichtigung situativer, individueller, regionaler, betrieblicher oder schulischer Bedingungen, sodass dieser Entsubjektivierungsansatz tatsächlich eine maximale Objektivität verhindert. Andererseits hat gerade die Untersuchung von Ingenkamp (1972), die die Gefahr der Subjektivität von Zensurengebung unterstrichen hat, die Entwicklung objektiver Leistungstests forciert.

Dieses Dilemma ist durchaus auch aus einer konstruktivistischen Perspektive zu diskutieren. Es erscheint nur konsequent, neben der Diskussion über die Theorie des Wissenserwerbs und der Initiierung von Lernprozessen auch die Problematik der Leistungsmessung aus der Perspektive dieses Paradigmas zu diskutieren. Aus konstruktivistischer Sicht ist die Fragwürdigkeit der Zensurengebung nach Ingenkamp kaum überraschend, da die Bewertung von Schülerleistungen insbesondere eine Interpretationsleistung darstellt, die erst über einen sozialen Konsens – und dann konsequenterweise auch unter Einbeziehung der Leistungserbringer – einen gewissen Objektivierungscharakter im Sinne einer interindividuell übereinstimmenden Leistungsbeurteilung (Konsensbildung) erhalten kann.

Damit stellt sich auch die Frage der angemessenen Auflösung des Spannungsfeldes

von befriedigender Intersubjektivität zur Vergleichbarkeit von Zertifikaten bzw. Berechtigungen und objektgemäßer bzw. objektbezogener Prüfungsgestaltung zur angemessenen Berücksichtigung spezifischer Prüfungs- und Ausbildungsbedingungen. Als möglicher Lösungsbeitrag sei hier die Entwicklung eines bundesweiten Pools von Prüfungsaufgaben genannt, aus dem sich regionale Prüfungsausschüsse ›ihre‹ Prüfung unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten zusammenstellen können. Dabei muss gewahrt bleiben, dass die unterschiedlich zusammengestellten Prüfungen bezüglich der Aufgabenkomplexitäten und der kognitiven Dimensionen übereinstimmen, um ein hohes Maß an Vergleichbarkeit zu sichern. Zugleich sollte es möglich sein, auf regionaler Ebene konstruierte Aufgaben – ggf. nach Überprüfung und Modifizierung – dem bundeseinheitlichen Pool zur Verfügung zu stellen. Nicht nur aus konstruktivistischer Perspektive wäre darüber hinaus zu fordern, dass Auszubildende als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lernprozesse in den Beurteilungsprozess einbezogen werden bzw. auf die Arbeiten von Prüfungsausschüssen Einfluss nehmen können.

8 NEUBESTIMMUNG DES LEISTUNGSBEGRIFFS

Eine Neubestimmung des Leistungsbegriffs müsste folgende Aspekte berücksichtigen:

- Eine Abkehr von der ausschließlichen Ausrichtung auf die Vermittlung deklarativen Wissens, verrichtungsbezogener Tätigkeiten und isolierter Einzelfertigkeiten hin zu situationsspezifischem Handlungswissen und fachspezifischen Handlungsstrategien.
- Eine konsequentere Prozessorientierung.
- Ein gruppenorientiertes Leistungsverständnis. Klafki (1994, S. 230 f.) betont, dass der Beitrag einer individuellen Leistung zur Lösung eines gemeinsamen Problems und zum Lernfortschritt aller Gruppenmitglieder stärker berücksichtigt werden müsse. Dabei ergibt sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen der Qualifikation ‹individuelle Selbstständigkeit› und der Kooperationsfähigkeit eines Individuums. Darüber hinaus haben neue Forschungen ergeben, dass auch soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit (vgl. Euler, 1997) – ähnlich wie Wissen – kontextgebunden sind und damit eine situationsübergreifende Qualifikation nur schwer an einzeln zu bestimmenden Leistungskriterien festzumachen ist. Walter (1996, S. 181) kommt daher zu folgendem Ergebnis: «Zugleich muss man sich im Hinblick auf die Bewertung einer Leistung im Rahmen von Gruppenarbeit wahrscheinlich von operationalisierbaren ‹objektiven› Schemata o. ä. zum Teil verabschieden. Verhaltensweisen in einer Gruppe sind vorrangig durch die eigene persönliche Sichtweise in der jeweiligen Situation determiniert.»
- Differenziertere Beurteilungen, die auch Aspekte der Selbstevaluation beinhalten: «Welche konkrete Information ist mit der Gesamtnote eines Abschlusszeugnisses verbunden? Eine Note besagt u. a. nichts über die als ‹Leistung› attribuierten konkreten Kriteriumsverhaltensweisen, nichts über die zahlreichen, am Zustandekommen dieser benoteten ‹Leistung› beteiligten psychosomatischen und psychosozialen Faktoren und Umstände, nichts über die jeweilige Zwecksetzung der Prüfung, häufig nichts oder wenig über die Leistungs- oder Qualifikationsgebiete und –schwerpunkte, erst recht nichts über jene Leistungsmöglichkeiten, zu denen die oder der Lernende bzw. zu Prüfende auf Gebieten befähigt ist, die (wohl häufig) mehr oder minder zufällig *nicht* Thema oder Gegenstand der Prüfung waren, und vor allem nichts über solche Lern- und Leistungsdispositionen, die sich bei anderen (individuelleren, optimaleren, ‹pädagogischeren›) Lerngelegenheiten erst gezeigt und ausgeformt hätten» (Heid, 1979, S. 10).
- Darüber hinaus macht eine Leistungsbeurteilung über Noten keine Aussagen über

vorhandene Leistungsausprägungen und spezifische Leistungsdefizite sowie daraus abzuleitende Unterstützungsmaßnahmen. Neben dem Aspekt der summativen Evaluation muss daher zukünftig nachhaltiger die formative Evaluation als Hilfe im Lernprozess berücksichtigt werden.

Unter Rückgriff auf Selbstorganisationskonzepte und Erkenntnisse der neueren Systemtheorie entwickelt Walter (1996, S. 225 ff.) eine «systemisch verstandene Ermöglichungsdidaktik» und zeigt dabei u. a. folgende Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung auf:

- Lernerfolgskontrollen als pauschale Überprüfung der vor dem Unterrichtsprozeß geplanten Lernziele und damit ohne Berücksichtigung des konkreten Verlaufs der je individuellen Lernprozesse müßten individuellen und den jeweiligen Lernprozessen angepaßten Lernerfolgskontrollen weichen. [...]
- Im Sinne einer Prüfung als Realitätserprobung und Erfahrung der eigenen Fähigkeiten und Schwächen zur realistischen Selbsteinschätzung [...] müßte als Ergebnis der Prüfung eine (vom Beurteilten und Beurteiler gemeinsam erarbeitete) Lerndiagnose einschließlich relevanter Empfehlungen zum weiteren Lernfortschritt stehen.
- Prüfungsinhalte und –methoden müßten spezifisch auf den Lerner und seinen aktuellen Entwicklungsstand zugeschnitten sein. [...]
- Prüfungsinhalte und –methoden könnten sich nicht an einem zuvor als Input dargebotenen Lehrstoff orientieren, der im Rahmen der Prüfung als Output wiederzugeben ist. Vielmehr müssen eher offene, komplexe und Aktivität fordernde Aufgabenstellungen subjektive Kreativität, Suchbewegungen mit Umwegen, persönliche Interpretationen der Aufgabenstellung und Lösungsgestaltung zulassen.
- Daraus folgt wiederum, daß erstens nicht alle Lösungen mit dem gleichen <Maßstab> bzw. nach dem gleichen Schema und zweitens nicht ohne Beteiligung bzw. Mitsprache des Prüflings / des zu Beurteilenden bewertet werden könnten.

Diese Implikationen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum umsetzbar und bildungspolitisch unrealistisch; dennoch verweisen sie auf die grundlegende Problematik zwischen dem theoretisch begründeten Erwünschten und dem praktisch Möglichen.

Es muss festgehalten werden, dass Leistung nicht mehr nur als möglichst exakte Kongruenz von (fremdbestimmtem) Lernziel und Lernergebnis angesehen werden darf.

Vielmehr resultiert die Lernleistung aus einem Spannungsfeld zwischen externen Forderungen einerseits und den individuell interpretierten Erfolgskriterien und den eigenen Leistungen des oder der Lernenden andererseits. Darüber hinaus stellt sich grundsätzlich die Frage, ob für alle Lernenden identische Lernziele vorgegeben sein müssen, oder ob sich in Abhängigkeit persönlicher Biographien und spezifischer Entwicklungsstände nicht auch individuelle Lernziele ergeben, bei denen die Lernerfolgskontrollen an den Lernprozessen orientiert sind.

Der Leistungsbegriff ist auch im Hinblick auf die Erkenntnisse der Situated Cognition neu zu definieren. Hierbei sei insbesondere auf den Aspekt der *social shared cognition* einer sog. *culture of expertise* (Resnick, 1989) verwiesen: Das einzelne Mitglied einer Expertengemeinschaft trägt durch Interaktion mit den anderen Partizipierenden zum sozial geteilten Wissen dieser Expertenkultur bei. Durch die Betonung der Situiertheit von Wissen und der sozialen Interaktion wird der traditionelle Leistungsbegriff ausgehebelt, wie ihn z. B. Heipcke (1973, S. 251) formuliert: «Leistung wird als Ausdruck einer Fähigkeit des Individuums bestimmt, welche unabhängig davon ist, in welchem sozialen Kontext das Individuum eine spezielle Leistung erbringt.» Ein pädagogischer Leistungsbegriff ist stets in einem Spannungsverhältnis von individuellen und sozialen Leistungserbringungsprozessen zu sehen, die beide anhand der Förderung der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu messen und zu beurteilen sind.

9 WEITERER FORSCHUNGSBEDARF

In den nächsten zehn Jahren sollten vornehmlich folgende Themen bearbeitet werden:

- Projektvorschlag 1: Inhaltsvalidität von Leistungsmessungen;
- Projektvorschlag 2: Entwicklung weiterer ganzheitlicher diagnostischer Verfahren – vor allem auch unter Einsatz von Medien;
- Projektvorschlag 3: Prozessorientierte Leistungsmessung;
- Projektvorschlag 4: Wechselspiel von formativen und summativen Leistungsmessungen;
- Projektvorschlag 5: Kompetenzwahrnehmung von Auszubildenden an den Lernorten Arbeitsplatz und Berufsschule;
- Projektvorschlag 6: Pädagogisch-diagnostische Verfahren zur Selbstevaluation;
- Projektvorschlag 7: Analyse der domänenspezifischen Ausprägung von Expertisemerkmalen für einzelne Berufsfelder;
- Projektvorschlag 8: Förderung und Operationalisierungsmöglichkeiten von Sozial- und Selbstkompetenz;
- Projektvorschlag 9: Leistungsmessungen für kooperative Leistungen in Gruppen;
- Projektvorschlag 10: Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung und -interpretation aus konstruktivistischer Perspektive;
- Projektvorschlag 11: Lösungsmöglichkeiten für das Objektivierungsproblem von Leistungsmessungen.

LITERATUR

- Achtenhagen, F. (1984). *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Achtenhagen, F. (1996). Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.). *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken*. Wiesbaden: Gabler, 22–44.
- Achtenhagen, F. (1998). Kriterien zur Konstruktion eines «handlungsorientierten Unterrichts». *Wirtschaft und Erziehung*, 50, 3–4.
- 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*. Opladen: Leske + Budrich, 233–256.
- 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*. Washington, DC: American Educational Research Association, 604–639.
- Achtenhagen, F. & John, E.G. (Hrsg.) (1992). *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Achtenhagen, F., Nijhof, W. & Raffé, 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., Preiß, P. & Tramm, T. (1992). Lehr-Lern-Verfahren im Rahmen der Kaufmännischen Erstausbildung und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken. In: *Bericht zu den Forschungsgesprächen vom 13.–16.6.1990 in St. Gallen: «Die Wirtschaftspädagogik und die Herausforderung des 21. Jahrhunderts»*. Lyss.

- Achtenhagen, F. & Stevens, R. (2002). Identification of Diverse Student Strategic Approaches on a Corporate Industrial Training Simulation. Paper delivered at the AERA Annual Meeting, New Orleans.
- Aebli, H. (1994). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomie for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert et al. (Hrsg.). *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich, 69–137.
- Backhaus, J. (1992). Schlüsselqualifikationen – Chancen für Sparkassen und Mitarbeiter. *Sparkasse*, 109 (4), 200–204.
- Bader, R. (1998). Lernfelder. Erweiterter Handlungsraum für die didaktische Kompetenz der Lehrenden. *Die berufsbildende Schule*, 50 (3), 73–74.
- Badura, J. & Müller, N. (1996). Aufgabenerstellung im Rahmen des Prüfungskonzepts AkA 2000 – Erfahrungen aus AkA-Seminaren für Aufgabenersteller. In: J.U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 47–74.
- Beck, K. & Dubs, R. (Hrsg.) (1998). Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung: kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. & Heid, H. (Hrsg.) (1996). Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*. Stuttgart: Steiner.
- Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers – Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bloom, B. (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (eds.) (2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bremer, R. & Jagla, H.-H. (2000). *Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen*. Bremen: Donat Verlag.
- Bremer, R., Rauner, F. & Röben, P. (2001). *Experten-Facharbeiter-Workshops als Instrument der berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung*. Bremen.
- Breuer, K. (1999). Das Konzept der schriftlichen Prüfung. Im Internet abrufbar unter: http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/breuer/MV_Prüfung_VK/WMV_Konz_SP.htm
- Breuer, K. & Höhn, K. (1996). Entwicklung von praxis- und handlungsorientierten Aufgaben zur schriftlichen Abschlußprüfung des neugeordneten Ausbildungsberufs «Versicherungskaufmann/-kauffrau». In: J.U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 81–104.
- Breuer, K. & Tennyson, R.D. (1995). Psychological Foundations for Instructional Design Theory: Cognitive Complexity Theory. *Journal of Structural Learning*, 12, 165–173.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (1999). *KoPrA – Komplexe Prüfungsaufgaben für Bürokaufleute. Ein Leitfaden zur Erstellung von Prüfungsaufgaben für die Kammerprüfungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: F. Achtenhagen & E.G. John (Hrsg.). *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler, 162–182.
- Chase, W.G. & Simon, H.A. (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55–81.
- Chi, M., Feltovich, P. & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121–152.
- Deutscher Industrie- und Handelstag (1999). *Leitlinien Ausbildungsreform*. Bonn.
- Dörig, Roman (2003). *Handlungsorientierter Unterricht: Ansätze, Kritik und Neuorientierung bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart: WiKu-Verlag.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz*. Reinbek: Rowohlt.
- Dubs, R. (1999a). Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, 364–372.

- Dubs, R. (1999b). Die Ausbildung in Kreditinstituten vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen. In: P. Siebertz & J.H. von Stein (Hrsg.). *Handbuch Banken und Personal*. Frankfurt a.M.: Knapp, 443–475.
- Ebbinghaus, M. & Schmidt, J. (1999). *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (1989). *Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen*. Köln: Müller Botermann.
- Euler, D. (1997). Förderung von Sozialkompetenzen – Eine Überforderung für das duale System? In: D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.). *Duales System im Umbruch*. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft, 263–288.
- Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (1997). *Duales System im Umbruch*. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Fischer, M. (2000). Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: J.-P. Pahl & G. Spöttl (Hrsg.). *Berufliches Arbeitsprozesswissen*. Baden-Baden: Nomos.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (G. Bach, Übers.). 5. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU. (Originalwerk publiziert 1975: *Educational psychology*)
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93–104.
- de Groot, A.D. (1965). *Thought and Choice in Chess*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Gruber, H. & Ziegler, A. (1996). *Expertiseforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern et al.: Huber.
- Heid, H. (1979). Wozu «Lernerfolgskontrolle»? Ideologiekritische Anmerkungen zur herrschenden Beurteilungspraxis. *Deutsche Berufs- und Fachschule*, 75, 3–23.
- Heipcke, K. (1973). Zur Klärung des Begriffs und des Phänomens «Leistung». *Westermanns Pädagogische Beiträge*, (5), 249–252.
- Hensgen, A., Blum, F. & Krechting, B. (1996). Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei angehenden Bürokaufleuten: Bericht über ein Pilotprojekt und einen darauf aufbauenden Modellversuch. In: J.U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 135–164.

- Herbig, M. (1976). *Praxis lehrzielorientierter Tests*. Düsseldorf: Schwann.
- Huisinga, R., Lisop, I. & Speier, H.-D. (Hrsg.) (1999). *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt a.M.: GAFFB.
- IG Metall (1981). *Erziehung und Anpassung im Betrieb – beurteilen – bewerten – auswählen – für wen?* Arbeitsheft 880. Frankfurt a.M.
- Ingenkamp, K. (1972). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (1999). *Methodik des Ökonomie-Unterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Keck, A. (1995). *Zum Lernpotential 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. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klauer, K.J. (1972) *Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung*. Düsseldorf: Schwann.
- Klieme, E., Baumert, J., Köller, D. & Bos, W. (2000). Mathematische und Naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In: J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.). *TIMS III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich, 85–133.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 14./15.03.1991*.
- Kultusministerkonferenz (2000). *Handreichung 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* (Stand 15.09.2000).
- Lempert, W. (1971). Überlegungen zur Revision der Leistungskontrolle in der Berufserziehung. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 67, 758–789.
- Leontjew, A.N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lienert, G.A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lipsmeier, A. & Pätzold, G. (2000). *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner.

- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- Meyer, H.L. (1984). Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1973). *Strategie des Handelns*. Stuttgart: Klett.
- Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.) (1979). *Zwischenbericht über den Modellversuch «Controle continu»*. Karlsruhe.
- Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg (Hrsg.) (1981). *Bericht über den Modellversuch «Controle continu»*. Stuttgart.
- Müller, N. (1999). *Prüfungen der Zukunft – Zukunft der Prüfungen*. Solingen: U-Form-Verlag.
- Noß, M. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Gabler.
- Pellegrino, J.W. (2002). Connecting Learning Theory and Instruction: Principles, Practices, and Possibilities. In: F. Achtenhagen & E.G. John (Hrsg.). *Meilensteine beruflicher Bildung. Band 1: Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 17–42.
- Perkins, D. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18, 16–25.
- Posch, P., Schneider, W. & Mann, W. (1977). *Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Wien: Manz.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95, 424–446.
- Rauner, F. & Spöttl, G. (1995). *Entwicklung eines europäischen Berufsbildes «KFZ-Mechatroniker» für berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsorientierten Strukturierung der Lehrinhalte*. Bremen.
- 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?»*. Hamburg: Feldhaus, 16–35.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. 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*. Frankfurt a.M.: Lang, 32–51.

- 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. Opladen: Leske + Budrich, 69–120.
- Reisse, W. (1993). Das Strukturprinzip bei integrierten Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: BIBB (Hrsg.). *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege*. 2. Fachkongress vom 9.–11. Dezember in Berlin. Nürnberg, 213–217.
- Reisse, W. (1996). Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen – Zur Anwendung eines Schlüsselqualifikations-Katalogs bei kaufmännischen Prüfungen mit praxisorientierten komplexen Aufgaben. In: J.U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 19–46.
- Resnick, L.B. (1989). Introduction. In: L.B. Resnick (ed.). *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1–24.
- Röben, P. (2001). *Arbeitsprozeßwissen und Expertise*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.itb.uni-bremen.de/publikationen/pdfs/roeben/expertiseapwneu.pdf>
- Schmidt, J.U. (1996). Handlungsorientierung Komplexität, Schlüsselqualifikationen: Schlagworte oder wissenschaftliche Konstrukte? In: J.U. Schmidt (Hrsg.). *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen*. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 7–18.
- Schneider, W. (1988). Zur Rolle des Wissens bei kognitiven Höchstleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 161–172.
- Schwarzer, C. & Buchwald, B. (2001). Beratung. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*, 4. Aufl. München und Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Shavelson, R.J. & Ruiz-Primo, M.A. (1999). Leistungsbewertung im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 27, 102–127.
- Stark, R., Gruber, H., Graf, M., Renkl, A. & Mandl, H. (1996). Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 23–36.

- Statistisches Bundesamt (1993). *Bildung und Kultur*. Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung für 1991. Wiesbaden.
- Tramm, T. (2000). Zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Handelslehrern – Anmerkungen zum Gutachten von Gerds, Heidegger und Rauner aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik. In: G. Straka, R. Bader & P.F.E. Sloane (Hrsg.). *Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, 31–46.
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann/zur Versicherungskauffrau vom 01.08.1996.
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Heidelberg: Asanger.
- Voss, J. F. (1990). Das Lösen schlecht strukturierter Probleme – ein Überblick. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 313–337.
- Walter, J. (1996). *Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Weber, S. (1994). *Vorwissen in der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- 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*. Göttingen et al.: Hogrefe, 158–179.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17–31.
- White, R.T. & Gunstone, R.F. (1992). *Probing Understanding*. 2nd ed. London et al.: Falmer.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.
- Woy, A. (1997). *Der Bankberuf*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Knapp.
- Zielinski, J. (1981). Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. In: W. Twellmann (Hrsg.). *Handbuch Schule und Unterricht*, Band 4.2. Düsseldorf: Schwann, 653–704.

B: DIDAKTISCHES HANDELN

Franz Baeriswyl & Verena Kovatsch-Guldimann (2002) Wie lehren Berufsfachschulen und Betriebe? – Wie lernen die Auszubildenden an Berufsschulen und in Betrieben? – Zur Entwicklung von neuen Lehr- und Lernformen

1 ZUR FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung enthält zwei analytische Bereiche, die je aus zwei Perspektiven betrachtet werden, und eine Synthese. Als Erstes wird das Lehren, das Unterrichten im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule und als Zweites das Lernen im Betrieb und in der Berufsschule analysiert. Beide Bereiche können aus der Perspektive der Lehrenden und aus jener der Lernenden betrachtet werden. Dem analytischen Teil folgt eine Verarbeitung der Erkenntnisse zu einer Synthese, welcher wiederum die Frage nach der Weiterentwicklung neuer Lehr- und Lernformen zu Grunde gelegt wird. Tabellarisch können diese Analyseeinheiten folgendermassen dargestellt werden:

Tabelle 1: Analyseeinheiten

	Perspektive der Lehrenden	
Perspektive der Lernenden	Lehren im Betrieb	Lernen im Betrieb
	Lehren in der Berufsschule	Lernen in der Berufsschule
Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen		

Jede Analyseeinheit muss auf einen bestimmten Gegenstand hin untersucht werden. Sowohl beim Lehren wie beim Lernen bilden die Methoden diesen Gegenstand. Gefragt wird nach dem Wie des Lehrens und des Lernens. Die beiden Perspektiven differenzieren die Lehr- und Lernmethoden bezüglich der erwarteten und der subjektiv wahrgenommenen Wirkung.

Jede Analyseeinheit und jeder Untersuchungsgegenstand muss nun auf einen Inhalt hin untersucht werden. Dieser Inhalt kann nur über die Ausbildungsziele festgelegt werden. Ausbildungsziel und -zweck bilden also den Kern jeder Analyseeinheit und jedes Untersuchungsgegenstandes. Das Ausbildungsziel wiederum beschreibt Kompetenzen, die während der Ausbildung bis zu einem bestimmten Niveau zu entwickeln sind. Welche Kompetenzen werden also während der Berufsausbildung wo, und wie, bis zu

welchem Grad aufgebaut? So kann die Fragestellung bis dahin zusammengefasst werden. Die Kompetenzen – insbesondere ein Erreichungsgrad einer Kompetenz – wiederum können nur in operationalisierter Form untersucht werden, sodass sie als Leistungen beschrieben werden müssen.

2 BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG IN DER SCHWEIZ

Der Expertenbericht der EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1999) versucht die Situation der Berufsbildungsforschung in der Schweiz prägnant, thesenartig zu formulieren. Grundsätzlich wird betont, dass sie nicht von der übrigen Bildungsforschung abgekoppelt werden dürfe (S. 5). An anderer Stelle (S. 13) wird auf die Nähe der Berufsbildungsforschung zur allgemeinen Bildungsforschung hingewiesen, weil diese durch ein «Übergewicht psychopädagogischer und didaktischer Fragestellungen auf der Mikroebene» (S.13) gekennzeichnet sei. Dieses «Übergewicht» wird jedoch nirgends empirisch belegt. Es scheint eher das Gegenteil der Fall zu sein. Wild-Näf (2002) hat für die Schweiz sämtliche Forschungsprojekte im Bereich der Lehr- Lernforschung in der Zeitspanne 1981-1998 analysiert, um herauszufinden, welche Themen im Bereich «Lehren und Lernen in der Berufsausbildung» untersucht wurden. Er zieht folgende Bilanz:

- «Die empirische Forschung zu Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Bildung der Schweiz muss aufgrund der erfassten Projekte als partiell, lückenhaft und thematisch gesehen weitgehend unsystematisch bezeichnet werden» (S. 5f.).
- «Eine beträchtliche quantitative Ausweitung der empirischen Forschung ist unbedingt notwendig, um einigermaßen gesichertes Wissen über Lehr- und Lernprozesse im Berufsbildungsbereich bereitstellen zu können» (S. 6).
- «Von der institutionellen Seite her betrachtet fällt die weitgehende Nichtberücksichtigung des Betriebes als Bezugspunkt der empirischen Forschung auf» (S. 6).
- «In den 1990er-Jahren sind nur noch vereinzelte Forschungsprojekte zu finden, die sich mit der betrieblichen Ausbildung beschäftigen. So fehlen Daten, welche zeigen, wie die betriebliche Ausbildung funktioniert, welches ihre Stärken und Schwächen sind und welche Entwicklungsmöglichkeiten erfolversprechend sind» (S. 6).
- «Die Leistungen der Berufsschülerinnen und -schüler im berufsbezogenen Bereich wurden bis anhin nur in einem Projekt untersucht und miteinander verglichen (...) . Allerdings sind auch diese Daten bereits wieder annähernd zehn Jahre alt» (S. 6).
- Auch nicht untersucht ist die Besonderheit der multiplen Lernortbezüge, ebenso wenig die Bedeutung formellen und informellen Lernens und Lehrens an unterschiedlichen Lernorten.
- Modelle neuer Lernumgebungen wie Konzepte des «Situating Learning» wären berufsbezogen zu entwickeln und in Interventionsstudien zu überprüfen.

Wild-Näfs (2002) Artikel deckt grosse Defizite in der Berufsbildungsforschung der Schweiz auf. Seine empirische Arbeit widerspricht der nicht mit empirischen Daten belegten Feststellung des EDK-Expertenberichts, wonach die Berufsbildungsforschung durch ein Übergewicht von psycho-pädagogischen und didaktischen Fragestellungen überladen sei. Die vorliegende Fragestellung situiert sich im Bereich der Effizienz von Ausbildung. Weil Ausbildung auf intuitiven und systematisierten Erfahrungen beruht, die zu Lernen führen, stehen pädagogisch-psychologische und sozial-pädagogische Prozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die pädagogisch-psychologische Grundlagenforschung dazu ist reichlich vorhanden (vgl. Handbook of Educational Psychology, Berliner and Calfee, 1996; Handbook of Research on Teaching, Richardson, 2001). Forschungsbedarf besteht auf der Ebene der Nachhaltigkeit von Lernen in Ausbildungssituationen.

Thematisiert Wild-Näf in seinem 2002 erschienenen Artikel den Mangel an ausgewiesener Berufsbildungsforschung in den 80er- und 90er-Jahren, so wurden erst kürzlich zwei interessante Projekte publiziert. Das eine befasst sich mit Rekrutierung und Selektion von Auszubildenden (Stalder, 2000), das andere mit der Beurteilung des dualen bzw. trialen Berufsbildungssystem durch Bildungsexperten/-expertinnen (Berufsbildungs-Delphi, Bieri, Longchamp et al., 2001).

Stalder hat im Kanton Bern über 1500 Betriebe¹, welche 35 verschiedene Berufslehren abdecken, hinsichtlich ihrer Rekrutierungs- und Selektionskriterien untersucht. Dabei interessierte auch der «gute» Lehrling, welcher anhand einer Liste von 12 wünschenswerten Eigenschaften bestimmt wurde. Diese vorgelegten Eigenschaften wurden ausnahmslos positiv beurteilt, allerdings mit deutlichen Unterschieden. Mit 67% erwies sich das Kriterium «Fleiss und Pflichtbewusstsein» als wichtigstes («sehr wichtig»), gefolgt von «Pünktlichkeit und Ordnung» (65% «sehr wichtig»), «Fähigkeit zur Zusammenarbeit» (64% «sehr wichtig») und «Sauberkeit und Sorgfalt» (63% «sehr wichtig»). Über 50% betrachteten Selbstständigkeit (56%), Fachkenntnisse (55%) und Initiative (50%) als «sehr wichtig». Weniger als 30% beurteilten Intelligenz (26%), Arbeitstempo (17%) und Umweltbewusstsein (18%) als «sehr wichtig». Diese wurden dagegen von der Mehrheit der befragten Betriebe als «eher wichtig» eingeschätzt: Intelligenz 63%, Arbeitstempo 67% und Umweltbewusstsein 54%. Stalder interpretiert diese Ergebnisse dahingehend, dass das Bild des «guten Lehrlings» nach wie vor von einem traditionellen Verständnis «des sich ein- und unterordnenden, eifrig lernenden

¹ Stalder gibt nicht an, welche Personen im Betrieb jeweils befragt wurden. Anzunehmen ist, dass es sich um die Auszubildenden selbst handelt.

Lehrlings» bestimmt werde. Dass Umweltbewusstsein und Arbeitstempo nicht als vordringlich erscheinen, ist nachvollziehbar. Ersteres ist u.a. eine Frage der gegebenen Rahmenbedingungen, letzteres abhängig von Erfahrungen und damit zusammenhängenden Kompetenzen. Dass jedoch Intelligenz und Fachkenntnisse, aber auch Selbständigkeit und Initiative untergeordneter, wenn auch positiver Bedeutung sein sollen, wirft die konkrete Frage auf, nach den praktizierten Lehr- und Lernformen und den damit zusammenhängenden Konzepten über den Aufbau von Fähigkeiten und Kompetenzen. Möglicherweise bestimmen aber ganz einfach die Notwendigkeiten eines auf Produktivität ausgerichteten Arbeitsalltages die wichtigsten Eigenschaften eines Auszubildenden und weniger dessen eigentliche Lernvoraussetzungen. Mit anderen Worten bilden Fleiss und Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit und Ordnung notwendige Voraussetzungen um unter dem Druck des Arbeitsalltages bestehen zu können. Gerade dieser Umstand weist auf die komplexen Bedingungen der dualen Berufsausbildung hin bzw. auf die Gratwanderung zwischen optimalen Ausbildungsbedingungen und an der Ökonomie ausgerichteter Wirtschaftlichkeit. Stalders Ergebnisse zum «guten» Lehrling zeigen diese Gegebenheiten deutlich auf. Im Hinblick auf weitere Untersuchungen zu diesem Themenbereich müsste diese Studie unbedingt mitberücksichtigt werden.

Die andere weiter oben erwähnte Untersuchung ist das vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) in Auftrag gegebene Berufsbildungs-Delphi, welches anhand von Experten-/Expertinnenbefragungen untersucht, ob das duale bzw. triale Berufsbildungssystem den im 21. Jahrhundert gestellten Anforderungen noch gewachsen ist bzw. den von der (Wissens-)gesellschaft gestellten Leistungsauftrag zu erfüllen vermag.

Nachfolgend geben wir die zentralen Fragestellungen der laufenden Studie wieder:

- Soll das duale bzw. triale Bildungssystem beibehalten werden, oder ist ein radikaler Systemumbau angebracht?
- Muss es allenfalls den heutigen Gegebenheiten angepasst und ausgebaut werden?
- Welche Schlüsselkompetenzen werden auf dem Markt nachgefragt und welche werden im Bildungssystem vermittelt?
- Welche Finanzierungsmodelle sind am zukunftssträchtigsten?
- Welche Lernorte und -methoden werden in der Informationsgesellschaft zentralen Stellenwert haben?

Das Ergebnis der Experten- und Expertinnenbefragung besagt, dass das heutige duale bzw. triale Berufsbildungswesen der vielen Mängel wegen den gestellten Lei-

stungsauftrag künftig kaum wird bewältigen können. Gleichzeitig weisen die befragten Experten und Expertinnen auf die hohe Innovationskraft des dualen bzw. trialen Systems und auch auf die Bereitschaft der Beteiligten diese zu nutzen und sich den Veränderungen anzupassen. Die Experten und Expertinnen nehmen an und erwarten auch, dass die festgestellten Defizite auf diesem Weg behoben werden.

Die Autoren der Delphi-Studie betonen, dass sich durch diese Untersuchung zwar die Zukunft nicht vorhersehen lasse, zumindest aber deren Einschätzung durch Bildungsexperten und -expertinnen sichtbar werde, welche für sich gesehen ein entsprechendes politisches und gesellschaftliches Gewicht hätten. Gerade im Hinblick auf künftige Veränderungen seien es u.a. die Experten und Expertinnen die leitende bzw. beratende Funktion innehätten.

Was die Frage der Anpassung an künftige Erfordernisse betrifft, sei hier exemplarisch der Bereich des Lernens hervorgehoben. Wie Bieri (2001, S. 5) beschreibt, gehen die befragten Experten und Expertinnen davon aus, dass

- fächerübergreifendes Lernen an Wichtigkeit gewinnen werde,
- Projektunterricht und andere praxisbezogene Lernformen prägend sein würden,
- Wissen modular erworben werde und
- vom Unterrichtenden eine neue pädagogische Haltung gefragt sein werde.

Die Bedeutung dieser Annahmen, die zugleich auch Erwartungen widerspiegeln, müsste in der Praxis erst noch überprüft und geklärt werden.

3 ERGEBNISSE AUS DEUTSCHEN UNTERSUCHUNGEN

Grundsätzlich anders stellt sich die Situation in Deutschland dar. Hier wurden in den 80er- und 90er-Jahren grossangelegte Programme durchgeführt, wie das Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu Lehr- und Lernprozessen in der kaufmännischen Erstausbildung (s. Beck, 2000: Kurzbericht) oder das Programm der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zu neuen Lernkonzepten in der dualen Berufsausbildung. Nachfolgend werden exemplarisch einzelne Forschungsprojekte aus diesen Programmen vorgestellt.

3.1 Perspektive der Lernenden

Die Perspektive der Auszubildenden gibt Anhaltspunkte darüber, wie das Ausbildungsangebot in der Berufsschule und in Betrieben aufgenommen, verarbeitet und beurteilt wird. Wie erleben die Auszubildenden ihre Ausbildung im allgemeinen? Wie schätzen sie ihr Lernen ein? Welche Qualität weisen sie diesem zu? Fragen, die alle nach Ebner (1997) die «Licht- und Schattenseiten» der von einem Unternehmen realisierten Ausbildung aufklären helfen. Die Sichtweise der Auszubildenden kann u.a. Aufschluss geben über die folgenden Themen/Bereiche:

- Lernqualität
- Lehrqualität
- Motivationslage
- Zufriedenheit
- Passung von Erwartungen mit Dargebotenen
- Entwicklung

Besagte «Licht- und Schattenseiten» hat Ebner (1997) in den 90er-Jahren in der Untersuchung «Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden (ASA)» ausgeleuchtet. Vorbild dieses Projektes war interessanterweise eine Untersuchung von Bues (1926) aus den 20er-Jahren. In den dazwischen liegenden 70 Jahren wurde nach Ebner (ebd.) zwar dieses Forschungsthema umfassend, aber bedauerlicherweise unkoordiniert und unsystematisch untersucht, sodass der aktuellste Forschungsstand als unbefriedigend einzustufen ist. Ebner hat in seinem eigenen Projekt von 1993 – 1996 3192 Auszubildende aus verschiedenen Branchen hinsichtlich verschiedener Themen ihres Betriebsalltags befragt. Eingesetzt wurde ein aus 80 Items bestehender Fragebogen.

Nachfolgend einige Ergebnisse daraus:

Positiv wurden aufgeführt (in Klammern Zustimmung in %):

- das gute Betriebsklima (40.7%)
- interessante Tätigkeiten (25.7%)
- Verantwortungsvolle Tätigkeiten (23.1%)
- Kontakt zu Menschen (14.4%)
- innerbetrieblicher Unterricht (9%)
- Planung und Organisation (9.2%)

Kritisiert wurden:

- schlechte Planung und Organisation der Ausbildung (23.5%)
- soziale Probleme (mit Vorgesetzten, Kollegen, mangelnder Kontakt) (21.1%)
- mangelnde fachliche wie zeitliche Unterstützung (18%)
- unzureichender betrieblicher Unterricht (qualitativ und quantitativ) (13.2%)
- des Weiteren wurde die Unterrichtsgestaltung im Berufsschulunterricht kritisiert (47%)

Ebner (2000) hat zudem die Berufs- und Betriebswiederwahlneigung in Abhängigkeit der wahrgenommenen Lernkultur untersucht. Auffällig an Ebners Ergebnissen ist, dass die Wiederwahlneigung bezogen auf den Betrieb über die drei Ausbildungsjahre (quasi Längsschnitt) von anfänglich 76% auf 56% sank. Dagegen ergab sich bezogen auf den Beruf an sich nur eine Verschiebung von 9% (83% auf 74%). In Kombination der beiden Kriterien (Beruf und Betrieb) trat über die drei Ausbildungsjahre in derjenigen Gruppe, die zwar den Beruf wieder wählen würde nicht aber den Betrieb eine Zunahme von ca. 12% (von 15% auf 27%) ein. Hinzu kommen all jene, die sowohl den Beruf als auch den Betrieb ablehnten (rund 16% im dritten Ausbildungsjahr). Damit waren über 40% der befragten Auszubildenden in irgendeiner Weise unzufrieden mit der betrieblichen Situation. Ebner erklärt zumindest einen Teil dieses Ergebnisses mit einer mangelhaften Lernkultur in den betreffenden Betrieben. Diese Annahme wird durch eine weitere Analyse Ebners bestätigt. Wer hohe Werte auf der Lernkulturskala produzierte, zählte auch zu jenen Personen, die sowohl den Beruf als auch den Betrieb positiv eingeschätzt hatten. So fällt denn die Bereitschaft, den Ausbildungsbetrieb wieder zu wählen mit einer günstigen Lernkultur im Betrieb zusammen – ein Zusammenhang, der sich als statistisch signifikant erweist. Diese Ergebnisse von Ebner, insbesondere die hohe Zahl der mit dem Betrieb unzufriedenen Auszubildenden sollte aufhorchen lassen. Wie Ebner (Ebner, 2000, S. 102) selber meint, müsste es für Betriebe keine unlösbare Aufgabe

sein, lernförderliche Erfahrungen zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit diesen von den Auszubildenden indirekt mitgeteilten Defiziten im Betrieb, stellt sich die grundlegende Frage nach der Bedeutung und Rolle der Ausbilder und Ausbilderinnen bzw. nach deren Kompetenzen und Möglichkeiten ein positives Lernklima zu schaffen.

Ebner (1997) – zieht auch im Vergleich zu der Studie von Bues (1926) - folgende Schlüsse:

- a) Arbeiten und Lernen werden von den Jugendlichen als zentrale und besonders positive Merkmale der Ausbildung gesehen. Arbeit verweist auf die Fähigkeiten, etwas bewirken zu können, das Lernen auf die notwendigen Bedingungen dazu.
- b) Auszubildende nehmen ihre Ausbildung als Lehr-Lernsituation wahr. Nach Ebners Interpretation entwickeln Auszubildende durch ihre differenzierte Bildungskarriere mit verschiedenen Lehr-Lernarrangements Vorstellungen über ausbildungsbezogene Gestaltungsmomente und subjektive Lernchancen.
- c) Einen hohen Stellenwert weisen die Jugendlichen den sozialen Bedingungen im Ausbildungsbetrieb zu.

Übrigens weist Ebner (1997) darauf hin, dass für die Frage nach den Lehr-Lernarrangements kein entsprechendes Verfahren zu deren Untersuchung vorliegen würde. Weitere Forschungsberichte über die Sicht der Auszubildenden stammen bezogen auf die gesamte Ausbildung von Feller (1995), Walden und Brandes (1995, zit. nach Euler, 1999) oder konkret auf die Lernmotivation bezogen von Prenzel, Drechsel, Kramer (1998).

Nicht direkt aufgegriffen wird von Ebner die Frage nach der Lernortkooperation und dem Transfer² des Erlernten von der Berufsschule in den Betrieb und umgekehrt. Nach Feller (1995, zit. nach Ebner, 1997) wurden in der von ihr durchgeführten Bestandesaufnahme von den Auszubildenden aber gerade die fehlende Abstimmung zwischen Schule und Betrieb bemängelt. Einen ähnlichen Befund finden wir bei Walden und Brandes (1995). Der Transfer wird in dieser Situation zur Sache der Auszubildenden, was einer Überforderung gleich kommt (vgl. Euler, 1999). Sind die gegenseitigen Meinungen und Vorstellungen von Berufsschullehrkräften und Ausbilder/Ausbilderinnen nicht einander zugewandt, so kann sich das negativ auswirken: was in der Berufsschule vermittelt wird, hat im Betrieb keine Bedeutung und umgekehrt. Allerdings weist Euler (1999) auch auf den interessanten Sachverhalt, dass z.B. anlässlich einer Befragung des Bundesin-

² Zimmermann (1996) weist darauf hin, dass der Begriff des Transfers in der pädagogischen und psychologischen Literatur nicht einheitlich verwendet wird. Knapp zusammengefasst kann im Sinne Zimmermanns unter Transfer die Anwendung intern repräsentierter Lernergebnisse in zeitlich nachgelagerten Situationen verstanden werden.

stitutes für Berufsbildung (BIBB) Ende der 80er-Jahre zwar 58% eine fehlende Lernortkooperation feststellten, sich aber nur 38% tatsächlich daran zu stossen schienen. Euler zieht daraus den Schluss, dass die fehlende oder schlechte Abstimmung zwischen den Lernorten nicht nur als Nachteil eingeschätzt werde, im Gegenteil. Die Auszubildenden seien z.B. – so Eulers Vermutung – geringerer Kontrolle ausgesetzt, sodass die fehlende Kooperation durchaus funktional sein könne.

Bedenkenswert erscheint auch die von Sonntag (o. J.) vorgestellte Unterscheidung der verschiedenen Formen des «Lernens in der Arbeit» bzw. des «arbeitsplatzbezogenen Lernens»:

- arbeitsplatzgebundenes Lernen: Lernort und Arbeitsort sind identisch
- arbeitsplatzverbundenes Lernen: Lernort und Arbeitsort sind räumlich verbunden
- arbeitsplatzorientiertes Lernen: der Arbeitsort ist didaktischer Bezugspunkt für den Lernort

Das eigene Projekt situiert Sonntag (ebd.) als arbeitsplatzgebundenes Lernen. Dieses bezieht sich auf Lern- und Entwicklungsprozesse, die sich durch die Bewältigung situativer Anforderungen von Arbeitsauftrag und Arbeitsbedingungen ergeben. Resultat ist eine Erhöhung der beruflichen Handlungskompetenz (Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten).

Ungeachtet dessen muss hier die Frage nach der Qualität der Ausbildung an sich aufgeworfen werden. Im nächsten Kapitel wird die Frage der Lernortkooperation eingehender behandelt und zudem ein Projekt vorgestellt, welches das Problem der Kooperation und des Transfers aufgegriffen hat.

3.2 Transfer und Lernortkooperation

Euler (1999, S. 20ff.) sieht in der Lernortkooperation Mittel zum Zweck. Institutionell gesehen bezieht sich diese auf Systemziele (z.B. Zuteilung von Ausbildungsinhalten), personal betrachtet auf Ziele, die aus eigener Anstrengung kaum erreicht werden können (z.B. Arbeitserleichterung, Verbesserung der Ausbildung). Hinderliche Faktoren sind nach Euler auf institutioneller Ebene u.a. ein Machtungleichgewicht zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule³ und auf personaler Ebene u.a. psychologische Distanz zwischen Ausbilder und Ausbilderinnen und Berufsschullehrpersonen.

Zimmermann (1996) thematisiert im Zusammenhang mit der Lernortkooperation die

³ Euler (1999, 21) weist z.B. auch auf die Sozialisationskraft der betrieblichen Ausbildung hin. Im Urteil der Auszubildenden wirke sich diese beim Vergleich zwischen Berufsschule und Betrieb meist zugunsten des letzteren aus.

«heimlichen Lehrpläne» von Schule und Betrieb und die Notwendigkeit diese in der didaktischen Forschung stärker zu beachten. Die Forschung dazu, aber auch zur Frage des Transfers, ist, wie Zimmermann ausführte, sehr karg. Den aufgedeckten Defiziten versucht Zimmermann mit der Einführung eines Expertenkulturansatzes zu begegnen, wobei er folgende Annahmen trifft:

1. «Experte» ist wer die berufliche Praxis reflektiert und verantwortlich die mit der jeweiligen Berufsposition verbundenen Anforderungen bewältigt (Zimmermann, 1996, S. 49).
2. Die Berufsausbildung wird als *pädagogisch unterstützte Enkulturation* der Auszubildenden in die *Expertenkultur* verstanden (ebd.).
3. Ziel ist die Enkulturation der Auszubildenden in die Expertenkultur, sie so auszubilden, dass sie sich zu einem Experten und damit zu einem Mitglied dieser Expertenkultur entwickeln können (S. 49).
4. In der Berufsschule werden die für eine erfolgreiche Expertenpraxis erforderlichen domänenspezifischen Wissensbestände, Problemlösestrategien, Kontroll- und Lernstrategien am besten (1) in Lernkontexten, die dem Anwendungskontext möglichst ähnlich sind, sowie (2) im Kontext mit Experten des jeweiligen Bereichs erworben (S. 50).

Folgende Ergebnisse berichtet Zimmermann:

Wer einen transferfördernd gestalteten schulischen Unterricht und eine transferfördernde betriebliche Ausbildung genossen hat, hebt sich von den anderen Auszubildenden ab durch:

- a) höheres Interesse an theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten
- b) qualitativ höherwertiges Lernverhalten
- c) geringere wahrgenommene Diskrepanz zwischen Theorie-Praxis
- d) mehr Transferleistungen

Hervorzuheben gilt es, dass der hier gemeinte Transfer über terminliche und organisatorische Absprachen hinausgeht. Zur Erhaltung und Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung wäre ein didaktisch-methodisches Zusammengehen unabdingbar oder, wie es Pätzold (1997) nennt, eine Lernortkooperation nötig, die sowohl das technisch-organisatorische als auch das pädagogisch begründete Zusammenwirken des Lehr- und Ausbildungspersonals der an der beruflichen Bildung beteiligten Lernorte meint. Pätzold (1997, S. 140) schlägt in diesem Sinne vor, einen entsprechenden Rahmen zu schaffen, welcher es ermöglichen sollte,

- a) an den Interessen, am Vorwissen und den Alltagserfahrungen der Auszubildenden anzuknüpfen sowie
- b) die Auszubildenden mit komplexen, sinnvollen Problemstellungen und Situationen, mit anspruchsvollen Aufgaben zu konfrontieren, in denen die Ganzheitlichkeit von Planung, Ausführung und Evaluation im Sinne einer vollständigen Handlung enthalten sind.

Für die Ausbilder und Berufsschullehrer würden dadurch u.a. didaktisch strukturierte Diskussionsräume geschaffen, die

- a) das Kennenlernen und Abbauen von Vorurteilen erleichtern würden,
- b) eine gemeinsame Auseinandersetzung ermöglichen mit neuen Lehr-/Lernkonzepten und damit einhergehend eine Sensibilisierung für Fragen der Lernortkooperation sowie
- c) den Blick erweitern für gemeinsame didaktisch-methodische Problemlösungen.

Auf diese Weise könnte nach Pätzold die Zusammenhanglosigkeit der Lernorte überwunden werden. Allerdings weist er auch darauf hin, dass zur Initiierung und Intensivierung einer berufspädagogisch begründeten Lernortkooperation alle an der Berufsbildung beteiligten Personen einbezogen werden müssten und nicht nur die Lehrpersonen, Ausbilder und Ausbilderinnen. Euler (1999) betont jedoch, dass nicht in allen Betrieben die gleich guten Voraussetzungen zur Kooperation mit den Berufsschulen vorhanden seien. Zu unterscheiden sei zwischen Betrieben mit hochstrukturierten Ausbildungsbereichen und solchen die nur geringstrukturierte Ausbildungen anböten. In letzteren blieben die Ansätze zur Lernortkooperation nur punktuell und abhängig von persönlichen Bekanntschaften zwischen Ausbilder und Ausbilderinnen und Berufsschullehrpersonen. Die Ausbildung selber werde von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sozusagen «miterledigt». Hochstrukturierte Ausbildungen verfügten dagegen im hauptberuflichen Ausbildungspersonal über direkte Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen. In seiner Expertise schlägt Euler nach eingehender Analyse fünf Massnahmenbereiche zur Verbesserung der Lernortkooperation vor.

3.3 Perspektive der Ausbilder und Ausbilderinnen

Eingangs stellt sich die grundsätzliche Frage, wer in einem Betrieb für die Ausbildung der Auszubildenden zuständig ist bzw. wer diese Aufgabe unter welchen Bedingungen

übernehmen kann. Gemäss schweizerischem Berufsbildungsgesetz erfolgt die Ausbildung im Betrieb unter Aufsicht eines Lehrmeisters/einer Lehrmeisterin, welche über die entsprechende Grundausbildung verfügt⁴. Ob sich diese allerdings bewähren und damit die Qualität der Ausbildung gesichert werden kann, ist offen, umso mehr als kaum empirische Untersuchungen dazu vorliegen. Wie Wild-Näf (2002) beschreibt, wurde in der Schweiz der Betrieb in der Forschung bislang mehr oder weniger übergangen. Nach Wittwer (1995) kann auch in Deutschland diesbezüglich nur ein Defizit festgestellt werden. Überhaupt sei kaum etwas über die Ausbilder und Ausbilderinnen bekannt. Hat Ebner (1997) für Deutschland bei seinen Befragungen von Auszubildenden Defizite auf betrieblicher Ebene festgestellt, kann angenommen werden, dass sich die Situation in der Schweiz ähnlich darstellen wird wie in Deutschland. Die grundsätzliche Frage drängt sich auf, welcher Art die pädagogische und didaktische Arbeit von Ausbildern und Ausbilderinnen in der Schweiz ist. Wie erfolgt die Umsetzung der Ausbildungskonzepte im betrieblichen Alltag? Wie steht es mit den von Zimmermann (1996) vermuteten «heimlichen Lehrplänen»?

Was die Arbeitssituation des betrieblichen Ausbildungspersonals betrifft, beschreiben Pätzold, Drees und Thiele (1998, S. 52, zitiert nach Euler, 1999) diese als

- a) «komplex» bezogen auf die vielen Anforderungen, als
- b) «disparat» bezogen auf die unterschiedlichen und z.T. gegensätzlichen Ansprüche sowie als
- c) «dynamisch» bezogen auf den ständigen Wandel der Rahmenbedingungen.

Ausbildende stehen zudem meist unter dem Druck der Wirtschaftlichkeit. Letzteres führt die Ausbilder und Ausbilderinnen unter Umständen in einen Rollenkonflikt. So spricht Sonntag (o. J.) von der Rollendualität nebenberuflicher Ausbilder und Ausbilderinnen, sind diese doch einerseits für Produktions- und Instandhaltungsziele verantwortlich, andererseits aber auch für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Um diese zusätzliche Aufgabe übernehmen zu können, sind die Ausbildungsbeauftragten auf eine entsprechende – vom Gesetz auch vorgeschriebene – Qualifikation angewiesen.

⁴ Die Ausbildung zum Lehrmeister/zur Lehrmeisterin umfasst mindestens 40 Lektionen. Die Berufsverbände können zudem beantragen, dass in bestimmten Berufen die höhere Fachprüfung (Meisterprüfung) Voraussetzung zur Ausbildung von Auszubildenden ist (nach dem Lexikon der Deutschschweizerischen Berufsbildungsämter Konferenz: <http://www.dbk.ch/lexikon/>).

3.4 Perspektive der Berufsschullehrpersonen

Wie Euler (1999) feststellt, zeichnet sich die Situation der Berufsschullehrpersonen einerseits durch eine gewisse Grenzenlosigkeit aus, andererseits aber auch durch Gestaltungsfreiräume. Diese Bedingungen führten dazu, dass die Lehrpersonen gezwungen seien, Prioritäten zu setzen, die aber nicht zwingend die Lernortkooperation betreffen würden. Über die Bereitschaft, sich dafür zu engagieren, würde nicht zuletzt die Frage entscheiden, ob die Kooperation als hilfreich oder als Belastung eingeschätzt werde.

Vergleicht man im übrigen die Situation der Berufsschullehrpersonen mit derjenigen ihrer Kollegen und Kolleginnen an anderen Institutionen der Sekundarstufe II, so ergeben sich z.B. bezogen auf das Alter der Schüler und Schülerinnen einerseits Ähnlichkeiten, andererseits durch die Dualität der Lernorte aber ganz klare Unterschiede. Lehrpersonen an Berufsschulen unterrichten im Wissen, dass die Schüler und Schülerinnen den grössten Teil der Woche in einen an Wirtschaftlichkeit und Effizienz orientierten Arbeitsalltag eingebunden sind, der sich vom Schulalltag deutlich abhebt. Lehren und Lernen an der Berufsschule stehen damit je nach Kooperationsbereitschaft und -möglichkeit der Beteiligten in mehr oder weniger direkter Konkurrenz zur Ausbildungssituation im Betrieb. So stellt sich auch hier grundsätzlich die Frage, wie Lehren und Lernen unter diesen Bedingungen stattfindet.

3.5 Die Situation der Auszubildenden und der Ausbilder und Ausbilderinnen in einer Lernenden Organisation

In Anbetracht der grossen Herausforderungen, die der rasante technologische Wandel für alle Beteiligten (Betrieb, Auszubildende, Auszubildende etc.) mit sich bringt, muss die Situation der Auszubildenden auch unter dem Aspekt des sich ständig verändernden Betriebes bzw. der lernenden Organisation betrachtet werden. So stellt sich u.a. die Frage, wie sich die Lehr-/Lernsituation in einem «lernenden» Betrieb darstellt. Bedenkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die von Fischer (2001) eingebrachte Überlegung, dass das Lernen an sich alle Domänen eines Betriebes erreiche und somit die betriebliche Ausbildung im organisationalen Lernen eingebettet sei. Zu untersuchen wäre insbesondere das Gefüge dieser verschiedenen Lehr- und Lernenebenen und die Bedeutung für alle Beteiligten.

3.6 Lehrpläne und Didaktik

Rauner (1999) thematisiert den Zwiespalt zwischen Inhalts- und Methodenfragen in der beruflichen Ausbildung und verweist auf die geringe Aufmerksamkeit, welche in den vergangenen drei Jahrzehnten den Lehrinhalten zugekommen ist. Der beschleunigte technologische Wandel löste die Suche nach übergeordneten, weniger durch sich ständig wandelnde Inhalte definierte, Qualifikationen aus. Ab den 70er-Jahren begann das Thema der Schlüsselqualifikationen, die Diskussionen zu bestimmen. Das Inhaltsproblem wurde dadurch jedoch nur vermeintlich gelöst, umso mehr als sich die eingebrachten Inhalte als zu abstrakt erwiesen. Und auch die Diskussionen um neue Lernformen boten keine Lösung. Rauner (ebd.) spricht aus diesem Grund bezogen auf die Inhaltsfrage von einem Modernitätsrückstand, der u.a. von einer berufswissenschaftlichen Qualifikationsforschung anzugehen wäre.

4 EMPFOHLENE FORSCHUNGSPRIORITÄTEN

Nachdem von Wild-Naef (2002) eine Analyse der schweizerischen Berufsbildungsforschung der vergangenen zwei Jahrzehnte vorliegt, welche grosse Defizite darlegt, und unsere eigenen Recherchen diese grösstenteils auch bestätigt haben, drängen sich verschiedene Forschungsrichtungen auf, die nachfolgend kurz dargestellt werden:

- *Ziele und Lehrpläne* der einzelnen Ausbildungsgänge: Die Analyse derselben sollte u.a. aufzeigen, wie das duale Ausbildungsmodell theoretisch konzipiert ist und ob aus den gemachten Vorgaben z.B. Lehr-Lernkonzeptionen abzuleiten sind. Zudem interessiert, ob das Thema Kooperation der verschiedenen Lernorte über administrativ-organisatorische Belange hinaus definiert wird bzw. Fragen des Lerntransfers von der Berufsschule in den Betrieb und umgekehrt thematisiert werden.
- *Die Auszubildenden*: Zunächst interessiert, wie sie die verschiedenen Lernorte und das Lernen in diesen erleben, einschätzen und praktizieren. Inwiefern unterscheidet sich das Lernen an der Berufsschule von demjenigen im Betrieb? Welche Bedeutung hat selbstgesteuertes Lernen an den verschiedenen Lernorten? Als besonders wichtig erweist sich auch die Frage nach dem Transfer des an den verschiedenen Lernorten Erlernten. Findet ein solcher statt? Wenn ja unter welchen Bedingungen? Wenn nein, rückt die Frage nach den Auswirkungen auf die jeweiligen Lernsituationen ins Zentrum.
- *Die Ausbilder und Ausbilderinnen*: Von Interesse ist die grundsätzliche Situation bzw. die von Sonntag (o.J.) angesprochene Rollendualität. Wie ist das Lehren im Betrieb überhaupt organisiert, welchen Raum, welche Zeit und welche auch konzeptionellen Strukturen liegen dafür vor? Welche Lehr- und Lernformen halten die Ausbilder und Ausbilderinnen in ihrem Fachbereich für angemessen, und gelingt es ihnen, diese im Arbeitsalltag auch tatsächlich anzuwenden? Wie schätzen die Ausbilder und Ausbilderinnen die Lernsituation der Auszubildenden ein und wie stellen sie sich die Entwicklung eines Lernzuwachses vor bzw. das Lerngeschehen an sich? Wie beurteilen sie die Qualität der Ausbildung an den Berufsschulen, die konkreten Lehrinhalte und deren Relevanz für die betriebliche Ausbildung? Wie erleben sie das Lernen der Auszubildenden an der Berufsschule?
- *Der Betrieb*: Die rasante technologische Entwicklung zwingt Betriebe ständig hinzuzulernen, sich als lernende Organisation zu profilieren. Welche Bedingungen ergeben sich dadurch für die Lehr-Lernsituationen in der Ausbildung?

- *Berufsschullehrpersonen:* Wie schätzen die Lehrpersonen die Lernsituation der Auszubildenden ein, wie stellen sie sich die Entwicklung eines Lernzuwachses vor bzw. das Lerngeschehen an sich, insbesondere unter Berücksichtigung der verschiedenen Lernorte? Welche Lehr- und Lernformen werden eingesetzt? Wie beurteilen sie die Ausbildung an der Berufsschule, wie diejenige in den Ausbildungsbetrieben? Welche Rolle spielen die verschiedenen Lernorte für die Lehr-Lernsituation an der Berufsschule?
- *Kooperation von Berufsschule und Betrieb:* Welcher Art ist die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb? Wie schätzen die beteiligten Personen (Ausbilder und Ausbilderinnen, Berufsschullehrpersonen) die Kooperation ein? Welche Rolle spielt diese? Welche Möglichkeiten (über administrativ-organisatorische Belange hinaus) bestehen und welche werden auch genutzt? Wo werden Verbesserungsvorschläge gesehen?
- *Qualität der Ausbildung:* Wie schätzen alle daran beteiligten und betroffenen Personen (Auszubildende, Ausbilder und Ausbilderinnen, Berufsschullehrpersonen, Betriebe) die Ausbildung ein? Wo werden Verbesserungsmöglichkeiten gesehen, wo Entwicklungsbedarf?

ZUSAMMENFASSUNG

Einige Forschungsergebnisse sind hier ansatzweise dargestellt worden. Die Literatur- und Forschungsergebnis-Recherche muss jedoch noch vertieft werden und auf andere Sprachgebiete mit vergleichbaren Berufsausbildungssystemen ausgeweitet werden.

Diese wissenschaftlichen Grundlagen, intensiv verarbeitet, dienen als Grundlage für weiterführende Forschungsfragestellungen.

Aufgrund der bisherigen Analysen kann man sagen, dass Forschungsergebnisse zum Ausbildungssystem vorhanden sind, welche Aussagen zur Qualität eben dieses Systems machen. Weiterführend gilt es nun die Prozesse, welche zu befriedigenden und jene, welche zu unbefriedigenden Lern- und Professionalisierungsergebnissen führen aufzuschlüsseln. Solche Fragestellungen sind

- a) auf der Ebene von persönlichen Einstellungen und Haltungen, jene nach den handlungsleitenden Konzeptionen über das Lehren und Lernen, von Ausbildern, Berufsschullehrpersonen, aber auch von Auszubildenden.
- b) Aspekte des Bewusstseins über den Lerntransfer. Inwiefern besteht ein echtes Bewusstsein über den Lerntransfer von der Schule in den Betrieb bei den Berufsschullehrpersonen? Inwiefern bestehen Transfererwartungen bezüglich Schule – Betrieb bei den Lehrmeistern und Lehrmeisterinnen?
- c) Die Auszubildenden sollen zudem nicht nur zu Transferbewusstsein befragt, sondern zu Transferbenennungen hingeführt werden. Damit soll die Forschung möglichst nahe an das Handeln herangeführt werden, ohne dass es beschreibende Aktionsforschung wird.
- d) Interventionsforschung: Mit Ausbildern und Ausbilderinnen, Lehrern und Lehrerinnen sowie Auszubildenden werden gemeinsam Techniken erarbeitet, Transfermöglichkeiten zu erkennen und auszunützen.

LITERATURLISTE

- Beck, K. (ed.) (2000). *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft DFG. Kurzberichte und Bibliographie*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds.) (1996). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Bieri, U., Longchamp, C. et al. (2001). *Schweizer Berufsbildungs-Delphi. Bericht zur Feedback-Befragung*. Bern: GfS-Forschungsinstitut.
- Bues, H. (1926). *Die Stellung des Jugendlichen zum Beruf und zur Arbeit*. Bernau bei Berlin.
- Ebner, H.G. (1997). Die Sicht der Auszubildenden auf die Ausbildung. In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 247–262.
- Ebner, H. G. (2000). Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden. In: R. Czycholl (Hrsg.). *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 13. Oldenburg, 85–103.
- Euler, D. (1999). Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag der Bundesministeriums für Bildung und Forschung. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft75.pdf>, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), 50.
- Feller, G. (1995). *Duale Ausbildung: Image und Realität*. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Fischer, M. (2001). How to conceptualise and to investigate organisational learning in the «learning company»? In: M. Fischer & P. Röben. *Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and their Impact on Vocational Education and Training*. <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/orglearn/doc.htm>. Institute Technology and Education, 5–12.
- Pätzold, G. (1997). Lernortkooperation – wie liesse sich die Zusammenhangslosigkeit der Lernorte überwinden? In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 121–142.
- Pätzold, G., Drees, G. et al. (1998). *Kooperation in der beruflichen Bildung*.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Prenzel, M., Drechsel, B. et al. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 14, 169–187.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 95 (3), 424–446.
- Richardson, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1999). *Berufsbildungsforschung in der Schweiz: Grundlinien eines Konzeptes*. Expertenbericht. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Sonntag, K. (o. J.). Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen; Einsatzorientierte Qualifizierung - Qualifikationsgerechter Einsatz. http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/abo/Projekte/Projekt_Inhalt/vw.htm, Universität Heidelberg.
- Stalder, B.E. (2000). *Gesucht wird ... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern. Teil I: Allgemeine Situation. Teil II: Berufslehren von A-Z*. Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Walden, G. & Brandes, H. (1995). Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In: G. Pätzold & G. Walden. *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Berlin, Bonn, 127–142.
- Wild-Näf, M. (2002). Forschung zum Lehren und Lernen in der Berufsbildung. <http://www.sibp.ch/kti/publikationen.htm>.
- Wittwer, W. (1995). Die Aus- und Weiterbildner in ausserschulischen Lernprozessen. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 334–342.
- Zimmermann, M. (1996). Transferfördernde Berufserziehung in Schule und Betrieb. Zum «Expertenkulturansatz» in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: K. Beck, W. Müller, T. Deissinger & M. Zimmermann. *Berufserziehung im Umbruch*. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 45–60.

WEITERE LITERATUR

- Achtenhagen, F. (1995). Lehr-Lern-Forschung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch*

der Berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 465–469.

- Achtenhagen, F. (2000). Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung. In: R. Czycholl (Hrsg.). *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 13. Oldenburg, 213–233.
- Aldorf, K., Böddeker, C. et al. (2001). Lerninseln: Ein neues Ausbildungsmodell für die Pflegepraxis. *Panorama 1*, 4.
- Altrichter, H., Schratz, M. & Posch, P. (2002). Veränderungen im professionellen Selbstverständnis. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag, 295–333.
- Altrichter, H. (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit von Lehrer/innen. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag, 297–308.
- Altrichter, H. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in regionalen und zentralen Bildungsverwaltungen. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag, 327–333.
- Arnold, R. & Lipsmeier, A. (eds.) (1995). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Arnold, R., Lipsmeier, A. et al. (1995). Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 13–28.
- Arnold, R. (1995). Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 294–307.
- Bader, R. & Hensge, K. (1996). Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Ausbildern. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 181–187.
- Beck, K., Müller, W. et al. (eds.) (1996). *Berufserziehung im Umbruch*. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Beck, K. & Dubs, R. (eds.) (1998). *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung*. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer

- Qualifizierungsprozesse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*. Beihefte. Stuttgart: Franz Steiner.
- Bell, J.S. & Mitchell, R. (2001). Competency-Based versus Traditional Cohort-Based Technical Education: A Comparison of Student's Perceptions. *Journal of Career and Technical Education* 17 (1), 18.
- Bieri, U. (2001). *Berufsbildung Schweiz: System mit grossem Zukunftspotenzial. Erste Resultate aus dem Schweizer Berufsbildungs-Delphi*. www.bbt.admin.ch/aktuell/veransta/d/Bieri.pdf: 10.
- Buer, J. van (1996). Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik. Antrittsvorlesung vom 1.2.1993. In: H. Meyer (Hrsg.). *Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Heft 76 (1996)*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, 3–35.
- Buschfeld, D. & Twardy, M. (1997). Fächerübergreifender Unterricht in Lernfeldern – neue Rahmenbedingungen für didaktische Innovationen? In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 143–159.
- Czycholl, R. & Ebner, H.G. (1995). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 39–49.
- Czycholl, R. (1997). Ansprüche an die Lehrerbildung – wie fließen didaktische Innovationen in die Aus- und Weiterbildung der Lehrer ein? In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2. Pfaffenweiler, Centaurus-Verlagsgesellschaft, 361–376.
- Czycholl, R. (ed.) (2000). *Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend*. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem (BIS).
- Deissinger, T. (2000). The German «Philosophy» of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education: the case of the «vocational academies». *Journal of Vocational Education and Training* 52 (4), 605–626.
- Diepold, P. (ed.) (1996). *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und

Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

- Doolittle, P.E. & Camp, W.G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Vocational Education and Training* 16 (1), 23–46.
- Drees, G. & Frauke, I. (eds.) (1997). *Arbeit und Lernen 2000. Band 1: Herausforderung an die Didaktik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Wissenschaft-Praxis-Dialog berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Drees, G. & Frauke, I. (eds.) (1998). *Arbeit und Lernen 2000. Band 2: Bildungstheorie und Bildungspolitik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Wissenschaft-Praxis-Dialog berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dubs, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: K. Beck, W. Müller, T. Deissinger & M. Zimmermann. *Berufserziehung im Umbruch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 159–172.
- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.G. John (Hrsg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 300–323.
- Ebner, H.G. (1996). Effekte organisationaler Lernkultur. Die Sicht von Auszubildenden im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 351–357.
- Ebner, H.G. & Lauck, G. (1999). Das Lernkulturkonzept – Theoretische Orientierung, empirische Befunde und praktische Ansatzpunkte in der Berufsbildung. In: O. Mercier & Y. Dutoit. *La formation professionnelle en Suisse est-elle efficace? Actes des 3es Journées suisses de la formation professionnelle. Wie wirksam ist die Berufsbildung in der Schweiz? Akten der 3. Schweizerischen Berufsbildungstage*. Lausanne: Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF)/ Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), (CD-Version).
- Ebner, H.G. (2000). Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept: Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive. In: C. Harteis, H. Heid & S. Kraft. *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich, 111–120.
- Eckert, M., Klose, J. et al. (1992). Ausbildungserfahrungen und

- Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 613–631.
- Eder, F., Posch, P. et al. (eds.) (2002). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Innsbruck: Studien Verlag.
- Eder, F., Posch, P. et al. (2002). Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag, 13–46.
- Euler, D. & Sloane, P.F.E. (eds.) (1997). *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Fischer, M. & Röben, P. (2001). *Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and their Impact on Vocational Education and Training*. <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/orglearn/doc.htm>, Institute Technology and Education.
- Fürstenau, B. & Getsch, U. et al. (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. Festschrift für Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 260–276.
- Gruber, H., Stark, R. & Renkel, A. (2001). Lehren und Lernen für Transfer. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft «Fortschritte in der Bildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung», 16, 72–78.
- Hall, T.J.K. (2001). Should Technological Literacy be a Mandate for Technology Education Programs? *Journal of Industrial Teacher Education* 38 (2).
- Hansen, H., Sigrist, B. et al. (eds.) (1999). *Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz? Formation et travail – La fin d'une distinction?* Aarau: Sauerländer.
- Harteis, C., Heid, H. et al. (eds.) (2000). *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Häfeli, K. (2001). Mythen und Fakten. *Panorama* 4, 2.
- Hegemann, B. (2000). Veränderungen in der Arbeitswelt prägen auch die Schuldidaktik. Interview mit MR' in Walburga Kohlhaas zum Thema Neue Lehrpläne in der Berufsschule. *Der Berufliche Bildungsweg (BBW)* 4/5, 3–6.
- Heid, H., Minnameier, G. et al. (eds.) (2001). Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle

Forschung und prospektive Umsetzung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Beihefte*. Stuttgart, Franz Steiner.

