

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014

Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer  
Susan Seeber (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried  
Uwe Faßhauer  
Susan Seeber (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und  
wirtschaftspädagogischen  
Forschung 2014

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84740164>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0164-3 (Paperback)  
**eISBN 978-3-8474-0441-5 (eBook)**  
DOI 10.3224/84740164

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow  
Typografisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg  
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

## **Inhaltsverzeichnis**

Vorwort.....	9
--------------	---

### **Teil I: Perspektiven der historischen Berufsbildungsforschung**

*Frank-Lothar Kroll*

Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	11
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Volker Bank, Annekathrin Lehmann*

Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland .....	21
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Marcel Schweder*

Lehrerarbeit im Strafvollzug – Ein Diskurs aus historischer Sicht .....	39
-------------------------------------------------------------------------	----

### **Teil II: Kompetenzmodellierung, -messung und -förderung**

*Eveline Wittmann, Ulrike Weyland, Annette Nauerth, Ottmar Döring, Simone Rechenbach, Julia Simon, Iberé Worofka*

Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung .....	53
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Simon Heinen, Martin Frenz, Christopher M. Schlick*

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Gebäudeenergieberatung – Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit .....	67
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*Diana Stuckatz, Cornelia Wagner*

Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien.....	81
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Teil III: Gestaltung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen**

*Eva Höpfer, Andrea Reichmuth, Doreen Holtsch, Franz Eberle*  
Wer sieht was? – Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf  
Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts ..... 95

*Mandy Hommel*  
Sozial geteilte Reflexion – eine explorative Studie im  
Mathematikunterricht..... 109

*Gerhard Minnameier, Rico Hermkes*  
„Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr-  
Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnungswesen-  
didaktischen Kontext ..... 123

### **Teil IV: Lehrerbildung und pädagogische Professionalität**

*Nicole Kimmelmann, Johannes Lang*  
Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre  
Schwierigkeiten an der Universität ..... 135

*Robert W. Jahn*  
Stützlehrer als neuer pädagogischer Profi in der Beruflichen Bildung?! .... 147

*Sabrina Berg*  
Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit – zur  
Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht..... 161

### **Teil V: Perspektiven der Berufsbildungsforschung**

*Miriam Voigt*  
Neo-institutionalistische und mikropolitische Prozesse in  
Schulentwicklungsprojekten ..... 175

*Lara Forsblom, Lucio Negrini, Jean-Luc Gurtner & Stephan Schumann*  
Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von  
Auszubildenden ..... 187

*Marius R. Busemeyer*

Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im  
deutschen Berufsbildungssystem ..... 199

Herausgeberschaft..... 213

Autorinnen und Autoren ..... 213





# Vorwort

Die deutschsprachige Berufsbildungsforschung spannt seit jeher ein weites Feld auf, das von historisch akzentuierten Fragestellungen über Fragen der Didaktik und Methodik, des beruflichen Lehrens und Lernens, der Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung bis hin zur Hochschuldidaktik sowie der berufliche Weiterbildung reicht. Darüber hinaus lassen sich im Bereich der Lehrerbildung vielfältige Forschungsaktivitäten ausmachen. Unsere – alles in allem – doch recht kleine Scientific Community leistet somit in vielfältiger Weise fundiert und theoriebasiert Beiträge zu aktuellen Fragen der Berufsbildung, die mit dem hier vorgelegten Sammelband einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Mit Blick auf die thematische und methodische Vielfalt der einschlägigen Forschung entschloss sich die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE im Jahr 2012, ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ herauszugeben, um so der Breite und der Tiefe der Forschung und Theoriebildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerecht zu werden. Die Aufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die im Rahmen der Sektionstagungen geführten Diskussionen zu dokumentieren und damit einen fundierten Einblick in den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung zu geben. Die an der Universität Kassel (Frühjahrstagung 2013) sowie an der Technischen Universität Chemnitz (Herbsttagung 2013) durchgeführten Tagungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE fanden jeweils eine gute Resonanz, die sich im Jahrbuch 2014 widerspiegelt. Das hier vorgelegte Jahrbuch 2014 versammelt dreizehn Beiträge der beiden im Jahr 2013 durchgeführten Sektionstagungen, die – wie gewohnt – einem doppelten Reviewverfahren unterzogen wurden. Darüber hinaus beinhaltet das Jahrbuch zwei verschriftliche Hauptvorträge, die auf den Sektionstagungen präsentiert wurden (Frühjahrstagung Kassel: *Marius R. Busemeyer*, Universität Konstanz: „Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im deutschen Berufsbildungssystem“; Herbsttagung Chemnitz: *Frank-Lothar Kroll*, Technische Universität Chemnitz: „Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“).

In einem ersten Abschnitt widmet sich das Jahrbuch ausgewählten Fragestellungen, die der historischen Berufsbildungsforschung zugerechnet werden können. *Kroll* beispielsweise thematisiert Möglichkeiten und Notwendigkeiten des historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und wirft dabei – aus der Perspektive eines Neuzeithistorikers – die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf. Der Beitrag von *Bank und Lehmann* ist dann Theodor Franke, einem auch heute aktuellen Pionier des wirtschaftspädagogischen Denkens gewidmet. *Schweder* schließlich beschäftigt sich aus einer historischen Perspektive mit der Lehrerarbeit im Strafvollzug und skizziert u.a. die Entstehungsgeschichte sowie Intention und Bedingungen des Gefangenenunterrichts.

Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Bandes stehen dann Fragen der Kompetenzmodellierung, -messung sowie -förderung im Mittelpunkt. Dabei werden unterschiedliche Domänen und Kompetenzen adressiert. Im Beitrag von *Wittmann, Weyland, Nauerth, Döring, Rechenbach, Simon* und *Worofka* geht es um die Entwicklung eines technologiebasierten Instruments zur Kompetenzerfassung im Bereich der Pfler-

ge älterer Menschen. Ebenfalls mit der Modellierung von Kompetenzen beschäftigen sich *Heinen*, *Frenz* und *Schlick*, die für den Bereich der Gebäudeenergieberatung ein Kompetenzmodell zur Förderung der reflexiven Handlungsfähigkeit vorschlagen. *Stuckatz* und *Wagner* wiederum legen das Gewicht stärker auf die Kompetenzentwicklung und berichten über Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennnissen. Dabei stehen insbesondere die Möglichkeiten der arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung im Blickpunkt.

Der Schwerpunkt des dritten Abschnitts des Jahrbuches liegt auf der Analyse von Lehr-Lernprozessen. *Höpfer*, *Reichmuth*, *Holtsch* und *Eberle* berichten über die Befunde einer Befragung sowie einer Videostudie im kaufmännischen Berufsschulunterricht in der Schweiz. Sie beleuchten dabei insbesondere die verschiedenen Perspektiven auf Lehr-Lern-Prozesse und fragen nach Wahrnehmungsunterschieden zwischen Lehrpersonen, Berufslernenden und „neutralen“ Beobachtern. In ihrer international vergleichenden Videostudie thematisiert *Hommel* Reflexionsanlässe und didaktisch-methodische Umsetzungen von Reflexionsprozessen im Mathematikunterricht. *Minnemeier* und *Hermkes* schließlich diskutieren die Bedeutung der kognitiven Aktivierung sowie der konstruktiven Unterstützung. Die Autoren nehmen dabei Bezug auf die Inferenzielle Lerntheorie und skizzieren deren Anwendungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Rechnungswesenunterricht.

In Abschnitt IV stehen dann Beiträge im Mittelpunkt, die sich mit der Lehrerbildung und der Professionalisierung des Lehrpersonals auseinandersetzen. *Kimmelmann* und *Lang* arbeiten mögliche Schwierigkeiten von Lehramtstudierenden heraus und mahnen weitere einschlägige Forschungsaktivitäten an. Der von *Jahn* verfasste Artikel nimmt die pädagogische Professionalität von Stützlehrern in den Blick. Die Interviewstudie von *Berg* schließlich liefert Informationen zur Rolle der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern im Wirtschaftsunterricht. Die Analysen erfolgen aus Sicht von Lehrkräften.

Die in Abschnitt V aufgenommenen Beiträge richten den Blick auf weiterführende Fragestellungen. *Voigt* beschreibt aus einer neo-institutionalistischen und mikropolitischen Perspektive Prozesse in Schulentwicklungsprojekten. Im Beitrag werden die Ergebnisse von Einzelfallstudien an fünf beruflichen Schulen berichtet. *Forsblom*, *Negrini*, *Gurtner* und *Schumann* thematisieren am Beispiel des Dualen Berufsbildungssystem in der Schweiz für verschiedene Berufe den Zusammenhang zwischen Lehrvertragsauflösungen und betrieblichen Selektionsprozessen. Die Analysen erfolgen mit Blick auf die Ausbildungsbetriebe. Der Beitrag von *Busemeyer* beschließt das Jahrbuch. Aus einer vergleichenden politikwissenschaftlichen Perspektive werden „alte und neue Konfliktlinien“ für das Feld der Berufsbildungspolitik aufgezeigt.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE bedankt sich sehr herzlich bei Prof. Dr. Ute Clement, Prof. Dr. Michael Martin, Prof. Dr. Jens Klusmeyer und Prof. Dr. Ralf Kiran Schulz (Universität Kassel) sowie Prof. Dr. Volker Bank (Technische Universität Chemnitz) für die Ausrichtung der beiden Sektions-tagungen. Unser Dank gilt zudem den Gutachterinnen und Gutachtern, die die eingegangenen Beiträge genau unter die Lupe nahmen und viele konstruktive Hinweise lieferten. Schließlich gilt unser Dank Frau Anna-Katharina Elble für die Mühe bei der Formatierung der Beiträge.

Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer, Susan Seeber  
Mannheim, im Juli 2014

# Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

*Frank-Lothar Kroll*

Volker Bank zum 24. April 2014

## 1. Gemeinsame Sinnhorizonte

Wer es unternimmt,<sup>1</sup> das Wechselverhältnis zweier in ihrer Wissenschaftsauffassung deutlich voneinander geschiedener Disziplinen zu bestimmen, der tut gut daran, sich zuvor über das ausgewiesene Selbstverständnis des jeweiligen Faches Klarheit zu verschaffen. Die Historiker streiten sich seit fast dreihundert Jahren über dieses Selbstverständnis – mal heftiger, mal weniger heftig, derzeit hält sich der Methodendiskurs eher in Grenzen. Man wird dabei zunächst, ganz allgemein, feststellen können, dass der Historiker die Erforschung von Vergangenen anhand der Ermittlung von Tatsachen betreibt, dadurch wird er zum Wissenschaftler (Wittram 1958, S. 55ff.). Denn Tatsachenermittlung, Tatsachenerkenntnis und Tatsachenpräsentation sind Kennzeichen aller empirischen Wissenschaften. Tatsachenbezug ist geradezu „der Ausweis der Wissenschaftlichkeit im Gegensatz zur bloßen Vermutung, zur unbewiesenen Behauptung, zum Ausdruck eines Wünschens und Wollens oder aber zur moralischen oder rechtlichen Bewertung“ (Sellin 2001, S. 17). Allerdings verknüpft der Historiker die ihm zur Verfügung stehenden Tatsachen zu einem Sachzusammenhang, denn sonst wären sie weitgehend bedeutungslos. Mit diesem Verknüpfungsgeschäft verbindet sich wiederum ein Interpretationsvorgang, der Sinn stiftet und damit – unausweichlich – die Grenzen wissenschaftlicher Objektivität historiographischen Bemühens markiert.

Solche Sinnstiftung und Interpretation betreibt der Historiker nun freilich nicht als ein müßiges Geschäft im luftleeren Raum. Er hat ein Anliegen, das in seinen Einzelheiten vielfach variieren kann, auf dessen generelles Erkenntnisziel sich jedoch all sein Bestreben letztlich dauerhaft verpflichten lassen muss, wenn es denn Anspruch auf gesellschaftliche Relevanz und öffentliches Gehör erheben will. Dieses Grundanliegen allen historiographischen

---

1 Dieser Text ist die überarbeitete Fassung des Eröffnungsvortrags, den der Verfasser anlässlich der DGfE-Sektionstagung zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 26. September 2013 in der Technischen Universität Chemnitz gehalten hat. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

Bemühens lautet, auf den einfachsten möglichen Nenner gebracht: intellektuelle Selbsterziehung, oder – wie es Karl Raimund Popper schon 1961 treffend formuliert hat: „Selbstbefreiung durch das Wissen“ (Popper 1961, S. 101). Jeder schulische Adept der Geschichte, jeder studentische Nachwuchshistoriker, jeder laienhaft interessierte Leser eines historischen Buches begegnet – im Idealfall – Sachverhalten und Sinnzusammenhängen, die ihm zur Erweiterung seines eigenen Horizontes verhelfen, weil sie eine Bereicherung der persönlichen Existenz durch verstehenden Nachvollzug einstmals getroffener menschlicher Entscheidungen im Beziehungsgeflecht gewesener Wirklichkeit ermöglichen. Eine ganze Welt erregender Erlebnisse eröffnet sich hier dem Rückblick des aufgeschlossenen Betrachters. Da gibt es Verfehlungen und Versäumnisse, die ihn betrüben, es gibt Größe, die ihn beeindruckt, Unglück das ihn ergreift, niederträchtiges Handeln, das ihn empört, Schuld, die ihn beschämt, doch auch Großmut und Noblesse, die ihn ermutigen. „Je mehr Vergangenheit wir überblicken, desto mehr erfahren wir vom Menschen“ (Wittram 1958, S. 115) – und damit prinzipiell stets auch von uns selbst, von unserer Stellung in der Welt.

Dieses anthropologische Grundanliegen der Geschichtswissenschaft ist nicht unbedingt identisch mit dem Grundanliegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Aber es ist auch nicht allzu weit von ihm entfernt. Als fachfremder Dilettant mag man zunächst davon ausgehen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch ein klar umrissenes fachliches Profil gekennzeichnet sei: Betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung; Qualifikationsprozesse an Beruflichen Schulen; Vermittlung praktischer Kompetenzen und grundlegenden Theoriewissens; Betreuung der im Berufs- und Wirtschaftsleben Stehenden zum Zweck ihrer personalen Selbstverwirklichung ebenso wie zur Erhöhung ihrer sozialen Aufstiegschancen und Entwicklungsmöglichkeiten – so etwa lauten für den Außenstehenden die zwar sehr allgemeinen, doch auf ein durchaus konsistentes Profil verweisenden Parameter berufs- und wirtschaftspädagogischen Selbstverständnisses.

Im näheren Zugriff auf einschlägige Handbücher (Rauner 2006) und Grundlagenliteratur (Kösel 2002, Zabeck 2013) stellt der fachferne Dilettant jedoch fest, dass innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Frage nach dem fachspezifischen Erkenntnisinteresse keineswegs ohne weiteres zu beantworten ist; mehr noch: er muss mit einiger Überraschung konstatieren, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – nach den provozierenden Worten eines ihrer Hauptvertreter – „gar keine gesicherte Disziplin“, sondern ein in hohem Maße „disziplinloses Fach“ sei, welches, „kaum halbwegs etabliert, [schon] wieder [im Begriff stehe,] aus dem Lauf der Geschichte zu geraten“ (Bank 2007, S. 319, 325). Dies hänge zusammen mit der historisch auffallend spät erfolgten funktionalen Differenzierung des Faches innerhalb der Geisteswissenschaften, welche wiederum mit dessen nach wie vor schwankender inhaltlicher Selbstverortung, seinem Oszillieren zwischen verschiedenen

Wissenskulturen zu erklären sei. Denn Berufs- und Wirtschaftspädagogik könne „weder nur pädagogische noch nur wirtschaftswissenschaftliche Disziplin“ sein, gründe sich vielmehr „auf die wechselseitigen instrumentellen Verhältnisse von Erziehung und Ökonomie, von Wirtschaften und Erziehen“ (Bank 2007, S. 324).

Solche Darlegungen fordern den nicht unmittelbar zum Fach zählenden Beobachter beinahe dazu heraus, sich mit einer derart in Grenzbereichen bewegenden und ganz offensichtlich auf Grenzüberschreitungen angewiesenen Disziplin zu beschäftigen und die dem Fach ausdrücklich zugesprochene „Anschlussfähigkeit“ (Bank 2007, S. 321) durch Brückenschläge zur eigenen Disziplin, der Geschichtswissenschaft, zu erproben.

## 2. Geschichtsinteresse und Öffentlichkeit

Einen nachvollziehbaren Ausgangspunkt für ein solches Unterfangen bietet die allseits sichtbare Präsenz historischer Bezüge in der modernen Lebenswelt. Seit mehreren Jahrzehnten floriert eine wahre „Gedächtniskultur“ (Assmann 2012), die sich, unter anderem, in Ausstellungen und Memorialfeiern, in der Errichtung von Gedenkstätten und Mahnmälern und in der Rekonstruktion historischer Bauten (etwa der Dresdner Frauenkirche, des soeben fertiggestellten Potsdamer Stadtschlusses oder des gerade in Bau genommenen Berliner Schlosses) manifestiert. Auch die Erinnerung an historische Jubiläen (etwa den 100-jährigen Ausbruch des Ersten Weltkriegs 2014 oder die 250-jährige Beendigung der Sächsisch-polnischen Staatenunion 2013), juristische Prozesse und Gerichtsverfahren oder publikumswirksame Inszenierungen von „Geschichte“ in gedruckten oder elektronischen Medien bringen die fortdauernde „gesellschaftliche Relevanz der Historie“ (Nipperdey 1972, S. 14) eindrucksvoll zum Ausdruck. Ob diese wahre Flut von erinnerungskulturellen Leistungen und Inszenierungen einem echten Geschichtsinteresse entspricht, ist allerdings nicht immer unbedingt ersichtlich. Fast immer werden die Modalitäten und Mechanismen der „Erinnerungskultur“ (Cornelissen 2003) von geschichtspolitischen Gesichtspunkten bestimmt, zumeist spielen auch kommerzielle Wünsche eine Rolle. Aber jedenfalls wird man bei alledem von einem „Verlust der Geschichte“, wie er noch in der alten Bundesrepublik vielfach beklagt worden ist (Heuss 1959, S. 5), heute nicht mehr ernsthaft sprechen können.

Die vielfältigen Formen kollektiven Erinnerns, an deren Gestaltung die Historiker zwar mitgewirkt haben, die im Verlauf des Memorialprozesses jedoch eine wachsende Eigendynamik entwickeln und sich konkreten korrigierenden Einflussmöglichkeiten der Zunft weitgehend entziehen, spielen auch für die Adepten und Adressaten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine

nicht unerhebliche Rolle. Gerade in der Wirtschaft fehlt es nicht an einer geschichtsbezogenen „Marketingisierung und Eventisierung“ der jeweiligen Unternehmenskommunikation (Grieger 2012, S. 96ff.). Fast täglich erscheinen raumfüllende Werbeanzeigen mit historischen oder pseudohistorischen Argumenten in den Medien. Firmenjubiläen geben darüber hinaus zahlreichen Unternehmen einen willkommenen Anlass, die Geschichte ihres Hauses durch ausgewiesene Historiker erarbeiten und publizieren zu lassen. Oftmals berühren solche Vorhaben, bei deren Realisierung pädagogisches Fachwissen und didaktisches Fingerspitzengefühl gefragt sind, äußerst sensible Problemstellungen – etwa hinsichtlich der Einbindung vieler deutscher Unternehmen in das Zwangsarbeitersystem des Dritten Reiches oder im Blick auf die aktive Beteiligung international renommierter deutscher Bankhäuser an antijüdischen Maßnahmen im Zusammenhang der als „Arisierung“ getarnten Beraubung fremden Eigentums. All das verlangt nach wissenschaftlicher Expertise, verbunden mit einem verantwortungsvollen Umgang der jeweiligen Unternehmen mit ihrer eigenen Geschichte. In den beiden letzten Jahrzehnten sind auf diesem Weg zahlreiche beachtenswerte Forschungsergebnisse zutage gefördert worden (Grieger 2007, Kukowski/Boch 2014). Der Steigerung des Absatzes entsprechend „beworbener“ Produkte kam dies ebenso zugute wie der Festigung der Glaubwürdigkeit ihrer Produzenten.

Damit zusammenhängende Fragen und Problemstellungen mögen im aktuellen Lehrplan der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine nur sehr untergeordnete Rolle spielen. Aus der Sicht des Historikers wäre die Implementierung eines entsprechend ausgearbeiteten Moduls in den Ausbildungskanon dieses Studiengangs allemal sinnvoll. Die sich zusehends differenzierende öffentliche Geschichtskultur könnte vor den oftmals allzu dilettantisch betriebenen Bemühungen außerwissenschaftlicher Geschichtsbildproduzenten durch Präsentation einer curricularen Alternative jedenfalls potentiell einigermassen geschützt werden.

Auf Seiten der universitären Geschichtswissenschaft sind in den letzten Jahren bereits Studienmodelle entwickelt worden, die in diese Richtung zielen. An der Freien Universität Berlin und an der Universität Heidelberg werden seit 2008 bzw. 2010 Masterstudiengänge zur Geschichtspraxis in „Public History“ angeboten. Dort soll – nach Ausweis der Studiendokumente – dem „hohen medialen Interesse an Geschichte sowie der gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung von Museen, Gedenkstätten und anderen historischen Lernorten“ Rechnung getragen und dabei vor allem für solche Tätigkeiten qualifiziert werden, welche „die Aufbereitung und Vermittlung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in einem breiten öffentlichen Kontext erfordern“ (Grieger 2012, S. 96). In ähnliche Richtungen zielt ein seit 2010 an der ETH Zürich aufgelegtes Masterprogramm für „Applied History“, das sich ausdrücklich als berufsbegleitender Studiengang ausweist. Im Sinne eines historischen Weiterbildungsangebots wendet er sich an bereits etablierte

Praktiker der öffentlichen Geschichtsvermittlung – an Medienvertreter und Journalisten, an Manager und Verantwortliche in Verwaltung und Wirtschaft, ja sogar an Politiker, Dolmetscher und angehende Diplomaten, für die vertiefte historische Kenntnisse oftmals tatsächlich einen Weg zu verstärktem Erfolg und beruflichem Aufstieg ebnen mögen. Das Studium der Geschichte erfährt durch solche Modelle auf jeden Fall Bereicherung und Vervielfältigung, weil sie die akademische Ausbildung der Studierenden nicht mehr nur an rein wissenschaftlichen Kriterien orientieren, sondern Aspekten des Marktes und der Nachfrage ebenso entgegenkommen wie sie mögliche Erwerbsfelder und zukünftige Karrierechancen berücksichtigen.

### **3. „Vergangenheitsbewirtschaftung“ als Bindeglied**

Die vielfältige Nutzenanwendung von „Geschichte“ im öffentlichen Raum hat das Wirtschaftsleben mittlerweile in einem Ausmaß erfasst, wie es sich vor zwei Jahrzehnten nicht einmal die kühnsten Propheten und Prognostiker eines globalen Marktes erträumten (Kühberger 2012, S. 14ff.). Geschichte ist zu einem Wirtschaftsfaktor von erheblichem Rang geworden, Vergangenheit wird „bewirtschaftet“, das heißt systematisch vermarktet und für Werbezwecke eingesetzt. Solche „Vergangenheitsbewirtschaftung“ hat mehrere Zielgruppen im Blick. An erster Stelle rangieren hier die Kunden und Konsumenten. Ihre Käuferlaune soll inspiriert, ihr Kaufverhalten durch das Herausstellen bestimmter markenbezogener Merkmale nachhaltig aktiviert werden, indem auf „Tradition“, „Nostalgie“ oder „Hundertjährige Erfahrung“ und das damit verknüpfte Ansehen der jeweiligen Firma verwiesen wird. Vertraut man den Hoffnungen der Werbepsychologen und Marktstrategen, so gibt es derzeit kaum ein geeigneteres Mittel, um das Ansehen der jeweiligen Marke zu heben, ihren Absatz zu steigern, die erwarteten Gewinne zu maximieren und überhaupt Wettbewerbsvorteile großräumig zu verbessern. „History Marketing“ gehört insofern in den Bereich allgemein ökonomischer Effizienzüberlegungen (Schug 2009, S. 21).

Doch dient die Aktivierung der eigenen Unternehmensvergangenheit nicht nur der werbenden Außendarstellung des Betriebes. Gerade marktführende, global vernetzte Firmen nutzen historisierende Versatzstücke zunehmend auch im Interesse einer positiven „internen“ Sinnstiftung und betriebsbezogenen Identitätsformung. Ein derart nach innen gerichtetes „History Marketing“ (Bauer/Windischbauer 2012, S. 88) soll die Loyalität der Mitarbeiter stärken, ihr Identifikationspotential kanalisieren und ihr Handeln auf „altbewährte“ Firmenüberlieferungen verpflichten.

Auf diesem weiten Feld der „Geschichtsbewirtschaftung“, des „History Consulting“ und „History Management“ reichen oberflächlich erworbene Ge-



schichtkenntnisse in der Regel nicht aus – vor allem dann nicht, wenn man „Geschichte“ nicht nur als singuläres Werbemittel zum Einsatz bringen will, sondern den Umgang mit Vergangenheit professionell für eine um Langfristigkeit und Nachhaltigkeit bemühte Unternehmenskultur zu nutzen beabsichtigt. Die Nachfrage entsprechender Dienstleistungen in diesem Umfeld generiert mittlerweile einen keineswegs mehr unbeträchtlichen Markt, der für die Ausbildungsziele des Faches „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ genauso attraktiv sein dürfte wie für die professionellen Platzhalter der Geschichtswissenschaft. All das macht die Vermittlung „angewandter“ Geschichtkenntnisse an die Studierenden benachbarter Disziplinen heute mehr denn je erforderlich. Daß dabei in der Regel „ein freierer Umgang mit Geschichte möglich ist“ (Lindner 2012, S. 63), als ihn tradierte akademische Standards und eingeübte Kriterien universitär verorteter Wissenschaftlichkeit gewöhnlich zulassen, hat der Historiker vom Fach nicht nur notgedrungen zu akzeptieren, sondern als Chance wahrzunehmen, neue Wege und Formen der Wissensvermittlung zu erproben, „die verstehbar, verständlich und plausibel“ sind (Schöllgen 2007, S. 11). Längst schon werden ja zahlreiche von ihm für richtig gehaltene Tatsachen und Wahrheiten von den Produzenten des beschriebenen „Memorybooms“ in interessengeleitete Engführungsprozesse eingespeist, in deren Einzugsfeld sie einer zweckgebundenen „Verwertung“ und „Vermarktung“ ebenso unterliegen (Nannen 2010, S. 8ff, 282ff.), wie sie in dieser spezifisch verwandelten Gestalt ihrerseits wiederum auf die Tätigkeit und die Sichtweise des Historikers zurückwirken.

#### **4. Ortsbestimmung in der Gegenwart**

Die bisherigen Darlegungen haben weit herangeführt an Grenzfragen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Selbstverständnisses, soweit sich solche Fragen mit Anliegen und Arbeitsweisen des Historikers verknüpfen lassen. Wenn nun, abschließend, noch einmal auf das Ethos geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisstrebens zurückzukommen ist, so geschieht auch dies in der Absicht, verwandte Strebungen zwischen beiden Disziplinen aufzudecken.

Allen skizzierten Formen professioneller „Vergangenheitsbewirtschaftung“ liegt ein ausnahmslos instrumentelles Interesse an historischen Sachverhalten zugrunde. Sofern die damit verknüpften Ziele nicht mit den Mitteln der Willkür oder gar der bewußten Verfälschung zu realisieren versucht werden, unterscheiden sie sich vom Bildungsanliegen der wissenschaftlichen Historiographie nur graduell, nicht jedoch prinzipiell. Denn auch die Aktivitäten des Historikers sind grundsätzlich immer praxisbezogen – betrieben in einem aristotelischen Verständnis von „Praxis“ als Dienerin und Wegbereiterin eines guten und sinnvoll gelebten Lebens auf der Höhe der Zeit. Lebens-



praktischen Wert besitzt die Historie ja nicht nur im begründeten Zurückweisen schädlicher und verhängnisvoller Weltdeutungen von rechts oder von links. Geschichtswissen ermöglicht darüber hinaus in zahlreichen politisch und gesellschaftlich relevanten Fragen überhaupt erst eine adäquate Ortsbestimmung, und es gehört zu den Übelständen der Gegenwart, daß über solche Fragen nur allzu oft in vollendeter Unkenntnis historischer Zusammenhänge diskutiert wird. Wer in historischen Dimensionen denkt, dem eröffnen sich intellektuelle Einsichten und praktische Handlungsoptionen, die den mittleren Horizont bloßer Tagesgesichtspunkte weit überragen.

Auch zum Sammeln lehrreicher Erfahrungen bietet der Blick in die Geschichte mancherlei willkommene Fingerzeige. Hegel hatte das in seiner „Philosophie der Weltgeschichte“ bekanntlich mit dem Verweis darauf bestritten, „daß Völker und Regierungen niemals etwas aus der Geschichte gelernt und nach Lehren, die aus derselben zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben“ (Hegel 1970, S. 17). Das ist richtig und falsch zugleich: Selbstverständlich kann ein „Lernen aus der Geschichte“ nicht in Form naiver Übertragbarkeiten oder Rezeptanweisungen vom „Einst“ ins „Jetzt“ erfolgen. Aber Möglichkeiten des Handelns lassen sich durch eine dosierte Rücksichtnahme auf historisches Erfahrungswissen sehr wohl schärfer profilieren – und sei es nur, um zu erkennen, daß keine Geschichtskonstellation unumkehrbar ist oder gar „alternativlos“ daherkommt.

„Selbstbefreiung durch das Wissen“ – darin hatte Karl Raimund Popper die anthropologische Zielvorgabe historiographischen Arbeitens erblickt und damit, wenn man so will, eine Möglichkeit des Brückenschlags zu verwandten Tendenzen innerhalb des Faches „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ eröffnet, wie er hier versucht worden ist. Das Studium der Geschichte, so kann man Poppers Dictum weiterführend kommentieren, formt Haltungen und Einstellungen, „die einem Leben in Gemeinschaft jedenfalls nicht hinderlich, für die eigene Daseinsbewältigung jedoch mit Sicherheit hilfreich sein dürften“ (Sellin 2001, S. 209). Wilhelm Busch, der Meister gepflegt-sarkastischer Ironie, hat dieses anthropologische Grundanliegen der Beschäftigung mit Geschichte und der Beschaffung historischen Wissens in seiner Gedichtsammlung „Kritik des Herzens“ mit unübertroffener Prägnanz zu formulieren gewußt: „Früher, da ich unerfahren/und bescheidner war als heute/hatten meine höchste Achtung/andere Leute. //Später traf ich auf der Weide/außer mir noch mehre Kälber,/und nun schätz’ ich, sozusagen,/erst mich selber“ (Busch 1958, S. 248).

## Literatur

- Assmann, A. (2012): Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur? Wien: Picus.
- Bank, V. (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: *Wirtschaft und Erziehung* 59. Bd., S. 319-330.
- Bauer, J./Windischbauer, E. (2012): History Marketing als Strategie einer nach innen gerichteten Unternehmenskommunikation. In: Kühberger, C./Pudlat, A. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 88-95.
- Bösch, F./Goschler, C. (Hrsg.) (2009): *Public History. Öffentliche Darstellungen des Nationalsozialismus jenseits der Geschichtswissenschaft*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Cornelissen, C. (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 54. Bd., S. 548-563.
- Busch, W. (1958): *Kritik des Herzens*. Gesamtausgabe, Bd. 5. München.
- Grieger, M. (2012): Zur Hybridisierung der Unternehmensgeschichte durch Verwissenschaftlichung, Marketingisierung und Eventisierung. Das Beispiel Volkswagen. In: Kühberger, C./Pudlat, A. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 96-119.
- Hegel, G. W. F. (1970): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Werke, Bd. 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heuss, A. (1959): *Verlust der Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kösel, E. (2002): *Die Modellierung von Lernwelten*. Bd. I: *Die Theorie der Subjektiven Didaktik*. Wissenschaftliche Grundlagen. 4. Aufl. Bahlingen: Kösel.
- Kühberger, C. (2012): *Geschichtsmarketing als Teil der Public History*. Einführende Sondierungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. In: Kühberger, C./Pudlat, A. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 44-53.
- Kühberger, C. (2009): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2009): *Verkaufte Zukunft? Ein Beitrag zur Ethik des History Consulting*. In: Hardtwig, W./Schug, A. (Hrsg.): *History sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Steiner, S. 43-53.
- Kühberger, C./Lübke, C./Terberger, T. (Hrsg.) (2007): *Wahre Geschichte – Geschichte als Ware*. Die Verantwortung der historischen Forschung für Wissenschaft und Gesellschaft. Rahden/Westf.: VML.
- Kukowski, M./Boch, R. (2014): *Kriegswirtschaft und Arbeitseinsatz bei der Auto Union AG Chemnitz im Zweiten Weltkrieg*. Stuttgart: Steiner.
- Lindner, J. (2012): „Wir machen hier Marketing und keine Wissenschaft“. Akteure und ihre Handlungsspielräume am Beispiel des „History Marketing“. In: Kühberger, C./Pudlat, A. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 54-69.

- Nannen, K. (2010): *Wirtschaft, Geschichte und Geschichtskultur. Eine Untersuchung zur Vermarktung und Förderung von Geschichte durch deutsche Unternehmen.* Münster: Lit.
- Nipperdey, T. (1976): *Über Relevanz* (1972). Wiederabgedruckt in: Ders.: *Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur Neueren Geschichte.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 12-32.
- Popper, K. R. (1961): *Selbstbefreiung durch das Wissen.* In: Reinisch, L. (Hrsg.): *Der Sinn der Geschichte. Sieben Essays.* München: Beck, S. 100-116.
- Rauner, F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch der Berufsbildungsforschung.* Bielefeld: WBV.
- Schöllgen, G. (2007): *Die Dienstleister. Von den Aufgaben der Geisteswissenschaften in der modernen Welt.* Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Schug, A. (2003): *History Marketing. Ein Leitfaden zum Umgang mit Geschichte in Unternehmen.* Bielefeld: Transcript.
- Sellin, V. (2001): *Einführung in die Geschichtswissenschaft* (zweite., durchges. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wittram, R. (1958): *Das Interesse an der Geschichte. Zwölf Vorlesungen über Fragen des zeitgenössischen Geschichtsverständnisses.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wittram, R. (1958): *Das Faktum und der Mensch. Bemerkungen zu einigen Grundfragen des Geschichtsinteresses.* In: *Historische Zeitschrift* 185. Bd., S. 55-87.
- Zabeck, J. (2013): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (zweite, erw. und überarb. Aufl.). Paderborn: Eusl.



# Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland

*Volker Bank, Annekathrin Lehmann*

Dass das Verdienst, die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“ geprägt zu haben, Theodor Franke zukomme, einem Sachsen aus der Nähe von Glauchau, ist schon vor etlichen Dezennien erwogen worden. Doch war es nicht nur die Zuweisung eines Namens: Mit der Wahl der Bezeichnung, mit der Prägung der Sigle, verband Franke die Vorstellung von einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin. Gleichwohl ist die Erinnerung an Theodor Franke und seine Konzeption einer Wirtschaftspädagogik, die ganzheitlich Allgemeinbildung und Berufsbildung durchzieht, erneut wieder weitgehend in Vergessenheit geraten.<sup>1</sup> Als gesichert kann gelten, dass sie derzeit nicht das historische Bewusstsein der Disziplin bestimmt. Es soll hier der Versuch unternommen werden, diesem Vergessen entgegenzuwirken und das Werk Theodor Frankes in der möglichsten Knappheit zu würdigen.

## 1. Der erste Theoretiker der Wirtschaftspädagogik – ein Sachse

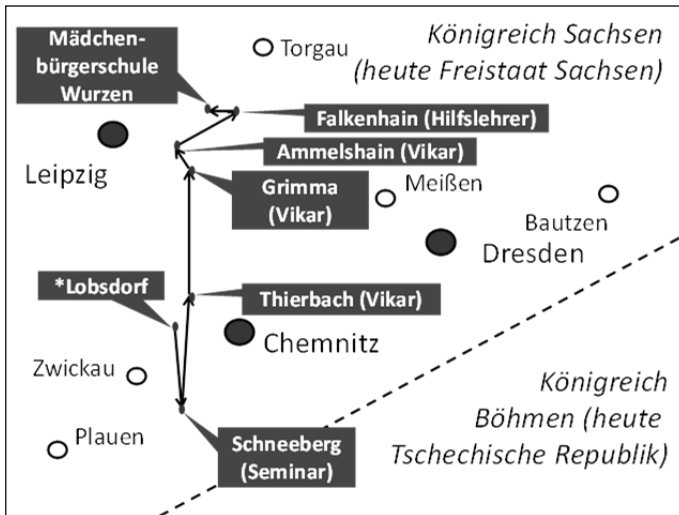
Nur wenig weiß die Historische Berufsbildungsforschung vom Leben Theodor Frankes zu berichten, des im eigentlichen Sinne historisch ersten Wirtschaftspädagogen<sup>2</sup> sowohl des Königreichs Sachsen als auch des Deutschen Kaiserreichs. Franke wurde am 9. März 1863 als Hermann Theodor Franke in Lobsdorf bei Glauchau geboren (siehe Abbildung 1). Bis 1885 besuchte er das Schullehrerseminar in Schneeberg im Erzgebirge und wirkte dann als Vi-

- 
- 1 An prominenter Stelle findet sich in jüngerer Zeit vor allem ein längerer Abschnitt im monumentalen Geschichtswerk von Jürgen Zabeck (2013, S. 641-643).
  - 2 Die Einschränkung durch „im eigentlichen Sinne“ ist dabei durchaus nicht zufällig eingefügt worden: Hanns-Peter Bruchhäuser, als einer der letzten einschlägig ausgewiesenen historiographisch arbeitenden Wirtschaftspädagogen, hat uns darauf hingewiesen, dass die historische Spurensuche nach den Anfängen der Disziplin durchaus als ungeklärt betrachtet werden muss. Verkörperungen des Anfangs seien unter anderem auch schon in Paul Jacob Marperger (17./18. Jhd.) oder in Arnold Lindwurm (19. Jhd.) gesucht worden. Im „eigentlichen Sinne“ zeichnet sich Franke aber durch das geschlossene und konsistente theoretische Konzept sowie durch die von ihm selbst geübte Praxis aus. Herrn Kollegen Bruchhäuser sei an dieser Stelle für die Durchsicht einer früheren Fassung und seine wertvollen Hinweise gedankt. Ferner ist zwei anonymen Gutachtern für weitere Hinweise und Korrekturen zu danken.

kar in Thierbach. Ab 1886 übte er diese Tätigkeit in Grimma und Ammelshain aus. Noch im selben Jahr erhielt er eine Anstellung als Hilfslehrer in Falkenhain. Von 1889 an unterrichtete er an der Mädchenbürgerschule in Wurzen an der Mulde. Sein weiterer beruflicher Werdegang wie selbst auch sein Todestag sind nicht bekannt (vgl. Schannewitzky 1998, S. 23). Überliefert sind hingegen zahlreiche Lehrbücher, Präparationen und wissenschaftliche Abhandlungen, in denen sich Frankes weit gespanntes Forschungsinteresse, das von der Religions- bis hin zur Wirtschaftspädagogik reicht, offenbart.<sup>3</sup> Die folgende Darlegung Frankescher Theorien sucht ihre Bezüge allein in seinen Abhandlungen zur Wirtschaftspädagogik.

In einem Aufsatz in der Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ hatte erstmals Herta Deeg 1963 an das weithin in Vergessenheit geratene wissenschaftliche Wirken Frankes erinnert. In diesem Zuge hatte sie die bis dahin gültige Auffassung zu widerlegen versucht, dass der Begriff „Wirtschaftspädagogik“ erst 1926 geprägt worden und Friedrich Feld zuzuschreiben sei (vgl. Feld 1928). Feld lebte von 1887 bis 1945 und hatte an der Berliner Universität die erste einschlägige Vollprofessur erhalten und aus dieser Position heraus maßgeblich das fachliche Selbstverständnis vorgegeben.

Abb. 1: Lebensstationen Frankes



Quelle: eigene Darstellung

3 Eine detaillierte Bibliographie hat v.a. Woll zusammengetragen, vgl. 2003, S. 583ff.

Bereits 1900 hatte Franke unterdessen in seinem Aufsatz „Methodik des Unterrichts in der deutschen Wirtschaftskunde“ in der Sächsischen Schulzeitung die Notwendigkeit einer verstärkten Berücksichtigung wirtschaftlicher Belange im Schulwesen gefordert, um die Konkurrenzfähigkeit Deutschlands dauerhaft sichern zu können (vgl. Franke 1900). Doch erst in seinem wohl bedeutendsten Vortrag mit dem Titel „Grundzüge der Wirtschaftspädagogik“, 1903 gehalten auf der Leipziger Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, die zum Thema „Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes“ getagt hatte, konkretisierte er seine Vorstellungen von einer zu etablierenden „Wirtschaftspädagogik“ (veröffentlicht als Franke 1903). Man könnte durchaus jenen Vortrag als die Geburtsstunde der Wirtschaftspädagogik betrachten: Dann hätte im Jahr 2013 das 110-jährige Bestehen der Disziplin gefeiert werden können.<sup>4</sup>

## 2. „Deutsche Weltwirtschaft und Schule“: neue Bedingungen für die Berufsbildungspolitik

Franke leitete seine Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung ökonomischer Lehr- und Lerninhalte aus den veränderten Rahmenbedingungen ab, denen sich die Bildungspolitik seit 1871, d.h. seit der Gründung des Deutschen Kaiserreichs, gegenüber sah. Frankes Ausführungen waren dabei von jenem für die Zeit des Imperialismus so typischen übersteigerten Nationalgefühl geprägt. So sah Franke in Deutschland vor allem eine aufsteigende Weltmacht. Zugleich erkannte er die weltweite Verflechtung der wirtschaftlichen Beziehungen sowie die zunehmende Verquickung von Innen- und Außenpolitik und schlussfolgerte daraus, dass das Erziehungs- und Bildungswesen, um kultur- und zeitgemäß zu sein, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen habe (vgl. Franke 1902, S. 412):

„Wir müssen die Jugend befähigen, ihre Zeit zu verstehen, ihre Zeit mit all ihren Härten, Gefahren, Aufgaben und Problemen, mögen diese im Schoße der inneren oder äußeren Politik verborgen sein. Das deutsche Volk mußte seit 1871 reichspolitisch

---

4 Dieses „Jubiläum“ fand in den Vorreden zur Eröffnung der Herbsttagung 2013 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Chemnitz immerhin Erwähnung. Angesichts der wachsenden Geschichtsvergessenheit jener Wissenschaften, denen das Bewusstsein verlorengegangen ist, dass zwischen „modérn“ und „mo:derm“ nur eine minimale Akzentverschiebung liegt und angesichts der Tatsache, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sicut Vokationomie mittlerweile durchaus zu diesen Wissenschaften gehört, kann man kaum von einer Würdigung „im eigentlichen Sinne“ sprechen. Eine eingehendere Abwägung der Frage der Disziplingründung wird hier im Schlusskapitel durchzuführen sein.

und seit 1884 sozialpolitisch erzogen werden, weil dies die Zeit gebieterisch forderte; jetzt gesellt sich dazu noch die Notwendigkeit, es auch weltpolitisch zu erziehen, es zu belehren über das, was ihm not thut, was für sein Heil, sein Dasein, seine Entwicklung und Zukunft bitter not ist. [...] Für die Pädagogik aber fällt nun noch ins Gewicht, daß auch das Ziel der deutschen Weltpolitik ein echt erhabenes und national-ethisch reines ist; denn unsere Weltpolitik beruht nicht auf Eroberung, nicht auf verwerflicher und boden- und uferloser Ruhm- und Eroberungssucht oder auf sträflichem Landhunger. Die Weltpolitik ist die notwendige Folge unserer Weltwirtschaft [...]“ (ebd., S. 415f.).

Nach Frankes Einschätzung gründete Deutschlands Stellung in der Welt vor allem auf seiner Politik, die ihrerseits aus der ökonomischen Stärke des Kaiserreichs resultierte. Diese sei auch bereits in der Vergangenheit vorzugsweise durch umfassende Bildungsanstrengungen begünstigt worden:

„Wir haben unsere Stellung auf dem Weltmarkte zum größten Teil nur unserer hohen Volks- und namentlich unserer Handels- und Gewerbevolksbildung und gediegenen Fachbildung zu verdanken. Ein Jahrhundert emsiger und stiller Arbeit in den Werkstätten der Schule haben uns reif gemacht für die Weltwirtschaft. Wir ernten jetzt die Früchte von der gründlichen Bildung auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete, denn es stellt sich immer deutlicher heraus, daß nur sie allein das beste Rüstzeug ist im harten Wettstreite der Weltwirtschaft.“ (ebd., S. 467f.).

Mit euphorischen Worten erklärte Franke schließlich die Bildung zum entscheidenden Standortfaktor für das Deutsche Kaiserreich:

„Wir haben außer Kohlen und Eisen keine Naturschätze, keine Gold- und Diamantgruben, keine Petroleum- und Naphthaquellen, keine Baumwollen- und Kaffeepflanzungen, welche uns die Reichtümer der Erde verschaffen; wir müssen arbeiten, hartarbeiten [sic], aber nicht bloß mit der Hand, nicht wie der russische Bauer, der englische Kohlen- und Eisenarbeiter in Stumpfsinn, sondern mit Verstand, mit höchster Intelligenz; wir müssen den gewaltigen Vorsprung, den die naturschatzreichen Länder vor uns voraus haben, ausfüllen mit dem Kulturschatze hoher, gediegener Bildung, wenn wir nicht untergehen wollen. Bildung, weltwirtschaftliche, weltpolitische, deutschweltgeschichtliche Bildung ist uns bitterer not als Brot; denn sie allein schützt uns vor Not, vor Elend, sie macht aus den Steinen Brot.“ (ebd. 1902, S. 468).

Gestützt auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer Erziehung zum „Wirtschaften-Können“ leitete Franke die Begründung einer abgrenzbaren neuen pädagogischen Teildisziplin, der Wirtschaftspädagogik, ab.



### 3. Wirtschaftspädagogik nach den Vorstellungen Frankes

Franke war unübersehbar an einer nationalen Neuorientierung der Erziehungsanstrengungen gelegen. Er wollte den Wettbewerb der Nationen mit Mitteln der Ökonomischen Bildung gestalten und dieses war sein Grund, eine neue Disziplin begrifflich festzulegen und dementsprechende bildungspolitische Vorschläge vorzutragen.

#### 3.1 Begriff der Wirtschaftspädagogik

Aufgrund der großen Bedeutung, die der Wirtschaft zur Festigung der politischen Macht des Kaiserreichs zugesprochen werden müsse, war es für Franke nur folgerichtig, diejenige Pädagogik, die sich der Vermittlung ökonomischen Wissens und damit der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands widmet, als „Weltwirtschaftspädagogik“ bzw. vereinfacht als „Wirtschaftspädagogik“ zu bezeichnen (vgl. diesen 1902, S. 483). Franke definierte Wirtschaftspädagogik als „ein[en] Hauptstamm der deutschen Gemeinerziehung [...], welcher die Hineinbildung des deutschen Kindes in die gegebene deutsche Wirtschaftsgemeinschaft begriffs- und ausübungsgemäß bearbeitet. [...] Die deutsche Wirtschaftspädagogik ist ein Glied in der Kette der Systeme und Grundsätze, die das Gesamtgebiet des Erziehungs- und Bildungswesens ausmachen, und sie verhütet die unnatürliche Verkümmern von volks-, standes- und berufsberechtigter Bildungsbedürfnisse“ (1903a, S. 44 u. 66).

Mit letzterer Einlassung versuchte er offenbar, die voraussehbaren Bedenken der Apologeten neuhumanistischer Bildungskonzeptionen von vornherein zu entkräften und diesen umgekehrt seinerseits die Vernachlässigung ganz wesentlicher Bereiche menschlichen Daseins vorzuwerfen: Hatten jene schließlich (in Herbarts Formulierung) die Entwicklung eines „gleichschwebenden Interesses“ und eine „harmonische Ausbildung der Kräfte“ oder (in Humboldts Diktion) die „höchste und proportionirlichste Entwicklung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ eingefordert (Herbart 1806, S. 86, Humboldt 1792, S. 64).

Auch an anderer Stelle umschrieb er die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft bzw. Lehre im Sinne Kants, der die Systematik eines nach „Principien geordnete[m] Ganze[n]“ zu einem wesentlichen Kriterium von Wissenschaftlichkeit bestimmt hatte (vgl. Kant 1786, S. V):

„Die Wirtschaftspädagogik ist das pädagogische Prinzip und System, welches alle die in dem persönlichen und nationalen Wirtschaftsleben beschlossenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhang erforscht und in einen wissenschaftlich gefügten Bau bringt.“ (Franke 1900, S. 431).

Als Kommunikationssystem im Sinne Luhmanns (1984) gründet Wirtschaftspädagogik notwendig auf einer systemspezifischen Funktionalität. Praktisch gesehen war das die Ausbildung der Diplom-Handelslehrer (vgl. Bank 2009). Als Aufgabe der Wirtschaftspädagogik bestimmte Franke jedoch zu jenem frühen Zeitpunkt vielmehr aus theoretischer Sicht, „das Wechselverhältnis zwischen Bildungs- und Schulwesen einerseits und Wirtschaftsleben andererseits genau zu erforschen und darzulegen und die daraus sich ergebenden Bildungspflichten icheitlicher und volkheitlicher Natur abzuleiten, sowie diese in Einklang zu bringen mit den Anforderungen, die die andern erzieherischen Grundsätze und Systeme stellen“ (Franke 1903a, S. 52).

Damit war Franke schon sehr nahe an der Begriffsbestimmung einer auf Relationierung von „Wirtschaft“ und „Erziehung“ respektive „wirtschaften“ und „erziehen“ gegründeten Wirtschaftspädagogik, die Jongebloed im Jahre 1993 in einem Vortrag vor der Universität Kiel gewissermaßen als verspätete Gründungsakte nachgereicht hatte (veröffentlicht als Jongebloed 1998).

Der durch die industrielle Revolution ausgelöste sozioökonomische Wandel des Deutschen Kaiserreichs begründete nach Franke die Notwendigkeit, das gesamte Bildungswesen von der Volksschule bis hin zur Hochschule unter Anleitung einer wissenschaftlichen Disziplin – der Wirtschaftspädagogik – zu reformieren und so an die neuen Herausforderungen anzupassen, welche die industrialisierte und globalisierte Wirtschaft nun stellte (vgl. 1903a, S. 53). In diesem Sinne sollte die Wirtschaftserziehung den jungen Menschen zu einer „nutzbringenden Beherrschung und Bemeisterung der Natur und zur Anteilnahme an den wirtschaftlichen Kulturgütern“ anleiten (1903a, S. 57). Die Kinder und Jugendlichen waren sowohl zu selbständig wirtschaftenden Individuen zu erziehen als auch dazu zu befähigen, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen (vgl. 1903b, S. 410). Doch offenbarte Franke auch ein hypostasierendes, ein organismisches Verständnis von wirtschaftlicher Teilhabe: „Das erwachsene Kind soll ein mündiges und würdiges Glied im Organismus des Wirtschaftslebens werden und zugleich an seinem Teile den Körper der Volkswirtschaft fördern helfen“ (1903a, S. 59).

In einem ersten Ansatz zu einer binnenstrukturellen Systematik sollte, wie Franke argumentiert, Deutsche Wirtschaftspädagogik gleichermaßen Industrie- und Agrarpädagogik umfassen. Er begründete diese Zweiteilung damit, dass Deutschlands Wirtschaft ihrerseits auf zwei Säulen, der Industrie und der Landwirtschaft, beruhe. Beide gelte es nach Franke zu erhalten – eine Aufgabe, die auch die Wirtschaftspädagogik zu unterstützen habe:

„Wir können und dürfen England, das seine Landwirtschaft vernichtet hat, um die Industrie zur Blüte zu bringen, nicht nachahmen, dürfen aber auch unsere Karte nicht auf die Landwirtschaft und Landmacht allein stellen; denn je größer der Unterschied zwischen der Nährkraft unseres vaterländischen Bodens und dem Nahrungsbedürfnisse unserer stetig wachsenden Volksmenge wird, desto größer wird die Bedeutung

unserer Ausfuhrindustrie und Seemacht, welchen eben die Aufgabe zufällt, diesen Unterschied auszugleichen, den Segen vom Auslande ins Vaterland zu ziehen, die nationale Lebensmöglichkeit zu vergrößern. Daher spaltet sich unsere nationale Wirtschaftspolitik in eine Industrial- und Agrarpolitik und die deutsche Wirtschaftspädagogik in eine gewerbständische und bauernständische, in eine Stadtschul- und Landschulpädagogik“ (Franke 1902, S. 599).

Die von Franke vorgeschlagene disziplinäre Binnenstruktur folgt mithin ihren Entsprechungen in den Abteilungen der Wirtschaftspolitik. Sie gründet ferner lebenspraktisch in den Unterschieden zwischen urbaner und ländlicher Erziehung, die in der Zeit vor Einsetzen der Massenmobilität und Massenkommunikation in der Tat auf noch deutlich unterschiedliche und unterscheidbare Lebenszusammenhänge abstellte. Damit aber zeichnen sich erste praktische Implikationen ab.

### *3.2 Bildungspolitische Implikationen*

Um den Herausforderungen der globalisierten Wirtschaft nach seinem Verständnis gewachsen zu sein, setzte sich Franke für eine radikale Umgestaltung des Bildungssystems ein. So sollten (neuhumanistische) Gymnasien fortan allein der Vorbereitung künftiger Gelehrter dienen. Die hieraus resultierende Verminderung der Zahl an Gymnasien sollte einhergehen mit der Vermehrung von Realgymnasien und Oberrealschulen, in denen die Schüler auf höhere gewerbliche, kaufmännische und technische Berufe vorzubereiten wären. Daneben sollten, der Differenzierung in gewerbe- und bauernständische Erziehung entsprechend, Stadt- und Landschulen unterschieden werden. In ersteren galt es, die Schüler durch gewerblich oder kaufmännisch orientierten Unterricht auf ihre künftigen Arbeitsgebiete vorzubereiten. Besonderer Wert sollte hier auf fremdsprachlichen Unterricht, auf Deutsch, Rechnen, Schreiben und Zeichnen gelegt werden. In den Landschulen hingegen waren die Lernenden – wie der Name es bereits erahnen lässt – mit Blick auf ihre spätere Arbeit in der Landwirtschaft zu unterrichten (vgl. Franke 1902, S. 599f; 1903a, S. 60f, 76f.).

Bezüglich der Lehr- und Lerninhalte sah Franke zweierlei Neuerungen vor: Zum einen hatten sich die bereits bestehenden Unterrichtsfächer inhaltlich an der künftigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren: An Stelle von Latein und Griechisch sollten an den Real- und Volksschulen die Sprachen der seinerzeitigen „global player“ erlernt werden, vor allem Englisch, aber auch Französisch und Russisch; statt Geografie galt es, Wirtschaftsgeografie zu vermitteln usw. (vgl. Franke 1902, S. 475ff; 1903a, S. 60). In diesem Zusammenhang sprach Franke vom „angelehnten oder unselbständigen Weltwirtschaftsunterricht“ (1902, S. 614). Gemeint ist, wirtschaftliche Inhalte zunächst nicht im Rahmen eines Faches, sondern als Un-

terrichtsprinzip zu vermitteln. Im Einzelnen sollte dieser „angelehnte“ Weltwirtschaftsunterricht in Geschichte, Erd- und Naturkunde sowie in Deutsch und Rechnen zur Anwendung kommen. In diesem „angelehnten“ Wirtschaftsunterricht stünden zwar zunächst weniger ökonomische Fragestellungen im Vordergrund; dennoch sei der Lehrer dazu angehalten, so oft wie möglich den Bezug zur Ökonomie herzustellen, wobei je nach Alter der Kinder und bereits vorhandenem Vorwissen in der Unterstufe zunächst die Hauswirtschaft, danach in der Mittelstufe die Volkswirtschaft und schließlich in der Oberstufe und in der sich anschließenden Fortbildungsschule die Weltwirtschaft zu betrachten seien: Ein Curriculum, das ganz klar dem Herbartischen Gedanken folgt, die Lehrgegenstände am lebensweltlichen und gedanklichen Horizont der Lernenden auszurichten.

Über diesen „angelehnten“ Unterricht hinaus sollten wirtschaftliche Fragen im letzten Schuljahr bzw. Halbjahr der Fortbildungsschule im neu einzurichtenden Unterrichtsfach „Wirtschaftskunde“ im Zusammenhang thematisiert werden (vgl. 1902, S. 482f, 547f, 615). Die „Wirtschaftskunde“ zerfällt nach Franke in die drei Wissensgebiete (1) Arbeits- und Produktionskunde, (2) Handels- und Verkehrskunde sowie schließlich (3) in die nationale Wirtschaftspolitik oder Wirtschaftsschutzlehre.<sup>5</sup> Auf eben diese Art und Weise ist nach Frankes Vorstellungen die „Wirtschaftskunde“ sowohl zunächst als Lehrprinzip wie sodann als Lehrfach auszugestalten (vgl. 1903a, S. 62; 1900, S. 443).

Auch wenn Franke die Integration wirtschaftlicher Fragestellungen in den Unterricht forderte, sah er nach wie vor die Hauptaufgabe der Schule darin, eine Lehrstätte zu sein, deren Aufgabe in der Vermittlung von Kenntnissen bestehe. Fertigkeiten hingegen sollten die Schüler erst im Berufsleben erwerben. Gleiches galt für die Fortbildungsschule, welche die an den allgemeinbildenden Schulen begonnene wirtschaftswissenschaftliche Unterweisung nun jedoch mit Blick auf die jeweiligen Berufsfelder noch detaillierter fortzusetzen habe. Und auch die Differenzierung in Stadt- und Landschulen sei im Fortbildungsschulwesen beizubehalten. Städtische Fortbildungsschulen hatten gewerbliche und kaufmännische Fachschulen zu sein, da sie den Interessen des kleingewerblichen Lebens dienten, während ländliche Fortbildungsschulen den Charakter von landwirtschaftlichen Winterschulen annehmen sollten (vgl. Franke 1902, S. 615; 1903a, S. 64, 77).

---

5 Auch die Fortbildungsschule soll also nationale Spezifika nicht aus den Augen verlieren, vgl. Franke 1900, S. 431f.

## 4. Zusammenfassung und Reaktionen der Zeitgenossen

Mit seiner Interpretation der „Wirtschaftspädagogik“ stand Franke in der Tradition der Bildungsrealisten, welche den Neuhumanismus vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen im weltweiten Wettbewerb um ökonomische und politische Vormachtstellung zunehmend kritisierten. So statuierte er:

„Die gegenwärtige Zeit braucht nicht bloss Menschen, die gut denken, vielleicht auch tief fühlen, edel empfinden, sich am Schönen begeistern können, sie hat ebenso sehr Menschen nötig, die ein klares Verständnis haben für die Aufgaben ihrer Zeit in Staat, Gesellschaft, Schule, Kirche u.s.w. [...] Ein blosser Kunst- oder auch Sittenmensch, ein blosser Gemüts- oder auch Verstandesmensch, der wie Antäus den Erdboden des rauen Erwerbslebens nicht berühren, sondern idealverloren die Hände in den Schoß legen will, kann heutzutage nur der Sohn eines vielfachen Millionärs sein. Jeder andere Mensch muss arbeiten, um sich und seine Familie, sowie seine Gemeinde und sein Vaterland entweder durch geistige oder wirtschaftliche Güter zu nähren, um nicht als unnütze Drohne im Bienenstocke des wirtschaftlichen Lebens bewertet und verachtet zu werden.“ (Franke 1903a, S. 58).

Aus dieser gegen bloße Bildungsbürgerlichkeit gerichteten Feststellung leitete Franke zwei wesentliche Forderungen ab:

- In der ersten, an die Wissenschaft gerichteten Forderung, plädierte er für die Einführung der Wirtschaftspädagogik als einen neuen Forschungsbereich, als eine „Lehre von der Art und Weise, die Jugend am zweckmäßigsten und erfolgreichsten in die gegebene Wirtschaftsgemeinschaft hineinzubilden“ (zit. n. Kretzschmar 1903, S. 521). Wirtschaftspädagogik sollte zu diesem Zweck die ökonomische Realität ergründen und hieraus Schlussfolgerungen für den wirtschaftskundlichen Unterricht ableiten.
- Zum Zweiten setzte er sich für eine umfassende Reform des Schulwesens ein und dessen Ausrichtung an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Wirtschaft über alle Stufen hinweg. Nicht nur angehende Kaufleute, sondern alle Schüler sollten wirtschaftswissenschaftliches Grundwissen erwerben.

Konkrete Vorschläge, wie dies realisiert werden könnte, formulierte er jedoch nur für das Volksschul- und am Rande für das Fortbildungsschulwesen, die er als Einheit betrachtete (vgl. Löbner 1964, S. 52). Alle weiteren Schulformen vernachlässigte Franke in seinen Publikationen weitgehend.

Franke wirkte zeitlebens – zumindest legen die spärlich vorhandenen Informationen zu seinem Lebenslauf diesen Schluss nahe – im Königreich Sachsen und sammelte hier seine Eindrücke vom Ausmaß und von jenen Kräften der Industrialisierung, welche die Gesellschaft grundlegend

transformierten. Dennoch formulierte er seine Konzeption nicht ausschließlich für das Königreich, vielmehr hatte er offenbar die Reform des Schulwesens in ganz Deutschland im Sinn.

Spätestens nach Frankes Vortrag zu den Grundzügen der deutschen Wirtschaftspädagogik und dessen Veröffentlichung setzte im Verein für wissenschaftliche Pädagogik eine rege Diskussion über die Wirtschaftspädagogik ein. Zeitgenossen pflichteten Franke zumindest bei, dass es im Allgemeinen einer verstärkten Berücksichtigung wirtschaftlicher Lehr- und Lerninhalte bedürfe.<sup>6</sup> Kritisiert wurde indessen sein Vorschlag, dies zur Aufgabe einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, zur Aufgabe einer „Wirtschaftspädagogik“, zu machen.

So wurde auf der Generalversammlung des Vereins im Jahr 1903 zunächst vor allem der Begriff der „Wirtschaftspädagogik“ als grundlegend irreführend kritisiert. Von einer Erziehungswissenschaft für die Wirtschaft könne nicht die Rede sein; ebenso wenig könne für jedes Stoffgebiet eine besondere Art der Pädagogik eingeführt werden. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Frankes Forderungen keineswegs neu seien: Begründet wurde dieser Kritikpunkt mit Beispielen wie den Schreib- und Rechenschulen, die ihre Zöglinge bereits im Mittelalter zielgerichtet auf das künftige Berufsleben vorbereitet hatten. Anstatt die wirtschaftliche Erziehung zum höchsten Ziel zu erklären, wie es Franke tat, sei am Streben nach sittlicher Bildung festzuhalten. Alles andere – und damit auch die wirtschaftliche Unterweisung – müsse diesem „globalen“ Ziel untergeordnet werden.

Ferner wurde die Einführung der „Wirtschaftskunde“ als Unterrichtsfach für nicht realisierbar gehalten – eine Einschätzung, welche die Kommentatoren offenbar nicht für begründungsbedürftig hielten. Vielmehr sei es ausreichend, den Bezug zur Ökonomie hier und da in den bereits bestehenden Unterrichtsfächern herzustellen. Gleichzeitig wurde jedoch betont, dass damit die Gefahr einhergehe, die Schüler vom eigentlichen Unterrichtsthema abzulenken (vgl. o.V. [Jahrbuch] 1903, S. 33f, 36, 41). Diese Beispiele machen deutlich, dass Frankes Konzeption letztlich schon damals wenig Unterstützung fand.

## 5. Die Frankeschen Ideen aus Sicht heutiger Diskurse

Man muss schon erst einmal einen gewissen Widerwillen gegen den nationalistischen Duktus bei Franke überwinden, um sich mit seinem eigentlichen Anliegen heute konstruktiv auseinandersetzen zu können. Es wäre aber unangemessen, gar kontraproduktiv, eine gedankliche Auseinandersetzung we-

---

<sup>6</sup> Vgl. den Fußnotentext bei Franke 1900, S. 429.

gen dieses zeitgeistlich eingebetteten Grundtons zu verweigern. Immerhin war dieser ja aus keinem geringeren Ereignis als der Französischen Revolution gut ein Jahrhundert vor Franke erwachsen und wurde als Begleitmusik der Demokratisierung und Meritokratisierung Europas überall gespielt.<sup>7</sup>

Dieses also beiseite gelassen erscheint Frankes Argumentation in vielen Punkten von verblüffender Aktualität. Die von ihm vorgetragene legitimatorische Basis bezieht sich auf die Rohstoffarmut in Deutschland und die Notwendigkeit, diese im Wettbewerb der Staaten durch die Erziehung der Menschen zu kompensieren. In der zunehmend bellizistischen Geisteshaltung des beginnenden 20. Jahrhunderts ist das Denken Frankes immerhin auf einen wirtschaftlichen Wettbewerb der Nationen ausgerichtet. Seine Position in dieser Auseinandersetzung scheint noch von merkantilistischem Denken geleitet zu sein, denn die Einsicht, dass die Exportleistung einer Volkswirtschaft zugleich auch ein Investitions- und Konsumverzicht in ebendieser Volkswirtschaft darstellt, ist erst später bei der Weiterentwicklung der ursprünglich physiokratischen Kreislauftheorie zur Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zum Gemeingut ökonomischer Bildung geworden.

Diese Grundannahme der Bildungsnotwendigkeit für den ökonomischen Erfolg mag von seinen bildungsbürgerlich ausgerichteten Zeitgenossen in Frage gestellt worden sein. Deren vorrangiges Interesse lag unterdessen in der Besitzstandswahrung und Wahrung des Führungsanspruches durch Distanzierung der niederen Bevölkerungsschichten (und dieses hatte auch hinsichtlich des Wettbewerbs zwischen den Nationen Priorität). Heute ist es unmöglich, ein aktuelleres Argument als die ins Felde geführte Rohstoffarmut Deutschlands zu finden (ohne dessen Substanzhaltigkeit hier ergründen zu wollen): Betrachtet man die Skandalisierung der Öffentlichkeit nach den PISA-Studien, in der insbesondere in der Bundesrepublik die Götterdämmerung der Ökonomie aufzuziehen schien, entsteht der Skandal doch erst durch diese Supposition: Kaum einmal hat jemand gefragt, was denn schlimm daran sei, dass deutsche Schülerinnen und Schüler durchschnittlich reüssiert haben – nicht einmal schlechter. Nur, wenn man der Meinung ist, dass die Durchschnittlichkeit der Erziehungserfolge am Ende zum wirtschaftlichen

---

7 Selbstredend ist der Nationalstaat keine spontane Erfindung der Französischen Revolution, im Gegenteil reichen die Vorläufer des Französischen Nationalismus bis in die Zeit von Ludwig dem Heiligen (Louis IX). Auch der Merkantilismus in der Zeit des Absolutismus ist zusammen mit dessen zentralistischer Staatsidee fraglos ein ideeller Vorläufer. Mit der Überführung der Ständeversammlung in eine Nationalversammlung im Verlauf der Revolution entwickelt sich die Idee einer souveränen Nation weiter und schlägt sich rechtsformend nieder (Art. 3 der Déclaration des droits de l'homme et du citoyen: 'Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément'). Im Anschluss an die Revolution wird der Zentralstaat zum sprachlich homogenisierten Nationalstaat weiter ausgebaut, Dialekte werden unterdrückt. Mit den Napoleonischen Kriegen und dem Erfolg der französischen Wehrpflichtarmee verbreitet sich der Nationalstaatsgedanke dann in Europa.



