peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]; Herkner, Volkmar [Hrsg.]

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 325 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

Quellenangabe/ Reference:
Kögler, Kristina [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]; Herkner, Volkmar [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 325 S. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320960 - DOI: 10.25656/01:32096; 10.3224/84743054

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320960
https://doi.org/10.25656/01:32096

in Kooperation mit / in cooperation with:

https://www.budrich.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024

Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer,
Volkmar Herkner (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024

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

Kristina Kögler
H.-Hugo Kremer
Volkmar Herkner (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84743054).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3054-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1986-0 (PDF)
DOI 10.3224/84743054

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort....8

Teil 1: Theoretische, politische und historische Perspektiven

Patrick Stobbe
Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt im Lichte berufspädagogischer Überlegungen exemplifiziert an der Arbeitsform „Crowdwork“....11
.
Georg Tafner
Vertrauen in wirtschaftlichen Beziehungen....36

Michaela Schinko
Image und Attraktivität der dualen Ausbildung in Österreich: Status quo und Wirkung auf den Verbleib im Beruf. Ein Scoping Review....56

Arbeitskreis „Vergessene der Berufsbildung und ihre Theorien“
Wer hat Angst vor Anna Siemsen? Über die Probleme einer Geschichtsschreibung der Berufsbildungstheorie und die Anschlussfähigkeit einer „Vergessenen“ der Berufsbildung....77

Teil 2: Strukturen und Institutionen der beruflichen Bildung

Melanie Hochmuth, Silke Seyffer und Andreas Frey
Gelingensfaktoren für einen erfolgreichen Start in die duale Berufsausbildung aus der Perspektive der Berufsberatung: die Rolle von Beratungssettings, Praktika und Medien....103

Ariane Neu
Berufliche Orientierung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung – Das Modellvorhaben „VerOnika“....120

Mats Vernholz
Gewerblich-technische Lehrkräftebildung in Deutschland – Analyse der Einflüsse auf das akademische Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden technischer (beruflicher) Fachrichtungen....132

Valeska C. Walter, Thomas Freiling und Ralph Conrads
Integration von Geflüchteten in Arbeit – Möglichkeiten und Grenzen der Assistierten Ausbildung flexibel (AsA flex) 148

Daniel Hagemeier und Peter F. E. Sloane
Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften 163

Teil 3: Innovation und Transfer in der Berufsbildung

Desiree Daniel-Söltenfuß, H.-Hugo Kremer und Marie-Ann Kückmann
Go with the flow?! Transferverständnisse und -strategien als Grundlage der Gestaltung von Transferprozessen im Kontext des InnoVET-Programms 182

Steffen Spitzner und Thomas Retzmann
Vorstellung von Rahmenmodell und Kompetenztest zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken 198

Juliana Schlicht, Johanna Sophie Adam, Mechthild Maier und Franziska Schwehm
Zukunftswerkstatt mit Design-Thinking: Eine didaktische Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen 220

Teil 4: Interaktionsqualität(en) und Outcomes beruflicher Lehr-Lern-Prozesse

Tobias Kärner, Julia Warwas und Franziska Ackermann
Beziehungsgestaltung und Macht(a)symmetrien in der pädagogischen Interaktion aus der Perspektive von Lehrpersonen 231

Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland, Miriam Schäfer, Marc Kleinknecht und Wilhelm Koschel
Kognitiv aktivierende Aufgaben und fachdidaktisches Wissen von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege 252

Tamara Leiß
Students' Tool Use in Computer Supported Collaborative Learning in Higher Education 266

Angelika Dorn
Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Messinstruments zur Erfassung kompetenzfördernder Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial in Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen.....300

Herausgeberschaft.....320
Autorinnen und Autoren 320

Vorwort

In langjähriger Tradition versammelt das „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ Beiträge, die auf der Sektionstagung im Herbst des Vorjahres vorgestellt wurden. Es bündelt somit aktuelle Fragen, Erkenntnisse und Diskurse der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei werden explizit auch Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses berücksichtigt, um ein möglichst breites Erfahrungsspektrum abzubilden. Erstmals war es darüber hinaus möglich, Beiträge zu Arbeiten einzureichen, die nicht auf der vorjährigen Sektionstagung präsentiert worden waren. So entwickelt sich das Jahrbuch sozusagen weiter zu einem „Kaleidoskop“ aktueller Erkenntnisse und Diskurse in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Sektionstagung 2023 wurde unter dem Motto „Freiheit. Berufsbildung. Verantwortung“ an der Europa-Universität Flensburg ausgerichtet. Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE bedankt sich im Namen der gesamten Sektion sehr herzlich bei den Flensburger Kolleginnen und Kollegen sowie den dortigen Mitarbeitenden für die gelungene Veranstaltung.

Das vorliegende Jahrbuch enthält 16 Beiträge, die sich vier größeren Themenbereichen zuordnen lassen, die (1) theoretische, politische und historische Perspektiven auf Fragen der beruflichen Bildung und ihrer Gegenstandsbereiche, (2) Strukturen und Institutionen der beruflichen Bildung, (3) Innovation und Transfer sowie (4) Interaktionsqualität(en) und Outcomes beruflicher Lehr-Lern-Prozesse thematisieren und sich in der Struktur des Jahrbuchs wiederfinden. Anhand dieser Themenbereiche kann bereits erahnt werden, dass die Beiträge eine große Vielfalt abdecken.

Im ersten Teil, in dem theoretische, politische und historische Perspektiven thematisiert werden, greift zunächst Patrick Stobbe den häufig verwendeten Begriff der Verantwortung auf. Er fragt nach dem Verständnis und der Bedeutung von Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt und kontextualisiert sein Verständnis im Licht berufspädagogischer Überlegungen. Georg Tafner beschäftigt sich mit dem Begriff „Vertrauen“ in wirtschaftlichen Beziehungen und beschreibt dieses als eine hochkomplexe Praxis, die Verantwortlichkeiten verdoppelt. Im abschließenden wirtschaftspädagogischen Fazit wird deutlich, dass sich Vertrauen nicht instrumentell herstellen lässt, sondern von Voraussetzungen lebt, welche die Wirtschaft selbst nicht produzieren kann. Der Beitrag von Michaela Schinko beinhaltet ein Scoping-Review zu dem Status der dualen Ausbildung in Österreich. Dabei werden die Konzepte „Image“ und „Attraktivität der dualen Ausbildung“ definiert und relevante Studien systematisch analysiert, um den aktuellen Stand der Forschung darzustellen. Der letzte Beitrag in diesem Teil stammt von dem „Arbeitskreis Ver-

gessene der Berufsbildung und ihre Theorien“ und erörtert am Beispiel der Berufsbildungstheorie von Anna Siemsen die Anschlussfähigkeit älterer, in den Hintergrund geratener Berufsbildungstheorien.

Der zweite Teil des Jahrbuchs beschäftigt sich mit Strukturen und Institutionen der beruflichen Bildung. Melanie Hochmuth, Silke Seyffer und Andreas Frey gehen in ihrem Beitrag unter Anwendung eines Gruppen-Delphi-Verfahrens den Fragen nach, welche Faktoren aus der Perspektive von Berufsberatenden besonders relevant sind, um einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung sicherzustellen und wie diese Determinanten im Beratungsprozess der Bundesagentur für Arbeit stärker berücksichtigt werden können. Ariane Neu zeigt anhand des Modellvorhabens „VerOnika“, wie sich berufliche Orientierung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung realisieren lässt. Sie stellt Befunde einer wissenschaftlichen Begleitungforschung vor, die die Entwicklung und Durchführung eines verzahnten beruflichen Orientierungsangebotes illustrieren. In dem Beitrag von Mats Vernholz wird der Frage nachgegangen, wie akademische Selbstkonzepte gewerblich-technischer Lehramtsstudierender strukturiert sind und welchen Einfluss heterogene, soziodemographische Merkmale auf diese ausüben. Valeska C. Walter, Thomas Freiling und Ralph Conrads bearbeiten die Fragen, ob und inwieweit mittels der Maßnahme „Assistierte Ausbildung flexibel“ eine Integration von Geflüchteten in die berufliche Bildung gelingen kann. Daniel Hagemeier und Peter F. E. Sloane zeigen anhand der Auswertung von Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung eines Regionalisierungsprogramms des Bundes die vorhandenen und fehlenden Bezüge zur Berufsbildung bei der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften.

Im dritten Teil des Jahrbuchs beschäftigen sich die Beiträge mit Ansätzen und Erkenntnissen zu Innovation und Transfer in der Berufsbildung. Desiree Daniel-Söltenfuß, H.-Hugo Kremer und Marie-Ann Kückmann gewähren in ihrem Beitrag aus einer empirisch-explorativen Perspektive vertiefende Einblicke in vorliegende Transferverständnisse und -strategien der beteiligten Akteure im Kontext des InnoVET-Programms. Möglichkeiten, aber auch Grenzen für die Gestaltung der vorgesehenen Transferprozesse werden abschließend vor dem Hintergrund systemischer Zielsetzungen respektive Bedingungen diskutiert und eingeordnet. Steffen Spitzner und Thomas Retzmann stellen ein Rahmenmodell für innovativ-unternehmerisches Wissen und Denken vor und gehen der Frage nach, ob es sich als eigenständiger Gegenstandsbereich konstruieren und inhaltsvalide als eindimensionales Konstrukt objektiv, differenziert, trennscharf, zuverlässig und fair messen lässt. Der letzte Beitrag in diesem Teil von Juliana Schlicht, Johanna Sophie Adam, Mechthild Maier und Franziska Schwehm beleuchtet die Limitationen traditioneller Lehrmethoden und verdeutlicht, dass kreative Ideenfindungsprozesse zur Bewältigung bisher ungelöster Problemstellungen in der beruflichen Bildung oft vernachlässigt werden. Die Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen wird als

Schlüssel betrachtet, um kreatives Denken zu fördern und innovative Lösungen für reale Probleme zu entwickeln.

Der vierte und letzte Teil des Jahrbuchs widmet sich in vier Beiträgen den Interaktionsqualitäten und Outcomes beruflicher Lehr-Lern-Prozesse. Tobias Kärner, Julia Warwas und Franziska Ackermann beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit den Fragen, welche Machtverteilung Lehrpersonen in der pädagogischen Interaktion wahrnehmen und inwieweit diese Machtverteilung von individuellen, beziehungsbezogenen und institutionellen Merkmalen geprägt ist. Hierzu wird Macht in pädagogischen Interaktionen konzeptualisiert und mittels Fragebogenerhebung empirisch untersucht. Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland, Miriam Schäfer, Marc Kleinknecht und Wilhelm Koschel untersuchen im Rahmen einer Interviewstudie das fachdidaktische Wissen von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege. Sie legen dabei einen besonderen Fokus auf die Konstruktion und Implementierung kognitiv aktivierender Aufgaben in beruflichen Lehr-Lern-Prozessen. Tamara Leiß untersucht in ihrem Beitrag mittels einer Mixed-Methods-Studie, welche Hilfsmittel von studentischen Kleingruppen zur Lösung komplexer Probleme im Rahmen von Computer-Supported Collaborative Learning eingesetzt wurden, warum diese Hilfsmittel eingesetzt wurden und wie sich der Einsatz der Hilfsmittel auf das CSCL auswirkte. Der Beitrag von Angelika Dorn schließlich beschäftigt sich mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Messinstruments zur Erfassung kompetenzfördernder Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial in der beruflichen Lehrkräfteausbildung.

Die Zusammenschau der Beiträge illustriert die inhaltliche wie auch methodische Breite und Vielfalt der Arbeiten in der Sektion, die sich in unterschiedliche Bezugsdisziplinen und Bildungskontexte eintragen und damit eine hohe Relevanz für aktuelle Problemfelder und Gestaltungsfragen innehaben. Erstmals enthielt der Beitragsaufruf zum Jahrbuch die Einladung englischsprachige Beiträge einzureichen. Dies soll zukünftig fortgeführt werden und damit der internationalen Anschlussfähigkeit der Disziplin Ausdruck verleihen.

Der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung, die das Jahrbuch wieder großzügig finanziell unterstützt und nicht zuletzt damit eine attraktive, im Open-Access-Zugriff verfügbare Publikation ermöglicht, gilt unser herzlicher Dank. Ferner bedanken wir uns bei den Gutachterinnen und Gutachtern sowie Juliane Handrych und Kerstin Dorner für die sorgfältige redaktionelle Bearbeitung der Beiträge.

Stuttgart, Paderborn und Flensburg, im Juni 2024
Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer und Volkmar Herkner

Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt im Lichte berufspädagogischer Überlegungen exemplifiziert an der Arbeitsform „Crowdwork“

Patrick Stobbe[1]

1. Einleitung

„Berufliche Bildung liegt […] in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Verantwortung, das immer wieder aufs Neue austariert und gestaltet werden muss“, so stand es im Call for Papers zur Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2023 (Herkner & Hjelm-Madsen 2023). Neben anderen Themenbereichen stellt darin die digitalisierte Transformation eine der größten Herausforderungen beruflicher Bildung dar. Obgleich der o.g. expliziten Nennung sowie seiner Bedeutung in für die Disziplin wichtigen Praxis- und Forschungsfeldern wie der Berufsschule und deren Bildungsauftrag (vgl. KMK 2021) ist das Thema „*Verantwortung*“ bisher jedoch eher stiefmütterlich behandelt worden und wird „sehr viel häufiger (abstrakt) *gefordert* als (inhaltlich) *geklärt*“ (Heid 2007, S. 185; Hervorh. i.O.). Eine Ausnahme davon stellt *Helmut Heid* dar, der sich in seinen Ausführungen mitunter äußerst kritisch mit dem Verantwortungsbegriff auseinandergesetzt und diesen zunächst philosophischen (oder auch juristischen) Begriff mit pädagogischen und das Bildungs- und Beschäftigungssystems betreffenden Themenbereichen und Fragestellungen verbunden hat. Er ist der Auffassung: Wo von Verantwortung die Rede ist, da „muß Klarheit darüber bestehen, was genau als ‚Verantwortung‘ bezeichnet wird“ (Heid 1991, S. 465) – nunmehr, so ist zu ergänzen, auch mit Blick auf digitalisierte Arbeit.

Im folgenden Beitrag soll das Thema „Verantwortung“ (deshalb wieder und) mit Blick auf Crowdwork, eine vergleichsweise geringbezahlte, hochflexible und relativ „new form of digital work that is organized and regulated by internet-based platforms” (Gerber & Krzywdzinski 2019a, S. 121 u. 122), aufgegriffen und exemplarisch untersucht werden, wie Verantwortung in Bezug auf digitalisierte Arbeit verstanden werden kann und welche Bedeutung sie hat. Die Hypothese lautet, dass im Lichte berufspädagogischer Überlegungen Verantwortung in digitalisierter Arbeit wie Crowdwork vor allem

[1] Der Autor dieses Beitrags bedankt sich für die Förderung bei dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. dtec.bw wird von der Europäischen Union – NextGenerationEU finanziert.

von Ambivalenz geprägte Selbstverantwortung ist, deren Begründung entlang eines schmalen Grats zwischen Selbstbestimmung und freier Entscheidung sowie (dem Zwang zur Erfüllung von) fremden Vorgaben und externalen Zwecksetzungen immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Mit Ausführungen Helmut Heids dazu, was Verantwortung aus berufspädagogischer Perspektive „ist", was die Voraussetzungen verantwortlichen Handelns „sind" und worauf bei der Begründung von Verantwortung zu achten ist (Kap. 2), wird anschließend literaturbasiert Crowdwork und das Verständnis und die Bedeutung von Verantwortung in dieser Form digitalisierter Arbeit beleuchtet (Kap. 3). Unter Hinzunahme von Aussagen aus einer selbst durchgeführten empirischen Tagebuch- und Interviewstudie zur Arbeit von Crowdworker:innen soll daran anschließend (Kap. 4) exemplarisch dargelegt werden, welche Rolle Verantwortung in der Praxis derartig digitalisierter Arbeit spielt. Entlang von Aussagen dazu, wie die Befragten ihre Arbeit in den Alltag einbauen, Arbeits- und Freizeit miteinander verbinden und inwiefern sie dazu lernen (müssen), wird (auch unter Einbezug argumentativ relevanter Literatur) versucht, über den sich darin äußernden Grad an (Un-)Freiheit in der Handlungsbestimmung Rückschlüsse auf die Begründung von verantortlichem Handeln schließen zu können. Aus den berufspädagogischen Ausführungen zu Verantwortung sowie anhand des Verständnisses von Verantwortung in Crowdwork in Theorie und – exemplarisch anhand der Studie dargestellt – in der Praxis zeigt sich, dass Crowdwork Ausdruck eines ambivalenten Verhältnisses von Verantwortung in digitalisierter Arbeit ist. Daran anschließend soll eine Möglichkeit für einen Verantwortung begründenden Umgang mit ambivalenter digitalisierter Arbeit wie Crowdwork aufgezeigt werden (Kap. 5). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick in Desiderata zur Erforschung von Verantwortung in digitalisierter Arbeit – auch mit Blick auf eine möglicherweise veränderte Bedeutung von Verantwortung für den Bildungsauftrag der Berufsschule (Kap. 6).

2. Verantwortung aus berufspädagogischer Perspektive

„Was ‚ist' Verantwortung", fragt *Helmut Heid* (2005, S. 166) in einem Aufsatz, in dem er die Übertragung von Verantwortung, insbesondere in hierarchisierten Arbeitskontexten, kritisiert und letztlich als „Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen" (Heid 2005; ebenso in Heid 2007) entlarvt. Er begründet dies damit, dass dort, wo jemand Verantwortung für etwas übertragen bekommt, er oder sie für das daraus resultierende Handeln und dessen Folgen verantwortlich gemacht werde. Wo aber dies der Fall ist, da seien „die Voraussetzungen verantwortlichen Handelns insoweit nicht erfüllt" (Heid 1991, S. 460), und das heißt auch mit Bezug zur Arbeit: Wo

verantwortliches Handeln von Seiten der Arbeitgebenden bei den Arbeitnehmenden gefordert wird, da kann zumindest nach *Heid* eigentlich nicht die Rede von Verantwortung sein, weil die notwendigen Bedingungen nicht erfüllt sind. Er stellt fest:

„Verantwortlichkeit lässt sich weder erzeugen noch übertragen" – weder von Eltern, Lehrer:innen oder Vorgesetzten im Berufsleben –, „sondern allenfalls ermöglichen und zwar durch Verwirklichung der notwendigen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns" (Heid 2007, S. 203).[2]

Zur Begründung verantwortlichen Handelns zählt *Heid* neben den miteinander verflochtenen „personenimmanenten und […] personenexogene Voraussetzungen" (Heid 1991, S. 467) auch die darauf beruhende Entscheidungs- und Handlungsfreiheit der verantwortlich Handelnden.

(1) Zu den personenimmanenten Voraussetzungen gehören „Zweckbestimmung und das Wissen" (Heid 2007, S. 188; Hervorh. i.O.), sie sind unentbehrlich für verantwortliches Handeln. Zwecke dienen der Handlungsorientierung und sind somit „die wichtigsten Bestimmungsgrößen menschlichen Handelns" (Heid 2005, S. 168). Mit einem Zweck wird „das beabsichtigte und bewertbare Ergebnis einer Handlung gedanklich vorweggenommen" (Heid 2007, S. 189) und somit durch die Zwecksetzung auch der Maßstab für die (pro- wie retrospektive) Handlungsbeurteilung gesetzt (ebd., S. 188). „Dazu ist Wissen unentbehrlich" (Heid 2005, S. 168), denn „Urteile haben ‚Wissen' zu ihrem Gegenstand" (Heid 2021, S. 76). Mit dem Wissen ist jener Aspekt verantwortlichen Handelns angesprochen, der benötigt wird, um sich auch im Angesicht komplexer Sachverhalte „realistische Ziele zu setzen", d.h. solche Handlungsergebnisse erzielen und Handlungszwecke setzen zu können und zu wollen, die mit angebbarer Wahrscheinlichkeit auch als erreichbar beurteilt werden. Das Wissen dient dazu abzuschätzen, inwiefern „unter bestimmten Bedingungen intendiert Effekte zu erwarten sind" (Heid 2005, S. 168); es ist Mittel „kritische(r) Reflexion" (ebd., S. 174) der Handlung. Zuvorderst, so Heid (ebd., S. 166), gehe es bei Zwecksetzung und Abschätzung der Folgen einer intendierten Handlung darum, auf Basis des Wissens den Eintritt eines als schlimm bewerteten Ereignisses zu verhindern.[3] „Verantwortlich kann also

[2] Heid unterscheidet in seiner Analyse nicht systematisch zwischen Verantwortung und Verantwortlichkeit (Heid 1991, S. 468). Im Folgenden wird dies ebenfalls nicht getan.

[3] An anderer Stelle formuliert Heid: „Wer nichts über ein Geschehen weiß, das kriterienbezogen als ‚Gefahr' beurteilt werden kann, der ‚sieht' keine Gefahr und kann dafür nicht sensibel sein" (Heid 2013, S. 253, Fn. 34). Wissen ist ein unentbehrliches Mittel dafür, ein schlimmes Ereignis sehen oder es antizipieren zu können. Wissen dient dazu, Zusammenhänge herzustellen und zu erkennen und daraus Begründungen für das eigene Handeln abzuleiten.

jemand nicht ‚an sich', sondern nur für sein Verhalten bzw. für die Konsequenzen seines Verhaltens sein" (ebd.), welche als „schlimm" bewertet werden. Die Bewertung wiederum sei auch kein Sachverhalt an sich, sondern stehe stets mit einem Beurteilungskriterium in Verbindung (ebd., S. 167; 2007, S. 200).

(2) Zu den personenexogenen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns gehören die Bewertung der Handlung oder ihrer Folgen sowie die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Bestimmung von Zwecken und Mitteln des Handelns (Heid 1991, S. 465f.). Die Bewertung der Handlung, als Teil der externalen Voraussetzungen verantwortlichen Handelns, ist maßgeblich abhängig von einerseits den Gründen, die für eine bestimmte Handlung angegeben werden können und somit eng mit dem Wissen verbunden. Denn dieses ist besonders bedeutsam dafür, „daß verantwortlich Gemachte die extrapersonalen Bedingungen ihres Handelns durchschauen, kritisieren und verändern (können)" (Heid 1991, S. 475), d.h. selbst Gründe für ihr Handeln benennen, dieses beurteilen können und letztlich „schlimm" von „nichtschlimm" unterscheiden können. Andererseits ist die Bewertung, wenn die Angabe von Gründen, mit denen verantwortlich Handelnde ihr Handeln bestimmen, ausbleibt, Gegenstand „externaler Handlungsanweisung, -regulierung und -bewertung (-verurteilung)" (Heid 2005, S. 170), somit Ausdruck externaler Entscheidungs- bzw. „Definitions- und Sanktionsmacht" (Heid 2007, S. 201) zur Durchsetzung fremder Interessen und somit „immer auch eine Frage der sozialen und ökonomischen Macht" (Heid 2019, S. 96; Hervorh. i.O.). Wer dennoch zu einer Handlung gezwungen werde, obgleich er oder sie diese selbst aufgrund eigener Beurteilung ablehnen würde, „kann für dieses Tun […] nur in dem Maß verantwortlich sein, in dem es ihm möglich und zumutbar war bzw. ist, sich diesem Zwang zu widersetzen" (Heid 2007, S. 201; Heid 1991, S. 462) und selbst Einfluss auf das Handeln und dessen Resultat nehmen zu können.

(3) Aus dem Vorgenannten lässt sich schließen, dass verantwortliches Handeln nicht nur als durch individuelle, sondern ebenso extrapersonale Voraussetzungen bedingte Angelegenheit zu betrachten ist. An „Selbsttätigkeit" (Heid 1991, S. 464) gebunden, aber gleichsam fremden Einflüsse ausgesetzt, ist die Begründung von Verantwortung demnach an individuelle und soziokulturelle Bedingungen geknüpft (Heid 2007, S. 203). Als mitunter miteinander kollidierende Bereiche kommt es für Heid zur Begründung verantwortlichen Handelns auf die Freiheit der Entscheidung und Handlung sowie ihrer Beurteilung (Autonomie) des Subjekts bzw. die „subjektive[.] Willensfreiheit" der Verantwortungstragenden bei gleichzeitiger „objektive(r), sozialstrukturelle(r) Ermöglichung individuellen Wollens, Handelns und Wertens" (Heid 2005, S. 178) an. Abstrakt-allgemeinen Feststellungen, wonach ein Mehr an Freiheit auch ein Mehr an Verantwortung begründen könne und vice versa, erteilt er dadurch eine Absage. Er begründet dies mit der Verantwortungsübertragung,

die, wie angesprochen, kein verantwortliches Handeln begründen kann, weil sie nicht die Bedingungen erfüllt, sondern nur formal eine „Übertragung von Entscheidungsfreiheit in bestimmten […] Zuständigkeitsbereichen“ (Heid 1991, S. 467) bedeutet mit dem Ziel der „Internalisierung externaler Verpflichtung“ (Heid 2007, S. 191; Hervorh. i.O.), also der Indienststellung des Handelns der Verantwortung erhaltenden Person zur Erfüllung des Zwecks der Verantwortung übertragenden Person (ebd., S. 195). Menschen würden so lediglich „lernen, selbst zu wollen, was sie […] nach (ungeprüfter) Maßgabe externaler Zweckbestimmung wollen sollen“ (ebd., S. 196; Hervorh. i.O.).

„Jemand soll die Fähigkeit entwickeln, die es ihm ermöglicht, und die Bereitschaft entwickeln, die ihn veranlasst, diejenigen Arbeitsaufgaben gewissenhaft und effizient zu erfüllen, die ihm betrieblicherseits gestellt werden – womöglich ohne viel und ‚dumm‘ nach der Qualität des Wozu und Was und Wie zu fragen; denn das wäre mit einer effizienten Aufgabenerfüllung schwerlich in Einklang zu bringen“ (Heid 2019, S. 95).

Insgesamt lässt sich aus den Überlegungen Helmut Heids resümieren, dass Verantwortung im Wesentlichen auf Handlungen eines autonomen Subjekts beruht, welches die Entscheidungen für (oder gegen) dieses Handeln und dessen Zwecke vor dem Hintergrund externaler Ansprüche aufgrund eigenen Wissens und Wollens selbst treffen oder zumindest maßgeblich selbst beeinflussen und selbst bewerten kann. In diesem Sinne ist Verantwortung im Kern Selbstverantwortung, insofern sowohl das auf personenimmanenten wie -exogenen Bedingungen beruhende verantwortliche Handeln darauf abzielt, dass ein eine Handlung ausführendes Subjekt dies selbst vollzieht, weil es dies selbst aufgrund eigenen Wissens, eigener Zwecksetzung und letztlich eigener Entscheidung, jedoch stets vor dem Hintergrund externaler Einflüsse so will. In diesem Sinne birgt Verantwortung damit eine Ambivalenz in sich, sich auf dem schmalen Grat zwischen Selbstbestimmung und freier Entscheidung einerseits und (dem Zwang zur Erfüllung von) fremden Handlungsvorgaben und externaler Zwecksetzung andererseits zu bewegen. Heids Ausführungen lassen die Gefahr aufmerken, dass Subjekte auch dort selbst verantwortlich für ihr Handeln „sind“ bzw. als verantwortlich betrachtet werden, wo die notwendigen Bedingungen dafür nicht offengelegt und „zu einem Gegenstand kritischer Analyse, kritischer Sondierung und kritischer Beurteilung“ (Heid 2018, S. 67) gemacht worden sind, sondern Verantwortung als Deckmantel fremdbestimmter Handlungsvorgaben dient und somit zur Erfüllung fremder Zwecke missbraucht werden kann, ohne ernsthafte Möglichkeit der Mitwirkung an der Zwecksetzung gehabt zu haben. Ob dieses komplexen Bedingungsgeflechts entzieht sich Verantwortung einer eindeutigen definitorischen Festlegung, sondern kann nur anhand der Bestimmung ihrer notwendigen Bedingungen vor dem Hintergrund der (1) aufgrund eigenen Wissens

und Zweckbestimmung selbsttätigen, (2) unter externalen Einflüssen stehenden und diese zu beeinflussen versuchenden, damit mehr oder weniger aus (3) freien Stücken handelnden Subjekte begründet werden.

Wenn im Folgenden untersucht wird, welche Rolle Verantwortung in Crowdwork, als Form digitalisierter Arbeit, spielt, so ist diese Ambivalenz von Selbstverantwortung im Hinterkopf zu behalten und nach den sie begründenden o.g. internalen und externalen Bedingungen zu fragen.

3. Verständnis und Bedeutung von Verantwortung in Crowdwork

Aus der Literatur zu Verantwortung in der Arbeitswelt geht hervor, dass diese grundlegend aus zweierlei Gründen gefragt ist. Zum einen spielt Verantwortung im Zuge der mit der Globalisierung einhergehenden *Entgrenzung, Subjektivierung und Flexibilisierung von Arbeit* (Kleemann 2012) und der damit verbundenen, über „eigenverantwortliche Strukturierungsleistungen" (Pongratz & Voß 2003, S. 9) der *Selbst-Kontrolle*, *Selbst-Ökonomisierung* und *Selbst-Rationalisierung* (vgl. ebd., S. 24ff.; Kleemann & Voß 2010, S. 433f.; auch Voß 2014, S. 287) ermöglichten „verstärkten Aktivierung der subjektiven Potentiale der Arbeitenden" (Jochum 2018, S. 126) eine Rolle.

„Im Zuge [… dieser; d. Verf.] Vermarktlichung und Entstandardisierung von Produktion, Organisation und Arbeit wurde ein Großteil der Verantwortung für den eigenen Arbeitsprozess auf die Beschäftigten verlagert, die betriebliche Fremdkontrolle in Selbstkontrolle überführt und den Individuen ein hohes Maß an Steuerungsfunktionen abverlangt […]" (Büchter 2020, S. 508).

„Die Anforderung, ohne Rückendeckung der Organisation", d.h. selbstständig auf Basis eigenen Wissens und Könnens, „Ziele und Situation in Einklang zu bringen, macht den besonderen Verantwortungsgehalt" (Koch 2005, S. 159) der Arbeitsleistung aus. Zum anderen erhält Verantwortung im Zuge der Digitalisierung der Arbeit eine nochmals stärkere Bedeutung, insofern in dieser die Flexibilisierung, Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit nochmals zugespitzt wird (dazu z.B. Büchter 2023; Kleemann, Westerheide & Matuschek 2019, S. 48ff.), was in *Crowdwork* seinen derzeit radikalsten Ausdruck (Eckelt & Thrun 2021; Greef, Schroeder & Sperling 2020; Altenried 2017) zu finden scheint, insofern die Forderung nach Selbstverantwortung abermals zunimmt, die Möglichkeit zur Mitgestaltung der Arbeit jedoch weiter relativiert wird. Was aber bedeutet Crowdwork?

Crowdwork ist „a new form of digital work that is organized and regulated by internet-based platforms" (Gerber & Krzywdzinski 2019a, S. 121) und der

„klassische Elemente der betrieblichen Organisation von Arbeit [fehlen], denn es gibt keinen gemeinsamen physischen Arbeitsort, keine KollegInnen, keine Vorgesetzten [ebenfalls im klassischen Sinne; d. Verf.] und keine gemeinsamen Arbeitszeiten“ (Gerber & Krzywdzinski 2019b, S. 25). Auch die Arbeitsmittel werden nicht mehr von Arbeitgebenden gestellt, sondern müssen selbst beschafft werden (Gajewski 2018, S. 5). Die Arbeit wird von sogenannten Crowdworker:innen erledigt, die als Solo-Selbständige über Onlineplattformen Aufträge generieren und dort eigenverantwortlich ihre Arbeitsleistung erbringen (Kahlhake 2016, S. 56; vgl. auch Gerber & Krzywdzinski 2019b), was in Deutschland i.d.R. als Nebenverdienst und als Nebenjob durchgeführt wird (Pongratz & Bormann 2017, S. 164; Gerber 2020, S. 191). Bei Crowdwork handelt es sich um „paid and flexible short-term jobs that are distributed, performed, and managed entirely via the Internet through online platforms” (Gerber & Krzywdzinski 2019a, S. 122; dazu auch Durward, Blohm & Leimeister 2016). Die Plattformen organisieren die Aufgaben dabei so, dass sie einerseits qualitativ den Vorgaben der Auftraggeber entsprechen, andererseits aber auch so gestaltet sind, dass sie die Motivation und Disziplin der Arbeitenden fördern (Gerber & Krzywdzinski 2019b, S. 25; Gerber 2020, 188). Die Komplexität und der Umfang der Aufträge und Aufgaben kann dabei stark variieren zwischen weniger komplexen, einfachen, fragmentierten und schnell zu erledigenden Microtasks und komplexeren, fachlich und zeitlich anspruchsvolleren Makrotasks (Staiger & Oelsnitz 2021; Gerber & Krzywdzinski 2019a; Schmidt 2017). Als Online-Arbeit eröffnet Crowdwork „den Zugang zu einem grenzüberschreitenden globalen Arbeitsmarkt“ (Gerber & Krzywdzinski 2019a, S. 159) für prinzipiell jedermann, sofern ein PC und eine Internetverbindung vorhanden sind. Sie kann somit zeit- und ortsunabhängig flexibel jederzeit und überall auf der Welt durchgeführt werden.

Crowdwork drückt jenen Aspekt digitalisierter Arbeit aus, in dem sich unter Einbezug digitaler Technologien „individuelle Handlungsspielräume“ (Carstensen 2021, S. 57) eröffnen und damit Möglichkeiten den Alltag selbstverantwortlich so zu gestalten, dass es ihnen bspw. möglich ist, Arbeits- und Freizeit so zu verbinden, dass die gleichzeitige Erfüllung eigener (personenimmanenter) wie fremder (personenexogener) Zwecke ermöglicht wird. Arbeits- und Freizeit konvergieren nahezu vollständig, wodurch sich Arbeit und Privatleben maximal miteinander verbinden lassen. Diese zunehmende „Permeabilität räumlicher und zeitlicher Grenzen zwischen Arbeit und privater Lebensführung“ (Diewald, Kunze & Andernach 2020, S. 461), die „ein hohes Maß an Eigenständigkeit und -verantwortung“ (Janneck 2022, S. 114) erfordert, kann als „Alltagsoptimierung“ (Carstensen 2021) bezeichnet werden.

„Mittels digitaler Technologien können somit in jeder erdenklichen Situation des Alltags erwerbsbezogene Tätigkeiten erledigt werden. Damit steigen allerdings auch die Ansprüche an das eigene effektive Zeitmanagement: Selbst

die kleinsten Lücken, die sich auftun, müssen genutzt werden. Mit digitalen Technologien verschwinden Zeiten des Nichtstuns, beinahe jede Situation wird verfügbar gemacht oder sogar ‚doppelt' genutzt, um so den Alltag zu optimieren" (Carstensen 2021, S. 52).

Ergeben sich dadurch zunächst mehr Freiheiten und das heißt, „Gestaltungsmöglichkeiten vor allem für die Lebensführung" (ebd.) und Arbeitserledigung, zeigt dies aber auch, dass die „propagierte Freiheit, die durch die Digitalisierung […] weiter vorangetrieben und intensiviert wird [,… auch; d. Verf.] eine andere Seite [hat], die zwar wahrgenommen aber dennoch wenig bedacht wird. Freiheit bedeutet ein Freisein von Abhängigkeiten, aber auch von Sicherheiten" (Damberger 2022, S. 175). Digitalisierte Arbeit bedeutet demnach nicht nur die Freiheit zu haben, selbst verantwortlich für das eigene Handeln und die daraus sich ergebenen Chancen zur Alltags-optimierung sein zu können, sondern selbst verantwortlich dafür sein und den Alltag optimieren zu müssen. „Die heutige Arbeitskraftunternehmerin ist, ausgestattet mit digitalen Geräten, Apps und Zugängen zu Plattformen, zu ausdifferenzierten Selbstführungstechniken aufgefordert. Sie muss in höherem Maße ihren Alltag durchrationalisieren, indem sie jede zeitliche Lücke, die sich auftut, digital gestützt nutzt […]" (Carstensen 2021, S. 57). In Crowdwork wird die „gesamte Lebenszeit zu potentieller Arbeitszeit" (Gajewski 2018, 24) und birgt die Ambivalenz in sich, Bedingung der Möglichkeit von gleichermaßen „Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung" (Kramer 2019) zu sein. Die „Verantwortung zur Anpassung wird an die vorgegebenen Notwendigkeiten dabei den einzelnen Beschäftigten übertragen" (Molzberger 2020, S. 73), d.h. um jene Freiheit auch nutzen zu können, sind die Arbeitenden zu selbstreguliertem „organizing and managing their own learning" (Margaryan, Albert & Charlton-Czaplicki 2022, S. 496) aufgefordert, wird „selbständiges und kontinuierliches Lernen […] als wichtige Fähigkeit[.]" (Windelband 2019, S. 42) betrachtet. Arbeitende sind dann ausschließlich selbst dafür verantwortlich, die dafür nötigen Voraussetzungen zu schaffen, d. h. sich zum einen die Inhalte der Arbeit so anzueignen, dass sie selbstbestimmt verrichtet werden können, zum anderen Ort und Zeit der Arbeitsverrichtung so zu planen und zu organisieren, dass die external gesetzten Ziele erreicht werden können und dies gleichzeitig mit den Vorstellungen der eigenen Raum-Zeit-Nutzung übereingeht. Bedingung der Möglichkeit dafür, eigene Vorstellungen in der Arbeit und in Bezug auf die Vereinbarkeit von Arbeits- und Freizeit zu verwirklichen, ist selbstständiges Arbeiten, wobei dies – paradoxerweise – nicht selbst bestimmt, sondern nur verantwortet wird. Das Mehr an Möglichkeiten in der digitalisierten Arbeit und das damit verbundene „Mehr" an (Handlungs- und Entscheidungs-) Freiheit stellt sich damit eher als „Strukturierung von Situationen, die die Akteure veranlassen, so handeln zu wollen, wie sie handeln sollen"

(Voswinkel 2022, S. 216) dar, was mit der mit genannten Gefahr, „fremdbestimmtes Sollen in selbstbestimmtes Wollen [zu] verwandeln“ (Heid 2019, S. 88), korrespondiert.

„Einerseits werden der eigenen Arbeitsweise Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zugeschrieben, andererseits orientiert sich die Arbeitsrealität viel stärker an den Vorstellungen und Wünschen der KundInnen als an den Zielen der unabhängigen Selbstständigkeit. […] Obwohl die ArbeiterInnen prinzipiell jederzeit Aufträge ablehnen könnten – schließlich sind sie, so bezeichnen sie sich selbst, selbstständig und unterliegen daher keiner direkten Kontrolle durch Vorgesetzte –, passiert dies in der Praxis kaum. Im Gegenteil, sie akzeptieren weitreichende Einschränkungen ihrer Autonomie durch AuftraggeberInnen und Plattformen“ (Schörpf 2018, S. 259f.).

Lässt digitalisierte Arbeit demnach mit dem Verantwortungspostulat einerseits die Möglichkeit von „Eigensinn und Widerstand“ der Arbeitenden (Büchter 2023, S. 346; auch Molzberger 2020, S. 77), also mehr Freiheit in der Gestaltung des Alltags und der damit verbundenen Organisation von Arbeit- und Freizeit zu, geht in Arbeitsformen digitalisierter Arbeit wie Crowdwork damit andererseits die in eigener Verantwortung zu vollziehende „funktionale Bewältigung der neuartigen Anforderungen“ (Molzberger 2020, S. 72f.), die durch die digitalen Technologien und der mit ihnen zu erledigenden Arbeit befördert werden, sowie die (latente) Aufforderung (Pflicht) zur Optimierung des Arbeitsalltags einher. Unter Einbezug der o.g. Kriterien zur Begründung von Verantwortung zeichnet sich hier bereits eine Ambivalenz ab, in der selbstverantwortliches Handeln sowohl für die Erfüllung eigener wie fremder Zwecke unter Rückgriff auf das durch selbstorganisiertes Lernen erlangte Wissen der Arbeitenden genutzt wird, was zunächst insofern nicht problematisch zu sein scheint, als dies auf ihrem freien Willen und der Entscheidung beruht und als Bedingung der Möglichkeit gesehen wird, Arbeits- und Freizeit nach eigenen Vorgaben miteinander zu verbinden.

4. Exemplarische Analyse zu Verantwortung in Crowdwork anhand einer empirischen Studie zur Arbeit von Crowdworker:innen

In diesem Kapitel wird die in Crowdwork die sich darstellende Bedeutung von Verantwortung anhand von Aussagen aus einer vom Autoren dieses Beitrags und seinem Kollegen *Leonard Ecker* durchgeführten empirischen Studie zu Crowdwork aus dem Jahr 2023 exemplarisch dargelegt und untersucht, inwiefern sich o.g. Ambivalenzen zeigen und welche Bedeutung dies für (die Begründung und das Verständnis von) Verantwortung besitzt.

Die Studie ist Teil des an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg geleiteten und in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen sowie dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung durchgeführten Forschungsprojektes „Crowdwork und Crowdworker vor, während und nach der beruflichen Ausbildung – Kompetenz-/Subjektivierungseffekte, individuelle Beruflichkeit und lernförderliche Plattformgestaltung“ (CKoBeLeP, dtec.bw, 2021-2024) und ist eine von mehreren in diesem Projekt durchgeführten Studien zur bislang relativ wenig beachteten bzw. durchgeführten Forschung zu Kompetenz-/Subjektivierungseffekten, individueller Beruflichkeit und lernförderlicher Plattformgestaltung in Crowdwork.[4] Aufgrund der in den genannten Bereichen weitestgehenden Unerschlossenheit des Forschungsfeldes befasste sich die Studie in explorativer Herangehensweise (vgl. z.B. Mayring 2020, S. 11f.) mit unterschiedlichen peer-to-peer Kommunikations- und Austauschformen in Crowdwork als Bestandteil des subjektiven Arbeitsalltags und der subjektiven Arbeitsge-staltung bzw. Arbeitsbewältigung sowie mit Bildungsprozessen und Lernprozessen, die in und durch Crowdwork im Arbeitsalltag stattfinden. Weil die Daten aus den Alltagserfahrungen der Befragten gewonnen werden sollten, ist die Studie in Anlehnung an die Methode der Tagebucherhebung (vgl. z.B. Rausch, Goller & Steffen 2022; Gentzel, Schwarzenegger & Wagner 2020) als explorative Online-Tagebuch und Interviewstudie designt und durchgeführt worden.[5]

Im Anschluss eine Vorabbefragung zu den sozio-demographischen Daten der Studienteilnehmenden (schriftlich) sowie zu ihren Gründen für die Arbeit auf der Plattform, der Bedeutung für sie und Fragen nach der Einbettung der Arbeit in den Alltag (per Sprachnachricht) wurden über eine Erhebungsplattform insgesamt 15 auf einer Online-Kundenserviceplattform tätige Personen[6] über einen Zeitraum von vier Wochen wöchentlich nach ihren Erfahrungen und Eindrücken bzgl. ihrer Online-Arbeit gefragt. Die Antworten wurden wöchentlich durch Sprachnachrichten durch die Teilnehmenden gegeben. Im Anschluss an die wöchentlichen Befragungen und als Abschluss der

[4] vgl. dazu: https://www.hsu-hh.de/bbp/forschung/crowdwork/

[5] „Tagebücher werden in der wissenschaftlichen Analyse überall dort eingesetzt, wo Aspekte der Lebenswelt bedeutsam sind“ (Gentzel, Schwarzenegger & Wagner 2020, S. 45), d.h. wo es um Alltagserfahrungen geht und wo Antworten möglichst „in situ, that means during or close to the actual processes“ (Rausch, Goller & Steffen 2022, S. 43) erhoben werden sollen, um so auch „less conscious processes of incidental learning“ (ebd., S. 47) erheben und für Nachfragen zugänglich machen zu können.

[6] Die Teilnahme basierte auf Freiwilligkeit und beinhaltete eine monetäre Aufwandsentschädigung für die Teilnehmenden, die nach Abschluss der Studie (Interview) ausgezahlt wurde. In einer durch die zuständige Datenschutzbeauftragte geprüften und von den Teilnehmenden vor Studienbeginn zu unterschreibenden Datenschutzvereinbarungen wurde u.a. über die Freiwilligkeit der Teilnahme und der Datenbereitstellung sowie über die Verwendung der Daten, insbesondere deren Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung, aufgeklärt. Die Namen der in diesem Beitrag zitierten Crowdworker:innen sind deshalb Pseudonyme.

Studie wurden unter Einbezug der Informationen aus den Befragungen leitfadengestützte narrative Interviews mit den Teilnehmenden geführt und dabei Nachfragen insbesondere zu Anlässen gestellt, in denen oder aufgrund derer die Befragten etwas gelernt haben (könnten) und wie und warum sie dies taten. Die Daten wurden anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch (angelehnt an Mayring 2010) unter Zuhilfenahme der Software MaxQDA in Hinblick auf Aussagen ausgewertet, die Aufschluss darüber geben, wie die Befragten ihre Arbeit in den Alltag einbauen, wie sie also Arbeits- und Freizeit miteinander verbinden und inwiefern sie dazu (nebenbei) lernen (müssen), ob es dabei Probleme gibt und inwiefern sie sich mit anderen über die Arbeit austauschen, um so – entlang der o.g. Argumentation – über diese Aussagen zur Alltagsgestaltung und der darin enthaltenen (Un-)Freiheit Rückschlüsse auf die Begründung von verantwortlichem Handeln schließen zu können. Im Zuge der Datenauswertung durch den Autoren dieses Beitrags, in dessen Fokus bei der Datenerhebung zunächst mögliche Lern- und Bildungsprozesse in Crowdwork standen, hat sich nämlich gezeigt, dass diese mit Verantwortung in Verbindung stehen und selbstverantwortliches Handeln in der Arbeit ein wichtiges Thema in der Praxis von Crowdwork ist, welches sich aus und über verschiedene Einflussfaktoren konstituiert.

Folgend werden, unter Einbezug relevanter Literatur, Ergebnisse aus der Studie exemplarisch anhand von Aussagen der Crowdworker:innen zu ihrer Arbeit präsentiert (Kap. 4.1). Es zeigt sich dabei, dass Crowdwork ein Ausdruck ambivalenter Selbstverantwortung in digitalisierter Arbeit ist (Kap. 4.2).