- Jenewein, K. (1996). Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrer vor dem Hintergrund neuer Anforderungen an die Kooperation mit betrieblichen Lernorten und der betrieblichen Praxis. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 207–212.
- Kahl, R. (1999). Lehrer als Unternehmer. *Die Zeit* 39.
- Kaiser, F.-J. (1997). Neue Aus- und Weiterbildungsmethoden – ein pluralistisches Methodenangebot in einer weithin monistischen Methodenpraxis? D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 319–343.
- Kluge, A. (1999). Lernen und Wachsen an den eigenen Projekten: problembasiertes selbstorganisiertes Lernen im Team. In: H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhius & H. Landolt. *Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz? Formation et travail – La fin d'une distinction?* Aarau: Sauerländer, 245–256.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education* 34 (3).
- Kohlhaas, P. (1999). Selbstverantwortliche Bildung und die Ressource Zeit. In: H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhius & H. Landolt. *Bildung und Arbeit – Das Ende einer Differenz? Formation et travail – La fin d'une distinction?* Aarau: Sauerländer, 225–234.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P.F.E. (2001). Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In: H. Reinisch, R. Bader & G. A. Straka. *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich, 97–105.
- Lappe, L. (1995). Jugendliche in der Berufsbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 67–74.
- Lempert, W. (1995). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 343–349.
- Lisop, I. (1995). Lehren in schulischen Vermittlungsprozessen. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 308–318.
- Longchamp, C. (2001). Hoffnung und Skepsis zu erwarteten Entwicklungen des schweizerischen Berufsbildungswesens. Referat zum ersten Schweizer Berufsbildungs-Delphi von Claude Longchamp, Politikwissenschaftler, an der

Informationstagung des SIBP. www.bbt.admin.ch/aktuell/veranstaltungen/Longchamp.pdf: 7.

- Mercier, O. & Dutoit, Y. (eds.) (1999). *La formation professionnelle en Suisse est-elle efficace? Actes des 3es Journées suisses de la formation professionnelle. Wie wirksam ist die Berufsbildung in der Schweiz? Akten der 3. Schweizerischen Berufsbildungstage*. Lausanne: Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF)/ Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP).
- Neubert, R. (1996). Arbeitssituation, berufliches Selbstverständnis und Qualifikation ausbildender Fachkräfte. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 200–206.
- Pätzold, G. (1995). Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 157–170.
- Pätzold, G., Drees, G. et al. (1998). Kooperation in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peters, S. (1997). Zur Verbindung von Lernen und Arbeit in der Aus- und Weiterbildung durch Lernen im Arbeitsprozess. In: G. Drees & I. Frauke. *Arbeit und Lernen 2000. Band 1: Herausforderung an die Didaktik. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 193–216.
- Posch, P. & Altrichter H. (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit der Schulaufsicht. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Überblick*. Innsbruck: Studien Verlag, 317–326.
- Reinisch, H., Bader, R. et al. (eds.) (2001). *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rützel, J. (1996). Professionalisierung von Berufspädagoginnen und Berufspädagogen für eine gewandelte Praxis. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 219–222.
- Sauter, E. (1997). Zum Zusammenhang von Ausbildung und Weiterbildung – Trennungs- und Verbindungslinien am Beispiel der Aufstiegsweiterbildung. In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 71–90.
- Schneider, W. (1999). Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales

- Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers? In: T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.G. John (Hrsg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 324–349.
- Schratz, M. (2002). Die veränderte Rolle der Schulleitung. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studien Verlag, 309–315.
- Severing, E. (1997). Lernen am Arbeitsplatz – ein Kennenlernen moderner Berufsausbildung? In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 305–318.
- Sloane, P.F.E. (1997). Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen. In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler, Centaurus-Verlagsgesellschaft, 223–245.
- Smith, P.J. (2000). Flexible Delivery and Apprentice Training: preferences, problems and challenges. *Journal of Vocational Education and Training* 52 (3), 483–503.
- Sonntag, K. (o.J.). *Ausbildungs- und Organisationsentwicklung bei arbeitsplatzbezogenem Lernen; Einsatzorientierte Qualifizierung – Qualifikationsgerechter Einsatz*. http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/abo/Projekte/Projekt_Inhalt/vw.htm, Universität Heidelberg.
- Steffens, H.-J. (2000). Berufliche Bildung hat Zukunft am Berufskolleg. Der Berufskolleg ist die schulstrukturelle Antwort auf die Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt. *Der Berufliche Bildungsweg (BBW)* 4/5, 2.
- Straka, G.A. (1999). «... denn sie wissen nicht, was sie tun» – Lernen im Prozess der Arbeit. <http://www-user.uni-bremen.de/~los/german/band3/inhalt.htm>. Universität Bremen.
- Straumann, M. (1996). Berufsbildung und Berufspraxis als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an gewerblich-industriellen Berufsschulen in der Schweiz. In: P. Diepold. *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 195. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 223–233.
- Teichler, U. (1995). Qualifikationsforschung. In: R. Arnold & A. Lipsmeier. *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 501–508.
- Thonhauser, J. (2002). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als Elemente der

Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck: Studien Verlag, 347–353.

Tramm, T., Sembill, D., Klauser, F. & John, E.G. (Hrsg.) (1999). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Witt, R. (1999). Fachwissen, didaktisches Wissen und Meta-Wissen als Aspekte pädagogischer Professionalität. In: T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.G. John (Hrsg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 350–369.

Wittwer, W. (1997). Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal – wie fließen die didaktischen Innovationen in die Ausbilderqualifizierung ein? In: D. Euler & P.F.E. Sloane. *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 377–403.

Mark Gasche & Matthis Behrens (2002) **Didaktisches Handeln in der betrieblichen Ausbildungssituation**

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Teil der Berufsausbildung im dualen Berufsbildungssystem, der durch die Betriebe abgedeckt wird. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass einerseits Forderungen nach situierten und authentischen Lernsituationen in den Betrieben mehrheitlich bereits gegeben sind, andererseits aber fraglich ist, wie das Potenzial genutzt wird, das in der betrieblichen Berufsausbildung liegt. Nachdem vor einigen Jahren die traditionelle Handwerkslehre als Modell für die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen wiederentdeckt wurde, scheint es nun an der Zeit die Erkenntnisse, die aus ihr für den schulischen Teil der Berufsausbildung gewonnen wurden, vermehrt auch wieder zurück in die betriebliche Ausbildung fließen zu lassen. Ein zweiter Grund für die Konzentration auf die betriebliche Berufsausbildung in dieser Arbeit ist das Anliegen, arbeitspsychologische Theorien und Erkenntnisse zusammen mit pädagogischen und kognitionspsychologischen Ansätzen in der Berufsbildung besser zu nutzen, und so der Forderung nach einer interdisziplinären Annäherung an das Problem der Berufsbildung nachzukommen.

Im Zentrum der Überlegungen und Ausführungen stehen daher die Handlungsregulationstheorie sowie die im französischen Sprachraum gängigen Arbeitsanalysen der «didactique professionnelle» (Berufsdidaktik) und Ansätze der persönlichkeits- und kompetenzfördernden Arbeits- und Ausbildungsgestaltung. Allerdings wird betriebliche Berufsausbildung nicht als reines Gestaltungsproblem abgehandelt, das ohne betriebliche Auszubildende bewältigt werden kann. Ihnen kommt als wichtigen Akteuren im dualen Berufsbildungssystem besondere Bedeutung zu. Der Text hat auch zum Ziel einen Beitrag zur Entwicklung der Qualität der beruflichen Bildung und zur Entwicklung professioneller Standards (Oser, 2000) zu leisten. Vertreten wird hier die Auffassung, dass sich die betriebliche Ausbildungssituation in verschiedenen Belangen von der schulischen unterscheidet, sodass Standards, die sich auf eine der beiden Situationen beziehen in der anderen nicht unbedingt die gleiche Bedeutung haben. Während die schulische Ausbildungssituation recht gut definiert und bekannt ist, gilt dies für die betriebliche nicht in gleichem Masse. Bevor daher mit der Entwicklung von Standards für diesen Bereich der beruflichen Ausbildung begonnen werden kann, sollte die betriebliche Ausbildungssituation und vor allem die Rolle, die betriebliche Auszubildende darin spielen, in einer Voruntersuchung durchleuchtet werden.

Die Kernaussagen des vorliegenden Texts lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Berufliche Handlungskompetenz soll nach neueren Ansätzen in konkreten Situationen ausgebildet und gefördert werden.
- Neben pädagogischen Konzepten und kognitionspsychologisch orientierten Lerntheorien trägt die Handlungsregulationstheorie dazu bei, die betriebliche Ausbildungssituation zu erfassen und zu beurteilen.
- Ansätze der Arbeitsanalyse im Rahmen der «didactique professionnelle» (Berufsdidaktik) erlauben es, Problemsituationen, die am Arbeitsplatz auftreten, Unterschiede zwischen vorgeschriebenen Arbeitsaufträgen und tatsächlich erbrachten Arbeitsleistungen zu erfassen. Dies ermöglicht es, Arbeitsprozesse durch entsprechende Ausbildung neu zu gestalten.
- Die betriebliche Arbeitsgestaltung kann Ausbildungsbemühungen unterstützen und damit wesentlich zur Qualität der Berufsausbildung beitragen.
- Betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder haben unterschiedliche Rollen zu erfüllen und verfügen dazu über einen gewissen Handlungsspielraum. Beides, Rollen wie Handlungsspielraum wird nicht nur von ihnen, sondern massgebend auch von betrieblichen Rahmenbedingungen bestimmt.
- Unterschiedliche Rollen und Rahmenbedingungen verlangen unter Umständen auch unterschiedliche professionelle Standards.

Zur Überprüfung dieser Aussagen und der Klärung von Fragen, die sich aus ihnen ableiten lassen, sind explorative Untersuchungen nötig. Gestützt auf die Ergebnisse dieser Untersuchungen kann beurteilt werden, ob und wie die Entwicklung professioneller Standards für betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder angegangen werden soll.

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Beitrag der betrieblichen Ausbildung und damit auch der dort tätigen Auszubildenden zur Qualität der Berufsausbildung. Angesprochen wird damit also nicht die Rolle schulischer Lehrpersonen, sondern diejenige der betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen. Dies nicht zuletzt aus folgendem Grund: Soll die Berufsbildung vermehrt handlungsorientiert gestaltet werden, muss der Ort, an dem berufliches Handeln in der Praxis stattfindet, genauer betrachtet werden. Dies in zweierlei Hinsicht:

1. Es geht darum zu überprüfen, wie Arbeit heute organisiert ist und welche Gestaltungsmöglichkeiten gegeben sind. Guile und Griffiths (2001) verdeutlichen die Bedeutung des Lernens durch Arbeitserfahrungen und zeigen auf, welche Bedeutung dabei der Arbeitskontext hat. Arbeitsgestaltung, hier auch verstanden als Gestaltung der betrieblichen Lernumgebung, kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz leisten. Bedeutende Ansätze lern- und persönlichkeitsförderlicher Arbeitsgestaltung werden unter anderem von Ulich (1994), Parker und Wall (1998) oder Hacker (1998) diskutiert.
2. Der Ausbildung im Betrieb ist mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da Handlungsorientierung gerade dort besonders gut möglich und sinnvoll ist. Damit ist nicht gemeint, dass die schulischen Ausbildungsanteile von geringerer Bedeutung sind. Es geht vielmehr darum, das Potenzial, das in der betrieblichen Ausbildung liegt, besser auszuschöpfen. Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitsplatzes als Lernort diskutieren z.B. Bergmann (1993), Hacker und Skell (1993) oder Achtenhagen und Grubb (1999).

Im Folgenden sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie diesen Forderungen nachgekommen werden kann. Zu Beginn steht die Umschreibung beruflicher Handlungskompetenz, wobei besonderes Gewicht auf die Handlungsregulationstheorie als Grundlage für kompetentes berufliches Handeln gelegt wird, da diese in zahlreichen Untersuchungen an Arbeitsplätzen überprüft wurde. Anschliessend werden aktuelle Konzeptionen des Lernens und der Gestaltung von Lernsituationen besprochen. In einem dritten Teil werden im Hinblick auf Forschungsfragen im Bereich des Lernens am Arbeitsplatz individuelle Voraussetzungen angesprochen, die den Lernprozess beeinflussen. Schliesslich wird die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Lernumgebung

und damit der Arbeitsgestaltung behandelt.

Die Rolle betrieblicher Ausbildender besteht nun darin, in der Umgebung der beruflichen Praxis Lernvoraussetzungen zu schaffen und Lernende im Lernprozess zu begleiten, um ihnen zu ermöglichen, berufliche Handlungskompetenz aufzubauen. Dazu müssen sie in zweierlei Hinsicht über berufliche Fachkompetenz verfügen, da sie in gewisser Weise zwei Berufe ausüben. Sie sind einerseits Fachexpertinnen und -experten in einem Beruf oder Berufsfeld, in dem die Lernenden ausgebildet werden. Andererseits sind sie auch Ausbildende und müssen diesbezüglich über die nötigen Kompetenzen verfügen. Gerade dieser zweite Aspekt ihrer Berufstätigkeit setzt neben der eigentlichen Fachkompetenz Kenntnisse über Lehr- und Lernformen und Lernvoraussetzungen der Auszubildenden voraus. Zudem haben betriebliche Ausbildende verschiedene weitere Rollen zu erfüllen. So sind sie z.B. auch Vorgesetzte oder Arbeitsorganisatoren und -gestalter. Von besonderem Interesse sind gerade die Kompetenzen im Bereich der Arbeitsorganisation und -gestaltung, da betriebliche Ausbildende hier Aufgaben übernehmen müssen, während dies bei Lehrpersonen in den Berufsschulen nicht in vergleichbarem Masse der Fall ist.

Betriebliche Ausbildende bewegen sich in weit ausgeprägterem Masse im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Anforderungen und pädagogischen Zielsetzungen als dies bei Berufsschullehrkräften der Fall ist. Die Auszubildenden sollen einerseits einen Beruf erlernen, andererseits aber auch zum wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens beitragen oder zumindest eine vertretbare Balance zwischen Kosten und Nutzen erreichen.

Die Aufgabe der Ausbildenden besteht darin, den Auszubildenden Aufgaben zu stellen, und sie in deren Ausführung sinnvoll zu unterstützen, sodass diese sowohl betriebliche Ziele wie auch Ausbildungsziele erreichen. Dabei sind die Ausbildenden selbst Teil eines Systems, das ihnen mehr oder weniger Handlungsspielraum einräumt und in dem sie sich als Träger unterschiedlicher Rollen bewegen.

Die hier präsentierten Gedanken wurden durch die Diskussion professioneller Standards für Ausbildende im Sinne Osers (2000) angeregt. Vor diesem Hintergrund soll aufgezeigt werden, welche Untersuchungen der betrieblichen Ausbildungssituation sich vor der Entwicklung der Standards für die betriebliche Ausbildung aufdrängen.

2 BERUFLICHE HANDLUNGSKOMPETENZ

2.1 Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen

Bereits seit längerer Zeit werden Probleme diskutiert, die sich durch eine sich immer schneller wandelnde Arbeitswelt ergeben (Weber, 2001). Technologischer und gesellschaftlicher Wandel führen zu veränderten Anforderungen an Berufstätige, wodurch sich die Frage nach Ihrer Qualifizierung stellt. Insbesondere interessiert, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten berufsübergreifend relevant sind und welche Bedeutung sie im Zeitverlauf behalten. Dabei tauchen unter anderem die Begriffe Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen auf. Nachfolgend sollen diese Begriffe kurz umschrieben werden. Dies jedoch nicht mit dem Ziel sie umfassend darzustellen, da dies den Rahmen dieser Darlegung sprengen würde. Die Ausführungen sollen aber als Grundlage für die weiteren Überlegungen zur betrieblichen Ausbildungssituation und der Rolle betrieblicher Ausbildender dienen.

2.1.1 Schlüsselqualifikationen

Bereits seit den 70er-Jahren spaltet das Konzept der Schlüsselqualifikationen Vertreter verschiedener Fachrichtungen in die zwei Lager der Befürworter und der Gegner (Gonon, 1996). Ausgelöst wurde die Diskussion insbesondere durch Mertens (1974). Schlüsselqualifikationen, d.h. Qualifikationen, die nicht mehr nur an einem spezifischen Arbeitsplatz von Nutzen sind, sondern als übergreifende Kompetenzen in verschiedenen Lebens-, Arbeits- und Lernsituationen eingesetzt werden können, wurden als Grundlage für die Auseinandersetzung mit sich verändernden Anforderungen betrachtet. Sie sollten ihre Gültigkeit in verschiedenen Fachgebieten und im Zeitverlauf behalten, weil sie sich nicht auf fachspezifische Inhalte beziehen, sondern auf Fähigkeiten, die in unterschiedlichen Handlungskontexten und Fachbereichen gebraucht werden.

Reetz und Reitmann (1990) bezeichnen Schlüsselqualifikationen als Lernziele mit einem hohen Grad an Allgemeinheit und Komplexität. Sie stellen die Fähigkeiten dar, sich in unterschiedlichen Situationen zurechtzufinden, indem konkrete Handlungen jeweils neu situationsgerecht erzeugt oder aktualisiert werden. Sie sind daher in der Regel nicht als Verhalten formuliert, sondern als Disposition (Goetze, 1995).

Arnold (1997) nennt Selbständigkeit und kommunikative Kompetenz als wesentliche Schlüsselqualifikationen. Dazu gehören auch methodische Kompetenzen, wie z.B. Fähigkeiten sich selbstorganisiert Wissen anzueignen bzw. zu erschliessen, und soziale

Kompetenzen, durch die die Beschäftigten in die Lage versetzt werden, in Teams und arbeitsteilig produktiv zu kooperieren (vergl. auch Arnold, 1996).

Ähnlich zählt Schmidt (1996) Problemlösungsfähigkeiten und Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, Lern- und Denkfähigkeit, Bewertungs- und Begründungsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit sowie Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit zu den Schlüsselqualifikationen.

Die Aufzählungen enthalten alle dieselben zentralen Komponenten: Selbstständigkeit, Kreativität und soziale Kompetenzen. Der Mensch soll somit durch Schlüsselqualifikationen befähigt werden, durch unabhängige Entscheidungen neue, individuelle Problemlösungsstrategien zu entwickeln, um diese allein oder in Zusammenarbeit mit anderen zu diskutieren und umzusetzen.

Allerdings steht das Konzept der Schlüsselqualifikationen auf einem empirisch kaum abgesicherten Boden und bedarf demnach noch einer besseren fachdidaktischen und berufspädagogischen Fundierung (Ott, 1997). Umstritten ist z.B. nach wie vor, ob Qualifikationen in der allgemeinen Form wie sie vom Konzept propagiert werden überhaupt existieren und vermittelbar sind (Oelkers, 1996; Wettstein, 1996).

2.1.2 Handlungskompetenz

Nach Sonntag und Schaper (1992, 2001) geht berufliche Handlungskompetenz von einer ganzheitlichen Sichtweise menschlicher Tätigkeit (Arbeits-/Lerntätigkeit) in einem sozialen Kontext aus und kann in drei Kompetenzbereiche unterteilt werden:

- Fach-/Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

Der neue Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten macht die Handlungsorientierung zum leitenden Prinzip der beruflichen Grundausbildung. Zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz als Oberbegriff sollen folgende «Teilkompetenzen» im Unterricht verwirklicht werden (Dubs, Prandini, Zwysig & Käppeli, 1997):

- Sachkompetenz
- Selbst- und Sozialkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sprach- und Kommunikationskompetenz

Ott (1997) bezeichnet berufliche Handlungskompetenz als eine Erweiterung rein fachlicher Qualifikation, durch die Berufstätige auch auf lange Sicht für die sich stetig verändernde Berufs- und Arbeitswelt gerüstet sind. Deshalb bedeutet berufliche Handlungskompetenz neben der Bewältigung der gestiegenen kognitiven Ansprüche vor allem eine deutlich ausgeprägte personale und methodische Kompetenz, vermittelt durch Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken oder Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit.

In Abgrenzung zum abstrakteren Konzept der Schlüsselqualifikationen wird bei der Definition von Handlungskompetenz vermehrt auch von Fachkompetenzen gesprochen, d.h. von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die inhaltlich gebunden sind. Damit scheint sie weniger losgelöst von Inhalten als dies oft von den Schlüsselqualifikationen gefordert wird. Zwar unterscheiden sich die aufgeführten Definitionen der Handlungskompetenz dadurch, dass ihre Komponenten begrifflich unterschiedlich bezeichnet werden. Die zur Handlungskompetenz gezählten Kompetenzbereiche überschneiden sich jedoch weitgehend.

Handlungskompetenz wird als Persönlichkeitsmerkmal beschrieben (Baumann, 1998) und stimmt insofern mit der oben erwähnten Definition von Schlüsselqualifikationen überein. Auch nach Hacker (1998) bezeichnet «Handlungskompetenz die lernabhängigen Fähigkeiten zum disponiblen Erzeugen realisierbarer Handlungspläne. Habituierte disponible Erzeugungsprozeduren von Handlungsplänen sind Persönlichkeitseigenschaften ebenso, wie ein sich verfestigendes Motiv eine potenzielle Persönlichkeitseigenschaft ist» (S. 795).

Dieser Kompetenzbegriff deckt sich mit der Definition von Ressourcen im Kompetenzverständnis von Le Boterf (1998). Er unterscheidet weiter persönliche Ressourcen in der Form von Fertigkeiten, Wissen und psychologischen Voraussetzungen von einem Ressourcennetz, das zur Umgebung des Individuums gehört, wie Datenbanken, Informationsnetzwerke und Personen. Auf professionelle Kompetenz kann dann zurückgeschlossen werden, wenn durch die Kombination dieser Ressourcen Performanz erzeugt und sozial anerkannt wird. Sie wird also in realen Arbeitssituationen immer wieder neu konstruiert. Damit drückt das Individuum seiner Arbeit ein ganz persönliches Gepräge auf (Astier, 1999), was die Ergonomen dazu bringt zwischen vorgeschriebenen Kompetenzstandards und tatsächlich durchgeführter Tätigkeit (*tâche prescrite* vs *activité réelle*) zu unterscheiden. Leplat (1995) spricht von in der Aktion eingeschlossenen Kompetenzen. Ausbildungsstandards beziehen sich weitgehend auf die erste Kategorie, welche demzufolge stark von der zweiten Kategorie

abweichen kann, daher das Anliegen der französischen Berufsdidaktik (didactique professionnelle) in Problemsituationen diese Unterschiede genauer zu analysieren und in der Ausbildung zu berücksichtigen.

Handlungskompetenzen haben somit eine übergreifende Gültigkeit und ermöglichen gerade dadurch eine optimale Anpassung an die Anforderungen spezifischer Handlungskontexte. In ähnlicher Weise wird der Bezug zu spezifischen Situationen vom Konzept des Arbeitsprozesswissens aufgenommen, dem besonders in der gewerblich industriellen Berufsausbildung Bedeutung zukommt. Nach Röben (1999) steht das Konzept des Arbeitsprozesswissens für die Einheit von Erfahrungs- und Fachwissen und stellt einen Versuch dar, arbeitsrelevantes Wissen konkreter zu umschreiben, als dies unter dem Kompetenzbegriff geschieht. Er definiert Arbeitsprozesswissen als das Wissen, um die Momente des Arbeitsprozesses und versteht darunter Wissen über:

- Ziele der Arbeit,
- Arbeitsgegenstand,
- Werkzeug oder Arbeitsverfahren
- und Form, die dem Arbeitsgegenstand aufgeprägt werden soll.

Hier ist die Erweiterung eines engen Handlungs- oder Tätigkeitskonzepts, wie es nach Röben in herkömmlichen Arbeitsanalyseverfahren verwendet wird, spürbar. So bedeutet für ihn Wissen über die Ziele eines Arbeitsprozesses nicht nur, dass bekannt ist, welches Produkt aus dem Arbeitsprozess entsteht, sondern auch welchem Sinn und Zweck es dienen soll.

Mit diesen Aspekten beruflicher Tätigkeit befassen sich auch verschiedene Konzepte der Arbeitspsychologie, die pädagogische Relevanz haben. Als arbeitspsychologische Modelle sind sie besonders geeignet für den Einsatz im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. So betonen Ansätze einer persönlichkeitsförderlichen Arbeitsgestaltung die Wichtigkeit der erlebten Bedeutsamkeit der Arbeitstätigkeit und ihren Resultaten (Hackman & Oldham, 1975,1980; Parker & Wall, 1998; Ulich, 1994). Weiter weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass Persönlichkeitsförderung eine ganzheitliche Konzeption von Arbeit verlangt, wozu z.B. auch die Beteiligung am Zielsetzungsprozess und der Planung gehört. Schliesslich befassen sich soziotechnische Ansätze mit sozialen Arbeitsformen und Gruppenarbeit und setzen sich für die Berücksichtigung menschlicher Möglichkeiten und Bedürfnisse bei der Gestaltung von Technik und Arbeit ein (Cherns, 1987; Emery, 1980; Parker & Wall, 1998).

2.1.3 Integration

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass verschiedene Konzeptionen beruflicher Qualifikation und Kompetenz grundsätzlich ähnliche Ziele verfolgen. Sie bemühen sich darum, Wissen und Kompetenzen zu identifizieren, die in räumlicher wie zeitlicher Beziehung übergreifende Bedeutung haben. Die darin umschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen flexibel eingesetzt werden können und so die Bewältigung sich verändernder gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt gewährleisten. Es geht damit einerseits darum, Kompetenzen zu identifizieren, die übergreifende Bedeutung haben, aber gleichzeitig in ganz spezifischen Handlungssituationen nutzbringend eingesetzt werden können. Gesucht sind nicht eng gefasste Qualifikationen, die zu einem einfachen Anpassungslernen verleiten, sondern Kompetenzen, die sowohl befähigen, konkrete Handlungssituationen zu bewältigen, wie auch Einfluss auf die eigenen Lebensumstände und die persönliche Weiterentwicklung zu nehmen, um so auch für die Auseinandersetzung mit künftigen neuen Situationen gewappnet zu sein. Dass dabei im Unterschied zu frühen Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen heute wieder vermehrt die Bedeutung spezifischer Lernsituationen betont wird, kommt von Erkenntnissen über den Wissenstransfer und träges Wissen, auf das bei der Darstellung neuerer Tendenzen in der Konzeption von Lernen und Lehren noch einmal kurz eingegangen wird.

Es stellt sich nun aber die Frage, wie sich berufliche Handlungskompetenz in konkreten Arbeitssituationen äußert und auf welchen Grundlagen sie aufbaut. Einen theoretischen Rahmen dazu liefert die Handlungsregulationstheorie.

2.2 Handlungsregulationstheorie

Sie befasst sich mit der psychischen Regulation von zielgerichteten Handlungen und ist damit ein kognitionsorientierter Ansatz, der Arbeitstätigkeit als zielgerichtetes Handeln versteht (Bergmann & Richter, 1993; Frese & Zapf, 1994; Frieling & Sonntag, 1999; Sonntag, 1989; Ulich, 1994; Volpert, 1992). Als grundlegende Funktionseinheit der psychischen Regulation von Handlungen wird der Vorwegnahme-Rückkoppelungskreis oder die TOTE-Einheit (Test-Operate-Test-Exit-Einheit) gesehen (Hacker, 1998). Damit ist die sequentielle Organisation von Handlungen angesprochen, die in ihrem zeitlichen Ablauf zuerst aus der Entwicklung einer Zielvorstellung und ihrer kognitiven Vorwegnahme besteht. Der Vergleich dieses Sollzustandes mit dem Ist-Zustand ermöglicht dann den Entwurf eines Aktionsplans, nach dessen Ausführung die Kontrolle,

resp. Neubeurteilung der Situation über die Annäherung an das angestrebte Ziel Auskunft gibt und damit Entscheide über den weiteren Handlungsverlauf gefällt werden können. Die Handlungsregulation erfolgt zudem auf verschiedenen Ebenen. Laufen bei der Handlungsvorbereitung auf einer oberen, intellektuellen Regulationsebene z.B. bewusstseinspflichtige Analyse- und Synthesevorgänge ab, sind es auf der darunterliegenden perzeptiv-begrifflichen Ebene Urteils- und Klassifikationsprozesse. In der Aktionsphase werden auf derselben Ebene etwa Handlungsschemata aktiviert, auf einer dritten automatisierten Regulationsebene nicht bewusstseinspflichtige, z.T. auch nicht bewusstseinsfähige Routinen und Bewegungsentwürfe ausgeführt.

Die Theorie beschreibt zudem operative Abbildungssysteme (OAS) als kognitive Grundlage der Handlungsregulation (Hacker, 1998). Diese umfassen tätigkeitsleitende Vorstellungen und Wissen über Ausgangs- und Endzustände der Arbeit, wie auch Repräsentationen der Ausführungsbedingungen, z.B. Wissen von Arbeitstätigkeiten, die beim Erreichen der Ziele zu berücksichtigen sind. Darunter sind nicht nur fachspezifische Fertigkeiten zu verstehen, sondern auch Kenntnisse von Rahmenbedingungen und situativen Gegebenheiten materieller wie sozialer Natur, die Einfluss auf die Arbeit haben. Bezogen auf die oben beschriebenen Regulationsebenen gehören dazu etwa Kenntnisse bestimmter Analysemethoden oder erlernte Handlungsschemata wie auch durch Übung erworbene routinierte Bewegungsabläufe, die durch bestimmte Signale in der Handlungssituation aktiviert werden und daher nur wenig kognitive Ressourcen benötigen. Das Konzept der OAS hat somit Ähnlichkeiten mit Konzepten beruflicher Handlungskompetenz, die neben Fachkompetenzen auch Methoden- oder Sozialkompetenzen einschliessen. Auf höheren Regulationsebenen sind allgemeinere situationsübergreifend einsetzbare Kompetenzen angesiedelt, während auf unteren Ebenen spezifischere Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Handlungsregulation eingesetzt werden. Ein operatives Abbild bezieht sich auf einen konkreten Handlungskontext und weist damit Ähnlichkeiten zum Konzept des Arbeitsprozesswissens auf. Operative Abbilder beinhalten wie das Arbeitsprozesswissen einerseits Fachwissen, andererseits aber auch Erfahrungswissen (Hacker, 1998; Röben, 1999). Sie beinhalten schliesslich Wissen über Beziehungen und Verbindungen zwischen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der verschiedenen Regulationsebenen und ihren situationsgerechten Einsatz. OAS können auch als Voraussetzung für erfolgreiches, effizientes Handeln betrachtet werden, sind also für das Erreichen professioneller Standards von entscheidender Bedeutung.

Operative Abbilder der betrieblichen Auszubildenden interessieren in zweierlei Hinsicht, da sie einerseits als Fachpersonen im Beruf, auf den hin sie ausbilden und andererseits

in ihrer Funktion als Auszubildende betrachtet werden können. In der Terminologie der Handlungsregulationstheorie verfügen sie somit einerseits über operative Abbilder im Bereich des Ausbildungsberufs und andererseits über operative Abbilder bezüglich ihrer Ausbildungstätigkeit. Erstere sollen im Folgenden der Verständlichkeit halber als berufliche OAS, letztere als Ausbilder-OAS bezeichnet werden.

Differenzierte berufliche OAS sind zwar eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Tätigkeit als betriebliche Auszubildende. Dies aus verschiedenen Gründen. Zum einen ist unbestritten, dass fachliche Expertise allein nicht genügt, um diese auch erfolgreich zu vermitteln, da die Vermittlung eigene Kompetenzen erfordert, die in der fachlichen Expertise nicht enthalten sein müssen. Zudem muss fachliches Expertenwissen nicht unbedingt bewusstseinsfähig sein, d.h. kann unter Umständen auch nicht abgerufen oder mitgeteilt werden. In der Sprache der Handlungsregulationstheorie lässt sich dies wie folgt erklären. Durch das Einüben bestimmter Handlungen verschiebt sich die Regulation zunehmend auf untere Regulationsebenen, d.h. die Ausführung verschiedener Teilhandlungen wird in routinierten Bewegungsabläufen zusammengefasst und muss nicht mehr bei jeder Handlungsausführung bewusst geplant und überwacht werden. Diese Automatisierung kann schliesslich so weit gehen, dass eine Expertin oder ein Experte nicht mehr im einzelnen Auskunft über die Signale geben kann, die zur Auslösung der einzelnen Teilhandlung Anlass geben. Dies bedeutet aber, dass Expertenwissen nicht immer nur durch einfache Befragung von Expertinnen und Experten erschlossen werden kann. So entwickelte z.B. Matern (1984) bei der Untersuchung der Expertise von Fachkräften die experimentelle Methode der systematischen Variation von Informationen. Weitere methodische Ansätze dieses Wissen explizit zu machen sind bei Barbier (1996), Clot, Faïta, Fernandez und Scheller (2001), Durrive (1999), Lacomblez (1995), Rabardel und Six (1995), Vermersch (1994) oder Wittorsky (1997) zu finden.

Es interessiert also bei der Untersuchung betrieblicher Ausbildungspraxis, welche Rolle einerseits unterschiedlich ausgebildete und bewusstseinsfähige berufliche OAS der Auszubildenden spielen, andererseits welchen Ausbildungsgrad die Ausbilder-OAS aufweisen und welchen Einfluss sie auf den Ausbildungserfolg haben. Erkenntnisse in diesen Bereichen ermöglichen Schlüsse über die Notwendigkeit und Arten von Weiterbildungsmassnahmen für betriebliche Auszubildende zu ziehen. In diesem Zusammenhang interessieren aber auch fachkundliche Lehrpersonen an Berufsschulen, obwohl der Fokus dieser Ausführungen bewusst auf die betriebliche Ausbildung gerichtet wurde. Dabei handelt es sich um berufliche Fachpersonen, die sich entschieden haben, ihre Weiterbildung und ihre Berufstätigkeit explizit auf die

Professionalisierung ihres Ausbilder-OAS auszurichten.

Auf der Handlungsregulationstheorie bauen verschiedene Tätigkeits- und Arbeitsanalyseverfahren auf (Dunckel, Volpert, Zölch, Kreutner, Pleiss & Hennes, 1993; Hacker, Fritsche, Richter & Iwanowa, 1995; Leitner, Lüders, Greiner, Ducki, Niedermeier & Volpert, 1993; Oesterreich & Volpert, 1987), die sich einerseits mit Belastung und Beanspruchung von Arbeit befassen, andererseits aber auch mit Anforderungen bezüglich Qualifikationen und Kompetenzen potenzieller Stelleninhaber. Die Bedeutung der Handlungsregulationstheorie für die Aus- und Weiterbildung sowie einschlägige Forschungsergebnisse diesbezüglich werden von verschiedenen Autoren zusammenfassend beschrieben (Bergmann, 1993; Hacker & Skell, 1993; Sonntag, 1989; Volpert, 1985). Eine umfassende Übersicht über relevante Forschung sowie Anwendungsmöglichkeiten der Handlungsregulationstheorie geben zudem Zapf und Frese (1994). Unter anderem wird im folgenden Kapitel auf den Beitrag eingegangen, den die Handlungsregulationstheorie zur Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen leisten kann.

3 KONZEPTIONEN DES LEHRENS UND LERNENS

Neben der Umschreibung der Ziele einer Ausbildung, im Falle der Berufsausbildung z.B. die Umschreibung beruflicher Handlungskompetenz, ist auch zu klären, wie diese Ziele von Lernenden in der Ausbildung erreicht werden bzw. mit welchem didaktischen Handeln seitens der Auszubildenden ihre Lernprozesse angemessen unterstützt werden können. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Arbeiten der «didactique professionnelle» (Berufsdidaktik) zu erwähnen, die im Bereich der beruflichen Weiterbildung in Frankreich durchgeführt worden sind (Aubert, 2000; Jobert, 1991; Lacomblez, 1995; Mayen, 1991; Pastré, 1999; Vergnaud, 1992). Die Art und Weise, wie in Schulen oder Betrieben gelehrt wird, gründet auf bestimmten Überzeugungen der Auszubildenden und diese wiederum auf mehr oder weniger gut ausformulierten und überprüften Theorien.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie flexibles Wissen bei den Lernenden aufgebaut werden kann, das von ihnen in (berufsbezogenen) Alltagssituationen erfolgreich abrufbar und einsetzbar ist. Die Beobachtung, dass in einer Ausbildung erworbenes Wissen bei der Lösung praktischer Probleme häufig nicht spontan eingesetzt wird, hat zur Annahme geführt, dass Wissen in bestimmten Situationen aufgebaut wird, und dass die Repräsentation dieses Wissens nicht unabhängig von diesen Lernsituationen ist (Bereiter, 1997; Gräsel, 1997). Diese Erkenntnis führte zur Entwicklung verschiedener Ansätze des situierten Lernens, wie «anchored instruction» (CTGV, 1992), «cognitive flexibility theory» (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988) oder «cognitive apprenticeship» (Collins, Brown & Newmann, 1989). Zusammenfassende Übersichten über die Ansätze finden sich bei Reinmann-Rothmeier und Mandl (1999) oder Sonntag und Schaper (2001). Der letzterwähnte Ansatz, also die «kognitive Handwerkslehre» versucht, das Modell der traditionellen Vermittlung im Handwerk auf den Erwerb kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten zu übertragen, denn diese Ausbildungsform zeichnet sich durch die Merkmale Authentizität, Kontextualisierung, Handlungsorientierung und soziale Interaktion aus, die auch für situiertes Lernen charakteristisch sind. In diesem Sinne kann von einer Wiederentdeckung des Lernfelds «Arbeitsplatz» gesprochen werden (Kloas, 1992). Zentral ist dabei der Austausch zwischen Lernenden und Expertinnen und Experten sowie Lernenden untereinander. Methodenelemente der «kognitiven Handwerkslehre» sind vor allem das kognitive Modellieren, bei dem die Expertin oder der Experte die Rolle des Modells übernimmt, das Fading, bei dem die Expertin oder der Experte die unterstützende Anleitung in

Abhängigkeit des Wissens- und Erkenntnisstandes des Lernenden sukzessive zurücknimmt und die Hilfestellung, um Überforderung zu verhindern und die Motivation zu fördern. Begleitende und diese Phasen verstärkende Mechanismen sind Artikulation, Reflexion und Exploration.

Während die «kognitive Handwerkslehre» das Augenmerk auf die direkte Interaktion zwischen Auszubildenden und Lernenden richtet, befasst sich die Handlungsregulationstheorie ergänzend dazu auch mit der Gestaltung handlungsorientierter Lernsituationen und -aufgaben. Auf ihrer Grundlage wurden vor allem die folgenden Formen der handlungsorientierten Lerngestaltung entwickelt:

- Gestaltung von Lernaufgabensystemen, um aktives, aufgabenorientiertes und vollständiges Lernhandeln zu fördern
- Einsatz von kognitivem Training, um die intellektuelle Durchdringung der Handlungsstruktur zu unterstützen und die Lernenden von einem angeleiteten zu einem selbstständigen Handeln zu führen
- Gestaltung von Lernprozessen am Arbeitsplatz, um die Ausdifferenzierung von operativen Abbildungssystemen zu fördern.

Weitere Implikationen für die Lerngestaltung auf Grundlage der Handlungsregulationstheorie beschreiben Frese und Zapf (1994) sowie Sonntag und Schaper (2001). Deutlich wird dabei, dass die Gestaltung der Lernsituation am Arbeitsplatz teilweise mit der Arbeitsgestaltung gleichzusetzen ist. In Kapitel 6 soll dieses Thema im Zusammenhang mit der Rolle der betrieblichen Auszubildenden wieder aufgegriffen und vertieft werden.

4 EINBEZUG VERWANDTER KONZEPTE IM BEREICH HANDLUNGSREGULATION UND LERNEN

Die Beschreibung der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeit muss sich mit kognitiven, emotionalen, motivationalen und volitionalen Aspekten von Handlungen befassen (Bergmann & Richter, 1993). Um Lehren und Lernen am Arbeitsplatz möglichst umfassend analysieren und organisieren zu können sind daher verschiedene bisher noch nicht angesprochene Theorien und Konzepte zu berücksichtigen. Wesentliche Konzepte, die sich mit den erwähnten Handlungsaspekten befassen sind z.B. die Handlungskontrolle (Kuhl, 1983,1987,1994), Prozess- und Inhaltstheorien der Motivation sowie die Volition (Heckhausen, 1989; Nerdinger, 1995) oder die Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1991; Bandura, 1992). Im Weiteren sind auch Forschungen zum Interessekonzept im Bereich der Berufsbildung relevant (Lewalter, Wild, & Krapp, 2001; Prenzel, Drechsel, & Kramer, 2000).

Ergänzend sind auch Theorien zu erwähnen, auf denen die Handlungsregulationstheorie aufbaut (z.B. Pläne und die TOTE-Einheit nach Miller, Galanter & Pribram, 1960) und Konzepten die ähnliche Komponenten aufweisen wie die Handlungsregulationstheorie (vergl. z.B. Rasmussen & Jensen, 1974; Reason, 1992,1994).

Die auszubildenden Individuen unterscheiden sich bezüglich Handlungsmotiven, Motivation, Interessen, Volition oder Handlungskontrolle. Diese Unterschiede wirken sich aber entscheidend darauf aus, was und wie gelernt wird. Interindividuelle Unterschiede sind daher wichtige Kontrollvariablen, wenn die Wirksamkeit von Lehr- und Lernformen untersucht werden soll.

Für Auszubildende bedeutet dies aber auch, dass sie individuelle Unterschiede bei ihrem didaktischen Handeln berücksichtigen müssen. Professionelle Standards müssen sich somit in irgend einer Weise auch auf Kenntnisse obenerwählter Konstrukte und den Umgang mit ihnen beziehen. Dies gilt in vergleichbarer Weise für das Handeln von Berufsschullehrkräften wie betrieblichen Auszubildenden. Da hier jedoch vorwiegend die Besonderheiten der betrieblichen Ausbildung interessieren, wird der Fokus im folgenden auf diese gerichtet und nicht weiter auf Konzepte eingegangen, die in Betrieb und Schule in gleicher Weise von Bedeutung sind.

5 BESONDERHEITEN DER BETRIEBLICHEN AUSBILDUNG

In den bisherigen Ausführungen wurde versucht, einige Begriffe zu klären sowie Modelle und Theorien kurz darzustellen, die sich unter anderem auf das Lernen im betrieblichen Kontext beziehen, obwohl sie z.T. auch für den schulischen Teil der Berufsausbildung Gültigkeit haben. Bevor auf Fragen zur betrieblichen Ausbildung und den Forschungsbedarf zu ihrer Klärung eingegangen wird, soll daher auf einige Besonderheiten der betrieblichen Ausbildung im Vergleich zur schulischen eingegangen werden. Unterschiedliche Voraussetzungen und Möglichkeiten der Ausbildung in Schule und Betrieb können auch unterschiedliche Ausbildungsmethoden oder unterschiedliches didaktisches Handeln erfordern. Mit anderen Worten, Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen an Berufsschulen und von betrieblichen Ausbildern und Ausbilderinnen können sich wesentlich unterscheiden. Dies bedeutet schliesslich, dass professionelle Standards von Ausbildungsberufen im Sinne Osers (2000), die in der Schule Gültigkeit haben, unter Umständen in der betrieblichen Lernsituation nicht die gleiche Bedeutung haben und umgekehrt.

Schule und Betrieb unterscheiden sich grundsätzlich durch ihre prioritären Zielsetzungen. Während in der Schule das Vermitteln von Wissen, die Ausbildung von Handlungskompetenz und die differenzierte Persönlichkeitsförderung im Zentrum stehen, haben in Betrieben Aufgaben wie die Herstellung von Produkten oder das Erbringen von Dienstleistungen einen mindestens ebenso grossen Stellenwert. Davon sind auch Berufseinsteiger in der Grundausbildung betroffen, da sie auch zur Lösung dieser Aufgaben beitragen sollen. Die möglichst selbstständige Anwendung bereits erlangter Kompetenzen, in ähnlicher Weise wie es von «ausgelernten» Mitarbeitenden des Betriebs verlangt wird, kann im Betrieb mehr Raum einnehmen. Gerade die selbstständige von betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern wenig oder gar nicht begleitete Arbeit kann aber wesentlich zur Kompetenzentwicklung beitragen. Sie kann nach dem Modell der «kognitiven Handwerkslehre» als eine Phase im Lernprozess gesehen werden, in der das Fading, d.h. die sukzessive Rücknahme der Unterstützung durch die Ausbilderin und den Ausbilder bereits sehr weit fortgeschritten ist. Gerade in diesen Lern-, Übungs- oder Vertiefungsphasen verringert geeignete Arbeitsgestaltung nicht nur die Belastung und Beanspruchung der Arbeitenden, sondern hilft auch berufliche Handlungskompetenz zu erhalten und weiter zu entwickeln.

Aus denselben Gründen, aus denen die betriebliche Arbeitssituation der Auszubildenden z.T. mit derjenigen bestandener Berufsleute vergleichbar ist, ist die

Rolle der Ausbildenden teilweise vergleichbar mit derjenigen eines Vorgesetzten. Mehr als dies bei Berufsschullehrkräften der Fall ist, bedingt das Erreichen professioneller Standards in der betrieblichen Ausbildung daher auch Kompetenzen bezüglich der Führung von Mitarbeitenden.

Aus diesen Überlegungen lässt sich schliessen, dass der Arbeitsgestaltung und der im Vergleich zu Berufsschullehrkräften besonderen Rolle der betrieblichen Ausbildenden bei der Entwicklung von Standards für das didaktische Handeln im Betrieb besondere Bedeutung zukommt.

5.1 Arbeitsgestaltung

Handlungskompetenzen oder operative Abbildungssysteme sind nicht nur Voraussetzung für erfolgreiche Arbeitstätigkeit, sondern auch das Ergebnis von Arbeitstätigkeit (Cordery & Sevastos, 1993; Frieling & Sonntag, 1999; Hacker et al., 1995; Hackman & Oldham, 1975,1976,1980; Kleinbeck, Schmidt & Rutenfranz, 1982; Rohmert & Landau, 1979; Ulich, 1994). Ausbildungsbemühungen können also beim Lernen am Arbeitsplatz durch geeignete Arbeitsgestaltung unterstützt werden. Die zwei wichtigsten Ansätze arbeitspsychologisch begründeter Arbeitsgestaltung der letzten Jahrzehnte sind

- das Job Characteristics Model (JCM) (Hackman & Oldham, 1976,1980; Schmidt, Kleinbeck, Ottmann & Seidel, 1985)
- der soziotechnische Ansatz der Betrachtung von Arbeitssystemen (Cherns, 1987; Emery, 1980; Emery & Trist, 1960)

Beide Ansätze streben unter anderem die Entwicklung von Persönlichkeit und Kompetenzen der Arbeitenden durch eine entsprechend gestaltete Arbeitstätigkeit an. Während sich der soziotechnische Ansatz besonders mit Gruppenarbeit und der Bildung von teilautonomen Arbeitsgruppen befasst (vergl. z.B. Manz, 1992 oder Schuler, 1995) geht das JCM in seiner Kernannahme von Merkmalen der Arbeit aus, die kritische psychische Zustände bestimmen, welche sich wiederum positiv auf Variablen wie intrinsische Motivation, Zufriedenheit und Kompetenzentwicklung auswirken. Der Wert des Modells liess sich empirisch verschiedentlich belegen, auch wenn einzelne Annahmen über das Zusammenwirken wahrgenommener Arbeitsmerkmale sowie der Bedeutung von Mediator- und Moderatorvariablen sich nicht bestätigen liessen oder noch wenig erforscht sind (Parker & Wall, 1998). Insgesamt gilt das Modell jedoch als gute Basis für die Gestaltung von persönlichkeitsförderlicher Arbeit.

Auch aus der Handlungsregulationstheorie lassen sich konkrete Gestaltungsprinzipien

ableiten, die den Forderungen des JCM entsprechen (vergl. z.B. Bergmann, 1993). Beide Ansätze betonen unter anderem die Wichtigkeit von ganzheitlichen Arbeitsaufgaben, vom Nutzen eines Feedbacks oder der Bedeutung der Anforderungsvielfalt einer Aufgabe für den Lernprozess (Kleinbeck, et al., 1982; Nerdinger, 1995; Sonntag, 1989; Ulich, 1994). Parallelen bestehen damit auch zu Gestaltungsvorschlägen von Lernumgebungen der oben erwähnten Ansätzen des situierten Lernens (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1999).

Der Schluss liegt nahe, dass der Erfolg der beruflichen Grundausbildung besonders im Bereich der gewerblich-industriellen Berufe nicht unwesentlich von den betrieblich gegebenen Arbeitsformen und der Gestaltung der betrieblichen Arbeit abhängt. Dies nicht zuletzt, weil die meisten Auszubildenden in diesem Bereich den grössten Teil ihrer Ausbildungszeit im Betrieb verbringen.

5.2 Betriebliche Ausbildende

Die Rolle betrieblicher Ausbilder und Ausbilderinnen ist wie bereits erwähnt eine äusserst vielschichtige und unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht von derjenigen einer Berufsschullehrkraft. Eigentlich könnte auch von verschiedenen Rollen gesprochen werden, die betriebliche Ausbildende auszufüllen haben. Dazu gehören die eines Vermittlers, eines Fachexperten, eines Arbeitsgestalters und eines Vorgesetzten. Professionelle Standards betrieblicher Ausbildender müssen sich auf alle diese Rollen beziehen, wenn sie das gesamte berufliche Tätigkeitsfeld betrieblicher Ausbildender umfassen sollen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Definition und die Anzahl dieser Rollen von verschiedenen Faktoren abhängen, die von den Ausbildenden selbst nur in beschränktem Mass wenn überhaupt beeinflusst werden können. Wesentliche Befunde, die auf Einflussgrössen in diesem Bereich hinweisen, wurden von Kloas (1992) zusammengetragen. Die Qualifizierungsfunktion der beruflichen Ausbildung ist danach z.B. abhängig von der Berufsbranche, der Grösse des Lehrbetriebs oder des Technikbezugs der erlernten beruflichen Tätigkeiten. Daraus wird unter anderem auch der Schluss gezogen, «dass die Gestaltung der Arbeitsorganisation und der übrigen Arbeitsbedingungen ein wirksames Mittel ist, um Qualifizierungsprozesse zu fördern» (Kloas, 1992, S. 201). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass junge Fachkräfte in Grossbetrieben eher auf die Qualifizierung nach der Ausbildung angewiesen sind als Erwerbstätige in Klein- und Mittelbetrieben. Dazu Kloas (1992): «Da in grösseren Betrieben die Ausbildung weniger stark an den normalen Arbeitsvollzug gekoppelt ist als in kleineren Betrieben, stützt dieser Befund die These, wonach eine ‹Verschulung der

Ausbildung» (Stichwort: Lehrwerkstatt) zwangsläufig zu einer stärkeren Gewichtung des beruflichen Lernens in der Einstiegsphase führt» (S. 201).

Untersuchungen zu Rolle und Aufgaben betrieblicher Ausbildender haben auch Dupont und Reis (1992) dokumentiert. Sie kommen zum Schluss, dass es für Ausbilder mehr und mehr nicht mehr darum geht, Kenntnisse bzw. eigenen Wissensvorrat zu vermitteln, sondern darum, auf ein System, einen Komplex von Elementen einzuwirken, in dessen Zentrum sich der Auszubildende befindet. Dabei kommt dem Ausbildungsumfeld entscheidende Bedeutung zu, wobei die Aufgabe der Ausbildenden darin besteht, Manager oder gar Schöpfer von Ausbildungsfeldern zu sein. Gefordert wird deshalb, dass in der Aus- und Weiterbildung von Ausbildenden Kompetenzen zu fördern sind, die es unter anderem ermöglichen, Arbeitssituationen in Ausbildungssituationen zu verwandeln und ihrer eigenen Arbeitssituation eine Ausbildungswirkung zu verleihen. Hingewiesen wird in diesem Zusammenhang auch darauf, dass Ausbildende sich in unterschiedlichen Arbeitssituationen befinden, die sich durch spezifische Zwänge auszeichnen.

Die verschiedenen Befunde machen deutlich, dass sich betriebliche Ausbildende in Arbeitssituationen bewegen, in denen ihnen ein bestimmter Handlungsspielraum eingeräumt wird. Dieser Handlungsspielraum bestimmt die Möglichkeiten didaktischen Handelns und verlangt nach unterschiedlichen Handlungsstrategien, die den gegebenen Umständen optimal angepasst sind. Demzufolge werden professionelle Standards für die unterschiedlichen Ausbildungssituationen ebenso den besonderen Handlungsspielräumen angepasst formuliert werden müssen.

6 FRAGESTELLUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT DER ENTWICKLUNG PROFESSIONELLER STANDARDS FÜR BETRIEBLICHE AUSBILDENDE

Gezeichnet wurde bisher das Bild einer komplexen betrieblichen Ausbildungssituation, die einerseits geprägt wird durch betriebliche Gegebenheiten wie der Wirtschaftsbranche, in der der Betrieb tätig ist, oder der Grösse des Betriebs. Andererseits sind je nach Betriebsorganisation und Definition des Aufgabenbereichs einzelner Ausbildender unterschiedliche Rollen zu finden, die von diesen wahrzunehmen sind. Hingewiesen wurde bereits darauf, dass bei der Entwicklung professioneller Standards für betriebliche Auszubildende die Berücksichtigung dieser Komplexität von entscheidender Bedeutung ist. In der Ausbildungsrealität gibt es eine ganze Reihe spezifischer Kombinationen von Rahmenbedingungen und Rollendefinitionen, die zu je spezifischen Anforderungen an die Auszubildenden führen. Als Grundlage für die Erarbeitung von Standards ist es daher erstrebenswert, diese unterschiedlichen Ausbildungssituationen zu erfassen und die ihnen spezifischen Anforderungen zu umschreiben.

Dabei kann sich allerdings erweisen, dass die Anzahl unterscheidungswürdiger Ausbildungssituationen insgesamt eine so grosse Anzahl situationsgerechter Standards erfordert, dass deren Entwicklung und spätere Handhabung kaum zu leisten ist. Problematisch scheint in Anbetracht der beschriebenen Erkenntnisse und Befunde über die Bedeutung der unterschiedlichen Einflussfaktoren, diese unberücksichtigt zu lassen. Es besteht die Gefahr, dass ohne die Berücksichtigung dieser Einflussfaktoren der Gültigkeitsbereich der gefundenen Standards für die betriebliche Ausbildung äusserst beschränkt ist. Dies wiederum würde heissen, die mit der Entwicklung der Standards verbundenen Bemühungen die Wirksamkeit und Qualität der Berufsausbildung zu verbessern sowie wesentliche Potenziale, die in der betrieblichen Ausbildung liegen, nicht ausnützen zu können.

Die Untersuchung unterschiedlicher betrieblicher Ausbildungssituationen birgt allerdings auch die Chancen, dass geklärt werden kann, in welchem Rahmen die Entwicklung professioneller Standards für betriebliche Auszubildende möglich und sinnvoll ist, oder ob sich eine Beschränkung weiterer Projekte zu diesem Thema auf die schulische Ausbildung aufdrängt.

6.1 Fragen zur Bedeutung der betrieblichen Arbeitsgestaltung in der Berufsausbildung

Da die Arbeitsgestaltung die Berufsausbildung unterstützen aber auch behindern kann, interessiert, welche Arbeitsformen in unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben vorgefunden werden. Zu diesem Thema gehören unter anderem folgende Fragen:

- Wie unterscheiden sich die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit von Betrieben in unterschiedlichen Branchen?
- Wie unterscheiden sich die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit von Betrieben unterschiedlicher Grösse?
- Wie unterscheiden sich die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit von Betrieben unterschiedlicher Wirtschaftsregionen?
- Welche Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit werden heute in schweizerischen Betrieben genutzt?
- Welcher Freiraum steht betrieblichen Auszubildenden zur Gestaltung der Arbeit von Auszubildenden zur Verfügung?

6.2 Fragen zu den betrieblichen Auszubildenden

Hier interessieren in erster Linie die verschiedenen Rollen betrieblicher Auszubildender. Zudem ist ihre Interpretation dieser Rollen von Bedeutung. Bestimmen betriebliche Rahmenbedingungen von aussen her den Handlungsspielraum der Auszubildenden, so kann ihre Interpretation, der ihnen übertragenen Rollen, zu einer zusätzlichen, selbstgesteuerten Beschränkung des Handlungsspielraums beitragen. Unter anderem lassen sich zu diesen Themenkomplexen folgende Fragen stellen:

- Welche Aufgaben/Rollen werden betrieblichen Auszubildenden in unterschiedlichen Betrieben übertragen?
- Wie werden solche Aufgaben und Rollen von den Auszubildenden interpretiert? (In anderen Worten auch: Welche OAS bezüglich dieser Aufgaben haben betriebliche Auszubildende?)
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Handlungsspielraum, der Auszubildenden von betrieblicher Seite zugestanden wird, und ihren Auffassungen der eigenen Rolle als Auszubildende?
- Welches Bewusstsein bezüglich der Möglichkeiten und des Potenzials lernförderlicher Arbeitsgestaltung haben Auszubildende? Inwieweit sind Sie sich diesbezüglich der Möglichkeiten und Grenzen ihrer spezifischen betrieblichen Situation bewusst?

- Welche Unterschiede bestehen bezüglich den beruflichen OAS von Ausbildenden in Betrieben mit unterschiedlichen Merkmalen (Grösse, Branche, Wirtschaftsregion usw.)?

Es muss hier noch einmal betont werden, dass die hier vorgeschlagenen Fragen sich nicht direkt mit professionellen Standards der Ausbildertätigkeit befassen. Ausgelotet werden sollen lediglich die Rahmenbedingungen, in denen betriebliche Ausbildung stattfindet, um den Nutzen und die Stossrichtung einer Suche nach Standards abschätzen zu können. Es wurde hier daher bewusst auf Fragen verzichtet, die sich bereits auf die Entwicklung von Standards beziehen, obwohl eine scharfe Abgrenzung von Tatbeständen, die einen direkten oder indirekten Bezug zu Standards haben nicht möglich ist. Insbesondere Fragen zum Verständnis der Arbeitsgestaltung und ihrer Bedeutung für die Ausbildung können durchaus auch zu Standards führen. Die Ausbildertätigkeit kann als Interaktion zwischen Ausbildenden und Lernenden gesehen werden, die in einem bestimmten betrieblichen Kontext stattfindet. Das Augenmerk liegt hier vorerst auf diesem Kontext, der die Interaktionsmöglichkeiten beeinflusst, während sich weitere Fragen mehr mit der Interaktion selbst und den darauf bezogenen Standards befassen.

7 MÖGLICHE UNTERSUCHUNGSANSÄTZE UND -METHODEN

Die Klärung der aufgeworfenen Fragen kann weitgehend durch explorative Untersuchungen erfolgen. Interventionsstudien, z.B. zu den Auswirkungen betrieblicher Rahmenbedingungen auf die Sozialisation der Auszubildenden oder auf die Ausbildung ihrer OAS würden mindestens teilweise Langzeituntersuchungen bedingen, die den Rahmen der Forschung sprengen, die im Vorfeld umfangreicherer Projekte zur Definition und Anwendung professioneller Standards durchgeführt werden sollen.

Bei der Untersuchung der betrieblichen Ausbildungssituation sind drei wesentliche Informationsquellen zu berücksichtigen. Es sind dies die Betriebe selbst, die Auszubildenden und die Auszubildenden.

7.1 Betriebe

Bezüglich der Betriebe interessieren, wie oben aufgeführt, Daten zum Tätigkeitsbereich, dem wirtschaftlichen ev. auch kulturellen Umfeld sowie verschiedene Angaben zum Betrieb, wie Grösse, allgemeine und ausbildungsbezogene Organisation usw. Die Erhebung solcher Daten kann durch die Befragungen relevanter Personen innerhalb und ausserhalb der untersuchten Betriebe und durch Dokumentanalysen erfolgen. Zur Erfassung der betrieblichen Organisation von Arbeit und Ausbildung sind ergänzend dazu Beobachtungen empfehlenswert. Sie erlauben es, die Vergleichbarkeit von Daten unterschiedlicher Betriebe besser abzuschätzen und ermöglichen den Forschern einen Einblick in das Forschungsfeld, der bei der späteren Entwicklung professioneller Standards von Nutzen sein kann.

7.2 Auszubildende

Die betrieblichen Auszubildenden werden bereits bei den Befragungen zu den Betrieben einbezogen werden. Sie sind aber selbst Ziel der Untersuchungen und werden auch zu den oben genannten Fragen bezüglich Rollenverständnis, Handlungsspielraum usw. zu befragen sein. Eine Besonderheit stellt die Untersuchung von Expertenwissen oder OAS dar. Expertenwissen ist, wie bereits erwähnt, nicht unbedingt explizit verfügbar, sodass es nicht ausschliesslich durch einfache Befragungen erhoben werden kann. Es stellt sich daher die Frage, ob neben besonderen Befragungstechniken auch experimentelle Untersuchungen nötig sind, um z.B. Informationen ausfindig zu machen, die eine erfolgreiche Handlungsregulation ermöglichen (vergl. Matern, 1984).

7.3 Auszubildende

Als Zielgruppe der Ausbildungsbemühungen kommt den Auszubildenden besondere Bedeutung zu. Sie werden nicht nur durch das didaktische Handeln der Ausbildenden beeinflusst und sozialisiert, sondern ebenso durch die betrieblichen Rahmenbedingungen. Ihr Erleben der Ausbildungssituation kann sich auf Lernmotivation, -bereitschaft und -erfolg auswirken. Abzuklären ist insbesondere, ob sie die Ausbildungssituation in ähnlicher Weise einschätzen wie es die Ausbildenden tun oder wie es die übrigen Analysen ergeben. Bei der Erfassung der subjektiven Einschätzung der Arbeitsbedingungen eignet sich für die Befragung der Auszubildenden wie der Ausbildenden der «job diagnostic survey», der auf der theoretischen Basis des «job characteristics models» aufbaut.

LITERATUR

- Achtenhagen, F. & Grubb, N.W. (1999). Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. In: V. Richardson (Hrsg.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C.: AERA.
- Arnold, R. (1996). *Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (1997). Schlüsselqualifikationen – Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik. In: R. Arnold (Hrsg.). *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 134–148.
- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le «récrit d'expérience». *Education Permanente*, 139, 87–97.
- Aubert, S. (2000). Transformer la formation par l'analyse du travail: le cas des peintres aéronautiques. *Education Permanente*, 143, 51–63.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: R. Schwarzer (Hrsg.). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere, 3–38.
- Barbier, J. (Hrsg.) (1996). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baumann, G. (1998). Messung und Entwicklung von Kompetenzen. In: Mittelschullehrpersonen, S. Z. f. d. W. d. (Hrsg.). *Sonderpublikation Kompetenzen*. Luzern, 5–16.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. In: D. Kirshner & J.A. Whitson (Hrsg.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 281–300.
- Bergmann, B. (1993). Zur Lernförderung im Arbeitsprozess aus psychologischer Sicht. In: B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.). *Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, B. & Richter, P. (Hrsg.) (1993). *Die Handlungsregulationstheorie – Von der Praxis einer Theorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Cherns, A.B. (1987). The principles of socio-technical design revisited. *Human Relations*, 40, 153–162.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation

- croisée: une methode clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17–25.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newmann, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L.B. Resnick (Hrsg.). *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NY: Erlbaum, 453–494.
- Cordery, J.L. & Sevastos, P.P. (1993). Responses to the original and the revised Job Diagnostic Survey: Is education a factor in responses to negatively worded items? *Journal of Applied Psychology*, 78, 141–143.
- CTGV – Cognition and Technology Group of Vanderbilt (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description and assesement data. *Educational Psychologist*, 27 (3), 291–315.
- Dubs, R., Prandini, M., Zwysig, M. & Käppeli, M. (1997). *Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dunckel, H., Volpert, W., Zölch, M., Kreutner, U., Pleiss, C. & Hennes, K. (1993). *Kontrastive Arbeitsanalyse im Büro*. Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail: une approche ergologique. *Education Permanente*, 139, 199–218.
- Emery, F.E. (1980). Designing socio-technical systems for «greenfield sites». *Journal of Occupational Behavior*, 1, 19–27.
- Emery, F.E. & Trist, E.L. (1960). Socio-technical systems. In: C.H. Chrchman & M. Verhulst (Hrsg.). *Management science, models and techniques*. New York: Pergamon, 83–97.
- Frese, M. & Zapf, D. (1994). Action as the Core of Work Psychology: A German Approach. In: H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M Hough (Hrsg.). *Handboock of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 271–287.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Goetze, W. (1995). Schlüsselqualifikationen – wohin führen sie? *Panorama*, 31, 27–28.
- Gonon, P. (Hrsg.) (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113–131.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W., Fritsche, B., Richter, P. & Iwanowa, A. (1995). *Tätigkeitsbewertungssystem (TBS)*. Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

- Hacker, W. & Skell, W. (1993). *Lernen in der Arbeit*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–170.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Jobert, G. (1991). *La place de l'expérience dans les entreprises*. Paris: La documentation française.
- Kleinbeck, U., Schmidt, K.-H. & Rutenfranz, J. (1982). Motivationspsychologische Untersuchungen zur Arbeitsgestaltung – ein Feldexperiment. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 29, 442–471.
- Kloas, P.-W. (1992). Lernen an der Arbeit – Berufsbildung in Deutschland und Europa. In: F. Achtenhagen & E.G. John (Hrsg.). *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements*. Wiesbaden: Gabler, 196–211.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1987). Action Control: The Maintenance of Motivational States. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Action Control: From Cognition to Behavior*. Berlin: Springer, 110–128.
- Kuhl, J. (1994). Development of the Action/State Orientation Scale. In: J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Volition and Personality: Action- versus State-Oriented Modes of Control*. Göttingen: Hogrefe, 47–59.
- Lacomblez, M. (1995). L'analyse ergonomique du travail et la formation professionnelle. *Education Permanente*, 124, 81–96.
- Le Boterf, G. (1998). Die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen evaluieren: Die Grundfragen. In: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (Hrsg.). *Sonderpublikation Kompetenzen*. Luzern, 17–37.
- Leitner, K., Lüders, E., Greiner, B., Ducki, A., Niedermeier, R. & Volpert, W. (1993). *Analyse psychischer Anforderungen und Belastungen in der Büroarbeit. Das RHIA/VERA-Büroverfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 111, 101–113.
- Manz, C.C. (1992). Self-leading work teams: Moving beyond self-management myths. *Human Relations*, 45, 1119–1140.

- Matern, B. (1984). *Psychologische Arbeitsanalyse*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft.
- Mayen, P. (1991). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65–86.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 36–43.
- Miller, G.A., Ganter, E. & Pribram, K.-H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (1996). Die Konjunktur von «Schlüsselqualifikationen». In: P. Gonon (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer, 123–128.
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In: U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.). *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 43–73.
- Oser, F. (2000). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.). *Evaluation der Lehrerbildung in der Schweiz*. Chur: Verlag Rüegger.
- Ott, B. (1997). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens*. Berlin: Cornelsen.
- Parker, S. & Wall, T. (1998). *Job and Work Design. Organizing Work to Promote Well-Being and Effectiveness*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13–35.
- Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formations pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 123, 33–46.
- Rasmussen, J. & Jensen, A. (1974). Mental procedures in real-life tasks: a case study of electronic trouble-shooting. *Ergonomics*, 17 (4), 293–307.
- Reason, J. (1992). *Human Error*. Cambridge: University Press.
- Reason, J. (1994). *Menschliches Versagen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Reetz, L. & Reitmann, T. (Hrsg.) (1990). *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg «Schlüsselqualifikationen, Fachwissen in der Krise?»*. Hamburg: Feldhaus.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). *Unterrichten und Lernumgebung gestalten. Forschungsbericht, Nr. 60*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

- Röben, P. (1999). Die Analyse des Arbeitsprozesswissens von Chemiefacharbeitern und die darauf basierende Entwicklung eines computergestützten Erfahrungsdokumentationssystemn (EDS). In: J.-P. Pahl, F. Rauner & G. Spöttl (Hrsg.). *Berufliches Arbeitsprozesswissen – Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, 253–265.
- Rohmert, W. & Landau, K. (1979). *Das Arbeitswissenschaftliche Erhebungsverfahren zur Tätigkeitsanalyse (AET)*. Bern: Huber.
- Schmidt, K.-H., Kleinbeck, U., Ottmann, W. & Seidel, B. (1985). Ein Verfahren zur Diagnose von Arbeitsinhalten: Der Job Diagnostics Survey (JDS). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 29, 162–172.
- Schuler, H. (1995). *Organisationspsychologie*. Bern: Huber.
- Sonntag, K. (1989). *Trainingsforschung in der Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Sonntag, K. & Schaper, N. (1992). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: K. Sonntag (Hrsg.). *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe, 186–210.
- Sonntag, K. & Schaper, N. (2001). Wissensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In: H. Schuler (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 241–263.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. & Anderson, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: V. Patel (Hrsg.). *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NY: Erlbaum, 375–383.
- Ulich, E. (1994). *Arbeitspsychologie*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Education Permanente (111)*, 19–31.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Editeur.
- Volpert, W. (1985). Pädagogische Aspekte der Handlungsregulationstheorie. In: H. Pässe-Tietjen & H. Stiehl (Hrsg.). *Betriebliches Handlungslernen und die Rolle des Ausbildners*. Wetzlar: Jungarbeiterinitiative an der Werner-von-Siemens-Schule, 109–123.
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln – was wir können*. Heidelberg: Asanger.
- Weber, K. (2001). *Bildung und Beschäftigung im Kontext von Arbeitsmarkt und Beruf*. Jahreskongress der SGAB. Aarau.
- Wettstein, E. (1996). Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen: die Schweiz in den 70er-Jahren. In: G. Philipp (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau:

Sauerländer, 41–46.

Wittorsky, R. (1997). *Analyse du travail et de production de compétences collectives*.

Paris: L'Harmattan.

C: INNOVATIONEN

Philipp Grollmann (2002)

Arbeitswelt von Auszubildenden und Lehrpersonen – Stand der Forschung (Innovative Ansätze zur Gestaltung der Arbeitswelt von Berufsbildenden)

1 EINLEITUNG

1.1 Vorbemerkung

Zunächst werden einige aus der einschlägigen Forschung entnommene Konzeptualisierungen von «Arbeitswelt» und ihr Stellenwert in der berufspädagogischen Diskussion vorgestellt. Später werden diese Konzeptualisierungen mit dem Stand der empirischen Forschungen verglichen und es wird für einen erweiterten Begriff berufsbildnerischer Professionalität plädiert, der einschneidende Auswirkungen für den Begriff der Arbeitswelt und für die Gestaltung derselben hat.