Untergang der Exportnation Deutschland führen müsse, würde ein nationales Drama daraus werden. Eine individuelle Entfaltung in neuhumanistischer Bildungsabsicht bedarf unterdessen keines Vergleichs, denn das neuhumanistische Individuum ist singular und deswegen unvergleichlich. Es ist genau das Topos der Rohstoffarmut und der ersatzweise hervorgehobenen Bildung aus bestehender oder drohender ökonomischer „Not“ (Franke), die nach einer kurzen Atempause in den siebziger Jahren mittlerweile wieder in allen möglichen Kontexten kultiviert wird. Und ebendieses Topos zieht sich keineswegs nur durch die Reihen der Neoliberalen, sondern reicht mittlerweile von den übriggebliebenen Nationalisten bis tief in die Reihen der heutigen Sozialdemokratie und alles, was sich politisch dazwischen verortet. Wahrscheinlich hat auch schon Franke nur im Chor der Besorgten mitgesungen, an Aktualität mangelt es hier unterdessen nicht im Geringsten.

Man muss sich diesem in legitimatorischer Absicht vorgebrachten Argument der ökonomisch (und nicht anthropologisch) bedingten Erziehungsnotwendigkeit jedoch nicht einmal anschließen, um gleichwohl nicht umhin zu können, Frankes Ansatz zu einer *reductio ad absurdum* des neuhumanistischen Zentralarguments gegen die Auseinandersetzung mit speziellen (i.S.v. nicht allgemeinen und also fachspezifischen) Lerngegenständen zuzustimmen: Gerade wenn man den ganzen Menschen erziehen will, kann man unmöglich eine der wichtigsten „Aktklassen“ (in der Diktion Sprangers 1922) oder eines der „Subsysteme der Gesellschaft“ (in der Diktion Luhmanns 1984) aus dem Lernen für das Leben einfach ausklammern – oder sich auf den Versuch beschränken, die wirtschaftlichen Kenntnisse auf dem Niveau der οἰκονομία (oikonomia) des Aristoteles zu verhandeln, weil das dem hartleibigen Neuhumanisten als einzig legitimer Zugriff auf eine so delikate Thematik dünken wird, galt doch die Auseinandersetzung mit dem Broterwerb den Neuhumanisten zu gefährlich, bevor die Sittlichkeit noch nicht vervollkommen war. Wie aber die empirischen Untersuchungen von Beck und Mitarbeitern zum moralischen Urteil gezeigt haben (zusammenfassend dargestellt bei Lüdecke-Plümer 2005), lässt sich Sittlichkeit im unverbindlichen Medium des Allgemeinen leichter erlernen, denn da fallen die moralischen Urteile immer etwas fortgeschrittener aus. Für die restliche Welt von praktischem Belang ist aber nicht nur, welche Urteile gefällt werden könnten, sondern welche *tatsächlich* gefällt werden und welches praktische Handeln am Ende auf das moralische Urteil gegründet wird. Wem es um die Erreichung einer praktisch bedeutsamen Sittlichkeit angelegen ist, muss diese *gerade* im Medium des Ökonomischen und des Technischen einüben, denn die Zeit der Schule ist sinnvollerweise noch begrenzter als die des Lebens, auf das sie vorbereiten soll.

Frankes Argumentation führt also ungebrochen zu der Einsicht, dass Sittlichkeit eben kein Widerspruch zur ökonomischen Bildung ist, sondern, dass vielmehr eine humanistische Ganzheit ohne eine ökonomische Bildung nicht



sein kann. Dieses Argument sollte heute dringend seine Renaissance erfahren, denn bis heute findet ökonomische Bildung, wie die Vertreter der wissenschaftlichen Vereinigung für Wirtschaftsdidaktik<sup>8</sup> immer wieder noch Anlass zur Kritik haben, im allgemeinbildenden Schulwesen in den meisten Bundesländern bei weitem nicht ausreichend statt. Die Idee Frankes, wirtschaftliche Bildung zunächst in verschiedenen Fächern als Unterrichtsprinzip anzulegen, um die für eine individuelle Bildung unentbehrliche Vernetzung der Kenntnisse dann im Rahmen eines systematisch angelegten Fachunterrichtes zu fördern, könnte auch heute einen guten Kompromissvorschlag im Hinblick auf die praktische Durchsetzung eines Faches Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen darstellen – unter der Voraussetzung, dass seine Forderung eines abschließenden fachlichen Überblicks nicht darüber vergessen wird.

Dass Franke ein profundes Verständnis für didaktisches Handeln in sein Konzept mit einbringt, ist unschwer erkennbar. Mag er auch Sachsen nicht verlassen haben, hat er doch keineswegs wie ein provinzieller Dorfschullehrer argumentiert. Er war erkennbar belesen und kannte offenbar die einschlägige Literatur, er war zugleich Kantianer und vor allem Herbartianer im besten Sinne.<sup>9</sup> Seinen Herbartianismus erkennt man an der Konzeption einer ideellen Durchdringung des Stoffes, an der fortschreitenden Ausweitung und schließlich Ganzheit gewinnenden Systematisierung innerhalb eines abgeschlossenen Faches. Nicht zuletzt wird es an der Vorbereitung einer Lernübertragung durch abschließendes Vernetzen mit anderen Lerninhalten ersichtlich – wenngleich bei Franke dann doch zu oft und zu einseitig eine Vernetzung anderer Inhalte zu ökonomischen Inhalten eingefordert wird. Zugleich merkt man seiner Argumentation die eigene substanzielle praktische Erfahrung im Unterrichten an, was man sonst allenfalls von Kerschensteiner kennt. Jedenfalls beweist er mehr Überblick als einst Seneca, dessen Stoßseufzer des „non uitae sed scholae discimus“ (nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir; Seneca 64, S. 626) schlichtweg übersieht, dass Schule nicht das Leben sein soll und kann und allein schon deswegen dort anders und anderes gelernt wird als für das Leben. Franke will eine klare Artikulation des Lernens, nach der in der Schule zunächst der Kenntniserwerb erfolgt und nach welcher erst dann ein Lerntransfer im Vollzug der Lebenspraxis stattfindet.

Auch das von Franke eingeforderte Erlernen von (lebenden!) Fremdsprachen ist aktueller denn je. In den kleineren Staaten der Europäischen

---

8 Es handelt sich hier um die „Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung“.

9 Herbartianer im besten Sinne, nicht nur im Bezug auf seine mutmaßliche Mitgliedschaft im herbartianischen „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, vgl. Zabeck 2013, S. 641. Herbartianer im besten Sinne war Franke vielmehr im Gegensatz zu jenen, die so üblicherweise bezeichnet werden und wider den Geist Herbartschen Denkens für die in Formalismen erstarrten Didaktiken in den Schulen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts verantwortlich waren.

Union ist es auch schon Wirklichkeit, man spricht dort auch in weniger bildungsnahen Milieus eine oder meist sogar mehrere Fremdsprachen. In Deutschland und anderen größeren Staaten mit einheitlicher Nationalsprache besteht demgegenüber noch einiger Handlungsbedarf; der Mensch als Europäer sollte in der Lage sein, sich in mehreren Fremdsprachen behelfen zu können. Und angesichts der fortschreitenden Globalisierung wird an die Seite der von Franke eingeforderten Sprachenkenntnis neben dem Russischen wohl bald das Chinesische treten und zu erlernen sein. Dennoch wird man nicht umhin können, an dieser Stelle die funktionale Gebundenheit des Fremdsprachenerwerbs kritisieren zu müssen, die sich in Formulierungen Frankes erweist. Die Beherrschung der Fremdsprache ist für Franke der Schlüssel zur kaufmännischen Begegnung mit dem Nachbarn. Andererseits: Auch in Humboldts Pädagogik (1792) kommt der Sprache ein Schlüsselcharakter zu, nur ist hier das Altgriechische der funktionale Schlüssel für die Auseinandersetzung mit der idealisierten politischen, ästhetischen und sonstigen Welt der Hellenen. Das ist im Zweifel eine radikalere Zweckhaftigkeit als bei Franke.

Die Disziplin, die Franke erkennbar auf der Grundlage des Wissenschaftsverständnisses Kants zu begründen sucht, ist auf Widerstände gestoßen, die der heutigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht fremd sind. Paradoxiere kommen die Widerstände nicht selten aus der Disziplin selbst. So definiert man sich hartnäckig als unselbständiger Teil der Erziehungswissenschaft und nutzt dieses, um partikuläre Interessen der historisch gewachsenen Teildisziplinen einer Kaufmannslehrerbildung und einer Gewerbelehrerbildung, einer allgemeinen Wirtschaftsdidaktik, einer Didaktik der Arbeitslehre, einer beruflichen Wirtschaftsdidaktik nebst verschiedenen weiteren Berufsdidaktiken besser pflegen zu können. Auch der Verweis auf eine behauptete historische Überkommenheit der Wurzeln im zünftigen mittelalterlichen Handwerk wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik häufiger vorgebracht, als dass man auf die historisch tiefgehenden Wurzeln eines erfolgreichen Systems beruflicher Ausbildung verwies. Dabei ginge dieser Vorwurf an Frankes Argumentation eigentlich vorbei: Seine Wirtschaftspädagogik ist nicht nur eine Berufspädagogik für kaufmännische Berufe, seine Wirtschaftspädagogik ist eine solche mit durchgehendem Anspruch vom Beginn bis zum Ende der schulischen Erziehung.

Unmodern ist Franke hauptsächlich in dem Punkt, eine isolierte Gelehrtenschule einzufordern, die exklusiv auf ein universitäres Studium vorzubereiten hätte und dürfte. Eine solche Konzeption hätte in der Tat zur Folge, dass eine irreversible Entscheidung über die spätere Biographie sehr früh im Jugendalter, gar noch in der Kindheit getroffen würde. Darin liegt aber gerade die Stärke der beruflichen Bildung im heutigen Deutschland, die Entscheidungen über die schulische Laufbahn stets nur vorläufigen Charakters sein zu lassen. Der Weg in eine leitende Position in der Gesell-

schaft führt ebenso gut über die Wege beruflicher wie über jene allgemeiner Bildung.

## **6. Theodor Franke: Sachse, Wirtschaftspädagoge, (vorläufig) gescheitert**

In seinem engagierten wie vergeblichen Wirken kann man – jenseits der nationalistischen Beiklänge – auch heute noch Franke eine klare didaktische Konzeption zusprechen, die allen didaktischen Theorien, nicht nur jenen seiner Zeit, in Idealform genüge. Auch sein Plädoyer für eine eigenständige Wirtschaftspädagogik, die im Hinblick auf die integrative Behandlung der Probleme auch der Berufspädagogik heute als Berufs- und Wirtschaftspädagogik (in noch verschwindender Minderheit ggf. als Vokationomie) begriffen werden könnte, blieb weithin ungehört und würde auch heute noch auf inhaltenden Widerstand bei den meisten Fachvertretern stoßen. Ob man aber in ihm den Begründer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkennen will, dessen Versäumnis lediglich darin bestanden hat, bis heute praktisch wirkungslos geblieben ist, bleibt wohl weiter fraglich.

Am Ende jedoch sind alle „Anfänge“ soziale Konstruktionen der Vertreter eines Faches. Die Revision des derzeitigen „Gründungsmythos“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist daher nicht unmöglich. Es liegt an der „Zunft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen, ob man sich weiterhin auf den im Vergleich zu Franke etwas jüngeren Feld berufen will, der zwar dem mächtigsten Gliedstaat Preußen angehörte, der die ersten institutionellen Strukturen der Wirtschaftspädagogik für sich ausgestalten konnte und der aus diesen heraus eine Wirtschafts- und Berufspädagogik umrissen hatte. Feld, dessen Konzeption einer Wirtschafts- und Berufspädagogik heute im Vergleich zu Frankes Idee einer Wirtschaftspädagogik wenig Modernität beanspruchen kann, der zur ideologischen Förderung unfriedlicher Mittel der Auseinandersetzung zwischen den Nationen beitrug und der als lupenreiner Nazi endete.<sup>10</sup> Oder ob man den Akt dieser sozialen Konstruktion nicht lieber zugunsten eines wirkungslos gebliebenen sächsischen Lehrers neu bestimmt. Zugunsten eines Lehrers, der so zu einem zwar merkantilistisch und deutsch-national gesonnenen, aber sächsisch moderaten Ahnherrn erwählt würde. Diese Wahl rechtfertigte sich daraus, dass er eine konsistente, geschlossene

---

10 Zabeck beschreibt eindringlich die „Auslieferung der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie an die NS-Ideologie durch Friedrich Feld“ (S. 644ff, hier 644). Zuvor schon hatte er auf Handlungen und Äußerungen Felds verwiesen, mit denen jener sich öffentlich, unzweifelhaft und freien Willens an die Seite der Nationalsozialisten gestellt hatte (vgl. Zabeck 2013, S. 635).

und dennoch grundsätzlich praktikable Theorie skizziert hat, die auch heute Anspruch auf Modernität erheben könnte,<sup>11</sup> obzwar sie keine politische Wirkkraft entwickelt hat.

Vielleicht ist die Frage des Ahnherren und der damit verbundenen sozialen Entscheidungsakte heutzutage überhaupt belanglos geworden. Ist sie es aber nicht, so ist Theodor Franke aus unserer Sicht fraglos und eindeutig Friedrich Feld vorzuziehen. Es war Frankes Verdienst, auf die Notwendigkeit einer Wirtschaftspädagogik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin hingewiesen zu haben, es war sein Verdienst, eine ganzheitliche Curriculumgestaltung zu fordern, die die Menschen in ihrer Welt handlungsfähiger zu machen vermocht hätte, als es die neuhumanistische Pädagogik dann tatsächlich vermocht hat – was sie in der Folge weitreichend diskreditiert hat (vgl. Adorno 1959). Inhaltsloser neuhumanistischer Sittlichkeit fehlt dann letztlich doch der Kompass.

Diese Leistungen – ohne sie einfach kritiklos oder gar unreflektiert heute erneut einfordern zu wollen – enthalten ganz sicher wertvolle Anregungen und verdienen der Anerkennung, sodass er als der erste Wirtschaftspädagoge sowohl des Königreichs Sachsen als auch des Zweiten Deutschen Kaiserreichs Beachtung finden könnte und sollte. Dass man Franke nicht zuhören mochte, ist nicht sein Fehler. Aber auch für einen Sachsen gilt „noch ist Polen nicht verloren“<sup>12</sup> – und Frankes Idee einer disziplinar eigenen Wirtschaftspädagogik ja noch nicht ganz in der Vergessenheit versunken.

---

11 Vgl. ähnlich Zabeck 2013, S. 641: Frankes Konzept verweist „auf eine berufspädagogische Gestaltungsalternative, die sich [...] mit dem Entwicklungsstand im ausgehenden 20. Jahrhundert verbinden läßt“.

12 Angespielt wird auf die sächsisch-polnischen Personalunion (1697-1763), nach der es zur mehreren Teilungen Polens und schließlich dessen Auflösung 1795 kam. Eine der Reaktionen darauf war 1797 die Komposition des Mazurek Dąbrowskiego („Dombrowskimarsch“), dessen Anfangszeile im Laufe der Zweiten Polnischen Republik zur Verwendung als Nationalhymne 1927 zu obigem Zitat umformuliert worden ist („Jeszcze Polska nie zginęła“).

## Literatur

- Adorno, T. W. (1959): Theorie der Halbbildung. Soziologische Schriften Bd. 1. Frankfurt a.M.:Suhrkamp.
- Bank, V. (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Epitaph einer Disziplinlosen. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, bwp@ 9, Nr. 16 (Wiederabdruck des Beitrags 2007, mit einer Replik von Wolfgang Lempert) [<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/>].
- Deeg, H. (1963): Wirtschaftspädagogik um das Jahr 1900. Die Wirtschaftspädagogik bei Theodor Franke In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 59. Bd., H. 4, S. 241-255.
- Feld, F. (1928): Grundfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Franke, T. (1900): Methodik des Unterrichts in der deutschen Weltwirtschaftskunde. In: Sächsische Schulzeitung. Organ des Sächsischen Lehrervereins und seiner Zweigvereine sowie des Sächsischen Pestalozzi-Vereins, H. 29, S. 429-432; H. 30, S. 443-446.
- Franke, T. (1902): Deutsche Weltwirtschaft und Schule. In: Neue Bahnen 13. Bd., H. 7, S. 412-420; H. 9, S. 467-484 und H. 10, 533-548 u. 598-616.
- Franke, T. (1903a): Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 35, S. 42-82.
- Franke, T. (1903b): Ist die Unterscheidung einer Wirtschaftspädagogik berechtigt? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 55. Bd., H. 35, S. 409-412.
- Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986, S. 71-191.
- Humboldt, W. von (1792): Gesammelte Schriften (hg. von Albert Leitzmann). Bd. 1: 1785-1795. Berlin 1903.
- Jongeblod, H.-C. (1998): Wirtschaftspädagogik: Gedanken zu einem Verhältnis. In: Jongeblod, H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip (Moderne der Tradition 1). Kiel: bajOsch-Hein, S. 9-55.
- Kant, I. (1786): Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch.
- Kretzschmar, H. (1903): Zur Frankeschen Wirtschaftspädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 55. Bd., H. 44, S. 521-523.
- Löbner, W. (1964): Der ‚Wirtschaftspädagoge‘ Theodor Franke. In: Klein, L./Linke, W. (Hrsg.): Wirtschaft und Pädagogik. Festschrift für Johannes Riedel zum 75. Geburtstag. Wiesbaden, S. 51-61.
- Lüdecke-Plümer, S. (2005): Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 57. Bd., H. 12, S. 404-409.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- o.V. [Jahrbuch] (1903) Wissenschaftliche Verhandlung zu: Franke, Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In: Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik 35. Bd., S. 32-42.

- Schannewitzky, G. (1998): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Teil 2: Zukunftsbilder aus der Anfangszeit der Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a.M. u.a.
- Seneca, L. A. (64): Ad Lucilium Epistulae morales LXX-CXXIV. An Lucilius. Briefe über Ethik 70-124, (Philosophische Schriften. Lateinisch und deutsch, Vierter Band, hg. von Manfred Rosenbach), Darmstadt 1984.
- Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig, S. 24-45.
- Woll, H. (2003): Ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99. Bd., H. 4, S. 578-585.
- Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie (zweite, erw. und überarb. Aufl.). Paderborn: Eusl.

# Lehrerarbeit im Strafvollzug – Ein Diskurs aus historischer Sicht

*Marcel Schweder*

## 1. Verschlussenes erschließen – Abgrenzung und Zielstellung

*„Er hatte diese Freude so wenig, und es that ihm so weh, wenn er nach aller Arbeit nichts ausrichtete, und nach langen vergebenen Hoffnungen sehen mußte, daß mit einem Menschen gar nichts zu machen war“ (Pestalozzi).*

Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen: die nachfolgenden Ausführungen können und sollen nicht dazu dienen, die Lehrerarbeit im Strafvollzug umfassend zu beschreiben. Dies ist, wie sich hoffentlich zeigen wird, auch nicht ohne weiteres möglich. Ziel ist vielmehr, die Entstehung der Gefängnis-schule sowie die unweigerlich daran gebundene Etablierung der Lehrerarbeit vor dem Hintergrund der institutionalisierten Idee, Taten durch den Entzug der Freiheit zu ahnden, zu beschreiben. Die Historie als Hintergrundfolie erscheint diesbezüglich insofern zielführend, als dadurch die Bedeutung und die Bedingungen der Lehrerarbeit hinter Gittern, insbesondere das tradierte professionelle Selbstverständnis, besonders deutlich werden.

Ausgehend vom Freiheitsentzug als „zeitgemäße“ Form von Strafe wird der Gefangenenunterricht als Mittel der Besserung in seinem historischen Entstehungsprozess und der damit verbundenen Intention beschrieben. Beide Ausführungen verfolgen das Ziel, den Zugang zu einer Arbeitswelt zu ermöglichen, welche für Außenstehende sonst – im Sinne des Wortes – verschlossen bleibt. In der Folge kann eine klare Vorstellung darüber entwickelt werden, wodurch sich die Professionalität der Lehrenden konstituiert bzw. welche spezifischen Anforderungen für die Lehrenden aus der Arbeitsstätte selbst, sprich der „totalen Institution“ Gefängnis, den Mechanismen und der Logik eines institutionalisierten Entzugs der Freiheit sowie aus den individuellen Dispositionen der Gefangenen<sup>1</sup> resultieren.

Anzumerken bleibt, dass mit dem vorliegenden Beitrag vorrangig intendiert wird, das Wesen der Lehrerarbeit hinter Gittern mit Hilfe von eher explorativ erworbenen – so war der Verfasser selbst im Jugendstrafvollzug als

---

1 Wenngleich die Ausführungen auf Quellen basieren, welche den männlichen Gefangenen im Blick hatten, so unterliegen die Schlussfolgerungen dieser Einschränkung nicht. Insbesondere die Konzeption von Bildungsmaßnahmen kann/sollte m. E. nicht aus einer geschlechts-spezifisch geprägten Sichtweise heraus gedacht werden, wenngleich gewisse Konstellationen (Schwangerschaft) die Umsetzung dieses Grundsatzes verhindern können.

Lehrer tätig – und weniger empirisch begründeten Erkenntnissen zu beschreiben und damit prinzipiell die Frage aufzuwerfen, ob die Lehrarbeit im Strafvollzug nicht stärker zum (Forschungs-)Gegenstand der Lehrerbildung werden müsste.

Insofern wäre viel getan, wenn die Ausführungen einen Beitrag dazu leisten, ein realistisches und vorurteilsfreies Bild über die Lehrarbeit hinter Gittern zu zeichnen sowie, nicht zuletzt, einen Diskurs zur Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrenden im Strafvollzug anzuregen.

## 2. Der Freiheitsentzug als *ultima ratio*

Die Verdrängung der Todesstrafe und damit die Favorisierung des Freiheitsentzugs, im Übergang vom 16. zum 17. Jahrhundert, gehen einher mit dem sich ausweitenden Kapitalismus. Unter den neuen Vorzeichen, insbesondere unter dem Aspekt des Arbeitskräftemangels, änderten sich die Einstellungen bezüglich der zielführendsten Form von Strafe. Im Gefangenen wurde nunmehr nicht mehr nur der Abtrünnige, sondern auch (s)ein ökonomisches Kapital gesehen. Diesem Verständnis folgend, wurde die Todesstrafe und damit der Verlust einer Arbeitskraft dem erwirtschaftbaren Gewinn mit selbiger im Zeitraum der Freiheitsstrafe gegengerechnet: „...was nutzt ein Dieb, der um funffzig Gulden ist gehenckt worden, sich oder diesem, dem er gestohlen? da er doch im Werckhauß in einem Jahr wol viermal so viel wieder verdienen kan...?“ (Becher zit. n. Cornel 1984, S. 22). Insofern war der Freiheitsentzug als Alternative zur Leibes- und Todesstrafe im doppelten Sinne zielführender. Einerseits konnten die Seelen der Verurteilten durch die Arbeit „gerettet“ (Deimling 1969, S. 7) werden, andererseits stellte der Strafvollzug kostengünstige Arbeitskräfte zur Verfügung.

Mit der beginnenden Industrialisierung und der damit verbundenen, notwendigen Technisierung waren die Arbeitshäuser jedoch nicht mehr konkurrenzfähig (vgl. Eberle 1980, S. 35). Zudem veränderte sich die Auffassung, ausschließlich über die Arbeit zu erziehen. Im Kontext der ökonomischen und politischen Wirren des ausgehenden 18. sowie des beginnenden 19. Jahrhunderts erlebte die Leibesstrafe zwar eine Art Renaissance, allerdings und bezeichnender Weise als Funktion der Freiheitsstrafe. „Die Gesundheit der Bestraften wurde durch die in diesen Gefängnissen vollzogene Freiheitsstrafe mehr zu Grunde gerichtet als durch die Leibesstrafen des alten Rechts, und an der Gefängniskrankheit starben mehr Gefangene als unter dem früheren Recht am Galgen oder auf dem Schafott“ (Krohne 1901 zit. n. Cornel 1984, S. 24). Dieser Rückfall sollte die Etablierung des Freiheitsentzugs als generelle Strafmaßnahme jedoch nicht verhindern. Denn gerade für eine Gesellschaft, welche auf der individuellen Freiheit die eigene Existenz begründet,



erscheint die Einfachheit des Gefängnisses eben darin zu liegen, die Gefangenen dieses Gutes zu berauben (vgl. Foucault 1994, S. 296). Legitimiert wurde die Freiheitsstrafe nunmehr durch den Gedanken der Besserung, zunehmend jedoch unter neuem Vorzeichen. So war die Gefängnisstrafe „immer schon eine ‚legale Haft‘ mit dem Zweck der Besserung bzw. ein Unternehmen zur Veränderung von Individuen“ (Foucault 1994, S. 297f.). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gewinnt allerdings eher die „Behandlungsfunktion“ (Bildungsmaßnahmen, Therapien u. Ä.) gegenüber der „Besserungsfunktion“ an Bedeutung.<sup>2</sup>

Die Einführung der Freiheitsstrafe als neue ultima ratio hat somit nicht nur den Weg für eine Neuinterpretation der notwendigen Behandlung und Bestrafung von Verbrechern geebnet, sie ist zudem Ursprung für Bildungsmaßnahmen und damit für den Unterricht im Gefängnis.

### **3. Gefangenenunterricht – Mittel zu welchem Zweck?**

Der Ansatz, dass Gefängnisunterricht einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und Sozialisation von Inhaftierten hat, ist nicht neu. Seinen Ursprung hat dieser Gedanke im 16. Jahrhundert, im Zusammenhang mit der Entstehung der ersten Zucht- und Arbeitshäuser (Eberle 1983, Wittig 1939). Im Zuge der sich verändernden wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen, den damit einhergehenden sozialen Problemen sowie dem neuen Verständnis über die Lebensaufgabe bedurfte es neuer disziplinierender Institutionen (vgl. Marzahn/Ritz 1984, S. 15ff.). Ausgehend vom religiösen Verständnis des Calvinismus, in welchem Beruf und Arbeit von zentraler Bedeutung für eine religionskonforme Lebensbewältigung waren, lag die Aufgabe der Zucht- und Arbeitshäuser in der Erziehung zur Arbeit (vgl. Eberle 1983, S. 440, Deimling 1969, S. 6ff.). Der bevorzugte Unterricht war damit konsequenterweise Religionsunterricht,<sup>3</sup> da nur über diesen die Logik der Buße und damit der „Rettung“ (Deimling 1969, S. 7) verwirklicht werden konnten. „Dem Elementarunterricht, wenn er überhaupt erteilt wurde, kam eine bloße instrumentelle Funktion zu; er war lediglich Mittel zum eigentlichen Zweck: Damit

---

2 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die positive Besetzung des Begriffs der Behandlung nicht für die Zeit des Nationalsozialismus gelten kann. Dem Grundsatz der Auslese folgend, sollten derartige Maßnahmen nur dort Einsatz finden, „wo Einsicht und Hoffnung besteht, daß der Gefangene wieder in die Volksgemeinschaft eingegliedert werden kann“ (Gürtner 1937, zit. n. Eberle 1980, S. 61). Die politisch-ideologische Basis für den Strafvollzug war damit das Rasse- und Ausleseprinzip, was letztlich ebenso an der Ausgestaltung der Maßnahmen, wie dem Gefängnisunterricht (vgl. Kap. 3), abzulesen ist.

3 Dieser Auffassung folgend war auch eine Separierung der Gefangenen nicht nötig, da alle Problemgruppen das gleiche Merkmal, nämlich die „Unfähigkeit zur eigenständigen Reproduktion“ (Marzahn/Ritz 1984, S. 30), verband.

die Gefangenen lesen konnten und fähig waren, mit den biblischen Wahrheiten umzugehen und sie in rechter Weise aufzunehmen, mußten sie lesen und schreiben können“ (Eberle 1983, S. 440). In der Manifestierung eben dieser Auffassung sieht Eberle (ebd.) die Ursache für die, bis in Mitte des 20. Jahrhunderts erhaltene, Dominanz der Kirche im Strafvollzug und die damit verbundene Ausrichtung der Bildung.

Die Gefängnisschule wird im 19. Jahrhundert zu einem festen Bestandteil der Strafanstalten (Eberle 1983, Wittig 1939). Im Zuge der sich wandelnden Sichtweise und der Favorisierung des „Besserungsgedankens“ (Wittig 1939, S. 87), demzufolge die Straftäter zu bessern/zu erziehen sind (vgl. auch Krell 1873, Pestalozzi 1936) und nicht allein ihre Tat zu sühnen ist, wurde auch dem Unterricht zunächst eine höhere Bedeutung beigemessen. Dennoch stand man der Etablierung eines Schulbetriebs im öffentlichen Sinne zunehmend konträr gegenüber. Selbst Johann Hinrich Wichern, welcher als einer der wichtigsten Wegbereiter bezüglich der Etablierung des Gefängnisunterrichts gilt (vgl. Reinheckel 2008, S. 205, Myschker/Hoffmann 1984, S. 16), schien es für notwendig zu erachten, im „Erlaß wegen des Schulunterrichts in den Strafanstalten (1860)“ seinen Standpunkt bezüglich der originären Funktion des Strafvollzugs in Abgrenzung zum Gefängnisunterricht deutlich zu machen. „Dadurch wird [...] dem etwaigen Mißverständnis vorgebeugt werden, als ob die Strafanstalten für die Zukunft in Schulanstalten verwandelt werden sollten. Davon kann nicht die Rede sein. Die Strafanstalten müssen vielmehr *das*, was ihr Name sagt, verbleiben“ (Hervorhebung im Original; Wichern 1860, S. 179). Behringer stützt seine Position auf den Gedanken, „dass es als eine soziale Ungerechtigkeit betrachtet werden muss, dem Gliede der Gesellschaft, welches deren Gesetze mit Füßen getreten hat, die nicht genug zu schätzende Wohlthat einer Weiterbildung in den Schulkenntnissen gleichsam als Belohnung zuzugestehen oder gar aufzunötigen, während der vor dem Gesetze sittlich intakte Mensch Fortbildungsunterricht bezahlen muss, wenn er ihn überhaupt erhalten kann“ (Behringer 1901, S. 107). Beide sehen zwar die Notwendigkeit von Unterricht als gegeben, allerdings eher unter dem Aspekt der sittlichen Hebung und weniger unter dem einer umfassenden Vermittlung von Kenntnissen. Schule im Strafvollzug ist demzufolge „nur berechtigt, wenn die geistige Entwicklung des Schülers noch auf einer so tiefen Stufe steht, dass er am Besserungsunterricht nicht mit Nutzen teilnehmen kann“ (ebd., S. 109). Krell sah insbesondere in der Einrichtung von Gewerbeschulen „eine Übertreibung, die zugleich ein schreiendes Unrecht gegen den freien ehrlichen Arbeiter involvirt“ (1873, S. 81). Lombroso (zit. nach Ellger 1922, S. 91) lehnt den Schulunterricht ganz ab, da „elementare Geistesbildung [...] ein Mittel mehr in der Hand des Verbrechers [ist, M. S.], sich im Verbrechen zu vervollkommen und zu rezidivieren“. In der Folge tritt die Idee einer Gefängnisschule nach dem Vorbild der Volksschule wieder hinter die Arbeit als erzieherisches und ökonomisch wertvolleres Mit-

tel zurück. Schule und Bildung wird zum freiwilligen Gut, welches in der Freizeit anzueignen ist.

Mit dem beginnenden 20. Jahrhundert kam es zum wiederholten Mal zum Paradigmenwechsel. Aus der reformierten Auffassung von Erziehung heraus bekam der Strafvollzug einen „sozialpädagogischen“ Auftrag. Die demokratische Werteordnung der Republik verlangte nach der Einbeziehung der Inhaftierten, da dies für den Erziehungsprozess und eine gelingende Sozialisation notwendig erschien. Die Notwendigkeit der Bildungsmaßnahmen schien insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Fürsorgepflicht unabdingbar zu sein (vgl. Eberle 1983). Zudem beförderte der vermutete Zusammenhang zwischen Bildung und Delinquenz die Reformierung der Schule im Strafvollzug. So bildete der Grundsatz der aktiven Beteiligung der Inhaftierten am Erziehungsprozess für Bondy (1925) und Hermann (1923) den Ausgangspunkt für ihre (Forschungs)Aktivitäten in der Hamburger Jugendstrafanstalt Hahnöfersand.

Im sich anschließenden Nationalsozialismus wurde das neue Volksverständnis (Deutschtum) gleichsam auf den Strafvollzug sowie die Gefängnisschule übertragen. Übergeordnetes Ziel der Gefängnisschule zur Zeit des Nationalsozialismus war demnach der „deutsche Mensch“ (Wittig 1939, S. 135). In der Konsequenz bekam der Unterricht abermals eine neue inhaltliche Funktion, er diente nicht mehr vorrangig der Entwicklung einer allgemeinen Grundbildung, sondern der Schulung der neuen Weltanschauung (vgl. Eberle 1983, S. 444). Anzumerken bleibt, dass der Erziehungsgedanke zwar nicht aufgegeben, mit dem Ziel der Gesinnungs- und Charakterbildung sowie dem Blick auf die Volksgemeinschaft allerdings völlig neu besetzt wurde.

In den ersten Jahrzehnten nach 1945 kam es, in Bezug auf die Gesetzgebung (Formulierung), wider Erwarten zu keinem „radikalen Bruch mit der nationalsozialistischen Vergangenheit“ (ebd.) und damit auch zu keiner Reformierung der Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug. Mit Blick auf die 60er und 70er Jahre verweist Müllges (1996, S. 278) auf „die desolate Stellung des Unterrichts in JVA, der eher als Beschäftigungstherapie für die letzten freien Stunden dient denn als planmäßige Veranstaltung des Lehrens und Lernens zum Zweck der Resozialisierung“. Rückblickend kommt der nordrhein-westfälische Justizminister 1973 zur gleichen Erkenntnis (zit. nach Eberle 1983, S. 445): „Es fehlte eine Systematik der Angebote an Kursen... [und, M. S.] [...] eine klare Zielvorstellung [bezüglich, M. S.] des Unterrichts im Strafvollzug“. Je nach Strafanstalt variierte der Unterricht zwischen „Aktualitätenunterricht“ (Deimling 1969, S. 257) sowie moralischer Belehrungsmaßnahme, wobei die individuellen Problemlagen der Gefangenen unberücksichtigt blieben (vgl. Hoffmann 1989, S. 466). Gegen Ende des 20. Jahrhunderts verfestigte sich auch im Strafvollzug die Auffassung, dass sich die Kategorien Bildung und Erziehung, mit ihren Zielperspektiven Wissen und

Verhalten, weder getrennt betrachtet noch voneinander losgelöst umgesetzt werden können.

Schlussendlich wurden die Bedeutung und die Notwendigkeit sozialpädagogisch ausgerichteter Bildungsmaßnahmen für das Erreichen des übergeordneten Vollzugsziels (Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten) erkannt. In den Blick geriet damit aber (wieder) die Frage nach der Professionalität und der Stellung der Lehrenden im Strafvollzug, auf deren Basis sich ein einheitliches Berufsbild konstituieren ließe.<sup>4</sup> Die Unbestimmtheit der beruflichen Identität ist gebunden an die teilweise komplementären Vorstellungen zum „Berufs- und Funktionsbild“ (Busch 1991, S. 259) der Lehrer im Freiheitsentzug sowie die Zugehörigkeit zum Disziplinierungsapparat selbst.

## 4. Lehrerarbeit hinter Gittern

### 4.1 Die Suche nach einem professionellen Selbstverständnis

Wenngleich die Lehrenden im Strafvollzug zu den ältesten pädagogischen Berufen (vgl. Deimling 1971, S. 53) zählen, so hat es dieser Berufsstand doch nie geschafft, ein professionelles Selbstverständnis bezüglich seiner Arbeit zu entwickeln. Insbesondere die (scheinbar notwendige) Quantifizierbarkeit des eigenen Erfolgs stellt für die Lehrenden im Strafvollzug immer noch die (einzige) Kernkategorie ihres beruflichen Handelns dar (vgl. Borchert 2007, S. 284ff.). Damit folgen sie der Grundlogik des Freiheitsentzugs und sind mit dieser gewissermaßen ungewollt konform, was durchaus als Indiz für die Verstrickung von Bildungsarbeit und Disziplinierungsapparat (vgl. Eberle 1983, S. 439) gesehen werden kann. Während sich die Einfachheit des Freiheitsentzuges darin begründet, dass sie eine „exakte Quantifizierung der Strafe nach der Variable Zeit“ (Foucault 1994, S. 297) erlaubt, gestattet die Variable (formaler) Abschluss, im Kontext der Bildungsmaßnahmen im Vollzug und aus Sicht der Lehrenden, eine exakte Quantifizierung des Erfolgs.<sup>5</sup>

---

4 Bis heute ist es bei wenigen Versuchen und Ansätzen geblieben (vgl. Deimling 1971, Busch 1991, Bierschwale 1994). Einzig die Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug (2001, S. 25) hat bislang einen umfassenderen (explorativ) Entwurf zum Berufsbild vorgelegt.

5 Das diese Quantifizierung nur scheinbar eine „klare Sache“ (Foucault 1994, S. 297) ist, beschreibt und erörtert Wagner (1984) sehr ausführlich in seinem Buch „Das absurde System“. Insofern unterliegt nicht nur Foucault, sondern auch die Lehrenden dem Irrglauben, dass sich mit einer definierten Variable die Zielfunktion des Freiheitsentzugs beziehungsweise die der didaktisch-pädagogischen Handlung beschreiben lässt.

Das Fehlen einer eigenen klar umrissenen Beruflichkeit und damit eines Berufsbildes lässt sich einerseits auf die historische Genese des Berufsstandes, andererseits auf die Stellung der Lehrenden im Vollzug zurückführen. Im 17. und 18. Jahrhundert entsprach der Lehrer im Strafvollzug dem Anstaltsgeistlichen. „Die starke Verwurzelung der Geistlichen in der Anstaltsschule hat ihre Ursache darin, daß mit dem Aufkommen des generellen Freiheitsentzugs der Religionsunterricht fester Bestandteil des Anstaltslebens war, daß die Lehrer zunächst nur Gehilfen der Geistlichen waren und diese nach der Einführung des profanen Unterrichts die unmittelbare Schulaufsicht über die Lehrer erhielten“ (Eberle 1984, S. 64). Sie hatten somit nicht nur keinen Einfluss auf die Gestaltung des Strafvollzugs und seiner Maßnahmen, sondern waren nicht mehr als „säkularisierte Seelsorger“ (Eberle 1980, S. 156). Wenngleich der Religionsunterrichts und damit die Anstaltsgeistlichen gegen Mitte des 19. Jahrhunderts, infolge der wachsenden Bedeutung des weltlichen „Schulunterrichts bei der Verwirklichung des Besserungsprinzips“ (Eberle 1983, S. 440) in den Hintergrund gerieten, so ist die Kirche als Institution im Strafvollzug erhalten geblieben. Alles in allem führte aber die verlorengegangene dominierende Position der Anstaltsgeistlichen zur Aufwertung und Stärkung der Lehrenden.

Die Hauptaufgabe der Lehrenden im Strafvollzug bestand nunmehr darin, die Gefangenen zu erziehen und ihnen Vorbild zu sein. Dies geschah zunächst noch unter dem Vorzeichen einer Lernschule, das heißt der Vermittlung von Elementarkenntnissen, später, innerhalb der Weimarer Republik, insbesondere aus dem Verständnis einer Erziehungsschule heraus. Konkretisiert wurde die Idee der Fürsorge- und Vorbildfunktion vor allem durch den Einsatz von Gefangenen als Lehrende, „die nach diesem Verständnis wohl kaum die gewünschten vorbildlichen Charaktere abgeben konnten“ (Eberle 1980, S. 157). Dessen ungeachtet wurde die Idee, Gefangene als Lehrkräfte einzusetzen, nie wirklich aufgegeben. Diese Sichtweise begründet sich einerseits darauf, dass der Gefangene die Lebenswelt und die Problemlagen seiner Mithäftlinge kennt und daher aus motivationaler und didaktischer Sicht eher Zugang zu diesen bekommt, andererseits könnte so das „brachliegende Potential“ (Silber 2000, S. 177) der Gefangenen besser genutzt werden.<sup>6</sup> Die unklare Position sowie das diffuse Aufgabenfeld innerhalb der Institution Gefängnis gab den Lehrenden damit zu keiner Zeit Ansatzpunkte bezüglich der Herausbildung einer eigenen Professionalität. Wenngleich die Dominanz der Kirche und damit die des Anstaltsgeistlichen bereits vor der Weimarer Zeit zurückgedrängt wurde, was die Lehrenden in ihrer Position gestärkt hat, so blieb weiterhin ein Aspekt der Professionalisierung ungelöst: Ihre formale Qualifizierung für den Strafvollzug.

---

6 Silber geht sogar so weit, dass ehemaligen Insassen nach ihrer Bewährung die Möglichkeit gegeben werden müsste, „eine pädagogische Ausbildung zu machen um anschließend im Vollzug zu arbeiten“ (1999, S. 177).

Der Ruf nach einer, aufgrund der Spezifika des Strafvollzugs und der inhaftierten Klientel (vgl. Kap. 4.2 und 4.3), gesonderten Qualifizierung der Lehrenden beginnt bereits im Ende des 19. Jahrhundert. So plädiert Krell schon 1874 dafür, dem neu Eintretenden eine erfahrene Person zuzuteilen. „Durch wird der Uebelstand vermieden, der für Lehrer und Schüler gleich nachtheilig ist, nämlich, dass jeder Neueintretende erst mehrere Jahre experimentiren muss, ehe er die Befähigung erlangt, von der allein sein Erfolg abhängt, und die er gleich mit ins Amt mitbringen sollte, die er aber, so wie eben die Dinge liegen, nicht mitbringen kann“ (1874, S. 58f.). Über 120 Jahre später hatten sich die Auffassungen unter dem Aspekt eines zielführenden Freiheitsentzugs, insbesondere bezüglich der pädagogischen Gesamtkonzeption zwar gewandelt, am Qualifizierungsdefizit der Lehrenden hatte sich jedoch nichts geändert. Folgerichtig merkte Prim deshalb kritisch an, dass die herkömmliche Lehrerbildung „weder kriminologische noch vollzugspädagogische Kenntnisse [vermittelt, M. S.]. Schon gar nicht bereitet sie auf ein berufliches Handeln in einer streng hierarchischen, höchst komplexen Institution vor“ (1989, S. 184).

Alles in allem muss demnach konstatiert werden, dass es „die spezifischen Klientele, deren Herkunft und soziale Situation sowie [...] die sehr schwierigen Kontextbedingungen“ (Walkenhorst 2002a, S. 411) sind, welche die dominierenden Belastungen im Rahmen der Lehrerarbeit hinter Gittern darstellen.

#### *4.2 Die totale Institution als Dominante*

Gefängnisse besitzen, ebenso wie Kasernen, Klöster oder Internate, einen allumfassenden Charakter. Goffmann (1973) subsumiert diese daher unter dem Begriff der „totalen Institution“. Dabei geht er davon aus, dass totale Institutionen dadurch gekennzeichnet sind, dass „die grundlegende Ordnung, nach der der einzelne an verschiedenen Orten schläft, spielt, arbeitet – und dies mit wechselnden Partnern, unter verschiedenen Autoritäten und ohne einen umfassenden rationalen Plan“ (ebd., S. 17), aufgehoben ist. Hinzu kommt, dass zwischen denen, welchen die Freiheit und Autorität entzogen wird und denen, die diesen Zustand verwalten und erhalten „antagonistische Stereotypen“ (ebd., S. 20) entstehen, welche wiederum durch die Logik der totalen Institution gefördert werden. In der Folge bilden sich „zwei verschiedene soziale und kulturelle Welten [Subkulturen, M. S.], die mit einigen offiziellen Berührungspunkten nebeneinanderher bestehen, sich aber kaum gegenseitig durchdringen“ (ebd.). Aus Sicht der Lehrenden stellt dies ein Problem dar, denn „die Subkultur schafft eine Frontenbildung zwischen den Inhaftierten und den Betreuern. Sie hat eine eigene Sprache, ihre eigenen Regeln, und ihr

fällt es nicht schwer, alle Erziehungsansätze und Bemühungen im Keim zu ersticken“ (Wattenberg zit. nach Silber 2000, S. 57).

Paradoxe Weise sind nicht die Gesetze, welche den Strafvollzug regeln soll(ten), die strukturgebende Instanz, sondern die Institution selbst. Für die Lehrenden im Vollzug ist dies nicht anders. Sie „sind nur einen Teil ihres Lebens in der ‚totalen Institution‘ eingebunden [...] Es geht dabei aber allein um die Arbeitskraft, nicht um den Menschen; es geht um den Dienst und nicht die Person (= Individualität). Auch die Mitarbeiter sind insofern Opfer der Konventionen der ‚totalen Institution‘“ (Hervorhebung im Original; Bammann 2010, S. 42). Das heißt die Totalität, wenn sie denn als allumfassende, einschränkende Eigenschaft verstanden wird, hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Lehrarbeit und die Schule als Gesamtheit. Konkret bedeutet dies, dass es in Bezug auf die Grundidee schulisch organisierter Bildung zu einem Paradigmenwechsel kommt (ausführlicher in Schweder 2014). Während Bildungsinstitutionen im öffentlichen Schulsystem eher dazu dienen geeignete Rahmenbedingungen für Bildung bereitzustellen, ordnet sich im Strafvollzug die Bildung den Rahmenbedingungen und damit dem Konzept der „sicheren Verwahrung“ unter. Es geht demnach eben nicht darum, geeignete Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen zu schaffen, sondern für das Verwahren. In der Konsequenz kann weder die öffentliche Schul- und Unterrichtslogik noch die Lehrarbeit selbst unreflektiert in den Strafvollzug kopiert werden (vgl. auch Silber 2000, S. 19). Insofern müssen nicht nur die Schulen im Vollzug, sondern ebenso die Lehrenden „ein Selbstbewusstsein dahingehend entwickeln, dass ihre Prozesse zunächst einmal terminlich Vorrang haben und nicht beliebig Verfügungsmasse anderer, zumal schulfremder Stellen sind“ (Walkenhorst 2002b, S. 336).

Es bleibt festzustellen, dass es wichtig erscheint, sich über die Spezifika der totalen Institution und deren Auswirkungen (positive wie negative) auf die Lehrarbeit bewusst zu sein, ohne den Strafvollzug als „Gegenwelt“ (Silber 1999, S. 57) zu verstehen. Inhaltlich ist dies auf die Inhaftierten übertragbar, welche sich als Adressaten zwar vom Lernenden außerhalb des Vollzugs unterscheiden, indes aber keine „anderen Menschen“ sind.

#### 4.3 Die Straftäter als Subdominante

Aus Sicht der Lehrenden spielen die anthropogenen Voraussetzungen der Adressaten im Rahmen der Planung und Gestaltung von Unterricht eine wesentliche Rolle. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Gemeinsamkeit auf Seiten der Gefangen wohl einzig in der Heterogenität<sup>7</sup> ihrer Le-

---

7 Matt und Maul (2005, S. 198f.) beschreiben die Heterogenität sehr anschaulich anhand der Kategorien: Vorbildung, Alter, Nationalität, Inhaftierungszeit, Drogenkonsum, Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft.



bens- und Bildungsverläufe liegt. „Im Vergleich zu den Verhältnissen in Freiheit sind unter den Gefangenen Sonderschüler, vorzeitige Schulabgänger und Berufsausbildungsabgänger, Hilfs- und Gelegenheitsarbeiter überrepräsentiert“ Hoffmann 1989, S. 466, siehe auch Reinheckel 2013). Hinzu kommen Defizite in der Persönlichkeit, das heißt der Fähigkeit mit Problemen, Misserfolgen, Aggressionen oder Ähnlichem umzugehen sowie ein unreflektierter und ausgeprägter Umgang mit Drogen. „Dies verdeutlicht nicht nur die Notwendigkeit für schulische Einrichtungen im Strafvollzug, sondern verweist auch auf die Schwierigkeiten der pädagogischen Aufgabe“ (ebd., ebenso Bierschwale et al. 2001, S. 171).

Oftmals haben die Lehrenden zu den komplexen Problemlagen der Gefangenen keinen Zugang, u. a. weil sie ihren Blick nur auf die defizitäre Schulbildung beschränken (vgl. Borchert 2007, S. 203) und es ihnen an „biografischer Erfahrungsnähe zu ihren Schülern“ (Prim 1989, S. 186) mangelt. Zudem können gewisse Informationen, z. B. zur Tat, so sie denn durch den Gefangenen in den Unterricht transportiert oder an den Lehrenden herangebracht werden, zur Belastung für den Lehrenden werden (vgl. Borchert 2007, S. 200ff.). Inwieweit die Kenntnis darüber einen individualisierten Unterricht oder aber Vorbehalte und Vorurteile befördern würde, ist schwer zu sagen. Allerdings stellt eben gerade das Merkmal Devianz, neben dem der Inhaftierung, eine typische Disposition der Klientel dar (Prim 1986, S. 300).

Ein weiterer, im Kontext der Lehrerarbeit nicht zu unterschätzender, Aspekt ist die Verlagerung der aus den institutionellen und subkulturellen Einflüssen heraus entstandenen Strukturen und Einstellungen<sup>8</sup> in den Unterricht. Wie nachhaltig diese Anpassungsprozesse gegenüber der Institution sind, ist folgendem Selbstzeugnis zu entnehmen (Wolf zit. nach Harbordt 1967, S. 86): „Ich weiß jetzt bis ins kleinste, wie ich mich verhalten muß – im Gefängnis. Ich weiß, was erlaubt ist und was verpönt, was erwünscht und was verboten ist; ich weiß, wie man Gesuche gut durchkriegt, wie man zu Vergünstigungen kommt, wie man sich schnell einen guten Posten erringt und beliebt macht, ich weiß, wie man fünf Jahre ‚rumbringt‘ - ohne Arrest, ohne Meldung; wie man es anstellt, daß man begnadigt wird. Nur – das ist etwas, was ich nicht verwerten kann. [...] Denn ich bin ja erzogen worden – fürs Gefängnis [...] Sperren Sie mich ein – und Sie werden bestimmt Ihre Freude an mir haben“. Zu dieser Anpassung an die Konventionen der Institution kommt die unvermeidliche und „überlebensnotwendige“ Einordnung in die Insassenkultur sowie die in diesem Zusammenhang immer wieder zu verteidigende Stellung innerhalb dieser. „Du hast nur den Großen markiert,

---

8 Mit der Inhaftierung unabdingbar verbunden, wenn auch in unterschiedlichem Maße, ist ein nicht intendierter Sozialisationsprozess, welcher sich in der Anpassung an die Regeln der Institution und die der Subkultur mit ihr eigenen Regeln und Normen, zeigt (vgl. Harbordt 1967, S. 84). Diese unweigerlich ablaufenden Prozesse werden unter dem Begriff der Prisonisierung (Clemmer 1958, Ortman 1993) subsumiert (vgl. auch Kap. 4.2).



so nach dem Motto, aber in Wirklichkeit hattest du selber Angst, weil du wusstest ja nicht, was er auf einmal macht“ (Bereswill 2001, S. 269).

Die beschriebene Problematik, insbesondere ihre Unvermeidbarkeit, ist dem Gesetzgeber ebenso bewusst, indem er dazu ermahnt den „schädlichen Folgen des Freiheitsentzuges“ (§3 StVollzG) entgegenzuwirken. Gerade deshalb können und dürfen die Lehrenden ihre Arbeit nicht in einem verkürzten Verständnis, nämlich in dem des Wissensvermittlers, sehen.

## 5. Fazit

Unter Berücksichtigung der historischen Genese des Freiheitsentzugs wird klar, warum die Lehrenden scheinbar immer noch „Fremdkörper“ in den Strafvollzugsanstalten sind. Denn obwohl das Konzept der Resozialisierung das der Sühne und Vergeltung ersetzt hat, muss konstatiert werden, dass der Strafvollzug prinzipiell auch ohne Unterricht und Lehrer funktioniert. Die Tatsache, dass dies ein Bruch mit den geltenden Gesetzen, welche Bildungsmaßnahmen vorschreiben, bedeuten würde sei dabei einmal außen vor gelassen. Hiermit soll nur deutlich gemacht werden, dass die Grundidee des *Strafvollzugs* eine andere ist. Dieser Logik muss sich die Lehrarbeit mit allen Konsequenzen unterordnen. Denn dass „dieses Arbeiten im Rahmen eines Freiheitsentzuges mit Strafcharakter stattfindet, daß also Übelzufügung Realität ist, was auch immer Strafrechtsexperten (sic!) argumentieren mögen, ist [...] eine Binsenweisheit“ (Busch 1991, S. 263). Hinzu kommt, dass die Lernenden, wie oben beschrieben, in aller Regel komplexe und vor allem individuelle Problemlagen aufweisen sowie in ihrer Eigenschaft als Gefangene Prozessen der Prisonisierung ausgeliefert sind, die es „draußen“ so nicht gibt.

Schlussendlich bleibt zu konstatieren, dass es aufgrund der Besonderheiten der totalen Institution Strafvollzug und der historisch nachweisbaren Sonderstellung der Lehrenden innerhalb dieser bis heute kein klares und vor allem objektives Bild über die Lehrarbeit gibt. Dies zeigt sich u. a. an der immer noch andauernden Diskussion zum, bzw. dem Ruf nach, einem konstituierenden Berufsbild. Diesem Desiderat könnte mit Hilfe einer systematischen Erfassung der Bedingungen sowie der Anforderungen im Kontext der Lehrarbeit hinter Gittern entgegengewirkt werden. Hierauf aufbauend wäre es möglich, das erforderliche Know-how und damit Ausbildungskonzeptionen für die Lehrenden abzuleiten.

Um mit dem Bild von Ellger (1922, S. 7) abzuschließen, demzufolge die (Lehr)Inhalte „in gesundem nahrhaften Brot bestehen“ sollten, und dieses gleichzeitig etwas zu erweitern: „Gesundes und nahrhaftes Brot“ kann nur gebacken werden, wenn die Backstube die technisch-organisatorischen Voraussetzungen zur Verfügung stellt, welche hierfür von Nöten sind. Wenn

dieses Ideal nicht in Gänze gewährleistet werden kann, weil die Umgebung dies in ihrer Eigenschaft nicht zulässt oder gewisse Arbeitsmittel und Arbeitsmethoden nicht anwendbar sind, ist es eine Frage der Ausbildung des Bäckers, ob dieser unter den beschränkten Bedingungen dennoch in der Lage ist ein solches Brot zu backen. An eine personenbezogene Zutatenauswahl ist dabei noch gar nicht gedacht.

## Literatur

- Bammann, K. (2010): Kreativität und künstlerisches Gestalten als Durchbrechung der „Totalen Institution“. Dissertation Universität Bremen Online: <http://elib.sub.uni-bremen.de/edocs/00101889-1.pdf>. (22-03-2013)
- Behringer, G. (1901): Die Gefängnissschule. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Stand und die Bedeutung des Schul- und Bildungswesens in Strafanstalten. Freiburg i. Br.: C. L. Hirschfeld.
- Bereswill, M. (2001): „Schmerzen des Freiheitsentzuges“. Gefängnisserfahrungen und Überlebensstrategien männlicher Jugendlicher und Heranwachsender in Straftaft. In: Bereswill, M./Greve, W. (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 253-285.
- Bierschwale, P. (1994): Die Pädagogische Abteilung. Zum Berufsbild der Lehrer im Justizvollzug des Landes Niedersachsen. In: ZfStrVo, 43. Bd., H. 4, S. 195-203.
- Bierschwale, P./Detmer, B./Pendon, M./Weidenhiller, M. (2001): Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug. Beschreibung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug (Hrsg.): Justizvollzug & Pädagogik, Tradition und Herausforderung. 2. Auflage, Herbolzheim: Centaurus.
- Blochmann, E./Geißler, G./Nohl, H./Weniger, E. (Hrsg.) (1962): Pestalozzis Gedanken zur Kriminalpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bondy, C. (1997): Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug. Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik.
- Borchert, J. (2007): Schule und Sozialarbeit im sächsischen Strafvollzug. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug (Hrsg.) (2001): Justizvollzug & Pädagogik, Tradition und Herausforderung. 2. Auflage, Herbolzheim: Centaurus.
- Busch, M. (1991): Der Lehrer im Strafvollzug – Ansprüche und Wirklichkeit im Berufsalltag. In: ZfStrVo, 50. Bd., H. 5, S. 259-264.
- Clemmer, D. (1958): The prison community. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cornel, H. (1984): Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Deimling, G. (1969): Theorie und Praxis des Jugendstrafvollzugs in pädagogischer Sicht. Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.
- Deimling, G. (1971): Zum Berufsbild des Lehrers an Justizvollzugsanstalten. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 19, S. 53-60.

- Eberle, H.-J. (1980): Lernen im Justizvollzug. Voraussetzungen und Ansätze einer Justizvollzugspädagogik und ihrer Didaktik. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen.
- Eberle, H.-J. (1983): Schule hinter Mauern: Die deutsche Gefängnisschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79. Bd., H. 6, S. 439-449.
- Eberle, H.-J. (1984): Lehrer im Strafvollzug: Zur Geschichte und gegenwärtigen Problematik. In: Sonderpädagogik, 14. Bd., H. 2, S. 63-73.
- Ellger, H. (1922): Der Erziehungszweck im Strafvollzug. Halle: Marhold.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (erste dt. Auflage 1976)
- Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der freiheitsentziehenden Maßregeln der Besserung und Sicherung (Strafvollzugsgesetz – StVollzG) Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/stvollzg/gesamt.pdf> (22-03-2013).
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harbordt, S. (1967): Die Subkultur des Gefängnisses. Eine soziologische Studie zur Resozialisierung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Hermann, W. (1926): Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Ein Bericht über die Erziehungsarbeit im Strafvollzug. Mannheim, Berlin, Leipzig: J. Bensheimer.
- Hoffmann, M. (1989): Unterricht im Strafvollzug. In: Neukäter, H./Goetze, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bd. 6, Berlin: Marhold, S. 464-472.
- Krell, A. (1874): Aphorismen über das Unterrichtswesen in Straf-Anstalten. Ein Buch für Beamte an Straf-Anstalten, Bezirks- und Gerichtsgefängnissen, Pädagogen und Lehrer, sowie für Alle, die sich für Unterricht und Erziehung interessieren. Görlitz: H. Wollman's Verlag.
- Marzahn, C./Ritz, H. (Hrsg.) (1984): Zähmen und Bewahren. Die Anfänge bürgerlicher Sozialpolitik. Bielefeld: AJZ.
- Matt, E./Maul, K. (2005): Das Problem der Heterogenität der Klientel für Bildungsmaßnahmen einer Justizvollzugsanstalt. In: ZfStrVo, 54. Bd., H. 4, S. 198-202.
- Müllges, U./Justin, J. J. (1996): Erziehung und Bildung. Analysen ihrer Theorie und Wirklichkeit. Frankfurt a. M., Berlin, Bern; New York, Paris, Wien: Lang.
- Myschker, N./Hoffmann, M. (1984): Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten. Hagen (Fernuniversität).
- Ortmann, R. (1993): Prisonisierung. In: Kaiser, G./Kerner, H.-J./Sack, F./Schellhoss, H. (Hrsg.): Kleines Kriminologisches Wörterbuch. Heidelberg: C. F. Müller/UTB, S. 402-409.
- Pestalozzi, J. H. (1785): Lienhard und Gertrud. Ein Buch fürs Volk. Dritter Theil, § 76. In: Blochmann, E./Geißler, G./Nohl, H./Weniger, E. (Hrsg.) (1962): Pestalozzi's Gedanken zur Kriminalpädagogik. Eingeleitet von Franz Zeugner. 2. Auflage, Weinheim: Verlag Julius Belz.
- Prim, R. (1986): Der gefangene Schüler und die Lebenswelt des Gefängnisses als berufspädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82. Bd., H. 4, S. 299-311.
- Prim, R. (1989): Probleme und Chancen der Lehrer-Schüler-Beziehung im Behandlungsvollzug. In: Siegfried, B. (Hrsg.): Der Umgang mit Schülerkriminalität in der Praxis. Bd. 2, Stuttgart: Verl. für Angewandte Psychologie, S. 184-205.

- Reinheckel, S. (2008). Schulische Bildung im deutschen Jugendstrafvollzug vom 19. Jh. bis in die Gegenwart – ein kurzer Rückblick. In: Forum Strafvollzug, 5. Bd., S. 205-210.
- Rheinheckel, S. (2013): Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland – eine empirische Untersuchung. Forschungsbericht, Berlin. Online: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/34941> (03.03.2014).
- Rudow, B. (2000): Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Schulmanagement, 31. Bd., H. 6, S. 27-31.
- Schweder, M. (2014): Lehrer sein, das ist schwer – Hinter Gittern noch viel mehr?! In: Die berufsbildende Schule (BbSch) Jg. 66, H. 3, S. 103-107.
- Silber, I. (2000): Negative Jugendkarrieren und pädagogische Interventionen: Abweichende Lebensgeschichten und Lernprozesse im Strafvollzug. Heidelberg: Winter (Edition S).
- Wagner, G. (1984): Das absurde System. Strafurteil und Strafvollzug in unserer Gesellschaft. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Walkenhorst, P. (2002a): Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Schule im Jugendstrafvollzug. In: DVJJ-Journal, 13. Bd., H. 4, S. 404-416.
- Walkenhorst, P. (2002b): „Gute Schulen“ im Jugendstrafvollzug – Jugendstrafvollzug als „gute Schule“ – Überlegungen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten. In: Bereswill, M./Höynck, T. (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland – Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder: Beiträge aus Forschung und Praxis. Mönchengladbach: Godesberg, S. 319-355.
- Wichern, J. H. (1860): Erlaß wegen des Schulunterrichts in den Strafanstalten (1860). In: Meinhold, P. (1973): Johann Hinrich Wichern. Sämtliche Werke. Bd. 6, Hamburg: Lutherisches Verlagshaus, S. 179-188.
- Wittig, K. (1939): Das Werden der deutschen Gefängnisschule. Eine Sammlung von Zeugnissen über sie. In: Blätter für Gefängniskunde: Organ der Deutschen Gesellschaft für Gefängniskunde in der Akademie für Deutsches Recht, (70), S. 84-177.

# Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung<sup>1</sup>

*Eveline Wittmann, Ulrike Weyland, Annette Nauerth, Ottmar Döring, Simone Rechenbach, Julia Simon, Iberé Worofka*

## 1. Einleitung

Das im Rahmen der ASCOT-Initiative des BMBF zur „Technologieorientierten Kompetenzmessung in der Berufsbildung“ durchgeführte Verbundprojekt<sup>2</sup> „Entwicklung und Erprobung von technologieorientierten Messinstrumenten zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen (TEMA)“ zielt auf die Konstruktion eines technologiebasierten Erhebungsinstruments für diesen Bereich ab. Hiermit soll eine Grundlage für eine standardisierte, repräsentative Testung beruflicher Handlungskompetenz zum Ende der Berufsausbildung geschaffen werden. Das Testinstrument wird in einer Validierungsstudie im Altenpflegeberuf einer empirischen Prüfung unterzogen. Die Chancen solcher technologieorientierten Testkonstruktionen liegen gegenüber Paper- und Pencil-Tests unter anderem in einer erhöhten Authentizität, insofern als diese eine verbesserte Situationsdarstellung und eine kontextualisierte Aufgabendarstellung ermöglichen.

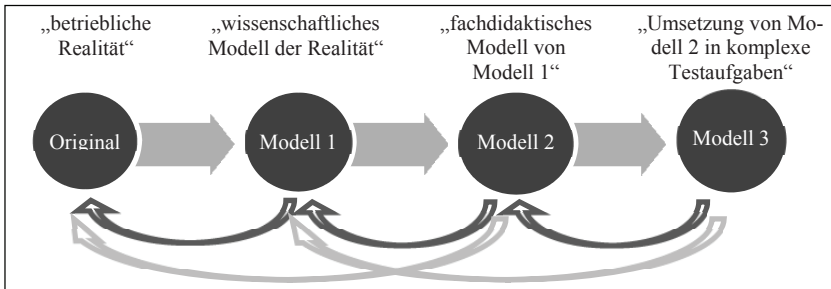
Für Pflegeberufe ist dabei die Besonderheit zu beachten, dass hier die unmittelbare Arbeit mit Menschen im Vordergrund steht. Reale berufliche Handlungskontexte und Handlungen in eine technologieorientierte Abbildung zu übersetzen, erfordert daher größere Transformationsleistungen als in anderen Berufen. Insbesondere ist eine Simulation von Handlungszusammenhängen und -abläufen, wie dies in technologieaffineren Ausbildungsberufen geschieht (z. B. Geißel/Hedrich 2011, S. 14, Gschwendtner/Geißel/Nickolaus 2010, S. 263), aufgrund der interaktiven Struktur des Pflegehandelns proble-

- 
- 1 Mit dem Begriff „Modellierung“ ist hier eine aus Teilmodellierungen, u. a. zu Kompetenzen und Aufgaben, aber auch zur Messung und zur technologischen Umsetzung bestehende heuristische Modellierung gemeint. Sie liegt der Instrumentierung zugrunde und erlaubt es, Überlegungen, auf denen die Instrumentenerstellung basiert, sowie deren Gültigkeit nachvollziehbar zu machen und nach Möglichkeit im Rahmen des vorliegenden Projektes oder weiterer Projekte auch empirisch zu prüfen (z. B. Mislevy/Steinberg/Almond 1999, S. 6).
  - 2 Verbundpartner sind das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), die Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die Fachhochschule Bielefeld und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

matisch und, wenn überhaupt, nur mit einem großen Aufwand realisierbar. Um die für die Abbildung von Handlungskompetenz erforderliche Handlungsorientierung zu erzeugen, werden im Projekt TEMA daher komplexe und realitätsnah abgebildete kontextuelle Stimuli erzeugt, welche eine Vielzahl unmittelbarer Handlungsaufforderungen enthalten. Die Stimuli werden videografisch dargestellt.

Der Erstellung solcher komplexen, unter der Perspektive von Authentizität konstruierter Situationen und Testaufgaben liegt allerdings notwendigerweise eine Reihe von Transformationsschritten und damit von Strukturierungen, aber möglicherweise auch Verkürzungen realer betrieblicher Handlungsanforderungen zugrunde. Diese Transformation kann implizit oder modellgeleitet expliziert erfolgen. Im Falle einer Explizierung kann hierbei von einer systematischen Inszenierung von Authentizität gesprochen werden. Im Sinne einer Modellierung von Achtenhagen und Winther (2009, S. 11, Abb. 1) läge ein erster Transformationsschritt in der wissenschaftlichen, empirisch fundierten Modellierung der Realität, hier von kontextuellen und situativen Erfordernissen des Pflegehandelns, auf die eine fachdidaktisch begründete Aufgabenmodellierung aufbauen würde. Letzterer würden nach Möglichkeit authentische Situationen aus Situationsbeschreibungen von Pflegepersonal zugrunde legen (vgl. auch Wittmann 2003). Das Verfahren wäre also sinnvollerweise rekursiv.

Abb. 1: Modellierungsschritte bei der Inszenierung von Authentizität



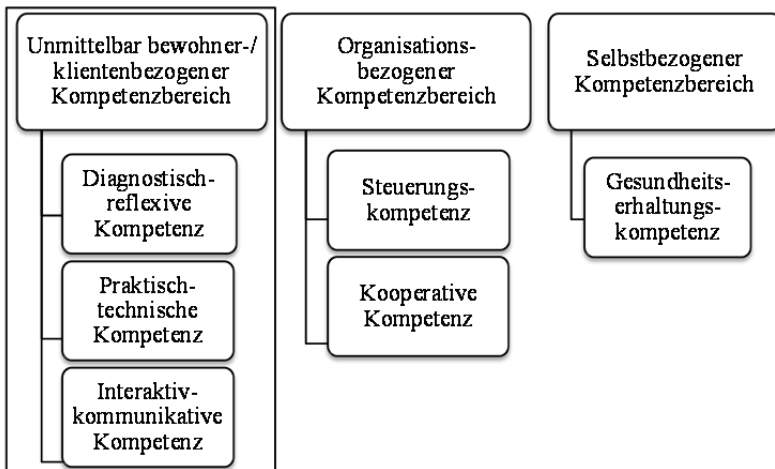
Quelle: Achtenhagen & Winther 2009, S. 11

In Anbetracht des verfügbaren Rahmens wird die Darstellung auf den Aspekt der fachdidaktischen Aufbereitung und Modellierung (Modell 2 der Abb. 1) gelegt. Die Fragestellung, die im Folgenden thematisiert wird, lautet: Welche Modellierungen liegen diesbezüglich im Projekt TEMA der Inszenierung von Situationen und Handlungsaufforderungen zugrunde? Der Beitrag ist damit im Kern auf eine berufs- und wirtschaftspädagogische bzw. fachdidaktische Begründung für das im Projekt gewählte Vorgehen fokussiert.