4.1 Aussagen von Crowdworker:innen zu ihrer Arbeit

a) Möglichkeit zur (flexiblen) Verschränkung (Entgrenzung) von Arbeits- und Freizeit

Zum einen hat sich in der Studie gezeigt, dass Crowdwork als Mittel gesehen wird, nach eigenen raum-zeitlichen Vorstellungen arbeiten und eigene Zwecke setzen und erfüllen zu können, ohne dabei Privates zurückstellen zu müssen. So berichtete ein Crowdworker davon, dass er mit seiner Familie mit seinem Wohnmobil auf Weltreise sei und die Arbeit auf der Plattform dazu nutze, auch während der Reise Geld dazu zu verdienen.

„Und im Moment stehen wir in Griechenland am Strand. […] Und [ich] hab dann eben auch nach ‘ner Arbeit gesucht, die einfach ortsunabhängig gearbeitet werden kann und zeitlich extrem flexibel ist. Und da wurde mir die [Crowdwork-Plattform] eben von anderen Reisenden empfohlen, wo sie gesagt haben: ‚Ey egal wo du lebst, du kannst es machen, ähm, absolut flexibel‘“ (Eddie, Z. 24-31).

Des Weiteren erzählte eine alleinerziehende Mutter, dass sie des Öfteren Zeit, die sie bei Sportveranstaltungen ihrer Kinder verbringt, auch für die Arbeit als Crowdworker:in nutzt, dass Crowdwork also als Mittel gesehen wird, Arbeits- und Familienzeit (private bzw. Freizeit) effizient zu verbinden

„Ähm wo ich dann halt gucke, okay, wie binde ich meine Arbeit in meine Freizeit [ein]? Oder wo kann ich wie arbeiten? Also es kommt dann schon öfter vor, dass ich auf dem Baseballplatz arbeite“ (Elsa, Z. 1077-1079).

Gleichwohl bedeutet jederzeit und überall arbeiten zu können auch, tatsächlich jederzeit und überall für die Arbeit erreichbar sein zu können, was eine Crowdworkerin jedoch nicht als Zwang empfand, sondern dies aus eigenem Willen tat.

„Also mein Arbeitstag beginnt um 5 Uhr morgens und nicht weil ich das muss, sondern weil ich das so möchte. Und er endet tatsächlich so gegen zehn, wobei ich jetzt nicht von 5 Uhr bis 22 Uhr komplett durcharbeite. […] Ich habe meine Pausen dazwischen, aber ich bin in dieser Zeit für, für meine Kollegen […] definitiv auch in dieser Zeit erreichbar“ (Gloria, Z. 2-6)

b) Freiheit auf eigenes Risiko

Eröffnet Crowdwork Möglichkeiten, eigenständig und potenziell zu jeder Zeit von jedem Ort der Welt zu arbeiten, bedeutet sie bedeutet sie für die Crowdworker:innen jedoch auch, „ein direktes unternehmerisches Risiko“ (Eckelt & Thrun 2021, S. 35) zu tragen und auf sich selbst und die Selbstverantwortung für die Erledigung der Arbeit sowie den Erwerb entsprechender Kompetenzen zurückgeworfen zu sein. Im Extremfall stehen die Crowdworker:innen alleine für ihre Arbeit inklusive „Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz, Qualität der Arbeit und soziale Absicherung […] in der Verantwortung“ (Schmidt 2017, S. 2; auch Pongratz 2023, S. 32), was sich anhand der Aussage eines Crowdworkers zeigt, der davon berichtete, dass die Arbeit zwar auch Freiheit bei der Arbeitsgestaltung bietet, gleichwohl aber auch mit mehr Selbstverantwortung für die eigene Zukunft einhergeht, indem selbst Geld für die Altersvorsorge verdient und zurückgelegt werden muss (Pepe, Z. 510-546). Oder, wie eine andere Crowdworkerin erzählt, dass *„Rücklagen […] für solche Zeiten, wenn weniger [Arbeit zum Geldverdienen; d. Verf.] da ist“ (Emilia, Z. 776-777)*, selbständig gebildet werden müssen. Die Freiheit beinhaltet das Risiko, die dafür notwendigen Ressourcen beschaffen zu müssen. Dazu gehört auch, wie folgend gezeigt wird, das für die Arbeitserledigung notwendige Wissen und dessen Erwerb.

c) Wissen bzw. Lernen als Bedingung der Möglichkeit für Freiheit
Da die Einstiegshürden für Crowdwork im Gegenzug eher niedrig sind und es außer der Erfüllung einiger einfacher technischer und sprachlicher Anforderungen kaum Vorgaben (Pongratz & Bormann 2017, S. 165) gibt, um Crowdwork auszuführen, stellt die Arbeit für einige Crowdworker:innen entsprechend die Möglichkeit dar, routinemäßig einfache Arbeit zu leisten und dadurch Stabilität im Alltag zu erlangen und ihn nach eigenen Vorstellungen zu gestalten:

„Ich bin glücklich […], weil das sehr Low-Level Ding ist, aber das bringt mich halt mental runter, weil ich mein Privatleben genießen kann" (Justus, Z. 29-30).

„Also mir ist es sogar lieber einen gewohnten Rhythmus zu haben, eine gewohnte Routine, weil ich dann weiß: ‚Okay, so funktionieren die Sachen' […] Wenn alles sehr viel hin und her geht, dann weiß ich manchmal einfach gar nicht mehr, wo oben und unten ist, und bin überfordert" (Deniz, Z. 669-677).

Bedingung der Möglichkeit für Routinearbeit ist aber das dafür nötige Wissens, welches über selbstreguliertes Lernen (Margaryan, Albert & Charlton-Czaplicki 2022) erlangt werden muss. Die Arbeit ist insofern auch Aufforderung dazu, eine den Erwartungen der Auftraggebenden und Kund:innen entsprechende Leistung zu bringen und sich entsprechend weiterzubilden.,

„Wenn kein Call hereinkommt beispielsweise, habe ich Zeit, einmal etwas zu recherchieren, ne, [dann] kann [ich] mich immer auf dem Laufenden halten, weil ich eben auch den Anspruch an mich habe, die Kunden immer ordnungsgemäß zu beraten und dem Kunden weiterzuhelfen, ne? Das ist mein Anspruch an mich" (Florian, Z. 565-569).

Der Erwerb und die Aufrechterhaltung von Wissen und Kompetenzen können zudem entscheidend dafür sein, an lukrative Aufträge zu gelangen, insofern die Crowdworker:innen dadurch in den Bewertungs- und Reputationssystemen einer Plattform besser abschneiden (Kramer 2019, S. 894), was jedoch auch Leistungsdruck erzeugt, wie eine Crowdworkerin auch berichtete.

„[…] man muss eigentlich, also, wenn man wirklich jetzt einen guten Anspruch hat, […] man müsste eigentlich viel mehr lesen. Was gibt es für Änderungen? Man müsste eigentlich überall bei mir irgendwelche Post-its kleben. Der Händler will das so, der will das so. Also es gibt sehr viele Änderungen jedes Mal." (Elsa, Z. 910-918).

„Das heißt, ich habe ja schon den Druck, ich muss irgendwie, ne? Ich muss arbeiten, damit dieser Score steigt, damit auch wieder mein Level und meine Vergütung“ (Elsa, Z. 1571-1573)

Weil Crowdwork in der Regel aber nur ein eher gering vergüteter Nebenverdienst ist, der nicht nach Zeit, sondern Fallerledigung bezahlt wird (Stücklohn anstatt Stundenlohn), kommt dem Lernen auch mit Blick auf die Entwicklung von Strategien, wie in kürzerer Zeit mehr Geld verdient werden kann, eine besondere Bedeutung zu. Ein Crowdworker erzählte bspw. davon, wie er in der Arbeit gelernt hat, diese effizienter zu gestalten, indem er Short-cuts für sich entwickelt hat, um die Arbeit schneller erledigen zu können.

„Das war auch so ein bisschen learning by doing. Also das habe ich auch in nach dem ersten Monat so entwickelt. […] Dann ist die Arbeit auch angenehmer, wenn man diese Automatisierungen oder halt so Shortcuts einführt. Und dadurch kann man natürlich auch produktiver arbeiten. Man […] verdient dann auch mehr Geld und so weiter. Und dann habe ich das einfach so schön entwickelt“ (Jasper, Z. 585-597).

Die Crowdworker:innen versuchen durch Eigeninitiative in Lernen und (darauf aufbauend) Handeln, Verbesserungen der Arbeit und Arbeitsleistung sowohl für sich als auch für die Arbeitgebendenseite anzubieten. Für Crowdworker:innen scheint die Arbeit dadurch einerseits Mittel zu sein, sowohl im Arbeits- als auch im Privatleben mehr Freiheit zu haben, die sie andererseits auch zu ihrer Inanspruchnahme verpflichtet, d.h. sich Arbeit selbstverantwortlich anzunehmen, das dafür nötige Wissen durch eigenständiges Lernen zu erwerben und ihr Handeln an der Erfüllung unternehmerischer Zwecke auszurichten, um es darüber vermittelt auch zur Erfüllung persönlicher Zwecke nutzen zu können, was wiederum einer effizienteren Arbeitserledigung dient. Das Mehr an in der Arbeit gewonnenen formellen Freiheit geht einher mit einem ebenso großen Mehr, diese Freiheit sowohl für die Erledigung der Arbeit als auch für die Verwirklichung eigener Vorstellungen (jedoch außerhalb der Arbeit) zu nutzen bzw. zu verwerten.

d) Mangel an Befugnissen zur Mitgestaltung der Arbeit
Als frustrierend wird es aber dann empfunden, wenn trotz dieser Bereitschaft dazu eigene Vorschläge nicht berücksichtigt werden.

„Na, nicht gehört zu werden […] Das ist natürlich frustrierend. Beziehungsweise, ja, wenn wir […] uns […] einig sind, dass das kein guter Ablauf ist und wir praktisch Feedback geben und sagen: ‚Hm, könnt ihr das mal bitte weitergeben?‘ Und dann ist die Antwort: ‚Nein, bitte weiterhin so machen.‘ Dann fühlen wir uns, oder ich zumindest […] nicht gesehen in unserer,

unserem Sein. Sondern dann werden wir sozusagen auf unsere Tätigkeit reduziert und nicht auf unseren, auf unsere Kapazitäten, die wir, die wir ja zur Verfügung stellen könnten oder es versuchen. (Pepe, Z. 234-245.)

Es mangelt den Crowdworker:innen oft an der nötigen Befugnis oder technischen Möglichkeiten von Auftraggebendenseite, d.h. an external zu ermöglichenden Voraussetzungen, um Aufgaben schneller oder, nach ihrem Dafürhalten, für Kund:innen besser erledigen zu können.

„Zum Beispiel, der Kunde hat eine Reklamation, und [… der] Ersatz ist wieder kaputt. So, müssen wir weiterleiten, können wir nicht bearbeiten, können wir auch gar nicht machen im System. […] oder Preisnachlass dürfen wir nicht mehr selber berechnen und einbuchen, sollen wir weiterleiten. Okay, ist die Vorgabe, das müssen wir dann halt weitergeben. Und das sind halt so Sachen, da kann man den [Kunden] dann halt in dem Moment nicht zufriedenstellen. Da haben wir dann keine Möglichkeiten, ne. […] Das heißt also, es gibt auf jeden Fall [Crowdworker:innen], die das frustriert, definitiv“ (Selim, Z. 1091-1120).

Eingedenk der Aussagen der Crowdworker:innen zu ihrer Arbeit und vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse lässt sich ableiten, dass Crowdwork als Ausdruck ambivalenter Selbstverantwortung in digitalisierter Arbeit betrachtet werden kann. Dies wird im Folgenden erörtert.

4.2 Crowdwork – Ausdruck ambivalenter Selbstverantwortung in digitalisierter Arbeit

Zusammenfassend legen die theoretischen und empirischen Daten nahe, dass die Erledigung der Arbeit in Crowdwork dadurch bestimmt ist,

- die Arbeit und die damit gesetzten Zwecke im Sinne der Selbst-Rationalisierung, Selbst-Kontrolle und Selbst-Ökonomisierung ausführen zu können und zu wollen (selbstverantwortliches Arbeiten) und
- das Mehr an Freiheit in der, aber auch durch die Arbeit für sich selbst und für die Arbeitgebendenseite sinnvoll einzusetzen (selbstverantwortliche Alltags- und Arbeitsoptimierung).
- sich Kompetenzen für die (für alle zufriedenstellende) Erledigung der Arbeit selbstständig anzueignen (selbstverantwortliches Lernen).

Damit steht Crowdwork in einem Spannungsverhältnis „(z)wischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung“ (Kramer 2019) einer formal flexiblen und

flexibilisierenden Arbeit, deren Vorzüge von Selbstentfaltung und verwirklichung durch Selbstverantwortung und Freiwilligkeit der Selbstdisziplinierung (Gerber 2020, S. 189ff.) erarbeitet werden. Crowdwork erfordert demnach nicht nur „ein gesteigertes Maß an Selbststeuerung und Selbstorganisation der eigenen Arbeit“ (Gerber & Krzywdzinski 2019b, S. 40) und des Lernens (Margaryan, Albert & Charlton-Czaplicki 2022), sondern auch von Selbstverantwortung, um die Arbeit entsprechend der Vorgaben der Auftraggebenden zu erledigen und dabei gleichsam den die eigenen Vorstellungen von Arbeit und (ihrer Verbindung mit dem) Privatleben als einer selbstbestimmten Erwerbsbiografie zu verwirklichen. Wird aus berufspädagogischer Perspektive Verantwortung auf Grundlage von auf Basis eigenen Wissens und eigener Zweckbestimmung (personenimmanent) selbsttätig unter externalen Einflüssen stehender (personenexogen) und damit mehr oder weniger aus freien Stücken handelnder Subjekte (Handlungs- und Entscheidungsfreiheit) begründet, so kann demnach am Beispiel Crowdwork exemplarisch aufgezeigt werden, dass dieses Verständnis digitalisierter Arbeit vermehrt vor dem Hintergrund ambivalenter Voraussetzungen zur Begründung von Selbstverantwortung gelesen werden kann

a) Optimierung des Alltags für die Arbeit und der Arbeit für den Alltag

Dies ist zum einen dadurch begründet, dass in Crowdwork *Alltags*optimierung und *Arbeits*optimierung Hand in Hand zu gehen scheinen. Crowdwork präsentiert sich als extreme Form der Flexibilisierung, Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit, die einerseits Freiheit zur Selbstverwirklichung bietet, in der andererseits diese Freiheit dadurch „erkauft“ wird, dass Crowdworker:innen unter Inkaufnahme geringer Vergütung und fehlender Befugnisse und Mitwirkungsmöglichkeiten zur Bestimmung der Arbeit darauf angewiesen sind, diese formelle Freiheit zum einen zur Alltagsoptimierung für eine Arbeitsoptimierung nutzen: Sie sind angehalten und sehen mitunter selbst ein, dass sie selbständig für die Auftraggebende, Kund:innen aber auch sie selbst zufriedenstellende Arbeitserledigung einstehen und sich dafür entsprechend vorbereiten, weiterbilden und mithin auch eigene Strategien zur Effizienzsteigerung entwickeln müssen. Zum anderen verspricht dieses Mehr an Selbstverantwortung auch, die formale Erledigung der Arbeit nach den Orts- und Zeitvorstellungen der Arbeitenden ermöglichen und die Arbeit insgesamt flexibler gestalten zu können, wenngleich die Vorgaben von Arbeitgebendenseite die inhaltliche Erledigung der Arbeit nach eigenen Vorstellungen teilweise einschränken oder verhindern. Aus Sicht der Crowdworker:innen wird dies oft als Einschränkung der Möglichkeit zur Einbringung ihrer Potenziale und Ideen gesehen. Es wird zwar erwartet, dass Arbeitende für die Optimierung des (Arbeits-)Alltags selbstverantwortlich sind, sie eigenständig nach Strategien für die effiziente Gestaltung suchen und die eigenen Kompetenzen und

subjektiven Potentiale dazu gewinnbringend einsetzen, dies aber nur in einem durch die Arbeitgebenden vorbestimmten Rahmen.

b) Wissen(saneignung) und Zwecksetzung als Nicht-Nullsummenspiel in Schräglage

Zählt es in Crowdwork zu den Voraussetzungen erfolgreichen Arbeitens, dass die Arbeitenden die damit verbundenen Handlungszwecke und -ziele (sowohl unternehmerischer- als auch privaterseits) erfüllen können und erfüllen wollen, verweist dies im Wesentlichen auf ein(e) (Aufforderung zum) Handeln in Selbstverantwortung. Für ersteres, das Können, haben Crowdworker:innen sich selbständig das dazu nötige Wissen anzueignen; zweiteres, das Wollen, ergibt sich aus dem Umstand, dass sich durch Erfüllung externaler Handlungszwecke eigene selbstgesetzte Zwecke (leichter) erfüllen lassen. Das heißt, wo die Erfüllung der Arbeit bedeutet, diese formal nach eigenen Vorgaben an jedem Ort und zu jederzeit und damit in Vereinbarung mit persönlichen Interessen erledigen zu können, wird in Kauf genommen, dass die Zwecke, die dadurch inhaltlich erfüllt werden, primär von der Arbeitgebenden gesetzt werden. Anders gesagt: Wo die Befolgung fremder Zwecke es ermöglicht, den eigenen Alltag zu optimieren und eigene Zwecke zu erfüllen, da wird auch die Erledigung der Arbeit zur Erfüllung fremder Zwecke (Arbeitsoptimierung) scheinbar bereitwillig akzeptiert. Verantwortungstheoretisch zeichnet sich bis hierher ein Nicht-Nullsummenspiel ab: Beide Seiten, die zwecksetzende (arbeitgebende) wie die zweckerfüllende (arbeitnehmende) Seite profitieren davon, jeweils einen Teil ihrer Freiheit an der Handlungsbestimmung bzw. -durchführung abzugeben, dadurch aber auch zu gewinnen. Arbeitgebende geben die Bestimmung von Arbeitszeit und -ort weitestgehend auf, um dafür im Gegenzug Arbeitskräfte zu erhalten, die bereitwillig die zu verrichtende Arbeit selbstverantwortlich erledigen und die dafür nötigen Bedingungen (Wissensaneignung, Organisation von Ort und Zeit) selbständig schaffen. Die Arbeitnehmenden wiederum nehmen die formale Freiheit für die Erfüllung eigener Zwecke an mit dem Preis, ihr Handeln nach externalen Vorgaben auszurichten und ebenjene Voraussetzung für die Erfüllung dieser Vorgaben zu schaffen. Dadurch zeigt sich bei näherer Betrachtung aber auch, dass die Nicht-Nullsummengleichung eine Schräglage aufweist.[7] Selbstverantwortung in

[7] Liegt hier eine Tauschbeziehung in der Arbeit vor, ist dies zwar grundsätzlich nichts Besonderes, erhält aber in Crowdwork insofern eine außergewöhnliche Bedeutung, als Arbeitskraft nicht, wie in „normaler Arbeit“ der Fall, primär im Gegenzug zu einer der Subsistenzsicherung dienenden monetären Vergütung (vgl. Beck, Brater & Daheim 1980, 26ff. u. 238) eingesetzt wird (Crowdwork ist i.d.R. ein gering vergüteter Nebenverdienst), sondern dass der Tausch vielmehr zur Verwirklichung von Interessen dient, die außerhalb der Befriedigung materieller Bedürfnisse liegen. Interessant ist, dass die Arbeitenden trotz der mit der Arbeit verbundenen, mitunter frustrierenden Unfreiheiten in der (inhaltlichen) Mitgestaltung der Arbeit, diese nicht aufgeben. Die Frage, inwiefern Subsistenzbedürfnisse nicht befriedigen

Crowdwork ist einerseits Mittel der Kommodifizierung von darauf basierender Freiheit in Bezug auf die Vereinbarkeit von Arbeits- und Freizeit zur Erfüllung privater Zwecke, sie ist andererseits aber auch durch diese Freiheit bedingt, insofern sie erst durch diese Verknüpfung von Arbeits- und Freizeit zur Erfüllung unternehmerisches Zwecke ermöglicht (zugelassen) wird, wozu sich Crowdworker:innen zu dessen Aufrechterhaltung ständig das nötige Wissen und die nötigen Kompetenz selbständig aneignen (müssen). Freiheit meint hier nicht „Unabhängigkeit von Weisungen" (Heid 1991, S. 468), sondern auch Unabhängigkeit von Sicherheiten (Damberger 2022), deren Wiedererlangung wiederum in Selbstverantwortung der unabhängig Handelnden liegt, wodurch die die Freiheit eine bedingte ist, die über die Inkaufnahme an mangelnder Möglichkeit der Mitgestaltung der Arbeit und unter Erfüllung externaler Zwecke durch eigenes Wissen erst ermöglicht wird. Es stellt sich dann aber die Frage, nach welchen Kriterien dieses Wissen erlangt und die Beurteilung vollzogen wird. Wie notiert, ist das für die Durchführung und Beurteilung der Handlung nötige Wissen von den Arbeitenden selbständig anzueignen; jedoch ergibt sich die Antwort auf die Frage, welches Wissen dies ist, d.h. welche Inhalte damit verbunden sind, aus der inhaltlichen Zwecksetzung der Arbeit und damit aus der Feder der Arbeitgebenden, ist also external bestimmt. Was Arbeitende sich demnach selbständig aneignen, ist das, was sie sich aneignen sollen, wobei sie dies auch selbst wollen, weil es ihnen jene zuvor genannte formale Freiheit zur Erfüllung eigener Zwecke ermöglicht. Anders gewendet: Die Aneignung von Wissen zur Erledigung der durch fremde Zwecke bestimmten Arbeit ist die Bedingung der Möglichkeit zur Erlangung eigener formaler Freiheit zur Erledigung der Arbeit im Sinne ihrer Vereinbarkeit mit dem Privatleben.[8] Wie gezeigt, spielt die Mitgestaltung der Arbeit durch verantwortliches Handeln dann kaum eine Rolle: Arbeitende sollen die Arbeit selbstverantwortlich nach den Zwecken der Arbeitenden erledigen, „Gestaltung" beschränkt sich vorwiegend auf Veränderungen und Optimierungen im privaten Bereich, um dadurch die Arbeit noch effizienter und zweckmäßiger

müssende Arbeit und Unfreiheit in dieser Arbeit mit dem scheinbaren Willen dazu, sie dennoch auszuführen, zusammenhängt und was die Gründe dafür sind, kann an dieser Stelle aber nicht weiter betrachtet werden.

[8] Das ist nicht rein instrumentalistisch zu verstehen. Arbeitnehmende, das zeigt sich bei den Crowdworker:innen, bringen durchaus eigenes Wissen und Vorschläge zur (besseren) Gestaltung der Arbeit mit ein – freilich auch mit dem Kalkül, die eigene Position dadurch zu verbessern (effizienteres Arbeiten ermöglicht effizientere Zeitnutzung und damit auch eine bessere Bezahlung) –, was zunächst eigenverantwortliches Handeln stärken mag. Problematisch ist dies nur, wenn es ihnen an der Befugnis mangelt, dieses Wissen und diese Vorschläge letztlich auch umzusetzen. Dies wäre so lange kein Problem, wie eine dadurch bedingte Nichterfüllung einer Arbeit nicht vollständig durch sie zu verantworten wäre: Hat dies allerdings bspw. Konsequenzen zur Folge, die allein von den Arbeitenden zu tragen sind (z.B. ein geringerer Score, eine geringere oder keine Bezahlung, weil die Arbeit als nicht erledigt beurteilt wird, und dadurch die Notwendigkeit, länger und mehr zu arbeiten, um den „Verlust" aufzufangen), so kann dies nicht mehr als selbst zu verantwortendes Handeln betrachtet werden.

vollziehen und optimieren zu können. Selbstverantwortung ist somit mehr Mittel zur Vollbringung von (formellen) Optimierungsleistungen und weniger zur (inhaltlichen) Mitgestaltung der Arbeit.

Mit Blick auf die in der Einleitung genannte Hypothese lässt sich damit konstatieren, dass (zumindest in dem hier untersuchten Fall) digitalisierte Arbeit wie Crowdwork eine Ambivalenz von Selbstverantwortung aufzeigt, die im Wechselspiel der Erfüllung externaler Zwecke als Bedingung der Möglichkeit der Erfüllung eigener Zwecke konstituiert wird, womit eine eindeutige Festlegung von dem, was Verantwortung „ist", nicht allgemein festgelegt, sondern von Fall zu Fall immer wieder neu zu bestimmen ist. Das heißt, dass die Begründung von Verantwortung im Wesentlichen davon abhängig ist, inwiefern die dafür notwendigen personenimmanenten und personenexogenen Voraussetzungen sowie die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit im Rahmen dieser ambivalenten Situation durch alle an dieser Situation beteiligten Akteure gleichermaßen geschaffen und zum Gegenstand nicht nur eigener, sondern auch vom Gegenüber mitbestimmter Beurteilung gemacht werden können.

5. Möglichkeit für einen Verantwortung begründenden Umgang mit ambivalenter digitalisierter Arbeit wie Crowdwork

Insgesamt besteht eine ambivalente Situation, in der verantwortliches Handeln nur begründet werden kann, wenn sich dieser Ambivalenz angenommen und bspw. anerkannt wird, dass gerade jene Arbeitenden, die in radikalisierter Form digitalisierte Arbeit verrichten (Crowdworker:innen), diese Ambivalenz gebrauchen und Unfreiheit in einem Bereich als Bedingung der Möglichkeit zur Freiheit in einem anderen betrachten und zur Verwirklichung eigener Vorstellungen nutzen.

Berufspädagogisch bedeutet für die Ermöglichung eines Verantwortung begründenden Umgangs mit ambivalenter digitalisierter Arbeit wie Crowdwork, dass Verantwortung nicht an sich zu fordern oder zu erzeugen ist, sondern es ist sich vielmehr um die Verwirklichung der verantwortliches Handeln konstituierenden Bedingungen zu bemühen (Heid 2007, S. 203; 2005, S. 180). Dies kann insbesondere dadurch gelingen, Handelnde nicht nur als Individuen, sondern als „Subjekt(e) gesellschaftlichen Handelns" (Heid 1991, S. 478; Hervorh. i.O.) zu betrachten, d.h. die Möglichkeit zum Erwerb eigenen Wissens und der Entwicklung eigenen Wollens, der freien Zwecksetzung und Beurteilung auch mit Blick auf „Entscheidungen und Handlungen […] in einem weit verzweigten und eng verknüpften Netz sozialer Bedingtheit" und Einsicht in das „‚Gesamtwerk[.]'" (Heid 2007, S. 202) zu geben, sodass das „Konstrukt

der Mitverantwortung einen systematischen Stellenwert erhält“ (ebd.; Hervorh. i.O.). Arbeitende lernen dann nicht zu wollen, was sie nach externaler Maßgabe wollen sollen, sondern über die Auseinandersetzung mit den Vorgaben anderer bilden sie sich erst zu Subjekten, die lernen, ihren eigenen Willen kontinuierlich als Ergebnis eines kritisch-reflexiven Prozesses zu konstituieren und sich so für die Gefahr des Verantwortlichgemachtwerdens zu sensibilisieren. Das heißt, im Diskurs um das, was als verantwortliches Handeln gelten soll, ist im Lichte dieses Verständnisses von Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt und besonders Crowdwork sowie der Tatsache, dass die zur Begründung von Verantwortung notwendigen Bedingungen (Wissen und Zwecke, Handlungsfreiheit und -beurteilung) diskursiv zu erlangen bzw. auszuhandeln sind, eine dialektische Perspektive anzulegen und Ambivalenzen auszuhalten. Denn, so Andreas Reckwitz‘ (2020, S. 16) Diagnose: „Wer Ambivalenzen aushalten und produktiv mit ihnen umgehen kann, ist […] klar im Vorteil.“ Spielt in der digitalisierten Arbeit eine Ambivalenzen aufhebende dialektische Bildung (vgl. z.B. Stobbe 2022) eine wichtige Rolle, bestünde über diese die Möglichkeit, Verantwortung unter – wie hier dargestellt – ambivalenten Bedingungen digitalisierter Arbeit zu begründen.

Eine Möglichkeit dazu, dies in der Praxis zu erreichen, könnte lauten, den für die Zwecksetzung und -erfüllung nötigen Wissenserwerb als soziales Lernen über Plattformen zu ermöglichen. Birgt die Ambivalenz das Potenzial der latenten „Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen“ (Heid) in sich, so wäre diesem Umstand aus (berufs-)pädagogischer Sicht bspw. dadurch zu begegnen, einerseits die Wissensaneignung (Lernen) so zu organisieren, dass ein „einigermaßen hinreichendes (Zusammenhangs-)Wissen“ (Heid 2007, S. 191) ermöglicht wird, das es den Arbeitenden erlaubt, die (die Inhalte bestimmenden) Zwecke nicht formal nur erfüllen, sondern inhaltlich begründen (und sie dadurch ggf. auch begründet ablehnen) zu können. Im Kontextdigitalisierter Arbeit wie Crowdwork kann dies bspw. durch die Bereitstellung von Social-Media-Plattformen geschehen, auf denen fachliche Informationen zur Arbeit angeboten und diskutiert und gemeinsam beurteilt werden (Becker, Ecker, Külpmann, Schwien & Stobbe 2023).

6. Verantwortung in der digitalisierten Arbeitswelt im Lichte berufspädagogischer Überlegungen – Ausblick

Aufgrund des explorativen Charakters der empirischen Studie und des Anspruchs dieses Beitrags, im Lichte der berufspädagogischen Überlegungen *Helmut Heids* zum Thema Verantwortung und am Beispiel von Crowdwork, die Bedeutung, das Verständnis und die Begründung von Verantwortung ex-

emplarisch darzulegen und zu analysieren, bleiben einige Forschungsdesiderata übrig, die mit diesem Beitrag nicht gefüllt werden können, und anderweitig zu bearbeiten wären.

Dazu gehört zum einen, die Bewältigung von Ambivalenzen zur Begründung von Verantwortung durch soziales Lernen ebenso empirisch zu untersuchen wie die Rolle dialektischer Bildung zur Begründung von Verantwortung in der digitalisierten Arbeit. Stellt dieser Beitrag überdies anhand der Arbeitsform Crowdwork exemplarisch dar, wie Verantwortung (im Sinne Helmut Heids) in digitalisierter Arbeit verstanden werden kann, wäre es im Übrigen einerseits interessant zu untersuchen, inwiefern es noch andere Konzepte zur Untersuchung von Verantwortung gibt und wie diese sowie die aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse sich von denen dieses Beitrags unterscheiden. Des Weiteren wäre zu untersuchen, inwiefern Verantwortung im Speziellen auch in anderen Formen von Crowdwork, in denen die Arbeitenden nicht auf einer Online-Kundenserviceplattform tätig sind (vgl. bspw. in Schmidt 2017), sowie im Allgemeinen in digitalisierter Arbeit als Erwerbsarbeit begründet wird und welche Bedeutung ihr auf Seiten der Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden zukommt.

Insbesondere Letzteres scheint für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht nur deshalb interessant, weil sie Verantwortung eine große Bedeutung innerhalb der digitalen Transformation beimisst, sondern auch weil gemäß der Handreichung der Kultusministerkonferenz (KMK) Verantwortung in einem ihrer zentralen Praxis- und Forschungsfelder, der Berufsschule, eine elementar wichtige, weil deren Bildungsauftrag maßgeblich mitbestimmende Bedeutung besitzt.[9] Mit ihrem Ziel, „die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz zu fördern", sodass der bzw. die Einzelne befähigt wird und bereit ist, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (KMK 2021, S. 15), besitzt die Berufsschule nicht nur einen (berufs-)pädagogischen, sondern einen über berufliche Bildung vermittelten politischen, das Verständnis und die Werte von Demokratie fördernden Bildungsauftrag. Gehört es zum „geschützten Grundinventar moderner Demokratien" zwischen öffentlich und privat zu unterscheiden (Beck 1996, S. 71) und wird diese Unterscheidung aber in der (radikal) digitalisierten Arbeit, wie Arbeitsformen wie Crowdwork zeigen, zunehmend schwieriger oder ununterscheidbar und revidiert, so könnte sich die Frage nach dem Umgang damit bei gleichzeitiger Beibehaltung des

[9] Die Berufsschule hat den Bildungsauftrag, „den Schülern und Schülerinnen die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz zu ermöglichen", um sie so „zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen" wie z.B. der Globalisierung und Digitalisierung, explizit einschl. des „verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Umgang(s) mit zukunftsorientierten Technologien, digital vernetzten Medien sowie Daten- und Informationssystemen" zu befähigen (KMK 2021, S. 14).

Ziels, über berufliche Bildung verantwortliches Handeln und darüber das Verständnis und die Werte demokratischer Lebensformen zu fördern, neu stellen, womit der Bildungsauftrag der Berufsschule möglicherweise ebenfalls eine (er)neue(rte) Qualität im Hinblick auf den Umgang mit und die Forderung von über berufliche Bildung zu ermöglichender Verantwortung erhalten würde.

Literatur

Altenried, M. (2017). Die Plattform als Fabrik. Crowdwork, Digitaler Taylorismus und die Vervielfältigung der Arbeit. PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 47(2), 175-191.

Beck, U. (1996), Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, (S. 19-112). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlage, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Becker, A., Ecker, L., Külpmann, I., Schwien, K. & Stobbe, P. (2023). Cooperative solidarity among crowdworkers? Social learning practices on a crowdtesting social media platform. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, Special Issue: Social Media and Platform Work, 1-22. Online: https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/13548565231183298 (08.12.2023).

Büchter K. (2020). Entgrenzung, Organisationslernen und berufliche Bildung: In R. Arnold, A. Lipsmeier A. & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3., völlig neu bearbeitete Auflage, (S. 503-516). Wiesbaden: Springer VS.

Büchter, K. (2023). Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung? In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen. Kongressband der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), (S. 335-352). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Carstensen, T. (2021). Effizient, optimiert, alltagstauglich? Digitale Praktiken zwischen Erwerbs- und Sorgearbeit. Mittelweg 36, 01/2021, 40-59.

Damberger, T. (2022). Digitalisierung – Arbeit – Bildung. Eine bildungstheoretische Perspektive auf die Arbeitswelt in Zeiten der Vierten Industriellen Revolution. In A. Wischmann, S. Spieker, D. Salomon, & J.-M. Springer (Hrsg.), Jahrbuch für Pädagogik. Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung (S. 168-179). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Diewald, M., Kunze, E. S. & Andernach, B. (2020). Digitalisierte Arbeit und private Lebensführung. In G. W. Maier, G. Engels & E. Steffen (Hrsg.), Handbuch Gestaltung digitaler und vernetzter Arbeitswelten, (S. 454-470). Berlin, Heidelberg: Springer.

Durward, D., Blohm, I. & Leimeister, J. M. (2016). Crowd Work. Business & Information Systems Engineering, 58(4), 281-286.

Eckelt, M. & Thrun, T. (2021). Crowdwork und Plattformökonomie: Kann dort auch Berufsbildung stattfinden? Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 75(191), 33-36.

Gajewski, E. (2018). Ambivalente Flexibilität: Crowdworker*innen zwischen selbstbestimmter Arbeit und kapitalistischer (Selbst-)Verwertung auf digitalen Plattformen. Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, No. 2018-03. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/soziologie/dbsf-2018-03.pdf (01.12.2023).

Gentzel, P., Schwarzenegger, C. & Wagner, A. (2020). Zeugnisse des Alltags. Tagebuchverfahren als Quelle und Methode in der (historischen) Kommunikationsforschung. medien & zeit. Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart, 35(4), 45-59.

Gerber, C. (2020). Crowdworker*innen zwischen Autonomie und Kontrolle. Die Stabilisierung von Arbeitsteilung durch algorithmisches Management. WSI-Mitteilungen, 73(3), 182-192.

Gerber, C. & Krzywdzinski, M. (2019a). Brave New Digital Work? New Forms of Performance Control in Crowdwork. In S. P. Vallas & A. Kovalainen (Hrsg.), Work and Labor in the Digital Age, (S. 121-143). Bingley: Emerald.

Gerber, C. & Krzywdzinski, M. (2019b). Entgrenzung in der digitalen Onlinearbeit am Beispiel von Crowdwork. In H. Hanau & W. Matiaske (Hrsg.), Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen: Arbeitsrechtliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven, (S. 25-48). Baden-Baden: Nomos.

Greef, S., Schroeder, W. & Sperling, H. J. (2020). Plattformökonomie und Crowdworking als Herausforderungen für das deutsche Modell der Arbeitsbeziehungen. Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management, 1/2020, 205.226.

Heid, H. (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. Neue Sammlung, 31(3), 459-481.

Heid, H. (2005). Übertragung von Verantwortung – die Verwandlung fremdbestimmten Sollens in selbstbestimmtes Wollen?. In M. Eigenstetter & M. Hammerl (Hrsg.), Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?, (S.163-192). Kröning: Asanger.

Heid, H. (2007). Ambivalenz des Verantwortungspostulats. In A. A. Bucher (Hrsg.), Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser, (S. 185-207). Wien, Berlin, Münster: Lit-Verlag.

Heid, H. (2013). Werteerziehung – ohne Werte!? Beitrag zur Erörterung ihrer Voraussetzungen. Zeitschrift für Pädagogik, 59(2), 238-257.

Heid, H. (2018). Was haben betriebliche Qualifikationsanforderungen mit Bildung zu tun? In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.

Heid, H. (2019). Warum aus der Digitalisierung von Produktionstechniken keine Maßgaben für Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden können. In R. Dobischat, B. Käpplinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?, (S. 85-98). Wiesbaden: Springer VS.

Heid, H. (2021). Was hat der Protest gegen den Lockdown mit Freiheit – und was hat Freiheit mit diesem Protest zu tun? Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 97(1), 69-77.

Herkner, V. & Hjelm-Madsen M. (2023). „Freiheit · Berufsbildung · Verantwortung". Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 6. bis 8. September 2023 an der Europa-Universität Flensburg. Online: https://www.uni-flensburg.de/ fileadmin /content/institute/biat/dokumente/bwp-2023/cfp-flensburg-2023.pdf (22.04.2024).

Janneck, M. (2022). Einleitung: Digitale Arbeitswelt – Potentiale und Probleme. In E. Bamber, A. Ducki & M. Janneck (Hrsg.), Digitale Arbeit gestalten. Herausforderungen der Digitalisierung für die Gestaltung gesunder Arbeit, (S. 111-118). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jochum, G. (2018). Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse. 2. Auflage, (S. 85-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kahlhake, P. (2016). Plattformökonomie. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Abteilung Grundsatzfragen des Sozialstaats, der Arbeitswelt und der sozialen Marktwirtschaft (2016) (Hrsg.): Werkheft 01. Digitalisierung der Arbeitswelt, (S. 52-57). Berlin.

Kleemann, F. (2012). Subjektivierung von Arbeit – eine Reflexion zum Stand des Diskurses. AIS-Studien, 5(2), 6-20.

Kleemann, F./Voß, G. G. (2010): Arbeit und Subjekt. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie, (S. 415-450). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleemann, F., Westerheide, J., Matuschek, I. (2019). Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie. Lehrbuch. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Koch, S. (2005). Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. Gruppendynamik und Organisationsberatung. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 36(2), 157-174.

Kramer, P.-F. (2019). Zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung. Überlegungen zur Analyseindividueller Erwerbskonstellationen von Crowdworkern als Zusammenspiel erwerbsstrukturierender Institutionen. Sozialer Fortschritt, (68)11, 887-901.

Margaryan, A., Albert, J. & Charlton-Czaplicki, T. (2022). Workplace learning in Crowdwork Questionnaire (WLCQ): Measuring self-regulated learning and skill development in online platform work. International Journal of Training and Development, 26(3), 495-515.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesign. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. (S. 3-17). Wiesbaden: Springer.

Molzberger, G. (2020). Utopisch? Betrachtungen zur Weiterbildung in einer digitalisierten Arbeitswelt durch die Linse dreier Darstellungen aus dem Science-Fiction-Genre. In U. Buchmann & M. Cleef (Hrsg.), Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten, (S. 71-80). Bielefeld: wbv Publikation.

Pongratz, H. J. (2023). Die Beschäftigungsindustrie der Zukunft. Szenarien des Wandels der Such- und Vermittlungsprozesse am Arbeitsmarkt. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008638 (20.11.2023).

Pongratz, H. J. & Bormann, S. (2017). Online-Arbeit auf Internet-Plattformen: empirische Befunde zum ‚Crowdworking' in Deutschland. AIS-Studien, 10(2), 158-181.

Pongratz, H. J. & Voß, G. G. (2003). Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.

Rausch, A., Goller, M. & Steffen, B. (2022). Uncovering Informal Workplace Learning by Using Diaries. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi & C. Damşa (Hrsg.), Methods for Researching Professional Learning and Development. Challenges, Applications and Empirical Illustrations. (S. 43-70). Cham: Springer Nature Switzerland.

Reckwitz, A. (2020). Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Schmidt, F. A. (2017). Arbeitsmärkte in der Plattformökonomie – Zur Funktionsweise und den Herausforderungen von Crowdwork und Gigwork. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), gute gesellschaft – soziale demokratie # 2017 plus. Online: https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12826.pdf (19.11.2023)

Schörpf, P. (2019). Am Puls der Zeit? Arbeitszeiten von Crowdworkern. In, A. Schönauer, A., B. Saupe & A. Eichmann (Hrsg.), Arbeitszeitlandschaften in Österreich. Praxis und Regulierung in heterogenen Erwerbslandschaften. (S.245-264). Baden-Baden: Nomos Verlag.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Staiger, A.-M. & Oelsnitz, D. v. d. (2021). Crowdwork: Wesen und Gestalt einer neuen Arbeitsform. Wirtschaftswissenschaftliches Studium: WiSt - Zeitschrift für Studium und Forschung, 50(12), 12-18.

Stobbe, P. (2022). Bildung im Medium der Digitalisierung von Arbeit? – Zur Revitalisierung bildungstheoretischer Reflexionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 43, 1-28. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/stobbe_bwpat43.pdf (18.12.2022).

Voswinkel, S. (2022). Double-bind-Situationen. Paradoxale Widersprüche in der gegenwärtigen Arbeitswelt. In A. Honneth, A., K.-O. Maiwald, S. Speck, & F. Trautmann (Hrsg.), Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, 32), (S. 215-238). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Voß, G. G. (2014). Individualberuf und subjektivierte Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In A. Bolder, R. Dobischat, G. Kutscha & G. Reutter (Hrsg.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, (S. 283-318). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Windelband, L. (2019). Arbeiten und Lernen in einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2019. Digitalisierung – gesundes Arbeiten ermöglichen, (S. 39-49). Berlin, Heidelberg: Springer.

Vertrauen in wirtschaftlichen Beziehungen

Georg Tafner

1. Einführung und methodisches Vorgehen

Vertrauen kann aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven untersucht werden, insbesondere aus soziologischer, psychologischer, pädagogischer, theologischer, religionswissenschaftlicher, philosophischer und ökonomischer Sicht. In der Pädagogik gilt Vertrauen als eine Grundkategorie, die jedoch wenig systematisch beforscht und reflektiert ist (vgl. Fabel-Lamla & Welter 2012, S. 769). In diesem Beitrag wird ein phänomenologisch-soziologischer Zugang gewählt (vgl. Knobloch 2009; Luckmann 2008; Zahavi 2018, S. 90ff.), um das Vertrauen in wirtschaftlichen Beziehungen zu untersuchen. Der Beitrag eröffnet soziologisch mit einer Gegenüberstellung von Kernaussagen aus Luhmanns (2000) Klassiker „Vertrauen" mit Kernaussagen aus dem Buch „Die Praxis des Vertrauens" von Hartmann (2011). Es zeigt sich vor allem ein wesentlicher Unterschied: Bei Luhmann wirkt Vertrauen komplexitätsreduzierend. Bei Hartmann jedoch entsteht Vertrauen in der gelebten lebensweltlichen hochkomplexen Praxis.

Da Hartmann auf die komplexe Struktur der Praxis und damit – ohne selbst darauf einzugehen – mit der Lebenswelt auf ein Kernkonzept der Phänomenologie abstellt, wird im weiteren Verlauf phänomenologisch vorgegangen. Innerhalb der Phänomenologie gibt es unterschiedliche Strömungen und einige gemeinsame Merkmale. Gründer der Phänomenologie ist Edmund Husserl. Weitere Vertreter sind u.a. Martin Heidegger, Alfred Schütz, Jean-Paul Satre, Marice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas und Egon Schütz. Aber auch Jürgen Habermas hat dazu Stellung bezogen (vgl. Sloane 2017, S. 8ff.; Zahavi 2018, S. 7ff, 90ff. u. 102ff.).

Folgende Merkmale zeichnen die Phänomenologie insbesondere aus (vgl. Held 2014, S. 14ff.; Danner 2006, S. 137ff.; Zahavi 2018, S. 15ff.): Als Geisteswissenschaft möchte sie die Spannung zwischen Subjektivität und Objektivität auflösen und wendet sich von der Zwei-Welten-Lehre mit der Trennung von Innen- und Außenwelt ab. Die Wesensart eines Gegenstandes oder eines Sachverhaltes liegt nicht irgendwo hinter den Phänomenen, sondern zeigt sich in ihnen. Ein Phänomen erscheint immer einer bestimmten Person, weshalb die Erste-Person-Perspektive eine wesentliche Rolle spielt: Etwas erscheint für jemanden. Wenn man also wissen möchte, wie etwas jemandem erscheint – ein Gegenstand, ein Sachverhalt, ein mathematisches Modell etc. – so muss auch das Subjekt, dem es erscheint, miteinbezogen werden.

Phänomene haben damit einen Doppelcharakter: Es kann einmal der Gegenstand selbst und einmal das Bewusstsein betrachtet werden (sogenannte Intentionalität). Die Phänomenologie geht damit über die Subjekt-Objekt-Beziehung hinaus und trennt nicht zwischen Subjekt und Welt, denn im Bewusstsein des Subjekts verbindet sich die Wahrnehmung der Außenwelt mit der Innenwelt. Das führt zur Ablehnung eines Objektivismus, der wie ein „view from nowhere" (Zahavi 2018, S. 19) unter völliger Abstraktion der Subjektivität ein Verständnis von Wirklichkeit geben will. Das Fundament von Wissenschaft und unseres Alltags ist die Lebenswelt, sie ist mit Körperlichkeit, Sinnlichkeit und Erfahrung verbunden. Husserl (2012, S. 196) sah die Aufgabe der Phänomenologie darin, eine Grundlage jeder Wissenschaft zu sein. Sie ist damit auch eine Kritik am „szientistischen Naturalismus" (Habermas 2012, S. 21), denn es geht um die Sache selbst – die Evidenz (gerade nicht im Sinne der sogenannten Evidenzbasierung)[1].