1.2 Zum Stellenwert des Konzeptes «Arbeitswelt» in der Forschung über und wissenschaftlichen Diskussion um berufspädagogische Professionalisierung

«National und international fehlen jedoch empirische Untersuchungen weitgehend, welche die besonderen Ausbildungssituationen der Berufsbildung, wie sie aufgrund ihrer trialen Struktur gegeben ist, untersuchen und Ansprüche an die Ausbildung der Lehrpersonen in der Schule und im Betrieb ableiten» (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 2000).

Dieser Aussage ist nach Sichtung der relevanten Forschung zuzustimmen. Eine empirische Erforschung der beruflichen Praxis von Berufspädagoginnen und -pädagogen ist also dringend geboten. Es soll hierfür an dieser Stelle nur ein Grund genannt sein: Zu einem *gehaltvollen* Begriff berufspädagogischer Qualität kann nur über empirische Analysen des Berufsfeldes selbst gekommen werden. Im Übrigen lassen sich ja auch die *faktischen Qualitätsdefizite* lediglich über empirische Analysen feststellen, die dann auf dem Hintergrund der *geltenden Qualitätskriterien* beurteilt werden. Die geltenden Qualitätskriterien freilich können unterschiedlichen Ursprungs sein. Beispiele sind hier der Verweis auf «best-practice», aber auch solche, die aus der Diskussion um «Leitbilder» im Hinblick auf Professionalität entstammen.

Holling und Bammé (1982) stellen in ihrer Studie zur «Alltagswirklichkeit des Berufs-

schullehrers» die folgenden Anforderungen an eine empirische Erforschung des Berufsfeldes:

«*Erstens* muss das, was im Handlungsfeld *real passiert*, aufgearbeitet und dargestellt werden. Das ist gerade im Bereich der Schule *keine* Selbstverständlichkeit. Ganze Generationen von Erziehungswissenschaftlern und Lehrern haben das reale Geschehen hartnäckig verdrängt und sich an dem Wunschbild orientiert, Schule sei primär und vor allem eine Institution zur Vermittlung von Wissen und Bildung. Erst *soziologisch* orientierte Forschungsansätze haben es vermocht, diese Traumwelt der Erziehungswissenschaftler ins Wanken zu bringen.

Zweitens sollte in einer Berufsfeldanalyse empirisch aufgearbeitet und interpretiert werden, was das Untersuchungsfeld und die Interaktionen in ihm *den beteiligten Subjekten* bedeuten (in der Schule also den Schülern und Lehrern).

Drittens müssen Daten repräsentativ erhoben werden über die Verteilung relevanter organisatorischer Gegebenheiten, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede (zum Beispiel: Schularten oder Fächerverteilung) sowie über die Struktur und die Zusammensetzung relevanter Personengruppen (zum Beispiel: Herkunft, Erfahrungen und Perspektiven der Schüler und der Lehrer).

Viertens muss das Berufsfeld in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, in dem es real steht, theoretisch eingeordnet werden. Das heißt, bezogen auf das Berufsfeld des Lehrers: Herausarbeiten der Funktion von Schule im gesellschaftlichen Kontext sowie der Bedeutung der schulischen Qualifikation und Sozialisation von Schülern für die gesellschaftliche Reproduktion.

Fünftens, und dies sei besonders hervorgehoben, geht es darum, die eben genannten Aspekte nicht beziehungslos nebeneinander her zu verfolgen und darzustellen. Sondern es ist deutlich zu machen, wo und wie in der konkreten und daher jeweils besonderen Situation das Allgemeine steckt. Oder anders ausgedrückt: wie sich das Allgemeine im Besonderen niederschlägt» (Holling & Bammé, 1982).

Diesen sehr umfangreichen Forderungen an eine empirische Analyse der «Arbeitswelt» – hier synonym mit Alltagswirklichkeit – stehen in der Forschungspraxis selbstverständlich nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. Daher müssen Schwerpunkte gesetzt werden. Holling und Bammé haben dieses Problem gelöst, indem Sie ihr Forschungsinteresse in erster Linie als ein exploratives formuliert haben. Überdies bezieht sich ihre Arbeit auf die Alltagswirklichkeit von Handelslehrern. Ob die angeschnittenen Problemfelder tatsächlich nur durch einen *soziologischen* Zugang angemessen erschlossen werden können ist u.E. eher in Frage zu stellen. Gemeint ist hier aber in erster Linie ein *empirischer* Zugang.

Heute kann vielleicht sogar behauptet werden, dass gerade die starke Orientierung an der allgemeinen *soziologischen* Professionalisierungstheorie ein Grund für das bestehende Defizit im Hinblick auf die empirische Erforschung der «Arbeitswelt» ist. Ein Großteil des Bestandes der berufspädagogischen Professionalisierungsliteratur

beschäftigt sich mit Fragen der Konzeption von Ausbildungsgängen für Berufspädagoginnen und -pädagogen (vgl. die Übersicht von Buchmann & Kell, 2001). Die Fokussierung auf Ausbildung hängt – wissenschaftlich – mit der Orientierung an dem aus der soziologischen Diskussion abgeleiteten sog. indikatorbasierten Modell von Professionalität (vgl. z.B. Faßhauer, 1997) zusammen, in dem «Verwissenschaftlichung» ein zentrales Kriterium bei der Unterscheidung zwischen Beruf und Profession darstellt. Politisch hängt sie mit den sich aus absolvierten Ausbildungsgängen ableitenden im öffentlichen Dienst geltenden Berechtigungen zusammen.

Diese Konzeption von «Profession» und damit auch die von «Professionalität» hat ohne Zweifel sowohl in der Wissenschaft wie auch in der praktischen professionspolitischen Diskussion lange den Blick auf andere Dimensionen von Professionalität und ihre Bedingungen versperrt (vgl. bereits Lempert, 1965). Nehmen wir die Ansprüche, die von Holling und Bammé artikuliert worden sind ernst, kann man auf dieser Grundlage die vorhandene Forschung sortieren. Dazu sollen die fünf Punkte noch einmal kurz zusammengefasst und für die aktuelle Situation reinterpretiert werden. Eine Analyse der Arbeitswelt sollte also den folgenden Kriterien genügen:

- Sie soll *empirisch* fundiert sein, womit hier im wesentlichen eine Erfassung der *objektiven* Seite der Arbeitswelt gemeint ist (1),
- sie soll die subjektiven Rekonstruktionen (2) der Beteiligten einbeziehen,
- sie soll repräsentativ (3) sein,
- das Konzept zu Ihrer Erforschung genauso wie Ihre Ergebnisse sollen theoretisch eingeordnet (4) werden,
- sie soll diese unterschiedlichen Aspekte in einen Zusammenhang (5) stellen.

Zur Aufarbeitung des Standes der Forschung stellt das letzte Kriterium eine gute Klammer dar: Forschungsdesigns, die den *Zusammenhang* (5) von subjektiven und objektiven Arbeitsbedingungen systematisch und empirisch erforschen, sind in der Minderheit. Eine *theoretische Einordnung* (4) erfolgt auch eher selten (vgl. Nickolaus, 1996). Eine – möglicherweise zwar vorläufige – Konzeption berufspädagogischer Professionalität ist unabdingbar, um eine Analyse von «Arbeitswelt» überhaupt vornehmen zu können. Diese kann je nach Offenheit bzw. Geschlossenheit des angewendeten Forschungsdesigns über den Verlauf der konkreten Forschung revidiert oder beibehalten werden. Wichtig ist sie insofern, als dass es nur mit einer Vorstellung darüber, was der Kern berufspädagogischer Professionalität ist, möglich ist, Aussagen über eine auf diese bezogene «Arbeitswelt» zu treffen.

In diesem Zusammenhang kann darauf hingewiesen werden, dass verschiedene Forschungsprogramme und verschiedene Forschungsansätze über Ihren impliziten Professionalitätsbegriff auch verschiedene Implikationen für den Begriff der Arbeitswelt mit sich bringen. Es gibt namhafte Wissenschaftler, die der Auffassung sind, dass es sich bei der Herausbildung pädagogischer Professionalität in erster Linie um ein als kognitiv-entwicklungspsychologisch, also auf der individuellen Ebene zu konzeptualisierendes Problem handle (vgl. selbstkritisch Shulman, 1999). In einer solchen Konzeption käme der «Arbeitswelt» eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu.¹ Ansätze aus der Lehrerkognitionforschung würden in erster Linie die unmittelbaren Bedingungen des Unterrichtens als «Arbeitswelt» betrachten. Dem stehen Ansätze gegenüber, wie z.B. der der «Berufskultur», wie er etwa von Terhart (1996) formuliert wurde, die den Kontext der Bedingungen der Herausbildung pädagogischer Professionalität weiter fassen. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch die wegweisenden Forschungen von Milbrey McLaughlin und Joan E. Talbert (2001), die verdeutlichen wie wichtig die jeweiligen spezifischen schulischen Kontextbedingungen, das Unterrichtsfach und die spezifischen Schülerinnen und Schüler für die jeweilige Ausgestaltung pädagogischer Professionalität sind.

Zum dritten Kriterium: Der Geltungsbereich (3) der empirischen Ergebnisse ist im Hinblick auf die verwendeten Forschungsstrategien und angelegten Forschungsfragen zu explizieren. Angesichts der inhaltlichen «Tiefe» der Frage nach der «Arbeitswelt» ist hier allerdings vor einer nichthinterfragten Übernahme quantitativer Repräsentativitätskriterien zu warnen. Betreffend möglicher Samplingstrategien ist auch auf die o.g. amerikanischen Forschungen zu verweisen (McLaughlin & Talbert, 2001). Inwieweit die «subjektive Rekonstruktion» (2) eine Rolle in der vorhandenen Forschungslandschaft spielt, soll in der folgenden Darstellung theoretischer Konzeptionen (4) und empirischer Forschungen (1) mit Relevanz zur Frage nach der Arbeitswelt jeweils ausgewiesen werden.

2 THEORETISCHE KONZEPTIONEN BERUFSPÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT UND IHRE KONSEQUENZEN FÜR DAS KONZEPT DER ARBEITSWELT

Die Trennung zwischen empirischen und theoretischen Ansätzen ist insofern etwas

¹ Über verschiedene Konzeptionen von Professionalität, professionellem Wissen und seine Entstehungsbedingungen vgl. den zusammenfassenden Aufsatz von Fenstermacher (1994).

künstlich, als dass die meisten theoretischen Arbeiten auf langjähriger empirischer Erfahrung der jeweiligen Autoren basieren, daher sind Überschneidungen nicht zu vermeiden. Mittlerweile ist man in der Lehrerprofessionalisierungsforschung zur Einsicht gekommen, dass empirische Forschung dazu beitragen sollte, eine stärker *gegenstandsbegründete* Theorie pädagogischer Professionalität zu begründen (Terhart, 1996). Diese wäre dann abzugrenzen von Theorieentwürfen mit stärker soziologischer Akzentuierung wie beispielsweise der bekannten Arbeit von Oevermann (1996).²

Allen neueren Arbeiten, egal ob eher mit soziologischer, pädagogischer oder sogar psychologischer Ausrichtung ist gemeinsam, dass die Professionalität von Lehrpersonen vor allem als ein individuelles Entwicklungsproblem konzipiert ist (Giesbrecht, 1983; Terhart, 1995). Dass dieser Prozess nur unter Rücksichtnahme auf den Arbeitsinhalt und den sozialen Arbeitszusammenhang begriffen werden kann, zeigen die Ergebnisse der Expertiseforschung, in diesem Fall der Lehrerkognitionsforschung (vgl. aus dem deutschen Sprachraum Bromme & Strässer, 1991), genauso wie die Ergebnisse aus der Schulentwicklungsforschung (Fullan, 1999; Rolff, 1993). Sie unterscheiden sich allerdings in dem Ausmaß, in dem Sie diese unterschiedlichen Dimensionen berücksichtigen. Es kann hierin eine zunehmende Tendenz erkannt werden, dass sich die Diskussion um Schulentwicklung und Lehrerausbildung einander annähern.

Auf der einen Seite bedarf gelingende Schulentwicklung Akteuren, die motiviert und kompetent sind, sich an diesen Prozessen zu beteiligen, und auf der anderen Seite bedarf professionelles Handeln einem Kontext, der dieses ermöglicht. Der Stand der Forschung zum Thema «Arbeitswelt» kann also zum einen erschlossen werden über die Auswertung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur (schulischen) Organisationsentwicklung und zum anderen über Forschungen, die sich mit dem Prozess der Herausbildung pädagogischer Professionalität beschäftigen. So ist also auch in der berufspädagogischen Professionalisierungsliteratur zunehmend die Einsicht gewachsen, dass eine vollständige Professionalisierung zum einen sicherlich nach wie vor eines wissenschaftlichen Studiums bedarf, zum anderen aber setzt es auch Lernen im Arbeitsprozess der Lehrenden, d.h. z.B. in der Berufsschule als «Lernort angehender Lehrkräfte» (Lempert, 2001), voraus.

In neueren Konzeptionen zur berufspädagogischen Professionalität kommt also der «Arbeitswelt» – das ist die Berufsschule ja unter anderem auch – der Berufs-

² Aber auch hier ist festzustellen, dass Professionalität weniger durch die Linse: Verhältnis von Profession – Beruf – Gesellschaft gedacht wird, als vielmehr aus den Spezifika, der sog. Eigenlogik, der pädagogischen Interaktion. Damit hat sich auch hier das theoretische Rasonieren über Professionalität dem eigentlichen (Arbeits-)Gegenstand der Profession als theoretischem Ausgangspunkt angenähert.

pädagoginnen und -pädagogen eine zentrale Rolle bei der Herausbildung berufspädagogischer Professionalität zu. Wolfgang Lempert sieht die bildende Dimension schulischer Praxis insbesondere darin, dass erst durch die Konfrontation mit der Unterrichtspraxis bestimmte Kompetenzen ausgebaut werden können, deren Erlernen durch ein Studium gar nicht möglich ist. Das Studium diene ggf. dazu, bestimmte Prozeduren und Strategien der Problemlösung zu erlernen, deren Anwendung aber nur in der pädagogischen Praxis selbst *trainiert* werden könne. Er schreibt:

«Unter den gegebenen Verhältnissen vermittelt die Ausbildung den Gewerbelehrenden vor allem fachliches Können, fachwissenschaftliche Kenntnisse und damit häufig auch ein Selbstverständnis als Experten und Expertinnen jenes Berufsfeld, für das sie sich qualifiziert haben, um darin zu unterrichten. Ihre sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen hingegen erscheinen vergleichsweise bescheiden und wenig handlungsrelevant» (Lempert, 2001).

Tatsächlich wird dieser Befund durch eine Reihe von Befragungen amtierender Gewerbelehrer gestützt. Die besondere Qualität des Lernens in der Berufspraxis sieht Lempert in zwei Komponenten, die sich aus den praktischen Anforderungen der Lehrtätigkeit ergeben. Zum einen folgt die Unterrichts- sowie Lehr- und Lernpraxis einer anderen Logik als der der wissenschaftlichen Subsumtion und Systematik: In der konkreten pädagogischen Situation «regiert» das Gesetz des Einzelfalls, pädagogische Situationen zeichnen sich aus durch: «Überraschungen und Eigendynamik, Undurchsichtigkeit und Komplexität, Dilemmata und Paradoxien» (Lempert, 2001). Zum anderen besteht Entscheidungszwang unter der Bedingung beschränkter (Zeit-)Ressourcen. Lempert illustriert seine Überlegungen am Beispiel moralischer Dilemmata und Paradoxien, die sich im pädagogischen Prozess ergeben. Zu diesem Bereich kann auf die einschlägigen Forschungen von Oser (1998) verwiesen werden.

Nun gelten diese Probleme aber ja eigentlich für alle Pädagoginnen und Pädagogen, sodass sich nunmehr die Frage nach der spezifischen *berufspädagogischen* Professionalität stellt. Lempert sieht diese darin begründet, dass es in der Berufsschule vor allem darauf ankäme, paradigmatische Situationen zu lösen, die durch Widersprüche zwischen der Sphäre von Erziehung, Bildung und Familie auf der einen Seite und der Logik des Wirtschaftssystems auf der anderen Seite bedingt sind. Deshalb hält Lempert es auch für geboten, dass jeder Gewerbelehrende einen Teil seiner berufspraktischen Ausbildung in einer *Teilzeit*-Berufsschule absolviert, da durch das alternierende Lernen der Schülerinnen und Schüler in der dualen Berufsausbildung solche paradigmatischen Konflikte vorgezeichnet sind. Peter Gerds (2001) führt die

theoretische Konkretisierung dessen, was als berufspädagogische Professionalität zu bezeichnen wäre weiter.

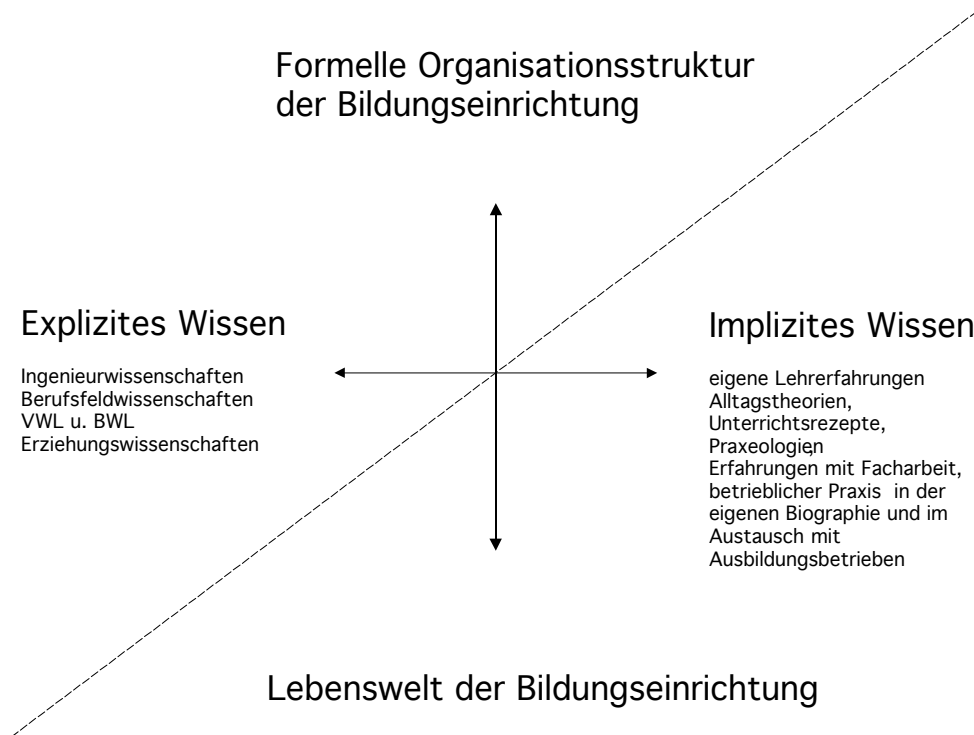


Abbildung 7: Berufsbildungsprozesswissen (nach Gerds, 2001)

Gerds redet in Anlehnung an den Begriff des Arbeitsprozesswissens und das dazugehörige Forschungsprogramm (Fischer, 2000) vom Berufsbildungsprozesswissen. Abbildung 7 verdeutlicht, was damit gemeint ist: Wenn dieses Berufsbildungsprozesswissen also von dem sog. *expliziten Wissen* – das wäre ein solches, welches z.B. auch in Hochschulcurricula aufgenommen werden kann – und von der *formellen Organisationsstruktur* – nicht nur der speziellen Bildungseinrichtung, sondern eigentlich des gesamten Bildungswesens und seines Kontextes – auf der einen Seite (links oben), und dem impliziten Wissen sowie der jeweiligen Realität am Arbeitsort, also der *Lebenswelt der Bildungseinrichtung*, auf der anderen Seite (rechts unten) gespiesen wird, dann kommt der Arbeitswelt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung im Hinblick auf die Herausbildung berufsbildnerischer Professionalität zu. Im Prinzip kann «Arbeitswelt» gleichgesetzt werden mit der unteren rechten Ecke des Schaubildes.

Es lassen sich die folgenden Schlüsse für eine empirische Erforschung ableiten: Eine Erforschung der «Arbeitswelt» sollte den Zusammenhang zwischen Arbeitsaufgaben, ihren Inhalten und Bezugssystemen, den Arbeitsbedingungen, der Klientel sowie ihren subjektiven Rekonstruktionen zum Gegenstand machen. Besonderes Interesse müsste

hierbei den folgenden Phänomenen zukommen:

- Subjektiv empfundene Widersprüche zwischen berufspädagogischer Lebenswelt (Arbeitswelt) und Bildungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftssystem. Das betrifft ethisch-moralische Dilemmata, wie sie in den Oserschen Forschungen thematisiert werden genauso, wie solche, die sich auf die Widersprüche und Disparitäten zwischen dem berufsfeldspezifischen und dem (ingenieur)wissenschaftlichen Wissen beziehen.
- Typen institutioneller und individueller Interpretations- und Handlungsstrategien im Hinblick auf solche Widersprüche.

Im Hinblick auf die fachlichen Inhalte der berufspädagogischen Lehrtätigkeit kommt dem von Rauner formulierten Problem «der Professionalisierung der Vermittlung nicht-professionellen Wissens» (Rauner, 1991) besondere Bedeutung zu.

3 EMPIRISCHE FORSCHUNGEN ZUR ARBEITSWELT VON BERUFSBILDNERN IN SCHULE UND BETRIEB

Selbstverständlich sind eigentlich alle berufspädagogisch motivierten empirischen Forschungen relevant für den Gegenstand. Die Berücksichtigung des gesamten Inventars empirischer Forschung zu beruflichen Lehr- und Lernprozessen unter Einschluss von Grundlagenforschung bis zur Modellversuchsforschung kann aber hier nicht geleistet werden. Insofern sind solche Projekte besonders interessant, die zumindest einen Teil der genannten Kriterien erfüllen, wobei dem *Zusammenhangskriterium* (5) hierbei eine hervorgehobene Bedeutung zukommt. Es werden im Folgenden also Ergebnisse von empirischen Forschungsprojekten zu den folgenden Themen vorgestellt:

- Studien zur Sozialisation in den Beruf und zur Ausbildung berufspädagogischer Kompetenz und zu deren Entstehungsbedingungen.
- interne und externe schulische Organisationsentwicklung i.w.S.
- Studien zum Beruf und zur Tätigkeit von Auszubildenden und auszubildenden Fachkräften.

3.1 Studien zum Gewerbelehrerberuf

Eine fast vollständige Übersicht über deutschsprachige empirische Forschungen über den Gewerbelehrerberuf liefert Nickolaus (1996). Von den hier analysierten Studien genügt keine allen den oben genannten Kriterien (1-5). Der Großteil der empirischen Forschungen, in denen Berufspädagoginnen und -pädagogen und ihre Berufspraxis der Gegenstand waren, sind solche, die sich mit dem Verhältnis zwischen Ihrer Ausbildung und der Berufspraxis bzw. ausschließlich ihrer Ausbildung, also in Deutschland den entsprechenden Studiengängen, widmen. Im Folgenden sollen also erst einmal die Ergebnisse der Gewerbelehrerforschung mit Bezug zu «Arbeitswelt» wiedergegeben werden.³

Die Studie von Jenewein (1994) zeigt deutlich, dass Erfahrungen in der betrieblichen Praxis nach Selbsteinschätzung der befragten Gewerbelehrer einen signifikanten

3 Dank gilt in diesem Zusammenhang Waldemar Bauer, ITB, der eine Übersicht und Zusammenfassung der Befunde der Gewerbelehrerforschung zur Verfügung gestellt hat. Die Arbeitspapiere und Forschungsberichte des ITB's stehen auf folgender Homepage zur Verfügung: <http://www.itb.uni-bremen.de>

Einfluss auf Ihre fachliche Kompetenz haben. Das im Rahmen des Studiums zu absolvierende Praktikum wird als von geringer Bedeutung eingeschätzt. Einer beruflichen Tätigkeit als Facharbeiter oder als Ingenieur wird in dieser Reihenfolge ein erheblicher Einfluss auf die Ausbildung fachlicher Kompetenzen zugeschrieben. Die Lehrpersonen bewerten im Übrigen das Referendariat als von größter Bedeutung für die Ausbildung der im Rahmen der Berufstätigkeit als Lehrpersonen zu bewältigenden pädagogisch-didaktischen Aufgaben. Problematisch scheint an diesen Ergebnissen, dass sie alle auf Selbsteinschätzungen der befragten Lehrpersonen beruhen, sie berücksichtigen damit das Kriterium (2)⁴, nicht aber (1)⁵. Dieses Problem gilt auch für einen Großteil der Studien zur Evaluation der berufspädagogischen Studiengänge. So kritisiert Wolfgang Lempert (1998), dass es sich bei den vorhandenen um nichts anderes handle, als eine Auflistung:

«[...] ‹globaler Selbstzeugnisse› befragter Studierender der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie amtierender Gewerbelehrer [...].»

Auf jeden Fall kann als Ergebnis der durchgeführten Studien – und das sind nach der Übersicht von Nickolaus (1996) immerhin 11 – festgehalten werden, dass nach Einschätzung der Absolventinnen und Absolventen berufspädagogischer Studiengänge die zur Tätigkeit als Berufsschullehrkraft führenden Ausbildungsgänge im Hinblick auf ihren praktischen Nutzen eher negativ beurteilt werden. Damit ist aber über das ‹Wesen› dieser Praxis nicht viel gesagt.

Empirische Studien zur zweiten Phase der Lehrerausbildung sind da aussagekräftiger, da sie sich ja mit der Praxis beschäftigen. Die Studie von Giesbrecht (1983) beispielsweise kommt zu den folgenden wesentlichen Befunden:

Die universitäre Ausbildung vermittelt weniger Kenntnisse über Unterricht als die eigene Erfahrung als Schülerinnen und Schüler, die fachliche universitäre Ausbildung ist nur wenig mit der fachlichen Ausbildung der Auszubildenden abgestimmt. Methodisch ist an dieser Studie hervorzuheben, dass ein Längsschnittdesign benutzt wurde, über das auch Veränderungen im Hinblick auf Einstellungen erfasst werden konnten. Im Übrigen werden auch die Leistungen des pädagogischen Seminars in der zweiten Phase der Ausbildung in Frage gestellt, die z.B. als zu theoretisch charakterisiert werden. Zudem wird die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren als nicht ausreichend empfunden.

⁴ Kriterium (2): subjektive Rekonstruktionen der Beteiligten, vgl. auch S. 238.

⁵ Kriterium (1): empirisch fundiert, Erfassung der objektiven Seite der Arbeitswelt, vgl. auch S. 238.

In der erwähnten Übersicht von Nickolaus finden sich lediglich fünf Studien, die sich mit der beruflichen Realität i.e.S. beschäftigen. Dem Zusammenhangskriterium genügen lediglich zwei. Als Klassiker darf in diesem Zusammenhang die Studie von Lempert (Lempert, 1962) gelten. Die zweite Studie ist im Kontext des SIBP (Füglister, 1982) entstanden und stellt in einer Längsschnittuntersuchung die Ergebnisse von Unterrichtsbeobachtungen den subjektiven Theorien der handelnden Lehrpersonen gegenüber⁶. Dazu kommt die bereits angeführte Studie von Holling und Bammé (1982), die sich allerdings mit der beruflichen Realität von Handelslehrern befasst. Eines der grundlegenden Ergebnisse dieser Studie ist die Attestierung der prinzipiellen «Grenzenlosigkeit» der Lehrerarbeit und der prinzipiellen Unerfüllbarkeit der Arbeitszielsetzungen. Aus diesen Anforderungen leiten Holling und Bammé ab, dass in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften insbesondere die Herausbildung von «Strategien gezielter Gleichgültigkeit und gezielter Identifikation» zu fördern seien. Zuletzt seien an dieser Stelle noch die Ergebnisse eines amerikanischen Forschungsprojektes vorgestellt: Camp & Heath-Camp (2001; 1990) haben in einer qualitativ angelegten Studie amerikanische Berufspädagoginnen und -pädagogen zu ihren ersten Berufsjahren befragt. Hieraus resultierte ein induktiv gebildetes Kategorienraster zur Ordnung der «Arbeitswelt», das sog. Teacher Proximity Continuum (Abbildung 8).

6 Leider konnte in diese Studie wegen mangelnder Verfügbarkeit keine Einsicht genommen werden. Der Autor verlässt sich auf die Angaben in Nickolaus (1996).

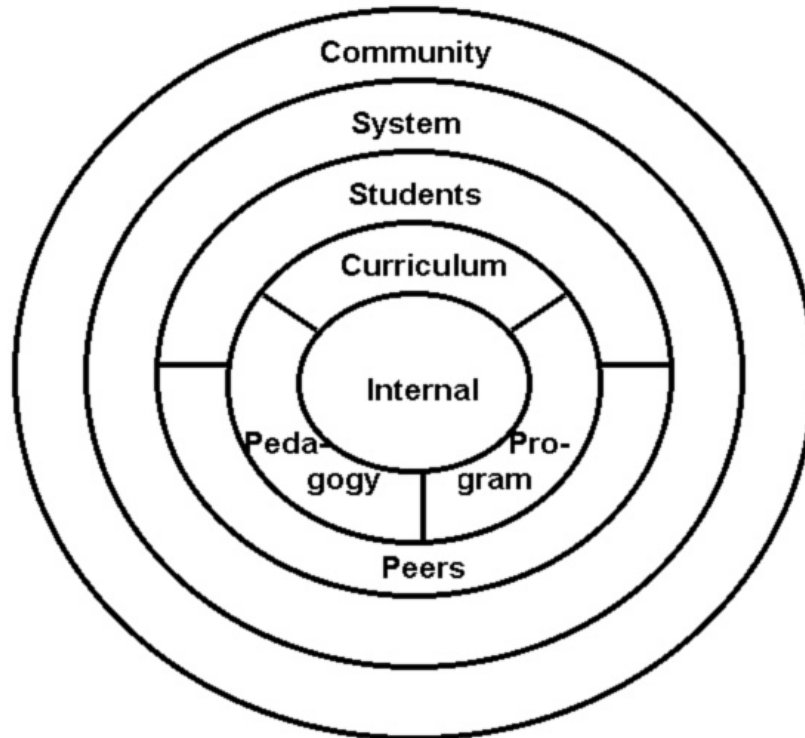


Abbildung 8: The teacher proximity continuum (aus Camp & Heath-Camp, 1990)

Interessant an diesem Ergebnis, das zugegebenermaßen zunächst etwas trivial erscheint, ist zum einen die Entstehungsweise: Es wurden Interviews durchgeführt, um die die professionelle Sozialisation begünstigenden und hindernden Faktoren zu identifizieren: Die Interviews thematisierten die Erfahrungen von Berufspädagoginnen und -pädagogen in Ihren ersten Berufsjahren. Die in der Abbildung benutzten Kategorien wurden induktiv aus dem Material entwickelt, wobei den Faktoren, die jenen Kategorien zuzuordnen wären, die dem Mittelpunkt näher stehen, eine größere Bedeutung zukommt, als solchen, die weiter von der Kreismitte entfernt sind. Das zweite bemerkenswerte Ergebnis ist die Kategorie «System». Unter «Educational System» wird in den USA nicht das Bildungssystem im Allgemeinen im Sinne der deutschen Sprache verstanden, sondern – und das hängt mit der dezentralen Verwaltungsstruktur des Bildungswesens in den USA zusammen – der jeweilige «school-district» (vgl. Grollmann, in Vorbereitung). Auch dieser Befund verweist auf die Kontextabhängigkeit des Problemkreises.

3.2 Schulische Organisationsentwicklung, Innovationskulturen und weitere Entgrenzung berufsbildnerischer Tätigkeit

Neben den Studien, die sich direkt mit Fragen der Ausbildung, dem Selbstverständnis und ähnlichen Fragen beschäftigen, besteht eine andere Möglichkeit, sich dem Gegenstand zu nähern über die Analyse der Forschungen zur schulischen Organisationsentwicklung. Denn hier geht es ja schließlich um die Veränderung der Arbeitswelt von Berufspädagoginnen und -pädagogen. Außer einigen grundlegenden Arbeiten vor allem auch aus dem internationalen Umfeld (Fullan, 1999) spielt dieses Thema insbesondere in der angewandten Berufsbildungsforschung – z.B. in Form von BLK-Schulmodellversuchen in Deutschland – eine immer größere Rolle. Grundsätzlich geht es immer um eine Veränderung der «Arbeitswelt», also der jeweiligen Schule, zum «Besseren». Selbstverständlich haben *alle* Modellversuche implizit oder explizit auch Auswirkungen auf die Schulorganisation. Hier werden insbesondere solche berücksichtigt, deren *Schwerpunkt* auf der schulischen Organisationsentwicklung liegt. Die zugrunde liegenden Ideen und Impulse lassen sich grob in drei Gruppen ordnen:

- Anwendung von Ansätzen aus dem Bereich der *Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung*: (z.B. Fischer et al., 1996), der BLK Modellversuch QUABS (<http://www.isb.bayern.de/bes/modell/quabs/daten.html>) oder die Arbeiten der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule und Weiterbildung – Wissenschaft und Forschung NRW, 1999).
- Ansätze aus der *Schulentwicklung* (Rolff, 1993; Rolff & Kempfert, 1999) und *pädagogisch-didaktische* Neuorientierungen mit Auswirkungen für schulische Organisationsprozesse: z.B. durch Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung (Fischer, Stuber, & Uhlig-Schoenian, 1998), Einführung des Lernfeldansatzes (Gerds & Lund, 2001) oder vor dem Hintergrund einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung der pädagogischen Angebote angesichts unterschiedlicher Adressatengruppen, z.B. der Modellversuch DIFLEX (<http://www.diflex.de/>).
- *Lernortkooperationsfördernde Entwicklungsprozesse*, die übrigens nicht nur für sog. duale Ausbildungssysteme bedeutend sind, sondern für alle institutionalisierten Aktivitäten beruflicher Bildung, die ja immer einen Bezug zu wirtschaftlichen und gewerblichen Arbeitsprozessen herstellen muss, z.B. auch in den USA (Grollmann, in Vorbereitung). Hierfür sind sämtliche Modellversuche im BLK Programm Kolibri relevant (vgl. <http://www.blk-kolibri.de>).

Insgesamt ist der gesamte Bereich dominiert durch anwendungsorientierte Forschung. Grundlagenforschung zur schulischen Organisationsentwicklung existiert fast überhaupt nicht. Die wichtigsten Ergebnisse der oben aufgeführten Forschungen seien im Folgenden kurz zusammengefasst.

3.2.1 Schule – Bürokratie – Innovation

Das gesamte Feld schulischer Organisationsentwicklung wird gekennzeichnet durch ein übergeordnetes Problem, nämlich dem Verhältnis zwischen Schule als einer bürokratischen, staatlichen Organisation auf der einen Seite und dem Erfordernis nach einem hohen Flexibilitätsgrad im Hinblick auf die im Feld Schule professionell Agierenden, den Lehrkräften, als Bedingung für funktionierende individuelle Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen auf der anderen Seite.

Die Frage nach der Vereinbarkeit professionellen Handelns mit bestimmten Organisationsformen ist eine der theoretischen Grundfragen im Hinblick auf den Begriff der «Arbeitswelt» von (Berufs-)Pädagogen und -Pädagoginnen (Oevermann, 1996; Terhart, 1990). In diesen Zusammenhang kann auch die Arbeit von Gerds im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung des öffentlichen Dienstrechts für die berufspädagogische Arbeit und seine möglicherweise innovationshemmenden Wirkungen eingeordnet werden (Gerds, 1995), sowie die Arbeit von Herms, in der mit Hilfe quantitativer und qualitativer Verfahren nach den Innovationspotenzialen und -barrieren in der Berufsschule gesucht wurde (Herms, 2000). Offensichtlich verhindern die auch in dieser Studie identifizierbaren Leitbilder des «Unterrichtsbeamten» und des «Fachmannes» teilweise die Ausbildung von berufspädagogischen Innovationen. Die Ausbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen habe bisher außerdem den Bereich der Innovationskompetenz, also die Fähigkeiten und das Wissen zur Teilnahme an und Gestaltung von organisatorischen Veränderungsprozessen zu wenig gefördert. Die verbreitete Annahme, dass das hohe Durchschnittsalter der Lehrpersonen einen negativen Effekt auf die Innovationskapazität der Berufsschule habe, konnte in der Studie von Herms nicht bestätigt werden. Im Gegenteil stellten sich gerade Lehrpersonen im ältesten Segment als besonders innovationsbereit heraus. Das mag u.a. darauf zurückzuführen sein, dass eher resignierte Lehrpersonen die Schule bereits verlassen haben oder sich ggf. gar nicht an der Studie beteiligten (Herms, 2000).

3.2.2 Organisationsentwicklung (OE) und Qualitätssicherung in Schulen

Die Anwendung von etablierten Qualitätssicherungssystemen (z.B. ISO 9001 oder EFQM) wird von den Lehrerkollegien unterschiedlich, meist aber mit einer gewissen Skepsis aufgenommen und ihr Erfolg wird prospektiv skeptisch beurteilt (für die Schweiz Léchenne, 2000; in Deutschland bspw. Tenberg & Schelten, 2001). Als besonders innovationsbedürftig werden Bereiche wie interne Kommunikation und kollegiale Belange gesehen, das Innovationsfeld Unterricht wird ambivalent beurteilt. Auf der einen Seite wird es als die zentrale Aufgabe der Organisation Schule angesehen, auf der anderen Seite ist die Einschätzung im Hinblick auf durch Qualitätssicherung induzierte «Einmischungen» skeptisch. Derartige Qualitätssicherungsmaßnahmen werden als besonders konfliktreich angesehen. Sie berühren einen Kernbereich pädagogischer Arbeit, der traditionell keiner kontinuierlichen sozialen Qualitätskontrolle unterworfen war (Tenberg & Schelten, 2001).

Auch die erziehungswissenschaftlichen Tests, wie sie beispielsweise in den letzten beiden internationalen «large-scale-assessments» PISA und TIMSS zur Anwendung kamen, sind Maßnahmen der Qualitätssicherung. Zur Evaluation genuin «berufsbildnerischer Bildungsergebnisse» sind die bisher entwickelten Instrumente allerdings nicht geeignet. In den Bundesstaaten der USA, in denen «State Standards of Achievement» eingeführt wurden, ist es an den High-Schools teilweise zu einer Verdrängung berufsbildnerischer Inhalte durch «allgemein bildenden» Unterricht gekommen, da die Schulen in der Öffentlichkeit und der Administration in starkem Maß an dem Abschneiden ihrer Schülerinnen und Schüler in solchen Tests gemessen werden (Grollmann, in Vorbereitung; McLaughlin & Talbert, 2001).

Die Akzeptanz bei der Lehrerschaft ist ein zentraler Punkt bei der Einführung und Realisierung schulischer Innovationen. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass Innovationen in der Schule nicht verordnet werden können. Ein «top-down» Ansatz ist i.d.R. disfunktional (Fischer et al., 1996). Ein weiteres Problem bei der Adaption von Methoden aus der Organisationsentwicklung ist das «Die-Geister-die-ich-rufe-Dilemma», wie man das von Euler (1995) benannte Problem nennen könnte. Es entsteht, wenn man das in den Ansätzen zur OE benannte Ziel der Aufdeckung informaler Strukturen ernst nimmt: Es kann dann passieren, dass Problemkonstellationen explizit werden, für deren «Therapierung» die z.B. im Rahmen eines Modellversuchs zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichen.

3.2.3 Schulentwicklung und pädagogisch didaktische Reformen

Innovationen funktionieren scheinbar dann am besten, wenn Vorarbeiten durch kleinere Gruppen mit Mitgliedern durchgeführt werden, die über ein hohes Maß an intrinsischer Motivation verfügen. Allerdings besteht die Gefahr der «Inselbildung» (Fischer et al., 1996; Gerds & Lund, 2001). Eine Lösung dieses Problems ist die Etablierung von vorübergehenden «Sekundärorganisationen», die von der traditionellen Organisationsstruktur abweichen, eigene Rechte und in Bezug auf ihr Arbeitsfeld weitgehende Autonomie haben, aber auch Rechenschafts- und Berichtspflichten gegenüber der Leitung und dem Kollegium. Besonders gut funktionieren Reformen natürlich dann, wenn die Problemlage auf der Basis der institutionell zur Verfügung stehenden institutionellen Freiheitsgrade bereits durch o.g. Gruppen bearbeitet wurde. Die Einführung von Reformen kann dann an bereits getätigte Arbeiten anknüpfen. Insofern können Ansätze, die pädagogisch-didaktisch induziert sind, Vorteile gegenüber solchen haben, die eher aus anderen Domänen abgeleitet sind (Gerds & Lund, 2001). In ihrem Zusammenhang legen die Ergebnisse nahe, dass in zunehmendem Maße ein genuin berufsbildnerischer Qualitätsbegriff und entsprechende Qualitätssicherungssysteme erarbeitet werden sollten (vgl. ähnlich Rolff & Kempfert, 1999), die auch in institutionellen Standards operationalisiert werden können. Hier liegt eine wichtige Komplementaritätsbeziehung zu den in letzter Zeit eingeforderten professionellen Standards für Lehrpersonen (Oser, 1999).

3.2.4 Lernortkooperation

In Bezug auf die Forschungen zur Lernortkooperation können zwei Forschungsstränge unterschieden werden. Der eine bezieht sich auf die subjektiven Einschätzungen der beteiligten Auszubildenden, Lehrpersonen und Auszubildenden, der andere auf die vorfindbaren Realisierungen von Kooperationen zwischen auszubildenden Betrieben und Schulen. In der Regel wird die Praxis als unbefriedigend empfunden. Trotzdem – und hier deutet sich eine interessante Parallele zur Frage nach schulischer Organisationsentwicklung und dem Stellenwert von Unterricht an – wird aber auch kein erheblicher Veränderungsdruck gesehen.

Im Hinblick auf funktionierende Kooperationsbeziehungen müssen zwei Fälle unterschieden werden: die Kooperation mit Betrieben, die über keine weiteren organisatorisch institutionalisierten Grundlagen in der Ausbildung verfügen, basiert häufig auf guten *persönlichen* Kontakten zwischen den Beteiligten. Aus der Sicht der

Betriebe kommt hier der Prüfungsvorbereitung der Auszubildenden besonderes Gewicht zu. Betriebe mit stark institutionalisierten Ausbildungsstrukturen kooperieren häufiger mit den jeweiligen Berufsschulen. Hier besteht die Gefahr einer Indienstrafe durch die jeweiligen Ausbildungsbetriebe. Überdies stellte sich im Rahmen von empirischen Forschungen heraus, dass die Motivation zur Kooperation in erster Linie durch die institutionellen Vorgaben (also Schule oder Betrieb) geprägt ist, und dass sich daher das Kooperationsverhalten nicht unbedingt an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert (einen Überblick über die Forschungsergebnisse zur Lernortkooperation liefern Euler et al., 1999).

Ein weiteres Gegenstandsfeld in Bezug auf Lernortkooperation sind Verbundausbildungsmodelle, in denen sich die Lernortkooperation nicht nur auf Schule und Betrieb beschränkt, sondern auf verschiedene Betriebe, die jeweils ihre Ausbildungsstärken in die betriebliche Ausbildung einbringen. Von der Seite der Unternehmen wird hier häufig die Frage gestellt, worin der einzelbetriebliche Nutzen solcher Verbände liegen sollte (skeptisch für die Schweiz Schmidhauser, 1998). Der Modellversuch GOLO ist ein erfolgreiches Beispiel für eine solch umfassende Kooperation zwischen Betrieben und der Schule (Modellversuch GoLo, 1999) und der Nutzung der Stärken der beteiligten Partner.

3.2.5 Neuere Tendenzen und Zusammenfassung – Perspektiven berufsbildnerischer Organisationsentwicklung

Eine für die Zukunft sicherlich bedeutende Tendenz, die sich international beobachten lässt, ist die Ausgestaltung bzw. das Postulat von Berufsbildungsinstitutionen in Richtung «regionaler Kompetenzzentren» (für die Schweiz vgl. Straumann, 1996). Diesen Zentren wird ein wesentlicher Beitrag zur Erhaltung und Schaffung der Wettbewerbsfähigkeit von Regionen im internationalen Wettbewerb zugesprochen.

Empirische Forschungen, die die besondere Rolle beruflicher Bildung in diesem Zusammenhang berücksichtigen, existieren bisher wenig (Ausnahmen bilden Deitmer, 2001; Rosenfeld, 1998). Es scheint sinnvoll, insbesondere den Wissenstransfer mit solchen Ländern zu pflegen, bei denen Berufsbildungsinstitutionen traditionell stärker die mit dieser Forderung konnotierten Aufgaben übernehmen, z.B. USA, Kanada, aber auch Dänemark (Grollmann, 2001; Grollmann & Wilson, 2002; Rauner, 1996). Das innovative Potenzial von internationalen Argumenten in der schweizerischen bildungspolitischen Diskussion ist von Philipp Gonon (2001) herausgestellt worden.

Sowohl durch Verbundausbildungsmodelle sowie durch die Neudefinition beruflicher

Bildung im Spannungsfeld zwischen globalem Wettbewerb und regionaler Innovation (s.u.), kommt es zu einer weiteren «Entgrenzung» (vgl. erstmals Holling & Bammé, 1982) berufsbildnerischer Tätigkeit. Es kommt damit der Kooperation zwischen Akteuren der betrieblichen Ausbildung und Personal- und Organisationsentwicklung auf der einen Seite und dem schulischen Bildungspersonal auf der anderen Seite eine neue Qualität zu. Für die Arbeitswelt «Schule» stellt sich überdies die Frage, ob die Differenzierung in im Großen und Ganzen drei Statusgruppen – Referendare (1), Lehrpersonen (2) und Lehrpersonen mit administrativen Aufgaben (3) – angemessen erscheint. Angesichts der Herausforderungen, die sich eine moderne berufliche Bildung stellen muss, können die folgenden Trends für die Berufsschullehrerarbeit festgestellt werden:

- Veränderungen in der «Arbeitswelt» führen zur weiteren Entgrenzung berufsbildnerischer Aufgaben, die nur durch individuell angemessene Strategien zwischen Generalisierung und Spezialisierung bewältigt werden können.
- Diese Entgrenzung besteht im Hinblick auf die Adressaten beruflicher Bildung (das Spektrum reicht hier von Benachteiligten bis möglicherweise in Zukunft hin zu Managern, die einen Weiterbildungskurs besuchen).
- Sie besteht im Hinblick auf das «Kerngeschäft Unterricht». Neben den Frontalunterricht treten verschiedenste Lehr-, Lernarrangements, die teilweise auch eine verstärkte Arbeit in Teams notwendig machen, die wiederum ein verstärktes Bedürfnis nach schulischer Organisationsentwicklung nach sich ziehen.
- Sie besteht fachlich, da viele Arbeits- und Geschäftsprozesse sich nicht an den Grenzen von schulischen Fächern orientieren.
- Sie besteht im Hinblick auf die «Öffentlichkeit» beruflicher Bildung, da die Qualität von Bildung durch ihre Messung und Sicherung zunehmend in das Visier des öffentlichen Interesses rückt.

3.3 Bisherige Forschungen zur Arbeitswelt von Auszubildenden

Für die Forschungen zur Arbeitswelt von Auszubildenden gilt ähnliches wie für die von Lehrpersonen. Die Literatur wird dominiert durch Arbeiten zur Konzeption von Ausbildungsgängen (Neß & Bös, 2000; Passe-Tietjen, 1987) und Handbüchern für betriebliches Ausbildungspersonal (z.B. Birkholz & Dobler, 1986; Küppers, Leuthold & Pütz, 2001). Empirische Forschungen wie Berufsfeldanalysen der Auszubildertätigkeit finden sich nur selten.

Selbstverständlich trifft eine Reihe der Aussagen über berufspädagogische Professionalität für schulisches und betriebliches Bildungspersonal gleichermaßen zu. Forschungen zu diesem Thema gehören i.d.R. nicht zum gewählten Aufgabenfeld deutscher Universitätslehrstühle, da hier aus nachvollziehbaren Interessen Forschungen zum Lehrerberuf überwiegen. Ausnahmen sind die grundlegenden Arbeiten von Pätzold und Drees (Pätzold & Drees, 1989) sowie aus der Schweiz von Gonon et al. (Gonon, Karrer & Straumann, 1988), die beide einem ähnlichen Design folgen. Neben der Analyse von Berufsbiographien – und damit einer wesentlichen subjektiven Dimension der Ausbildertätigkeit – wurden hier eine Reihe von Gruppengesprächen (focus group interviews) zur Erschließung der Arbeitsbedingungen durchgeführt. Die Anspruchsstrukturen an betriebliche Auszubildende zeichnen sich danach aus durch

- Komplexität,
- Disparitäten und
- Dynamik

Die Komplexität ergibt sich aus den verschiedenen Institutionen und Agenten, die Ansprüche an den Ausbilder, die Ausbilderin geltend machen. Das sind die Auszubildenden und ihre Eltern, der Betrieb und die betriebliche Hierarchie mit ihrer Erwartung an den Erfolg der Arbeit der Ausbilderin bzw. des Ausbilders, staatliche Instanzen durch die Ausbildungsordnungen und die Partner im dualen System, also berufliche Schulen. Die Disparitäten ergeben sich aus den sich teilweise widersprechenden Aufgaben, die Auszubildende zu erfüllen haben. Ein Beispiel hierfür ist die Erfüllung der Ausbildungsfunktion bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Produktivität. Die Dynamik ergibt sich durch den Wandel von Produktionskonzepten und technologischen Veränderungen. Abgesehen von diesen generellen Bedingungen der Arbeit für betriebliches Ausbildungspersonal, gelten je unterschiedliche Bedingungen, je nachdem welchem Realtyp von Ausbilderposition man den jeweiligen Fall zuordnen kann.

Generalisierend kann behauptet werden, dass mit zunehmender Größe eines Betriebes der Grad der Institutionalisierung von betrieblicher beruflicher Bildung steigt. Das resultiert in unterschiedlichen Realtypen betrieblichen Ausbildungspersonals mit jeweils unterschiedlichen Arbeitsaufgaben und -umgebungen. Pätzold und Drees unterscheiden:

- den «en passant» Ausbilder,
- den Ausbilder in der Lehrwerkstatt,
- den Werkschullehrer

□ und den Ausbilder mit Koordinationsfunktion.

Nach den Studien aus den späten achtziger Jahren ist die empirische Ausbilderforschung weitgehend eingeschlafen. Eine Ausnahme bildet ein Forschungsprojekt im Rahmen des fünften Forschungsrahmenprogramms der EU, ORGLEARN, in dem die Ausbildung unterschiedlicher Produktionsbetriebe aus der Chemiebranche in unterschiedlichen europäischen Regionen im Hinblick auf die Realisierung organisationalen Lernens untersucht wird (Fischer & Röben, 2001). Aus diesem Projekt sind aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten, die an die Ausbilderforschung der 80er-Jahre anknüpfen können. Forschungsfragestellungen, die sich aus den bisher getätigten Feldstudien ableiten lassen, sind z.B., welche verschiedenen und neuen Formen der Organisation und Arbeitsteilung im Hinblick auf vertikale und horizontale Differenzierung der eher fachlichen und der eher pädagogischen Ausbildungsfunktionen existieren, die nach neuen Aufgabenstellungen, die sich durch das Outsourcing von Ausbildungsabteilungen ergeben, oder welche Instrumente Unternehmen und Auszubildende nutzen, um die Lernpotenziale in Arbeitsprozessen zu erschließen und zu gestalten.

Ein weiteres relevantes Problem ist, inwieweit es in bestimmten Berufsfeldern möglich ist, die Ausbildungsfunktion direkt in den Arbeitsprozess zu integrieren, da das Ziel einer Integration von Arbeiten und Lernen mit anderen betrieblichen Zielfunktionen konfliktieren kann: Das häufigst benannte Beispiel ist sicherlich der Konflikt mit ökonomischen Zielvorgaben, es sind aber eine Reihe anderer Konstellationen denkbar, wie z.B. das Problem der Aufrechterhaltung der betrieblichen Sicherheit, z.B. in der chemischen Prozessindustrie (Röben, 2002).

Neuere Publikationen zum Thema «Auszubildende» beschäftigen sich mit Fragen der europäischen Einigung und ihren Auswirkungen für die Ausbildertätigkeit (Neß & Bös, 2000). Daneben existieren die Studien des BIBB zu den sog. auszubildenden Fachkräften, die sich in erster Linie mit der Qualifikation und dem beruflichen Selbstverständnis von solchen Fachkräften beschäftigen, die zwar Ausbildungsfunktionen im Arbeitsprozess wahrnehmen, die aber nicht extra dafür qualifiziert sind, und bei denen diese Funktion nur eine beigeordnete Rolle spielt. Überdies erschien in den letzten Jahren die auf Repräsentativität angelegte Studie des BIBB und IAB, die aber im Hinblick auf das Thema «Arbeitswelt» nicht so in die Tiefe geht, wie die Forschungen der 80er-Jahre (Bausch, 1997; Schmidt-Hackenberg, Neubert, Neumann & Steinborn, 1999). Jüngere Untersuchungen haben außerdem die Innovationseffekte von Auslandsaufenthalten von Auszubildenden und auszubildenden Fachkräften thematisiert und untersucht (Göbel, Hesse &

Lauterbach, 1998).

4 BETRIEBE, REGIONALE UND GLOBALE ÖKONOMIE ALS ARBEITSWELT VON BERUFSBILDENDEN

Als Ergebnis einer Fachtagung verschiedener führender Vertreter aus Industrie, Berufsbildungsforschung und -administration ist der in Deutschland traditionell festzustellenden Segmentierung der Berufsbildungsforschung in

- die Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- eine industriesoziologische Qualifikations-,
- eine ökonomische Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,
- eine arbeitspsychologische
- und eine betriebswirtschaftliche Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

das Leitbild einer Berufsbildungsforschung entgegengestellt worden, die auf eine *Integration von betrieblicher Organisationsentwicklung und beruflicher Bildung* abzielt (Dybowski, Haase, Rauner & Schmidt, 1993) und als zentrales Ziel beruflicher Bildung die *Befähigung zur (Mit-)Gestaltung der Arbeitswelt* artikuliert. Forschungen, die in diesen Kontext eingeordnet werden können, beschäftigen sich bisher mit den folgenden Gegenständen:

- Informatisierung und Virtualisierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen (vgl. Fischer, 2000)
- Business Process Re-engineering und betriebliche Reorganisation im Kontext des globalen Wettbewerbs (Drexel, 1995; Ruth, 1995)
- Renaissance des «learning-on-the-job», Dezentralisierung des Lernens etc. (Dybowski, Töpfer, Dehnbostel & King, 1999)
- berufswissenschaftlich begründete Qualifikationsforschung (Rauner, 1999)

Die Ergebnisse und Ansätze dieser Forschungsrichtungen sind bisher allerdings nur ansatzweise in die empirische Erforschung der Arbeitswelt und des Aufgabenfeldes von Berufsbildnern eingegangen. Der mit diesen Ansätzen einsetzende Perspektivenwechsel für die Berufsbildungsforschung geht einher mit Entwicklungen, in denen sowohl die Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung (Weinert, 1999) als auch der technische und ökonomische Wandel es zunehmend sinnvoller erscheinen lassen, berufliches Lernen genauso wie professionelles Lernen von Lehrpersonen als einen lebenslangen Prozess zu begreifen. Diesen Entwicklungen stehen immer noch Strukturen entgegen, die von einer Trennung beruflicher Erstausbildung und beruflicher

Weiterbildung ausgehen, und die Lernen in erster Linie als einen formal-unterrichtlich organisierten Prozess konzipieren. Es ist also – mindestens in der Programmatik – eine weitere Entgrenzung berufsbildnerischer Aufgaben – hier im Hinblick auf individuelle Lernzeit – festzustellen.

Aber auch auf der Dimension des Raumes sind weitere Entgrenzungserscheinungen zu attestieren. Nun trägt der «globale Wettbewerb» sicherlich nicht dazu bei, dass nun auf einmal die «ganze Welt» in die Analyse einer «Arbeitswelt» von Berufsbildenden einzubeziehen wäre. Die Konzepte und Forschungen zur «Lernenden Region» oder zu sog. «Regional Innovation Systems» (Camagni & Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs, 1991; Camagni, 1995) beinhalten allerdings eine Reihe von Implikationen für Wissensaneignungs- und Vermittlungsprozesse sowie für soziale und subjektive Entscheidungen über die Relevanz und Nicht-Relevanz von Lerninhalten (Santema, 1997).

Auch innerbetrieblich kommt es zu einer zunehmenden Überlappung zwischen den «Arbeitswelten» ehemals unterschiedlicher Abteilungen, Funktionen und Positionen. Der Umfang der Anspruchstruktur an betriebliches Ausbildungspersonal befindet sich also ebenfalls auf einem eher expansiven Kurs. Eine Klammer bilden hier empirische Forschungsansätze zum «Organisationalen Lernen» (Argyris & Schön, 1999). Auch hier überwiegt die programmatische Literatur weit die Ergebnisse empirischer Forschung. Ansätze zu einer empirischen Erforschung liefern Dybowski et al. (Dybowski et al., 1999) uns das noch laufende europäische Forschungsprojekt sowie das durch Mitarbeiter des ITB koordinierte Projekt ORGLEARN (s.o. Fischer & Röben, 2001).

Zusammenfassend gilt es in einer anwendungsorientierten Erforschung der Arbeitswelt von Berufsbildenden, die die letztgenannten Entwicklungen in ihre Perspektive einbezieht, zu versuchen, zur Identifizierung, Schaffung und Gestaltung von Strukturen und Strategien beizutragen, die auf den verschiedenen Ebenen der Entgrenzungsprozesse professionellen Handelns für die Vermeidung «professioneller Heimatlosigkeit» genauso wie von «professionellem Burgenbau» sorgen.

5 INNOVATIVE ANSÄTZE ZUR GESTALTUNG DER ARBEITSWELT VON BERUFSBILDENDEN

Die Frage nach der Arbeitswelt auf der einen Seite und die Frage nach dem Lehrerbild und Widerstand gegen Innovationen auf der anderen, könnten u.E. zu einem Bereich zusammengefasst werden, da sie sowohl im Hinblick auf bereits existierende

Forschungen wie auch im Hinblick auf theoretische und prospektive Erwägungen unmittelbar miteinander verschränkt sind. Der Themenbereich könnte z.B. «Innovative Ansätze zur Gestaltung der Arbeitswelt von Berufsbildenden» genannt werden, der sich in zwei Fragenkomplexe aufgliedern lässt:

- Was wird unter Innovation in der beruflichen Bildung verstanden und was bedeutet Innovation für die unterschiedlichen Realisierungsebenen von beruflicher Bildung?
- Welche Bedingungen verhindern und fördern Innovation in der beruflichen Bildung?

Diese Fragen sollen im Folgenden für den Themenkomplex «Bedingungen der professionellen Organisation von Lernen», also für die Institutionalisierung, Organisation, Ermöglichung, Gestaltung etc. von beruflichen Lernprozessen der Adressaten beruflicher Bildung durch Berufsbildner und den Komplex der «Organisation der Bedingungen von professionellem Lernen», also der Institutionalisierung, Organisation, Ermöglichung, Gestaltung von Lernprozessen zur Erweiterung und Aufrechterhaltung berufsbildnerischer Kompetenz beantwortet werden.

5.1 Bedingungen der professionellen Organisation von Lernen

Als innovativ gelten Organisationsformen von Schule in ihrem regionalen Kontext, wenn sie professionelles Lernen von Berufsbildnern im Hinblick auf die fachliche, pädagogisch-didaktische und organisatorische Dimension angemessen ermöglichen. Das setzt zum einen spezifische Kompetenzen auf Seiten der Berufsbildenden voraus, zum anderen aber auch organisatorische Strukturen, die Raum für kollektive Lernprozesse und die Realisierung innovativer Ideen bieten:

- Bezogen auf gestaltete organisatorische Veränderungsprozesse bedeutet das die Anwendung und Entwicklung von Methoden, die die verschiedenen Ursprünge und Stärken von Qualitätssicherungs-, Organisationsentwicklungs- und Schulentwicklungsansätzen (bezogen auf die o.g. Leitideen der Verbindung der Perspektive betrieblicher Organisationsentwicklung und beruflicher Bildung sowie der Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt) integrieren.
- Bezogen auf die inhaltliche, fachliche Dimension bedeutet das, dass sowohl in den organisatorischen Strukturen wie auch in den individuellen Kompetenzen der Berufsbildenden eine Offenheit und Flexibilität in Bezug auf die Identifizierung und

Verarbeitung von Widersprüchen und Disparitäten zwischen der betrieblichen Praxis, dem in dieser entstehenden und zum Einsatz kommenden Wissen und dem wissenschaftlichen Bezugswissen besteht.

- Bezogen auf die Gestaltung von betrieblichen Lehr- und Lernprozessen bedeutet das, dass Raum vorhanden ist, die Arbeitsprozessen innewohnenden Lernpotenziale auszuschöpfen.
- Bezogen auf die pädagogisch-didaktische Dimension bedeutet das, dass eine hinreichende Offenheit und Flexibilität auf institutioneller und individueller Ebene besteht, Lernprozesse für verschiedene Adressaten(-gruppen) angemessen zu organisieren und zu moderieren.
- Bezogen auf die Aus- und Weiterbildung und Rekrutierung von Berufsbildenden gelten solche Arrangements und Institutionalisierungen als innovativ, die den Erkenntnissen über professionelles Lernen folgend,
 - dieses als einen lebenslangen Prozess betrachten und einen solchen ermöglichen;
 - die anerkennen, dass professionelles Lernen nur dann funktionieren kann, wenn hierfür eine intrinsische Motivation, also ein Interesse der Lernenden vorliegt;
 - die professionelles Lernen als einen fortwährenden Prozess zwischen Anwendung und Reflexion über bestehendes und Generierung neuen Wissens begreifen;
 - die sowohl die individuelle als auch die kollektive Seite dieser Prozesse unterstützen und ermöglichen;
 - die in Bezug auf das berufsfachliche genauso wie das pädagogische Wissen Möglichkeiten bieten, dieses Wissen fortwährend zu vertiefen und zu überprüfen.

5.2 Empfohlene Forschungsprioritäten

Die im Folgenden aufgezählten Themen deuten die Richtung an, zu denen nach den o.g. Ergebnissen konkrete F&E-Projekte durchgeführt werden könnten. Es werden beispielhaft mindestens jeweils ein wissenschaftsorientiertes Projekt und ein Entwicklungsprojekt genannt. Bei Grundlagenprojekten sollte die Herstellung von Bezügen zur Berufsbildungspraxis als Förderkriterium bedacht werden, während bei Entwicklungsprojekten, die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ausreichend berücksichtigt sein sollte. Es sind weitere Projekte denkbar, die die verschiedenen Themenblöcke kombinieren.

Integrative Konzepte und Methoden zur Beförderung institutionellen Wandels

- Vergleichende Analyse der Anwendung verschiedener Qualitätssicherungs- und Organisationsentwicklungsinstrumente im Kontext von Institutionen beruflicher Bildung.
- Delphi-Studie und Focus-Group Interviews zur Erarbeitung institutioneller Standards für Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Alternative Rekrutierungsformen und Weiterbildungskonzeptionen für Berufsbildungspersonal

- Job-Rotation zwischen Ausbildenden aus innovativen Betrieben und Lehrern in Verbindung mit selbsterarbeiteten Entwicklungsprojekten nach dem Modell des «Sabbaticals».
- «Team-teaching» und kollegialer «peer-review» als organisationale Instrumente der Verbesserung von Unterricht und Unterrichtskompetenz.
- Biographische Forschung im Hinblick auf die Frage nach der Auswirkung individueller Lern- und Arbeitserfahrung auf professionelles Selbstverständnis, Fachverständnis, Unterrichtskompetenz unter verschränkter Anwendung von Methoden wissenschaftlicher Beobachtung und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung.

Schaffung von Anreizsystemen und Ermöglichung von berufsbildnerischer Innovationen

- Schulische oder regionale Innovationsfonds bestehend aus zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Realisierung schulischer berufsbildnerischer Innovationen und deren Evaluation, «peer-review» zur Auswahl von Vorschlägen.
- Anwendung mehrstufiger Untersuchungsdesigns (Delphi-Technik oder/und Focus-Group-Interviews) zur Identifizierung von Innovationsbarrieren in verschiedenen Berufsschultypen (theoretisches Sampling, z.B. regionalspezifisch, berufsfeldspezifisch und -übergreifend, adressatenspezifisch).

Vergleichende Studien und Wissenstransfer zum Komplex «regionale Kompetenzzentren»

- Wissenschaftlich begleitete Austauschprogramme für Lehrpersonen und AusbilderInnen unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Verstetigung und Reflexion über Transferpotenziale.
- Institutionelle Innovationskulturen und -barrieren im Kontext verschiedener Systeme beruflicher Bildung und Qualifizierung – Grenzen und Möglichkeiten des

transnationalen Innovationstransfers anhand ausgewählter Fallbeispiele.

Erschließung der Lernpotenziale von Arbeitsprozessen

- Identifizierung von Lernpotenzialen der Arbeitsprozesse in verschiedenen Betrieben im Lernortverbund.
- Domänenspezifische Studien zur Erschließung der Lernpotenziale betrieblicher Abläufe und Arbeitssysteme in verschiedenen Berufen und innovativen Unternehmen verschiedener Branchen.

5.3 Empfohlene Akteure

Bei der Durchführung von F&E Projekten zu den genannten Bereichen sollten in unterschiedlichem Ausmaß die Praxis genauso wie die Berufsbildungsforschung berücksichtigt werden. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Betreuung sind mehrdisziplinäre Zugänge vorzuziehen, die betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung systematisch aufeinander beziehen.

Empfohlene Akteure sind also auf der Seite der Praxis Lehrpersonen, Berufsschulen und Fachhochschulen und überbetriebliche Ausbildungszentren sowie Auszubildende und Betriebe.

Auf der Seite der Forschung sollten integrative Forschungsansätze gefördert werden, die die verschiedenen Facetten und Dimensionen beruflicher Bildung aufeinander beziehen, um disziplinäre Fragmentierungen zu vermeiden, wie sie sich beispielsweise in der deutschen Forschungslandschaft zeigen. Das bedeutet je nach Forschungsthema neben der Berücksichtigung der Akteure der erziehungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Forschung die Integration von Akteuren aus Ingenieur- und Arbeitswissenschaften sowie aus der Forschung zur betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung.

5.4 Kooperationen mit dem Ausland

Angesichts der sich vollziehenden Wandlungsprozesse im Hinblick auf die Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung ist der systematische Vergleich und der Wissenstransfer mit solchen Staaten und Regionen besonders sinnvoll, in denen die Etablierung beruflicher Bildung im regionalen Berufsbildungsdialog schon relativ weit fortgeschritten ist. Hierzu zählen neben einigen Regionen in den USA und Kanada in

Europa insbesondere Regionen in den Niederlanden und Dänemark.

Aufgrund der räumlichen und sprachlichen Nähe sowie vor allem im Hinblick auf eine ähnliche Situation im Hinblick auf das Berufsbildungssystem bietet sich eine Kooperation mit Akteuren der deutschen Berufsbildungsforschung an. Neben der Beteiligung an Forschungsprojekten, wäre die Einrichtung einer regelmäßig tagenden Arbeitsgruppe «Schweizerisch-deutscher Dialog zur Berufsbildungsforschung und -entwicklung» für beide Seiten sicherlich nicht nur im Hinblick auf die diesem Aufsatz zugrunde liegende Thematik eine gewinnbringende Institution.

LITERATUR

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bausch, T. (1997). *Die Ausbilder im dualen System der Berufsbildung: eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals; Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bertelsmann Stiftung & Ministerium für Schule und Weiterbildung – Wissenschaft und Forschung NRW. (1999). *Führungs- und Organisationsstrukturen in berufsbildenden Schulen – Abschlussbericht*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Birkholz, W. & Dobler, G. (1986). *Der Weg zum erfolgreichen Ausbilder*. Edewecht: Stumpf und Kossendey.
- Bromme, R. & Strässer, R. (1991). Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(5), 769–785.
- Buchmann, U. & Kell, A. (2001). *Abschlussbericht zum Projekt Konzepte der Berufsschullehrerausbildung*. Siegen: BMBF.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2000). *Thesen zur Berufsbildungsforschung und Organisation des Leistungsbereichs. Bericht der Projektgruppe applikationsorientierte Berufsbildungsforschung des BBT*. Bern.
- Camagni, R. & Groupe de Recherche Européen sur les Milieux Innovateurs. (1991). *Innovation networks: spatial perspectives*. London [u.a.]: Belhaven Press.
- Camagni, R. P. (1995). The concept of innovative milieu and its relevance for public policies in European lagging regions. *Papers in Regional Science*, 74, 317–340.
- Camp, W.G. (2001). Formulating and Evaluating Theoretical Frameworks for Career and Technical Education Research. *Journal of Vocational Education Research*, 26(1).
- Camp, W.G. & Heath-Camp, B. (1990). *The Teacher Proximity Continuum; A Conceptual Framework for the Analysis of Teacher-Related Phenomena*. Washington D.C.: Office of Vocational and Adult Education (ED).
- Deitmer, L. (2001). *Der Beitrag von Arbeit und Technik Verbundprojekten zur Lernenden Region*. Bremen: Universität Bremen.
- Drexel, I. (1995). Betriebliche Organisationsentwicklung und das duale System der Berufsbildung – Lernanstöße aus dem internationalen Vergleich. In: G. Dybowski & H. Pütz & F. Rauner (eds.). *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen: Donat, 51–66.