## 2. Ausgangslage: Domänenspezifisches Kompetenzmodell und konzeptionelle Grundlagen der Aufgabenmodellierung

Kompetenzen können verstanden werden „als kontextspezifische [...] Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 879; Hervorh. d. Verf.). Im Rahmen der ASCOT-Initiative geht es dabei um die Erhebung berufsfachlicher Kompetenzen (BMBF 2011). Im Sinne von Pätzold (2006, S. 175) sind die zentralen Komponenten von Fachkompetenz zu sehen in „einem fachgerechten Urteil und [...] einem verantwortlichen, an Normen und Vorschriften des beruflich organisierten Arbeitens ausgerichteten Handeln [...] – verstanden als zielgerichtete, bewusste, zwischen Alternativen entscheidende, Mittel auswählende, Nebenwirkungen abschätzende, kritisch-reflektierende Tätigkeit.“ Im Projekt TEMA wird dabei ein domänenspezifischer Zuschnitt von Fachkompetenz vorgenommen: Fachdidaktische Konzeptionen definieren „Sozialkompetenz zugleich als Bestandteil von Fachkompetenz“ (Friese 2010, S. 326). Dieser Zuschnitt wird mit dem im Kern interaktiven Charakter pflegerischer Diagnostik und Therapie einerseits und der berufsfachlich bedingten Erfordernisse, Einschränkungen und Zuschnitte des interaktiven pflegerischen Handelns andererseits begründet (vgl. ausführlich Döring et al. 2011, S. 53ff.).

Abb. 2: Modellierung der berufsfachlichen Kompetenz



Quelle: eigene Darstellung

Das domänenspezifische Kompetenzmodell (Abb. 2) differenziert sechs Teilkompetenzen aus, von denen drei sich unmittelbar auf die zu pflegende Person und deren Angehörige richten, wobei die Operationalisierung im Rahmen des Projekts auf diesen Bereich begrenzt wird. Weitere, nicht operationalisierte Kompetenzbereiche betreffen die Arbeitsorganisation und das selbstbezogene Handeln (vgl. Döring et al. 2011, S. 53ff.). Die folgenden Überlegungen zur Inszenierung von Authentizität der Situationen und Handlungsaufforderungen im entwickelten Testinstrument werden exemplarisch anhand der „praktisch-technischen Teilkompetenz“ als Komponente des unmittelbar patientenbezogenen Kompetenzbereichs verdeutlicht. Sie wird in diesem Projekt definiert als die Kompetenz zu *Interventionen bezogen auf zu pflegende Personen und ihre unmittelbare Umgebung mittels pflegerischer und medizinischer Techniken, Methoden und Hilfsmittel im Hinblick auf den umfassenden Pflegebedarf*.<sup>3</sup> Letzterer basiert auf der objektiven und subjektiven Pflegebedürftigkeit.

Im Sinne einer validen Assessment-Argumentation sind im Rahmen der Aufgabenmodellierung Überlegungen zur Frage zugrunde zu legen, welches Verhalten bei welchen Aufgaben in welcher Situation erkennen lässt, dass die gemäß Kompetenzmodell zu messende Kompetenz gegeben ist (Mislevy/Almond/Lukas 2004, S. 3f. unter Rückgriff auf Messick 1994, S. 17) – hier also die praktisch-technische Kompetenz als Teilkompetenz der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen, weiter konkretisiert um das angenommene Kompetenzniveau. Solche Überlegungen dienen dazu, die Aufgabenentwicklung und deren Systematik sowie das auf dieser Basis erstellte Erhebungsinstrument zu begründen, aber auch einer wissenschaftlichen Kritik zugänglich zu machen. Eine „Aufgabe“ verstehen Mislevy, Steinberg und Almond (1999) mit Haertel und Wiley (1993, S. 361) als „goal-directed human activity to be pursued in a specified manner, context, or circumstance.“ In diesem Sinne sollte eine Aufgabenmodellierung den Rahmen für Situationen beinhalten, in denen Probanden handeln, d. h. unter anderem

- die Modellierung des Stimulusmaterials, der handlungsauffordernden Merkmale und der Umgebungen, in denen Probanden tätig werden (Aufgabenpräsentation), sowie
- Überlegungen zum Aufgabendesign und zur Schwierigkeitszuordnung (Aufgabenmodellvariablen) (Mislevy/Steinberg/Almond 1999, S. 18, Mislevy/Almond/Lukas 2004, S. 11f., S. 31).

Inhaltliche Basis der Aufgabenmodellierung sollten hierbei nach Auffassung von Mislevy, Steinberg und Almond (1999, S. 24) theoretische und konzeptuelle Fundierungen sein. Zentral ist im Projekt TEMA hierfür vor dem Hintergrund des eingangs skizzierten Zuschnitts bei der Umsetzung von Hand-

---

3 Von der „interaktiv-kommunikativen Kompetenz“ wird die praktisch-technische Kompetenz insofern abgegrenzt, als dort die Beziehungsgestaltung im Zentrum steht.



lungsorientierung das im Folgenden dargestellte, fachdidaktisch begründete Situationskonzept, auf das dementsprechend ausführlich eingegangen wird.

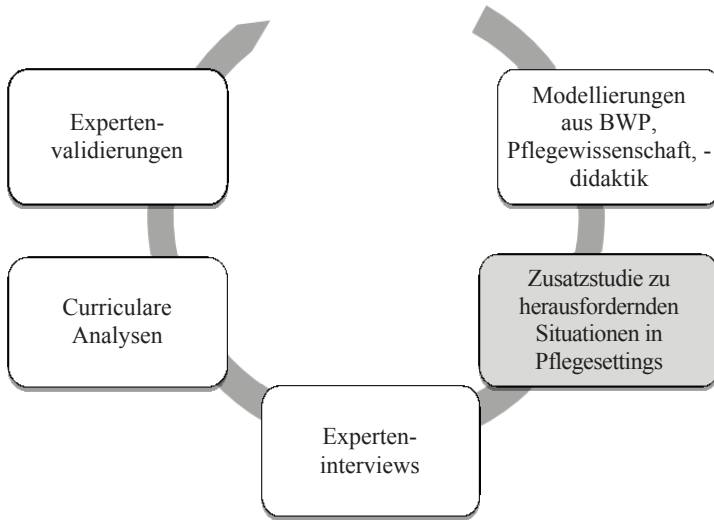
### **3. Aufgabenmodellierung**

#### *3.1 Vorüberlegungen zur Modellierung betrieblicher Situationen*

Der Erstellung des Aufgabenmodells gingen umfangreiche Arbeiten zur Modellierung der betrieblichen Realität (siehe wissenschaftliches Modell der Realität in Abb.1) voraus, auf die im Rahmen dieses Beitrags nicht genauer eingegangen wird. Hierzu gehören Experteninterviews, curriculare Analysen und Expertenvalidierungen (Abb. 3). Besonders zu verweisen ist auf vorliegende, auf qualitativer Empirie basierende Modellierungen aus der Pflegepädagogik zu Merkmalen des Pflegehandelns und dessen Erlernens. So stellen Fichtmüller und Walter (2007, S. 357) für das Erlernen des Pflegehandelns im Kontext des Krankenhauses heraus, dass Mehrfachhandeln im Sinne parallel zu versorgender Patientinnen und Patienten von den Pflege Lernenden als ein problematischer, die Komplexität des zu erlernenden Pflegehandelns erhöhender Aspekt wahrgenommen wird. Darüber hinaus wurde den Überlegungen unter anderem eine am Standort Universität Bamberg außerhalb des TEMA-Verbundprojektes durchgeführte Zusatzstudie zu herausfordernden Situationen in Pflegesettings zugrunde gelegt. Demzufolge stellen Non-Compliance und Aggressivität von zu Pflegenden sowie Zeitdruck wesentliche Merkmale besonders herausfordernder Situationen des Pflegehandelns dar (Wittmann et al., in Vorbereitung).

Die genannten Aspekte sind für die Aufgabenmodellierung insofern besonders bedeutsam, als sie, wie im Weiteren anhand der praktisch-technischen Teilkompetenz exemplarisch verdeutlicht wird, als fachspezifische schwierigkeitskonstituierende Aspekte in die Schwierigkeitsmodellierung eingehen. Damit stellen sie gleichzeitig wesentliche Merkmale der konkreten Ausgestaltung der den Probanden präsentierten Situationen und Handlungsaufforderungen dar. Sie dienen also im Sinne der Erläuterungen zu Abb. 1 der Konkretisierung des im Folgenden präsentierten abstrakten Konzepts zu handlungsauffordernden Merkmalen.

Abb. 3: Modellierung betrieblicher Realität



Quelle: eigene Darstellung

### 3.2 Situationskonzept

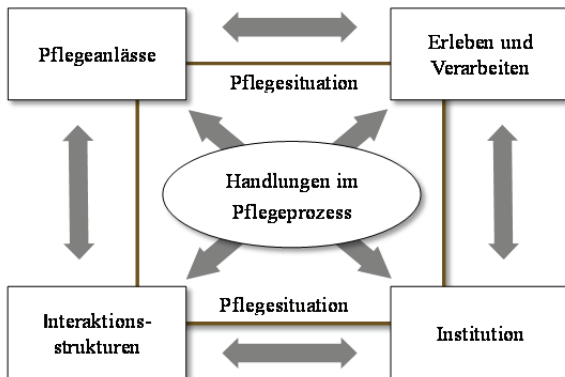
Wie einleitend beschrieben, stellt das fachdidaktisch begründete Situationskonzept einen Kernaspekt der Aufgabenmodellierung im Projekt TEMA dar. Es liegt den erarbeiteten Aufgaben durchgängig zugrunde. Das Konzept basiert auf einer pflegedidaktischen Modellierung der Pflegesituation, welche Hundenborn und Knigge-Demal (Hundenborn 2007, S. 46) in Orientierung an einer Modellierung der kaufmännischen Fallstudiendidaktik nach Kaiser vornehmen (Abb. 4). Nach Kaiser (1985, S. 35) sind Situationen hierbei „Orte, an denen menschliche Handlungsfähigkeit eingefordert ist, an denen sie sich äußert, an denen sie sich bewährt oder scheitern kann“. Die Generierung der Situationen dient mithin der Erzeugung von Handlungsaufforderungen, von denen angenommen wird, dass sich jeweils die unterschiedlichen Teilkompetenzen des in Abb. 2 dargestellten TEMA-Kompetenzmodells hierin abbilden lassen. Dementsprechend enthält das Situationskonzept Annahmen über verallgemeinerbare Merkmale pflegerischer Anforderungssituationen.

Dem Modell von Hundenborn und Knigge-Demal (Hundenborn 2007, S. 46) zufolge sind Pflegesituationen sowie Handlungen in diesen Situationen regelmäßig dadurch gekennzeichnet, dass sie

- sich auf bestimmte objektive Pflegeanlässe beziehen, die den Pflegebedarf begründen, der sich wiederum sowohl unmittelbar aus Krankheiten,

- Unfällen und Behinderung als auch in besonderen Lebens- und Entwicklungsphasen, z. B. aus altersbedingten Veränderungsprozessen, ergibt;
- die subjektiven Pflegeanlässe bzw. das subjektive Erleben und Verarbeiten in den Pflegesituationen im Hinblick auf subjektive Deutungen, Einschätzung von Ressourcen und Belastungsgrenzen sowie Bewältigungsstrategien integrieren, die je nach Zielperspektive kurativ, rehabilitativ, palliativ, präventiv und gesundheitsfördernd ausgerichtet sind;
  - in einem bestimmten institutionellen Kontext stattfinden, z. B. einem Setting der ambulanten Pflege, in welchem Angehörige verstärkt in den Pflegeprozess einzubinden sind, oder einem Setting der stationären Pflege, in welcher etwa die angesprochene Problematik paralleler Handlungsstränge verstärkt auftreten kann;
  - durch spezifische Interaktionsstrukturen gekennzeichnet sind, die sich aus den Rollen der Interaktionsteilnehmerinnen und -teilnehmer ergeben, um ein gemeinsames Pflege- bzw. Behandlungsziel mit den zu Pflegenden und deren Bezugspersonen auszuhandeln.

Abb. 4: Fachdidaktische Modellierung einer Pflegesituation



Quelle: Hundenborn/Knigge-Demal (leicht modifiziert nach Hundenborn 2007, S. 46)

Als fünftes konstitutives, formales Element einer Pflegesituation, ist – neben den bisher genannten materialen Komponenten – der sogenannte Pflegeprozess selbst zu benennen. Nach Hundenborn (2007, S. 48) entspricht je nach Pflegeprozessmodell „das Handeln der Pflegeperson in der Pflegesituation in

seiner formalen Struktur einer spezifischen Schritt- bzw. Phasenfolge von Einschätzung, Planung, Durchführung und Beurteilung“.<sup>4</sup>

Das Situationskonzept mit den beschriebenen konstitutiven Merkmalen zieht sich durch die im TEMA-Projekt generierten Situationen. Hierbei wurden im Projekt zwölf Situationen für drei typische, durch Experten validierte Settings der Pflege älterer Menschen in der Altenpflege generiert. Auf die konkrete Auswahl kann im Rahmen dieses Beitrags nicht genauer eingegangen werden. Vielmehr wird exemplarisch dargestellt, inwieweit sich auf Basis dieses Situationskonzepts Handlungsaufforderungen erzeugen lassen, mit deren Bewältigung die praktisch-technische Kompetenz als Bestandteil der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen abgebildet werden kann. Konkret wird anhand eines Beispiels die Umsetzung des Situationskonzepts im Rahmen der Aufgabenpräsentation verdeutlicht sowie hieran anschließend der Frage nachgegangen, welche Überlegung hier der Aufgabengestaltung zur Abbildung der praktisch-technischen Teilkompetenz zugrunde gelegt werden.

### *3.3 Aufgabenpräsentation und Variablen des Aufgabenmodells*

Die Umsetzung des Situationskonzepts kann exemplarisch anhand eines Beispiels verdeutlicht werden, dessen Setting eine Wohngruppe für dementiell erkrankte ältere Menschen darstellt. Objektive Pflegeanlässe sind hier zunächst die demenzbedingten, individuell unterschiedlich eingeschränkten funktionellen Lebensaktivitäten, die sich im subjektiven Erleben u. a. in einer eingeschränkten Wahrnehmungsfähigkeit äußern. Aufgrund des institutionellen Settings einer Wohngruppe für dementiell erkrankte ältere Menschen können hier Interaktionssituationen auftreten, in denen mehrere dementiell erkrankte Bewohnerinnen und Bewohner gleichzeitig beteiligt sind. Um ihnen professionell begegnen zu können, müssen Pflegekräfte – unter Berücksichtigung der objektiven und subjektiven Pflegeanlässe – einrichtungsspezifische Konzepte zur Identitätssicherung und geragogische Konzepte in

---

4 Der WHO-Pflegeprozess ist ein interaktiver Vorgang, in welchem die Pflegeperson mit der zu pflegenden Person und deren Bezugspersonen in einem dynamischen Prozess den Pflegebedarf, die Pflegeziele, die Pflegeinterventionen und die Pflegeergebnisse einschätzt und beurteilt – unterteilt in die vier Phasen: (1) Assessment, (2) Planung, (3) Durchführung und (4) Evaluation und Feedback. Auf diese Art und Weise hilft der Pflegeprozess dem Patienten/Klienten/Bewohner dabei, mehr Verantwortung für die Selbstpflege zu übernehmen, bietet einen Feedback-Mechanismus, um die Qualität der erbrachten Pflege zu verbessern und bietet die Möglichkeit, den Informationsstand über den Pflegebedarf zu erweitern (in Anlehnung an Ashworth et al. 1987, S. 34ff.). Eine gewisse Deckungsgleichheit mit dem Handlungsbegriff liegt nahe, die Abgrenzung zum Konzept der vollständigen Handlung ist aber nicht trivial. So sind z. B. Anfang und Ende im pflegerischen Handeln nicht immer eindeutig zu bestimmen. Darüber hinaus sind die zu Pflegenden partizipativ in die Phasen des Pflegeprozesses involviert.

den Interaktions-/Beziehungsprozess integrieren können (z. B. Hundenborn/Brühe 2007). Die videografische Darstellungsweise ermöglicht es, solche komplexen Anforderungskonstellationen der Pflege sowie das Verhalten der Beteiligten anschaulich darzustellen, ohne die Aufgabenstimuli textlich zu „überfrachten“ oder personales Verhalten durch textliche Darstellungen zu verfälschen.<sup>5</sup> Die grundlegende settingbezogene Konstellation wird den Probandinnen und Probanden dazu jeweils unter Rückgriff auf den erläuterten fachdidaktischen Begründungszusammenhang systematisch videografisch vorgestellt. Dadurch werden den Probandinnen und Probanden also wesentliche setting- (z. B. Art und Ausstattung des Settings, personale Konstellation, Tagesablauf) und bewohnerbezogene Informationen (wie vorliegende Pflegediagnosen, typische Verhaltensweisen) vorab gegeben, die in der Altenpflege typischerweise vorhanden sind. Auch in den ebenfalls videografisch aufbereiteten aktuellen Situationen sind die fachdidaktischen Konstruktionsüberlegungen maßgeblich. Hier sind jedoch verstärkt situationsbezogene Wahrnehmungs- und Interpretationsleistungen erforderlich. Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine komplexe, pflegetypische Konstellationen nachvollziehbar variierende, gleichzeitig aber möglichst realitätsnahe Umgebungs- und Situationsdarstellung.<sup>6</sup>

Aufgaben zur praktisch-technischen Teilkompetenz zielen gemäß der bereits dargestellten Kompetenzdefinition auf Interventionen, die mittels pflegerischer und medizinischer Techniken, Methoden und Hilfsmittel durchgeführt werden und den individuellen Pflegebedarf bearbeiten, wobei nicht nur die unmittelbar zu pflegende Person, sondern auch die Umgebung zu beachten sind – im Falle des beschriebenen Settings etwa andere anwesende Bewohnerinnen und Bewohner. Mit dem „individuellen Pflegebedarf“ ist in diesem Kontext neben der Bearbeitung von krankheits- und entwicklungsbedingten Pflegebedarfen auch die positive Beeinflussung des emotionalen Zustandes sowie der sozialen Situation der zu Pflegenden gemeint (WHO 1996, Hundenborn 2007, S. 46ff., Wingenfeld/Büscher/Gansweid 2008, BMG 2009).

Eine Problematik der Operationalisierung der praktisch-technischen Kompetenz ist, dass Performanz im Rahmen einer videobasierten Aufgaben-

---

5 Auf die videografischen Darstellungen, die mit diesem Stimulus möglicherweise verbundenen Validitätsprobleme und den Umgang hiermit soll und kann im Rahmen dieses Beitrags nicht detailliert eingegangen werden. Es kann jedoch festgehalten werden, dass auch hier Experteneinschätzungen der videografischen Situationsdarstellungen eingeholt wurden. Weitere Validierungsschritte werden für erforderlich gehalten.

6 Die Filmaufnahmen fanden in authentischen Pflegeumgebungen mit den jeweiligen Ausstattungen und Hilfsmitteln statt. Die Bewohner wurden durch erfahrene Laienschauspieler/Simulationspatienten dargestellt. Teilweise wurde die videografische Darstellung durch weitere Elemente wie Dokumente bzw. Fotos unterstützt, wo dies für eine möglichst authentische, aber auch Erinnerungseffekte vermeidende Situationsdarstellung sinnvoll und erforderlich erschien.

darstellung nicht erfasst werden kann. Allerdings wird mit dem Konstrukt „Handlungskompetenz“ auf das dem Handeln zugrundeliegende situationsbezogene Vermögen abgehoben, zu planen und abzuschätzen, zu entscheiden und zu reflektieren. Aufgabenformate zur Abbildung der praktisch-technischen Kompetenz beinhalten vor diesem Hintergrund unter anderem

- die Abfrage von in Situationen „eingetaktetem“ Handlungswissen (*Wie vorgehen?*),
- Handlungsentscheidungen in situativen Kontexten (*Welche Handlung zuerst vornehmen?*),
- die Bewertung beobachteter (simulierter) Handlungen (*Wie gut wurde eine Handlung durchgeführt?*) sowie
- Konzepte zur Begründung von Handlungsplänen, Handlungsentscheidungen und der Bewertung von Handlungen (Weshalb sollte in einer bestimmten Weise gehandelt werden bzw. aus welchen Gründen sollten bestimmte Handlungen unterlassen werden?).

Eine Beispielaufgabe lautet etwa: *„In welcher Reihenfolge kümmern Sie sich um die Bewohner, um ihnen in der Situation gerecht zu werden?“* Die Lösungen der Aufgaben erfordern hierbei die Einbeziehung spezifischer Interaktionsstrukturen des jeweiligen Settings sowie der Dringlichkeit von Pflegeanlässen und des subjektiven Erlebens. In Betracht zu ziehen sind im Setting der *Wohngruppe für Demenzerkrankte* z. B. krankheitsbedingte Einschränkungen der Wahrnehmung und der Kommunikation und hieraus resultierendes Verhalten.

Diese Aspekte finden auch in der heuristischen Schwierigkeitsmodellierung des Projekts TEMA Berücksichtigung, in die darüber hinaus die zuvor beschriebene qualitative Empirie eingeht. Pflegepersonen auf einem hohen Kompetenzniveau führen Pflegemaßnahmen dieser Modellierung zufolge unter anderem auch bei mehreren parallel verlaufenden Handlungssträngen und

- in Anbetracht von Störungen durch Pflegeerfordernisse weiterer Pflegepersonen oder
- bei Non-Compliance oder Aggressivität der zu Pflegenden sowie
- unter Zeitdruck

jederzeit unter Berücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse und des Befindens der zu Pflegenden sicher durch. Die Schwierigkeitsmodellierung enthält weitere Merkmale, wie die Komplexität der durchzuführenden Einzelhandlungen, betont aber gerade auch pflegespezifische Elemente, insbesondere die Tatsache, dass es hier um die Durchführung von Techniken am Menschen geht. In ihr spiegeln sich alle vier Aspekte des Situationskonzepts wider: Die Modellierung beinhaltet sowohl die Interaktionsstrukturen und deren spezifische Ausprägungen in den Settings – also die Frage, ob eine oder mehrere Personen pflegerisch zu versorgen sind – als auch Pflegeerfordernisse unter

Berücksichtigung aktueller Bedürfnisse und aktuellen Befindens sowie hieraus ggf. resultierende Non-Compliance und Aggressivität; darüber hinaus wird, soweit im Rahmen der technologischen Instrumentierung abbildbar, der Aspekt des Zeitdrucks einbezogen, welcher sich setting- und pflegeanlassbezogen ergeben kann.

Die Schwierigkeit der auf Basis der vorstehenden Überlegungen erarbeiteten Aufgaben war bereits Gegenstand von Experteneinschätzungen und ersten Feldstudien, die allerdings nur bedingt Rückschlüsse auf tatsächliche Aufgabenschwierigkeiten am Ende der Pflegeausbildung zulassen. Inwieweit und ggf. in welchen Kombinationen die theoretisch vermuteten schwierigkeitsbestimmenden Merkmale bei dieser Personengruppe auch empirisch wirksam werden, ist daher Bestandteil laufender und künftiger Prüfungen.

## **4. Fazit**

Die Inszenierung von Authentizität im Rahmen einer technologie-orientierten, videobasierten Simulation stellt in der Pflege eine besondere Herausforderung dar. Diese besteht nicht nur in der mangelnden Simulierbarkeit von Interaktionen und Handlungsabläufen, sondern vielmehr auch in dem Erfordernis, Situationen und daraus resultierende Handlungsaufforderungen explizit konzeptuell zu modellieren und auf dieser Basis Aufgaben zu erzeugen. Wie hiermit im Rahmen der Konzeption von Situationen und Aufgaben im Projekt TEMA umgegangen wird, wurde in diesem Beitrag exemplarisch am Beispiel der praktisch-technischen Kompetenz als Teilkompetenz des unmittelbar auf die zu pflegende Person bezogenen Kompetenzbereichs fachdidaktisch bzw. berufs- und wirtschaftspädagogisch für die Testentwicklung dargestellt und begründet. Vergleichbare Modellierungen sind für die diagnostisch-reflexive und für die interaktiv-kommunikative Teilkompetenz entwickelt worden. Inwieweit die technologische Umsetzung gewährleistet, dass die Stimuli – einschließlich der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale von den Probanden im intendierten Sinne wahrgenommen werden, ist Gegenstand weiterer Modellierungs- und Prüfschritte, auf die im Rahmen dieses Beitrags nicht genauer eingegangen werden konnte. Aus ethischen Gründen nur bedingt empirisch prüfbar ist demgegenüber – jenseits der im Projekt bereits eingeholten Experteneinschätzungen – zu welchem Grad die technologische Simulation realen patientenbezogenen Handlungsanforderungen entspricht.

Inwieweit die dargestellten theoretischen Konzeptualisierungen empirisch tragen, d.h. unter anderem, inwieweit es gelingt, die Teilkompetenzen über die vorgenommene Aufgabenmodellierung kohärent abzubilden, wird in einem Pretest der nächste Prüfschritt der im Projekt TEMA

intendierten empirischen Kompetenzmodellierung berufsfachlicher Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen sein.

## Literatur

- Achtenhagen, F./Winther, E. (2009). Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Bericht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Göttingen. <http://www.bmbf.de/pubRD/EndberichtBMBF09.pdf> (30-10-2013)
- Ashworth, P./Bjorn, A./Déchanoz, G./Delmotte, N./Farmer, E./Bulanda Kordas, A./Kritstiansen, E./Kyriakidou, H./Slajmer-Japelj, M./Sorvettula, M./Stankova, M. (1987): People's needs for nursing care. A European Study: a Study of nursing care needs and of the planning, implementation and evaluation of care provided by nurses in two selected groups of people in the European Region. Copenhagen: WHO. Regional Office for Europe.
- BMBF (2011): Bekanntmachung des BMBF von Richtlinien zur Förderung von Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet technologieorientierter Kompetenzmessung in der Berufsbildung im Bereich „Entwicklung und Erprobung von technologieorientierten Messinstrumenten zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz am Ende der Ausbildung in ausgewählten Berufen auf nationaler Ebene“ vom 15.2.2011. BMBF. Bonn. Download unter <http://www.bmbf.de/foerderungen/15827.php> (18-10-2012).
- BMG (2009): Bericht des Beirats zur Überprüfung des Pflegebedürftigkeitsbegriffes. Berlin: Referat für Öffentlichkeitsarbeit. [https://www. Bundesgesundheitsministerium.de/uploads/publications/Neuer-Pflegebeduertigkeitsbegr.pdf](https://www.Bundesgesundheitsministerium.de/uploads/publications/Neuer-Pflegebeduertigkeitsbegr.pdf) (08-11-2013).
- Döring, O./Wittmann, E./Hartig, J./Weyland, U./Nauerth, A. (2011): Verbundprojekt: Entwicklung und Erprobung von technologieorientierten Messinstrumenten zur Feststellung der beruflichen Handlungskompetenz in der Pflege älterer Menschen (TEMA). Unveröffentlichter Zwischenbericht für die erste Projektphase. Berichtszeitraum: 12/2011 – 10/2012. Nürnberg: f-bb.
- Fichtmüller, F./Walter, A. (2007): Pflege lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns, Göttingen: V & R.
- Friese, M. (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl., P./Herkner, V. (Hg.) Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 311-327.
- Geißel, B./Hedrich, M. (2011): Identifizierung von Barrieren der Störungsdiagnose in simulierten und realen Anforderungssituationen bei Elektronikern. In: Faßhauer, U./Aff, J./Fürstenau, B./Wutke, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills, Mich.: Budrich 2011, S. 11-23.



- Gschwendtner, T./Geißel, B./Nickolaus, R. (2010): Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. Projekt Berufspädagogik. In: Klieme, E./Leutner, D./Kenk, M. (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Beiheft 56 z. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 258-269.
- Haertel, E. H./Wiley, D. E. (1993): Representations of ability structures. Implications for testing. In: Frederiksen, N./Mislevy, R. J./Bejar, I.I. (Eds.). Test theory for a new generation of tests. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hundenborn, G. (2007): Fallorientierte Didaktik in der Pflege. Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. München: Urban & Fischer.
- Hundenborn, G./Brühe, R. (2007): Curriculum für den Modellversuch „Erprobung einer Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege mit generalistischer Ausbildung“. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. [http://www.dip.de/file\\_admin/data/pdf/material/HundenbornBr%C3%BChe\\_2007Curriculum\\_generalistische\\_Pflegeausbildung.pdf](http://www.dip.de/file_admin/data/pdf/material/HundenbornBr%C3%BChe_2007Curriculum_generalistische_Pflegeausbildung.pdf) (13-11-2013).
- Kaiser, F.-J. (1985): Fallstudie. In Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 440-444.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik, 52. Bd., H. 6, S. 876-903.
- Messick, S. (1994): The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. Educational Researcher, 23. Bd., H. 2, S. 13-23.
- Mislevy, R. J./Steinberg, L. S./Almond, R. G. (1999): On the Roles of Task Model Variables in Assessment Design. CSE Technical Report 500. January 1999. CRESST/CSE. UCLA. Los Angeles. <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH500.pdf> (30-10-2013).
- Mislevy, R. J./Almond, R. G./Lukas, J. F. (2004): A brief introduction to evidence-centered design. Princeton, NJ: ETS. <http://marces.org/EDMS623/Mislevy%20on%20ECD.pdf> (30-10-2013).
- Pätzold, G. (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: VS, S. 174-190.
- WHO (1996): Nursing Practice. Report of a WHO Expert Committee on Nursing Practice. Genf: WHO.
- Wingenfeld, K./Büscher, A./Gansweid, B. (2008): Das neue Begutachtungsassessment zur Feststellung von Pflegebedürftigkeit. Projektbericht des Instituts für Pflegewissenschaft an der Universität Bielefeld und des Med. Dienstes der Krankenversicherung Westfalen-Lippe. [http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Abschlussbericht\\_IPW\\_MDKWL\\_25.03.08.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/Abschlussbericht_IPW_MDKWL_25.03.08.pdf) (08-11-2011).
- Wittmann, E. (2003): Zur Authentizität eines mündlichen Prüfungsgesprächs im Ausbildungsbetrieb – Eine Untersuchung bei auszubildenden Bankkaufleuten. In: Buer, J. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systematischer Steuerung, Transformation

durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation. Frankfurt: Lang, S. 301-325.

Wittmann, E./Krell, J./Simon, J./Worofka, I./Purwins, C. (in Vorbereitung): Herausfordernde Situationen in unterschiedlichen Settings der Pflege älterer Menschen. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

# Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Gebäudeenergieberatung – Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit

*Simon Heinen, Martin Frenz, Christopher M. Schlick*

## 1. Einleitung und Ausgangslage

Ziel des Beitrages ist es, ein didaktisches Leitbild der Nachhaltigkeit in der beruflichen Weiterbildung auf Aufgabenebene zu verankern. Dies geschieht beispielhaft für die Erwerbstätigkeit Gebäudeenergieberatung, die v. a. von Handwerksmeistern aus den Gewerken Bau und Ausbau, Sanitär-Heizung-Klima, Elektro oder dem Schornsteinfegerhandwerk mit entsprechender Fort- oder Weiterbildung ausgeübt wird.

Für die Gebäudeenergieberatung fehlt derzeit ein anforderungsgerechtes, situationsorientiertes Konzept nachhaltiger Bildung. Existierende Bildungsangebote fokussieren den Erwerb theoriebasierten Fachwissens in formellen Lernprozessen. Die Kompetenzförderung vor dem Hintergrund eines bildungstheoretischen Leitgedankens, der z.B. das Lösen von Zielkonflikten oder das Gestalten von Interaktionsprozessen in Beratungssituationen umfasst, wird hingegen vernachlässigt (Heinen et al. 2013).

In diesem Beitrag wird als Grundlage für die Förderung der Handlungsfähigkeit von Gebäudeenergieberatern zunächst vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 2) die Erarbeitung von Handlungsfeldern der Gebäudeenergieberatung vorgestellt (Kapitel 3). Auf Grundlage dieser empirischen Studien wird ein Kompetenzmodell entwickelt (Kapitel 4) und anhand eines Beispiels ein konkreter Vorschlag für die didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen anhand des Kompetenzmodells gegeben (Kapitel 5).

## 2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Übergeordnetes Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, den Menschen zu befähigen, aktiv und konstruktiv an der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken und diese zu gestalten (Kandler/Tippelt 2011). Für die

Kompetenzentwicklung wird in diesem Zusammenhang das Bildungsverständnis nach De Haan (2002) zugrunde gelegt. Demnach ist Bildung geprägt durch drei Dimensionen: *Offenheit* gegenüber neuen Erfahrungen und Wissen, *Zukunftsfähigkeit* (Erfahrungen und wahrgenommene Möglichkeiten nutzen für einen positiven Umgang mit Unsicherheit zukünftiger Wandlungsprozesse) und *Reflexion* (Wandlungsprozesse bezogen auf sich selbst und die Umwelt wahrnehmen, reflektieren und das eigene Handeln modifizieren). Im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens ist hierbei der Erwerb bzw. die Förderung von Kompetenzen zur Wahrnehmung, Lösung und insbesondere Reflexion von Problemen erforderlich (De Haan/Harenberg 1999).

Für die Weiterbildung in der Gebäudeenergieberatung muss dieses allgemeine Ziel der Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit konkretisiert werden. Oberstes Ziel der beruflichen Bildung ist die Ermöglichung und Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit für die auszuführenden Tätigkeiten (vgl. §1 BBiG). Für Energieberatende bedeutet diese Konkretisierung, sich permanent mit den Aspekten „Ökonomische Leistungsfähigkeit“, „Ökologische Verträglichkeit“ und „Soziale/Gesellschaftliche Verantwortung“ auseinanderzusetzen, daraus entstehende Anforderungen im Denken und Handeln zu berücksichtigen und auftretende Widersprüchlichkeiten beim Entwickeln von Lösungen abzuwägen.

Um für die Weiterbildung die zu fördernden Kompetenzen beschreiben zu können, müssen zunächst die spezifischen Anforderungen in der Erwerbstätigkeit vor diesem Hintergrund empirisch erfasst und in Handlungsfeldern beschrieben werden.

### **3. Studien der Qualifikationsforschung und Entwicklung von Handlungsfeldern**

Um die zu fördernden Kompetenzen für die Gestaltung von Bildungsangeboten systematisch beschreiben zu können, muss zunächst mit einer handlungsorientierten Beschreibung der Tätigkeiten eine entsprechende Grundlage geschaffen werden (vgl. Reetz/Seyd 2006, Siebert 2012). Hierzu bieten tätigkeitsbezogene Methoden der Qualifikationsforschung einen guten Zugang zur Erschließung und zur Analyse der Tätigkeiten (Buchmann 2006). Entsprechend wurden für die Gebäudeenergieberatung Studien der Qualifikationsforschung durchgeführt. Die erhobenen Tätigkeiten wurden anschließend in Handlungsfeldern systematisiert und in Expertenworkshops validiert (Heinen et al. 2011).

Zentrales Ergebnis ist, dass die Arbeitsaufgaben in der Gebäudeenergieberatung häufig durch offene Problemstellungen, hohe Komplexität, dialo-

gisch-interaktive Arbeitshandlungen und das Auftreten von Unplanbarkeiten geprägt sind (Tabelle 1).

Tab. 1: Studien der Qualifikationsforschung und zentrale Erkenntnisse

Untersuchung	Ergebnis	Zentrale Erkenntnis
<b>Dokumenten-analyse</b>	Tätigkeitsanforderungen, derzeitige Bildungsstrukturen und Bildungsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Energieberater benötigen umfassendes fachliches Wissen und Können in Breite und Tiefe aus verschiedenen Gewerken und müssen dieses miteinander vernetzen.</li> <li>- Es besteht eine hohe Dynamik in der Domäne durch ständig neue Richtlinien, gesetzliche Vorschriften etc.</li> <li>- Bisher sind Bildungsstrukturen und -inhalte auf die Vermittlung fachwissenschaftlicher Grundlagen ausgerichtet.</li> </ul>
<b>Arbeitsprozessstudien</b>	Beschreibung Typischer Arbeitsabläufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Energieberater müssen in hohem Maße konzeptionell denken und problemlösend handeln.</li> <li>- Viele Arbeitsaufgaben sind zieloffen und von Widersprüchen geprägt.</li> <li>- Es muss in hohem Maße Interaktionsarbeit mit Kunden, Geschäftspartnern etc. geleistet werden.</li> </ul>
<b>Fleishman- Job Analyse System (F-JAS)</b>	Eigenschaftsbezogene Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Energieberater benötigen ein breites Spektrum kognitiver, sozialer und interpersoneller Fähigkeiten und Fertigkeiten.</li> </ul>

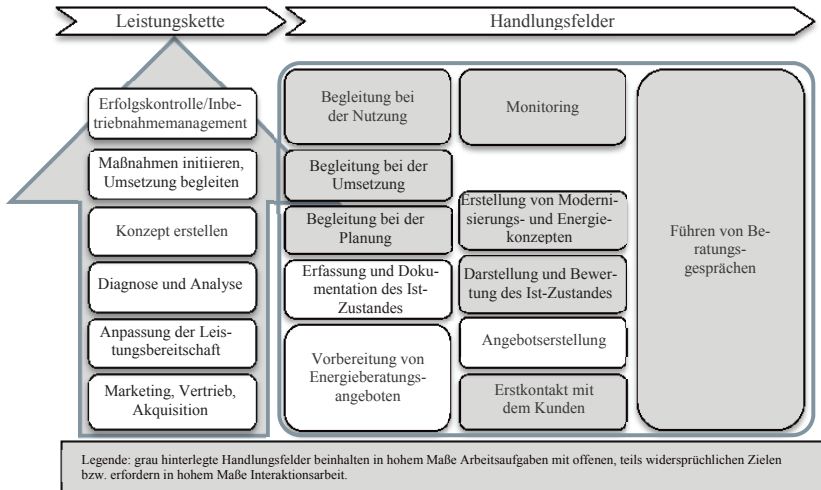
Quelle: Heinen 2012, Heinen et al. 2013

Bei der Bewältigung dieser Arbeitsaufgaben treten häufig Zielkonflikte im Spannungsfeld zwischen ökologischer Verträglichkeit, ökonomischer Leistungsfähigkeit und sozialer/gesellschaftlicher Verantwortung auf, die ein Energieberater abwägen und für sich bewerten muss, um Entscheidungen zu fällen und entsprechend handeln zu können. Bei diesen Problemlöseprozessen findet „Interaktionsarbeit“ nach Böhle (2006) und Hacker (2009) statt. Für eine erfolgreiche Energieberatung gilt es nicht nur, eine fundierte Lösung für ein Problem zu erarbeiten, sondern den Kunden hinsichtlich verschiedener möglicher Lösungen zu beraten, widersprüchliche Anforderungen aufzuzeigen und die bevorzugte Lösung dem Kunden auch als hochwertigen Vorschlag zu vermitteln.

Abbildung 1 zeigt die entwickelten Handlungsfelder der Gebäudeenergieberatung. Zentrale Tätigkeiten von Gebäudeenergieberatern sind das Erfassen der energetischen Qualität von Gebäuden (bspw. Gebäudehülle, technische Gebäudeausstattung etc.), das Beraten von Kunden im Hinblick auf technisch, ökologisch, gesellschaftlich und ökonomisch sinnvolle Modernisierungsmaßnahmen, das Beraten der Kunden bei der Beantragung von staatlichen Fördermitteln zur Modernisierung von Wohngebäuden etc. Ebenso werden auch Leistungen wie das Erstellen von und Beratung zu Energiekonzepten einschließlich Begleitung von Maßnahmen des Energie- und

Facility-Management während der Nutzung des Gebäudes angeboten (s. Frenz/Marfels 2011).

Abb. 1: Handlungsfelder der Gebäudeenergieberatung



Quelle: Heinen et al. 2011

#### 4. Modell der Handlungskompetenz von Gebäudeenergieberatern

Aufbauend auf der Erfassung und handlungsorientierten Beschreibung der spezifischen Anforderungen in der Erwerbstätigkeit kann nun die zu fördernde Handlungskompetenz von Gebäudeenergieberatern vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beschrieben werden. Diese Beschreibung im Sinne didaktischer Ziele erfolgt im entwickelten Modell hinsichtlich der Dimensionen *Handlungsbezug*, *Kompetenzart* sowie *Niveau*.

*Handlungsbezug:* Entsprechend der Tätigkeitsanforderungen der Handlungsfelder (Kap. 2) muss ein Energieberater eine konkrete Handlungssituation einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gestalten. Die Handlungsfähigkeit eines Energieberaters schließt insbesondere ein reflexives Abwägungsverhalten im Sinne der Nachhaltigkeit in der konkreten Handlungssituation ein.

*Kompetenzart:* Die Differenzierung der Handlungsfähigkeit erfolgt unter Bezug auf die anthropologisch-pädagogische Position von Heinrich Roth

(1976; vgl. Reetz 1999) im Sinne eines Subjekt-Objekt-Bezuges nach den Kompetenzarten *Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz*.

Das vorgestellte Konzept ist somit uneingeschränkt anschlussfähig an das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens, welches durch einen engen Bezug zum Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit im dualen System letztlich auch eine anthropologisch-pädagogische Position aufweist. Diese Anschlussfähigkeit ist für eine spätere, mögliche Einstufung der Erwerbstätigkeiten in der Gebäudeenergieberatung in den DQR und somit einer Charakterisierung der Anforderungsstrukturen aufgrund der angestrebten Lernergebnisse wichtig. Der gewählte Zugang bietet aber gegenüber dem Kompetenzkonzept des DQR zwei entscheidende Vorteile. Zum einen erlaubt es das Konzept nach Roth, sich stärker von der dominanten Position der Lernergebnisorientierung zu lösen und somit stärker den Prozess der Kompetenzentwicklung für Beraterisches Handeln und Problemlösen zu fokussieren. Zum anderen ist es aus analytischer Sicht notwendig, gleichberechtigt zwischen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu trennen. Die eindeutige Differenzierung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz erscheint hinsichtlich der Differenzierung von Niveaus nach dem im folgenden Abschnitt vorgestellten Reflexionsmodell von Tiefel (2004) analytisch notwendig.

*Niveau:* Die Beschreibung der Handlungsfelder verdeutlicht, dass in fast allen Handlungsfeldern ein Höchstmaß an Reflexion erforderlich ist. Unter diesem Fokus werden für das Kompetenzmodell Niveaus der Reflexion unterschieden (Abb. 2). Grundlage für deren Definition sind die vier Reflexionsmodi für Beraterisches Handeln nach Tiefel (2004). Der Reflexionsmodus beschreibt, wie offen ein Individuum ein bestimmtes Problem reflektiert, d. h. durch Reduzierung der Problemkomplexität (Stabilisierung) oder Sich-Einlassen auf mögliche Problemszenarien (Innovation) (s. Abb. 2, links). Es wird differenziert zwischen jeweils zwei stabilisierenden und zwei innovierenden Modi, die jeweils durch den Reflexionsfokus und das Reflexionswissen beschreibbar sind (s. Abb. 2, Mitte). Der Reflexionsfokus beschreibt die Integration unterschiedlicher Wahrnehmungsperspektiven in die Gestaltung einer Lösung, d.h. ob sich die Problembewältigung eher an bewährte Lösungsschemata hält (stabilisierend), oder innovative, offene Lösungswege notwendig sind. Reflexionswissen beschreibt die Art und Funktion des Wissenszugangs, also ob Wissen eher reproduziert wird oder für den Gegenstandsbereich transformiert werden muss, sowie den Umgang mit Nichtwissen. Stabilisierende Modi sind geprägt durch einen starken Bezug zu standardisierten Handlungsschemata. Die innovativen Modi erfordern eine höhere Kreativität und den Umgang mit Ungewissheiten. Für diese vier Stufen wurden vier allgemeine Problemtypen definiert, welche die Zieloffenheit und den Interaktionsaufwand berücksichtigen (s. Abb. 2, rechts).

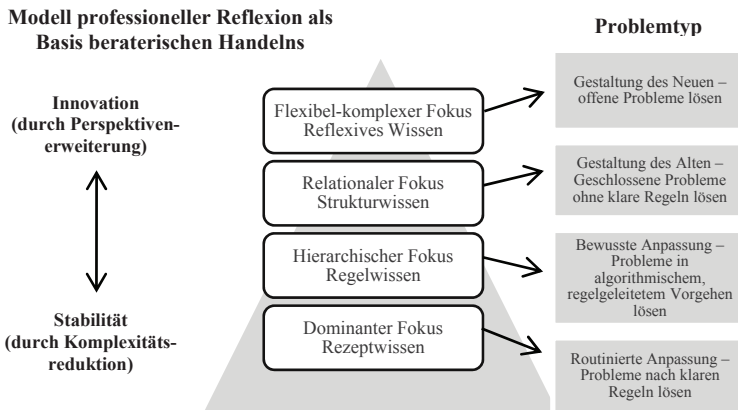
*Gestaltung des Neuen – Offene Probleme (zieloffen, Zielkonflikte, unklarer Interaktionsausgang):* Dieser Problemtyp erfordert eine kreative Nutzung von oder eine Entwicklung neuer Vorgehensweisen zur Schaffung neuer Lösungen oder eine kreative Gestaltung einer dynamischen Interaktion mit mehreren Projektbeteiligten mit unterschiedlichen Interessen unter permanent wechselnden Interessen.

*Variation des Alten – Geschlossene Probleme ohne klare Regeln:* Dieser Problemtyp erfordert bewusste Adaption von Vorgehensweisen auf neue Sachverhalte oder eine dynamische Interaktion unter permanent wechselnden, aber wahrnehmbaren Interessenslagen mit einem oder mehreren Projektbeteiligten.

*Bewusste Anpassung – Algorithmisches Vorgehen mit Regeln:* Es werden Regeln genutzt, bekannte Lösungen adaptiert oder die Interaktion mit verschiedenen Projektpartnern und klaren Interessen gestaltet.

*Routinierte Anpassung – Eindeutige Regeln:* Es werden für bekannte Lösungswege Rezepte angewendet oder mit einem Projektpartner und klaren Interessen interagiert.

Abb. 2: Niveaus der Reflexion und Problemtypen beraterischen Handelns



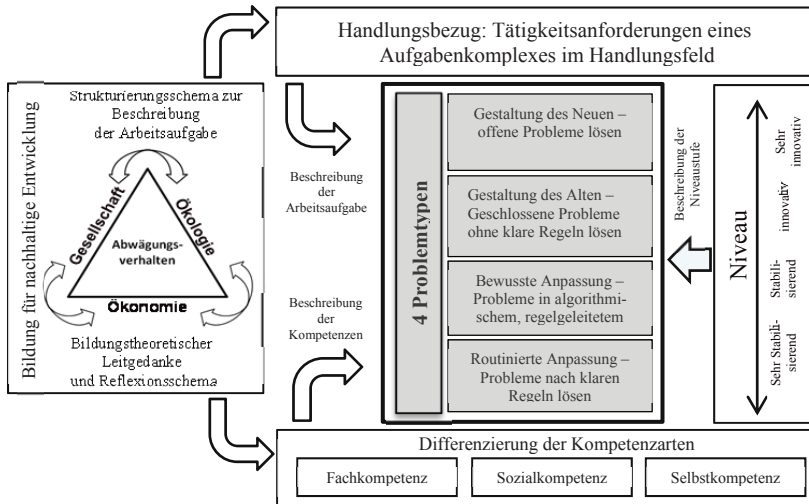
Quelle: in Anlehnung an Tiefel 2004

Abbildung 3 zeigt das Kompetenzmodell, welches nachfolgend erläutert wird. Für ein Weiterbildungsmodul lässt sich durch eine Beschreibung der drei Dimensionen Handlungssituation, Kompetenzart und Niveau ein konkretes Problem beschreiben, anhand dessen ein Lernprozess ausgestaltet wird. Dadurch können die didaktischen Ziele begründet werden und anschließend die methodische Ausgestaltung des Weiterbildungsmoduls erfolgen.



Die Bildung für nachhaltige Entwicklung dient zum einen als Strukturierungsschema für die Arbeitsaufgaben in der jeweiligen Handlungssituation. Die Tätigkeitsanforderungen werden dadurch unter dem Fokus der Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft dargelegt. Dadurch wird der Handlungsbezug für die Beschreibung der didaktischen Ziele und Inhalte durch die Ausgestaltung eines Problemtypen eines Weiterbildungsmoduls sichergestellt. Zum anderen bietet sie als bildungstheoretischer Leitgedanke ein grundsätzliches Reflexionsschema für die Kompetenzentwicklung. Dies ermöglicht eine systematische Beschreibung und Konkretisierung der zu fördernden Kompetenzen für den gewählten Problemtyp.

Abb. 3: Kompetenzmodell



Quelle: eigene Darstellung

Um die Effektivität des Konzeptes bzgl. des Ziels der Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit zu bewerten, muss eine Erfassung der erworbenen Handlungsfähigkeit sowie eine Evaluation der durchgeführten Weiterbildung erfolgen (vgl. Reetz 2011, Heidegger 2006). Mit Anschlussfähigkeit an das zuvor dargestellte Kompetenzmodell wurde hierzu ein Konzept zur Diagnose von Energieberatungskompetenzen entwickelt (vgl. Djaloeis et al. 2011). Dieses Konzept greift die über das Kompetenzmodell operationalisierten Handlungssituationen auf und ermöglicht anhand einer entwickelten Referenzlösung der Arbeitsaufgabe eine strukturierte Beschreibung der Problemlösefähigkeit von Energieberaterinnen und Energieberatern hinsichtlich einer sach- und fachgerechten Lösung sowie einer Bearbeitung der Handlungssituation im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens. Über eine Selbst- so-

wie Fremdevaluation durch Experten und Teilnehmende erfolgt anschließend eine Reflexion und qualitative Bewertung, in welchem Ausmaß die angestrebte Entwicklung der reflexiven Handlungsfähigkeit erreicht wurde.

## **5. Didaktische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen zur Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit**

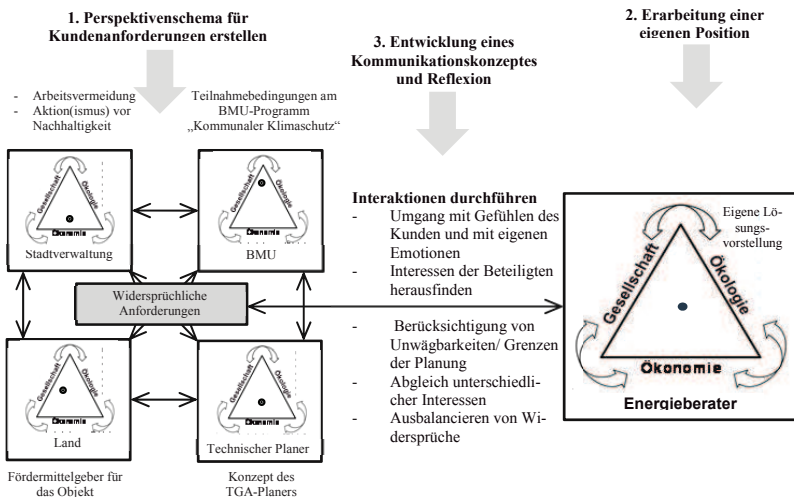
Im Folgenden wird exemplarisch anhand eines Weiterbildungsmoduls gezeigt, wie auf Grundlage des entwickelten Kompetenzmodells die Konzeption entsprechender Module theoretisch gestützt werden kann (vgl. Heinen/Frenz 2013). Die Beschreibung der didaktischen Ziele für das Weiterbildungsmodul „*Beratung einer Stadtverwaltung zum öffentlichen Bad*“ erfolgt anhand der Problemtypen des Kompetenzmodells. Die anschließende Gestaltung des Weiterbildungsmoduls folgt gängigen Ansätzen aus der Weiterbildung: Handlungsorientiertes, situiertes Lernen unter Einbezug konstruktivistischer Ansätze, der beruflichen Wirklichkeit und der biografischen Erfahrungen der Teilnehmer (Siebert 2012). Abschließend werden die prototypische Erprobung des Moduls vorgestellt und Evaluationsergebnisse diskutiert.

Für das Handlungsfeld „Führen von Beratungsgesprächen“ sind Beratungen von Kunden, z. B. von privaten Hausbesitzern oder in diesem Falle einer Kommune, zu erstellten Energiekonzepten eine zentrale Aufgabe. Ein erstelltes Energiekonzept berücksichtigend, steht hier die Interaktion mit anderen Personen, also Kunden, Vermietern, Geschäftspartnern etc., und somit die Förderung von Sozialkompetenz im Vordergrund. Je nach Beratungsaufgabe kann die bei der Beratung zu berücksichtigende Gruppe größer oder kleiner sein. Die Problemtypen werden zunächst im Wesentlichen aufgrund der unterschiedlichen Interaktionserfordernisse des zu wählenden Niveaus differenziert. Das nachfolgende Weiterbildungsmodul basiert auf einer realen Handlungssituation eines Projektteams, das dieses komplexe Problem des Typs *Gestaltung des Neuen* zu bewältigen hatte.

*Ausgangslage:* Die Energiekosten einer Kleinstadt, einem anerkannten Erholungsort, wirkten sich sehr negativ auf die Haushaltslage aus. Im Rahmen der Fördermaßnahme „Kommunaler Klimaschutz“ des Bundesumweltministeriums (BMU) wurden durch einen TGA-Planer Einsparmöglichkeiten und ein Energiekonzept für die örtlichen Terme, einem Spaß- und Freizeitbad, entwickelt. Nun soll die Stadtverwaltung durch einen Energieberater für das vorliegende Konzept hinsichtlich der Qualität und Nachhaltigkeit des Energiekonzeptes beraten werden. Bei diesem Projekt gibt es verschiedene Projektbeteiligte, deren unterschiedliche Interessen es zu berücksichtigen gilt (Abb. 4).

Bei der Stadtverwaltung besteht offensichtlich die Haltung, dass Einzelaktionen, eine Ingenieur-Planung und Einzelinvestitionen ausreichend seien, und eine fachliche Erfolgskontrolle nicht erforderlich. Eine aktive Mitwirkung wird als nicht notwendig erachtet. Die Interessen der Fördermittelgeber (Land und BMU) liegen eher darin, im Sinne der Fördermaßnahme eine nachhaltige Lösung umzusetzen. Die technische Planung durch ein eingebundenes Ingenieurbüro fokussiert wiederum die Planung und den Verkauf neuer technischer Anlagen.

Abb. 4: Vorgehensweise im Weiterbildungsmodul und Beraterische Interaktionen



Quelle: eigene Darstellung

In dieser Handlungssituation soll die Stadtverwaltung eines anerkannten Kurortes hinsichtlich der Qualität und Nachhaltigkeit eines vorliegenden Energiekonzeptes für das städtische Spaß- und Freizeitbad beraten werden.

**Didaktische Ziele:** Die Weiterbildungsteilnehmer sind in der Lage, aufgrund der Ausgangslage die Anforderungen und Interessen der beteiligten Partner zu erschließen, anhand eines erstellten Energiekonzeptes fach- und sachgerecht zu reflektieren und entsprechende Handlungsstrategien für die Beratung der Stadtverwaltung zu entwickeln. Die besondere Herausforderung besteht darin, Interessen und Absichten aller Beteiligten (Fördermittelgeber, TGA-Planer, Stadtverwaltung etc.) systematisch unter ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Aspekten aufzunehmen und Interessens- und Zielkonflikte zwischen den Beteiligten aufdecken zu können. Sie sind in der

Lage, einen Lösungsvorschlag, der von allen Beteiligten getragen wird, und eine entsprechende Kommunikationsstrategie zu entwickeln.

Aus dieser Handlungssituation könnten auch für die anderen Niveaus Probleme abgeleitet und Module gestaltet werden. Beispiele hierfür wären:

*Routinierte Anpassung:* Hier könnte das zu bewältigende Problem beispielsweise die Beratung eines Mitarbeiters der Stadtverwaltung über die Auswertung eines Blower-Door-Tests, um Leckagen in der Gebäudehülle aufzuspüren, sein. Es gibt hier klare Regeln, so erfolgt für eine als undicht identifizierte Türe zwingend die Empfehlung, diese abzudichten.

*Bewusste Anpassung:* Hierfür könnte das Problem die Beratung der Stadtverwaltung über einen erstellten Energiebedarfsausweis für Nichtwohngebäude darstellen. Der Stadtverwaltung wird die energetische Bewertung des Gebäudes erläutert und Beratungsempfehlungen ausgesprochen. Hierfür gibt es entsprechend der geltenden Energieeinsparverordnung (EnEV) Vorgaben zur Ausstellung, zur Verwendung und zu den Modernisierungsempfehlungen.

*Variation des Alten:* Dieser Problemtyp könnte anhand einer Beratung der Stadtverwaltung und der Objektverantwortlichen im Rahmen des zu erstellenden Energiekonzeptes für das örtliche Spaß- und Freizeitbad ausgestaltet werden. Die Entwicklung der Modernisierungsvorschläge muss mit den beteiligten Partnern unter Berücksichtigung der spezifischen, sich verändernden Interessen aller Beteiligten abgestimmt werden. Die Modernisierungsvorschläge müssen zwar individuell ausgestaltet und ausgehandelt werden, dabei kann jedoch auf Erfahrungen, z.B. bekannte Vorgehensweisen und Methoden aus anderen Beratungen zurückgegriffen werden und diese für den vorliegenden Fall adaptiert werden.

*Durchführung, Bewertung und Evaluation:* Die Handlungssituation wurde innerhalb einer dreitägigen internen Weiterbildung eines Energieberatungsdienstleisters in einem halbtägigen Modul erprobt. Die Weiterbildungsteilnehmer erarbeiteten zunächst in Zweiergruppen anhand der vorliegenden Fallbeschreibung, vorgestellt durch einen der damaligen Projektbearbeiter, ein Perspektivenschema mit den Interessen und Absichten aller Beteiligten und beschrieben diese unter ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Aspekten. Sie legten Interessens- und Zielkonflikte zwischen den Beteiligten dar. In Abhängigkeit vom jeweiligen Projektbeteiligten reflektierten die Teilnehmer, in welcher Rolle sie sich jeweils sehen und welche Möglichkeiten der Kommunikation sie sehen. Die identifizierten Konflikte und aufgestellten Bewältigungsstrategien wurden dem Plenum vorgestellt und anhand der Erfahrungen eines Projektbearbeiters reflektiert. Abschließend erfolgte eine weitere Diskussion und Reflektion anhand eigener Erfahrungen der Teilnehmenden. Unter Nutzung von Grundlagen zur Kommunikation und zu Rollenmodellen erarbeiteten Sie ihre Rolle als Energieberater.

Im Anschluss an die Weiterbildung erfolgten separate, qualitative Evaluationsgespräche mit den Teilnehmenden und den damaligen Projektbearbeitern als Betreuer der gesamten Weiterbildungsmaßnahme. Das Modul ist gut geeignet zur Förderung der angestrebten reflexiven Handlungsfähigkeit und soll für diese interne Weiterbildung weiter eingesetzt werden. Mit Grundlagen zur Kommunikation (z. B. Nutzung des Vier-Ohren-Modells), zu Rollenmodellen und mit der Entwicklung eines Perspektivenschemas wurden den Teilnehmenden wichtige Methoden und Instrumente für die Projektbearbeitung und die individuelle Strukturierung komplexer Beratungssituationen vermittelt. Auch die Möglichkeit zur Reflexion eigener Beispiele wurde als sehr positiv bewertet.

Die prototypische Erprobung des Konzeptes kann also als erfolgreich bezeichnet werden. Um die Effektivität dieses Bildungsmoduls für das Ziel der Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit empirisch stärker zu fundieren, müssten im Anschluss die weiteren Weiterbildungen evaluiert werden, um die Erkenntnisse weiter generalisieren zu können. Zudem müsste der Einsatz des zum Zeitpunkt der Weiterbildung noch in der Erprobung befindlichen Diagnosekonzeptes optimiert werden. Ebenso steht eine Transferevaluation der Anwendbarkeit in der Praxis noch aus.

## **6. Zusammenfassung**

Vor dem Hintergrund der in der Einleitung aufgezeigten Defizite in der Weiterbildung von Gebäudeenergieberatern wurde in diesem Beitrag unter Bezug auf einschlägige Studien der Qualifikationsforschung ein Kompetenzmodell zur Förderung reflexiver Handlungskompetenz entwickelt. Dieses Kompetenzmodell nutzt den theoretischen didaktischen Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Beschreibung didaktischer Ziele für ein situiertes Konzept der Kompetenzförderung. Anhand eines Beispiels wurde gezeigt, wie mit dem Kompetenzmodell die Planung einer Weiterbildungsmaßnahme theoretisch gestützt werden kann. Dieses Beispiel hebt sich deutlich von zur Zeit vorherrschenden Weiterbildungsangeboten in der Gebäudeenergieberatung ab, da es durch den bildungstheoretischen Leitgedanken einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begründet ist und sich auf erhobene Arbeitsprozesse der Energieberatung und nicht auf unverbundene Wissensgebiete – z.B. der Bauphysik und der Anlagen- und Gerätetechnik – bezieht.

## Literatur

- Böhle, F. (2006): Typologie und strukturelle Probleme von Interaktionsarbeit. In: Böhle, F./Glaser, J. (Hrsg.): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 325-347.
- Buchmann, U. (2006): Empirische Qualifikationsforschung und ihr Beitrag zur Curriculumkonstruktion – Eine Kommentierung deutschsprachiger Literatur. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19. Stuttgart: Steiner, S. 235-255.
- Djaloeis, R./Frenz, M./Heinen, S./Schlick, C. (2011): Diagnose von Energieberatungskompetenz. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich, S.131-142.
- De Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 1, S. 13-20.
- De Haan, G./Harenberg, D. (1999): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. In: BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 72. Bd.. Bonn
- Frenz, M./Marfels, K. (2011): Professionalisierung der Dienstleistung in der Energieberatung – Strategien auf individueller und organisatorischer Ebene. In: Gatermann, I./Fleck, M. (Hrsg.): Mit Dienstleistungen die Zukunft gestalten. Frankfurt und New York: Campus, S. 131-139.
- Hacker, W. (2009): Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich u.a: Pabst.
- Heidegger, G. (2005): Evaluationsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 412-421.
- Heinen, S. (2012): Studien der Qualifikationsforschung in der Domäne der Gebäudeenergieberatung. In: Reichwald, R./Frenz, M./Hermann, S./Schipanski, A. (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Wiesbaden: Gabler, S. 281-302.
- Heinen, S./Frenz, M./Djaloeis, R./Schlick, C. (2011): Analytische und konzeptionelle Überlegungen für Fort- und Weiterbildungen in der Gebäudeenergieberatung. In: Frenz, M./Unger, T./Schlick, C. (Hrsg.): Moderne Beruflichkeit. Bielefeld: Bertelsmann, S.23-48.
- Heinen, S./Frenz, M./Schlick, C. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Gebäudeenergieberatung – Entwicklung eines Kompetenzmodells und Konzeption von Weiterbildungsmodulen. In: Becker, M./Grimm, A./Petersen, W./Schlausch, R. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Ausbildung. Berlin: Lit, S. 456-473.
- Kandler, M./Tippelt, R. (2011): Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 707-728.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt: Peter Lang.
- Reetz, L. (2011): Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufs-

- ausbildung. In: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101-118.
- Reetz, L./Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeyer, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 227-259.
- Roth, H. (1976): Pädagogische Anthropologie, Band II, 2. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 7. Aufl. Augsburg: Ziel.
- Tiefel, S. (2004): Beratung und Reflexion – eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden: VS.





# Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern- Umgebungen und Arbeitsmaterialien

*Diana Stuckatz, Cornelia Wagner*

## 1. Einleitung

„Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“. Mit der gleichnamigen Kampagne macht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit Herbst 2012 deutschlandweit mit Plakaten, Werbespots und Ausstellungen auf die Bedeutung von Lesen und Schreiben als wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe aufmerksam. Daran anknüpfend fokussiert der BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ auf die Verringerung der Zahl von funktionalen Analphabet/inn/en sowie das Schaffen von Angeboten, Konzepten und Forschungsergebnissen zur Verbindung von schriftsprachlicher Entwicklung und beruflicher Qualifizierung.

In diesem Zusammenhang hat sich das Projekt INA-Pflege<sup>1</sup> der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Wirtschaftspädagogik, zum Ziel gesetzt, ein integriertes Angebot zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich zu entwickeln und zu erproben. Angestrebte Ergebnisse des Projekts sind die Ausarbeitung anschlussfähiger Module sowie die Gestaltung der INA-Pflege-Toolbox: Ausgestattet mit Lehr-Lern-Materialien, curricularen sowie didaktisch-methodischen Hinweisen und Praxisbeispielen, Schulungsmaterialien sowie Evaluationsinstrumenten wird die INA-Pflege-Toolbox an interessierte Akteure in Pflegeeinrichtungen, bei Bildungsdienstleistern und an weitere Sozialpartner verbreitet.

Der folgende Beitrag skizziert, in Bezug auf Deutschland, sowohl die Relevanz des Themas als auch den aktuellen Forschungsstand. Gleichzeitig werden empirische Befunde der ersten Projektphase vorgestellt sowie Perspektiven und Entwicklungstendenzen aufgezeigt.

---

1 Das Projekt wird im BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ vom 01.09.12 bis zum 31.08.15 gefördert; Projektleitung PD Dr. Steffi Badel, vgl. [www.alphabund.de/1453.php](http://www.alphabund.de/1453.php); Förderkennzeichen 01AB12013.

## 2. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Die Ergebnisse der Level-One Studie (leo.) aus dem Frühjahr 2011 haben erstmals die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland quantifiziert. Bisherige Schätzungen gingen von vier Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Differenziert nach mehreren Kompetenzstufen (Alpha-Levels) zeigt die leo.-Studie, dass 7,5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren von funktionalem Analphabetismus<sup>2</sup> betroffen sind. Das sind 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011).

Ein Großteil kann zwar einzelne Wörter und Sätze, jedoch keine kürzeren Texte lesen oder schreiben. Gleichwohl sind 56,9 Prozent der Personengruppe erwerbstätig. 37 Prozent von allen arbeitenden funktionalen Analphabet/inn/en sind in un- und angelernten Tätigkeiten beschäftigt. 58 Prozent (4,4 Millionen) haben Deutsch als Erstsprache gelernt (vgl. Grotlüschen 2012, Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012).

Auch die jüngst veröffentlichten Ergebnisse von PIAAC weisen eine leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenz der Erwachsenen in Deutschland auf. Sie erzielen 270 Punkte und liegen statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt von 273 Punkten (vgl. Rammstedt 2013).

Lesen- und Schreibfähigkeiten sind ein zentraler Bestandteil von Grundbildung. Der Begriff betont aber weit mehr und schließt mathematische Grundkenntnisse, Fremdsprachen- und Computerkenntnisse, soziale Kompetenzen sowie die Bereitschaft zum selbstständigen Lernen gleichermaßen ein (vgl. PT-DLR 2012).