Hier werden insbesondere zwei Zugänge verfolgt: Erstens werden die Grundzüge der Phänomenologie Husserls (2014; Held 2014) dargelegt und auf das Lebensweltkonzept abgestellt, das in der Philosophie von Merleau-Ponty (vgl. Zahavi 2018, S. 36 ff.) eine entscheidende Rolle spielt und u.a. auch von Jürgen Habermas (1987, S. 449 u. 451; ders. 2012, S. 20ff.) aufgegriffen wird. Die Lebenswelt ist in der sozioökonomischen Bildung von besonderer Bedeutung (vgl. Bonfig et al. 2023; Fischer et al. 2019; Tafner 2018a, ders. 2024). Zweitens wird über die Phänomenologie Emmanuel Lévinas (2008) hin zur Pädagogik Gert Biestas (2017) geführt, der vom Subjekt auf die Intersubjektivität und damit auf Verantwortung und Ethik schließt. Dabei wird auch auf Gedanken aus der existenzialkritischen Pädagogik von Egon Schütz (2017) verwiesen. Damit soll gezeigt werden, dass Verantwortung und Ethik wesentliche Bestandteile lebensweltlichen Handelns sind.

2. Vertrauen – irrationale Komplexitätsreduktion?

Dem phänomenologischen Zugang folgend, wird nicht mit einer wissenschaftlichen, sondern mit einer lebensweltlichen Beschreibung des Vertrauens begonnen: „Vertrauen ist der feste Glaube daran, dass man sich auf etwas und jemanden verlassen kann." (Duden 1970, S. 735) Vertrauen hat also etwas mit Glauben zu tun, wie es im lateinischen Wort fides zum Ausdruck kommt, das für Glaube, Vertrauen und Zutrauen steht. Vertrauen geht über Wissen und Sicherheit hinaus. Vertrauen zeigt sich sprachlich in unterschiedlichen Wortschöpfungen: Vertrauensgrundsatz, Selbstvertrauen, Gottvertrauen, Vertrauensarzt, Vertrauensvotum, Vertrauensbeweis und Vertrauenswürdigkeit. Es ist

[1] Kritisch zum Begriff der Evidenzbasierung: Sloane 2018 und Tafner 2018b.

als Praxis ein Teil unserer Lebenswelt (vgl. Habermas 1987, S. 449 u. 451; ebd. 2012, S. 20ff.). Abb. 1 zeigt die letzten Vorbereitungen für einen Bungee-Jump: Ein Subjekt hängt schräg über einem Abgrund, gesichert durch einen Brustgurt, der mit einem Sicherheitshacken befestigt ist. Ein Assistent fixiert die Beine und führt letzte Kontrollen durch. Das Subjekt vertraut auf die Technik, die es selbst nicht überprüft hat, und es vertraut dem Assistenten, der ihm fremd ist. In diesem Bild dokumentiert sich Selbst- und Fremdvertrauen. Das Subjekt scheint genügend Selbstvertrauen zu haben, denn es wird springen. Das Selbstvertrauen wurzelt in einem Urvertrauen, ohne das es keine stabile Persönlichkeit gibt (vgl. Erikson 1963) und ohne Selbstvertrauen bleibt die Entwicklung des Menschen eingeschränkt (vgl. Bandura 1997). Fremdvertrauen ist eine Voraussetzung für Kooperation und gleichzeitig stärkt die Kooperation das Vertrauen (vgl. Deutsch 1949). Vertrauen schließt Kontrolle nicht aus, denn es ist nicht das Gegenteil von Vertrauen. Wesentlich ist das Maß der Kontrolle. Durch zu viel Kontrolle kann Vertrauen verloren gehen. Ebenso führt zu wenig oder das Nichtvorhandensein von Kontrolle zu Misstrauen (vgl. Sprenger 2007, S. 69ff.). Hier würde nicht gesprungen werden, wenn es keine abschließende Kontrolle gäbe.

Abb. 1: Bungee-Jump

Quelle: eigenes Foto (2013)

Eine soziologische Erklärung für Vertrauen gibt der gleichnamige Klassiker von Niklas Luhmanns (2000). Er eröffnet seine Publikation mit dem Hinweis, dass der Mensch „ohne jegliches Vertrauen […] morgens sein Bett nicht verlassen“ (Luhmann 2000, S. 1) kann. Hartmann (2011, S. 68ff.) spricht vom Weltvertrauen als das Vertrauen auf die Wiederkehr des Alltäglichen. Ein grundsätzliches Vertrauen in die Welt scheint für beide eine Notwendigkeit zu sein, damit der Mensch überhaupt in seiner Welt leben kann.

Für Luhmann (2000, S. 31) ist Vertrauen Komplexitätsreduktion und eine „Mischung aus Wissen und Nicht-Wissen“. Vertrauen hat immer einen Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, denn aus bereits gemachten

Erfahrungen schließen wir im Heute aus dem Vergangenen auf die Zukunft. Damit ist Vertrauen immer ein Vertrauensvorschuss und damit immer auch ein gewisses Wagnis, denn wir wissen nicht, ob sich die Erfahrung tatsächlich wiederholt (vgl. Luhmann 2000, S. 9ff. u. 31). Aufgrund dieser Unsicherheit schließt Luhmann (2000, S. 31): „Vertrauen ist letztendlich immer unbegründbar; es kommt durch Überziehen der vorhandenen Informationen zustande." Vertrauen beruhe auf Täuschung. „Eigentlich ist nicht so viel Information gegeben, wie man braucht, um erfolgssicher handeln zu können. Über die fehlende Information setzt der Handelnde sich willentlich hinweg." (ebd., S. 38) Durch eine „riskante Vorleistung" (ebd., S. 27) bringt die vertrauensgebende Person den Prozess ins Laufen. „Für den Vertrauenden ist seine Verwundbarkeit das Instrument, mit dem er eine Vertrauensbeziehung in Gang bringt." (ebd., S. 46)

Hartmann (2011, S. 56) definiert es so: „Vertrauen ist eine relationale, praktisch-rationale Einstellung, die uns in kooperativer Orientierung und bei gleichzeitiger Akzeptanz der durch Vertrauen entstehenden Verletzbarkeiten davon ausgehen lässt, dass ein für uns wichtiges Ereignis […] eintritt, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen […] mit Gewissheit vorhersagen oder intentional herbeiführen können und auf eine Weise, […] die wesentlich einen Bezug auf das Vorliegen verschiedener Handlungsoptionen enthält." Ist ein solches Vertrauen tatsächlich unbegründbar, wenn es doch die Voraussetzung für unser lebensweltliches Handeln ist? „Vertrauen ist kein arationales Phänomen, es gibt Gründe des Vertrauens und Gründe des Misstrauens." (Hartmann 2011, S. 10) Vertrauen entsteht performativ in der Lebenswelt, verlässt aber in der Begründung das Performative und wechselt in die Welt der Gründe (vgl. Habermas 2012, S. 24). Damit wird Vertrauen rational. Es geht nicht um blindes Vertrauen, denn dieses wäre wohl auch schwierig bis nicht zu begründen.

Ist Vertrauen, wie Luhmann ausführt, tatsächlich komplexitätsreduzierend? „Wenn Vertrauen also tatsächlich Komplexität reduziert, dann nicht in unvermittelter Weise, sondern stets nur als fragiles Ergebnis soziokultureller Interaktionsprozesse, die zu einer Praxis geronnen sind, an der sich zu orientieren unter gegebenen Bedingungen rational sein kann." (Hartmann 2011, S. 11) Vertrauen benötigt für seine Entstehung eine Praxis, eine Performativität des Vertrauens. Das Entstehen einer solchen Praxis, eines solchen Vertrauensverhältnis, ist eine hochkomplexe Angelegenheit, die sich schwer in operationalisierbare Faktoren zerlegen lässt. Vertrauen ist in unterschiedlichen Ausprägungen unbestrittener Bestandteil der Lebenswelt. Es ist mit Rationalität, Normativität und sozialer Einbettung verbunden. Darüber hinaus ist Vertrauen instrumentell, insofern als es bestimmte Zwecke verfolgt. Erst die Anwendung des Vertrauens für einen bestimmten Zweck macht das Vertrauen normativ (vgl. Hartmann 2011, S. 9ff.).

3. Wirtschaftliche Beziehungen

Wenn Vertrauen ein Bestandteil des Lebensweltlichen ist, wie es Hartmann deutlich macht, dann ist es auch Teil des lebensweltlichen Wirtschaftens. Was ist aber Wirtschaften phänomenologisch?

Die phänomenologische Untersuchung vollzieht sich stark vereinfacht in einem Dreischritt (vgl. Danner 2006, S. 132ff.; Husserl 2014, S. 131; Zahavi 2018, S. 21 ff.,): Deskription, Reduktion und Wesensbeschreibung. Um zu den Sachen selbst zu gelangen, ist es notwendig, eine natürliche Einstellung einzunehmen und von Theorien oder Ideologien abzusehen (Epoché). Das Phänomen soll vorurteilsfrei wahrgenommen werden, so wie es sich in der Lebenswelt zeigt. Dafür ist es notwendig, zuerst zwischen lebensweltlicher Ökonomie und wissenschaftlicher Ökonomik zu unterscheiden (vgl. Tafner 2024). Die wissenschaftliche Ökonomik beschäftigt sich mit Modellen und Theorien und versucht, Wirtschaft und Wirtschaften objektiv zu beschreiben. Phänomenologisch ist von der Ökonomik wenig zu erfahren, denn sie interessiert sich nicht für das Phänomen an sich, sondern hat ein bestimmtes Erkenntnisinteresse (vgl. Nell-Breuning 1985, S. 152), es gilt also die lebensweltliche Ökonomie zu untersuchen. Nach der Reduktion auf die natürliche Einstellung erfolgt die zweite Reflexionsstufe als die Reduktion auf die phänomenologische Einstellung. Mit reflektierender Distanz ist es Ziel, das Wesen des Phänomens zu erkennen. Dabei soll das Phänomen im Bewusstsein variiert werden. Ein Ding, ein Sachverhalt, kann demnach im Bewusstsein unterschiedlich gedacht werden, wie ein Tisch von oben, unten oder links und rechts gedanklich vorgestellt werden kann. Was in all diesen Variationen unveränderlich bleibt, ist das Wesen einer Sache. Die Vorstellungen von lebensweltlicher Ökonomie variieren und hängen von der Situation (z.B. privat oder beruflich), von der Perspektive (Arbeitnehmerin, Arbeitgeber, Arbeitsloser, Konsumentin, Produzent etc.), vom symbolischen Kapital (Höhe des Bildungsabschlusses, des Einkommens und des Vermögens sowie der Macht) und der Weltanschauung (wirtschaftsliberal, sozial-marktwirtschaftlich, planwirtschaftlich) ab (vgl. Tafner 2024, S. 111ff.). Was ist nun das Wesen des Wirtschaftens, das bei all diesen Variationen doch unverändert bleibt? Dazu ist es notwendig zum Ausgangspunkt der phänomenologischen Betrachtung zurückzukehren – zum Subjekt.

Das Subjekt ist individuelles und soziales Wesen als auch geistiges und materielles Wesen (siehe Abb. 2). Als geistiges und individuelles Wesen hat es ein Bewusstsein, das nur dem Subjekt zugänglich ist. In diesem Bewusstsein nimmt das Subjekt sich und die Welt wahr. Es versteht sich als ein „In-der-Welt-sein“. In seiner natürlichen, lebensweltlichen Einstellung nimmt es dort die Welt „an sich“ und „objektiv“ wahr und das Bewusstsein gibt damit „gewissermaßen stillschweigend ständig ein Existenzurteil über die Gegenstände; es sagt: sie sind, d.h. sie haben einen subjekt- und situationsunabhängigen

Bestand“ (Held 2014, S. 31). Das Subjekt ist ein geistiges Wesen aber auch ein soziales Wesen. Durch Sprache kann sich das Subjekt mit anderen austauschen und an der Welt partizipieren. Auch wenn das Bewusstsein nur dem Subjekt zugänglich ist, kann es sich über Sprache mit anderen austauschen. Vorstellungen, Ideen, Werthalten etc. können dadurch miteinander ausgetauscht werden. Damit wird aus der Ersten-Person-Perspektive Intersubjektivität.

Abb. 2: Die Dimensionen des Subjekts

	Individuelles Wesen	**Soziales Wesen**
Geistiges Wesen	Bewusstsein	Sprache
Materielles Wesen	Körperlichkeit	Versorgen

Quelle: eigene Abbildung

Das Subjekt ist auch materielles Wesen und hat einen Körper, gleichzeitig ist es auch sein Körper. Zur Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit des Körpers benötigt das Subjekt Mittel, wie Luft, Lebensmittel, Unterkunft, Fortbewegungsmittel. Das Subjekt muss sich also mit Mitteln versorgen, um (über)-leben und gut leben zu können. Um sich also verwirklichen zu können, sind Mittel notwendig. Die meisten Mittel, die es für sein Leben benötigt, muss es sich von anderen besorgen. Damit wird das Versorgen von Mitteln zu einer sozialen Handlung (vgl. Tafner 2018a). Phänomenologisch kann Wirtschaften so beschrieben werden (vgl. Nell-Breuning 1985, S. 159ff.; Tafner 2018a, S. 117ff.; ders. 2020, 232f.): Der Mensch als individuelles und soziales sowie geistiges und materielles Wesen benötigt für sein Leben Mittel. Er muss sich mit Mittel versorgen, um (gut) leben zu können. Dem Versorgen liegt eine Wahlhandlung zugrunde: Die Entscheidung, ob bzw. welche Mittel besorgt werden sollen. Mittel können eigene oder fremde sein. Fremde Mittel – in Form von Mittel für Mittel (Geld) oder in Form von Gütern und Dienstleistungen – werden im Mittelsystem Wirtschaft zur Verfügung gestellt. Aus dieser phänomenologischen Beschreibung des Kerns des Wirtschaftens als Versorgen mit (knappen) Mitteln lassen sich folgende Beziehungen ableiten:

1. Beziehung zu sich selbst: Der Mensch steht zuallererst mit sich selbst in Beziehung. Er hat die Fähigkeit, über sich selbst zu reflektieren und sich gleichzeitig als Subjekt und Objekt zu betrachten. Als Zu-Versorgender hat er darüber zu entscheiden, ob bzw. welche Güter besorgt werden sollen.

2. Beziehung zu anderen Menschen: In vielen Fällen ist der Mensch überdies als Versorgender Teil des Mittelsystems Wirtschaft. Auch in diesem Fall dient ihm die Wirtschaft zur Selbstverwirklichung, zum sozialen Kontakt und zur Versorgung mit Einkommen. Gleichzeitig dient er anderen Menschen. Darin wird sowohl die dienende Funktion der Wirtschaft als auch das Soziale des Wirtschaftens erkennbar.
3. Beziehung zu Dingen und Mitteln: Der wirtschaftende Mensch ist in Beziehungen mit Dingen, die er sich wünscht oder nicht, die er produziert oder konsumiert. Diese Dinge sind Mittel, die er aus unterschiedlichen Gründen benötigt oder glaubt, zu benötigen. Er kommt überdies in Kontakt zu unterschiedlichen Formen des Geldes, die er zur Beschaffung seiner Mittel benötigt. Viele Mittel werden aus der Natur entnommen, verarbeitet, konsumiert, wiederverwertet oder entsorgt. Zur Beziehung zu Dingen und Mitteln gehört wesentlich auch die Beziehung zur Umwelt.
4. Beziehung zu Institutionen: Lebensweltliches Wirtschaften vollzieht sich nicht in einem regelfreien Vakuum, vielmehr strukturieren Institutionen, also wesentliche, dauerhafte und bedeutsame Regeln, das Handeln, denn der Mensch ist ein soziales Wesen, das mit anderen zusammenlebt. Dies können rechtliche oder moralische Regeln, aber auch Selbstverständlichkeiten sein (vgl. Scott 2001).

4. Vertrauen in wirtschaftlichen Beziehungen

Die oben dargestellten Beziehungen benötigen unterschiedliche Formen des Vertrauens.

4.1 Vertrauen und die Beziehung zu sich selbst

Ausgangs- und Zielpunkt des Wirtschaftens ist der Mensch. Er ist untrennbar, sowohl individuelles als auch soziales, sowie geistiges und materielles Wesen. Der Mensch ist ein Mysterium, so ist auch „[d]as Vertrauen in uns selbst eine geheimnisvolle Mixtur“ (Pépin 2019, S. 9). Ebenso gibt es für das Leben keine fertige Gebrauchsanweisung oder klare Regeln, wie ein gutes Leben gelebt werden soll. So benötigt der Mensch Selbstvertrauen, um sein Leben für sich selbst zu erfinden (vgl. ebd., S. 9) bzw. sich als Mensch zu verwirklichen. „Jeder muss sein Leben selbst erfinden. Dafür ist Selbstvertrauen notwendig.“ (ebd., S. 13) Das ist in einer individualisierten Gesellschaft allerdings kompliziert geworden, wenn „Selbstverwirklichung zur Ideologie“ (Honneth 2002, S.

154) geworden ist und sich zur „Produktivkraft eines deregulierten Wirtschaftssystems entwickelt“ (ebd.) hat. Die emanzipatorische Idee der Mündigkeit hat zu einer „Verkehrung von Idealen in Zwänge, von Ansprüchen in Forderungen“ (ebd., S. 155) geführt, sodass heute vor allem junge Menschen soziales Unbehagen spüren. Das Selbstvertrauen leidet darunter, weil sie sich mit anderen vor allem über soziale Medien vergleichen. Dies führt zu einer ständigen Frustration, weil Inhalte der sozialen Medien inszeniert und idealisiert sind. Die eigene Realität wird mit der Inszenierung und Idealisierung verglichen. Das ist ein unrealistischer Vergleich. Und allein die Tatsache, dass wir uns vergleichen, lenkt von unserer eigenen Existenz ab (vgl. ebd., S. 158ff.). „Wir sind alle einmalig. Unser Wert ist nicht relativ gegenüber dem der anderen, sondern absolut.“ (ebd., S. 160)

Diese Einzigartigkeit soll der Mensch in diese Welt einbringen. Das ist ein produktiver Prozess. Der Mensch muss tätig sein, um (gut) leben zu können und sein Dasein zu gestalten. Er ist produktiv, indem er seine eigenen Kräfte gebraucht, um sich zu verwirklichen (vgl. Fromm 2020, S. 98ff.). „Der Mensch kann zwar dank seiner Produktivität materielle Dinge, Kunstwerke und Gedankensysteme erzeugen, aber der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst.“ (ebd., S. 107) Will der Mensch seine emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten ausschöpfen, so muss er produktiv tätig werden. Um dies zu ermöglichen, muss er zuerst Vertrauen zu sich selbst haben und ein Grundvertrauen in das Leben – so wie dies auch Luhmann (2000) ausführt. Wer dem Leben vertrauen will, muss davon ausgehen, „dass das Leben etwas Gutes ist. […] Wir wissen nicht immer, in was genau wir Vertrauen haben, wenn wir dem Leben vertrauen.“ (Pépin 2019, S. 170) Dieses Vertrauen kann seine Begründung in der Philosophie oder im Glauben haben. Es verweist letztlich auf den Sinn. „Das ist die Kraft des Vertrauens – fides im Lateinischen, das auch ‚Glaube‘ bedeutet.“ (ebd., S. 174) Weil dies immer mit Unsicherheit und Zweifeln zu tun hat, ist gerade das Selbstvertrauen so wichtig. „Gäbe es den Zweifel nicht, müssten wir uns nicht selbst vertrauen. Selbstvertrauen ist nicht gleichbedeutend mit Selbstsicherheit. Wer sich selbst vertraut, findet den Mut, sich dem Ungewissen zu stellen, statt vor ihm zu fliehen.“ (ebd., S. 198) So hat Selbstvertrauen sehr viel damit zu tun, mit den Unsicherheiten des Lebens zurecht zu kommen. Oder anders gesagt: Das Leben lässt sich nicht kalkulieren. „Weil wir freie Wesen sind, weil wir keine programmierten Maschinen sind, müssen wir akzeptieren, dass es einen gewissen, nicht reduzierbaren Anteil an Ungewissheit gibt.“ (ebd., S. 99) Wir müssen ständig entscheiden, beruflich und privat. Niemand kann für uns entscheiden. In einer Gesellschaft, in der Zweckrationalität die Legitimation des Handelns ist, wird versucht, nach außen hin alle Entscheidungen instrumentell kalkuliert darzustellen. Es ist aber nicht möglich – auch in beruflichen und wirtschaftlichen Kontexten – alle Entscheidungen nur auf Kalkulation und Zweckrationalität auszurichten (vgl. Meyer 2005). Wählen bedeutet, zweckrational

abzuwägen. Das setzt voraus, dass Erwartungswerte berechnet werden können. Dann wird nicht von Unsicherheit, sondern von Risiko gesprochen. Risiko ist kalkulierbar. Ungewissheit und Unsicherheit lassen sich nicht berechnen. Für die Wahl auf Basis von Kalkulationen ist kein Selbstvertrauen notwendig, aber dort, wo wir entscheiden müssen, weil es Unsicherheiten und Gewissheit gibt, da benötigen wir Selbstvertrauen (vgl. Pépin 2019, S. 100f.).

4.2 Die Beziehung zu anderen Menschen – auch zu Fremden

Wenn anderen Menschen vertraut wird, dann geht es über eine reine Kalkulation hinaus, denn Vertrauen hat „kognitive, volitive und emotionale Züge und kann nur als Mischung dieser Eigenschaften beschrieben werden“ (Hartmann 2011, S. 138). Damit Vertrauen ermöglicht wird, ist eine Praxis des Vertrauens notwendig. Vertrauen ist eine „praktische Einstellung […], was heißt, dass seine praktischen Seiten und sein Vorkommen in seiner Praxis dem Phänomen nicht einfach äußerlich sind, sondern wesentlich zu seiner Beschreibung hinzugehören“ (ebd., S. 139).

Abb. 3.: Blumen zum Selberpflücken – und selber zahlen

Quelle: eigenes Foto (2021)

Abb. 3 zeigt einen besonderen „Selbstbedienungsladen“: Es stehen Blumen zum Selberpflücken zur Verfügung. Wer pflückt, soll zahlen und sein Geld in der Kassa hinterlegen. Ein Geschäftsmodell, das ich in meiner Heimat seit Jahren beobachte. Der Zusammenhang zwischen Pflücken und Bezahlung ist nur mit Vertrauen zu erklären. Ein solches Vorgehen ist möglich, weil die Menschen im Allgemeinen keine *Homini oeconomici* sind, sondern neben den eigenen Interessen auch die moralische Dimension eine Rolle spielt (vgl. Etzioni 1988). Es wird wohl immer wieder auch Menschen geben, die eine solche Situation für sich ausnutzen – der Mensch ist frei in seiner Entscheidung für das Gute oder das Böse –, aber wir gehen von der Regel aus: Man stiehlt

nicht, man betrügt nicht. Das sind zwei wesentliche Regeln des Zusammenlebens, die sich nicht nur im Dekalog, sondern auch in anderen religiösen und rechtlichen Texten finden, sich also institutionalisiert haben. Der Mensch lernt sie von klein auf durch Erziehung, Sozialisation und Enkulturation. So hat das Subjekt eine grundsätzliche Vorstellung von Moral. Wie aber können phänomenologisch betrachet rechtliche und moralische Institutionen überhaupt entstehen? Wie können sie gar zu Selbstverständlichkeiten und damit als kulturell-kognitive zu den am stärksten wirkenden Institutionen werden (vgl. Scott 2001)?

4.2.1 Aus Intersubjektivität zu Institutionen

Die Phänomenologie, auch jene von Emmanuel Lévinas, geht von der Ich-Perspektive aus. In lebensweltlichen Situationen begegnet das Subjekt dem Anderen. Es erkennt sich selbst durch den Anderen als Subjekt. Es wird gefragt und muss antworten, es muss Verantwortung übernehmen. Im Anderen erkennt das Subjekt, dass es selbst gefordert ist, dass es selbst angesprochen ist. Die essentielle, primäre und fundamentale Struktur der Subjektivität ist damit Verantwortung. In der Verantwortung geht es ganz um das Subjekt, um das angesprochene, verantwortliche Ich. Biesta (2017, S. 49ff.) führt in Bezug auf Lévinas aus, dass mit der Begegnung mit dem Anderen Bedeutung und Sinn sowie Verantwortung entstehen. Das Subjekt erkennt, dass der Andere auch ein individuelles Wesen ist und ebenso ein Bewusstsein und einen Körper hat, und auch dieser Andere möchte nicht verletzt werden. “To exist in and with the world thus always raises the question of the relationship between my existence and the existence of the world. […] The challenge, therefore, is to exist in the world without considering oneself as the centre, origin, or ground of the world […].” (Biesta 2017, S. 8)

Abb. 4 Intersubjektivität

	Individuelles Wesen A	**Soziales Wesen A + B**	**Individuelles Wesen B**
Geistiges Wesen	Bewusstsein	Sprache	Bewusstsein
Materielles Wesen	Körperlichkeit	Versorgen	Körperlichkeit

Quelle: eigene Abbildung

Wie Abb. 4 zeigt, hat jedes Subjekt (A und B) sein eigenes Bewusstsein und seine eigene Körperlichkeit, in dem sich sein Sein materialisiert. Das Subjekt verhält sich zu seinem Sein (vgl. Schütz 2017, S. 41). Es wird sich in der Begegnung mit dem Anderen seiner eigenen Subjektivität bewusst. Sein höchstes Gut ist sein Körper, der sein Leben und sein Bewusstsein ermöglicht. Das Subjekt ist auf den Anderen hin bezogen und erkennt, dass der Andere denselben Anspruch erhebt: Auch der Andere hat ein Bewusstsein und eine Körperlichkeit, auch er möchte nicht körperlich oder psychisch verletzt werden. Nach Lévinas ist die Verantwortung das Ergebnis der Intersubjektivität. Ulrich (2008, S. 60ff.) bezeichnet dieses Reziprozitätsprinzip als den Kern der Ethik. Berger und Luckmann (1977, S. 56ff.) stellen dar, wie aus einer reziproken Habitualisierung Institutionen entstehen und damit zur objektiven Wirklichkeit werden. Damit Institutionen entstehen können, bedarf es der Intersubjektivität. Durch Habitualisierung werden bestimmte Handlungen wiederholt und werden zu typischen, ähnlich laufenden Handlungsfolgen. Werden diese Routinen nun an Dritte weitergegeben – explizit oder implizit durch Nachahmung – entstehen daraus Institutionen wie die Moral. Sie wird durch Enkulturation, Sozialisation und Erziehung erlernt und weitergegeben. „Die Moral regelt, was ‚man' in einer sittlichen Gemeinschaft darf und was man nicht darf, was man tun und was man lassen soll." (Ulrich 2008, S. 31). Jedes Subjekt hat damit ein grundlegendes Verständnis davon, was Moral ist (vgl. ebd., S. 23). Subjekte erlernen moralische Überzeugungen, aber es fällt ihnen oft schwer, diese zu begründen (vgl. Roth 2017, S. 17f.). Moralische Handlungen erfolgen aus dem Erfordernis einer bestimmten Situation heraus: im Sinne Lévinas, weil das Subjekt in einer ganz bestimmten Form von einem Anderen dazu aufgefordert wird oder wie Roth (2017, S. 94) ausführt, es eine bestimmte Situation erfordert. Wer dem verletzten Anderen hilft, macht dies kaum deshalb, weil er ein bestimmtes Prinzip (z.B. Goldene Regel, kategorischer Imperativ, Nutzenerhöhung) verfolgt, sondern weil es der Andere oder die Situation erfordert. „Wir haben das Gefühl, dass das Verhalten in der Sache selbst begründet sein muss" (ebd., S. 95). Das Ziel sind nicht die Prinzipien, sondern ist der Andere, der Mensch (vgl. ebd., S. 95ff; Biesta 2017, S. 12). So lässt sich auch die Mündigkeit als Ausgangs- und Zielpunkt der Pädagogik verstehen: Weil das Subjekt ein individuelles Wesen ist, ist es autonomiefähig, weil es gleichzeitig und untrennbar soziales Wesen ist, ist es solidaritätsfähig. Und weil es eben beides ist, ist es auch partizipationsfähig (vgl. Klafki 1996, S. 276).

4.2.2 Sozioökonomische Beziehungen

Auch in der Ökonomie haben es Menschen miteinander zu tun, es geht also um sozioökonomische Beziehungen. Das lebensweltliche, ökonomische Handeln

ist von drei wesentlichen Elementen gekennzeichnet: Erstens geht es um sozioökonomische Beziehungen zwischen Menschen, die füreinander wirtschaftliche Leistungen erbringen. Zweitens geht es dabei häufig um das Setzen von Zielen, Planen, Organisieren, Durchführen und Kontrollieren. Dabei wird immer kommuniziert. Es geht also immer auch um Management, denn in der postmodernen Gesellschaft werden Entscheidungen innerhalb von Organisationen – Haushalte, Vereine, Unternehmen, öffentliche Verwaltung etc. – getroffen (vgl. Malik 2006). In sozialen Beziehungen – dazu zählt auch das Management – spielt die Kommunikation eine Schlüsselrolle. Nun baut Kommunikation ganz wesentlich auf Vertrauen, Respekt und Wahrhaftigkeit und es wird davon ausgegangen, dass die Menschen wahrhaftig kommunizieren. Würden wir davon ausgehen, dass Kommunikation nicht wahrhaftig geführt wird, dann hätten wir kein Interesse an Kommunikation, denn sie wäre sinnlos. Mit der Kommunikation ist also unmittelbar die Annahme der Wahrhaftigkeit verbunden. Ein Individuum kann sich daraus einen Vorteil verschaffen wollen, indem es lügt. Es wird ihm geglaubt, gerade deshalb, weil davon ausgegangen wird, dass wahrhaftig gesprochen wird. Würden sich aber alle einen solchen Vorteil verschaffen wollen, bräche die Kommunikation zusammen. Das bedeutet einerseits, dass das lügende Individuum eigentlich ein Parasit ist und andererseits Kommunikation nicht funktioniert, wenn sich jedes Individuum sich durch Lüge einen Vorteil verschaffen möchte (vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 59ff.; ders. 2001, S. 100ff.). Anders gesagt: Die Einbettung des wirtschaftlichen Handelns in die Gesellschaft und Kultur führt zu sozialen Begegnungen, die niemals in einem moralfreien Raum stattfinden, denn Moral und Soziales sind Bestandteile der Lebenswelt, welche die Wirtschaft nicht herstellen kann, sondern vorhanden sein müssen. Vertrauen ist ökonomisch grundlegend, hat aber nicht-instrumentelle Wurzeln. Im Mainstream der Ökonomik wird von einer instrumentellen Sicht der Ökonomik im Sinne der Eigennutzmaximierung ausgegangen. „In einer Welt mit vollständiger, symmetrischer Information und vollständiger Voraussicht ohne Unsicherheit hat Vertrauen keinen systematischen Ort." (Kubon-Gilke et al. 2005, S. 10) In der ökonomischen Theorie wird Vertrauen deshalb erst dann zum Thema, wenn von der Idee des vollkommenen Marktes abgegangen und von unvollkommenen Märkten ausgegangen wird. So wird Vertrauen in institutionenökono-mischen Zugängen relevant, wie sie z.B. in der Prinzipal-Agenten-Beziehung eine Rolle spielt. Dennoch werden auch diese Zugänge nicht der lebenswelt-lichen Komplexität des Vertrauens gerecht, weil die sozialen Beziehungen nicht genügend Berücksichtigung finden (vgl. Gilbert 2007, 66ff.). Aus diesem Grund greift eher ein sozioökonomischer Zugang, da „dabei insbesondere auf Erkenntnisse der Psychologie, Philosophie und vor allem der Soziologie" zurückgegriffen wird (ebd., S. 70).

Abb. 3 zeigt auch, dass wir nicht nur bekannten Menschen vertrauen, sondern durchaus auch Fremden. Würden wir Fremden gar nicht vertrauen,

dann würde z. B. der Verkehr nicht funktionieren (dieses Beispiel wird unten nochmals aufgegriffen), aber auch Wirtschaften könnte sich nicht entfalten. Nicht jeder Person kann in jeder Situation vertraut werden. Misstrauen kann in bestimmten Kontexten das bessere Verhalten sein. Dies zu bewerten, ist nicht einfach und kann eben nicht mit einem Algorithmus dargestellt werden. Vertrauen in andere bleibt hochkomplex. Keinesfalls jedoch bedeutet vertrauen, die Verantwortung abzuschieben. Vielmehr kommt es zu einer Verdopplung der Verantwortung. „Verantwortung lässt sich grundsätzlich definieren als das Einstehen eines Akteurs für die Folgen seiner Handlungen in Relation zu einer geltenden Norm." (Heidbrink 2017, S. 5) Diese Normen können Recht, Moral und Selbstverständlichkeiten sein (vgl. Scott 2001). Die vertrauensgebende Person gewährt Vertrauen und übernimmt dadurch Verantwortung, weil sie einer anderen Person und ihrer zukünftigen Handlung vertraut. Sie weiß gar nicht, wie und ob die andere Person konkret das Vertrauen erfüllen wird. Die Person, der vertraut wird, übernimmt ebenso Verantwortung. Es gibt also eine Verantwortung durch das Verlassen auf jemanden und eine Verantwortung durch die Annahme des Vertrauens. Die Verantwortung hat sich verdoppelt. Beide Personen müssen ihr Handeln gegebenenfalls rechtfertigen. Die Vertrauensgeberin muss die Frage beantworten können, warum sie der Vertrauensnehmerin vertraut hat. Dafür muss es gute Gründe geben. Da es grundsätzlich begründbar ist – sonst würde diese Frage gar nicht gestellt werden können – ist das Vertrauen selbst auch rational. Es muss ebenso begründet werden, wenn die Vertrauensnehmerin das Vertrauen missbraucht hat. Hier betont das Wort „missbrauchen" bereits, dass es um eine unmoralische Handlung geht. Anders gesagt: Es müsste ebenso begründet werden, warum das erwartete Handeln nicht umgesetzt wurde. Dafür kann es tatsächlich gute Gründe geben. Was sich im ersten Blick als Missbrauch darstellt, kann sich im zweiten Blick durch gute Argumente als begründet herausstellen. Vertrauensgewährung und Vertrauensannahme führen also zu einer Verdoppelung der Verantwortung. Die Komplexität wird erhöht, nicht reduziert. Und diese Komplexitätserhöhung kann paradoxerweise zu effizienterem Handeln führen. Aber diese Effizienz lässt sich nicht errechnen. Vertrauen braucht vielmehr eine Praxis des Vertrauens, in der sich Vertrauen entfalten kann. Soll ein solches Vertrauen hergestellt werden, dann ist dies immer nur auf Vorschuss zu erlangen. Wer vertraut, verdoppelt die Verantwortlichkeiten und gewährt einen Vertrauensvorschuss. Malik (2006, S. 140ff.) legt dar, dass neben der Resultatorientierung, des Beitrags zum Ganzen, der Konzentration auf Weniges, dem Nutzen von Stärken und des positiven Denkens, das Vertrauen ein Grundsatz wirksamer Führung sei. Ist eine Kultur – eine Praxis – des Vertrauens etabliert, dann wird die Organisation robust genug, um auch Fehler des Managements, Konflikte oder Probleme zu verkraften. Jedenfalls darf Vertrauen nicht als ein blindes Vertrauen missverstanden werden, es geht um ein

„gerechtfertigtes Vertrauen, begründetes Vertrauen“ (ebd.). Empirische Studien zeigen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Vertrauen und Erhöhung der Leistungsfähigkeit gibt (vgl. Gilbert 2007, S. 80). Vertrauen darf nicht missbraucht, muss aber kontrolliert werden. Vertrauensmissbrauch muss zu entsprechenden Folgen führen und dies sollen die Mitarbeitenden vorab auch wissen. Missbrauch liegt auch vor, wenn mit Vertrauen gespielt wird, und Vertrauen nur als eine Marketingmaßnahme nach außen und als eine vermeintliche Strategie nach innen verwendet werden soll, ohne dass es tatsächlich um Vertrauen geht (vgl. Hartmann 2020, S. 137ff.). Wer mit Vertrauen wirbt, muss es mit Vertrauen ernst nehmen, sonst wird das unsichtbare Vermögen Vertrauen verspielt. „Wer Vertrauen will, muss sich darüber im Klaren sein, ob er in der Lage ist, das einmal erreichte Vertrauen auch tatsächlich zu halten oder die Verantwortung, die mit dem Vertrauen einhergeht, zu tragen.“ (ebd., S. 153)

4.3 Vertrauen in Dinge und Technik sowie in Institutionen

Wie komplex Vertrauen ist, zeigt sich am Vertrauensgrundsatz, der nach österreichischem Recht besagt, dass „jeder Straßenbenützer vertrauen [darf], dass andere Personen die für die Benützung der Straße maßgeblichen Rechtsvorschriften befolgen“ (§ 3 StVO). Ausnahmen sind gegeben. Ohne diesen Grundsatz könnte der Verkehr gar nicht fließen. Kollektiv gehen wir also davon aus, dass im Prinzip alle die Regeln einhalten, wissend, dass Einzelne dies gewollt oder ungewollt doch nicht tun werden. Dennoch: Ohne Vertrauensgrundsatz kein fließender Verkehr.

Die Komplexität zeigt sich an folgenden Punkten: Erstens gibt es gute Gründe für diese Art des Vertrauens, es ist also rational. Zweitens ist dieses Vertrauen in Gesellschaft und Kultur eingebettet, denn einerseits fließt Verkehr in unterschiedlichen Kulturen eben unterschiedlich und andererseits bedarf es bestimmter Kompetenzen, die in einem sozialen Prozess erlernt werden. Drittens ist es sowohl eine regulative Institution als auch eine individuelle Praxis. Viertens dient dieses Vertrauen dem Fließen des Verkehrs, es ist also ein Mittel für einen Zweck. Damit ist, fünftens, Vertrauen selbst kein Wert, sondern erhält seine Normativität erst durch den Zweck. Sechstens eröffnet Vertrauen einen Handlungsspielraum, der sich z. B. darin äußern kann, auf den eigenen Vorrang zu verzichten. Und es lässt die Möglichkeit offen, gewollt oder ungewollt die Regeln zu brechen. Siebtens werden nicht nur Personen und Institutionen, sondern wird auch der Technik vertraut, egal ob Ampeln, Bremsen oder Lichthupen. Schließlich, achtens, wird Vertrauen nicht nur in intimen oder privaten Beziehungen gewährt, sondern auch Fremden gegenüber.

Jede soziale Beziehung benötigt Vertrauen, sei es auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. Endress 2002, S. 53ff.). Am Beispiel des Vertrauensgrundsatzes: Das Vertrauen greift in einer bestimmten Situation auf der Mikroebene zumindest einer anderen, meist fremden, Person gegenüber. Das Teilnehmen am Verkehr mit einem Kraftfahrzeug setzt eine Fahrprüfung voraus, dafür wird meist in einer Fahrschule gelernt. Das Erlernen des Vertrauensgrundsatzes ist daher auf der Mesoebene mit einer Organisation verbunden. Grundlage sind sowohl regulative als auch kulturell-kognitive Institutionen, also Selbstverständlichkeiten (vgl. Scott 2001). Wie der Vertrauensgrundsatz vollzogen und auf jemanden aufmerksam gemacht wird, z. B. durch Gesten, Hupen etc., ist komplex und von sozialen und kulturellen Selbstverständlichkeiten abhängig.

Induktiv wurde gezeigt, wie komplex dieses Vertrauen ist und welche Dimensionen damit verbunden sind. Deduktiv können als Elemente Relationalität, Verletzbarkeit und alternative Handlungsmöglichkeiten beschrieben werden. Dabei können wir nicht sicher sein, ob der Zweck mit dem Mittel Vertrauen tatsächlich erreicht wird. Vertrauen ist rational, denn es lässt sich begründen. Ob Vertrauen ethisch legitimiert ist, hängt vom intendierten Zweck ab (vgl. Hartmann 2011, S. 56, 82ff.).

Der Vertrauensgrundsatz baut auf das Vertrauen in andere Menschen, die Technik und Institutionen. Da über andere Menschen bereits ausgeführt wurde, folgt nun das Vertrauen in Dinge und Technik (4.3.1) und in Institutionen (4.3.2)

4.3.1 Vertrauen in Dinge und Technik

Die folgende Abbildung 5 zeigt ein Gerüst in Nordindien. Es zeigt ähnlich wie der Vertrauensgrundsatz ein paar wesentliche Grundlagen: Das Verständnis von Sicherheit ist kulturabhängig. Ein solches Gerüst würde bei uns nicht aufgestellt werden dürfen. Es widerspricht den rechtlichen Vorgaben, aber auch den Selbstverständlichkeiten, denn in unserer Kultur finden solche Gerüste keine Anwendung.

Abb. 5: Gerüst in Nordindien

Quelle: eigenes Foto (2018)

Woher aber kommt das Vertrauen in Dinge wie Gerüste oder Brücken? „Wir vertrauen nicht der Bücke per se, sondern den Ingenieuren, die die Brücke konstruiert haben; wir vertrauen nicht dem Auto per se, sondern den Technikern und Arbeitern, die es hergestellt haben." (Hartmann 2011, S. 283f.) Es sind wiederum die Menschen dahinter, denen vertraut wird. Es wird darauf vertraut, dass die Menschen gut ausgebildet und erfahren sind, daher die Kompetenz besitzen, den Normen entsprechend Dinge zu produzieren. Es wird also davon ausgegangen – darauf vertraut –, dass verantwortungsvoll gearbeitet wird. Dabei vertrauen wir Fremden, denn es ist selten bekannt, wer die Dinge produziert, geliefert und ggf. montiert hat. Hinter den Systemen stehen immer Menschen, die handeln (vgl. ebd., S. 283ff.; Agora 42 2016).

4.3.2 Vertrauen in Institutionen

Wir vertrauen also dem Menschen insofern, als wir davon ausgehen, dass er sich grundsätzlich an Regeln und Normen hält. Diese können ebenso technischer Art sein. So vertrauen wir sowohl den Normen als auch den Menschen. Es trifft hier Individualethik und Institutionenethik zusammen: Jeder Mensch trägt individuell Verantwortung für sein Handeln und dazu gehört die Einhaltung von Regeln (Institutionen). In den rechtlichen Institutionen wiederum wird dargelegt, wie rechts- bzw. technikkonformes Handeln aussieht. Individual- als auch Institutionenethik bedingen sich gegenseitig. Wir vertrauen also sowohl den Institutionen selbst als auch den Menschen, dass sie diese einhalten. Wir vertrauen insofern dem System, als Institutionen uns dort Halt geben, wo Menschen nicht vertraut wird. Denn wenn wir in der Wirtschaft oder in Politik mit Menschen zu tun haben, denen wir nicht vertrauen, kann dem

System selbst dennoch weiter vertraut werden. Wenn wir es allerdings ständig mit nicht vertrauensvollen Menschen im System zu tun haben, wird auch das System an Vertrauen verlieren (vgl. Hartmann 2011, S. 283ff.).

Zum lebensweltlichen, ökonomischen Handeln gehören Kosten und Finanzierung und damit das Geld. Geld baut wesentlich auf Vertrauen. Es behält seinen Wert, solange ihm vertraut wird. Geldschöpfung in Form der Kreditvergabe fußt ganz wesentlich auf Vertrauen. Wer der Bonität des potenziellen Schuldners nicht traut, wird nicht zum Gläubiger, ermöglicht keine Geldschöpfung. In der Finanzkrise führte das mangelnde Vertrauen in die Geschäftsbanken zur Kreditklemme (vgl. Nida-Rümelin 2011, S. 67). Das Vertrauen in das Geldwesen scheint zum grundsätzlichen kapitalistischen Weltvertrauen zu gehören und es müssen außergewöhnliche Umstände eintreten, welche dieses Vertrauen vollends erschüttert.

In der Verhaltensökonomik finden sich Hinweise auf die Bedeutung des Vertrauens (vgl. Kubon-Gilke et al. 2005, S. 7ff.), aber auch in der Institutionenökonomik. „Vertrauen wird in der Ökonomik besonders dann zum Thema, wenn Institutionen ausdrücklich in die Analyse einbezogen werden." (Kubon-Gilke et al. 2005, S. 9) Vertrauen wird also dann thematisiert, wenn die Einbettung von Organisationen und Menschen in Kultur und Gesellschaft sich auch in der Theoriebildung niederschlägt, wenn also von der Idee vollkommener Märkte abgegangen wird. Es bleibt für die Ökonomik insofern ein schwieriges Thema, als es für das Wirtschaften wohl notwendig ist, aber nicht von der Wirtschaft – also dem System, in dem die Mittelherstellung erfolgt – produziert werden kann. Wird Vertrauen modelliert, dann sind ökonomische Zugänge notwendig, welche Gruppen, Institutionen und Systeme berücksichtigen (vgl. Netzwerk Plurale Ökonomik e. V. o. J.).

5. Fazit: Vertrauen als Teil lebensweltlichen Wirtschaftens

Der Beitrag will soziologisch-phänomenologisch anhand von beschriebenen ökonomischen Beziehungen Folgendes zeigen:

- Vertrauen wird im Sinne Luhmanns als komplexitätsreduzierend und effizienzsteigernd dargestellt. Wirtschaftliches Handeln geht jedoch weit über das instrumentell Ökonomische hinaus. Als Grundlage wirtschaftlicher Beziehungen ist Vertrauen hochkomplex und kann nicht kausal, quantitativ kalkuliert auf Basis zweckrationaler Eigennutzmaximierung herbeigeführt werden. Vielmehr wirken Zweckrationales, Wertrationales, Emotionales, Traditionelles und Unbewusstes für das Entstehen einer Praxis des Vertrauens zusammen.

- In einer solchen Praxis führt Vertrauen zu einer doppelten Zurechenbarkeit von Verantwortung: Wer Vertrauen schenkt und wer es annimmt, übernimmt Verantwortung und wird verletzlich.
- Vertrauen erhöht die Komplexität des Handelns – anders als Luhmann (2000) dies vertritt – und verdoppelt die Verantwortlichkeiten.
- Wirtschaftliche Beziehungen sind ohne Vertrauen und Verantwortung nicht möglich.

Der Beitrag soll zeigen, dass Vertrauen eine Praxis benötigt und lebensweltliches Wirtschaften immer in Gesellschaft, Kultur und Natur eingebettet ist. Wer Ökonomik versteht, muss daher noch nicht die Ökonomie verstanden haben (vgl. Tafner & Casper 2023). Beziehungen und Vertrauen lassen sich nicht auf instrumentelle, ökonomische Faktoren reduzieren. Vielmehr basiert Wirtschaft auf Werte und moralische Grundlagen, die sie selbst nicht produzieren kann (vgl. Etzioni 1988).