- Dybowski, G., Haase, P., Rauner, F. & Schmidt, H. (1993). *Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung – Anregungen für die Berufsbildungsforschung*. Bremen: Donat.
- Dybowski, G., Töpfer, A., Dehnbostel, P. & King, J. (1999). *Betriebliche Innovations- und Lernstrategien. Implikationen für berufliche Bildungs- und betriebliche Personalentwicklungsprozesse*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Euler, D. (1995). Organisationsentwicklung – eine neue Perspektive für die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung? In: G. Dybowski & F. Rauner & H. Pütz (eds.). *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen: Donat.
- Euler, D., Hertel, H.-D., Krafczyk, T., Weber, H., Berger, K., Höpke, I. & Walden, G. (1999). *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Bonn.
- Faßhauer, U. (1997). *Professionalisierung von BerufspädagogInnen*. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrern, vol. 19. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Fenstermacher, G.D. (1994). The Knower and the Known: The nature of Knowledge in Research on Teaching. In: American Educational Research Association & L. Darling-Hammond (eds.). *Review of research in education, vol. 20*. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 3–56.
- Fischer, M. (2000). *Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen*. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, M. & Röben, P. (2001). *Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and their Impact on Vocational Education and Training (ORGLEARN)*. Bremen: ITB.
- Fischer, M., Stuber, F. & Uhlig-Schoenian, J. (1998). Arbeitsprozessbezogene Ausbildung und Folgerungen für die Organisationsentwicklung beruflicher Schulen. In: P. Dehnbostel & H.-H. Erbe & H. Novak (eds.). *Berufliche Bildung: zum Zusammenhang von betrieblicher Reorganisation, neuen Lernkonzepten und Persönlichkeitsentwicklung*. Berlin: Edition Sigma, 154–172.
- Fischer, M., Uhlig-Schoenian, J., Pott, D., Rahn, A., Schulze, H. & Töpfer-Penning, A. (1996). *Organisationsentwicklung und Berufliche Bildung*. Bremen.
- Füglister, P. (1982). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Bern: SIBP.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerds, P. (1995). Berufsschullehrerausbildung in den Bahnen des öffentlichen Dienstrechts – Hemmnisse für schulische Innovationen. In: G. Dybowski & H. Pütz

- & F. Rauner (eds.). *Berufsbildung und Organisationsentwicklung*. Bremen: Donat, 373–386.
- Gerds, P. (2001). *Arbeitsprozesswissen für Berufspädagogen*. Unveröffentlichtes Manuskript entstanden im Rahmen des EU-Projektes «Euroframe». Unpublished manuscript, Bremen.
- Gerds, P. & Lund, E. (2001). Schulentwicklung und Innovationskultur am Beispiel einer staatlichen Gewerbeschule Bautechnik. In: J.-P. Pahl (ed.). *Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten*. Neusäß: Kieser Verlag, 517–541.
- Giesbrecht, A. (1983). *Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Opladen.
- Göbel, K., Hesse, H.-G. & Lauterbach, U. (1998). *Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Grollmann, P. (in Vorbereitung). *Professionelle Realität beruflichen Bildungspersonals im institutionellen Kontext ausgewählter Bildungssysteme*. Eine empirische Studie anhand ausgewählter Fälle aus den USA, Dänemark und Deutschland. Bremen: Universität Bremen.
- Gonon, P. (2001). Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz. In: T. Deißinger (ed.). *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung*. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden: Nomos, 63–77.
- Gonon, P., Karrer, D. & Straumann, M. (1988). *Der Ausbilder in der schweizerischen Maschinen- und Elektroindustrie: eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen*. Aarau u.a.: Sauerländer.
- Grollmann, P. (2001). Dänemark. In: W. Hellwig & U. Lauterbach & B. v. Kopp (eds.). *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern*. Baden-Baden: Nomos, 83–86.
- Grollmann, P. & Wilson, D.N. (2002). Berufliche Bildung in Kanada. Episodenhaftes operieren am Symptom oder nachhaltige Reformen. In: U. Lauterbach (ed.). *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Herms, O. (2000). *Innovationspotentiale und Innovationsbarrieren in der Berufsschule*. Diplomarbeit, Bremen.
- Holling, E. & Bammé, A. (1982). *Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Jenewein, K. (1994). *Lehrerausbildung und Betriebspraxis*. Bochum: Universitätsverlag

Dr. N. Brockmeyer.

Küppers, B., Leuthold, D. & Pütz, H. (2001). *Handbuch Berufliche Aus- und Weiterbildung*. München: Vahlen.

Léchenne, C. (2000). ISO 9001 et l'école professionnelle. *Panorama* (5), 14–15.

Lempert, W. (1962). *Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Lempert, W. (1965). *Gewerbelehrerbildung und Schulreform*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lempert, W. (2001). Die Berufsschule als Lernort angehender Lehrkräfte und als Entfaltungsraum pädagogischer Professionalität – Vorüberlegungen zur Erkundung ungenutzter Chancen der schulpraktischen Ausbildung und Erfahrung von Berufspädagoginnen und -pädagogen. In: J.-P. Pahl (ed.). *Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten*. Neusäß: Koeser Verlag, 433–455.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Modellversuch GoLo. (1999). *Gemeinsamer Abschlussbericht. Gestaltungsorientierte Berufsbildung im Lernortverbund von Klein- und Mittelbetrieben und Berufsschule im Bereich gewerblich-technischer Berufsausbildung in der Region Wilhelmshaven*. Bremen, Wilhelmshaven.

Neß, H. & Bös, G. (2000). *Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.

Nickolaus, R. (1996). *Gewerbelehrerbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen*. Esslingen: Deugro.

Oevermann, U. (1996). Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70–182.

Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske + Budrich.

Oser, F. (1999). Standards und Ziele in der neuen Lehrerbildung. In: E. Terhart (ed.). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission*. Bonn, 79–86.

Passe-Tietjen, H. (1987). *Eckwerte für eine neue Aus- und Weiterbildung betrieblicher*

- Ausbilder*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Pätzold, G. & Drees, G. (1989). *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich*. Köln: Böhlau.
- Rauner, F. (1991). Zur Begründung und Struktur Gewerblich-Technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: F. Bannwitz & F. Rauner (eds.). *Wissenschaft und Beruf*. Bremen: Donat, 10–37.
- Rauner, F. (1996). Lernen für die Arbeitswelt in den USA. In: H. Dederling (ed.). *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München, Wien: Oldenbourg, 721–745.
- Rauner, F. (1999). Der berufswissenschaftliche Beitrag zur Qualifikationsforschung und zur Curriculumentwicklung. In: J.-P. Pahl & F. Rauner & G. Spöttl (eds.). *Berufliches Arbeitsprozesswissen – Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften*. Baden-Baden: Nomos, 339–363.
- Röben, P. (2002). *Das Bildungswesen des Unternehmens G als lernende Organisation*. Erster noch unfertiger Entwurf. Unpublished manuscript, Bremen.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. & Kempfert, G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rosenfeld, S. (1998). *Technical Colleges, technology deployment, and regional development*. Paper presented at the international conference «Building competitive regional economies: up-grading knowledge and diffusing technology to small firms», Modena, Italy, May 1998. Modena.
- Ruth, K. (1995). *Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – USA*. Berlin: Edition Sigma.
- Santema, M. (1997). Regional Development and the tasks of vocational education and training professionals. *Journal of European industrial training*, 21(6/7), 229–237.
- Schmidhauser, T. (1998). Handbuch Ausbildungsverbund. *Panorama*(4), 42–43.
- Schmidt-Hackenberg, B., Neubert, R., Neumann, K.-H. & Steinborn, H.-C. (1999). *Ausbildende Fachkräfte – die unbekanntesten Mitarbeiter*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Shulman, L.S. (1999). Foreword. In: G. Hillocks (ed.). *Ways of thinking, ways of teaching*. New York: Teachers College Press, vii–x.
- Straumann, M. (1996). Berufsausbildung und Berufspraxis als Grundlage für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an gewerblich-industriellen Berufsschulen in der Schweiz. In: P. Diepold (ed.). *Berufliche Aus- und Weiterbildung. Konvergenzen/Divergenzen, Neue Anforderungen/Alte Strukturen*. Nürnberg: IAB,

223–233.

- Tenberg, R. & Schelten, A. (2001). *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (QUABS)*. Unpublished manuscript, München.
- Terhart, E. (1990). Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungsfaktoren der Entwicklung von Professionswissen. In: L.-M. Alisch & J. Baumert & K. Beck (eds.). *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig, 151–170.
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In: E. König & P. Zedler (eds.). *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 225–264.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In: A. Combe & W. Helsper (eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 448–471.
- Weinert, F. E. (1999). Lebenslanges Lernen: Visionen, Illusionen, Realisationen. Blick in die Wissenschaft. *Forschungsmagazin der Universität Regensburg*(11), 50–55.

Monica Gather Thurler (2002)

Lehrerbild und Widerstand gegen Innovationen

ZUSAMMENFASSUNG

Die Thematik «Lehrerbild und Widerstand gegen Innovationen» wurde als Teil der Bestandesaufnahme zum Problemfeld «Berufsbild und Arbeitswelt von Ausbilderinnen und Ausbilderinnen und Lehrpersonen in der Berufsbildung» bestimmt. Es wird hier davon ausgegangen, dass Innovationen im Zusammenhang mit der Entwicklung der Berufsbildung in Zukunft eine noch grössere Bedeutung zukommen wird. Erfahrungen aus letzter Vergangenheit haben aber gezeigt, dass Neuerungen bei Lehrpersonen in

Berufsschulen – im Gegensatz zu den Ausbildungsverantwortlichen der Betriebe – oft auf Widerstand stossen.

Im Rahmen dieser Analyse werde ich ausgehend von dieser Hypothese aufzeigen, dass der Widerstand der Lehrpersonen in Berufsschulen tatsächlich eines der zentralen Probleme darstellt, das im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprojekten im Schul- und Bildungsbereich berücksichtigt werden muss. Gleichzeitig werde ich aber auch nachweisen, dass dieses Problem nicht ausschliesslich aus dem Lehrer(selbst)bild resultiert, sondern im Gegensatz dazu hauptsächlich durch das soziopolitische Umfeld unserer heutigen Schulsysteme bedingt wird.

Hinzu kommt hier, dass die gegenwärtigen Reformansätze (Einführung von QM-Systemen, grössere Lehrplanreformen, Reform der kaufmännischen Ausbildung) nur die sichtbaren bzw. durch die Schulbehörden sichtbar gemachten Dimensionen des Innovationszwangs aufzeigen und dadurch zur Darstellung einer verzerrten Wahrnehmung von pädagogischer Praxis und damit verbundenem Berufs(Selbst- und Fremd-)bild beitragen. Die gegenwärtige pädagogische Praxis, das Berufsbild und die Arbeitswelt von Ausbildnern und Ausbilderinnen und Lehrpersonen werden im Gegensatz dazu vor allem von unsichtbaren Dimensionen des Innovationszwangs beeinflusst: Der ständige Umgang mit sich stark verändernden und zunehmend heterogenen Schülerpopulationen; neuorientierte Lehrpläne mit immer anspruchsvolleren Lern- und Lehrzielen und Methoden; neue Professionalisierungskonzeptionen, die ohne Kooperation, produktorientiertes Handeln, innovationsorientiertes Leadership, effiziente «*Coping-Strategien*» und Praxisanalyse nicht zu realisieren sind; die wachsende Angst davor, weder individuell noch kollektiv diesen neuen Anforderungen gewachsen zu sein: Depressionen und Burnout werden hier oft zum einzigen Ausweg.

In den folgenden Analysen und Aussagen werde ich versuchen, die Innovationsforschung im Primar- und Sekundarschulbereich zusammenzufassen – Bereiche, die ich im Verlauf meiner persönlichen Forschungs- und Begleiterfahrung am besten habe kennenlernen können. Dank verschiedener Entwicklungs- und Evaluationsprojekte in berufsbildenden Schulen und Institutionen konnte ich feststellen, dass – abgesehen von den unterschiedlichen Strukturen und Ausbildungsbedingungen – das Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Neuerungen weitgehend stufenunabhängig ist und stattdessen von einer Reihe konstanter kultureller und organisationeller Merkmale geprägt ist.

1 WIDERSTAND GEGEN INNOVATIONEN: *WHAT'S NEW?*

Der «Widerstand», den Lehrpersonen spontan Innovationen und Reformprojekten gegenüber leisten, ist eine Thematik, die seit Beginn der Schulinnovationsforschung regelmässig thematisiert wird. So wies Huberman⁷ in einer 1973 von der UNESCO veröffentlichten Studie eindrücklich auf die Schwierigkeiten hin, mit denen sich alle jene auseinandersetzen müssen, die sich im Gegenstrom zum vorwiegenden Konservatismus der Bildungssysteme die Veränderung der Schulpraxis zum Ziel setzen. Huberman entwickelte hier die These, dass Schulinnovation nur dort gelingt, wo für die notwendigen Interaktions- und Aushandlungsprozesse zwischen Handlungspartnern auf allen Stufen des Bildungssystems die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Diese Interaktions- und Aushandlungsprozesse sind notwendig, damit die bestehenden Meinungs- und Wahrnehmungskonflikte um die Ziele, Inhalte und Strukturen «guter» und «wirksamer Schulen» beseitigt und davon ausgehend zukunftsorientierte Leitvorstellungen und Handlungsinstrumente entwickelt werden können. Selbst dort, wo diese Rahmenbedingungen vorliegen, wird es äusserst schwierig sein, alle betroffenen Partner des Schulsystems in eine gemeinsame Umsetzungsstrategie einzubinden. Vielmehr werden diese «spontan» den neuen Konzepten gegenüber Widerstand entwickeln und sich weigern, geltende pädagogische Überzeugungen, Praxis, Routinen, Denkprozesse und vor allem ihre berufliche Identität in Frage zu stellen.

Um diesem Problem auf den Grund zu gehen, wurde in der Folgezeit eine intensive Suche nach Merkmalen «guter», innovativer, effizienter Schulen bzw. Schulsysteme bzw. auch besonders «schlechter», nicht innovativer, ineffizienter Schulen unternommen. Die

⁷ Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.

Ergebnisse dieser Forschungen⁸ beeinflussen heute noch die laufende Debatte über Lehrerzusammenarbeit, Abschaffung des Jahrgangsklassenprinzips, Teilautonomie, Leadership, Qualitätsmanagement usw. Dadurch dass die Merkmale innovativer Schulen und Schulsysteme wesentlich besser erfasst wurden, konnte inzwischen auch klar nachgewiesen werden, dass ihre Verankerung in Reformprojekten nur dort positive Folgen hat, wo gleichzeitig das gesamte Schulsystem in Frage gestellt wird.

Nichtsdestoweniger scheitern auch heute noch die meisten Reformprojekte an den unvermeidlichen Machtkämpfen zwischen Schulverwaltung und verschiedenen Interessengruppen innerhalb und ausserhalb der Lehrerschaft, sobald es darum geht, die Inhalte und Qualitätsstandards von Lehre und Lernen zu bestimmen. Selbst dort, wo diese in den letzten Jahren aufgrund von demokratischen Entscheidungsmassnahmen weitgehend reduziert werden konnten, lösen Neuerungen fast jeder Art – und folglich auch umfassendere Reformprojekte jeder Art – auch weiterhin bei den meisten Lehrpersonen Widerstände aus. Diese systematische «Neinsager-Einstellung» beruht aus der Sicht der Betroffenen auf durchaus gerechtfertigten Beweggründen. Sie erscheint ihnen überall dort notwendig bzw. «ethisch» vertretbar, wo von ihnen verlangt wird, dass sie bisher «wirksamen» Routinen den Rücken kehren und sich an deren

⁸ Zum Beispiel:

- Ball, S.J. (1996). *Good school/bad school*, Paper presented at *AERA Conference*, Lancaster, Great Britain, September.
- Bertelsmann Foundation (Hrsg.) (1996). *Innovative School Systems in an International Comparison*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Bildungskommission NRQ (1996). *Denkschrift der Kommission Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied, Kriftel. Berlin: Luchterhand.
- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles et Genève: De Boeck.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1997). Etablissement ZEP: quelle efficacité ? *Cahiers pédagogiques*, N° 354, 22–25.
- Collectif de chercheurs de LIFE (2003). *L'Ecole entre Autorité et Zizanie*. Lyon: Chronique Sociale.
- Gray, J. & Wilcox, B. (1995). *Good School, Bad School. Evaluating performance and encouraging improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Etude d'un groupe contrasté de collègues «performants» et «peu performants»*. Université de Liege: Service de pédagogie expérimentale.
- Hameyer, U., van den Akker, J., Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hargreaves, A. & Evans, R. (1997). *Beyond Educational Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Louis, K.S. & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: what works and why*. New York: Teachers College Press.
- Perrenoud, Ph. & Montandon, Cl. (Hrsg.) (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités sociales.
- Reid, K., Hopkins, D. & Holly P. (1987). *Towards the Effective School. The problems and some solutions*. Basil Blackwell.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: University Press.
- Stoll, L. & Myers, K. (1998). *No Quick Fixes. Perspective on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Vandenbergh, R. (1988). *Le processus de l'innovation: une analyse exploratoire*. In: Conseil de l'Europe. *L'innovation dans l'enseignement primaire*. Projet n° 8 du CDCC, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Stelle in angepriesene und auch auf den ersten Blick überzeugende, aber im Endeffekt kaum fundierte Innovationsprozesse mit nur schwer absehbaren mittel- und langfristigen Wirkungen einlassen. Das bedeutet aus ihrer Sicht, dass ihrerseits eine Risikobereitschaft vorausgesetzt wird, zu der sie manchmal aus Komfort-, meist aber aus Gewissensmotiven heraus nicht bereit sind.

Neuere Studien zeigen darüber hinaus die meist unterschätzte (und ihr selbst weitgehend unbewusste) Fähigkeit der Lehrerschaft, die neuen Reformideen in ihre eigenen Prioritäten und in ihre Routinepraxis zu integrieren (Ball, 1998; Landert et al., 1998⁹). In vielen Fällen treten allerdings die negativsten Nebeneffekte vor allem bei jenen Lehrpersonen auf, die sich mit der Zeit durch aufgrund ihres «überentwickelten Berufseingagements» ständig dazu verpflichtet fühlen, das Unmögliche zu tun, um absolut unrealistische bzw. mit den Systemstrukturen und -ressourcen unvereinbare Reformideen in ihrer Alltagspraxis umzusetzen – und sich auf diese Weise mit der Zeit geradezu selbst zerstören (Bascia, N. & Hargreaves, 2000; Campbell et Neill, 1994; Woods, P. et al., 1997¹⁰).

Wo der politische Wille besteht, Schulreformen im Anschluss an erfolgreiche Pilotprojekte und oft endlose Vernehmlassungen auf Systemebene einzuführen, stossen die Aktionen sowohl der Bildungsverwaltung als auch der engagierten Lehrerpioniere auf die konservativen Reaktionen der grossen Lehrermasse. Selbst wenn die Lehrergrundausbildung eng mit den Schulreformverantwortlichen zusammenarbeitet und die künftigen Lehrpersonen dementsprechend für ihren neuen Beruf ausbildet, besteht nur wenig Wahrscheinlichkeit, dass diese standhaft dem «Sozialisierungsprozess» widerstehen, der sie in ihrem künftigen – und meist konservativen – Arbeitsfeld erwartet. Dort werden sich «erfahrene» Kollegen, Schulleitung und selbst Eltern verbünden, um die Neuankömmlinge möglichst schnell an die bestehende – und meist konservativ geprägte – Schulkultur «anzupassen».

Angesichts dieser Probleme zeigt es sich, dass Hubermans pessimistisches Orakel auch 30 Jahre später noch durchaus aktuell ist. Trotz vielseitiger Vorstösse aus Bildung und Wirtschaft, trotz der anfangs viel versprechenden QM-Systeme und eingeleiteten Lehrplanreformen hat sich bis heute die Alltagspraxis der Lehrerschaft kaum verändert,

⁹ Ball, S.J. (1998). Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory. In: R. Slee, G. Weiner & S. Tomlinson (eds.). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press, 70–83.

Landert, C. (1998). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*, Zürich und Chur: Ruegger.

¹⁰ Bascia, N. & Hargreaves, A. (ed.) (2000). *The Sharp End of Educational Change-Teaching, leading and the realities of reform*. London: Routledge Falmer.

Campbell, R.J. & Neill, S.R. (1994). *Primary Teachers at Work*. London: Routledge.

Woods, P. et al. (1997). *Restructuring Schools, Restructuring Teachers*. Buckingham: Open University Press.

sondern weicht in vielen Schulsystemen Gefühlen der Frustration und der Reformmüdigkeit. Nach dem Motto des französischen Pädagogen Philippe Meirieu «macht die Medizin Fortschritte, während die Schule Reformen konzipiert»¹¹. Es gelingt nur in Ausnahmefällen, noch so überzeugenden Reformideen bis in die sogenannte dritte Dimension, das heisst in der täglichen Schulpraxis sichtbar und dauerhaft umzusetzen (Baumgartner, Dirren & Gather Thurler, 1996; Huberman & Gather Thurler, 1991; Gather Thurler & Spiess, 1995; Perrenoud, 1990, 1997¹²). Hier bestehen kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulstufen, wenn auch während den letzten zehn Jahren vereinzelte Reformprojekte in Primarschulen und der Sekundarstufe I bescheidene Erfolge verzeichnen konnten.

Ausgehend von diesen Feststellungen und vor allem in Anlehnung an neuere Ergebnisse aus den Bereichen Lehrerprofessionalisierung¹³, Arbeitssoziologie¹⁴ und

¹¹ Zum Beispiel:

Alter, N. (1993). La lassitude de l'acteur de l'innovation. *Sociologie du travail*, N°4, 117–124.

Demailly, L. (Hrsg.) (2000). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

Gather Thurler, M. (1997). Manager ou développer la qualité de l'école. In: F. Vanetta. *A proposito di qualità nella scuola. Atti del Seminario tenuto al Monte Verità, Ascona, 5 e 6 dicembre 1996*. Bellinzona: Ufficio studie ricerche.

Hargreaves, A. et al. (2001). *Learning to Change – Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.

¹² Baumgartner, V., Dirren, I. & Gather Thurler, M. (1996). *Bericht der Schlussévaluation des BIGA-Projekts Förderung junger Frauen im kaufmännischen Berufsfeld*. Berne: OFIAMT.

Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. Berne: Lang, Collection Exploration.

Gather Thurler, M. & Spiess, K. (1995). *Umsetzung. Zielerreichung und Wirkungen der WBO in den Projekten: Quervergleich der vierzehn Fallstudien*. Berne: OFIAMT.

Perrenoud, Ph. (1990). La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type? *C.O. Informations (Genève)*, novembre, n° 8, 16–41.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences de l'école*. Paris: ESF Editeur.

¹³ Zum Beispiel:

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.

Etienne, R. & Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège et en lycée*. Repères pour un nouveau métier. Paris: Armand Cohn.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.

Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Savoirs et compétences dans un métier complexe. 2e éd. 1999. Paris: ESF Editeur.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. Paris: ESF Editeur.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Québec: Presses de l'Université Laval et Bruxelles, De Boeck.

¹⁴ Zum Beispiel:

Barriere, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

Clot, Y. (1998). Le sujet au travail. In: Kergoat, J., Boutet J. et al. (ed.). *Le monde du travail*. Paris: La Découverte.

Dejours, Ch. (1998). *Souffrance en France*. Paris: Seuil.

Schwarz, Y. (Hrsg.) (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.

Sennet, R. (2000). *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris: Albin Michel.

Organisationstheorie¹⁵ hat seit mehreren Jahren ein wichtiger Perspektivenwechsel stattgefunden. Neben der traditionellen «politischen» (Strukturreformen) und «technologischen» (Lehrplan- und Lehrmittelreformen) Perspektive wird heute bei der Konzeption von Schulreformen vermehrt die «kulturelle» Perspektive mit einbezogen und postuliert, dass dauerhaftes Gelingen von Schulreformen weitgehend von den Vorstellungen und Haltungen der Lehrpersonen bestimmt wird, das heisst von dem, was sie von diesen Schulreformen denken und was sie daraus machen (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Perrenoud, 2004¹⁶). Denn sie sind es, die schlussendlich die von Schulbehörden, Forschung, den Pilotschulen und Reformbewegungen entwickelten neuen Ideen in ihrer Praxis umsetzen. Die Qualität schulischer Veränderungsprozesse wird demzufolge von ihrem Verständnis der beabsichtigten Neuerungen, von ihrer Zustimmung, aber auch von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, diese dauerhaft in ihre Alltagspraxis zu übernehmen geprägt. Prost (1996¹⁷) schreibt hierzu:

« ... L'innovation crée un répertoire de pratiques pédagogiques alternatives. Elles ne sont jamais reprises intégralement, mais elles existent, et l'on peut s'en inspirer en cas de besoin. On ne les reprend pas telles quelles, au besoin, on ne les reprend. On s'en inspire. On fait un essai, qu'on ajuste ensuite. Les innovateurs ne reconnaissent pas leur projet dans ce que les collègues en tirent. Mais ils ne l'en auraient pas tiré si l'innovation n'avait pas existé ».

¹⁵Zum Beispiel:

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.

Amblard, H., Bernoux, P., Herréros, G. & Livian, Y.T. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.

Edmondson, A. & Mongeon, B. (Hrsg.) (1996). *Organizational learning and competitive advantage*. London: Sage Publications.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris: InterEditions.

Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Bonami, M. & Garant, M. (Hrsg.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et Recherche*, n° 2, 197–217.

Pelletier, G. (Hrsg.) (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation entre projet et évaluation*. Montréal: AFIDES.

Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die lernende Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.

Senge, P.M. et al. (2000). *Schools That Learn*. New York: Double Day.

¹⁶ Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Second Edition. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Perrenoud, Ph. (2004). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. In: M. Frenay & C. Maroy, (ed.). *L'école, six ans après le décret «missions»*. Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique. Louvain: Presses universitaires de Louvain, 317–345.

¹⁷ Prost, A. (1996). *Innovation, changement, réforme*. Texte d'une conférence donnée dans le cadre de la Biennale de l'Education de Paris et édité sur CD-ROM.

2 WIDERSTAND GEGENÜBER SCHULINNOVATION: EINE NOTWENDIGE ÜBERLEBENSSTRATEGIE

Die meisten Schulsysteme haben heute im Anschluss an die Reformmisschläge der 80er-Jahre mit der Dezentralisierung der Schulsysteme begonnen. Eines der grundlegenden Ziele dieser Umstrukturierungsprozesse besteht neben der generellen «Verschlankungskuren» darin, dass Schulhäuser – und damit auch die Lehrerschaft – künftig mehr Verantwortung für Bildungs- und Innovationsprozesse übernehmen sollen. Diese aus sozio-politischer Sicht zweifellos interessante Absicht ist jedoch oft mit einer Reihe von Illusionen verbunden:

- a) Die Dezentralisierung ist nicht im Vornherein eine Garantie für Beteiligung. Die Schulleitungen können von sich aus die Verantwortung und Macht, die im Prinzip an die Lehrerschaft im Schulhaus delegiert werden sollte, aus persönlichen bzw. strukturellen Beweggründen durchaus auch für sich selbst beanspruchen bzw. wegen mangelndem Engagement der Lehrerschaft allein auf sich nehmen, solange das Schulsystem nicht die notwendigen Massnahmen trifft und bei Schulleitungen und Lehrpersonal das notwendige Problembewusstsein entwickelt.
- b) Dezentralisierung und Mitbeteiligung der Basis bleiben dort Massnahmen ohne Folgen, wo diese ohne die Mitbeteiligung aller betroffenen Partner beschlossen werden. Auch dort, wo diese gewährleistet ist, bedeutet dies noch lange nicht, dass die breite Basis die neuen Verwaltungsregeln und damit auf sie zukommenden neuen Aufgaben und Verantwortlichkeiten mit offenen Armen aufnimmt.
- c) Es hat sich zudem gezeigt, dass zu behutsam eingeführte Neuerungen, die sich ausschliesslich mit dem Goodwill der Lehrerschaft zufrieden geben, ihrerseits ebenfalls wirkungsschwach sind. Meist beschwert sich hier die Lehrerschaft über die zu wenig konsequenten und nicht klar genug definierten Neuerungsprozesse und verlangt «straffere» Begleitmethoden.

Es konnte hierzu nachgewiesen werden, dass die Überzeugungskraft von Reformen weniger von ihrer adressatengerechten und gebraucherfreundlichen «Verpackungsform», als von den kognitiven und emotionalen und vor allem von den kulturell bedingten Aufnahmestrukturen auf «Empfängerseite» abhängt. Werden diese nicht berücksichtigt, so können nach allen Regeln der Kunst organisierte

Überzeugungsmanöver oder auch Schuldgefühl erweckende Plädoyers an die individuelle und kollektive Verantwortung kaum das notwendige Problembewusstsein und das notwendige Engagement der Lehrerschaft bewirken.

Sinn von schulischer Veränderung lässt sich hiermit kaum auf der Basis von Fortbildungsveranstaltungen und völlig losgelöst von der Alltagspraxis, von der Realität des Arbeitsplatzes, des gegenwärtigen Wissensbestands, der Prioritäten der Schule und der einzelnen Lehrpersonen konstruieren. In der Fach- und Allgemeindidaktik spricht man immer mehr von der Notwendigkeit von sinnvollen Lernarrangements, durch die Schülerinnen und Schüler bereit und fähig werden zu lernen. Das Gleiche gilt auch für Lernprozesse von lernenden Erwachsenen und Schulsystemen.

Die neueren Innovationsstrategien gehen folglich zunehmend auf diese Problematik der Sinnkonstruktion ein. Aber sie berücksichtigen meist zu wenig, dass Widerstand gegen Reformen für Lehrpersonen eine Art und Weise darstellt, die Bürokratie abzulehnen, sich Vorgesetzten und Expertinnen und Experten gegenüber als selbstbewusste Vertreterinnen und Vertreter der Praxis zu behaupten und auch im Schulalltag Kolleginnen und Kollegen gegenüber ihre eigene Meinung zu vertreten. Hierbei ist es von zentraler Bedeutung, wie im Schulhaus und darüber hinaus im gesamten Bildungssystem mit Diskussionen über geplante Neuerungen im Bildungsbereich umgegangen wird.

3 LEHRERPRAXIS UND SCHULKULTUR

Lehrpersonen konstruieren den Sinn von Neuerungen im Bildungsbereich ausgehend von der Organisations- und Schulkultur, der sie angehören. Formelle und informelle Gespräche und Interaktionen mit ihnen nahe stehenden Personen tragen hier dazu bei, dass sie ihre Einstellung und Haltung zu diesen Neuerungen klarer formulieren und diese an die Meinung ihres Arbeitsumfelds anpassen.

Was sich allerdings bei diesen Meinungsbildungsprozessen von Lehrpersonen abspielt, lässt sich nicht ausschliesslich auf die Einflüsse des unmittelbaren Arbeitsumfelds reduzieren. Denn Lehrpersonen sind auch Mitglieder von Lehrervereinen, manchmal von schulinternen und schulübergreifenden, formellen und informellen pädagogischen Arbeitsgruppen und manchmal auch von Reformbewegungen bzw. von politischen Gruppierungen. Sie sprechen mit ihrer Familie und mit Freunden über ihre Arbeit. Sie verbringen vor allem viel Zeit mit ihren Schülerinnen und Schülern und pflegen Kontakte mit deren Eltern. Die Schulhauskultur ist folglich nicht ihre einzige Inspirationsquelle, ihre Beziehungen sind nicht einzig und allein auf ihre Arbeitskontakte mit ihren Kolleginnen und Kollegen beschränkt und sie denken nicht allein im «stillen» (Schul-)Kämmerlein über ihre Praxis nach.

Dennoch ist das Schulhaus ihr hauptsächlicher Arbeitsplatz, an dem sie eine grosse Anzahl von Stunden verbringen. Er ist es, der zum grossen Teil ihre Berufsidentität und ihr Berufsbild prägt. Aus diesem Grunde darf durchaus angenommen werden, dass die Kultur, die Dynamik, das Klima, die Arbeitsformen ihres Schulhauses einen grossen Einfluss ausüben auf die Art und Weise, wie Lehrpersonen den Sinn ihrer Alltagsarbeit und auch, vor allem, den Sinn von Neuerungen wahrnehmen bzw. konstruieren. Denn Lehrpersonen denken nicht nur darüber nach, wie sie gegenwärtig ihren Lehrauftrag ausführen. Sie überlegen laufend – wenn auch nicht immer sehr systematisch und explizit – was sie wo und wann anders machen könnten. Selbst wenn sie keine präzisen Vorstellungen über alternative Lehr- und Lernformen entwickeln, so möchten sie oft in ihrem Schulalltag «anders» handeln, das heisst effizienter, phantasievoller, harmonischer, ökonomischer, freier, rationeller, humaner sein. Je nach Interesse oder auch Leidensdruck werden sie sich auf die Suche nach neuen Methoden oder Handlungsweisen machen, je nach Schulhausklima werden sie darüber mit Kolleginnen und Kollegen diskutieren, beziehungsweise ihre Probleme verschweigen. Die individuelle Suche nach Veränderung und Verbesserung ist in allen traditionellen, durch

Selbstreflexion (Giddens, 1991¹⁸) geprägten (Schul-)Kulturen üblich. In Schulkulturen, die sich eher auf Kooperation und Projektarbeit ausrichten, wird diese Suche gemeinsam vorgenommen¹⁹.

Die Idee von Neuerungen existiert überall, aber nur die modernen Zivilisationen haben das Zukunftsdenken soweit banalisiert, dass es zu einem Bestandteil unseres Bezugs zum privaten und beruflichen Leben geworden ist. Sobald Kinder sprechen können werden sie gefragt «was willst du später einmal werden?» und dazu ermutigt, ihre Zukunftspläne zu verwirklichen. Während ihrer ganzen Kindheit und Jugend müssen sie sich an zahlreiche Neuerungen (verschiedene Schulstufen, Stundenpläne, Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülern, Bräuche) anpassen und zahlreiche Herausforderungen annehmen.

Aus dieser Perspektive gesehen sind Neuerungen eher banal: nur äusserst rigide, neurotische oder durch vergangene Erfahrungen terrorisierte Menschen werden sie ablehnen. Die meisten von ihnen sind ständig daran, mehr oder weniger wichtige Neuerungen in ihrem Leben vorzunehmen und in ihrer Arbeit einzuplanen, ohne jedoch alle von ihnen umzusetzen. Denn jede Veränderung kostet ihren Preis, fordert neues Lernen, birgt das Risiko des Misslingens in sich, bedingt den provisorischen Verlust von Routinen, sicherheitsverleihenden Anhaltspunkten und Gewohnheiten, Effizienz, Sicherheit. Manchmal muss sogar eine völlig neue Identität und ein neues soziales Beziehungsnetz aufgebaut werden. Ob es sich um kleine Anpassungen im Alltag oder um grundlegende Neuerungen des Daseins handelt, jede vorhergesehene Veränderung löst Ambivalenz aus und wird nie *ipso facto* und von vornherein als vorteilhaft wahrgenommen. Von Kindheit auf entwickeln Menschen folglich die Kunst des Abwägens ihrer Chancen, dort wo sie zwischen Alternativen auswählen können und dort wo sie Neuerungen akzeptieren oder ablehnen müssen.

In diesem Zusammenhang fällt es meist leichter, Neuerungen für die Mitmenschen als

¹⁸ Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Cambridge, Oxford: Polity Press.

¹⁹ Zum Beispiel:

Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.) (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.

Bragger, O., Oggenfuss, F. & Strittmatter, A. (1996). *Bausteine zu einem Steuerungssystem für das Bildungswesen von Morgen*. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.

Derouet, J.-L. (ed.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck.

Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, N° 130, janvier-mars, 29–43.

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Rolff, H.-G. et al. (1998). *Manual Schulentwicklung. Ein Handbuch zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First.

Senge, P.M. et al. (2000). *La danse du changement*. Paris: Editions First.

für sich selbst einzuplanen. Die Praxis, Werte, Überzeugungen, Realität oder auch das Wissen der Mitmenschen zu verändern, stehen im Mittelpunkt der meisten menschlichen Beziehungen und aller Sozialberufe. Dies gilt für alle Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen/ Schülern, Therapeutinnen/ Therapeuten und ihren Patientinnen/ Patienten, Eltern und ihren Kindern, zwischen Ehepartnern und auch in der Beziehung zwischen Vorgesetzten und ihren Mitarbeitenden und meist auch umgekehrt.

Dieser Anspruch ist überall dort vorhanden, wo die Veränderung der Überzeugungen, Meinungen und Haltungen unserer Mitmenschen uns das Leben leichter machen könnte. Er bewahrt in gewissen Umständen vor der Notwendigkeit, uns selbst zu verändern. Ein wichtiger Teil der zwischenmenschlichen Beziehungen kreist folglich um diese zentrale Frage: an wem liegt es, sich zu verändern und wie kann ich mir die Mühe sparen, die es mich kosten würde, mich selbst zu verändern?

Somit ist es von zentraler Bedeutung, dass in allen Reformprozessen die Absicht der Veränderung von Praxis zwischen allen Partnern zur Diskussion gestellt und ausgehandelt wird. Dieser Diskussions- und Aushandlungsprozess – auf den nur in totalitären Systemen verzichtet werden kann – dient dazu, das *pro* und *contra* auszuformulieren und auf dieser Basis gemeinsame Spielregeln bzw. Verpflichtungen zu definieren, die auch künftig in neuen Gesetzen oder institutionsinternen Regelungen verankert werden können. Jede Reform sollte im Endeffekt in neuen Praktiken zum Ausdruck kommen. Manchmal betreffen diese nur eine Minorität, manchmal alle Mitarbeitenden des Systems. Die meisten Bildungsreformen bewegen sich zwischen diesen beiden Extremen. Die Einen verändern kaum die pädagogische Praxis und nur ein kleiner Teil der Lehrerschaft fühlt sich von ihnen betroffen, so zum Beispiel dort, wo ein neuer Ausbildungsgang geschaffen wird. Andere betreffen im Prinzip das gesamte System, zum Beispiel wenn beschlossen wird, die neuen Technologien in allen Disziplinen einzusetzen, vermehrt den Dialog mit den Eltern zu pflegen, formative Schülerbeurteilung einzuführen, oder, wie dies zur Zeit an vielen Orten der Fall ist, die neuen Lehrpläne kompetenzorientiert zu gestalten.

Die Lehrpersonen müssen folglich, wie alle Mitarbeitenden ihres Arbeitsumfelds, ihre persönliche Einstellung zu den einzelnen Veränderungsansprüchen überdenken:

- Bestimmte Neuerungen werden individuell und ohne jeglichen Einbezug von Drittpersonen geplant und umgesetzt. Zum Beispiel: Den Unterricht zielorientierter gestalten und die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, dass sie ihr Arbeitsverhalten dementsprechend ausrichten.

- Andere Neuerungen werden von den Beteiligten deswegen ins Auge gefasst, weil das Umfeld ihren Nutzen rühmt und davon überzeugt ist, dass sie Lehre und Lernen verbessern werden. Zum Beispiel: Die Diskussion um erweiterte Lehr- und Lernformen und die Notwendigkeit neuartiger didaktischer Lernarrangements, dank denen es möglich wird, individuelle Lernstile und -rhythmen besser zu berücksichtigen. Hier werden sich früher oder später einzelne Lehrpersonen, die noch hauptsächlich Frontalunterricht betreiben fragen müssen: «warum ich nicht auch»?
- Die dritte Kategorie betrifft Neuerungen, die mit Nachdruck von externen Partnerinnen und Partnern verlangt werden. Zum Beispiel: in einem bestimmten Aufnahmegebiet tun sich mehrere Betriebe zusammen, um eine bessere Koordination zwischen ihren Ausbildungszielen und jenen der Berufsschule zu bewirken.
- In dieser folgenden Kategorie geht es um jene Neuerungen, deren Dringlichkeit von der Forschung und Reformpädagogik betont werden. Zum Beispiel: die Fehler der Schülerinnen und Schüler als Lernmöglichkeit wahrnehmen, statt sie zu sanktionieren; Gewalt im Schulhaus durch die präventive Einführung von Just Communities, anstelle der Installation von Kameras in den Korridoren entgegenwirken; für besseres Lernen die herkömmliche Arbeitsorganisation im Schulhaus überdenken, das heisst, weg von der 45-Minuten-Lektion, Modul- und Projektunterricht, interdisziplinäre Zusammenarbeit, usw. Diese Art von Neuerungen kann nur im Rahmen des Lehrerteams bzw. eines gemeinsamen Schulhausprojekts umgesetzt werden, denn sie setzen ein Niveau von Zusammenarbeit voraus, das nicht in allen Teams vorhanden ist.
- Schlussendlich geht es um Neuerungen, die vom gesamten System beschlossen werden. Zum Beispiel: die Einführung neuer Lehrpläne, neuer Schülerbeurteilungsprozeduren, neuer Stundenpläne, die für alle Beteiligten verpflichtend sind.

Woher sie auch kommt und von welchen theoretischen und praktischen Überlegungen sie auch ausgehen mag: jede Neuerung – unabhängig davon, ob sie im Bildungsbereich oder in Betrieben eingeführt wird – wird nur dort Erfolg haben und aus der Sicht der Lehrpersonen und Schulleitungen Sinn machen, wo sie ihnen offensichtlich mehr Vor- als Nachteile bringt. Nach dem Handlungsmodell des *homo oeconomicus* sind

Menschen im Allgemeinen nur das zu tun bereit, was ihrem eigenen individuellen oder kollektiven Interesse entspricht, das heisst, was für sie *Sinn macht*.

Die Doktrinen und Theorien der Schulinnovation haben während Jahrzehnten systematisch dieses grundlegende Sinnproblem ignoriert oder unterschätzt. Sie haben sich mit simplen, rationalistischen und bürokratischen Schul- und Innovationsmodellen zufrieden gegeben und hierbei systematisch die Komplexität des systemischen und strategischen Zusammenspiels zwischen Organisationskultur, bestehender individueller Lehrerpraxis und formellen bzw. informellen Aushandlungsverfahren zwischen den betroffenen Partnern ignoriert.

Hierbei kann von zwei Thesen ausgegangen werden:

- Das Schulhaus spielt eine zentrale Rolle bei der Sinnkonstruktion von Neuerungen, denn es ist der Arbeitsplatz und der Ort der Zugehörigkeit der künftigen Innovationsträger.

- Bestimmte Kulturen, Konstellationen und Arbeitsformen in Schulhäusern stellen eine günstigere bzw. ungünstigere Aufnahmestruktur für Innovationen dar, unabhängig davon, ob diese von innen oder von aussen beschlossen werden.

Treffen diese beiden Thesen zu, so bedeutet dies, dass keine moderne Bildungsreform die zentrale Rolle der Schulhauskultur ignorieren kann und davon ausgehend neue und sinnkonstruierende Innovationsstrategien und -instrumente entwickeln muss.

4 DIMENSIONEN INNOVATIVER SCHULEN

Welches sind die Bedingungen unter denen ein Schulhaus zum strategischen Knotenpunkt schulischer Neuerungen werden kann? Mit anderen Worten: Welches sind die Merkmale der Schulkultur und des Funktionierens eines Schulhauses, die sein Veränderungspotenzial positiv bzw. negativ beeinflussen?

In Anlehnung an neuere Innovationsforschungen kann ausgehend von *sechs* folgenden Dimensionen das Innovationspotenzial von Schulen abgelesen werden: interne Arbeitsorganisation; Form der professionellen Beziehungen; bestehende Organisationskultur und kollektive Identität; Fähigkeit der Schule, sich in die Zukunft zu projizieren; Leadership und Umgang mit Macht; Schule als lernende Organisation²⁰.

Natürlich stellen diese sechs Dimensionen ein Ganzes dar. Das heisst zum Beispiel, dass es möglich ist, ausgehend von der Art und Weise, wie Lehrpersonen in einem gegebenen Schulhaus zusammenarbeiten, darauf zu schliessen, wie in diesem mit Leadership bzw. mit den Mitarbeitenden und externen Partnerinnen und Partnern umgegangen wird. Zugleich ist es wichtig, diese Dimensionen voneinander zu unterscheiden, denn ihre gegenseitige Abhängigkeit ist nicht total. Zahlreiche Schulhäuser zeichnen sich durch widersprüchliche Merkmale aus, sei es, weil sie sich im Übergang zwischen zwei Funktionsmodellen befinden, oder auch weil sie zwischen mehreren Organisationskulturen hin- und herpendeln.

Dieser Ansatz bezeichnet folglich die einzelne Schule nicht allein als die ideale organisationelle Einheit zur Umsetzung von Dekonzentrationsprinzipien oder von dezentralisierten Entscheidungen. Diese gilt auch als der privilegierte Ort, an dem der Sinn professionellen Handelns und folglich von Schulneuerungen konstruiert werden kann.

4.1 Interne Arbeitsorganisation

Innovationshindernde Merkmale:

Rigide Organisationsstruktur, jedes Mitglied besteht auf seinen Privilegien, seinem festen Stundenplan, seinem Territorium, seiner Disziplin, seinen Rechten, seinem Aufgabenheft.

²⁰ Gather Thurler, M. (2000). *Innovater au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF Editeur.

Innovationsfördernde Merkmale:

Flexible und aushandelbare Organisationsstruktur, die je nach Bedarf, Initiativen der Lehrerschaft und Schülerinnen und Schüler und auch aufgrund von Bedürfnissen und Vorschlägen externer Partnerinnen und Partner neu gestaltet wird.

Neuere Ansätze aus der ergonomischen und soziologischen Arbeitsforschung machen die herkömmliche bürokratische «Schulform» dafür verantwortlich, dass trotz der neuen Anforderungen kaum wirksame Lösungsansätze entwickelt werden konnten. Es geht hier um die Frage, inwiefern die traditionelle Aufteilung der Schulzeit und der Schülerpopulation in Schuljahre und in Jahrgangsklassen – mit der sich das heutige Lehr- und Kaderpersonal auch weiterhin stark identifiziert – für die heutige Schülergeneration und deren Lernprobleme überhaupt noch eine passende Lösung darstellt. Zahlreiche Pilotprogramme und internationale Expertisen haben gezeigt, dass der Kampf gegen schulischen Misserfolg nur dort wirksam geführt werden kann, wo die Einführung erweiterter Lehr- und Lernformen mit einer völlig neuartigen und flexiblen Gestaltung der Arbeitsorganisation verbunden wird.²¹

Denn im Prinzip sind das Schuljahr, die Jahrgangsklassen und auch die Studentafel nichts anders als eine *soziale Konvention* der Raum- und Zeitaufteilung, die sowohl eine reibungslose Reihenfolge der verschiedenen Lernsequenzen, als auch die «offizielle» Lernprogression der Schülerinnen und Schüler bestimmen. Denn es braucht klar definierte Lerngruppen, Zeitgefäße und Räumlichkeiten, in denen man sich ausschliesslich auf Lernen konzentrieren kann, ohne dass Spielregeln und Lernverträge immer wieder von vorne erfunden und ausgehandelt werden müssen.

Während die zeitlich-räumliche Konzeption der Schule jahrzehntelang nach «oben» delegiert wurde, geht es heute darum, den einzelnen Schulen mehr Autonomie und Verantwortung für eigenständige Gestaltung von Lehre und Lernen zu gewähren. Allerdings findet die Nutzung dieser Freiräume nur dort sinnvoll und wirksam statt, wo Lehrpersonen und Schulleitungen dazu auch bereit und fähig sind und ihnen

²¹Zum Beispiel :

Gather Thurler, M. et al. (1999). *Quatre ans d'exploration pour construire une réforme sur le terrain. Synthèse des travaux des écoles en innovation et des activités menées dans le dispositif d'exploration de 1995–1999*. Genève: Département de l'instruction publique, enseignement primaire.

GPR (Groupe de pilotage de la rénovation) (1999). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la mise en phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*. Genève: Département de l'instruction publique.

OCDE (2000). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.

Perrenoud, Ph. (2000). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, vol. XXV, n° 3, 53–70.

angemessene Ressourcen zur Verfügung stehen, um in intensiver Teamarbeit neue Konzepte und Praktiken zu entwickeln.

In der amerikanischen Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang immer mehr von «*Classroom Organization and Management*» gesprochen²². Viele Lehrkräfte sind damit auf allen Schulstufen durchaus dazu bereit, die Unterrichtsgestaltung als ein klassen- und schulinternes Problem der Organisation und des «Managements» von Lernen wahrzunehmen (Bastian et al., 2000²³). Allerdings wird dieses Konzept häufig missverstanden in der Meinung, das Problem lasse sich auf eine Reihe von Spiel- und Verhaltensregeln innerhalb einer Lerngemeinschaft reduzieren.

Jaques (1996²⁴) und Perrenoud (2002²⁵) beschreiben eindrücklich, wie Organisationen ihr Entwicklungsziel verfehlen, indem sie auf unprofessionelle Art und Weise mit den zur Verfügung stehenden Zeit- und Raumstrukturen und menschlichen Ressourcen umgehen. Sie empfehlen, die Arbeitsorganisation vermehrt im Sinne von Endzielen einer Periode (deadlines) und eines festgelegten Repertoires von variabel eingesetzten Strukturen zu konzipieren. Für die Schule bedeutet dies, dass bestimmte Lehr- und Lernziele in Lernsequenzen von variabler Dauer innerhalb einer einzigen Organisationsform (zum Beispiel die Arbeit in einer bestimmten Schülergruppenkonfiguration) erarbeitet werden können. Während für anspruchsvollere Lernziele eine kohärente Kombination verschiedenartiger Organisationsformen (Einzelarbeit, klassenübergreifender Projektunterricht, Üben in Kleingruppen) notwendig ist.

Konkret bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler während des Schuljahrs zu bestimmenden Zeitabschnitten und aufgrund ihrer Lernprogression in variable Lernmodule aufgeteilt werden und dort im intensiven Blockunterricht zusammenarbeiten, während sie für den Rest der Zeit (der je nach Alter und Lernzykluskonfiguration vom Lehrerteam bestimmt wird) festen Stammklassen zugeordnet bleiben (Perrenoud &

²²Zum Beispiel:

Anderson, R.H. & Paven, B.N. (1993). *Nongradedness: Helping it to happen*. Lancaster, PA: Technomic.

Bennet, B. & Smilanich, P. (1994). *Classroom Management*. Toronto.

Jaques, E. (1996). *The Requisite Organization*. Arlington: Cason Hall & Co.

²³Bastian, J. et al. (2000). Fächerübergreifendes Lernen in der gymnasialen Oberstufe. *Journal für Schulentwicklung*, 2 / 2000, 39–46.

²⁴Jaques, E. (1996). *The Requisite Organization*. Arlington: Cason Hall & Co.

²⁵Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Wandfluh, 2002; Vellas, 2002)²⁶.

Im Vergleich dazu diktiert heute noch an den meisten Schulen Stundenplan und Räumlichkeiten zu stark das pädagogische Entwicklungspotenzial. Sie sind noch zu wenig konsequent auf die Bedürfnisse der Lernenden, sondern auf traditionelle Vorstellungen von «ordentlicher» Schulorganisations bzw. diverse anderweitige Bedürfnisse und Sachzwänge ausgerichtet (zeitliche und geistige Verfügbarkeit der Lehrpersonen und Fachlehrkräfte; Privilegien bei der Zuteilung der Schulräume und Stundenpläne; Priorität gewisser Fächer oder gewisser Interessengruppen, unantastbarer Territorialitäten bzw. Privilegien ...).

Trotzdem vermehren sich in den letzten Jahren die Versuche, dieses Diktat der herkömmlichen Schulstrukturen abzuschaffen. Die meist sehr unterschiedlichen lokalen Verhältnisse (Anzahl und Stabilität der Schülergruppen, im Kollegium vorhandene Kompetenzen und Verfügbarkeiten, gemeinsame Lerngeschichte und Berufsbiographie, Kooperationskultur, soziokulturelle Merkmale des Einzugsgebiets) führen zu jeweils unterschiedlichen organisatorischen Lösungen und können nicht ohne weiteres von einer Schule auf die andere übertragen werden .

Erfolgreiches und innovationsförderndes Handeln an Schulen kann folglich nicht dadurch erfolgen, dass ein altes durch ein neues, im vornherein von aussen konzipiertes Organisationsmodell ersetzt wird. Die neue Arbeitsorganisation muss im Gegenteil dazu in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess entstehen, dank dem Kader und Lehrpersonen es lernen, die herkömmlichen Machtspiele und Privilegien aufzugeben und an deren Stelle gemeinsam neue Ressourcen und Kompetenzen zu entwickeln.

4.2 Professionelle Zusammenarbeit

Innovationshindernde Merkmale:	Einzelkämpfertum, Funktionieren nach dem Prinzip der «Eierschachteln», wenig oder sporadische Diskussion über professionelle Probleme.
Innovationsfördernde Merkmale:	Kollegialität und Kooperation, kontinuierlicher Austausch über professionelle Probleme, zunehmende «joint ventures».

²⁶Zum Beispiel:

Gather Thurler, M. (2004, im Druck). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (ed.). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Wandfluh, F. & Perrenoud, Ph. (2002). Modulansatz in der Primarschule – erste Versuche, erste Schlussfolgerungen. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2002, 12–23.

Vellas, E. (2002). Lernhindernisse als neue Basis künftiger Arbeitsorganisation. *Journal für Schulentwicklung*, 4/2002, 24–35.

Der Lehrerberuf begünstigt heute noch stark das Einzelkämpfertum und die Isolation: Es ist durchaus legitim, allein zu arbeiten und sich mit einem Schutzwall zu umgeben, der gegen jegliche Einmischungsversuche schützt, die Schulkollegen und -kolleginnen oder Schulleitungen zu unternehmen gewillt sein könnten.

Für Ranjard (1998²⁷), der dieses Verhalten als kollektiven Egoismus bezeichnet, ist der Individualismus in Schulen nicht nur eine implizite Norm. Er wird als ein Recht empfunden, das kulturell verankert ist und meist sogar als Tugend wahrgenommen wird ... und sich in gewissen Fällen bei gewissen Personen geradezu in Allmachtsgefühle hineinsteigern kann.

Professionelle Zusammenarbeit ist heute noch kaum das Standardverhalten im Lehrerberuf und auch nicht in den Schulen. Im Grossen und Ganzen funktionieren diese auch heute noch nach dem Prinzip der «**egg crate structure**» (Lortie, 1975²⁸): Lehrpersonen verbringen die meiste Zeit innerhalb ihrer Klassenzimmer, in denen sie wie Eier in ihren Schachteln zwar äusserst gut voneinander und von möglichen Reibereien geschützt sind, gleichzeitig aber auch daran gehindert werden, die Arbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen kennen, verstehen und realistisch (ein-)schätzen zu lernen.

In vielen Schulen werden jedoch zunehmend in diesem Bereich ernsthaft Fortschritte unternommen. Auf der Suche nach effizienteren Lernarrangements und Arbeitsorganisationen lernen viele Lehrpersonen zusammenzuarbeiten und unternehmen Schritte in Richtung «team-teaching» und klassenübergreifenden Unterricht. Die laufenden Schulreformen bestehen ihrerseits zunehmend auf der Notwendigkeit einer effizienten Team- und Zusammenarbeit, wodurch wiederum angesichts der vorherrschenden Schulkultur neue Ängste und Widerstände ausgelöst werden. Aber gleichzeitig verändert sich hier das Berufsbild und an vielen Orten machen heute Lehrpersonen die Erfahrung, dass kooperative Arbeitsorganisationsansätze nicht nur realisierbar, sondern auch vorteilhaft sind.

Allerdings entsprechen diese ersten Ansätze noch bei weitem nicht der angestrebten «professionellen Kooperationskultur». In den wenigen Schulen wo dieses Niveau der Kooperation erreicht ist, tragen die Lehrerteams gemeinsam die Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Das heisst, sie planen ausgehend von den vorliegenden Selbst- und Fremdevaluationen die künftigen Prioritäten der Entwicklung

²⁷ Ranjard, Ph. (1998). *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.

²⁸ Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

von Qualität an ihrer Schule.

Zweifellos beeinflusst die jeweilige Form der professionellen Zusammenarbeit auch die Art und Weise, wie im Lehrerteam Neuerungen gegenüber reagiert wird. Hierbei können zumindest drei sich ergänzende Mechanismen identifiziert werden:

1. Die Form der Zusammenarbeit bestimmt zum grossen Teil die Art und Weise, wie neue Probleme innerhalb des Schulhauses wahrgenommen, diskutiert, analysiert und schlussendlich definiert werden. Dort, wo zahlreiche Gelegenheiten für formelle und informelle Gespräche bestehen, wächst auch progressiv das Problembewusstsein. Das Lehrerteam wird folglich eher bereit sein, die notwendigen Neuerungen zu seiner Beseitigung einzuführen.
2. Zahlreiche empirische Forschungsergebnisse²⁹ weisen darauf hin, dass je nach Form und Intensität der Zusammenarbeit Zugehörigkeitsgefühle und Solidarität bzw. Isolierung und Territorialverhalten im Zentrum stehen. Diese Gefühle und Verhalten beeinflussen ihrerseits das Gefühl der Geborgenheit, die Risikofreude, die Bereitschaft zu gegenseitigem positivem Feedback, schlussendlich die Fähigkeit, individuell und kollektiv mit Offenheit Praxis zu reflektieren, Depressionen und Burnoutscheinungen frühzeitig wahrzunehmen und entsprechende Massnahmen einzuleiten.
3. Schlussendlich können dort, wo die Zusammenarbeit ausdrücklich in der Schulkultur verankert ist, je nach geplanter Innovation sehr rasch die passenden Strategien bestimmt, neue Prioritäten ausgehandelt und die notwendigen menschlichen

²⁹ Zum Beispiel:

Boyer, R. & Orkan, A. (1997). Comment émerge la coopération? Quelques enseignements des jeux évolutionnistes. In: B. Reynaud. *Les limites de la rationalité. Tome 2: Les figures du collectif*. Colloque de Cerisy. Paris: Editions de la Découverte, 19–44.

Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie*, n° 109, 19–39.

Gather Thurler, M. (2000). Verantwortung für grosse Lernzyklen geben: ein struktureller Ansatz zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, n° 2/2000, 30–38.

Hargreaves, A. et al. (Hrsg.) (1998). *International Handbook of Educational Change*, 4 vol. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School. The Management and Practice of School Development*. London: Cassell.

Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (Hrsg.) (1994). *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'organisation.

Louis, K.S. & Kruse, S. (Hrsg.) (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Newbury Park, CA: Corwin.

Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (Hrsg.) (1998). *School Effectiveness for Whom?* London: Falmer Press.

Ressourcen freigesetzt werden - alles Vorgehen, die zu einer effizienten, zeit- und kräftesparenden Umsetzung von Neuerungen beitragen.

4.3 Organisationskultur und kollektive Identität

Innovationshindernde Merkmale:	Lehrkräfte nehmen ihren Beruf als eine Sequenz von Routinen wahr, mit denen jeder für sich allein umgehen muss. Es besteht kaum Möglichkeit zur Neugestaltung des Berufsalltags.
Innovationsfördernde Merkmale:	Lehrkräfte nehmen ihren Beruf als ständige Gelegenheit zur Praxisreflexion und zur Entwicklung neuer Lösungsansätze wahr. Schulen entwickeln eine kollektive Identität, mit der sich Lehrkräfte (und auch Schülerinnen und Schüler) identifizieren.

Effiziente und zielgerichtete Sozialaktion im Sinne von Neuerungen findet in jenen Schulen statt, wo diese im Zusammenspiel mit der bestehenden Kultur und dem individuellen und kollektiven Habitus (Bourdieu, 1972, 1994³⁰) erfolgt und damit übereinstimmt, wie die betroffenen Akteure die Wirklichkeit wahrnehmen und ihr Sinn verleihen. In diesem Zusammenhang definiert sich die Kultur einer Praxis- bzw. Lerngemeinschaft als das *gemeinsam anerkannte und weitergegebene Wissen dessen, was ist und sein sollte*. Dieses Wissen wird, meist unbewusst und implizit, durch Handlungen, Produkte und durch die gemeinsame Sprache weitergegeben und symbolisiert.

Diese kulturelle Perspektive individuellen und kollektiven Handelns führt dazu, der Gewichtung von Werten, Normen, Prioritäten und der Geschichte jeder Gruppe bzw. jedes Kollektivs von Menschen besondere Beachtung zu gewähren. Hierbei muss bedacht werden, dass Lehrpersonen in Schulen ständig mit einer Reihe von Handlungs- und Loyalitätsdilemmata konfrontiert sind. Zum einen sind sie als Beamte verpflichtet,

³⁰Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.

den Vorschriften der Schulbehörden gemäss den Lehrplan zu respektieren und den Reformvorhaben Folge zu leisten. Zum anderen fühlen sie sich gezwungen, aufgrund des Umfelds und der Komplexität des Schulalltags einer «existenziellen Logik» Folge zu leisten, die meist mehr auf persönlichen und kollektiven Erfahrungen fundiert. In dieser Art von Situation besteht eine grössere Wahrscheinlichkeit, dass die Schule Widerstände gegen Neuerungen entwickelt.

Das Los von Neuerungen wird zum grossen Teil davon bestimmt, wie es den Schulbehörden gelingt, den goldenen Mittelweg zwischen zwei grundsätzlich antinomen Leitungsphilosophien zu finden: Neuerungen standardisiert zu erzwingen oder Neuerungen differenziert am «Empfängerpotenzial» auszurichten. Im ersten Fall werden Behörden die Schulen im «top-down» Verfahren anhand von Anweisungen und Vorschriften zu «kolonialisieren» versuchen (Conan, 1998; Perrenoud, 1998, 1999³¹). Die übliche Reaktion von Seiten der Basis wird hier darin bestehen, dass sehr rasch die gesamten Ressourcen und Kräfte dazu mobilisiert werden, um sich gegen diese Einmischungsversuche zu wehren. Im zweiten Falle wird auf der Basis von freiwilligem Engagement und Meinungsbildung versucht, die Reformziele vor dem Hintergrund der lokalen Kultur zu analysieren und zu problematisieren. Soweit möglich gilt es hier, in Anlehnung an Vygotsky (1997³²) die Neuerung in der «proximalen Entwicklungszone» der jeweiligen Schule anzusetzen.

4.4 Fähigkeit der Schule, sich in die Zukunft zu projizieren

Innovationshindernde Merkmale:	Nur ein Teil des Lehrerteams identifiziert sich mit einem gemeinsamen Schulleitbild. Dieses wird von der Schulleitung ohne Einbezug der Lehrerschaft entworfen.
Innovationsfördernde Merkmale:	Das Schulleitbild und der daraus abgeleitete Arbeitsplan ist das Ergebnis eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses. Das gesamte bzw. eine Mehrheit im Lehrerteam identifiziert sich mit dort bestimmten Zielen, Inhalten und Umsetzungsstrategien.

³¹Zum Beispiel :

Conan, M. (1998). *L'évaluation constructive. Théorie, principes et éléments de méthode*. La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube.

Perrenoud, Ph. (1998). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. In: J. Lurin & C. Nydegger (Hrsg.). *Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement*. Genève: Service de la recherche en éducation. Cahier N° 3.

Perrenoud, Ph. (1999). *L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

³²Vygotsky, W. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Effiziente Schulen sind laut neuester internationaler Evaluationsstudien (u.a. OCDE, 2000)³³ Schulen, die im Vergleich zu anderen Schulen signifikant bessere Lernleistungen erbringen. Dies gelingt ihnen dadurch, dass sie das Beste aus den Reformabsichten des Systems machen, statt diese zu bekämpfen. In diesen Schulen hat die Lehrerschaft die notwendigen Haltungen (Initiativebereitschaft, Konfliktkultur, gemeinsames Verantwortungsgefühl, Genauigkeit bei der Ausführung von Entscheidungen) und Kompetenzen (professionelle Kooperation, Evaluations- und Entscheidungskompetenz) entwickeln können, auf deren Basis es ihnen jeweils gelingt, ausgehend von externen Anstössen und ohne unnützen Energieverschleiss ihre eigenen Zielsetzungen zu entwickeln und umzusetzen.

Das heisst mit anderen Worten, dass in innovativen und effizienten Schulen Reformen des Schulsystems in einem gemeinsamen Projekt kontextualisiert und ausformuliert werden. Dieses Projekt – und auch die eventuell zusätzlich benötigten Ressourcen (u.a. Fortbildung, Begleitung von aussen usw.) und Freiräume (neue interne Organisation der Arbeits- und Unterrichtsstrukturen, Form der Schülerbeurteilung usw.) – werden mit den Schulbehörden ausgehandelt. Die Schule legt in der Folgezeit regelmässig Rechenschaft über den Umsetzungsprozess ab und bespricht bei dieser Gelegenheit mit den Schulbehörden alle notwendigen Anpassungen der Zielsetzungen, Inhalte und Methoden. Dort wo dies möglich ist, wird die Schule Mitglied eines regionalen Netzwerks «innovativer Schulen», wo Erfahrungsaustausch und Voneinander-Lernen im Zentrum stehen. Es leuchtet ohne weiteres ein, dass diese Art des Projektmanagements auf lokaler und regionaler Ebene auch die Chance des Gelingens von Reformen auf Systemebene erhöht (Gather Thurler, 2000; 2001; Perrenoud, 1993; Strittmatter, 2000)³⁴. Innovativen Schulen ist es gelungen, das notwendige Selbstbewusstsein und «know how» zu entwickeln, um bei inneren und äusseren Veränderungsbedürfnissen jeweils das ideale Gleichgewicht zwischen absoluter Anpassung an die Erwartungen des Systems

³³OCDE (2000). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers Résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.

³⁴Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: Editions du Seuil.

Bouvier, A. (1995). *Management et projet des établissements scolaires*. Paris: Hachette Education.

Gather Thurler, M. (2000). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation: instaurer un processus de pilotage négocié. In: L. Demailly (Hrsg.). *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck, 181–195.

Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement dans l'enseignement primaire genevois: des croyances aux pratiques. In: J.-M. Leclerq (Hrsg.). *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales – 2001/01*. Bruxelles: De Boeck Université, 57–69.

Perrenoud, Ph. (1993). L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs. *Education et Recherche*, n° 2, 197–217.

Strittmatter, A. (2000). L'autoévaluation dans les établissements scolaires et le rôle des autorités scolaires. In: L. Demailly (Hrsg.). *Evaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: De Boeck, 111–132.

und Erhaltung ihrer eigenen Schulkultur zu finden. Hierbei hat es sich erwiesen, dass der gewohnte Umgang mit Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Schulprojekten eine der Voraussetzungen für diese Art professionellen Umgangs mit Neuerungen darstellt. In Schulen, die dieses Erfahrungs- und Wissenspotenzial nicht ausweisen können, aber bereit sind, dieses zu entwickeln, ist externe Begleitung durch geschulte Expertinnen und Experten notwendig. Überall dort, wo dieser Prozess der «aktiven Aneignung» durch Projekt- und kollektive Explorationsarbeit nicht erfolgt, kann erwartet werden, dass sich die Lehrpersonen individuell - ohne jegliche Unterstützung durch Kollegen oder externe Hilfe – auf die mühsame und Energie verschleissende Suche nach persönlichen Lösungen machen, oder auch, dass sich die Schule hinter verschiedenen sterilen und meist lähmenden Verteidigungsmechanismen verbarrikadiert.

4.5 Leadership und Umgang mit Macht

Innovationshindernde Merkmale:

Die Schulleitung konzentriert sich auf Verwaltungsaspekte, arbeitet allein und privilegiert den rationalen und bürokratischen Führungsstil.

Innovationsfördernde Merkmale:

Die Teamarbeit ist vom kooperativen Leadership-Stil geprägt. Es wird grosser Wert auf demokratische und alle Beteiligten miteinbeziehende Aushandlungsprozesse gelegt. Die Schulleitung schliesst sich an dieses Leadership-Modell an, übernimmt vor allem Koordinationsfunktion und garantiert innovationsorientiertes Handeln.

In allen Schulsystemen wurde in den letzten 20 Jahren im Zusammenhang mit der Autonomie- und Dezentralisierungsdebatte die Notwendigkeit kompetenter

Schulleitungen in den Vordergrund gestellt³⁵. Dabei wurde allerdings meist zuviel mit der Wirtschaft entlehnten Management-Konzepten und ungenügend aus der Perspektive der bestehenden Schulkulturen gearbeitet. Das heisst, Probleme wie vorherrschendes Lehrerbild («alle Lehrer sind gleich»), notwendige Entwicklung gemeinsamer Verantwortung für Lehr- und Lernprozesse, professionelle Kooperation, Umgang mit Macht im Schulhaus wurden höchstens in Schulleitungskursen, aber kaum in der Lehrergrund- und Fortbildung mit den Lehrpersonenn bearbeitet.

Die Schulleitungsproblematik kann jedoch nicht geregelt werden, ohne die Probleme aufzuzeigen, die im Zusammenhang mit Macht in Führung und Teamarbeit in allen Organisationen existieren und in Spannungssituationen, wie Neuerungen sie darstellen, unvermeidlich auftreten (Perrenoud, 1997³⁶).

In Schulen koexistieren in der Regel zwei «Machtwelten»: Die von der formellen, legitimen Schulleitung geprägte Welt; und die Welt der kollegialen, von Statusgleichheit geprägten Zusammenarbeit der Lehrpersonen. In beiden Welten wird Macht ausgeübt

³⁵ Zum Beispiel:

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.

Enriquez, E. (1997). *Jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.

Gather Thurler, M. (1997). Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. *Journal für Schulentwicklung*, n° 4/1997, 15–25.

Gather Thurler, M. (2000). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In: F. Tilman & N. Ouail (Hrsg.). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles: De Boeck, 187–215.

Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissements. *Administration et Éducation*, 2004, n° 102, 67–76.

Katzenbach, J.R. & RCL Team (1995). *Real Change Leaders*. New York: Times Books, Random House.

Lee, V.E. & Smith, J.B. (1994). *Collective responsibility for learning and sites effects on gains in achievement and engagement for early secondary school students*. Madison, WI: Center on the Organization and Restructuring of Schools.

Leithwood, K.A., Begley, P.T. & Cousins, J.B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London et Washington: The Falmer Press.

Pelletier, O. & Charron, R. (Hrsg.) (1998). *Diriger en période de transformation*. Montréal: Editions Afides.

Perrenoud, Ph. (1998). Participer à la gestion de l'école. Voyage autour des compétences 6. *Educateur*, n° 16, 6–12.

Rolff, H.-G. (1998) Schulaufsichtsentwicklung in Deutschland. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulaufsicht*. Bönen: Kettler.

Southworth, G. (1998). *Leading improving Primary Schools*. London: Falmer Press.

Strittmatter, A. (1994). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolf (Hrsg.). *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe Verlags-GMBH.

Szaday et al. (1996). *Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthesen und Zukunftsperspektiven*. Aarau: Centre suisse de la coordination de la recherche en education.