In Anlehnung an die aus dem angelsächsischen Raum geprägten Begriffe Workplace Basic Education bzw. Workplace Literacy Education (vgl. Jurmo 2004) wird im beruflichen Kontext von arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung gesprochen. Diese bezieht sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz (vgl. Klein/Schöpfer-Grabe 2011, S. 30). Folglich besteht die Herausforderung darin, die nötigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst vom fachlichen Inhalt zu vermitteln: Arbeitsplatzorientierte Grundbildungskonzepte müssen sowohl die Tätigkeitsanforderungen, ihre zukünftigen Veränderungen als auch die Lern-, Interessen- und Bedarfslage der Lernenden einbeziehen (vgl. Klein/Reutter 2011, S. 21f.).

---

2 „Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011, S. 14).

Ungeachtet dessen gestaltet sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt größtenteils so, dass die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in Unternehmen bisher kaum wahrgenommen werden. Personalverantwortliche gehen in der Regel nicht davon aus, dass sie Beschäftigte mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen haben. Strategien zur beruflichen Weiterbildung fokussieren folglich primär auf arbeitsplatzrelevante Qualifikationen, weniger auf Grundbildungskompetenzen (PT-DLR 2013). Sie vernachlässigen zudem häufig die Zielgruppe der An- und Ungelernten bzw. Geringqualifizierten (vgl. Jäger/Kohl 2009).

### **3. Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe**

In Deutschland sind aktuell rund 2,5 Millionen Menschen pflegebedürftig. Bis zum Jahr 2050 wird sich diese Zahl nahezu verdoppeln (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Damit einhergehend steigt der Bedarf an qualifiziertem Personal in der Pflege.

Die Daten der Pflegestatistik bieten einen Überblick zur Beschäftigungssituation: Im Jahr 2011 waren 951.893 Personen in ambulanten Pflegediensten und Pflegeheimen beschäftigt. Davon sind 76.919 ausgebildete Kranken- bzw. Pflegehelfer/innen. Für unseren Kontext sind diejenigen Personen interessant, die über keinen oder über einen fachfremden Berufsabschluss verfügen. Ohne Berufsabschluss sind 98.007 Personen, über einen sonstigen pflegerischen oder hauswirtschaftlichen Berufsabschluss verfügen 121.010 Personen, über einen sonstigen (fachfremden) Berufsabschluss 224.928 Personen. Zählt man dazu noch diejenigen, die sich noch in Ausbildung oder Praktikum befinden (42.484 Personen), wird hier eine Größenordnung von 486.429 Personen quantifiziert, die noch keinen, keinen oder einen anderen Berufsabschluss hat und in der ambulanten oder stationären Pflege tätig ist. Das sind 51 Prozent der in der Pflege Beschäftigten.

Bisher liegen keine repräsentativen Untersuchungen zum Anteil von Beschäftigten mit geringen Grundbildungskenntnissen in der Pflegehilfe vor. Dennoch ist aufgrund des hohen Bedarfs, der finanziell und sozial geringen Wertschätzung sowie der irrümlichen Annahme, dass die Tätigkeiten in diesem Bereich auch von Nicht- oder Geringqualifizierten geleistet werden können, von einem durchaus beachtlichen Anteil auszugehen. Darauf weisen mehrere regionale Studien und Beobachtungen hin (vgl. Badel/Niederhaus 2009, Scharrer/Schneider 2009, Döbert/Hubertus 2000).

Um eine professionelle Pflege zu sichern, sind sowohl Weiterbildungsangebote für schon im Pflegebereich Beschäftigte, als auch Qualifizierungen für Menschen, die zukünftig dort arbeiten möchten (weiter) zu entwickeln. Der hier fokussierte Bereich der Pflegehilfe ist bundeslandspezifisch

geregelt.<sup>3</sup> Folglich existiert sowohl eine Vielzahl von Qualifizierungsbezeichnungen und -abschlüssen, als auch Qualifizierungsabläufen, -umfängen und -inhalten. Für die Ausbildung zum/r Pflegehelfer/in liegen z. T. länderspezifisch-standardisierte Curricula vor, die sich in ihrer Ausgestaltung miteinander deutlich unterscheiden. Gleichzeitig existiert kein begrifflicher Konsens über die Berufs- bzw. Tätigkeitsbezeichnung Pflegehelfer/in. Scharrer und Schneider (2009, S. 142, Herv. i. Or.) kommen zu folgender Bezeichnung: „*Pflegehelfer/-innen* sind in Altenpflege- und Pflegeeinrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens tätig. Sie unterstützen alte oder pflegebedürftige Menschen in allen Belangen der Grundpflege bzw. übernehmen diese Aufgaben je nach Hilfebedürftigkeit vollständig (Körperpflege, Ernährung, Bewegung bzw. Lagerung, Ankleiden etc.). In das Aufgabengebiet fallen auch hauswirtschaftliche Tätigkeiten, die Freizeitgestaltung der Pflegepersonen sowie die Mitwirkung bei der Angehörigenarbeit. Alle Tätigkeiten am und mit den Pflegepersonen sind zu dokumentieren.“

Komplementär dazu können Badel/Niederhaus (2009; 2011) in ihrer Studie zu Grundbildungsanforderungen an Geringqualifizierte in der Pflege zeigen, dass der angesprochenen Zielgruppe das Dokumentieren von Tätigkeiten und das Schreiben von Pflegeverlaufsberichten Schwierigkeiten bereitet. Das Berechnen von Arbeitsstunden und Einkäufen bereitet gegenüber dem Bilanzieren (Kalorienzufuhr und Trinkmengen) sowie dem Schätzen (von Mengen) weniger Probleme. Im Bereich der mündlichen Kommunikation werden das Mitteilen von Auffälligkeiten und Beschwerden sowie das Erteilen von Auskünften an Angehörige als schwierig eingeschätzt. Tätigkeiten am Computer sind selten gefordert. Häufiger wird der Umgang mit technischen Geräten wie Liften und Massagematten verlangt.

Beide Studien kommen zum Ergebnis, dass die Bezeichnung „Pflegehilfskraft“ missverständlich ist, da besonders die Beschäftigten im Pflegebereich nicht nur helfen, „sondern selbstständig grundpflegerische Leistungen unter fachlicher Aufsicht der Pflegefachkräfte erbringen“ (Hiermig u. a. 2005, S. 177) und komplexe Aufgaben im schriftlichen und mündlichen Bereich bewältigen müssen.

---

3 Mehrere Bundesländer bieten eine ein- bis zweijährige Ausbildung des im jeweiligen Landesgesetz geregelten Gesundheitsfachberufs an; bspw. Altenpflegehelfer/in, Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in, Gesundheits- und Pflegeassistenz.

## 4. INA-Pflege – Strukturen und Ergebnisse der empirischen Untersuchungen

Im Folgenden werden zwei empirische Studien vorgestellt. Sie folgen der übergreifenden Forschungsfrage, Unterstützungsbedarfe für die Zielgruppe der Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen zu identifizieren. Die Befunde werden im Rahmen des Projekts INA-Pflege genutzt, um passende Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien zu entwickeln, die anschlussfähig an bestehende Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe sind.

### 4.1 Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe

*Studie 1* untersucht fünf unterschiedliche Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe (mit Sprachförderung) in Berlin hinsichtlich ihrer charakteristischen Merkmale. Ziel ist es, durch den empirischen Zugang gezielt die Möglichkeiten der curricularen Verortung von Unterstützungsangeboten der Grundbildung zu eruieren.

Zur differenzierten Betrachtung der Strukturen und Praxiserfahrungen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Koordinatoren (n=5), Teilnehmenden (n=6) und Lehrkräften (n=6) bei diesen Bildungsinstitutionen durchgeführt, transkribiert, computergestützt aufbereitet und mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Ergebnisse der empirischen Arbeit seien hier zusammenfassend skizziert.

*Strukturen und curriculare Gestaltung:* Für das Bundesland Berlin stellt der Pflegebasiskurs mit Sprachförderung (Abschluss Trägerzertifikat) eines der niedrigschwelligsten Qualifizierungsangebote dar.

In Bezug auf Aufbau, Umfang und Ablauf unterscheiden sich die untersuchten Angebote in Teilen überaus deutlich. Neben einem individuellen Verhältnis von fachlich-theoretischen unterrichts- und berufsspezifischen Praxisphasen (Praktika), bezieht sich dies insbesondere auf die Gesamtdauer. Die Angebote beginnen mit einem Orientierungs- bzw. Sprachkurs, an den sich der eigentliche Pflegebasiskurs anschließt. Praktika werden diesem vor- oder zwischengeschaltet. Der Gesamtumfang der Vollzeitangebote differiert zwischen 12 und 84<sup>4</sup> Wochen. Die Gruppengrößen umfassen 12 bis 20 Personen.

Der Unterricht erfolgt in der Regel wochenweise en bloc. Die Curricula werden von jedem Bildungsträger gestaltet, weshalb die Angebote inhaltlich

---

4 Das Modul Pflegebasiskurs umfasst bei diesem Angebot sechs Wochen.

stark variieren.<sup>5</sup> Folglich können sich die Lehrkräfte auf kein Standard-Curriculum stützen.

Die Sprachförderung ist in der Regel auf die Bedürfnisse von Personen nicht-deutscher Herkunftssprache ausgerichtet. Gleichzeitig berichten die Koordinatoren, dass auch Teilnehmende deutscher Herkunftssprache Sprachförderung benötigen, dies aber häufig negieren. Mitunter findet die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen unter dem Vorwand statt, „die neue deutsche Rechtschreibung zu üben“ (AP1/1/I2<sup>6</sup>).

Als formale Teilnahmevoraussetzung werden mündliche Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1<sup>7</sup> des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) gefordert. Mitunter reicht auch „ein gutes A2<sup>8</sup>, wenn die Person entsprechend motiviert ist“ (AP1/1/I4). Die Sprachkenntnisse von Personen mit nicht-deutscher Herkunftssprache werden im Erstgespräch durch den/die Koordinator/in beurteilt. In Einzelfällen erfolgt ein schriftlicher Test. Bei Personen deutscher Herkunftssprache wird keine Einstufung hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse vorgenommen.<sup>9</sup> Ein Bildungsanbieter verlangt eine ärztliche Bescheinigung, dass die Person physisch und psychisch in der Lage ist, am Kurs teilzunehmen.

Alle Bildungsanbieter führen in den untersuchten Kursen eine theoretische und praktische Abschlussprüfung durch. Diese besteht in der Regel aus Multiple-Choice- sowie Anwendungsaufgaben im Pflegezimmer. Die Aufgaben werden dem sprachlichen Niveau der Gruppe angepasst und individuell (neu) erstellt.

Als Herausforderung für die Angebotsgestaltung seitens der Bildungsanbieter werden der hohe Verwaltungsaufwand sowie die begrenzten finanziellen Ressourcen gesehen. Gleichzeitig sind die Qualifizierungen „ein Ge-

---

5 Die Themen der Orientierungs- bzw. Sprachförderangebote sind (Auswahl): Allgemeinbildung und (Fach-)Sprache, Textverarbeitung, Mathematik, Lernen lernen, Praktikumsvorbereitung. Die Themen des Pflegebasiskurses sind (Auswahl): Grundpflegerische Maßnahmen, Anatomie und Physiologie, Biografie-Arbeit, Deutsch im Beruf, Erste-Hilfe, gesetzliche Grundlagen und Strukturen, Krankheitsbilder, kultursensible Pflege, Pflegedokumentation, Rollstuhltraining, Demenz.

6 Die Angabe verweist auf die Systematisierung der empirischen Daten: AP1 (Arbeitspaket 1 Grundlagen); I1 (Interviewteilnehmende Koordinatoren); 5: Lehrkraft); I1 (Interview 1).

7 Mündlichkeit allgemein B1: „Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden“ (Goethe-Institut Inter Nations u. a. 2002, S. 64).

8 Mündlichkeit allgemein A2: „Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ (ebd., S. 64).

9 „Ein Test auf funktionalen Analphabetismus wäre zu Beginn des Kurses als Information vielleicht sinnvoll, aber den Teilnehmenden am Anfang zu zeigen, was sie nicht können, ist auch nicht gut und fördert nicht die Lernmotivation“ (AP1/1/I1).

schäftsbereich“ (AP1/1/I5), der ein hohes persönliches Engagement der Koordinatoren und Lehrkräfte erfordert.

*Die Teilnehmenden:* Die Kurszusammensetzungen sind nach Angaben der befragten Koordinatoren höchst variabel. Die Altersspanne der Teilnehmenden in den Qualifizierungsangeboten liegt zwischen 17 und 62 Jahren. Ein Viertel der Teilnehmenden sind männlich<sup>10</sup>, drei Viertel sind weiblich. Gemeinsam ist den Teilnehmenden, dass sie unterschiedliche berufliche Erfahrungen mitbringen. Es handelt sich um fachfremd Ausgebildete, Personen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss sowie um Personen, die in ihren Heimatländern fachbezogene, hier (bisher) nicht anerkannte, Abschlüsse erworben haben.

In Bezug auf die Grundbildungskennnisse werden die Teilnehmenden als äußerst heterogen eingeschätzt; z. T. nehmen die befragten Koordinatoren und Lehrkräfte erhebliche Entwicklungsbedarfe bei ihnen wahr, die ein erfolgreiches Erreichen der angestrebten Qualifikation gefährden – dies gilt für Teilnehmende mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache.

Deutlich wird in der Befragung der Teilnehmenden, dass der Grundversicherungsträger eine entscheidende Rolle im Zugang zum Berufsfeld spielt. Neben einer kooperierenden Funktion (über die Teilnahme wird gemeinsam entschieden bzw. sie wird auf Initiative des Teilnehmenden gestattet), wird im Einzelfall eine Form der Verpflichtung skizziert, um Sozialleistungen (wieder) zu erhalten. Auch die Koordinatoren berichten davon, dass sich das Interesse der Teilnehmenden am Berufsfeld Pflegehilfe von persönlicher Motivation bis auferlegter Pflicht bewegen kann.

Der Verbleib der Teilnehmenden nach Kursende ist nach Auskunft der Koordinatoren verschieden. Während einige eine Erwerbsarbeit aufnehmen, beginnen andere weitere Qualifizierungen oder „sie arbeiten schwarz oder sie versinken wieder in ihrer Lethargie“ (AP1/1/I2).

*Die Lehrenden:* Bisher liegen keine empirisch-fundierte berufsstatistischen Daten über Lehrende vor, die im Bundesland Berlin in Pflegehilfe-Qualifizierungen bei Bildungsträgern unterrichten. Erste Erkenntnisse aus der Projektarbeit zeigen, dass sie in der Regel als Honorarkräfte und mitunter bei mehreren Institutionen beschäftigt sind (vgl. Stuckatz 2012). Ein Zugang zu dieser Gruppe gestaltet sich forschungsperspektivisch äußerst schwierig, da sie nur über eine entsprechende Koordinationsstelle respektive die Geschäftsführung des Bildungsträgers kontaktiert werden kann.

---

10 In diesem Zusammenhang machen die befragten Koordinatoren deutlich, dass der Großteil der Teilnehmer sehr motiviert ist und dass männliche Pflegehelfer nicht zuletzt aufgrund ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit gern beschäftigt werden.

## 4.2 Lehr-Lern-Materialien in der Pflegehilfe

In *Studie 2* stehen die zu entwickelnden Lehr-Lern-Materialien der INA-Pflege-Toolbox für Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe im Fokus. Dazu gilt es, die spezifischen Bedarfe zu eruieren, welche die Lehrkräfte für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen sehen. Bisher liegen keine Ergebnisse vor, die trägerübergreifende Aussagen über die Bedarfslage ermöglichen (vgl. Stuckatz/Mützlitz 2013). Um diesbezüglich eine erste Explorati-on vorzunehmen, haben wir uns entschieden, unsere qualitativ-orientierte Forschungsarbeit an dieser Stelle durch quantitative Erhebungs- und Analysetechniken zu erweitern (vgl. dazu auch Mayring 2001).

*Vorstudie:* In einer Vorstudie erfolgte eine schriftliche und mündliche Befragung von drei Lehrkräften einer Bildungsinstitution. Im Ergebnis konnten zwanzig pflegespezifische Themen ermittelt werden, bei denen die Lehrkräfte der Meinung sind, dass keine adäquaten, binnendifferenzierenden Materialien vorliegen. Die Heterogenität der Teilnehmenden bedingt, dass die Lehrkräfte die Materialien für jeden Kurs neu „zusammenschnippeln“ (AP1/5/I2) und daher umfangreiche Materialsammlungen anlegen müssen („Messi-Syndrom“, AP1/5/I2). Dieser Prozess wird als äußerst arbeits- und zeitaufwändig beurteilt. Die ressourcenorientierte Erstellung von Kopier-vorlagen geht zudem mitunter zu Lasten der Übersichtlichkeit. Computer-gestützte Erarbeitungen von Materialien sind von der Medienkompetenz der Lehrkraft abhängig.

Mit Blick auf die Kursinhalte verweisen die befragten Lehrkräfte darauf, dass Theorien und Modelle bei den Teilnehmenden auf wenig Interesse stoßen. Ein Theorie-Praxis-Transfer fände auch deshalb nicht statt, da die zur Verfügung stehenden Materialien für die Zielgruppe „zu akademisch“ (AP1/5/I2) seien.

Die Lehrenden geben mit Blick auf die genannten Herausforderungen des Unterrichtens in den Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe an, dass sie sich neben Lehr-Lern-Materialien auch didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen wünschen.

*Hauptstudie:* Auf Grundlage der Vorstudien-Ergebnisse wird mit der schriftlichen Befragung im Herbst 2013 die Bedarfslage der Lehrkräfte und Kursverantwortlichen in Berlin und Brandenburg erfasst.<sup>11</sup> Dies erfolgte mithilfe eines standardisierten, papiergebundenen Fragebogens, der in vier Themenkomplexe gegliedert ist: (1) Berufsbiografische Angaben und Unter-

---

11 Parallel zur Erhebung der schriftlichen Daten erfolgt eine Dokumentenanalyse zur curricu-laren Ausgestaltung der Altenpflegehilfe anhand der Rahmenlehrpläne von zwölf Bundes-ländern. Ziel ist es, die Ergebnisse beider Studien im weiteren Projektverlauf in Beziehung zu setzen.



richtsschwerpunkte, (2) Pflegespezifische Themen, (3) Übungs- und Aufgabenformen sowie Methoden, (4) Erfahrungswissen.

Die Auswahl der Bundesländer ist folgendermaßen zu begründen: In Berlin, wo das INA-Pflege-Projekt ansässig ist, gibt es keine formalisierte Pflegehilfe-Ausbildung. Brandenburg bietet die Ausbildung zum/r Altenpflegehelfer/in sowie zum/r Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in an.

Zielgruppe der Befragung sind Lehrkräfte und Verantwortliche, die in Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe unterrichtend tätig sind. Die Angebote werden von Bildungsinstitutionen, wie freien Trägern oder Fachschulen vorgehalten. Zugang zu Angebots- und Kontaktdaten ist über die Weiterbildungsdatenbanken<sup>12</sup> der Länder möglich. Der Zugang zur gewünschten Stichprobe gestaltet sich schwierig, da keine Informationen verfügbar sind, wer bzw. wie viele Lehrkräfte bei den Institutionen beschäftigt sind. Vor diesem Hintergrund konnte der Fragebogen nicht persönlich an die Befragten adressiert werden. Ein Zugang ist hier über sogenannte „Türwächter (Gatekeeper)“ (Helfferich 2009, S. 175) erforderlich, der durch die Bereitstellung von Informationen vorbereitet werden muss.

Die Auswahl der Stichprobe erfolgt durch selektives Sampling anhand folgender Merkmalskombinationen: Qualifizierungsangebot im Bereich Pflegehilfe (Suchbegriffe: Pflegehilfe, Altenpflegehelfer/in, Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in, Pflegehelfer/in), Bildungsanbieter in Berlin oder Brandenburg, mindestens ein laufendes Angebot.

Die Anzahl der versendeten Fragebögen betrug zwei bis maximal fünf Stück pro Institution.<sup>13</sup> In Berlin wurden an 50 Institutionen 227 Fragebögen gesendet, in Brandenburg an 36 Institutionen 146 Fragebögen. Zum aktuellen Zeitpunkt (31.10.13) wurden 49 Fragebögen zurückgesendet (28 Berlin; 21 Brandenburg), was einer Quote von 13,1 Prozent entspricht.<sup>14</sup>

*Befunde:* Die identifizierten Bedarfe für unterstützende Lehr-Lern-Materialien aus den Befragungen der Lehrkräfte stimmen in Teilen mit den von Badel/Niederhaus (2009; 2011) eruierten Themenfeldern mit hohen Grundbildungsanforderungen überein bzw. differenzieren diese weiter aus: Dazu gehören bspw. Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen (bspw. Anredeformen), Umgang mit der Pflegedokumentation (einschließlich Aufbau, Zweck und Funktion des Dokuments). Neu genannt werden in vorliegender Untersuchung sensible Themen (Sexualität im Alter) oder stark

---

12 Siehe [www.wdb-berlin.de](http://www.wdb-berlin.de) und [www.wdb-brandenburg.de](http://www.wdb-brandenburg.de).

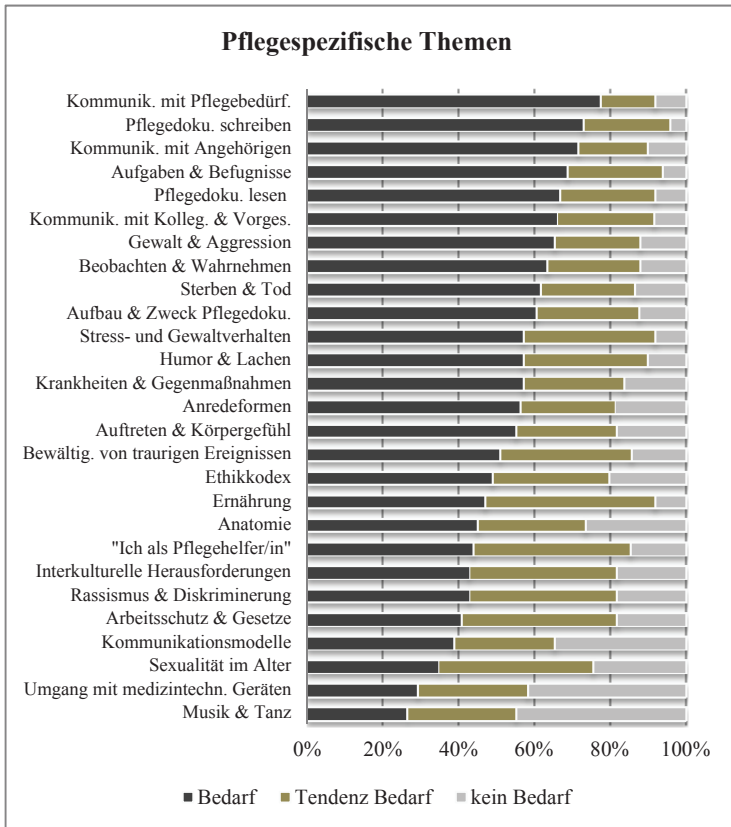
13 Aus der Anzahl der Kursangebote ist in der Regel nicht abzuleiten, wie viele Lehrkräfte beschäftigt sind. Wahlweise unterrichtet eine Lehrkraft das gesamte Angebot oder die Anzahl der Lehrkräfte wird themenspezifisch zusammengestellt. Die versendete Stückzahl beruht so auf der Anzahl der Angebote pro Institution plus zwei, jedoch maximal fünf.

14 Die geringe Rücklaufquote ist in Teilen auf die mangelnde Aktualität der Angebotseinträge der Weiterbildungsdatenbanken zurückzuführen bzw. darauf, dass Lehrkräfte bspw. zum aktuellen Zeitpunkt nicht zur Verfügung stehen (u. a. bei Honorartätigkeit oder Praktikumsphasen).

psychisch belastende Themen (Gewalt und Aggression, Stressverhalten, Krankheiten, Sterben und Tod) sowie die Reflexion des Berufsbildes und des eigenen Auftretens (alle Befunde vgl. Abbildung 1). Des Weiteren wünschen sich die Lehrkräfte, dass die Materialien Auskunft über Aufgaben und Befugnisse von Pflegehelfenden geben.

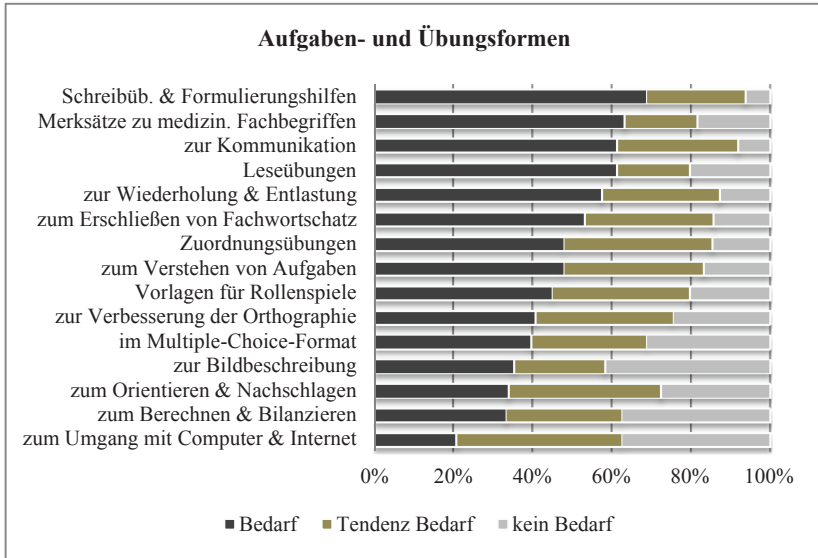
Hinsichtlich unterschiedlicher Übungsformen wird deutlich, dass eine mangelnde Vielfalt an fachbezogenen Angeboten vorliegt. Es fehlen bspw. Übungen zur Entwicklung von Schreib- und Lesestrategien sowie Übungen zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen und Übungen für Wiederholungs- und Entlastungsphasen – mit Inhalten der Pflegehilfe (alle Befunde vgl. Abbildung 2).

Abb. 1: Ergebnisse Befragung Hauptstudie; n=49



Quelle: eigene Darstellung

Abb. 2: Ergebnisse Befragung Hauptstudie; n=49



Quelle: eigene Darstellung

Gute Erfahrungen bei Kursteilnehmenden mit geringen Grundbildungskenntnissen haben die Befragten bspw. mit spielerisch konzipierten Materialien (Rätsel, Lückentexte, Collagen), bei denen die Teilnehmenden selbst aktiv werden können. Auch Texte mit wenigen Fachwörtern und der Einsatz audiovisueller und haptischer Medien erweisen sich laut den befragten Lehrkräften als aufmerksamkeits- und lernfördernd. Schwierigkeiten haben Teilnehmende mit geringen Grundbildungskenntnissen mit fachspezifischen Texten, undifferenzierten Arbeitsanweisungen, Dokumenten zum Selbstlernen und stark komprimierten Informationen.

## 5. Fazit und Perspektiven

Die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt nehmen stetig zu. Davon sind auch berufsbezogene Handlungen bei sogenannten Einfacharbeitsplätzen betroffen. Arbeitnehmer/innen müssen immer komplexere Tätigkeiten ausführen, die grundlegende Qualifikationen und Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen und sozialen Bereich voraussetzen. „Eine fundierte Grundbildung erweist sich als ein zentrales Mittel zur individuellen und beruflichen Entfaltung“ (Badel/Niederhaus 2009, S. 148).

Die Pflegebranche leidet aktuell unter einem Fach- und Hilfskräftemangel, der sich weiter zuspitzen wird. Gerade sie könnte daher ein Feld werden, in dem sich Potenziale und Chancen für die Beschäftigung von Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen ergeben. Die hier vorgestellten Befunde zu den Grundbildungsanforderungen im Tätigkeitsbereich von Pflegehelfenden zeigen jedoch, dass die gestellten Kompetenzerwartungen eine erhebliche Zugangsbarriere darstellen.

Bereits für das Erreichen der Pflegebasisqualifikation verweisen die Projektergebnisse auf Bedarfe in der Gestaltung von adäquaten Lehr-Lern-Umgebungen bzw. Arbeitsmaterialien. Um Menschen mit geringen Grundbildungskennntnissen einen Einstieg bzw. eine Weiterqualifizierung in das Berufsfeld zu ermöglichen, müssen entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Dies umfasst zum einen die Gewährleistung einer Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit innerhalb der unterschiedlichen Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Analysen verdeutlichen zudem, dass die fachsprachlichen und tätigkeitsspezifischen Anforderungen in den Qualifizierungsmaßnahmen eine enge Berufs- und Arbeitsplatzorientierung der unterstützenden Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote erfordern.

Des Weiteren sollen die konzeptionellen und curricularen Entwicklungen den Erkenntnisstand der aktuellen Forschung zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung von erwachsenen Lernenden angemessen widerspiegeln. Hierfür ist es notwendig, die Förderung Geringqualifizierter für die Pflegehilfe in Zukunft verstärkt interdisziplinär auszurichten, das heißt sowohl Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, der Grundbildung und integrierten Sprachförderung als auch der Pflegewissenschaft und -didaktik zu verknüpfen.

Nicht zuletzt stellt die Verankerung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung als Querschnittsthema in der Pflegehilfe besondere Herausforderungen für die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden. Der Unterricht muss grundbildungs- und insbesondere sprachsensibel erfolgen. Entsprechende Arbeitsmaterialien müssen vorgehalten werden. (Schrift-)Sprache ist die Voraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach. Folglich „kommen [...] auch Fachlehrkräfte nicht darum herum, sich der Sprachförderung zu widmen, wenn der Unterricht halbwegs erfolgreich sein soll – ob sie nun wollen oder nicht“ (Leisen 2010, S. 9).

Mit dem Projekt INA-Pflege wollen wir, durch die Bereitstellung konzeptioneller Ansätze, methodisch-didaktischer Hilfen sowie passgenauer, an den Realitäten des Berufsfeldes Pflegehilfe orientierter, Lehr-Lern-Materialien Anregungen zur Verzahnung von beruflicher Qualifizierung und Grundbildung geben. Darüber hinaus streben wir mit der INA-Pflege-Toolbox und flankierenden Sensibilisierungsmaßnahmen einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem kommunikationsbetonten Berufsfeld an.

## 6. Literatur

- Badel, S./Niederhaus, C. (2009): Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, R. (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 148-166.
- Badel, S./Niederhaus, C. (2011): AlphaZ Evaluation 01AB073103. Schlussbericht. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Döbert, M./Hubertus, P. (Hrsg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Egloff, B./Grosche, M./Hubertus, P./Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-31.
- Goethe-Institut Inter Nations/Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)/Schweizer Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD)/Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2002): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.
- Grotlüschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, Westf. Waxmann, S. 137-165.
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg. URL: [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft\\_15\\_12\\_2011.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf) (29-10-13).
- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012): leo.-News Nr. 02/2012. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus – Betroffene sind häufig auf Hilfstätigkeiten verwiesen. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (Hrsg.): leo.-News 2012. Universität Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2012/02/leo.-Newsletter-02-2012.pdf> (29-10-12).
- Helfferrich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hierming, B./Jaehrling, K./Kalina, T./Vanselow, A. et al. (2005): Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. Abschlussbericht (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Dokumentation, 550). Berlin.
- Jäger, A./Kohl, M. (2009): Qualifizierung An- und Ungelernter. Ergebnisse einer explorativen Analyse zum aktuellen betrieblichen Bedarf, zukünftigen Qualifikationsanforderungen und Präventionsansätzen der Bundesagentur für Arbeit. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. Profil 2, S. 19. URL: [http://www.bwpat.de/profil2/jaeger\\_kohl\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/jaeger_kohl_profil2.pdf) (12-11-13).
- Jurmo, P. (2004): Workplace Literacy Education. Definitions, Purposes, and Approaches. Connection Research and Practice. In: Focus on Basics; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, S. 22-26.
- Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S. (Hrsg.) (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln: o.V.

- Klein, R./Reutter, G. (2011): Arbeitsbezogene Grundbildung – ein falscher Begriff für eine richtige Sache? In: Klein, R./Reutter, G./Zinesis, D. (Hrsg.): *Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung*. Göttingen: Institut für Angewandte Kulturforschung, S. 15-26.
- Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus-Verl.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> (14-08-13).
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011): *Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten*. PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. Bonn. URL: [http://www.alphabund.de/\\_media/Daten\\_und\\_Fakten\\_Alphabetisierung\\_barrierefrei.pdf](http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf) (18-01-13).
- PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (2013): *alphaReport+*. Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit und für Unternehmen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Referat Weiterbildung.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Scharrer, T./Schneider, M. (2009): Grundbildungsanforderungen in der Wirtschaft – eine Untersuchung in ausgewählten Betrieben. In: Klein, R. (Hrsg.): *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“*. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 136-147.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2013): *Pflegestatistik 2011. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse*. Wiesbaden.
- Stuckatz, D. (2012): *Motivation und Pflicht – Engagement und Geschäft. Kursangebote für die Pflegehilfe mit Sprachförderung in Berlin – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie*. Anlage zum Sachbericht 2012. In: Badel, S./Stuckatz, D./Wagner, C./Mützlitz, P.: *Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe (INA-Pflege)*. Sachbericht 2012. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stuckatz, D./Mützlitz, P. (2013): *Geringqualifiziert! Gefordert! Gefördert! Ergebnisse einer Recherche und Bestandsaufnahme: zur aktuellen Situation und zu Entwicklungstendenzen in der Pflege, zu Tätigkeiten von und Anforderungen an Geringqualifizierte(n) in der Pflege sowie zu Projekten der Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflege*. Anlage zum Sachbericht 2012. In: Badel, S./Stuckatz, D./Wagner, C./Mützlitz, P.: *Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe (INA-Pflege)*. Sachbericht 2012. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

# Wer sieht was? – Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts

*Eva Höpfer, Andrea Reichmuth, Doreen Holtsch, Franz Eberle*

## 1. Einleitung

Um Unterrichtsprozesse besser verstehen zu können, nehmen im Rahmen der Unterrichtsforschung neben der Sichtweise von Lernenden und ihren Lehrpersonen auch Unterrichtsbeobachtungen eine zentrale Stellung ein. Auf diese Weise können mehrperspektivische Informationen zum Unterricht gewonnen und ein Verständnis „guten“ Unterrichts entwickelt werden. Jede dieser Sichtweisen bringt jedoch spezifische Vor- und Nachteile mit sich (Clausen 2002, Kunter/Baumert 2006a, Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010). Clausen (2002) untersuchte die Wahrnehmung von Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven und kam zu drei wesentlichen Befunden:

Erstens stimmen die von ihm untersuchten Sichtweisen – jene der Lernenden, der Lehrpersonen und der Beobachter – selten überein. Befunde von Koziol und Burns (1986) deuten jedoch darauf hin, dass insbesondere für die Sichtweisen der Lehrpersonen und der Beobachtenden eine höhere Übereinstimmungen erzielt werden kann, wenn genaue Vorgaben zu dem zu beurteilenden Gegenstand (z. B. Inhalt, Zeitraum, Klasse) gemacht werden. Kühn (1995) und Schweikert (1994) zeigen zudem, dass bei Begriffen der Unterrichtsformen sowohl bei Aussagen von Lernenden als auch von Lehrenden nicht von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden kann.<sup>1</sup> Daher müssen Beurteilungsgegenstände so präzise wie möglich formuliert werden, wenn sie von unterschiedlichen Personen eingeschätzt werden. Treten dennoch Abweichungen auf, hält Cronbach (1995) fest, dass perspektivische Varianzen nicht als Fehler gewertet werden müssen. Ganz im Gegenteil sind Abweichungen interessant und geben Anlass zur weiteren Untersuchung.

Zweitens besitzen insbesondere die Sicht der Lernenden sowie die Beobachtersicht in Bezug auf die Zieldimensionen des Unterrichts (z. B. Fachleistung, motivationale Orientierung) die größte Erklärungskraft. Dies bestätigen Studien, die die Wirkungen des Unterrichts auf Lernerfolg untersuchten (Kunter/Baumert 2006b, Marsh/Trautwein/Lüdke/Köller/Baumert 2005). In

---

1 Die Befunde entstanden im Rahmen des ASA-Projekts (Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden) der Universität Mannheim.

Bezug auf die fachbezogene Motivation erhielten De Jong und Westerhof (2001) insbesondere mittels der aggregierten Schülerdaten valide Vorhersagen. Lehrerwahrnehmungen eignen sich hingegen eher zur Erfassung der Ausrichtung an pädagogischen Prinzipien und Standards und können Aufschluss über die Lernzielorientierung des Unterrichts geben (Kunter/Baumert 2006a). Clausen (2002, S. 188) priorisiert aus diesem Grund die Perspektiven wie folgt: „Ist die Vorhersage der kognitiven oder psychosozialen Entwicklungskriterien vorrangiges Ziel, so liegt es nahe, Schülerangaben zu erheben. Geht es primär um eine differenzierte neutrale Beschreibung und Bewertung des unterrichtlichen Geschehens, so empfiehlt sich eher der Einsatz außenstehender Beobachter“.

Drittens fehlen im pädagogischen Kontext häufig theoretische Modelle zur Vorhersage der Übereinstimmung, wie sie beispielsweise in der Psychologie oder im Rahmen von Multitrait-Multimethod-Ansätzen zu finden sind (vgl. z. B. Kenny 1995).

„Wer sieht was?“ – Der Beitrag thematisiert die Frage, wie mit Daten aus unterschiedlichen Perspektiven forschungsmethodisch umgegangen werden kann. Am Beispiel des Forschungsprojekts LINCA werden dazu die Sichtweisen der Lernenden sowie ihrer Lehrenden auf den Unterricht erfasst. Aufgrund obiger Ausführungen ist zu erwarten, dass dieselben Unterrichtsmerkmale dabei unterschiedlich eingeschätzt werden. Es stellt sich daher die Frage, welche Datenquelle bei der Datenauswertung priorisiert wird und durch welche Quellen sie sinnvollerweise ergänzt werden kann. Im Folgenden werden das Projekt LINCA und seine Zielsetzung vorgestellt, um anschließend am Beispiel einer Pilotuntersuchung im Lernbereich „Wirtschaft & Gesellschaft“ (W&G) den Umgang mit Daten aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren.

## 2. Überblick zum Forschungsprojekt LINCA

Im Schweizer Leading House „Learning and Instruction for Commercial Apprentices“ (LINCA) an der Universität Zürich werden in drei Teilprojekten Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich in der Deutschschweiz untersucht (vgl. Abb. 1). Der Fokus liegt auf dem Lernbereich W&G der Berufsfachschulen.<sup>2</sup>

In Teilprojekt 1 werden Zieldimensionen, wie z. B. die Entwicklung des Wirtschaftswissens und -könnens von Lernenden, der kaufmännischen Aus-

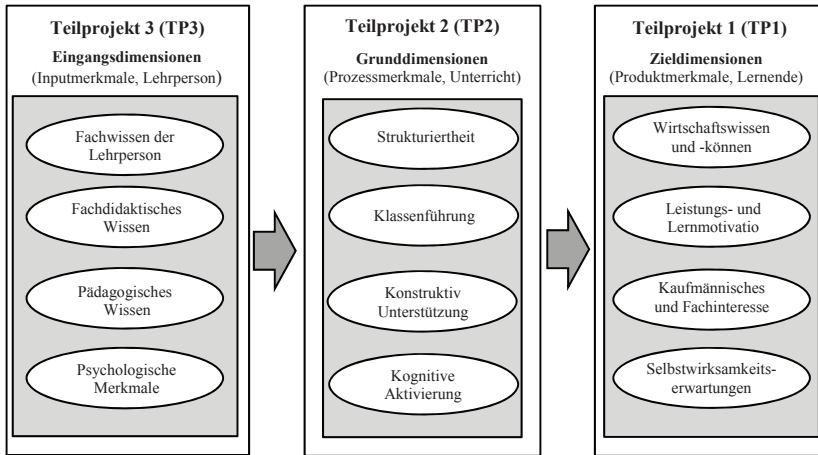
---

2 Die drei Projekte werden vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation im Rahmen der Leading Houses gefördert. Weitere Projektinformationen unter <http://www.linca.uzh.ch>.



bildung in 85 Klassen<sup>3</sup> untersucht. Teilprojekt 2 – das in diesem Beitrag im Zentrum steht – analysiert ausgewählte Unterrichtsmerkmale aus Sicht der Lernenden des Teilprojekts 1, ihrer Lehrpersonen und externer Beobachter sowie Wirkungen des Unterrichts auf die Zieldimensionen. Untersucht wird der Unterricht im Lernbereich W&G, der in der kaufmännischen Ausbildung den curricularen Schwerpunkt des Berufsfachschulunterrichts bildet. W&G umfasst Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Finanz- und Rechnungswesen, Rechts- und Staatslehre. Dabei wird einerseits die Tiefenstruktur von Unterrichtsmerkmalen anhand von Grunddimensionen guten Unterrichts untersucht (Klieme/Schümer/Knoll 2001). Andererseits wird die methodisch-didaktische Gestaltung des W&G-Unterrichts als ein Teil der Oberflächenstruktur erfasst (z. B. Sozial-, Lehr- und Lernformen). In Teilprojekt 3 wird die professionelle Kompetenz der W&G-Lehrpersonen der erwähnten 85 Klassen erhoben. Unter Kompetenz der Lehrpersonen wird in Anlehnung an Weinert (2001) das Zusammenspiel von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen und Können sowie psychologischen Merkmalen (z.B. Überzeugungen, motivationale Orientierung) verstanden.

Abb. 1: Übersicht über das Forschungsprojekt LINCA und seine Teilprojekte



Quelle: eigene Darstellung

3 Diese Klassen werden im Rahmen eines Längsschnittsdesigns befragt. Zum ersten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe 85 Klassen.

### 3. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um Unterrichtsmerkmale untersuchen zu können, stellt die Wahrnehmung der am Unterricht Beteiligten einen zentralen Anknüpfungspunkt dar. Aus diesem Grund basiert die durchgeführte Pilotierungsstudie<sup>4</sup> auf Daten einer standardisierten Befragung von Lernenden und ihren Lehrpersonen zu ihrem W&G-Unterricht. Um darüber hinaus eine Beobachtersicht auf denselben Gegenstand zu ermöglichen, wurde die Befragung mit Videoaufzeichnungen von W&G-Unterrichtslektionen in den jeweiligen Klassen ergänzt. Diese Videoaufzeichnungen wurden in Anlehnung an bestehende Kameraskripte durchgeführt (Petko 2006, Seidel/Prenzel/Kobarg 2005).

Der standardisierte Fragebogen zur Wahrnehmung des W&G-Unterrichts wurde im Dezember 2012 in fünf Klassen einer kaufmännischen Berufsfachschule eingesetzt. Die qualitative Videographiestudie fand von April bis Juni 2013 statt. Dabei wurde an zwei unterschiedlichen Schulen in insgesamt sieben Klassen je eine Lektion W&G-Unterricht aufgezeichnet. Von vier dieser Klassen und ihren Lehrpersonen liegen sowohl Fragebogen- als auch Videodaten vor. Die zeitliche Distanz zwischen Fragebogenerhebung und Videographie wird forschungsmethodisch als vertretbar erachtet, da im standardisierten Fragebogen primär zeitlich stabile Unterrichtsmerkmale erfragt wurden (z. B. Erklärkompetenz der Lehrperson oder Regelklarheit im Unterricht). Die Stichproben der Lernenden, die Angaben zu den beteiligten Lehrpersonen und die Themen der videographierten Lektionen sind in Tabelle 1 und 2 beschrieben.

Tab. 1: Stichproben der Lernenden

	Teilnehmende FB	Teilnehmende Video	Teilnehmende FB & Video
weiblich	64%	66%	64%
männlich	36%	34%	36%
Lernende im 1. Lehrjahr	69	67	46
Lernende im 2. Lehrjahr	36	80	36
N (total)	105	147	82
Anzahl Klassen	5	7	4
Anzahl Schulen	1	2	1

*FB* Teilnahme an quantitativer Befragung, *Video* Teilnahme an Videographie, *FB & Video* Teilnahme an beiden Erhebungsteilen

4 Die Pilotierungsstudie wurde in sieben Klassen der Grundgesamtheit durchgeführt, welche jedoch nicht Bestandteil der oben erwähnten LINCA-Stichprobe sind.

Tab. 2: Stichprobe der Lehrpersonen und der videographierten Unterrichtslektionen.

Klasse	Geschlecht Lehrperson	TN	TN	Thema der videographierten Lektion
		FB	Video	
1	männlich	x	x	Einführung in die Mehrwertsteuer
2	männlich	x		<i>(nicht an Videographie teilgenommen)</i>
3	männlich	x	x	Einführung in die Bewertung einzelner Bilanzposten
4	männlich	x	x	Übungslektion zu Wareneinkauf/-verkauf
5	männlich	x	x	Einführung in die Mehrwertsteuer
6	männlich		x	Einführung in die Nutzwelle
7	weiblich		x	Einführung in die Mehrwertsteuer
8	männlich		x	Einführung in die Kalkulation im Warenhandel

TN FB Teilnahme an quantitativer Befragung, TN Video Teilnahme an Videographie

Der standardisierte Fragebogen zur Wahrnehmung des W&G-Unterrichts aus Sicht der Lehrpersonen und der Lernenden enthält einerseits Fragen zu Unterrichtsmerkmalen, wie z. B. zur Erklärkompetenz (Lernendensicht: „Meine W&G-Lehrerin/Mein W&G-Lehrer kann gut erklären.“; Lehrersicht: „Ich kann gut erklären.“). Als Antwortskala dient eine 4-stufige Likert-Skala (stimmt nicht; stimmt eher nicht; stimmt eher; stimmt genau). Andererseits werden Fragen zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung gestellt, wie z. B. zu den Sozialformen (Lernendensicht: „Im W&G-Unterricht arbeiten wir für uns allein (Einzelarbeit).“; Lehrersicht: „Im W&G-Unterricht dieser Klasse arbeiten die Lernenden für sich allein (Einzelarbeit).“). Dabei wird eine vierstufige Rating-Skala eingesetzt (nie = nicht gehabt oder noch nie davon gehört; selten = etwa 1x pro Semester; manchmal = etwa 1x pro Monat; häufig = mind. 1x pro Woche) (vgl. Tab. 3). Für die Auswertung der quantitativen Daten wurde jeweils die primäre Datenquelle gemäß Clausen (2002) anhand der Forschungszielsetzung gewählt. Für das erste Ziel, Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden beeinflussen können, liegt der Fokus auf den Schülerdaten.<sup>5</sup> Für die zweite Zielsetzung – die methodisch-didaktische Gestaltung des W&G-Unterrichts abzubilden – wird vorrangig die Wahrnehmung der Lehrperson betrachtet. Dies erfolgt aus dem Grund, dass Lernende ein geringeres pädago-

5 Dazu wurden im Rahmen der Auswertung der Pilotierungsdaten die deskriptive Statistik und Reliabilitätsmaße analysiert sowie eine explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt.

gisch-didaktisches Verständnis als Lehrpersonen aufweisen (Clausen 2002). Die Daten der jeweils anderen Perspektive dienen im Sinne von Cronbach (1995) dazu, Differenzen in der Wahrnehmung zwischen der Lehrperson und ihren Lernenden konstruktiv zu reflektieren. Das bedeutet, dass neben der zielgeleiteten Fokussierung auf eine Perspektive Abweichungen zur jeweils anderen Perspektive eine sinnvolle Ergänzung zur Einschätzung des Unterrichts darstellen können.

Tab. 3: Übersicht der erfassten Aspekte des W&G-Unterrichts.

	Unterrichtsmerkmale
Tiefenstruktur <sup>1</sup>	<p><i>Klassenführung:</i> Disziplin, Einführung von Regeln, Monitoring, Regelklarheit</p> <p><i>Strukturiertheit:</i> Ergebnisdokumentation, Erklärkompetenz, Strukturierungshilfen, Zielklarheit</p> <p><i>Kognitive Aktivierung:</i> Alltagsbezug, genetisch-sokratisches Vorgehen, Initiierung von Lernaktivitäten der Organisation sowie der Wissensnutzung, Insistieren auf Erklärung und Begründung, Transferaufgaben, Übungsaufgaben mit Anwendungsbezug, Verständnis generieren, Vorwissen aktivieren</p> <p><i>Konstruktive Unterstützung:</i> Autonomie- und Kompetenzunterstützung, Binnendifferenzierung, (wahrgenommene) Fehlerkultur, inhaltliches Interesse und diagnostische Kompetenz der Lehrperson, inhaltliche Relevanz, Interaktionstempo, soziale Eingebundenheit</p>
Oberflächenstruktur <sup>2</sup>	Sozial-, Lehr- und Lernformen, Medieneinsatz

1 Fokus auf Sicht der Lernenden, 2 Fokus auf Sicht der Lehrperson

Die Auswertung der qualitativen Videodaten orientiert sich an Mayrings (2001) Vertiefungsmodell und erfolgt daher in Verbindung mit den Ergebnissen der quantitativen Fragebogenerhebung. Zum einen werden die Videodaten dazu genutzt, große Abweichungen in der Wahrnehmung der Lernenden und ihrer Lehrpersonen in Bezug auf die untersuchten Unterrichtsmerkmale zu reflektieren und damit die quantitativen Daten zu validieren. Zum anderen ist ein weiteres Ziel der im Frühjahr 2014 folgenden Hauptstudie, konkrete Umsetzungsbeispiele zu ausgewählten<sup>6</sup> Prozessmerkmalen zu identifizieren.

6 Anhand der Daten der Hauptstudie werden Prozessmerkmale identifiziert, die einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden zeigen. Zu diesen Merkmalen können dann die Perspektiven von Lernenden, Lehrpersonen und Beobachtern gegenüber gestellt werden.

Black und Wiliam (1998, S. 10) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „Teachers will not take up ideas that sound attractive, no matter how extensive the research base, if the ideas are presented as general principles that leave the task of translating them into everyday practice entirely up to the teachers. [...] What teachers need is a variety of living examples of implementation [...]“. Was Lehrpersonen demnach neben Wissen zu lernerfolgsrelevanten Unterrichtsmerkmalen brauchen, sind konkrete Ideen und Handlungsmöglichkeiten, wie sie die entsprechenden Merkmale im Unterricht wirkungsvoll inszenieren können. Dies kann mit Hilfe der Videodaten unterstützt werden.

#### **4. Methodische Befunde der Piloterhebung**

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich exemplarisch auf die Pilotierungsdaten für die Grunddimension Strukturiertheit (vgl. Abb. 1 sowie Tab. 3). Abbildung 2 zeigt die Befunde für die zugehörigen Konstrukte (A) Ergebnisdokumentation, (B) Erklärkompetenz, (C) Strukturierungshilfen und (D) Zielklarheit.

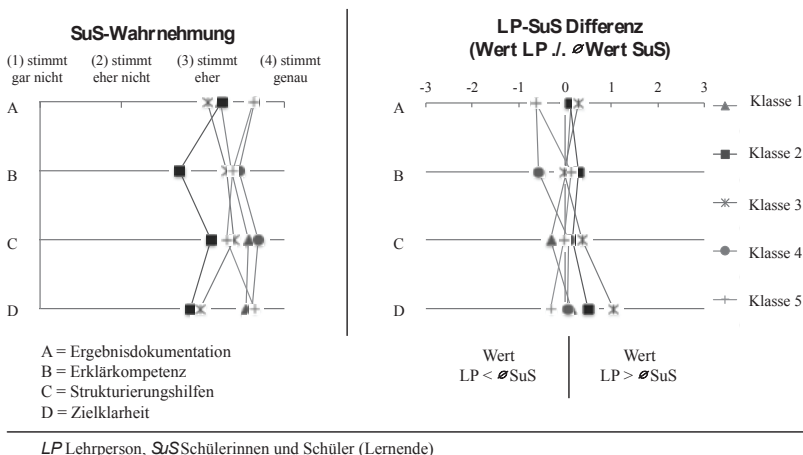
Die linke Seite der Abbildung 2 zeigt die Wahrnehmung der Lernenden bezüglich der einzelnen Konstrukten in Form ihrer fünf Klassenmittelwerte. Dazu wurden die individuellen Konstruktwerte über die zugehörigen Items operationalisiert und anschließend zu einem Klassenmittelwert zusammengefasst. Die rechte Seite der Abbildung zeigt die jeweilige Differenz zwischen Lehrer- und Schülerwahrnehmung.

Aus der Analyse lassen sich folgende methodische Hinweise ableiten, die sich auch in den anderen drei Dimensionen (vgl. Abb. 1: Grunddimensionen) bestätigt finden:

- Die Kurven der Klassenmittelwerte der Lernenden schneiden sich kaum, d.h. die Klassen 1 und 4 haben bei den meisten Merkmalen die höchsten Werte und Klasse 2 die geringsten. Das lässt vermuten, dass die vier aufgeführten Konstrukte A bis D Elemente einer gleichen übergeordneten Grunddimension – hier Strukturiertheit – sind. Diese Struktur wurde in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Maximum-Likelihood Schätzmethode mit Promax-Rotation) bestätigt.
- Die Einschätzung zu den vier Konstrukten A bis D variiert innerhalb der Klassen maximal um eine Skaleneinheit. Das bedeutet, dass die Konstrukte der Dimension Strukturiertheit zwar ähnlich, aber nicht identisch eingeschätzt werden. Dies lässt vermuten, dass mit den vier Konstrukten unterschiedliche Bereiche der Grunddimension Strukturiertheit abgebildet werden können.

- Die Differenzen zwischen der Wahrnehmung der Lernenden und ihrer Lehrperson streuen maximal um eine Skaleneinheit und sind insgesamt relativ gering. Für die Konstrukte der Dimension Strukturiertheit ist die Wahrnehmung der Lehrperson zu der ihrer Lernenden somit recht ähnlich.

Abb. 2: Grunddimension Strukturiertheit: Wahrnehmung der Lernenden im Vergleich zur Wahrnehmung ihrer Lehrpersonen.



Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf die Fragestellung des Beitrags kann infolgedessen festgehalten werden, dass die Einschätzung der Grunddimensionen wider Erwarten keine größeren Abweichungen in Bezug auf die Konstrukte aufzeigt (vgl. Ausführungen in Kapitel 1). Eine kritische Reflexion dieser Abweichung durch die Beobachterperspektive ist somit nicht nötig.

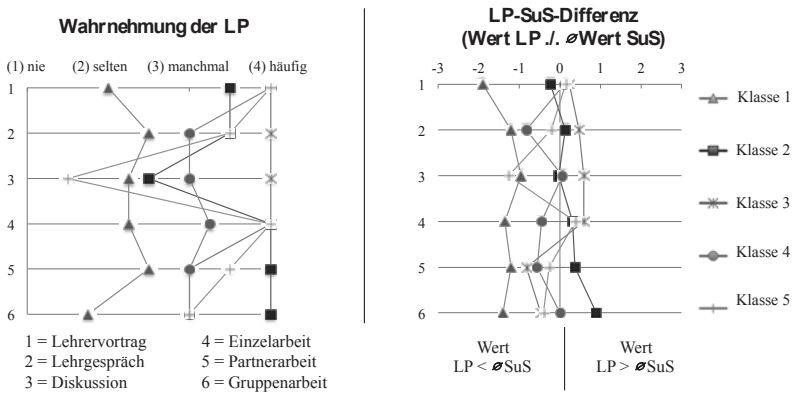
Im Unterschied zu den Grunddimensionen liegt bei der Auswertung der Oberflächenstruktur der Fokus – wie bereits begründet – auf den Angaben der Lehrpersonen. Abbildung 3 zeigt auf der linken Seite die Wahrnehmung der Lehrpersonen in Form des Mittelwerts über deren Einschätzung für jedes einzelne Fach (BWL, VWL, Rechnungswesen, Recht).

Bei Betrachtung der Abbildung 3 fällt auf, dass sich – im Unterschied zu den vier Grunddimensionen des Unterrichts – die Kurven der Wahrnehmung der Lehrpersonen häufiger schneiden und auch die Bandbreite der Skala stärker ausgeschöpft wird. Im Vergleich zur Grunddimension Strukturiertheit (Abb. 2) gibt es bei der Beurteilung der Oberflächenstruktur beispielsweise deutlich stärkere Differenzen zwischen der Lehrer- und Schülerwahrnehmung von bis zu zwei Skaleneinheiten (Skala: (1) nie bis (4) häufig). Das be-

deutet, dass sich die Lehrperson und ihre Lernenden in Bezug auf die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts viel weniger einig sind als in Bezug auf die Unterrichtsmerkmale. Ein Grund für diese Differenzen mag einerseits im bereits erwähnten geringeren pädagogisch-didaktischen Verständnis der Lernenden liegen. Andererseits könnte die Differenz auch aus einer verzerrten Selbstwahrnehmung oder einer von Lehrpersonen angenommenen sozialen Erwünschtheit resultieren.

Auffällig ist insbesondere das Item 1 zum Lehrervortrag für Klasse 1, das, obwohl es ohne besonderes pädagogisch-didaktisches Vorwissen beantwortbar sein sollte, große Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lernenden und Lehrpersonen aufweist. Das Item für die Lernenden lautete „Meine W&G-Lehrerin/Mein W&G-Lehrer trägt Inhalte vor, während wir zuhören“, bzw. für die Lehrpersonen „Im W&G-Unterricht dieser Klasse trage ich Inhalte vor, während die Lernenden zuhören“. Für die Erhebung der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts scheint es somit – im Sinne von Clausens früher ausgeführtem Befund – zwar sinnvoll, schwerpunktmäßig die Lehrpersonen zu befragen. Zusätzlich sollten aber sorgfältig diejenigen Aspekte geprüft werden, für die eine ergänzende Einschätzung von Lernenden möglich und sinnvoll erscheint. Die Einschätzung der Lernenden kann wertvolle Hinweise liefern, wie die Ausführungen zur Auswertung der Videodaten weiter unten zeigen.

Abb. 3: Auszug zur Wahrnehmung von Lehrpersonen und Lernenden zu traditionellen Lehr-, Lern- und Sozialformen (Oberflächenstruktur).



LP Lehrperson, SuSSchülerinnen und Schüler (Lernende)

Quelle: eigene Darstellung

Abschließend wird in diesem Kapitel exemplarisch auf die Verschränkung der quantitativen und qualitativen Daten eingegangen. Wie bereits erläutert, dienen die Videos der Pilotierungsstudie in erster Linie der Prüfung, inwiefern die Konstrukte der Unterrichtsmerkmale (vgl. Tab. 3) in den Videos wiedergefunden werden können. Dies wird im Folgenden am Beispiel der Dimension Strukturiertheit anhand des Konstrukts Strukturierungshilfen und auf Basis der Fragebogen- und Videodaten der Klasse 1 aufgezeigt. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson dieser Klasse stimmen dem Einsatz von Strukturierungshilfen deutlich zu ( $M_{\text{Klasse1}}: 3.56$ ,  $SD_{\text{Klasse1}}: 0.38$ ;  $M_{\text{LP1}}: 3.25$ ,  $SD_{\text{LP1}}: 0.50$ ).<sup>7</sup>

Strukturierungshilfen können wie folgt definiert werden: Sie umfassen Vorstrukturierungen des Unterrichtsstoffes durch die Lehrperson, indem z. B. auf wichtige Aspekte hingewiesen wird, den Lernenden konkret gesagt wird, was sie sich merken sollen oder der Stoff für die Lernenden nochmals zusammengefasst wird. Das Konstrukt wurde über fünf Items operationalisiert. Ein Beispielimitem dazu ist „Unsere W&G-Lehrerin/Unser W&G-Lehrer sagt häufig, was wir uns merken sollen“.

In der Videoaufzeichnung der Lektion der Klasse 1 konnten beispielsweise folgende strukturierende Lehreräußerungen gefunden werden: „Streich dich das an. Das ist der wichtigste [Punkt]!“ [Minute 7:04]. „Das ist der Fehler, der am häufigsten passiert beim Thema Mehrwertsteuer“ [Minute 15:04]. „Achtet besonders darauf, was wir jetzt anzeichnen“ [31:30]. „In der Fußnote von Seite 60 haben Sie nochmals die Begriffe Vorsteuer und Umsatzsteuer, also das sind die zwei zentralen Begriffe auch von diesem Thema“ [Minute 36:09]. Es lässt sich somit festhalten, dass der Unterricht durch die Lehrperson über die gesamte Lektion hinweg mehrfach vorstrukturiert wird, womit der hohen Ausprägung der Strukturierungshilfen zugestimmt werden kann und somit die Beobachterwahrnehmung für dieses Konstrukt mit der Schüler- und Lehrpersonenwahrnehmung übereinstimmt.

In Bezug auf die zweite Zielsetzung der Videostudie – große Abweichungen zwischen der Wahrnehmung der Lehrperson und ihrer Lernenden konstruktiv zu reflektieren – zeigt ein Blick in die quantitativen Daten, dass lediglich die Lehrperson der Klasse 1, wie bereits erwähnt, die Häufigkeit des Lehrervortrags als selten einschätzt (entspricht Skalenswert 2 und der Definition „mindestens einmal pro Semester“). Die Klasse weicht von dieser Wahrnehmung allerdings um ganze zwei Skaleneinheiten ab (vgl. Abb. 3, Item 1) und ist somit der Meinung, der Lehrervortrag trete häufig, also mindestens einmal pro Woche auf ( $M_{\text{Klasse1}}: 3.9$ ,  $SD_{\text{Klasse1}}: 0.43$ ). Die Auswertung der videographierten Lektion zeigt, dass der Lehrervortrag in Klasse 1 die Lektion tatsächlich dominierte und auch im Vergleich zu den anderen Klassen deut-

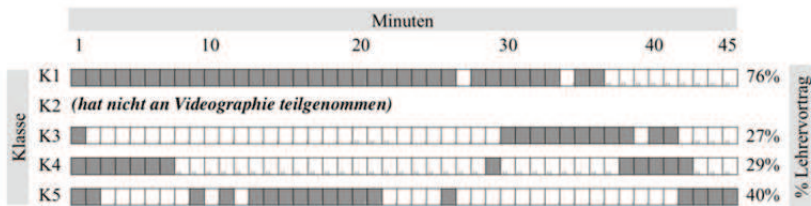
---

7 Die exemplarische Auswertung fokussiert die Klasse 1. Dies gründet darin, dass die videographierte Lektion der Klasse 4 eine Lektion mit wenig lehrerzentriertem Unterricht war.



lich überwiegt (vgl. Abb. 4). Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich um eine Einführungslektion in ein neues Thema handelte, was ein Grund für die starke Lehrzentrierung sein kann. Trotzdem kann diese Beobachtung ein Indiz dafür sein, dass die Lehrperson in diesem Fall die Häufigkeit des Lehrervortrags als zu tief einschätzt und die Schülerwahrnehmung die Wirklichkeit vermutlich valider abbildet. Die Beobachterperspektive liefert folglich ein objektivierendes Relativ.

Abb. 4: Übersicht zum Anteil des Lehrervortrags (dunkelgraue Zellen) in der videographierten Lektion.



Quelle: eigene Darstellung

## 5. Diskussion

Obwohl die vorgelegten Daten keine Verallgemeinerung auf eine Grundgesamtheit zulassen, deuten die Befunde darauf hin, dass es sowohl aus theoretischer als auch methodischer Sicht sinnvoll ist, je nach Auswertungen gewisse Sichtweisen zu priorisieren, um den jeweiligen Vor- und Nachteilen gerecht zu werden. Auf das Erheben der anderen Perspektive(n) sollte jedoch nicht verzichtet werden, da diese Daten wertvolle Anknüpfungspunkte für weiterführende Analysen – im Sinne konstruktiver Reflexionen von Wahrnehmungsdifferenzen – bieten können.

Die Auswertung der Videodaten zeigt, dass die Daten bei großen Wahrnehmungsdifferenzen – aber auch besonders auffälligen Übereinstimmungen – zwischen Lernenden und ihren Lehrpersonen Erklärungen liefern können. Darüber hinaus weisen die Beobachtungsbeispiele zum Konstrukt Strukturierungshilfen darauf hin, dass Videoaufnahmen dazu dienen, Ergebnisse der quantitativen Studie zu veranschaulichen und konkrete Umsetzungshinweise zu liefern. Neben der Beachtung der Situation ist es jedoch auch wichtig, sich mit qualitativen Anforderungen an Unterrichtsmerkmale auseinanderzusetzen, sodass neben der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale auch der qualitative Aspekt einbezogen wird. Außerdem ist den Autoren bewusst,

dass eine einzige Lektion pro Klasse nur einen kleinen Einblick in den Unterricht eröffnet und daraus nur äußerst vorsichtige Schlüsse gezogen werden dürfen. Aus diesem Grund ist für die Hauptstudie geplant, drei Unterrichtslektionen je Klasse zu videographieren, um ein differenzierteres Bild des Unterrichts zu gewinnen. Dabei könnte auch einem Fächervergleich (BWL, VWL, Rechnungswesen, Rechts- und Staatslehre) verstärkt nachgegangen werden.

Die Frage „Wer sieht was?“ bezieht sich auf die Wahrnehmung von Unterricht und auf die Orchestrierung von Daten verschiedener Datenquellen mit ihren Besonderheiten. Ein sukzessives Vorgehen erscheint besonders erfolgsversprechend. Je nach Forschungsinteresse kann dabei die Priorisierung bzw. Reihenfolge der zu Rate gezogenen Wahrnehmungen variieren. Ist man darüber hinaus an Wahrnehmungsunterschieden interessiert, sollte explizit festgelegt werden, welche Grenzen der Abweichungen toleriert werden und ab wann eine ergänzende Perspektive hinzugezogen wird.

## Literatur

- Black, P./Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. In: Phi Delta Kappan, 80. Bd., H. 2, S. 1-13.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität – Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Cronbach, L. J. (1995): Giving method variance its due. In: Shrout, P. E./Fiske, S. T. (Eds.): Personality research, methods, and theory. A Festschrift honoring Donald W. Fiske (S. 145-157). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Jong, R./Westerhof, K. J. (2001): The quality of student ratings of teacher behaviour. In: Learning Environments Research, 4. Bd., H. 1, S. 51-85.
- Kenny, D. A. (1995): The analysis of the multitrait-multimethod matrix: Design, analysis, and conceptual issues. In: Shrout, P. E./Fiske, S. T. (Eds.): Personality research, methods, and theory. A Festschrift honoring Donald W. Fiske. Hillsdale, NJ: Erlbaum; S. 111-124.
- Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabekultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente. Bonn: BMBF, S. 43-58.
- Koziol, S. M./Burns, P. (1986): Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. In: Journal of Educational Research, 79. Bd., H. 4, S. 205-209.

- Kühn, J. (1995): Das Methodenverständnis der Schüler aus Schülersicht – Eine qualitative Studie durchgeführt an einer kaufmännischen Berufsschule. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Kunter, M./Baumert, J. (2006a): Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. In: *Learning Environments Research*, 9. Bd., H. 3, S. 231-251.
- Kunter, M./Baumert, J. (2006b): Linking TIMSS to research on learning and instruction: A reanalysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In: Howie, S. J./Plomp, T. (Eds.): *Learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS*. London: Routledge, S. 335-351.
- Marsh, H. W./Trautwein, U./Lüdtke, O./Köller, O./Baumert, J. (2005): Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. In: *Child Development*, 76. Bd., H. 2, S. 397-416.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2. Bd., H. 1, Art. 6.
- Petko, D. (2006): Kameraskript. In: Klieme, E./Pauli, C./Reusser, K. (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3 – Videoanalysen. Frankfurt am Main: Materialien zur Bildungsforschung, S. 15-37.
- Schweikert, A. (1994): Erklärungsansätze für die Diskrepanz zwischen den vorhandenen Unterrichtsmethoden und den tatsächlich angewendeten Methoden an kaufmännischen Berufsschulen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Seidel, T./Prenzel, M./Kobarg, M. (2005): How to run a video study – Technical report of the IPN video study. Münster: Waxmann.
- Waldis, M./Grob, U./Pauli, C./Reusser, K. (2010): Der schweizerische Mathematikunterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und in der Perspektive hochinferenter Beobachterurteile. In: Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 171-208.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.