Literatur

Agora 42 (2016). Mensch trifft System – Interview mit Prof. Dr. Georg Tafner. Online: https://agora42.de/tafner-systeme (05.05.2024).

Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West & C. McManus (Hrsg.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*, (S. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1977). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Biesta, G. J. (2017). The rediscovery of teaching. New York: Routledge.

Bonfig, A., Engartner, T., Gaupe, S., Hagedorn, U., Hantke, R., Hedtke, R., Schank, C., Schröder, L.-M. & Tafner, G. (2023). Was ist und was will sozioökonomische Bildung? Positionen der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. GSÖBW. https://soziooekonomie-bildung.eu/wp-content/uploads/ 2024/ 03/GSOeBW_2023_Was-ist-und-was-will-soziooekonomische-Bildung.pdf.

Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Stuttgart: Utb.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations,* 2 (2), 129–152.

Duden (1970). Das Bedeutungswörterbuch. Mannheim/ Wien/ Zürich: Bibliographisches Institut, Dudenverlag.

Endress, M. (2002). Vertrauen. Bielefeld: Transcript.

Erikson, E. H. (Hrsg.). (1963). Youth: Change and challenge. New York: Basic books.

Etzioni, A. (1988). The Moral Dimension. Toward a New Economics. New York u. a.: The Free Press.

Fabel-Lamla, F. & Welter, N. (2012). Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 – Heft 6, S. 769-771.
Fischer, A., Hantke, H., Oeftering, T. & Oppermann, H. (Hrsg.). (2019). Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 10. Baltmannsweiler: Hohengehren.
Fromm, E. (2020). Die Furcht vor der Freiheit. München: dtv.
Gilbert, D. U. (2007). Vertrauen als Gegenstand der ökonomischen Theorie. Ausgewählte theoretische Perspektiven, empirische Einsichten und neue Erkenntnisse. *ZfM, Zeitschrift für Management, Heft 1, Januar 2007, 2. Jahrgang*, S. 60-107.
Habermas, J. (1987). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Habermas, J. (2012). Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin: Suhrkamp.
Hartmann, M. (2011). Die Praxis des Vertrauens. Berlin: Suhrkamp.
Hartmann, M. (2020). Vertrauen. Die unsichtbare Macht. Frankfurt a. M.: Fischer.
Held, K. (2014). Einleitung. In *E. Husserl. Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte 1*, (S. 5-51). Stuttgart: Reclam.
Heidbrink, L. (2017). Definitionen und Voraussetzungen der Verantwortung. In: L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung*, (S. 3-33). Wiesbaden: Springer.
Honneth, A. (2002). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In A. Honneth (Hrsg.), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*, (S. 141-158). Frankfurt a. M.: Campus.
Husserl, E. (2012). Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Stuttgart: Reclam.
Husserl, E. (2014). Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Stuttgart: Reclam.
Knobloch, H. (2009). Phänomenologische Soziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag.
Kubon-Gilke, G., Held, M. & Sturn, R. (2005). Ökonomik des Vertrauens – Stellenwert von Vertrauen in der Ökonomik. In M. Held, G. Kubon-Gilke & R. Sturn (Hrsg.), *Reputation und Vertrauen. Normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik. Jahrbuch 4*, (S.7-33). Marburg: Metropolis.
Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
Lévinas, E. (2008). Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg & München: Karl Alber (Sigle: TU).
Luckmann. T. (2008). Konstitution, Konstruktion: Phänomenologie, Sozialwissenschaft. In J. Raab, M. Pfadenhauer & P. Stegmaier (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag. 33-40.
Luhmann, N. (2000). Vertrauen. 4. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Lucius & Lucius UTB.
Malik, F. (2006). Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt a. M.: Campus.
Meyer, J. M. (2005). Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Netzwerk Plurale Ökonomik e. V. (o. J.). Exploring Economics. Online: https://www.exploring-economics.org/de. (30.04.2024).
Nida-Rümelin, J. (2001). Strukturelle Rationalität. Ein philosophischer Essay über praktische Vernunft. Stuttgart: Reclam.
Nida-Rümelin, J. (2011). Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München: Irisiana.
Nell-Breuning, O. (1985). Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre. 2. Aufl. München: Olzog.
Pépin, C. (2019). Sich selbst vertrauen. Kleine Philosophie der Zuversicht. München: Carl Hanser Verlag.
Roth, M. (2017). Warum wir Moralapostel nicht mögen und Moralisieren verabscheuen. Zur Lebensferne der Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
Schütz, E. (2017). Existenzialkritische Pädagogik. Herausgegebenen von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer.
Scott, W. R. (2001). Institutions and organizations. 2. Aufl. Thousand Oaks, California: Sage.
Sloane, P. F. (2017). 'Where no man has gone before!' – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *Educational Design Research*, Volume 1, Issue 1, S. 1-29.
Sloane, P. F. (2018): Kann Evidenzbasierung Grundlage einer qualitativ hochwertigen schulischen und betrieblichen Bildung sein? *Berufsbildung*, Heft 170, S. 2-5.
Sprenger, R. K. (2007). Vertrauen führt: Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt a. M.: Campus.
StVO (1960). Straßenverkehrsordnung. BGBl 159/1960. Wien: Rechtsinformationssystem.
Tafner, G. (2018a). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft,* (S.109-140). Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft.
Tafner, G. (2018b). Ein manipulativer Begriff macht Karriere – Evidenzbasierung. In *berufsbildung, Digital unterstütztes Lernen*, Heft 171, Juli 2018, 40–42.
Tafner, G. (2020). Wirtschaftshermeneutik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Lebensweltliche Ökonomie und wissenschaftliche Ökonomik im Kontext von Moral und Ethik. *Zeitschrift für Unternehmens- und Wirtschaftsethik (zfwu)*, 21 (3), 224–249.
Tafner, G. (2024). Pluralism and the Desire for Unambiguity. On the Significance of Perception and Ambiguity in Socio-economic Education. In: C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (eds.), *Economy, Society and Politics. Socio-economic and Political Education in Schools and Universities*. Wiesbaden: Springer. S. 103-130.
Tafner, G. & Casper, M. (2023). Understanding economics does not equal understanding the economy: Designing teacher education from a socio-economic perspective. *International Journal of Pluralism and Economics Education (IJPEE)*, 2022 (Vol.13 No.3), 277 – 296.
Ulrich, P. (2008). Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. Bern: Haupt.
Zahavi, D. (2018). Phänomenologie für Einsteiger. Wien/Köln/Weimar: UTB.

Image und Attraktivität der dualen Ausbildung in Österreich: Status quo und Wirkung auf den Verbleib im Beruf. Ein Scoping Review

Michaela Schinko

1. Einleitung

Das duale Ausbildungssystem in Österreich ist strukturell vergleichbar mit denen Deutschlands und der Schweiz und wird international als Modell für Jugendbeschäftigung geschätzt (PK, 2014). Trotz dieser Anerkennung ist ein abnehmendes Interesse der Jugendlichen festzustellen, was durch die Tendenz zur Akademisierung, demografische Veränderungen und die Präferenz für alternative Bildungspfade beeinflusst wird (Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2016; Höller, 2016; Dornmayr, 2022). Zusätzlich leidet die duale Ausbildung in Österreich unter einer geringeren Reputation, was die Zahl der Lehrlinge weiter sinken lässt (Dornmayr & Winkler, 2016a; 2016b).

Es stellt sich die Frage, warum die Lehre in Österreich als weniger attraktiv wahrgenommen wird, obwohl sie international anerkannt ist und österreichische Lehrlinge bei Wettbewerben wie den Euro- oder WorldSkills regelmäßig ihre Fähigkeiten erfolgreich demonstrieren (WKO, 2023).

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, ob die negative Wahrnehmung der dualen Ausbildung lediglich ein narratives Konstrukt der österreichischen Gesellschaft ist oder ob sie durch empirische Studien belegt wird. Es soll analysiert werden, ob und wie das Image und die Attraktivität der Lehre auf die Berufswahl und die berufliche Verweildauer wirken.

2. Theoretischer Hintergrund

Attraktivität der dualen Ausbildung bezieht sich auf die wahrgenommene Anziehungskraft der dualen Ausbildung, die mit Faktoren wie Verbleib oder Abbruch, Ausbildungsqualität und Zufriedenheit zusammenhängen und sowohl von intrinsischen Motivationen als auch von extrinsischen Anreizen abhängig ist (Wiesner, 2017). Kim-Maureen Wiesner (2017) zeigt in ihrer Studie, dass Studierende die Arbeitsleistung von Personen mit einer dualen Ausbildung zwar schätzen und das Image der Ausbildung als hoch bewerten,

sie jedoch die Ausbildung selbst nicht als attraktiv genug empfinden, um diesen Bildungsweg zu wählen. Diese Diskrepanz zwischen positivem Image und geringer Attraktivität deutet darauf hin, dass ein gutes Image allein nicht ausreicht, um die Attraktivität der dualen Ausbildung zu erhöhen. Wiesner schlägt vor, dass Praktika, insbesondere bezahlte, vor Beginn der Ausbildung angeboten werden sollten, um die Attraktivität zu steigern. Eine Anerkennung der im Studium erbrachten Leistungen und eine Verkürzung der Ausbildungsdauer könnten ebenfalls Anreize schaffen (Wiesner, 2017).

Image der dualen Ausbildung ist die Gesamtheit der Wahrnehmungen und Bewertungen, die Individuen und die Gesellschaft einem Ausbildungsweg zuschreiben und ist von extrinsischen Anreizen abhängig, was sich wiederum auf das gesellschaftliche Ansehen und den sozialen Status auswirkt und somit Einfluss auf die beruflichen Entscheidungsprozesse hat (Wiesner, 2017; Tillmann et al., 2014; Eberhard et al., 2009; Ulrich et al., 2006).

Stefanie Matthes (2019) unterscheidet in ihrer Arbeit zwischen Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, basierend auf Herzbergs Zwei-Faktoren-Theorie. Diese Theorie unterscheidet zwischen Motivatoren, die intrinsisch zur Arbeitszufriedenheit beitragen, und Hygienefaktoren, die Unzufriedenheit verhindern, aber nicht zur Zufriedenheit beitragen (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Matthes` Forschung zielt darauf ab, zu verstehen, wie diese Faktoren mit der Berufswahl und dem Verbleib im Beruf zusammenhängen. Sie stellte fest, dass Berufe, die von vielen Attraktionsfaktoren (wie interessante Aufgaben und Anerkennung) und wenigen Aversionsfaktoren (wie geringes Einkommen, hohe Arbeitsbelastung, wenig gesellschaftliche Anerkennung und schlechte Arbeitsbedingungen) gekennzeichnet sind, eher gewählt werden und eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, dass die Beschäftigten in diesen Berufen verbleiben. Matthes schlägt vor, die Ausbildungsqualität zu verbessern, indem man beispielsweise die Arbeitsbedingungen in den Betrieben optimiert und mehr Wert auf die Wertschätzung und Anerkennung der Auszubildenden legt. Eine kontinuierliche pädagogische Unterstützung und individuelle Betreuung während der Ausbildung könnten ebenfalls dazu beitragen, dass die Auszubildenden trotz negativer Arbeitsbedingungen im Beruf verbleiben (Matthes, 2019).

Im Rahmen des Bildungsberichts des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) bieten jährlich Sekundäranalysen wertvolle Einblicke in die verschiedenen Aspekte der dualen Ausbildung in Österreich. Diese Berichte bieten einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand und die Herausforderungen der dualen Ausbildung und sind relevant, um das allgemeine gesellschaftliche Bild der dualen Ausbildung zu verstehen (Dornmayr, 2021). Dornmayr thematisiert dabei regelmäßig das Image der dualen Ausbildung, führt jedoch keine tiefgehenden empirischen Untersuchungen zum Image durch.

Des Weiteren zeigen Studien, dass je höher die Zufriedenheit mit dem Beruf ist, desto höher ist die Identifikation mit dem Beruf und desto geringer ist die Fluktuationsrate. Eine hohe berufliche Identifikation führt auch zu höherer Leistung (Lee et al., 2015; Meyer et al., 2006). In diesem Kontext wird auch die Identitätsarbeit in der dualen Ausbildung als bedeutend angesehen, um die Bindung der Auszubildenden an ihren Beruf zu stärken (Thole, 2021). Diese Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung von Maßnahmen zur Steigerung der beruflichen Zufriedenheit und Identifikation, um langfristig eine hohe Mitarbeiterbindung und -leistung zu gewährleisten (Lee et al., 2015; Meyer & Allen, 1990). Eine Studie von Thole (2021) zeigt, dass gezielte Identitätsarbeit nicht nur die Zufriedenheit erhöht, sondern auch das Engagement und die langfristige Bindung der Auszubildenden an den Ausbildungsbetrieb stärkt. Dies wird durch regelmäßige Reflexion und individuelle Betreuung unterstützt, die den Auszubildenden hilft, eine stärkere berufliche Identität zu entwickeln und sich mit ihrem Berufsfeld zu identifizieren.

Aversionsfaktoren wie geringes Einkommen, hohe Arbeitsbelastung, wenig gesellschaftliche Anerkennung und schlechte Arbeitsbedingungen sind bedeutende Aspekte, die die Berufswahl und den Verbleib im Beruf negativ beeinflussen können (Matthes, 2019). Obwohl diese Faktoren wichtig sind, konzentriert sich die vorliegende Analyse vor allem auf die positiven Motivationsstrategien und strukturellen Verbesserungen, die zur Steigerung der Attraktivität und Zufriedenheit in der dualen Ausbildung beitragen können. Der Schwerpunkt liegt daher darauf, proaktive Maßnahmen zu identifizieren und umzusetzen, die die duale Ausbildung attraktiver machen, um langfristige und nachhaltige Verbesserungen zu erzielen, die sowohl die Arbeitszufriedenheit als auch die berufliche Identifikation fördern. Aversionsfaktoren werden daher weniger aufgegriffen, da die Schaffung eines positiven Umfelds und attraktiver Ausbildungsbedingungen als effektiver angesehen wird, um die gewünschten langfristigen Effekte zu erreichen. Anhand der Erkenntnisse von Wiesner, Matthes und Dornmayr soll die duale Ausbildung differenziert betrachtet werden. Während Wiesner aufzeigt, dass ein positives Image nicht zwangsläufig zu einer höheren Attraktivität führt, betont Matthes die Bedeutung von Attraktions- und Aversionsfaktoren für die Berufswahl. Dornmayrs Analysen ergänzen dieses Bild durch einen kontinuierlichen Überblick über die gesellschaftliche Wahrnehmung der dualen Ausbildung in Österreich. Im Rahmen dieses Scoping Reviews wird daher untersucht, welche empirischen Studien den Zusammenhang zwischen Image, Attraktivität und Verbleib in der dualen Ausbildung in Österreich beleuchten.

3. Forschungsfragen und Zielsetzung

Das Scoping Review zielt darauf ab, folgende Forschungsfrage zu beantworten: Welche empirischen Studien untersuchen den Zusammenhang von Attraktivität (inklusive Image) und dem Verbleib in der dualen Ausbildung in Österreich aus Sicht der Lehrlinge? Es soll ermittelt werden, ob die negative Wahrnehmung der dualen Ausbildung durch empirische Daten gestützt wird und wie Attraktions- und Aversionsfaktoren mit der Berufswahl und Verweildauer zusammenhängen.

Das Forschungsfeld dieses Scoping Reviews, das sich im Vorgehen an den Vorschlägen von Arksey und O`Malley (2005) sowie von Elm, Schreiber und Haupt (2019) orientiert, erstreckt sich auf das Image der dualen Ausbildung als signifikanten extrinsischen Faktor sowie auf die Attraktivität, die durch ein Zusammenspiel von intrinsischen und extrinsischen Faktoren bestimmt wird. Es sollen empirische Studien identifiziert und analysiert werden, die diese Faktoren und deren Einfluss auf die beruflichen Entscheidungen junger Menschen in Österreich untersuchen.

Die Untersuchung stützt sich auf die Annahme, dass das gesellschaftliche Bild und die wahrgenommene Attraktivität der dualen Ausbildung entscheidende Faktoren für die Berufswahl und die Bleibebereitschaft darstellen. Unter Einbeziehung theoretischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse liegt der Fokus auf der Verbindung zwischen dem Ansehen eines Berufes und der Entscheidung, nach der Ausbildung im Berufsfeld zu bleiben.

Die Studie nimmt eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive ein und strebt danach, Impulse abzuleiten, wie Lehrlinge und Fachkräfte gewonnen und langfristig im Beruf gehalten werden können.

4. Methodisches Design

4.1 Systematisches Vorgehen der Literatursichtung und -auswahl

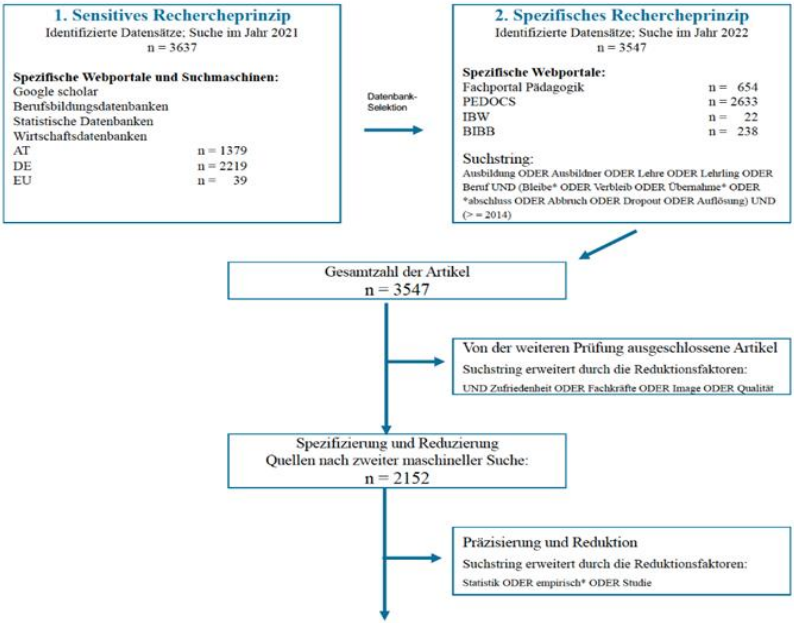
Dieses Scoping Review strebt eine umfassende Literaturübersicht an und orientiert sich an den methodischen Standards von Tranfield, Denyer und Smart (2003) sowie Petticrew & Roberts (2006). Mit dieser Vorgehensweise soll eine umfassende Übersicht über den aktuellen Forschungsstand gewonnen und Forschungslücken identifiziert werden.

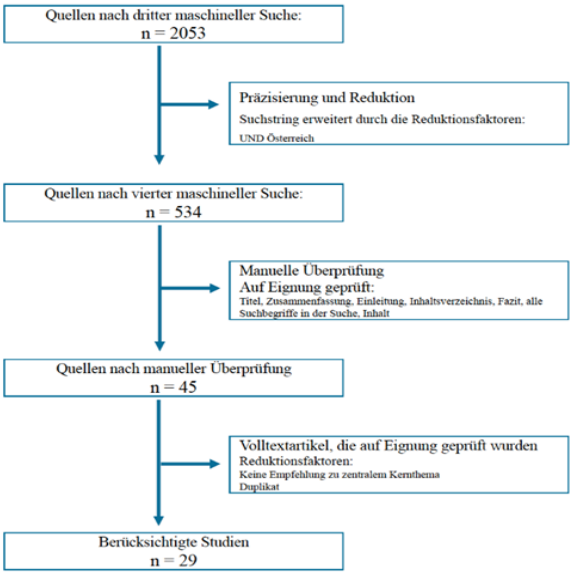
In der Anfangsphase dieses Reviews wurde ein sensitives Rechercheprinzip angewendet (Abb. 1; 1.), um das Forschungsfeld zu identifizieren, was zur Dokumentation von 3637 Treffern führte. Zur Verfeinerung der Relevanz

wurden geeignete Datenbanken ausgewählt, und nach dem spezifischen Rechercheprinzip (Abb. 1; 2.), Suchstrategien angewandt und der Datensatz auf 29 signifikante Beiträge verdichtet. Diese ausgewählten Beiträge wurden systematisch kategorisiert und anhand der Richtlinien von Petticrew & Roberts (2006) analysiert. Die Methodik und Ergebnisse dieser Verfahren werden im Prozessverlaufsdiagramm dargestellt (siehe Abb. 1) und im weiteren Verlauf ausführlich beschrieben.

Diese systematische Methodik zielt darauf ab, Erkenntnisse über die Auswirkungen des Images und der Attraktivität der dualen Ausbildung auf die berufliche Verweildauer in Österreich zu gewinnen. Alle Schritte der Datenerfassung wurden nach einem strukturierten Rechercheprotokoll dokumentiert, um sowohl die Transparenz als auch die Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten.

Abb. 1: Prozessverlaufsdiagramm





Quelle: eigene Abbildung

4.2 Auswahl der Datenbanken für die Recherche

Die Recherche konzentrierte sich auf vier spezifische Datenbanken, die für ihre inhaltliche Ausrichtung und Datenbestände im Bereich der Berufsbildung als relevant angesehen wurden: Das Fachportal Pädagogik inkludiert wichtige Datenbanken wie FIS Bildung, ERIC und EBSCOhost ebooks. pedocs bietet als Open-Access-Repositorium wissenschaftliche Publikationen in der Erziehungswissenschaft. Das BIBB/VET Repository liefert Fachliteratur zur Berufsbildungsforschung und das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft IBW konzentriert sich auf österreichische Bildungsforschung. Diese Quellen wurden ausgewählt, um eine fundierte Literaturrecherche zu gewährleisten.
Die Literaturrecherche fokussierte auf präzise Suchstrategien, Auswahlkriterien und Algorithmen, um die Recherchemethodik transparent und nachvollziehbar zu dokumentieren.

Suchstrategien: Bei der Entwicklung der Suchstrategie wurden gezielt die Termini „Ausbildung/Lehre“, „Verbleib/Übernahme/Abbruch“, „Aktualität >=2014“ sowie spezifische Faktoren wie „Qualität/Zufriedenheit/Image", „Fachkräftemangel“ und „repräsentative Studien“ sowie „Österreich“ berücksichtigt, um die Recherche auf die am stärksten relevanten Dokumente zu fokussieren. Es wurde Wert auf aktuelle Forschung gelegt, mit Studien ab 2014,

um den neuesten Stand bezüglich der österreichischen Lehrausbildung zu reflektieren. Der Rechercheparameter „Österreich“ wurde allerdings erst im finalen Durchlauf der Selektion zur Suchstrategie hinzugefügt, um eine gezielte Untersuchung der dualen Ausbildung im spezifischen nationalen Kontext zu ermöglichen. Die ausgewählten Studien mussten festgelegte Kriterien erfüllen, auf Deutsch oder Englisch verfügbar sein und sollten quantitative oder qualitative Daten beinhalten. Für die Suche wurden Boole`sche Operatoren und Trunkierungen verwendet.

Suchstring gesamt: Der entwickelte Suchstring, der alle Begriffe und definierten Kriterien berücksichtigt, wurde an die Eingabespezifikationen der vier Datenbanken angepasst, wobei die Reihenfolge der Begriffe beibehalten wurde, um den Auswahlprozess konsistent zu gestalten. Der Suchstring (exemplarisch für die Datenbank BIBB/VET) lautet: „(Ausbildung ODER Ausbildner ODER Lehre ODER Lehrling ODER Beruf) UND (Bleiben* ODER Verbleib ODER Übernahme* ODER *abschluss ODER Abbruch ODER Dropout ODER Auflösung) UND (>= 2014) UND (zufriedenheit ODER beschäftigung ODER Fachkräfte) ODER (Image ODER Prestige ODER Status ODER Reputation) ODER (qualität)) UND (Statist ODER empir ODER Studie ODER quantitativ ODER qualitativ ODER Daten) UND (Österreich))“. Die Suchanfrage zielte darauf ab, alle relevanten Studien seit 2014 zu erfassen, die sich mit Aspekten der Lehrausbildung in Österreich wie Verbleib, Qualität, Zufriedenheit, Image und Fachkräftemangel befassen, und sowohl qualitative als auch quantitative Ergebnisse berücksichtigen.

Ein- und Ausschlusskriterien: Für die Studieneinbeziehung wurden spezifische Kriterien festgelegt. Veröffentlichungen mussten Kernbegriffe oder verwandte Termini enthalten und relevante Informationen zu Themen wie Arbeitsmarktbeobachtungen, Strukturdaten und beruflichen Perspektiven in ihren Titeln, Abstracts oder Theorieteilen bieten. Andererseits wurden bestimmte Ausschlusskriterien angewendet, um die Literaturrecherche auf das Kernthema der dualen Ausbildung und deren spezifische Aspekte zu fokussieren. Literatur, die sich hauptsächlich mit allgemeinen Schulthemen, Unterrichtsmethoden, Lehrkräften, Studierenden, Behinderungen oder Religionen befasste, wurde nicht berücksichtigt, da diese nicht zentral für das Hauptthema der Studie waren. Im Rahmen der Recherche wurden zudem spezifische Themenblöcke erfasst, die auf Kernbegriffen und deren Synonymen sowie bedeutungsverwandten Begriffen basieren.

4.3 Schritte der Datenextraktion

Bei der Datenextraktion dieser Studie wurden verschiedene Phasen der Literaturrecherche und -analyse durchlaufen, wobei die Resultate jeder Phase dokumentiert wurden:

Phase 1: Die initiale Phase des Prozessverlaufs basierte auf einem sensitiven Rechercheprinzip und umfasste 3637 Datensätze. Diese Phase zielte darauf ab, das Forschungsfeld zu identifizieren und die relevanten Datenbanken festzulegen.

Phase 2: Es wurde ein spezifisches Rechercheprinzip (Petticrew & Roberts, 2006) angewendet, welches mehrere Schritte der Literaturrecherche und -analyse beinhaltete. Die algorithmisch gesteuerte Literaturrecherche über Plattformen wie das Fachportal Pädagogik, pedocs, IBW und BIBB mit den Suchbegriffen „Ausbildung", „Verbleib", „Abbruch" sowie die Berücksichtigung von Publikationen ab dem Jahr 2014 führte zu 3547 verbleibenden Dokumenten.

Phase 3: Die Anzahl der Dokumente wurde durch Reduktionsfaktoren wie „Zufriedenheit", „Fachkräfte", „Image" und „Qualität" weiter auf 2152 reduziert.

Phase 4: Durch den Fokus auf „Österreich" wurde die Anzahl auf 534 relevante Dokumente verringert.

Phase 5: Eine manuelle Sichtung von Titel, Abstract, Einleitung, Inhaltsverzeichnis und Fazit führte zu einer Reduktion auf 45 Dokumente.

Phase 6: Abschließend wurden die Volltexte unter Berücksichtigung des Kernthemas und das Aussortieren von Dubletten überprüft, wobei 29 Dokumente für die finale Analyse übrigblieben.

5. Auswertung der Rechercheergebnisse

Zum empirischen Forschungsstand von Image und Attraktivität in den ausgewählten Studien: Die Analyse der ausgewählten 29 Literaturquellen zeigte, dass die Begriffe Image und Attraktivität in der dualen Ausbildung unterschiedlich oft thematisiert werden (siehe Tab. 1). Besonders relevant sind Studien, die empirische Daten zu diesen Themen liefern (siehe Tab. 2).

Tab. 1: Übersicht der Studien, die „Image“ und „Attraktivität“ der dualen Ausbildung thematisieren.

Faktor	Anzahl Studien	Quellen
Image	21	Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2014; Dornmayr & Winkler, 2016a; Dornmayr & Nowak, 2016; Dornmayr & Nowak, 2017; Dornmayr & Nowak, 2018; Dornmayr, Lengauer & Rechberger 2019; Dornmayr & Rechberger 2019b; Dornmayr & Nowak, 2019; Dornmayr & Nowak, 2020; Dornmayr & Rechberger, 2020; Dornmayr, 2021; Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2016; Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020; Schmid, Hutter, Petanovitsch & Fibi, 2021; Wisse, 2014; Lindacher, 2015; Wiesner, 2017
Verbleib	16	Dornmayr & Winkler, 2016a; Dornmayr & Nowak, 2017; Dornmayr & Nowak, 2018; Dornmayr & Nowak, 2019; Dornmayr & Nowak, 2020; Dornmayr 2021; Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020; Lindacher, 2015; Götz, Haydn, & Tauber, 2014; Schlögl & Mayerl, 2017; Lachmayr, 2017; Litschel, 2017
Abbruch	19	Dornmayr & Winkler, 2016a; Dornmayr & Nowak, 2016; Dornmayr & Nowak, 2019; Dornmayr & Nowak, 2020; Dornmayr 2021; Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2016; Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020; Forsblom, Negrini, Gurtner & Schumann, 2014; Sturm, 2019; Landauer, 2017; Lachmayr, 2017; Litschel, 2017; le Mouillour, 2017; Steiner, Pessl & Bruneforth, 2016; Eder, Bruneforth, Krainer, Schreiner, Seel & Spiel, 2016
Ausbildungs-qualität	9	Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2014; Dornmayr, Lengauer & Rechberger 2019; Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2016; Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020; Lachmayr, 2017
Zufriedenheit	9	Dornmayr & Winkler, 2016a; Dornmayr & Nowak, 2019; Dornmayr & Nowak, 2020; Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020; Bock-Schappelwein, 2015; Lachmayr, 2017
Attraktivität (alle Faktoren)	5	Dornmayr & Winkler 2017; Dornmayr & Winkler 2016b; Dornmayr & Löffler 2018; Dornmayr & Löffler 2020; Lachmayr 2017
Image und Attraktivität	4	Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Winkler, 2016b; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020

Quelle: eigene Darstellung

Nach der Darstellung in Tabelle 1, die die Häufigkeit der Kernbegriffe „Image“ und „Attraktivität“ der dualen Ausbildung in der analysierten Literatur zeigt, einschließlich der verschiedenen Attraktivitätsfaktoren und Publikationen, konzentriert sich Tabelle 2 auf eine detaillierte Auflistung der 29 relevanten Beiträge. Diese umfassen Studien, die empirische Daten auswerten, wobei einige auf Sekundäranalysen und andere auf Primärdaten basieren.

Tab. 2: Auflistung der 29 relevanten Beiträge

AutorInnen / Titel	Jahr	Methodik	Primärdaten (P)/ Sekundäranalyse (S)	Verbleib	Abbruch	Ausbildungs-qualität	Zufrieden-heit	Image
Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. Erfolgs-faktoren der dualen Ausbildung: Transfermöglichkeiten	2014	Analyse von Forschungsliteratur aus AT, DE, CH	S			✓		✓
Dornmayr, H. & Winkler, B. Nach der Lehre: Ausbildungs- und Berufserfolg von Lehr-absolventen	2016a	Empirische Untersuchung	P	✓	✓		✓	✓
Dornmayr, H. & Nowak, S. Lehrlingsausbildung im Überblick 2016	2016	Empirische Datensammlung	S		✓			✓
Dornmayr, H. & Nowak, S. Lehrlingsausbildung im Überblick	2017	Empirische Datensammlung	S	✓				✓
Dornmayr, H. & Winkler, B. Schlüsselindikatoren zum Fachkräftemangel	2018	Sekundäranalytische Auswertungen	S					
Dornmayr, H. & Nowak, S. Lehrlingsausbildung im Überblick 2018	2018	Empirische Datensammlung	S	✓				✓
Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. Betriebliche Ausbilder-Innen in Österreich	2019	Online-Befragung mittels Fragebogen	P			✓		✓
Dornmayr, H. & Rech-berger, M. Schlüssel-indikatoren zum Fach-kräftebedarf/-mangel in Österreich 2019	2019a	Sekundäranalytische Auswertungen	S					

Dornmayr, H. & Rechberger, M. Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel	2019b	Online-Befragung mittels Fragebogen	P					✓
Dornmayr, H. & Nowak, S. Lehrlingsausbildung im Überblick 2019	2019	Empirische Datensammlung	S	✓	✓		✓	✓
Dornmayr, H. & Nowak, S. Lehrlingsausbildung im Überblick 2020	2020	Empirische Datensammlung	S	✓	✓		✓	✓
Dornmayr, H. & Rechberger, M. Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel 2020	2020	Online-Befragung mittels Fragebogen	P					✓
Dornmayr, H. Lehrlingsausbildung im Überblick 2021	2021	Empirische Datensammlung	S	✓	✓			✓
Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich ...	2016	Auswertungen aufgrund offizieller Datenbestände	S		✓	✓		✓
Dornmayr, H. & Winkler, B. Entwicklungsoptionen der Lehrlingsausbildung in Salzburg	2017	Multidimensionale empirische Befunde	S	✓	✓	✓	✓	✓
Dornmayr, H. & Winkler, B. Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss	2016b	Befragung von LehrabsolventInnen	P	✓	✓	✓	✓	✓

Dommayr, H., Litschel, V. & Löffler, R. Bericht zur Situation der Jugend-beschäftigung und Lehrlingsausbildung	2016	Empirische Datenbericht	S	✓	✓	✓		✓
Dommayr, H. & Löffler, R. Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung 2016-2017	2018	Empirische Datenbericht	S	✓	✓	✓	✓	✓
Dommayr, H. & Löffler, R. Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung 2018-2019	2020	Empirische Datenbericht	S	✓	✓	✓	✓	✓
Schmid, K., Hutter, B., Petanovitsch, A. & Fibi, B. Auslandsmobilität in der Lehrlingsausbildung	2021	Quantitative und qualitative Erhebung	P					✓
Wittig, W., Zwinger, K. & Schley, T. Sprache, Kultur und Kommunikation in der Ausbildung	2020	Quantitative und qualitative Erhebung	P					
Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L. & Schumann, S. Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl …	2014	Befragung zur Berufseignungsdiagnostik	P		✓			
Bock-Schappelwein, J. Zusammenhänge zwischen formaler Überqualifikation, Gesundheitszustand und Arbeits...	2015	Analyse bestehender Daten	S				✓	

Wisse, D. Der Konditorberuf im Spannungsfeld von handwerklicher Tradition und modernen Marktmechanismen	2014	Qualitative Befragung	P					✓
Lindacher, T. Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung	2015	Qualitativ-empirische Studie	P	✓				✓
Götz, R., Haydn, F. & Tauber, M. Bildungsberatung: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf	2014			✓				
Schlögl, P. & Mayerl, M. Berufsbildung eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung	2017	Datenanalyse und Online-Befragung	P/S	✓	✓	✓	✓	✓
Litschel, V. Zukunft Berufsbildung. Der Ausbildungsberuf als Grundlage lebenslangen Lernens ...	2017			✓	✓			
Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015	2016	Quantitative und qualitative Analysen	P/S	✓	✓			

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 2 bietet eine umfassende Übersicht relevanter Studien zur dualen Ausbildung in Österreich, mit Fokus auf die Kernbegriffe und deren empirische Untersuchung in der Literatur von 2014 bis 2021. Sie hebt hervor, welche der 29 Beiträge Indikatoren wie Image, Verbleib, Ausbildungsabbruch, Ausbildungsqualität und Zufriedenheit thematisieren oder untersuchen. Dies ermöglicht Einblicke in die aktuelle Forschung und die empirische Auseinandersetzung mit der Thematik. Besonders deutlich wird die Relevanz von Image als Faktor, der in vielen Publikationen thematisiert wird, wenn auch mit unterschiedlicher Tiefe und in verschiedenen Kontexten. Die anschließende Analyse fokussiert speziell auf die vier Studien, die den Zusammenhang zwischen Image und Attraktivität der dualen Ausbildung beleuchten.

Tab. 3: Methodenanalyse der vier Studien, die Image und Attraktivität der dualen Ausbildung aufgreifen

AutorInnen	Titel	Jahr	Methodik	Methode	Datengrundlage 1 Anmerkung: Es handelt sich jeweils um die Datenquellen für den gesamten Forschungsbericht
Dornmayr & Winkler	Entwicklungsoptionen der Lehrlingsausbildung in Salzburg	2017	Forschungsbericht	Multidimensionale empirische Befunde, quantitative und qualitative Daten	Von WKS und Akademie Urstein beauftragte aufbereitete Sekundärdaten (WKÖ, Statistik Austria, IBW, AMS, BMASK, SV)
Dornmayr & Löffler	Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016-2017	2018	Forschungsbericht	Empirische Datenbericht	Von BMDW beauftragte aufbereitete Sekundärdaten (Koordinationsstelle Lehrlingscoaching, IFS, WKO, IEF, IBW, AMS, BMBWF)
Dornmayr & Löffler	Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018-2019	2020	Forschungsbericht	Empirische Datenbericht	Von BMDW beauftragte aufbereitete Sekundärdaten (EUROSTAT, OeAD, WKO, IBW, Statistik Austria, IFS, AMS, BMASGK, BALIweb, BMLRT, BMBWF, öibf, SV)
Dornmayr & Winkler	Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss	2016	Studie/Befragung	Befragung von LehrabsolventInnen	Primärdaten, n = 655 LehrabsolventInnen

Quelle: eigene Darstellung

In der analysierten wissenschaftlichen Literatur wurden vier Artikel identifiziert (siehe Tab. 3), die das Image und die Attraktivität der dualen Ausbildung thematisieren, insbesondere unter Berücksichtigung von Faktoren wie Ausbildungsqualität, Zufriedenheit und Verbleib bzw. Abbruch. Drei dieser

Artikel sind auf der Auswertung von Sekundärdaten basierende Forschungsberichte (Dornmayr & Winkler, 2017; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020) während der vierte die Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrabsolvent*innen zur Qualität ihrer Ausbildung und deren Relevanz im weiteren Berufsweg darlegt (Dornmayr & Winkler, 2016).

Diese Artikel unterstreichen einstimmig die Bedeutung, die das Image und die Attraktivität der Lehre für die Sicherung des Fachkräftenachwuchses und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt haben. Es wird deutlich, dass ein positives Image nicht nur den Stellenwert der Ausbildung, sondern auch die langfristigen Berufsperspektiven der Absolvent*innen erhöht und somit eng mit der Stabilität und Wettbewerbsfähigkeit des Arbeitsmarktes verbunden ist. Zugleich heben die Studien verschiedene Herausforderungen im Bereich der dualen Ausbildung hervor, darunter ein signifikantes Informationsdefizit und Mängel in der Berufsorientierung. Als Reaktion auf diese Herausforderungen werden Handlungsempfehlungen wie die Einführung von bedarfsgerechten Stipendien und Ausbildungsbeihilfen ausgesprochen. Es wird auch dazu geraten, innovative Ansätze wie Lehrlingsmodelle und triale Bildungsangebote zu fördern, um die Ausbildungslandschaft zu stärken und weiterzuentwickeln. Die duale Ausbildung wird als ein wirksamer Pfad in den Arbeitsmarkt präsentiert, was sich unter anderem in der hohen Beschäftigungsquote der Lehrabsolvent*innen zeigt. Auch für die Betriebe ergeben sich aus diesem Ausbildungsweg Vorteile: Durch die Übernahme von Lehrlingen können sie direkt gut ausgebildete Fachkräfte in ihre Betriebsstrukturen integrieren und so langfristig von einer qualifizierten Belegschaft profitieren (Dornmayr & Winkler, 2016; Dornmayr & Löffler, 2018; Dornmayr & Löffler, 2020).

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der vorhandenen Studien zeigt, dass Image und Attraktivität der dualen Ausbildung entscheidende Faktoren für die Gewinnung von Lehrlingen und den Verbleib von Fachkräften im erlernten Beruf darstellen. Einerseits wird in den Beiträgen betont, dass die duale Ausbildung trotz ihres positiven Beitrags zur Beschäftigung und sozialen Integration eine gemischte Bilanz hinsichtlich ihres Images und der gesellschaftlichen Anerkennung aufweist. Viele Lehrabsolventinnen bewerten ihre Ausbildung positiv, fühlen sich jedoch im gesellschaftlichen Kontext oft benachteiligt im Vergleich zu Schulabsolventinnen (Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2014; Dornmayr & Nowak, 2017; Dornmayr, 2021; Wisse, 2014; Lindacher, 2015; Wiesner, 2017). Diese Diskrepanz zeigt sich auch in der höheren betriebsinternen Wertschätzung im Vergleich zur allgemeinen gesellschaftlichen Anerkennung (Dornmayr, Lengauer & Rechberger, 2019).

Die duale Ausbildung genießt ein überwiegend positives Image bei 84% der Absolvent*innen, die sich erneut dafür entscheiden würden. Allerdings gibt es Herausforderungen, wie das schlechte Image einiger Berufe und sinkende Ausbildungszahlen, verstärkt durch die Konkurrenz berufsbildender höherer Schulen. Besonders betroffen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren geringere Teilnahme an dualen Ausbildungen durch Informationsdefizite und andere Faktoren beeinflusst wird (Dornmayr & Nowak, 2016; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Dornmayr & Winkler, 2016b; Wiesner, 2017).

Die Bindung von Lehrabsolventinnen an ausbildende Unternehmen führt zu geringerem Personalwechsel, wovon Unternehmen wirtschaftlich profitieren. Die Mehrheit der Lehrabsolventinnen ist auf Fachkraft-Niveau tätig und übt ihren Beruf gerne aus. Trotz der positiven Bindung gibt es spezifische Herausforderungen wie geringe Entlohnung und unflexible Arbeitszeiten, die zu Berufswechseln führen können (Bliem, Petanovitsch & Schmid, 2014; Litschel & Löffler, 2018; Wisse, 2014).

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der dualen Ausbildung unterrepräsentiert, was aus bildungs- und integrationspolitischer Sicht sowie für die Fachkräftesicherung problematisch ist. Ursachen sind Informationsdefizite, spezifische Präferenzen der Jugendlichen und Vorurteile der Ausbildungsbetriebe. Vorgeschlagene Lösungen umfassen die Öffnung der Lehre für Asylwerber und die Erleichterung der Beschäftigung und Ausbildung von Ausländern und Asylbewerbern (Dornmayr, 2021; Dornmayr, Lengauer & Rechberger, 2019; Dornmayr & Löffler, 2020).

In Österreich wurde das Thema Image der dualen Ausbildung häufig aufgegriffen, vor allem in regelmäßigen Bildungsberichten des IBW. Allerdings wurde das Image dort nicht empirisch untersucht, sondern es wurde vor allem mit dem (negativen) Image der dualen Ausbildung argumentiert. Dazu wurde vor allem auf die Themen gesellschaftliche Anerkennung, Informationsdefizite und Ausbildungsqualität verwiesen. Dies spiegelt sich in der Diskussion der gesellschaftlichen Wahrnehmung und der Imageförderung wider.

Es besteht die Notwendigkeit, das Image und die Attraktivität der dualen Ausbildung zu verbessern; hierfür ist ein gesellschaftlicher Bewusstseinswandel erforderlich. Strategien zur Verbesserung umfassen Imagekampagnen, bessere Berufsberatung, Qualifizierung der Ausbildner*innen, verbesserte Vergütung und flexible Arbeitszeiten. Empfehlungen beinhalten die Verbesserung der Vorbildung, die Durchführung persönlichkeitsbildender Kurse und die Stärkung der „Schnupperlehre“, sowie die Einführung von Stipendien für sozial bedürftige Lehrlinge (Dornmayr & Rechberger, 2020; Dornmayr, Litschel & Löffler, 2016; Wiesner, 2017).

Die Fallreduktion im Review weist darauf hin, dass es durchaus Studien in Deutschland gibt, jedoch weniger zu österreichischen Daten. Diese wären in

weiteren Untersuchungen differenzierter zu analysieren, um den empirischen Stand der Forschung zu ermitteln.

Limitationen der Methode

Die Untersuchung zu Image und Attraktivität der dualen Ausbildung innerhalb dieses Scoping Reviews offenbart mehrere Limitationen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Eine wesentliche Einschränkung besteht in der Diversität der genutzten Datenquellen, die trotz ihres Umfangs nicht garantieren, dass alle relevanten Informationen erfasst wurden. Diese Varianz der Datenquellen könnte zu einer unvollständigen Darstellung führen. Methodische Unterschiede zwischen den Studien erschweren Vergleiche und konsistente Schlussfolgerungen. Selektionsbias und subjektive Wahrnehmungsunterschiede könnten die Resultate verzerren, und die spezifische Betrachtung einzelner Berufsfelder könnte zu einer verzerrten Gesamtdarstellung führen. Des Weiteren gibt es eine Variabilität in der Operationalisierung der Konzepte „Image" und „Attraktivität", was die Synthese und Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse erschwerten. Daraus resultierend ist es schwierig, definitive kausale Beziehungen zwischen identifizierten Faktoren und dem Image der dualen Ausbildung herzustellen.

Forschungsperspektive

Die Heterogenität der Ansätze und Ergebnisse deutet auf Forschungslücken hin, die eine präzisere und einheitlichere Herangehensweise in der zukünftigen Forschung erfordern. Die Ergebnisse bieten Anhaltspunkte, weisen aber auch auf den Bedarf weiterer Forschung hin, um die festgestellten Diskrepanzen zu adressieren und die Bedeutung von Image und Attraktivität in der beruflichen Bildung in Österreich umfassend zu erfassen. Insbesondere sollte der Fokus auf unabhängige, evidenzbasierte Untersuchungen gerichtet werden, um fundierte Einblicke in die zusammenhängenden Faktoren zu gewinnen. Die aktuellen Erkenntnisse können als Grundlage für weiterführende Forschung über den Zusammenhang von Image und Attraktivität auf den langfristigen Verbleib im Beruf im Kontext der dualen Ausbildung und für die praxisorientierte Entwicklung von Strategien dienen.

Zusammenfassend verdeutlicht die hier diskutierte Analyse die zentrale Rolle von Image und Attraktivität in der dualen Ausbildung als Determinanten für die langfristige Bindung von Fachkräften in Österreich. Sie zeigt auf, dass bei einige Aspekte, wie Verbleib und Ausbildungsabbruch, eine umfangreichere empirische Forschung vorhanden ist, jedoch tiefgreifendere Untersuchungen in anderen Bereichen, wie der Ausbildungsqualität und der Zufriedenheit der Auszubildenden erforderlich sind. Ebenso bedarf der Zusammenhang von

Image auf die Berufswahl und -bindung weiterer empirische Untersuchungen. Dieser Bedarf an weiterführender Forschung spiegelt sich im aktuellen österreichischen Kontext wider, in dem das duale Ausbildungssystem zwar international anerkannt, aber national mit Herausforderungen hinsichtlich des Images und der Attraktivität konfrontiert ist. Die bestehenden Studien bieten zwar wertvolle Einblicke, doch die Unterschiede in der Operationalisierung dieser Konzepte und die variierende Tiefe ihrer Behandlung in der Literatur zeigen, dass ein ganzheitlicheres Verständnis notwendig ist. Die Ergebnisse dieses Scoping Reviews sollen daher eine Grundlage für zukünftige Forschungen bieten, die darauf abzielen, ein tieferes Verständnis der Schlüsselfaktoren Image und Attraktivität in der dualen Ausbildung in Österreich zu gewinnen und in weiterer Folge mögliche Strategien zur Stärkung des dualen Ausbildungssystems zu entwickeln.