Vandenberghé, R. (1995). Creative Management of Schools: A Matter of Vision and Daily Interventions. *Journal of Educational Administration*, vol. 33, N° 3, 20–34.

Wohlstetter, P. & Smyer, R. (1994). Models of High-Performance Schools. In: S.A. Mohrman & P. Wohlstetter (eds.). *School-Based Management: Organizing for High Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 81–107.

³⁶ Perrenoud, Ph. (1997). Macht in Führung und Teamarbeit. *Journal für Schulentwicklung*, N° 4, 26–42.

und beide stehen in Wechselbeziehung zueinander. Die Diskussion von Machtfragen im Schulbetrieb hat keine Tradition, und wenn sie ausnahmsweise stattfindet, wird sie von Tabus und Mythen stark eingeschränkt. Die realen Machtbeziehungen in beiden Welten zu begreifen kann ihr Zusammenspiel verbessern und eine mündigere und schulgerechtere Schulleitungsdebatte ermöglichen.

In innovativen Schulen wird dieses Problem aus seiner dreifachen Perspektive offen angesprochen:

- diejenige Macht, welche einzelne Mitglieder über andere ausüben;
- diejenige Macht, welche das Lehrerteam oder einzelne «Pressuregroups» auf ihre Mitglieder ausüben und
- diejenige Macht, welche das Schulleitungsteam auf das Lehrerteam ausübt.

Jede Schule pendelt hier zwischen zwei Extremen:

- dem Extrem des *Laisser-faire*, welches die interne Dynamik auf Austauschprozesse reduziert, ohne wirkliche Koordination der pädagogischen Praxis, mit starrem Verharren auf unverbindlichem Ideenaustausch;
- dem Extrem der Einmischung in die individuellen Praktiken, was die Gefahr von Konflikten oder des Auseinanderbrechens des Teams schafft. Wenn das Team als Ganzes oder die Schulleitung versuchen, alles zu Koordinieren und jeden einzelnen zu einer starken Übereinstimmung mit den Gruppennormen zwingen, wird der Druck sehr schnell unerträglich.

Im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen schneiden bei diesen Machtproblemen charismatische oder autoritäre Schulleitungspersönlichkeiten nicht am besten ab. Hingegen gelingt es einzelnen Schulleitungen, im Schulhaus eine Professionalität zu entwickeln, welche sich in Gegenwart von Machtproblemen nicht der Realität verschliesst und die Ambivalenzen menschlichen Wesens sowie die Komplexität von sozialen Systemen akzeptiert. Hier wird versucht, diese Probleme durch neue Denkmechanismen und pädagogische Handlungspraxis zu lösen, es werden Massnahmen für neue Arbeitsteilung und Delegation, aber auch Übernahme von Macht und Verantwortung getroffen.

In diesen Bereich gehört das neue Konzept des *Empowerment*, das die Antithese von bürokratischer, hierarchischer, doktrinärer und regelungsorientierter Schulführung

darstellt. Empowerment legt den Schwerpunkt darauf, dass alle Handlungspartner in die Schulentwicklungsprozesse miteinbezogen werden. Das heisst, die Aufgabe von Schulleitungen besteht in innovativen Schulen hauptsächlich darin, ausgehend von intern und extern bestimmten Neuerungsbedürfnissen eine Politik der interaktiven Professionalisierung (Gather Thurler, 1996³⁷) zu betreiben, durch die es allen Beteiligten ermöglicht wird, voneinander und miteinander zu lernen.

In Schulen tragen Entwicklungs- und Neuerungsprozesse dort zum Empowerment des Kollektivs bei, wo sie:

- Durch ein Handlungskollektiv, eine von den Kolleginnen und Kollegen anerkannte pädagogische Pilotgruppe oder das gesamte Lehrerteam der Schule getragen werden.
- Eine seriöse Ist-Zustandsanalyse vornehmen, welche ausgehend von den Neuerungszielen die Möglichkeit bietet, sowohl die Stärken als auch die Schwächen der betroffenen Schule festzustellen und auf dieser Basis die notwendigen Ressourcen und Freiheitsgrade (Abweichungsmöglichkeiten von den offiziellen Normen und Vorschriften) bestimmt.
- Demokratisch im Schulhaus ausgehandelt werden, ohne ausartende Machtausübung von Seiten der Schulleitung bzw. individueller oder kollektiver Meinungsführer.
- Ausgehend von den im Team vorhandenen Kompetenzen in seiner proximalen Entwicklungszone definiert werden, das heisst realistisch aber auch anspruchsvoll und künftiges Lernen ermöglichend.

Empowerment ist hier keineswegs mit Rückfall in konservatives Einzelkämpfertum zu verwechseln. Die Schulleitung übernimmt hier hauptsächlich die Aufgabe der Koordination und schafft die notwendigen Synergien für künftige Entwicklungen.

4.6 Schule als lernende Organisation

Innovationshindernde Merkmale:

Die Lehrkräfte nehmen das Schulhaus einzig als Arbeitsplatz wahr, dessen Zukunft sie nicht interessiert. Sie sind zu Ergebnissen verpflichtet und müssen den Schulbehörden darüber Rechenschaft ablegen.

Innovationsfördernde

Die Lehrkräfte nehmen sich als professionelle Mitarbeiter

³⁷ Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In: M. Bonami & M. Garant (Hrsg.). *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck, 145–168.

Merkmale: im Schulhaus wahr. Sie lösen gemeinsam mit der Schulleitung die anstehenden Probleme und engagieren sich in der Qualitätsentwicklung. Sie sind demgemäss zur Kompetenzentwicklung und zum gemeinsamen Wissensmanagement verpflichtet und legen ihren Kolleginnen und Kollegen und den Schulbehörden darüber Rechenschaft ab.

Die Wirksamkeit pädagogischer Aktionen wird im Endeffekt immer von der individuellen und kollektiven Kompetenz einer Schule bestimmt, intern bestehendes Wissen zu erschliessen und auch, sich intern fehlendes Wissen zielgerichtet und ökonomisch extern zu beschaffen. Hierbei gilt, dass sich die Lehrerschaft nicht nur für gute Resultate ihrer Schüler, aber auch für ihre eigene professionelle Entwicklung verantwortlich fühlt und sich in diesem Zusammenhang das notwendige Schulentwicklungs- und Innovationswissen (Gather Thurler, 1999³⁸) aneignet.

Derouet (1989)³⁹ führt die Unterschiede zwischen Schulen hauptsächlich auf die Art und Weise zurück, wie diese über die Jahre hindurch gelernt haben, eine Reihe von Widersprüchen miteinander zu vereinbaren. Zum Beispiel: trotz der sozialen Umweltprobleme und der Heterogenität der Schulpopulationen Chancengleichheit sichern und Schulmisserfolg bekämpfen; traditionelle soziale Werte vermitteln und gleichzeitig auf die moderne Welt von morgen vorbereiten; ausgehend von anspruchsvollen Lernzielen beurteilen und selektionieren und zugleich den individuellen Schülerbedürfnissen gerecht werden; die Individualität jedes Lehrers respektieren und zugleich in einem gemeinsamen Schulprojekt zusammenarbeiten ... Um diesem komplexen Erziehungs- und Bildungsanspruch gerecht werden zu können, fehlen meist die notwendigen pädagogischen, didaktischen und strukturellen

³⁸ Zum Beispiel:

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette Education.

Bouvier, A. (2004). *Management et sciences cognitives*. Paris: PUF.

Garvin, D.A. (2000). *Learning in Action. A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: Harvard Business School Press.

Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In: G. Pelletier (Hrsg.). *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles: De Boeck, 101–131.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press and Buckingham: Open University Press.

Senge, P.M. et al. (2000). *Schools That Learn*. New York: Double Day.

Von Krogh, G., Ischijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation – How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*. New York: Oxford University Press.

³⁹ Derouet, J.-L. (1989). Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite, cohérence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques. *Actes du colloque de Tours*, 25–26 avril.

Ressourcen. Der «einfachste» Weg, der darin bestehen könnte, sich konsequent an die eine oder die andere Logik zu halten, wird heute nur von einigen wenigen Schulen eingeschlagen. Die meisten Schulen sind noch mit der Suche nach dem goldenen Mittelweg beschäftigt, das heisst sie versuchen, Schwächen in den vorgeschriebenen Programmen und Reglementen aufzuspüren und diese möglichst positiv zu nutzen. Dabei geben sie sich meist angesichts der Komplexität der zu lösenden und dringenden Probleme mit widersprüchlichen Arbeitsmethoden und Organisationsansätzen zufrieden, ohne diese systematisch in Bezug auf ihre theoretische Herkunft und zugrundelegenden Werte zu hinterfragen. Zugleich weigern sie sich, Rechenschaft über ihre Entscheidungen abzulegen, geben vor, dass die Professionalisierung des Lehrerberufs jegliche Kontrolle von aussen ausschliesse und verpassen hiermit die Gelegenheit, über die pädagogische, philosophische und soziopolitische Fundierung ihrer Praxis zu reflektieren (Charlot, 2001; Derouet, 2000)⁴⁰.

In innovativen Schulen werden im Gegensatz dazu Neuerungen konsequent ins Auge gefasst und angegangen. Hier handeln die Lehrkräfte aktiv die notwendigen Freiräume aus und erarbeiten gemeinsam neuartige Arbeitsstrukturen, pädagogische Ansätze und neue Formen des «Problem coping». Diese Freiräume, die im Prinzip individuell sind (Autonomie der einzelnen Lehrperson) und seit kürzerer Zeit eher auf institutioneller Ebene befürwortet werden (Autonomie von Schulen), müssen zusammengelegt werden, damit die Macht des Handelns erweitert werden kann. In diesem Fall wandelt sich individuelle in kollektive Verantwortung, jeder Mitarbeiter bzw. jede Mitarbeiterin wird seinen bzw. ihren Kolleginnen und Kollegen und die Schule den Behörden gegenüber Rechenschaft ablegen, um das erfolgte Handeln in den jeweiligen Freiräumen zu rechtfertigen.

In diesen Schulen fühlen sich Lehrpersonen nicht nur wohl, sondern entwickeln auch mit der Zeit eine Reihe von kollektiven Kompetenzen, die – oft auf sehr eindrückliche Art und Weise – die individuellen Kompetenzen der einzelnen Lehrperson ergänzen und verstärken:

- Lernziele in effiziente Lernarrangements umsetzen;
- gemeinsam über mehrere Jahre hinweg die Lernprogression von Schülerinnen und Schülern beobachten und steuern;
- eine flexible schulische Arbeitsorganisation (den erweiterten Lehr- und Lernformen entsprechende klassenübergreifende Strukturen und Stundenpläne; flexible Aufgabenbestimmungen und Verantwortlichkeiten usw.) einrichten;

⁴⁰ Chariot, B. (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris: Anthropos.
Derouet, J.-L. (ed.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck.

- Herausforderungen und Entwicklungsziele je nach individuellem und kollektivem Kompetenzstand dosieren;
- regelmässige gemeinsame Explorationen zu bestimmten Problemen unternehmen;
- Mittel und Wege kennen, um sehr rasch an die notwendigen Werkzeuge und Ressourcen zu gelangen;
- eine gemeinsame Evaluationskultur entwickeln, die ein wirksames Monitoring der laufenden Entwicklungsprozesse und des Niveaus der Kompetenzentwicklung in der Schule erlaubt (Perrenoud, 1999; Zarifian, 1999⁴¹);
- gemeinsam Verantwortung für Ergebnisse aber auch auftretende Probleme und die notwendigen Massnahmen übernehmen;
- laufend die Kohärenz zwischen den deklarierten und den reellen Arbeitsabläufen überprüfen.

In diesem Umfeld lernender Schulen und Schulsysteme wird zunehmend mit Ansätzen der Praxis- und Arbeitsanalyse, die sich an den Theorien von Schön⁴², aber auch an neueren Ansätzen aus der Ergonomie und Arbeitssoziologie ausrichten, gearbeitet. Ziel ist es hier, sowohl das Berufsbild der Lehrerschaft, als auch die pädagogische Praxis und darüber hinaus die Arbeitsorganisation innerhalb der Schulen zu verändern und diese in «learning communities» bzw. «communities of praxis»⁴³ zu verwandeln.

In Anlehnung an eine noch nicht veröffentlichte Forschungsstudie von Hargreaves

⁴¹ Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF Editeur.

Zarifian, Ph. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris: Editions Liaisons.

⁴² Krainz-Dürr, M., Krall, H., Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1997). *Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Gusky, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press, Sage.

⁴³ Zum Beispiel:

Gleeson, D. et al. (1994). Undertaking Collaborative Inquiry: Evaluation for a Change: Inside a Development Program. In: C. Bayne-Jardine & P. Holly (Hrsg). *Developing Quality Schools*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press, 49–72.

Lieberman, A. & Miller, L. (2001). *Teachers Caught in Action – Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Schratz, M. (1996). *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Wenger, E., Mc Dermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Practice.

Wittorski, R. (1998). Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. In: F. Cros (Hrsg.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris: INRP/IJFM, Coll. Horizons pour la formation, 119–148.

Zarifian, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.

(2002)⁴⁴ scheint es hier angebracht, eine siebte Dimension hinzuzufügen: die Art und Weise, wie im Schulhaus mit Emotionen umgegangen wird. Hargreaves zeigt hier in sehr eindrücklicher Weise, wie in Schulen aufgrund der fehlenden Konfliktkultur, systematisch versucht wird, Wahrnehmungs- und Meinungskonflikte zu vermeiden. Während in Schulen, die es gelernt haben, mit Emotionen umzugehen, sehr viel Innovationspotenzial freigestellt wird.

Gleichzeitig rät Hargreaves aber davon ab, dass Schulen die Konfliktproblematik frontal angehen und auf diese Weise unnötiges Psychodrama auslösen. Vielmehr verweist er, wie dies im vorgehenden Kapitel erfolgt ist, auf die Dringlichkeit, traditionelle Lehrerfortbildung durch gemeinsame Explorationsvorgehen zu ersetzen, im Verlauf derer neue Formen der Konfrontation und des Hinterfragens entwickelt und auch progressiv das notwendige gegenseitige Vertrauen aufgebaut werden, die für diese Vorgehen notwendig sind. Sichtlich sind diese «Umwege» notwendig. Sie erlauben es, dass in einem zweiten Schritt über Themen wie Freundschaft und Kollegialität, Umgang mit Macht, Emotionen, Burnout und auch Gestaltung der Lebens- und Berufskarrieren diskutiert wird – Themen, die wie für jede Person auch für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung sind⁴⁵.

⁴⁴ Hargreaves, A. (2002). The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527.

⁴⁵ Zum Beispiel:

Acker, S. (2000). *Realities of teaching: never a dull moment*. London: Cassel.

Golby, M. (1996). Teachers' emotions: an illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26 (30), 423–474.

Gather Thurler, M. (2004). Schulentwicklung jenseits von Sündenbocksuche und magischem Denken. *Journal für Schulentwicklung*, 2004/3, 10–18.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8: 3/4, 393–407.

Schley, W. (2004). Subjektivität und Emotionalität in der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 2004/3, 19–28.

Vandenberghe, R. & Huberman, M. (1999). *Teacher Burnout*. London: Cambridge University.

5 SCHULKULTUR, BETRIEBSKULTUR: UNTERSCHIEDE, GEMEINSAMKEITEN

Im Gegensatz zu den anderen Schulstufen sind berufsbildende Schulen ständig mit zusätzlichen externen Partnern konfrontiert: die Betriebe, die entweder die Absolventinnen und Absolventen der Berufsschulen aufnehmen oder diese als Lehrlinge parallel ausbilden.

Hierbei stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Aspekte, die vorgehend für das Schulmilieu beschrieben wurden, auch auf das Unternehmens- und Betriebsmilieu ausgeweitet werden können oder ob sich im Gegensatz dazu die Berufsbildungsverantwortlichen an völlig anderen Organisationsmerkmalen bzw. Anforderungen orientieren.

Trotz offensichtlich bestehender Unterschiede zwischen Betriebs- und Schulkultur muss hier darauf hingewiesen werden, dass ein grosser Teil der Hypothesen und Konzepte mit denen die Schulinnovationsforschung arbeitet, von jeher aus der Unternehmensforschung entlehnt wurden. Dies hat dort Erfolg gebracht, wo diese Hypothesen und Konzepte der jeweiligen Schulkultur entsprechend kontextualisiert und durch neue Elemente und Problemwahrnehmungen, aber auch durch von den Schulen selbst entwickelte Lösungsansätze angereichert wurden. Dies hat u.a. dazu geführt, dass zunehmend Expertinnen und Experten der Schulentwicklung auch im Unternehmensbereich als Konsulenten oder Gutachter engagiert werden.

Kann in diesem Zusammenhang noch weiterhin die Meinung vertreten werden, dass betriebliche Bildungsverantwortliche Neuerungen gegenüber offener und kompetenter seien als Lehrpersonen in Schulen? Verglichen mit Schulen können ohne empirische und systematische Überprüfung hierzu folgende Aussagen gemacht werden:

1. Die pädagogischen Ansätze sind bei Berufsbildungsverantwortlichen im Unternehmensbereich kaum innovativer als in Berufsschulen. Im Gegensatz dazu wird auf konstruktivere Art und Weise mit Rückmeldungen an die Lernenden umgegangen. Dies wird allerdings dadurch erleichtert, dass sich diese Rückmeldungen auf relativ konkrete und wenig komplexe Arbeitsvorgänge beziehen. Ist dies nicht der Fall, so zeigt es sich, dass die Rückmeldungen ebenso wenig differenziert bzw. noch undifferenzierter als in Berufsschulen erfolgen.

2. Im Unternehmensbereich ist es im Prinzip, vor allem in mittelgrossen bzw. kleinen

Unternehmen, «einfacher», eine gemeinsame Organisationskultur zu entwickeln: die gesamten Produktions- und auch Instruktionsprozesse sind an gemeinsamen Zielsetzungen und an abnehmerorientierten Leistungsnormen ausgerichtet und werden auch dementsprechend seit der Einführung neuerer Qualitätsverfahren laufend überprüft. Wenn es auch einigen berufsbildenden Schulen gelingt, im Sinne der vorherigen Ausführungen die Basis für innovationsorientiertes Handeln zu schaffen, so bedeutet das noch lange nicht, dass Ausbildungsverantwortliche im vornherein mit allen Veränderungsprozessen einverstanden sind und sich für ihre Umsetzung einsetzen.

3. Trotz der geltenden Qualitätsnormen und -verfahren und abgesehen von formellen Qualitätsnormen ist es bei weitem nicht klar, inwiefern die sogenannte «offizielle Unternehmenskultur» in Betrieben tatsächlich von allen Mitarbeitenden geteilt und damit auch von den Berufsbildungsverantwortlichen in ihre Ausbildungspraxis integriert wird. Aus diesem Grunde kann die Hypothese formuliert werden, dass Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrlinge – d.h. lernende junge Menschen, die meist durch vielfach unterbrochene und von Hindernissen durchsetzte Lern- und Schulbiographien geprägt sind – das Hin und Her zwischen verschiedenen Ausbildungskulturen kaum verkraften. In Konfliktfällen werden sie sich kaum in Diskussionen über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Zielsetzungen und Organisationsstrukturen bzw. -kulturen einlassen, zumal sie während ihrer Schulzeit weder die notwendigen Verhandlungs-, Argumentations- und Gesprächskompetenzen, noch die Sensibilität für demokratische Meinungsbildungsprozesse haben entwickeln können.
4. Geplante gemeinsame Innovationsprozesse zwischen Berufsschulen und betrieblichen Ausbildungsstätten scheitern meist daran, dass bereits in der Anfangsphase die notwendigen Voraussetzungen für eine dauerhafte Zusammenarbeit nicht geschaffen werden. Die Partner nehmen sich kaum die notwendige Zeit und Mühe, um gemeinsam Ziele, Inhalte und Umsetzungsstrategien zu formulieren, diese im Verlauf der Umsetzung systematisch zu überprüfen und falls erforderlich, die notwendigen Massnahmen zu bestimmen und einzuführen.
5. Lehrlinge mit Verhaltensproblemen leben diese im Allgemeinen nicht prioritär am Arbeitsplatz aus. Einerseits, weil sie eine Arbeit ausführen, die so weit wie möglich an ihre Kompetenzen abgestimmt ist und auch weil sie sich durch den Arbeitsvertrag

weitgehender verpflichtet fühlen als durch die Anforderungen der Schule. Aber auch, weil in den Unternehmen aufgrund der begrenzten Zahl der Lehrlinge nicht die gleichen Ballungsphänomene vorliegen wie in Berufsschulen. Es kann davon ausgegangen werden, dass in Berufsschulen, die in zu grossen Strukturen (1000 Schüler!) mit zu vielen Verhaltens- und Lernproblemen umgehen müssen, Lehrpersonen zu grossen Belastungen ausgesetzt sind. Hier noch Bereitschaft zu Neuerungen zu verlangen und bei deren Absenz direkt auf Widerstände zu schliessen, ist unangebracht.

Barrère (2002)⁴⁶ beschreibt eindrücklich, wie Lehrpersonen in problemlastigen Schulen in einem Teufelskreis verfangen sind. Gerade sie, die tagtäglich neben ihrem Lehrauftrag pädagogisch äusserst erfinderisch sind, um bis zum Ende der Lektion durchzuhalten, arbeiten meist in Arbeitsstrukturen, wo bürokratische Regelungen, Konflikte zwischen Kolleginnen und Kollegen, fehlende Strukturen für effiziente Zusammenarbeit und autoritäres Verhalten von Seiten der Schulleitung gang und gäbe sind. Dadurch erhalten sie nur selten Gelegenheit zu konstruktiver Zusammenarbeit und Schulentwicklung. Gerade diese bietet aber im schwierigen Berufsalltag den notwendigen Rückhalt und hindert Lehrpersonen daran, nach einer Reihe von missglückten und energieverworschleissenden Versuchen erschöpft auf beruhigende und weniger belastende Routineverhalten zurückzugreifen.

⁴⁶ Barriere, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.

D: BERUFSIDENTITÄT

Ha Vinh Tho (2002)

Identité des formateurs et enseignants en formation professionnelle: quelles représentations du profil professionnel?

INTRODUCTION

Ce document se propose dans un premier temps de faire le point sur l'état actuel de la recherche en ce qui concerne l'identité professionnelle des formateurs et enseignants en formation professionnelle, ainsi que sur la perception et les représentations que ces acteurs ont de leur propre profil professionnel.

Il s'agira dans un deuxième temps de rappeler la place particulière de la formation professionnelle au sein du champ plus général de l'éducation et de la formation, afin de mieux saisir la situation spécifique du public concerné.

Nous délimiterons ensuite en le structurant selon une approche systémique le vaste champ de recherche potentiel en nous référant à des auteurs et théories de références qui pourraient nourrir cette démarche, ce qui nous permettra d'identifier deux axes de recherches prioritaires.

Enfin, nous procéderons à une première identification des ressources et partenaires potentiels pour la mise en œuvre d'un tel programme de recherche.

1 L'ETAT DE LA RECHERCHE

1.1 Le déficit de travaux spécifiques

Une première constatation qui s'impose, lorsque l'on s'efforce d'approfondir la question du profil professionnel des formateurs et des enseignants dans le domaine de la formation professionnelle, c'est le manque de données scientifiques concernant cet objet de recherche.

Alors que le profil des enseignants des écoles et collèges a fait l'objet d'un certain nombre de recherches, tant sur le plan Suisse¹ que sur le plan international², cet objet spécifique semble n'avoir, jusqu'ici, que peu retenu l'attention des chercheurs en éducation. Il semblerait donc qu'il y ait actuellement un certain déficit sur le plan de la recherche, dans l'analyse et la compréhension de ce public particulier.

A cela s'ajoute que le système de formation dual joue en Suisse un rôle beaucoup plus important que dans la plupart des autres pays d'un niveau de développement comparable (à l'exception notoire de l'Allemagne), d'où une relative lacune d'études scientifiques internationales portant sur ce thème précis.

Cette remarque est particulièrement pertinente en ce qui concerne le thème qui nous préoccupe ici. Ainsi, lorsque l'on consulte les archives du Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Education³, on ne peut que constater l'absence d'études recensées sur ce thème particulier.

Par ailleurs, les résultats de l'étude Delphi sur l'avenir de la formation professionnelle en Suisse⁴ indiquent que parmi les mutations en cours, attendues et souhaitées par les experts, le changement du rôle et de la fonction des formateurs, ainsi que la transformation des rapports entre enseignants et apprenants occupent une place importante.

Cette constatation souligne donc l'importance de mieux comprendre le profil et l'identité professionnels des formateurs et des enseignants, tant pour améliorer et adapter les dispositifs de formation initiale et continue qui leur sont destinés, que pour favoriser les changements inévitables et nécessaires, auxquels ils sont d'ores et déjà confrontés, et

¹ Citons dans ce contexte précis la thèse: «Lernbiografien in der Lehrerinnen und Lehrerbildung: unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern». Beat Burri, Dissertation, Universität Zürich 1998.

² Czerwenka, K. (1991). Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben – Probleme der Lehrerbiographie. *Die Deutsche Schule* 4/1991, 392–407.

³ <http://www.skbfc-sre.ch>

⁴ Dumont, J. (2001). Prognosen zur Zukunft der Schweizer Berufsbildung. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik* 2–2001, 16–20.

auxquels ils seront confrontés de manière accrue dans les années à venir.

Pour comprendre les phénomènes de résistance à l'innovation et au changement, il est nécessaire de percevoir clairement les structures d'accueil disponibles chez les sujets concernés, d'une part sur le plan cognitif, mais aussi en termes d'image de soi et d'identification statutaire, avec les dimensions socio-affectives que cela implique.

1.2 Apports possibles de la recherche en sciences de l'éducation

Ainsi que nous l'avons souligné, les recherches spécifiques concernant notre objet sont rares. Dans un même temps, la recherche plus générale en sciences de l'éducation, pédagogie, andragogie ainsi que dans les champs disciplinaires proches comme la sociologie et la psychologie de l'éducation est riche et dynamique. Le défi consiste donc à repérer dans la multitude des études, recherches et publications, les apports plus spécifiques à l'objet qui nous intéresse, afin de s'appropriier ces savoirs tout en les contextualisant.

On peut donc souligner un paradoxe entre une multiplicité de références théoriques possibles d'une part, et un manque flagrant d'études spécifiques stabilisées de l'autre, débouchant ainsi sur une certaine incertitude quant aux cadres théoriques appropriés pour cerner ces objets particuliers.

Le présent document ne représente donc, de ce point de vue, qu'un premier repérage qui pourrait servir de base à une deuxième phase d'approfondissement une fois que les axes de recherche proposés auront été confirmés, et que des priorités auront été clairement définies.

De ce fait, la recherche de partenaires et personnes ressources s'élaborera au fur et à mesure qu'un groupe ad hoc aura repéré avec précision quels travaux actuels peuvent être mis à profit pour approfondir les objets de recherche qui nous préoccupent.

2 LA SITUATION PARTICULIERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle se situe à l'interface entre deux courants complémentaires, mais aussi parfois contradictoires quant à leurs valeurs, leurs croyances, leur identité, parfois même leurs finalités :

- a) L'activité professionnelle est plus ou moins étroitement liée à l'identité de métier, à la culture d'entreprise, à la rationalité économique, à la logique de production ou de service, à l'identification statutaire issue des structures hiérarchiques du monde du travail, parfois même encore à une certaine conscience de classe.
- b) Le domaine de la formation représente en soi un champ disciplinaire, qui est à différencier des didactiques professionnelles spécifiques⁵. Ce champ a une identité propre au sein des sciences de l'éducation, à la fois héritier de la pédagogie, mais aussi de l'affirmation de la spécificité de l'éducation des adultes : andragogie (Knowles)⁶, pédagogie de la libération (Freire)⁷, courants sociaux (Schwartz)⁸, courants critiques (Collins, Welton)⁹, ou encore approche épistémologique (Bourgeois et Nizet)¹⁰ pour n'en citer que quelques-uns. Toutefois, la formation des apprentis ne se situe plus tout à fait dans le champ scolaire, mais pas encore clairement dans le domaine de l'éducation des adultes. Cette topologie particulière, à la charnière, non seulement entre formation et vie professionnelle, mais aussi entre deux classes d'âge et de positionnement dans l'espace social, contribue à la complexité de la tâche des formateurs et des enseignants. Citons encore l'approche ergonomique socio-constructiviste (Jobert), qui pourrait représenter un apport important pour mieux cerner la tâche des formateurs dans le contexte professionnel.

Le formateur de terrain et l'enseignant professionnel se trouvent tous deux au carrefour de ces deux courants principaux et des multiples sous-courants, tout en ayant chacun un positionnement spécifique au sein du dispositif de formation.

Citons dans ce contexte les travaux de Braun¹¹ (1989) qui a analysé les enjeux de la

⁵ Häfeli, K., Wild-Näf, M. & Elsässer, T. (2001). *Berufsfelddidaktik, zwischen Fachsystematik und Handlungsorientierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

⁶ Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Associated Press.

⁷ Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: Cerf.

⁸ Schwartz, B. (1995). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.

⁹ Welton, M. (1995). *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press.

¹⁰ Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

¹¹ Braun, A. (1989). *Enseignant et/ou formateur*. Paris: Les Editions d'Organisation.

double fonction de formateur ou d'enseignant, avec les valeurs et croyances liées à ces pratiques.

Comme le souligne Martin Wild¹², il semble nécessaire de différencier au sein du niveau secondaire 2 deux catégories d'enseignants distincts :

- Les professeurs des collèges et gymnases issus des filières académiques, pour qui la formation pédagogique se greffe sur une longue fréquentation du monde des études.
- Les formateurs des écoles professionnelles qui, dans leur grande majorité, sont passés par un apprentissage et une expérience précoce du monde professionnel et pour qui la formation pédagogique arrive sur un tout autre terrain, avec des schèmes d'accueil bien distincts de ceux d'un universitaire. Remarquons encore, qu'au sein même de la formation professionnelle, ces deux catégories sont aussi représentées.

On ne peut donc pas simplement transférer sur les enseignants des écoles professionnelles et les formateurs de terrain, les conclusions auxquelles les enquêtes sur les enseignants en général, et plus particulièrement celles concernant les professeurs des écoles primaires, gymnases et collèges sont arrivées.

Il serait de ce fait judicieux de cerner avec plus de précision les valeurs, les croyances épistémiques, les préconstruits et les compétences propres à chacun de ces domaines, afin de mieux comprendre leur place dans la construction de l'identité professionnelle des protagonistes de ce champ.

Enfin, une telle recherche se développe sur l'arrière plan d'un monde professionnel en pleine mutation, que ce soit sur le plan légal du fait de la nouvelle loi sur la formation professionnelle, mais aussi et surtout, en raison des mutations socio-économiques et technologiques dans un environnement international marqué par la globalisation des marchés ainsi que par les avancées rapides des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

¹² Wild, M. (2001). *Die Weiterbildung in der Berufsbildung*. Exposé fait dans le cadre du congrès «Netzwerk Berufsschullehrerpersonenbildung» Zürich 4 décembre 2001.

3 L'ORGANISATION DES THEMES DE RECHERCHE

Un certain nombre de thèmes de recherche se recoupent avec d'autres chapitres de ce projet, et il semblerait important, par-delà un découpage méthodologique et thématique certes nécessaire, de créer des synergies et des approches pluridisciplinaires entre ces divers domaines.

Une approche systémique de cette problématique complexe pourrait servir de fil conducteur à des travaux de recherche visant à mieux comprendre les enjeux de cette situation particulière.

Il serait, de ce point de vue possible de distinguer trois dimensions essentielles : macrosystémique, mésosystémique et microsystémique.

Toutefois, en accord avec le groupe de projet de la CTIE¹³, il nous semble pertinent de mettre un accent prioritaire sur les thèmes de recherche énoncés aux niveaux mésosystémiques et microsystémiques.

En effet, une recherche sérieuse au niveau macrosystémique ne sera possible qu'après la mise en place de véritables réseaux de collaborations à la fois sur le plan national, impliquant les diverses régions linguistiques de la Suisse, mais aussi sur le plan international. De plus, il s'agira de travaux essentiellement plurifacultaires et interdisciplinaires qui nécessitent la mise à disposition d'importantes ressources, dans la mesure où les enjeux des mutations sociales, économiques, technologiques et organisationnelles ne peuvent être abordés qu'en tenant compte de contextes vastes, multiples et complexes.

3.1 Le niveau macrosystémique : les conséquences des mutations sociales sur la construction identitaire des formateurs et enseignants

Il faut inclure ici les changements sociaux, économiques, culturels et technologiques qui influencent directement l'identité et les pratiques des formateurs et des enseignants du champ professionnel.

Il convient de distinguer ici entre les domaines professionnels qui ont été touchés de plein fouet par ces mutations, que se soit du fait de l'émergence des nouvelles

¹³ *Macrostructure, mésostructure et microstructure de la formation professionnelle: aux yeux du groupe de projet, la recherche en formation professionnelle doit analyser trois niveaux structurels. Il faut dynamiser avant tout la recherche au niveau mésosystémique et microsystémique.* Thèses sur la recherche en formation professionnelle, Rapport du groupe de projet Recherche appliquée en Formation Professionnelle de l'OFFT. Prof. Dr. Martin Straumann, Bern 2000, P. 5, 1.3.b.

technologies, de l'automatisation ou encore de la redéfinition du profil professionnel ; et les métiers au sein desquels ces changements sont moins apparents.

Il est nécessaire de souligner ici combien les profils professionnels sont aujourd'hui mouvants, d'où la difficulté dans les formations de trouver l'équilibre entre l'adaptation des apprenants à des situations de travail attendues, et la nécessité de stimuler la créativité et la flexibilité leur permettant de faire face à des situations changeantes, imprévisibles et évolutives.

Citons ici les travaux de Raeder et Grote¹⁴ (2000), qui soulignent l'impact de la flexibilité des rapports de travail sur l'identité personnelle et professionnelle. Quelle redéfinition des tâches du formateur et de l'enseignant de telles perspectives impliquent-elles ? Cette question jouera nécessairement une place centrale dans toute étude de ce type.

Mentionnons ici les travaux de Rifkin (1995, 2000)¹⁵ qui a analysé les changements en cours dans le monde économique ainsi que leurs conséquences sur le monde du travail. La crise des identités professionnelles, telle qu'elle a été étudiée entre autres par Dubar (2000)¹⁶ - les formateurs et enseignants en formation professionnelle étant considérés ici comme un sous-groupe participant de manière centrale à ce changement plus général - liée à la remise en question de l'identification statutaire - demanderait à être étudiée dans le contexte de ces mutations en cours.

En effet, pour les formateurs et enseignants en formation professionnelle, ces mutations ont des conséquences sur deux plans simultanés :

- D'une part, les changements affectant la profession de formateur elle-même : enseignement à distance, nouvelles technologies appliquées à l'enseignement, redéfinition du rôle et de la fonction de l'enseignant et du formateur...
- De l'autre, les changements affectant le métier dont ils sont issus, et auquel ils réparent leurs élèves.

Il conviendra donc de différencier entre ces deux niveaux d'analyse lors de la mise en place des projets de recherche, tout en étant attentif aux interactions entre ces deux facteurs interdépendants.

Un autre aspect particulier de cette problématique, qui ne saurait être évacué, est lié à

¹⁴ Raeder, S. & Grote, G. (2000). *Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen und psychologischer Kontrakt – Neue Formen persönlicher Identität und betrieblicher Identifikation*. Zürich: ETH.

¹⁵ Rifkin, J. (1995). *The end of work: The decline of global labor force and the dawn of the post-market era*. New-York: Putnam.

Rifkin, J. (2000). *The age of Access: the new culture of hypercapitalism where all of life is a paid-for experience*. New York: Putnam.

¹⁶ Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris: PUF. En particulier le chapitre 3: La crise des identités professionnelles, 95–128.

l'entrée massive des femmes sur le marché de la formation et du travail au cours des dernières décennies.

La question de l'identité professionnelle est aussi liée à cette question car, ainsi que l'ont montré Hart (1995)¹⁷, ou encore Merriam et Clark (1991)¹⁸, le rapport entre vie professionnelle et vie privée est généralement perçu différemment par les hommes que par les femmes, avec les conséquences que cela implique sur le plan de l'identification statutaire Dubar (2000).

L'analyse de ces facteurs macrosystémiques pourra s'appuyer sur les travaux de Jürgen Habermas (1987)¹⁹ qui servent de cadre théorique à une grande partie des études critiques récentes dans le champ de l'éducation des adultes: Collins (1992)²⁰, Plumb (1994)²¹, Welton (1995)²² dans le domaine anglophone, mais aussi Boutinet (1998), Dubar (2000) ou encore de Coninck (1995) dans le monde francophone.

En conclusion, une recherche portant sur le profil professionnel des formateurs et enseignants dans la formation professionnelle devra tenir compte des mutations d'ordre général qui bouleversent la société dans son ensemble, et le monde professionnel en particulier; d'où la nécessité de définir de tels thèmes de recherche dans une optique pluridisciplinaire intégrant ces divers paramètres.

3.2 Le niveau «mésosystémique»: la dimension biographique et les cycles de vie des enseignants et des formateurs en formation professionnelle

Le niveau «méso» se rapportera plus spécifiquement à l'étude des histoires de vie et des aspects biographiques qui sont à l'interface entre les facteurs sociologiques abordés précédemment, et la façon dont le sujet développe des stratégies pour s'adapter, contourner les obstacles, profiter des failles du système ou, au contraire, subir les conséquences de forces qui le dépassent.

Ce thème inclut aussi le rapport à l'institution et aux contraintes institutionnelles qui construisent le cadre au sein desquelles le sujet élabore son action et doit trouver des compromis entre ses intentions propres, et les objectifs qui lui sont fixés de manière

¹⁷ Hart, M. (1995). Motherhood, a radical proposal to rethink work and education. In: M. Welton (ed.). *In the defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press.

¹⁸ Merriam, S. & Clark, M.C. (1991). *Patterns of work, love, and learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

¹⁹ Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 t. Paris: Fayard.

²⁰ Collins, M. (1995). Critical commentaries on the role of Adult education. In: M. Welton (ed.). *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press.

²¹ Plumb, D. (1995). Declining opportunities: adult education, culture and postmodernity. In: M. Welton (ed.). *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press, 157–193.

²² Welton, M. (ed.) (1995). *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of New York Press.

exogène.

Si l'on se réfère à l'étude réalisée en 1998 : «Les origines biographiques de la compétence à apprendre»²³, dans le cadre du Programme national de recherche N 33 «Efficacité de nos systèmes de formation», trois lignes de force méritent d'être soulignées ici²⁴:

- Une phase de formation continue n'est jamais exempte d'un mouvement personnel et social de retour vers la scolarité ;
- Les connaissances acquises dans le cadre de la scolarité acquièrent du sens lorsque l'expérience de vie les sollicite ; l'éclairage biographique constitue une des façons de rendre compte de l'acquis scolaire parce qu'il le situe à sa juste place ;
- Le passé scolaire, vu la place qu'il prend dans le rapport de l'adulte à la formation, mérite de donner lieu à une démarche d'explicitation intégrée à l'action éducative

On est donc en droit de penser que la spécificité des trajectoires biographiques des formateurs et enseignants de la formation professionnelle nécessite une approche tenant justement compte des spécificités de leur scolarité et de leur formation initiale.

L'époque où la formation initiale déterminait une trajectoire relativement stable ainsi qu'un plan de carrière plus ou moins prévisible semble, dans bien des cas, assez lointaine, bien que des parcours non-linéaires côtoient des cheminements encore très traditionnels.

Là aussi, il semblerait important de discerner les facteurs déterminant ces écarts. Il serait donc pertinent d'analyser les différentes variables, et le poids respectif des divers facteurs agissant sur ces différences de parcours : milieu d'origine, genre, branches professionnelles, type de formations, âge, pour ne citer que les plus apparents.

L'abondante littérature publiée au cours des dernières années sur le thème des histoires de vie et de la recherche biographique devrait être mise à contribution du point de vue de la formation professionnelle : Dominicé (1990, 2000)²⁵, Ferrarotti (1983)²⁶, Krüger et Marotzki (1999), Desmarais et Pilon (1996)²⁷, Fischer-Rosenthal, et Rosenthal (1997)²⁸,

²³ «Les origines biographiques de la compétence à apprendre», sous la direction de Dominicé Pierre, FPSE, Université de Genève. Pratiques et théories, cahiers de la section des sciences de l'éducation, 87, 1998.

²⁴ Information sur la recherche éducationnelle, Centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation, fiche 99:019.

²⁵ Domince, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Domince, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

²⁶ Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.

²⁷ Desmarrais, D. & Pilon, J.M. (1996). *Pratiques des histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

²⁸ Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.

Pineau et Jobert (1989), Delory-Momberger (2000)²⁹. Ceci afin de mettre en évidence l'impact de ces recherches sur les parcours des formateurs, mais aussi des apprenants, du fait du nombre croissant d'adultes reprenant des formations à un âge mûr et à différentes étapes de leur vie.

3.2.1 Les compétences interculturelles³⁰

Un autre domaine de recherche concerne les compétences interculturelles, qui représentent de plus en plus un facteur déterminant dans le monde de l'entreprise, il convient de comprendre cette notion sur plusieurs plans :

- D'une part, et de manière centrale, au sens premier du terme, en lien avec la composition multiethnique, plurireligieuse et internationale des sociétés occidentales contemporaines. Les premiers résultats du dernier recensement fait en Suisse montrent, qu'avec une population d'origine étrangère de plus de 20 %, la question interculturelle ne saurait être considérée comme marginale dans le contexte de la formation professionnelle dans ce pays. Ceci d'autant plus, que se sont souvent les jeunes étrangers de deuxième génération, qui rencontrent des difficultés particulières à ce moment de leur parcours éducatif³¹.
- Mais aussi dans le sens de la capacité de dialogue entre des rationalités et des cultures professionnelles multiples et diverses ;
- Enfin, dans la perspective de l'interdisciplinarité indispensable à la résolution de problèmes complexes dans un environnement en mutation. La notion de pensée complexe développée par Morin (1974, 1986)³² s'inscrit dans cette perspective, tout comme la capacité d'intégrer l'innovation.

Ces compétences interculturelles sont appelées à jouer un rôle majeur dans le cadre des transformations en cours, et repérer leur présence tout comme leur déficit éventuel, ainsi qu'une réflexion sur les processus de formation favorisant leur développement, participerait de la problématique qui nous intéresse.

²⁹ Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

³⁰ Voir bibliographie en annexe.

³¹ Thèses sur la recherche en formation professionnelle. Rapport du groupe de projet Recherche appliquée en Formation Professionnelle de l'OFFT, Prof. Dr. Martin Straumann, Bern 2000. Thèse 3.12. «Études de genre et recherches sur les laissés-pour-compte de la formation».

³² Morin, E. (1974). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF Editeur.

Morin, E. (1986). *La méthode: 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Seuil.

3.3 Le niveau «microsystémique»: le sujet cognitif comme acteur de la formation

Ce troisième axe étudiera plus particulièrement le rapport au savoir, les valeurs, les croyances épistémiques, les stratégies cognitives mises en place, ainsi que les obstacles et les résistances face au changement et à l'innovation.

3.3.1 Les croyances épistémiques et la construction de sens

Les notions de «rapport au savoir» et de «croyances épistémiques» représentent des angles d'attaque possibles et pertinents pour analyser et mieux comprendre les processus cognitifs impliqués dans ce contexte.

Le concept de «croyances épistémiques» explicite la façon dont un sujet aborde la connaissance, ainsi que les opinions, convictions et présupposés qui constituent le fondement de son rapport au savoir. Baffrey-Dumont (1999)³³, se référant aux travaux de Perry³⁴ (1970), King et Kitchener³⁵ (1994) et Kroll³⁶ (1992), montre comment ces croyances jouent un rôle central dans la manière dont le sujet abordera un apprentissage.

On peut émettre l'hypothèse que la façon dont le formateur aborde lui-même un apprentissage a un effet direct sur la manière dont il va transmettre un savoir, organiser une action de formation ou concevoir un cours.

Cette approche peut donc à la fois servir d'outil d'analyse pour mieux comprendre le développement des apprenants, mais aussi, et c'est ce qui nous préoccupe ici, pour expliciter la façon dont l'enseignant se perçoit dans son rapport au savoir, et les conceptions d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent.

Il faut aussi citer ici les travaux de Mezirow (2001)³⁷ qui font référence aux Etats-Unis dans le domaine de l'éducation des adultes et de la formation des enseignants, mais qui ne sont encore que peu connus dans le monde francophone.

Mezirow, développe ce qu'il nomme la «théorie de la transformation en éducation des adultes». Reprenant les catégories de Habermas, il oppose «l'apprentissage instrumental» qui vise à manipuler et à contrôler l'environnement ou les autres

³³ Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In: Depover et al. (eds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles: De Boeck, 159-172.

³⁴ Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

³⁵ King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment*. New York: Jossey-Bass.

³⁶ Kroll, B.M. (1992). Reflective enquiry in a college English Class. *Liberal Education*, 78, 10-13.

³⁷ Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Chronique sociale, Lyon.

personnes, à «l'apprentissage communicationnel». Pour lui, la tâche centrale de l'éducation des adultes en général, et de la formation des enseignants en particulier, serait de créer des espaces protégés au sein desquels une «situation de communication idéale», libérée des enjeux de pouvoirs et des pressions institutionnelles permettrait aux acteurs de s'engager dans un dialogue ouvert et rationnel favorisant une réelle compréhension intrapersonnelle autant qu'interpersonnelle. Il se réfère pour cela au discours rationnel comme mode de construction intersubjectif de consensus et comme méthode de réflexion critique des présupposés sur lesquels reposent les valeurs, croyances, opinions, jugements et actions. L'objectif de tels dialogues étant de favoriser une transformation des «perspectives de sens».

Mezirow, s'appuyant sur un modèle théorique proche du constructivisme cognitif piagétien, différencie trois niveaux de construction de sens correspondant à trois processus de transformation possibles:

- ∞ L'interprétation représente la construction de sens non réflexive dans la démarche quotidienne d'assimilation des informations et des savoirs;
- ∞ Les schèmes de sens peuvent être transformés par une réflexion portant à la fois sur les contenus et les processus cognitifs;
- ∞ Le changement de perspective de sens, qui est l'objectif central visé par cette approche, n'est possible que par une réflexion critique portant sur les paradigmes, les présupposés, les préconstruits (Amiguet et Julier 1998)³⁸, habituellement inconscients qui sous-tendent la pensée.

Dans la perspective qui est ici la nôtre, il s'agira d'analyser quels processus favorisent le changement, et quels mécanismes de résistance freinent au contraire l'innovation dans le cadre de la formation professionnelle. Les représentations que les formateurs ont de leur propre activité sont susceptibles d'avoir une influence directe sur la manière dont ils exercent leur fonction. Comprendre les démarches par lesquelles ces représentations peuvent évoluer représenterait une aide pour accompagner le changement dans ce domaine.

Cette approche complète l'analyse des croyances épistémiques, et peut offrir un cadre conceptuel pertinent pour aborder des questions concernant les processus d'apprentissage, la résistance au changement et les obstacles cognitifs.

³⁸ Amiguet, O. & Julier, C. (1998). *L'intervention systémique en travail social*. Genève: Les Editions IES & EESP.

3.3.2 Apprentissage et formation des adultes

Les travaux de Bourgeois et Nizet (1997)³⁹ sur les processus d'apprentissage et de formation chez l'adulte représentent un autre apport théorique dont l'importance ne saurait être sous-estimée dans le cadre de ces projets de recherche. En effet, la polarisation parfois excessive entre pédagogie et andragogie ne permet pas nécessairement de bien cerner l'activité des formateurs et des enseignants en formation professionnelle, dont le terrain se situe justement à la croisée de ces deux domaines. Le mérite des travaux de Bourgeois et Nizet est précisément de montrer la continuité des processus cognitifs dans les différentes phases de la vie. De plus, l'approche très globale qui est la leur, permet d'aborder le champ extrêmement hétérogène de la formation professionnelle et de formuler des hypothèses qui soient applicables dans les divers domaines concernés. Enfin, cette démarche propose une grille de lecture des processus d'apprentissages et de formation qui éclaire la compréhension que les formateurs ont de leur propre activité.

Leur objectif est de fonder un modèle théorique qui réponde à trois exigences :

- Il s'inscrit de manière cohérente dans une théorie générale du fonctionnement et du développement humain, et tout particulièrement du développement cognitif ;
- Il rend compte de la nature du processus d'apprentissage en général, c'est-à-dire indépendamment du contexte d'apprentissage ;
- Il permet d'identifier des variables a priori susceptibles d'affecter ce processus, ainsi que les mécanismes par lesquels elles peuvent agir sur lui.

On voit donc aisément en quoi leur approche, fondée sur le constructivisme cognitif piagetien, peut contribuer à cerner les processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage mis en œuvre dans le contexte professionnel.

3.3.3 Les théories de l'action et l'agir professionnel

On ne saurait passer sous silence l'actuel regain d'intérêt dans le champ des sciences humaines pour les théories de l'action. Ce domaine de recherche semble très proche des questions qui nous préoccupent ici. En effet, le métier de formateur et d'enseignant en formation professionnelle se situe sans cesse dans la tension entre «savoirs

³⁹ Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

théoriques et savoirs d'actions», pour reprendre le titre de l'ouvrage publié par Barbier (1996)⁴⁰ qui tentait de répondre à cinq questions dont la pertinence semble forte dans le contexte qui nous concerne :

- La distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle pertinente ?
- Comment peut-elle être fondée ?
- Quelles interactions existent entre les deux types de savoirs dans les situations ordinaires et les situations d'innovation ?
- Quels rôles d'acteurs impliquent-ils, tant dans leur production que dans leur mobilisation ?
- Comment s'articulent-ils et s'intègrent-ils aussi bien dans la recherche, dans l'action, que dans la formation ?

Citons aussi les travaux de Malglaive, (1992) dont la distinction entre savoir formalisé, savoir agi, savoir-faire, savoir pratique, savoir procédural, investissement et formalisation propose une certaine grammaire de l'action professionnelle qui peut représenter une grille de lecture intéressante en conjonction avec la notion de pratique réflexive développée par Schon.

La pratique réflexive

Si la notion de «pratique réflexive» développée par Schon⁴¹ (1987, 1994, 1996) fait l'objet d'un certain consensus dans le domaine de la formation des formateurs, elle doit toutefois être contextualisée, et ceci, afin de tenir compte des présupposés distincts des divers acteurs de la formation professionnelle.

Il semblerait aussi important de tenir compte dans ce contexte des critiques qui ont été formulées par rapport aux travaux de Schon⁴² sans pour autant dénigrer leur importance, mais pour relativiser la place parfois trop exclusive qui leur est accordée dans certains contextes de formation d'enseignants ou de formateurs. Citons aussi ici Lessard⁴³ (1998) qui a montré les limites du savoir tacite, artisanal et d'expérience, car il intériorise aussi des préconceptions non critiquées qui peuvent devenir un frein à toute modification.

⁴⁰ Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

⁴¹ Schon, D.-A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schon, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Ed. Logiques.

Schon, D.-A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: Barbier, J.-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 57–72.

⁴² Usher, R., Bryant, I. & Johnston R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge, learning beyond the limits*. London, New York: Routledge, 143–170.

⁴³ Lessard, C. (1998).; *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*. Toulouse: Colloque REF.

Les théories de l'action

Observons de plus que les travaux plus récents dans le domaine des théories de l'action Baudouin et Friedrich (2001)⁴⁴ apportent un éclairage important pour cerner plus précisément le domaine qui nous intéresse. On citera ici Joas (1995)⁴⁵ pour la recherche germanophone, dont les travaux sur la créativité de l'agir présente une critique du schéma de la fin et des moyens dans l'interprétation de l'agir humain.

Les recherches de Schwartz (1992, 1997)⁴⁶ offrent aussi une grille conceptuelle appropriée pour penser l'activité professionnelle du formateur, à l'articulation entre savoir, acte pédagogique et situation de travail.

Selon Schwartz, le travail noue l'universel du savoir et le singulier d'une situation. Il développe deux notions pour décrire cette interaction entre ces registres distincts :

□ La trame ou registre 1 :

C'est tout l'environnement technique, variable selon les époques et les circonstances sociales, historiques, économiques, mais codifié, énonçable dans des règles et transmissible : au fond, tout ce qui peut faire norme avant même que l'activité se déroule.

□ La chaîne ou registre 2 :

La situation historique singulière où s'opèrent des ajustements et des réinventions partielles de ces normes, de ces raisonnements, de ces procédures, leur appropriation et contextualisation.

Tout processus de travail fait entrecroisement entre chaîne et trame, selon une articulation toujours problématique et dont il faut apprendre à chaque fois la combinaison.

Schwartz définit «la trame» de manière plus large que ne le fait Malglaive pour les «savoirs formalisés», bien que ces deux notions soient apparentées.

De même, «la chaîne» est définie ici de manière plus large que la simple notion de pratique. La singularité de la situation est en effet complexe et inclut des éléments hétérogènes qui convergent dans le temps et dans l'espace pour que se manifeste sa spécificité.

⁴⁴ Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, Université.

⁴⁵ Joas, H. (1995). Die Kreativität des Handelns. *Sozialanthropologische Arbeitspapiere Nr. 65*. Berlin: FU.

⁴⁶ Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse: Octares.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris: PUF.

Mentionnons enfin les analyses cliniques portant sur le travail: Clot (2001)⁴⁷, et la distinction léguée par l'ergonomie de langue française entre «travail prescrit et travail réel»; ces approches ayant contribué à mieux comprendre les formes de l'intelligence au travail et l'acquisition des compétences: Jobert (1999)⁴⁸.

Pour revenir à notre préoccupation première, le but de la prise en compte de ces travaux serait de mettre en évidence le rapport entre les présupposés épistémiques et les pratiques effectives, ainsi que les rapports entre ces deux aspects de l'activité des formateurs et enseignants.

⁴⁷ Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, Université, 255–275.

⁴⁸ Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In: P. Carré & P. Caspar (eds.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.

4 PROPOSITIONS CONCERNANT LES AXES PRIORITAIRES DE RECHERCHE

Afin de délimiter un terrain plus précis, face au large panorama que nous avons envisagé jusqu'ici, nous proposons de limiter un premier choix de thèmes de recherche à quatre objets prioritaires qui nous semblent particulièrement pertinents.

4.1 Au niveau «mésosystémique»

4.1.1 Les origines biographiques de l'identité professionnelle et de la compétence à enseigner et à former

Un premier axe prioritaire consisterait en une recherche visant à cerner les parcours biographiques et les cycles de vie professionnels des enseignants et des formateurs en formation professionnelle. Citons ici les travaux de Huberman⁴⁹ qui a analysé les cycles de vie des enseignants. Ainsi que nous l'avons mentionné, le lien entre l'histoire de vie en formation et la compétence à apprendre a fait l'objet d'une étude⁵⁰, par contre l'influence éventuelle de ce même parcours biographique sur la compétence à enseigner et à former reste à élucider. De plus, une telle recherche pourrait renseigner sur la construction et l'évolution de l'identité professionnelle des formateurs et enseignants, surtout si un élément comparatif incluant différentes classes d'âge pouvait être introduit dans cette recherche.

Il apparaît donc que ce thème se décline sur deux niveaux: d'une part comme méthode de recherche permettant de mieux cerner la spécificité du public concerné et, de l'autre, comme outil didactique permettant aux acteurs eux-mêmes de prendre conscience de facteurs ayant contribué à construire leur identité et leurs croyances épistémiques. Nous sommes donc ici dans une démarche de recherche-action, au sein de laquelle il pourrait avoir une synergie entre ces deux dimensions de recherche.

Cette démarche devrait aussi mettre en évidence les phases caractéristiques de la vie professionnelle des formateurs et enseignants, tout en repérant en quoi ces phases déterminent les modalités de leur travail, de leur rapport aux étudiants, ainsi que leur capacité d'intégrer ou contraire de résister aux innovations.

⁴⁹ Hubermann, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart. *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern*. Köln, Wien, 249–267.

⁵⁰ Voir note 9

Soulignons encore qu'il conviendrait de différencier et d'articuler entre elles, dans le contexte des parcours de vie, les trois sphères que sont l'emploi, la profession et la carrière qui, pour être proches les unes des autres, n'en sont pas moins distinctes. De même, ainsi que le montre Boutinet (1998, 1999)⁵¹, il est important d'inclure dans une recherche sur l'identité et la trajectoire professionnelle trois finalités associées au travail: l'implication psychologique, la reconnaissance sociale et la rémunération économique.

4.1.2 Quelle place pour les compétences interculturelles ?

Dans le prolongement du premier thème, et se nourrissant de ses apports, la question des compétences interculturelles devrait, à nos yeux, faire l'objet d'une recherche spécifique, du fait de l'importance croissante de ce domaine. Les compétences interculturelles questionnent non seulement la capacité de communiquer et d'interagir avec des personnes issues de cultures et de langues étrangères, mais aussi la capacité d'accueillir l'inattendu, la différence, l'inhabituel et donc aussi, finalement, l'innovation.

Ainsi que nous l'avons déjà exprimé, il s'agit aussi de la capacité de dialogue entre des rationalités et des cultures professionnelles multiples et diverses. Or, n'est-ce pas précisément le propre de la formation professionnelle que de devoir être médiatrice entre les deux mondes parfois éloignés l'un de l'autre : le champ de l'éducation et le champ professionnel ?

Enfin, la nécessité de décloisonnement des spécialisations trop étroites et le besoin de compétences transversales et d'interdisciplinarité indispensable à la résolution de problèmes complexes amplifient l'importance à accorder à une meilleure compréhension des facteurs favorisant ou au contraire contrariant le développement de telles compétences.

4.2 Au niveau «microsystémique»

4.2.1 Quel rapport entre les croyances épistémiques et les pratiques de formation ?

Ce domaine de recherche comprend deux volets partiellement distincts. Il s'agit dans un premier temps, de repérer et de mettre en évidence le rapport au savoir ainsi que les croyances épistémiques des enseignants et des formateurs en formation

⁵¹ Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF.

Boutinet, J.-P. (1999). Vie adulte en formation permanente, de la notion au concept. In: P. Carré & P. Caspar (eds.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris: Dunod.

professionnelle. Une étape préparatoire pourrait étudier en quoi les instruments de mesure développés par Baffrey-Dumont⁵² sont transposables dans ce contexte particulier, et en quoi ils devraient être modifiés pour rendre justice à ce public particulier. Rappelons que l'objet de la recherche citée concernait le développement de la pensée post-formelle, et la capacité de penser des situations complexes et ouvertes. Après avoir mis en place l'outil méthodologique et avoir procédé à cette première analyse, il s'agirait ensuite de tenter de mettre en évidence le lien éventuel qu'il pourrait y avoir entre ces croyances épistémiques et les pratiques de formation et d'enseignement.

4.2.2 Quels outils pour le changement ?

D'autre part, il s'agit de comprendre quels processus didactiques et quelles approches méthodologiques permettraient de favoriser une transformation et un élargissement de ces croyances et de mesurer l'impact éventuel de ces changements sur la pratique des formateurs et enseignants.

L'approche développée par Mezirow pourrait servir de cadre théorique pour ce travail, puisqu'il s'agit de questionner les constructions de sens non réflexives relevant du sens commun, pour favoriser une réflexion portant à la fois sur les contenus et les processus cognitifs.

D'après Mezirow, une étape supplémentaire est encore possible qui viserait le changement de perspective de sens qui n'est possible que par une réflexion critique portant sur les paradigmes qui sous-tendent la pensée.

Cette démarche permet aussi d'aborder par une autre entrée la résistance au changement, et les processus cognitifs qui l'expliquent.

⁵² Voir note 19

5 IDENTIFICATION DES ACTEURS POTENTIELS, DES RESSOURCES DISPONIBLES ET RESEAUX A INCLURE DANS CETTE DEMARCHE

Le dernier volet de cette étude a pour objectif d'identifier les partenaires potentiels et les collaborations à mettre en œuvre pour mener à bien de telles démarches de recherche. Cette énumération reste encore extrêmement lacunaire, et demandera à être complétée et précisée dans la mesure où les thèmes de recherche ayant été validés et définis de manière plus concrète, la phase de mise en œuvre impliquera une distribution de tâches spécifiques, tant sur le plan du choix méthodologique des recueils de données, que sur celui de la définition définitive du cadre de référence théorique.

Soulignons encore que bien qu'il existe en Suisse un certain nombre d'institutions qui se consacrent au moins en partie à ce domaine de recherche, il n'existe actuellement pas un centre qui serait en mesure de coordonner toutes les actions de recherche. Il s'agit donc en premier lieu de favoriser l'émergence de réseaux d'action et de développement de la recherche.

Sur le plan suisse, les institutions et les personnes suivantes peuvent être repérées comme partenaires potentiels :

- ∞ L'institut Suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF)
- ∞ La FAPSE de l'Université de Genève en particulier en ce qui concerne les histoires de vie : Pierre Dominicé, Jean-Michel Baudouin, Christine Josso, en ce qui concerne la dimension interculturelle, Pierre Dasen
- ∞ La Société suisse pour la Recherche appliquée en matière de Formation Professionnelle (SRFP)
- ∞ La Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE)
- ∞ Institut für Lehrerbildung und Berufsädagogik (IleB, Hochschulamt des Kantons Zürich),
- ∞ Netzwerk Berufsschullehrpersonenbildung, Hermann Landolt
- ∞ ARRA (association romande en reconnaissance des acquis) : portfolio, bilan de compétences <http://www.effe.ch/kubilan.htm>
- ∞ Plate-forme suisse des formations dans le domaine social (SPAS)

Sur le plan international :

- ∞ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle - CEDEFOP
- ∞ Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil -CEPEC (Lyon,

France) cepec@calva.net

- ∞ ENESAD Etablissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon : <http://www.cge.asso.fr/ECOLE203.html>
- ∞ Société ergonomique de langue française (SELF) <http://www.ergonomie-self.org/>

Il est important de mettre ici l'accent sur des approches pluridisciplinaires et multiréférenciées ; le champ de la formation professionnelle ayant précisément pour caractéristique d'être un lieu de rencontre entre diverses disciplines, entre des acteurs issus de domaines variés, de situations sociales, politiques, culturelles et économiques multiples, à quoi s'ajoute, en Suisse, les particularismes cantonaux, linguistiques et régionaux.

Face à cette complexité, seule une proximité assumée de façon conséquente avec la réalité du terrain garantira d'éviter la dispersion et d'assurer l'efficacité optimale de cette entreprise.

ANNEXE I. : BIBLIOGRAPHIE INTERCULTURELLE

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Baumgratz-Gangl, G. (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Bertoletti, M.C. (1997). Nous, vous, ils... : stéréotypes identitaires et compétence interculturelle. *Le Français dans le Monde*, n° 291, Août/Sept.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E.M. (sous la direction de) (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Demorgon, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- Demorgon, J. & Lüdemann, O. (1996). *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe*. Paris: Office franco-allemand pour la Jeunesse.
- Demorgon, J. (1993). Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours. *Intercultures* n° 20.
- Demorgon, J. & Pateau, J. (1993). Cultures nationales et entreprises internationales. Vers une écologie mentale interculturelle. *Intercultures* n° 23.
- Demorgon, J. & Molz, M. (1995). Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen. In: A. Thomas (Hrsg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Molz, M. (1994). *Die multiperspektivische Kulturtheorie von J. Demorgon*. Regensburg: Ed. Universität, Institut für Psychologie.
- Ouellet, F. (sous la direction de) (1995). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

ANNEXE II. : BIBLIOGRAPHIE CONCERNANT LA NOTION D'IDENTITE⁵³

I - Le concept d'identité: les apports des sciences humaines et sociales

Psychologie

- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris: Dunod.
- Bonetti, M. (1994). *Habiter: le bricolage imaginaire de l'espace*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Bruner, J. & Bonin, Y. (trad.) (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Costalat-Founeau, A.-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Degiovanni, A., Gaillard-Sizaret, C. & Gaillard, Ph. (1980). *Psychopathologie et identité: rapport de psychiatrie présenté au congrès de psychiatrie et de neurologie de langue française, LXXVIIIème session, Reims, 23-28 juin 1980*. Paris: Masson.
- Devereux, G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. 2e ed. Paris: Flammarion.
- Erikson, E.H., Nass, J. (trad.) & Louis-Combet, C. (trad.) (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fischer, G.-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Bordas.
- Hogg, M.A. & Abrams, D. (1988). *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Identité, développement, ruptures. *Bulletin de psychologie*, n° 428, tome L, janvier-avril 1997.
- Lani, M. (1990). *A la recherche... de la génération perdue: histoires de trajectoires «en» et «sans» famille*. Marseille: Hommes et perspectives.
- Laing, R.-D. (1980). *Le soi et les autres*. Paris: Gallimard.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique: théorie, clinique*. Paris: Desclée de Brouwer.

⁵³ D'après les travaux du CNAM.

- Levin, P. & Vloebergh, A. (trad.) (1986). *Les cycles de l'identité*. Paris: Inter Editions.
- Linton, R. & Filloux, J.-C. (1968). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod.
- Lipiansky, E.M. (1995). Comment se forme l'identité des groupes. *Sciences humaines*, n° 48, mars.
- Orofiamma, R. (1996). Récits de vie et remaniements identitaires. *Education permanente*, n° 128, 1996–3.
- Perron, R., Auble, J.-P., Chicaud, J. et al. (1991). *Les représentations de soi: développement, dynamiques, conflits*. Toulouse: Privat.
- Piolat, M., Hurtig, M.-C. & Pichevin, M.-F. (1992). *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion?* Paris: Dunod.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Privat.

Sociologie

- Beauchard, J. (1979). *Réseau interuniversitaire de formation des formateurs. Identités collectives et travail social*. Paris: Privat.
- Chaudron, M. & Singly, F. de (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou/ Bibliothèque publique d'information.
- CNRS. Identités, Sciences humaines. *Hors série n° 15*, déc. 96–janv. 1997.
- De Queiroz, J.-M. & Ziolkovski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, XXXIII, n° 4, oct.–déc. 1992, 505–529.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente*, n° 128, 1996–3, 37–44.
- Durkheim, E. (1992). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Fradin, B., Quere, L. & Widmer, J. (1994). *L'enquête sur les catégories: de Durkheim à Sacks*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus entre liaison et déliaison. *Education permanente*, n° 128, 1996–3, 63–70.

Lapierre, N. (1995). *Changer de nom*. Paris: Stock.

Martin, D.-C. (1994). *Cartes d'identité: comment dit-on «nous» en politique?* Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Piaget, J. (1977). *Etudes sociologiques*. Genève: Droz.

Pollak, M. (1990). *L'expérience concentrationnaire: essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris: Métailié.

Scardigli, V. (1993). *L'Europe de la diversité: la dynamique des identités régionales*. Paris: CNRS.

Singly, F. de (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan.

Strauss, A.L. & Falandry, M. (1992). *Miroirs et masques: une introduction à l'interactionnisme*. Paris: Métailié.

Usages de la tradition. *Enquête*, n° 2, déc. 1995, 1245–2084.

Philosophie

Audet, M., Bouchikhi, H., Baert, P. et al. (1993). *Structuration du social et modernité avancée: autour des travaux d'Anthony Giddens*. Sainte-Foy: Les presses de l'université de Laval.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Anthropologie / Ethnologie

Mandon, D. (1990). *Culture et changement social: approche anthropologique*. Lyon: Chronique sociale.

Levy, P. (1994). *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

Levi-Strauss, C., Benoist, J.-M. & Serres, M. (1983). *L'identité: séminaire interdisciplinaire 1974–1975*. Paris: PUF.

Le Wita, B. (1988). *Ni vue ni connue: approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris: Maison des sciences de l'homme.

II - Identité et travail

Rôle du travail dans la construction de l'identité

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Bern: Peter Lang.
- Chol, Y. & Genestier, J.-P. (1996). *Emplois de service de proximité: réflexions sur la professionnalisation*. Neuilly-sur-Marne: AFPA.
- Dubar, C. (1994). Le sens du travail: les quatre formes d'appartenance professionnelle. *Sciences humaines*, n° 37, mars 1994, 22–25.
- Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R. et al. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Guienne-Bossavit, V. (1995). Détours identitaires et partage du travail. *Revue internationale de psychosociologie*, vol. II, n° 2, printemps 1995, 7–19.
- Joulain, M. (1947). Centralité du travail et identité. *Bulletin de psychologie*, n° 428, tome L, janvier–avril 1997.
- L'évolution des catégories de travailleurs salariés: quels enjeux ? *Issues*, n° 30, mars 1988.
- Le Corre, S. (1992). *Le monde de l'hypermarché: identités professionnelles et identités sociales*. Paris: Atelier de travaux sociologiques (ATS).
- Le Corre, S. (1991). Modèles d'entreprises et formes de gestion sociale dans les hypermarchés: diagnostic et évolution. *Formation emploi*, n° 35, juil.–sept. 1991, 14–25.
- Le travail à sa place. *Projet*, n° 236, fév. 1994.
- Ministère de la Culture et de la communication (1989). *Cultures du travail: identités et savoirs industriels dans la France contemporaine*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- PIRTTEM/CNRS/Université de Toulouse–Le Mirail (1990). *La sociologie du travail et la codification du social: IVème Journées de sociologie du travail, 16–18 mai, 1990*. 3 vol. Toulouse: Université Le Mirail.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation*. 3e éd. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Segrestin, D. (1985). *Le phénomène corporatiste*. Paris: Fayard.
- Thuderoz, Chr. (1994). *La boîte, le singe et le compagnon: syndicalisme et entreprise*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF Editeur.
- Weller, J.-M. (1994). Le mensonge d'Ernest Cigare: problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité. *Sociologie du travail*, vol. XXXVI, n° 1, janv. 1994, 25–42.