# Sozial geteilte Reflexion – eine explorative Studie im Mathematikunterricht

*Mandy Hommel*

## 1. Einleitung

Im Wirtschaftsunterricht lernen Schüler/-innen wirtschaftliche Fakten, Zusammenhänge und Wirkungsmodelle. Vieles davon wird in Prüfungen benötigt und von Lernenden regelmäßig erfolgreich gemeistert. Außerhalb des Prüfungskontextes und wenn einige Zeit vergangen ist, sind Lernende häufig nicht mehr in der Lage, Wissen zu reproduzieren oder anzuwenden. Diese Problematik ist allgemein bekannt. Doch welche Ursachen gibt es hierfür und wie kann ihnen begegnet werden? Lernen wir etwa nur stur auswendig? Verstehen wir das, was wir lernen sollen, zu wenig? Gehen wir beim Lernen zu wenig in die Tiefe? Lernen wir also ohne angemessene Reflexion?

Dewey betont, dass nur reflexives Denken wirklich lernwirksam ist (1910, S. 2). Reflexion hilft dabei, Wissensbestandteile zu verknüpfen, in komplexe Zusammenhänge einzubinden, ganzheitlich zu verstehen, zu systematisieren und zu abstrahieren. Derart verarbeitetes Wissen bleibt nicht zusammenhang- und bedeutungslos, es wird flexibel anwendbar (vgl. Tramm 1996, S. 295). Reflexion schafft damit wesentliche Voraussetzungen dafür, dass Wissen in konkreten Situationen genutzt und angewendet werden kann. Anzunehmen ist, dass insbesondere Reflexion im Lernprozess den Unterschied zwischen trägem Wissen und anwendungsbereitem Wissen macht. Wenn Reflexion so bedeutsam für Lernprozesse ist, dann ist es unumgänglich Reflexion besser verstehen zu lernen und sie im Sinne der Verbesserung des Lernens für Lernende und für Lehrende nutzbar zu machen.

Reflexion im Lernprozess wird meist durch Fragen initiiert (White 1995). Allerdings stellen Lernende im Unterricht selten Fragen (Dillon 1988, S. 12, Sembill/Gut-Sembill 2004, S. 325ff.). Fragen im Unterricht werden überwiegend von Lehrenden gestellt. Mithilfe von Fragen können Lehrende ihre Denkvorgänge verbalisieren. Lehrende gewähren so Einblicke in ihre gedanklichen Reflexionsprozesse und modellieren diese für Lernende (Walsh/Sattes 2011, S. 69).

Dieser Beitrag geht theoriebezogen und mithilfe einer explorativen Unterrichtsstudie der Frage nach, wie Reflexion im Unterricht definiert und erfasst werden kann, wie die Verbindung zwischen Fragen und Reflexions-

prozessen konkretisiert und in welchen Formen Reflexion im Unterricht beobachtet werden kann.

## 2. Theoretische Grundlagen von Reflexion

Die theoretischen Zugänge zu Reflexion sind vielfältig. Dieser Beitrag fokussiert Lernprozesse im Unterricht. Die Frage danach, was Reflexion im Unterricht ist, wird in der wissenschaftlichen Literatur verschieden beantwortet. Im weiteren Sinne wird Reflexion als Prozess im Zusammenhang mit Lernen und Denken<sup>1</sup> gesehen (Moon 2004, S. 70). Im engeren Sinn und konkreter formuliert, schafft Reflexion die Verbindung von bereits vorhandenem Wissen und derzeitigen Erfahrungen zu Handlungsmöglichkeiten und Anwendungssituationen<sup>2</sup> (McAlpine/Weston 2002, S. 69). Aufbauend auf Deweys Vorstellung zu reflektivem Denken beschreibt Rodgers (2002) Reflexion als „[...] meaning-making process that moves a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas“ (ebd., S. 845). Reflexion verkörpert insofern nicht lediglich das Nachdenken über etwas. Reflexion baut auf vorhandenen Erfahrungen auf. Das aus diesen Erfahrungen entstandene Wissen ist Objekt der kognitiven Reflexion (Clarke 1999, S. 172). Handelndes Lernen ermöglicht konkrete Erfahrungen. Schön (1983) unterscheidet die Reflexion eigener Handlungen im Handlungsverlauf von der Reflexion über die Handlung. Letzterer kann sowohl eine eigene Erfahrung, als auch die einer anderen Person, bspw. eines/r Mitschülers/-in zu Grunde liegen. Die Reflexion von Erfahrungen und der aus ihnen konstruierten Kenntnisse sind die Grundlage für das Entstehen und Erweitern von Handlungsfähigkeit (Dehnbostel/Meyer-Menk 2002). In komplexen Lehr-Lern-Arrangements, wie sie im Wirtschaftsunterricht zum Einsatz kommen, ist der Wissensaufbau in Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge eingebunden. Das so aufgebaute Handlungs- und Erfahrungswissen wird im Lernprozess zusätzlich abstrahiert und systematisiert (Tramm 1996, S. 295). Im Rahmen solcher Reflexions- und Systematisierungsphasen kann Reflexion bzw. das reflektive Denken der Lernenden in Deweys Sicht gefördert werden.

Eher generisch sehen Walsh und Sattes (2011) Reflexion als eine individuelle kognitive Angewohnheit („habit of mind“, S. 146). Reflexion findet statt, während Lernende ihr Lernen, ihr Denken und ihre Arbeitsergebnisse

---

1 „‘Reflection’, as a process, seems to lie somewhere around the notion of learning and thinking“ (Moon 2004, S. 70).

2 „Reflection requires linking existing knowledge to an analysis of the relationship between current experience and future action [...].“ (McAlpine/Weston 2002, S. 69).

einschätzen, die weitere Bedeutung eines Lerninhalts zu erfassen versuchen sowie Bezüge zu ihren Erfahrungen herstellen (Walsh/Sattes 2011, S. 146). Reflexion ist damit vom Konzept des „cognitive engagement“ nicht eindeutig abgrenzbar. Reflexion ist vielmehr Teil des „cognitive engagement“, welches Mullis, Martin, Foy und Arora als „in-the-moment cognitive interaction with instructional content“ (2012, S. 358) bezeichnen.

Lengnink (2005) unterteilt Reflexion im Mathematikunterricht in vier Schichten: (1) „Reflection of situation“ (als das Nachdenken über die mathematische Form/Bezug einer Situation), (2) „Reflection of sense“ (Nachdenken über den Sinn und die Bedeutung von Konzepten und Ansätzen), (3) „Model-oriented and context-oriented reflection“ (Nachdenken über die Passung mathematischer Modelle für verschiedene Zwecke und Anwendungen) sowie (4) Self-reflection (Nachdenken über die persönlichen Einstellungen zur Mathematik und deren Anwendung) (vgl. Lengnink 2005, S. 247). Die Schichten (1) bis (3) von Lengnink (2005) beziehen sich auf eine inhaltliche Reflexion in Lehr-Lern-Prozessen, von der die Selbstreflexion über Lehr-Lern-Prozesse zu unterscheiden ist. Beide sind individuelle kognitive Prozesse.

Im Fokus dieser Arbeit steht die inhaltliche Reflexion. In diesem Zusammenhang kann Reflexion als individueller Prozess weiterer Bedeutungszuweisung, der Vertiefung des Verstehens und Verbindungen zu Vorwissen und Anwendung definiert werden. Der Prozess der Reflexion ist freiwillig, bewusst und systematisch sowie in den jeweiligen situativen und sozialen Kontext eingebettet. Reflexion erfordert Bereitschaft und Offenheit für Neues sowie Interesse und Verantwortung für das eigene Lernen und seine Ergebnisse. So definiert umfasst Reflexion einen individuellen kognitiven Prozess, der von außen stimuliert werden kann, aber nicht direkt von außen beobachtbar ist. Welchen Gebrauch Lernende von reflexionsinitiiierenden Ereignissen machen, kann interindividuell verschieden sein.

Von Reflexion als individuellem kognitivem Prozess (Funktion) ist die didaktisch-methodische Umsetzung von Reflexion im Unterricht (Form) abzugrenzen. Beide können sowohl im Handlungsverlauf als auch über die Handlung erfolgen. Die didaktisch-methodischen Formen *sozial geteilter Reflexion* sind z. B. Anwendungssituationen, Diskussionen, Zusammenfassungen, concept maps oder auch fragend-entwickelnde Interaktionen. Reflexionsprozesse können sowohl durch Lehrerfragen als auch durch Schülerfragen initiiert werden (White 1995). Letztere umfassen Fragen, die ein Lernender im Klassenplenum oder im Dialog mit Lehrenden oder Mitlernenden äußert, aber auch Fragen, die sich ein Lernender selbst stellt. Fragen übertragen einen spezifischen Inhalt, der zusätzlich eine Antwort intendiert. Sie enthalten indirekte Einladungen verbunden mit der impliziten Aufforderung: Denke! (vgl. Searle 1969). Lehrende können Fragen und Fragesequenzen nutzen, um

Denk- und Problemlöseprozesse zu verbalisieren und Einblicke in ihre Informationselaboration gewähren (Walsh/Sattes 2011, S. 69).

### 3. Forschungsfragen

Im Rahmen einer ersten explorativen Studie soll der Zusammenhang zwischen Fragen und Reflexion eruiert werden. Die Annahme, dass Reflexionsprozesse durch Fragen initiiert werden, ist empirisch zu untersuchen. Reflexion als individueller kognitiver Prozess (Funktion) ist nicht direkt beobachtbar. Lediglich die didaktisch-methodische Umsetzung sozial geteilter Reflexion im Unterricht ist der Beobachtung zugänglich. Von Interesse ist, in welcher Form Lehrende Reflexion im Unterricht durchführen. Hinsichtlich der beobachtbaren, inhaltlich abgrenzbaren Reflexionsprozesse ist zu untersuchen, welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder möglicherweise Muster erkennbar sind. Folgenden Forschungsfragen wird im Rahmen dieses Beitrags nachgegangen:

1. Sind Fragen (Schüler- und Lehrerfragen) Indikatoren für die Initiierung von Reflexionsprozessen?
2. Welche didaktisch-methodischen Umsetzungen von Reflexion sind im Unterricht beobachtbar?
3. Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Muster zeigen Reflexionsprozesse im Unterricht?

### 4. Methode

Die explorative Studie basiert auf den Daten der internationalen „Learner’s Perspective Study“ (LPS, Clarke/Emanuelsson/Jablonka/Mok 2006). Zu detaillierten Informationen zum LPS Research Design sei auf Clarke (2006) verwiesen. Gegenstand der LPS-Daten ist Mathematikunterricht erfahrener Lehrender in der 8. Klassenstufe, in insgesamt zwölf verschiedenen Ländern.

#### 4.1 Stichprobe

Die aus den LPS-Daten für diese Untersuchung ausgewählte Stichprobe besteht aus 12 Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten). In diesen sind jeweils drei konsekutive Unterrichtseinheiten erfahrener Lehrender (2 m, 2 w) in den Ländern Australien (w), Deutschland (m), Japan (w) und den USA (m) reprä-



sentiert. Die Videodaten dieser explorativen Feldstudie wurden mittels drei Kameras pro Klassenraum erhoben. Exemplarische Impressionen aus der Perspektive der Lehrendenkamera sind in Abb. 1 dargestellt. Tab. 1 gibt einen Überblick über die Klassengröße in den Unterrichtseinheiten. Die Bezeichnungen bzw. Codes der Länder, Lehrenden und Unterrichtseinheiten beruhen auf einer für alle LPS-Publikationen einheitlichen Konvention. A1-L11 bezeichnet bspw. den ersten australischen Lehrenden und die elfte videografierte Unterrichtseinheit dieses Lehrenden.

Für die Analyse der Unterrichtseinheiten konnten neben den mehrperspektivischen Videoaufnahmen folgende Materialien genutzt werden: Unterrichtsablaufpläne mit Informationen zu Inhalt, Unterrichtsverlauf sowie Sozial- und Interaktionsformen; Transkripte der Unterrichtskommunikation (in der jeweiligen Landessprache sowie übertragen ins Englische), Videodaten der post-lesson Interviews mit einzelnen Schülern und die zugehörigen Transkripte.

Tab. 1: Anzahl der Lernenden in den Unterrichtssituationen

Australia (A1)			Germany (G1)			Japan (J1)			USA (US1)		
L11	L12	L13	L05	L06	L07	L01	L02	L03	L04	L05	L06
25	21	22	22	22	21	30	27	24	26	28	26

Abb. 1: Screen shots der Unterrichtssituationen in Australien, Deutschland, Japan und den USA (v.l.n.r.)



#### 4.2 Operationalisierung von Reflexion

Reflexion als individueller kognitiver Prozess (Funktion) ist der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich. Die didaktisch-methodische Form sozial geteilter Reflexion im Unterricht umfasst alle Aktivitäten, die darauf abzielen, individuelle Reflexion anzuregen und damit das Verständnis aus aktuellen Lernerfahrungen zu erweitern, Informationen tiefer zu elaborieren sowie mit Vorerfahrungen und Anwendungssituationen zu verknüpfen. Um die Ausprägungen der didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten von Reflexion im Unterricht erheben zu können, bedarf es zunächst der Überlegung, wann und in welcher Form Reflexion im Unterricht erfolgen kann. Mit *Review* (Rückblick) beschreiben Mesiti und Clarke (2006, S. 51) eine Kate-

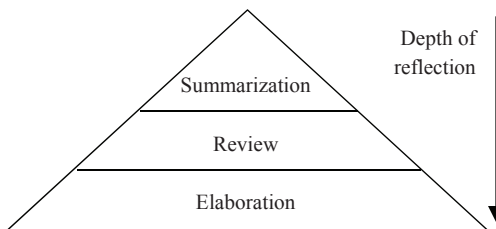
gorie der Reflexion zu Beginn von Unterrichtseinheiten. Sie umfasst alle Aktivitäten mit Bezug zu Inhalten vorhergehender Unterrichtseinheiten und Vorwissen. Die didaktisch-methodische Umsetzung zeigt sich in lehrergeführten Unterrichtsgesprächen im Klassenverband, Frage-Antwort-Interaktionen mit ausgewählten Lernenden, kurzen Anwendungsaufgaben sowie Lösungswegvergleichen (Mesiti/Clarke 2006).

Während des Unterrichts ermöglicht *Elaboration* die tiefere Verarbeitung von Informationen. Im handlungsorientierten Unterricht begleiten Reflexions- und Systematisierungsprozesse (Preiß 1995) das Bearbeiten einer komplexen Problemsituation und der darin eingebetteten Wissensaufbauprozesse. Erfahrungen und Informationen werden abstrahiert und systematisiert. Im Rahmen dieser inhärenten Elaborationsprozesse werden das Verständnis von Fakten, Konzepten und Prozessen geklärt und vertieft sowie Verbindungen zu weiteren Konzepten, Vorwissen und Anwendungssituationen geschaffen.

Eine dritte Reflexionskategorie kann mit *Summarization* (Zusammenfassung) identifiziert werden. Summarization kann am Ende einer thematischen Einheit oder einer Unterrichtseinheit erfolgen (Reigeluth/Stein 1983, S. 358). In der japanischen Unterrichtspraxis ist dieses Ereignis als „Matome“ (Shimizu 2006) bekannt. Es umfasst das Hervorheben und Zusammenfassen der wesentlichen Erkenntnisse und Inhalte, das Fördern der Reflexion der Lernenden, das Schaffen eines Rahmens für die Einführung neuer Konzepte basierend auf Vorerfahrungen sowie die Verbindungen zwischen aktuellen und vorangegangenen Lerninhalten (Shimizu 2006, S. 129). Die methodische Umsetzung von Matome erfolgt zumeist durch einen kurzen Lehrervortrag im Klassenverband (Shimizu 2006, S. 129).

Abb. 2 stellt die Relation dieser Reflexionskategorien dar. Bezogen auf die Reflexionstiefe und -breite ist Elaboration die erstrebenswerteste Form. Anzunehmen ist, dass Review und Summarization im Unterricht häufiger auftreten als Elaboration, beide jedoch nicht die Reflexionstiefe und -breite von Elaboration erreichen. Die Beschreibung von Shimizu (2006) zugrunde legend, ist davon auszugehen, dass Summarization die geringste Reflexionstiefe erreicht.

Abb. 2: Die Relation von Elaboration, Review und Summarization im Unterricht



Quelle: eigene Darstellung

Reflexionsprozesse in Form von Review, Elaboration und Summarization können im Unterricht methodisch-didaktisch unterschiedlich umgesetzt werden. Reviews aber auch Elaborationen und Zusammenfassungen können bspw. mithilfe von concept maps durchgeführt werden. Mittels Anwendungssituationen, Diskussionen und fragend-entwickelnden Interaktionen werden Review- und Elaborationsprozesse ermöglicht. Welche didaktisch-methodischen Umsetzungen in der Unterrichtspraxis bevorzugt genutzt werden und empirisch erfassbar sind, ist zu analysieren.

### 4.3 Operationalisierung von Reflexion initiiierenden Fragen

Um den Zusammenhang von reflexionsinitiiierenden Fragen und den auf diese idealerweise folgenden sozial geteilten und individuellen Reflexionsprozessen zu untersuchen, sind diese Fragen zu erfassen und zu kategorisieren. Die bisherige Forschung zu Fragen in Lehr-Lern-Prozessen hat verschiedene Kategoriensysteme hervorgebracht (u.a. Brown/Edmondson 1984, Costa 2001, Kerry 1982, Walsh/Sattes 2011). All diese Kategoriensysteme unterscheiden verschiedene Arten bzw. qualitative Niveaus von Fragen. Die Bezeichnungen der Fragekategorien sowie die Stufe des qualitativen Übergangs von lower-order (oder auch lower-level) questions zu higher-order questions und der Abgrenzung dieser beiden ist unterschiedlich.

Abb. 3: Kategoriensystem für Fragen

Kognitive Dimension	Fragetyp (Code)	Kategorien (Code)
Erinnern/ Remember	Routinefragen/ Rote questions (ROQ)	Einfachantwort-Fragen, organisat./Single answer questions, organisational (SAO) Einfachantwort-Fragen, Lerninhalt/Single answer questions, learning content (SAC) Wiedergabe-Fragen, Lerninhalt/Remembering questions, learning content (REC)
	Verständnisfragen/ Comprehension questions (COQ)	Verständnisfragen/Comprehension questions (COC)
Anwenden/ Apply	Elaborative Fragen/ Elaborative questions (ELQ)	Anwendungsfragen/Questions requiring application (EAP)
Analysieren/ Analyse		Analysefragen/Questions requiring analysis (EAN)
Bewerten/ Evaluate		Bewertungsfragen/Questions requiring evaluation and assessment (EEV)
Erschaffen/ Create		Erschaffen-Entwickeln-Fragen/Questions requiring creation (ECR)

Eine nachvollziehbare Unterscheidung von Fragetypen ermöglicht das Kriterium der zur Beantwortung erforderlichen kognitiven Prozesse. Das Kategoriensystem dieser Studie ist daher an der Taxonomie von Anderson und Krathwohl (2001) orientiert. Basierend auf den Dimensionen kognitiver Prozesse werden hinsichtlich des Frageniveaus die in Abb. 3 dargestellten Kategorien Routinefragen (rote questions, ROQ), Verständnisfragen (comprehension questions, COQ) und Elaborative Fragen (elaborative questions, ELQ) unterschieden.<sup>3</sup>

## 5. Ergebnisse

Im Rahmen der Analyse der Videodaten und Unterrichtstranskripte wurden Reflexionsereignisse (event sampling) identifiziert sowie die in diesem Kontext erfassten Fragen kategorisiert und analysiert.

*Ad 1:* Sind Fragen (Schüler- und Lehrerfragen) Indikatoren für die Initiierung von Reflexionsprozessen?

Insgesamt konnten 43 inhaltlich abgrenzbare Ereignisse sozial geteilter Reflexion identifiziert werden (Tab. 2). Jedes Reflexionsereignis bezog sich auf eine konkrete Aufgabe, ein Problem, Fakten, Konzepte oder Vorgehensweisen und begann mit einer initierenden Frage. Der größte Anteil lag mit 21 Ereignissen in der Kategorie Review und fand sich bei allen Lehrenden. Entgegen der Erwartung traten Elaborationsereignisse am zweithäufigsten auf. Von den insgesamt 18 Elaborationsereignissen entfielen acht auf den Unterricht des US-Lehrenden. Summarization konnte am Ende aller drei japanischen Unterrichtseinheiten beobachtet werden.

Tab. 2: Häufigkeit der Reflexionsereignisse

	Review	Elaboration	Summarization	Total
Australia	7	3	0	10
Germany	3	4	0	7
Japan	3	3	3	9
USA	8	8	1	17
Total	21	18	4	43

3 Inter- und Intrakoderreliabilität wurden an einer zufällig ausgewählten Sequenz von 40 Fragen aus einer US-Unterrichtseinheit geprüft. Die Übereinstimmung zweier unabhängiger Kodierer für die rangskalierten Fragekategorien im Detail anhand Kendall's Tau lag bei  $\tau = .875$  ( $\alpha \leq .01$ ). Die Intrakoderreliabilität wurde auf Basis der wiederholten Kodierung nach vier Wochen ermittelt ( $\tau = .926$ ,  $\alpha \leq .01$ ). Verbesserungspotential kann durch ein detailliertes Kodierhandbuch sowie intensive Kodiererschulungen gehoben werden.

Tab. 3 gibt einen Überblick über die initierenden Fragen der Reflexionsereignisse. Davon waren lediglich drei Fragen von Lernenden gestellt, allerdings auf dem Niveau elaborativer Fragen.<sup>4</sup> Sie initiierten jeweils Reflexionsereignisse der Kategorie Elaboration. Reviewereignisse wurden vorwiegend durch einfache Routinefragen (ROQ) initiiert. Die ausschließlich lehrerinitiierten Summarizations begannen jeweils mit ROQ-Fragen. Die Häufigkeiten der Reflexionsereignisse und die Verteilung der initierenden Fragen sind ein Hinweis darauf, dass die Kategorien Summarization, Review und Elaboration hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe wie in Abb. 2 geordnet werden können. Die beobachteten Reflexionsereignisse stützen die Annahme, dass Fragen die ersten beobachtbaren Indikatoren für Reflexionsprozesse sind.

Tab. 3: Reflexionsereignisse und initiiierende Fragen

Question level		Review	Elaboration	Summarization	Total
ROQ	SAO	1	0	0	1
	SAC	6	2	3	11
	REC	11	0	1	12
COQ	COC	1	8	0	9
ELQ	EAP	0	3	0	3
	EAN	1	5	0	6
	EEV	1	0	0	1
	ECR	0	0	0	0

*Ad 2:* Welche methodischen Umsetzungen von Reflexion sind im Unterricht beobachtbar? Entgegen der erwarteten methodisch-didaktischen Vielfalt der Umsetzung sozial geteilter Reflexion im Unterricht waren lediglich Frage-Antwort-Interaktionen zwischen den Lehrenden und einzelnen Lernenden im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch und in Anwendungsaufgaben beobachtbar. Da die Stichprobe dieser Studie ausschließlich Mathematikunterricht umfasst, bleibt unbeantwortet und damit ein Ziel weiterer Forschung, ob diese Beobachtungen domänenspezifisch und fachgebunden oder im Wirtschaftsunterricht analog zu beobachten sind.

*Ad 3:* Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Muster zeigen Reflexionsprozesse im Unterricht? Für Hinweise auf mögliche Muster (pattern) der Reflexionsereignisse wurden diese hinsichtlich der enthaltenen Frage-Sequenzen analysiert. In die Analyse wurden nur die Ereignisse einbezogen, die mindestens drei Fragen enthielten. Tab. 4 zeigt die identifizierten Muster und ihre jeweiligen Auftretenshäufigkeiten.

Reflexionsereignisse der Form Review enthielten überwiegend Frage-Sequenzen, die sich auf demselben Niveau (equal level) bewegten (ROQ).

4 A1-L12: By that couldn't a rectangle be a special kind of square?/G1-L05: And what do you need ... what's the practical application?/US1-L06: Why does it have to be that way?

Elaborationsereignisse zeichneten sich zum großen Teil dadurch aus, dass die Fragen zwischen verschiedenen Niveaustufen (alternating levels) wechselten. Das von Bauersfeld (1980) beschriebene Trichtermuster (funnel pattern) fand sich in den Reflexionsereignissen nicht. Jedoch war im Unterricht des US-Lehrenden ein Muster zu beobachten, das ausgehend von einem einfachen Frageniveau sukzessive anstieg und bei elaborativen Fragen endete. Dieses Muster wurde in dieser Studie als „inverted funnel pattern“ (umgekehrtes Trichtermuster) bezeichnet.

Tab. 4: Frage-Muster innerhalb der Reflexionsereignisse

	Review	Elaboration	Summarization
(I) equal level	13	3	3
(II) alternating levels	7	10	0
(III) inverted funnel pattern	1	1	0
(IV) funnel pattern	0	0	0
	21	14	3

Im Rahmen der Analyse der Unterrichtsvideos war zu beobachten, dass Lehrende häufig situationsbezogen sozial-geteilte Reflexion initiierten. Allerdings zeigte sich auch, dass nicht jede – insbesondere von Lernenden ausgehende – Gelegenheit zur Reflexion genutzt wurde. Der Auszug aus dem Transkript eines australischen Unterrichts (Tab. 5) zeigt eine elaborative Frage eines Lernenden (S), die durch den Lehrenden (T) zwar als wichtig eingeschätzt, der mögliche Reflexionsprozess aber vermieden wird.

Tab. 5: Verpasste Reflexionsgelegenheit – Auszug aus dem Transkript A1-L12

00:19:47:02	S	By that couldn't a rectangle be a special kind of square?
00:19:50:00	T	Um, does a square have sides that are not equal, then?
00:19:55:14	S	No, that's why I'm saying a rectangle would be a special square. It's different to the rest of them. [laughs] What's everyone laughing at me for?
00:20:04:12	T	I'll talk to you about this later, 'cause I, I want people to, I think you've asked me a very important question, but I can't spend too much time on it 'cause some people aren't really interested in that, but it's a good question.

An dieser Stelle bleibt zu fragen, warum die Gelegenheit zur Reflexion nicht genutzt wurde und ob dieses Beispiel exemplarisch für ungenutzte Re-

flexionsgelegenheiten steht. Mögliche Erklärungswege führen in die vom Lehrenden angestrebte effiziente Nutzung der Unterrichtszeit entsprechend seiner Unterrichtsplanung, aber auch zu dem Bedürfnis, Fragen immer kompetent beantworten zu können. Das kann zu einer Vermeidungshaltung in Bereichen führen, in denen sich der Lehrende nicht sicher fühlt. Eine weitere Beobachtung in der Situation von Tab. 5 ist das Lachen anderer Lernender als Reaktion auf die Frage. Die Antizipation solcher Reaktionen Mitlernender kann geeignet sein, das Lernende vermeiden Fragen zu stellen.

## 6. Ausblick

Hinsichtlich der fehlenden methodischen Vielfalt der Umsetzung sozial geteilter Reflexion im Unterricht stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse domänenspezifisch sind. In weiteren Studien ist zu untersuchen, welche methodisch-didaktischen Umsetzungen von Reflexion im Wirtschaftsunterricht erfahrener Lehrender zu beobachten sind. Ebenso ist von Interesse, ob und inwiefern sich Reflexionsereignisse und Reflexionstiefe im eher traditionellen Unterricht und in komplexen Lernumgebungen unterscheiden. Letztere bieten insbesondere durch Gruppenarbeit und gemeinsame Problemlöseprozesse vermehrt Gelegenheit für Schülerfragen (Sembill/Gut-Sembill 2004, S. 327) und damit ebenso für Reflexion. Hinsichtlich der Reflexionskategorien ist zu prüfen, ob sich die Differenzierung in Review, Elaboration und Summarization auch im Wirtschaftsunterricht empirisch bewährt bzw. die Systematik zu erweitern oder zu modifizieren ist.

Zudem soll das komplexe Wirkungsgefüge der Einflussfaktoren auf Reflexion weiter eruiert werden. Hierbei sind insbesondere die Bedingungen, die Frageverhalten und -bereitschaft bei Lernenden positiv beeinflussen sowie die Wahrnehmung der Lernenden zur Wirkung und Wirksamkeit von Maßnahmen zur Initiierung von Reflexion zu untersuchen.

## Literatur

- Anderson, L. W./Krahtwohl, D. R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Bauersfeld, H. (1980): Hidden dimensions in the so-called reality of a mathematics classroom. In: Educational Studies in Mathematics, 11. Bd., S. 23-41.
- Brown, G. A./Edmondson, R. (1984): Asking Questions. In: Wragg, E. C. (Ed.) Classroom Teaching Skills. London: Croom Helm, S. 97-120.

- Clarke, D. J. (1999): Refraction and Reflection: Modelling the Negotiation of Meaning in Science and Mathematics Classrooms. In: Baird, J. (Ed.) *Reflecting Teaching Learning: Perspectives on Educational Improvement*. Melbourne: Hawker Brownlow Education, S. 167-180.
- Clarke, D. J. (2006): The LPS Research Design. In: Clarke, D. J./Keitel, C./Shimizu, Y. (Eds.) *Mathematics Classrooms in Twelve Countries: The Insider's Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 15-36.
- Clarke, D. J./Emanuelsson, J./Jablonka, E./Mok, I. A. C. (Eds.) (2006): *Making Connections: Comparing Mathematics Classrooms around the World*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Costa, A. L. (2001): *Developing Minds: a resource book for teaching thinking*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, S. 359-369.
- Dehnbostel, P./Meyer-Menk, J. (2002): Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: BIBB: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Online: [http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03\\_4\\_05.pdf](http://www.bibb.de/redaktion/fachkongress2002/cd-rom/PDF/03_4_05.pdf) (01-08-2013).
- Dewey, J. (1910): *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Dillon, J. T. (1988): *Questioning and Teaching*. London, Sydney: Croom Helm.
- Kerry, T. (1982): *Effective Questioning. A teaching skills workbook*. In: DES Teacher Education Project Focus Books. London, Basingstoke: Macmillan.
- Lengnink, K. (2005): Reflecting mathematics: an approach to achieve mathematical literacy. In: ZDM, 37. Bd., H. 3, S. 246-249.
- McAlpine, L./Weston, C. (2002): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In: Goodyear, P./Hativa, N. (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer.
- Mesiti, C./Clarke, D. (2006): Beginning the Lesson: The First Ten Minutes. In: Clarke, D. J./Emmanuelsson, J./Jablonka, E./Mok, I.A.C. (Eds.) *Making connections: Comparing mathematics classrooms around the world*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 47-71.
- Moon, J. A. (2006): *Learning Journals. A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. Abingdon: Routledge.
- Mullis, I. V. S./Martin, M. O./Foy, P./Arora, A. (2012): *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, Boston College. Online: <http://timss.bc.edu/timss2011/international-results-mathematics.html> (26-03-2013).
- Preiß, P. (1995): Methodenfreiheit oder Handlungsorientierung? Vortrag auf der Bezirksversammlung des VLWN-Bezirksverbandes Göttingen am 09.05.1995 in Northeim. Online: <http://www.wipaed.wiso.unigoettingen.de/~ppreiss/methodenfreiheit.html> (06-07-2007).
- Reigeluth, C./Stein, F. (1983): The elaboration theory of instruction. In: C. Reigeluth (Ed.) *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 338-381.
- Rodgers, C. (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In: *Teacher College Record*, 104. Bd., H. 4, S. 842-866.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Searle, J. R. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Sembill, D./Gut-Sembill, K. (2004): Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: Unterrichtswissenschaft, 32. Bd., H. 4, S. 321-333.
- Shimizu, Y. (2006): How Do You Conclude Today's Lesson? The Form and Functions of 'Matome' in Mathematics Lessons. In: Clarke, D. J./Keitel, C./Shimizu, Y. (Eds.) Mathematics Classrooms in Twelve Countries: The Insider's Perspective. Rotterdam: Sense Publishers; S. 127-145.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift. Göttingen.
- Walsh, J. A./Sattes, B. D. (2011): Thinking through Quality Questioning. Deepening Student Engagement. London: Sage.
- White, R. T. (1995): Developing Reflection. In: REFLECT – The Journal of Reflection in Learning and Teaching. 1. Bd., H. 1, S. 25-28.



# „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr-Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnungswesendidaktischen Kontext

*Gerhard Minnameier, Rico Hermkes*

## 1. Einleitung

Nicht nur die empirische Erhebung von Unterrichtsqualität, sondern auch die theoretische Konzeption von Unterrichtsqualitätsmerkmalen erweist sich als schwierig. Speziell die beiden zentralen Merkmale der „kognitiven Aktivierung“ und „konstruktiven Unterstützung“ referieren zwar auf Lehr-Lern-Prozesse, werden aber bislang vor allem entweder als Lehrer- oder Schülermerkmale oder als Eigenschaft von Aufgaben, die SchülerInnen im Unterricht zu bewältigen haben, konzipiert.

Die empirische Erfassung von „kognitiver Aktivierung“ und „konstruktiver Unterstützung“ erfordert zunächst eine begriffliche Präzisierung dieser Variablen als endogene Größen von Lehr-Lern-Prozessen. Hierzu bietet die Inferenzielle Lehr-Lern-Theorie (ILT) einen Lösungsansatz. Die ILT konzipiert Wissenswerb als einen inferenziellen Prozess der kognitiven Strukturgeneese, der bezogen auf einen konkreten Lernstoff expliziert werden kann. Unter Bezugnahme auf diesen explizierten idealtypischen Lernverlauf lassen sich im Unterricht stattfindende Schülerdenkprozesse rekonstruieren. Die Passung von Ereignissen (wie Lehrerinstruktionen) auf die inferenziellen Denkprozesse der SchülerInnen kann aus dieser Rekonstruktion in einem nachfolgenden Schritt ermittelt werden. Eine Beurteilung von Unterricht hinsichtlich der beiden o.g. Qualitätsmerkmale wäre auf diese Weise möglich.

Am Beispiel des Rechnungswesenunterrichts soll gezeigt werden, wie „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als endogene Größen von Lehr-Lern-Prozessen konzipierbar sind und wie ein Ansatz zu deren Operationalisierung aussehen kann.

## 2. Unterrichtsqualität

Unterrichtsqualität – und die Lehr-Lern-Prozesse, auf die sich das Konzept bezieht – werden heute vornehmlich vor dem Hintergrund des sog. Angebots-

Nutzungs-Modells verstanden (Fend 1998; 2002, Helmke 2012, vgl. auch Pauli/Reusser 2006, Kunter/Voss 2011). Auch wenn diese Bezeichnung Offenheit im Rahmen eines i. w. S. konstruktivistischen Lernbegriffs nahelegt, wendet sich das Angebots-Nutzungs-Modell nur gegen die Vorstellung einer direkten Steuerung des Lernens durch pädagogische Intervention, nicht jedoch gegen die Idee einer gezielten Beeinflussung des Lernens durch Lehren (vgl. z.B. Pauli/Reusser 2006, Einsiedler/Hardy 2010). Grundlegend und für das heutige Verständnis von Unterrichtsqualität prägend ist hierbei der Ansatz verständnisvollen Lernens (Baumert/Köller 2000, Kunter/Voss 2011) sowie der Bezug auf sog. „Tiefenstrukturen“ von Unterrichtsqualität (vgl. Oser/Baeriswyl 2001, Seidel 2003; zur Effektivitätsforschung vgl. zusammenfassend Hattie 2009, Seidel/Shavelson 2007).

Die Tiefenstrukturen der Unterrichtsqualität werden bereits seit über einem Jahrzehnt erforscht (vgl. z.B. Ditton 2002, Helmke 2012), vor allem auch im Anschluss an Wang, Haertel und Walberg (1993) sowie Weinert und Helmke (1997). Die dabei diskutierten Kategorien sind allerdings vergleichsweise vage und nicht überschneidungsfrei, was auch deren systematische empirische Erfassung im Prozess erschwert. Z.B. gilt das für die Helmke'schen Kategorien „Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit“, „Schülerorientierung und -zentrierung“ sowie „Förderung aktiven, selbständigen Lernens“ (vgl. 2009).

Gegenwärtig verdichten sich die Forschungsbemühungen auf drei zentrale Determinanten der Unterrichtsqualität, wie sie z.B. im Rahmen der CO-ACTIV-Studie zur Lehrerkompetenz differenziert werden: (a) effiziente Klassenführung, (b) kognitive Aktivierung und (c) konstruktive Unterstützung der Lernenden (vgl. Kunter/Voss 2011). Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die genannten Tiefenstrukturen des Unterrichts dürften vor allem die „kognitive Aktivierung“ und die „konstruktive Unterstützung“ bedeutsam sein. Auch bezogen auf die Leistungsentwicklung von SchülerInnen sind es v.a. Merkmale „eines konstruktivistischen Unterrichts“ (Ditton 2002), die als wesentliche Einflussgrößen gelten. Konstruktivistischer Unterricht wird dabei als Unterricht aufgefasst, „bei dem Schüler eigene Vermutungen überprüfen können, zu schlussfolgerndem Denken ermutigt und Bezüge zum alltäglichen Erfahrungshintergrund hergestellt werden“ (Ditton 2002, S. 202). „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ betreffen eben diese Aspekte. So umfasst „kognitive Aktivierung“ die Konfrontation mit herausfordernden Aufgabenstellungen und das Provozieren kognitiver Konflikte (Lipowsky 2007), und „konstruktive Unterstützung“ beinhaltet strukturierende Maßnahmen, wie etwa die Dekomposition komplexer Inhalte in die wesentlichen Schritte und das Scaffolding im Sinne eines zielgerichteten und angemessenen Eingreifens bei Verständnisschwierigkeiten bzw. Fehlern (vgl. auch Arnold/Neber 2008, Einsiedler/Hardy 2010).

Eine konzeptionelle Herausforderung besteht in der Abgrenzung beider Unterrichtsqualitätsmerkmale voneinander und in der begrifflichen Unterscheidung zu anderen Qualitätsmerkmalen, wie „Klarheit und Strukturiertheit“, „Aktivierung“ oder „Motivierung“ (vgl. Helmke 2012). „Klarheit und Strukturiertheit“ sowie „Aktivierung“ sind dabei allgemeiner als „konstruktive Unterstützung“ und „kognitive Aktivierung“ gefasste Merkmale. „Klarheit und Strukturiertheit“ umfasst auch die sprachliche Qualität von Lehreräußerungen (Akustik und Prosodie), unter „Aktivierung“ fällt die kognitive Aktivierung, zudem aber auch Feedback und Unterstützung. Die Evozierung kognitiver Konflikte dagegen fällt bei Helmke (2012) unter das Unterrichtsqualitätsmerkmal der „Motivierung“.

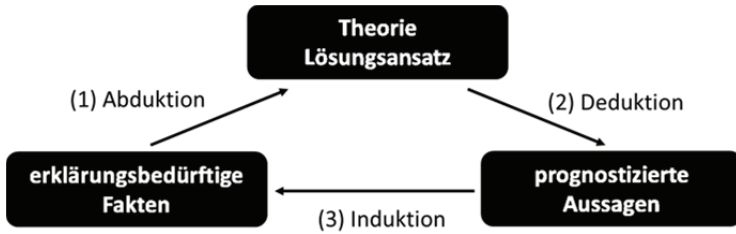
Ferner ist trotz einer ubiquitären paradigmatischen Ausrichtung auf konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien die Innensicht der Lernenden in den bekannten Videostudien bislang kaum systematisch untersucht worden (vgl. Clarke 2003, Pauli/Reusser 2006, Einsiedler/Hardy 2010). Das ist vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells durchaus überraschend, dabei aber auch der Tatsache geschuldet, dass man bislang noch nicht über die Mittel verfügt, solche Fragen angemessen zu untersuchen. So wurden im Rahmen der TIMSS-Videostudie die Merkmale für die Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität aus Gründen mangelnder Reliabilität aus der Analyse ausgeschlossen. Mit der Fokussierung auf das Lernen selbst entsteht daher auch ein Bedarf nach tiefenstrukturellen Prozessanalysen der Unterrichtsqualität. Hierfür müsste man präzise angeben können, worin „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ im Detail bestehen und wie sie die betreffenden Lernprozesse stimulieren und unterstützen (zu diesem Problem vgl. auch Leuders/Holzäpfel 2011).

### **3. Inferenzielle Lehr-Lern-Theorie**

Ein Ansatz zur systematischen Analyse von Lehr-Lern-Prozessen liegt mit der inferenziellen Lerntheorie (ILT) vor. Der Vorteil der ILT besteht darin, dass sie die Logik von Wissenserwerbsprozessen (und auch solchen der Wissensanwendung) offenlegt und dabei den gesamten kognitiven Prozess als einen „logischen“ Prozess der „Wissenserschließung“ beschreibt und erklärt (vgl. Minnameier 2005, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b). Eine solche generative „Logik“ der Wissenserschließung kann sich freilich nicht auf deduktive Schlüsse beschränken, weil diese bekanntermaßen keine gehaltserweiternden Aussagen zulassen. Nach der im Anschluss an Charles S. Peirce entwickelten ILT kommen vielmehr drei verschiedenen Schlussweisen zum Einsatz, die in charakteristischer Weise zusammenwirken (vgl. hierzu Minnameier 2005, 2010a, 2010b). Der Ansatz kennt neben deduktiven und induktiven Inferen-

zen insbesondere die in der neueren Forschung wieder besonders fokussierte Inferenz der Abduktion (vgl. z.B. Paavola 2006, Gabbay/Woods 2005, Magnani 2009, Schurz 2008). Der dynamische Zusammenhang der drei Inferenzen ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abb. 1: Dynamischer Zusammenhang der drei Inferenzen



Quelle: eigene Darstellung

Jeder inferenzielle Vorgang kann darüber hinaus in die drei Teilschritte Kolligation, Beobachtung und Urteil gegliedert werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Abfolge der Teilschritte für die drei Arten von Inferenzen.

Tab.1: Inferenzielle Teilschritte für Abduktion, Deduktion und Induktion

	<b>Abduktion</b>	<b>Deduktion</b>	<b>Induktion</b>
<b>Kolligation</b>	Ausgangsproblem und relevante Prämissen	Theorie und zusätzliche Prämissen	reale Sachverhalte
<b>Beobachtung</b>	Lösungsidee(n)	Konsequenzen	Befunde
<b>Urteil</b>	Plausibilität	Notwendigkeit	Wahrheit, Brauchbarkeit

#### 4. Konzeption von „kognitiver Aktivierung“ und „konstruktiver Unterstützung“ und deren Erhebbarkeit

„Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ gelten heute als zentrale Merkmale von Unterrichtsqualität, weil die Diskussion über konstruktivistische Lerntheorie und Pädagogik gezeigt hat, dass eigenständiger Wissensaufbau und darauf bezogene instruktionale Unterstützung zusammengedacht und zusammengebracht werden müssen (vgl. hierzu ausführlich Einsiedler/Hardy 2010). Um (konstruktive) Wissenserwerbsprozesse gezielt an-

zuleiten, muss zunächst ein Problem „induziert“ werden, das anschließend vom Lerner zu lösen ist. Eine solche Lösung umfasst im Lichte der ILT abduktive, deduktive und induktive Prozesse. Unter „kognitiver Aktivierung“ wollen wir insbesondere die initiale Probleminduktion verstehen, und zwar in dem Sinne, dass sie einen „conceptual change“ einleitet (*negative Induktion*, durch die bisherige Konzepte/Theorien in Frage gestellt werden). Als „konstruktive Unterstützung“ bezeichnen wir alle Stimuli, die die darauf aufbauenden inferenziellen Prozesse anregen und, wo nötig, korrigieren.

Wenngleich die in der Literatur vorfindlichen Begriffsbestimmungen heterogen sind, glauben wir, damit eine sinnvolle und trennscharfe Konturierung und Abgrenzung der Konzepte gefunden zu haben, die darüber hinaus mit bestehenden Begriffsexplikationen weitgehend kompatibel ist (vgl. z.B. Einsiedler/Hardy 2010, Lipowsky 2007, Klieme/Rakoczy 2008, die beide „kognitive Aktivierung“ und „Strukturierung“ unterscheiden, wobei dieses Qualitätsmerkmal bei Letzteren weiter gefasst ist, auch Regelklarheit und Klassenführung mit umfasst und insgesamt am Konzept der direkten Instruktion orientiert ist).<sup>1</sup>

„Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ müssen im Prinzip im Prozess erfasst werden, da sie sich genau dort manifestieren (vgl. auch Einsiedler/Hardy 2010). Hierfür ist beim gegenwärtigen Stand der Forschung und Technik die Videographie das Mittel der Wahl. Videographische Untersuchungen von Lehr- und Lernsettings ermöglichen eine realitäts- und verhaltensnahe Analyse komplexer Lehr-Lern-Prozesse (Klieme/Lipowsky/Rakoczy/Ratzka 2006, Pauli/Reusser 2006, Kistner/Rakoczy/Otto/Dignath-van Ewijk/Büttner/Klieme 2010). Allerdings fehlt im weiteren Kreis der pädagogischen Lehr-Lern-Forschung, in der Videoanalysen inzwischen weiter verbreitet sind, meist die Untersuchung von Tiefenstrukturen des Kompetenzerwerbs (vgl. z.B. Pauli/Reusser 2006, Arnold/Neber 2008, Kunter/Voss 2011). Die Forschung konzentriert sich vielmehr auf lernrelevante Faktoren (wie z.B. Motivation) und methodenbezogene Wirksamkeitsanalysen.

Die mittels videographischer Verfahren gewonnenen Daten, die als Messgrößen für die Variablen „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ dienen können, sind zunächst vor allem verbalsprachliche Daten (eine Erweiterung um nonverbale Modalitäten kann ggf. vorgenommen werden). Desweiteren können schriftliche Aufzeichnungen der SchülerInnen einbezogen werden. Im optimalen Fall umfassen die Daten die Artikulation aller lernstoffbezogenen inferenziellen Denkschritte bei den SchülerInnen. Um dies empirisch (annähernd) zu erreichen, soll Unterricht

---

1 In einer früheren Publikation werden vier separate Qualitätskriterien genannt: neben „kognitiver Aktivierung“ noch „Instruktionseffizienz“, „Schülerorientierung“ sowie „Klarheit und Strukturiertheit“, die sich aber teilweise überschneiden (vgl. Clausen/Reusser/Klieme 2003, S. 129). Unser Konzept von konstruktiver Unterstützung nimmt dabei insbesondere Aspekte von „Schülerorientierung“ und „Klarheit/Strukturiertheit“ auf.

auf Kleingruppenebene beobachtet werden (jeweils zwei bis drei Lernende), sodass über deren diskursive Auseinandersetzung viel natürliches lautes Denken evoziert wird. Darüber hinaus wird auf diesem Weg die „konstruktive Unterstützung“ durch MitschülerInnen und durch die Lehrperson empirisch und analytisch zugänglich. Auf Basis der erhobenen Daten werden die schülerseitigen Denkprozesse mittels ILT anhand eines entsprechenden Kategorienschemas kodiert. Zudem fließen lehrerseitige Instruktionen ein. Ebenfalls können Arbeitsmaterialien einbezogen werden.

„Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ resultieren als Konfigurationen aus schülerseitigen Denkprozessen und lehrerseitigen Instruktionen (sowie aus schrift- und bildsprachlichen Informationen der zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien). Da „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ Variablen sind, die sich auf einen bestimmten Lernstoff bzw. auf konkrete Lerninhalte beziehen (müssen), kann auch eine Operationalisierung nicht ohne Einbezug der Lerninhalte erfolgen. Die Konzeption und Operationalisierung von „kognitiver Aktivierung“ und „konstruktiver Unterstützung“ erfolgt im Rahmen dieser Arbeit für den Bereich des Rechnungswesens.

## **5. Strukturgenetischer Rechnungswesenansatz und Umsetzung in Unterrichtseinheiten**

Im Rahmen des Strukturgenetischen Rechnungswesenansatzes wurden Unterrichtseinheiten entsprechend den Vorgaben durch die ILT entwickelt und inferenziell rekonstruiert. Der Strukturgenetische Ansatz orientiert sich konsequent an den bei den Lernenden stattfindenden Denkprozessen und setzt am aktuellen Kenntnisstand der SchülerInnen an (vgl. Minnameier/Link 2010). Der Einstieg erfolgt, indem eine alltagsnahe Situation aufgegriffen wird, mit der die SchülerInnen vertraut sind. Im Kontext dieser Situation wird eine Problemstellung induziert. Konkret sind die SchülerInnen mit einer Reihe von getätigten Ein- und Auszahlungsvorgängen konfrontiert, die es in eine übersichtliche und sinnvolle Systematik zu bringen gilt. Kriterium für die Angemessenheit der Systematik soll sein, eine rasche Bestandsaufnahme der eingenommenen und ausgezahlten Gelder zu jedem beliebigen Zeitpunkt vornehmen zu können. Als mögliche Lösungen bieten sich die Erfassung der Zahlungsvorgänge in einem Kassenbuch oder auf einem oder mehreren Konten an. Daran anschließend wird die Problemstellung aufgeworfen, ob das ausgegebene Geld einfach weg ist und das Unternehmen dementsprechend über weniger Vermögen verfügt. In Auseinandersetzung mit dieser Frage sollen die SchülerInnen erkennen, dass Vermögen nicht nur Bar- und Buchgeld umfasst, sondern auch Sachwerte, die es dann ebenfalls buchmäßig zu erfassen



sen gilt. Auf diese Weise wird das Prinzip der Doppik eingeführt, weil Zahlungsmittelabgänge dann zu äquivalenten Zugängen im Sachvermögen führen. Dies setzt allerdings einen abstrakten wertmäßigen Vermögensbegriff voraus, der ggf. in diesem Zusammenhang erschlossen werden muss.

Durch Einführung von Zielkäufen im Unternehmen sowie eines langfristigen Darlehens werden Schulden und die entsprechenden Passivkonten für die buchmäßige Erfassung der Schulden eingeführt. Anschließend wird das Reinvermögen (als Differenzbetrag von Vermögen und Schulden) rechnerisch ermittelt und dessen wertmäßige Entsprechung zum Eigenkapital reflektiert. Im Anschluss daran erfolgt die Zusammenführung der Aktiv- und Passivkonten auf dem Schlussbilanzkonto, und die Bilanz als Gegenüberstellung von Vermögen und Kapital wird thematisiert.

In der nachfolgenden Unterrichtseinheit werden erfolgswirksame Geschäftsfälle und deren Buchung auf Aufwands- und Ertragskonten behandelt. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Leistungsprozess. Anschließend erfolgt eine erste Gewinnermittlung (Gewinn als Differenzbetrag zwischen den Aufwendungen und Umsatzerlösen) und eine Diskussion, worauf der Gewinn zurückzuführen ist und was einen „gerechten Gewinn“ ausmacht. Nach weiteren erfolgswirksamen Geschäftsfällen sollen die SchülerInnen die Erfolgskonten auf dem GuV-Konto abschließen und den Saldo auf das Eigenkapitalkonto buchen. Im Zuge dessen sollen die Lernenden den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Beständen im Leistungsprozess (Aufwandsseite) und dem Fluss der erzielten Umsatzerlöse in den Bestand verstehen und den Zusammenhang zwischen einer solchen Bestands-erhöhung durch erzielte Umsatzerlöse und der Erhöhung des Eigenkapitals erkennen. Das Curriculum endet mit einer Abschlussbilanz, die das erhöhte Eigenkapital ausweist.

## **6. Inferenzielle Rekonstruktion der Unterrichtssequenz**

Im Folgenden wird die inferenzielle Rekonstruktion einer Sequenz aus dem Strukturgenetischen Ansatz ausgeführt. Die Unterrichtssequenz steht zu Beginn des Curriculums, es geht um die Einführung der T-Konten und die Vermittlung des Buchungssatzes (des Prinzips der Doppik sowie das Ansprechen der richtigen Kontenseiten).

Im (Modell-)Unternehmen sind eine Reihe von Anschaffungen getätigt worden, und nachdem die erworbenen Gegenstände bezahlt wurden, ist die Frage aufgeworfen, ob das Unternehmen infolge dessen ärmer geworden ist, was bei Betrachtung des Kassenbestands und des Bankkontos naheliegender wäre (diese beiden Konten wurden bereits eingeführt). Erwartbar ist, dass die SchülerInnen bereits über (zumindest ereignisbezogene) Konzepte von Ver-

mögen und Werterhalt verfügen und daher zum Schluss kommen können, dass das Geld zwar ausgegeben worden ist, jedoch nicht konsumtiv, sondern für Anlagegüter und Vorräte, die einen dem Geldwert entsprechenden Gegenwert haben. Dies führt zur Frage, wie sich diese Unternehmenswerte im Zahlenwerk des Unternehmens in geeigneter Weise erfassen lassen.

Aus inferenzieller Sicht umfasst die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung eine vollständige Triade (s. Abb. 2). Finden eines möglichen Lösungsansatzes (Abduktion); folgerichtige Umsetzung der Lösungsidee (Deduktion); Prüfung auf Stimmigkeit des Lösungsansatzes (Induktion).

*Abb. 2: Inferenzen und deren Teilschritte bei der Einführung der Bestandskonten im Strukturgenetischen Ansatz*

<b>1. Abduktion</b>	<b>„Plausibler Ansatz“</b>
1. Kolligation:	1) Wir haben Anlagegüter und Vorräte erhalten. 2) Problem: Wie erfasst man die Werte?
2. Beobachtung:	(Bestands-)Konten als Lösung
3. Urteil:	Monetäre Erfassung auf Konten als plausibler Lösungsansatz
<b>2. Deduktion</b>	<b>„Bestandskonten als Prinzip“</b>
1. Kolligation:	1) Geschäftsfälle: Erwerb von Anlagegütern und Vorräten 2) Konten als Erfassungsinstrumente (Lösungsansatz)
2. Beobachtung:	Verbuchen der Geschäftsfälle auf Konten
3. Urteil:	Folgerichtigkeit der Umsetzung
<b>3. Induktion</b>	<b>„Faktische Stimmigkeit der Buchungen“</b>
1. Kolligation:	1) faktisch durchgeführte Buchungen und Werte 2) Kontenform als Buchungssystematik
2. Beobachtung:	Werttransformation und -erhalt (Geld - Anlagegüter - Vorräte)
3. Urteil:	Vermögen und Vermögensbewegungen vollständig erfasst

Abbildung 2 zeigt die (prototypische) inferenzielle Rekonstruktion dieser Unterrichtssequenz in ihren Teilschritten. Die SchülerInnen beginnen mit der Kolligation der Prämissen für den abduktiven Schluss, entwickeln auf Basis der zusammengestellten Prämissen eine geeignete Lösung zur Erfassung der Anlagegüter und Vorräte (Idee der Erfassung in Konten) und gelangen im dritten Schritt zum Urteil, dass mit dem Konten-Lösungsansatz das aufgeworfene Problem potentiell zum Verschwinden gebracht werden kann.

Die Kontenlösung (das Prinzip der Bestandskonten) ist dann, neben den aufgetretenen Geschäftsfällen, eine von zwei zu kolligierenden Prämissen bei der deduktiven Inferenz. Die SchülerInnen verbuchen die Geschäftsfälle kontengemäß und urteilen im Anschluss an die Durchführung über die deduktionslogische Folgerichtigkeit ihrer Umsetzung.

Im Rahmen der dritten Inferenz, der Induktion, wird die faktische Stimmigkeit der Buchungen überprüft. Als Prämissen werden die durchgeführten Buchungen und gebuchten Werte sowie die entwickelte Buchungssystematik

herangezogen. Die SchülerInnen sehen, dass die Werttransformationen (Geld – Güter, Geld – Vorräte) erfasst werden konnten und dass zudem das Prinzip des Werterhalts nicht verletzt wurde (der Wert der erworbenen Güter und Vorräte entspricht dem abgeflossenen Geldwert) und kommen zu dem Urteil, dass mit der gewählten Buchungssystematik sowohl Vermögensgegenstände als auch Vermögensbewegungen korrekt und vollständig erfasst werden konnten.

## **7. Operationalisierungsansatz für „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ und Ausblick**

Die Inferenzielle Lehr-Lern-Theorie ist in der Lage, Lehr-Lern-Geschehen im Rahmen des schulischen Unterrichts abzubilden und ermöglicht somit die Konzeption von Unterrichtsqualitätsmerkmalen als endogene Größen von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Minnameier 2012b). Demgemäß liegt „kognitive Aktivierung“ vor, wenn im Lehr-Lern-Prozess ein Problem induziert, also systematisch Problembewusstsein erzeugt wird. „Konstruktive Unterstützung“ liegt vor, wenn Lernende systematisch im Sinne der inferentiellen Prozesse angeregt bzw. geleitet werden. Unterstützung bezieht sich dabei jeweils auf die Teilschritte, bei denen die Lernenden selbst Schwierigkeiten haben, diese zu realisieren bzw. im Zuge ihrer Realisation Fehler begehen. Da für jeden einzelnen Teilschritt einer jeden Inferenz mögliche „Denk“-Fehler genau angegeben werden können, kann „konstruktive Unterstützung“ nicht nur im Korrigieren eines Fehlers, sondern bereits in der Fehlerprophylaxe (als Bestandteil von Scaffolding) gesehen werden.

Die soeben am Beispiel dargestellte fachdidaktische Explikation der inferenziellen (Teil-) Schritte kann für die Operationalisierung als Grundlage erachtet werden. Mit inferenziell durchkonstruierten Unterrichtsskizzen (die bereits vorliegen) sind die unter „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ zu subsumierenden Stimuli differenziert und systematisch expliziert. Im normativen Sinne sind sie dann qualitativ hochwertig, wenn die Lernenden diese Stimuli so, wie sie intendiert sind, aufnehmen und entsprechend lernen.

Wo es zu Lernschwierigkeiten oder Fehlern kommt, sind diese ebenfalls inferenziell analysier- und zuordenbar. Zum Beispiel übersieht jemand eine Angabe in der Aufgabe (Kolligationsfehler), findet kein Ergebnis (Beobachtungsfehler) oder erkennt einen Fehlschluss nicht (Urteilsfehler) (vgl. Minnameier 2012a). Entsprechend zielgenau müsste die Intervention der Lehrkraft angesetzt werden, wodurch sich eine fehlerbezogene Interaktion ergibt, die ihrerseits unter den genannten inferenziellen Aspekten analysiert werden kann.

Zudem sind mit den Größen „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ (mindestens) zwei Dimensionen von Lehrprofessionalität angesprochen: zum einen die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und zum anderen deren unterrichtsplanerische Fähigkeiten. Zusätzlich zu Prozessanalysen wäre so auch zu untersuchen, inwieweit Lehrpersonen ihren Unterricht unter diesen kognitiv orientierten Qualitätsmerkmalen im Vorfeld planen und auf welche Weise sie im Unterrichtsgeschehen in der Lage sind, relevante Aspekte im Wissenserwerbsprozess bei den SchülerInnen (wie z.B. aktueller Wissensstand, Realisation einer bestimmten Inferenz, aufgetretene Fehler in einem inferenziellen Teilschritt etc.) diagnostizieren zu können.

Zu beachten ist, dass es uns zunächst um die systematische und detailierte Erfassung der Lehr-Lern-Interaktionen geht, nicht um deren normative Beurteilung und erst recht nicht um die (vergleichende) Beurteilung fachdidaktischer Ansätze. Diese Forschungsfragen können aber auf der Basis der Analysen zu „kognitiver Aktivierung“ und „konstruktiver Unterstützung“ angegangen werden.

## Literatur

- Arnold, K.-H./Neber, H. (2008): Editorial: Themenschwerpunkt Aktiver Wissenserwerb. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22. Bd., S. 113-117.
- Baumert, J./Köller, O. (2000): Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Op-laden: Leske + Budrich, S. 271-315.
- Clarke, D. (2003): International comparative research in mathematics education. In: Bishop, A.J./Clements, M.A./Keitel, C./Kilpatrick, J./Leung, F.K.S. (Eds.), Second international handbook of mathematics education. Dordrecht: Kluwer, S. 143-184.
- Ditton, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 30. Bd., S. 197-212.
- Einsiedler, W./Hardy, I. (2010): Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärungen. In: Unterrichtswissenschaft, 38. Bd., S. 94-209.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16. Bd., S. 141-149.

- Gabbay, D./Woods, J. (2005): A practical logic of cognitive systems. Volume 2: The reach of abduction: Insight and trial. Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. A. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen, Bern, Toronto & Seattle: Hogrefe, S. 71-176.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Bd., S. 222-237.
- Kistner, S./Rakoczy, K./Otto, B./Dignath-van Ewijk, C./Büttner, G./Klieme, E. (2010): Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. In: Metacognition and Learning, 5. Bd., S. 157-171.
- Klieme, E./Lipowsky, F./Rakoczy, K./Ratzka, N. (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 127-146.
- Kunter, M./Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 85-113.
- Leuders, T./Holzäpfel, L. (2011): Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 39. Bd., S. 213-230.
- Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Friedrich-Jahresheft, 25. Bd., S. 26-30.
- Magnani, L. (2009): Abductive cognition: The epistemological and eco-cognitive dimensions of hypothetical reasoning. Berlin: Springer.
- Minnameier, G. (2005): Wissen und inferentielles Denken: Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt am Main: Lang.
- Minnameier, G. (2010a): Abduction, induction, and analogy – On the compound character of analogical inferences. In: Carnielli, W./Magnani, L./Pizzi, C. (Eds.), Model-based reasoning in science and technology: Abduction, logic, and computational discovery. Heidelberg: Springer, S. 107-119.
- Minnameier, G. (2010b): The logicity of abduction, deduction, and induction. In: Bergman, M./Paavola, S./Pietarinen, A.-V./Rydenfelt, H. (Eds.), Ideas in Action: Proceedings of the Applying Peirce Conference. Helsinki: Nordic Pragmatism Network, S. 239-251.
- Minnameier, G. (2012a): What's wrong with it? – Kinds and inferential mechanics of reasoning errors. In: Wuttke, E. & Seifried, J. (Eds.): Learning from errors at school and at work. Opladen: Barbara Budrich, S. 13-29.

- Minnameier, G. (2012b): Unterrichtsqualität und Prozessevaluation. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung. Linz: Trauner, S. 111-124.
- Minnameier, G./Link, M. (2010): Jenseits des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens – Ein kognitiv-struktureller und inferentieller Ansatz. In: Seifried, J./Wuttke, E./Nickolaus, R./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Stuttgart: Franz Steiner, S. 107-121.
- Oser, F. K./Baeriswyl, F. J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Eds.), Handbook of Research on Teaching (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association, S. 1031-1065.
- Paavola, S. (2006): Hansonian and Harmanian abduction as models of discovery. In: International Studies in the Philosophy of Science, 20. Bd., S. 93-108.
- Pauli, C./Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Bd., S. 774-798.
- Schurz, G. (2008): Patterns of abduction. In: Synthese, 164. Bd., S. 201-324.
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: Review of Educational Research, 77. Bd., S. 454-499.
- Wang, M.C./Haertel, G.D./Walberg, H.J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research, 66. Bd., S. 249-294.

# Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität

*Nicole Kimmelmann, Johannes Lang*

## 1. Hintergrund

Eine Reihe von Gründen spricht für das Streben nach einem hohen Anteil von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Hierzu zählen beispielsweise ihre Vorbildfunktion für Schüler mit Migrationshintergrund oder ihre Mehrsprachigkeit, welche Elternarbeit in vielen Fällen erleichtert (Rangosch-Schneck 2009, S. 3). Der reale Anteil dieser Lehrergruppe liegt an deutschen Schulen bei ca. 5 Prozent (Statistisches Bundesamt 2010, S. 259). Dem gegenüber steht ein deutlich höherer Anteil unter den Schülerinnen und Schülern. Beispielsweise liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler die einen Migrationshintergrund besitzen bei der für die Berufliche Bildung relevanten Altersgruppe der Fünfzehnjährigen bei nahezu 26 Prozent (Stanat/Rauch/Segeritz 2010, S. 224).

Um einen Beitrag zur Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zu leisten, muss untersucht werden, welche Hemmnisse auf dem Weg zum Lehrerdasein für diese Zielgruppe bestehen. Die höheren Studienabbruchquoten von Studierenden mit Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011, S. 29) rücken dabei auch den Kontext der universitären Ausbildung selbst in den Fokus der Betrachtungen. Daraus ergibt sich für uns das Ziel, empirisch fundierte Aussagen über die Schwierigkeiten Studierender mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Studierenden ohne Migrationshintergrund im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik treffen zu können. Der nachfolgend dargestellte Forschungsstand dient als Grundlage für die weitere Forschung. Er soll einen Überblick über die Bandbreite von Aspekten bieten, die möglicherweise den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund gefährden. Dabei handelt es sich um Problemfelder, die ausschließlich Studierende mit Migrationshintergrund oder alle Studierenden gleichermaßen betreffen können. Eingeschlossen sind auch Qualitätsmerkmale von Studiengängen (z. B. Erreichbarkeit von Lehrenden), deren subjektiv eingeschätzte Ausprägung Studierende mit Migrationshintergrund als problematisch wahrnehmen.

## 2. Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung des Forschungsproblems erfolgt mittels einer quantitativen Fragebogenerhebung bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, um Vergleiche zwischen den Gruppen ziehen zu können. Zur Ableitung der relevanten Items wurde der Forschungsstand systematisch erarbeitet. Die zu Beginn der Recherche eingesetzten Suchbegriffe fokussierten ausschließlich Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Der relativ geringe Umfang gefundener Literatur wurde zum Anlass genommen, weitere Suchbegriffe zu verwenden. So wurde auch die Literatur zu Studierenden mit Migrationshintergrund anderer Studiengänge einbezogen. Neben veröffentlichten Büchern, Beiträgen aus Sammelbänden und Zeitschriften fließt insbesondere Graue Literatur ein. Diese, vor allem in Form von ausgewerteten Studierendenumfragen einzelner Hochschulen, enthält ausführliche Informationen zum Forschungsgegenstand. Durchsucht wurden die Datenbanken Fachinformationssystem Bildung, World Cat, Google Scholar sowie OPACplus der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (inklusive des Bestands des Bibliothekverbundes Bayern). Die verwendeten Suchbegriffe und Suchprofile können der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tab. 1: Suchbegriffe und Suchprofile

<b>Datenbanken:</b>	FIS Bildung, OPACplus FAU Erlangen-Nürnberg, WorldCat
<b>Suchbegriffe:</b>	Lehramtsstudium Migrationshintergrund; Lehramtsstudenten Migrationshintergrund; Lehramtsstudierende Migrationshintergrund; Lehramtsstudierende „kulturelle Vielfalt“; Studium Migrationshintergrund; Studierende Migrationshintergrund; Studenten Migrationshintergrund; „1. Phase der Lehrerbildung“ Migrationshintergrund; Lehrerbildung Migrationshintergrund; Universität Migrationshintergrund; Hochschule Migrationshintergrund; Probleme Studierende Migrationshintergrund; Schwierigkeiten Studierende Migrationshintergrund; Probleme Studenten Migrationshintergrund
<b>Verknüpfung:</b>	AND
<b>Suchprofil:</b>	Freitext
<b>Zeitraum:</b>	Keine Einschränkung
<b>Sprache:</b>	Deutsch
<b>Zeitpunkt:</b>	07.05.2013
<b>Treffer:</b>	FIS Bildung: 545 OPACplus FAU Erlangen-Nürnberg: 446 WorldCat: 421



Tab. 1: Suchbegriffe und Suchprofile (Fortsetzung)

<b>Datenbank:</b>	Google Scholar
<b>Suchbegriffe:</b>	„Lehramtsstudenten mit Migrationshintergrund“; „Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“; „Studierende mit Migrationshintergrund“; „Studenten mit Migrationshintergrund“
<b>Verknüpfung:</b>	Genaue Wortfolge
<b>Suchprofil:</b>	Freitext
<b>Zeitraum:</b>	Keine Einschränkung
<b>Sprache:</b>	Deutsch
<b>Zeitpunkt:</b>	08.05.2013
<b>Treffer:</b>	244

Google Scholar lieferte bei Eingabe der für die anderen Datenbanken verwendeten Suchbegriffe (unter Verwendung des gleichen Suchprofils) eine fünfstellige Trefferzahl. Daher wurden hierfür gesonderte Suchbegriffe (und ein abweichendes Suchprofil) verwendet. Insgesamt wurden nach Filterung der Redundanzen und themenfremden Veröffentlichungen 19 Publikationen als relevant eingestuft, da sie Fragen behandeln, die für die Bearbeitung des Forschungsproblems von Interesse sind und neue Ansatzpunkte liefern (vgl. Hofmann 2013, S. 101). Diese Publikationen begründen den für die Datenerhebung zugrundegelegten Forschungsstand. Um diesen übersichtlich darstellen zu können, wurden induktiv Kategorien gebildet (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 151). Da möglichst alle relevanten Faktoren erfasst werden sollten, um sie in ihrer Bedeutung für die Wirtschafts- und Berufspädagogik abfragen zu können, fand keine Limitierung der Items mit Blick auf die Häufigkeit des Auftretens oder ihrer Bedeutung in der Literatur statt. Wo vorhanden, werden vergleichende Gegenüberstellungen mit Studierenden ohne Migrationshintergrund vorgenommen. Diese stammen jedoch z. T. aus Studien, die als nicht repräsentativ einzustufen sind.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Sprachlich-kommunikative Schwierigkeiten

Studierende mit Migrationshintergrund schätzen ihre schriftlichen Deutschkenntnisse schlechter ein als Studierende ohne Migrationshintergrund (Karakasoglu 2011, S. 129). Einem Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund werden sogar Sprachdefizite attestiert. So haben Studierende Probleme im Umgang mit Fachsprache (Hopp/Drüke 2008, S. 36, Naumann 2011,

S. 21, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 98). Passend dazu äußern Studierende den Wunsch nach Fachsprachtraining (Karakasoglu 2010, S. 30). Auch von Problemen, wissenschaftlich zu schreiben, wird berichtet (Hopp/Drücke 2008, S. 36f, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 99). In Verbindung damit können die festgestellten orthographischen und grammatischen Defizite gesehen werden (Hopp/Drücke 2008, S. 37, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 98f.), sowie der Wunsch Studierender nach Ausweitung studienbegleitender Förderangebote zur Vermittlung orthographischer und grammatischer Kompetenzen (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 40). Möglicherweise lassen sich defizitäre Kenntnisse der deutschen Sprache teilweise dadurch erklären, dass ein Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund mit der eigenen Familie überwiegend nicht Deutsch spricht und auch im Freundeskreis eine andere Sprache verwendet (Müller/Kellmer 2011, S. 18).