Literatur

Arksey, H. & O`Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, International Journal of Social Research Methodology, 8:1, 19-32.

Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2014). Erfolgsfaktoren der Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2014). Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung Transfermöglichkeiten. ibw- Forschungsbericht Nr. 177.

Bliem, W., Petanovitsch, A. & Schmid, K. (2016). Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Vergleichender Expertenbericht. Gesamtbericht. ibw-Forschungsbericht.

Bock-Schappelwein, J. (2015). Zusammenhänge zwischen formaler Überqualifikation, Gesundheitszustand und Arbeitszufriedenheit - In: Magazin erwachsenenbildung.at, 24, S. 1-10.

Dornmayr, H. (2021). Lehrlingsausbildung im Überblick 2021 Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 208.

Dornmayr, H. (2022). Lehrlingsausbildung in Österreich: Trends und Perspektiven. Vortragsreihe „Berufsbildung im Gespräch“. Präsentation: H. Dornmayr, ibw,

Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. (2019). Betriebliche AusbilderInnen in Österreich Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche ibw-Forschungsbericht Nr. 196.

Dornmayr, H., Litschel, V. & Löffler R. (2016). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014-2015, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMWFW.

Dornmayr, H & Löffler R. (2018). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2016-2017, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMDW.

Dornmayr, H & Löffler R. (2020). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2018-2019, Forschungsbericht von ibw und öibf im Auftrag des BMDW.

Dornmayr, H & Nowak, S. (2016). Lehrlingsausbildung im Überblick 2016 Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht Nr. 188.
Dornmayr, H & Nowak, S. (2018). Lehrlingsausbildung im Überblick 2018 Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 193.
Dornmayr, H & Nowak, S. (2017). Lehrlingsausbildung im Überblick Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 190.
Dornmayr, H & Nowak, S. (2019). Lehrlingsausbildung im Überblick 2019 Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 200.
Dornmayr, H & Nowak, S. (2020). Lehrlingsausbildung im Überblick 2020 Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 203.
Dornmayr, H. & Rechberger, M. (2019a). Schlüsselindikatoren zum Fachkräftebedarf/-mangel in Österreich 2019, Fachkräfteradar 2019 – Teil I, ibw-Forschungsbericht Nr. 197.
Dornmayr, H. & Rechberger, M. (2019b). Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel Fachkräfteradar 2019 – Teil II, ibw-Forschungsbericht Nr. 198.
Dornmayr, H. & Rechberger, M. (2020). Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/-mangel Fachkräfteradar 2020, ibw-Forschungsbericht Nr. 204.
Dornmayr, H. & Riepl, M. (2022). Fachkräftebedarf/-mangel in Österreich 2022. Ibw summary.
Dornmayr, H. & Winkler, B. (2016a). Nach der Lehre: Ausbildungs- und Berufserfolg von Lehrabsolventen und Lehrabsolventinnen in Österreich. Eine empirische Untersuchung auf Basis von amtlichen Individual- / Registerdaten und persönlicher Befragung. Forschungsbericht, ibw- Forschungsbericht Nr. 186.
Dornmayr, H. & Winkler, B. (2016b). Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)“. Ibw.
Dornmayr, H. & Winkler, B. (2017). Entwicklungsoptionen der Lehrlingsausbildung in Salzburg. Stärken, Schwächen, Handlungspotentiale. Endbericht. ibw-Forschungsbericht.
Dornmayr, H. & Winkler, B. (2018). Schlüsselindikatoren zum Fachkräftemangel Fachkräfteradar – Teil 1 ibw-Forschungsbericht Nr. 191.
Eberhard, V., Scholz, S. & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: BWP 38 (2009) 3, S. 9–13.
Eder, F. Bruneforth, M., Krainer, K., Schreiner, Cl., Seel, A. & Spiel, C. (2016). Zusammenfassung der Herausgeberinnen und Herausgeber. S. 353-364. In: (Hrsg.). M. Bruneforth; F. Eder; K Krainer; C. Schreiner; A. Seel; C. Spiel, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
Forsblom, L., Negrini, L., Gurtner, J.-L. & Schumann, S. (2014). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden - In: (Hrsg.). J. Seifried, Jürgen; U. Faßhauer; S. Seeber, Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. S. 187-198.
Götz, R., Haydn, F. & Tauber, M. (2014). Bildungsberatung: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB), S. 67.
Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). The Motivation to Work. New York: John Wiley & Sons.

Höller, C. (2016). Statistik: Noch nie so wenig Lehrlinge. In: Die Presse. Print-Ausgabe, 14.04.2016. Abgerufen am 9.1.2021 von https://www.diepresse.com /4966753/statistik-noch-nie-so-wenig-lehrlinge.

Lachmayr, N. (2017). Die Lehre aus Sicht der Lernenden: Lehrlinge als neue Anspruchsgruppe im Qualitätsdiskurs beruflicher Lernprozesse. S. 241-252. In: (Hrsg.), P. ... Schlögl; M. Stock; D. Moser; K. Schmid; F. Gramlinger. Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... wbv.

Landauer, D. (2017). Bildungsarmut und ihre Folgen. S. 92-103. In: (Hrsg.), P. ... Schlögl; M. Stock; D. Moser; K. Schmid; F. Gramlinger. Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... wbv.

Lee, E.-S., Park, T.-Y. & Koo, B. (2015). Identifying organizational identification as a basis for attitudes and behaviors: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 141(5), p. 1049–1080.

Le Mouillour, I. (2017). Duale Berufsbildungssysteme in Europa vor ähnlichen Herausforderungen Reformansätze in Österreich und Dänemark. S. 37-38. In: Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zukunft Berufsbildung. Der Ausbildungsberuf als Grundlage lebenslangen Lernens. Reformansätze am Übergang Schule–Beruf. Profilierung der Aufstiegsfortbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 46. Jahrgang, Heft 3/2017.

Lindacher, T. (2015). Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern. Klinkhardt, S. 397.

Litschel, V. (2017). Gesetzliche Ausbildungspflicht in Österreich als Teil der Reform des Übergangs Schule–Beruf Ziele, Chancen, Risiken. S. 24-27. In: (Hrsg.) Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).Zukunft Berufsbildung. Der Ausbildungsberuf als Grundlage lebenslangen Lernens. Reformansätze am Übergang Schule–Beruf. Profilierung der Aufstiegsfortbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 46. Jahrgang, Heft 3/2017.

Matthes, S. (2019). Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung, Berichte zur beruflichen Bildung. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.

Meyer, J. P., Becker, T. E. & Van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: Towards an integrative model. Journal of Organizational Behavior, 27(5), p. 665–683.

PK (Parlamentskorrespondenz) (2014). Parlament Österreich. Parlamentskorrespondenz NR. 1232 vom 17.12.2014. Abgerufen 18.3.2023 von https://www. parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2014/pk1232

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). Systematic Reviews in the Social Sciences. Malden: Blackwell.

Schlögl, P. & Mayerl, M. (2017). Kosten und Nutzen der Lehrausbildung - Neue Ergebnisse für Österreich und die deutschsprachigen Länder. S. 201-213. In: (Hrsg.), P. Schlögl; M. Stock; D. Moser; K. Schmid; F. Gramlinger. Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... wbv.

Schmid, K., Hutter, B., Petanovitsch, A. & Fibi, B. (2021). Auslandsmobilität in der Lehrlingsausbildung. Rahmenbedingungen, Förderinstrumente und Akteurs-perspektiven.

Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch - Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. S. 175-220. In: (Hrsg.) M. Bruneforth; F. Eder; K. Krainer; C. Schreiner; A. Seel; C. Spiel. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkt-themen.

Thole, C. (2021). Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. Bielefeld: wbv Media.

Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. British journal of management, 14 (3), p. 207-222.

Ulrich, J. G., Krewerth, A. & Eberhard, V. (2006). Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bonn.

von Elm, E., Schreiber, G. & Haupt, C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen, Volume 143, Pages 1-7, ISSN 1865-9217.

Wiesner, K.-M. (2017). Image und Attraktivität der deutschen Berufsbildung für Studierende in Deutschland. S. 267-278. In: (Hrsg.), P. ... Schlögl; M. Stock; D. Moser; K. Schmid; F. Gramlinger. Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... wbv.

Wisse, D. (2014). Der Konditorberuf im Spannungsfeld von handwerklicher Tradition und modernen Marktmechanismen - In: Haushalt in Bildung & Forschung 3/1, S. 49-60.

Wittig, W., Zwinger, K. & Schley, T. (2020). Sprache, Kultur und Kommunikation in der Ausbildung. Prozessbegleitende Evaluation der ersten Erprobung eines Qualifizierungsangebotes für ausbildendes Personal. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, bb-Bericht, 04/20, S. 72 S.

WKO. (2023) Berufswettbewerbe in Österreich und international. Landes- und Bundeslehrlingswettbewerbe sowie AustrianSkills, EuroSkills und WorldSkills Wirtschaftskammer Oberösterreich. Abgerufen 9.12.2023 von https://www. wko.at/ lehre/lehrlingswettbewerbe

Wer hat Angst vor Anna Siemsen? Über die Probleme einer Geschichtsschreibung der Berufsbildungstheorie und die Anschlussfähigkeit einer „Vergessenen“ der Berufsbildung

Arbeitskreis „Vergessene der Berufsbildung und ihre Theorien“[1]

1. Einleitung

„Als Frau, Sozialistin und nüchterne Analytikerin hat Anna Siemsen zeitlebens ein Außenseiterdasein in der wissenschaftlichen Pädagogik geführt“ (Sänger 2016, S. 3). Und das, obwohl sie einerseits weit über 800 u. a. politische, soziologische, schulreformerische, erziehungstheoretische, frauenpolitische und kulturkritische Schriften verfasste und andererseits als (sozialistische) Schulpädagogin, (Volks-)Hochschullehrerin, Schulreformerin und Lehrerbildnerin in praktischer Tätigkeit in (berufs-)pädagogische Handlungsfelder des 20. Jahrhunderts einwirkte. Aufgrund dieser vielfältigen Rollen, „in denen Siemsen an der pädagogischen Front tätig war“, gewinnt auch ihr Gesamtwerk besonders an Glaubwürdigkeit (Sänger 2016, S. 4).

Für den berufspädagogischen Diskurs ist sie ferner als zeitgenössische Denkerin von Kerschensteiner, Spranger und Fischer höchst beachtenswert, da sie bereits Kritik am Berufsverständnis der sogenannten „Klassiker“ übte. In der heutigen Einführungs- und Überblicksliteratur zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie im historiographischen Diskurs finden Siemsens Ideen zur Berufsbildung jedoch kaum Erwähnung. Sie scheint trotz ihres intensiven und umfangreichen Wirkens aus dem Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) verdrängt und letztlich verschwunden zu sein.

Der vorliegende Beitrag sucht nun zum einen nach Anhaltspunkten, um die mangelnde Beachtung Siemsens in der heutigen Rezeption verstehen und

[1] Der Arbeitskreis „Vergessene der Berufsbildung und ihre Theorien“ ist ein offener Zusammenschluss, der sich der (Re-)Lektüre von berufs- und wirtschaftspädagogischen Autorinnen und Autoren sowie ihrer Texte verpflichtet fühlt, die im Diskurs der Berufsbildung nicht oder nicht mehr wahrgenommen werden und deren Studium dennoch lohnende Erkenntnisse im Kontext des heutigen Diskurses um Beruf und Bildung verspricht. So soll auch die Historie der Berufsbildung in Deutschland in neuem Licht betrachtet werden, indem die „Vergessenen“ und „Verdrängten“ in den Fokus gerückt werden. Der Arbeitskreis ist für alle Personen offen, die sich für die gleiche Zielsetzung interessieren. Der vorliegende Beitrag zeigt Ausschnitte aus der Auseinandersetzung mit Anna Siemsen und führt dazu Beiträge eines Symposiums der Sektionstagung der BWP 2023 in Flensburg zusammen, woraus sich auch die Segmentierung der einzelnen Kapitel begründet.

nachvollziehen zu können. Zum anderen soll der Versuch unternommen werden, das konstruktive Potential ihrer berufspädagogischen Positionen für aktuelle Diskurse zu prüfen und damit zur (Re-)Lektüre Siemsens einzuladen. Eine systematische Einbettung ihrer theoretischen Arbeiten in die Berufsbildungstheorie kann der Beitrag jedoch nicht leisten.

Zum Aufbau des Beitrags: Zuerst sollen drei mögliche Mechanismen, die zu einer Verdrängung im kollektiven Gedächtnis durch die Geschichtsschreibung der BWP führen, problematisiert werden (Kap. 2). Im Anschluss werden einige biographische Bemerkungen zu Anna Siemsen angeführt (Kap. 3) und ihre Kritik an den „Klassikern" der Berufsbildungstheorie dargelegt (Kap. 4). Beispielhaft wird zudem die Anschlussfähigkeit ihres Werkes an den heutigen Diskurs einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung diskutiert (Kap. 5). Ein kurzes Fazit zur Rezeption und Bedeutung Anna Siemsens schließt die Ausführungen ab (Kap. 6).

2. Problematisierungsansätze zur Geschichtsschreibung der Berufsbildungstheorie

Zunächst soll versucht werden zu zeigen, dass Anna Siemsen nicht aus vermeintlich „rationalen" Gründen – etwa wegen eines „Mangels" an berufspädagogisch relevanten Texten – aus dem kollektiven Gedächtnis der BWP verdrängt wurde, sondern dass die Gründe dafür woanders zu suchen sind. Es geht dabei erstens um die Tendenz der Historiographie, einen Kanon an Klassikern zu konstruieren; zweitens, darauf aufbauend, um die Frage, wie die Geschichte der Berufsbildungstheorie als Erzählung diesen Kanon verfestigt und drittens, um typische Verdrängungsmechanismen, durch die insbesondere Frauen aus dieser Erzählung ausgeschlossen werden.

Es geht bei diesen Problematisierungen darum, in Ansätzen deutlich zu machen, wie wichtig eine kritische Betrachtung festgeschriebener Geschichte ist. Der Begriff der Geschichtsschreibung wird dabei bewusst sehr weit ausgelegt und bezieht sich nicht (nur) auf Untersuchungen, die man der Historischen Berufsbildungsforschung im engeren Sinn zuschreiben würde. Die Ausführungen sind daher als Überlegungen zu verstehen, die zwar eine gewisse Plausibilität einfordern, sich jedoch erst in weiterführenden, systematischeren Untersuchungen bewähren müssten.

Erstes Problem: Klassikerkonstruktionen

Für Zabeck (2013) ist die Beschäftigung einer wissenschaftlichen Disziplin mit ihrer Geschichte nicht nur eine Form der Selbstvergewisserung. Gerade für

junge Disziplinen kann die Geschichtsschreibung auch eine Legitimationsfunktion erfüllen, indem sie die historisch eingebundene Bedeutung ihrer Problemstellung nachzeichnet und diese mit einer „Ahnengalerie", d. h. mit wichtigen Personen, „deren Namen nicht völlig vergessen sind", verknüpft (Zabeck 2013, S. 21; siehe auch Rieger-Ladich 2019, S. 32). Diese Personen können auch als die *Klassiker* und die historischen Probleme als *Epochen* einer Disziplin bezeichnet werden. Diese Klassiker bestimmen im Wesentlichen die Fachidentität einer wissenschaftlichen Disziplin (Arnold et al. 2016, S. 140).

Der Anspruch der Geschichtsschreibung einer wissenschaftlichen Disziplin ist es demnach, Klassiker und Epochen zu bestimmen, auf die man sich berufen kann. Sie steht dabei allerdings vor einem großen Problem und wird zurecht kritisiert. Denn *Geschichte* ist die Erzählung vom Vergangenen aus einer Gegenwartsperspektive heraus, die selbst historisch ist (Jordan 2018, 18f.). Flasch (2021) zeigt am Beispiel von „Mittelalter" und „Moderne", wie sich Epochenbezeichnungen durchgesetzt haben und schreibt, dass „Epochenbezeichnungen […] Einteilungen [sind], die den Situationen, Interessen, Gesichtspunkten der Einteilenden entsprechen" (Flasch 2021, S. 135). Seine These fasst er mit den Worten zusammen: „Epocheneinteilungen sind Relikte einer früheren Weise regionaler und sektoraler Selbstvergewisserung; sie lenken den Blick auf Merkmale, die früher einmal der Abgrenzung dienlich waren; sie enthalten einen Überschuss an Ent-Historisierung und Ent-Regionalisierung" (Flasch 2021, S. 142).

Oelkers (1999) rekonstruiert, wie die pädagogischen Klassiker erst durch die Erfindung des Genres *Geschichte der Pädagogik* im 19. Jahrhundert zu ihrer Bedeutung kamen (vgl. Oelkers 1999). Er bezeichnet die Geschichtsschreibung der Pädagogik als „normativ aufgeladene *Tradition*" an der sich der wissenschaftliche Nachwuchs messen lassen müsse (Oelkers 2019, S. 52, kursiv im Original). Diese Kanonisierung problematisiert Oelkers wie folgt: „[D]ie Kanonisierung führt dazu, dass einigen Autoren herausgehobene Positionen zugeschrieben werden, während andere Namen durch Selektion abgewertet werden" (Oelkers 2019, S. 53). Und weiter heißt es: „Wer sich auf diese Art von Gedächtnispolitik verlässt, hält die Geschichte für gut sortiert und vertraut den Fixierungen der Historiografie, die um den Preis der Identität nicht in Frage gestellt oder aufgelöst werden dürfen" (Oelkers 2019, S. 53).

Sowohl Epochenbezeichnungen als auch der Kanon von Klassikern oder auch Leitfiguren sind demnach arbiträr gesetzt, gewinnen im Laufe der Zeit jedoch eine solche Vormachtstellung, dass jede Kritik an diesem Kanon als Angriff auf die gemeinsame Disziplin gedeutet werden muss. Andersherum suggeriert der Kanon eine nicht-existente Sicherheit. Er schafft durch seine Konstruktionen einen glorifizierten Kanon, auf den sich nachfolgende Wissenschaftler berufen können und den es nicht weiter zu hinterfragen gilt. Die Geschichtsschreibung schafft somit einen kritikfreien Diskurs. Wohlgemerkt meint dies nicht, dass sich die wissenschaftlichen Werke dieser Klassiker nicht

kritisieren ließen, sondern es führt zu einer Nicht-Hinterfragung der „Leistung“ dieser Klassiker für die Erziehungswissenschaft: Kerschensteiner *ist* der Vater Berufsschule. Spranger *hat* der Berufsbildungstheorie das nötige Fundament geschaffen. Fischer *war* der erste, der diese Überlegungen kritisiert hat.

Zweites Problem: Geschichtsschreibung als erzählte Geschichte und die Erzählung der Berufsbildungstheorie

Vorliegend wird von Geschichte im Sinne erzählter Vergangenheit ausgegangen. Die Geschichtsschreibung erzählt dabei ihre Geschichten aus bestimmten Perspektiven. Dass Geschichtsschreibung eine Form der Erzählung ist, wird heute oft als Position der sogenannten Postmoderne dargestellt. Doch tatsächlich finden sich bereits in der Antike Positionen, die davon ausgehen, dass Geschichte nicht nur eine Darstellung von Fakten ist, sondern immer in narrativer Form wiedergegeben wird (vgl. Veyne 1990).

Als White (1973) seine *Metahistory* veröffentlichte, zeigte sich in manchen Rezensionen die Empörung gegenüber der Behauptung, Geschichtsschreibung und Erzählung seien in irgendeiner Art und Weise miteinander verknüpft. White setzt sich kritisch mit den Grundlagen der Geschichtsschreibung auseinander und argumentiert, dass Geschichtsschreibung nicht nur eine objektive Wiedergabe von Fakten ist, sondern vielmehr eine Form der Literatur, die von kulturellen, ideologischen und sprachlichen Einflüssen geprägt wird. Historische Erzählungen würden auf einer Narrativität basieren, die aus literarischen Konventionen und stilistischen Entscheidungen entsteht. Er betont die Rolle der Sprache bei der Konstruktion von Geschichte und zeigt auf, wie Historiker bestimmte stilistische Elemente und rhetorische Techniken verwenden, um Ereignisse zu interpretieren und ihnen Bedeutung zu verleihen. Ein zentrales Konzept von Whites Werk ist die Unterscheidung zwischen verschiedenen „Tropen" oder Erzählmustern, wie Romanze, Tragödie, Komödie und Satire. Er argumentiert, dass Historiker diese Tropen verwenden, um historische Ereignisse in eine sinnvolle Erzählung zu integrieren, die Vergangenheit zu organisieren und ihr Bedeutung zu verleihen.

Von dem Standpunkt aus, dass Geschichte eine Erzählung der Vergangenheit ist, kann sich nun den typischen Erzählungen zur Berufsbildungstheorie genähert werden. So lässt sich fragen: Wie sieht die Klassikerkonstruktion in der BWP aus? Oder anders: Was ist die typische *Erzählung* über die Entwicklung der Berufsbildungstheorie? Die folgende Zusammenfassung wird auf diejenige Geschichtsschreibung zurückgeführt, die in Einführungs- und Lehrbüchern der BWP übernommen wurde. Dies erscheint zweckmäßig vor dem Hintergrund, dass Einführungs- und Lehrbücher u. a. das gesammelte Wissen einer Disziplin didaktisch aufbereitet darstellen und weitergeben (Steib

& Jahn 2020, S. 100ff.). Dabei ist anzunehmen, dass dieses gesammelte Wissen auch den Kanon von Klassikern miteinschließt. Die Erzählung über die Entwicklung der Berufsbildungstheorie lässt sich im Kern wie folgt zusammenfassend wiedergeben:

Die klassische Berufsbildungstheorie entstand durch die Arbeiten von Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger, die diese bis ca. 1930 entwickelten und damit sowohl die Institutionalisierung der Berufsschule vorantrieben als auch wichtige theoretische Gedanken zum Feld der Berufsbildung beitrugen. Es waren dann, insbesondere in einer Phase nach dem zweiten Weltkrieg, Theodor Litt, Fritz Blättner und Herwig Blankertz, die diese klassische Berufsbildungstheorie kritisiert und weiterentwickelt haben. Als zeitgenössischer Autor war es allerdings Aloys Fischer, der bereits lange vor diesem Trio eine fundamentale Kritik formuliert hatte.

Diese Erzählung kann in Teilen abgewandelt vorgefunden werden, teilweise werden weitere Namen ergänzt oder der zeitliche Ablauf angepasst. Allerdings lässt sich die Trias Kerschensteiner-Spranger-Fischer sehr häufig gemeinsam vorfinden. Beispiele für diese typische Erzählung lassen sich in der Darstellung Zabecks (2013, 506ff.), bei Stratmann (1992, 619f.) oder auch in der Quellen- und Dokumentensammlung bei Bruchhäuser & Lipsmeier (1985) finden. Auch in weiteren einschlägigen Veröffentlichungen (z. B. Blättner 1953; Blättner & Münch 1965; Arnold et al. 2016 oder Stock et al. 2019) findet sich die Klassiker-Trias. Siemsens Gedanken zur Berufsbildungstheorie finden jedoch keinerlei Erwähnung. Sie und ihr Werk scheint damit aus dieser Erzählung verdrängt.

Doch auch Anna Siemsen ist in ihren Schriften durchaus auf die berufspädagogischen Probleme ihrer Zeit eingegangen, weshalb die „Leistungen" der Figuren in der typischen Erzählung zur Berufsbildungstheorie sehr wohl auch Anna Siemsen zugeschrieben werden könnten (dazu später mehr). Diese Verdrängung führt zum dritten Problem.

Drittes Problem: Verdrängungsmechanismen

Das dritte Problem spiegelt den Verdacht wider, das verschiedene Mechanismen – hier die Marginalisierung von Frauen – zur Verdrängung von Personen aus einem Diskurs führen. So scheint es kein Zufall zu sein, dass mit Aloys Fischer ein Mann von einem „zu Unrecht vergessenen Pädagogen", wie Müllges (1977) schrieb, zu einem Klassiker der Berufspädagogik geworden ist und damit die „Klassiker-Trias" Kerschensteiner-Spranger-Fischer bildet.

Einen Erklärungsansatz der Mechanismen zur Marginalisierung von Gruppen liefert der Matthäus- bzw. Matilda-Effekt. Diese Bezeichnungen beziehen sich auf Vers 29 in Kapitel 25 des Matthäus Evangeliums: „Denn wer

da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden.“ Der Begriff des Matthäus-Effekts für die Wissenschaft wurde von Merton (1968) geprägt und bezieht sich auf die erste Hälfte des Bibelzitats. Demnach erhalten wissenschaftliche Arbeiten und Forscher, die bereits etabliert sind, in der Regel mehr Anerkennung und Ressourcen als jene, die weniger bekannt sind (vgl. Merton 1968). In Anlehnung an Mertons Analyse veröffentlichte Rossiter (1993) einen Aufsatz mit dem Titel „Matilda Effekt“, in dem sie sich auf den zweiten Teil des Bibelzitats bezieht und beschreibt, wie Frauen in der Wissenschaft tendenziell weniger Anerkennung für ihre Leistungen bekommen als Männer. Frauen werden als Nachahmerinnen oder als unwichtig betrachtet; auch dann, wenn sie bedeutende Beiträge geleistet haben (vgl. Rossiter 1993). Der Matthäus- und Matilda-Effekt beschreibt also das Phänomen der Nicht-Wahrnehmung im Wissenschaftssystem sehr allgemein. Eine detaillierte Darstellung von Rechtfertigungen für die Marginalisierung von Frauen, insbesondere im Publikationswesen, findet sich im Buch „How to Suppress Women’s Writing” von Russ (1983). Sie zeigt dort, wie typische, meist männlich vorgetragene Rechtfertigungsmuster aufgebaut sind, um den Beitrag von Frauen zu marginalisieren oder schlicht zu ignorieren. In ihrem Buch liefert sie immer wieder überzeugende Beispiele für die Marginalisierung von wissenschaftlcihen Beiträgen von Frauen.

Unter „Pollution of Agency“ versteht Russ ein Rechtfertigungsmuster, mit dem der Beitrag von Frauen zu einer bestimmten, kulturellen Sache durch eine Degradierung der Prämissen, auf dem der Beitrag aufgebaut ist, marginalisiert wird. So wurde etwa lange der Standpunkt vertreten, weibliches Schauspiel sei gleichbedeutend mit Prostitution (Russ 1983, S. 30). Durch diese „Kritik“ an Schauspielerinnen wurde ihre Kunst gegenüber der von Männern herabgestuft.

Das dies besonders Frauen trifft, zeigt ein anderer Weg, Frauen durch „Kritik“ zu marginalisieren: der „Double Standard of Content“ (ebd., S. 48). Anekdotisch beschreibt Russ, wie eine weibliche Kollegin gegenüber einem männlichen Kollegen benachteiligt wurde, obwohl beide in derselben Situation waren, d. h. sowohl familiär als auch beruflich (ebd., S. 47f.). So hatte auch Siemsen gegenüber ihren männlichen Kollegen der Berufsbildungstheorie das Nachsehen.

Als sozialistische Pädagogin stieß Siemsen mit ihren gesellschafts- und kapitalismuskritischen Publikationen sowohl zu Lebzeiten als auch in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption auf Widerstand. Es erscheint denkbar, wenn auch kaum belegbar, dass ihre Kritik an den kapitalistischen, marktwirtschaftlichen Verhältnissen und ihre Vision einer sozialistischen Gesellschaft zum Anlass genommen wurden, um ihre Schriften aufgrund ideologischer Argumente von vornherein nicht zur Kenntnis zu nehmen oder abzulehnen. Dies kann folgende Anekdote verdeutlichen: Eduard Spranger, der nicht in dem Verdacht steht, Sympathien für linke Ideen gehabt zu haben, hatte Anfang

der 1920er Jahre vehementen Einfluss auf die Nachfolge der Direktion des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin genommen, mit dem Ziel, Anna Siemsen, die in seinen Augen ein „Agitationswesen" gewesen sei, als Direktorin zu verhindern (Priem 2000, S. 318).

Der „Double Standard of Content" zeigt sich noch auf eine besondere Art und Weise: Während die Geschichtsschreibung den männlichen Berufsbildungstheoretikern ihre nationalsozialistische Vergangenheit (z. B. Fritz Blättner; vgl. Lipsmeier 2019) offenbar verzieh oder diese ignorierte – so wird Blättner z. B. in der „Einführung in die Berufspädagogik" unter dem Abschnitt „Leitfiguren und Leitstudien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik" ohne entsprechende Einordnung aufgeführt (Arnold et al. 2016, S. 168f.) –, wurden ihre sozialistischen Überzeugungen Siemsen womöglich zum Ver-hängnis. So führt auch Sänger (2016, S. 3) an, dass Siemsen „als Frau, Sozialistin und nüchterne Analytikerin […] zeitlebens ein Außenseiterdasein in der wissenschaftlichen Pädagogik geführt" hat.

Ein weiterer Mechanismus lässt sich als „Isolation" fassen. Dieser bezieht sich auf die Möglichkeit, den Beitrag von Frauen auch dann noch zu marginalisieren, wenn es eine Frau in einen Kanon oder ähnliches geschafft hat (Russ 1983, S. 74). Häufig wird dabei das Publikationsvolumen auf einen Text begrenzt und somit ein vielleicht vorhandenes, größeres Repertoire unsichtbar gemacht (ebd., S. 76). Bei Anna Siemsen lässt sich diese Isolation z.B. auf „Beruf und Erziehung" (1926) beziehen, obwohl sich ihr Werk sowohl publizistisch als auch thematisch weit ausdifferenzieren lässt. In der Gesamtschau der drei Problematisierungsversuche zur Geschichtsschreibung lässt sich nun konstatieren, dass die Geschichte der Berufsbildungstheorie in einer bestimmten Erzählung festgeschrieben ist, deren Revision aufgrund der Funktion von Klassikerkonstruktionen äußerst schwierig ist. Durch die gezeigten Mechanismen wird zudem erkenntlich, dass die Motive der Geschichtsschreibung keineswegs „wissenschaftlich rational" begründet liegen. Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass es nicht nur wegen eines möglicherweise verborgenen Erkenntnisgewinns lohnend erscheint, sich mit „vergessenen" Berufspädagogen und -pädagoginnen zu beschäftigen, sondern dass es eine rational begründete Berufsbildungstheorie auch gebietet, sich nicht von Klassikerkonstruktionen, erzählten Geschichten und Verdrängungsmechanismen einengen zu lassen.

3. Biografische Bemerkungen

Die Rezeption Anna Siemsens steht hier exemplarisch für die dargelegten Mechanismen der Geschichtsschreibung in der BWP. Zwar gab es im vergangenen Jahrzehnt einige Veröffentlichungen aus der allgemeinen Pädagogik,

die sich mit Leben und Werk Siemsens beschäftigt haben (z. B. Sänger 2011, Bauer 2012, Jungbluth 2012) und ihr Name fand Eingang in den von Kluge & Borst (2013) herausgegebenen Band „Verdrängte Klassikerinnen und Klassiker der Pädagogik“ (vgl. Rühle 2013). Innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird sie in den einschlägigen Einführungen zu den sog. Klassikern jedoch zumeist nicht erwähnt, auch wenn sie im biographischen Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lipsmeier & Münk 2019) aufgeführt wird.

Dabei stellt die kritische Denkerin aus gutbürgerlichem Hause auch mit Blick auf ihre Biografie eine interessante Persönlichkeit dar. Als eine der ersten Frauen wurde die 1882 geborene Siemsen im Jahre 1923 auf eine Honorarprofessur für Pädagogik an die Universität Jena berufen (vgl. Sänger 2016, S. 20). Zum damaligen Zeitpunkt war sie bereits promovierte Lehrerin und bis dato an verschiedenen Orten innerhalb der Schulverwaltung tätig. Nach ihrem Exil in der Schweiz während der NS-Diktatur war sie ab 1946 an der Universität Hamburg mit einem Lehrauftrag beschäftigt, eine erneute Professur wurde ihr jedoch aus politischen Gründen verwehrt (ebd., S. 15). Anna Siemsen starb 1951 in Hamburg.

Im Folgenden wird die Biografie Anna Siemsens mit Blick auf zwei inhaltliche Schwerpunkte nachgezeichnet. Zum einen sollen anhand ihrer Lebensdaten ihre Bildungserfahrungen dargestellt werden, um aus diesen Rückschlüsse auf ihre im vierten Kapitel dargestellten (berufs-)pädagogischen Positionen ziehen zu können. Zum anderen wird ihr Verhältnis zur Natur thematisiert, um im fünften Kapitel eine Anschlussfähigkeit an den heutigen Diskurs um eine Bildung für nachhaltige Entwicklung herzustellen.

Anna Marie Emma Henni Siemsen wurde am 18. Januar 1882 im westfälischen Mark bei Hamm als zweitältestes von fünf Kindern geboren. Ihr Vater August Hermann Siemsen war evangelisch-lutherischer Pfarrer und ihre Mutter Anna-Sofie, geb. Lürßen die Tochter eines Delmenhorster Korkfabrikanten. Die vier Geschwister von Anna Siemsen waren die ältere Schwester Paula und die jüngeren Brüder August, Karl und Hans. Sie wuchsen in einem dörflichen Umfeld inmitten der Natur und mit Tieren auf, ihr Bruder August nennt dies in seiner Biografie über seine Schwester „ein wahres Kinderparadies“ (Siemsen 1951, S. 9). Das Leben auf dem Pfarrhof ihrer Kindheit legte den Grundstein für eine Naturverbundenheit, die sie ihr ganzes Leben lang begleiten sollte. „Die Freude an der Natur, in und mit der sie als Kind gelebt hatte, hat Anna ihr Leben lang Glück gespendet“ (ebd., S. 10).

Siemsen durchlief aufgrund ihrer kränklichen Konstitution (u. a. Migräne und ein verkürztes Bein) eine eher unkonventionelle Schullaufbahn: Nach der Volksschule besuchte sie die Höhere Töchterschule in Hamm, ging dann jedoch von dieser ab, da sie das Klassenziel aufgrund häufiger Fehlzeiten nicht erreichte. Trotzdem absolvierte sie 1901 das Lehrerinnenexamen in Münster, die erforderlichen Kenntnisse hierfür hatte sie sich selbst angeeignet (vgl. Sänger 2016, S. 8; Jungbluth 2009, S. 9; Siemsen 1951, S. 16). Aufgrund der

Pensionierung des Vaters erfolgte 1901 der Umzug nach Osnabrück. An ihrer Schulzeit übte sie später in ihren autobiographischen Schriften heftige Kritik, insbesondere aufgrund autoritärer Unterrichtsmethoden und der preußischen Volkserziehung. Die Glorifizierung des Kaiserreichs durch die Lehrenden sowie durch Schulbücher waren ihr in negativer Erinnerung geblieben, sie setzte sich später auch mit Schulbuchkritik auseinander. Weiterhin kritisiert sie die jährliche Inszenierung des Sedan-Festes als Kinderfest, ein Fest zum Gedenken an die französische Kapitulation nach der Schlacht von Sedan im Deutsch-Französischen Krieg (vgl. Sänger 2016, S. 8). Über Gedichte, die zu diesem Krieg im Unterricht behandelt wurden, schrieb sie, sie hätten ihr „Unterbewusstsein durchtränkt", seien „im Gedächtnis haften" geblieben und hätten sie „bis in meine Träume" (Siemsen 1940 zitiert nach Sänger 2016, S. 8) verfolgt.

Im Jahr 1905 legte sie die externe Abiturprüfung am humanistischen Gymnasium in Hameln ab und schloss ein Studium der Germanistik, Philosophie und Altphilologie in München, Münster und Bonn an. Das Studium beendete sie 1909 mit dem Staatsexamen und der Promotion auf der Grundlage einer von Wilhelm Wilmanns betreuten Dissertation über „Die Wörter der Form in den Versen Hartmanns von Aue" ab. Im Jahr 1911 erwarb sie außerdem das Staatsexamen für Religion in Göttingen. Ab 1911 unterrichtete sie an verschiedenen Mädchenschulen in Detmold, Bremen und Düsseldorf. Aus dieser Zeit wurde ihre Lehrtätigkeit in den Dienstzeugnissen sehr positiv bewertet (vgl. Sänger 2011, S. 34; Jungbluth 2009, S. 10). Auch Anna Siemsen bewertete ihre eigene Lehrtätigkeit positiv, sie schrieb: „Immer wieder war der Unterricht und der Umgang mit jungen Menschen eine Freude" (Siemsen 1933/34 zitiert nach Sänger 2011, S. 35). Der Umgang mit den Kindern schärfte aber auch ihren Blick für die Ungerechtigkeiten dieser Zeit und ihr ohnehin kritisches Verhältnis zur Schulbildung verbesserte sich nicht gerade, sie schrieb von einer Gewissheit, die sie zu dieser Zeit erlangt hatte, „dass unsere Arbeit an der Schule keine rechte Bildung fürs Leben gab" (ebd.). Sie übt Kritik an der Überformung des Einzelnen, sowohl der Schüler, die eine „verhängnisvolle Macht […] vergewaltigte" (ebd.) als auch der Lehrer, die sich der „Gleichschaltung" des Unterrichts beugten (ebd.)

Ihres Bruders August zufolge teilten sie und er zu Beginn des 1. Weltkrieges zwar nicht den Hurra-Patriotismus der vermeintlichen Mehrheit, standen aber schon auf der Seite ihres Vaterlandes (Siemsen 1951, S. 34). Dies änderte sich mit der Zeit aufgrund der Lügenpropaganda von Regierung und Presse aber auch durch die Frontberichte des Bruders Karl, der von den Schrekken des Krieges berichtete (vgl. Jungbluth 2009, S. 10). Zu dieser Zeit verfasste sie unter dem Pseudonym Friedrich Mark kriegskritische Artikel in der Zeitschrift Zeit-Echo, dessen Schriftleiter ihr Bruder Hans war. Hierdurch kam sie in Kontakt mit der links-intellektuellen, pazifistischen Schriftstellerszene und trat verschiedenen pazifistischen Organisationen bei, wie „Bund

neues Vaterland“, der späteren „Liga für Menschenrechte“, der „Frauenliga für Frieden und Freiheit“ oder der „Deutschen Friedensgesellschaft“ (vgl. Sänger 2011, S. 34). Zu dieser Zeit setzte sie sich intensiv mit politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinander. Sie kritisierte die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, da sie ihrer Meinung nach Unsolidarität, Egoismus, Neid, Hass und Angst fördern würde (vgl. Jungbluth 2009, S. 10). Durch die Lektüre sozialistischer Literatur und dem Studium der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge wurde, so schreibt es ihr Bruder August, aus der „gefühlsmäßigen Sozialistin […] die geschulte, wissende Sozialistin“ (Siemsen 1951, S. 33).

Infolgedessen wurde Anna Siemsen nach dem Krieg auch zunehmend politisch aktiv. 1919 trat sie in die USPD ein, die unabhängige sozialdemokratische Partei Deutschland, eine linke Abspaltung der SPD. Im gleichen Jahr nahm sie an der Gründung des Verbands sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen teil. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Kultur in Berlin war sie an der Vorbereitung der Reichschulkonferenz beteiligt (vgl. Sänger 2011, S. 36, Jungbluth 2009; S. 11). Nach einer kurzen Rückkehr nach Düsseldorf und der dortigen Leitung des Fach- und Berufsschulwesens wechselte sie abermals nach Berlin, um das Großberliner Fach- und Berufsschulwesen neu aufzubauen (vgl. ebd.).
1922 wurde Anna Siemsen durch den Zusammenschluss der USPD mit den Mehrheitssozialdemokraten SPD-Mitglied. Unter der SPD/USPD-Regierung im Land Thüringen wurde der sozialdemokratische Volksschullehrer Max Greil Minister für Volksbildung in Thüringen. Er sorgte für eine Neuregelung des Schulwesens und knüpfte damit an die Einheitsschulbewegung seit 1848 an. 1923 wurde Anna Siemsen in diesem Zusammenhang nach Jena gerufen, sie war verantwortlich für die Organisation des höheren Schulwesens inklusive der Lehrerbildung. Damit verbunden war eine Anstellung als Oberschulrätin sowie eine Honorarprofessur für Germanistik und Pädagogik an der Universität Jena. 1924 wurde die sozialdemokratische Regierung jedoch abgelöst und in der Folge Anna Siemsen von Ihren Aufgaben entbunden und beurlaubt. Die Professur konnte sie jedoch zunächst noch behalten. In dieser Zeit der beruflichen Beschränkungen entstanden zahlreiche Publikationen (vgl. Sänger 2011, S. 37), u. a. ihr Werk „Beruf und Erziehung“ mit grundsätzlichen Überlegungen zu einer sozialistischen Berufsbildungstheorie. Gleichzeitig nutzte sie die Gelegenheit, um wie in ihrer Jugend Wanderungen mit ihren Geschwistern im Thüringer Wald zu unternehmen, „wo sie sich ganz der Freude an der Natur hingab“ (Siemsen 1951, S. 62).

Von 1928 bis 1930 war sie für die SPD-Mitglied im Reichstag und von 1931-1933 Mitglied in der SAPD, der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands, die sie aber wieder verließ, da sie ihre pazifistischen Überzeugungen nicht durchsetzen konnte. 1932 wurde ihr dann vom nationalsozialistischen

Volksbildungsminister Thüringens – hier gab es schon eine nationalsozialistische Landesregierung vor der Machtergreifung 1933 – die Professur entzogen. Hintergrund war ein Protestschreiben gegen die Entlassung des Heidelberger Mathematikprofessors Emil Gumbel. Anna Siemsen unterzeichnete dieses Protestschreiben als einzige an der Universität Jena und als eine von nur 32 Professor*innen, neben ihr unterzeichnete u. a. auch Albert Einstein. Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten emigrierte Anna Siemsen schließlich mit ihrem Bruder August in die Schweiz, für diesen Fall hatte sie sich bereits 1929 ein Haus am Genfer See gekauft (vgl. Sänger 2011, S. 39, Jungbluth 2009; S. 11).

Um in der Schweiz bleiben und auch arbeiten zu können, heiratete sie den Sekretär der Sozialistischen Jugend der Schweiz Walter Vollenweider (vgl. Sänger 2011, S. 40; Jungbluth 2009, S. 11). Sie engagierte sich in ihrer Schweizer Zeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und übernahm die Redaktion einer sozialdemokratischen Frauenzeitung. Da sie außerdem überzeugt war, das Deutschland früher oder später den Krieg verlieren würde, konzentrierte sie sich ab den 40er Jahren auf die Neuorganisation und Konzeption von Schulbüchern, Schule und Lehrerbildung und unterrichtete deutsche Gefangene in Kursen zu Pädagogik, Methodik, Literatur und Geschichte für pädagogische Hilfskräfte (vgl. Sänger 2011, S. 40; Jungbluth 2009, S. 13).

Nach dem Krieg kehrte sie nach Deutschland zurück, erhielt jedoch nur einen Lehrauftrag für „Europäische Literatur“ und übernahm die Leitung eines Sonderkurses für die Ausbildung von Lehrern an der Universität Hamburg. Zwar stellte ihr der Hamburger Schulsenator Heinrich Landahl ursprünglich eine Professur in Aussicht, dies wurde jedoch von leitender Verwaltungsstelle aus verhindert, da ihre sozialistische und pazifistische Einstellung den Verantwortlichen ein Dorn im Auge waren und der Neuanfang lieber mit in der Nazi-Zeit angepassten Professoren begonnen wurde (vgl. Sänger 2011, S.43). Ihr Bruder August Siemsen berichtet aus dieser Zeit, dass Anna Siemsen „aus jeder wichtigen Arbeit ausgeschaltet worden sei […] und] augenscheinlich in Hamburg der schöpferische Geist Anna Siemsens und ihre unermüdlichen Versuche zur Schaffung wesentlicher Einrichtungen für eine neue Erziehung störend und lästig [waren]“ (Siemsen 1951: 89).

In den Hamburger Jahren erschien auch ihr Hauptwerk „Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung“, welches sie bereits 1935 im Schweizer Exil abgeschlossen hatte (vgl. Sänger 2011, S. 43). Ihre Bemühungen im Bereich der Schulpolitik zielten darauf ab, ein demokratisches und einheitliches Schulsystem zu etablieren, in das die Berufs- und Fachschulbildung integriert werden sollte. In ihren letzten Lebensjahren widmete sich Anna Siemsen besonders der Einigung Europas, stets im Einklang mit den Grundprinzipien des Sozialismus. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt lag auf der

speziellen Situation erwerbstätiger Frauen sowie den ungleichen Berufsausbildungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen. Vier Tage nach ihrem 69. Geburtstag starb Anna Siemsen am 22. Januar 1951.

4. Anna Siemsens Kritik an den „Klassikern" der Berufs bildungstheorie

Zum Werk Anna Siemsens gehören mehrere Schriften, in denen sie sich berufspädagogischen Fragen zur Berufswahl (z. B. Siemsen 1930a), zur Berufserziehung (z. B. ebd. 1926, 1929a, b, 1932a, b) und zur Frauenbildung (z. B. ebd. 1929c, 1930b) zuwandte. „Das Erstarken der Arbeiterschaft und die neuen Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Demokratie nährten die Hoffnungen auf die Umsetzung einer sozialistischen Pädagogik" (Sänger 2016, S. 11) und kennzeichnen Siemsens (berufs-)pädagogische Publikationen der Zwischenkriegszeit. In ihrem in der BWP bekanntesten Werk „Beruf und Erziehung" (Siemsen 1926; vgl. für die Rezeption z. B. Backes-Haase 2001; Kutscha 1992; Zabeck 2013) beschäftigte sie sich umfassend mit der Berufserziehung, entfaltet ausgehend vom „Berufsproblem der Arbeiterschaft" (ebd., Kap. 9) ihre Kritik an der klassischen Berufsbildungstheorie Kerschensteiners und skizzierte „grundsätzliche Überlegungen zu einer sozialistischen Berufsbildungstheorie" (Sänger 2016, S. 12).