Les mutations de l'organisation du travail et la construction identitaire

- Agache, Chr. (1993). *Les identités professionnelles et leur transformation: le cas de la sidérurgie*. Paris: L'Harmattan.
- Allen, J. & Gay, P. du (1994). Industry and the rest: the economic identity of services. *Work, employment and society*, vol. 8, n° 2, juin 1994, 255–271.
- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris: PUF.
- Bouffartigue, P. (1997). Travail, marginalisations, citoyenneté: actes du colloque du 3–4 mai 1996. *Avis de recherches – Marseille*, n° 43–44, mars 1997, 3–78.
- Broda, J. & Roche, P. (1989). *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications et ambivalence des formations: industries agroalimentaires: le cas des ateliers de conditionnement des IAA*. Marseille: Centre de recherche en écologie sociale.
- Broda, J. (1991). Retours de formation: travail-rémunérations-coopérations. *Formation emploi*, n° 34, avril–juin 1991, 101–115.
- Charlon-Dubar, E. & Vermelle, M.-Chr. (1990). Identités salariales et rapports aux savoirs. *Education permanente*, n° 104, oct. 1990, 109–121.
- Courpasson, D. & Paradeise, C. (1995). *La modernisation bancaire: sociologie des rapports professions-marchés*. Paris: L'Harmattan.
- Crozier, M. & Serieyx, H. (1994). *Du management panique à l'entreprise du XXIème siècle: ce qu'en pensent Bennis, Tichy, Hampden-Turner, Sérieyx, Yoshino...* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deval, Ph. (1993). *Le choc des cultures: management interculturel et gestion des ressources humaines*. Paris: ESKA.
- Dugué, E. (1993). *Les employés peu qualifiés et la logique de la compétence: mobilisation ou démobilité au travail?* Paris: Conservatoire national des arts et métiers/MIRSHT.
- Feutrie, M. (1990). Formation et changement dans les entreprises. *Education permanente*, n° 104.
- Foot, Robin (1991). *Le voyageur, l'électricité et le conducteur*. Paris: GIP Mutations industrielles.
- Gehin, Jean-Paul et al. (1990). Entreprise en mutation, formation en changement. *Etudes et expérimentations en formation continue*, n° 4, mars–avril 1990.
- Linhart, D. (1990). Quels changements dans l'entreprise? *Cahiers de recherche du GIP Mutations industrielles*, n° 39, mars 1990.

- Mehaut, Ph. (1989). *Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation?* Tome 4. Nancy: Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE).
- Ollivier, B. & Sainsaulieu, R. (1995). *L'acteur et le sujet: vers un nouvel acteur économique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Perret, B. & Roustang, G. (1993). *L'économie contre la société: affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle*. Paris: Seuil.
- Piotet, F. & Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, ANACT.
- Processos de trabajo y relaciones industriales en America Latina. *Sociologia del trabajo*, n° 19, automne 1993.
- Regards nouveaux sur le travail. *Les Cahiers de l'IRETEP*, n° spécial 1993.
- Sainsaulieu, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Education permanente*, n° 128, 1996-3, 187-206.
- Salais, R. & Storper, M. (1993). *Les mondes de production: enquête sur l'identité économique de la France*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Sueur, M. (1993). Transformations identitaires dans une aciérie: compte-rendu d'enquête, sciences de la société. *Les cahiers du LERASS*, n° 28, février 1993.
- Wittorski, R. (1994). *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*. Paris: CNAM/Université de Sherbrooke.

III - Identité et formation

- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, n° 128, 1996-3, 11-26.
- Bourgeois, E. (1996). La formation comme espace-temps protégé. *Education permanente*, n° 128, 1996-3, 27-35.
- Brier, C. de, Demailly, L., Doray, P. et al. (1990). *XIIème Congrès mondial de sociologie, Madrid, 9-13 juil. 1990: session ad hoc: formation, métiers et socialisation professionnelle*. Madrid.
- Broda, J. (1989). *Changements techniques et organisationnels, redéploiement des qualifications et ambivalence des formations: industries agroalimentaires: le cas des ateliers de conditionnement des IAA*. Marseille: Centre de recherche en écologie sociale.
- Broda, J. (1990). Formation et remaniements identitaires. *Formation emploi*, n° 32,

oct.–déc.

- Broda, J. (1990). La formation professionnelle continue entre l'identité et l'aliénation. *Education permanente*, n° 104, oct. 1990, 123–132.
- Charlon-Dubar, E., Dubar, C., Engrand, S. et al. (1990). Le salarié confronté à l'offre de formation: trajectoire personnelle, identité professionnelle et logique d'entreprise. *Travail et emploi*, n° 44, fév. 1990, 19–29.
- Debon-Thesmar, C., Wittorski, R. & Orofiamma, R. (1995). *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité: le cas des APP*. Paris: CNAM/ Centre de recherche sur la formation.
- Courtois, B. & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: la Documentation française.
- Dubar, C., Dubar, E., Engrand, S. et al. (1989). *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise: tome 2*. Lille: Laboratoire de sociologie du travail de l'éducation et de l'emploi (LASTREE).
- Dubar, C. & Engrand, S. (1991). Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation emploi*, n° 34, avril-juin 1991, 87–100.
- Dubar, C. (1990). *Formation et transformation des identités professionnelles et sociales par et dans l'entreprise*. Paris: CEREQ.
- Feutrie, M. (1990). Formation et changement dans les entreprises. *Education permanente*, n° 104.
- Gehin, J.-P. et al. (1990). Entreprise en mutation, formation en changement. *Etudes et expérimentations en formation continue*, n° 4, mars-avril 1990, 1–20.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, n° 128, 1996–3, 135–151.
- Kokosowski, A., Cheret, D. & Wittorski, R. (1994). *Processus d'apprentissage individuel, collectif et organisationnel du changement par un dispositif de développement de l'employabilité de jeunes en difficultés*. Mont-Saint-Aignan: Centre interrégional associé au Céreq.
- Le Goff, J.-P. & Malglaive, G. (1991). *Les centres de formation des apprentis du bâtiment: identité et mutation*. Paris: Plan construction et architecture.
- Le Goff, J.-P. (1996). *Les illusions du management: pour le retour du bon sens*. Paris: La Découverte.
- Lesne, M. & Minvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Païdeia.
- Mehaut, Ph. (1989). *Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation? Tome 4*. Nancy: Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE).
- Obin, J.-P. & Coulon, A. & Dropsy, B. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris: Hachette.

- Pouchain-Avril, C. (1995). *Logiques organisationnelles et dynamiques individuelles: essai d'analyse des enjeux identitaires en formation*. Thèse de doctorat (dir. par J.-M. Barbier). Paris: CNAM-Formation des adultes.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.
- Vasconcellos, M. (1990). *Formation et identité professionnelle dans le bâtiment*. Paris: Plan construction et architecture.

IV - Identité et exclusion/insertion

- Avice, J., Bonnal-Lordon, V. & Jean-Montcler, G. Point de vue sur la formation des adultes «en difficulté» d'insertion professionnelle. *Education permanente*, n° 111, juin 1992, 55–69.
- Bouffartique, P. (1997). Travail, marginalisations, citoyenneté: actes du colloque des 3–4 mai 1996. *Avis de recherches-Marseille*, n° 43–44, mars 1997, 3–78.
- Boulte, P. & Foucault, J.-B. de (1995). *Individus en friche: essai sur la réparation de l'exclusion par la restauration du sujet*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Carretero, T.C. (1993). *Exclusion sociale et construction de l'identité: les exclus en milieux «défavorisés» au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Coutrot, L. & Dubar, C. (1992). *Cheminements professionnels et mobilités sociales*. Paris: la Documentation française.
- De Goede, M., De Klaver, P., Van Ophem, J. et al. (1996). *Youth: unemployment, identity and policy*. Aldershot: Avebury.
- Demaziere, D. (1992). *Le chômage en crise? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Demaziere, D. (1991). *Les processus d'identification des chômeurs de longue durée: apports et limites de l'analyse de leurs trajectoires antérieures*. Paris: CEREQ.
- Fitoussi, J.-P. & Rosanvallon, P. (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris: Seuil.
- Flottes Lerolle, A. (1991). *Histoires de vies professionnelles: mobilités externes, stratégies subjectives et politiques d'entreprises*. Paris: CEREQ.
- Goffmann, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Ed. de Minuit.
- Laflamme, C. (1993). *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*. Québec: Ed. du CRP.
- Nasse, Ph., Strohl, H. & Xiberras, M. (1992). *Exclus et exclusions: connaître les populations, comprendre les processus*. Paris: la Documentation française.

- Paugam, S., Bouget, D. et al. (1996). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: la Découverte.
- Perret, B., Roustang, G. (1993). *L'économie contre la société: affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle*. Paris: Seuil.
- Roman, J. (1993). *Ville, exclusion et citoyenneté: entretiens de la ville II*. Paris: Esprit.
- Yahiel, M., Apostolo, M. & Leroy, J.-G. (1989). *Contribution à une réflexion sur l'insertion des immigrés exclus ou parties prenantes de la culture dans la société d'aujourd'hui: rencontres-débats organisées à Paris, le 25 novembre 1988 et à Marseille, le 2 décembre 1988*. Vincennes: Groupement de recherches, d'échanges et de communication (GREC).

V - Approche par publics

Cadres et chefs d'entreprise

- Auberger-Barre, M.-N., Mallet, L. & Desvaux, L. (1995). Quelle identité cadre? *Cadres CFDT*, n° 367, mars 1995, 29–59.
- Belle, F. (1991). *Etre femme et cadre*. Paris: L'Harmattan.
- Bernard, A. (1992). *Le développement des jeunes cadres*. Paris: Editions Liaisons.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres: la formation d'un groupe social*. Paris: Ed. de minuit.
- Castro, J.-L. & Lancestre, A. (1993). Le manager: du surhomme à la personne. *Humanisme et entreprise*, n° 199–200, août 1993, 13–30.
- Hill, L.A. (1992). *Becoming a manager: mastery of a new identity*. Boston: Harvard business school press.
- Labbe, Chr. (1993). Les agents de maîtrise en quête d'identité: dossier. *Partenaires*, n° 40, sept. 1993, 32–40.
- Lebrun, Ch. (1995). Le manager face au changement: sens et identité. *Personnel*, n° 356, janvier 1995, 34–39.
- Rivard, P., Saussois, J.-M. & Tripier, P. (1982). L'espace de qualification des cadres. *Sociologie du travail*, vol. 4, 417–442.
- Teissier, G. (1995). *Les cadres militaires de demain: quel recrutement pour quelle formation? Rapport d'information n° 2063 déposé en application de l'article 145 du règlement par la commission de la Défense nationale et des forces armées sur le recrutement et la formation des cadres militaires d'active*. Paris: Assemblée nationale.

Chômeurs

Demaziere, D. (1992). *Le chômage en crise? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

Demaziere, D. (1991). *Les processus d'identification des chômeurs de longue durée: apports et limites de l'analyse de leurs trajectoires antérieures*. Paris: CEREQ.

Pottier, F., Viney, X., Herpin, N. et al. (1991). *Le chômage de longue durée au quotidien: une exclusion globale? Atelier n° 3, 18 novembre 1991*. Paris: Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

Enseignants

Trousson, A. & Raynaud, Ph. (1992). *De l'artisan à l'expert: la formation des enseignants en question*. Paris: CNDP/Hachette.

Femmes

Gadrey, N. (1992). *Hommes et femmes au travail: inégalités, différences, identités*. Paris: L'Harmattan.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.

Nahoum-Grappe, V. (1996). *Le féminin*. Paris: Hachette.

Fonctionnaires

Bodiguel, J.-L., Rouban, L. (1991). *Le fonctionnaire détrôné? L'Etat au risque de la modernisation*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Rouban, L. (1995). *La fonction publique*. Paris: La découverte.

Formateurs et métiers de la formation

Allouche-Benayoun, J. & Pariat, M. (1993). *La fonction formateur: analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse: Privat.

Dugué, E. (1984). Les formateurs de jeunes: identité, statut, intégration professionnelle. *Education permanente, n° 74*, juin 1984, 29–42.

Gautier-Moulin, P. (1995). Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser. *Actualité de la formation permanente, n° 137*, juil.-août 1995, 41–119.

GRITECS / Gehin, J.-P. (1996). *Une profession en construction: les formateurs en Poitou-Charentes: rapport de recherche*. Poitiers: Université de Poitiers.

Hezard, L. (1987). En Avignon, des formateurs universitaires en mal d'identité et de reconnaissance ... *Actualité de la formation permanente, n° 89*, août 1987, 4–5.

Kokosowski, A., Breton, C., Grave, P. et al. (1995). *Etude sur les organismes de formation continue et sur les formateurs en Basse-Normandie: rapport final*. Mont-Saint-Aignan: Centre interrégional associé au Céreq.

Kokosowski, A., Cheret, D. & Wittorski, R. (1994). *Processus d'apprentissage individuel, collectif et organisationnel du changement par un dispositif de développement de l'employabilité de jeunes en difficulté*. Mont-Saint-Aignan: Centre interrégional associé au Céreq.

Kokosowski, A., Lefebure, A.-M., Labit, A. & Wittorski, R. (1990). *Programme de recherches et d'études sur l'analyse des compétences professionnelles et des besoins en formation continue des personnels de missions locales et de PAIO: résultats de l'enquête quantitative 5 novembre 1990. Tome 1: identité, nature du travail et évaluation du travail*. Mont-Saint-Aignan: IRED/GEFSI.

Kokosowski, A., Labit, A., Lefebure, A.-M. & Wittorski, R. (1991). *Programme d'études et de recherches sur l'analyse des compétences professionnelles et des besoins en formation continue des personnels de PAIO et missions locales: synthèse des résultats de l'enquête quantitative sur l'identité des personnels, la nature et l'évaluation des situations de travail et la formation*. Paris: Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes.

Lancestre, A. & Thionville, R. (1995). Formation de formateurs: le formateur en quête d'identité professionnelle? *Actualité de la formation permanente*, n° 137, juil.-août 1995.

Larose, A. & Lefebure, A.-M. (1994). *Enquête d'évaluation qualitative d'actions de formation CFI: rapport final*. Mont-Saint-Aignan: Centre interrégional associé au Céreq.

Les formateurs d'adultes et leurs qualifications: réponses des universités: tome 1, les cahiers d'études du CUEEP, juin 1990.

Les formateurs d'adultes et leurs qualifications: réponses des universités: tome 2, les cahiers d'études du CUEEP, juin 1990.

Vasconcellos, M. (1987). *Les formateurs: groupe social et identité professionnelle*. Saint-Denis: Université Paris VIII/IFEF.

Infirmières

Dubois Fresney, C. & Perrin, G. (1996). *Le métier d'infirmière en France: du métier d'infirmière à l'exercice professionnel des soins infirmiers*. Paris: Presses universitaires de France.

Perreault, M., Saillant, F., Gagnon, E. et al. (1996). Le soin comme objet problématique. *Sciences sociales et santé*, vol. 14, n° 3, septembre 1996, 7-65.

Ingénieurs

Le Goff, J.-P. (1994). *Technique et management dans l'activité de l'ingénieur en*

entreprise. Paris: CNAM.

Grelon, A. (1991). Ingénieurs d'Europe et du Proche-Orient. *Sociétés contemporaines*, n° 6, juin 1991, 5–125.

Grelon, A. (1986). *Les ingénieurs de la crise: titre et profession entre les deux guerres*. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.

La culture et l'ingénieur: pratiques et recherches dans l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire. *Pour*, n° 151, 1996.

Lass, H. (1989). *Le pouvoir de l'ingénieur*. Paris: L'Harmattan.

Layton, E.T. (1986). *The revolt of engineers: social responsibility and the american engineering profession*. 2e éd. Baltimore: John Hopkins University Press.

Longuenesse, E. & Waast, R. (1995). Professions scientifiques en crise: ingénieurs et médecins en Syrie, Egypte, Algérie. *Revue Tiers-Monde*, tome XXXVI, n° 143, juil.–sept. 1995, 484–596.

Maurice, M., Nohara, H., & Silvestre, J.-J. (1990). *Les ingénieurs et la dynamique industrielle en France et au Japon: rapport intermédiaire*. Aix-en-Provence: LEST.

Pottier, F. (1996). Les ingénieurs du CNAM: quel devenir ? *Formation emploi*, n° 55, juil.–sept. 1996, 59–75.

Shinn, T. (1978). Des Corps de l'Etat au secteur industriel: genèse de la profession d'ingénieur, 1750–1920. *Revue française de sociologie*, vol. 19, n° 1, janv.–mars 1978, 39–71.

Jeunes

Bloss, T. & Feroni, I. (1991). *La socialisation de la jeunesse: enquête*. Nice: Centre d'enquêtes et de recherches sur la culture et la communication, les modes de vie et la socialisation (CERCOM).

Ballion, M., Lantier, N. & Mathey-Pierre, C. (1987). *Jeunes issus de SES et d'ENP: identité et devenir*. Paris: INRP.

Bouffartigue, P. (1994). Socialisation professionnelle des jeunes BTS-DUT: entre diplôme et statut, des identités incertaines. *Formation emploi*, n° 45, mars 1994, 3–24.

Bouffartigue, P., Clot, Y. & Lojkine, J. (1990). *Structuration de l'identité professionnelle des jeunes diplômés entrant au travail*. Paris: Ministère de la recherche et de la technologie.

Chobeaux, F. (1994). L'identité collective de jeunes en difficulté d'insertion sociale. *Hommes et migrations*, n° 1180, octobre 1994, 23–29.

Fraisse, E. (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF.

- Lojkine, J. (1992). *Les jeunes diplômés: un groupe social en quête d'identité*. Paris: PUF.
- Preteur, Y., Leonardis, M. de & Tap, P. (1995). *Education familiale, image de soi et compétences sociales*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Thiery-Rivoire, B. (1996). *Quand Sarai devient Sarah: adolescents, questions d'orientation, problèmes d'identité*. Ramonville Saint-Agne: Erès.

Ouvriers

- Deniot, J. & Dutheil, C. (1995). *Métamorphoses ouvrières, tome 1*. Paris: L'Harmattan.
- Deniot, J. & Dutheil, C. (1995). *Métamorphoses ouvrières, tome 2*. Paris: L'Harmattan.
- Lojkine, J. (1988). Convergences et contradictions inter-catégorielles: les rapports entre les ouvriers et les cadres. *Issues*, n° 30, 1er trim. 1988, 7–69.
- Ouvriers, ouvrières: un continent morcelé et silencieux. *Autrement*, n° 126, janv. 1992.
- Pincon, M. (1987). *Désarrois ouvriers: familles de métallurgistes dans les mutations industrielles et sociales*. Paris: L'Harmattan.

Ruraux

- Ladefroux, R., Petit, M. & Gardien, C.-M. (1993). *Lecteurs en campagne: les ruraux lisent-ils autrement?* Paris: Centre Georges Pompidou.
- Salmona, M. (1994). *Les paysans français: le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris: L'Harmattan.

Techniciens

- Bonnafos, G. de (1990). Les identités sociales des techniciens. *Formation emploi*, n° 30, avril-juin 1990, 55–67.
- Bonnafos, G. de (1988). *Techniciens dans l'entreprise: des identités sociales différentes*. Paris: CEREP.
- Veneau, P. & Tanguy, L. *Les techniciens: un groupe socio-professionnel?* Paris: Université Paris VII.

Travailleurs sociaux / actions sociales

- Bautier, E. & Bouveau, P., Famery, K. et al. (1995). *Travailler en banlieue: la culture de la professionnalité*. Paris: L'Harmattan.
- Carreaux, D. (1995). *Animateur de développement rural: un métier qui se cherche: enquêtes et analyses sur l'identité socio-professionnelle des animateurs des CIVAM*. Centres d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural. Paris:

Université Paris III.

Cohen-Scali, V. & Wittorski, R. (1995). L'action sociale: un champs professionnel en évolution. *Actualité de la formation permanente*, n° 138, sept.–oct. 1995, 16–28.

Guienne, V. (1990). *Le travail social piégé?* Paris: L'Harmattan.

Kokosowski, A., Bonte, M.-Chr., Cohen, V. et al. (1992). *Identité et besoins en formation continue des correspondants du crédit formation individualisé*. Mont-Saint-Aignan: Centre interrégional associé au Céreq.

Le Bouffant-Menard, Ch. (1994). *Culture professionnelle et formation initiale: l'exemple des assistantes sociales*. Paris: CNAM.

Autres

Angleraud, B. (1996). Les commerçants au tournant des XXe-XIXe siècles: vers l'émergence d'une identité sociale. In: P. Guillaume. *La professionnalisation des classes moyennes*. Talence: Ed. de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 315–325.

Denos, Ph., Grall, M.-F. & Masse, Ph. (1993). Psychologue en entreprise: une identité ambivalente. *Education permanente (supplément EDF-GDF)*, 177–185.

Tudesq, A.-J. (1996). Le journalisme, une profession à la recherche de son identité. In: P. Guillaume. *La professionnalisation des classes moyennes*. Talence: Ed. de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 107–115.

E: MORAL UND ERFOLG

Wolfgang Lempert (2002)

Schulische Moralerziehung und betriebliche Sozialisation – systematische Förderung oder strukturelle Behinderung sozialen Lernens im dualen System? Ergebnisse und Aufgaben empirischer Untersuchungen, praktischer Modellversuche und «rollende Reformen»

ZUSAMMENFASSUNG

Berufsbildung vermittelt nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch soziale Orientierungen. Das geschieht teils gezielt und bewusst – im Hinblick hierauf wäre von «Berufserziehung» zu sprechen –, teils willkürlich und unbewusst – dann hieße es korrekt «berufliche Sozialisation». Zu den sozialen Orientierungen gehören unter anderen moralische Urteilsfähigkeit – das Vermögen, für soziale Konflikte allgemein zustimmungswürdig begründete Lösungen vorzuschlagen – und moralisches Engagement – die Bereitschaft, solchen Einsichten entsprechend zu handeln. Als «moralisch» wird in diesem Text die Orientierung an sozialen Normen verstanden, deren Erfüllung und Verletzung die Fremd- und Selbstachtung der meisten Menschen mehr oder minder mitbestimmt. Moral ist nicht nur im Privatleben gefragt, um hier selbstbezogene und soziale Handlungen sowie zwischenmenschliche Beziehungen zu regulieren, sondern auch in der Arbeitssphäre vonnöten, heute mehr denn je. Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich normalerweise in einer bestimmten Richtung: von der Sicht sozialer Beziehungen aus der Perspektive jeweils nur einer der streitenden Parteien über deren Koordination im Interesse einer Einigung zumindest der Kontrahenten bis hin zur beispielhaften Berücksichtigung der Belange aller beteiligten und betroffenen Personen. Das sind nur die drei großen Entwicklungsniveaus, auf denen sich je zwei Stufen unterscheiden lassen. Ob und wann man die höheren Stufen erreicht, hängt stark von Konstellationen und Sequenzen der Ausprägungen sozialer Bedingungen ab, wie Wertschätzung, offene Konfliktaustragung, Kommunikation, Partizipation und soziale Verantwortung. Bestimmte Verbindungen ihrer Varianten begünstigen auch die Entwicklung anderer wünschenswerter Handlungspotenziale; als wesentliche Merkmale geregelter sozialer Beziehungen – unter anderem humaner Arbeitsverhältnisse und demokratischer Betriebsstrukturen – erscheinen sie selbst erstrebenswert.

Alle genannten Bedingungen sind prinzipiell gestaltbar; sie stellen daher Ansatzpunkte auch für jene berufserzieherischen Eingriffe dar, die die feststellbaren moralischen Defizite in unserer Arbeitswelt nahe legen. Nun sind die behaupteten Zusammenhänge durch empirisch-analytische Forschungen und praktische Modellversuche aber noch nicht genügend geklärt, um sofort ein umfassendes und flächendeckendes Programm berufsmoralischer Erziehung in die Realität umzusetzen. Allerdings reicht das verfügbare einschlägige Wissen aus, um sofort mit einer Revision der beruflichen Erstausbildung zu beginnen. Dementsprechend werden nachfolgende Punkte behandelt:

Im Einleitungskapitel (1) werden

- der hier nur angedeutete Problemzusammenhang etwas detaillierter entfaltet (1.1),
- die relevanten Begriffe gründlicher expliziert (1.2) und
- außerdem der Primat der Moral vor der Ökonomie offengelegt und zu begründen versucht, warum er die wünschenswerte Richtung der vor allem durch weitere Forschungen zu unterstützenden pädagogischen Maßnahmen bestimmen sollte (1.3).

Es folgt eine Darstellung des status quo (2), das heißt

- des Forschungsstands (2.1) und
- der vorliegenden Erfahrungen mit einschlägigen Interventionsprojekten (2.2) auf dessen Grundlage dann in
- einer Zwischenbilanz (2.3) versucht wird, deutlich zu machen,
 - welche Reformen unverzüglich in die Wege geleitet werden könnten und
 - was vor jeder flächendeckenden Innovation noch zu erforschen und zu erproben wäre.

Damit sind die Voraussetzungen geschaffen für den Empfehlungsteil (3),

- der mit einer Angabe und Begründung der gewählten Prioritäten beginnt (3.1),
- in dessen zentralem Teil (3.2) dann ein umfassendes Programm von aufeinander abgestimmten lehrzeitübergreifenden empirisch-analytischen Longitudinalstudien, wissenschaftlich begleiteten Modellversuchen in Betrieben und Schulen, exemplarischen sowie überall einzuleitenden Interventionen steht und
- der ergänzt wird durch eine Skizze der erforderlichen parallelen Bemühungen zur Optimierung der moralpädagogischen Kompetenz und Motivation der betreffenden Ausbildungs- und Lehrpersonen, von denen der Erfolg der vorgeschlagenen praktischen Innovationen entscheidend abhängt (3.3).

Der Text schließt mit etwas melancholischen Spekulationen über die Bedingungen und Barrieren einer Verwirklichung dieser Vorschläge (4.). Über das obligatorische

Quellenverzeichnis (5) hinaus ist ein Anhang (6) beigefügt, der einige Schaubilder und Tabellen enthält. Wie schon der Obertitel des Ganzen anzeigt, wird bei alledem – angesichts des realen Kräfteverhältnisses der Partner im «dual» genannten System, der vorherrschenden Form beruflicher Erstausbildung in den (überwiegend) deutschsprachigen Staaten – nicht die Moralerziehung in der Berufsschule betont, sondern die moralische Sozialisation im Ausbildungsbetrieb akzentuiert.

1 EINLEITUNG

1.1 Problemskizze

Die Berufsschule soll ihre Schüler und Schülerinnen nicht nur beruflich qualifizieren; ihr wird seit jeher auch eine Erziehungsfunktion zugeschrieben. Gegründet wurde sie sogar in erster Linie als Einrichtung zur Disziplinierung schulentlassener Jugendlicher vor deren Einberufung zum Militärdienst, auf dass diese ja nicht erst auf dumme – das waren damals vor allem: sozialdemokratische – Gedanken kämen, bis die Armee das Werk ihrer Eingliederung in die bestehende hierarchische Staats- und Gesellschaftsordnung gradlinig fortsetzen und zügig vollenden könne (vgl. z. B. Greinert 1975).

Unser Staat und unsere Gesellschaft sind heute nicht mehr eindeutig hierarchisch strukturiert, sondern sehr viel komplexer geworden. Geblieben ist die Erwartung, dass die Berufsschule die soziale und politische Integration der Auszubildenden zu unterstützen habe. Weil die hier und heute erwünschten sozialen und politischen Aktivitäten – nicht zuletzt angesichts von Erfahrungen in der nationalsozialistischen Ära – unter anderem moralisch reguliert werden sollten, geht es dabei zugleich um moralische Erziehung. Deren Notwendigkeit resultiert im Übrigen aus den Erfordernissen der beruflichen Tätigkeiten sowie der Formen betrieblicher Organisation. Nicht zufällig wurde die Berufsbildung schon vor rund hundert Jahren als «Pforte zur Menschenbildung» betrachtet, und sie kann hierzu auch gegenwärtig beitragen, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind. Wie die gesellschaftlich, politisch und beruflich bedeutsamen moralischen Kompetenzen und Orientierungen der jungen Menschen im Einzelnen zu optimieren wären, ist aber noch immer nicht genügend bekannt.

Damit sind wir bei der Frage, die hier beantwortet werden soll. Vordergründig lautet sie: Was wäre zu erforschen und auszuprobieren, um herauszubekommen, wie der Einfluss der Berufsschule auf die Moral der Lehrlinge verbessert werden könnte? Jedoch: Die Berufsschule ist nur juristisch selbstständig, nicht faktisch autonom, ihr Einfluss auf die Jugendlichen eher gering. Ihre pädagogischen Erfolge ergeben sich weitgehend aus dem Verhältnis ihrer Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen zur betrieblichen Ausbildung und Sozialisation. Das gilt besonders für ihre moralpädagogischen Bemühungen – soweit ihre Lehrpersonen sich überhaupt um die moralische Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler bemühen. Wie sie damit bei den Jugendlichen «ankommen», wird überwiegend durch deren betriebliche Erfahrungen bestimmt, d. h. bedingt oder behindert, erleichtert oder erschwert. Folglich sollte, wer über Bedingungen

und Barrieren, Chancen und Schwierigkeiten schulischer Moralerziehung von Lehrlingen beziehungsweise über Ansätze und Resultate, Defizite und Desiderate einschlägiger Forschungen, Experimente und Interventionen berichten will, den Betrieb mindestens ebenso mitberücksichtigen wie Elternhaus, Schule und peers, besser sogar: vorrangig betrachten. Zumal auch dessen moralpädagogisches Potenzial sowie seine Rolle als moralisch sozialisierende Agentur bisher wenig beachtet wurden und weitgehend unbekannt geblieben sind. Dabei wäre unter anderem die Arbeit und Ausbildung der Lehrenden und Auszubildenden unter die Lupe zu nehmen, jener Personen also, von denen nicht nur die Qualität der fachlichen Instruktion abhängt, sondern die auch das Niveau der Moralerziehung maßgeblich mitbestimmen. Weiterhin wären bereits offenkundige Reformchancen auszuleuchten und hervorzuheben und mögliche Reformen nicht durch Empfehlungen unnötiger Forschungsprojekte und Modellversuche zu verzögern, bzw. weitere wissenschaftliche Anstrengungen nicht auf Felder zu verlagern, die bislang unberücksichtigt oder unterbelichtet geblieben sind.

1.2 Begriffsklärung

Soziologisch gesehen, meint «Moral» oder «Moralität» die Regulation, Koordination und Bewertung von Handlungen nach sozialen Normen, die als «richtig» angesehen werden und deren Erfüllung (deshalb) Beobachtenden die Achtung der betreffenden Akteure (oder Sprecher) als Personen einflößt und steigert sowie bei diesen Selbstachtung hervorruft und verstärkt, während ihre Verletzung Achtungsentzug beziehungsweise Scham- und Schuldgefühle erzeugt. Psychologen haben sich bisher besonders intensiv mit der «moralischen Urteilsfähigkeit» befasst, die häufig auch nur «moralisches Denken» heißt. Sie kann umschrieben werden als das Vermögen, für soziale Konflikte allgemein zustimmungswürdig begründete Lösungen vorzuschlagen. Nach Kohlberg (1996) entwickelt sie sich stufenweise. Dabei können nacheinander sechs Stufen erreicht werden, die paarweise drei Ebenen zugeordnet sind (vgl. die Tabelle 1 im Anhang). Tempo und Reichweite dieser Entwicklung resultieren nach anderen Autoren nicht zuletzt aus der Dauer und Stärke ihrer Wechselwirkung (Interaktion) mit bestimmten, ebenenspezifischen Ausprägungen von sechs sozialen Bedingungen moralischer Progression: Wertschätzung, offene Austragung von Konflikten, Kommunikation, Partizipation, Verantwortung für andere, Handlungsfreiheit. Zumindest einzelne dieser Bedingungen begünstigen auch die Entstehung und Veränderung jener weiteren psychischen Elemente der Moralität, von denen im nächsten Abschnitt die Schreibe sein wird. Das sind jedoch vorerst lediglich plausible theoretische Annahmen,

die empirisch bisher nur teilweise bestätigt werden konnten und daher weiterer Überprüfung bedürfen (Schaubild 1; Bienengräber 2002).

Die ansonsten – das heißt hinsichtlich ihrer Struktur und Entwicklungsniveaus – vergleichsweise gut erforschte Fähigkeit, moralische Urteile zu fällen, ist nur eine Komponente jenes komplexen Variablengeflechts, das die psychische Seite der Moralität repräsentieren dürfte. So erscheinen ihre Entwicklungsschritte nicht nur von äußeren, objektiven, sozialen Gegebenheiten und Begebenheiten abhängig; sie sind auch an das Erreichen bestimmter Strukturniveaus innerer, subjektiver, psychischer Potenziale gebunden: der logischen Intelligenz und der Fähigkeit zur Übernahme sozialer Perspektiven. Und so bedarf es zusätzlicher interner Voraussetzungen, ehe moralische Urteile entsprechende Handlungen nach sich ziehen. Zu ihnen gehören vor allem gewisse Vorstellungen von Handlungsspielräumen, die auch als Kontrollüberzeugungen bezeichnet werden (Hoff 1986, 1992²), weiterhin moralisches Engagement. Diesem wiederum entspringen Emotionen und Motive, die zu den genannten Kognitionen hinzukommen müssen, wenn die betreffenden Aktionen eingeleitet und ausgeführt werden sollen (vgl. bes. Blasi 1999). Je nach seiner Stärke prägt moralisches Engagement mehr oder minder die personale Identität, das heißt die Konsistenz der Persönlichkeitsstruktur und die Kontinuität individueller Entwicklungsprozesse. Häufig steuert es auch die Verläufe beruflicher Biographien mindestens mit (Colby/Damon 1992).

1.3 Wertprämissen

Wie schon eingangs angezeigt, soll nicht nur eine Bestandsaufnahme geliefert werden: Darüber hinaus werden begründete Empfehlungen formuliert und Vorschläge zu sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten sowie wissenschaftlich begleiteten praktischen Versuchen gemacht, die darauf zielen, gestaltbare Bedingungen einer erfolgreichen moralischen Erziehung in Lehrbetrieben und Berufsschulen zu identifizieren und Hypothesen über ihre Wirksamkeit zu testen. Damit betreffen sie eine Konfliktzone, in der ökonomische Maximen mit pädagogischen Imperativen und moralischen Standards kollidieren. Während ökonomische Maximen die Optimierung von Kosten-Ertrags-Relationen verlangen «und sonst gar nichts», fordern pädagogische Imperative sehr viel mehr, auch kategorial andere Aktivitäten: die Förderung persönlicher Entwicklungen, der Entfaltung und Vervollkommnung der ganzen Fülle menschlicher Möglichkeiten, einschließlich sozialer und kultureller Potenziale, also auch moralischer Kompetenzen und Orientierungen. Unsere Gesellschaft aber tendiert

gegenwärtig generell, das heißt innerhalb wie jenseits ihres Wirtschaftssystems, zur ängstlichen Beschränkung auf das, was sich – womöglich auch nur kurzfristig – zu «rechnen» verspricht. Mit dieser «Schere im Kopf» kommen wir auf die Dauer aber nicht einmal wirtschaftlich zurecht. Denn

- wenn die Unternehmen permanent nur danach trachten, ihre Bilanzen zu optimieren, in denen die ihnen nicht exakt zurechenbaren «externen Kosten», die viele ihrer einzelbetrieblichen Praktiken gesamtwirtschaftlich verursachen, nicht berücksichtigt werden,
- wenn die gesamtwirtschaftlich ruinösen Folgen, die ebenfalls nur grob in
- Geldbeträgen auszudrücken sind, deshalb bisher größtenteils auch durch die Maschinen der nationalökonomischen Gesamtrechnung fallen und
- im übrigen hier zwar als Kosten der Bekämpfung solcher Schäden berücksichtigt, aber jenem Bruttosozialprodukt als Aktivposten zugeschlagen werden, dessen Wachstum nach wie vor als oberstes Ziel unserer Wirtschaftspolitik gilt,

dann entbehren wir des Kompasses, der uns die «Wege aus der Wohlstandsfalle» (Binswanger u. a. 1969) weist und die «Rückkehr zum menschlichen Maß» (Schumacher 1977) ermöglicht. Dann laufen wir nicht nur Gefahr, die Vielfalt menschlicher Lebensformen, Sozialbereiche, Kulturgebiete und Sinnprovinzen einzuengen auf jene Dimension, in der lediglich elementare Voraussetzungen sinnvollen Lebens gesichert werden, sondern riskieren langfristig auch unsere bloße Existenz. Es ist kein anderer Ausweg aus dieser Sackgasse zu sehen als eine moralische Disziplinierung der Ökonomie: eine moralisch motivierte materielle Selbstbeschränkung.¹ Sie ermöglichte eine gerechtere Verteilung der verbleibenden Reichtümer, aber auch die Ersetzung stupider Arbeiten durch anspruchsvollere Funktionen und sinnreichere Aufgaben, zumindest ausgewogenere Verbindungen verschiedenwertiger Tätigkeiten, die Steigerung der Qualität inner- und zwischenbetrieblicher Beziehungen, vor allem weniger Konkurrenz, mehr Kooperation und Partizipation am Arbeitsplatz, und die Intensivierung kommunikativer und kultureller Aktivitäten außerhalb der Arbeitssphäre. Solcher Relativierungen, Veränderungen und Ergänzungen bedarf auch das

¹ Dass unser Wirtschaftssystem – wie Richard Münch (1994) behauptet – sich längst soweit der Moral geöffnet hat, dass ein stufenweiser Prozess der wechselseitigen Durchdringung von Ökonomie und Moralität beginnen konnte, der inzwischen weit fortgeschritten sein soll, vermag ich nicht zu erkennen. – Mit alledem soll kein *durchgängiger* Gegensatz zwischen Ökonomie und Moralität aufgebaut(sch) und die Möglichkeit ausgeschlossen werden, dass gerade auch *moralisch* geführte Unternehmen sehr erfolgreich sein können. Zumindest ist aber auf das Umgekehrte, auf die Moralität strikt ökonomischer Zweckrationalität, solange wenig Verlass, wie nicht schon der *Begriff* der Wirtschaftlichkeit moralisch «aufgeladen» wird, wie etwa in der «integrativen Wirtschaftsethik» von Peter Ulrich (1987, 2000). – Eher schon lassen sich die Moral des sozialen (Ver-)Handelns und der Erfolg des fachlichen Lernens im Schul-«Betrieb» miteinander in Einklang bringen. Vgl. Oser 1998.

wirtschaftsberufliche Denken, Handeln und Lernen heute dringlicher denn je zuvor – jenseits jener hohen fachlichen Kompetenzen, die gerade dann gebraucht werden, wenn es nicht mehr nur um das «business as usual» geht, sondern darum, die herrschenden Verhältnisse in der angedeuteten Richtung Schritt für Schritt zu transformieren.

Die Berufsschule könnte diesen Prozess unterstützen, indem sie die angedeuteten Krisenerscheinungen beleuchtete und erklärte, auch mit den Jugendlichen darüber diskutierte, wie der Misere entgegenzuwirken wäre und was die Schüler und Schülerinnen persönlich und politisch zu deren Überwindung beizutragen hätten. Als Einrichtung des öffentlichen Bildungssystems käme der Schule dabei gegenüber den Lehrbetrieben, die mehr im Wirtschaftssystem verankert sind, eine Vorreiterrolle zu – theoretisch (vgl. Kurtz 1997). Empirisch bleibt abzuwarten, ob und wie weit sie diese Chance wahrnehmen wird. Ihre bis heute schwache Position im dualen System spricht eher dagegen. Vor diesem Hintergrund ist der nachfolgende Text zu verstehen.

2 FORSCHUNGS- UND ERKENNTNISSTAND: ANSÄTZE, METHODEN UND RESULTATE ABGESCHLOSSENER VORHABEN

Der aktuelle Forschungsstand wird im Wesentlichen durch drei abgeschlossene empirisch-analytische Untersuchungen zur moralischen Sozialisation in der beruflichen Ausbildung und Arbeit sowie durch Erfahrungen mit vier Arten von moralpädagogischen Interventionen repräsentiert, die auch auf berufliche und betriebliche Kontexte bezogen oder angewandt werden können.

2.1 Empirische Untersuchungen

Die wichtigsten Merkmale der drei Forschungsprojekte (Beck 2000, Beck u. a. 2001 bzw. Bienengräber 2000, 2002; Hoff/Lempert/Lappe 1991; Corsten/Lempert 1997) sind in der Tabelle 2 im Anhang zusammengestellt. Im Hinblick auf wünschenswerte Folgevorhaben fällt dort auf:

- dass nur in der Mainzer Studie Lehrlinge simultan wissenschaftlich begleitet wurden. Auch wurden allein in diesem Projekt moralische Einflüsse des Betriebs und der Schule voneinander getrennt zu erfassen versucht.
- dass die Mitarbeiter an den beiden Berliner Studien zwar mit valideren Methoden operierten, indem sie ihre Daten relativ offen erhoben und viel Mühe auf deren Deutung und Analyse verwandten, dass sie aber die Lehrzeit der untersuchten Personen nur rückblickend betrachteten und daher deren moralische Entwicklung während dieser Jahre nicht zuverlässig nachzuzeichnen vermochten.
- dass es im zweiten dieser Projekte nicht einmal möglich war, spätere Veränderungen des moralischen Urteilsniveaus zu registrieren, weil es sich dabei um eine Querschnittstudie handelte.

So erscheint es auch nicht weiter verwunderlich,

- dass nur in der ersten Berliner Untersuchung relativ starke sowie durchweg hypothesenkonforme Zusammenhänge zwischen bestimmten Konstellationen von Varianten fast aller sozialen Bedingungen und moralischen Urteilsstufen gefunden wurden, die aber auf Sozialisationsprozessen nach der Lehrzeit beruhten, und
- dass lediglich in der Mainzer Studie zwar schwache, jedoch signifikante Beziehungen zwischen der Wertschätzung sowie manifesten Konflikten einerseits und Stufenprogressionen andererseits hervortraten, die aber angesichts der weitgehend standardisierten Erhebung aller relevanten Variablen ebenso wie die übrigen Zusammenhänge noch genauerer Nachprüfung bedürfen.

Als ‚Momentaufnahme‘ erlaubte die zweite Berliner Studie zwar überhaupt keine derartigen Zusammenhangsanalysen; sie lieferte aber ihrer speziellen Zielsetzung entsprechend besonders dichte Deskriptionen moralisch ‚sozialisationsverdächtiger‘ beruflicher und betrieblicher Milieus. Für weitere Forschungen kann aus den referierten Befunden gefolgert werden,

- dass die unterstellten Beziehungen zwischen sozialen Bedingungen und moralischen Entwicklungen zwar zumindest teilweise bestehen dürften,
- dass jedoch noch genauer nachzuprüfen wäre, welche dieser Bedingungen in bestimmten Arbeitsumwelten in welchem Maße mit welchen anderen sozialen Variablen sowie mit welchen moralisch bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmalen korreliert.

2.2 Praktische Modellversuche und verwandte Vorhaben

Eine erste, frühe, relativ einfache, bewährte und verbreitete, auch auf berufliche und betriebliche Probleme anwendbare und angewandte Form moralpädagogischer Intervention stellt die Initiierung und Moderation von Diskussionen hypothetischer und realer moralischer Dilemmata dar (vgl. bes. Blatt/Kohlberg 1975; Berkowitz 1986; Oser 1998). Die Konfrontation mit moralischen Dilemmata sowie mit bestimmten Nachfragen wurde zunächst nur als Forschungsmethode eingesetzt, um das Niveau des moralischen Denkens untersuchter Personen zu ermitteln. Dilemmadiskussionen mit Gruppen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen haben sich dann darüber hinaus auch als wirksame Konfliktlösungsstrategien erwiesen. Wurden sie über einen gewissen Zeitraum hinweg regelmäßig veranstaltet, so stieg das durchschnittliche Niveau der Argumente, die die Beteiligten verwandten, sogar allmählich an. Dabei brauchen die leitenden Personen nicht – wie es zunächst üblich war – zu versuchen, die Gruppenmitglieder durch die Verwendung höherstufiger Begründungen zu komplexeren Argumentationen anzuregen – das besorgen moralisch relativ hoch entwickelte Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmer unwillkürlich schon ganz von allein. Es genügt, dass die betreffenden Pädagoginnen und Pädagogen nach der Eröffnungsphase der Diskussion ab und zu einfache inhaltliche Impulse geben, vor allem aber für einen fairen Diskussionsablauf sorgen. Im Übrigen haben sie nur zu klären, welche Konflikte wann zu erörtern sind, ob es sich dabei überhaupt um echte Dilemmata handelt, die nur moralisch bewältigt werden können, und einiges mehr. Für Diskussionen hypothetischer Dilemmata kommt vor allem die Berufsschule in Betracht, sie können hier zu beliebigen Zeiten ‚angezettelt‘ werden. Reale Dilemmata sind möglichst dort, wo sie in Erscheinung treten, sofort zu

diskutieren, also nach Möglichkeit auch in Lehrbetrieben zur Sprache zu bringen.

Eine zweite Variante möglicher moralischer Erziehungs- und Aufklärungsarbeit – die Erörterung moralischer Probleme bestimmter Ausbildungsberufe und beruflicher Unterrichtsfächer – hingegen erscheint fast ausschließlich als eine Aufgabe der Schule (vgl. Althof 1984). Dabei geht es weniger um ‚Entwicklungshilfe‘, um Anstöße zu weiteren Schritten auf dem Wege von einfachen zu komplexen Formen moralischer Urteilsbildung, als darum, den Auszubildenden überhaupt erst einmal die Augen für die Tatsache zu öffnen, dass berufliches Handeln auch moralischen Maßstäben zu genügen hat, anders ausgedrückt: sie für die moralische Bedeutung moralisch bedeutsamer Aspekte ihres Ausbildungsberufs zu sensibilisieren, und, umgekehrt, sie gegen Versuche zu immunisieren, die darauf hinauslaufen, ihnen die Anwendung bereits verinnerlichter moralischer Standards auf problematische berufliche und betriebliche Situationen mehr oder minder systematisch auszutreiben. Da derartige Tendenzen gerade in Ausbildungsbetrieben zu beobachten sind, wäre ihnen wohl eher von außen entgegenzuwirken, und hierfür bietet sich in erster Linie die Berufsschule an. Auch solche Fragen sollten möglichst spontan behandelt, das heißt sofort dann diskutiert werden, wenn sie sich stellen, und nicht erst einmal als potenzielle Lückenbüßer solange beiseite geschoben werden, bis das Interesse der Lehrlinge an ihrer Besprechung womöglich erlahmt ist. Um solche Gespräche kompetent bestreiten zu können, müssen die typischen Ausbildungs- und Arbeitsmilieus der Lehrlinge den Lehrpersonenn vertraut sein und letztere über aufschlussreiche Unterrichtsmaterialien verfügen, die bisher nicht vorliegen (Ausnahme: Ulrich u. a. 1996).

Kompaktkurse – die dritte Form erprobter moralpädagogischer Eingriffe in die Ausbildung von Lehrlingen – lassen sich im Unterschied zu den drei anderen Alternativen fast überall, das heißt auch in Bildungseinrichtungen außerhalb der Lernorte des dualen Systems platzieren. Nur in den Curricula der Teilzeit-Berufsschulen sind sie kaum unterzubringen. Variablenstruktur und Erklärungsmodell eines Prototyps dieser Variante, der in einer Basler Bankfiliale nach gründlicher Vorbereitung engagiert veranstaltet, sorgfältig evaluiert und geradezu akribisch dokumentiert worden ist (siehe bes. Schläfli 1986), sind auf dem Schaubild 2 schematisch wiedergegeben. Er zeichnete sich durch ein ganzes Ensemble von Lernzielen und hierauf bezogene Maßnahmenbündel aus. Er zielte nicht direkt auf erkennbare Schritte moralischer Höherentwicklung – hierzu hielten die Projektmitglieder die Kursdauer von nur einer Woche von vornherein für allzu gering. Stattdessen wurde die Förderung einiger relativ rasch vermittelbarer intrapersonaler Voraussetzungen moralkognitiver Fortschritte betont. Und das ist der Projektgruppe auch gelungen. So zeigten sich die teilnehmenden

Lehrlinge in einem zweiten Nachtest, das heißt ein halbes Jahr nach dem Ende des Kurses noch merklich

- konfliktsensibler, diskussions- und lösungsbereiter,
- stärker an ideellen und gesamtgesellschaftlichen Werten orientiert und
- diskursfähiger

als zu dessen Beginn. Parallel dazu hatte sich die Einschätzung des Kurses bei den meisten von ihnen von Gleichgültigkeit und Ablehnung in Anerkennung verwandelt.

Die Teilnehmenden an Dilemmadiskussionen und an kritischen Auseinandersetzungen mit moralischen Defiziten von vorgeblich stets rein sachlich und fachlich geregelten Berufen und berufsbezogenen Unterrichtsfächern müssen dabei nur ihren «Mund aufmachen». Das heißt, es liegen nur zwei der sozialen Bedingungen moralischer Weiterentwicklung vor – Konflikte und Kommunikation. Darüber hinaus genießen sie vielleicht auch noch eine dritte der betreffenden Konditionen – Wertschätzung. Aber weder partizipieren sie an handlungsrelevanten Entscheidungen oder dürfen diese sogar selber fällen, noch bekommen sie soziale Verantwortung übertragen. Um dennoch in ihrer moralischen Entwicklung fortzuschreiten, müssten sie diese Bedingungen woanders vorfinden. Dagegen sind bei Kompaktkursen alle sechs relevanten Voraussetzungen gegeben – nur in den meisten Fällen für allzu kurze Zeit, als dass sie merkliche Steigerungen moralischer Urteilsfähigkeit hervorzubringen vermöchten. Derartige Wirkungen sind nur von moralpädagogischen Veranstaltungen der vierten Kategorie zu erwarten, die hier vorgestellt zu werden verdienen: den «gerechten Gemeinschaften», in denen eine «moralische Atmosphäre» herrscht (vgl. die Tabelle 3 im Anhang, im übrigen Oser/Althof 1992). Entsprechende Modellprojekte wurden bisher überwiegend in Vollzeitschulen ausgeführt. Sie lassen sich prinzipiell aber auch in beruflichen Ausbildungsstätten sinnvoll initiieren und kultivieren, in denen die Lehrlinge mehr als die Hälfte ihrer Lehrzeit zubringen. Das sind im dualen System die Lehrbetriebe. Das Problem ist nur, wie jene Personen für ihre Einführung und Pflege gewonnen und qualifiziert werden können, die auch noch heute nicht ganz zu Unrecht «Lehrherren» heißen. Denn in «just communities» werden alle auftretenden sozialen Probleme (im Unterschied zu curricularen Fragen) demokratisch zu lösen versucht. Meist nach folgendem Muster, das allen (wahrscheinlich) förderlichen Ausprägungen der Bedingungen moralischer Entwicklung Rechnung trägt: In periodisch oder auch bei gegebenen Anlässen einberufenen Versammlungen aller Angehörigen der betreffenden Einrichtung oder Abteilung werden Fälle – meist von Streitigkeiten oder disziplinarischen Entgleisungen – diskutiert und entschieden (= offene Konfliktaustragung, zwanglose

Kommunikation), die zuvor ein gewählter Ausschuss aufgrund eingehender Meldungen, auch nach eigenen Beobachtungen seiner Mitglieder, registriert, nach der Möglichkeit und Dringlichkeit ihrer öffentlichen Bearbeitung eingeschätzt und entsprechend dieser Beurteilung auf die Tagesordnung gesetzt hat. Alle Anwesenden sind stimmberechtigt (= Partizipation). Dabei hat die Stimme einer Lehrkraft oder Ausbildungsperson kein größeres Gewicht als die Stimme jedes Schülers oder Lehrlings («one person, one vote» = Vertrauensvorschuss, der Wertschätzung anzeigt; vgl. Oser/Althof 1993). Besprochen und beschlossen werden nicht nur Lösungen von Einzelfällen, sondern auch generelle Regelungen. Die Einhaltung der Beschlüsse wird ebenfalls durch ein gewähltes Gremium kontrolliert (= soziale Verantwortung). Wie schon angedeutet, wurden solche «just communities» bisher zwar überwiegend in allgemein bildenden Schulen eingerichtet, und zwar in den USA, vereinzelt dort aber auch bereits in Firmen erprobt, ansatzweise auch in einigen nordrhein-westfälischen Schulen sowie in der Ausbildungsabteilung eines süddeutschen Industriebetriebs zu installieren versucht (Higgins/Gordon 1986; Ehrke/Treiber 1996).

2.3 Zwischenbilanz: Überfällige Reformen, ungeklärte Probleme, unerprobte Modelle

Nach dieser Bestandsaufnahme und vor der Präsentation eines Maßnahmenkatalogs für die weitere wissenschaftliche Erhellung der herrschenden Verhältnisse sowie beispielhafter Alternativen moralischer Erziehung und Sozialisation von Lehrlingen im dualen System seien in einer kurzen Zwischenbilanz zunächst jene vordringlichen und längst überfälligen Reformen angedeutet, zu deren Begründung und Konkretisierung es keiner weiteren Forschungen und Experimente mehr bedarf, die vielmehr unverzüglich in Angriff genommen werden könnten. Sie laufen vor allem darauf hinaus, wann und wo immer es möglich erscheint, in den Ausbildungsbetrieben die sozialen Bedingungen beziehungsweise Bedingungsvarianten zu verstärken, die die moralische Entwicklung der Auszubildenden begünstigen. Zwar lässt die überzeugende Bestätigung aller diesbezüglichen Annahmen noch auf sich warten, aber die betreffenden Merkmalsausprägungen betrieblicher Milieus sind auch als Entwicklungsbedingungen anderer wünschenswerter Persönlichkeitseigenschaften attraktiv. Vor allem aber sind sie um ihrer selbst willen wichtig; denn sie stellen die Kennzeichen humaner Arbeitsverhältnisse und demokratischer Betriebsstrukturen dar.

In den Berufsschulen dagegen wären vor allem (verstärkt) Dilemmadiskussionen sowie Erörterungen berufsspezifischer, betriebstypischer und fachbezogener moralischer

Probleme zu veranstalten, um den Jugendlichen die moralische Relevanz moralisch relevanter beruflicher, betrieblicher und fachlicher Themen und Probleme ihrer Ausbildung und der daran anschließenden Erwerbstätigkeit deutlich zu machen, das heißt, sie überhaupt erst einmal für die moralische Brisanz vieler scheinbar bloßer Sachverhalte und Systemaspekte ihres beruflichen Handelns zu sensibilisieren. Denn in dieser Hinsicht hapert es auch weitgehend bei ihren «erwachsenen» Zeitgenossen – vielfach sogar lebenslang.

Kompaktkurse werden vielleicht niemals zu einer Regelform moralpädagogischer Förderung von Lehrlingen werden, zumindest nicht von heute auf morgen: Sie fordern von allen Beteiligten viel Engagement – so müssen während ihrer Laufzeit entweder die Betriebe mindestens eine Woche lang auf die Mitarbeit ihrer Lehrlinge verzichten oder letztere einen Teil ihrer knapp bemessenen, wenigstens durch sie selbst meist als knapp eingeschätzten, Urlaubszeit opfern –; und von den leitenden Personen werden zusätzlich hohe kommunikative Kompetenzen verlangt. Das sind erhebliche Handicaps für das Angebot, für den Besuch sowie für das Gelingen solcher freiwilligen Lehrgänge.

Gehen wir jetzt den gesamten bisherigen Text noch einmal durch, um

- alle aktuellen und wichtigen Fragen/Probleme zu notieren, deren Lösung wenigstens halbwegs reformrelevant erscheint,
 - zu prüfen, ob sie besser im Kontext empirisch-analytischer Forschungsprojekte/-programme (= «F») oder wissenschaftlich kontrollierter Interventionsstudien/Modellversuche/curricularer Entwicklungsvorhaben (= «I») zu bearbeiten sind und
 - auf diese Weise die erwünschte Prioritätensetzung vorzubereiten,
- so ergibt sich dabei mindestens die folgende Liste:

1. Wie hängen/wirken die (wahrscheinlichen) Komponenten moralischer Handlungsbereitschaft (moralische Urteilsfähigkeit, Kontrollüberzeugungen, Verantwortungsbewusstsein, moralisches Engagement, moralische Emotionen, moralische Sensibilität und moralische Motivation) empirisch miteinander zusammen? Wieweit erlaubt die Kenntnis bestimmter (Kombinationen von) Varianten dieser Variablen, die entsprechenden Handlungen zutreffend vorherzusagen? à F
2. Treten jene Entwicklungen moralischen Denkens, die nach Kohlberg (1994) nicht vorkommen sollten, die in der Mainzer Studie aber dennoch registriert worden sind – nämlich moralkognitive Regressionen, schnelle Veränderungen in beiden Richtungen sowie Segmentierungen – auch bei der Verwendung validerer

Erhebungs- und Auswertungsverfahren in Erscheinung? Wenn ja: Wie und inwieweit lassen sie sich durch besondere Ausprägungen und Konstellationen sozialer Bedingungen

erklären?

à F

3. Wie und wieweit lassen sich Methoden der Sammlung und Analyse von Daten über Merkmale der Moralität und der (wahrscheinlichen) sozialen Bedingungen ihrer Entwicklung so standardisieren, dass der Aufwand erheblich sinkt, aber gleichwohl immer noch relativ valide Befunde resultieren?

à F

Das sind zwar alles sehr allgemeine Probleme; sie könnten aber exemplarisch bei Lehrlingen untersucht werden, sodass die zu gewinnenden Ergebnisse zugleich über deren Lage, Denken, Fühlen, Verhalten, Handeln und Lernen informierten, das heißt, jene Komponenten der Moralität betreffen, auf die die nachfolgenden Fragen sich direkt beziehen. Wobei auch von ihrer Untersuchung erwartet werden kann, dass manche Resultate, die zunächst nur mit dem Blick auf sie erzielt werden, gleichwohl über den hier gewählten Fokus – erforderliche Forschungen und Experimente im Bereich der Lehrlingsausbildung – hinausweisen und zu generelleren Einsichten führen.

4. Wieweit treten Strukturen und Veränderungen der moralischen Urteilsfähigkeit, die in der Mainzer Studie registriert worden sind, nach Kohlberg aber als Anomalien gelten müssen, wie Segmentierungen, Regressionen, Sprünge und kurzfristige Variationen auch dann in Erscheinung, wenn die moralische Urteilsfähigkeit durchgehend mittels detaillierter Interviews erhoben und die Daten interpretierend ausgewertet werden – etwa nach dem von Spang/Lempert (1989) beschriebenen Verfahren oder verwandten Prozeduren?

à F, I

5. Wieweit sind Veränderungen der moralischen Urteilsfähigkeit, die bei Lehrlingen während ihrer Ausbildungszeit festgestellt werden können, auf Einflüsse des Lehrbetriebs, der Berufsschule und außerberuflicher sozialer Interaktionen zurückzuführen? Von welchen internen und externen Bedingungen, insbesondere betrieblichen Daten und Fakten, hängt der Einfluss, den die Berufsschule auf die moralische Entwicklung von Lehrlingen ausübt, im Einzelnen ab? Wie, durch wen und wieweit könnten die Handicaps berufsschulischer Moralerziehung beseitigt werden, die durch wissenschaftliche Untersuchungen der zuvor angeführten Probleme oder auf andere Weise sichtbar gemacht wurden oder seit jeher bekannt sind?

à F, I

6. Wie beeinflussen die Verfahren, Standards und Resultate verschiedenartiger betrieblicher Leistungs- und Verhaltenskontrollen die moralische Entwicklung der Auszubildenden?à F

7. Wie können (andere) moralisch fragwürdige betriebliche Praktiken sowie betriebliche Vorbehalte und Abwehrstrategien gegen deren moralische Kritik und gegen weitere Aspekte moralischer Bildung und Erziehung, die den pädagogischen Zielsetzungen der Berufsschule entsprechen, deren Schülern und Schülerinnen so vermittelt werden, dass letztere sich weder mit den Interessen ihrer ‹Lehrherren› identifizieren und/oder die Intentionen der Lehrpersonen als illusorisch, weltfremd, kommunistisch oder/und sonst wie subversiv betrachten und allenfalls pro forma (beziehungsweise mit Rücksicht auf ihre Schulnoten) respektieren, noch die Unmoral zwar erkennen, aber angesichts ihrer Abhängigkeit von den ‹Sündern› beizeiten resignieren? à I
8. Wieweit werden die Wahl des Lehrberufs und der Ausbildungsstätte jenseits externer Gelegenheitsstrukturen auch in der Gegenwart durch moralische Kompetenzen und Orientierungen, Emotionen und Motive der Stellenbewerbenden gesteuert, und wieweit beeinflussen die sozialen Milieus der erlangten Ausbildungsberufe und Lehrbetriebe die Entwicklung dieser Kompetenzen usw. eher kumulativ, nach dem so genannten ‹Matthäus-Prinzip›², oder mehr kompensatorisch? Die gestellte Frage lautet also im Klartext, ob Jugendliche, deren moralische Entwicklung relativ weit fortgeschritten ist, auch heute noch zur Wahl von Ausbildungsmilieus tendieren, in denen sie auch moralisch noch manches hinzulernen können, während jene, die in dieser Hinsicht schon in Elternhaus und Schule ziemlich kurz gekommen sind, eher dorthin streben oder zumindest dort landen, wo sie weiterhin sowohl moralisch als auch sonst wenig Förderung erfahren – ob also noch gegenwärtig gilt, was Nunner-Winkler schon vor mehr als zwei Jahrzehnten (1981) registriert hat. à F
9. Behindert die herkömmliche Ausrichtung von Mädchen und Frauen auf befriedigende Sozialkontakte und kommunikative Beziehungen oder – anders ausgedrückt – auf eine eher moralische als strategische Regulierung ihres innerbetrieblichen Handelns und Verhaltens ceteris paribus nach wie vor deren berufliches Fortkommen? Dies hat ebenfalls schon vor zwanzig Jahren (1984) Ina Wagner bei jungen Frauen festgestellt, die in technischen Berufen beschäftigt waren. Sind in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungs-/Arbeitsmilieus zu erkennen? à F

Dieser Problemerkatalog ließe sich zwar mühelos fast beliebig verlängern; doch enthält er längst genügend Material für die nachfolgende Bestimmung der vorrangigen

² Matthäus 13, 12: ‹Denn wer da hat, dem wird gegeben ...; wer aber nicht hat, dem wird auch genommen, was er hat›.

Forschungs- und Interventionsprojekte der kommenden Dekade.

3 PRIORITÄTENSETZUNG - ENTWURF EINER UMFASSENDEN STRATEGIE: LÄNGSSCHNITTSTUDIEN, WISSENSCHAFTLICH BEGLEITETE MODELLVERSUCHE UND FORTGESETZTE EXEMPLARISCHE SOWIE FLÄCHENDECKENDE INTERVENTIONEN

3.1 Prinzipien der Auswahl und Ordnung vorrangiger Empfehlungen

Obwohl die zuvor genannten Reformen keine weitere wissenschaftliche Legitimation und Spezifizierung verlangen dürften, bleiben für die sozialwissenschaftliche Forschung, Beratung und Evaluation noch weit mehr Fragen offen, als in absehbarer Zeit auch bei großzügiger Förderung bearbeitet werden. Es musste also eine Strategie entwickelt werden, die – bildhaft ausgedrückt – möglichst viele Fliegen mit einer Klappe schlägt, und unter den relevanten Problemen war eine Auswahl nach deren Dringlichkeit vonnöten. Hierbei lagen folgende Kriterien zugrunde:

- Nach dem Prinzip «Nicht kleckern, sondern klotzen!», das auch schon den vorhergehenden Reformvorschlägen zugrunde liegt, wird statt einer Liste spezieller Projekte ein relativ allgemein gehaltener Programmvorschlag präsentiert. Denn Projektvorschläge lassen sich nur in Kenntnis ihrer Ausführungsbedingungen, insbesondere der verfügbaren materiellen und personellen Ressourcen und unter Beteiligung jener Forscher und Forscherinnen optimieren, die sie voraussichtlich ausführen werden.
- Nach dem selben Prinzip wird eine Fokussierung der Forschungsvorhaben, der eventuellen Modellversuche, Interventionsprojekte und dergleichen
 - auf die sozialen Bedingungen moralischer Entwicklungen,
 - auf die faktischen Konstellationen ihrer konkreten Ausprägungen,
 - auf deren Auswirkungen auf moralische Lernprozesse sowie
 - auf die Komponenten, Strukturen und Chancen der Herstellung, Nutzung und Erhaltung besonders entwicklungsförderlicher Ausbildungsmilieus empfohlen.Denn die genaue Kenntnis dieser Elemente, Zusammenhänge und Handlungsspielräume stellt den Schlüssel zu realisierbaren Reformmaßnahmen und «durchschlagenden» Reformerefolgen dar.
- Methodisch geht das Plädoyer ausschließlich in Richtung auf Längsschnittprojekte und auf die Kombination von mehr und minder standardisierten Erhebungen sowie von statistisch und hermeneutisch akzentuierten Auswertungen (vgl. Kluge/Kelle 2001).

Denn nur so können einigermaßen repräsentative und zugleich valide Daten gewonnen

sowie zuverlässige Zusammenhangsanalysen ausgeführt werden, die unter anderem die (de)moralisierenden Einflüsse der Lehrbetriebe und der Berufsschule getrennt zu identifizieren erlauben (und damit auch gestatten, diese Effekte vergleichend zu beurteilen). Solche Konzentration von empirischer Forschung, Curriculum- und Organisationsentwicklung und Reformpolitik verspricht einen ständigen Hin- und Rückfluss von praxisrelevantem theoretischem und von theoretisch bedeutsamem praktischem Wissen zwischen praxis- und reformorientierter Forschungs- und Entwicklungsarbeit einerseits und forschungs- und entwicklungsorientierter Berufsbildungspraxis und Reformpolitik andererseits.

3.2 Programmvorschlag: Empirisch-analytische Längsschnittstudien und lehrzeitübergreifende Betriebs- und Schulversuche im Kontext kontinuierlicher Veränderungen und «rollender Reformen» sozialer Entwicklungsbedingungen individueller Moral

Die auszuführenden Forschungsprojekte sollten in erster Linie erfassen:

- Die Einflüsse, die soziale Bedingungen (wie Wertschätzung, Konflikte, Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten, Verantwortung und Handlungschancen) in der Berufsschule und im Lehrbetrieb
- auf die Entwicklung von Komponenten moralischer Handlungsfähigkeit (wie fachlichen Qualifikationen, moralischer Urteilsfähigkeit, moralischem Engagement, moralischen Emotionen und Motiven sowie Kontrollüberzeugungen) ausüben.
- Dies in einigen stark besetzten, expandierenden und typisch verschiedenen³ Männer-, Frauen- und relativ geschlechtsneutralen Berufen
- vom letzten Schuljahr (in der zuletzt besuchten allgemein bildenden Schule) bis ins erste Jahr nach dem Lehrabschluss hinein (mindestens viermal, nämlich kurz vor dem Schulabschluss, nach bestandener Probezeit, kurz vor der Lehrabschlussprüfung und ungefähr ein halbes Jahr danach).
- Als einander ergänzende Methoden der Datensammlung und -analyse kommen vor allem in Betracht:
 - Gespräche mit betrieblichen Expertinnen und Experten,
 - halbstandardisierte Interviews mit den Lehrlingen selbst sowie
 - detaillierte Beobachtungen am Ausbildungs-/Arbeitsplatz, deren Protokolle und Transkripte überwiegend hermeneutisch interpretierend

³ Hierfür käme vor allem die Unterscheidung nach dem Arbeitsgegenstand in Betracht, also etwa zwischen der (vorrangigen) Verarbeitung von Sachen, der (primären) Verarbeitung von Zeichen/Symbolen und dem (überwiegenden) Umgang mit Personen.

auszuwerten sind.

Die vielfach propagierten Modellversuche, Interventionsstudien und dergleichen haben bisher die oft enthusiastischen Erwartungen nicht erfüllt, die mit ihnen verbunden waren. Entweder wurden wichtige Versuchsziele nicht erreicht oder die vermeintlichen Erfolgsbedingungen gelingender Feldexperimente ließen sich nicht in andere Kontexte übertragen oder sie zeitigten dort unerwartete, weniger erwünschte Wirkungen als am Ort ihrer ersten Erprobung. Alle drei Misserfolgsvarianten beruhen vermutlich auf Einflüssen unberücksichtigter Faktoren, zu denen nicht zuletzt das größere oder geringere Engagement der verantwortlichen Personen sowie deren unterschiedliche Fähigkeiten gehören. Diese Schwierigkeiten lassen zögern, Modellversuche ebenso entschieden und gleichermaßen wie Forschungsprojekte vorzuschlagen. Stattdessen wäre zumindest vorerst einmal Ausschau nach vorhandenen Ausbildungsstätten zu halten, die die erwünschten Leistungen bereits erbringen – womöglich schon seit geraumer Zeit – und nach den Voraussetzungen ihrer Erfolge zu fragen. Dabei können die Forscherinnen und Forscher zwar in die gleichen Fallen tappen wie die wissenschaftlichen Begleiter eigens eingerichteter Versuchsmodelle, aber man erspart sich dann wenigstens den Aufwand der Intervention. Soweit Modellversuche zur ‚Moralisierung‘ von Lehrlingen dennoch für erforderlich gehalten werden, weil eine sofortige breitere Realisierung der zu erprobenden Maßnahmen allzu riskant erscheint, wären sie möglichst analog zu den Forschungsvorhaben auszuwählen und zu organisieren, also zunächst nur für einen ganzen Aufgabenkomplex zu konzipieren, um dessen Volumen und Aufteilung pragmatischen Absprachen zwischen den Akteuren zu überlassen, sich gestaltend, beobachtend, analysierend, interpretierend und empfehlend auf jenes Variablengeflecht zu konzentrieren, dessen Zusammenhang auch im Zentrum des Forschungsprogramms steht, und jeweils weder einzelne Zeitpunkte noch kürzere Perioden, sondern die gesamte Lehrzeit der betreffenden Lehrlinge zu erfassen, um längere Entwicklungen beschreiben und erklären zu können.

Ein wichtiges Nebenprodukt solcher Versuche, die Kluft zwischen sozialwissenschaftlicher Analyse und pädagogisch-praktischer Gestaltung exemplarisch zu überbrücken, wäre ein einfaches, für den Gebrauch durch Ausbildungspersonen und Lehrkräfte geeignetes Instrument zur Diagnose des Grades, in dem das soziale Klima der betreffenden Institution als «moralische Atmosphäre» gelten darf. Vor entsprechenden «Messungen» des Standes und der Veränderungen moralisch relevanter Kompetenzen der zu erziehenden Lehrlinge selbst hingegen ist zu warnen; denn deren Ergebnisse werden leicht als wetteifernd erwerbbares Ehrenzeichen und als

Hinweise auf nötig erscheinende Maßregelungen missverstanden. Zur direkten Kontrolle moralpädagogischer Erfolge reicht eine simple Schätzskala völlig aus, auf der das Maß einzutragen ist, in dem die zu beurteilende Person elementare Regeln diskursiver Kommunikation respektiert.