### *3.2 Diskriminierung, Vorurteile und fehlende Wertschätzung*

Einige Studierende mit Migrationshintergrund fordern eine Atmosphäre der Wertschätzung kultureller Vielfalt an den Hochschulen, insbesondere die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Bereicherung (Hopp/Drücke 2008, S. 49). Berichtet wird in diesem Zusammenhang davon, dass Studierende mit Migrationshintergrund als Repräsentanten einer „anderen“ Kultur angesprochen werden, wodurch eine Bestärkung der Andersheit erfolgt (Discher/Plöber 2010, S. 7f.). Studierende mit Migrationshintergrund erfahren Diskriminierungen durch andere Studierende und sind Vorurteilen ausgesetzt (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 77f.). So wird von Beleidigungen und ausgrenzendem Verhalten gegenüber Studierenden mit anderer nationaler Herkunft berichtet (Müller/Kellmer 2011, S. 15), außerdem von Rassismuserfahrungen, ausgelöst durch Kommentare von Kommilitonen (Discher/Plöber 2010, S. 12f.) und von dem Gefühl aufgrund des Tragens eines Kopftuches von Kommilitonen abgelehnt zu werden (Hopp/Drücke 2008, S. 51). Einige Studierende haben das Gefühl aufgrund ihrer Herkunft von Lehrpersonal in Lehrveranstaltungen und bei der Notengebung ungerecht behandelt zu werden sowie von Vorurteilen von Lehrpersonal betroffen zu sein (Müller/Kellmer 2011, S. 15). Es wird von der diskriminierenden Formulierung von Aufgabenstellungen (Discher/Plöber 2010, S. 19, Karakasoglu et al. 2013, S. 70f.) und von herkunftsbezogener Zuschreibung geringer Leistungsfähigkeit berichtet (ebd., S. 71, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 77f.). Weiterhin existiert bei Studierenden das Gefühl, aufgrund des Tragens eines Kopftuches von Lehrpersonal diskriminiert zu werden (Hopp/Drücke 2008, S. 52). Bezüglich der Verwaltungsangestellten existieren Aussagen einer Gruppe Studierender mit Migrationshintergrund, wonach diese sich von den Angestellten überwiegend unfreundlich behandelt fühlen (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 109f.). Außerdem

geben Studierende an, als Sonderlinge behandelt zu werden und vermuten, dass sie bei der Vergabe von Stellen als studentische Hilfskräfte aufgrund ihres Migrationshintergrundes benachteiligt werden (ebd., S. 110). Hinzu kommen insbesondere zu Beginn des Studiums Schwierigkeiten aufgrund religiöser Gewohnheiten (ebd., S. 86).

Studierende mit Migrationshintergrund sind auch außerhalb der Universität (z. B. in Schulpraxiseinsätzen) Stereotypisierungen ausgesetzt – beispielsweise aufgrund ihres Kopftuches – was sich auf ihren Studienerfolg auswirken kann (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 112, Hopp/Drücke 2008, S. 53, Karakasoglu et al. 2013, S. 71).

### *3.3 Soziale Integration und Zusammenarbeit mit Lehrpersonal und autochthonen Kommilitonen*

Studierende mit Migrationshintergrund haben häufiger als andere Studierende wenig Kontakt zu Kommilitonen (Kurré et al. 2011, S. 5, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 107). Unter ihnen besteht die Tendenz, sich mehr mit Studierenden mit Migrationshintergrund zu umgeben als mit autochthonen Studierenden (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 107, Hopp/Drücke 2008, S. 45). Als Resultat dessen kann das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl einiger Studierender mit Migrationshintergrund gesehen werden (Naumann 2011, S. 23). Sprachdefizite hemmen Studierende in der Kontaktaufnahme zu Kommilitonen und führen zu Ausschließungsprozessen und verwehrter sozialer Anerkennung (Discher/Plöber 2010, S. 9f.). Geringe soziale Integration bedeutet gleichzeitig fehlende soziale Netzwerke innerhalb der Hochschule, welche zur Überwindung von Studienproblemen genutzt werden könnten (Meinhardt/Klausing 2009, S. 73). Konsistent dazu beklagen einige Studierende mit Migrationshintergrund mangelnde Unterstützung und fehlende Hilfestellung durch andere Studierende (Kurré et al. 2011, S. 5, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 77). Nach den Aussagen einiger Studierender wird das soziale Klima aufgrund der herrschenden Konkurrenzsituation negativ beeinflusst (ebd., S. 108). Auch in Arbeitsgruppen verläuft die Zusammenarbeit der Studierenden nicht immer problemlos (ebd., S. 99). So entstehen durch unterschiedliche Lebensbedingungen Kooperationsprobleme (Naumann 2011, S. 23) und Studierende mit Migrationshintergrund erfahren soziale Ausschlussprozesse im Kontext von Gruppenarbeiten (Discher/Plöber 2010, S. 6).

Von einigen Studierenden mit Migrationshintergrund wird die schlechte Erreichbarkeit der Hochschullehrenden moniert (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 91) und die geringe Anzahl der angebotenen Sprechstunden kritisiert (ebd., S. 121). Ebenfalls nicht durchweg positiv bewertet wird die Bereitschaft der Lehrenden, auf erbrachte Leistungen Feedback zu geben und auf Fragen und Probleme der Studierenden einzugehen (ebd., S. 92). Einige Studierende mit

Migrationshintergrund sprechen sogar von Unfreundlichkeit und Desinteresse seitens Lehrender (ebd., S. 92).

### *3.4 Finanzierung*

Im Vergleich mit autochthonen Studierenden stehen Studierende mit Migrationshintergrund durchschnittlich weniger finanzielle Mittel zur Verfügung (Hopp/Drüke 2008, S. 44, Isserstedt et al. 2010, S. 510). Sie haben häufiger einen niedrigeren sozio-ökonomischen Hintergrund als Studierende ohne Migrationshintergrund (Tepecik 2010, S. 27, Rokitte 2012, S. 23), werden seltener (Müller/Kellmer 2011, S. 31) und in geringerem Umfang (Isserstedt et al. 2010, S. 510) von ihren Eltern finanziell unterstützt und müssen häufiger andere Personen mitfinanzieren (Decker et al. 2010, S. 7, Müller/Kellmer 2011, S. 32). Studierende mit Migrationshintergrund beziehen häufiger BAföG (Berthold et al. 2012, S. 18, Kurré et al. 2011, S. 4) und BAföG macht bei ihnen einen höheren Anteil des Einnahmehudgets aus (Karakasoglu 2011, S. 129, Isserstedt et al. 2010, S. 510) als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund. Außerdem ist der Anteil der Einnahmen aus eigenem Verdienst bei Studierenden mit Migrationshintergrund höher als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund (Isserstedt et al. 2010, S. 510), sie sind neben dem Studium häufiger (Decker et al. 2010, S. 7, Kurré et al. 2011, S. 4) und in höherem Umfang (Decker et al. 2010, S. 7, Berthold et al. 2012, S. 18) erwerbstätig. Über den Anteil, der ein Stipendium erhält, lässt sich nur wenig aussagen. Naumann (2011, S. 20) stellt weit verbreitete Unwissenheit über die Förderungsmöglichkeit durch Stipendien fest. Rokitte (2012, S. 26) attestiert, dass der Anteil geförderter Studierender mit Migrationshintergrund, vor allem derer mit niedriger sozialer Herkunft, sehr gering ausfällt.

Passend dazu geben mehr Studierende mit Migrationshintergrund als Studierende ohne Migrationshintergrund an, ihr Studium aufgrund finanzieller Probleme unterbrochen zu haben (Ihsen/Hantschel/Hackl-Herrweth/Wienefort/Baldin 2010, S. 16, Karakasoglu 2013, S. 149, Isserstedt et al. 2010, S. 510, Rokitte 2012, S. 22). Der hohe für das Arbeiten betriebene zeitliche Aufwand verursacht Kooperationsprobleme mit Kommilitonen (Naumann 2011, S. 23). Außerdem führen fehlende finanzielle Mittel zu verringertem Partizipation an erweiterten Ausbildungsmöglichkeiten wie der Durchführung eines Auslandssemesters (Rokitte 2012, S. 23). Begünstigt werden zusätzlich Schwierigkeiten beim Knüpfen von Kontakten zu anderen Studierenden, da abendliches Ausgehen nicht finanziert werden kann (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 108).

### *3.5 Zeitinvestition und Wohnen*

Zeitliche Probleme schlagen sich im Studienverlauf nieder. Einige Studierende mit Migrationshintergrund liegen hinter den Vorgaben der Studienordnung zurück, teilweise um mehrere Semester (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 101f.). Im Zusammenhang damit steht die geäußerte Kritik an hohen Präsenzzeiten und hohem Arbeitsaufwand (ebd., S. 124).

Dabei wohnen Studierende mit Migrationshintergrund häufiger bei ihren Eltern als Studierende ohne Migrationshintergrund (Karakasoglu 2010, S. 514). Die für das Studium zur Verfügung stehende Zeit wird dann bei einigen Studierenden mit Migrationshintergrund durch das Pendeln zwischen Wohnort und Studienort reduziert (Decker et al. 2010, S. 7, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 114). Hinsichtlich der Zufriedenheit mit ihrer Wohnsituation lassen die Aussagen einiger Studierender mit Migrationshintergrund den Schluss zu, dass auch Bewohner von Studentenwohnheimen teilweise schwierigen Wohnbedingungen ausgesetzt sind (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 79).

### *3.6 Curriculares Angebot und Prüfungsleistungen*

Studierende mit Migrationshintergrund berichten von Lehrveranstaltungen die nicht besucht bzw. belegt werden können, da sie überfüllt sind oder sich zeitlich überschneiden (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 118). Beratungsinstanzen weisen darauf hin, dass ungenügend abgestimmte Lehrveranstaltungen Hürden für den Studienerfolg darstellen können (Caglayan-Babursah/Chrisso 2000, S. 34). Seitens der Studierenden werden strikte Vorgaben in der Studienstruktur ohne Freiraum für selbstständige Studiengestaltung sowie unzureichend qualifizierte Tutoren bemängelt (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 116f.). Der praktische Bezug und die Qualität der Lehrveranstaltungen wird von einigen Studierenden mit Migrationshintergrund schlecht bewertet, ebenso das Bemühen der Hochschullehrer um eine verständliche Darstellung der Inhalte (ebd., S. 89f.). Es kommt sogar das Gefühl zum Ausdruck, an der Universität nicht wirklich ausgebildet zu werden (ebd., S. 106). Als weitere Probleme im Rahmen von Vorlesungen werden mangelnde Fachkenntnisse und hohes Tempo bei der Vermittlung von Inhalten genannt (Hopp/Drüke 2008, S. 36).

Nicht unerheblich ist die Anzahl der Studierenden mit Migrationshintergrund, die sich den Leistungsanforderungen im Studium nicht gewachsen fühlen (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 97). Passend dazu wird die Angst Studierender beschrieben, Prüfungen und Klausuren nicht zu bestehen (ebd., S. 98). Vielen Studierenden mit Migrationshintergrund fehlen im privaten Umfeld Personen, die bei fachlichen Problemen und bei der Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten Unterstützung leisten können (Hopp/Drüke 2008, S. 29, Naumann 2011, S. 21). Probleme beim Schreiben wissenschaftlicher Arbei-

ten bereitet die schriftliche Darstellung von Arbeitsergebnissen (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 99). Gleichzeitig besteht Unsicherheit bzw. Unwissenheit über Prinzipien des wissenschaftlichen Schreibens (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 40, Hopp/Drüke 2009, S. 36), beispielsweise über systematisches Vorgehen zur Recherche von Informationen (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 99).

Die Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Praktika und Praxissemestern wird von einem Großteil der Studierenden mit Migrationshintergrund als schlecht empfunden (ebd., S. 90). Von ihnen werden der zu geringe Umfang von Schulpraktika sowie der dabei geringe Anteil praktischer Tätigkeiten kritisiert (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 36).

### *3.7 Informationsdefizite*

Ein großes Informationsdefizit ist unter Studierenden mit Migrationshintergrund bezüglich der Studienfinanzierung über Stipendien vorhanden. So ist der Bekanntheitsgrad der Studienstipendien der Begabtenförderwerke extrem niedrig (Naumann 2011, S. 20, Rokitte 2012, S. 26). Das Weiterbildungsangebot ist auch nach mehreren Semestern vielen Studierenden unbekannt (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 97). Eklatant ist zudem die Unbekanntheit einiger Beratungs- und Unterstützungsangebote (Hopp/Drüke 2008, S. 30, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 93f.). Vor Studienbeginn sind die Studierenden häufig schlecht über die Studienbedingungen informiert. Dies betrifft die Leistungsanforderungen im Studium, Möglichkeiten zur Studienfinanzierung, Prüfungsmodalitäten, Lernbedingungen sowie Wohnmöglichkeiten (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 66). Nach mehreren Semestern bestehen immer noch Informationsdefizite bezüglich der Prüfungsvorschriften (ebd., S. 88f.) und es existieren Unsicherheiten bei der Auslegung der Studienordnung (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 36). Weitere Informationsdefizite betreffen die Formalien zur Anmeldung für den Vorbereitungsdienst, dessen Strukturierung und Anforderungen (ebd., S. 34ff.). Dies ist den Studierenden durchaus bewusst. Sie fühlen sich nicht ausreichend informiert und kritisieren die Informationsvermittlung diesbezüglich (ebd., S. 35f.).

### *3.8 Außercurriculares Hochschulangebot, selbstständige Studienorganisation und Erfolgsdruck*

Entsprechend der bereits erwähnten Unbekanntheit mehrerer Beratungs- und Unterstützungsangebote ist auch deren Inanspruchnahme äußerst gering (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 36, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 93f.). Gleiches gilt für Angebote zur Weiterbildung bzw. der Qualifizierung über das Fachstudium hinaus (ebd., S. 94f.). Die Qualität von Beratungsangeboten

bewerten die Studierenden mit Migrationshintergrund als teilweise schlecht. Es werde ihnen nicht angemessen weitergeholfen (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 36) und die Berater seien teilweise unwissend oder überfordert (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 120). In einigen Fällen wird die schlechte Erreichbarkeit von Beratungsstellen und Ämtern geschildert (ebd., S. 122). Außerdem wird das Gefühl geäußert, die Berater zu belästigen und von diesen abgefertigt zu werden, so dass kein Vertrauen aufgebaut werden kann (Caglayan-Babursah/Chrissou 2000, S. 36).

Studierende mit Migrationshintergrund wechseln häufiger den Studiengang und unterbrechen häufiger ihr Studium (Isserstedt et al. 2010, S. 509f.). Zudem sehen sie häufiger eigenen Unterstützungsbedarf bei Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, Studienaufbau und -planung (Karakasoglu 2010, S. 30). Probleme bereitet Studierenden die selbstständige Planung und Organisation des Studiums (Hopp/Drüke 2008, S. 33, Meinhardt/Klausing 2009, S. 12, Meinhardt/Zittlau 2009, S. 100) sowie die Bewältigung bürokratischer Aufgaben (Naumann 2011, S. 23). Zudem wünschen Studierende Beratung zu den Themen Finanzierung, Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie von Erwerbstätigkeit und Studium (Berthold et al. 2012, S. 19). Zu den Problemen der selbstständigen Studienorganisation kommt bei einigen Studierenden Erfolgsdruck durch ihre Eltern hinzu (Hopp/Drüke 2008:31). Dabei fehlt es vor allem Eltern ohne akademischen Abschluss an Verständnis für die Studiensituation ihrer Kinder (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 136f.).

Eine Folge der weiter oben beschriebenen durchschnittlich geringeren zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel ist die fehlende Partizipation erweiterter Studienangebote, beispielsweise die Durchführung von Auslandsaufenthalten (Rokitte 2012, S. 25f.). Für geplante Auslandsaufenthalte wünschen sich die Studierenden mehr Unterstützung (Meinhardt/Zittlau 2009, S. 126).

#### **4. Ausblick**

Um empirisch fundierte Aussagen über die Probleme von Studierenden mit Migrationshintergrund der Wirtschafts- und Berufspädagogik treffen zu können, müssen, wie gezeigt wurde, eine Vielzahl an Faktoren untersucht werden. Um die unterschiedliche Höhe der Studienabbruchquoten bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund begründen zu können, dürfen nicht ausschließlich die Schwierigkeiten der Studierenden mit Migrationshintergrund betrachtet werden. Viele der ermittelten Faktoren können auch für Studierende ohne Migrationshintergrund Hürden darstellen. Deshalb gilt es, mittels Vergleich signifikante Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen zu ermitteln. Hierfür soll ein, auf Basis dieses Reviews entwickelter Fra-



gebogen beide Zielgruppen erfassen. Nicht möglich ist ein Vergleich zwischen den beiden Studierendengruppen zu den Aspekten, die Diskriminierung und Vorurteile aufgrund einer nicht-deutschen Herkunft thematisieren (vgl. Abschnitt 3.2).

Prinzipiell ist zudem zu hinterfragen ob Unterschiede im Studienerfolg tatsächlich nur aufgrund der Zugehörigkeit zum Konstrukt „Migrationshintergrund“ begründet und untersucht werden sollten. Betrachtet man deutsche Studierende so sind vor allem die Personen mit bildungsfernem Elternhaus in der Studierendenschaft unterrepräsentiert (vgl. Gwosć et al. 2011, S. 11). Bei einem Großteil der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland handelt es sich um Nachfahren von Gastarbeitern und somit mehrheitlich um Personen die aus eher bildungsfernen Elternhäusern stammen. Daher scheint es sinnvoll, auch Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern verstärkt in den Fokus des Interesses zu rücken, um Studienerfolg von der Bildungslaufbahn der Eltern zu entkoppeln.

## Literatur

- Berthold, C./Leichsenring, H./Brandenburg, U./Güttner, A./Kreft, A./Morzick, B./Noe, S./Reumshüssel, E./Schmalreck, U./Willert, M./Berghoff, S. (2012): CHE Diversity Report C2: Lehramt. CHE Consult GmbH. Online: [http://www.che-consult.de/downloads/CHE\\_DiversityReport\\_C2.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/CHE_DiversityReport_C2.pdf) (19-07-2013).
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation (4. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen: Bestandsaufnahme und Vernetzung. Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-integration-studierende-hochschule.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-integration-studierende-hochschule.pdf?__blob=publicationFile) (15-08-2013).
- Caglayan-Babursah, S./Chrissou, M. (2000): Qualifizierung von Studierenden mit Migrationshintergrund. Deutsch lernen, 25. Bd., H. 1, S. 32-43.
- Decker, P./Pierdzioch, C./Stadtman, G. (2010): Erfolgreich VWL studieren: Ausländische Männer haben's schwer – nimm's leicht? Europa-Universität Viadrina: Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre. Online: [http://www.wiwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/fine/makro/forschung/Klausurerfolg\\_Decker\\_06\\_10\\_2010.pdf](http://www.wiwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/fine/makro/forschung/Klausurerfolg_Decker_06_10_2010.pdf) (19-07-2013).
- Discher, K./Plöber, M. (2010): Ergebnisbericht: „Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel“. Fachhochschule Kiel: Institut für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity. Online: [http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut\\_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht\\_fertig1.doc](http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1.doc). pdf (18-07-2013).



- Gwosć, C./Netz, N./Orr, D./Middendorff, E./Isserstedt, W. (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums: Deutschland im europäischen Vergleich Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofmann, J. (2013): Erfolgreich recherchieren – Erziehungswissenschaften. Berlin: De Gruyter.
- Hopp, M./Drüke, S. (2008): Förderbedarfe und Förderungswünsche von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund. Essen: Zentrum für Lehrerbildung.
- Ihsen, S./Hantschel, V./Hackl-Herrweth, A./Wienerfort, V./Baldin, D. (2010): Ingenieurwissenschaften: Attraktive Studiengänge und Berufe auch für Menschen mit Migrationshintergrund?. Technische Universität München: Fachgebiet Gender Studies in Ingenieurwissenschaften. Online: [http://4ing-online.de/fileadmin/uploads/pdf/ThemenProjekte/20100520\\_Migrationsstudie.pdf](http://4ing-online.de/fileadmin/uploads/pdf/ThemenProjekte/20100520_Migrationsstudie.pdf) (19-07-2013).
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009: 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online: [http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19\\_Haupt\\_Internet\\_A5.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/19/Soz19_Haupt_Internet_A5.pdf) (19-07-2013).
- Karakasoglu, Y. (2010): Was macht den Unterschied? Studierende mit und ohne Migrationshintergrund: Aktueller Forschungsstand und Handlungserfordernisse. Vortrag im Rahmen der Arbeitskonferenz „Studierende mit Migrationshintergrund“ in Hannover, 08.02.2010. Online: <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/veranstaltungen/02-2010-arbeitskonferenz-migrationshintergrund/Karakasoglu.pdf> (18-07-2013).
- Karakasoglu, Y. (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund: Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 121-135.
- Karakasoglu, Y. (2013): Integration durch Bildung – welche Wege sind zu beschreiben? In Brinkmann, H. U./Uslucan, H.-H. (Hrsg.): Dabeisein und Dazugehören: Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 127-148.
- Karakasoglu, Y./Wojciechowicz, A./Bandorski, S./Kul, A. (2013): Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium: Quantitative und qualitative Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen. Universität Bremen: Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Online: [http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publicationen/Bedeutung\\_Migrationshintergrund\\_Lehramtsstudium\\_Stand\\_AK18.05..pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publicationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05..pdf) (18-07-2013).
- Kurré, J./Scholl, J./Bullinger, M./Petersen-Ewert, C. (2011): Integration and health-related quality of life of undergraduate medical students with migration backgrounds – Results of a survey. GMS Psycho-Social-Medicine, 2011 8. Bd., S. 1-8.
- Lienert, G. A. (1969): Testaufbau und Testanalyse (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meinhardt, R./Klausing, J. (2009): Hochschullotsen an der Universität Oldenburg: Evaluierung eines Pilotprojektes. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: 47. Oldenburg: BIS-Verlag.

- Meinhardt, R./Zittlau, B. (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg: Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; 42. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Müller, U./Kellmer, A. (2011): Studierende mit Migrationshintergrund: Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung. Universität Duisburg-Essen: Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. Online: [www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/ude-studierendenbefragung\\_migrationshintergrund\\_20.12.2011\\_f.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/ude-studierendenbefragung_migrationshintergrund_20.12.2011_f.pdf) (18-07-2013).
- Naumann, I. (2011): Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel: Eine Analyse qualitativer Interviews im Rahmen des Projektes „Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“. Universität Kassel: Studiencenter Lehre. Online: [http://www.mentoring-mig.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/11/forschungsbericht\\_mentoring\\_naumann\\_end.pdf](http://www.mentoring-mig.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/11/forschungsbericht_mentoring_naumann_end.pdf) (18-07-2013).
- Rangosch-Schneck, E. (2009): Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Rollenbilder-Potentiale. In: Landeshauptstadt Stuttgart (Hrsg.): Migranten machen Schule! Vielfalt im Klassenzimmer. Portfolio. Online: <http://www.stuttgart.de/item/show/393070/1> (14-06-2013).
- Rokitte, R. (2012): Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität: Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler Stiftung. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung: 248. Online: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_248.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_248.pdf) (19-07-2013).
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung (8. Auflage). München: Oldenbourg.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeiritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): Pisa 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200-230.
- Statistisches Bundesamt (2010): Mikrozensus 2008: Personen mit Migrationshintergrund unter den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss und unter den Lehrkräften. In Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tepecik, E. (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher Migrantinnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zwengel, A. (2012): Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich. Die Hochschule, 21. Bd., H. 1, S. 55-72.

# Stützlehrer als neuer pädagogischer Profi in der Beruflichen Bildung?!

Robert W. Jahn

## 1. Bildungsträger und die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung als Arbeitsmilieu<sup>1</sup> von Stützlehrern

Seitdem 1980 die Angebote der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung (bzw. Regelangebote der Benachteiligtenförderung) konzeptionell entwickelt wurden, haben diese Maßnahmen sowie die beteiligten Organisationen und Akteure einen mehr oder minder erfolgreichen Prozess der Institutionalisierung durchlaufen. Seit 1988 sind sie gesetzlich fixiert und mittlerweile in den §§ 74ff SGB III verankert. In den vergangenen Jahren wurden jährlich durchschnittlich ca. 120.000 Jugendliche über „ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH) sowie die „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“ (BaE) gefördert (vgl. BiBB 2012, 238ff.).

Hinter diesen Maßnahmen steckt die Philosophie, dass die berufliche und gesellschaftliche Integration originär benachteiligter Jugendlicher nicht allein durch die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze gesichert werden kann, sondern es zudem einer spezifischen pädagogischen Förderung bedarf (vgl. Erbe/Vock 2003, S. 165). Denn gerade für diese Jugendliche ist die Aufnahme, das Durchhalten und v.a. der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung problematisch (vgl. Enggruber 2005). Die Maßnahmen sollen daher deren Chancen erhöhen, eine reguläre Berufsausbildung nach BBiG/HwO erfolgreich zu absolvieren und in integrierte Beschäftigung überzugehen.

Die genannten Angebote sind durch verschiedene Spezifika auf pädagogisch-didaktischer, institutionell-organisatorischer und personeller Ebene gekennzeichnet. Auf *pädagogisch-didaktischer* Ebene sind sie durch die Didaktik der Benachteiligtenförderung als pädagogische „Spezialdisziplin“ der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik (vgl. Biermann/Rützel 1999, S. 12) geprägt, die u.a. auf Prinzipien ganzheitlicher Lebensweltbezüge, eines Kompetenzansatzes, der Individualisierung und Partizipation beruht (vgl. BMBF 2005). Auf *institutionell-organisatorischer* Ebene ist hervorzuheben,

---

1 Dostal/Stoß/Troll (1998, S. 440) charakterisieren das Arbeitsmilieu als zentrales Merkmal von Berufen, das geprägt durch Wirtschaftszweig, Branche, spezifische Belastungen und besondere Arbeitsbedingungen als überorganisationales Arbeitsumfeld einzelne Berufe beeinflusst.

dass Bildungsträger innerhalb dieser Maßnahmen einen gewichtigen Akteur und Lernort darstellen. Im Falle der BaE-Maßnahmen fungieren Träger als Auszubildender und übernehmen Funktionen der betrieblichen Ausbildung – sodass hierdurch zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen werden. Daneben erfolgt beim Träger die sozialpädagogische Begleitung sowie Stütz- und Förderunterricht – als wesentliche Elemente der spezifischen Förderung der Auszubildenden. Darüber hinaus besuchen die Jugendlichen regulär die Berufsschule (vgl. BMBF 2005, S. 19ff.). Auf *personeller Ebene* agieren neben Ausbildern und Berufsschullehrern im Rahmen der Maßnahmen Sozialpädagogen sowie Lehrkräfte für den Stütz- und Förderunterricht (kurz: Stützlehrer) – als Angestellte der Träger. Innerhalb der Maßnahmen müssen somit pädagogische Fachkräfte integrativ zusammenwirken, die erstens sich hinsichtlich ihrer pädagogischen Sozialisationen erheblich voneinander unterscheiden, die zweitens ursprünglich nicht für den Einsatz in diesen Maßnahmen ausgebildet wurden (vgl. Christe et al. 2002) und die drittens besonderen Qualifikationsanforderungen unterliegen (vgl. Bojanowski 2008).

Ein weiteres Charakteristikum besteht hinsichtlich der Finanzierung, da die Träger den Auftrag für die Maßnahmen im Rahmen öffentlich-rechtlicher Vergabeverfahren von der Bundesagentur für Arbeit (BA) erhalten. Die Vergabep Praxis hat durch das europäische Wettbewerbsrecht und im Zuge der Reorganisation der Arbeitsämter zur BA zu einer Dynamisierung und Verschärfung der Marktsituation für die Bildungsträger geführt. Der zunehmende Wettbewerb verursacht Konkurrenzdenken und Preisdruck (vgl. Grimm/Vock 2007, S. 60ff.) und verringert Planungshorizonte. Dies führt zu z.T. prekären Beschäftigungsverhältnissen und Unsicherheiten (vgl. ebd., S. 56ff.), was die Attraktivität der Bildungsträger als Arbeitgeber mindert, Selbstselektionsmechanismen in Gang setzt und deprofessionalisierende Wirkungen entfaltet (vgl. BMBF 2005, S. 197).

Vor diesem Hintergrund fokussiert dieser Beitrag die Tätigkeit von Stützlehrern als pädagogische Spezialisierung, die seit ca. 30 Jahren besteht und von bis zu 10.000 Personen ausgeübt wird (vgl. Jahn 2012b, S. 73ff.), die bislang aber kaum systematisch betrachtet wurde (vgl. Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009, Jahn 2012b, S. 90f.). Das Ziel des Beitrags besteht darin, die Tätigkeit systematisch zu analysieren und zu beschreiben sowie ihren Status im Institutionalierungsprozess zwischen Job und Profession zu bestimmen (vgl. Hartmann 1968). Dazu ist erstens die Funktion des Stützlehrers mithilfe berufsanalytischer Verfahren zu erfassen (vgl. Schanne 1990, Dostal/Stoob/Troll 1998) und zu prüfen, ob sie ebenso aus berufspädagogischer Perspektive als Beruf beschrieben werden kann (Kap. 2). Da Berufsanalysen immer auch die personalen Voraussetzungen einer Tätigkeit betrachten und diese im Falle pädagogischer Handlungsfelder vornehmlich aus einer professionswissenschaftlichen Perspektive diskutiert werden, erfolgt in Kap. 3 unter Einbezug soziologisch und psychologisch

orientierter Modelle pädagogischer Professionalität eine Ableitung normativ-theoretisch relevanter Dimensionen pädagogischer Professionalität. Dabei treten immer wieder Diskrepanzen zwischen normativen Forderungen und dem faktischen Zustand zutage, die auf die system-strukturellen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind.

## 2. Stützlehrer aus einer berufswissenschaftlichen Perspektive

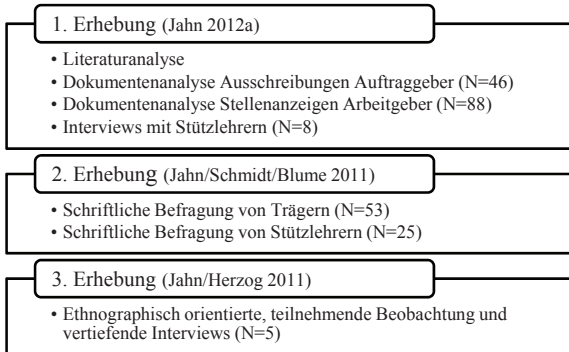
### 2.1 Analysen beruflicher Aufgaben von Stützlehrern

Im Weiteren werden zunächst drei berufswissenschaftlich orientierte Studien vorgestellt, die auf Ansätzen der Berufsforschung beruhen und der empirisch-systematischen Erarbeitung objektiver und detaillierter Berufsbeschreibungen dienen (vgl. Schanne 1990, S. 112ff.). Mithilfe von Beobachtungs- und Befragungsverfahren sollen möglichst exakt Berufsinhalte ermittelt werden (vgl. ebd., S. 140). Bürgi (1976, S. 67f.) identifiziert Berufsziele, berufliche Aufgaben, Arbeitsabläufe und (organisations-)soziologische Rahmenbedingungen als Schwerpunkte der Berufsanalyse. Als theoretischer Referenzrahmen wird auf das Berufskonzept des IAB zurückgegriffen, nach dem ein Beruf durch „alle für die Erledigung einer vorgegebenen Aufgabe notwendigen Merkmale in einer aufeinander abgestimmten Kombination“ (Dostal/Stoß/Troll 1998, S. 440) bestimmt wird. Um den Beruf des Stützlehrers zu analysieren, ist es demnach erforderlich, diese Merkmale systematisch zu erfassen und zu beschreiben. Zwar stehen die beruflichen Aufgaben im Zentrum des Berufskonzeptes, jedoch ist es notwendig, erstens nach dem *Funktionsbereich*, *Arbeitsmilieu* und *Arbeitsobjekt* zu fragen. Dies wurde im einführenden Kapitel des Beitrags bereits vorweggenommen. Zweitens sind die beruflichen *Ziele* und *Aufgaben* zu identifizieren, die maßgeblich durch die erstgenannten Dimensionen determiniert werden. Daran anschließend stellen sich drittens Fragen nach dem *Status* sowie der *Autonomie* der Berufstätigen. Umrahmt wird das Berufskonstrukt, von einem Spannungsfeld aus *Anforderungen* und *Qualifikationen*.

Aufgrund des unzureichenden und unsystematischen Forschungsstands wurden drei Studien durchgeführt, die sich triangulierend ergänzen, indem sie aus multiplen Perspektiven mit unterschiedlichen Methoden die Berufsinhalte analysieren (s. Abb. 1). Innerhalb der ersten Erhebung wird sich trichterförmig aus verschiedenen Perspektiven ausgehend von normativen auf die faktischen Berufsinhalte zubewegt. Diese Befunde werden zu einem ersten Berufsprofil verdichtet, das in der zweiten Erhebung über eine standardisierte

Befragung von Trägern und Beschäftigten validiert wird. Die dritte Erhebung dient der methodischen Triangulation zur Absicherung und Vertiefung der Befunde über ethnographisch orientierte Verfahren.

Abb. 1: Mehrstufiges empirisches Vorgehen zur Aufgabenanalyse



Quelle: eigene Darstellung

Die Analysen der ersten Erhebung verdeutlichen, dass aus verschiedenen Perspektiven (Science Community, Auftraggeber (BA), Arbeitgeber (Träger) und Beschäftigten) partiell differierende und z.T. unterschiedlich gewichtete Aufgaben beschrieben werden, die sich zu einem relativ kohärenten Kern verdichten lassen, der auch in den weiteren Analysen gültig bleibt (s. Abb. 2).

Abb.2: Aufgaben von Stützlehrern im Überblick

Literaturstudium	Dokumentenanalyse I (Ausschreibungen) [n=46]	Dokumentenanalyse II (Stellenanzeigen) [n=88]	Interviews [n=8]
Welche Aufgaben soll ein Stützlehrer wahrnehmen?		Welche Aufgaben muss ein Stützlehrer wahrnehmen?	
Normative Aufgaben		Faktische Aufgabe	
<b>Kernaufgabe</b>			
<b>Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts</b>  <b>Ziel:</b> Wissensvermittlung, Integration, Motivation, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Persönlichkeitsentwicklung	<b>Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts</b>  <b>Ziel:</b> Wissensvermittlung, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Integration, Prüfungsvorbereitung	<b>Planung und Durchführung des Stütz- und Förderunterrichts</b>  <b>Ziel:</b> Wissensvermittlung, Motivation, Prüfungsvorbereitung, Förderung von Schlüsselqualifikationen, Integration, Persönlichkeitsentwicklung	<b>Planung, Durchführung und Evaluation des Stütz- und Förderunterrichts</b>  <b>Ziel:</b> Wissensvermittlung, Motivation, Prüfungsvorbereitung

Quelle: Jahn 2012a, S. 199f.

Abb.2: Aufgaben von Stützlehrern im Überblick (Fortsetzung)

Literaturstudium	Dokumentenanalyse I (Aus-schreibungen) [n=46]	Dokumentenanalyse II (Stellenanzeigen) [n=88]	Interviews [n=8]
Welche Aufgaben soll ein Stützlehrer wahrnehmen?		Welche Aufgaben muss ein Stützlehrer wahrnehmen?	
Normative Aufgaben		Faktische Aufgab-ung	
<b>Querschnittsaufgaben</b>			
Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung	Lernberatung und -förderung
Diagnostische und curriculare Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit	Diagnostische und curricula-re Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit	Curriculare Aufgaben	Diagnostische und curricula-re Aufgaben im Kontext der Förderplanarbeit
	Administrative Aufgaben	Administrative Aufgaben	Administrative Aufgaben
Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team	Interne Kooperation im Team
Externe Kooperation mit Berufs-schule und weiteren Insti-tutionen der Benachteiligten-förderung	Externe Kooperation mit Berufsschule und regionalen Netzwerkpartnern	Externe Kooperation mit Berufsschule	Externe Kooperation mit Berufsschule
		Selbstständige Wissens-aneignung	Selbstständige Wissens-aneignung

Quelle: Jahn 2012a, S. 199f.

Die Kernaufgabe von Stützlehrern besteht in der Planung, Durchführung und Reflexion des Stütz- und Förderunterrichts. Dieser dient primär der Wissensvermittlung – und zwar sowohl im allgemeinbildenden als auch im fach-theoretischen Bereich, sodass eine enorme fachwissenschaftliche und fach-didaktische Breite erforderlich wird. Im Stütz- und Förderunterricht sollen Inhalte des Berufsschulunterrichts aufbereitet, Verständnisschwierigkeiten geklärt und alternative Repräsentationsmöglichkeiten angeboten sowie man-gelhafte Grundlagenkenntnisse aufgearbeitet werden. Er zielt zudem auf die Motivation der Jugendlichen. Weiterhin ist eine wesentliche Zielstellung die Prüfungsvorbereitung, da das Bestehen der Prüfungen als primärer Erfolgs-indikator seitens der Auftraggeber benannt wird. Nicht zuletzt hat er i.S.e. in-tegrativen Konzeption der Maßnahmen erzieherische Funktionen – verbun-den mit dem Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Hinzu kommen Querschnittsaufgaben, die die Tätigkeit weiter spezifi-zieren. Hierzu gehören Lernberatung und -förderung – insbesondere auf einer affektiv-emotionalen Ebene, um Lernbereitschaften (wieder) zu wecken und Aversionen gegenüber Schule, Lernen und Lehrern aufzubrechen. Stützlehrer haben diagnostische Aufgaben, um Lernschwierigkeiten und -stände zu ana-lysierten und darauf aufbauend, geeignete pädagogische Maßnahmen einzu-leiten. Sie haben umfassende curriculare Aufgaben, da sie für jeden Jugend-lichen individuell auf Basis der diagnostischen Informationen, in Abstim-

mung mit Ausbildern, Sozialpädagogen und Berufsschullehrern, unter Partizipation der Jugendlichen und orientiert an Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen einen Förderplan (mit-)entwickeln müssen. Damit sind zum einen besondere Dokumentationspflichten angesprochen, über welche die BA die Maßnahmedurchführung kontrolliert. Zum anderen haben einrichtungsinterne sowie lernortübergreifende Kooperationsaufgaben eine hohe Bedeutung für das Handeln von Stützlehrern.

Letztlich sei informelles Lernen betont, da hieran verschiedene Probleme der Verberuflichung und Professionalisierung der Tätigkeit sichtbar werden. Denn vor dem Hintergrund der Aufgaben müssen Stützlehrer nicht nur – aus normativer Sicht – über sehr breite fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte verfügen, sondern sich diese z.T. selbst erarbeiten, da eine zielgerichtete, spezifische Vorbereitung auf eine solche Tätigkeit in entsprechenden Studiengängen faktisch kaum stattfindet, der Zugang zu formeller Weiterbildung begrenzt ist und Berufe und Berufsfelder, in denen sie eingesetzt werden, wechseln können, je nachdem in welcher Ausschreibung der Träger erfolgreich ist. Insgesamt werden anspruchsvolle pädagogische Aufgaben formuliert, mit denen hohen Anforderungen einhergehen (vgl. Jahn 2012b).

## *2.2 Formale Qualifikationen und Beschäftigungsbedingungen*

Vor diesem Hintergrund fordert das BMBF (2005, S. 25) als Formalqualifikation ein 2. Staatsexamen in einem Lehramt. In den Maßnahmeausschreibungen der BA wird festgelegt, dass Stützlehrer „ein abgeschlossenes Fachhoch-/Hochschulstudium“ (vgl. z. B. Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 16) haben sollen. Ein pädagogisches Studium wird jedoch nicht explizit erwartet. Ersatzweise wird eine Fachschulausbildung bzw. Meister- oder Fachwirtausbildung anerkannt (vgl. ebd.). Auch das BMBF (2005, S. 25) führt aus, dass Stützlehrer „in begründeten Ausnahmefällen [...] im Endsemester der entsprechenden Studiengänge“ sind, sodass die normativ hohe Formalqualifikation faktisch mit umfangreichen Ausnahmeregelungen versehen ist.

Zwar ermitteln Grimm/Vock (2007, S. 71f.) mit ca. 85% einen relativ hohen Akademisierungsgrad von Stützlehrern, allerdings ist unklar, ob diese über ein pädagogisches Studium bzw. darüber hinaus das 2. Staatsexamen in einem Lehramt verfügen. In entsprechenden Stellenanzeigen werden bspw. nur in 80% der Annoncen ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium, in nur 51% explizit ein „pädagogisches“ Studium und in 27% ausschließlich ein Studium als Formalqualifikation gefordert. Das heißt, es werden häufig nicht-akademische Formalqualifikationen angegeben, welche die Aufnahme einer Stützlehrertätigkeit („ausnahmsweise“) ermöglichen sollen (vgl. Jahn 2012b, S. 170f.). Diese Anhäufung unterschiedlichster Formalqualifikationen kann ein Indiz dafür sein, dass das Qualifikationsbündel „Stützlehrer“ zum einen



noch relativ unbestimmt ist und dass die Stützlehrertätigkeit zum anderen in bestehenden Ausbildungsgängen nicht hinreichend abgebildet wird. Zwar signalisieren Träger ein Interesse, formal qualifiziertes Personal einzustellen, allerdings öffnen sie sich und die Tätigkeit für nicht-akademisch und -pädagogisch ausgebildete Personengruppen. Dies könnte mit Kostenkalkülen sowie der Verfügbarkeit geeigneter Bewerber (aufgrund der Attraktivität der Beschäftigungsbedingungen) in Zusammenhang stehen.

Grimm/Vock (2007, S. 83ff.) zeigen in diesem Kontext, dass die Reorganisation der Vergabepraxis und der zunehmende Wettbewerb zur Verschlechterung der Beschäftigungsbedingungen führten. Im Hinblick auf Befristungen kann festgestellt werden, dass die Zahl unbefristeter Verträge im Zeitraum 2004-2005 weiter abnahm (35,9%) (vgl. ebd.). Bei Neueinstellungen werden sogar nur 14% der Stellen unbefristet angeboten (vgl. Jahn 2012b, S. 164). Es ist offensichtlich, dass die Beschäftigungszeiträume an die Maßnahmelaufzeiten gekoppelt werden und dass das Feld von kurzfristigen Planungshorizonten und unsicheren Beschäftigungsperspektiven geprägt ist. Auch bezüglich des Gehalts vermuten Grimm/Vock (2007, S. 86ff.), dass die Träger im Zuge des forcierten Wettbewerbs kaum in der Lage sind, sich an Vergütungen von Lehrkräften im öffentlichen Dienst zu orientieren. Dies macht das Feld für formal hochqualifizierte pädagogische Fachkräfte unattraktiv, erklärt eine hohe Fluktuation und wird – so ist zu befürchten – sich langfristig negativ auf Qualitätsstandards und die Professionalisierung dieser Tätigkeit auswirken.

### *2.3 Stützlehrer zwischen Job und Beruf*

Die berufsanalytischen Studien liefern eine empirisch fundierte Basis, die eine Beschreibung dieser Tätigkeit als Beruf zulässt. Die Befunde zu normativen und faktischen Aufgaben sowie weiteren Merkmalen (z.B. Qualifikationen, Beschäftigungsbedingungen) verdeutlichen, dass die systemstrukturellen Zwänge den Institutionalisierungsprozess der Tätigkeit – die vor dem Hintergrund der identifizierten anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben normativ erforderlich erscheint – faktisch hemmen.

Versucht man die Tätigkeit von Stützlehrern im Spektrum möglicher Organisationsformen von Arbeit zwischen Job und Beruf zu verorten, ist zunächst festzuhalten, dass es sich bei der Tätigkeit von Stützlehrern nicht um einen Job – als „voraussetzungslose, schnell zu lernende Teilaufgabe definiert“ (Dostal/Stooß/Troll 1998, S. 440) – handelt. Vielmehr kann sie mit dem Berufskonstrukt des IAB als Beruf analysiert und beschrieben werden. Ebenso kann die Arbeit von Stützlehrern als Beruf bezeichnet werden, wenn man weitere berufssoziologisch oder -pädagogisch orientierte Definitionen zugrunde legt, da sie „gesellschaftlichen Aufgabencharakter [...] [hat, R.J.]

zu deren Bewältigung besondere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben werden müssen“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 17). Unter Bezug auf Beck/Brater/Daheim (1980, S. 20) stellt die Tätigkeit ein spezialisiertes Muster von Arbeitskraft dar, das von weiteren Tätigkeiten (z.B. Ausbilder, Sozialpädagogen, Berufsschullehrer etc.) in der Beruflichen Integrationsförderung abgrenzbar ist, als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt wird und gegen Bezahlung in einem kooperativ organisierten Arbeitszusammenhang zum Einsatz kommt. Damit sind zentrale Aspekte gegeben, die eine Entwicklung neuer beruflicher Tätigkeitsstrukturen und erforderlicher Arbeitskraftmuster ermöglichen (vgl. ebd.) und die Chancen für eine Institutionalisierung des Berufs in Form der Herausbildung von Berufsbildern, Zertifikaten, Qualifizierungen, Berufsverbänden o.ä. (vgl. Bals et al. 2001, S. 14f.) eröffnen.

### **3. Stützlehrer aus professionstheoretischer Perspektive**

#### *3.1 Stützlehrer im Lichte professionssoziologischer Ansätze*

Im Laufe des weiteren Institutionalisierungsprozesses von Tätigkeiten kann dann entsprechend des Ansatzes von Hartmann (1968) ein stetiger Übergang vom Beruf zur Profession erfolgen oder aber es finden entgegengesetzte Prozesse statt. Hier knüpft eine professionstheoretische Analyse an. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Professionalisierung des Personals in diesem Feld vorangetrieben werden sollte (vgl. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2009) und dass pädagogisches Handeln zumindest als professionalisierungsbedürftig (vgl. Oevermann 1996) charakterisiert wird. Aus professionstheoretischer Perspektive ist zunächst zu fragen, ob die Stützlehrertätigkeit faktische Merkmale einer Profession aufweist bzw. ob sie normativ professionalisierungsbedürftig ist.

Aus einer kriterienorientierten Perspektive professionssoziologischer Ansätze (vgl. Hesse 1972) muss man festhalten, dass Stützlehrer keine Profession darstellen. Auch wenn ihnen durch die Gesellschaft die Zuständigkeit zur Wahrung gesellschaftlicher Werte übertragen wurde, ist bspw. ihre Autonomie problematisch zu bewerten, da ihre pädagogische Tätigkeit zwar sehr offen definiert ist, sie die system-strukturellen Rahmenbedingungen jedoch kaum beeinflussen können. Zudem bestehen – wie oben gezeigt – keine klare Regelung des Zugangs und der Qualifikation, kein kodifizierter Wissenskorpus, kein Berufsverband und kein soziales Prestige als Experte.

Gleichsam ist diese Tätigkeit aber professionalisierungsbedürftig. Zu diesem Schluss führen strukturtheoretische und interaktionstheoretische Ansätze (vgl. Oevermann 1996, Schütze 1996, Helsper 1996), da die Tätigkeit ebenso

wie andere pädagogische Tätigkeiten – vielleicht sogar in besonderem Maße – durch einen Balanceakt zwischen Distanz und Nähe, durch quasi-therapeutische Funktionen und die fall- und problembezogene Bearbeitung von Lebensproblemen ihrer Klienten geprägt ist, deren psychosoziale Integrität und gesellschaftliche Teilhabe ohne professionelle Unterstützung gefährdet ist. Ein solcher Professionalisierungsprozess ist u.a. durch eine Systematisierung und Kodifizierung des beruflichen/professionellen Wissens geprägt (vgl. Hartmann 1968). Für den Beruf „Stützlehrer“ wurde jedoch festgestellt, dass eine solche Systematisierung bislang weder hinreichend erarbeitet wurde, noch kodifiziert vermittelt oder in formalen Qualifikationen abgebildet wird.

### *3.2 Stützlehrer im Lichte wissenschaftlich orientierter Ansätze – Ein Modell pädagogischer Professionalität*

Wenn die Tätigkeit von Stützlehrern pädagogische Professionalität verlangt, d.h. eine besondere Qualität des Handelns sowie entsprechende personale Voraussetzungen, ist – sowohl aus berufs- als auch aus professionswissenschaftlicher Perspektive – zu analysieren, wie diese beschrieben werden kann. Problematisch ist dabei, dass aus empirisch erfassten Aufgaben nicht linear auf notwendige Kompetenzen geschlossen werden kann. Erst durch eine Verbindung des Aufgabenprofils, der Anforderungen der Benachteiligtendidaktik, dem heuristischen Professionalisierungskonzept von Bojanowski (2008) sowie der (wissenspsychologisch orientierten) professionstheoretischen Ansätze – v.a. von Oser (1997), Baumert/Kunter (2006), Arnold/Gomez-Tutor (2007) und Bauer (2005) – kann ein normativ-theoretisches Strukturmodell pädagogischer Professionalität von Stützlehrern konstruiert werden. Es leitet sich aus einem pädagogischen Handlungsmodell der Stützlehrertätigkeit (vgl. Jahn 2012b, S. 249 ff.) ab und verbindet über einen heuristischen Zugriff sieben Dimensionen: pädagogisches Ethos, motivationale Orientierungen, Reflexion und Lernen, selbstregulative Fähigkeiten, pädagogische Überzeugungen, erarbeitete Identität und professionelles Wissen und Können. Alle Dimensionen lassen sich in weitere Subdimensionen ausdifferenzieren, die theoretisch und/oder empirisch (wenn auch nur selten domänenspezifisch) begründet werden können und für das Handeln relevant sind – d.h. partiell Charakteristika von Standards nach Oser (1997) aufweisen.

Betrachtet man allein die einzelnen Facetten der Dimension des Wissens (vgl. Jahn 2012, S. 271-304, Abb. 3), wird deutlich, wie anspruchsvoll die formulierten personalen Voraussetzungen sind und dass begründet angenommen werden muss, dass sich diese nicht en passant allein im Kontext beruflichen Handelns entwickeln. Zudem wird hieran exemplarisch deutlich, wie die Systemarchitektur bis auf diese Ebene wirkt. Zum einen erfordert die

maßnahmenspezifische Aufgaben- und Zielstruktur eine Breite an fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen, die allgemein- und berufsbildende Domänen zugleich anspricht und dadurch nahezu unspezifisch bleibt. Zum anderen ist curriculares sowie Beratungs- und Organisationswissen überaus bedeutsam, das aufgrund der institutionell-organisatorischen, pädagogisch-didaktischen und personellen Besonderheiten der Benachteiligtenförderung sowie der Jugendlichen eine sehr spezifische Konnotation erfährt.

Abb. 3: Subdimensionen professionellen Wissens von Stützlehrern

<p><b>Fachliches Wissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über berufliche Handlungsfelder</li> <li>• Berufsfeldbezogenes fachtheoretisches Wissen</li> <li>• Fachwissen Deutsch und Mathematik</li> </ul> <p><b>Allgemein-pädagogisches Wissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über das System der Beruflichen Integrationsförderung</li> <li>• Entwicklungspsychologisches Wissen</li> <li>• Pädagogisch-psychologisches Wissen</li> <li>• Methodenwissen, Wissen über die Konstruktion von Lernsituationen</li> <li>• Allgemein-didaktisches Planungs- und Konzeptionswissen</li> <li>• Wissen über Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten</li> </ul> <p><b>Fachdidaktisches Wissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über multiple Repräsentationen fachtheoretischer Inhalte</li> <li>• Wissen bez. der Konzeption, Analyse, Auswahl, Differenzierung und Sequenzierung von Aufgaben</li> <li>• Wissen über den Umgang mit Fehlern</li> <li>• Wissen über typische Schülerfehler</li> </ul>	<p><b>Beratungswissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über Beratungstheorien, -modelle und entsprechende empirische Forschung</li> <li>• Beratungsprozesswissen und Wissen über beratungsspezifische Kommunikation</li> <li>• Beratungsobjektwissen, v.a. im Hinblick auf die Lernberatung</li> </ul> <p><b>Curriculares Wissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über berufliche Handlungsfelder</li> <li>• Wissen über Prinzipien der Curriculumentwicklung und -konstruktion</li> <li>• Wissen über Prinzipien der Förderplanung</li> </ul> <p><b>Diagnostisches Wissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über Identifikation von Lernstrategien, -stilen, und -typen</li> <li>• Wissen über die Diagnose von „Lernkrankheiten“ und Entwicklungsstörungen</li> <li>• Wissen über Möglichkeiten der Lernfortschrittskontrolle</li> <li>• Wissen über Evaluationsmethoden</li> </ul>	<p><b>Organisationswissen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über Aufgaben, Zuständigkeiten und Überzeugungen der verschiedenen pädagogischen Akteure und der Leitung</li> <li>• Wissen über Dokumentations- und Evaluationsinstrumente</li> <li>• Wissen über Konfliktpotentiale und Lösungsmöglichkeiten</li> <li>• Wissen über die kooperative Entwicklung einer eigenen Förderphilosophie und deren integrative Umsetzung</li> <li>• Wissen über Lernortkooperationen und die Nutzung regionaler Netzwerke</li> <li>• Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen der Beruflichen Integrationsförderung sowie Anspruchsgruppen und deren Erwartungen</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quelle: eigene Darstellung

#### 4. (De-)Professionalisierung zwischen idealistischen Anforderungen und faktischen Rahmenbedingungen

Mit diesem Strukturmodell wurde ein Idealtypus konstruiert, der einerseits in dieser Form überhöhte Ansprüche sowohl an die Beschäftigten als auch an Lehrerbildung stellt und – würde man Einzelne daran messen – wahrscheinlich zu einer künstlich konstruierten Defizit-Sicht führt. Eine realistische Wendung eines solchen Ideals ist allerdings erst auf empirischer Basis zu leisten. Dazu bedarf es eines Orientierungsrahmens, d.h. es ist zunächst zu analysieren, welche Dimensionen pädagogischer Professionalität für das

Handeln von Stützlehrern relevant sein sollten, bevor diese im Hinblick auf ihre Ausprägungen, Wirkungen und Entwicklung untersucht werden können. Andererseits ist die Beschreibung eines Ideals angesichts der drohenden Konsequenzen gescheiterter Integrationsbemühungen für Gesellschaft, Wirtschaft und v.a für die Jugend angemessen, da die pädagogische Arbeit mit Benachteiligten nicht durch die Definition kurzfristig finanzierbarer und disponibler Mindestqualifikationsanforderungen geprägt werden sollte. Vielmehr gilt angesichts der schwierigen Lage der Jugendlichen: „Das Beste ist gerade gut genug“ (Nieke 2002, S. 16).

Auch wenn die Analysen auf einen Status quo bezogen waren, wird im Hinblick auf Verberuflichungs- und Professionalisierungsprozesse deutlich, dass der system-strukturelle Rahmen hier negative Wirkungen entfaltet, da er die Maßnahmen als pädagogisches Betätigungsfeld unattraktiv macht und eine Systematisierung und Verwissenschaftlichung der Wissensbasis sowie die Etablierung adäquater Ausbildungsstrukturen hemmt (vgl. Hartmann 1968). Gerade dies wäre aber im Hinblick auf die Professionalisierung von Stützlehrern relevant, da künftige Berufstätige dann weniger in diesen Beruf hineinschlittern würden, sondern sich frühzeitig und bewusst für eine Ausbildung und diesen Beruf entscheiden. Anhand dieser Erkenntnisse werden auch offene Fragen der Weiterentwicklung des Systems der Beruflichen Integrationsförderung, generelle Fragen der Ausdifferenzierung und Spezialisierung pädagogischer Berufe sowie der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten jenseits staatlicher Schulen deutlich.

Angesichts des anhaltenden Problems der schwierigen beruflichen und gesellschaftlichen Integration Benachteiligter besteht auf praktischer Ebene die Notwendigkeit, mehr Anstrengungen zu unternehmen, um den vielleicht „schwierigsten“ und gefährdetsten Jugendlichen die „besten“ – zumindest professionell ausgebildete – Pädagogen an die Seite zu stellen und sie nicht allein ihrem Schicksal zu überlassen. Dazu wären die Förderstrukturen des System so zu verändern, dass jenseits der New-Public-Management-Logik nachhaltige und sichere Strukturen geschaffen werden, die Anreize setzen, damit Wissenschaft, BA, Träger sowie die Beschäftigten spezifische Investitionen in die Professionalisierung dieser Akteure tätigen. An die Berufstätigen wäre zu appellieren, berufskollektive Vereinigungen zu gründen, um professionelle Aufstiegsprojekte zu initiieren.

## Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg: ZIEL.
- Bals, T./Brater, M./Hemmer-Schanze, C./et al. (2001): In vier Stufen zum Beruf. In: Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Gesundheit, Wellness, Wohlbefinden. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-76.
- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Weinheim u.a.: Juventa.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Bd., H. 4, S. 469-520.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BiBB (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn: BiBB.
- Biermann, H./Rützel, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, H./Bonz, H./Rützel, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 11-37.
- BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Bonn, Berlin: BMBF.
- Bojanowski, A. (2008): Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Faßhauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart: Steiner, S. 109-220.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Verdingungsunterlagen zur öffentlichen Ausschreibung der Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung – integratives Modell. Vergabenummer: 701-09-B§242-00041 (Unveröff. Manuskript).
- Bürgi, A. (1976): Die Analyse von Berufen und Berufsanforderungen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Christe, G./Enggruber, R./Fülhbier, P./et al. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Oldenburg: IAJ.
- Dostal, W. (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: IAB, S. 463-474.
- Dostal, W./Stoß, F./Troll, L. (1998): Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Bd., H. 3, S. 438-460.
- Enggruber, R. (2005): Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen – ein Systematisierungsversuch. In: Berufsbildung, 59. Bd., H. 93, S. 35-37.
- Erbe, B./Vock, R. (2003): Der besondere Weg zum Beruf. In: Bonifer-Dörr, G./Vock, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Darmstadt: Hiba, S. 151-179.
- Grimm, K./Vock, R. (2007): Sozialpädagogik in der Beruflichen Integrationsförderung. Münster u.a.: Waxmann.
- Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19. Bd., H. 2, S. 197-212.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.

- Hesse, H. A. (1972): *Berufe im Wandel: ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts*. Stuttgart: Enke, 2. Aufl.
- Huisinga, R./Lisop, I. (1999): *Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.
- Jahn, R.W. (2012a): Stützlehrer in der beruflichen Integrationsförderung. Erarbeitung eines Aufgabenprofils auf Basis berufsanalytischer Verfahren. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöller, A. (Hrsg.): *Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 183-202.
- Jahn, R.W. (2012b): Stützlehrer Stützlehrer als pädagogische Profession in der Beruflichen Integrationsförderung?! Eine berufs- und professionstheoretische Analyse der Tätigkeit und Entwicklung eines Strukturmodells professioneller pädagogischer Kompetenz. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Jahn, R.W./Herzog, F. (2011): *Berufliche Aufgaben von Stützlehrern in der Beruflichen Integrationsförderung. Eine ethnographische orientierte berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse*. Jena: [Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, 26].
- Jahn, R.W./Schmidt, J./Blume, C. (2011): Kooperationsaufgaben von Stützlehrern im Spannungsfeld von Professionalisierung und strukturellen Rahmenbedingungen. In: *BWP@ Spezial 5*. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/jahn\\_etal\\_ws10-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/jahn_etal_ws10-ht2011.pdf) (26.02.2013).
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-28.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15. Bd., H. 1, S. 26-37.
- Schanne, R. (1990): *Berufsanalyse als Weg zur fundierten Berufsorientierung*. Nürnberg: IAB.
- Schütze, F. (1996a): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 333-377.
- Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2009): *Memorandum zur Professionalisierung des Personals in der Beruflichen Integrationsförderung aus berufswissenschaftlicher Sicht*. Bonn: Pahl-Rugenstein.





# Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit – zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht

*Sabrina Berg*

## 1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise in der Praxis des Wirtschaftsunterrichts die soziale Herkunft von Schüler\_innen durch unterrichtliche Konstruktion der Lehrkräfte relevant wird. Dabei wird der Frage nachgespürt, ob Lehrkräfte soziale Herkunft überhaupt als relevanten Faktor für unterrichtliches Handeln wahrnehmen. Annahme ist, dass die Konstruktion von Unterricht und die damit einhergehenden handlungsleitenden Denk-, Wert- und Urteilmuster auch mit der sozialen Herkunft der Lehrkräfte in Verbindung stehen. Erkenntnisinteresse ist, ob sich hieraus auf Indizien zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in und durch pädagogische Praxis im Wirtschaftsunterricht schließen lässt. Im Beitrag wird die Perspektive der Lehrkräfte fokussiert. Diese sind herausgefordert, über didaktische Konstruktion wirtschaftliche Inhalte lebensweltlich konkret aufzubereiten. Dabei sind sowohl sie selbst als auch die Schüler\_innen durch eine herkunftsspezifische Handlungslogik geleitet. Das Aufeinandertreffen der subjektiven Deutungsmuster im Wirtschaftsunterricht lässt sich damit als Problem der kulturellen Passung zwischen Herkunfts- und Schulumilieu fassen (vgl. Kramer/Helsper 2011, S. 105). Aus rein fachdidaktischer Perspektive erschließen sich die Mechanismen im Lehr-Lernprozess, die diese Passungsproblematik verursachen, nicht unmittelbar. Darum wird der Blick auf den bildungssoziologischen Diskurs gelenkt und diese Mechanismen mit der Kulturtheorie von Bourdieu theoretisch hinterlegt. Hierüber lassen sich Faktoren der Reproduktion sozialer Ungleichheit sowie die Passungsproblematik in schulischen Kontexten beschreiben. Im Beitrag wird die Linie lehrkraftseitig vorhandener subjektiver Theorien in pointierter Weise auf das Spannungsfeld zwischen meritokratischem Anspruch und inhaltlicher Umsetzung bezogen. Dies wird vor dem Hintergrund der Reproduktion sozialer Ungleichheit im

Fach diskutiert.<sup>1</sup> Dabei wird die Frage, welche Rolle die soziale Herkunft der Schüler\_innen als unterrichtswirksames Element im Wirtschaftsunterricht spielt, auf theoretischer Ebene diskutiert. Der empirische Teil dieses Beitrags zielt auf die Fragestellung ab, ob Lehrkräfte die soziale Herkunft der Schüler\_innen als relevanten Faktor im Wirtschaftsunterricht wahrnehmen. Die Argumentation verläuft in vier Schritten: Zunächst wird in einem Problemaufriss das Erkenntnisinteresse dargestellt, danach in der theoretischen Rahmung a) auf die Rolle der lernenden Subjekte im Wirtschaftsunterricht, b) auf die Rolle der lehrenden Subjekte und c) auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lehr-Lernprozess des Wirtschaftsunterrichts eingegangen. Anschließend werden Ausschnitte episodischer Interviews mit Lehrkräften berufsbildender Schulen auf Grundlage der theoretischen Rahmung interpretiert und diskutiert.

## 2. Problemaufriss

Von der Schule als „Chancenverteilungsstelle“ (vgl. Bauer 2011) wird erwartet, dass sie gleiche Ausgangslagen für Schulerfolg von Schüler\_innen unabhängig von der – in diesem Fall – sozialen Herkunft ermöglicht. Ausgangspunkt der Betrachtung ist, dass Schule nur in Teilen soziale Durchlässigkeit ermöglicht und somit eine „meritokratische Illusion“ (vgl. Geißler 2012) darstellt, wobei über das Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduziert und produziert wird. Als Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen, gelten: das Schulsystem, mangelnde Orientierung von Bildungsprozessen an bildungsfernen Schichten durch die „Mittelschichtsorientierung“ der Schule und schließlich die Lehrkräfte selbst (Ditton 2007, S. 265). Diese diskriminieren zwar nicht bewusst, ihre impliziten Persönlichkeits- und Begabungstheorien sind aber darauf zu prüfen, ob sie Kinder aus unteren sozialen Klassen benachteiligen (ebd.). Die Erwartungen, die Schule an Schüler\_innen stellt, entsprechen bezüglich bestimmter Verhaltensweisen, Umgangsformen oder des nachzuweisenden Könnens eher dem Lebenskontext und dem Habitus oberer sozialer Gruppen (vgl. Ditton 2009). „Kinder der oberen Statusgruppen sind sozusagen kompatibler mit dem, was in der Schule erwartet und honoriert wird. Ebenso spiegelt sich in den Wahrnehmungen und Urteilen von Lehrkräften über Schüler ein gewisser sozialer ‚bias‘ wider, etwa in der Einschätzung der Begabungen und des intellektuellen Potentials der Schüler“ (a.a.O.:

---

1 Die Veröffentlichung basiert auf dem Dissertationsprojekt der Autorin. In Berg (2014) wird die kulturtheoretische Hinterlegung der Passungsproblematik zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen (hier: Kapitel 3) in einen breiteren Zusammenhang mit sozialisationstheoretischer Rahmung auf die Anknüpfungsfähigkeit von Lerngegenständen an die Lebenswelt der lernenden Subjekte im Fach gestellt.

S. 239). Damit ergibt sich der Diskurs um soziale Ungleichheiten im Bildungssystem als Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag. Dieser wird mit Bezug auf subjektive Theorien von Lehrkräften im Wirtschaftsunterricht diskutiert.