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die These, dass Erziehung darauf abzielt, dass „der Einzelne in die Gesellschaft eingegliedert wird" (Siemsen 1926, S. 9). Entgegen dem weit verbreiteten humanistischen Gedanken „einer freien menschlichen Bildung" (ebd., S. 151), den Siemsen als ideologisch kritisiert (vgl. auch ebd., S. 198), ist für sie das tatsächliche Ziel der Erziehung der „im freien Erwerbsleben stehende, der durch den Beruf bestimmte und beschränkte Mensch" (ebd., S. 15 f.). Für sie sind „gemeinschaftliches Leben und gemeinschaftliche Arbeit" (ebd., S. 203) untrennbar; sie ist davon überzeugt, dass menschliche Entwicklung sich nur in eigener Arbeit vollzieht (vgl. ebd.). Dazu kommt, dass der Mensch in der kapitalistisch geprägten Gesellschaft durch den Beruf als „individuell ergriffene Tätigkeit, durch welche der Einzelne seine wirtschaftliche Existenz erhält" (ebd., S. 16), in die Gesellschaft eingegliedert wird und durch ihn seine gesellschaftliche Stellung erhält (vgl. ebd.). Gleichwohl beobachtet sie im „reifenden Kapitalismus" (ebd., Kap. 7), dass Berufe „unselbstständiger, spezialisierter, einseitiger" (ebd., S. 76) werden und das Leben „dadurch unsicherer, einförmiger und aufreibender" wird (ebd.):

„Durch eine jahrhundertelange Entwicklung ist der alte Geburts- und Lebensstand des Menschen […] zuerst zum frei gewählten Beruf geworden, durch den er Lebensraum, -möglichkeit und -stellung erhielt, und danach dieser Beruf zur Erwerbsgelegenheit entartete, die nur zufällig noch eine Lebenserfüllung durch schöpferische Tätigkeit gewährt, ganz allgemein nur um Lohn, Gehalt oder Gewinn gewählt wird, und für die überwiegende Mehrzahl der Menschen nicht einmal dauernd sichert" (ebd., S. 195).

Besonders prekär ist für Siemsen die Situation der Arbeiterschaft, denen mit dem Übergang in die kapitalistische Wirtschaft die Sicherheit des Arbeitsplatzes[2] und die „unmittelbare Beziehung zwischen Leistung und wirtschaftlichem Erfolg" (Siemsen 1926, S. 98) verloren gegangen sind. In der Folge kann die Arbeiterschaft „das Schwergewicht des Menschenlebens gar nicht mehr im Beruf" suchen (ebd., S. 100). „Entweder geht der Mensch als Persönlichkeit verloren, oder er muß sich eine andere Sphäre des Lebens und der Wirklichkeit schaffen" (ebd., S. 100 f.).

Die Problematik zeigt sich für Siemsen auch in der beruflichen Ausbildung, die aus den Bedürfnissen der kapitalistischen Wirtschaft entstanden ist und sich „trotz gesellschaftlicher Vorurteile, traditioneller Festlegung auf andere Schularten und staatlichen Wiederstand überall durch[setzte]" (Siemsen 1926., S. 164). Der Beruf wurde „zu eng nur im technisch spezialisierten Sinne" (Siemsen 1932a, S. 7) gefasst, „ihm jede[r] ‚allgemein bildende[r]' Charakter" abgesprochen (ebd.) und „dadurch jede berufliche Bildung gegen die andere isoliert" (ebd.). Im Ergebnis ist das berufliche Ausbildungswesen stark an den Interessen der Wirtschaft ausgerichtet:

„Statt daß bei dieser Ausbildung der Mensch nach seiner persönlichen Begabung in die gesellschaftliche Entwicklung hineingestellt wird, wird ihm aufgezwungen, was im Augenblick für ein ganz begrenztes Privatunternehmen den größten Profit verspricht. Statt daß er zu einer möglichst freien Tätigkeit in wechselnden gesellschaftlichen Zusammenhängen befähigt wird, wird er für eine äußerst beschränkte Aufgabe spezialisiert, die unter Umständen direkt gesellschaftswidrig sein kann […]. Statt daß die Gesamtzahl der in der Gesellschaft heranwachsenden jungen Menschen zur ihnen gemäßen gesellschaftlichen Ausbildung gelangt, wird eine willkürlich herausgegriffene Minderzahl ausgebildet, die andern werden ihrem Schicksal überlassen, ohne Rücksicht darauf, ob sie nicht späterhin, unverwendbar für irgendwelche gesellschaftlich nützliche Tätigkeit, zu einem hemmenden Ballast werden" (Siemsen 1932a, S. 159).

[2] Sie schreibt: „Die drohende Arbeitslosigkeit […] ist des Arbeiters individuelle Angelegenheit, um die sich kein anderer kümmert noch kümmern kann" (Siemsen 1926, S. 96 f.).

Vor diesem Hintergrund sind der „Erwerbsberuf der freien Wirtschaft“ (äußerer Beruf) und das „Menschentum der freien Persönlichkeit“ (innerer Beruf) zu „unlösbare[n] Gegensätze[n]“ (Siemsen 1932a, S. 20) verkommen. Die humanistisch geprägte Pädagogik hat darauf mit der strikten Trennung von Allgemein- und Berufsbildung reagiert, die „Beruf und Leben voneinander sondert und das Berufsleben als den schmählicher und weniger anständigen Teil des Daseins beiseite stellt“ (ebd., S. 196 f.). Genau dieser Trennung von „Fachsimpelei“ und „Mensch sein“, von „‘geschäftliche[n]‘ und ‚menschliche[n]‘ Beziehungen“ (ebd., S 197) tritt Siemsen entschieden entgegen, sie ist davon überzeugt,

„daß alle Bildung schlechterdings von der späteren Lebensarbeit nicht zu trennen ist, daß also heute der Beruf die Bildung bestimmen muß, und daß, falls menschliche Entwicklung und Beruf sich als unvereinbar erweisen, nicht etwa die Bildung vom Beruf getrennt werden kann“ (Siemsen 1932a, S. 164).

Mit seiner „demokratischen Erziehungslehre“ hat Kerschensteiner einen wichtigen Grundstein dafür gelegt, die Differenzen zwischen Allgemein- und Berufsbildung zu überwinden und den „Beruf als Bildungszentrum“ (Siemsen 1932a, S. 164) anzuerkennen. Mit seiner Gleichsetzung von „Staatsbürger“ und „beruflich tätigen Menschen“ (ebd., S. 163) begründet er die Notwendigkeit einer „staatsbürgerliche[n] Erziehung vom Berufe aus“ (ebd.).

„Es ist das [sic!] nicht genug zu wertende Verdienst Kerschensteiners, daß er die Scheidung zwischen allgemeiner und Berufsbildung durchbrochen hat, indem er von der gesellschaftlichen Aufgabe des Schülers ausging und forderte, daß diese seine künftige gesellschaftliche Arbeit als Lebens- und daher auch als Bildungszentrum zu lassen sei. Ihm ist der Schüler zunächst der werdende Staatsbürger […]. Dieser künftige Bürger ist von dort aus zu bilden, worin sein Bürgertum sich gründet, das ist seine gesellschaftliche Arbeit, sein Beruf. So reicht bei Kerschensteiner der Beruf ins Zentrum der Erziehung, und die Bildung verliert ihren hoffnungslos individualistischen Charakter. Zum ersten Male erhält bei ihm auch die Berufsbildung als Bildung zur gesellschaftlichen Arbeit und zum gesellschaftlichen Verantwortungsgefühl ihre gebührende Wertung. Von Kerschensteiner datiert daher in Deutschland eigentlich die Anerkennung der Berufsschule als wesentlichen Bestandteiles der Schulorganisation“ (Siemsen 1932a, S. 200 f.).

Bei aller Würdigung dieser Errungenschaften Kerschensteiners, ist er für sie dennoch ein „bürgerlicher Ideologe“ (Siemsen 1926, S. 201), den seine „individualistische Einstellung und sein demokratischer Staatsformalismus“ (Siemsen 1932a, S. 6) daran hinderten, „die Konsequenzen seiner Ausgangsstellung zu sehen“ (ebd.). Er sah „im Berufsleben den reinen Ausdruck der

menschlichen freien Schöpferkraft“ (Siemsen 1926, S. 201) und übersah dabei, dass der Beruf in der kapitalistischen Wirtschaft für die Arbeiterschaft und damit die breite Bevölkerung „zum bloßen Erwerb zusammengeschrumpft“ (ebd., S. 163) ist und „nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige daß er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (ebd.).

Spranger, der ebenfalls zur „Klassikerriege“ der Berufsbildungstheorie zählt (vgl. Arnold et al. 2016, S. 153ff.), widmete sie sich in ihrem umfangreichen Werk zur Berufsbildung kaum. Seine Überlegungen zur Berufsbildung, wertete sie als „Umbiegung“ der Berufsbildungstheorie Kerschensteiners (ebd., S. 6) und als „einen glatten Rückfall in einen ganz asozialen Individualismus […], der völlig unfruchtbar bleiben muß“. Für sie war es (aufs schwerste zu bedauern, daß gerade die Sprangersche Auffassung in Berufsschullehrerkreisen soviel Anklang gefunden hat“ (ebd.).[3]

Für sie liegt das Hauptproblem der Berufsbildung darin, „wie angesichts der Loslösung des Einzelnen aus den Festlegungen des geburtsbestimmten Standes in einer von Konkurrenz (im Beruf) geprägten Wirtschaft und Gesellschaft die Freiheit des Individuums gesichert werden kann“ (Sänger 2016, S. 59).

Die Lösung des Problems sieht Siemens darin, „aus der heutigen gesellschaftlichen Lage heraus Lebenssicherungen und Ziele zu gewinnen, die den entleerten, mechanisierten Beruf seiner menschlichen Bedeutung zurückgewinnen […]“ (Siemsen 1926, S. 175). In der „Umwandlung des Berufs“ (ebd., S. 20), ist dieser aus seiner „Isolierung zu lösen und aufs Neue zu vermenschlichen“ (ebd., S. 164). Diese Vermenschlichung findet für Siemsen durch die Besinnung auf die Gemeinschaft statt:

„Der Arbeiter sucht im solidarischen Zusammenschluß die Lebenssicherung, die der Beruf ihm versagt; er findet in den Organisationsaufgaben und -verpflichtungen den Lebensinhalt, den die Berufsarbeit nicht mehr geben kann, und an Stelle des vernichteten Berufsbewußtseins tritt bei ihm das Klassenbewußtsein als Vorläufer und Vorbedingung eines neuen und zum ersten Male menschheitsumfassenden Gemeinschaftsgefühls.“

Die Gemeinschaft zeichnet sich durch gemeinsame Ziele aus, sie „schließt Gewalt, Herrschaft und Zwang aus. Sie kann nur beruhen auf gegenseitiger Hilfe in bewusster und selbstgewollter Einordnung und Unterordnung unter das gemeinsame Ziel“ (Siemsen 1921, zit. n. Sänger 2016, S. 107). Jedoch erweist sich die „Idee des Berufes, in dem die Einzelpersönlichkeit sich verwirklicht, und aus dem sich der gesellschaftliche Organismus erbaut, […]

[3] Den dritten Herren der „Klassikerriege“ (Arnold et al. 2016, S. 159ff.) greift Siemsen selbst in ihren Werken zur Berufsbildung nicht mit Blick auf seine berufsbildungstheoretischen Überlegungen auf.

als unvereinbar mit den Gesetzen der kapitalistischen Wirtschaft“ (Siemsen 1926, S. 222). Insofern erfordert ihr Ansatz eine „Umgestaltung unserer Wirtschaft“ (ebd., S. 20). Diese versteht sie „als eine Erziehungsfrage“ und den Sozialismus „als eine schul- und erziehungspolitische Forderung“ (ebd.). Ziel muss es sein, dass der Einzelne „nicht mehr allein im Bewußtsein seiner Leistung [lebt, Erg. d. A.], sondern […] diese Leistung in ihrem Zusammenhang und ihrer Bedeutung für die Gemeinschaft“ sieht (ebd., S. 219). Der Individualismus des Einzelnen ist zugunsten der Gemeinschaft zu überwinden, wobei „die Einzelpersönlichkeit […] nicht zerstört [wird, Erg. d. A.], sondern gesteigert durch ihre Einordnung in eine Gesamtheit, in der sie zu einer Wirkung kommt“ (ebd.).

Für die berufliche Ausbildung bedarf die „Kerschensteinersche Erziehungsidee“ (Siemsen 1926, S. 202) – und auch die von ihr weitgehend ignorierte Idee Sprangers – einer Korrektur: „Nicht mehr der Einzelberuf kann Ausgangspunkt sein, sondern die Arbeitsgemeinschaft“ (ebd.), die für Siemsen eine „erzieherische Kraft“ (ebd., S. 208) besitzt. Neben der Fachbildung „sind die Beziehungen der Menschen untereinander und die Verpflichtungen, die dem einzelnen daraus erwachsen, von mindestens ebenso großer Bedeutung“ (ebd., S. 205). Erziehung muss also das Leben des Einzelnen „und seine Aufgabe als Glied einer Gemeinschaft“ (ebd., S. 206) berücksichtigen. Siemsen geht sogar so weit, dass gegenüber der Erziehung für eine gesellschaftliche Aufgabe, „das Bedürfnis nach fachlicher Ausbildung und allgemeiner, ‚menschheitlicher‘ Bildung zurück [tritt, Erg. d. A.]“ (ebd., S. 214), denn „Erziehung zur Gesellschaft kann nur aus gesellschaftlichem Bewußtsein geschehen. […] Solches Bewußtsein erwächst nicht aus Fachstudien und technischen Übungen“ (ebd., S. 216f.).

5. Anna Siemsen als Vorläuferin einer kritisch-transformativen Berufsbildungstheorie für eine nachhaltige Entwicklung

Wenn auch die Ideen Anna Siemsens innerhalb des berufspädagogischen Mainstream-Diskurses als nahezu vergessen angesehen werden können, so ist der historische Beitrag Anna Siemsens für eine kritische Berufsbildungstheorie bereits mehrfach angesprochen worden (vgl. z.B. Büchter 2019, S. 8f.; Kaiser & Ketschau 2019, S. 13). In diesem Kontext lassen sich ideengeschichtlich unterschiedliche Zugänge und Bezüge herstellen, wenn es um den allgemeinen Anspruch von Bildungsprozessen verstanden als Medium des Ausgangs des Menschen aus der – wie auch immer – ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ (Kant) mit dem Ziel der Emanzipation geht (vgl. Heydorn 1970).

Im Zentrum kritischer Theorien, die sich mit drängenden Gegenwartsproblemen beschäftigen, werden die Ausformungen der „Beherrschung der Natur, verstanden als das, was die Menschheitsgeschichte insgesamt verbindet, […] jetzt zu ihrem zentralen Thema“ (Lehmann 2015, S. 31). Die zerstörerischen Formen des Umgangs des Menschen mit Natur und deren Veränderungsmöglichkeiten gehören zum zentralen Themenfeld des Diskurses über nachhaltige Entwicklung (vgl. Michelsen & Godemann 2007). In diesem Kontext erscheint ein kritischer Ansatz vor allen Dingen deshalb notwendig, weil bisherige Anstrengungen zur Veränderung der herrschenden nichtnachhaltigen anthropogenen Lebensformen kaum erkennbare Erfolge gezeigt haben (vgl. Blühdorn 2020).

Innerhalb der Nachhaltigkeitskommunikation wird Bildung spätestens seit der Tagung der 'United Nations Commission of Environment and Development‘ (UNCED 1992) in Rio de Janeiro als Conditio sine qua non für die Veränderung sozialer Systeme im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung betont (BMU 1993, S. 261ff.). Explizit wird in der Agenda 21 (Kap. 36) des Abschlussberichts auch die Berufsbildung genannt, um die überfälligen Veränderungen von sozialen Systemen im Hinblick auf Nachhaltigkeit herbeizuführen (ebd., S. 265). Bei der Ausgestaltung diesbezüglicher Bildungsanstrengungen lassen sich allerdings gegensätzliche Orientierungen erkennen, die als starke und schwache Nachhaltigkeit bezeichnet werden (vgl. Ott & Döring 2011).

Bei der Orientierung am Leitbild der schwachen Nachhaltigkeit geht man zumindest partiell von einer Substituierbarkeit verschiedener Ressourcen bzw. sog. Kapitalien aus (Ott & Döring 2011). Im Wesentlichen wird bei dem hier verwendeten metaphorischen Kapitalbegriff zwischen Natur-, Human- und Sachkapital unterschieden. Zum Sachkapital gehören Produktions-, Transportmittel und Infrastruktur etc.; dem Humankapital werden Fertigkeiten, Bildung, Wissen, soziale Institutionen etc. zugeordnet und dem Naturkapital Tiere, Pflanzen, Boden, Luft, Wasser, Rohstoffe etc. Das Konzept der schwachen Nachhaltigkeit lässt tendenziell eine beliebige Substitution des sog. Naturkapitals durch Sach- oder Humankapital zu (vgl. Döring 2004, S. 8). Bei dieser Ausrichtung kommt es also nur darauf an, dass der Durchschnittsnutzen bzw. die durchschnittliche Wohlfahrt von Menschen dauerhaft erhalten wird (Anthropozentrismus). Eine Handlung ist nach dieser Vorstellung genau dann nachhaltig, wenn das ‚Gesamtkapital‘ des betrachteten Systems, hier bestehend aus Natur und deren Ressourcen sowie Human- und Sachkapital, gleichbleibt oder wächst. Die Gefahren einer solchen Sichtweise liegen auf der Hand: Das Prädikat ‚nachhaltig‘ kann nahezu beliebig vergeben werden, wenn nur eine Art ‚Kompensation‘ stattfindet; so kann es sein, dass Strategien und Ziele im Sinne einer schwachen Nachhaltigkeit sich als ‚Greenwashing‘ heraus-

stellen. Bisherige Ansätze einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stellen mehrheitlich das Ziel der schwachen Nachhaltigkeit in den zentralen Fokus ihrer Betrachtungen (vgl. Trampe 2020).
Eine kritische berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung knüpft dagegen an Positionen einer starken Nachhaltigkeit und damit an den Primat der prinzipiellen Erhaltungsaufgabe der Natur (Bio- oder Ökozentrismus) an. Das Leitbild der starken Nachhaltigkeit setzt radikale Veränderungen der derzeitigen industriellen Lebensformen und damit aller sozialen Systeme mit folgenden Orientierungen voraus: unter anderem die Überwindung der neoliberalen Ökonomie (z.B. in Richtung einer Postwachstumsökonomie) sowie grundlegende Änderungen der vorherrschenden Produktions- und Konsummuster (z. B. Aufgabe der imperialen Lebensweise, Kreislaufwirtschaft, Suffizienz, Entschleunigung) im Sinne einer ‚großen Transformation'.

Die Notwendigkeit eines neuen ‚Gesellschaftsvertrags für eine Große Transformation' unterstrich im gleichnamigen, vielbeachteten Gutachten der ‚Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen' im nationalen Nachhaltigkeitsdiskurs (vgl. WBGU 2011). Der Begriff der „Großen Transformation" wurde ursprünglich geprägt von dem Wirtschaftssoziologen und -historiker Karl Polanyi (vgl. Polanyi 1995/1944), der ihn benutzte, um den Gestaltwandel von der vorindustriellen Gesellschaft zur Industriegesellschaft zu kennzeichnen. Es klingt wie eine Ironie des Schicksals, dass dieser Begriff heute verwendet wird, um auf die Notwendigkeiten der radikalen Veränderung der nicht-nachhaltigen Industriegesellschaften hinzuweisen mit dem Ziel, die Lebensgrundlagen der Menschheit generationenübergreifend zu sichern und irreversible Schäden ökologischer und sozialer Systeme zu vermeiden (vgl. WBGU 2011).

Ein berufsbildungstheoretischer Ansatz, der sich dieses Transformationsziel gesetzt hat, kann als kritisch-transformativ bezeichnet werden. Als Voraussetzung einer solchen kritisch-transformativen Berufsbildung ist eine formale Bildung vonnöten, die darauf abzielt, bestimmte Denkmethoden anzuwenden, um zu einer Erweiterung rationaler Entscheidungsfindung zu gelangen. Im Vordergrund steht somit ein emanzipatorischer Prozess (Eschenbacher 2018, S. 11ff.). Damit sieht sich dieser Ansatz in der Tradition einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (vgl. Kutscha 2009).

Auf der Suche nach Vorläufern einer kritisch-transformativen Berufsbildungstheorie lassen sich Anregungen und Parallelen in dem Werk Anna Siemsen finden, ohne dass sie Begriffe wie „Nachhaltigkeit" oder „Große Transformation" verwendet hätte.[4] Es soll daher der Frage nach der Aktualität

[4] Aus wissenschaftstheoretischer Sicht ist innerhalb vorparadigmatischer Phasen von Theorieentwicklungen die Suche nach Vorläufern aus der Geschichte einer Disziplin verbreitet, um einerseits zu prüfen, ob eine gewisse Anschlussfähigkeit vorhanden sein könnte, und andererseits um sich anregen zu lassen bei der Findung neuer Hypothesen und Zugänge (vgl. Kuhn

des Werks und der Ideen Anna Siemsens nachgegangen werden, und zwar bezogen auf den in der Entstehung begriffenen Ansatz einer kritisch-transformativen beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) (Trampe 2022, 2023). Diese Konzeption steht im Gegensatz zu Bestrebungen einer affirmativen BBNE, die Verteilungsverhältnisse, Wirtschaftswachstums- und technische Fortschrittsmodelle nicht in Frage stellen und die die Verwertbarkeit jeglicher Berufsbildungsanstrengungen im Hinblick auf den monetären Nutzen für die spätere Tätigkeit in den Vordergrund stellen.

Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Einer so verstandenen BBNE geht es nicht darum, Wege aus der vielfach als ‚alternativlos' apostrophierten nicht-nachhaltigen Lebensform vorzugeben, sondern die Suche nach Alternativen überhaupt erst möglich werden zu lassen.

Bereits Anna Siemsen kritisierte mehrfach die Instrumentalisierung der Berufsbildung für ökonomische Zwecke und den „Taylorismus in der Schule" (insbes. in Berufs- und Fachschulen) (vgl. z. B. Siemsen 1926, S. 200), indem diese „Menschen zu spezialisierten Facharbeitern [erzieht, Erg. d. A.], die im Sinne des Arbeitgebers funktionieren" (Siemens 1948, S. 71). Sie spricht sich damit vehement gegen eine Verengung der Berufsbildung und eine damit verbundene Eingrenzung auf konkrete fachrichtungsbezogene Qualifikationserfordernisse im Interesse kurzfristiger Profitmaximierungsbestrebungen aus. Eine kritisch-transformative BBNE widersetzt sich ebenfalls Bestrebungen einer Instrumentalisierung der (Berufs-)Bildung und damit der Reduzierung des Lernenden auf einen willfährigen Handlanger zur Bewältigung aktueller beruflicher Anforderungen. Statt einer Ausrichtung des Lernenden auf eine naive Anpassungs- und Handlungsorientierung, beispielsweise zur Realisierung schwacher Nachhaltigkeitsziele, strebt sie eine Reflexions- und Diskursorientierung an – primär mit dem Ziel der Emanzipation des Individuums als Gemeinschaftswesen innerhalb des Arbeits- und Berufslebens.

Siemsen übt deutliche Kritik an der wahllosen „Vermischung von Information, Kulturgütern, Werbung und Überflutung der Massen, die die Konzentrationsfähigkeit des Einzelnen erschwert" (Siemsen 1948, S. 18, 48). Als Gegenmittel fordert sie die Thematisierung der eigenen unverstellten (nicht-medialen) Wahrnehmung und die bereits genannte Aufgabe der Verengung der beruflichen Bildung auf ökonomisch verwertbare Kompetenzen. Insbesondere sieht sie Kunst und Literatur sowie ästhetische Erfahrungen als „große Erzieherinnen" (ebd., S. 48ff.). Eine kritisch-transformative BBNE schließt sich dieser kulturkritischen Tradition an, wie sie Siemsen vertritt, und setzt sich

1979, 25ff). Das gilt auch für die Entwicklung einer kritisch-transformativen Berufsbildungstheorie. Aus diesen Gründen ergibt sich zwangsläufig gleichzeitig eine Relativierung des in der Kapitelüberschrift verwendeten Begriffs „Vorläuferin" im Sinne eines Wegbereiters oder einer Wegbereiterin, da hier keine direkte Ableitung oder logische Folgerung aus dem Werk Anna Siemsens im Prozess der Theoriebildung unterstellt werden kann.

gegen eine mediale Informations- und Kommunikationsvermüllung der Lernenden insbesondere im Zusammenhang mit der Digitalisierung des Unterrichts ein.

Siemsen kritisiert ein Erziehungs- und Bildungswesen, das eine einseitig auf Technik und Naturbeherrschung ausgerichtete Modernisierung und so eine Vernachlässigung sozialer Fähigkeiten und Beziehungen betreibt; dieser Zustand „…führt zur sozialen Isolation und Entstehung von Einsamkeits-, Hass- und Angstkomplexen bei den Massen und zu blinder Unterwerfung einer Staatsleitung, einer Partei oder einem Führer“ (Siemsen 1948, S. 5). Auch eine kritisch-transformative BBNE kritisiert eine Berufsbildungsideologie und ein Berufsbildungssystem, das auf eine einseitige Orientierung am vorherrschenden ökonomisch-technischen Fortschrittsmodell ausgerichtet ist und die Wachstums-, Fortschritts- und Verwertungslogik grundsätzlich nicht hinterfragt.

Wenn beruflicher Bildung nach Siemsen die Aufgabe zukommt, ein Bewusstsein zu schaffen für die Veränderbarkeit von Gesellschaft, so wird die Umgestaltung der Wirtschaft für sie zu einer „Erziehungsfrage“ (vgl. Siemsen 1926, S. 19). Sie spricht sogar von einer „Unvereinbarkeit von Erwerbsarbeit der freien Wirtschaft und Menschentum der freien Persönlichkeit“ (ebd., S. 33). Auch die kritisch-transformative BBNE geht von der Einsicht aus, dass Berufsbildung unter den Bedingungen einer gegenwärtigen vorherrschenden neoliberalen Ökonomie verbunden mit einer technischen Fortschrittsideologie (mehr Technik, mehr Monetarisierung) den Menschen zu einem angepassten Element eines nicht-nachhaltigen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems formt, indem nur moderate Änderungen der vorherrschenden Produktions- und Konsummuster im Sinne einer schwachen Nachhaltigkeit für ihn vorstellbar werden. Die Diskussion und Kritik dieser nicht-nachhaltigen Verhältnisse kann als eine zentrale Aufgabe jeder fachrichtungsbezogenen kritisch-transformativen BBNE angesehen werden.

Anna Siemsen sieht es als Herausforderung und erachtet es als nötig, viel „Erziehungsarbeit“ einzubringen, um die bequeme konservative Haltung des Menschen zu überwinden, „sich selbst als Ziel und Zentrum aller Dinge anzusehen“ (Siemsen 1958, S. 101). In der Überwindung des radikalen Egoismus zugunsten des Gemeinschaftsgefühls und solidarischen Handelns auf der Basis von diskursiv zu entwickelnden Vorstellungen von einer intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit sieht auch eine kritisch-transformative BBNE eine realistische Möglichkeit, eine echte (starke) nachhaltige Entwicklung voranzutreiben. Für Siemsen ist das „allgemeine gesellschaftliche Unbehagen“ (Siemsen 1948, S. 98) der Ausgangspunkt für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Auch eine kritisch-transformative BBNE sieht das Unbehagen in einer nicht-nachhaltigen Kultur und krisenhafte Erfahrungen als zentrale Ausgangspunkte für transformative Lernprozesse (z.B. Entfremdungserfahrungen in der beruflichen Lebenswelt in Bezug auf sich selbst,

andere und der Natur). Diese bilden die notwendigen Voraussetzungen für die Veränderung von Bedeutungsperspektiven hin zu einer Reflexions- und Diskursorientierung. Mit der Identifikation, Benennung und diskursiven Analyse schwer veränderbarer Weltanschauungen innerhalb (post-)moderner nicht-nachhaltiger Lebensformen, die von ökonomisch-technischen Fortschrittsmythen getragen werden, kann es zur Aufdeckung der ideologischen Basis nicht-nachhaltiger beruflicher und außerberuflicher Lebenswelten und der Wiederherstellung demokratischer Bewusstwerdungsprozesse als eine Art „mentaler Infrastruktur“ im Sinne eines neuen partizipativen Miteinanders kommen.

Abschließend sei auf eine weitere Parallele zwischen Anna Siemsens Vorstellungen und dem Ansatz einer kritisch-transformativen BBNE hingewiesen: die Bedeutung von unmittelbaren Naturerfahrungen für ein langfristig tragfähiges Mensch-Natur-Verhältnis. Für Siemsen war die enge Verbundenheit mit der Natur – neben der Liebe zur klassischen Literatur – zeitlebens eine Quelle der Kraft und Inspiration. Ihr Bruder, August Siemsen, stellt diese Naturverbundenheit in seiner Biografie über seine Schwester Anna immer wieder heraus (vgl. Siemsen 1951, S. 28, 62f., 97). Er zitiert beispielsweise aus einem Brief an ihn, den sie aus Hahnenklee im Harz schrieb: „In Hamburg sind wir zu sehr abgetrennt von der Natur. Hier trinke ich so viel davon, wie ich kann, vor allem Sternenhimmel und Wolkenbilder. Aber an Tieren gibt es nur Amseln und ein paar Goldhähnchen und Zaunkönige. Die übrige Vogelwelt hat sich in die Täler verzogen, und das Wild meidet die begehbaren Pfade.“ (Siemsen 1951, S. 97). Immer wieder stellt sie Naturerfahrungen und den „Kontakt zur Natur“ als wesentlichen Bestandteil einer jeden Schul- und Lernkultur heraus (vgl. z. B. Siemsen 1921). Auch und besonders im Rahmen jedweder Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind Naturerfahrungen von grundlegender Bedeutung. Das gilt ebenfalls für eine kritisch-transformative Schul- und Lernkultur, indem die Frage nach dem Naturverhältnis nicht nur fachbezogen thematisiert wird, sondern auch unterschiedliche Naturzugänge ermöglicht werden, um die Notwendigkeit der Bewahrung einer vielfältigen und intakten Natur inner- und außerhalb beruflicher Arbeitsprozesse anschaulich und erfahrbar zu machen.

6. Fazit

Der Beitrag unternahm den Versuch, die mangelnde Beachtung Siemsens in der heutigen Rezeption nachvollziehen zu können und das konstruktive Potential ihrer berufspädagogischen Positionen für aktuelle Diskurse zu prüfen und damit zur (Re-)Lektüre Siemsens einzuladen. Dazu wurden neben

biographischen Bemerkungen ihre Kritik an den „Klassikern“ der Berufsbildungstheorie diskutiert und die Anschlussfähigkeit ihrer kritisch-emanzipatorischen Theorie am Beispiel einer kritisch-transformativen Berufsbildungstheorie für eine nachhaltige Entwicklung dargelegt. Die skizzierte Argumentation hat gezeigt, dass Siemsens Gedanken und Postulate „an Aktualität nicht eingebüßt“ haben (Bauer 2012, S. 277). Ihr Werk enthält vielmehr „eine Reihe grundsätzlicher und treffsicherer Analysen von Erziehung und Bildung in der bürgerliche-kapitalistischen Gesellschaft“ (Sänger 2016, S. 4), die anschlussfähig an aktuelle gesellschaftliche und fachliche Diskurse sein können.

Siemsen setzte sowohl in ihrem politischen und pädagogischen Wirken als auch in ihrem schriftlichen Werk „unbeirrbar auf Aufklärung und Vernunft und hält die Höherentwicklung der Menschheit durch fortgesetzte Bewusstseinserhellung für unaufhaltsam“ (Sänger 2011, S. 334). Gleichzeitig erlebte sie zu ihren Lebzeiten den Rückfall der europäischen Gesellschaften in autoritäre Systeme, was sie dazu veranlasste, „eine einseitig technische Orientierung des Bewusstseins zu diagnostizieren, die zur Vernachlässigung des Bereichs der gesellschaftlichen Beziehungen geführt habe“ (ebd.). Siemsens Antwort auf diese Fehlentwicklung ist wiederum verstärkte Aufklärung: „Aufklärung über die gesellschaftlichen Verhältnisse und Zwänge, die den Fortschritt hemmten, Aufklärung der pädagogischen Theorien und Praxen, die in der Bewusstseinstrübung verstrickt seien und Selbstaufklärung des Menschen, der als gesellschaftlich geprägtes Subjekt die in ihm wirkenden ‚Widersprüche‘ zu durchschauen vermöge“ (Sänger 2011, S. 334).

Ihre aufklärerische Haltung zeigt sich zum einen in der Übertragung ihrer Gedanken in eine kritisch-transformative Berufsbildungstheorie für eine nachhaltige Entwicklung, wenn deren grundlegendes Ziel in der Analyse der Ursachen gesellschaftlicher Fehlentwicklungen gesehen wird. Zum anderen wird diese Haltung in der zeitgenössischen Kritik an den „Klassikern“ der Berufsbildungstheorie deutlich. Siemsen erkennt zwar die Leistungen Kerschensteiners an, die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung überwunden und die Berufsbildung als Bildung fruchtbar gemacht zu haben. Gleichwohl tritt sie aber als „erste Kritikerin der namentlich von Kerschensteiner vorgelegten Berufsbildungstheorie hervor“ (Schütte 2022, S. 16). Sie thematisiert die Spannungen zwischen Ideal und Wirklichkeit des Berufs und stellt fest, dass die aktuelle Berufswirklichkeit insbesondere der Arbeiterschaft mit den idealen einer humanistischen Berufsbildung nicht vereinbar ist. Im Anschluss an ihre sozialistischen Ideale schlägt sie die Ausrichtung der (Berufs-)Erziehung auf die (Arbeits-)Gemeinschaft vor und legt damit einen Entwurf einer demokratisch-sozialistischen Berufsbildung vor.

Dass Anna Siemsen in heutigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen kaum noch Erwähnung findet, lässt sich also weniger mit ihren „Leistungen“ begründen (siehe Kap. 2). Vielmehr ließe sich auf Basis der Ausführungen wie folgt argumentieren: Siemsens sozialistische Haltung und ihre

Kritik an den bestehenden Verhältnissen wurde ihr bereits zu Lebzeiten zum Verhängnis. Sie war „der SPD zu links, der Frauenbewegung zu sozialistisch und antifeministisch, der Erziehungswissenschaft zu popularistisch [sic!] und feuilletonistisch und allen zu unbequem“ (Hansen-Schaberg 1999, S. 113). Ihre politische Ausrichtung und ihre kritische Haltung gegenüber der Berufsbildungstheorie der prominenten Akteure – insbesondere Kerschensteiner – gaben zudem Anlass, ihre Schriften „mehr oder weniger [zu; d. V.] unterschlagen“ (Schütte 2022, S. 16). Unter Auslassung ihrer Ideen wurde die Geschichte der Berufsbildungstheorie später in einer bestimmten Erzählung festgeschrieben, deren Revision aufgrund der Funktion von Klassikerkonstruktionen äußerst schwierig ist. Klassikerkonstruktionen sind arbiträr und entsprechen bestimmten Vorlieben und Vorstellungen.

Somit wurde Siemsen letztlich zu Unrecht marginalisiert und schließlich vergessen. Die (Re-)Lektüre ihres Werks kann aber auch für heutige Diskurse der Berufsbildungsforschung von Nutzen sein. Die Geschichte der Berufsbildung in Deutschland sowie die Berufsbildungstheorie kann so bereichert werden, indem eine „Vergessene der Berufsbildung und ihre Theorie“ wieder in den Fokus gerückt wird, der noch Weitere zu folgen haben.

Literatur

Arnold, R., Gonon, P. & Müller, J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. Auf.). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Backes-Haase, A. (2001). Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionstand. In H. Schanz (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme* (22–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bauer, A. (2012). Das Leben der Sozialistin Anna Siemsen und ihr pädagogisch-politisches Wirken. Eine historisch-systematische Studie zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Blättner, F. (1953). *Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Blättner, F. & Münch, J. (1965). *Pädagogik der Berufsschule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Blühdorn, I. (Hrsg.). (2020). Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld: transcript.

Bruchhäuser, H.-P. & Lipsmeier, A. (Hrsg.). (1985). *Die schulische Berufsbildung 1869-1919*. Köln & Wien: Böhlau Verlag.

Büchter, K. (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 36*, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (10.12.2023).

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (Hrsg.). (1993). Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21. Bonn.

Döring, R. (2004). Wie stark ist schwache, wie schwach ist starke Nachhaltigkeit? Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionspapiere, Nr. 8/2004. Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät, Universität Greifswald.
Eschenbacher, S. (2018). Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Flasch, K. (2021). Historische Philosophie. Beschreibung einer Denkart. Frankfurt a. M.: Klostermann.
Hansen-Schaberg, I. (1999). Anna Siemsen (1882–1951). Leben und Werk einer sozialistischen Pädagogin. In G. Horn (Hrsg.), *Die Töchter der Alma mater Jenensis. Neunzig Jahre Frauenstudium an der Universität von Jena* (113–136). Hain Verlag.
Heydorn, H.-J. (1970). Über den Widerspruch *von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
Jordan, S. (2018). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Stuttgart & Paderborn: Schönigh.
Jungbluth, M. (2009). Freiheit und soziale Verantwortung. Leben und Werk der demokratisch-sozialistischen Pädagogin Anna Siemsen. *Mitteilungen Archiv der Arbeiterjugendbewegung 2009/I*, S. 8–13.
Jungbluth, M. (2012). Anna Siemsen - eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
Kaiser, F. & Ketschau, T. J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft (S. 13–30). In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
Kuhn, T. S. (1979). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Kutscha, G. (1992). ‚Entberuflichung' und ‚Neue Beruflichkeit' – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88*(7), S. 535–548.
Kutscha (2009). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 13-36). Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
Lehmann, D. (2015). Was ist kritische Theorie. Eine Einladung. In K.-H. Dammer, T. Vogel & H. Wehr (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (S. 15–33). Wiesbaden: Springer.
Lipsmeier, A. & Münk, D. (Hrsg). (2019). Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Lipsmeier, A. (2019). Blättner, Fritz. In A. Lipsmeier & D. Münk (Hrsg.), Biographisches Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie des beruflichen Schul-, Aus-, Weiterbildungs- und Verbandswesens (S. 87–90). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Merton, R. (1968). The Matthew Effect in Science. The reward and communication systems of science are considered. *Science, 159*, S. 56–63.

Michelsen, G. & Godemann, J. (2007). *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis* (2. Aufl.). München: oekom.
Müllges, U. (1977). Aloys Fischer – Ein vergessener Pädagoge? *Die berufsbildende Schule, 29*(12), S. 706–716.
Oelkers, J. (1999). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(4), S. 461–483.
Oelkers, J. (2019). Disziplingeschichte und Erinnerungslast. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 49–64). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Ott, K. & Döring, R. (2011). *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit*. 3. Aufl. Marburg: Metropolis
Priem, K. (2000). *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler* (1903–1924). Köln: Böhlau.
Polanyi, K. (1995/1944). The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Rieger-Ladich, M. (2019). Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 17–48). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Rossiter, M. (1993). The ~~Matthew~~ Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science, 23*, S. 325-341.
Russ, J. (1983). *How to Suppress Women's Writing*. Austin: University of Texas Press.
Rühle, M. (2013). Erziehungstheorie als kritische Gesellschaftstheorie. Die politische Pädagogik Anna Siemsens. In S. Kluge & E. Borst (Hrsg.), *Verdrängte Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik* (S. 144-159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Sänger, C. (2011). *Anna Siemsen – Bildung und Literatur.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
Sänger, C. (2016). Persönlichkeit – Humanität – Sozialismus. Eine Einführung in die Pädagogik Anna Siemsens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Schütte, F. (2022). Vorwort. In F. Schütte (Hrsg.), *Schlüsseltexte der Berufspädagogik. Theorie, Geschichte und Didaktik*. Stuttgart: Steiner Verlag.
Siemsen, A. (1921). Möglichkeiten der Linienführung in Grundschule und Aufbau. Leitsätze. In P. Oestreich (Hrsg.), *Zur Produktionsschule* (S. 15–18). Berlin.
Siemsen, A. (1926). *Beruf und Erziehung*. Berlin: Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
Siemsen, A. (1929a). Jugend. Berufsausbildung und Berufsbildungsgesetz. *Jungsozialistische Blätter, 8*(1), S. 25–27.
Siemsen, A. (1929b). Berufsschulfragen. *Jungsozialistische Blätter, 8*(4), S. 102–105.
Siemsen, A. (1929c). Frauenberufe und Frauenberechtigungen. *Sozialistische Erziehung,* 5(3), S. 17–19.
Siemsen, A. (1930a). Berufswahl. In A. Schreiber (Hrsg.), *Das Reich des Kindes* (S. 211–232). Berlin: Deutsche Buch-Gemeinschaft.
Siemsen, A. (1930b). Frauenerwerbsarbeit und Mädchenbildung. *Deutsche Lehrerinnenzeitung,* 47(9), S. 97–99.
Siemsen, A. (1932a). *Die soziale Funktion der Berufsschule.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands.

Siemsen, A. (1932b). Gegenwartsprobleme der Berufserziehung. *Lehrlingsschutz. Jugend und Berufsfürsorge,* 9(4/5), S. 1–4.
Siemsen, A. (1948). *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung* (Reihe Menschheitserziehung, Bd. 1). Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
Siemsen, A. (1951). *Anna Siemsen. Leben und Werk*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
Steib, C. & Jahn, R. (2020). Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Analyse der Entstehung von Lehrbüchern im Kontext der Institutionalisierung der Disziplin. F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik* (S. 93–112). Detmold: Eusl.
Stock, M., Slepcevic-Zach, P., Tafner, G. & Riebenbauer, E. (2019). *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch.* Graz: Uni-Press.
Stratmann, K. (1992). Hundert Jahre ZBW oder von den wechselnden Funktionen einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Zeitschrift. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88*(8), S. 619–622.
Trampe, W. (2020). Berufs- und Wirtschaftspädagogik für eine nachhaltige Entwicklung. In A. Keil, M. Kuckuck, M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 111–122). Münster, New York: Waxmann.
Trampe, W. (2022). Auf dem Weg zu einer transformativen beruflichen Bildung Starke und schwache Nachhaltigkeit als Zielantipoden einer beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Diskussionspapier. 8. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, 06.–08. Juli 2022. Universität Klagenfurt.
Trampe, W. (2023). Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung. In I. Pfeiffer & H. Weber (Hrsg.), *Zum Konzept der Nachhaltigkeit in Arbeit, Beruf und Bildung – Stand in Forschung und Praxis* (S. 202–219). Leverkusen: Barbara Budrich.
Veyne, P. (1990). *Geschichtsschreibung – Und was sie nicht ist.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
White, H. (1973). Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-century Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
Zabeck, J. (2013). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie* (2. Aufl.). Paderborn: Eusl.

Gelingensfaktoren für einen erfolgreichen Start in die duale Berufsausbildung aus der Perspektive der Berufsberatung: die Rolle von Beratungssettings, Praktika und Medien

Melanie Hochmuth, Silke Seyffer, Andreas Frey

1. Einleitung

Ein erfolgreicher Start in die berufliche Ausbildung ist aus unterschiedlichen Perspektiven ein wesentliches Element für den Beginn des Erwerbslebens. Sowohl für die berufliche Karriere der Jugendlichen selbst ist eine gelungene Berufswahlentscheidung von hoher Bedeutung als auch für die Nachwuchssicherung in den Betrieben und für das duale System als wichtige Säule des deutschen Arbeitsmarkts. Jedoch sind seit Jahren rückläufige Zahlen an Bewerber*innen bei gleichzeitigem Anstieg der offenen Ausbildungsstellen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023) und damit in der Folge ein Mangel an qualifizierten Fachkräften zu verzeichnen. Darüber hinaus ist die Quote der vorzeitigen Vertragslösungen in 2022 mit 29,5% über alle Personengruppen und Berufe hinweg auf den höchsten Stand seit Beginn der statistischen Erhebung gestiegen (Uhly & Neises, 2023). Die Gründe für vorzeitige Vertragslösungen sind vielfältig und treten zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu Tage, wobei der Fokus dieser Untersuchung auf der Phase vor Beginn der Ausbildung liegt. Eine internationale Überblicksstudie von Böhn und Deutscher (2022) unterstreicht die Zusammenhänge zwischen vorzeitiger Ausbildungsvertragslösung und Berufswahlprozessen und kategorisiert die einbezogenen Analysen zur Berufswahl in den Entscheidungsprozess, die Basis an Informationen und Erwartungen sowie die Unterstützung von Dritten. So kommen einige Studien zu dem Ergebnis, dass eine wenig fundierte Berufswahl, u.a. durch Informationsdefizite und damit verbundene falsche Vorstellungen vom Ausbildungsberuf, Ursache für die Lösung eines Ausbildungsvertrages sein kann (Beinke, 2010; Greilinger, 2013; Mischler, 2014; Schmid et al., 2014; Stalder & Schmid, 2006). Die Unterstützung durch wichtige Dritte, insbesondere Eltern und Familienangehörige, spielt bei der Berufsorientierung eine wesentliche Rolle und hat – positiven wie negativen – Einfluss auf die Art der Informationsbeschaffung sowie letztlich auf die Wahl des Ausbildungsberufes (Klaus, 2014), wie auch internationale Studien belegen (Cseh Papp & Dajnoki, 2019; Lestari & Setyadharma, 2019).

Der Übergang von der Schule in die Ausbildung ist folglich als komplexer Prozess mit einer hohen Relevanz für die individuelle Laufbahnentwicklung zu betrachten. Eine weitere Überblicksstudie identifiziert insgesamt sieben Einflussbereiche, die wesentliche Ressourcen für beruflichen Erfolg bedeuten: Die Jugendlichen selbst, Eltern und der soziale Hintergrund, Lehrpersonen und Schulen, Freizeit und Peers, Beratungs- und Interventionsprogramme, Betriebe und Ausbildungspersonal sowie gesellschaftliche Aspekte (Häfeli & Schellenberg, 2009). Vor dem Hintergrund dieser Fülle an Einflussfaktoren konstatiert Hirschi (2013, S. 112), „dass Menschen komplexe, sich selbst gestaltende, entwickelnde Systeme sind, die in permanenter Interaktion mit ihrer Umwelt stehen." Versteht man folglich berufliche Kompetenzentwicklung als Produkt vielfältiger Einflusssysteme im Lebensverlauf (Ertelt et al., 2021) und vollzieht einen Perspektivenwechsel von Risiko- hin zu Schutzfaktoren (Häfeli & Schellenberg, 2009), wird der Stellenwert von frühzeitigen und umfangreichen Beratungs- und Unterstützungsangeboten für die Berufswahl deutlich.