Über sofort fällige Reformen wurde schon das Nötige gesagt. Vor der Formulierung weitergehender Reformvorschläge wären vielleicht erst Ergebnisse der empfohlenen Forschungen und Experimente abzuwarten; zumindest wäre die Verwirklichung der betreffenden Reformen mit entsprechenden Schritten laufender einschlägiger Untersuchungen und Versuche abzustimmen beziehungsweise kurzzuschließen. Vordringlich erscheint dagegen schon heute noch zweierlei:

- Eine entsprechende Aus- und Fortbildung der Auszubildenden und Lehrpersonen, das heißt sowohl die Weckung und Stärkung ihres moralpädagogischen Engagements als auch die Vermittlung, Verbesserung und Optimierung ihrer moralpädagogischen Kompetenzen, und
- die Erstellung geeigneter, auf die Berufe der Lehrlinge zugeschnittener Ausbildungsunterlagen und Unterrichtsmaterialien.

3.3 Der Hebelarm aller Innovationen: Wünschenswerte Maßnahmen, Forschungen und Modellversuche zur Optimierung der moralpädagogischen Motivation und Kompetenz von Lehrkräften und Ausbildungspersonen im dualen System

Mit den zwei letzten Empfehlungen sind zwei besondere Engpässe berührt:

- Der eklatante Mangel an moralpädagogisch engagierten und kompetenten Lehrpersonenn in beruflichen Schulen und an moralisch aufgeklärten, sozial unabhängigen und didaktisch souveränen Ausbildern und Ausbilderinnen in Lehrbetrieben und
- das ebenso weitgehende Fehlen entsprechender Lehr- und Lernmittel und Fachbücher, die berufsspezifisch zugespißt und so benutzerfreundlich gestaltet sind, dass sie auch in landwirtschaftlichen und handwerklichen Berufsschulklassen verwendet werden können⁴.

Solange und soweit diese Defizite nicht beseitigt werden, wird sich auch sonst nur wenig

⁴ Die einzige mir bekannte Ausnahme stellt der umfangreiche Band von Peter ULRICH und seiner Arbeitsgruppe (1996) dar. Aber auch die Kapitel *dieses* Buches sind zwar didaktisch sehr ansprechend gestaltet, sie erscheinen mir aber zum Teil immer noch allzu anspruchsvoll für BerufschülerInnen formuliert und allzu allgemein konzipiert.

⁵ Wie das Engagement und zugleich die Motivation dieser PädagogInnen für die moralische Erziehung der Lehrlinge geweckt und gesteigert werden können, vermag ich nicht zu sagen.

bewegen lassen. Das gilt insbesondere für die Qualifizierung und Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals⁵. Hier einige Stichworte zu diesem Thema: Wenn Moralkompetenz eine Fähigkeit zur friedlichen Lösung sozialer Konflikte, ja zur einvernehmlichen Bewältigung von Kontroversen darstellt, dann impliziert sie damit bereits per definitionem ein Merkmal, das nach wachsender Übereinstimmung der zuständigen Sozialwissenschaftler als Erfordernis professioneller Tätigkeiten anzusehen ist. Berufspädagogen und -pädagoginnen beziehungsweise Gewerbe- und Handelslehrpersonen, die ohnehin zu den *Professionals* gehören sollten (und zu diesen vielfach auch unbedingt zählen möchten), werden erst recht mit professionellen Anforderungen konfrontiert, wenn sie die Entwicklung der (berufs)moralischen Kompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen zu fördern versuchen: An der Schnittstelle zwischen allgemein bildender Schule und spezialisierter Erwerbstätigkeit eingesetzt, sollen sie junge Menschen qualifizieren und disziplinieren, fördern und auslesen. Sie sehen sich unter anderem vor die Aufgabe gestellt, den Jugendlichen zu helfen, auf der personalen Ebene Diskrepanzen zu bewältigen, in denen unüberwindbare Gegensätze zwischen verselbstständigten sozialen Subsystemen – wie besonders zwischen der Arbeitswelt und der privaten Lebenswelt – zum Ausdruck kommen, sodass es ihren Schülerinnen und Schülern als Spieler von Rollen beider Sphären schwer fällt, deren zum Teil geradezu paradoxen Zumutungen gerecht zu werden, sich gleichwohl als identische Personen zu erweisen und konsistent und kontinuierlich zu handeln.

Um sich dementsprechend moralpädagogisch zu qualifizieren, genügt kein noch so intensives und extensives einschlägiges sozialphilosophisches und sozialwissenschaftliches oder sonst wie theoretisch akzentuiertes Studium⁶. Es vermittelt bestenfalls systematisches Erklärungs-, Reflexions- und Begründungswissen. Damit sind aber nur Voraussetzungen professionellen Fallverstehens gewonnen, es fehlt aber noch die hierfür notwendige hermeneutische Routine. Sie kann im Studium nur angebahnt und erst «vor Ort», in der Schule, in einem jahrelangen Prozess kasuistischen Trainings immer wieder reflektierten begründeten Entscheidens beruflicher Ernstfälle wirklich erworben werden. Anfangs sollten die angehenden Berufspädagogen und -

⁶ Behauptungen über erleuchtende Wirkungen wissenschaftlicher Lernprozesse waren in der Bundesrepublik Deutschland während der fünfziger und sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in einschlägigen Zeitschriften besonders häufig zu lesen und auch von Gewerbelehrpersonen zu hören, als es darum ging, das Studium der Gewerbelehrenden «voll» zu akademisieren, das heißt an wissenschaftliche Hochschulen zu verlegen. Hinter derartigen Argumenten stand weniger der Wunsch nach anscheinend wahren, weil wissenschaftlichen Erkenntnissen, als das Interesse an höherem Einkommen und Sozialprestige. Sonst hätte die Gewerbelehrerschaft die vor dem Wechsel meist angekündigte, mit ihm einhergehende zum Teil einschneidende und an manchen Orten bis heute andauernde Verschlechterung der Studienbedingungen nicht akzeptiert, sondern zumindest solange verhandelt, bis die Kultusbehörden und die Hochschulen ihr wenigstens gleiche, möglichst aber bessere Bedingungen geboten hätten.

pädagoginnen in der Obhut erfahrener und verantwortungsbewusster Mentoren und Mentorinnen unterrichten, später zunehmend autonom arbeiten (vgl. bes. Kurtz 1997).

Spezielle moralpädagogische Basiskompetenzen von Lehrpersonen wie die Fähigkeit zur diskursiven Lösung schulischer Konflikte lassen sich auch in kürzeren Fortbildungskursen vermitteln und erwerben. Ein entsprechender Modellkurs ist schon fast ‹verjährt› (vgl. Oser 1998). Er hat sich zwar fürs Erste als erfolgreich erwiesen; allerdings wurde der Transfer des Gelernten aus dem Kurs in den Schulunterricht nicht kontrolliert.

Die meisten Ausbildungspersonen der Lehrbetriebe sind eher noch stärker in die dortigen Hierarchien und Funktionsgruppen integriert als die Lehrpersonen zumindest der bundesdeutschen Berufsschulen in das Status- und Rollengefüge ihrer Arbeitsstätten und in ihre von ‹oben›, durch die Schulbehörden, verordneten bürokratischen Funktionen (wie eine formal korrekte Klassenbuchführung, Pausenaufsicht, Notengebung und dergleichen mehr, neben deren Erfüllung die schwerer kontrollierbare Qualität ihres Unterrichts bisher weniger beachtet und belohnt zu werden pflegt). Auch verfügen die Ausbilder und Ausbilderinnen, soweit überhaupt, eher über natur-, technik- und wirtschaftswissenschaftliche Qualifikationen sowie die sozialen Attribute der zugehörigen Fachkulturen, die auch vielen Gewerbelehrerstudenten und -studentinnen das erziehungswissenschaftliche Studium erschweren, als über sozialwissenschaftliche Kompetenzen und sozialrationale Orientierungen. Ob sie je den Status einer unabhängigen professionellen Berufsgruppe erreichen werden, ist noch völlig offen (vgl. Arnold 1983).

Zur moralpädagogischen Qualifizierung und Fortbildung beider Gruppen empfehlen sich ‹duale› Kurse, in denen koordinierte systematische Lehrgänge außerhalb und kasuistisches Erfahrungslernen innerhalb der berufspädagogischen Arbeit einander abwechseln.

Forschungsprojekte wären auch hier als Längsschnittstudien anzulegen. Sie sollten

- möglichst schon zu Beginn, spätestens aber gegen Ende der theoretischen berufspädagogischen Ausbildung mit einer Art reflexiver Bilanzierung der bisherigen Bildungs- und Sozialisationsprozesse der prospektiven Berufspädagoginnen und -pädagogen einsetzen,
- dann die angehenden Lehr- und Ausbildungspersonen über den Vorbereitungsdienst beziehungsweise die *traineeship* hinweg und
- noch ein Stückweit in die ersten Jahre der selbstständigen Berufsausübung hinein begleiten,
- bis sich deutliche Konturen eines professionellen Habitus abzuzeichnen beginnen

könnten.

Während des gesamten Beobachtungszeitraums wäre der *mentorship* sowie dem kasuistischen Lernen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Herauskommen sollten Einsichten in Möglichkeiten einer Förderung sowohl des fremdkontrollierten als auch des selbstgelenkten und selbstreflektierten Erlernens berufspädagogischer Lehrtätigkeiten und Ausbildungsaktivitäten.

Modellversuche sollten formal analog angelegt, ausgeführt und evaluiert werden, verbunden mit Bemühungen um die fortgesetzte Optimierung der beobachteten Lern- und Ausbildungsaktivitäten.

4 ZUKUNFTSMUSIK

Wer soll das alles tun, wer finanzieren? Der PISA-Schock mag zwar zu erneuten Versuchen von Bildungsreformen motivieren; doch die dürften eher die sogenannte allgemeine als die berufliche Bildung betreffen und sich zudem mehr auf fachliches Lehren und Lernen als auf soziale Erziehung und moralische Entwicklung beziehen. Was berechtigt uns zu der Hoffnung, dass das skizzierte Programm rasch in Angriff genommen werden könnte und dass die Berufsschule in absehbarer Zeit – etwa in einem Jahrzehnt –, dann nämlich, wenn alles Wissen vorläge, das nach diesen Empfehlungen zu gewinnen wäre, zu einer Stätte erfolgreicher moralischer Erziehung umgestaltet würde? Sodass wir es am Ende dieses Veränderungsprozesses mit einer Einrichtung zu tun hätten, in der ohne große Rücksichtnahme auf mögliche Proteste von «Lehrherren» und deren Interessenorganisationen hypothetische und reale, berufstypische und fachspezifische moralische Probleme und Konflikte, sowohl latente soziale Spannungen als auch manifeste Kontroversen – innerhalb von Betrieben, zwischen ihnen und anderen Arbeitsstätten sowie sonstigen externen Personen und Einrichtungen, auch zwischen der Arbeitssphäre und anderen Lebensbereichen – ebenso zur Sprache kommen und ebenso zwanglos erörtert werden wie die berufsspezifischen Zumutungen moralischer Bewusstseinspaltung und Doppelzüngigkeit sowie widersprüchlichen Verhaltens?

Das alles mag vorerst ein Wunschtraum bleiben. Doch wäre er schon dann nicht ganz umsonst geträumt und hier niedergeschrieben worden, wenn er wenigstens zunehmend zum Maßstab genommen würde, der den uneingelösten Anspruch der Berufsschule repräsentiert, mehr zu sein als ein bloßer Appendix der Ausbildungsbetriebe, um vielleicht eines Tages auch in Wirklichkeit mehr zu werden und sich zu deren selbstständigem und selbstbewusstem Partner zu emanzipieren¹.

Im Unterschied zu früheren Zeiten neige ich heute freilich eher dazu, ihr ein derartiges Erziehungs- respektive Reformpotenzial abzusprechen – in der Annahme, hier würde einmal mehr eine Rechnung ohne den Wirt, ohne die ausbildenden Firmen gemacht, deren Interessenverbände dann rechtzeitig und effektiv ihr Veto einzulegen verstünden. Das wäre zumindest in der Bundesrepublik wahrscheinlich der Fall.

¹ Erst dann würde die Rede vom «dualen System» zumindest halbwegs stimmen und die institutionelle Struktur der hierzulande vorherrschenden Form beruflicher Erstausbildung korrekt charakterisieren, statt weiterhin nur die Ungleichheit ihrer Hauptträger zu kaschieren. Ob mit der systemischen Einheit und Geschlossenheit, die ihre gängige Bezeichnung bisher ebenso mehr vorspiegelt als korrekt wiedergibt, gleichfalls Ernst gemacht werden sollte, erscheint mir weniger gewiss.

Deshalb wurden auch die Lehrbetriebe in der Diagnose und in den Empfehlungen systematisch mitberücksichtigt. Aber vielleicht ist dies ja ein Irrtum. Wäre es so, so könnte die Berufsschule – als die eher pädagogisch orientierte Institution im dualen System – auch dazu beitragen, der ökonomistischen Einfalt entgegenzuwirken, deren weltweiter Siegeszug heute die Vielfalt menschlicher Kulturen gefährdet, indem sie das, was nur eine fundamentale Voraussetzung unseres Überlebens wie unseres guten Lebens darstellt, zum obersten Lebenszweck erhebt. Dann könnte dieses Beispiel eines Tages auch den verantwortlichen Bildungspolitikerinnen und -politikern anderswo den Rücken stärken und sie zu ähnlichen Kraftakten bewegen².

² Der Text ist (einmal mehr) länger als beabsichtigt geraten. Gleichwohl wird darin vieles offen gelassen. Statt die eine oder andere dieser Lücken noch nachträglich zu füllen, sei auf die zwei größten Defizite hingewiesen. Erstens ist der *Forschungs- und Erkenntnisstand* nur sehr selektiv dokumentiert, zweitens sind die meisten *Empfehlungen* auf einem Abstraktionsniveau formuliert, das weit oberhalb präziser Vorschläge liegt, die ohne weitere Recherchen und ohne zusätzliche Spezifizierungen direkt befolgt werden könnten.

QUELLEN

Vorarbeiten des Verfassers als Alleinautor

- Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien in berufspädagogischer Absicht. Einführende Bemerkungen. In: H. Heid, W. Lempert & J. Zabeck (Hrsg.). *Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Beiheft 1 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Wiesbaden: Steiner 1980, 1–6.
- Moralische Sozialisation durch den «heimlichen Lehrplan» des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27 (1981), 5, 723–738.
- Moralisches Denken*. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen: Neue deutsche schule 1988a.
- Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (1988b), 1, 62–92.
- Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13 (1993 a), 1, 2–35.
- Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen. Ergebnisse einer Auswertung sozialwissenschaftlicher Veröffentlichungen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 89 (1993 b), 1, 5–25.
- Identifizierung moralisch relevanter Orientierungen im Projekt «Moral im Beruf». Protokoll eines Auswertungsverfahrens. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1993c.
- Moral development in the biographies of skilled industrial workers. *Journal of Moral Education*, 23 (1994), 4, 451–468.
- Qualifizierung und Disziplinierung, Förderung und Selektion. Zur mehrdimensionalen Kennzeichnung sozialer Kontexte praktischen Lernens in der beruflichen Ausbildung und Arbeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (1995), 6, 591–614.
- Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf. Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: K. BECK u. a. (Hrsg.). *Berufserziehung im Umbruch*. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996, 143–158.
- Moralische Entwicklung und ethische Erziehung in der Berufsbildung. In: Geissler, H. (Hrsg.). *Managementverantwortung und Weiterbildung*. Neuwied: Luchterhand 1997, 268–282.
- Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen*. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998, 2002².
- Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? Professionalisierungsbedürftige Komponenten berufspädagogischer Tätigkeiten und ihre Konsequenzen für die Gewerbelehrerbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (1999), 3, 403–423.

- Der Bock als Gärtner? Die Unfähigkeit der bloß instrumentellen ökonomischen Vernunft zur ethischen Selbstreflexion und zur moralischen Selbstbegrenzung. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 11 (2000a), 4, 595–598.
- Lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsentwicklung nach Untersuchungen von Berufsverläufen und beruflichen Biographien. In: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen im Beruf*. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Herausgegeben von W. Lempert. Opladen: Leske + Budrich 2000b, 128–154.
- Zwischen Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Staat, Sachverstand und Subalternität. Zur Professionalisierung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften beruflicher Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 52 (2000 c), 9, 249–259.
- Die Berufsschule als Lernort angehender Lehrkräfte und als Entfaltungsraum pädagogischer Professionalität. Vorüberlegungen zur Erkundung ungenutzter Chancen der schulpraktischen Ausbildung und Erfahrung von Berufspädagoginnen und -pädagogen. In: J.P. Pahl (Hrsg.). *Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen. Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten*. Neusüß: Kieser 2001, 433–455.
- Prinzipien der Auswahl, Entwicklung und Verwendung moralischer Dilemmata als Materialien für die berufliche und berufspädagogische Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98 (2002), 3, 330–353.
- Berufserziehung als moralischer Diskurs*. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.

Beiträge anderer Autoren

- Althof, W. (1984). Moralerziehung in der Schule: Theorie und Praxis. Ein Literaturbericht. In: A. Regenbogen (Hrsg.). *Moral und Politik*. Soziales Bewusstsein als Lernprozess. Köln: Pahl-Rugenstein, 148–212.
- Arnold, R. (1983). *Pädagogisierung der betrieblichen Bildungsarbeit*. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt a.M.: Lang.
- Beck, K. (2000). Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 3, 349–372.
- Beck, K. u. a. (2001). Progression, Stagnation, Regression. Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 139–161.
- Berkowitz, M. (1986). Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.). *Transformation und Entwicklung*. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 89–123.
- Bienengraber, T. (2000). Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der Berufsschule. Zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit. In: F.-J. Kaiser (Hrsg.). *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 179–188.

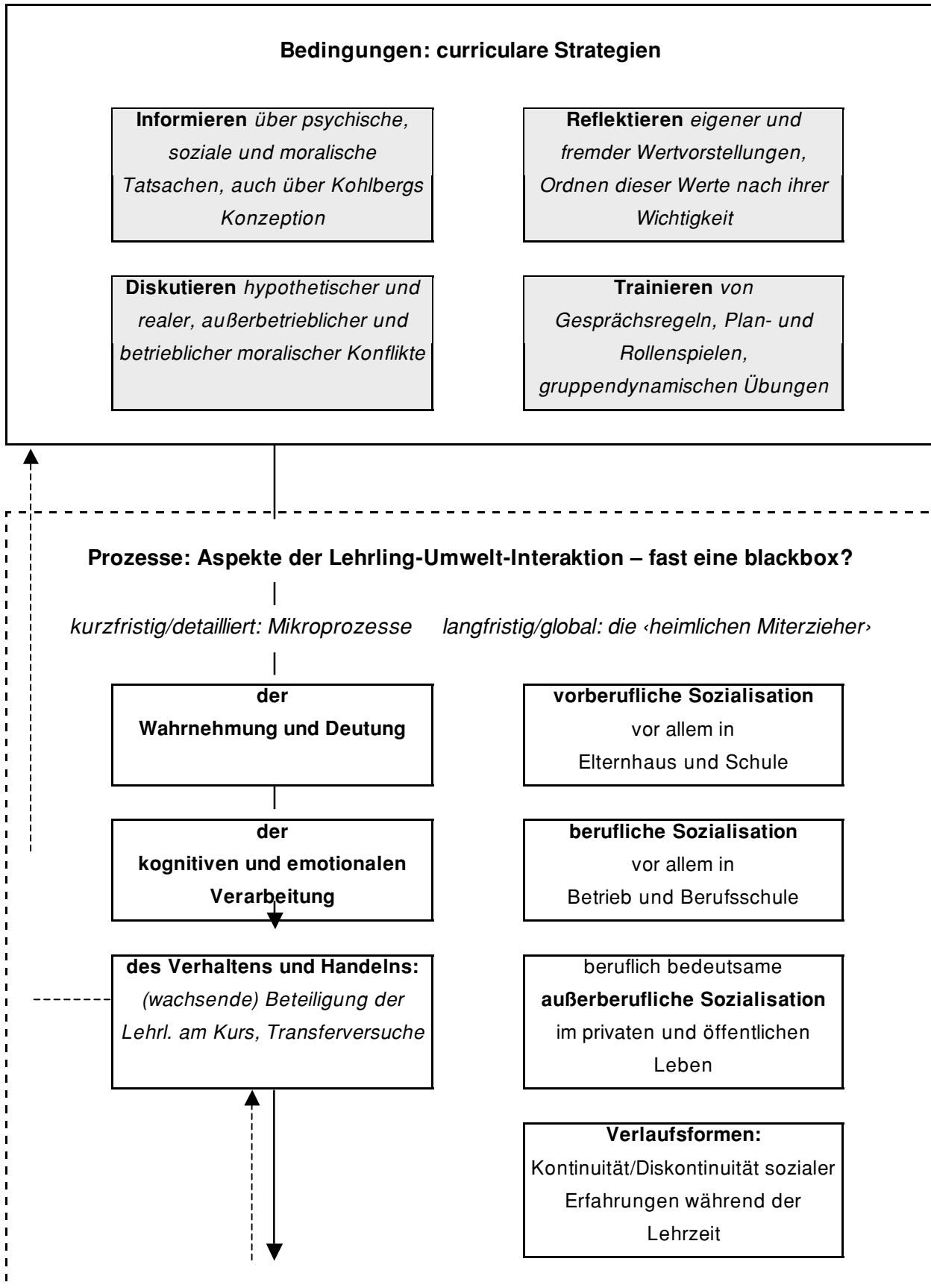
- Bienengräber, T. (2002). *Vom Egozentrismus zum moralischen Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Binswanger, H.C., Geisberger, W. & Ginsburg, T. (Hrsg.) (1969). *Wege aus der Wohlstandsfalle*. Der NAWU-Report: Strategien gegen Arbeitslosigkeit und Umweltkrise. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Blasi, G. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29, 1, 1–19.
- Blatt, M. & Kohlberg, L.E. (1975). The effects of classroom moral discussions upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 2, 129–169.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care*. Contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press.
- Corsten, M. & Lempert, W. (1997). *Beruf und Moral*. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ehrke, M. & Treiber, B. (1996). Moralische Kompetenz oder der «vierte» Baustein zur beruflichen Handlungsfähigkeit. Ein Berufsbildungsprojekt zur Unterstützung der Gruppenarbeit bei der Mercedes-Benz AG in Gaggenau. In: W. Stark u. a. (Hrsg.). *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft*. Internationaler Kongress. Bad Boll: Evangelische Akademie, 30–40.
- Gibbs, J.C. & Widaman, K.F. (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Greinert, W.-D. (1975). *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen*. Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover: Schroedel.
- Higgins, A. & Gordon, F.M. (1986). Arbeitsklima und soziomoralische Entwicklung in zwei arbeitereigenen und selbstverwalteten Betrieben. In: Oser, F., Fatke, R. & Höffe, O. (Hrsg.). *Transformation und Entwicklung*. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 252–296.
- Hoffe, E. (1992). *Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit*. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster. Bern: Huber 1986. Heidelberg: Asanger 1992².
- Hoff, E., Lempert, W. & Lappe, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern: Huber.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kurtz, T. (1997). *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme*. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich.
- Münch, R. (1994). Zahlung und Achtung. Zur Interpenetration von Ökonomie und Moral. *Zeitschrift für Soziologie*, 27, 5, 399–411.
- Nunner-Winkler, G. (1981). Berufsfindung und Sinnstiftung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 33, 1, 115–131.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Oser, F. & Althof, W. (1993). Trust in advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22, 3, 353–375.
- Schläfli, A. (1986). *Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schumacher, E.F. (1977). *Die Rückkehr zum menschlichen Maß*. Alternativen für Wirtschaft und Technik. «Small is beautiful». Reinbek: Rowohlt.
- Spang, W. & Lempert, W. (1989). *Analyse moralischer Argumentationen. 2 Bände*. (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 36). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ulrich, P. (1987). *Transformation der ökonomischen Vernunft*. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft. Bern: Haupt.
- Ulrich, P. (2000). Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagenreflexion der ökonomischen Vernunft. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 11, 4, 1–13.
- Ulrich, P. u. a. (Hrsg.) (1996). *Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft. Unterrichtsdispositionen und Materialien*. Aarau: Sauerländer.
- Wagner, I. (1984). Zwischen Erfolg und Selbstbeschränkung. Arbeitserfahrungen weiblicher Lehrlinge und junger Facharbeiterinnen in gewerblich-technischen Berufen aus der Perspektive der moralischen Urteilsfähigkeit. *Soziale Welt*, 35, 1/2, 214–235.
- Ziegler, B. (2004). *Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit*. Aachen: Shaker.

ANHANG

Schaubild 2: Bedingungen, Prozesse und Auswirkungen moralischer Erziehung – essentials der

Lehrlingskurse von OSER u. a. (nach SCHLÄFLI 1986)





Auswirkungen: moralisch relevante Kenntnisse, Orientierungen und Kompetenzen

Kenntnisse
*von Kohlbergs Stufenmodell
und Entwicklungstheorie*

Orientierungen:
*Toleranz und Offenheit
gegenüber anderen*

Kompetenzen:
*moralische Urteilsfähigkeit, Wert- und
Konfliktsensibilität, Diskursfähigkeit*

Variablen: *schattiert* = systematisch und differenziert erfasst *nur kursiv* = sporadisch oder/und stark standardisiert erfasst
Beziehung:  = weitgehend bestätigt  = schwach bestätigt

Lutz H. Eckensberger & Heiko Breit (2002)
Zur Förderung moralischer Haltungen in der Berufsbildung. Der Erziehende in der Rolle der Ermöglichung einer moralischen Haltung

ZUSAMMENFASSUNG

Die Frage nach dem «Erziehenden in der Rolle der Ermöglichung einer moralischen Haltung» trägt dem Faktum Rechnung, dass normative Regelsysteme auch in der Wirtschaft zunehmend eine Rolle spielen. Reines Expertenwissen ohne Sozialkompetenz als Grundlage von Wissensaustausch und Teamwork verliert an Bedeutung. Deshalb werden Mitarbeitende benötigt, die in der Lage sind, selbstständig ihr Wissen zu managen, es kooperativ mit anderen zu teilen und selbstverantwortlich Entscheidungsprozesse treffen zu können. Ebenso dringlich wird Sozialkompetenz für globalen Wettbewerb erwünscht, um «interkulturell kompetent» und «kundenorientiert» Absatzmärkte zu eröffnen oder zu erhalten.

Sozialkompetenz, wie sie auch als zu entwickelnde «Schlüsselkompetenz» gefordert wird, ist ein zentrales Kriterium moralischen Urteilen und Handelns, impliziert aber noch weitere nichtmoralische Regelsysteme. Gerade bei der «Berufsmoral», beispielsweise im Sinne einer Vermittlung von Kundenorientierung, handelt es sich nicht eigentlich um moralische Einstellungen, sondern eher um strategisches, d. h. nutzenorientiertes Handeln, wie es sich eher in Konventionen zeigt. Andererseits gehen die geforderten «neuen» Schlüsselqualifikationen nicht allein im reinen strategischen Nutzenkalkül auf und reichen daher auch über Konventionen hinaus in den Bereich der Moral.

Auch an unterschiedlichen Programmen und Didaktiken kann abgelesen werden, dass der Auftrag der allgemeinbildenden wie der beruflichen Schule sich keineswegs auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränkt. Um zu prüfen, ob dem konstatierten Stellenwert moralischer Urteile in der Berufsbildung auch tatsächlich Rechnung getragen wird, und welche Möglichkeiten Lehrer und Lehrerinnen, Ausbilder und Ausbilderinnen haben, um eine moralische Haltung zu fördern, wird anhand einer Literaturanalyse ein Blick auf die moralische Sozialisation im Beruf aus der Perspektive von Auszubildenden geworfen. Danach wird die moralische Sozialisation von Berufsschullehrern und -lehrerinnen sowie von Betriebsausbildern und -ausbilderinnen eingehend betrachtet.

Als Konsequenz aus dieser Analyse sowie aus dargestellten «best practice»-

Beispielen und internationalen Vergleichen wird schließlich die Integration von Faktenwissen, Moral, Theorie und Praxis als Herausforderung für die moderne Berufspädagogik begriffen. Nachdem die gesamte Themenstellung nochmals überprüft und ergänzt wurde, wird eine Reihe von Forschungsthemen vorgeschlagen, unter denen Untersuchungen unterschiedlicher Betriebskulturen im Bereich beruflicher Bildung und deren Beziehung zur «moralischen Atmosphäre» ein besonderer Rang verliehen wird.

1 FORSCHUNGSSTAND

1.1 Das Problem

Der stetige technologische und kulturelle Wandel moderner Industriegesellschaften stellt eine Herausforderung für das gesamte Ausbildungssystem dar. Angesichts technologischer Innovationen und der Etablierung globaler Märkte ist die Vermittlung hervorragender fachlicher Qualifikationen im Berufsbildungssystem ebenso notwendig wie die Förderung sozialer Kompetenzen, die einem erhöhten Interaktions- und Kommunikationsbedarf von Produktion, Dienstleistung und Markt entsprechen. Soziale Kompetenzen sind im wesentlichen moralische Kompetenzen in Form von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Der Strukturwandel macht sie auch zu notwendigen Bestandteilen eines *effizienten* wirtschaftlichen Prozesses. Dennoch reichen moralische Kompetenzen immer auch über Effizienzfragen hinaus. So drängen die Folgen eines weitgehend auf Wachstum ausgerichteten wirtschaftlichen Handelns darauf, auch in ökonomischen Kontexten verantwortungsvoll gegenüber Dritten zu handeln und soziale und ökologische Mindeststandards bei der Globalisierung zu beachten (Eckensberger, 2000; Edelstein, 2000).

Um diesen Anforderungen moderner Produktion mittels einer Verbreiterung beruflicher Handlungskompetenzen und einer Verstärkung allgemein bildender Fähigkeiten gewachsen zu sein, dürfen nicht mehr institutionelle Aspekte der Aus- und Weiterbildung als vorrangig behandelt werden, sondern sind unter Einschluss ihrer Rahmenbedingungen Lehr- und Lernprozesse in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken (Eraut, 1994). Gerade zur Nutzung moralischer Fähigkeiten hat eine moderne Ausbildung sowohl der verstärkten Individualisierung sozialen Handelns gerecht zu werden als auch soziale Verantwortlichkeit sowie interaktive und kommunikative Kompetenzen zu fördern. Dies hat auch Konsequenzen für die Bildungsplanung und -organisation. Bildung und Erziehung können zu diesem Zweck nicht mehr als altersbegrenzte Vorgänge begriffen werden, sondern sind als *lebenslange Prozesse* zu konzipieren, die nicht mehr auf den Kontext von Ausbildung und Schule zu beschränken sind (Achtenhagen & Lempert, 2000).

Kann das derzeitige Ausbildungssystem solche Herausforderungen bewältigen? Um diese Frage zu beantworten, muss nicht nur der Ausbildungsprozess als solcher untersucht werden, sondern ist der kulturelle Kontext sozialen Handelns einzubeziehen. Denn berufliche Interessen, berufs- und arbeitsbiographische

Muster und Handlungsstile sind eingebunden in sich wandelnde alltägliche Wertvorstellungen und normative Orientierungen. Dies darf auch in Kontexten von Schule und Ausbildung nicht übersehen werden (Elias & Weisberg, 1994). Internationale Leistungsvergleiche wie TIMMS oder PISA haben zudem in jüngster Zeit die öffentliche Bildungsdebatte forciert und u. a. darauf hingewiesen, dass Schulleistung eng mit dem *Sozialverhalten* und nicht zuletzt mit einem positiven *Selbstwertgefühl* zusammenhängt. Die aktuellen Herausforderungen, die derzeitige Bildungsdebatte, aber auch die bereits historisch zunehmende Beachtung von Persönlichkeit und individueller Lebensgestaltung der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Ausbildenden und Auszubildenden (Horleben, 1998) leiten notwendigerweise den Blick auf *die moralische Sozialisation* von Erziehenden und Erzogenen. Moralische Fähigkeiten enthalten die Achtung vor anderen, Fairness, Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme, Verbindlichkeit, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft, Integrationsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz, Vorurteilsfreiheit, Verständnisbereitschaft, Offenheit, Sensibilität für zwischenmenschliche Problemsituationen sowie Solidarität und Verantwortungsbewusstsein für den Mitmenschen. Die Beachtung der moralischen Situation verbietet es daher, «Bildung» nur auf Lernportionen, auf «Module», auf Projekte oder kurzzeitiges Problemlösen und nicht auf ganzheitliche individuelle Bildung zu beziehen. Wird Lernen nur einem Nutzenkalkül unterstellt, wie gerade in der modernen Didaktik des elektronischen Lernens, wird der Bildungsbegriff verkürzt und damit die Bildungsaufgabe missverstanden (Oelkers, 2002).

Eine gelungene moralische Sozialisation entwickelt die Fähigkeit, Konfliktlösung durch die *Teilnahme an Diskursen* anzustreben (Oser, 1995) und ist somit Ausgangsbedingung für eine *aktive Auseinandersetzung* mit der sozialen Umwelt, die zugleich Basis für Wissenserwerb, seine Anwendung und für *Verantwortungsübernahme* bildet. Je mehr Pädagogik beginnt, Lernen aufgrund kulturellen und technologischen Wandels als «kooperativ selbstorganisiert» (Zimmer, 1998) zu verstehen, wodurch die Auszubildenden in einen unmittelbaren und interessierten Bezug zu den jeweils zentralen Berufsaufgaben gelangen, desto größer ist die Rolle moralischer Autonomie. Sie ist sowohl Folge als auch Grundvoraussetzung zum Erwerb von Selbstverantwortlichkeit und Kooperationsfähigkeit (Lempert, 1993).

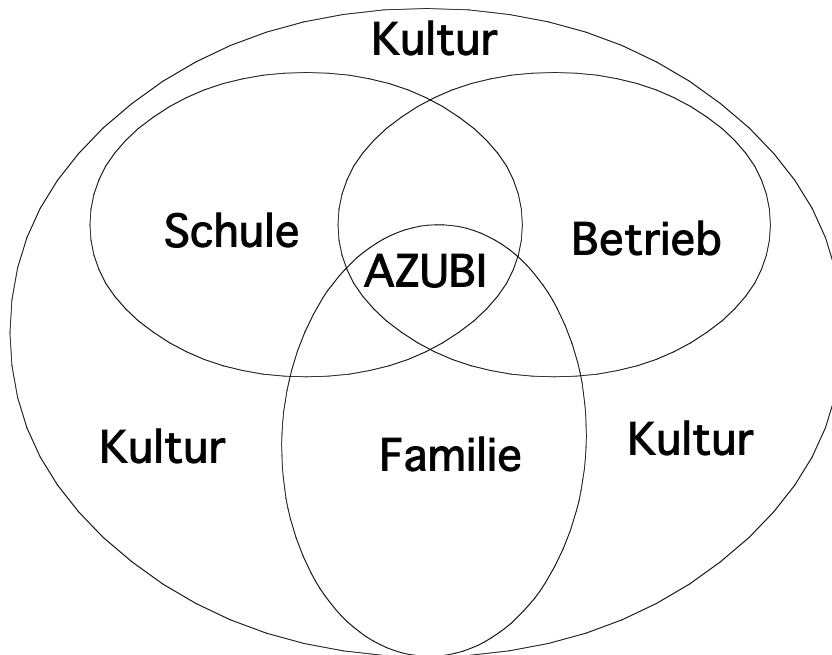
Damit moralische Autonomie in der Berufsausbildung gefördert werden kann, sind vorberufliche Biographie, Ausbildung, Beschäftigung und Freizeit miteinander zu

integrieren (Heid, 1998). Diese Koppelung unterschiedlicher Lebensbereiche und ihre Beachtung im Betrieb ist durchaus im Sinne einer effizienten Unternehmensführung. Da wegen der Computerisierung und Automatisierung von Prozessen heute mehr denn je von den Handlungskompetenzen der Beschäftigten abhängt, sind Unternehmen anfälliger für Konflikte mit individuellen Lebensinteressen. Schulische Institutionen sowie Betriebe und Ausbildungseinrichtungen müssen deshalb größeren Raum für individuelle Erfahrungen und individuelles Handeln zulassen. Dadurch verändert sich auch die Struktur der traditionellen Lehr-/Lernsituation, und Bildung hat auf die veränderten selbstorganisierten Kooperationsformen, aber auch auf ihr mögliches Scheitern vorzubereiten. «Bildung nämlich hat auch mit der Akzeptanz von Schwierigkeiten zu tun, mit Erfahrungen des Nichtkönnens und mit herausfordernden Kränkungen des eigenen Ungenügens. Jede Bildung ist ein persönlicher Verstehenskorridor, also nicht einfach eine fortgesetzt erfolgreiche Problemlösung» (Oelkers, 2002).

Auch das Scheitern von Kooperation muss Thema werden können, denn die Möglichkeit erneuter Kooperation nach aufgetretenen Enttäuschungen hängt von einer grundsätzlichen Diskursbereitschaft ab. Ob sich Diskursbereitschaft in Konflikten – und damit moralische Kompetenz – entwickelt, ist weitgehend auch von dem familiären, schulischen, beruflichen und institutionellen Umfeld abhängig. Benötigt werden offenbar stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung, Raum für offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten, für Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, die Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen sowie für die Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens sowie für andere Personen (Lempert, 1988). Da sie jedoch unterschiedliche Bedingungsfelder für die Verwirklichung dieser Ansprüche vorfinden, übernehmen Individuen die gesellschaftlich zugeschriebene Verantwortung für ihre Biographie in verschiedener Weise. «Inwieweit Individuen sich dabei den mehr oder weniger restriktiven Handlungsbedingungen anpassen, unterordnen oder die ihnen zugemutete und zugebilligte Selbstverantwortung situationsadäquat reflektieren sowie individuelle Handlungsspielräume entdecken und nutzen, hängt von den spezifischen Gestaltungsmustern ihrer Berufsbiographie ab und ist daher eine zentrale Frage für die berufliche Sozialisationsforschung» (Heinz & Witzel, 1995, 110). Empirische Daten zeigen wie sehr der wahrgenommene Handlungsspielraum in Institutionen und die davon abhängige Verantwortungsübernahme vom Verständnis von Solidarität abhängt, die ihrerseits

wesentlich vom moralischen Urteil bestimmt wird (Breit, Döring & Eckensberger, 2003).

In sehr vereinfachter Weise zeigt die folgende Abbildung, dass die Berufsausbildung sich nicht auf die Berufsschule im engeren Sinn beschränken darf, sondern dass die, der Auszubildende sich in einem Überschneidungsbereich von Betrieb, Schule und Elternhaus befindet, der zudem in eine komplexere umgebende Kultur eingebunden ist.



Bevor wir die genaueren Bedingungen moralischer Sozialisation im Kontext der Berufsbildung beschreiben, müssen zunächst die Bedingungen der fachlichen Ausbildung skizziert werden. Es wird dadurch deutlich, dass das Berufsbildungssystem sich noch zu oft auf überkommene Berufsbilder und Berufsabschlüsse stützt, die den realen Erfordernissen moderner Produktion, Dienstleistung und Vermarktung und der damit verbundenen individuellen Verantwortung wie den geforderten eher egalitären zwischenmenschlichen Beziehungen nicht mehr entsprechen.

1.2 Beruf als Gegenstand einer kontextualisierten, nicht prinzipialistischen Moral

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Lebens- und Arbeitsbereiche heute enger aufeinander bezogen sind, als dies früher der Fall war. Gründe sind hierfür sowohl in einem kulturellen Wandel zu suchen, der zu einer Erhöhung subjektiver Ansprüche in Hinblick auf Selbstverwirklichung im Beruf

geführt hat (Heid, 1998), als auch in betrieblichen Anforderungen aufgrund von veränderten Produkt- und Marketingstrategien, die eine zunehmende Eigenverantwortung und Kooperationsbereitschaft der Akteure erfordern. Wirtschaftsberufliche Qualifikationen und Fertigkeiten bilden hier eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine breite ökonomische Bildung. Ergänzend bedarf es einer Förderung der Kultur der Reflexion über Werte, der Ermutigung zur konstruktiven Kritik und zum (auch kontroversen) Dialog (Aff, 2001). Zur Überwindung einer einseitigen, allein auf fach- und berufsspezifische Qualifikationen zielenden Perspektive, die sich auf Fachkompetenz (z.B. kaufmännisches Rechnen, EDV-Grundkenntnisse etc.) und Methodenkompetenz (z.B. strukturierendes Denken, analytisches Vorgehen, Lernfähigkeit etc.) beschränkt, führte man schon vor geraumer Zeit den Begriff «Schlüsselqualifikation» in die Bildungsdiskussion ein. Unter «Schlüsselqualifikationen» versteht man eine Berufsqualifikation, die es möglich macht, auf unvorhersehbare neue Anforderungen flexibel zu reagieren. Es handelt sich um «relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme» (Beck, 1993, 17 f.). Sie richten sich auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und werten die Bedeutung des zwischenmenschlichen Bereichs und damit der «Sozialkompetenz» auf. Zentrale Schlüsselqualifikationen bilden Fähigkeiten zur Bewältigung von (wirtschaftsethischen) Entscheidungssituationen sowie die «Urteils- und Kritikfähigkeit», welche die Fähigkeit zur Selbstkritik und damit die Konsensfähigkeit im Diskurs einschließt (a.a.O.).

Baethge nennt als Beispiele für «neue» Schlüsselqualifikationen, über deren unaufhaltsames Vordringen auf der Anforderungsebene er einen breiten Konsens sieht, neben «Abstraktionsfähigkeit» und «systemischem und prozessuellem Denken» die Kategorien «Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement», «hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit», «kulturelle Kompetenzen» sowie «umfassende Kompetenz zu Selbstorganisation und selfmanagement» (Baethge, 2002, 42).

Der Versuch, die gesamte Persönlichkeit als Gegenstand pädagogischen Handelns in der Berufsausbildung zu begreifen, – übrigens eine alte pädagogische Phantasie –, trägt der Tatsache Rechnung, dass immer weniger Menschen ihre Identität primär in Beruf und Arbeitswelt verankern, sondern ihrem Selbstverständnis nach eine stärkere Integration von Arbeit und Freizeit fordern.

Dieser Prozess in Richtung einer verstärkten Individualisierung unterliegt allerdings

auch dem starken Risiko, sogenannte «Modernisierungsverlierer» hervorzubringen. Wie die PISA-Studie belegt, schlägt insbesondere in Deutschland eine zunehmende Disparität der sozialen Herkunft zu Buche. Bei den Kindern und Jugendlichen aus den unteren Sozialschichten kumulieren sich im Verlauf der Schulkarriere die Benachteiligungen. Das Risiko, bei der Einschulung in die Grundschule zurückgestellt zu werden, liegt doppelt so hoch wie bei Kindern der oberen Dienstklasse (Baumert et al., 2001, 359). Besonders gefährdet in und durch Bildungseinrichtungen, im Übergang in eine berufliche Ausbildung und in der Berufstätigkeit selbst sind außerdem Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Die Sozialisation in die Arbeitswelt und damit die Berufsbildung hat unter diesen Gesichtspunkten mehrere Hürden zu überwinden.

- Sie muss für den Erwerb fachlicher Qualifikationen, die den modernen Ansprüchen Genüge tut, ebenso sorgen, wie
- für soziale bzw. kommunikative Kompetenzen, die den unterschiedlichen Lebenslagen in pluralistischen Gesellschaften als auch den erhöhten Interaktionserfordernissen in der Arbeitswelt entsprechen und
- sie hat verstärkt subjektive Persönlichkeitsmerkmale zu beachten, die zur Übernahme von individueller Verantwortung und gesellschaftlicher wie betrieblicher Partizipation anregen.

Vor allem aber hat sie sich vermehrt mit der *Spannung* zwischen Moral und Ökonomie auseinander zu setzen. Einerseits machen auf der gesellschaftlichen Ebene nichtintendierte Folgekosten wirtschaftlicher Entscheidungen wie ökologische Gefährdungen sowie vertiefte interne Kooperationsstrukturen mehr verantwortungsvolles Handeln von Unternehmen und ihren Mitarbeitenden notwendig. Andererseits schränken nach wie vor Erfordernisse wirtschaftlicher Effizienz (Kosten-Nutzen-Kalkulation) die Handlungsräume für verantwortungsvolles Handeln ein.

Damit ist ein prinzipielles «moralisches Dilemma» charakterisiert: Es sind die betrieblichen Aufgaben selbst, die den Beschäftigten zwar mehr «moralische Autonomie» im Handeln abverlangen, die sie aber zugleich wieder im Dienste wirtschaftlicher Interessen einschränken. «Kundenorientierung» bedeutet nämlich einen Spagat zwischen Kunden- und Anbieterinteressen. Der Begriff wurde zur Metapher für eine grundsätzliche Veränderung sozialer Beziehung auch in betrieblichen Einheiten (Reindl, 2002). Auf der einen Seite wird dadurch die Zurücknahme von Hierarchien und abstrakten Austauschprozessen nahe gelegt,

auf der anderen Seite erfolgt jedoch eine klare Ökonomisierung sozialer Beziehungen. Das Beispiel der Kundenorientierung zeigt deshalb, dass es sich bei der «Berufsmoral» nicht um eigentlich moralische Einstellungen handelt, die ein unparteiliches Urteil und damit eine Distanz zu individuellen Interessen verlangen, sondern grösstenteils um strategisches, d. h. nutzenorientiertes Handeln, das am ehesten Grundlage für Konventionen ist. Andererseits gehen die geforderten «neuen» Schlüsselqualifikationen jedoch nicht in reinem strategischen Nutzenkalkül auf. Auch wenn «Kundenorientierung» zunächst in erster Linie strategisch ausgerichtet ist, werden dennoch genuin moralische Elemente in Interaktionen eingesprenkelt wie eine gewisse Achtung der Interessen von anderen etwa durch die Bereitschaft zuzuhören. Dies erfordert und bewirkt mehr Handlungsfreiheiten und weniger Hierarchie. Inwieweit hierfür aber tatsächlich «postkonventionelle», also eine prinzipialistische und damit eine höchst anspruchsvolle universalistische Moral etwa im Sinne von Kohlbergs Moralstufen notwendig ist, ist jedoch fraglich (Oser, 1995). Das ändert aber nichts daran, dass moralische Kompetenzen in Produktion, Dienstleistung und Vermarktung immer stärker eine Grundlage für notwendige Verantwortungsübernahmeprozesse bilden. Ähnlich wie im Bereich ökologischen Handelns muss der Einbezug moralischen Denkens keineswegs eine Barriere für das ökonomische Handeln bedeuten. Es können sich moralische und ökonomische Deutungsmuster in der gesellschaftlichen Alltagspraxis sinnvoll ergänzen (Eckensberger, Breit & Döring, 1999). Ebenso muss eine Integration ökonomischer und moralischer Zielsetzungen im betrieblichen Kontext möglich sein. So sind nicht nur für kundenorientierte Produktions- und Verkaufsstrategien moralische Kompetenzen notwendig, sondern die moralische Urteilsfähigkeit scheint sich auch positiv auf das Betriebsklima auszuwirken. Umgekehrt gibt ein positives Betriebsklima Raum für moralisches Urteilen und ermöglicht ein mehr an «Wirtschaftlichkeit» (Lempert, 1998).

«Moralische Situationen» im konkreten betrieblichen Handlungskontext können nach Achtenhagen & Lempert (2000) danach unterschieden werden, ob sie *Konkurrenzsituationen* darstellen, die eine strategische Moral wettbewerbsorientierter Märkte erfordern, *Kooperationssituationen*, die eine auxiliäre Moral wohlfahrtsorientierter sozialer Subsysteme verlangen und/oder *Konstitutionssituationen*, in denen eine reflexive Moral diskursorientierter Moral angemessen ist. Handlungssubjekte müssen erst einmal diese oder ähnliche Situationen unterscheiden lernen, sich mit ihnen vertraut machen, um sie dann im praktischen Kontext rekonstruieren und bewältigen zu lernen. Die Unterscheidung

solcher Situationen ist allerdings ohne Bezug zu meta-moralischen Reflexionen nicht möglich.

Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diesem Ergänzungsverhältnis in der schulischen Praxis Rechnung getragen wird.

1.3 Formale Rahmenbedingungen

Generell ist festzustellen, dass der Auftrag der allgemein bildenden wie der beruflichen Schule sich keineswegs auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränkt (Avenarius, 2001). Es gehört zu den Bildungszielen von Schulen nicht nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sowie die Orientierung über die Arbeitswelt, sondern auch

einen Beitrag zur Entstehung selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns zu leisten,

zu Freiheit und Demokratie zu erziehen sowie zu Toleranz und zur Achtung der Würde des Menschen,

eine friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung zu wecken, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich zu machen,

und schließlich die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu bewirken (a.a.O.).

So schreibt das Ministerium für Kultus und Sport von Baden-Württemberg, berufliche Bildung umfasse «all jene Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einsichten und Werthaltungen, die den einzelnen befähigen, seine Zukunft in Familie und Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft verantwortlich zu gestalten und die verschiedenen Lebenssituationen zu meistern» (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Grundsätze der Lehrplanrevision, 1987, S. 195.).

Die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland nennt als Ziel von beruflicher Bildung u. a. die Befähigung «zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung». Die berufliche Fachkompetenz solle mit «allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art» verbunden werden. Die Berufsschule habe die «Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln». Als Teil der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz wird die «Humankompetenz (Personalkompetenz)» ausgewiesen: «Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und

Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte» (siehe Retzmann, 2001).

Ebenso ist in Österreich das Fach Ethik für die 5. – 8. Klassen der allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen vorgesehen. Leitziele bilden grundlegendes Wissen um ethische Sachverhalte, autonome moralische Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen, die Fähigkeit, auf der Grundlage des dialogischen Prinzips in toleranter Weise den Werten und Normen Anderer zu begegnen, Kritikfähigkeit und Zivilcourage sowie Bereitschaft zu verantwortungsvollem Handeln und Diskursfähigkeit. Didaktische Grundsätze lauten: Lebenskundliche und lebenspraktische Orientierung, Diskursorientierung: gemeinsames Erarbeiten möglicher Lösungen moralischer Probleme anstatt «fertiger» Antworten, Stimulation moralischer Entwicklung durch gedankliches Experimentieren.

In der Diskussion über berufliche Bildung nimmt denn auch die Bedeutung der moralischen Sozialisation in den letzten Jahren deutlich zu, obgleich die Berufsbildung nach wie vor eher mit der Vorstellung von fachlichen Qualifikationen verknüpft ist. In der Euphorie, der wirtschaftlichen Dynamik optimal zu entsprechen, bliebe die bildungspolitische Reformfreudigkeit auf eher technokratische Qualifikationen wie professioneller Umgang mit dem Computer sowie dem Internet, Anwendung von Werkzeugen («Tools») des Projektmanagements, Handhabung von Präsentationstechniken etc. beschränkt. Deshalb entsprächen Zielvorstellungen, z. B. die Entwicklung einer Kultur der Kritikfähigkeit auf Basis eines fundierten ökonomischen Basiswissens, die Förderung von (Wert)Haltungen nicht dem aktuellen Zeitgeist der unmittelbaren persönlichen und beruflichen Verwertbarkeit und Nützlichkeit (Aff, 2000). Da in der Arbeitswelt andere Regelsysteme als Moral dominieren, nämlich Rechtsvorschriften und finanzielle Anreize (Homann & Pies, 1994), hat es moralische Erziehung im Bereich der Berufsbildung nach wie vor schwer und ethische Fragen werden in der wirtschaftlichen Bildung (einschließlich der Lehrbücher) allzu leicht ausgeklammert.

1.4 Ausgewählte Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung

Wird dem dargestellten Stellenwert moralischer Urteile in der Berufsbildung überhaupt Rechnung getragen, und welche Möglichkeiten haben Lehrer und Lehrerinnen, Ausbilder und Ausbilderinnen, eine moralische Haltung zu fördern? Dazu soll zunächst ein Blick auf die moralische Sozialisation im Beruf aus der

Perspektive von Auszubildenden geworfen werden, um dann die moralische Sozialisation von Berufsschullehrern und –lehrerinnen sowie von Betriebsausbildern und –ausbilderinnen eingehender zu betrachten.

1.4.1 Der/die Auszubildende (Entwicklungs- und Lernbedingungen)

Die Bedingungen, unter denen sich «Berufsmoral» entwickelt, werden in einer aufwendigen Längsschnittsuntersuchung von der Forschergruppe um Klaus Beck rekonstruiert (Beck et al., 1998). Das Projekt geht in erster Linie der Frage nach, an welchen moralischen Standards kaufmännische Azubis sich zunächst orientieren und wie sich die Qualität ihrer moralischen Urteile während der Lehrzeit verändert. Daneben versuchen Beck et al. (1998) herauszufinden, von welchen Umgebungsbedingungen solche Veränderungen abhängen. Theoretisches Fundament der Untersuchung bildet die Theorie der Entwicklung moralischer Urteile, die auf L. Kohlberg zurückgeht. Das Untersuchungsdesign widmet dabei der Frage besonderes Interesse, ob ein und dieselbe Person ihre Urteilsprinzipien von Situation zu Situation wechselt, also «bereichsspezifisch» urteilt, z. B., ob es sich um einen familiären oder um einen betrieblichen Konflikt handelt. Der Kontextabhängigkeit von Moral im betrieblichen Alltag trägt Beck dadurch Rechnung, dass sie mit den genannten Konkurrenz, Kooperation und Konstitutionssituationen in Beziehung gesetzt wird. Es sei deshalb nach Beck (1999, 2000) Ziel der moralischen Erziehung, mit hinreichenden Fähigkeiten diese drei Grundtypen zu unterscheiden und mit ihnen eine angemessene moralische Orientierung kognitiv und emotional zu verknüpfen.

Die wichtigsten Befunde des gesamten Projekts lassen sich in den folgenden Aussagen zusammenfassen:

Das moralische Urteil hängt von der jeweiligen Sichtweise der Situation, der Thematik und des sozialen Umfeldes ab. Konflikte, die in der Ausbildungszeit später auftreten, werden weniger moralisch kompetent gelöst als frühere. Während der Phase der Berufsausbildung gibt es vergleichsweise viele und oft gravierende Veränderungen im moralischen Denken innerhalb eher kurzer Zeiträume.

Für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit während der Berufsausbildung ist vor allem die erfahrene persönliche Wertschätzung seitens der subjektiv wichtigen Interaktionspartner bedeutsam. Insgesamt wird im Vergleich von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb das soziale Milieu des Betriebs von den Auszubildenden als entwicklungsgünstiger für die moralische Urteilskompetenz erfahren.

Was die grundsätzliche Bedeutung einer moralischen Haltung in der (kaufmännischen) Berufsausbildung anbelangt, so stellen Klaus Beck und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fest, dass gegenwärtig weder für den schulischen noch für den betrieblichen Bereich eine planvolle berufsmoralische Erziehung stattfindet. Die dennoch auftretenden Wirkungen sind stark von den Zufälligkeiten der jeweiligen sozialen Umgebungen abhängig. Deshalb folgern Beck et al. (1998): Da die Auszubildenden insbesondere am Beginn ihrer Lehrzeit auch moralisch stark beeinflussbar sind, wird hier bislang eine berufspädagogische Chance verspielt, womöglich mit erheblichen Folgen für das Wirtschafts- und Verwaltungshandeln.

Als Lösungsweg schlagen Beck und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor, eine Berufsethik für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich zu entwickeln sowie die curriculare Integration berufsmoralischer Ansprüche in (Rahmen-)Lehrpläne und Ausbildungs-(rahmen)pläne zu verankern. Dies mache allerdings auch die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Ausbilderinnen und Ausbildern im Hinblick auf die Vermittlung berufsmoralischer Kompetenzen notwendig.

Der Blick auf die moralische Sozialisation im Beruf von Beck u.a. betrachtet in erster Linie das moralische Denken von Auszubildenden und Arbeitenden in einer spezifischen Berufssparte. Im weiteren soll diese Perspektive erweitert und gewechselt werden und Berufsschullehrer und -lehrerinnen sowie Betriebsausbilder und -ausbilderinnen in Augenschein genommen werden. Schließlich kommt der Lehrperson als Vermittler zwischen Arbeitsethik und Leistungsorientierung, Team-, Konkurrenzdenken, Kundenorientierung eine zentrale Funktion zu (Lempert, 1998, 169).

1.4.2 Die Auszubildenden/Lehrpersonen

Schon seit geraumer Zeit wollen Gewerbelehrpersonen Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, dass sie «am Prozeß der gesellschaftlichen und insbesondere der betrieblichen Demokratisierung aktiv mitwirken können» (Linke 1979, 631). Ebenso alt ist das Leitbild eines beruflichen Erziehers, der sich auch für die außerschulischen Belange seiner Schüler einsetzt (Honolka, 1971, 251).

Aber welche Bedingungen finden die Berufsschullehrer und -lehrerinnen sowie die Betriebsausbilder und -ausbilderinnen selbst vor, unter welchen Rahmenbedingungen entwickeln sie ihre pädagogischen Fähigkeiten? In seinem Buch «Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen können»

will Wolfgang Lempert (1998), einer der bekanntesten deutschen Berufsbildungs-, Berufsbiographie- und Moralforscher, Lernprozesse im Umgang mit Menschen im beruflichen Kontext aufzeigen und erklären. Dabei wendet er sich gegen die verbreitete These, die Entwicklung «kommunikativer Kompetenz» als zentrales Element moralischen Urteilens vollziehe sich allein in der frühen Kindheit und damit außerhalb der Berufssphäre. Zwar schliesse berufliche Sozialisation immer an vorberufliche Sozialisation an und wirke mit ausserberuflicher Sozialisation zusammen, keinesfalls aber dürfe deren Eigenständigkeit unterschätzt werden.

Lempert verarbeitet sorgfältig eine große Menge an Literatur zu diesem Thema. Dreizehn Seiten Literaturangabe belegen dies. Die Arbeit hat deshalb den Status einer Grundlagenarbeit zum Thema berufliche Sozialisation. Lempert warnt jedoch vor einer vorschnellen Beurteilung der dargestellten empirischen Befunde, und zwar insbesondere dort, wo es um die konkrete Frage nach der Schulpraxis, also um die nach der, dem Erziehenden in der Rolle der Ermöglichung einer moralischen Haltung gehe. Der Grund hierfür sei das Fehlen neuerer Forschungsergebnisse, denn die betreffenden Erhebungen lägen rund zwanzig Jahre zurück. Über die Gegenwart ließe sich nur spekulieren, da es fraglich sei, ob die älteren Ergebnisse auf die momentane Situation übertragbar seien (157). Die mittlerweile in erster Linie akademisch ausgebildeten Gewerbelehrer hätten vielleicht andere Leitbilder entwickelt und die schulischen Arbeitsbedingungen hätten sich wesentlich verändert.

Dennoch bildet der Bezug auf die bisherige Forschungslage einen wichtigen Ausgangspunkt zur Erarbeitung des Themas. Lempert präsentiert u. a. Skizzen beispielhafter Veröffentlichungen zur beruflichen Sozialisation: «Betriebliche Ausbildung und gesellschaftliches Bewusstsein» (Mayer & Schumm u. a., 1981), «Jugend: Arbeit und Identität» (Baethge u.a., 1988), «Demokratielernen im Alltag» (Harbordt & Grieger, 1995), «Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien» (Hoff, Lempert & Lappe, 1991), «Die doppelte Sozialisation Erwachsener» (Becker-Schmid, 1980; Knapp und Krüger & Born, 1990) sowie «Berufsverläufe als Prozesse und Produkte beruflicher Sozialisation» (Konietzka, 1997). Es werden auch spezielle Verläufe beruflicher Sozialisation in Augenschein genommen und die moralische Sozialisation im Beruf, die Frage nach der Demoralisierung durch Arbeitslosigkeit sowie die Sozialisation von Lehrpersonen beruflicher Schulen und die von Ausbildern und Ausbilderinnen im Betrieb abgehandelt.

Da Lempert die moralische Sozialisation und deren Ermöglichung besonders am

Herzen liegt, sollen im Folgenden seine Ausführungen darüber vertieft werden. Ausgangspunkt ist Lemperts Überzeugung, dass Rechtsvorschriften und finanzielle Anreize allein nicht ausreichen, um den Ablauf der Produktion und den Gang der Geschäfte zu garantieren. Es bedürfe auch der moralischen Selbstkontrolle der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, deren grundlegende Orientierungen und Kompetenzen zum Teil in beruflichen Ausbildungs- und Arbeitsprozessen erworben würden.

Lemperts theoretisches Fundament, das er vor allem in anderen Schriften darlegt (z. B. 1993), bildet – wie auch bei Beck – die auf Piaget und Kohlberg zurückgehende Theorie des moralischen Urteils. Lempert beschäftigt sich allerdings besonders mit den Bedingungen moralischen Lernens in gesellschaftlichen Kontexten. Als Anregungs- und Entwicklungsbedingungen für die moralische Urteilskompetenz im Beruf diskutiert er ausführlich (1) offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten, (2) zuverlässige Wertschätzung, (3) zwanglose Kommunikation und (4) Mitbestimmung im Sinne einer fähigkeitsangemessenen Verantwortung (S. 130). Ihr Zusammenwirken setze erst moralisches «Wachstum» in Gang. Wie Lempert aber ausdrücklich betont, sind die entsprechenden Anregungsbedingungen für moralische Urteilsfähigkeit in der Arbeitssphäre abhängig von den Organisationsformen der Betriebe, von den «Kulturen» der Unternehmen, von den Normen und Werten der Berufe, von den Situationen und Traditionen der Wirtschaftszweige sowie von ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Besonderheiten der Regionen (S.129). «Sie bilden Milieus moralischer Sozialisation, in denen die schon beschriebenen Prozesse der schrittweisen Umsetzung sozialer Vorgaben und Beziehungsstrukturen in psychische Strukturen, das heißt in Muster individuellen Wahrnehmens, Deutens, Denkens, Fühlens, Verhaltens und Handelns ablaufen – Prozesse, die durch das Streben nach sozialer Zugehörigkeit motiviert sind» (S.129). Beispielhaft nennt Lempert die Bedeutung gewährter Wertschätzung für die moralische Entwicklung, aber auch das Hineinversetzen in die wertschätzenden Bezugspersonen sowie grundsätzlich die Fähigkeit zur Übernahme der Sichtweise anderer Personen für die moralische Sozialisation im Beruf (a.a.O.). Die kognitive und emotionale Verarbeitung der wahrgenommenen Wertschätzung durch andere besteht im Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbst- und Fremdvertrauen sowie der Achtung vor anderen Personen (a.a.O.). Lempert befindet sich damit ganz in der Tradition von Kohlberg, der die Gelegenheit zur Rollenübernahme als wichtigste Anregungsbedingung für

die moralische Entwicklung ansah.

Wie die faktischen Bedingungen für diese Prozesse aussehen, stellt Lempert anhand empirischer Erhebungen zur moralischen Sozialisation in einfachen Berufen, zur Erfahrung von Arbeitslosigkeit sowie zur Sozialisation von Lehrpersonen an beruflichen Schulen und Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben dar. Für die zu erarbeitende Thematik sind in besonderer Weise empirische Befunde zur Sozialisation von Lehrpersonen an beruflichen Schulen und Ausbilderinnen und Ausbildern in Betrieben relevant. Sie sollen deshalb ausführlicher behandelt werden.

Lempert behandelt die anstehende Frage in Form eines Literaturberichts, der die wichtigsten Arbeiten von den 50er-Jahren bis heute repräsentiert. Dazu stellt er zunächst die Leitbilder der Gewerbebildung in der geschichtlichen Entwicklung und dann Typen von Gewerbelehrern in der Gegenwart dar. Das Leitbild des Gewerbelehrers war in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch den «Fachmann» bestimmt, was pädagogische Konzepte an den Rand drängte. Nach dem zweiten Weltkrieg erfolgte demgegenüber eine Annäherung an die Ausbildung und Einsatzmöglichkeit des Gymnasiallehrers mit dem Nachteil, dass die Besonderheit des Gewerbelehrers als Lehrer an beruflichen Schulen verloren zu gehen drohte. Lempert selbst führte 1959 eine Untersuchung durch (Lempert, 1962), in der die Typen des «Fachmanns» – in der Variante des Handwerkmeisters und Ingenieurs – des «Erziehers», der sich als «Anwalt» der Jugendlichen verstand, des «Theoretikers», der sich an Fachwissenschaften orientierte und des «Unterrichtsbeamten» unterschied (Lempert, 1998, S. 146). Empirisch bildeten diese Idealtypen Mischtypen. Aktuellere Typologien von Berufsschullehrpersonen akzentuieren demgegenüber mehr die Kluft zwischen fachlich oder pädagogisch orientierten Gewerbelehrern und -lehrerinnen und streichen die problematische Trennung von theoretischem und praktischem Unterricht heraus (z. B. Adolph, 1980). Die generelle Entwicklungsrichtung beschreibt Lempert als «Professionalisierung» (S. 147f.). Unter Professionalisierung versteht er die notwendige Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Rollen des sich an handwerklichen Normen, technologischen Maßstäben und wirtschaftlichen Kriterien orientierenden Fachmanns, des sich als persönlicher Förderer der anvertrauten Lehrlinge verstehenden Erziehers und des als Funktionär einer bürokratischen Hierarchie handelnden Unterrichtsbeamten. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob Ausbildung und Arbeitsbedingungen des Gewerbelehrers so gestaltet sind, dass er für diese Aufgabe die notwendige Autonomie erreicht.

Lempert prüft deshalb, inwieweit dies durch Auslese, Ausbildung und Tätigkeit von Berufsschullehrpersonen ermöglicht wird.

Die Angehörigen von Professionen müssen eine zweiphasige Spezialausbildung durchlaufen: (1) Ein mehr oder minder wissenschaftliches Studium, das sie mit systematischem inhaltlichem und methodischem Fachwissen ausstattet sowie (2) einer kasuistischen Einführung in die Praxis ihrer beruflichen Tätigkeit durch erfahrene und vorbildliche Mitglieder der Profession (S.148). Die professionelle Sozialisation der Berufsschullehrpersonen verläuft über mehrere Phasen der Ausbildung und die Arbeit beinhaltet:

- die Auseinandersetzung mit den Normen und Werten eines Ausbildungsberufs oder eines ganzen Berufszweigs sowie den betriebsspezifischen sozialen Strukturen in der Zeit der betrieblichen Lehre und/oder Tätigkeit oder während eines Betriebspraktikums,
- die Beschäftigung mit fach- und erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Methoden sowie den Lern-, Lehr- und Lebensformen von Fach- und Fachhochschulen und ihren Angehörigen während der Studienzeit,
- die Einführung in die Schulpraxis im Referendariat sowie
- die sozialen Probleme und Konflikte mit denen ‹fertig› ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer späteren, relativ selbstständigen Unterrichtsführung konfrontiert werden (S.148f.).

In einem weiteren Schritt stellt Lempert diese Prozesse und Auswirkungen unter der Überschrift «Berufliche Sozialisation von Berufsschullehrern und Berufsschullehrerinnen» in den Hauptphasen ihrer Ausbildung und späteren Tätigkeiten und den Abschnitten Betriebspraxis, Studium Referendariat und Schulpraxis genauer dar. Das Ergebnis führt zur Frage, ob die für die neben Kenntnissen notwendigen Haltungen und Handlungsmuster sich durch betriebliche Praxiserfahrungen überhaupt einstellten. Lempert bezweifelt dies. Er meint, das Studium sei ineffektiv, da betriebspraktische Erfahrungen weitgehend ignoriert würden und eine Verknüpfung des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiums fehle. Sein Urteil lautet deshalb: «Damit trägt das Studium insgesamt wenig zur Professionalität der Berufsschullehrer bei. Es vermittelt ihnen keine einzigartige Verbindung von hoher Spezialkompetenz und sozialem Verantwortungsbewusstsein, wie sie Angehörige traditioneller Professionen für sich reklamieren, sondern eher bruchstückhaftes Wissen ohne berufsethische Orientierung» (S.151). Die Professionalität der Berufsschullehrer – ihre

pädagogische Vermittlungskompetenz – wird in Lemperts Augen nicht nur wenig gefördert, sondern sogar massiv behindert (S.152).

Auch im Referendariat werden keine kooperativen Arbeitsformen eingeübt, sondern eher Konkurrenzhaltungen verfestigt (S.153) und die Überbetonung fachlicher Qualifizierung besteht fort (S. 154). Zur fokussierenden Charakterisierung des Referendariats fasst Lempert mit Giesbrecht (1983) zusammen: Fachliche Qualifizierung wird als soziale Disziplinierung verstanden, «als Einsozialisierung in bestimmte Fachkulturen, die den Reflexionshorizont und das Handlungspotential ihrer Angehörigen verschränken, anstatt ihnen Kompetenzen verfügbar zu machen, über deren Einsatz und Weitergabe an ihre Schüler sie souverän disponieren könnten und deren Vermittlungsweise ihnen ebenso freistünde» (S.154f.).

Auch die Schulpraxis und die dort ermöglichten Chancen eigenverantwortlichen professionellen Handelns seitens der Lehrpersonen in der Berufsschule werden genauer betrachtet. Die subjektiven Handlungspotenziale erscheinen als wenig reflektierte fachliche und soziale Erfahrungen betrieblicher Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, häufig auch noch einer darauf aufbauenden Erwerbstätigkeit, eine «sozialwissenschaftliche Halb- und Dreiviertelbildung und Rezepte und Regeln des Unterrichtshandwerks ohne ausreichende handlungsorientierende erziehungs- und sozialwissenschaftliche Begründung» (S.155).

Vor dem Hintergrund der normativen Erwartungen der drei Interaktionspartner Schulbürokratie, Ausbildungsbetriebe und Lehrlinge, die noch verstärkt werden durch Konfrontationen mit schwierigen Schülern und Klassen, lassen sich Berufsschullehrpersonen «auf das ihren Lehrlingen angemessene fachliche Niveau» herab (S.155). Folge ist «Dienst nach Vorschrift».