Für den Bereich der ökonomischen Bildung stellen Tests zur Messung ökonomischen Wissens oder auch die kognitions- und sozialpsychologische Forschung Unterschiede im ökonomischen Wissen und Verständnis verschiedener Gruppen fest (vgl. Birke/Seeber 2011, S. 57). Heterogenität in Bezug auf das ökonomische Verständnis wurde bezüglich Lernergruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status untersucht und nachgewiesen (vgl. Seeber/Remmele 2009, S. 31 mit Bezug auf Roland-Lévy 2002). Im Zugang zu ökonomischen Themen kann damit von herkunftsspezifischem Vorwissen und Vorprägungen der Schüler\_innen ausgegangen werden.

Als ein handlungsleitendes Konzept für den Wirtschaftsunterricht gilt die Lebenssituationsorientierung (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 122). Hier sollen Lehrkräfte die lebensweltlichen Dimensionen des Wirtschaftens für praktisch relevante Zusammenhänge der Schülerinnen und Schüler fachdidaktisch aufbereiten (ebd.). In diesen Lehr-Lernsituationen werden die Subjekte auf die Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen vorbereitet (vgl. Euler/Hahn 2007, S. 75ff.). Denkt man im Zusammenhang mit der Lebenssituationsorientierung an die soziale Herkunft der Lernenden wie auch der Lehrenden, hat man es mit einem doppelten Konstruktionsprozess zu tun (vgl. Berg 2014, S. 2): Einerseits bringt das pädagogische Personal selbst subjektive Vorstellungen in die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses ein (vgl. Dubs 2001). Andererseits bringen auch die Lernenden ihre subjektiven Alltagsvorstellungen ein (vgl. Aprea 2011, S. 100). Gerade ökonomische Unterrichtsgegenstände sind schon sozialisationsbedingt lebensweltlich konkret – Lernende verfügen über informelle Lernerfahrungen. Im Wirtschaftsunterricht treffen diese beiden im sozialen Herkunftsmilieu entstandenen Vorstellungen, aufeinander. Sind Lerngegenstand und subjektive Vorstellungen sowie Wissen darüber seitens der lernenden Subjekte herkunftsspezifisch heterogen und ist dies gleichzeitig als blinder Fleck in der Fachdidaktik anzusehen, so stellt sich auf Ebene des Wirtschaftsunterrichts die Frage nach den handlungsleitenden Mechanismen der Lehrenden und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten über unterrichtliches Handeln.

### 3. Theoretische Rahmung

#### 3.1 *Das lernende Subjekt*

Alltagsvorstellungen der Lernenden werden unter Bezeichnungen wie subjektive Theorien (vgl. z.B. Groeben et. al. 1988) eine zentrale Rolle im lernpsychologischen und didaktischen Diskurs zugesprochen (vgl. Aprea 2011, 100). Vorstellungen, die sich Lernende von der Welt machen, bringen sie als „kognitives Gepäck“ in institutionalisierte Lernprozesse ein. Alltagsvorstellungen können dabei sowohl lernförderlich wirken als auch zum Lernhindernis werden oder zu Lernwiderständen führen, wenn sie nicht anschlussfähig sind (ebd.). Mechanismen und Prozesse der emotionalen Befindlichkeit wirken sowohl für Schüler\_innen als auch für Lehrkräfte. Wird ausschließlich auf die kognitive Dimension von Unterricht fokussiert, führt dies zwangsläufig zu Beeinträchtigungen im Lehr-Lernprozess in Form von Dysfunktionalitäten und Konflikten zwischen den Beteiligten (vgl. Seifried/Sembill 2005, S. 658).

#### 3.2 *Das lehrende Subjekt*

Für die Lehrenden beschreibt Dubs (2001) zur Handelslehrausbildung das „produktive Spannungsfeld“ zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug. Einerseits könnte argumentiert werden, das Schwergewicht der Lehrerbildung sei auf ein wissenschaftlich gestaltetes pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen zu legen, das die Grundlage für Entscheidungen im Schulalltag gebe, so dass eine kurze praktische Ausbildung genüge, um aus der Erfahrung die notwendigen Handlungskompetenzen relativ leicht zu erwerben. Andererseits könnte argumentiert werden, dass das Entscheidende im Lehrerberuf pädagogische Handlungskompetenzen, also vor allem Fertigkeiten in der Unterrichtsgestaltung seien. Für diese reichten als Grundlage „naive Theorien“, also Aussagesysteme, die ausschließlich auf der praktischen Erfahrung aufbauen (vgl. Dubs 2001, S. 4). Auch Seifried (2009) kommt zu dem Schluss, dass subjektive Theorien den wissenschaftlichen Theorien nicht zwingend unterlegen sind, gleichwohl unterscheiden sie sich in ihrer Leistungsfähigkeit, wobei keine prinzipielle Überlegenheit der wissenschaftlichen Theorien anzunehmen ist. Je nach Zielsetzung können auch subjektive Alltagstheorien ausreichend sein (a.a.O.: S. 84f.). Wenn aber subjektive Theorien über Sozialisationsinflüsse vor dem Hintergrund von kulturellen Einflüssen entstehen (a.a.O.: S. 85) stellt sich für den Bereich der sozialen Herkunft der Subjekte als blinder Fleck der Fachdidaktik die Frage danach, wie das unterrichtliche Handeln nach subjektiven Theorien gestaltet

wird. Sind diese durch die eigene Sozialisation klassenspezifisch geprägt, könnte dies zur Reproduktion sozialer Ungleichheit auf Ebene der Unterrichtspraxis führen.

### *3.3 Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Wirtschaftsunterricht*

Um die prinzipielle Hinterlegung in Bezug auf Reproduktion sozialer Ungleichheit im Wirtschaftsunterricht genauer beleuchten zu können, wird die Argumentationslinie mit Bourdieu bildungssoziologisch erweitert. Darüber lässt sich eine Öffnung hinsichtlich der strukturellen Handlungslogiken der Subjekte vor dem Hintergrund der jeweiligen Klassenzugehörigkeit und der kulturellen Passung zueinander – auch für den Lehr-Lernprozess – genauer fassen. Mit Bourdieu erfolgen die Betrachtungen aus einer praxeologischen Perspektive, die nach den Handlungslogiken der Subjekte fragt und die „Logik der Praxis“ als zentralen Handlungsmoment ansieht. Als Ausgangspunkt lassen sich in diesem Zusammenhang der Habitus der Lernenden und Lehrenden und Bourdieus Ausführungen zum sozialen Raum bestimmen.

#### *3.3.1 Zum sozialen Raum*

Der Begriff des Raums wird bei Bourdieu als passive Leinwand, in die sich soziale Strukturen einschreiben, angesehen. Dieser gilt gerade im Kontext mit sozialer Ungleichheit als Faktor für die Verfestigung sozialer Ungleichheitsstrukturen (vgl. Schroer 2008, S. 155f.). Der soziale Raum stellt eine relationistische Konzeption der sozialen Welt dar, welchem „bestimmte Unterscheidungs- und Verteilungsprinzipien zugrunde liegen“ (Bourdieu 1995, S. 9). Unterschiede in diesem Raum konstituieren sich über das Vorhandensein von Kapital, welches des Akteuren und Gruppen nicht in gleicher Weise zur Verfügung steht (vgl. Kramer 2011, S. 42). Die Akteure, Gruppen, Institutionen im sozialen Raum weisen umso mehr gemeinsame Merkmale auf, je näher sie zueinander in diesem Raum sind; umso weniger gemeinsame Merkmale, je ferner sie sich sind (vgl. Bourdieu 1992, S. 139). Die sich im sozialen Raum nahestehenden Personen stehen sich zwar willentlich oder gezwungenermaßen tendenziell auch geographisch nahe, gleichwohl können sich auch sozial fern stehende Menschen zumindest kurzfristig und mit Unterbrechungen im physischen Raum treffen und interagieren (ebd.).

Wenn davon auszugehen ist, dass sich sozial nahe stehende Personen auch vermehrt miteinander interagieren stellt sich für die Betrachtung des sozialen Raums Schule hier die Frage nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis hinsichtlich der jeweiligen sozialen Herkunft (vgl. Berg 2014, S. 6f.). Lehrkräfte sind hauptsächlich einem bildungsbürgerlichen Milieu zuzuordnen, wie Bourdieu schon für die Volksschul- und Gymnasiallehrer Frankreichs

zeigen konnte (vgl. Bourdieu 2012, S. 212f.). Auch für Deutschland sind entsprechende Untersuchungen erfolgt (vgl. z.B. Kühne 2006). „Lehrkräfte sind demzufolge per Profession dazu verpflichtet in geographischer Nähe im sozialen Raum mit Personen zu interagieren, mit denen sie jenseits ihrer pädagogischen Profession selten oder eher zufällig in Kontakt treten würden“ (Berg 2014, S. 7). Dies ist Ansatzpunkt für die Frage nach der kulturellen Passung im Wirtschaftsunterricht. Die Ausführungen zum sozialen Raum alleine lösen die Frage nach den Handlungslogiken der lehrenden Subjekte aber nicht auf. Darum wird im Folgenden auf das Konzept des Habitus Bezug genommen.

### 3.3.2 *Zum Habitus*

In der sozialen Welt existieren objektive Strukturen, die unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Handelnden sind, jedoch deren Praktiken und Vorstellungen leiten. So konstituiert sich der Habitus über eine soziale Genese sowohl der Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata als auch der sozialen Strukturen (vgl. Bourdieu 1992, S. 135). Davon ausgehend werden auch im Wirtschaftsunterricht sowohl die Praktiken und Vorstellungen der Subjekte als auch die sozialen Strukturen produziert und reproduziert. Verschiedenen Klassen innerhalb der Gesellschaft wohnen unterschiedliche Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen inne, wodurch sich Klassen, auch in ihrer Unterschiedlichkeit, stets reproduzieren (vgl. Joas/Knöbl 2011, S. 534). Die Vermittlung zwischen den wahrnehmbaren Verhaltensformen und dem System vollzieht sich über den Habitus. Dieser wird verstanden als System der organischen und mentalen Dispositionen und Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata. Er bedingt damit die Erzeugung der Wahrnehmungen und Handlungen die zunächst spontan erscheinen, jedoch beobachtbaren Regelmäßigkeiten entsprechen (vgl. Bourdieu 1974, S. 39-41). Aus dieser Perspektive wird eine ständige Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungswesen, das immer wieder klassenspezifische Verhaltensformen verstärkt, beschrieben (vgl. Joas/Knöbl 2011, S. 548).

Mit Bourdieu wird davon ausgegangen, dass die den Lehr-Lernprozess determinierenden sozialen Strukturen, und Denk- Wert- und Urteilmuster der Lehrkräfte auf implizit durch den Habitus vorgegebene Vorstellungen von den Schüler\_innen zurückzuführen sind (vgl. Berg 2014, S. 6). „Die sozialen Praktiken die hieraus seitens der Lehrkräfte im Unterricht folgen, werden zwar bewusst vorgenommen, ihre Strukturierung verläuft jedoch unbewusst“ (ebd.). Damit dient das Aufeinandertreffen von Lehrerhabitus und Schülerhabitus im sozialen Raum als Interpretationschema für die ausgewählten empirischen Ergebnisse.

## 4. Empirie

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Zielgruppe der Befragung sind Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen die das Fach Wirtschaft in unterschiedlichen Bildungsgängen unterrichten und dementsprechend mit Schüler\_innen verschiedenster sozialer Herkunft in Kontakt treten. Bei der Auswahl der Befragten wurde auf die folgenden Punkte Wert gelegt: Die Lehrkräfte sind an einer berufsbildenden Schule mit dem Schwerpunkt Wirtschaft tätig, unterrichten das Fach Wirtschaft in unterschiedlichen Bildungsgängen und es besteht Heterogenität hinsichtlich der Beschäftigungszeit. Zudem wurde der Faktor „Stadt-Land“ berücksichtigt. Es wurden sechs episodische Interviews nach Flick (2008) geführt.<sup>2</sup> Der Leitfaden umfasst Fragen zu den Bereichen (I) eigene Berufsbiographie, (II) Wirtschaftsunterricht und (III) soziale Herkunft. Dabei wurden sowohl Fragen die auf semantisches Wissen als auch solche die auf episodisches Wissen abzielen, gestellt. Über diese Verbindung können soziale Repräsentationen als eine Mischform zwischen individuellem und sozialem Denken und Wissen (vgl. Flick 2008, S. 37) auf die Fragestellung des Beitrags bezogen werden.

Zur Analyse der Daten wurde das Material nach Flick (2008) in Anlehnung Strauss (1991) thematisch kodiert. Über das in Einzelfallanalyse entwickelte Kategoriensystem wurden fallübergreifende Kategorien verglichen und hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgewertet. So bezieht sich die Darstellung der Ergebnisse und Interviewausschnitte in Kapitel 4.2 auf das anschließende Zusammenfassen von Gemeinsamkeiten innerhalb der Fälle (vgl. Flick 2012, S. 405). Dabei werden ausgewählte Interviewpassagen zum Gegenstandsbereich „Relevanzsetzung der Lehrkräfte zur sozialen Herkunft der Schüler\_innen“ herausgestellt und vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung diskutiert.

### 4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse des fallübergreifenden Vergleichs in den Kategorien „Relevanz sozialer Herkunft“, „Gleichbehandlung“ und „Einbezug sozialer Herkunft“ dargestellt.

---

2 Die episodischen Interviews wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts der Autorin geführt. Teile des Datenmaterials werden in Berg (2014) mit dem Fokus auf das lernende Subjekt im Fach diskutiert.

#### 4.2.1 Relevanz sozialer Herkunft

Zunächst zur Frage, ob die soziale Herkunft die Gestaltung des eigenen Wirtschaftsunterrichts beeinflusst. In einem fallübergreifenden Vergleich lässt sich als Gemeinsamkeit herausstellen, dass die befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass die soziale Herkunft der Schüler\_innen für ihre eigene Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts keine Relevanz hat bzw. haben sollte. Exemplarisch für die Kategorie gilt die folgende Aussage von Lehrkraft C:

„Das darf keinen Stellenwert haben! [...] Es darf keinen haben, dass wir darauf sozusagen gucken kann ich mir nicht vorstellen, dass Kolleginnen und Kollegen aber vielleicht bin ich jetzt auch ideal ein bisschen idealistisch in der Hinsicht. **Aber natürlich ist, spielt das eine Rolle, keine Frage aber es, wir sind dafür da, dass eben das eigentlich keine Rolle spielt** und dass wir so versuchen die Position ja so die Schülerinnen und Schüler ja so in eine Position zu bringen dass das keine Rolle spielt aus, welche Herkunft man hat. Das wäre jedenfalls mein Ansatz. Das darf keine, es darf keine Rolle spielen und wir müssen uns bemühen jeden Einzelnen in eine Lage zu versetzen beruflich erfolgreich später tätig zu werden oder auch anders tätig zu werden.“

Die befragten Lehrkräfte sind der Meinung, dass die soziale Herkunft der Schüler\_innen für ihre Gestaltung des Wirtschaftsunterrichts keine Rolle spielen sollte. Gleichwohl sind sie implizit der Auffassung, dass die soziale Herkunft relevant sein könnte (siehe die Hervorhebung im Zitat).

Dabei werden diese Äußerungen zunächst nicht mit einem situativen Kontext verknüpft. Deutlich wird im fallübergreifenden Vergleich, dass dieser Faktor offenbar negativ belegt ist, denn Einigkeit besteht darüber, dass das eigentlich lieber nicht so sein sollte. Exemplarisch dafür ist eine Aussage bei Lehrkraft C „*vielleicht bin ich jetzt auch ideal ein bisschen idealistisch*“ und die Einigkeit darüber, dass soziale Herkunft eigentlich besser keine Relevanz erfahren sollte, herausgestellt werden kann (vgl. Berg 2014, S. 11).

#### 4.2.2 Gleichbehandlung

Als weitere Gemeinsamkeit lässt sich herausstellen, dass die Äußerungen dazu, dass soziale Herkunft nicht relevant für den eigenen Wirtschaftsunterricht ist, mit dem Anspruch einhergeht, alle Schüler\_innen gleich zu behandeln. Exemplarisch für die Kategorie gilt folgende Äußerung von Lehrkraft E: „*Nein, also eigentlich nicht, wir behandeln alle gleich.*“ Darüber kommt zum einen der lehrkraftseitige Anspruch an meritokratische Prinzipien (vgl. Kap. 2) auch im Wirtschaftsunterricht zum Tragen. Zum anderen stellt dies wiederum die negative Belegung der sozialen Herkunft als relevanten Faktor im Wirtschaftsunterricht heraus, denn mit der Relevanz von sozialer Herkunft



der Subjekte im Wirtschaftsunterricht geht nicht zwangsläufig gleichzeitig auch eine Ungleichbehandlung durch die Lehrkräfte einher.

#### 4.2.3 Einbezug sozialer Herkunft

Im fallübergreifenden Vergleich lässt sich weiterhin der Einbezug der sozialen Herkunft darstellen. Dieser ist innerhalb der Fälle an situationsabhängige Erzählsequenzen gebunden. Vor dem Hintergrund dieser situationsabhängigen Kontexte werden subjektive Theorien konkret, die diesen Einbezug sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht herausstellen. Exemplarisch für die Kategorie ist die Äußerung von Lehrkraft A:

„Das ist schon eine Problematik für mich die dahinter steckt, auf der anderen Seite ist es schon wichtig wenn die Hälfte der Eltern in der Klasse wenn die arbeitslos ist dann kann ich nicht ständig auf die Arbeitswelt abzielen sondern muss auch andere Dinge mit einbringen. Auf der einen Seite versuche ich immer so das soziale Umfeld gar nicht so genau zu analysieren weil mich das unfrei macht manchmal.“

Hier wird auf die unterrichtliche Situation einer Klasse gegenüberzustehen Bezug genommen, in der die Hälfte der Eltern arbeitslos ist. Als handlungsleitender Mechanismus wird dabei letztlich das Ausblenden der Relevanz sozialer Herkunft beschrieben (vgl. Berg 2014, S. 12). Dabei finden sich innerhalb der Interviews Aussagen zur familiären Sozialisation und insbesondere über die Erwerbstätigkeit der Eltern wieder. Exemplarisch hierzu äußert sich Lehrkraft B wie folgt:

„Sollte es nicht, es ist wichtig zu wissen wo sie herkommen damit man weiß wo man andocken kann, [...] das macht die Sache spannend und es macht möglicherweise auch Verhaltensweisen transparenter von Schülern wenn man weiß, ok der kommt da aus einer Familie wo man weiß wo nur die Mama arbeitet, den Papa gibt es nicht. Manchmal hab ich auch das Gefühl das wir Lehrer das auch sehen wo man herkommt.“

Gerade dies ist vor dem Hintergrund der Fragestellung in diesem Beitrag problematisch: Wenn Lehrkraft B beschreibt „*Manchmal hab ich auch das Gefühl dass wir Lehrer das auch sehen wo man herkommt.*“ lässt sich dies mit Bourdieu als Interpretationsschema auf den Habitus der Schüler\_innen und das implizite Wissen über die habitusseitig vermittelte Klassenzugehörigkeit deuten (vgl. Berg 2014, S. 13). Gerade das kann dann als Indiz für die oben beschriebenen objektiven Strukturen gelesen werden, die in der sozialen Welt die Praktiken unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Lehrperson leiten. Zudem lässt sich innerhalb des Einbezugs sozialer Herkunft herausstellen, dass der lehrerseitige Rückgriff auf die Begabungsvorstellungen und Vorstellungen über das intellektuelle Potential (vgl. Kap. 2) der Schü-

ler\_innen und die Relevanz für den Wirtschaftsunterricht, erfolgt. Exemplarisch dazu folgende Äußerung von Lehrkraft D:

„Natürlich wenn man sieht untere Schichten sind manche von denen sind nicht so vielleicht ganz begabt oder nicht so auffassungsschnell“.

Diese subjektiven Theorien drücken sich dann auch auf Ebene des Wirtschaftsunterrichts anhand der Frage, wie mit ähnlichen wirtschaftlichen Bildungsinhalten in den verschiedenen Bildungsgängen der berufsbildenden Schule umgegangen wird, aus. Exemplarisch hierzu Lehrkraft A:

„Also Umgang mit Geld ist ja ein Thema und mit der Berufsfachschule gehe ich dann zum Beispiel ins Internet und wir eröffnen ein Konto. Da gibt es bei vielen Banken oder Bankinstituten die Möglichkeit so ein virtuelles Konto zu führen [...] und erstaunlicherweise haben viele noch kein Konto sondern immer von Mama oder Papa. Manchmal leihen sie die Karte aus aber das ist schon erstaunlich was da alles so läuft. Und dann machen wir das über gemeinsames Ausfüllen, praktische Beispiele lernen sie eben damit umzugehen. In der Berufsfachschule 3 also die [...] bis zur Fachhochschulreife gehen da gehen wir dann dazu schonmal ein Stück weiter dass wir uns dann anschauen: wie laufen dann solche Geschäfte bei der Bank ab, was ist zu beachten wenn man einen Dauerauftrag abgibt, was bedeutet es wenn man ein Konto überzieht, wie wird das berechnet die Zinsen, was sind geduldet Überziehungskredite und so. Und wenn man, wenn ich das jetzt im Fachgymnasium machen würde, würde ich dann wahrscheinlich über den Umgang mit Geld, Schuldnerberatung, welche Verpflichtung ist da von Seiten des Staates auch mit Menschen umzugehen die mit Geld nicht umgehen können also da so soziale Aspekte mit reinzubringen. Aber alle lernen was ist ein Konto.“

Zwar liegt in der Natur der Sache, dass didaktische Reduktionen je nach Bildungsgang vorgenommen werden, jedoch existieren innerhalb der vorliegenden Schilderung über das Thema Kontoeröffnung bei dieser Lehrkraft anscheinend subjektive Theorien darüber vor, welche Gegenstände welchem Schülerklientel zuzutrauen sind und damit auch wichtig für die Schüler\_innen. So dringen die Schüler\_innen der Berufsfachschule gar nicht erst zum Beispiel zu den Fragen der Überziehungs-zinsberechnung durch. Des Weiteren ordnet diese Lehrkraft soziale Fragen wie Verpflichtungen des Staates oder Schuldnerberatungen den Schüler\_innen aus dem Bildungsgang des Gymnasiums zu. Gleichzeitig werden auch subjektive Theorien, die die soziale Herkunft und auch die familiären Sozialisationsbiographien der Schüler\_innen in Verbindung mit dem Wirtschaftsunterricht thematisieren, deutlich. Exemplarisch hierfür ist dieses Zitat von Lehrkraft C:

„Wenn Schüler im BFS 1 Bereich erstmal ihre Seiten wechseln müssen eben vom Konsumenten zum Anbieter. Und das ich natürlich bei denen erkenne, die das relativ – oder vermute, dass die diesen Positionswechsel gut hinbekommen, dass sie sozusagen wissen was die Eltern machen oder ein Elternteil macht und dass das sozu-

sagen nichts völlig Fremdes ist. Dafür muss man zumindest im Beruf stehen und das ist bei denen, die eben – aber das ist jetzt vielleicht auch nur ein Vorurteil – die Transferleistungsempfänger sind, ist das mindestens ebenso – also ist der Positionswechsel natürlich genauso wichtig – aber das ich vermute mal das es eher vielleicht dann schwerer fällt [...]“

Hier wird von der Lehrkraft ein Rückgriff auf subjektive Theorie deutlich, indem vermutet wird, dass Schüler\_innen deren Eltern Transferleistungsempfänger sind, aufgrund der familiären Herkunft und Sozialisation weniger gut in der Lage sind, den Positionswechsel vom Konsumenten zum Anbieter zu vollziehen.

## 5. Diskussion und Schlussbemerkung

Aus Perspektive der praxeologischen Handlungstheorie werden die Strukturen der Gesellschaft auf der Ebene von sozialen Praktiken angesiedelt. Deutungsmuster, Sinnstrukturen und kollektive Wissensschemata können so erst ihre Wirkung entfalten und überhaupt bestehen (vgl. Moebius 2008, S. 61). Die soziale Praxis ist nicht eine Summe von Einzelhandlungen, sondern ein Teil von übersubjektiven Handlungsgefügen, was dazu führt, dass Sinnstrukturen stabil bleiben und reproduziert werden (ebd.). Denken wir in diesem Zusammenhang nun an die Lebenssituationsorientierung aus fachdidaktischer Perspektive, kommt bei den den befragten Lehrkräften das Anknüpfen an das Subjekt nicht vor Insbesondere, dass die soziale Herkunft zunächst als nicht relevant für den eigenen Unterricht (vgl. Kap. 4.2.1) und offenbar negativ belegt wird, spricht in diesem Kontext für die kognitiv begründbare Handlungslogik das nicht-berücksichtigen der sozialen Herkunft (vgl. Berg 2014, S. 13). Mit Bourdieu lässt sich genau an dieser Stelle eine „Logik der Praxis“ beschreiben, die Interpretationsansätze für eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Denk- Wert- und Urteilmuster der Lehrkräfte bietet. Innerhalb der empirischen Analyse lassen sich Ansatzpunkte dafür identifizieren – einerseits negieren die befragten Lehrkräfte, dass die soziale Herkunft der Schüler\_innen relevant ist (vgl. Kap. 4.2.1) und beziehen sich darauf, alle Schüler\_innen gleich zu behandeln (vgl. Kap. 4.2.2). Andererseits existieren implizit Vorstellungen von Sozialisationshintergründen und Inhalten, die für verschiedene Klientele relevant sind, eben eher ausgeblendet werden sollten oder in unterrichtlicher Konstruktion gut oder weniger gut funktionieren (vgl. Kap. 4.2.3). Mit Bourdieus Konzept des sozialen Raums lässt sich beschreiben, dass diese Lehrkräfte wohl wissentlich auch mit Subjekten konfrontiert sind, die ihnen sozial eher nicht nahe stehen (vgl. Berg 2014, S. 13). Auf einer Handlungsebene entsteht hier dann aber seitens der Lehrkraft Unsi-

cherheit über den Umgang mit sozialer Herkunft die in willentlicher Ausblendung des Faktors soziale Herkunft mündet. Letztlich greifen aber genau in diesem Moment der Anwendung subjektiver Theorien eben unbewusste habitusbedingte Mechanismen.

## Literatur

- Aprèa, C. (2011): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, T.(Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 100-113.
- Bauer, U. (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Berg, S. (2014): Zur Relevanz von Sozialisationshintergrund und sozialer Herkunft für den Wirtschaftsunterricht. Vorstellung von Handelslehrern über die Perspektive der Lernenden. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/berg\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/berg_bwpat26.pdf) (20-06-2014).
- Birke, F./Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene - ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 10. Bd., H. 2, S. 56-66.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1995): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, S. 243-271.
- Ditton, H. (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 239-259.
- Dubs, R. (2001): Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1. Bd.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt.
- Flick, U. (2008): Triangulation: Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Geißler, R. (2012): Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In: Haller, M./Niggeschmidt, M. (Hrsg.): Der

- Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Denkmuster und Denkfehler der Eugenik.: VS, S. 193-210.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Joas, H./Knöbl, W. (2011): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R. T./Helsper, W. (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 103-126.
- Kühne, S. (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 9. Bd., H. 4, S. 617-631.
- Moebius, S. (2008): Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Retzmann, T./Seeber G./Remmele B./Jongebloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Essen, Lehr, Kiel.
- Roland-Lévy, C. (2002): Economic Socialisation. How Does One Develop an Understanding of the Economic World? In: Hutchings, M./Fülöp, M./van den dries, A.-M. (Eds.) Young People's Understanding of Economic Issues in Europe: Stoke on Trent. S. 17-30.
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M., Bern: P. Lang.
- Seifried, J./Sembill, D. (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Bd., H. 5, S. 656-672.
- Schroer, M. (2008): Raum oder: Das Ordnen der Dinge. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 141-157.
- Seeber, G./Remmele, B. (2009): Ökonomische Kompetenz bedingt Einstellungen zur Marktwirtschaft – Entwurf eines Wirkmodells zur empirischen Analyse. In: Seeber, G. (Hrsg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 27-40.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.



# Neo-institutionalistische und mikropolitische Prozesse in Schulentwicklungsprojekten

*Miriam Voigt*

## 1. Einleitung

Der folgende Beitrag basiert auf der Dissertationsschrift der Autorin, welche sich mit der Analyse eines Schulentwicklungsprojekts aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive befasst. Ziel der Forschungsarbeit ist es, nicht-zweckrationale Prozesse in dem Projekt – mit Hilfe eines heuristischen Mehrperspektivenmodells – herauszustellen, um einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten zu können.

Der vorliegende Artikel stellt zunächst die Herangehensweise der Dissertation im Rahmen der Schulentwicklungsforschung dar, bevor das Forschungsdesign sowie die beiden Theorien (Neo-Institutionalismus und Mikropolitik) beschrieben werden. Hierbei werden die wichtigsten theoretischen Kategorien expliziert. Diese sowie weitere entwickelte Analysekatogorien, die auf den empirischen Erhebungen basieren, erfassen die nicht-zweckrationalen Prozesse des Projekts und werden schlussendlich in der Ergebnisdarstellung erläutert.<sup>1</sup>

## 2. Herangehensweise

Um die Herangehensweise der Arbeit zu legitimieren, wird als Grundlage eine umfassende Recherche im Feld der Schulentwicklungsforschung durchgeführt.<sup>2</sup> Bei dieser Recherche wird u. a. anhand einer Schlagwortsuche dahingehend geforscht, welche Organisationstheorien im Feld der Schulentwicklung verwendet werden. Es lässt sich zum einen feststellen, dass ein Theoriedefizit sowie ein Überhang an praxisorientierter Literatur in der Schulentwicklung existieren (vgl. hierzu Röbbken 2006, S. 255ff.). Zum anderen werden meist erwerbswirtschaftlich fundierte Organisationstheorien in

---

1 Unter anderem diese Kategorien bilden letztlich das heuristische Mehrperspektivenmodell.

2 Bei dieser Recherche wurde in der Literaturlatenbank des Fachportals Pädagogik nach Schlagworten (u.a. Schulentwicklung, Organisationstheorie, Organisationsentwicklung, Theorien der Schulentwicklung) in Zeitschriften, Monographien und Sammelbeiträgen ab dem Jahr 1965 geforscht.

der Schulentwicklungsforschung verwendet (z. B.: Kontingenztheorie, Bürokratiemodell, situativer bzw. kontingenztheoretischer Ansatz), welche Transferschwierigkeiten auf Schulentwicklungsprozesse implizieren, da zweckrationale Prozesse wie Ressourcen oder sachliche Faktoren im Vordergrund stehen (vgl. hierzu Warnken 2001, S. 8ff.). Auffällig ist zudem, dass die Theorie des Neo-Institutionalismus insgesamt nur zwei Mal erwähnt wird. Eine mögliche Verwendung der beiden Theorien in Kombination wird in keinem der recherchierten Werke erwähnt bzw. erläutert (vgl. Voigt 2013, S. 19ff.).

### **3. Theoretische Grundlage: Neo-Institutionalismus und Mikropolitik**

Die Kombination der beiden Theorien und der damit verbundene doppelte Zugang bieten ein differenziertes Bild über Schulentwicklungsprozesse. Der Grund hierfür liegt in der spezifischen Perspektive der einzelnen Theorien. Während die Mikropolitik die Prozesse innerhalb einer Organisation auf intra-organisationaler Ebene fokussiert, legt der Neo-Institutionalismus seinen Schwerpunkt auf die Prozesse zwischen den einzelnen Organisationen und der damit verbundenen Umwelt (inter-organisationale Ebene).

#### *3.1 Neo-Institutionalismus*

Der Neo-Institutionalismus unterscheidet sich von den rein ökonomistischen Theorien und bezieht gesellschaftliche Aspekte sowie die institutionelle Umwelt mit in sein Erkenntnisinteresse ein. Zweckrationale Vorgänge werden nicht völlig ausgeschlossen, aber es ist festzuhalten, dass darüber hinaus sowohl kognitive Dimensionen als auch eine „kulturelle Perspektive“<sup>3</sup> (Türk 2004, S. 924) bei der Beschreibung rationaler Ziele eine große Rolle spielen. In der Arbeit wird der umweltbezogene Neo-Institutionalismus aufgegriffen, welcher sich mit den Effekten der formalen organisationalen Strukturen und Regeln einer Organisation und den Erwartungen aus der Umwelt befasst (vgl. Walgenbach/Meyer 2008, S. 12).

In der Theorie des Neo-Institutionalismus spielen u. a. zwei Kategorien eine besondere Rolle. Dies sind zum einen die Isomorphie und zum anderen die Entkopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen. Die Kategorie der

---

3 Sowohl der Neo-Institutionalismus als auch die Mikropolitik sind Organisationstheorien und fokussieren die nicht-zweckrationale Sichtweise auf Organisationen. In der Forschungsarbeit werden die beiden Theorien im Rahmen theoriegeleiteter Kategorienschemata miteinander verknüpft. Diese Schemata bilden die Basis der empirischen Erhebungen.



Isomorphie differenziert sich in drei verschiedene Prozesse. Zum einen ist dies die erzwungene Isomorphie, welche u. a. durch informellen Druck auf Organisationen entstehen kann. Grund dafür ist entweder die Interdependenz anderer Organisationen oder kulturelle gesellschaftliche Erwartungen, welche auch als Machtausübung interpretieren werden können. Darüber hinaus äußert sich die erzwungene Isomorphie meist in Vorgaben, Gesetzen oder vertraglichen Verpflichtungen (vgl. DiMaggio/Powell 1983, S. 64). Der zweite isomorphe Mechanismus ist der mimetische Prozess. Nachahmung entsteht dann, wenn Organisationen unsicher in ihren Handlungen sind und sich aufgrund dessen an den Strukturen anderer Organisationen ausrichten. Es werden jene Organisationen imitiert, die in diesem Feld als legitimer und erfolgreicher als die eigene Institution wahrgenommen werden (vgl. Galaskiewicz/Wasserman 1989, S. 476). Normativer Druck ist der dritte Mechanismus der Isomorphie und entsteht vor allem durch Professionalisierungsprozesse innerhalb einer Berufsgruppe. Als Folge entsteht „ein Pool von weitgehend austauschbaren Individuen“ (DiMaggio/Powell 1983, S. 69), die unabhängig von ihrer einzelnen Organisation gleichartige Positionen innehaben und ähnliche Orientierungen und Werte besitzen. Eine Konsequenz kann daher sein, dass diese Individuen versuchen, sich voneinander abzuheben und individuelle Wege (Weiterbildung etc.) einzuschlagen.

Die Entkopplung der Strukturen meint die Differenz zwischen Intention (Formalstruktur) und Aktivität (eigentliche Handlung) der Individuen in einer Organisation. So können sich die Mitglieder einer Organisation auf der „talk“-Ebene als innovativ, lern- und veränderungswillig zeigen, während die Aktivitätsstruktur zugleich kaum angetastet wird und „business as usual“ vorherrscht (vgl. Schaefers 2008, S. 238ff.). Diese Entkopplung der Ebenen, so Weick (1976), hat jedoch auch einige Vorteile: Beispielsweise verfügen Organisationen mit loser Kopplung über einen sensiblen Wahrnehmungsmechanismus hinsichtlich Veränderungen und können flexibel auf Modifikationen reagieren. Sie können sich folglich gut und schnell an neue Gegebenheiten anpassen und bei auftretenden Schwierigkeiten können einzelne Elemente abgekoppelt werden. In Bezug auf Schule bedeutet eine lose Kopplung der Strukturen „mehr Raum für Selbstbestimmung durch Akteure“ (Weick 1976, S. 91), da weniger zwischen den einzelnen Aktivitäten und Akteuren koordiniert werden muss und es daher seltener zu Konflikten kommt. Auch könnte eine enge Kopplung von Formal- und Aktivitätsebene in einem organisationalen Feld bedeuten, dass ggf. „Ineffizienzen und Inkonsistenzen bekannt werden würden“ (Walgenbach 2006, S. 376). Daher werden oftmals Vermeidungsstrategien eingesetzt, wie bspw. eine unklare Formulierung von Zielen, der Schutz einer Überprüfung der formalen Strukturen bzw. der Leistungsfähigkeit einer Organisation oder die Koordination auf informellem Weg (vgl. ebd.).

### 3.2 Mikropolitik

Die Mikropolitik „fokussiert die unauffällige Feinstruktur des Handelns der verschiedenen Akteure bzw. scheinbar irrationale Vorgänge in Organisationen. Es geht ihr um eine nicht-instrumentelle Betrachtungsweise einer Innovation, in der die Ursachen für Blockaden bei Reformprozessen über Spiele und Strategien aufgeschlüsselt und legitime oder gar zweifelhafte Interessen der Akteure entdeckt werden können“ (Kuzmanovic 2003, S. 10). Akteure sind folglich in der Lage, organisationale Formal-, Ressourcen-, und Informationsstrukturen mit unterschiedlichen Taktiken und Strategien zu kontrollieren und die Handlungen anderer Akteure zu beeinflussen (vgl. Küpper/Felsch 2000, S. 151).

Auch die Organisation der Schule unterliegt einer stetigen Entwicklung. Kommt es beispielsweise zu curricularen oder organisatorischen Innovationen, divergieren die Zieloptionen hinsichtlich dieser Änderung und es entstehen u. U. neue Aufgaben- und Beziehungsstrukturen. Es finden sich daher auch in der Schule verschiedene Interessen der Akteure und damit verbundene Machtprozesse (vgl. Altrichter/Posch 1996). Mikropolitische Strategien können bspw. der Boykott sein, das Ausprechen von Sanktionen oder auch das Management der Außenwirkungen der Organisation.<sup>4</sup> Des Weiteren spielen in der Mikropolitik die verschiedenen Motive der Teilnahme an einer Innovation eine wichtige Rolle. Ball (1987) identifiziert auf der Basis eigener Studien in US-amerikanischen Schulen drei Arten von Interessen bei Lehrern bezüglich mikropolitisch-machtstrategischer Prozesse bei schulischen Innovationen. Zum einen kann dies persönliches Interesse im Sinne von materiellem Streben wie beispielsweise Optimierung der Arbeitsbedingungen sowie Kontrolle von Ressourcen (Zeit, Materialien und Räumlichkeiten) sein. Zum anderen kann das Interesse ideologisch orientiert sein. Darüber hinaus ist das Eigeninteresse eine Möglichkeit bezüglich der Interessenentwicklung (Charakter, Entfaltung einer individuellen Lehreridentität) (vgl. Ball 1987, S. 17).

## 4. Vorstellung des Forschungsgegenstandes

In der Forschungsarbeit wird ein Modellprojekt untersucht, an dem sich fünf berufliche Schulen beteiligen. Die einzelnen Modellprojekte befinden sich in unterschiedlichen Arbeitsphasen. Während sich einige Schulen mit den ersten konkreten unterrichtlichen Umsetzungen befassen, befinden sich andere bereits in der Optimierungsphase des Pilot-Durchgangs. Die gemeinsame kon-

---

4 Hier zeigt sich u. a. eine Verbindung zum Neo-Institutionalismus, der vornehmlich die Prozesse zwischen den Organisationen in den Blick nimmt.

zeptionelle Grundlage in der Unterrichtsentwicklung besteht darin, dass alle „individuelles Lernen in schulorganisatorisch implementierten subjektorientierten Lernumwelten“ (Kohl/Rupprecht 2008, S. 1) ermöglichen sollen. Dies bedeutet, dass die Schulen mit jeweils circa acht Lehrkräften verschiedene Projekte im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens entwickeln. Die konkreten Konzepte sind höchst schulindividuell ausgestaltet. Das Spektrum reicht von Selbstlertagen, die an der Pilotschule<sup>5</sup> des Projekts durchgeführt werden, bis hin zu sogenannten individuellen Lernstunden, bei welchen die Schülerinnen und Schüler sich selbstgesteuert mit ihren Aufgaben und Skripten befassen. Insgesamt arbeiten die Schulen im Rahmen des Projektes relativ autonom an ihren Konzepten. Das zuständige Schulamt als Projektleitung nimmt dabei eine beratende Funktion ein und organisiert punktuell Fortbildungsveranstaltungen. Durch diese kommen die Schulen untereinander in Kontakt und nehmen die Chance wahr, sich gegenseitig über ihre Projekte zu informieren und sich gegenseitig Feedback zu geben.<sup>6</sup>

## 5. Forschungsmethodische Anmerkungen

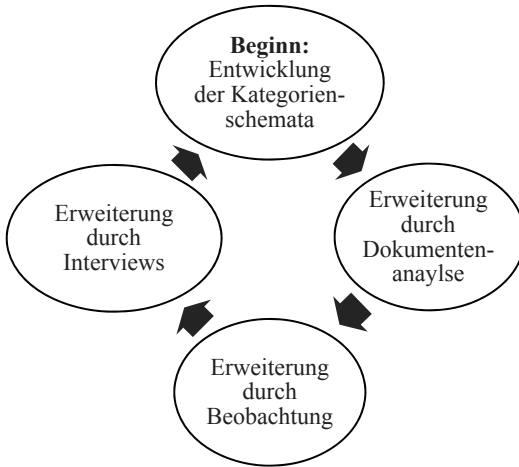
Das Projekt wird mithilfe einer Einzelfallstudie innerhalb eines Zeitraums von ungefähr zwei Jahren untersucht. Lamnek erläutert in seinen Ausführungen, dass die Fallstudie multimethodisch anzulegen sei, um eine differenzierte und vielschichtige Erkenntnis sowie eine ganzheitliche Sicht auf allen Ebenen zu erreichen (vgl. 2005, S. 299). In dieser Studie werden daher Dokumentenanalysen (Analyse vorliegender Protokolle) sowie teilnehmende Beobachtungen (an Projektsitzungen) und 25 problemzentrierte Interviews mit Lehrern, Projekt- und Schulleitern sowie Mitarbeitern des Schulamts durchgeführt. Diese Erhebungen unterliegen darüber hinaus einem zirkulären Ablauf. Das heißt, dass „die Phasen der empirischen und theoretischen Erkenntnissuche“ (Steinemann 2008, S. 94) sich einander abwechseln. Die Grundlage bilden die theoretischen Ausführungen. Diese werden durch die empirischen Erhebungen der Dokumentenanalyse, der teilnehmenden Beobachtung sowie durch die Interviews erweitert.

---

5 Die Pilotschule hat an dem Projekt von Beginn an mitgearbeitet und setzt ihr Konzept zum selbstgesteuerten Lernen seit dem Jahr 2006 um.

6 Des Weiteren hatte das Studienseminar für berufliche Schulen an dem Projekt teilgenommen. Die Aufgaben und Funktionen dieser Institution werden in dem vorliegenden Artikel allerdings nicht weiter fokussiert.

Abb. 1: Zirkulärer Ablauf der empirischen Erhebung



Quelle: eigene Darstellung

Der zirkuläre Ablauf des Forschungsprozesses bietet den Vorteil, dass er zu einer stetigen Reflexion des gesamten Forschungsvorgehens und seiner Zwischenschritte veranlasst. Durch die Methodentriangulation sowie den zirkulären Ablauf kann eine differenzierte und vielschichtige Erkenntnis sowie eine ganzheitliche Sicht auf allen Ebenen erreicht werden. Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

## 6. Ergebnisse

Bereits nach Erstellung der Kategorienschemata, basierend auf den Theorien der Mikropolitik und des Neo-Institutionalismus, kann festgestellt werden, dass zum einen Verknüpfungslinien zwischen den beiden Kategorienschemata vorhanden sind sowie zum anderen die Mikropolitik auch Prozesse zwischen den Institutionen (inter-organisational) analysieren kann. Diese beiden Erkenntnisse werden nach den ersten empirischen Erhebungen (Beobachtung, Dokumentenanalyse) bestätigt. Das heuristische Mehrperspektivenmodell impliziert die intra- und interorganisationalen Prozesse und Kategorien, die eine wichtige Rolle bei der Implementierung von Schulentwicklungsprojekten spielen. Im Folgenden werden einige exemplarische Kategorien bzw. Analy-

seergebnisse aufgeführt, welche u. a. die Hauptkategorien der beiden Theorien implizieren.

### 6.1 Ergebnisse auf intra-organisationaler Ebene

Eine *mimetische Isomorphie*<sup>7</sup> innerhalb des Kreises der teilnehmenden Schulen kann nicht festgestellt werden. Die Konzepte der Pilotschule werden zwar teilweise als vorbildlich beschrieben und die Lehrer der anderen teilnehmenden Projektschulen kennen, u. a. durch die gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen (*Kontakt der Schulen untereinander*), auch die Projektstruktur, dennoch machen sie deutlich, dass die Konzepte der anderen Schulen nicht auf die eigene Schulstruktur übertragbar sind. Außerhalb dieses Projektkreises werden einige erfolgreiche Schulen genannt, aus denen Komponenten verschiedener innovativer Konzepte im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens übernommen werden. Allerdings kann hier nicht von einer vollständigen Imitation gesprochen werden. Des Weiteren orientieren sich einige Lehrer an theoretischen Konzepten und beschreiben oftmals, dass eine sogenannte „Eigenkreation aus erworbenem Wissen“ (vgl. Voigt 2013, S. 244) in dem Projekt Anwendung findet.

Eine erzwungene Isomorphie lässt sich in den *Motiven der Teilnahme* erkennen. Die Schulen bzw. Lehrer nehmen u. a. auch aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungen an dem Projekt teil. Staatliche Vorgaben, Erlasse, Handreichungen und Empfehlungen der Schulministerien sowie öffentliche staatliche Reformprojekte im Rahmen der Schule als lernende Organisation, setzen die Schulen einem hohen Legitimations- und Veränderungsdruck aus (vgl. DiMaggio/Powell 1983, S. 62f.). Weitere beschriebene Motive der Teilnahme sind die innere Überzeugung (ideologisches Interesse) oder die erhoffte Arbeitserleichterung (persönliches Interesse) (s. Ball 1987, S. 17).

Auch ein normatives isomorphes Motiv kann festgestellt werden. Da einige Lehrer aus karrierebezogenen Interessen besonders motiviert sind und gleichzeitig wissen, dass die Schulleitung dieses Projekt forciert, nehmen sie an jenem teil, um die Möglichkeit einer Beförderung gegenüber anderen Kollegen zu erhöhen (vgl. Voigt 2013, S. 214f.).

Darüber hinaus werden *mikropolitische Prozesse* auf intra-organisationaler Ebene deutlich. Das Projekt impliziert bspw. unter anderem eine neue Arbeits- und Beziehungskultur. Die Lehrer beschreiben, dass sie vermehrt in Teams zusammenarbeiten und so das „Einzelkämpfertum“ in positiver Hinsicht minimiert wird. In diesen Teams kommen verschiedene Lehrer zusammen und bringen unterschiedliche Projektideen ein. Auch die Beziehungsstruktur zu den nicht-teilnehmenden Kollegen spielt für die Lehrer im Projekt eine große Rolle. Die Akzeptanz des Projekts im Kollegi-

---

7 Die kursiv gedruckten Begriffe zeigen exemplarisch die entwickelten Analysekatogorien.

um ist als niedrig einzustufen: Viele Lehrer wollen ihre eigene Arbeitsbelastung schützen und nehmen deshalb nicht an dem Projekt teil, andere wiederum wollen nicht, dass ihre Arbeitsweisen im Unterricht „öffentlich“ in ein Team eingebracht werden. Ein Teil der Kollegen hinterfragt deutlich die Sinnhaftigkeit des Projekts, da dies nicht ihren Vorstellungen bzw. Normen und Werten von Schule und Unterricht entspricht. Diese Blockaden zeigen sich in Strategien des Desinteresses und in ironischen bzw. sarkastischen Bemerkungen. Der mikropolitische Begriff der Macht wird in der Analyse an den Besitz von zusätzlicher Ausstattung sowie Unterstützung der Schulleitung gekoppelt. Die beteiligten Lehrer fühlen sich in dieser Hinsicht bevorteilt gegenüber nicht-teilnehmenden Kollegen.<sup>8</sup> Letztlich ist es daher eine wichtige Aufgabe der Lehrer und auch der Schulleiter durch transparente Handlungen die Beziehungsstruktur zu ihren Kollegen aufzuarbeiten.

## *6.2 Ergebnisse auf inter-organisationaler Ebene*

Eine Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur kann hinsichtlich der intra-organisationalen Projektarbeit in den Schulen nicht bekräftigt werden. Es finden vielseitige Veränderungen auf der „action-Ebene“ statt, die durch die beteiligten Lehrer initiiert werden. Dies wird in der Beschreibung der Lehrer hinsichtlich der neuen Lehr-/Lernarrangements in den einzelnen Schulen deutlich. Ebenso sind organisationale Strukturen wie bspw. regelmäßige Teamsitzungen, Personaländerungen, Neuregelungen hinsichtlich der Räume und Stundenpläne, eine generelle Ausstattung mit Ressourcen, reformiert.

Auf der inter-organisationalen Ebene zwischen dem Schulamt und den Schulen kann allerdings eine solche Entkopplung festgehalten werden (Rolle des Schulamts).<sup>9</sup> Die Schulen (= Aktivitätsebene) arbeiten an ihren Projekten und nehmen Veränderungen vor. Das Schulamt (= Formalebene/Projektleitung) hingegen arbeitet lediglich punktuell mit den Schulen zusammen. Die Intention der Projektleitung impliziert allerdings auch eine kontinuierliche Unterstützung an den Schulen, kann dies allerdings durch die geringen Ressourcen nicht wie geplant einhalten. Zudem weisen die verschiedenen Ausprägungen bzw. Strukturen der einzelnen Projekte in den Schulen auf eine Entkopplung der Formal- und Aktivitätsstruktur auf inter-organisationaler Ebene hin (s. DiMaggio/Powell 1983, S. 64). Nach Weick kann eine lose

---

8 Darüber hinaus konnten in diesem Zusammenhang weitere mikropolitische Handlungen wie Grenzziehungen zwischen Einflussbereichen, Tratsch und Gerücht, Management der Außenwirkungen, positive Sanktionen wie Wertschätzung und materielle Ressourcen, Boykott, Eskalation sowie Aufbau von Bindungen und Vertrauen (s. Altrichter/Posch 1996, S. 106ff.) festgestellt werden.

9 Diese Entkopplung zwischen den Organisationen geht über die beschriebene Entkopplung der Formal- und Aktivitätsebene auf Basis der Theorie des Neo-Institutionalismus hinaus und kann als ein wichtiges Ergebnis der Arbeit definiert werden.

Kopplung der Strukturen allerdings auch „mehr Raum für Selbstbestimmung“ (1976, S. 91) bedeuten. Durch die Entkopplung der beiden Ebenen haben die einzelnen Schulen einen höheren Gestaltungsspielraum, welcher möglicherweise auch das Konfliktpotential minimiert. Dieser Gestaltungsspielraum innerhalb der einzelnen Projekte wird sowohl von den Lehrern als auch von den Schulleitungen als positiv wahrgenommen.

## 7. Fazit

Die Erkenntnisse aus den empirischen Erhebungen zeigen sowohl auf der intra-organisationalen als auch auf der inter-organisationalen Ebene des Projekts vielfältige Ergebnisse. Die beiden Theorien nehmen eine nicht zweckrationale Perspektive ein und bieten somit einen ergänzenden bzw. erweiternden Blick auf die Schulentwicklungsforschung (siehe Abschnitt 2). Die Mikropolitik bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Akteure und deren Beziehungs- und Handlungsstrukturen zwischen den einzelnen Institutionen innerhalb des Projekts. Die externen Beziehungen sowie die gesellschaftliche und politische Einbettung der Schulen sowie des Projekts werden vornehmlich von der Theorie des Neo-Institutionalismus betrachtet. Somit werden die nicht zweckrationalen und komplexen Prozesse der Projektimplementierungen offengelegt und relevante Kriterien für Projektimplementierungen (Motive der Teilnahme, mikropolitische Prozesse, Rolle des Schulamts, Kontakte der Schulen untereinander) erläutert.

Die hier exemplarisch erläuterten Analysekatoren finden sich letztlich in dem erstellten heuristischen Mehrperspektivenmodell wieder, welches sowohl auf Praxis- als auch auf Theorieebene Leistungen erbringt. Hinsichtlich der Praxisebene können Schlussfolgerungen für die Schulen und das Schulamt als Projektleitung gezogen werden. Diese lassen wiederum Handlungsempfehlungen für die teilnehmenden Institutionen zu. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse die Relevanz der Teilnahmemotive der einzelnen Lehrer, auf die besonders bei Projektimplementierungen zu achten ist. Auf der Ebene der einzelnen Schulen können die Ergebnisse der empirischen Erhebungen für Schul- und Unterrichtsentwicklungen genutzt werden, um innerschulischen Diskussionsprozessen Impulse zu geben und die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte zu stärken (vgl. Hartung-Beck 2009, S. 9). Hier sind beispielhaft die Relevanz der Teamarbeit und die mikropolitischen Prozesse zu erwähnen.

Auf theoretischer Ebene kann das Modell einen Beitrag zur Schulentwicklungstheorie leisten, indem es die beiden Theorien auf neue Art und Weise miteinander verknüpft und auf das Projekt anwendet sowie die nicht-zweckrationalen Prozesse und deren Bedeutung analytisch hervorhebt. Des

Weiteren kann das Modell als Basis weiterer Modellversuchsforschungen bspw. für das Governance-Konzept oder die Thematik der Professionalisierungsprozesse der Lehrer dienen. Es kann bspw. die Frage gestellt werden, inwieweit die Professionalisierung der Lehrer durch Reflektion des eigenen Wissenstandes oder der eigenen Rolle in den Projektstrukturen gestaltet werden kann (vgl. Sloane 2005, o. S.).

## Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag.
- Ball, S. (1987): The micropolitics of the school: towards a theory of school organization. London: Methuen.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1983): Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 57-85. Original: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociology, H. 48, S. 147-160.
- Galaskiewicz, J./Wasserman, S. (1989): Mimetic Processes Within an Interorganizational Field: An Empirical Test. In: Administrative Science Quarterly, H. 3, S. 454-479.
- Hartung-Beck, V. (2009): Schulische Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Wiesbaden: Springer.
- Kohl, M./Rupprecht, E. (2008): Projektantrag und Projektkonzeption für das Entwicklungsprojekt. Nicht veröffentlichtes Dokument.
- Küpper, W./Felsch, A. (2000): Organisation, Macht und Ökonomie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuzmanovic, R. (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. In: bwpat, H. 4. [http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf) (07-06-2011).
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel.
- Röbken, H. (2006): Managementkonzepte in der Schulentwicklung- Eine Modeerscheinung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2, S. 255-271.
- Schaefers, C. (2008): Steigerungsemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektive auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Springer, S. 325-343.
- Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. [www.bwpat.de/spezial2/sloane.html](http://www.bwpat.de/spezial2/sloane.html). (25-05-2012).



- Steinemann, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn: Eusl.
- Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, G./Werder, A./Türk, K. (Hrsg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 923-931.
- Voigt, M. (2013): Schulentwicklungsprojekte aus neo-institutionalistischer und mikropolitischer Perspektive. Eine theorieorientierte Modellentwicklung am Beispiel einer Einzelfallstudie. Kassel: Kassel University Press.
- Walgenbach, P. (2006): Die Strukturierungstheorie. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, S. 403-426.
- Walgenbach, P./Meyer, R. (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Warnken, G. (2001): Organisationsentwicklung – ein Auslaufmodell? In: Schul-Management. H. 5, S. 7-12.
- Weick, K. E. (1976): Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft, S. 85-110. Original: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, H. 21, S. 1-19.



# Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden

*Lara Forsblom, Lucio Negrini, Jean-Luc Gurtner, Stephan Schumann*

## 1. Einleitung

In der Schweiz werden ähnlich wie in Deutschland und Österreich rund ein Viertel aller Lehrverträge vorzeitig aufgelöst (BIBB 2013, Schmid 2010, Wirtschaftskammer Wien 2012). Diese Quote variiert zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen stark. Solche Vertragsauflösungen sind in erster Linie mit individuellen, aber auch gesellschaftlichen und betrieblichen Folgekosten verbunden. Auch wenn nur rund ein Drittel der Lehrvertragsauflösungen (LVA) mit einem langfristigen Dropout der Jugendlichen aus dem Bildungssystem einher geht (Schmid 2010, Stalder/Schmid 2006), liegt die Bedeutung des Themas für die Politik und Praxis auf der Hand.

In den letzten 20 Jahren sind einige Untersuchungen durchgeführt worden, allerdings richtet sich deren Fokus zumeist auf die Auszubildenden (Lamamra/Masdonati 2008, Schmid 2010, Stalder/Schmid 2006). Nur wenig ist über die Rolle der Lehrbetriebe bekannt. In vielen Betrieben wird argumentiert, dass dem Problem der LVA vor allem mit einer besseren Auswahl der Auszubildenden zu begegnen sei. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen den betrieblichen Selektionsmethoden einerseits und dem Auftreten von LVA andererseits besteht.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Konzeptionelle Zugänge zum Gegenstand eröffnen vor allem wirtschaftswissenschaftliche Modelle (u.a. Humankapitaltheorie, Becker 1975; Signaling-Theorie, Arrow 1973; Filtertheorie, Spence 1973) sowie psychologische Modelle der Eignungsdiagnostik. Aus Platzgründen wird im vorliegenden Beitrag nur auf Letztere Bezug genommen. Die psychologische Eignungsdiagnostik beschäftigt sich mit Blick auf eine Optimierung der Personalrekrutierung damit, den für eine Stelle geeignetsten Bewerber zu finden. Dabei wird die Berufseignung als Erfolgswahrscheinlichkeit einer Tätigkeitsanforderungs-Profil-Passung (Schuler/Höft 2006) verstanden. Die Berufseignung ist

somit als erwartbarer Leistungswert operationalisierbar, d.h. als ein „Maß des ‚Zusammenpassens‘ von Person und Tätigkeit“ (Schuler 2007, S. 429).

Schuler (2006) unterscheidet drei grundsätzliche Ansätze der Eignungsdiagnostik: a) den eigenschafts- oder auch konstruktorientierten Ansatz, b) den simulationsorientierten Ansatz sowie c) den biographieorientierten Ansatz. Mittels des eigenschaftsorientierten Ansatzes werden Merkmale erfasst, welche als relativ stabil angenommen werden, wie beispielsweise die „Big Five“ (Costa/McCrae 1992) oder Merkmale der kognitiven Grundfähigkeit. Zur Erfassung werden Persönlichkeitstests sowie Intelligenz- bzw. sonstige kognitive Fähigkeitstests eingesetzt. Der simulationsorientierte Ansatz fokussiert auf eine Simulation des Verhaltens, welches am (späteren) Arbeitsplatz gefordert wird. Methodisch wird dies z.B. mit Arbeitsproben, Rollenspielen oder Gruppendiskussionen erhoben. Beim biographieorientierten Ansatz wird davon ausgegangen, dass von vergangenem auf zukünftiges Verhalten geschlossen werden kann. Der Lebenslauf, Arbeitszeugnisse und Referenzen sowie Schul- und Examensnoten können in den Bewerbungsunterlagen Hinweise dazu liefern. Zusätzlich wird mit Hilfe des biografischen Fragebogens sowie des biografischen Interviews vergangenes leistungsbezogenes Verhalten erhoben. In der Regel werden für die Auswahl von Mitarbeitenden mehrmodale Ansätze herangezogen (Schuler 2006, 2007, Schuler/Höft 2006). Metaanalysen, welche die Validität eignungsdiagnostischer Verfahren untersuchen, zeigen, dass allgemeine kognitive Fähigkeitstests, Arbeitsproben sowie strukturierte Einstellungsgespräche die höchste Prognoseleistung für beruflichen Erfolg aufweisen (Moscoco 2000, Salgado et al. 2003, Schmidt/Hunter 1998).

### 3. Forschungsstand

Es existieren nur wenige Studien, welche die Selektionsverfahren von Ausbildungsbetrieben gezielt untersuchen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei über 90% der Schweizer Betriebe die Lehrstellenbewerber häufig bis immer das Schulzeugnis vorweisen und zu einem Bewerbungsgespräch antreten müssen. Mehr als 80% der befragten Betriebe geben an, dass die Lehrstellenbewerber bei ihnen häufig bis immer eine Arbeitsprobe – in der Schweiz „Schnupperlehre“ genannt – absolvieren müssen (Schmid/Storni 2004, Stalder 2000, Stalder/Schmid 2006). Andere Selektionsmethoden, wie der Betriebsbesuch, das Vorstellungsgespräch zusammen mit den Eltern sowie interne oder externe Tests werden weniger oft eingesetzt. Die Anwendungshäufigkeit und die Relevanz, die diesen verschiedenen Selektionsverfahren beigemessen wird, variiert entlang der verschiedenen Berufsgruppen sowie der Betriebsgröße (Imdorf 2009, Neuenschwander 2010). Siegentahler (2011)

konnte zeigen, dass der Einsatz des in der Schweiz bekanntesten externen Eignungstests „Multicheck“ nicht zur Voraussage der Leistungen und unentschuldigter Absenzen in der Berufsschule sowie LVA beitragen kann, wobei berücksichtigt werden muss, dass die entsprechende Teilstichprobe lediglich 14 Fälle umfasste. Demgegenüber erweisen sich die Schulnoten in der Sekundarstufe I als vorhersagekräftig (Signifikanz 10% Niveau). Stalder und Schmid (2006) untersuchten in ihrer Studie, ob Ausbildungsbetriebe, die eine LVA hatten, bei der Auswahl der betroffenen Auszubildenden von ihrem üblichen Selektionsverfahren abgewichen sind, konnten dabei jedoch keine Unterschiede identifizieren.

Zumindest indirekte Hinweise auf die Bedeutung der betrieblichen Auswahlmethoden von Auszubildenden im Hinblick auf eine Vermeidung von LVA lassen sich aus Studien ableiten, welche Jugendliche nach den Gründen von LVA fragen. Je nach Studie geben zwischen 20% und 40% der Jugendlichen an, den falschen Beruf gewählt zu haben bzw. dass der Beruf nicht den vorherigen Vorstellungen entsprochen hätte (Lamamra/Masdonati 2008, Piening/Hausschildt/Rauner 2012, Stalder/Schmid 2006). Zudem berichtet ungefähr ein Drittel der Jugendlichen, dass sie zu wenig gut über den Beruf oder den Ausbildungsbetrieb Bescheid gewusst hätten (Mathis/Folie 2011, Stalder/Schmid 2006). Werden hingegen die Auszubildenden der betroffenen Betriebe befragt, so ergibt sich ein disparates Bild. Einerseits ist die Mehrheit (ca. 80%) davon überzeugt, dass die Verfahren ihrer Personalauswahl angemessen sind und es ihnen gut gelingt, für den Beruf und den Ausbildungsbetrieb geeignete Auszubildende auszuwählen (Mathis/Folie 2011, Piening et al. 2012). Gerade im Falle von LVA wird von den Betrieben aber auch angegeben, dass sie Schwierigkeiten gehabt hätten, geeignete Stellenbewerber zu finden, dass die Auszubildenden das Interesse am Beruf verloren hätten oder zu wenig reif für den Beruf gewesen wären (Bohlinger 2009, Stalder/Schmid 2006). Diese Ergebnisse weisen durchaus auf einen Zusammenhang zwischen gewissen Defiziten im Bereich der Selektion von Auszubildenden und späteren LVA hin.

#### **4. Fragestellungen**

Die Untersuchung wurde in Betrieben durchgeführt, welche in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausbilden. Die Auswahl dieser beiden Berufe war durch drei Punkten begründet: a) beide Berufe weisen überdurchschnittliche LVA auf (Maler/-in: ca. 25 %, Koch/Köchin: ca. 30 %, Stalder/Schmid 2006), b) beide Berufe gehören zu den 20 meistgewählten Berufen in der Schweiz (Maler/-in: Platz 18, Koch/Köchin: Platz 6, SBFI 2013) und c) beide Berufe unterscheiden sich stark im Hinblick auf den Charakter

der betrieblichen Lernumgebung.<sup>1</sup> Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche Verfahren wenden Deutschschweizer Ausbildungsbetriebe, die in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausbilden, bei der Auswahl Ihrer Auszubildenden an?
2. Lassen sich berufsspezifische Unterschiede in der Anwendung der Selektionsmethoden identifizieren?
3. Unterscheiden sich die Selektionsmethoden von Ausbildungsbetrieben mit LVA von den Selektionsmethoden der Ausbildungsbetriebe ohne LVA?

## 5. Methodisches Vorgehen

### 5.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Grundlage für die Analysen bilden die Daten des vom Schweizerischen Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanzierten Forschungsprojekts „Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)“ (Gurtner/Schumann 2013). Die empirische Untersuchung wurde im Querschnitt im Zeitraum von Dezember 2012 bis Januar 2013 durchgeführt. Als Grundgesamtheit wurden Betriebe mit Hilfe der anonymisierten Betriebsdatenbanken aus den kantonalen Berufsbildungsämtern ausgewählt, die zwischen August 2010 und März 2012 in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausgebildet haben. Dabei ergab sich eine Grundgesamtheit von  $N = 3.976$  Betrieben. Auf dieser Basis wurde eine Stichprobe gezogen, wobei explizit nach der Berufszugehörigkeit sowie dem Status der LVA stratifiziert wurde. Implizit wurde nach der Kantonszugehörigkeit sowie der Betriebsgröße stratifiziert. Die ausgewählte Stichprobe setzte sich aus 1.198 Betrieben zusammen, welche in der Folge über die jeweiligen kantonalen Berufsbildungsämter kontaktiert und um ihre Teilnahme am Forschungsprojekt gebeten wurden. Ihre Zusage erklärten hierauf 421 Betriebe, allerdings nahmen letztlich trotz mehrfacher Nachfassaktionen nur 335 Ausbildungsbetriebe an der Untersuchung teil (28% Rücklauf). Tabelle 1 zeigt die Beschreibung der Stichprobe auf Betriebsebene.

---

1 53% der Auszubildenden im Beruf Koch/Köchin absolvieren ihre Ausbildung in Restaurants oder Hotels und 47% der Auszubildenden in einem Krankenhaus (Spital), Pflege- oder Wohnheim, in einer Mensa oder einem Personalrestaurant. Bei den Malern werden etwa drei Viertel der Auszubildenden in Malerbetrieben und ein Viertel in Maler- und Gipserbetrieben ausgebildet.

Tab. 1: Verteilung der Betriebe nach LVA und Betriebsgröße

Beruf	LVA		Betriebsgröße						
	Ja	Nein	1-5	6-10	11-25	26-50	51-100	101-250	>250
Koch	63	102	6	23	44	25	28	20	18
Maler	73	97	52	58	43	11	5	0	1
<b>Total</b>	<b>136</b>	<b>199</b>	<b>58</b>	<b>81</b>	<b>87</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>19</b>

In Bezug auf die Betriebsgröße zeigen sich deutliche berufsspezifische Unterschiede. Während es sich bei den Malerbetrieben mehrheitlich um kleine Unternehmen handelt (90% haben höchstens 25 Mitarbeiter/-innen), ist die Verteilung bei den Köchen ausgeglichener.

Tabelle 2 zeigt die Verteilungen der Ausbilder und Ausbilderinnen zur Funktion, zum Geschlecht, zum Alter sowie zur Erfahrung in der beruflichen Ausbildung. Ersichtlich ist, dass männliche Ausbildner dominieren. In kleineren Betrieben haben die Befragten zugleich die Betriebsverantwortung inne. Die Angaben zeigen zudem, dass es sich in der Regel um erfahrenes Ausbildungspersonal handelt.