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) hat nach § 30 SGB III den gesetzlichen Auftrag, Ratsuchenden Berufsberatung anzubieten und damit Unterstützung bei der Berufswahl und allen weiteren beruflichen Fragen zu leisten. Gleichzeitig leistet die Berufsberatung einen Beitrag zum Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt. So stellt sich die Frage, was von Seiten der Berufsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung getan werden kann, damit Jugendliche die Ausbildung und in der Folge den Übergang in die Arbeitswelt erfolgreich meistern. Um sich dieser Frage zu nähern, ist die Identifikation von Gelingensfaktoren vor Beginn der Berufsausbildung notwendig. Hierzu wurden im Herbst 2022 im Rahmen des Forschungsprojektes „Erfolgreicher Start in die Ausbildung (EStarA)" 258 Berufsberater*innen der BA nach ihrer Einschätzung zu verschiedenen Einflussfaktoren auf die Berufswahl befragt. Die Ergebnisse und erste Schlüsse daraus werden nachfolgend vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen vorgestellt.

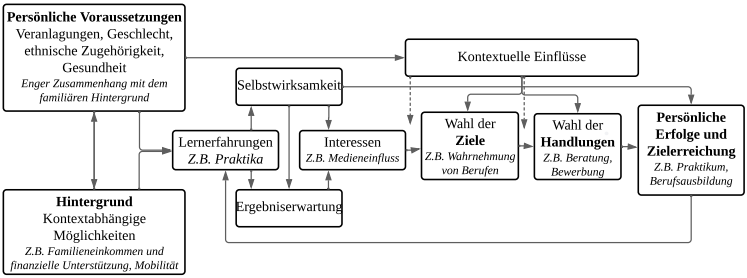
2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird kurz auf die Bedeutung der sozial-kognitiven Laufbahntheorie nach Lent et al. (2002) und des kognitiven Informationsverarbeitungsansatzes nach Peterson et al. (2002) für die Berufswahl sowie das berufliche Entscheidungsverhalten eingegangen. Anschließend erfolgt eine Aufbereitung wichtiger Forschungsergebnisse zu diesem Themenkomplex.

2.1 Sozial-kognitive Laufbahntheorie

Legt man die Annahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (Social Cognitive Career Theorie – SCCT) nach Lent et al. (2002) zugrunde, spielen insbesondere Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen sowie persönliche berufliche bzw. Leistungsziele eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung von beruflichen Interessen und Entscheidungsverhaltensweisen.

Abb. 1 Modell der sozial kognitiven Theorie der Berufswahl



Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Lent et al. (2002)

Das ursprüngliche Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1997) wird um den Einfluss bisheriger (beruflicher) Leistungen, des sozialen Umfelds sowie der eigenen emotionalen und körperlichen Verfasstheit erweitert. Dabei ist die Feststellung bedeutsam, dass Selbstwirksamkeitserwartungen veränderbar bzw. dynamisch und je nach Bereich unterschiedlich ausgeprägt sind. Maßgeblich für die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung sind deshalb Lernerfahrungen, die sich aus persönlichen und Umweltfaktoren ableiten. Die Selbstwirksamkeitserwartung wirkt sich einerseits auf die Ergebniserwartungen als auch im Zusammenspiel mit den Ergebniserwartungen andererseits auf die Ausbildung beruflicher Interessen und Ziele sowie auf das Berufswahlverhalten aus. Die erzielte berufliche Leistung führt zu neuen Lernerfahrungen, die die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen beeinflussen und verändern. Selbstwirksamkeitserwart-ungen spielen in der sozial-kognitiven Laufbahntheorie eine entscheidende Rolle für die Performanz im beruflichen Kontext. Stimmen Selbstwirksam-keitserwartungen und Fähigkeiten nicht überein, kann dies zu beruflichen Misserfolgen führen. Daher ist es gerade in der beruflichen Beratung wichtig, die Formation realistischer und stabiler Selbstwirksamkeitserwartungen zu unterstützen (Lent et al., 2002).

2.2 Kognitiver Informationsverarbeitungsansatz

Der kognitive Informationsverarbeitungsansatz (Cognitive Information Processing Approach - CIP) (Peterson et al., 2002) ist eine Weiterentwicklung der sozial-kognitiven Laufbahntheorie und hat die Verbesserung der Problemlösekompetenz in beruflichen Entscheidungssituationen zum Ziel. Nach dem CIP-Ansatz entsprechen berufliche Entscheidungen komplexen Problemen: Zahlreiche Faktoren, wie die ökonomische und arbeitsmarktliche Entwicklung oder familiäre Gegebenheiten, interagieren mit persönlichen Werten, Interessen und Fähigkeiten sowie finanziellen Resourcen. Hinzu kommt, dass es selten nur einen Lösungsweg bei beruflichen Fragen gibt, selbst wenn das Ziel bereits definiert wurde, und das Ergebnis stets unsicher ist. Außerdem ergeben sich durch Lösungswege häufig neue Problemstellungen, die bewältigt werden müssen, bevor die ursprüngliche Lösung umgesetzt werden kann (Peterson et al., 1991). Die erfolgreiche Problembewältigung ist deshalb abhängig von vorhandenen Lösungsstrategien und dem Wissen, das zu einer geeigneten Lösung beiträgt. Das notwendige Wissen umfasst die Kenntnis der eigenen Person (Fähigkeiten, Werte, Interessen) sowie berufliches Wissen und bedarf der Entscheidungsfähigkeit unter den vorhandenen beruflichen Alternativen. Außerdem hängt die Entscheidungsfindung gleichermaßen von kognitiven wie affektiven Elementen ab, da mit komplexen Entscheidungen stets Emotionen einhergehen. Die berufliche Entwicklung (career development) wird im CIP-Ansatz als Prozess verstanden, der die kognitiven Strukturen und das Wissen über die eigene Person sowie berufliche Kenntnisse ständig verändert. Insofern soll berufliche Beratung dazu beitragen, dass Individuen ihre Informationsverarbeitungsfähigkeiten verbessern und so zu guten beruflichen Entscheidungen im Verlauf ihrer Erwerbsbiografie gelangen. Konkret sollen Ratsuchende dazu befähigt werden, sich selbst notwendiges Wissen anzueignen und erworbene Informationen in gute berufliche Entscheidungen zu übersetzen (Peterson et al., 2002).

2.3 Aktueller Forschungsstand

Die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung im digitalen Zeitalter sind vielfältig, aber ebenso unübersichtlich für die Jugendlichen. Wenngleich ein weitreichendes Informationsangebot besteht, müssen sich die Jugendlichen mit der Frage eines passenden Berufes auseinandersetzen, was wiederum nur möglich ist, wenn eine gewisse Vorstellung von Kompetenzen, Interessen und beruflichen Zielen besteht. Dies deckt sich mit den Befunden der Jugendbefragung zur beruflichen Orientierung im dritten Corona-Jahr (Barlovic et al., 2022). Hier zeigen sich Schwierigkeiten bei gut der Hälfte der befragten Jugendlichen, mit der Informationsflut zur Berufswahl umzugehen, wobei sie

sich bevorzugt über persönliche Gespräche informieren. Außerdem werden in der Studie überfachliche Kompetenzen in Bezug auf die Berufsorientierung beleuchtet mit dem Ergebnis, dass diejenigen Jugendlichen, die angeben, Schwierigkeiten mit der großen Informationsfülle in der Berufsorientierung zu haben, ihre überfachlichen Kompetenzen (insbesondere Auffassungsgabe, Beharrlichkeit, Selbständigkeit, Tatendrang sowie Selbstvertrauen) geringer einschätzen. Dieser negative Zusammenhang wird zusätzlich verstärkt durch das Empfinden, nicht gut durch die Schule über Berufe informiert worden zu sein. Den Jugendlichen fällt dadurch die selbständige Suche nach beruflichen Informationen schwer (Barlovic et al., 2022, S. 26). Die Selbstwirksamkeitserwartung hat folglich Einfluss auf die Zuversicht der Jugendlichen, sich beruflich gut orientieren zu können, und ist gleichzeitig eng verwoben mit dem Interesse und der Eigeninitiative bei der Informationsbeschaffung zu beruflichen Themen. Umso wichtiger erscheint gerade für Jugendliche mit einer geringen Einschätzung ihrer überfachlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit Informationen in der Berufsorientierung eine enge Begleitung und Unterstützung des Berufswahlprozesses.

Auch das Geschlecht als individuelles Merkmal der Jugendlichen beeinflusst die Berufswahl, wobei insgesamt „eine strukturelle Benachteiligung der Geschlechter“ (Boll et al., 2015, S. 49) festzustellen ist. Junge Frauen machen beispielsweise einen geringeren Anteil an den Auszubildenden im dualen System aus und konzentrieren sich auf eine kleinere Anzahl von Berufen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Der Zugang zu bestimmten Berufen oder Ausbildungsbetrieben hängt jedoch auch von anderen Faktoren ab, wie beispielsweise den schulischen Leistungen oder persönlichen Kompetenzen, die die Unternehmen voraussetzen (Marterer & Härtel, 2017). Schließlich ist trotz der dringenden Suche nach Auszubildenden nicht für jeden Jugendlichen eine Ausbildung im Wunschberuf realistisch.

Hinzu kommen äußere Einflüsse durch Eltern, Peer-Groups sowie Medien, die in unterschiedlicher Intensität auf die Berufswahl Jugendlicher einwirken. Peers sind jedoch weniger einflussreich als Eltern, und Medien spielen, je nach Lebenssituation und Bildungshintergrund eine unterschiedlich wichtige Rolle (Degenhardt, 2020). Eine qualitative Studie von Jahncke et al. (2020) zur Nutzung von Instagram bei der Berufswahlentscheidung zeigt diesbezüglich, dass das Internet insgesamt aus der Perspektive von Schüler*innen eine hohe Relevanz für die Berufsorientierung hat, vor allem für eine oberflächliche Auseinandersetzung durch Zufallsanzeigen und Recherchen, wobei sich in der Stichprobe bei Jungen eine höhere Tendenz beobachten lässt als bei Mädchen. Eine tiefergehende Auseinandersetzung findet bei etwa 55% der Hauptschüler*innen statt, indem sie gezielt mit anderen Nutzer*innen kommunizieren und verlinkte Beiträge besuchen, während nur etwa 25% der Realschüler*innen Instagram hierfür nutzen. Im

Hinblick auf die individuellen Vorstellungen von Berufen geben Hauptschüler*innen mit 70% außerdem häufiger an, dass Instagram auch eine Bestärkung ihrer Vorstellungen darstellt als Realschüler*innen mit etwa 40%, was auf erhebliche Unterschiede bei der Nutzung nach der Vorbildung hinweist (Jahncke et al., 2020, S. 82). Da der Medieneinfluss auf das Berufswahlverhalten in Studien nachweisbar vorhanden ist, ist es wichtig, Medienkompetenz gerade am Übergang Schule-Beruf zu stärken, damit die Jugendlichen sich der oft unbemerkt ablaufenden Informationsverarbeitungs-prozesse bewusst werden und eine fundierte Berufswahlentscheidung treffen können (Weyer et al., 2016).

Eltern sind nach wie vor maßgeblich am Berufswahlprozess ihrer Kinder beteiligt und gelten als wichtigste Ansprechpartner*innen und Unterstützer*innen (Frey et al. 2022; Barlovic et al. 2022; Ulrich et al. 2019). Verschiedene Aspekte wirken auf die Art und Weise des elterlichen Einflusses, u.a. der Bildungshintergrund der Eltern (Boockmann et al., 2021). So werfen Boockmann et al. (2017) folgerichtig die Frage auf, inwiefern die Eltern im Berufsorientierungsprozess Aktivierungspotenzial besitzen, das es über eine strukturierte Elterneinbindung zu entfalten gilt.

Auch Ausbildungsbetriebe und -berufe sind eine wesentliche Determinante für den Ausbildungserfolg von Jugendlichen. So zeigt die Untersuchung von Rohrbach-Schmidt und Uhly (2015), dass die Beständigkeit von Ausbildungsverhältnissen nicht allein von der Motivation und den kognitiven Kompetenzen der Auszubildenden abhängt, sondern unter anderem die Bedingungen im Betrieb sowie die Attraktivität des gewählten Berufs maßgeblichen Einfluss darauf haben. Jugendliche legen folglich großen Wert darauf, welche Unterstützungsangebote ein Unternehmen bietet und wie Ausbildungsbetriebe sich und die Ausbildungsmöglichkeiten – auch über soziale Medien – präsentieren (Hämmerli & Barabasch, 2020). Innovative Strategien, Auszubildene zu finden und zu binden, gewinnen gerade im Hinblick auf das sinkende Potenzial an Ausbildungsstellenbewerber*innen stetig an Bedeutung. Jedoch kann bereits die Berufsbezeichnung einen Ausbildungsberuf attraktiv oder weniger interessant erscheinen lassen und damit Einfluss auf das Image haben sowie die geschlechtsspezifische Berufswahl beeinflussen (Krewerth et al., 2004). Eine Untersuchung zur Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk zeigt außerdem, dass einerseits die soziale Schicht sowie Bildungs-erwartungen die Neigung zum Handwerk beeinflussen und andererseits geringes Wissen über handwerkliche Berufe zu einer vergleichweise skept-ischen Einschätzung führen (Mischler & Ulrich, 2018).

Im Hinblick auf Lernerfahrungen weisen Rübner und Höft (2019) auf die hohe Relevanz von Betriebskontakten, bspw. durch Betriebspraktika, für die Berufsorientierung und -wahl hin. Denn je genauer Jugendlichen die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Vorfeld bewusst sind, desto fundierter kann die Berufswahlentscheidung getroffen werden (Schuster, 2016). Die Relevanz

praktischer Erfahrungen unterstreicht auch die Studie von Degenhardt (2020) mit dem Befund, dass Praktika in jedem Fall dazu beitragen, sich beruflich zu orientieren, unabhängig davon, ob die Erfahrungen positiv oder negativ konotiert sind. Beinke (2011) weist außerdem darauf hin, dass die Chancen auf eine Ausbildung im Wunschberuf durch ein Betriebspraktikum steigen.

Für eine erfolgreiche Berufsberatung ist es daher zentral, komplexe, interaktive und dynamische Prozesse zwischen Individuum und sozialem Umfeld bzw. Bezugspersonen und Bezugssystemen zu berücksichtigen (Schiersmann et al., 2008), wobei auch die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit eine wichtige, jedoch weitgehend unerforschte, Rolle spielt. Dieser Artikel fokussiert sich daraus abgeleitet auf die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Beratungssettings werden von Berater*innen im Kontext der Berufsorientierung als besonders relevant wahrgenommen?
2. Wie schätzen Berater*innen die Relevanz praktischer Erfarungen und persönlicher Kontakte zu Ausbildungsbetrieben ein?
3. Welche Rolle spielen die Medien aus Sicht der Berater*innen in der Berufsorientierung?

3. Daten und Methode

Um diese Fragen explorativ näher zu beleuchten, werden Daten aus dem Projekt EStarA herangezogen. Das Forschungsprojekt EStarA fokussiert auf Gelingensfaktoren, die aus unterschiedlichen Perspektiven und mithilfe unterschiedlicher Akteure dazu beitragen, eine berufliche Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Dazu wurde in einem ersten Schritt in 2020 eine umfassende Literaturmatrix erstellt, auf deren Grundlage in 2021 ein Gruppendelphi-Verfahren mit Bildungsexpert*innen und Praktiker*innen aus Ländern mit ausgeprägtem dualem Bildungssystem (Deutschland, Luxemburg, Belgien, Österreich und der Schweiz) durchgeführt wurde. In diesem Projektschritt wurden die in der Literaturstudie identifizierten Gelingensfaktoren zu folgenden Oberthemen um weitere Faktoren ergänzt und schließlich in eine Rangfolge gebracht: Berufsorientierung und Berufsberatung, Medien, soziales Umfeld/-Eltern, individuelle (Persönlichkeits-)Merkmale und Voraussetzungen, Ausbildungsberuf sowie Ausbildungsbetrieb. Im Ranking wurde festgehalten, welche Gelingensfaktoren die Expert*innen und Praktiker*innen für besonders relevant in der Phase vor, während und nach der Ausbildung hielten. Aus den Ergebnissen des Gruppendelphi-Verfahrens wurde ein quantitativer Fragebogen für eine Multigruppenbefragung zu den Gelingensfaktoren in der Phase vor Beginn der Ausbildung erstellt.

Zunächst wurden Berater*innen der BA aus neun Regionaldirektionen im Rahmen von Forschungsseminaren von Studierenden befragt. Hierzu wurden alle Berater*innen aus den jeweiligen Agenturen für Arbeit per E-Mail zur Befragung eingeladen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und während der Arbeitszeit über einen in der E-Mail bereitgestellten Link.

Der quantitative Fragebogen ist das Ergebnis einer umfassenden Literaturstudie im Jahr 2020 und des daran anschließenden international ausgerichteten Gruppendelphi-Verfahrens. Ziel dieser beiden vorbereitenden Schritte war es, Gelingensfaktoren für berufliche Ausbildung in der Literatur und aus Sicht von Bildungsexpert*innen zu identifizieren und anschließend in einer Multigruppenbefragung die am Berufsorientierungsprozess beteiligten Akteure zu deren Einschätzung zu befragen. Die teilnehmenden Berater*innen sollten also aus ihrer professionellen Sicht auf berufliche Beratung antworten. Der Fragebogen umfasst neben den Angaben zu Geschlecht, Alter und Bildungshintergrund Einschätzungen zur Relevanz einzelner Faktoren der sechs identifizierten Themenbereiche: Berufsorientierung (10 Items), Medien (7 Items), Eltern (9 Items), individuelle Voraussetzungen (7 Items), Beruf (5 Items) und Betrieb (5 Items). Diese werden jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala erfasst (1 = sehr unwichtig bis zu 6 = sehr wichtig). Die Befragung fand im Herbst 2022 online statt. Es nahmen insgesamt 258 Berater*innen teil, nach einem listenweisen Fallausschluss verbleiben 255 vollständige Datensätze. Entsprechend der Verteilung in der Gesamtorganisation der BA zeigt sich ein mit 72,5% hoher Frauenanteil. Die Altersspanne liegt zwischen 23 und 64 Jahren, das durchschnittliche Alter beträgt 46,1 Jahre (SD=9,9). Erwartungsgemäß absolvierten mit 86,3% die meisten der befragten Berater*innen ein Hochschulstudium, 13,7% absolvierten eine Berufsausbildung.

Um einen ersten explorativen Überblick über die Einschätzungen der Berater*innen zu erhalten, wurden 16 ausgewählte Items zu den Themenbereichen Beratungssetting, praktische Erfahrungen und Medien herangezogen, die in Tabelle 1 dargestellt sind. Diese wurden anhand zentraler Lagemaße ausgewertet und in Boxplots dargestellt. Es wurden hierbei Items ausgewählt, auf die aus Sicht der Berater*innen Einfluss genommen werden kann, sowie Items, deren Ergebnisse an Theorie und Forschungsstand anknüpfen.

Um zu beleuchten, welche kontextuellen Rahmenbedingungen des Beratungssettings für den sozial-kognitiven Berofsorientierungsprozess zentral sind, wurden zunächst vier Items zu verschiedenen Beratungssettings herangezogen (Einzel-, Gruppen-, Peer- und Onlineberatung). Anschließend wurden fünf Items zur Relevanz praktischer Erfahrungen einbezogen, welche aus einer theoretischen Perspektive durch eigene Lernerfahrungen in einer engen Interdependenz zu Interessen, der beruflichen Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen stehen. Dabei wurde zwischen kurzen Schnupper-Praktika im Allgemeinen sowie gezielten Einblicken in Betriebe und Berufsfelder und der Relevanz der realistischen Ausgestaltung differenziert. Abschließend wurden

darüber hinaus fünf Items zu Medieneinflüssen integriert, welche in sozialkognitiven Prozessen aufgrund der Einflussnahme auf Berufswünsche und Rollenbilder sowie einer verzerrten Darstellung von Berufsrealitäten zunehmend eine Rolle spielen.

Tab. 1 Überblick zu den ausgewählten Items

Für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung ist es wichtig, dass …
Beratungssetting
… Einzelberatungsgespräche auf freiwilliger Basis bei einer neutralen Fachperson - z.B. in der HWK/IHK oder Berufsberatung der BA - angeboten werden.
… Gruppenberatung im Klassenverband - z.B. durch Berufsberater der BA, Vorstellung der Berufe für Schulklassen durch Azubis - stattfindet.
… aktuelle/ehemalige Auszubildende als Ausbildungsbotschafter*innen in den Beratungsprozess eingebunden werden.
… ergänzende Online- /Video-Angebote zur Berufsorientierung angeboten werden.
Praktische Erfahrungen
… Jugendliche Berufe durch realistische Praktika - Jugendliche erleben den Arbeitsalltag im gewählten Beruf in einem Unternehmen - kennenlernen.
… praktische Einblicke in Berufsfelder - Wie läuft ein normaler Tag im Einzelhandel, in der Gastronomie oder im Büro ab? - ermöglicht werden.
… praktische Einblicke in Ausbildungsbetriebe und die dortigen Ausbildungsformen - schulisch/dual - ermöglicht werden.
… Jugendliche realistische Vorstellungen vom angestrebten Beruf und den Betrieben haben.
… der Betrieb ein „Schnupper-Praktikum“ anbietet.
Medien
… der Einfluss der Medien auf berufliche Rollenbilder und Berufsfelder - z.B. Frauen werden Erzieherinnen, Männer werden Mechatroniker - berücksichtigt wird.
… der Einfluss der Medien auf die Wahrnehmung von Berufen berücksichtigt wird.
… der Einfluss der Darstellung von Berufen in den Medien auf die eigenen Interessen berücksichtigt wird.
… der Einfluss der Medien auf den Berufswunsch berücksichtigt wird.
…unrealistische mediale Bilder - z.B. Polizist*innen jagen ständig Verbrecher - durch die Berufsorientierung korrigiert werden.
… soziale Medien - z.B. Facbook, Instagram - gezielt in die Berufsorientierung eingebunden werden.
… die Medienkompetenz der Jugendlichen gefördert wird.

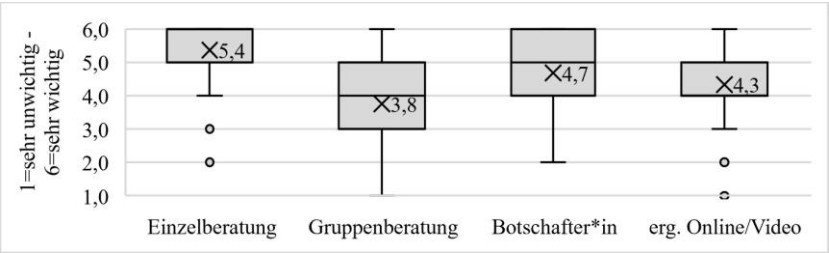
Quelle: eigene Darstellung

4. Ergebnisse

4.1 Beratungssettings

Um der Frage nachzugehen, welche Beratungssettings von Berater*innen im Kontext der Berufsorientierung als besonders relevant wahrgenommen werden, wird im Folgenden zwischen deren Einschätzung zur Relevanz von Einzel- und Gruppenberatung, dem Einsatz von Peers als Botschafter*innen sowie ergänzenden Online-Angeboten differenziert, die in Abbildung 1 dargestellt sind. Zunächst fällt auf, dass Gruppenberatung im Klassenverband mit einem Mittelwert von 3,8 (SD=1,2) als weniger relevant eingeschätzt wird als die Einzelberatung, die mit einem Mittelwert von 5,4 (SD=0,8) im direkten Vergleich der ausgewählten Beratungssettings die höchste Relevanz erreicht. 75% der befragten Berater*innen bewerten die Relevanz von Einzelberatungen mit einem Wert von mindestens fünf Skalenpunkten (1=sehr unwichtig, 6=sehr wichtig).

Abb. 2 Boxplot zur Relevanz verschiedener Beratungssettings



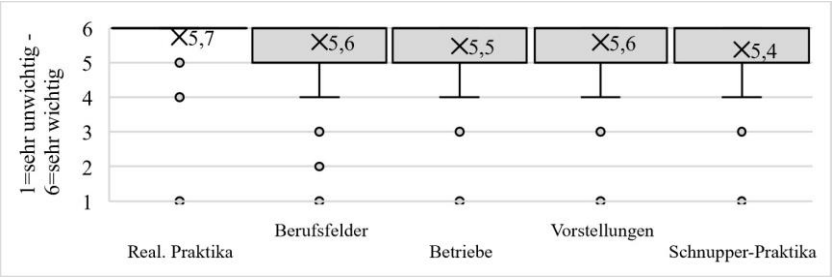
Quelle: eigene Abbildung

Auch die Relevanz des Einsatzes von aktuellen und ehemaligen Auszubildenden als Ausbildungsbotschafter*innen (M=4,7; SD=1,1) und ergänzenden Online- und Videoangeboten zur Berufsorientierung (M=4,3; SD=1,2) werden als sehr wichtig eingeschätzt. Das erste Quartil liegt jeweils bei einem Wert von vier Skalepunkten, wobei die längere Box bezüglich der Ausbildungsbotschafter*innen auf eine höhere Streuung der Einschätzung der Berater*innen hindeutet. Denn auch diese erreichen wie die Einzelberatung im dritten Quartil den Maximalwert sechs, während das dritte Quartil bei ergänzenden Online-/Video-Angeboten bei einem Wert von fünf erreicht wird.

4.2 Hohe Relevanz praktischer Erfahrungen zur Berufsorientierung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Berater*innen die Relevanz praktischer Erfarungen in allen abgefragten Bereichen als sehr wichtig einschätzen, geringfügige Differenzierungen sind dennoch vorhanden. Jeweils 75% der Berater*innen bewerten die Relevanz praktischer Einblicke in Berufsfelder anhand typischer Aufgaben, Einblicke in Ausbildungsbetriebe und mögliche Ausbildungsformen sowie realistische Vorstellungen von Ausbildungsberufen und die damit verbundenen Tätigkeiten und Schnupper-Praktika in Ausbildungsbetrieben mit mindestens fünf Skalenpunkten.

Abb. 3 Boxplot zur Relevanz praktischer Erfahrungen



Quelle: eigene Abbildung

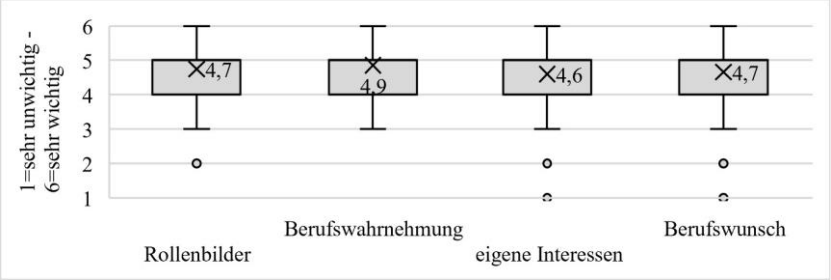
Realistische Praktika – als Beispiel wurden hier Einblicke in den realen Arbeitsalltag in Ausbildungsbetrieben genannt – erreichen beim ersten Quartil bereits den Maximalwert sechs mit einem Mittelwert von 5,7 Skalenpunkten (SD=0,6). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass praktische Erfahrungen insgesamt eine wichtige Rolle spielen, auch in Bezug auf Einblicke in Ausbildungsbetriebe und Berufsfelder allgemein. Zudem fällt die insgesamt geringe Standardabweichung auf. Nur einzelne der Berater*innen geben an, praktische Erfahrungen für den Übergang in die Berufsausbildung als nicht relevant zu erachten.

4.3 Medien in der Berufsorientierung

Zunächst werden die Einschätzungen der Berater*innen zum Einfluss der Medien auf die Berufsorientierung in Abbildung 4 gegenübergestellt. Insgesamt wird der Einfluss der Medien auf die Berufswahrnehmung (M=4,9; SD=0,8) durchschnittlich mit der höchsten Relevanz wahrgenommen. 75% der Berater*innen bewerten diesen Faktor mit mindestens 4 Skalenpunkten. Der

Einfluss der Medien auf berufliche Rollenbilder (M=4,7; SD=0,9), den Berufswunsch (M=4,7; SD=1,0) sowie die eigenen Interessen der Jugendlichen (M=4,6; SD=1,0) zeigen nur geringfügig kleinere Mittelwerte und dieselben Quartilsgrenzen. Interessant ist hierbei, dass lediglich bezüglich des Einflusses der Medien auf die Berufswahrnehmung keine Ausreißer im unteren Skalenbereich zu verzeichnen sind.

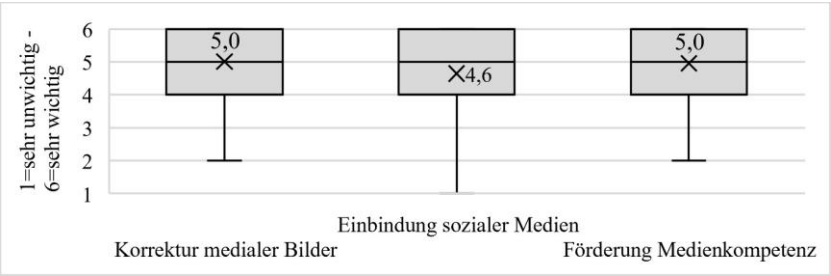
Abb. 4 Boxplot zur Relevanz des Medieneinflusses



Quelle: eigene Abbildung

Darüber hinaus gaben die Berater*innen an, wie relevant es aus deren Perspektive ist, den Medieneinfluss bzw. die Mediennutzung gezielt im Beratungsprozess zu berücksichtigen. Wie Abbildung 5 zeigt, sehen die Berater*innen eine hohe Relevanz darin, unrealistische mediale Bilder – ein Beispiel hierfür war bei der Befragung die ständige Verbrecherjagd als Polizist*in – im Rahmen der Berufsorientierung zu korrigieren. Die durchschnittliche Einschätzung liegt bei einem Mittelwert von 5,0 (SD=1,0).

Abb. 5 Boxplot zu Chancen und Herausforderungen der Medieneinbindung



Quelle: eigene Abbildung

Auch die Förderung der Medienkompetenz der Jugendlichen erreicht mit ebenfalls durchschnittlich 5,0 Skalenpunkten eine sehr hohe Relevanz (SD=1,0).

Mit einem geringfügig niedrigeren Mittelwert von 4,6 Skalenpunkten (SD=1,2) wird die aktive Einbindung sozialer Medien – wie beispielsweise Influencer*innen bei Instagram – in den Berufsorientierungsprozess ebenfalls als wichtig angesehen. Auffällig ist, dass bei diesen Formaten keine Ausreißer im unteren Skalenbereich zu verzeichnen sind.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lässt sich anhand der zugrundegelegten Annahmen der sozial-kognitiven Laufbahntheorie sowie der dargelegten Ergebnisse annehmen, dass die Berufswahl am Übergang von der Schule in die Ausbildung ein komplexer und individueller Prozess ist, bei dem eine Vielzahl relevanter Einflussfaktoren zusammenwirken.

Bezüglich des Beratungssettings lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass Berater*innen Gruppenberatungen im Klassenverband zwar wichtig finden. Im direkten Vergleich wird die Relevanz von Einzelberatungen durch neutrale Fachpersonen – bei betreuenden Kammern oder der BA – jedoch mit einer höheren Relevanz gekennzeichnet. Auch ergänzende Online- und Video-angebote – bspw. der Einbezug von Influencer*innen bei Instagram – zur Berufsorientierung werden von den Berater*innen als wichtig wahr-genommen, was im Einklang zu den Ergebnissen von Jahncke et al. (2020) steht. Aus Sicht der Berater*innen ist es wichtig, den Einfluss der Medien auf die Entwicklung des Berufswunschs einerseits zu berücksichtigen und dabei andererseits darauf zu achten, Einflüsse der Medien auf Rollenbilder bewusst zu identifizieren. Auch der Einbezug von Peers als Ausbildungsbotschafter*innen wird von den Berater*innen als wichtige Informationsmöglichkeit herangezogen.

Darüber hinaus stehen aus Sicht der befragten Berater*innen vor allem praktische und realistische Erfahrungen im Mittelpunkt, diese wurden durchgehend als sehr wichtig eingeschätzt. Vor allem realistische Praktika, bei denen der typische Arbeitsalltag in einem Ausbildungsbetrieb kennengelernt wird, werden von den Berater*innen hervorgehoben. Dies bestätigt einerseits die Annahmen zur Relevanz der Lernerfahrungen der sozial-kognitiven Theorie der Berufswahl (Lent et al., 2002), zum notwendigen Wissen im Rahmen des CIP-Ansatzes (Peterson et al., 2002) sowie bisheriger Studien zur Rolle von Praktika in der Berufsorientierung (Rübner und Höft 2019; Degenhardt 2020) und weist andererseits auf die Notwendigkeit einer zielgerichteten Ausgestaltung der Betriebspraktika hin. Vor allem vor dem Hintergrund des identifizierten Bedarfs der Korrektur unrealistischer medialer Bilder ist dieses Ergebnis relevant.

Es ist anzumerken, dass insbesondere Faktoren, die im direkten Einflussbereich der Berater*innen liegen, mit einer hohen Relevanz gekennzeichnet

wurden. Diese bieten als neutrale Fachperson Berufsberatung an und haben mit diesem Fokus an der Befragung teilgenommen. Bei einer gezielten Einbindung der Medieneinflüsse einerseits und der Angebote der sozialen Medien andererseits in den Berufsberatungsprozess können darüber hinaus die von Jahncke et al. (2020) berichteten Unterschiede der Mediennutzung nach der Vorbildung berücksichtigt und somit weitere Herausforderungen addressiert werden. In der beruflichen Beratung Jugendlicher ist es daher neben einem Erstkontakt in Gruppenveranstaltungen innerhalb des Klassenverbands wichtig, die individuelle Situation in einer Einzelberatung ganzheitlich zu betrachten und die Schwerpunkte auf Inhalte zu legen, die besonders schwer wiegen und im besten Fall beeinflussbar sind, um durch eine gezielte Beratung zu bisherigen und möglichen Medieneinflüssen sowie praktischen Erfahrungen eine Klarheit über Berufswünsche herzustellen.

Die vorgestellten Ergebnisse müssen jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da Limitationen aufgrund der geringen Fallzahl sowie der selektiven Stichprobe vorliegen. Der verwendete Fragebogen ist prozessbezogen und wurde im Rahmen eines Gruppen-Delphi-Verfahrens mit dem Schwerpunkt auf Berufsorientierungs- und Berufsberatungsangebote entwickelt, weshalb ein starker Fokus auf die BA vorliegt. Zusätzlich bestehen durch den Befragungskontext sowie den Fokus auf die Relevanz verschiedener Faktoren auch Limitationen aufgrund der Messweise der Items, die Deckeneffekte aufweisen, wodurch die Aussagekraft der Studie eingeschränkt wird. Der besondere Fokus könnte zu Verzerrungen durch die berufliche Tätigkeit der Berater*innen führen, da sie subjektive Einschätzungen aus deren Arbeitskontext einbringen. Weitere beratende Akteure wie Lehrer*innen, private Beratungsdienstleister*innen sowie Beratungsstellen der Kammern sind hier nicht berücksichtigt und stellen einen wichtigen Fokus für zukünftige Studien dar. Außerdem beschränken sich die getroffenen Aussagen ausschließlich auf die duale Berufsausbildung in Deutschland. Eine internationale Kontrastierung insbesondere der Relevanz praktischer Erfahrungen stellt einen Ansatzpunkt für weiterführende Studien dar.

Einen möglichen Anküpfungspunkt zeigt der weitere Projektverlauf. Im Rahmen einer Multigruppenbefragung nahmen im Frühjahr 2023 Eltern von Auszubildenden, Auszubildende selbst sowie Ausbildungsbetriebe zur selben Fragestellung wie die Berater*innen teil. In einer weitergehenden Analyse werden die Einschätzungen der Berater*innen mit den Angaben von Eltern, Ausbildungsverantwortlichen in Betrieben und Auszubildenden abgeglichen, um Differenzen und Übereinstimmungen zwischen diesen für die berufliche Ausbildung relevanten Akteuren zu identifizieren. Auf Grundlage der finalen Ergebnisse wird in einer anknüpfenden Beobachtungsstudie überprüft, inwieweit die als besonders relevant eingeschätzten Faktoren Gegenstand von tatsächlich stattfindenden Beratungsgesprächen sind und inwieweit die Berater*innen auf die komplexen externen Faktoren sowie Informationsdefizite

seitens der Jugendlichen eingehen. Schließlich werden einige der Faktoren zwar mit einer hohen Relevanz versehen, jedoch ist damit nicht beantwortet, inwieweit die jeweiligen Faktoren tatsächlich Einfluss auf den Übergang in die Berufsausbildung nehmen.

Ziel ist, einerseits ein besseres Bewusstsein für die vielfältigen Wirkfaktoren im Berufswahlprozess zu schaffen und andererseits Handlungsempfehlungen für die berufliche Beratung vor dem Erwerbsleben abzuleiten, um Jugendliche und Betriebe bei einem erfolgreichen Start in die Berufsausbildung wirksam unterstützen zu können. Dabei gilt es, Berufe erlebbar zu machen, realistische Berufsbilder zu vermitteln und Jugendlichen eine fundierte Berufswahlentscheidung zu erleichtern.

Literatur

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Barlovic, I., Ullrich, D., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N. & Lepper, C. (2022). Berufliche Orientierung im dritten Corona-Jahr. https://doi.org/10.11586/2022070

Beinke, L. (2010). Befragung zum Übergangsmanagment und zur Abbrecherproblematik – Einleitung und Begründung der Abbrecherstudie. Wirtschaft und Erziehung, 62(5), 142–147.

Beinke, L. (2011). Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl. bwp@ Spezial (5). https://www.bwpat.de/ht2011/ft15/beinke_ft15-ht2011.pdf

Böhn, S. & Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. Edu-cational Research Review, 35, 100414. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414

Boll, C., Bublitz, E. & Hoffmann, M. (2015). Geschlechtsspezifische Berufswahl: Literatur- und Datenüberblick zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten struktureller Benachteiligung und Abbruchkosten (HWWI Policy Paper Nr. 90). Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut (HWWI). https://www.econstor.eu/handle/10419/121251

Boockmann, B., Brändle, T., Klee, G., Kleinemeier, R., Puhe, H. & Scheu, T. (2017). Das Aktivierungspotenzial von Eltern im Prozess der Be-rufsorientierung – Möglichkeiten und Grenzen. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), Tübingen, SOKO Institut.

Boockmann, B., Brändle, T., Klee, G. & Scheu, T. (2021). T. (2021). Die Rolle der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. dvb Forum (2), 35–40.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2023). Berufsbildungsbericht 2023. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Cseh Papp, I. & Dajnoki, K. (2019). Dropping out of vocational training - Hungarian experiences. The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences, 2, 261–271. http://anale.steconomiceuoradea.ro/volume/2019/AUOES-2-2019.pdf#page=254

Degenhardt, A. (2020). Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus? Research on Steiner Education, 11(1), 96–107. https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/viewFile/535/486

Ertelt, B.-J., Frey, A., Hochmuth, M., Ruppert, J.-J. & Seyffer, S. (2021). Apprenticeships as a Unique Shaping Field for the Development of an Individual Future-Oriented "Vocationality". Sustainability, 13(4), 2279. https://doi.org/10.3390/su13042279

Frey, A., Jedrzejczyk, P., Olesch, J.-R. & Petersen, J. (2022). Vertrer:innen der Generationen Y und Z: Werte, Anforderungen, Erwartungen und Berufsorientie-rung aus der Perspektive diverser Stakeholder. In A. Frey, J. Petersen, P. Jedrzejczyk & J.-R. Olesch (Hrsg.), Bildung und Organisation Ser: v.29. Dialog und Diversity (1st ed., S. 185–222). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Greilinger, A. (2013). Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben. https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj47a7q18aFAxU5Z_EDHWB0A44QFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Flfi-muenchen.de%2Fwp-con-tent%2Fuploads%2F2017%2F08%2F2013_gesamtes_Dokument_Analyse-von-Ausbildungs-abbr%25C3%25BCchen.pdf&usg=AOvVaw3IBVQvOju7VmqNqmP1t6Wz&cshid=1713268932143024&opi=89978449

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen. https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/B.12_Haefeli_Schellenberg_2009_Bericht_Erfolgsfaktoren_d.pdf

Hämmerli, C. & Barabasch, A. (2020). Recruiting Apprentices - The Experience of Onboarding Practices in the Swiss Public Transportation Sector. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4005788

Hirschi, A. (2013). Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In M. Hammerer (Hrsg.), Zu-kunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II: Das Gemeinsame in der Differenz finden (S. 105–114). Bertelsmann.

Jahncke, H., Berding, F., Albers, K., Logemann, S. & Rebmann, K. (2020). Die Rolle der Social-Media-Anwendung Instagram bei der Berufs-wahlentscheidung von Jugendlichen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116(1), 57–90.

Klaus, S. (2014). Das Scheitern des beruflichen Bildungsprozesses aus der Perspektive der Betroffenen. Ergebnisse einer biographie-analytischen Studie über die vorzeitige Vertragslösung. Bwp@, 26, 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe26/klaus_bwpat26.pdf

Krewerth, A., Leppelmeier, I. & Ulrich, J. G. (2004). Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1), 43–47. https://d-nb.info/1050910575/34

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theo-ry. In D. Brown (Hrsg.), The Jossey-Bass Business & Management Series. Career Choice and Development (4. ed., S. 255–311). Jossey-Bass.

Lestari, T. & Setyadharma, A. (2019). Factors that influence drop out of vocational high school. Economics Development Analysis Journal, 8(3), 242–250. https://journal.unnes.ac.id/sju/edaj/article/view/30662

Marterer, M. & Härtel, P. (2017). Anforderungen an EinsteigerInnen in die berufliche Bildung: Gefragte Kompetenzen und Qualifikationen zu Ausbildungsbeginn aus Sicht steirischer Unternehmen. https://www.wko.at/stmk/bildunglehre/anforderungen-einsteigerinnen-bildung-.pdf

Mischler (2014). Abbruch oder Neuorientierung? Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Handwerk. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43(1), 44–48.

Mischler, T. & Ulrich, J. G. (Oktober 2018). Was eine Berufsausbildung im Handwerk attraktiv macht (BIBB REPORT Nr. 5). https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9349

Peterson, G. W., Sampson, J. P., Lenz, J. G. & Reardon, R. C. (2002). A cogni-tive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown (Hrsg.), The Jossey-Bass Business & Management Series. Career Choice and Development (4. ed., S. 312–369). Jossey-Bass.

Peterson, G. W., Sampson, J. P. & Reardon, R. C. (1991). Career develop-ment and services: A cognitive approach (1 [print.]. Brooks/Cole.

Rohrbach-Schmidt, D. & Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbil-dungsstatistik. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67(1), 105–135. https://doi.org/10.1007/s11577-014-0297-y

Rübner, M. & Höft, S. (2019). Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), Springer Reference Psychologie. Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement (S. 39–62). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_1

Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, B. A. & Weber, P. (2008). Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. EBL-Schweitzer. wbv. http://swb.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1579673

Schmid, K., Dornmayr, H. & Gruber, B. (2014). Schul- und Ausbildungsabbrüche in der Sekundarstufe II in Oberösterreich. ibw-Forschungsbericht: Bd. 179. file://n2030066/Benutzer/SeyfferS/Download/ibw-forschungsbericht-179.pdf

Schuster, M. (2016). Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen. EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement: Bd. 11.

Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bildungsplanung und Evaluation: 1/06. https://edudoc.ch/record/3892?ln=de&v=pdf

Uhly, A. & Neises, F. (2023). Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung: Aktuelle empirische Befunde der Berufsbil-dungsstatistik und Maßnahmen - Ein Überblick. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_informationsbeitrag_vertragsloesungen-befunde-massnahmen-ueberblick.pdf

Ulrich, A., Frey, A., Ertelt, B.-J. & Ruppert, J.-J. (2019). Unterstützung der Berufswahl Jugendlicher durch Beratung: Bedeutung von professionellen und familiären Akteuren. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 35. Beruf, Beruflich-keit, Employability. wbv.

Weyer, C., Gehrau, V. & Brüggemann, T. (2016). Der Einfluss von Medien auf die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Berufsori-entierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112(1), 108–126.

Berufliche Orientierung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung – Das Modellvorhaben „VerOnika“

Ariane Neu

1. Einleitung

Bereits seit vielen Jahrzehnten beschäftigt sich die Wissenschaft mit der Erforschung von Berufswahlprozessen und der Frage, wie junge Menschen in ihrer beruflichen Orientierung unterstützt werden können (Brüggemann & Rahn 2020, 11). Vor dem Hintergrund eines sich immer weiter ausdifferenzierenden Bildungssystems und einer gesteigerten Durchlässigkeit haben diese Fragestellungen jedoch an Bedeutung gewonnen. So stehen insbesondere hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen neben dem traditionellen akademischen Bildungsweg auf der einen Seite und dem beruflichen Bildungsweg auf der anderen Seite zunehmend auch verschiedene hybride Bildungsformate wie bspw. duale Studiengänge sowie individuelle Kombinationen aus akademischem und beruflichem Bildungsweg offen. Tatsächlich erfolgt berufliche Orientierung insbesondere an Gymnasien allerdings in erster Linie in Richtung Hochschulstudium, während der berufliche Bildungsweg wenig Berücksichtigung findet (Borchers et al. 2017).

Mit der Aufhebung des Monopols der Agenturen für Arbeit im Bereich der Berufsberatung und Ausbildungsvermittlung ist zudem eine neue Vielfalt an beruflichen Orientierungsangeboten entstanden. Neben den Arbeitsagenturen, der Jugendsozialarbeit und Schulen sind in diesem Feld verstärkt auch Stiftungen, Vereine, außerschulische Bildungsträger, Anbieter nachschulischer Bildungsgänge (z. B. Hochschulen, Betriebe) sowie privatwirtschaftliche Anbieter aktiv (Brüggemann & Rahn 2020, 15f.; Kayser 2013, 20ff.). Entsprechend geht es nach Brüggemann und Rahn (2020) im Bereich der beruflichen Orientierung auch nicht mehr in erster Linie darum, ein quantitativ ausreichendes Angebot an Unterstützungsmaßnahmen zu gewährleisten, sondern aus der Fülle der Instrumente, Maßnahmen und Programme die geeigneten und effektiven auszuwählen und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen“ (Brüggemann & Rahn 2020, 16).