Bevor Lempert sich vor diesem Rahmen der Sozialisation von Ausbilderinnen und Ausbildern in Betrieben zuwendet, stellt er aktuelle Probleme und Lösungsperspektiven zusammen. Dabei verweist er explizit auf die Schrift von Nickolaus (1996). Besonders problematisch erscheint die mangelnde Verbindung zwischen den einzelnen Teilen der Vorbereitung auf den Beruf und die damit verbundene unzureichende Erfüllung professioneller Standards. Die wissenschaftliche Kompetenz ist hierfür nicht hinreichend, sondern es bedarf pädagogischer Funktionen, die stärker auf die Lernprozesse von Berufsschülern und Berufsschülerinnen abgestimmt sind. Dazu sollten die Gewerbelehrer und -lehrerinnen mit den sozialen Funktionen von angeblichen Sach- und Systemzwängen ihres Berufsfelds und Wirtschaftszweigs sowie mit den außerpädagogischen gesellschaftlichen Funktionen beruflicher Schulen vertraut

gemacht werden, «um ein kritisches Verständnis ihres Fachgebiets und eine realistische Sicht ihrer beruflichen Wirksamkeit zu gewinnen und ihre pädagogischen Einflusschancen nicht zu überschätzen» (S.160). Lempert schlägt hierfür eine Ausbildungsreform vor durch die Verbände der Gewerbelehrer und der Handelslehrer mit dem Ziel, die Reflexion exemplarischer Unterrichtssituationen und Schulkonflikte während des Referendariats zu gewährleisten. Autonomie der einzelnen Schulen, die den Lehrern und Lehrerinnen größere Handlungschancen ermöglicht, wäre diesbezüglich anzustreben (S.160).

1.4.3 Der Betrieb

Sollen sich langfristig Veränderungen einstellen, ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Berufsschule bei der Lehrlingsausbildung lediglich eine Nebenrolle spielt und das Hauptgewicht auf den Betriebsausbildern lastet. Auch was deren Sozialisation betrifft, liegen nach Lempert keine gründlichen neueren Studien vor. Aufgrund von empirischen Erhebungen aus den 80er-Jahren lässt sich jedoch festhalten, dass die pädagogischen Kompetenzen von Ausbildern und Ausbilderinnen im Betrieb wie auch deren Orientierungen weitgehend durch ihre betrieblichen Erfahrungen als Auszubildende strukturiert werden. Nach der Ausbildung durchläuft der betriebliche Fortgang die Stadien des Aufstiegs vom Facharbeiter zum mittleren Angestellten. Die Stellung der Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb ist deshalb am besten durch die «Sandwich-Position» zu beschreiben, die sie zugleich Untergebene und Vorgesetzte sein lässt. Stärker noch als die Berufsschullehrer orientieren sich die betrieblichen Ausbilder an fachlichen Qualifikationen. Ihre pädagogischen Vorstellungen richten sich dabei nach dem mechanistischen Lernmodell, das sie immunisiert «gegen erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und (...) resistent (macht) gegenüber jeder pädagogischen Fortbildung (...), die über die Vermittlung konkreter didaktischer Rezepte hinausgeht» (Lempert, 1998, S. 163). Freilich müsse diese generelle Sicht differenziert werden, wie diese beispielsweise Arnold (1983) durch die Unterscheidung von sieben Deutungsmustern tue. Dennoch könne von Professionalisierung nicht gesprochen werden. Selbst wenn mittlerweile pädagogische Mindeststandards erfüllt würden, Ausbilderinnen und Ausbilder über ein gehobenes soziales Ansehen verfügten und als Expertinnen und Experten angesehen werden könnten, wären sie dennoch ihren Betrieben gegenüber kaum autonom, noch hätten sie ein Berufsethos, «das es ihnen erlaubte, zwischen den

konkurrierenden (Rollen-)Erwartungen ihrer ‹Oberen› und der Jugendlichen einen allgemein akzeptablen ‹dritten Weg› einzuschlagen» (S.164).

1.5 Die Herausforderung für die moderne Berufspädagogik: Integration von Faktenwissen, Moral, Theorie und Praxis

Aus der bisherigen Diskussion ergibt sich, dass Berufsschullehrpersonen und Ausbilderinnen und Ausbilder die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bereitschaften zu wirtschaftlicher Vernunft, zu sozialer Mitverantwortung und sozialem Konsens sowie für Verantwortung für Dritte fördern und sie miteinander integrieren müssen, die Verwirklichungsbedingungen hierzu allerdings eher schwierig sind. Hinzu kommt, dass sie selbst zur Erreichung dieses Ziels eine anspruchsvolle ‹Gesellschaftsperspektive› einnehmen müssen. Erst dann sind sie in der Lage, die individuellen Lernpotenziale mit den sozialen und institutionellen Lernchancen zu vermitteln und nur so werden sie selbst den hohen Anforderungen gerecht, die mit einer Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung erhoben werden.

Eine besondere inhaltliche und methodische Herausforderung stellt dabei die Auseinandersetzung mit Wertfragen dar, speziell mit moralischen Urteilen. Wie der Blick in die Literatur und die empirische Forschung zeigt, ist gerade die kompetente Bewältigung und Vermittlung moralischer Anforderungen aufgrund der auf fachlichen Kompetenzen ansetzenden beruflichen Sozialisation von Gewerbelehrpersonen und Betriebsausbilderinnen und -ausbilder ein Schwachpunkt der derzeitigen Berufsbildung, unabhängig davon, ob sie in der Schule oder im Betrieb stattfindet. Demgegenüber beruht auf einem weitgehenden Konsens der Expertinnen und Experten, dass moralische Perspektiven im weiteren Sinn (also inklusive Konventionen wie die strategische Kundenorientierung) die fachliche Bildung zu ergänzen haben, um modernen Forderungen wirtschaftlichen Handelns zu entsprechen.

Der Forderung nach der Integration moralischer Perspektiven stehen in der Wirklichkeit der Berufsausbildung nicht nur Hemmnisse seitens der Sozialisation von Erziehenden entgegen, sondern ebenso herrscht ‹eklatanter Mangel an didaktischen Konzepten in der Fachdidaktik› (Retzmann, 2001). Dies gilt insbesondere für ethisch-moralische Konzepte. Im Lehrplan der kaufmännischen Berufsschule ist explizit keine Lehrplaneinheit mit dem Titel ‹Wirtschaftsethik› vorgesehen, obwohl diese in der Philosophie durchaus boomt (siehe Ulrich, 1996). Nur die Analyse von Schulbüchern (Schnabel-Henke, 1995) erhellt die Realität

wirtschaftsethisch fundierter berufsmoralischer Bildungspraxis an Berufsschulen. Sie veranlasst Retzmann zu folgendem Urteil:

«Entweder wird die Wirtschaftsethik rein akademisch abgehandelt und damit das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz verfehlt. Oder es werden schon Berufsanfänger mit moralischen Dilemmata konfrontiert, die den Handelnden einen moralischen Heroismus abzuverlangen scheinen und eher den Stoff für erfolgreiche Hollywood-Filme (...) liefern, denn eine moralische Ermutigung bewirken. Oder aber die Zwei-Welten-Konzeption von Ethik und Ökonomik wird gar nicht überwunden, sondern durch ihre strikt getrennte Erörterung zementiert» (Retzmann 2001, S.2). Des weiteren konstatiert Retzmann eine «vagabundierende curriculare Anbindung an die Fächertafel» mit der Konsequenz, dass der berufsmoralischen Bildung das gleiche Schicksal drohe wie zuvor schon der ökologischen Bildung. «Zum Unterrichtsprinzip aller Fächer erhoben führte die normative Zuständigkeit aller Lehrenden zur faktischen Zuständigkeit keines Lehrenden. Und selbst wenn alle der Pflicht zur moralischen Bildung in allen Fächern nachkämen, bestünde immer noch das Problem, wie aus diesen Wissensfragmenten moralische Handlungskompetenz entstehen soll. Es müssen demnach Lehr-/Lernarrangements gefunden werden, die auf die Vermittlung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zielen, keine Überforderung der begrenzten Leistungsfähigkeit der Auszubildenden darstellen, die kognitive Integration von Wissensfragmenten zu Wissenskonzepten fördern» (Retzmann, 2001, S.3).

Um Abhilfe zu schaffen, müssen Berufspädagogen und -pädagoginnen die schon seit längerem geforderten fach- und berufsübergreifende Qualifikationen (sogenannte Schlüsselqualifikationen mit Sach-, Methoden- und Handlungskompetenz) vermitteln. Entsprechend sind neue Ausbildungsmethoden für ganzheitliche Handlungskompetenzen zu entwickeln. Hierzu gehören Plan- und Rollenspiele, Projektmethoden, Analysieren und Entscheiden, Planen und Bewerten. Auf diese Weise sollen nicht einzelne Kenntnisse vermittelt werden, sondern der kontextuelle Zusammenhang mit der vollständigen Bearbeitung einer Aufgabe. Da diese in der Regel in einem kooperativen Netz erfolgen, können auf diese Weise Defizite im Bereich kommunikativer Kompetenzen abgebaut werden (Zimmer, 1998). Das gelingt aber nur, wenn Ausbildung stärker praxisorientiert ist als bisher, wo erst nach der Ausbildung die Auszubildenden mit praxisrelevanten Aufgaben betraut werden (Puhlmann, 1996).

Durch den Praxisbezug mit seinen sozialen Implikationen werden auch notwendigerweise moralische Kompetenzen relevant und gefördert, die darauf abzielen, Diskurse zu ermöglichen, Konflikte zu lösen sowie Reflexion zu entwickeln. Dabei ist Reflexion nicht nur als Problemlösehandeln zu verstehen. Nach Beck sollte am Ende eines jeden Lernprozesses stets eine Rückbesinnung ermöglicht werden, durch die die Auszubildenden ihre Arbeitsergebnisse und die gewählten Arbeitsmethoden hinterfragen und bewerten lernen (Beck, 1996). Je nachdem, wie viel Reflexion möglich ist, kann man Lernen unterscheiden in passives, rezeptives, fremdgesteuertes Lernen und konstruktives, autonom-verantwortliches Lernen (Edelstein, 2000).

Bei der Entwicklung einer geeigneten Fachdidaktik für die Förderung moralischer Kompetenz kann auf die Erfahrung über moralisches Lernen in Schulen zurückgegriffen werden, wie sie im Rahmen der Projekte zur «Gerechten Schulgemeinschaft» langjährig erfolgreich durchgeführt und dokumentiert wurden (Oser & Althof, 2001). Das auf Kohlberg zurückgehende Projekt einer «gerechten Schulgemeinschaft» zielt auf die bewusste Herausbildung gemeinschaftlicher Normen in Entscheidungssituationen, auf die konsequente Entwicklung von Handlungsfähigkeiten im Kontext sozialer Verwobenheit, auf die Entfaltung moralischer Empathie und Solidarität sowie auf die Partizipation und Herausbildung von gemeinsam getragener Verantwortung. Partizipation mit dem Ziel geteilte Normen zu entwickeln, ist zentraler Bestandteil des Modells.

Als eine Schwierigkeit bei der Realisierung solcher Modelle nennen Oser & Althof jedoch u. a. die Integration fachspezifischer Dilemmata in den Fachunterricht. Dieses Problem stellt sich natürlich besonders im Bereich der Berufsausbildung. Was kaufmännische Bildung betrifft, so gibt es bereits vielversprechende Ansätze bei Beck, der aber die fehlenden ethischen Fundamente bemängelt (z. B. Beck et al., 1998). Die Integration von Moral in das betriebliche Handeln stößt aber generell an die Barrieren der ökonomischen Rationalität. Die Arbeiten von Beck, Lempert und Oser (z. B. Oser & Reichenbach, 2000) verweisen deshalb nachdrücklich darauf, dass fachliche und moralische Kompetenzen nicht isoliert nebeneinander stehen bleiben dürfen. Die Integration beider Perspektiven vor dem Kontext wirtschaftlich effizienten Handelns ist zentraler Bestandteil einer gelungenen Berufsausbildung. So sollten Auszubildende moralische Urteilskompetenz beispielsweise im Zusammenhang kaufmännischer Berufserziehung entwickeln können, die eine Orientierung an ökonomischen Prinzipien und Strategien voraussetzt und erfordert. Weder kann eine reine Nutzenorientierung Ziel der

Ausbildung sein – sie widerspricht sowohl einer staatsbürgerlichen Verantwortung als auch strategischen Kundenorientierungen, die auf langfristige Beziehungen zwischen Anbietern und Nachfragern setzen –, noch kann auf marktwirtschaftliches Denken verzichtet werden, da nur eine Orientierung am gegenseitigen Austausch die Existenz und das Funktionieren von Märkten zu sichern vermag. Bienengraber (2001) plädiert in Anlehnung an Beck unter diesen Umständen für eine situative Bereichsmoral, durch die unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Situationstypen ein breites Spektrum von Moralprinzipien zur Anwendung kommen kann, das Hand in Hand geht mit der Entwicklung zu einem konsistenten Persönlichkeitssystem. Entsprechend betont auch Parche-Kawik (2001), dass «moralisch differenzierende» Leitbilder realitätsadäquater und angemessener für eine Orientierung innerhalb moderner funktional segmentierter Gesellschaften sind als «ganzheitlich-homogene».

Damit sich die nicht zufriedenstellende Situation im Bereich der Berufsbildung ändert, sind aber nicht allein Veränderungen auf der institutionellen Ebene des Lehrens notwendig. Die Bedeutung des außerschulischen Kontexts darf nicht übersehen werden. Herkunftsfamilie und Elternhaus spielen eine wesentliche Rolle (Krumm, 2000), ebenso die generelle stark individualisierten Prozesse primärer Sozialisation (Baethge, 2002). Hinzu tritt die Tatsache, dass ein großer Anteil der Berufsbildung in den Betrieben erfolgt, weshalb die Rolle des Berufsschullehrers, der Berufsschullehrerin für die berufliche Sozialisation und für die Moralerziehung nicht überschätzt werden darf. Es geht um einen tiefgreifenden Wandel von überkommenen Selbstverständlichkeiten, wie er allein im Rahmen von «lebenslangem Lernen» in schulischen, betrieblichen und gesellschaftlichen Kontexten stattfindet muss (Achtenhagen & Lempert, 2000). Eine rein programmatische Veränderungen von Lehrplänen ist zwar ein notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt, schließlich geht es nicht um das «Lehren» *inhaltlicher* ethischer Maximen, sondern um die Entwicklung von Kommunikations- und Interaktionsstilen, die Raum für verantwortungsvolles Handeln gewähren.

Baethge kommt deshalb zu dem Schluss, der gesamte Charakter der beruflichen Ausbildung habe sich zu verändern. Betriebliche Praxis «wird zunehmend wichtig als soziales und ökonomisches Feld von Erfahrung für die Anwendung erworbenen Wissens und angeeigneter Qualifikation weniger als primäre Qualifikationsinstitution. Arbeitsintegrierte Lernprozesse bedürfen heute eines größeren Fundaments von vor und neben der Arbeit erworbenem Wissen als früher» (Baethge, 2002, S. 42).

Zentraler Punkt für eine gelungene Berufsbildung ist daher eine funktionierende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Auszubildenden, Schulen und Betrieben. Ziel einer solchen Integration muss sein, durch Ankoppelung an die *praktischen Belange ihres Arbeitsalltages ein Höchstmaß an Motivation bei den Auszubildenden zu wecken* oder zumindest zu erhalten. Voraussetzung hierfür ist, dass Lernprozesse so organisiert werden, dass sie direkt an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und Systematik und Kasuistik miteinander verbunden werden. Nur dadurch entsteht die Chance, dass Interesse für den Lehrstoff und für den Erwerb von «Schlüsselqualifikationen» geweckt wird. Gerade die Umsetzung von moralischen Kompetenzen im Unterricht erfordert einen stärker *handlungsorientiert* gestalteten Unterricht (Achtenhagen, 1988). Lernen darf nicht in einem abstrakten Kontext stattfinden, sondern muss *inhaltlich und praktisch* ausgerichtet sein.

Es wäre allerdings ein Fehler, wegen der Praxisorientierung die theoretische Grundausbildung zu vernachlässigen. Eine Interventionsstudie konnte zeigen, wie wesentlich zwar «realistische Diskurse» das professionelle Können von Lehrern beeinflussen, eine grundlegende Fähigkeit zur Diskursivität wird aber am besten in der Grundausbildung gelernt (Oser, 1996, 1998). «In dem Maß wie wissenschaftliche Theorien das professionelle Handeln bestimmen und dieses auch je neu empirisch überprüft wird, verändert sich Lehrerbildung von einem wildwuchernden intuitiven Aufbau von Erfahrungswissen hin zu einem klinischen Wissen, das die Bedingungen der Möglichkeit von Lernen ohne Verlust von Kreativität und spontaner Reaktion optimiert. Die Trennung von universitärer Ausbildung und praktischem Handeln wird dann Schritt um Schritt überwunden» (Oser 1996, S. 243).

Oser nennt fünf Elemente als Mindestanforderung für das Lernen professionsmoralischer Verfahren: Fallbeispiele als Material, induktive und deduktive Verfahren, rekonstruktive, dekonstruktive und konstruktive Methoden, unterschiedliche Handlungsfelder sowie eine Evaluation von Erfahrungen im Verfahrensbewusstsein und die professionelle Ethoshaltung (a.a.O., S. 242). Die Elemente setzen die aktive Partizipation der Lernenden am Unterricht voraus. Partizipation ist notwendig, damit sich die (moralische) Fähigkeit entwickelt, distanziert mit Konflikten umzugehen und Frustrationen auszuhalten (Achtenhagen & Lempert, 2000). Nur hierauf kann die Selbstorganisation des Handelns aufbauen, welche die Bedingung für die aktive Bewältigung der Probleme ist, vor denen moderne Produktions-, Dienstleistungs- und Marktprozesse, aber auch die

globalisierte Zivilgesellschaft stehen.

1.5.1 Best practice: Ein Beispiel

Es gibt auch gelungene Ansätze einer berufsbildenden Reform. In der Literatur (Retzmann, 2001; Pabst, 2001) wird als Vorzeige-Modell die Berufsbildende Schule BBS 12 in Hannover genannt. Ein fiktives Modellunternehmen bildet dort das organisierende Prinzip des Curriculums «Berufsmoralische Bildung» für Auszubildende zum/zur Groß- und Außenhandelskaufmann/frau. Alle wirtschafts- und unternehmensethischen Problemstellungen werden am Beispiel dieses fiktiven Unternehmens durchgespielt, wodurch sukzessive, ein immer komplexer werdendes Lehr-/Lernarrangement entsteht. Das Unternehmen wird in der Außenperspektive als Akteur auf Absatz-, Beschaffungs-, Arbeits- und Kapitalmärkten, als Akteur im Rahmen politischer Willensbildungsprozesse bezüglich der Rahmenordnung des Marktes, aber auch als Objekt öffentlicher Aufmerksamkeit und als Adressat öffentlichen Drucks thematisiert. In der Binnenperspektive wird das Unternehmen als Ort der Beschäftigung von Arbeitnehmenden wahrgenommen, die dem Unternehmen einerseits qua Arbeitsvertrag Loyalität schulden und andererseits moralische Pflichten gegenüber dem Gemeinwesen respektieren. Das Unternehmen wird auf diese Weise sowohl als moralischer wie auch als unmoralischer Akteur, als «Urheber» wie auch als «Nutznießer» bzw. «Opfer» (un-)moralischen Handelns präsentiert, womit der realen Erscheinungsvielfalt der moralischen Dimension in der Wirtschaft entsprochen werden kann.

Retzmann hält dieses Modell deshalb für richtungsweisend, weil Kontextualität, d. h. die Integration von Wirtschafts- und unternehmensethischen Problemen, Historizität, d. h. die Berücksichtigung von Vergangenheit und Zukunft, die Berücksichtigung des Eingebettetseins von Entscheidungen in komplexere Zusammenhänge sowie die Zulassung von Kontroversität ermöglicht werden. Dadurch können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, durch die sich unterschiedliche Akteure berücksichtigen und ihre Interessen miteinander vermitteln lassen. Die Perspektiven werden in die eines (un-)moralischen Akteurs, einer Beobachterin, eines Beobachters (un-)moralischer Akteure, eines Betroffenen (un-)moralischer Aktionen sowie in die der Bürgerin, des Bürgers eines Gemeinwesens, also in die Rollen des Täters, Opfers, Zeugen und des Bürgers aufgeteilt. Diese unterschiedlichen Rollen tragen der Tatsache Rechnung, dass die heranwachsenden Jugendlichen nicht nur der Orientierung im eigenen beruflichen

Handeln bedürfen, sondern auch der moralischen Orientierung im ausbildenden Unternehmen, im marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem, in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft und in der sich globalisierenden und vernetzenden Welt.

Ausgangs- und Endpunkt dieses Seminarprojekts ist die Frage nach der Qualifizierung der moralischen Urteilskraft der Auszubildenden im Sinne der Stärkung der Eigenverantwortung. Konkretes Ziel ist es, die moralische Urteilsfähigkeit von Auszubildenden hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen, politischen und religiösen Kompetenz im Hinblick auf eine persönliche kaufmännische Berufsethik zu fördern. Dass diese nach Aussage der Auszubildenden auch erreicht wurde, lag auch an der oben beschriebenen Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Thematisiert wurde z. B. die Sortimentsgestaltung von Kaufhäusern im Hinblick auf umweltgerechten und nachhaltigen Konsum.

1.5.2 Beispiele für internationale Trends

International gibt es sehr unterschiedliche Konzepte der Berufsausbildung, die hier nur in wesentlichen Punkten referiert werden soll (siehe dazu Hellwig, Lauterbach & von Kopp, 2001). Eine in erster Linie schulische Berufsbildung wie in Frankreich gilt in der Regel als problematisch, weil sie zu praxisfern ist (Oerter, 2001). Duale oder triale Modelle sind in Europa häufiger vertreten, wobei auch zu konstatieren ist, dass Betriebe selbst damit beginnen, ihre Ausbildung theoretischer zu gestalten und das duale System auch innerhalb der betrieblichen Ausbildung selbst zu verwirklichen.

Was die Integration sozialer, moralischer und fachlicher Kompetenzen betrifft, so hält Pabst (2001) das dänische Ausbildungssystem für richtungsweisend. Dort nämlich erfolge eine systematische Zusammenarbeit von Betrieben, Bildungsinstitutionen, Verbänden, Kommunen und staatlicher Aufsicht vor Ort. Die Berufsschulen erhalten dadurch mehr Eigenverantwortung statt «institutionalisierter Verantwortungslosigkeit» wie sie die gesamten traditionellen Erziehungs- und Bildungsstrukturen sonst kennzeichnen. Auch Grollmann (2001) spricht von einem bahnbrechenden Reformprozess im Bereich der innovativen Berufsbildung in Dänemark. Vor dem Hintergrund eines vergleichsweise entspannten Verhältnisses zwischen den Sozialpartnern sei das Berufsspektrum auf fünfundachtzig anerkannte Berufe zu einer Struktur mit sieben Ausprägungen und internen optionalen Spezialisierungen reduziert worden. Dadurch sei die Arbeit den Flexibilitätserfordernissen eines modernen Arbeitsmarktes gewachsen.

Zukunftsweisend sei gerade die Integration allgemein bildender und berufsbildender Abschlüsse. Ebenso gelten die Niederlande wegen der erfolgten inhaltlichen und formalen Abstimmung der verschiedenen Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge als Vorbild für Berufsbildungsreformen. Als positiv wird empfunden, dass die Sozialpartner mehr Einfluss auf die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung und Steuerung der Berufsbildung erhalten (Frommberger, 2001). Dadurch können Theorie und Praxis enger aufeinander bezogen werden, was als Grundvoraussetzung für die Vermittlung von sozialen Kompetenzen gilt. Überhaupt spielt in den Niederlanden soziale Kompetenz auf der einen Seite als allgemeine Zielsetzung und andererseits als fachspezifische Zielsetzung eine besondere Rolle (PMVO, 1998). Dam & Volman (1999) beklagen allerdings, dass die Definition von sozialer Kompetenz und deren Möglichkeit zur Messung unbefriedigend sei.

1.5.3 Resumée

Aus der Diskussion lassen sich folgende Konsequenzen ziehen, die einen Rahmen dafür bilden, dass Erziehende in der Berufsbildung eine moralische Haltung der Erzogenen ermöglichen (siehe auch Zimmer, 2001):

In den Betrieben sollte durch die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsplätzen und Arbeitsprozessen die Integration von Lernbereichen erfolgen. Neben der Bildung neuer Ausbildungsplätze im sekundären produktionsnahen Dienstleistungsbereich mit veränderten Selbstverständnissen – z. B. Kundenorientierung im Betrieb – ist die Etablierung eines Erziehungsverhältnisses im Betrieb notwendig, das auf der Zurücknahme von Hierarchieebenen basiert und mehr individuellen Handlungsspielraum zulässt. Allerdings neigen Firmen dazu, Erziehungsaufgaben auf Fremdfirmen zu externalisieren und die Konkurrenz der Beschäftigten untereinander mehr oder weniger bewusst zu fördern.

Was die Bildungseinrichtungen betrifft, so brauchen diese mehr Gestaltungsspielräume und müssen stärkere Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben betreiben. Nur so lässt sich ein Bruch in der Erfahrungswelt der Auszubildenden vermeiden, der den schulischen Lehrstoff – gleich ob er fachlich oder moralisch orientiert ist – abstrakt und inhaltsleer werden lässt. Lernen muss sowohl fachbezogen als auch sozial als Kooperationslernen am Beispiel verstanden werden.

Auch die Lehrerausbildung muss entsprechend näher an die betriebliche Praxis rücken. Allerdings ist hier drauf zu achten, dass die Lehrerinnen und Lehrer bereits

mit vorstrukturierten Fähigkeiten die Erfahrungen im betrieblichen und schulischen Alltag bewerten können (Oser, 1996).

Inwieweit sich aber eine verbesserte Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen auch erfolgreich auf die Berufsausbildung übertragen lässt, hängt wiederum davon ab, wie sich das Verhältnis von schulischer und betrieblicher Ausbildung gestaltet. Gerade das Verhältnis von Theorie und Praxis, in dessen Spannungsfeld Möglichkeiten moralischer Erziehung ansetzen müssen, sollte Gegenstand empirischer Forschung sein.

2 ÜBERPRÜFUNG UND ERGÄNZUNG DER THEMENSTELLUNG

Der Blick in die Fachliteratur zeigte, dass Arbeits- und Berufsethik auf der einen Seite und Wirtschaftlichkeit auf der anderen Seite zwar in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, dass aber ihre Vermittlung de facto Voraussetzung für die Effizienz und Akzeptanz moderner Produktions-, Dienstleistungs- und Marktprozesse ist.

Diese Vermittlung muss das Ziel einer Berufsausbildung sein, die deshalb zwingend ganzheitlich strukturiert sein sollte, also explizit fachliche und moralische Kompetenzen miteinander verknüpft und integriert. Dies erst schafft einen Rahmen, der hilft, eine moralische Haltung zu fördern bzw. zu entwickeln, die diese auch praxisangemessen sein lässt.

Es muss allerdings beachtet werden, dass weder wirtschaftliches Denken verabsolutiert werden darf, noch «Moral» als deontologische Position im Sinne einer postkonventionellen Moral gefordert werden kann. Vielmehr muss auch die Moral selbst an Kriterien ihrer Lebbarkeit im betrieblichen Kontext entwickelt werden. Lebensweltliche Zusammenhänge implizieren einen *kontextualisierten Moralbegriff*, der auch umsetzbar ist. Moderne Kundenorientierung bei Dienstleistungen, Verantwortlichkeiten im Produktionsprozess, betriebsinterne Abläufe, die allesamt von der Spannung zwischen Kooperation und Wettbewerb, zwischen Eigeninteresse und Berücksichtigung von Fremdinteressen sowie zwischen effektorientiertem strategischem und kommunikativem Handeln leben, erfordern allerdings nicht nur Sachwissen, sondern auch Offenheit und Diskursfähigkeit wie sie als «autonome» Moralorientierung verstanden werden (Breit & Eckensberger, 1998; Eckensberger, Breit & Döring, 1999; Breit, Döring & Eckensberger, 2003).

Der Sinn der Autonomie im moralischen Sprachgebrauch ist eben nicht nur Handlungsfreiheit oder Willkür (wie sie nicht selten im sogenannten Individualismus westlicher Gesellschaften missverstanden wird), sondern Kooperations-, Kommunikations- und Kritikfähigkeit. Autonomie bildet damit einen wesentlichen Bestandteil eines modernen Betriebsablaufs, in dem Teamarbeit, Mitarbeitergespräche und selbst «Leistungsgespräche», (in denen mehr oder weniger der Verdienst ausgehandelt wird), die Regel sind.

Über die Arbeiten von Kohlberg hinausgehende entwicklungspsychologische Erkenntnisse zeigen, dass moralische Autonomie als «transpersonale Autonomie» zwar die höchste Form moralischer Reife bildet, dass Autonomie aber ganz

offensichtlich auch in einer weniger anspruchsvollen Form entwicklungslogisch früher als «interpersonale Autonomie» im sozialen Nahraum auftaucht und auch in bestimmten Lebenszusammenhängen weiter existiert (Eckensberger, Breit & Döring, 1999; Eckensberger & Breit, 2003). Die Forderung, sowohl Erziehende als auch Auszubildende im Hinblick auf eine transpersonale Autonomie bzw. ein postkonventionelles Moralkonzept zu fördern, erscheint angesichts empirischer Daten über das Erreichen von Moralstufen als ein zu hoch gestecktes Ziel. Vielmehr sollte das Ziel «Autonomie» als Befähigung zu Diskurs, Partizipation und Reflexion Gegenstand berufsmoralischer Bildung sein. An der Fähigkeit, interaktiv tätig zu sein, ist auch die Ausbildung der Erziehenden auszurichten, und zwar, wie Oser (1996, 1998) zeigt, nicht erst in der Praxis selbst, sondern bereits in der Grundausbildung. Freilich gehört zur Ausbildung, moralisches Urteilen auch kontextbezogen anwenden zu können.

Im Rahmen entwicklungspsychologischer Forschung hat sich nicht allein die Frage nach der moralischen Reife als relevant für die Untersuchung normativer Bezugssysteme in konkreten gesellschaftlichen Kontexten erwiesen, sondern auch die Beziehung der Moral zu anderen Regelsystemen wie Konventionen oder eben der ökonomischen Vernunft (Eckensberger, 1993). Auch im Bereich der Berufsausbildung wird es deshalb darum gehen müssen, die verschiedenen Regelbereiche nicht nur voneinander zu unterscheiden, sondern vor allem ihre vertrackte Beziehung untereinander zu verstehen und zu berücksichtigen. So kommen Dienstleistungen sicher teilweise auch mit «Konventionen» aus, also funktional und strategisch ausgerichteten Regeln oder gar Routinen, die den gegenseitigen Umgang strukturieren und reibungslos gestalten.

Dennoch haben moralische Elemente unbestritten eine Funktion in der modernen Betriebsorganisation. Die Rolle von Moral im Arbeitsprozess ist freilich nichts neues, schließlich spielte sie als protestantische Arbeitsethik nach Weber *die* entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Kapitalismus. Diese These hat bekanntlich David McClelland (1961) zu seiner groß angelegten Studie zum Zusammenhang der Leistungsmotivation einer Gesellschaft und dem späteren ökonomischen Wachstum angeregt. Seinen Ergebnissen nach weist Leistungsmotivation auf dem Individualniveau eine hohe strukturelle Ähnlichkeit mit der protestantischen Wertethik auf. Diesbezüglich werden auch in Zukunft noch die klassischen Momente traditionaler Berufsethik wie Sorgfalt, Pünktlichkeit, die teilweise unter den Begriff Sekundärtugenden fallen, bei der modernen «Moralerziehung» nicht auszuklammern sein. Neu gegenüber der «alten»

Arbeitsethik ist aber die Betonung der *kommunikativen Elemente* einer autonomen Moral, die im Arbeitsprozess wirksam werden sollen. Diese entsprechen auch modernen Auffassungen von der diskursiven Verfasstheit der als Gerechtigkeit zu verstehenden Moral (Kohlberg, 1985; Habermas, 1991). Wie wichtig aber selbst die «protestantische Arbeitsethik» gerade unter den Gesichtspunkten von Kreativität und Eigenverantwortung sein kann, unterstreicht Eswein (1996). Sie führt die Wirtschaftskrise in Japan u. a. darauf zurück, dass dort zwar vorbildhaftes Bildungsverhalten, aber zu wenig Förderung von Kreativität auf der Grundlage von Mut zur Übernahme von Eigenverantwortung herrsche. Das Lernverhalten der technischen Intelligenz in Japan lasse sich durch Anlehnung an Vorbilder typisieren und nicht an Vorstellungen von individueller Verantwortung, wie dies in der protestantischen Arbeitsethik geschehe und wie sie die Grundlage von Kreativität und Flexibilität bilde, die der moderne Produktions-, Dienstleistungs- und Marktprozess benötige. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Yu und Yang (1994) zur *sozialen Struktur* der Leistungsmotivation in vom Konfuzianismus geprägten Kulturen, in denen der Wettbewerb nicht zwischen Individuen, sondern zwischen «Ingroups» (Familien/Betrieben) stattfindet, was wiederum den vorauslaufenden Aufschwung der japanischen Gesellschaft miterklärt.

Welche Rolle spielt aber nun die diskursive Moral im modernen Betriebsablauf? Auch strategisch induzierte Achtung kann nicht lediglich situationsspezifisch aktualisiert werden, um erfolgreich zu sein, sondern benötigt grundsätzlich langfristig wirksame genuin moralische Urteilskompetenzen. Das Verhältnis von Moral und dem Zwang, sich angesichts realer Verhältnisse rechtfertigen zu müssen oder zu können (moralische Performanz), ist allerdings kompliziert, wie beispielsweise Oser und Reichenbach (2000) zeigen, wenn sie von «moralischer Resilienz» sprechen. Moralische Resilienz ist zu verstehen als der Widerstand gegen moralische Handlungen, wenn diese mit negativen Folgen verbunden sind und mit einer Beschädigung des moralischen Subjekts zu rechnen ist. «Somit wird Urteilen in performativen Situationen durch andere Faktoren beeinflusst, die das Bemühen stärken, erfolgreich und nett zu sein, zu gewinnen, wieder gewählt zu werden usw. Oft stellen diese Faktoren Werte dar, welche die Gerechtigkeitsmoral in den Hintergrund rücken. Dies ist einer der Gründe, warum kontextgebundene Moral anderen Regeln folgt als es die Perspektive von Theorien zur moralischen Kompetenz erwarten lassen» (a.a.O., S. 227).

Vor allem muss dem Spannungsverhältnis Rechnung getragen werden, welches

die wirtschaftliche Welt durchzieht und das den Raum definiert in dem Erzieher und Erzogene sich begegnen. Dieses Spannungsverhältnis bestimmt auch Slogans wie den Ruf nach «Teamwork». Aber auch Teams müssen sich gegenüber Konkurrenten abgrenzen. Ähnliches gilt für die Kundenorientierung, denn natürlich soll der Kunde nicht nur nett bedient werden, damit er sich wie ein «König» fühlt, sondern er muss ja am Ende auch einen Preis für den Service bezahlen, und zwar einen Preis, der «sich rechnet».

Welche Rolle autonome moralische Urteile im Verhältnis zu Konventionen und ökonomischem Denken spielen, ist gerade in der Adoleszenz, also der Zeit der Berufsbildung, noch weitgehend ungeklärt. Über die ontogenetische Entwicklung eines mit moralischem Urteilsvermögen eng zusammenhängenden demokratischen Bewusstseins im Jugendalter unter Berücksichtigung sozialer und technischer Veränderungen besteht deshalb dringender Forschungsbedarf.

Zufriedenstellender ist der Forschungsstand im Bereich der Moralentwicklung während der beruflichen Ausbildung selbst vor allem dank der Forschungsarbeiten von Beck, Lempert und Oser. Dieser Forschungsstrang sollte weiterentwickelt werden, aber auch stärker und systematisch unterschiedliche Berufskontexte beachten. Es macht gerade für die Entwicklung moralischen Bewusstseins einen Unterschied, ob sich die Berufsbildung im primären, sekundären oder tertiären Sektor (Landwirtschaft, Produktion oder Dienstleistung) abspielt. Zudem ist zwischen hoch qualifizierten und weniger qualifizierten Sparten zu unterscheiden und die jeweilige Unternehmenskultur in Rechnung zu stellen. Angesichts der offenen Fragen kann an die Erkenntnisse bestehender Projekte angeknüpft und können die dortigen Ergebnisse weiterentwickelt werden.

Im Ausbildungsprozess selbst manifestiert sich die Spannung zwischen Moral und Wirtschaftlichkeit an den konkreten Fragestellungen: «Was heißt Kundenorientierung in der Ausbildung für den späteren Beruf», «wie lassen sich einerseits Konkurrenzdenken und andererseits Teamarbeit miteinander verbinden» und «welche Rolle spielt Wirtschaftlichkeit für eine gesellschaftlich verantwortbare Handlung?». Diese Fragen können aber nicht nur auf der Ebene fachlicher Kompetenz gelöst werden, sondern bedürfen der Vermittlung sozialer bzw. kommunikativer Kompetenzen. Diese verweisen von vornherein auf die Notwendigkeit von *Praxisorientierung*, wie sie allein eine intensive Interaktion zwischen Schule und Betrieb ermöglicht. Eine verstärkte Praxisorientierung überwindet die Einseitigkeit von «Frontalunterricht» und die Überbetonung von fachlichen Kompetenzen, weil moderne Produktions-, Dienstleistungs- und

Marktprozesse von vornherein verstärkt Interaktion und Kommunikation benötigen. Dadurch wird auch die Gesamtpersönlichkeit des/der Auszubildenden stärker in die Berufswelt einbezogen. Als Folge muss in der Forschung grundsätzlich mehr auf die Persönlichkeits- und Identitätsbildung Wert gelegt werden, und vorberufliche Biographie, Ausbildung, Beschäftigung und Freizeit miteinander in Beziehung gesetzt werden. Der Erwerb von Berufsidentität in der heutigen Zeit ist daher eine der zentralen Fragen, sowohl für die Entwicklung moderner Lernpläne als auch für die Kompetenzen, die Erzieher und Erzogene im Feld der Berufsausbildung erwerben müssen. Dass es hier sowohl eine Forschungstradition wie auch Forschungsbedarf gibt, hat Lempert (1998) deutlich gemacht.

Die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden gehört heute selbstverständlich zu Forschungsprogrammen. Allerdings sollten nicht die aktuellen Forschungsergebnisse zur Geschlechtsspezifität moralischer Urteile übersehen werden (z. B. jüngst Juranek & Döbert, 2002). Die früher behauptete These, es gebe eine männliche Gerechtigkeitsmoral und eine weibliche Moral der Fürsorge, lässt sich nach diesen Ergebnissen nicht mehr aufrechterhalten. Beide Konzepte Gerechtigkeit und Fürsorge bzw. Solidarität gehören unabweisbar zur Moral. Dies bedeutet aber nicht, dass diese Orientierungen in allen *Lebenslagen* gleichermaßen zum Tragen kommen, Lebenslagen, die auch geschlechtsspezifisch differenziert werden müssen. Gerade deshalb können die als gemeinsam zu unterstellenden moralischen Urteile in Abhängigkeit unterschiedlicher Handlungskontexte (männliche, weibliche Berufe und männliche und weibliche Berufssozialisation) das Verhältnis von Moral und Kontext aufhellen.

Was bisher im Bereich der beruflichen Sozialisation, wenn überhaupt nur am Rande auftaucht, sind Fragen moralischer Verantwortung hinsichtlich der Integration von Minderheiten, von Arbeitskolleginnen und -kollegen mit Migrationshintergrund bis hin zu Behinderten am Arbeitsplatz. Auch hier gibt es – besonders im Fall multiethnischer Beschäftigungsverhältnisse – ein Thema moralischer Bildung, zumal die PISA Studie deutlich macht, wie problematisch die Spanne ist, die zwischen Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht (Baumert et al., 2001, S. 359). Da die beruflichen Schulen von mehr als zwei Dritteln der 16- bis 19-jährigen zugewanderten jungen Leute besucht werden, nehmen sie und nimmt die Berufsausbildung diesbezüglich eine Schlüsselfunktion ein. Der Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (VLW) fordert daher die für die beruflichen Schulen zuständigen Ministerien auf, Konzepte für die bessere Qualifizierung und Integration vorzulegen, die

berücksichtigen, dass Migrantinnen und Migranten keine homogene Gruppe sind und sich nach Herkunftsland, sozialem Umfeld, Integrationsstand, Kenntnis der deutschen Sprache und nach Fremdsprachenkenntnissen stark unterscheiden. Explizit wird u. a. gefordert «an den beruflichen Schulen Vorkurskurse mit dem Ziel einzurichten, ausreichende kommunikative Kompetenz zu vermitteln, die beim Eintritt in einen beruflichen Bildungsweg unverzichtbar ist» (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2002). Auch dies ist ein Gegenstand moralischer Erziehung, die Erzieher und Erzogene in gleichem Maße herausfordert. Als diese Problematik integrierend und übergreifend kann man die Forschung zur Entwicklung des demokratischen Bewusstseins bei Jugendlichen betrachten (Edelstein & Fauser, 2001).

Die Fragestellung nach der Bedeutung von moralischer Erziehung ist nicht nur eine praxisrelevante, sondern hat auch theoretische Implikationen. Von besonderer Bedeutung für die anstehenden Fragestellungen dürfte sein, dass kontextualisierte Moral etwas anderes ist als die (gut erforschte) moralische Urteilsstruktur. Im gesellschaftlichen Kontext nimmt «Moral» verschiedene Formen an: Sie ist a) im Sinne der protestantischen Arbeitsethik asketisch, umfasst b) nach wie vor innerhalb einer traditionellen Berufsmoral Sekundärtugenden wie Genauigkeit, Pünktlichkeit usw., enthält c) Vorstellungen über Loyalität, Solidarität und Achtung – wie sie beispielsweise bei langfristigen Wirtschaftsbeziehungen benötigt werden und sie ist d) diskursiv, indem Themen zur Sprache gebracht werden und Probleme gemeinsam gelöst werden müssen. Freilich können diese Elemente einer Berufsmoral miteinander in Konflikt geraten und die modernen Anforderungen an die Moral gehen immer mehr in Richtung Diskursivität. Da der Diskurs aber in weitem Maße nur dann seine Wirksamkeit entfaltet, wenn er handlungsentlastet vorgenommen werden kann und Wirtschaft alles andere als handlungsentlastet konzipiert ist, zeigen sich auch die Grenzen der Moral an der Faktizität der Verhältnisse.

An dieser Stelle wird die moralische «Praxis» bzw. der Handlungskontext, in der moralische Urteile wirken, relevant. Die Forschungsergebnisse zur Beziehung zwischen Ökonomie und Ökologie im Bereich von umweltrelevanten Entscheidungen zeigen, dass nicht nur die Verantwortung stufen- oder niveauspezifisch gesehen wird, sondern dass Fakten, Macht und Risiken eine je spezifische Bedeutung im Kontext unterschiedlicher Moralstufen/-niveaus haben und ganz anders verstanden werden. So wird die Rolle der Fakten unterschiedlich betrachtet und werden unterschiedliche Reichweiten der Solidarität unterschieden.

Auch scheinen emotionale Prozesse nicht nur thematisch zwischen den Niveaus zu differenzieren, sondern auch in ihrer Dynamik. Gerade die These der moralabhängigen Deutung von Handlungsrisiken (Breit & Eckensberger, 1998; Eckensberger, Döring & Breit, 2001), die beispielsweise auch im Bereich landwirtschaftlichen Handelns untersucht wurde (Döring, Eckensberger, Huppert & Breit, in Druck), lässt sich fruchtbar auch im Kontext Berufsbildung wie auch in der Adoleszenzentwicklung anwenden. Unterschiedliche Risikodefinitionen in Abhängigkeit von Solidaritätsvorstellungen und Verantwortungsattributionen spielen mit Sicherheit auch bei der geforderten Kundenorientierung eine wesentliche Rolle und bestimmen das Konkurrenzdenken mit, da in ihnen die Bedeutung externer Zwänge mit subjektiven wie sozialen Handlungsmöglichkeiten vermittelt werden muss. Urteilen und Handeln stehen daher in einem engen Zusammenhang. Allerdings variiert das Maß der Freiheitsgrade, die gegenüber ökonomischen Zwängen und der Faktizität der Welt wahrgenommen werden (Breit & Eckensberger, 2004).

Ergebnisse dieser Forschung müssen eingebunden werden in Arbeiten zur Erschließung persönlicher Voraussetzungen zur Entwicklung eines beruflich gefärbten optimalen moralischen Urteils, wie dies z. B. in den genannten Arbeiten von Beck, Lempert und Oser geschieht. Optimales moralisches Urteil ist allerdings in einer eingeschränkten Fassung zu verstehen, z. B. als *interpersonale* Autonomie oder als die Beachtung von *Konventionen*, und nicht als Urteil auf der höchsten Stufe, das Handlungsentlastung und nicht Entscheidungsdruck benötigt.

Dennoch dürfen genuin moralische Urteile, die auf Unparteilichkeit zielen und einer Handlungsentlastung bedürfen, nicht unkontrolliert mit situativen Handlungsentscheidungen vermengt werden. Die Suche nach den persönlichen Voraussetzungen zur Entwicklung eines beruflich gefärbten moralischen Urteils erfordert aber, dass moralische Urteile im beruflichen Alltag *untersucht* werden müssen. Fragen nach Betriebsklima, Betriebskultur, betrieblicher Sozialordnung sind in die Forschung einzubeziehen, zumal die Expertinnen und Experten einhellig der Auffassung sind, dass auch Schule und Betrieb enger zusammenrücken müssen, ohne dass deshalb Vorteile einer vom Betrieb getrennten Ausbildung verspielt werden dürfen. Die Vorteile sind die einer betriebsübergreifenden beruflichen Kompetenz, die sich bei «learning-on-the-job» nicht einstellt.

Was aber genau an Bedingungen vorhanden ist, an denen Möglichkeiten der Verwirklichung breit verstandener moralischer Konzepte in betrieblichen

Handlungskontexten, das Verhältnis von Urteil und Handeln im berufsbildenden Bereich sowie die Vermittlung berufsmoralischer Haltungen usw. gemessen werden können, ist erst durch empirische Forschung zu ermitteln. So zeigen Untersuchungen, dass das Engagement von Betrieben für Ausbildung nicht unabhängig ist von der «moralischen Kultur» der Betriebe, nämlich dem dort etablierten Verantwortungsgefühl für Mitarbeitende und für die ganze Region (Kotthoff & Reindl, 1999). Bemerkenswerterweise lassen sich wirtschaftsethische Unterscheidungen (Steinmann & Löhr, 1991), Betriebsklimatypen (Victor & Cullen, 1988) Typen von Klein- und Mittelbetrieben (Kotthoff & Reindl, 1990) sowie Managertypen (Nielsen, 1996) Moralstufen zuordnen, ohne dass auf diese Bezug genommen wird (Eckensberger, 1998).

Um Handlungskontexte zu ermitteln, die günstig für die Entwicklung von moralischem Bewusstsein sind – die Grundvoraussetzung für das Verhältnis von Erziehenden und Erzogenen –, ist an Fallstudien mit Betrieben zu denken, die unterschiedliche Strategien verwenden, z. B. ob ihr Interesse eher an fachlicher Kompetenz ausgerichtet ist oder an sogenannten «Schlüsselqualifikationen», unter denen immer mehr auch kommunikative Fähigkeiten verstanden werden, die auf gegenseitiger Achtung und damit auf Moral fußen. Hier wäre z. B. die Rolle des Erwerbs von sogenannten Schlüsselqualifikationen, die die Voraussetzung für Kooperationen zwischen unterschiedlichen Fachkompetenzen ermöglichen, in Abgrenzung zum Gegenmodell des «Allrounders», der selbst unterschiedliche Fachkompetenzen erwirbt, in ihrer Effizienz zu untersuchen. Auch unterschiedliche Schulmodelle und die dort praktizierten Konzepte müssen empirisch in Augenschein genommen werden.

Erst auf einer solchen Grundlage ließen sich Programme entwickeln, die auch einen realitätsangemessenen Freiraum für die Vermittlung von Moral und Beruf schaffen können. Dieser Freiraum kann dann genutzt werden, um mehr «Moral», mehr Kommunikativität, Diskursivität und Partizipation im besprochenen Sinne durchzusetzen, immer unter der Voraussetzung, dass Moral im wirtschaftlichen Alltag nur im Rahmen wirtschaftlicher Effizienz machbar ist. Dennoch kann Moral auch wichtige Weichenstellungen für zukünftige Lernprozesse liefern, die in bestehenden Institutionen nicht notwendigerweise angelegt sind (Breit, Döring & Eckensberger, 2003). Auf dieser Grundlage können Modelle für «Erzieher» entstehen, die – zumindest langfristig – auch die Erziehenden «erziehen» und die bisher dominierende fachliche Orientierung überwinden helfen sowie ein weitgehend hohes Maß an moralischer Haltung im Beruf vermitteln.

3 FORSCHUNGSAUFGABEN

3.1 Liste der in den nächsten zehn Jahren prioritär zu behandelnden Themen bzw. durchzuführenden Projekte

Generell lassen sich zwei Typen von Forschungen (und deren Mischungen) unterscheiden: Erhebungen existierender Ausbildungsstrukturen und des dort praktizierten Lehr-/Lernhandelns. Hier schlagen wir sorgfältige Analyse von Fallstudien vor, die mit dem Ziel durchgeführt werden, eine theoretisch wie kontextuell begründete Taxonomie von Ausgangsszenarien zu erstellen, aus der unterschiedliche Handlungsalternativen abzuleiten sind. Diese Fallstudien sollten theoriegeleitet aufgesucht und sorgfältig und detailliert durchgeführt werden. Dagegen sind großflächig angelegte, quantitativ anspruchsvolle, aber qualitativ flache Vergleichsstudien gegenwärtig nicht wünschenswert. Eine mögliche Verbesserung der Ausbildung im Bereich moralischen Urteilens kann nur durch ein genaueres Verständnis der Prozesse und Strukturen angestrebt werden und nicht durch einen Output-Vergleich.

Der zweite Ansatz setzt auf Interventionsstudien und die Schaffung von Anregebungsbedingungen. Bei diesen besteht jedoch immer die Gefahr, dass sie mit Experimenten verwechselt werden, die verallgemeinerbares Wissen generieren. Derartige Interventionsstudien finden jedoch auch immer in einem historischen und kulturellen Kontext statt, mit dem sie zwangsläufig in Wechselwirkung stehen. Dennoch sollte man an genau zu bestimmenden Einzelpunkten die empirischen Erhebungen durch Interventionen ergänzen.

Insbesondere der Versuch Forschungsprioritäten durch eine Rangordnung zu bilden, führt zu der Erkenntnis, dass die möglichen Themen hierarchisch geordnet und deshalb unterschiedlichen Umfangs sind.

Projektvorschlag 1

Es fehlen sorgfältige Untersuchungen unterschiedlicher Betriebskulturen im Bereich beruflicher Bildung und deren Beziehung zur «moralischen Atmosphäre». Diese Frage ist grundlegend. Sie zielt auf unterschiedliche Sektoren ab (Produktion, Dienstleistung), bezieht sich auf unterschiedliche Berufsfelder (Techniker, Elektroniker etc.) und schließt unterschiedliche Betriebskulturen (Sozialordnungen) ein, die in der Industriosozologie entwickelt wurden (z. B.

Kotthoff & Reindl, 1990), ohne dass dort ein expliziter Bezug zu moralischen Urteilsstrukturen oder zu moralischen Atmosphären hergestellt wird. Solche Analysen müssen auf die Interaktion zwischen und Integration von deskriptiver Wissensvermittlung und normativer Erziehungsbemühungen abstellen. Das betrifft nicht nur die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, sondern generell das Verhältnis zwischen fachlichen und moralischen Kompetenzen.

Projektvorschlag 2

Wo werden die notwendigen moralischen Qualifikationen erworben? Diese Frage stellt sich sowohl für die Erziehenden als auch für die Auszubildenden. Welche Rolle spielen Schule und Theorie, welche Rolle die Handlungspraxis? Was geschieht in neueren Formen der Auflösung dieses Systems (Theorie und moralische Kompetenz in Betrieben)?

Projektvorschlag 3

Wie verbreitet sind «Schlüsselqualifikationen» (im oben definierten «moralischen» Sinn) bei Herausforderungen wie Kundenorientierung, Teamarbeit und Steigerung der technologischen Komplexität? Wie werden sie erworben bzw. vermittelt? Welches Konzept beruflicher Bildung ist erfolgreicher, der «Allrounder» (erhöhte fachliche Kompetenz) oder die Teamfähigkeit (kommunikative Kompetenz)? Welche Rolle spielt Partizipation bei der Ausbildung von Verantwortungsübernahme? «Life-long-learning» ist immer auch «life-long-unlearning» (oder Umlernen): Welche Wissensbestände und welche moralischen Überzeugungen müssen aufgegeben oder umstrukturiert werden? (Dies ist im Falle von Konventionen leichter als im Falle der Moral).

Projektvorschlag 3

Kognitive Bereichsspezifität: Ökonomisches Denken, Klugheitserwägungen, Konventionen und Moral in der Kundenorientierung und wirtschaftsethische Konzepte einschließlich der Rolle von «moralischer Resilienz». Wie gehen die Erziehenden mit der kognitiven Bereichsspezifität um, wie die Auszubildenden? Welche Konzepte der Vermittlung liegen vor und werden angewendet? (Bei internationalen Studien ist an dieser Stelle die Rolle religiöser Überzeugungen und abgeleiteter Rituale, z. B. Ehre/Scham zu beachten, die die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Berufsausbildung erfordert. Gerade die Beziehung zwischen strategischem und moralischem Handeln ist in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich ausgeprägt.)

Projektvorschlag 5

Thema der Bereichsspezifität unterschiedlicher Lebenskontexte (Familie/Freizeit/Betrieb). Das Verhältnis von Verantwortung in Beruf und Freizeit bei Auszubildenden. Wie stark ist die moralische Bereichsspezifität? (Stichwort berufliche und private Identität).

Projektvorschlag 6

Berufliche Sozialisation von Berufsschullehrpersonen und Berufsausbilderinnen und -ausbildern vor dem Hintergrund moderner Bedingungen von Technik, Organisation und Markt sowie dem Spannungsverhältnis von moralischer Einstellung und wirtschaftlicher Effizienz. Welche persönlichen Voraussetzungen zur Entwicklung eines kontextualisierten moralischen Urteils haben sie und welche erwerben sie? Besondere Beachtung gilt dem Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung für den Erwerb moralischer Kompetenzen (Diskursivität).

Projektvorschlag 7

Adoleszenz zwischen Intoleranz und Demokratie/Solidarität. Wie wird mit Leistungskriterien und Ungerechtigkeit/Gerechtigkeit umgegangen? Die Frage der Verteilungsgerechtigkeit von Arbeit (Arbeitslosigkeit als moralisches Problem). Spezielle Untersuchungen im Schul- und Betriebsalltag.

Projektvorschlag 8

Das Bild des Lehrers (der Lehrerin), des Ausbilders (der Ausbilderin) als Vermittler(in) von fachlichen und moralischen Kompetenzen in den Augen von Auszubildenden.

Projektvorschlag 9

Wie werden gelernte fachliche und moralische Kompetenzen rückwirkend aus der Perspektive beruflicher Praxis bewertet? Berücksichtigung unterschiedlicher beruflicher Kontexte. Was bleibt von der Berufsethik übrig, welche Berufstugenden sind moralisch obsolet? Wie sieht der Gegensatz von Urteilen und Handeln aus?

Projektvorschlag 10

Formale und informelle Berufsbildung (life-long-learning) und Moral (Weiterbildungspass, Chance oder Qualifizierungsdruck in allen Bereichen und zu allen Zeiten: Mehr Nachweis und Darstellung von Leistung als Kompetenz?).

LITERATUR

- Achtenhagen, F. (1988). Ein Plädoyer wider didaktische Halbbildung – Stellungnahme zu Hentkes Beitrag Handlungsorientierung oder kritische Bildung? *Wirtschaft und Erziehung*, 40, 2, 47–52.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes und Jugendalter, Band 1. Das Forschungs- und Reformprogramm*. Opladen: Leske + Budrich.
- Adolph, G. (1980). Voraussetzungen und Konsequenzen eines arbeitsteiligen Bildungsprozesses. In: F. Rauner (Hrsg.). *Berufliche Bildung. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung ihrer Lehrer*. Braunschweig: Vieweg, 90–101.
- Aff, J. (2000). Wirtschaftspädagogik oder Wirtschaft und Pädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin Wirtschaftspädagogik zwischen Addition und Integration. In: J. Aff (Hrsg.). *Zukunft gestalten – Bilden für die Marktwirtschaft. Wirtschaftspädagogische Schriften, Band 2*. Sofia, Gabrovo: Alma Mater International, 135–170.
- Arnold, G. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Avenarius, H. (2001). *Einführung in das Schulrecht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. (2002). Zwischen Individualisierung und Standardisierung: zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: W. Dotal & P. Kupka (Hrsg.). *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. BeitrAB 240. Bundesanstalt für Arbeit.
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde*. Abschlußbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundliche Bildungstests (WBT). Normierung und internationaler Vergleich. Inkl. Anhang. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beck, K. (1995). Aspekte der moralischen Urteilsbildung bei kaufmännischen

- Lehrlingen – Methodologische Probleme und empirische Befunde. In: E.-H. Hoff & L. Lappe (Hrsg.). *Verantwortung im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger, 114–128.
- Beck, K. (1996). «Berufsmoral» und «Betriebsmoral». – Didaktische Konzeptualisierungsprobleme einer berufsqualifizierenden Moralerziehung. In: K. Beck, W. Müller, T. Deißinger & M. Zimmermann (Hrsg.). *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 125–142.
- Beck, K. (1999). Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 53, 9–28.
- 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 (V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 30–51.
- Beck, K., Bienengräber, T., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawick, K. & Zirkel, A. (1998). Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. In: K. Beck & R. Dubs (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14*, 188–210.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2002). *BIBBAktuell 2/2002*. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Bienengräber, T. (2001). Die Genese moralischer Urteilskompetenz – Mögliche Wirklichkeiten und wirkliche Möglichkeiten in der kaufmännischen Berufsbildung. In: H. Heid, G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.). *Fortschritte in der Berufsbildung. Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung*. Stuttgart: Steiner Verlag, 79–85.
- Breit, H., Döring, T. & Eckensberger, L.H. (2003). Law, Politics and Citizens' Responsibility. Justice Judgements in the Every Day Reconstructions of Environmental Conflicts. In: H. Breit, A. Engels, T. Moss & M. Troja (eds.). *How Institutions Change. Perspectives on Social Learning in Environmental Contexts*. Opladen: Leske + Budrich, 179–203.
- Breit, H. & Eckensberger, L.H. (1998). Moral, Alltag und Umwelt. In: G. De Haan &

- U. Kuckartz (Hrsg.). *Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Opladen: Leske + Budrich, 69–89.
- Breit, H. & Eckensberger, L.H. (2004). Die Faktizität des Normenbewusstseins. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. Zur Rolle einzelwissenschaftlicher Argumente in einer naturalistischen Ethik. In: C. Lütge & G. Vollmer (Hrsg.). *Fakten statt Normen?* Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Cusin, C., Grossenbacher, S., Vögeli-Mantovani, U. & Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2001). *FER-Studie: «Prospective de la recherche en éducation en Suisse»*. Teilstudie Erziehungswissenschaften an Schweizer Universitäten (Orientierung, Produktivität und Nachwuchsförderung). Aarau.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Döring, T., Eckensberger, L.H, Huppert, A. & Breit, H. (in press). Construction of Risk in Agriculture: Conventional and Ecological Perspectives in a German Region. In: M.J. Casimir & U. Stahl (eds.). *Culture and the Changing Environment. Uncertainty, Cognition, and Risk Management in Cross-Cultural Perspective*.
- Eckensberger, L.H. (1993). Moralische Urteile als handlungsleitende normative Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Psychologie. In: A. Thomas (Hrsg.). *Einführung in die kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L.H. (1998). Individuelle und organisatorische Moral. Entwicklung und Typen. In: R. Wagner (Hrsg.). *Anstiftung zum Denken. Sipa-Unternehmensberatung*. Saarbrücken: SIPA Unternehmerberatung GmbH, 144–167.
- Eckensberger, L.H. (2000). Die moralische Dimension in der Globalisierung. *Dipf Informiert, Nr.0/Dezember*, 3–8. Frankfurt a.M.: Dipf.
- Eckensberger, L.H. & Breit, H. (2003). Kann das Schulrecht ohne Moral auskommen? Anmerkungen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß (Hrsg.). *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven*. Hermann Avenarius zum 65. Geburtstag gewidmet. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 23–34.
- Eckensberger, L.H., Breit, H. & Döring, T. (1999). Ethik und Barriere in

- umweltbezogenen Entscheidungen: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: E. Kals & V. Linneweber (Hrsg.). *Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken*. Berlin, Heidelberg, New York u. a.: Springer, 165–190.
- Eckensberger, L.H., Döring, T. & Breit, H. (2001). Moral Dimensions in Risk Evaluation. In: G. Boehm, T. McDaniels, J. Nerb & H. Spada (eds.). *Environmental Risks: Perception, Evaluation and Management. Special Issue of «Research in social problems and public policy», Volume 9*. Oxford: Elsevier, 137–163.
- Edelstein, W. (2000). Lernwelt und Lebenswelt. Überlegungen zur Schulreform. *Neue Sammlung*, 40, 369–382.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 96*, Bonn.
- Elias, M.J. & Weisberg, R.P. (1994). The school based promotion of social competence: Theory, practice and policy. In: R.J. Haggerty, L.R. Sherrod et al. (eds.). *Stress, risk and resiliency in children and adolescents*. Cambridge: University Press, 268–316.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eswein, M. (1996). Die Rolle der Berufsbildung beim sozialen Wandel in Japan. Vortrag gehalten am 3.7.1996 im Rahmen der Kolloquia des Instituts für Ostasienwissenschaften der Universität – Gesamthochschule Duisburg.
- Frommberger, D. (2001). Niederlande. In: W. Hellwig, U. Lauterbach & B. von Kopp (Hrsg.). *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustauschs (IFKA)*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Giesbrecht A. (1983). *Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grollmann, P. (2001). Dänemark. In: W. Hellwig, U. Lauterbach & B. von Kopp (Hrsg.). *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustauschs (IFKA)*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (1995). Verantwortungsbereitschaft als Ziel beruflicher Qualifizierung –

- Beobachtungen und Hypothesen. In: E.-H. Hoff & L. Lappe (Hrsg.). *Verantwortung im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger, 38–45.
- Heid, H. (1998). Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen betrieblichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen – Zur Bestimmung des Referenzsystems beruflicher Bildung. In: D. Euler (Hrsg.). *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungsforschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen – Nürnberg. Nürnberg, 33–54.
- Heinz, W.R. & Witzel, A. (1995). Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In: E.-H. Hoff & L. Lappe (Hrsg.). *Verantwortung im Arbeitsleben* Heidelberg: Asanger, 1–113.
- Hellwig, W., Lauterbach, U. & von Kopp, B. (Hrsg.) (2001). *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustauschs (IFKA)*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Homann, K. & Pies, I. (1994). Wirtschaftsethik in der Moderne. Zur ökonomischen Theorie der Moral. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 5, 1, 3–12.
- Honolka, H. (1979). Berufliche Rollenkonflikte von Berufsschullehrern. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Lehrern an bayrischen Berufsschulen 1977. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 75, 4, 243–263.
- Horlebein, M. (1998): *Didaktik der Moralerziehung – Zur Fundierung einer wissenschaftsorientierten Didaktik auf der Grundlage von Pädagogischer Anthropologie und Ethik*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Juranek, N. & Döbert, R. (2002). *Eine andere Stimme. Universalien oder geschlechtsspezifische Differenzen in der Moral*. Heidelberg: Asanger.
- Kohlberg, L. (1985). A Current Statement on Some Theoretical Issues. In: S. Modgil & C. Modgil (eds.). *Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy*. Philadelphia: Farmer Press, 485–546.
- Kotthoff, H. & Reindl, J. (1990). *Die soziale Welt kleiner Betriebe. Wirtschaften, Arbeiten und Leben im mittelständischen Industriebetrieb*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Kotthoff, H. & Reindl, J. unter Mitarbeit von Döring, T. (1999). «Fitnesstraining» – Betriebliche Reorganisation im Saarland. *Beiträge 2/99*. Saarbrücken: Arbeitskammer des Saarlandes.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz-Verlag.

- Lempert, W. (1962). *Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie*. Stuttgart: Enke-Verlag.
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 13, 1, 2–35.
- Lempert, W. (1998). *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen können. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Linke, H. (1979). Zur pädagogischen Orientierung und Handlungskompetenz der Berufsschullehrer für den gewerblichen Bereich. *Die berufsbildende Schule*, 31, 11, 626–635.
- McClelland, D. (1961). *The achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1987). Grundsätze der Lehrplanrevision (S. 195.).
- Neuweg, G.H. (1996). Moralisieren oder Politisieren? Zwei wirtschaftspädagogische Optionen in Gefangenendilemma-Situationen. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 44, 2, 147–160.
- Nickolaus, R. (1996). *Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen*. Esslingen: Deugro.
- Nielsen, R.P. (1996). *The politics of ethics: Methods for acting, learning, and sometimes fighting, with others in addressing ethics problems in organizational life*. New York: Oxford University Press.
- Oelkers, J. (2000). Das Angebot der Schule verändert den Lehrberuf. *Doppelpunkt*, 3, Dezember, 6–11.
- Oelkers, J. (2002). Und wo, bitte, bleibt Humboldt? *Die Zeit*, Nr. 27, 27.06.2002, 36.
- Oerter, H. (2001). Frankreich. In: W. Hellwig, U. Lauterbach & B. von Kopp (Hrsg.). *Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustauschs (IFKA)*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Oser, F. (1995). Das Schaffen moralischer Zustände als Maß für Berufsmoral. Lempert vs. Oser? In: E.-H. Hoff & L. Lappe (Hrsg.). *Verantwortung im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger, 212–222.
- Oser, F. (1996). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, Beiheft, Weinheim: Beltz,

- 235–243.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.). *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag, 233–268.
- Oser, F. & Reichenbach, R. (2000). Moralische Resilienz. Das Phänomen des «Unglücklichen Moralisten». In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.). *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 203–233.
- Pabst, H.-J. (1997). Berufsschule und Wirtschaftsethik – Quo vadis? *Forum Wirtschaftsethik, Nr. 1, 5*, 12–15.
- Pabst, H.J. (2001). Die Berufliche Bildung der Zukunft – Was könnte der wirtschaftsethische Beitrag sein? *Forum Wirtschaftsethik 1*, 8–11.
- Parche-Kawik, K. (2001). Kaufmännische Berufsethik im Spannungsfeld individueller Entwicklung und ökonomischer Funktionalität – Zur Bestimmung des «Moralisierungsbedarfs» im Kontext marktwirtschaftlicher Strukturen. In: H. Heid, G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.). *Fortschritte in der Berufsbildung. Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung*. Stuttgart: Steiner Verlag, 86–91.
- PMVO: Proces Management Voortgezet Onderwijs (1998). Kerndoelen basisvorming. Besluit kerndoelen en adviesrentabel basisvorming 1998–2003. 's Gravenhage: PMVO.
- Puhlmann, A. (1996). Lernen nach der Lehre: Ausbildungsdefizite, Weiterbildungslücken oder Strukturdiskrepanz zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem? In: P. Diepold (Hrsg.). *Berufliche Aus- und Weiterbildung*. Nürnberg: IAB, 5, 261–265.
- Reindl, J. (2002). Vom Produzenten zum Dienstleister: Irrweg oder Perspektive? In: D. Sauer (Hrsg.). *Dienst – Leistung(s) – Arbeit. Kundenorientierung und Leistung in tertiären Organisationen*. München: ISF, 139–162.
- Retzmann, Th. (1994). *Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik*. Eine fachdidaktische Analyse von Möglichkeiten zur Förderung der moralischen Urteils- und Handlungskompetenz von Führungskräften. Köln: Botermann u. Botermann.
- Retzmann, Th. (2001). Berufsmoralische Bildung in kaufmännischen Bildungsgängen. *Forum Wirtschaftsethik 1, 1*, 3–7.

- Retzmann, Th. (1995). Wirtschaftsethik im Berufsschulunterricht. Eine vergleichende Analyse eines Leseheftes und einer Lerneinheit mit Unterrichtsentwürfen für kaufmännische Berufsschulen. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 18, 10, 117–133.
- Retzmann, Th. (2001). *Didaktische Prinzipien der berufsmoralischen Bildung in kaufmännischen Ausbildungsberufen*. Forum Ware. Hrsg. v. d. Deutschen Gesellschaft für Warenkunde und Technologie (DGWT) und der Österreichischen Gesellschaft für Warenwissenschaften und Technologie (ÖGWT) unter Mitwirkung der Internationalen Gesellschaft für Warenwissenschaften und Technologie (IGWT), 1–4, 29, 82–92.
- Schnabel-Henke, H. (1995). *Wirtschaftsethik an kaufmännischen Schulen. Eine Schulbuchanalyse in konstruktiver Absicht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinmann, H. & Löhr, A. (1991). Einleitung: Grundfragen und Problembestände einer Unternehmensethik. In: Steinmann, Horst & Löhr, Albert (Hrsg.). *Unternehmensethik*. 2. erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 3–32.
- Studienkommission des Pädagogischen Instituts Salzburg. Studienplan des Akademielehrganges «Ethik» für die 5.–8. Klassen der allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen.
- Ulrich, P. (Hrsg.), Büscher, M., Matthiesen, K.H. & Sarasin, Ch. (1996). *Ethik in Wirtschaft und Gesellschaft*. 24 Lehreinheiten zu Grundfragen des Wirtschaftens, Lebens und Arbeitens. Aarau, 9–25.
- Victor, B. & Cullen, J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, 33, 101–125.
- Yu, A.B. & Yang, K.S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. In: U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi & G. Yoon (eds.). *Individualism and collectivism: Theory, method and application*. Thousand Oaks, CA: Sage, 239–250.
- Zimmer, G. (1998). Aufgabenorientierte Didaktik. Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung. In: W. Markert (Hrsg.). *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 125–167.