Tab. 2: Merkmale der Ausbilder und Ausbilderinnen (nach Beruf)

Beruf	Funktion im Betrieb		Geschlecht		Alter		Erfahrung in der Ausbildung	
	BB	BB & BV	w	m	M	SD	M	SD
Koch	90	75	28	137	44.54	9.74	15.98	9.78
Maler	28	142	13	157	45.09	8.78	15.77	8.97
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>217</b>	<b>41</b>	<b>294</b>	<b>44.82</b>	<b>9.26</b>	<b>15.87</b>	<b>9.37</b>

BB: Ausbilder, BB & BV: Gleichzeitig Ausbilder und Betriebsverantwortlicher

## 5.2 Instrument, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Erhebung der Variablen erfolgte mittels eines vollstandardisierten Fragebogens. Für die Erfassung der Selektionsmethoden wurden acht Items<sup>2</sup> aus dem Fragebogen der Studie von Stalder und Schmid (2006) verwendet und für die vorliegende Untersuchung adaptiert (vgl. Tabelle 3). Um trotz der geringen Rücklaufquote die Verhältnisse in der Grundpopulation möglichst gut abbilden zu können, wurden die Daten gewichtet ausgewertet. Multivariate Analysen wurden mittels Kovarianzanalysen und logistischer Regressionen durchgeführt. Fehlende Werte wurden fallweise ausgeschlossen.

2 Das siebenstufige Antwortformat umfasste einen Bereich von 1 (nie) bis 7 (immer).

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Deskriptive Statistik

Aus Tabelle 3 geht hervor, dass die Schnupperlehre mit 93% das am häufigsten „immer“ verwendete Verfahren darstellt. Die Schulzeugnisse und die Bewerbungsgespräche werden häufig, jedoch nicht immer verlangt. Die größte Varianz in den Ausprägungen zeigt sich bzgl. der Durchführung von internen oder externen Tests (Beispielaufgaben von externen Tests: <http://www.basic-check.ch/schueler/beispielaufgaben/>, [http://www.multicheck.org/tl\\_files/multicheck/pdf\\_junior/gewerbe/Beispielaufgaben\\_Gewerbe\\_2013-2014.pdf](http://www.multicheck.org/tl_files/multicheck/pdf_junior/gewerbe/Beispielaufgaben_Gewerbe_2013-2014.pdf)).

Tab. 3: Eingesetzte Verfahren zur Lernendenauswahl

Selektions- methoden	Nie	Sehr sel- ten	Selten	Gele- gent- lich	Oft	Sehr oft	Im- mer	M	SD
Schnupperlehre	-	0.5%	-	0.5%	1%	5%	93%	6.90	0.42
Schulzeugnis und Noten	-	-	1%	1%	3%	7%	88%	6.81	0.60
Bewerbungsges- präch	1%	1%	2%	2%	4%	6%	84%	6.62	1.10
Betriebsbesuch	1%	2%	1%	6%	6%	8%	76%	6.42	1.24
Vorstellen mit Va- ter und/oder Mut- ter	5%	4%	6%	11%	11%	15%	48%	5.58	1.78
Zweite Schnup- perlehre	8%	10%	11%	22%	17%	11%	21%	4.49	1.89
Betriebsinterner (Eignungs-) Test	32%	8%	10%	9%	4%	8%	30%	3.89	2.51
Externer (Eig- nungs-) Test	38%	3%	5%	11%	7%	11%	25%	3.79	2.51

*Nie = 1, sehr selten = 2; selten = 3, gelegentlich = 4, oft = 5, sehr oft = 6, immer = 7*

### 6.2 Berufsspezifische Differenzen

Die zweite zu beantwortende Forschungsfrage adressiert berufsspezifische Unterschiede in den eingesetzten Auswahlmethoden. Da der Forschungsstand darauf hinweist, dass Unterschiede in den Selektionsmethoden mit der Be-



triebsgröße variieren, wird die Betriebsgröße als Kovariate<sup>3</sup> in die Schätzungen einbezogen.

Tab. 4: Verfahren zur Lernendenauswahl nach Beruf (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgröße)

Selektionsmethode	Beruf	N	M	SD	F	Sig.	Eta <sup>2</sup>																																																																																
Schnupperlehre	Koch	165	6.88	.51	.177	.674	.000																																																																																
	Maler	170	6.93	.30				Schulzeugnis und Noten	Koch	165	6.83	.54	.782	.377	.002	Maler	170	6.78	.66	Bewerbungsgespräch	Koch	165	6.69	1.00	4.345	.038*	.012	Maler	170	6.52	1.21	Betriebsbesuch	Koch	165	6.50	1.18	5.289	.022*	.014	Maler	170	6.31	1.36	Vorstellen mit Eltern	Koch	165	5.70	1.68	8.299	.004**	.023	Maler	170	5.49	1.86	Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000	Maler	170	4.65	1.86	Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301
Schulzeugnis und Noten	Koch	165	6.83	.54	.782	.377	.002																																																																																
	Maler	170	6.78	.66				Bewerbungsgespräch	Koch	165	6.69	1.00	4.345	.038*	.012	Maler	170	6.52	1.21	Betriebsbesuch	Koch	165	6.50	1.18	5.289	.022*	.014	Maler	170	6.31	1.36	Vorstellen mit Eltern	Koch	165	5.70	1.68	8.299	.004**	.023	Maler	170	5.49	1.86	Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000	Maler	170	4.65	1.86	Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48								
Bewerbungsgespräch	Koch	165	6.69	1.00	4.345	.038*	.012																																																																																
	Maler	170	6.52	1.21				Betriebsbesuch	Koch	165	6.50	1.18	5.289	.022*	.014	Maler	170	6.31	1.36	Vorstellen mit Eltern	Koch	165	5.70	1.68	8.299	.004**	.023	Maler	170	5.49	1.86	Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000	Maler	170	4.65	1.86	Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48																				
Betriebsbesuch	Koch	165	6.50	1.18	5.289	.022*	.014																																																																																
	Maler	170	6.31	1.36				Vorstellen mit Eltern	Koch	165	5.70	1.68	8.299	.004**	.023	Maler	170	5.49	1.86	Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000	Maler	170	4.65	1.86	Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48																																
Vorstellen mit Eltern	Koch	165	5.70	1.68	8.299	.004**	.023																																																																																
	Maler	170	5.49	1.86				Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000	Maler	170	4.65	1.86	Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48																																												
Zweite Schnupperlehre	Koch	165	4.31	1.88	.172	.678	.000																																																																																
	Maler	170	4.65	1.86				Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163	Maler	170	4.90	2.31	Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48																																																								
Interner (Eignungs-) Test	Koch	165	2.91	2.33	70.339	.000***	.163																																																																																
	Maler	170	4.90	2.31				Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301	Maler	170	5.08	2.48																																																																				
Externer (Eignungs-) Test	Koch	165	2.47	2.17	154.809	.000***	.301																																																																																
	Maler	170	5.08	2.48																																																																																			

Die Analysen zeigen, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beiden Berufen bestehen. Bei den Malern wie auch bei den Köchen gehören das Bewerbungsgespräch, das Zeigen der Schulnoten, die Schnupperlehre und der Betriebsbesuch zu ähnlich häufig eingesetzten Selektionsverfahren. Beim Zugang zur Ausbildung zur Köchin bzw. zum Koch fordern die Betriebe häufiger von den Lehrstellenbewerbern, dass sie sich zusammen mit der Mutter und/oder dem Vater vorstellen. Der Effekt ist jedoch klein. Die gleiche Einschätzung gilt für das Führen von Bewerbungsgesprächen sowie die Betriebsbesuche, wobei auch zu diesen Verfahren<sup>4</sup> die Köche über eine ausgeprägtere Nutzung berichten. Die größten Differenzen zeigen sich im Hinblick auf die Verwendung interner und externer Eignungstests. In Malerbetrieben werden solche Tests signifikant häufiger bei der Auswahl von Bewerbern eingesetzt als in den Ausbildungsbetrieben, welche Köche ausbilden.

3 Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Betriebsgröße und den abhängigen Variablen (Selektionsmethoden).

4 Die Varianzhomogenität der unabhängigen Variablen „Bewerbungsgespräch“ und „Betriebsbesuch“ ist nicht gegeben.

### 6.3 Unterschiede zwischen Betrieben mit und ohne LVA

Abschließend wird auf die im Hauptfokus des Beitrags stehende Frage des Zusammenhangs der Selektionsverfahren mit stattgefundenen bzw. nicht stattgefundenen LVA eingegangen. Aufgrund der im Abschnitt 6.2 identifizierten berufsspezifischen Unterschiede werden die Analysen nach den beiden Berufen getrennt unter Kontrolle der Betriebsgröße<sup>5</sup> durchgeführt.

Tab. 5: Verfahren zur Lernendenauswahl nach Status LVA (ANCOVA unter Kontrolle der Betriebsgröße, nur Malerbetriebe)

Selektionsmethode	LVA	N	M	SD	F	p	Eta <sup>2</sup>																																																																												
Schnupperlehre	Ja	73	6.90	.37	1.209	.273	.007																																																																												
	Nein	97	6.95	.22				Schulzeugnis und die Noten	Ja	73	6.79	.68	.092	.756	.001	Nein	97	6.76	.64	Bewerbungsgespräch	Ja	73	6.29	1.58	5.963	.016*	.033	Nein	97	6.72	.74	Betriebsbesuch	Ja	73	6.10	1.56	3.961	.048*	.022	Nein	97	6.49	1.14	Vorstellen mit den Eltern	Ja	73	5.40	1.88	.454	.501	.003	Nein	97	5.58	1.86	Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002	Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001	Nein	97	4.82	2.35	Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003
Schulzeugnis und die Noten	Ja	73	6.79	.68	.092	.756	.001																																																																												
	Nein	97	6.76	.64				Bewerbungsgespräch	Ja	73	6.29	1.58	5.963	.016*	.033	Nein	97	6.72	.74	Betriebsbesuch	Ja	73	6.10	1.56	3.961	.048*	.022	Nein	97	6.49	1.14	Vorstellen mit den Eltern	Ja	73	5.40	1.88	.454	.501	.003	Nein	97	5.58	1.86	Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002	Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001	Nein	97	4.82	2.35	Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003	Nein	97	4.97	2.22								
Bewerbungsgespräch	Ja	73	6.29	1.58	5.963	.016*	.033																																																																												
	Nein	97	6.72	.74				Betriebsbesuch	Ja	73	6.10	1.56	3.961	.048*	.022	Nein	97	6.49	1.14	Vorstellen mit den Eltern	Ja	73	5.40	1.88	.454	.501	.003	Nein	97	5.58	1.86	Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002	Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001	Nein	97	4.82	2.35	Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003	Nein	97	4.97	2.22																				
Betriebsbesuch	Ja	73	6.10	1.56	3.961	.048*	.022																																																																												
	Nein	97	6.49	1.14				Vorstellen mit den Eltern	Ja	73	5.40	1.88	.454	.501	.003	Nein	97	5.58	1.86	Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002	Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001	Nein	97	4.82	2.35	Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003	Nein	97	4.97	2.22																																
Vorstellen mit den Eltern	Ja	73	5.40	1.88	.454	.501	.003																																																																												
	Nein	97	5.58	1.86				Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002	Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001	Nein	97	4.82	2.35	Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003	Nein	97	4.97	2.22																																												
Zweite Schnupperlehre	Ja	73	4.74	1.90	.308	.580	.002																																																																												
Interner (Eignungs-) Test	Ja	73	4.99	2.26	.256	.613	.001																																																																												
	Nein	97	4.82	2.35				Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003	Nein	97	4.97	2.22																																																																
Externer (Eignungs-) Test	Ja	73	5.21	2.11	.597	.441	.003																																																																												
	Nein	97	4.97	2.22																																																																															

Um zu prüfen, ob der geringere Einsatz von Bewerbungsgesprächen und Betriebsbesuchen in den Malerbetrieben mit LVA möglicherweise durch den Einsatz anderer Auswahlverfahren kompensiert wird, wurde abschließend eine logistische Regressionsanalyse<sup>6</sup> unter Einbezug aller acht Auswahlverfahren (Modell 1) sowie im Modell 2 zusätzlich unter Kontrolle der Betriebsgröße durchgeführt.

Für die Köche zeigen sich zwischen Betrieben mit und ohne LVA keine signifikanten Unterschiede in den betrieblichen Auswahlverfahren. Auf eine tabellarische Darstellung wird daher aus Platzgründen verzichtet. Für die Malerbetriebe lassen sich dagegen signifikante Unterschiede bzgl. des Durchfüh-

5 Für die abhängige Variable „Schnupperlehre“ besteht eine signifikante Interaktion zwischen der Betriebsgröße und dem Faktor LVA. Ansonsten bestehen keine signifikanten Interaktionen zwischen der Betriebsgröße und den Faktoren LVA und Beruf.

6 Es liegt keine Multikollinearität zwischen den unabhängigen Variablen vor.

rens von Bewerbungsgesprächen sowie der Betriebsbesuche identifizieren<sup>7</sup> (vgl. Tabelle 5). Die von LVA betroffenen Malerbetriebe setzen das Bewerbungsgespräch und den Betriebsbesuch signifikant seltener ein als Betriebe ohne LVA. Beide Effekte sind eher klein. Zugleich setzt bei Ersteren rund ein Viertel das Bewerbungsgespräch nicht immer ein. Dieser Anteil ist bei Malerbetrieben ohne LVA mit 17% erheblich kleiner (tabellarisch nicht gesondert ausgewiesen).

Tab. 6: Vorhersage der Variable „Keine LVA“ in Malerbetrieben (Logistische Regressionsanalysen, odds ratios)

	<b>Modell 1</b>	<b>Modell 2</b>
	Exp (B)	Exp (B)
<b>Selektionsmethode</b>		
Schnupperlehre	3.217	3.629
Schulzeugnis und Noten	.634	.603
Bewerbungsgespräch	1.449*	1.496*
Betriebsbesuch	1.252	1.267
Vorstellen mit Eltern	.942	.939
Zweite Schnupperlehre	.974	.984
Interner (Eignungs-) Test	.979	.967
Externer (Eignungs-) Test	.920	.914
<b>Betriebsgröße Maler</b>		1.228
<b>Nagelkerkes R<sup>2</sup></b>	.102	.112

\* < 0.05, Betriebsgröße Maler: 1 = 1-5, 2 = 6-10; 3 = 11-25, 4 > 25

Der „Bewerbungsgesprächseffekt“ bleibt im Gegensatz zum Effekt des Betriebsbesuchs weiterhin erhalten (vgl. Tabelle 6). Die erklärte Varianz von 10% zeigt zudem auch, dass den betrieblichen Selektionsmethoden in den Malerbetrieben ein bedeutender Stellenwert im Hinblick auf die Vermeidung von LVA zukommt. Grundsätzlich gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund des verwendeten Querschnittsdesigns die Richtung des Zusammenhangs nicht eindeutig ist und die Aussagen zur Kausalität entsprechend vorsichtig zu interpretieren sind.

## 7. Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurde den betrieblichen Selektionsmethoden bei der Auswahl der Auszubildenden nachgegangen. In einem ersten Schritt wurde

7 In beiden Fällen liegt keine Varianzhomogenität vor.

die Anwendungshäufigkeit verschiedener Auswahlverfahren in Deutschschweizer Ausbildungsbetrieben untersucht, welche in den Berufen „Koch/Köchin“ bzw. „Maler/-in“ ausbilden. Deutlich wird, dass die Betriebe unter Bezug auf die Konzepte der Berufseignungsdiagnostik vorrangig simulations- und biographieorientierte Verfahren („Schnupperlehren“, (Schul-) Zeugnisse, Bewerbungsgespräche) einsetzen. Die deskriptiven Ergebnisse untermauern damit die bisher aus der Literatur bekannten Erkenntnisse zum Einsatz von Auswahlverfahren in Schweizer Ausbildungsbetrieben.

Die zweite Frage adressierte berufsspezifische Unterschiede. Dabei zeigt sich, dass zwischen den beiden Berufen teilweise Unterschiede vorliegen. So werden bei den Köchen signifikant häufiger Bewerbungsgespräche im Regelverfahren durchgeführt. Gleiches gilt für die Betriebsbesuche sowie das Vorstellen mit den Eltern. Auf die Empfehlung des Schweizer Maler und Gipser Verbandes (SMGV) ist (vermutlich) zurück zu führen, dass in den Malerbetrieben weitaus häufiger interne und/oder externe Tests durchgeführt werden. Der SMGV hat als Reaktion auf die hohe Zahl der LVA 10 Grundregeln zur Verbesserung der Lehrlingsselektion formuliert. Eine der Maßnahmen lautet, dass die Betriebe von ihren Auszubildenden das Absolvieren des externen Eignungstests Basic Check verlangen sollten (SMGV 2009).

Im Zentrum der dritten Frage standen Unterschiede hinsichtlich LVA. Ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung interner und externer Tests und der Vermeidung von LVA lässt sich in der vorliegenden Studie nicht nachweisen. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den von Siegenthaler (2011) gefundenen Ergebnissen. Lediglich die Durchführung von Bewerbungsgesprächen sowie der Betriebsbesuch haben sich bei den Malerbetrieben als vorhersagekräftig erwiesen. Es kann durchaus als „überraschender“ Befund angesehen werden, dass rund ein Viertel der Betriebe, die in der Vergangenheit eine LVA zu verzeichnen hatten, nicht immer Bewerbungsgespräche zur Auswahl ihrer Auszubildenden durchführt.

Die vorgelegte Studie ist zweifellos von einigen Limitationen begleitet. So lässt das gewählte Querschnittsdesign keine kausalen Aussagen zu. Diese wären nur im längsschnittlichen Design zu erheben. Weiterhin ist zu beachten, dass der Rücklauf der Antworten mit knapp 30% der ausgewählten repräsentativen Stichprobe gering ist und mit Verzerrungen einher geht, welche nur bedingt durch die nachträgliche Gewichtung ausgeglichen werden können. Darüber hinaus ist im Rahmen der Antworten bzgl. der Häufigkeit der eingesetzten Auswahlverfahren ein starker Deckeneffekt zu beobachten, was mit einer Erhöhung der Fehlervarianz einhergeht und somit zur Senkung der Reliabilität führt (Rost 1996). Zudem sind bei der Kovarianzanalyse einzelne Anforderungen, wie im Text beschrieben, nicht in jedem Fall erfüllt.

Die Tatsache, dass zumindest bei den Malerbetrieben 10% der erklärten Varianz bezüglich der Vermeidung von LVA durch die Auswahlverfahren erklärt werden kann, führt aus Forschungsperspektive u.a. zu der Frage nach

dem spezifischen Zusammenspiel der unterschiedlichen Selektionsmethoden. So könnte es beispielsweise auch bedeutsam sein (Moscoso, 2000, Salgado et al. 2003, Schmidt/Hunter, 1998), die innere Ausgestaltung der Schnupperlehre als dem am häufigsten eingesetzten Verfahren einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Als Weiterführung der hier vorgelegten Studie finden daher qualitative Interviews mit ausgewählten Ausbildungsbetrieben u.a. zur Frage der Auswahlverfahren statt.

## Literatur

- Arrow, K. J. (1973): Higher Education as a Filter. In: *Journal of Public Economics*, 2. Bd., S. 193-216.
- Basic-Check (2014): Beispielaufgaben Basic-Check. Online: <http://www.basic-check.ch/schueler/beispielaufgaben/> (24-02-2014).
- Becker, G. S. (1975): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education* (2nd ed.). New York: National Bureau of Economic Research.
- Bohlinger, S. (2009): *Literaturauswertung zum Ausbildungsabbruch im Handwerk*. Karlsruhe: Universität, Institut für Berufspädagogik.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Costa, P. T. Jr./McCrae, R. R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gurtner, J. L./Schumann, S. (2013): *Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)*. Unv. Antrag an das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Indorf, C. (2009): Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: *Empirische Pädagogik*, 23. Bd., H. 4, S. 392-409.
- Lamamra, N./Masdonati, J. (2008): Wer eine Lehre abbricht, hat dafür oft mehrere Gründe. In: *Panorama*, 6. Bd., S. 13-14.
- Mathis, M./Folie, V. (2011): *Evaluation Vorzeitige Auflösung von Lehrverträgen in Vorarlberg*. Wolfurt: Ph-7 OG Büro für Evaluation.
- Moscoso, S. (2000): Selection Interview: A Review of Validity Evidence, Adverse Impact and Applicant Reaction. In: *International Journal of Selection and Assessment*, 8. Bd., S. 237-247.
- Multicheck (2014): Beispielaufgaben Multicheck Gewerbe. Online: [http://www.multicheck.org/tl\\_files/multicheck/pdf\\_junior/gewerbe/Beispielaufgaben\\_Gewerbe\\_2013-2014.pdf](http://www.multicheck.org/tl_files/multicheck/pdf_junior/gewerbe/Beispielaufgaben_Gewerbe_2013-2014.pdf) (24-02-2014).
- Neuenschwander, M. P. (2010): Selektionsprozesse beim Übergang von der Primarschule in die Berufsbildung. In: M. P. Neuenschwander, H.-U. Grunder (Hrsg.): *Schulübergang und Selektion*. Chur: Rüegger, S. 15-34.

- Piening, D./Hausschildt, U./Rauner, F. (2012): Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben. Bremen: Universität, FG Berufsbildungsforschung.
- Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion. Bern: Hans Huber.
- Salgado, J. F./Anderson, N./Moscoso, S./Bertua, C./De Fruyt, F./Rolland, J. P. (2003): A Meta-Analytic Study of General Mental Ability Validity for Different Occupations in the European Community. In: *Journal of Applied Psychology*, 88. Bd., S. 1068-1081.
- Schmid, E. (2010): Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“. Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher. Bern: hep.
- Schmid, M./Storni, M. (2004): Transition: Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt. Basel: ecce Gemeinschaft für Sozialforschung.
- Schmidt, F. L./Hunter, J. E. (1998): Messbare Personmerkmale: Stabilität, Variabilität und Validität zur Vorhersage zukünftiger Berufsleistung und berufsbezogenes Lernens. In: Kleinmann, M./Strauss, B. (Hrsg.): Potentialfeststellung und Personalentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 16-43.
- Schuler, H. (2006): Berufseignungsdiagnostik. In: Petermann, F./Eid, M. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe, S. 717-729.
- Schuler, H. (2007): Berufseignungstheorie. In: Schuler, H./Sonntag, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (Reihe Handbuch der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, S. 429-440.
- Schuler, H./Höft, S. (2006): Konstruktorientierte Verfahren der Personalauswahl. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber, S. 102-144.
- Schweizer Maler- und Gipserunternehmerverband SMGV (2009): Nachwuchs Maler- und Gipsergewerbe. 10 Grundregeln zur Verbesserung der Lehrlingsselektion. Online: [http://www.smgv.ch/download-pdf/bildung/nachwuchsfoerderung/quali-carte-10-grundregeln\\_web.pdf](http://www.smgv.ch/download-pdf/bildung/nachwuchsfoerderung/quali-carte-10-grundregeln_web.pdf) (24-02-2014).
- Siegenthaler, M. (2011): Can a Standardised Aptitude Test Predict the Training Success of Apprentices? Evidence from a Case Study in Switzerland. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 3. Bd., H. 2, S. 105-128.
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: *Quarterly Journal of Economics*, 87. Bd., H. 3, S. 355-374.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2013): *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.
- Stalder, B. (2000): *Gesucht wird...: Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Berns.
- Stalder, B./Schmid, E. (2006): *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Wirtschaftskammer Wien. (2012): *Lehrlinge in Wien*. Wien: Wirtschaftskammer Wien.

# Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im deutschen Berufsbildungssystem

*Marius R. Busemeyer*

## 1. Einleitung

Institutionen, Strukturen und Prozesse der beruflichen Bildung können aus unterschiedlichen disziplinären Blickwinkeln betrachtet werden. Eine eher wirtschaftspädagogische Perspektive beispielsweise würde vor allem Lernstrategien und -methoden betrachten und bewerten. Die Bildungsökonomie befasst sich hingegen mit der Abwägung von Kosten und Nutzen der Ausbildung, und die Bildungssoziologie analysiert individuelle Bildungsentscheidungen und -pfade. Bislang sind politikwissenschaftliche Zugänge zur Bildungsforschung im Allgemeinen und zur Untersuchung von Berufsbildungssystemen im Besonderen jedoch noch unterentwickelt (vgl. für einen Überblick Busemeyer/Trampusch 2011).

Dieser Essay möchte daher in groben Zügen einen Eindruck darüber vermitteln, welche Fragestellungen aus einer vergleichenden politikwissenschaftlichen Perspektive zentral sind. Die Teildisziplin der vergleichenden Policy- oder Staatstätigkeitsforschung<sup>1</sup> untersucht die Bestimmungsfaktoren (bildungs-)politischer Entscheidungen. Hierbei wird – mit Hilfe der vergleichenden Methode – der Frage nachgegangen, wie Unterschiede in Politikinhalt über Länder und/oder Zeitperioden hinweg erklärt werden können. Im Vordergrund stehen Faktoren wie politische oder sozio-ökonomische Institutionen, organisierte Interessen, Parteipolitik oder die öffentliche Meinung, die alle einen Beitrag zur Erklärung von Policy-Wandel leisten können (vgl. Schmidt/Ostheim 2007 für einen Überblick über etablierte Theorien der vergleichenden Staatstätigkeitsforschung). Im Folgenden möchte ich mich – auch aus Platzgründen – auf die Frage konzentrieren, inwiefern organisierte Interessen und Parteipolitik Prozesse des institutionellen Wandels im deutschen Berufsbildungssystem erklären können.

---

1 Der englische Begriff *policy* beschreibt im deutschen Sprachgebrauch Politikinhalt und Politikergebnisse, z.B. Bildungs-, Sozial- oder Umweltpolitik.

## 2. Stabilität und Wandel im deutschen Berufsbildungssystem

Bevor die Frage nach den Erklärungsfaktoren von Wandel diskutiert werden kann, muss zunächst geklärt werden, ob das deutsche Berufsbildungssystem überhaupt einen solchen Wandlungsprozess durchläuft. Auf den ersten Blick erscheinen die institutionellen Stützpfiler des Systems stabil. Im Gegensatz zu anderen Ländern wie Großbritannien oder den südeuropäischen Ländern nimmt die duale Ausbildung in Deutschland in den Personalrekrutierungsstrategien der Unternehmen weiterhin einen hohen Stellenwert ein. Auch bei Jugendlichen ist die berufliche Ausbildung als Alternative zum Hochschulstudium weiterhin sehr beliebt. Besonders beliebt sind die in den letzten Jahren stark zunehmenden dualen Studiengänge, die eine Kombination aus Hochschulstudium und Ausbildung ermöglichen. Seit Mitte der 1990er Jahre sind außerdem eine Reihe neuer Ausbildungsordnungen im Dienstleistungssektor erlassen worden, sowohl im Bereich der einfachen sogenannten primären Dienstleistungen (Handel, personale Dienstleistungen) als auch im anspruchsvolleren Bereich der sekundären Dienstleistungen (Beratung, Forschung). Damit haben sich frühere Befürchtungen der mangelnden Anpassungsfähigkeit des dualen Systems an die neuen Bedingungen der Dienstleistungs- und Wissensökonomie (Kern/Sabel 1994) nicht bewahrheitet. Insgesamt betrachtet gibt es damit durchaus einige Anhaltspunkte dafür, dass die institutionelle Grundstruktur des deutschen Berufsbildungssystems mit dem dualen Ausbildungsmodell im Kern über Jahrzehnte hinweg erhalten geblieben ist und sich erfolgreich an veränderte Bedingungen angepasst hat (Bosch/Krone/Langer 2010, Hassel 2007).

Diese letzte Aussage beinhaltet einen gewissen Widerspruch: Institutionen müssen sich an veränderte Rahmenbedingungen anpassen, selbst wenn die zentralen Akteure die institutionelle und politische Logik des Systems erhalten wollen. Wenn Institutionen nicht an veränderte Rahmenbedingungen angepasst werden, droht institutionelle Sklerose, Erosion (Busemeyer/Trampusch 2013) oder „drift“ (Hacker 2005), wie man am Bedeutungsverlust des dualen Ausbildungsmodells in einigen europäischen Nachbarländern beobachten kann. Insofern lässt sich bei einer Analyse von Veränderungsprozessen von institutionellen Regimen, besonders wenn sie über einen langen Zeitraum hinweg betrachtet werden, immer eine Mischung aus Stabilität und Wandel erkennen. Wenn Institutionen – wie im Fall des deutschen Berufsbildungssystems – ein hohes Maß an Komplexität aufweisen und wenn in der Steuerung eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist, vollziehen sich institutionelle Wandlungsprozesse nicht in Form von radikalen Reformen, sondern durch inkrementelle Veränderungen, deren transformative Wirkung erst aus der langfristigen Perspektive erkennbar ist (Streeck/Thelen 2005). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die letzte große Reform der gesetz-



lichen Grundlagen des Berufsbildungssystems im Jahr 2004 keine radikalen Veränderungen gebracht hat, wenngleich dies aus der Sicht mancher Beobachter notwendig gewesen wäre (Greinert 2005). Dennoch – so möchte ich im Folgenden argumentieren – befindet sich das System in einem Veränderungsprozess mit langfristig transformativen Wirkungen (vgl. zum Folgenden Busemeyer 2009b, Busemeyer/Trampusch 2013, Thelen/Busemeyer 2012).

Diese These möchte ich anhand einer Gegenüberstellung der wesentlichen Charakteristika des (dualen) Berufsbildungssystems in den 1980er Jahren und der heute zu beobachtenden Veränderungen vereinfachend verdeutlichen. Nachdem in den 1970er Jahren noch wesentliche institutionelle und politische Grundlagen zur Steuerung der beruflichen Bildung geschaffen werden mussten und weit reichende Reformpläne der sozialliberalen Bundesregierung hinsichtlich der Integration der beruflichen Bildung in das allgemeine Sekundarschulwesen abgewehrt wurden, hatte sich das System Anfang der 1980er Jahre als ein klassisch korporatistisches bzw. kollektives System etabliert. Die wichtigsten Merkmale dieses kollektiven Ausbildungssystems lassen sich anhand von drei zentralen Prinzipien beschreiben (Busemeyer/Trampusch 2012, S. 14-15, Busemeyer/Trampusch 2013, S. 302): Erstens, das *duale Prinzip*, d.h. die Organisation von Ausbildung als Kombination aus Lernen in beruflichen Schulen und Betrieben; zweitens, das *Berufsprinzip* in dem Sinne, dass in Form von Ausbildungsordnungen allgemein anerkannte berufliche Fertigkeiten zertifiziert werden; und drittens, das *korporatistische Prinzip*, das die zentrale Stellung von intermediären Assoziationen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden und Kammern in der Steuerung der beruflichen Bildung umschreibt. In allen drei Bereichen lassen sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten signifikante Veränderungsprozesse beobachten.

Das *duale Prinzip* – oder allgemeiner gesprochen: das Verhältnis zwischen den beiden Lernorten Schule und Betrieb – hat sich durch die Etablierung des sogenannten Übergangsbereichs (Baethge et al. 2007) nachhaltig verändert. Die duale Ausbildung steht zwar immer noch im Zentrum des deutschen Berufsbildungssystems, aber die Bildungslaufbahnen vieler Jugendlicher sind weniger geradlinig geworden, denn vor der Einmündung in eine reguläre Ausbildung durchlaufen viele zunächst einige Stationen im Übergangsbereich. Einer signifikanten Minderheit von Geringqualifizierten gelingt auch dauerhaft der Einstieg in die reguläre Ausbildung nicht. Die Expansion des Übergangsbereichs war kein geplanter Prozess oder Ergebnis einer groß angelegten Radikalreform. Vielmehr vollzog sich die Expansion in vielen kleinen Schritten. Die ersten Komponenten (das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)) entstanden in den 1970er Jahren und wurden in den 1980er Jahren durch die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesanstalt (heute Bundesagentur) für Arbeit ergänzt. Ein weiterer Expansionsschub erfolgte in den 1990er Jahren im Zuge

der Wiedervereinigung. In den meisten Fällen sollten die Maßnahmen im Übergangsbereich keine grundlegende Systemtransformation einleiten, sondern – im Gegenteil – durch die Bewältigung einer vermeintlich kurzfristigen Übernachfrage nach Ausbildungsplätzen das System langfristig stabilisieren. Im Ergebnis jedoch hat dieser jahrelange Prozess der inkrementellen Veränderung die institutionelle Logik des Systems grundlegend verändert. Es hat sich eine Stushierarchie entwickelt, an deren Spitze die betriebliche Ausbildung in dualen Ausbildungsberufen steht. Der Übergangsbereich hat sich dauerhaft etabliert: Selbst in wirtschaftlich guten Zeiten (wie zur Zeit) absolvieren ein gutes Drittel der Jugendlichen in der beruflichen Bildung Maßnahmen im Übergangsbereich (Autorengruppe BIBB/Bertelsmannstiftung 2011, S. 7).

Das *Berufsprinzip* spielt historisch wie aktuell als normativer Bezugspunkt in der Neuordnungspolitik eine wichtige Rolle. Zum einen geht es hier um die Ausbildung einer spezifischen beruflichen Identität, die auch mit der Sozialisierung von Jugendlichen in bestimmte berufliche Handlungskontexte zu tun hat. Dies gilt vor allem für das Handwerk. Zum anderen steht hinter dem Berufsprinzip aber auch die Vorstellung einer beruflich breit ausgebildeten Fachkraft. Eine zu weit gehende Spezialisierung der Ausbildung oder eine Zersplitterung in kleinteilige Module steht somit ebenso dem Berufsprinzip entgegen wie eine zu stark auf theoretische Grundlagen und Allgemeinbildung ausgerichtete berufliche Grundbildung. Die konkrete Umsetzung des Berufsprinzips erfolgte im Rahmen komplexer Aushandlungsprozesse in der Neuordnungspolitik zwischen Arbeitgebern, Gewerkschaften und staatlichen Akteuren. In den 1980er Jahren sah das System der Ausbildungsberufe wenig Möglichkeit der Differenzierung vor (bis auf wenige Ausnahmen). Der allergrößte Teil der Auszubildenden durchlief eine drei- oder dreieinhalbjährige Ausbildung, und in den Ausbildungsordnungen gab es nur wenig Wahl- oder Spezialisierungsmöglichkeiten.

Auch dies hat sich inzwischen grundsätzlich geändert. Zwar handelt es sich beim größten Teil der Ausbildungsberufe weiterhin um Monoberufe ohne Spezialisierungsmöglichkeiten, aber die Zahl der Ausbildungsberufe mit Binnendifferenzierung (Fachrichtungen, Schwerpunkten oder Wahlqualifizierung) hat im Vergleich zu den 1980er Jahren deutlich zugenommen. Von erheblicher größerer (politischer) Bedeutung ist die Wiederaufnahme der Neuordnung von zweijährigen Ausbildungsberufen unter Wirtschaftsminister Clement (SPD) in den Jahren 2003/04 sowie die Wiedereinführung der Stufenausbildung im Zuge der 2005er BBiG-Reform. Durch diese Reformen sind neue Möglichkeiten der horizontalen Differenzierung zwischen Ausbildungsberufen unterschiedlicher Dauer entstanden, die es in den 1980er Jahren so noch nicht gab. Ein dritter Punkt ist die zunehmende Verlagerung von Teilen der Abschlussprüfung in die Betriebe selbst, zum Beispiel im Rahmen der in den frühen 2000er Jahren neu geordneten Metall- und Elektroberufe.

Dies stellt insofern eine Herausforderung für das Berufsprinzip dar, weil die „Verbetrieblichung“ der Prüfungs- und Ausbildungsinhalte langfristig dazu führen könnte, dass firmenspezifische Fertigkeiten gegenüber breiteren beruflichen Qualifikationen an Gewicht gewinnen.

Auch das *korporatistische Konsensprinzip* gilt in den letzten Jahren nicht mehr uneingeschränkt. Im neo-korporatistischen System der 1980er Jahre räumte die Regierung den Sozialpartnern weitreichende Autonomierechte in der Selbstverwaltung und -regulierung des beruflichen Bildungssystems ein. Streeck und Schmitter (1985) haben für dieses Arrangement den Begriff des „private interest government“ geprägt: Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände sind klar dem Bereich der privaten Interessen zuzuordnen (und vertreten diese auch gegenüber der Regierung). Durch die Delegation von quasi-öffentlichen Aufgaben – wie die Ausbildung Jugendlicher – werden diesen organisierten Interessen Steuerungsbefugnisse eingeräumt; im Gegenzug berücksichtigen die organisierten Interessen in ihren Aktivitäten öffentliche Belange. Die Delegation von Befugnissen an die Kammern beispielsweise geht einher mit der Erwartung, dass die Kammern auch dafür sorgen, dass ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen mobilisiert werden kann.

Die Rolle staatlicher Akteure im klassisch korporatistischen System der 1980er Jahre war die des Moderators und neutralen Vermittlers zwischen den Lagern der Gewerkschaften und Arbeitgeber (Hilbert et al. 1990, S. 55, Streeck et al. 1987). Symbolhaft für diese Politik der korporatistischen Zurückhaltung war die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe, die von Ende der 1970er bis Ende der 1980er Jahre dauerte. Trotz der langen Verfahrensdauer übten staatliche Stellen keinen übermäßigen Druck auf die Sozialpartner aus, sondern tolerierten deren Autonomie und die daraus resultierende Langwierigkeit der Aushandlungsprozesse.

Seit den 1990er Jahren hat das deutsche Verbände- und Tarifsysteem allerdings einen tiefgreifenden Wandlungsprozess durchlaufen (vgl. für einen Überblick Streeck 2009). Die Zahl der Gewerkschaftsmitglieder ist rückläufig. Auch die Mitgliederbasis der Arbeitgeberverbände erodiert, ausgelöst durch Proteste vieler kleiner und mittelständischer Firmen in den neuen Bundesländern in den 1990er Jahren, denen die Übernahme der westdeutschen tarif- und sozialpolitischen Institutionen zu teuer war (Silvia/Schroeder 2007). Damit einhergehend geht der Abdeckungsgrad der tarifvertraglichen Systeme der Lohnfindung zurück, und es findet eine zunehmende Flexibilisierung und Dezentralisierung der Lohnverhandlungsstrukturen statt. Die Folge ist eine zunehmende Ausdifferenzierung der Tarifstrukturen.

Diese Transformationen des Verbandesystems tragen zum Wandel des deutschen Korporatismus von einer kooperativen zu einer eher konfliktiven Variante bei (vgl. auch Vail 2007, Streeck 2005; 2009, Trampusch 2009). In der Berufsbildungspolitik gilt das Konsensprinzip nicht mehr uneingeschränkt, wenngleich die Konflikte hier im Vergleich zur Tarifpolitik weni-

ger stark ausgeprägt sind. Staatliche Akteure sind zudem weniger bereit, um jeden Preis auf eine Einigung zwischen den Sozialpartnern zu warten. Stattdessen kann es zu verstärkt hierarchischen Interventionen von Seiten des Staates in vormals den Sozialpartnern vorbehaltenen Regelungsbereichen sowie zu neuen Allianzen und Koalitionen. Diese Thesen möchte ich im folgenden Abschnitt anhand einiger konkreter Beispiele ausführen.

### **3. Alte und neue Konfliktlinien in der Berufsbildungspolitik**

In den großen Debatten zur Reform der beruflichen Bildung in den 1970er Jahren zeigten sich Muster der Koalitionsbildung zwischen politischen und wirtschaftlichen Akteuren, die man als klassisch bezeichnen kann, da sie eine fundamentale Konfliktlinie in entwickelten Demokratien widerspiegeln (Busemeyer 2012a): den Konflikt zwischen Arbeit und Kapital. Auf der einen Seite gab es eine Allianz aus Gewerkschaften und Sozialdemokratie, die für eine Ausweitung staatlicher Macht, z.B. durch die Integration der beruflichen Bildung in das allgemeinbildende Sekundarschulsystem oder durch die Einführung einer Ausbildungsumlage, eintraten. Dieser linken Koalition stand eine Allianz aus Arbeitgeberverbänden, Kammern und Christdemokraten gegenüber (die liberale FDP hatte in dieser Konstellation eine etwas ambivalente Position), die die Eigenständigkeit der Unternehmen in der Finanzierung und Organisation der Ausbildung verteidigten.

In den Reformdebatten der letzten Jahre sind neue Konfliktlinien hinzugekommen (vgl. zum Folgenden ausführlicher Busemeyer 2009a, b; 2012a, b; Busemeyer/Trampusch 2013, Thelen/Busemeyer 2012). Diese Konfliktlinien mögen zuvor schon latent vorhanden gewesen sein; sie sind aber politisch relevanter geworden.

Im Lager der Arbeitgeber beispielsweise stehen die Interessen von exportorientierten Großunternehmen auf der einen Seite zunehmend in Konflikt mit den Interessen der kleinen und mittleren Betriebe, vor allem im Handwerkssektor. Exportorientierte Großunternehmen haben ein starkes Interesse an der Internationalisierung der Ausbildung, denn sie haben Produktionsstandorte in verschiedenen europäischen Ländern und wollen sicherstellen, dass Teile der Ausbildung ohne Anrechnungsprobleme im Ausland absolviert werden können. Aus diesem Grund sind sie auch starke Befürworter der Modularisierung von Ausbildungsberufen, also der Schaffung von Ausbildungsbausteinen, die flexibel miteinander kombiniert werden können. In einigen Großunternehmen in der Automobil- und Elektroindustrie (Clement/Lacher 2007) sind zudem neue Qualifikationsbedarfe nach Fachkräften auf dem Niveau zwischen Ungelernten und voll ausgebildeten Fachkräften entstanden. Diese Bedarfe sind dennoch so spezifisch, dass sie nicht

mehr mit der Einstellung von Auszubildenden aus anderen Sektoren, vor allem dem Handwerkssektor, abgedeckt werden können (Jaudas et al. 2004). Insofern gibt es hier eine große Nachfrage nach der Schaffung von theoriegeminderten und in der Ausbildungsdauer verkürzten zweijährigen Ausbildungsberufen.

Auf der Gegenseite ist im Bereich des Handwerks, teilweise auch bei den Kammern, die Skepsis gegenüber neuartigen Konzepten wie Modularisierung und zweijährigen Berufen größer. Handwerksbetriebe stellen Auszubildende auch deshalb ein, weil sie während der Ausbildung produktiv tätig sind, und die Erträge sind im dritten Ausbildungsjahr am höchsten (Pfeifer/Wenzelmann/Schönfeld 2010). Außerdem ist gerade im Handwerk die Sozialisation eines Auszubildenden in den betrieblichen und beruflichen Kontext besonders wichtig. Von daher haben Handwerksbetriebe nicht unbedingt ein Interesse an verkürzten Ausbildungsberufen. Sie profitieren auch weniger von Modularisierung und Internationalisierung, denn der entsprechende Bedarf nach Flexibilität ist weniger stark ausgeprägt als bei exportorientierten Großunternehmen.

Eine neue Konfliktlinie ist auch zwischen den Kammern einerseits und einem Teil der Arbeitgeberschaft andererseits entstanden. In einigen Bereichen (zum Beispiel bei den neu geordneten Berufen der Metall- und Elektroindustrie) besteht die Nachfrage einer Verlagerung eines Teils der Abschlussprüfung in die Betriebe, da auf diese Weise reale Betriebsabläufe besser abgebildet werden können. Diese „Verbetrieblichung“ der Prüfungen fordert allerdings die Kammern heraus, die bislang das Monopol für die Durchführung der beruflichen Abschlussprüfungen hatten und hierdurch eine Gefährdung ihrer Daseinsberechtigung befürchten. Von einer Verbetrieblichung der Prüfungen haben kleinere Betriebe ebenfalls weniger, denn sie haben nicht unbedingt den gleichen Bedarf nach betriebspezifischen Abschlussprüfungen wie die Großen, und sie haben auch nicht die personellen und anderweitigen Ressourcen, diese Prüfungen durchzuführen.

Auf Gewerkschaftsseite gab es – vor allem als die Krise auf dem Ausbildungsstellenmarkt akut war – Diskussionen um die Frage, wie die strukturelle Lücke zwischen dem Angebot von Ausbildungsplätzen und der darüber liegenden Nachfrage geschlossen werden könnte. Industriegewerkschaften wie die IG BCE oder die IG Metall (wie auch der DGB selbst) hielten an der Vorrangstellung der betrieblichen Bildung vor außerbetrieblichen oder vollzeitschulischen Alternativen fest. Die Bildungsgewerkschaft GEW hingegen setzte sich – aus einer Minderheitenposition heraus – für einen Ausbau der vollzeitschulischen Ausbildung ein.

Der größte Konflikt im linken Lager betraf allerdings die Auseinandersetzung um zweijährige Ausbildungsberufe. Wirtschaftsminister Wolfgang Clement (SPD) hatte im Jahr 2003 gegen den expliziten Widerstand der Gewerkschaften die Neuschaffung von zweijährigen Ausbildungsberufen

durchgesetzt, um den oben angesprochenen neuen Qualifikationsbedarfen in Teilen der Wirtschaft entgegenzukommen. Auch vor 2003 gab es eine gewisse Zahl von zweijährigen Berufen (zum Beispiel Verkäufer/in), die allerdings eine eher marginale Rolle spielten. Die Entscheidung der rot-grünen Regierung zur Neuschaffung von zweijährigen Berufen stellte damit einen Paradigmenwechsel dar, zumal er gegen den Widerstand der Gewerkschaften erfolgte. Diese befürchteten, eine zu starke Ausdifferenzierung des Systems der Ausbildungsberufe könnte negative Folgen für die Tarifpolitik haben und auch hier einer weiteren Differenzierung und Stratifizierung Vorschub leisten. Bei späteren Debatten zur Modularisierung und Europäisierung verfestigte sich eine Akteurskonstellation, die schon in Grundzügen im Fall der zweijährigen Berufe erkennbar war: Teile der Arbeiterschaft (vor allem die exportorientierte Großindustrie) im Verbund mit einer reformorientierten Regierung gegen die Gewerkschaften in loser Allianz mit anderen Teilen der Arbeiterschaft (Handwerk, Kammern).

Eine weitere, nicht unbedingte neue Konfliktlinie verläuft zwischen den Sozialpartnern einerseits und den staatlichen und politischen Akteuren andererseits. Gewerkschaften und Arbeitgeber waren und sind sich dann schnell einig, wenn es um die Verteidigung autonomer Steuerungsrechte gegen staatliche Eingriffe geht. Im Zuge der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wurde beschlossen, Absolventen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zur Abschlussprüfung in den Kammern zuzulassen. Auf diese Weise würde faktisch ein alternativer vollzeitschulischer Zweig im Rahmen des Systems der dualen Ausbildungsberufe aufgebaut, wie er in anderen Ländern, zum Beispiel Dänemark oder den Niederlanden, bereits existiert. Im Unterschied zu den jetzt schon bestehenden Ausbildungsmöglichkeiten im vollzeitschulischen Bereich würden die Absolventen der neuen Ausbildungsgänge durch die Ablegung der Kammerprüfung einen formal gleichwertigen Abschluss erlangen wie regulär im Betrieb Ausgebildete. Die Regelung war von Anfang an zeitlich befristet, da sie vor allem als temporäre Lösung des Nachfrageproblems auf dem Ausbildungsstellenmarkt betrachtet wurde, weniger als Strukturreform. Die Sozialpartner setzten allerdings gemeinsam durch, dass auf Länderebene (da diese für die vollzeitschulische Berufsbildung zuständig sind) die Landesausschüsse für Berufsbildung in die Zulassung einzelner Ausbildungsgänge für die Kammerprüfung involviert waren. Dies hat de facto dazu geführt, dass sich die Umsetzung der im 2005er Gesetz enthaltenen Maßnahme erheblich verzögerte und wegen der zunehmenden Entspannung der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt auch von Seiten der Regierung nicht mehr entschieden vorangetrieben wurde. Dieses Beispiel zeigt allerdings, dass trotz erheblicher Konflikte in anderen Bereichen Gewerkschaften und Arbeitgeber durchaus willens und in der Lage sind, Allianzen einzugehen, wenn es um gemeinsame Interessen geht.

## 4. Diskussion: Vom kooperativen zum konfliktiven Korporatismus

Zusammenfassend gesprochen zeigen diese kurzen Beispiele, dass sich im Feld der Berufsbildungspolitik – wie auch im deutschen Verbändesystem allgemein – zunehmend alte und neue Konfliktlinien („cleavages“) überlappen und es dadurch zu neuen und komplexen Mustern der Allianzenbildung kommt. Im Einzelnen sind dies:

- die alte Konfliktlinie zwischen Kapital und Arbeit (Gewerkschaften und Sozialdemokraten gegen Arbeitgeber und Christdemokraten/Liberale);
- die Konfliktlinie zwischen exportorientierten Großunternehmen und eher auf heimische Märkte ausgerichteten kleinen und mittleren Unternehmen im Arbeitgeberlager;
- die Konfliktlinie zwischen Industriegewerkschaften und den reformorientierten Teilen der Sozialdemokratie und
- die Konfliktlinie zwischen den Sozialpartnern und staatlichen Akteuren.

Diese Liste beinhaltet die wichtigsten Konfliktlinien, muss aber natürlich weder aus theoretischer noch aus empirischer Sicht erschöpfend sein. Außerdem ist wichtig zu betonen, dass nicht jede Konfliktlinie immer politisch relevant ist. Vielmehr können „cleavages“ lange Zeit latent bleiben, dann aber in einem konkreten Fall zur Grundlage politischer Mobilisierung und Allianzenbildung werden.

Insgesamt betrachtet zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre einen Trend vom kooperativen zum konfliktiven Korporatismus (Höpner 2007, Vail 2007, Streeck 2005; 2009, Trampusch 2009). Im kooperativen Korporatismus war die Handlungsorientierung der relevanten Akteure stärker auf Kooperation und gemeinsames Problemlösen ausgerichtet. Konflikte innerhalb der beiden Lager der Arbeitgeber und Gewerkschaften waren schwächer ausgeprägt; es gab eine größere Bereitschaft zur Unterordnung von Einzelinteressen unter kollektive Interessen. Wegen der oben erwähnten Erosion des Verbände- und Tarifsystems treten nun zunehmend Partikularinteressen in den Vordergrund, was dazu führt, dass die Konflikte auch innerhalb der beiden großen Lager zunehmen (zum Beispiel zwischen den Industriegewerkschaften und der Bildungsgewerkschaft GEW oder zwischen der Exportindustrie und dem Handwerk). Dies wiederum begünstigt die Bildung neuer und wechselnder Allianzen, je nachdem, mit welchem Verbündeten die eigenen Interessen in einem konkreten Fall am besten durchgesetzt werden können.

Hinzu kommt, dass die Arbeitgeber im Bereich der Berufsbildung eine besondere, „pivotale“ Position einnehmen. Sowohl Gewerkschaften als auch die Regierung haben ein Interesse daran, dass die Arbeitgeber weiterhin in ausreichendem Maße Ausbildungsplätze anbieten. Natürlich gibt es auch



andere Länder, in denen die Stellung der Arbeitgeber in der beruflichen Bildung nicht so zentral ist. Im deutschen Fall jedoch stellt dies eine beträchtliche Machtressource für die Arbeitgeber dar. Sie können wechselseitige Bündnisse eingehen (Bussemeyer 2012a), um ihre Interessen zu sichern: mit den Gewerkschaften zur Abwehr von staatlichen Eingriffen in die Autonomie der Sozialpartner wie zum Beispiel bei der schleppenden Umsetzung der Regelung zu vollzeitschulischen Ausbildungsgängen in der 2005er BBiG-Reform oder mit reformorientierten staatlichen Akteuren gegen die Gewerkschaften mit dem Ziel der Flexibilisierung und Differenzierungen des Systems, wie das Beispiel der zweijährigen Berufe, aber auch die Debatte zur Europäisierung und Modularisierung gezeigt haben.

Letztlich zeigen die Beispiele aber auch, dass die Rolle von Regierungsparteien (und ihrer jeweiligen Ideologie) entscheidend sein kann. Regierungsparteien beeinflussen unmittelbar Politikinhalt, indem sie Gesetze und Verordnungen erlassen. Sie bestimmen, welches Thema als politisch zu bearbeitendes Problem wahrgenommen wird und auf die Tagesordnung kommt (Agenda-Setting). Darüber hinaus definieren sie die konkrete Rolle des Staates in korporatistischen Arenen und räumen befreundeten organisierten Interessen privilegierten Zugang zu Entscheidungsprozessen ein.

Die oben genannten Beispiele dokumentieren gewichtige Unterschiede zwischen dem Ansatz der rot-grünen Bundesregierung und der schwarz-gelben Vorgängerregierung. Der Ansatz der Großen Koalition unter Bildungsministerin Schavan ähnelte dann wiederum der Politik unter Kohl. Insgesamt verfolgte die rot-grüne Regierung einen stärker aktivistischen Ansatz. Die Berufsbildungspolitik zielte nicht mehr nur auf die Bewahrung des Bestehenden, sondern hatte auch Reformen zum Ziel. Während die Kohl-Regierungen im Form des erwähnten neokorporatistischen Modells der 1980er Jahre eine eher passive Rolle gegenüber den Sozialpartnern einnahmen, verfolgte Rot-Grün einen aktiveren Ansatz und war aus diesem Grund auch zu stärker hierarchischen Interventionen bereit, selbst wenn dadurch mit dem Konsensprinzip gebrochen werden musste. Die rot-grüne Politik unterscheidet sich von der Politik der sozial-liberalen Koalition der 1970er Jahre vor allem dadurch, dass die Gewerkschaften nicht mehr die natürlichen Verbündeten der Regierung waren. Stattdessen gingen die reformorientierten Kräfte in der SPD neue Allianzen mit Wirtschaftsakteuren ein, um vermeintliche Widerstände gegen die als notwendig erachtete Reform des deutschen Wirtschafts- und Sozialmodells zu brechen. Dies gilt natürlich nicht nur für die Berufsbildungspolitik, sondern auch für andere Politikfelder, vor allem die Arbeitsmarktpolitik.



## 4. Fazit

Die Kernaussagen dieses kurzen Essays können in Form von drei Thesen kurz zusammengefasst werden: Erstens, das deutsche Berufsbildungssystem hat sich im Zuge der letzten Jahre und Jahrzehnte nachhaltig verändert, selbst wenn oberflächlich betrachtet viele Dinge gleich geblieben sind. Viele Veränderungen erscheinen in der kurzfristigen Betrachtung inkrementell und deren transformative Wirkung wird erst aus der langfristigen Perspektive offensichtlich. Zweitens habe ich argumentiert, dass auch das deutsche Verbände- und Tarifsystem sich verändert hat. Da die Sozialpartner in der Steuerung der beruflichen Bildung stark involviert sind, hat dieser Prozess unmittelbare Folge- und Rückwirkungen auf die Berufsbildungspolitik. Drittens, die Politik reagiert auf Veränderungen im Berufsbildungssystem und seiner Umwelt, allerdings ist diese Reaktion selbst geprägt vom Einfluss bestehenden Institutionen, organisierter Interessen und Parteipolitik. Insgesamt ist ein Trend vom kooperativen zum konfliktiven Korporatismus zu diagnostizieren. Auch wenn weiterhin ein breiter Konsens zwischen den beteiligten Akteuren hinsichtlich der Vorzüge des dualen Ausbildungsmodells besteht, könnte die Stärkung von Partikularinteressen auf Kosten kollektiven Interessen aufgrund der daraus resultierenden Wechselhaftigkeit von Allianzen die Problemlösungsfähigkeit des Systems als Ganzes beeinträchtigen.

## Literatur

- Autorengruppe BIBB/Bertelsmannstiftung. (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung: Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn, Gütersloh: BIBB, Bertelsmannstiftung.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bosch, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 37-61.
- Busemeyer, M. R. (2009a): Die Sozialpartner und der Wandel in der Politik der beruflichen Bildung seit 1970. In: Industrielle Beziehungen, 16. Bd., H.3, S. 273-294.
- Busemeyer, M. R. (2009b): Wandel trotz Reformstau: Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Busemeyer, M. R. (2012a): Business as a Pivotal Actor in the Politics of Training Reform: Insights from the Case of Germany. *British Journal of Industrial Relations*, forthcoming.
- Busemeyer, M. R. (2012b): Reformperspektiven der beruflichen Bildung: Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich. Bonn, Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.

- Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (2011): Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. In: *British Journal of Political Science*, 41. Bd., H. 2, S. 413-443.
- Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (2012): Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Eds.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 3-38.
- Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (2013): Liberalization by Exhaustion: Transformative Change in the German Welfare State and Vocational Training System. In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 59. Bd., H.3, S. 291-312.
- Clement, U./Lacher, M. (2007): Kompetenzentwicklung in ganzheitlichen Produktionssystemen: globale Herausforderungen – europäische Lösungen? In: *BWP*, 4. Bd., S. 32-36.
- Greinert, W.-D. (2005): Warum in der Bundesrepublik ein modernes Berufsbildungsrecht nicht durchsetzbar ist – kritische Anmerkungen zur aktuellen Reformpolitik. In: Büchter, K. (Hrsg.): *Berufspädagogische Erkundungen – Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern*. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung (GFAB), S. 195-210.
- Hacker, J. S. (2005): Policy Drift: The Hidden Politics of US Welfare State Retrenchment. In: Streeck, W./Thelen, K. (Eds.): *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 40-82.
- Hassel, A. (2007): What Does Business Want? Labour Market Reforms in CMEs and Its Problems. In: Hancké, B./Rhodes, M./Thatcher, M. (Eds.): *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions, and Complementarities in the European Economy*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 253-277.
- Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H. (1990): *Berufsbildungspolitik: Geschichte – Organisation – Neuordnung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Höpner, M. (2007): Coordination and Organization: The Two Dimensions of Non-liberal Capitalism. In: *MPIfG Discussion Paper*, 7. Bd., H. 12.
- Jaudas, J./Mendius, H. G./Schütt, P./Deiß, M./Miklos, J. (2004): *Handwerk – nicht mehr Ausbilder der Nation? Übergangsprobleme von der handwerklichen Ausbildung ins Beschäftigungssystem*. München: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung.
- Kern, H./Sabel, C. F. (1994): Verblaßte Tugenden: Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, N./Van Treeck, W. (Hrsg.): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*. Göttingen: Schwartz, S. 605-624.
- Pfeifer, H./Wenzelmann, F./Schönfeld, G. (2010): *Ausbildungskosten und das Übernahmeverhalten von Betrieben: Ein Vergleich der BIBB-Kosten- und Nutzererhebungen der Jahre 2000 und 2007*. Bonn: BIBB.
- Schmidt, M. G./Ostheim, T./Zohlhöfer, R./Siegel, N. A. (Hrsg.) (2007): *Der Wohlfahrtsstaat: Eine Einführung in den historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Silvia, S. J./Schroeder, W. (2007): Why Are German Employers Associations Declining? Arguments and Evidence. In: *Comparative Political Studies*, 40. Bd., H. 12, S. 1433-1459.

- Streeck, W. (2005): Nach dem Korporatismus: Neue Eliten, neue Konflikte. In: MPIfG Working Paper, 05/4.
- Streeck, W. (2009): *Re-Forming Capitalism: Institutional Change in the German Political Economy*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Streeck, W./Hilbert, J./Van Kevelaer, K.-H./Maier, F./Weber, H. (1987): *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung: Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: edition sigma.
- Streeck, W./Schmitter, P. C. (1985): Community, market, state – and associations? The prospective contribution of interest governance to social order. In: Streeck, W./Schmitter, P. C. (Eds.): *Private Interest Government: Beyond Market and State*. London, Beverly Hills, New Delhi: Sage, S. 1-29.
- Streeck, W./Thelen, K. (2005): Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In: Streeck, W./Thelen, K. (Eds.): *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 1-39
- Thelen, K./Busemeyer, M. R. (2012): Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism toward Segmentalism. In: Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (Eds.): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*. Oxford, New York: Oxford University Press, S. 68-100.
- Trampusch, C. (2009): *Der erschöpfte Sozialstaat: Transformation eines Politikfeldes*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Vail, M. I. (2007): The Evolution of Bargaining under Austerity: Political Change in Contemporary French and German Labor-Market Reform. In: MPIfG Discussion Paper, 07/10.



## Herausgeberschaft

**Prof. Dr. Uwe Faßhauer**

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Institut für Bildung Beruf und Technik  
uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

**Prof. Dr. Susan Seeber**

Georg-August-Universität Göttingen  
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung  
Susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

**Prof. Dr. Jürgen Seifried**

Universität Mannheim  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II  
seifried@bwl.uni-mannheim.de

## Autorinnen und Autoren

**Prof. Dr. Volker Bank**

Technische Universität Chemnitz  
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
volker.bank@phil.tu-chemnitz.de

**Sabrina Berg**

Universität zu Köln  
Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung  
sabrina.berg@uni-koeln.de

**Prof. Dr. Marius R. Busemeyer**

Universität Konstanz  
Professur für Politikwissenschaft, insbesondere Policy-Analyse und politische Theorie  
Marius.Busemeyer@uni-konstanz.de

**Dr. Ottmar Döring**

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH Nürnberg  
doering.ottmar@f-bb.de

**Prof. Dr. Franz Eberle**

Universität Zürich

Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik/Direktor

feberle@ife.uzh.ch

**Lara Forsblom, M.Sc.**

Université de Fribourg

Département Erziehungswissenschaften

lara.forsblom@unifr.ch

**apl. Prof. Dr. Martin Frenz**

RWTH Aachen

Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen

m.frenz@iaw.rwth-aachen.de

**Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner**

Université de Fribourg

Département des Sciences de l'éducation, section française

jean-luc.gurtner@unifr.ch

**Simon Heinen, Dipl.-Ing.**

RWTH Aachen

Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen

s.heinen@iaw.rwth-aachen.de

**Rico Hermkes, M.A.**

Goethe Universität Frankfurt am Main

Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik

hermkes@econ.uni-frankfurt.de

**Dr. Doreen Holtsch**

Universität Zürich

Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik

doreen.holtsch@ife.uzh.ch

**Dr. Mandy Hommel**

Technische Universität Dresden

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

mandy.hommel@tu-dresden.de

**Eva Höpfer, Dipl.-Hdl.**

Universität Zürich

Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik

eva.hoepfer@ife.uzh.ch

**Dr. Robert W. Jahn**

Otto von Guericke Universität Magdeburg

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

robert.jahn@ovgu.de

**JunProf. Dr. Nicole Kimmelman**

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Juniorprofessur (Lehrstuhl) für Berufliche Kompetenzentwicklung

Nicole.Kimmelman@wiso.uni-erlangen.de

**Prof. Dr. Frank-Lothar Kroll**

Technische Universität Chemnitz

Professur für Europäische Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts

frank-lothar.kroll@phil.tu-chemnitz.de

**Johannes Lang, M.Sc.**

Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Lehrstuhl für Berufliche Kompetenzentwicklung

Johannes.Lang@wiso.uni-erlangen.de

**Annekathrin Lehmann, Dipl.-Hdl.**

C<sup>3</sup> Chemnitzer Veranstaltungszentren GmbH

Projektreferentin Marketing & PR

marketing@c3-chemnitz.de

**Prof. Dr. Gerhard Minnameier**

Goethe Universität Frankfurt am Main

Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik

minnameier@econ.uni-frankfurt.de

**Prof. Dr. Annette Nauerth**

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit

Lehrinheit Pflege und Gesundheit

annette.nauerth@fh-bielefeld.de

**Lucio Negrini, M.Sc.**

Universität de Fribourg  
Department Erziehungswissenschaften  
lucio.negrini@unifr.ch

**Simone Rechenbach, Dipl.Kff. (FH), M.A. Berufspädagogik**

Fachhochschule Bielefeld  
Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit  
Lehrereinheit Pflege und Gesundheit  
simone.rechenbach@fh-bielefeld.de

**Andrea Reichmuth-Sprenger, Dipl.-Hdl.**

Universität Zürich  
Lehrstuhl für Gymnasial- und Wirtschaftspädagogik  
andrea.reichmuth@ife.uzh.ch

**Prof. Dr. Christopher M. Schlick**

RWTH Aachen  
Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der RWTH Aachen  
c.schlick@iaw.rwth-aachen.de

**Prof. Dr. Stephan Schumann**

Universität Konstanz  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II  
stephan.schumann@uni-konstanz.de

**Marcel Schweder, Dipl.-Berufspäd.**

Technische Universität Dresden  
Professur für Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung/Berufliche Didaktik  
marcel.schweder@tu-dresden.de

**Julia Simon, M.Sc.**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg  
Professur für Wirtschaftspädagogik  
julia.simon@uni-bamberg.de

**Diana Stuckatz, M.A.**

Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften Abteilung Wirtschaftspädagogik  
diana.stuckatz@hu-berlin.de



**Dr. Miriam Voigt**

81247 München

mail@miriam-voigt.de

**Dr. Cornelia Wagner**

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften Abteilung Wirtschaftspädagogik

cornelia.wagner@rz.hu-berlin.de

**Prof. Dr. Ulrike Weyland**

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit

Lehreinheit Pflege und Gesundheit

ulrike.weyland@fh-bielefeld.de

**Prof. Dr. Eveline Wittmann**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Professur für Wirtschaftspädagogik

eveline.wittmann@uni-bamberg.de

**Iberé Worofka, M.Sc. Nursing**

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Professur für Wirtschaftspädagogik

ibere.worofka@uni-bamberg.de

**Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

**D. MÜNK, T. DEISINGER, R. TENBERG  
(HRSG.)**

**Forschungserträge aus der Berufs-  
und Wirtschaftspädagogik**

2009. 197 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr

ISBN 978-3-86649-284-4

**E. WUTTKE, H. EBNER, B. FÜRSTENAU,  
R. TENBERG (HRSG.)**

**Erträge und Perspektiven berufs-  
und wirtschaftspädagogischer  
Forschung**

2009. 171 S. Kt.

19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-277-6

**E. WUTTKE, M. FRIESE,  
B. FÜRSTENAU, R. TENBERG (HRSG.)**

**Dimensionen der Berufsbildung**

2010. 186 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-316-2

**U. FAßHAUER, J. AFF, B. FÜRSTENAU,  
E. WUTTKE (HRSG.)**

**Lehr-Lernforschung und Profes-  
sionalisierung**

2011. 246 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-86649-367-4

Auch im Open Access erhältlich auf:  
<http://www.budrich-verlag.de>

**U. FAßHAUER, B. FÜRSTENAU,  
E. WUTTKE (HRSG.)**

**Grundlagenforschung zum Dualen  
System und Kompetenzentwick-  
lung in der Lehrerbildung**

2012. 169 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-86649-461-9

Auch im Open Access erhältlich unter  
<http://www.budrich-verlag.de>

**U. FAßHAUER, B. FÜRSTENAU,  
E. WUTTKE (HRSG.)**

**Berufs- und wirtschaftspädagogi-  
sche Analysen**

2012. 226 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-8474-0007-3

Auch im Open Access erhältlich unter  
<http://www.budrich-verlag.de>

**U. FAßHAUER, B. FÜRSTENAU,  
E. WUTTKE (HRSG.)**

**Jahrbuch der berufs- und wirt-  
schaftspädagogischen Forschung  
2013**

2013. 275 S. Kt.

33,00 € (D), 34,00 € (A), 43,70 SFr

ISBN 978-3-8474-0127-8

Auch im Open Access erhältlich unter  
<http://www.budrich-verlag.de>



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

## Modebegriff Kompetenz?



Joachim Grabowski (Hrsg.)

## Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur

2014. 220 Seiten, Kart.  
22,90 € (D), 23,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0055-4

**Ist „Kompetenz“ nur ein Modebegriff oder bedeuten Kompetenz-Konzepte mehr als allgemeine Fähigkeiten? Am Beispielfeld von Sprache, Medien und Kultur wird die theoretische, bildungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Rolle von Kompetenzen eingehend diskutiert.**

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers  
Stauffenbergstr. 7  
D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594  
Fax +49 (0)2171.344.693  
info@budrich.de

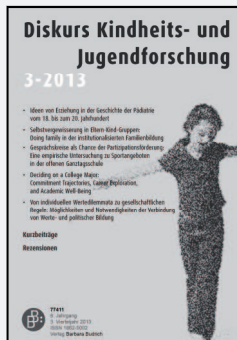


[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Unsere Fachzeitschriften auf [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)

- Einzelbeiträge im Download
- Print + Online
- Abonnements
- Online-Freischaltung über IP
- mit *open access*-Bereich

Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo Print + Online bekommen Sie Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert. Zusätzlich haben Sie Zugriff auf das gesamte Online-Archiv.



Fragen Sie uns!



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
[info@budrich-journals.de](mailto:info@budrich-journals.de)

[www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)