Nach Haugg (2015) sollte dabei insbesondere solchen beruflichen Orientierungsangeboten eine große Bedeutung zu kommen, die die jungen Erwachsenen in die Lage versetzen, „frei von Vorurteilen oder vordergründigen Image- und Prestigegesichtspunkten einen Ausbildungsweg zu wählen, der

ihren Fähigkeiten und Interessen möglichst gut entspricht“ (Haugg 2015, 9). Dies sieht Haugg insbesondere bei solchen Orientierungsangeboten als gegeben, in denen „berufliche und akademische Ausbildungswege gleichberechtigt vorgestellt werden“ (Haugg 2015, 9).

Im Rahmen des Modellvorhabens „VerOnika – Verzahnte Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung“ werden solche hybriden Orientierungsangebote, die den jungen Menschen gleichberechtigt Einblicke in den beruflichen sowie in den akademischen Bildungsweg gewähren wollen, entwickelt und erprobt. Akteur*innen der beruflichen sowie der hochschulischen Bildung agieren dabei gemeinschaftlich in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung. Vor dem Hintergrund des „deutschen Bildungs-Schismas“ (Baethge 2006) ist dies eine Besonderheit, denn grundsätzlich weisen diese beiden Bildungsbereiche stark voneinander separierte curriculare und institutionelle Strukturen auf (Baethge 2006). Wie vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen curricularen und institutionellen Trennung dieser beiden Bildungsbereiche dennoch ein hybrides Orientierungsangebot gelingen kann, ist Gegenstand dieses Beitrages. Dazu werden in den nachfolgenden Kapitel 2 und 3 zunächst das Modellvorhaben „VerOnika“ sowie die methodische Vorgehensweise der dazugehörigen wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. Kapitel 4 gibt Einblicke in die curricularen Strukturen, der im Rahmen des Modellvorhabens entwickelten verzahnten Orientierungsangebote. In Kapitel 5 werden schließlich Faktoren präsentiert, die auf Basis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung wesentlich zum Gelingen der verzahnten Orientierungsangebote respektive der beruflichen Orientierung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung beitragen. Ein abschließendes Fazit liefert Kapitel 6.

2. Das Modellvorhaben „VerOnika“

Das BMBF-geförderte Modellvorhaben „VerOnika“ zielt auf die Entwicklung und Erprobung sogenannter verzahnter Orientierungsangebote zur beruflichen und akademischen Ausbildung. Diese Orientierungsangebote wenden sich in erster Linie an hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen und sollen den Teilnehmenden authentische Einblicke sowohl in ein Hochschulstudium als auch in eine berufliche Ausbildung bieten, um so eine erfahrungsbasierte Bildungsentscheidung zu ermöglichen. Beide Bildungswege sollen dabei gleichberechtigt Berücksichtigung finden.

Die Idee zur Entwicklung und Erprobung solcher verzahnten Orientierungsangebote entstand im Austausch zwischen der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin sowie der Handwerkskammer Berlin auf der Suche nach Lösungsansätzen zur Reduzierung der relativ hohen Abbruch-

bzw. Vertragslösungsquoten von über 20 Prozent sowohl in der akademischen/hochschulischen als auch in der beruflichen Erstausbildung (Heckel et al. 2023; AGBB 2020; Uhly 2022). Ausgangspunkt der verzahnten Orientierungsprogramme ist somit nicht ein bestimmtes Berufsorientierungsmodell; gleichwohl erfolgte Entwicklung und Erprobung der Programme unter Berücksichtigung des aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsstandes.

Entwickelt und erprobt werden die verzahnten Orientierungsangebote an den drei Standorten Berlin, Darmstadt und Karlsruhe jeweils zusammen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Partnern der beruflichen Bildung. So haben in Berlin die HTW Berlin sowie die Handwerkskammer Berlin seit Dezember 2019 das O ja! Orientierungsjahr gemeinsam entwickelt und erprobt, welches akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege aus den Bereichen Umwelt, Energie, Technik und Digitalisierung umfasst. Aus der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule Karlsruhe und der IHK Karlsruhe ist wiederum das Orientierungssemester TWIN! hervorgegangen. Hier können Teilnehmende akademische und berufliche Bildungs- und Berufswege der Elektrotechnik, der Mechatronik sowie im Maschinenbau kennenlernen. In Darmstadt kooperiert die Hochschule Darmstadt hingegen mit regionalen Wohlfahrtsverbänden um das Darmstädter Orientierungsjahr für soziale Berufe namens DasDoris! zu erproben. Im Rahmen dessen können Teilnehmende Einblicke in akademische und berufliche Bildungs- und Karrierewege der sozialen Berufe erhalten.

3. Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modellvorhabens hat seit Dezember 2019 das Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der FernUniversität in Hagen übernommen. Dazu kooperiert die FernUniversität mit den Programm- respektive Modellversuchsträgern innerhalb des VerOnika-Verbundes, so dass die wissenschaftliche Begleitforschung mit Bezug auf Sloane (2005) nicht distanziert, aber auch nicht intervenierend erfolgt, sondern eher in einer responsiven Art. Ziel der wissenschaftlichen Begleitung ist es dabei, die erfolgreiche Entwicklung und Erprobung der verzahnten Orientierungsangebote durch empirische Untersuchungen zu unterstützen sowie Charakteristika verzahnter Orientierungsangebote herauszuarbeiten.

Entsprechend wurden zu Beginn der Orientierungsprogramme leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Teilnehmenden der entwickelten Orientierungsangebote durchgeführt, um den Fragen nachzugehen, mit welchen Vorerfahrungen, Erwartungen, Zielen und Motiven die Teilnehmenden in die Programme einmünden. Ergänzend zu diesen qualitativen Gruppeninterviews wurden die Teilnehmenden zu Beginn ferner zur Teilnahme an quantitativen

Online-Startbefragungen eingeladen, mit denen insbesondere zentrale soziodemografische Daten sowie die bisherigen Bildungsbiografien der Teilnehmenden erhoben wurden. Mittels dieser quantitativen Daten wurde vor allem der Frage nachgegangen, welche Personengruppen in besonderer Weise von den Orientierungsangeboten angesprochen werden. Anknüpfend an entscheidungstheoretische Rational-Choice-Ansätze enthielt der Fragebogen ferner Items zu den individuell antizipierten Erfolgswahrscheinlichkeiten in einem Hochschulstudium sowie in einer Berufsausbildung. An diesen Teilnehmendenbefragungen haben seit Projektbeginn im Dezember 2019 bis einschließlich März 2023 im Rahmen von 22 Gruppeninterviews 83 Personen sowie an den in diesem Zeitraum durchgeführten neun quantitativen Online-Startbefragungen 64 Personen teilgenommen. Eine Verknüpfung zwischen den auf diese Weise qualitativ und quantitativ erhobenen Daten erfolgte nicht.

Um den Fragen nachzugehen, inwieweit die entwickelten Orientierungsprogramme die für sie definierten Zielsetzungen erreichen und welche Elemente der Programme die Teilnehmenden für besonders hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess empfunden haben, wurden gegen Ende der Orientierungsangebote darüber hinaus halbstandardisierte Online-Abschlussbefragungen mit den Absolvent*innen durchgeführt. Im bisherigen Projektverlauf haben bis einschließlich März 2023 neun solcher Online-Abschlussbefragungen stattgefunden, an denen sich 55 der bis dahin 104 Absolvent*innen der Orientierungsprogramme beteiligt haben. Eine Verknüpfung zwischen diesen quantitativen Daten der Abschlussbefragungen, mit denen der Startbefragungen wurde zwar über Probandencodes angestrebt, erwies sich aber aufgrund der geringen Teilnehmendenzahlen als wenig ertragreich.

Neben diesen Teilnehmendenbefragungen wurden des Weiteren in den Jahren 2021 bis 2022 neun leitfadengestützte offene Experteninterviews mit den auf strategischer und operativer Ebene an der Entwicklung und Durchführung beteiligten Projektinitiator*innen und Programmkoordinator*innen der Orientierungsangebote des VerOnika-Verbundes geführt. Leitende Fragen waren hierfür, wie die verzahnten Orientierungsprogramme curricular entwickelt und durchgeführt werden und wo sich dabei strukturelle Herausforderungen zeigen. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, was nach Ansichten der Befragten wesentliche Erfolgsfaktoren für das Gelingen verzahnter Orientierungsangebote sind. Ausgewertet wurden die geführten und vollständig transkribierten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Ergänzend zu diesen Experteninterviews wurden Dokumentenanalysen, der im Rahmen des Modellvorhabens entwickelten Curricula vorgenommen. Sowohl bei der Erstellung des Interviewleitfadens als auch bei der Entwicklung der Kategoriensysteme für die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews sowie der curricularen Dokumente wurde theoretisch insbesondere an das Curriculum-Modell von Merkens und Strittmatter (1975) angeknüpft. So ermöglicht dieses Modell über seine systematische Darstellung von

Wechselbeziehungen zwischen den Elementen eines Curriculums sowie zwischen diesem und externen Variablen eine zielgerichtete Analyse sowohl des Entwicklungsprozesses als auch des entwickelten Bildungsformates selbst. Dem Curriculum-Modell liegt dabei ein weit gefasster Curriculumbegriff zugrunde, der neben Lernzielen und -inhalten auch die Lernorganisation sowie die Lernerfolgskontrolle umfasst. Diese vier Elemente eines Curriculums stehen nach Merkens und Strittmatter in einem interdependenten Zusammenhang zueinander. Ferner werden die Lernziele einseitig von Variablen der Umwelt wie den subjektiven Bedingungen und Bedürfnissen der Individuen, den Bedürfnissen der Gesellschaft sowie kulturimmanenten Wertsystemen beeinflusst (Merkens & Strittmatter 1975).

4. Curriculare und institutionelle Strukturen verzahnter Orientierungsangebote

Auf Basis der durchgeführten Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews konnten mit Hilfe des so entwickelten Kategoriensystems die folgenden charakteristischen Eigenschaften der untersuchten verzahnten Orientierungsprogramme identifiziert werden. Die Darstellung folgt dabei den aus dem Curriculum-Modell von Merkens und Strittmatter (1975) deduktiv hergeleiteten Kategorien: Zugangsbedingungen, Lernziele und -inhalte, Lernorganisation, Lernerfolgskontrolle sowie Bildungsperspektiven.

Hinsichtlich der Zugangsbedingungen weisen alle drei Orientierungsprogramme die Eigenschaft auf, dass das Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung vorausgesetzt wird. Ferner ist für alle drei Programme charakteristisch, dass die Teilnehmenden den Status von Studierenden erhalten, um so für diese einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status zu gewährleisten. Dazu wurden die Programme entweder als Studiengang mit Orientierungsphase (verlängerte Studieneingangsphase) oder als vorbereitendes Studium institutionell verankert. Unterschiede zwischen den drei Orientierungsangeboten zeigen sich beim Punkt der Zugangsbedingungen lediglich im Bereich des Anmeldeverfahrens. So können sich Teilnehmende für das Berliner Programm über das Online-Bewerbungsportal der HTW Berlin um einen Platz im O ja! Orientierungsjahr bewerben und sich schließlich analog zu anderen Studiengängen an der HTW als Student*in einschreiben. Beim Karlsruher Programm ist das Bewerbungsverfahren hingegen zweistufig organisiert. Hier bewerben sich potenzielle Teilnehmende online zunächst über die IHK, die eine Auswahl nach Datum des Bewerbungseingangs vornimmt. Anschließend können sich die Bewerber*innen als Studierende an der Hochschule Karlsruhe für das TWIN! Orientierungssemester einschreiben. Auch beim Darmstädter

Programm ist für potenzielle Teilnehmende ein spezifisches Bewerbungsverfahren der Hochschule Darmstadt vorgesehen. So haben interessierte Teilnehmende hier u. a. ein spezielles Bewerbungsformular auszufüllen, welches auch Fragen zur Teilnahmemotivation umfasst respektive ein Motivationsschreiben erfordert.

Bezüglich der Lernziele und -inhalte haben alle drei Orientierungsprogramme die berufliche Orientierung zum Ziel. Sie wollen den Teilnehmenden daher die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Unter Orientierung wird dabei ein Prozess verstanden, der den Einzelnen ausgehend von seinen individuellen Potenzialen und Interessen auf die Anforderungen der Arbeitswelt hin orientiert, indem einerseits die eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele und andererseits die Anforderungen von Berufen, Branchen und der Arbeitswelt insgesamt kennengelernt werden (Neises & Zinnen 2019, 276). Entsprechend sind für alle drei Orientierungsprogramme der Einsatz von Instrumenten zur Erfassung der eigenen Interessen, Kompetenzen und Ziele, Informationsveranstaltungen zu Bildungs- und Berufswegen, überfachliche Berufsfelderkundungen sowie ein begleitendes Beratungs- und Coaching-Angebot, welches bei der Reflexion und Einordnung der gemachten Erfahrungen und erlangten Erkenntnisse unterstützt, elementar. Neben diesem primären Ziel der beruflichen Orientierung umfassen die Programme ergänzend auch qualifizierende Anteile. Diese sollen neben dem Erwerb überfachlicher Schlüsselqualifikationen (wie z. B. Selbst-, Lern- und Projektmanagement) in begrenztem Umfang auch bereits den Erwerb erster fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im jeweils gewählten Berufsfeld ermöglichen. Diese qualifizierenden Anteile dienen zugleich aber auch dem Prozess der Orientierung, da dadurch Leistungsanforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen konkret erfahrbar werden (Heckel et al. 2023, 394). Entsprechend besuchen die Teilnehmenden für den Erwerb fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten i. d. R. reguläre Lehrveranstaltungen der beteiligten Bildungseinrichtungen, während die überfachlichen Schlüsselqualifikationen zumeist in eigens für die Orientierungsprogramme konzipierten Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Bei der Zusammenstellung der Lerninhalte streben alle drei Orientierungsprogramme des Weiteren eine möglichst gleichgewichtige Berücksichtigung beruflicher und akademischer Lerninhalte an.

Lernorganisatorisch ist für alle drei Programme ferner charakteristisch, dass sie gemeinsam von Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Partnern der beruflichen Bildung durchgeführt werden. Als Lernorte kommen entsprechend zum einen die Campusstandorte der beteiligten Hochschulen und zum anderen Einrichtungen der beruflichen Bildung wie Berufsschulen, Berufsfachschulen, Bildungszentren oder Akademien zum Einsatz. Ergänzend sehen alle drei Orientierungsprogramme Praxisphasen in Unternehmen (Berlin

und Karlsruhe) bzw. sozialen Einrichtungen (Darmstadt) vor. Diese Praxisphasen dauern je nach Orientierungsangebot unterschiedlich lange und auch die Verzahnung der verschiedenen Lernorte wird je nach Programm unterschiedlich getaktet. Im bisherigen Projektverlauf hat sich diesbezüglich auch noch nicht der eine richtige „Königsweg" der Verzahnung herauskristallisiert, bei dem die Teilnehmenden trotz Verzahnung möglichst authentische Erfahrungen sammeln können. So wurde in Karlsruhe eine Konzeption gewählt, bei der die Teilnehmenden nach einer ersten überfachlichen Einführungsphase zunächst ein etwa zweieinhalb Monate dauerndes Probestudium absolvieren und anschließend eine zweieinhalb Monate dauernde Probeberufsausbildung. In Berlin fanden die Veranstaltungen an den verschiedenen Lernorten bisher hingegen nach einer Art Stundenplan abwechselnd an den verschiedenen Wochentagen statt, so dass die Teilnehmenden im Laufe einer Woche sowohl Veranstaltungen am hochschulischen als auch am beruflichen Lernort besuchten. Lediglich die Praxisphasen in den Unternehmen fanden hier in Form von zweimal sechs Wochen en bloc statt.

Unterschiede bei der Lernorganisation zeigen sich ferner bezüglich der Programmdauer. So sind die Orientierungsangebote in Berlin und Darmstadt jeweils auf etwa ein Jahr (zwei Semester) ausgelegt, wohingegen das Karlsruher Orientierungsprogramm auf etwa ein halbes Jahr (ein Semester) ausgerichtet ist. Auch hierbei hat sich im bisherigen Projektverlauf bislang noch kein eindeutiger „Königsweg" herauskristallisiert.

Im Hinblick auf den Punkt der Lernerfolgskontrollen besteht für Teilnehmende der Orientierungsprogramme grundsätzlich die Möglichkeit, freiwillig an regulären Prüfungen der beteiligten Hochschule sowie der beruflichen Bildungseinrichtungen teilzunehmen. Bei den hochschulischen Prüfungen ermöglicht dies zudem den Erwerb von Leistungspunkten (Credit Points), die am Ende des Programmes auch entsprechend bescheinigt werden. Ferner erhalten Absolvent*innen am Ende eines Programms eine Teilnahmebescheinigung, die gemeinsam von den jeweiligen Kooperationspartnern der beruflichen sowie der hochschulischen Bildung ausgestellt wird. Bezüglich des Ziels der beruflichen Orientierung kamen bislang verschiedene Arbeitsblätter, Workbooks sowie Portfolioarbeiten zum Einsatz, die die Teilnehmenden bei der Dokumentation des Fortschritts ihres individuellen Orientierungsprozesses unterstützen sollen.

Hinsichtlich der Bildungsperspektiven werden die Teilnehmenden bei der Ausbildungs- und Studienplatzsuche von ihren jeweiligen Betreuer*innen der Orientierungsprogramme (die i.d.R. auch die Beratungs- und Coaching-Angebote durchführen) unterstützt. Insbesondere die Praxisphasen ermöglichen es den Teilnehmenden darüber hinaus, bereits Kontakte zu potenziellen Ausbildungsbetrieben zu knüpfen. Übernahmegarantien oder feste Zusagen für Ausbildungsplätze gibt es seitens der Betriebe/sozialen Einrichtungen allerdings

nicht. Entscheiden sich Absolvent*innen der Orientierungsprogramme im Anschluss für eine duale Berufsausbildung, so besteht für diese jedoch basierend auf ihrer Vorbildung evtl. die Möglichkeit zur Verkürzung der regulären Ausbildungsdauer. Entscheiden sich Absolvent*innen hingegen für ein Hochschulstudium, so bestehen je nach Umfang und inhaltlicher Passung der im Rahmen des Orientierungsprogrammes erzielten Leistungspunkte Möglichkeiten, sich diese ggf. anrechnen zu lassen bzw. bereits in das zweite Fachsemester eines am Orientierungsprogramm beteiligten Studienganges einzusteigen. Eine weitergehende gegenseitige Anerkennung oder Anrechnung von erbrachten Leistungen erfolgt i. d. R. hingegen nicht. In dieser Hinsicht zeigt sich in den verzahnten Orientierungsprogrammen somit keine weitere Erhöhung der Durchlässigkeit im Vergleich zu bestehenden Mustern (vgl. hierzu Brahm et al. 2022) der gegenseitigen Anerkennung und Anrechnung.

5. Gelingensfaktoren verzahnter Orientierungsangebote

Die Frage, inwieweit die verzahnten Orientierungsprogramme „gelungen" sind respektive ihr Ziel erreichen, den Teilnehmenden eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen beruflichem und akademischem Bildungsweg zu ermöglichen, wird hier mit Blick auf die in den Online-Abschlussbefragungen enthaltene Frage, inwieweit sich die Teilnehmenden für einen Bildungsweg entschieden haben, beantwortet. So haben sich laut diesen Daten 87,3 Prozent bzw. 48 der 55 Befragungsteilnehmenden zum Befragungszeitpunkt (der i. d. R. in den letzten Wochen vor dem offiziellen Ende des Orientierungsprogrammes liegt) für einen Bildungsweg entschieden, vier Befragte schwankten noch zwischen verschiedenen Alternativen, zwei Befragungsteilnehmende waren noch vollkommen unsicher und eine Person machte hierzu keine Angabe. Die deutliche Mehrheit der Befragungsteilnehmenden konnte somit also am Ende des jeweils besuchten Orientierungsprogrammes für sich eine Entscheidung treffen.

Besonders hilfreich für ihren individuellen Orientierungsprozess empfanden 45 (81,8 %) der insgesamt 55 Befragungsteilnehmenden die praktischen Erfahrungen in den Unternehmen bzw. sozialen Einrichtungen.[1] 44 Personen (80 %) stimmten ferner der Aussage, dass das Kennenlernen und praktische Ausprobieren verschiedener beruflicher Tätigkeitsfelder in den Lehrveranstaltungen und Projekten der beteiligten Bildungseinrichtungen hilfreich für ihren Orientierungsprozess waren, mit „trifft voll zu" oder „trifft eher zu" zu. Gleiches gilt für die Beschäftigung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen. Ebenso hilfreich empfanden 43 (78,2 %) Befragungsteilnehmende die

[1] Diese hohe Relevanz betrieblicher Praktika für die berufliche Orientierung junger Menschen zeigt sich auch in zahlreichen weiteren Untersuchungen (Arbeitsgruppe 9+1 2022, 17).

individuellen Beratungs- und Coaching-Angebote und 42 Personen (76,4 %) die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen der Hochschule. Aber auch die Möglichkeit, bereits Kontakte an einer möglichen zukünftigen Bildungseinrichtung knüpfen zu können, der Austausch mit anderen Teilnehmenden der Orientierungsprogramme, der direkte Kontakt zu Professor*innen sowie Dozent*innen der Hochschule, die Möglichkeit, bereits Kontakt zu möglichen späteren Arbeitgebern knüpfen zu können, sowie die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der beruflichen Bildungspartner wurden mehrheitlich mit „trifft voll zu“ oder „trifft eher zu“ als hilfreich für den eigenen beruflichen Orientierungsprozess eingestuft.[2]

Aus Sicht der beteiligten institutionellen Akteur*innen erwies sich die gemeinsame Entwicklung und Durchführung eines solchen verzahnten Orientierungsangebotes mit diesen von den Teilnehmenden als hilfreich empfundenen Elementen als ein recht aufwändiger Prozess. Denn die einzelnen Elemente der Orientierungsprogramme sind nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich aufeinander abzustimmen. Dabei sind zahlreiche vor allem auch rechtliche Fragen zu klären, die neben dem Berufsbildungs- und dem Hochschulrecht auch sozialversicherungs- und datenschutzrechtliche Aspekte betreffen. Für das Gelingen dieses aufwändigen Prozesses sind daher auf beiden Seiten entsprechende personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen erforderlich. Zu Beginn des Entwicklungsprozesses sollte daher gemeinschaftlich geklärt werden, welche Ressourcen von welcher der beteiligten Institutionen in das gemeinsam zu konzipierende Programm konkret miteingebracht werden können. Ebenso sollte zu Beginn der Zusammenarbeit ein klarer Austausch über institutionenspezifische Kommunikations- und Entscheidungswege, Handlungsspielräume sowie Begrifflichkeiten erfolgen, um Missverständnissen vorzubeugen und den Prozess effizient gestalten zu können. Dies erfordert von den Akteur*innen allerdings auch die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen und ein Verständnis für die spezifischen Logiken der jeweils anderen Institution zu entwickeln (vgl. hierzu auch Brahm et al. 2022).

Ferner sollte zu Beginn der Curriculumentwicklung ein gemeinsames Verständnis von dem zu erreichenden Ziel geschaffen werden. Wie in Kapitel 2 geschildert, ist es Ziel der verzahnten Orientierungsprogramme, den Teilnehmenden eine erfahrungsbasierte Entscheidung zwischen dem beruflichen Bildungsweg auf der einen Seite und dem akademischen auf der anderen Seite zu ermöglichen. Das Gelingen bzw. das Erreichen dieses Ziels hängt somit nach Ansichten der befragten institutionellen Akteur*innen zum einen wesentlich davon ab, dass die beiden inkludierten Bildungswege gleichberechtigt berück-

[2] Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahlen ist an dieser Stelle auf die begrenzte Aussagekraft der bislang erhobenen quantitativen Daten hinzuweisen. Aus diesem Grund erfolgt die Ergebnisdarstellung auch in erster Linie rein deskriptiv.

sichtigt werden. Hierbei spielt wiederum eine Rolle, dass die beteiligten Akteur*innen ohne Konkurrenzdenken agieren und nicht etwaige institutionenspezifische Interessenslagen (wie bspw. das Ziel, neue Studierende für die Hochschule oder neue Auszubildende für die berufliche Bildung zu gewinnen) in den Mittelpunkt stellen (vgl. hierzu auch Brahm et al. 2022). Zum anderen hängt das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme nach Ansichten der institutionellen Akteur*innen davon ab, dass die beiden Bildungswege so miteinander verzahnt werden, dass für die Teilnehmenden neben den Gemeinsamkeiten zwischen den Bildungswegen auch die Unterschiede sichtbar bleiben. Würden die beiden Bildungswege zu sehr miteinander vermischt, wäre die Realisierung authentischer Einblicke in die unterschiedlichen nachschulischen Bildungswege sowie die angestrebte erfahrungsbasierte Entscheidungsfindung deutlich erschwert.

Eine besondere Herausforderung bei der Konzeption der verzahnten Orientierungsprogramme bestand für die beteiligten institutionellen Akteur*innen ferner darin, für die Teilnehmenden einen sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Status zu ermöglichen, der zugleich die angestrebte Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung widerspiegelt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Rechtslage, die bislang nur die Wahl zwischen dem Studierenden- und dem Auszubildendenstatus zulässt, fiel die Entscheidung zugunsten des Studierendenstatus aus, da die Schaffung eines Auszubildendenstatus über die Einbindung von Ausbildungsbetrieben die Zugänge zu den Programmen zusätzlich erschwert hätte. Für das Gelingen verzahnter Orientierungsprogramme wäre es nach Ansicht der befragten Expert*innen besonders förderlich, wenn hier ein „neutraler“ respektive von der bisherigen Dichotomie zwischen beruflicher und akademischer Bildung abstrahierender Status geschaffen werden könnte. Dies würde die Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche im Rahmen der verzahnten Orientierungsprogramme weiter stärken und einen offeneren (d. h. nicht durch einen eventuell bereits vorhandenen Status beeinflussten) Orientierungsprozess ermöglichen.

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die verzahnten Orientierungsprogramme des VerOnika-Verbundes gemeinschaftlich von Akteur*innen der beruflichen sowie der hochschulischen Bildung in bildungsbereichsübergreifender Verantwortung entwickelt und erprobt werden. Durch diese Zusammenarbeit ermöglichen sie den Teilnehmenden eine berufliche Orientierung, die nicht nur einseitig auf die hochschulische oder die berufliche Bildung hin ausgerichtet ist, sondern beides in ein Angebot integriert. Diese individuellen Orientierungsprozesse werden durch eine spezifische Kombination

aus authentischen Praxiserfahrungen in den Unternehmen/sozialen Einrichtungen sowie authentischen Lernerfahrungen in den Bildungseinrichtungen auf der einen Seite, die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Werten und Interessen auf der anderen Seite sowie das begleitende Beratungs- und Coaching-Angebot unterstützt. Um diese zentralen Programmelemente gelingend umsetzen zu können, bedarf es aber auch entsprechender finanzieller, personeller und zeitlicher Ressourcen sowie nicht zuletzt der Bereitschaft aller Beteiligten auf strategischer und operativer Ebene zur vertrauensvollen Kooperation. Inwieweit eine solche berufliche Orientierung nicht nur in bildungs*bereichs*übergreifender Verantwortung, sondern auch in bildungs*stufen*übergreifender Zusammenarbeit gelingen kann, ist eine noch offene Frage. Dieser nachzugehen, erscheint aber vor dem Hintergrund dessen, dass berufliche Orientierung mehrheitlich als ein lebenslanger Prozess begriffen wird (vgl. u. a. Brüggemann & Rahn 2020, 13; Niemeyer 2020, 118f.), lohnenswert. Hier sei entsprechend auch noch einmal auf das Zitat von Brüggemann und Rahn (2020) verwiesen, die vor dem Hintergrund der Fülle an bereits existierenden Instrumenten, Maßnahmen und Programmen zu dem Schluss gekommen sind, dass es im Bereich der beruflichen Orientierung in erster Linie nunmehr darum geht, die effektivsten auszuwählen „und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen“ (Brüggemann & Rahn 2020, 16).

Literatur

AGBB - Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.

Arbeitsgruppe 9+1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn. Online: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17769 (07.12.2023).

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, (34), 13–27.

Borchers, A., Rödiger, L., Seidel, S., Oschmiansky, F. & Ebach, M. (2017). *Bedarfe und Verbesserungspotentiale der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien*. Online: https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitsmaterialien/de/Bedarfe-und-Verbesserungspotentiale-der-Studien-und-Berufsorientierung an Gymnasien.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (07.12.2023).

Brahm, T., Ertl, H. & Frommberger, D. (2022). Berufliche Bildung für die Zukunft weiterentwickeln. Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 51*(3), 43-46.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*, (S. 11–27). Münster: Waxmann.

Haugg, K. (2015). Durchlässigkeit ist machbar. In W. K. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*, (S. 9–10). Münster: Waxmann.

Heckel, F., Kinscher, B. & Neu, A. (2023). Berufliche Orientierung in Kooperation am Beispiel des „O ja! Orientierungsjahres Ausbildung und Studium". In B. Knickrehm, T. Fletemeyer & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten*, (S. 393–404). Wiesbaden: Springer VS.

Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung.* Online: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/ (07.12.2023).

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. *12., überarbeitete Auflage*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Merkens, H. & Strittmatter, P. (1975). Empirische Verfahren der Curriculumanalyse. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch. Band I*, (S. 197–210). München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.

Neises, F. & Zinnen, H. (2019). Bildungsangebote und Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der beruflichen Ausbildung. In Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 276–292). Bonn: BIBB.

Niemeyer, B. (2020). Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*, (S. 118–126). Münster: Waxmann.

Sloane, P.F.E. (2005). Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101*(3), 321-348.

Uhly, A. (2022). Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, (S. 138–147). Bonn: BIBB.

Gewerblich-technische Lehrkräftebildung in Deutschland – Analyse der Einflüsse auf das akademische Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden technischer (beruflicher) Fachrichtungen

Mats Vernholz

1. Einführung

Selbstkonzepte werden, insbesondere in der pädagogisch-psychologischen Forschungslandschaft, schon lange intensiv beforscht und spielen in verschiedensten Arbeiten, auch zu (angehenden) Lehrkräften, eine entscheidende Rolle. Dies ist nicht weiter verwunderlich, zeigen doch bisherige Ergebnisse, dass (akademische) Selbstkonzepte wichtige Prädiktoren für verschiedene Variablen des akademischen und berufsbezogenen Erfolgs angehender Lehrkräfte darstellen. So kann beispielsweise Hughes (1987) einen positiven Einfluss auf die Resilienz gegenüber Stress zeigen. Auch für den späteren Berufserfolg und die generelle Berufszufriedenheit ergeben sich positive Zusammenhänge mit (akademischen) Selbstkonzepten (Abele, 2011). Bei genauerer Betrachtung bisheriger Forschungsarbeiten zu akademischen Selbstkonzepten fällt jedoch ein starker Fokus auf den schulischen Bereich und damit eine einhergehende Vernachlässigung der Lehrkräftebildung auf. Dies gilt insbesondere für den gewerblich-technischen Bereich. Gleichzeitig nutzen existierende Arbeiten oftmals sehr generelle Definitionen globaler Selbstkonzepte, was zwar Aussagen über die Bedeutung dieser zulässt, allerdings keine detaillierten Aussagen über Ausprägungen und mögliche Entwicklungseinflüsse. Zusätzlich kann oft eine Überschneidung mit dritten Variablen, wie Motivation, Interesse oder der Selbstwirksamkeit beobachtet werden. Die vorliegende Studie schließt diese Forschungslücke mit der Betrachtung der akademischen Selbstkonzepte angehender gewerblich-technischer Lehrkräfte in den verschiedenen Bereichen des Lehramtsstudiums und möglicher Einflüsse auf diese Selbstkonzepte.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Akademisches Selbstkonzept

Selbstkonzepte beschreiben die mentalen Repräsentationen einer Person von sich selbst (Moschner & Dickhäuser, 2018). Verschiedene Studien zeigen, dass sie einen wichtigen Prädiktor für unterschiedliche für (angehende) Lehrkräfte bedeutende Variablen darstellen, wie das Interesse an einem Fach oder zukünftige Berufswünsche (Guo et al., 2015; Nagengast & Marsh, 2012). Selbstkonzepte sind domänenspezifisch und können auf der obersten Ebene zunächst in einen akademischen und einen nicht-akademischen Bereich aufgeteilt werden. Die akademischen Selbstkonzepte können dann wiederum in verschiedene fachliche Bereiche aufgeteilt werden (Shavelson et al., 1976). Dieses domänenspezifische Verständnis akademischer Selbstkonzepte wird auch im vorliegenden Beitrag zugrunde gelegt und als Basis genutzt, um die akademischen Selbstkonzepte gewerblich-technischer Lehramtsstudierender in den verschiedenen Dimensionen des Professionswissens nach Mishra und Köhler (2006, 2008) zu erfassen. Bis heute existieren nur sehr wenig Arbeiten zu akademischen Selbstkonzepten im universitären Kontext, sowie im Kontext des Lehramtsstudiums. Erste Arbeiten zum Selbstkonzept Lehramtsstudierender liefern Retelsdorf et al. (2014), denen es in ihren Arbeiten gelingt, ein Messinstrument zu entwickeln, welches die berufsbezogenen Selbstkonzepte von Lehrkräften in Anlehnung an die „Standards für die Lehrerbildung" (KMK, 2004) erfasst und empirisch voneinander trennbar nachweist. Auch weitere Studien, in denen das entwickelte Messinstrument genutzt wird, können diese Ergebnisse bestätigen (Eisfeld et al., 2020; Rothland & Straub, 2018; Straub et al., 2021). In einem anderen Bezugsrahmen, bezogen auf die Faktoren der Lehrkräfteprofessionalität nach Shulman (1986), können Paulick et al. (2016) ebenfalls eine empirische Trennbarkeit der akademischen Selbstkonzepte von Physikstudierenden in den drei Dimensionen Pädagogik/ Psychologie, Fachdidaktik und Fachwissenschaft nachweisen, was als Bestätigung des dimensionalen Verständnisses akademischer Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften im Rahmen der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann. Die vorliegende Studie unterscheidet sich von den bestehenden Arbeiten dabei in zwei wesentlichen Punkten. Zum einen wird zur Operationalisierung der akademischen Selbstkonzepte im vorliegenden Fall das TPACK-Modell nach Mishra und Köhler (2006, 2008) verwendet, welches im Gegensatz zum Ursprungsmodell nach Shulman eine für das 21. Jahrhundert äußerst wichtige technologische Komponente berücksichtigt. Zum anderen stellen Lehramtsstudierende gewerblich-technischer Fachrichtungen, insbesondere im Masterstudiengang wie in der vorliegenden Studie, eine in vielerlei Hinsicht besondere

Stichprobe dar. Dies zeigt sich in unterschiedlichsten akademischen Vorbildungen, praktischen Vorerfahrungen im pädagogischen und ingenieurwissenschaftlichen Bereich sowie in soziodemographischen Merkmalen wie Alter oder Geschlecht. Gerade hier unterscheidet sich die Stichprobe von vielen anderen Lehramtsstudierendengruppen und macht sie daher besonders interessant für die Betrachtung akademischer Selbstkonzepte. Wie oben bereits beschrieben wird in der vorliegenden Arbeit das TPACK-Modell nach Mishra & Köhler (2006, 2008) zur Operationalisierung der akademischen Selbstkonzepte verwendet. Damit wird eine Verknüpfung des Professionswissens von Lehrkräften und akademischen Selbstkonzepten angestrebt. Einen ersten Ansatz hierzu liefern Paulick et al. (2016), die in ihren Arbeiten das Professionswissen gemäß des PCK-Modells mit akademischen Selbstkonzepten verknüpfen. Die Dimensionen des PCK-Modells, bzw. in der vorliegenden Arbeit des TPACK-Modells werden dabei als Wissensdimensionen verstanden, in denen die (angehenden) Lehrkräfte ihre eigenen Kenntnisse einschätzen können, dementsprechend also Selbstkonzeptausprägungen erfasst und analysiert werden können. Ob eine Dimensionalisierung dieser Art empirisch möglich ist, wird im Rahmen dieser Arbeit überprüft.

2.2 Das TPACK-Modell

Für die vorliegende Arbeit wird das TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) zur Operationalisierung des Professionswissens bzw. der akademischen Selbstkonzepte der Lehramtsstudierenden genutzt. Dieses basiert auf den Arbeiten Shulmans (1986) zum PCK Modell. Hierin beschreibt er, dass Lehrkräfte zum einen in ihren jeweiligen Fachwissenschaften, zum anderen aber auch in ihren Fachdidaktiken sowie im allgemein pädagogischen Bereich über Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen müssen (Shulman, 1986). Etwa 20 Jahre später erweitern Mishra und Köhler dieses Modell um eine technologische Komponente, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Das daraus entstehende TPACK Modell umfasst insgesamt sieben Dimensionen, die in Tabelle 1 zu sehen sind.

Tab. 1 Die Dimensionen des TPACK Modells nach Mishra und Köhler (2006)

	Definition
TK	Wissen über allgemeine Technologien, wie Bücher und Tafeln, aber auch über komplexere Technologien im Bereich der Soft- und Hardware
CK	Wissen im Bereich der Fachwissenschaft, in der unterrichtet wird
PK	Wissen über Lehr-Lernprozesse, über Lehr-Lerntheorien oder Methoden zur Vermittlung von Inhalten unabhängig von der jeweiligen Fachwissenschaft
PCK	Wissen über fachspezifische Verfahren und Methoden zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte
TCK	Wissen über Technologien im Bereich der Fachwissenschaft und wie mit diesen Technologien Darstellungen und Repräsentationen verändert werden können
TPK	Wissen im Bereich von Soft- und Hardware für die Veränderung und Verbesserung von Lehr-Lernprozessen
TPCK	Wissen darüber, wie Fachinhalte pädagogisch sinnvoll mit Unterstützung (digitaler) Technologien vermittelt werden können

Quelle: Mishra & Koehler (2006)

Das TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) wird in der Forschungsliteratur vielfach zitiert und in verschiedensten Studien als Basis verwendet (Voogt et al., 2013). Dennoch existiert bis heute eine Diskussion bezüglich des Zusammenhangs der sieben Dimensionen des Modells. Dabei stehen meist zwei Fragen im Fokus: die Frage des transformativen (Angeli et al., 2016) oder integrativen (Graham, 2011) Ansatzes und die Frage der empirischen Trennbarkeit der sieben Dimensionen des Modells. Die vorliegende Studie orientiert sich am transformativen Ansatz. Zum einen, da auch Mishra und Köhler in ihren Originalarbeiten diesen Ansatz suggerieren, zum anderen, da bisherige Studienergebnisse darauf hinweisen, dass die siebte Dimension TPCK nicht aus der reinen Addition der übrigen Dimensionen erklärt werden kann (Valanides & Angeli, 2008a, 2008b). Aufgrund der inhaltlichen Nähe der einzelnen Dimensionen, wird außerdem immer wieder ihre Distinktheit in Frage gestellt. Empirische Untersuchungen hierzu zeigen, dass insbesondere die technologienahen Dimensionen (TK, TCK, TPK und TPCK) oftmals hohe und signifikante Korrelationen aufweisen (Archambault & Crippen, 2009; Bilici et al., 2013; Scherer et al., 2017). Dies resultiert auch darin, dass in einigen Studien nicht alle sieben Dimensionen durch Faktorenanalysen empirisch nachgewiesen werden können. Bei vielen der bisher durchgeführten Studien zum TPACK-Modell zeigen sich allerdings auch besonders zwei methodologische Schwachstellen, die diese Befunde begünstigen. Zum einen werden im Großteil der vorliegenden Studien zwar Messinstrumente auf Basis von Selbsteinschätzungen verwendet, in den späteren Ausführungen der Ergebnisse aber dennoch von tatsächlichen Wissensständen oder Kompetenzen gesprochen. Zum anderen finden sich oftmals bereits in den Formulierungen ungewollte Überschneidungen zwischen den verschiedenen Dimensionen, die die empirische Trennbarkeit negativ beeinflussen.

Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird daher bei der Messinstrumentenentwicklung besonders darauf geachtet, dass die Abgrenzungen der einzelnen Dimensionen gemäß Mishra und Köhler (2006) (siehe Tab. 1) auch in den Itemformulierungen klar eingehalten werden. Inwieweit die akademischen Selbstkonzepte der gewerblich-technischen Lehramtsstudierenden in Anlehnung an die Dimensionen des Professionswissens des TPACK-Modells empirisch voneinander trennbar sind, wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung des vorliegenden Beitrags dargestellt.

2.3 Lehramtsstudium gewerblich-technischer Fachrichtungen in Deutschland

Um dem Problem des Lehrkräftemangels in der beruflichen Bildung entgegenzuwirken, existieren mittlerweile eine Vielzahl von Möglichkeiten in die berufliche Lehramtsausbildung einzusteigen. Bevor auf bisherige Studienergebnisse zu den Kompetenzniveaus Quer-, Seiteneinsteiger*innen oder grundständig studierter angehender Lehrkräfte eingegangen wird, wird zunächst eine Begriffsabgrenzung vorgenommen. Dies ist nötig, da in verschiedenen Kontexten Begriffe wie Quereinsteiger*innen, Seiteneinsteiger*innen, grundständige oder traditionelle Lehrkräfte unterschiedlich verwendet werden. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der Unterteilung nach Lucksnat et al. (2020). Sie unterscheiden zwischen fünf verschiedenen Wegen in den Lehrberuf. Als erste Gruppe werden hier die traditionell ausgebildeten Lehrkräfte genannt, die einen Bachelor- sowie einen Masterstudiengang mit Lehramtsbezug abschließen und anschließend nach dem Referendariat in den Schuldienst eintreten. Lucksnat et al. (2020) unterteilen diese Gruppe in Studierende mit oder ohne Vorberuf oder einer Berufsausbildung. Als zweite Hauptgruppe nennen sie die nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräfte. Diese unterteilen sie erstens in Studiengangwechsler, die einen Bachelor ohne Lehramtsbezug absolvieren und anschließend über Kooperationsprogramme in den Master of Education einsteigen und schließlich in den Vorbereitungsdienst gehen, zweitens in Quereinsteiger*innen, die einen Bachelor- und Masterabschluss ohne Lehramtsbezug nachweisen können und anschließend direkt in den Vorbereitungsdienst einsteigen und drittens in Seiteneinsteiger*innen, welche ohne Vorbereitungsdienst bei vorhandenen fachlichen Qualifikationen direkt in den Schuldienst eintreten. (Lucksnat et al., 2020). Bereits im Master of Education ergibt sich durch diese vielfältigen Möglichkeiten eine heterogene Studierendenschaft. Diese Heterogenität macht die Betrachtung akademischer Selbstkonzepte von gewerblich-technischen Studierenden im Master of Education und deren Zusammenhängen mit den unterschiedlichen soziodemo-graphischen Merkmalen von besonderem Interesse.

3. Forschungsdesign

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer quantitativen Studie vorgestellt. Diese ist eingebettet in ein sequenzielles Mixed-Methods-Design (Creswell et al., 2003). Ziel dieses Forschungsdesigns ist es, zunächst quantitativ zu analysieren, wie die akademischen Selbstkonzepte der Lehramtsstudierenden gewerblich-technischer Fachrichtungen ausgeprägt sind und vor Allem welche Zusammenhängezwischen vorherigen akademischen sowie beruflichen Erfahrungen und auch weiteren soziodemo-graphischen Merkmalen in der heterogenen Studierendenschaft und den aktuellen akademischen Selbstkonzepten bestehen. Die anschließende qualitative Interviewstudie dient schließlich herauszufinden, warum sich die Studierenden so einschätzen, wie sie sich einschätzen und welchen Einfluss Vergleichsprozesse auf diese Einschätzungen haben. Im Folgenden wird die Forschungsmethodik der quantitativen Studie, sowie die verfolgten Forschungsfragen näher beschrieben.

3.1 Forschungsfragen und -hypothesen

Wie oben bereits beschrieben, zielt diese Studie darauf ab erstmalig die akademischen Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte im gewerblich-technischen Bereich zu untersuchen. Die quantitative Studie gibt dabei zunächst Aufschluss, wie diese strukturiert sind. Daraus ergibt sich Forschungsfrage 1:

Forschungsfrage 1: Wie ist das akademische Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden technischer beruflicher Fachrichtungen strukturiert?

In Anlehnung an bestehende Studien zum TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006), sowie an die Arbeiten von Paulick (2016, 2017) ergibt sich dazu folgende Hypothese:

Hypothese 1: Die akademischen Selbstkonzepte der Teilnehmende lassen sich empirisch in verschiedene inhaltliche Dimensionen separieren. Die Dimensionen sind dabei kongruent mit den sieben inhaltlichen Dimensionen des TPACK-Modells (Mishra & Koehler, 2006).

Aus den unterschiedlichen soziodemographischen Ausprägungen der Studierenden ergibt sich Forschungsfrage 2:

Forschungsfrage 2: Welche Zusammenhänge ergeben sich zwischen den erhobenen soziodemographischen Merkmalen und akademischen Selbstkonzepten?

Zur Forschungsfrage 2 wird folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen unterschiedlichen soziodemographischen Ausprägungen der Studierenden und den aktuellen akademischen Selbstkonzepten in den verschiedenen Dimensionen des

TPACK-Modells. Insbesondere sind signifikante Gruppenunterschiede bezogen auf ingenieurwissenschaftliche Vorerfahrungen und der fachwissenschaftlichen Dimension der akademischen Selbstkonzepte zu erwarten. Hinsichtlich des Geschlechts und des Alters, sowie pädagogischer Vorerfahrungen und Berufsausbildung lassen sich auf Grundlage bisher fehlender Forschungsergebnisse keine klaren Hypothesen formulieren.

3.2 Forschungsmethodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine quantitative Studie durchgeführt. Dazu werden zunächst Universitäten in ganz Deutschland kontaktiert. Von den 18 auf diese Weise kontaktierten Universitäten nehmen schlussendlich zwölf Standorte an der Befragung teil. Die Bearbeitungszeit beträgt etwa 15 Minuten.

Das eingesetzte Messinstrument ist ein eigens entwickeltes, auf bereits erprobten Fragebögen basierendes Instrument. Es fußt auf zwei im Bereich der TPACK-Forschung entwickelten Instrumenten (Bilici et al., 2013; Schmidt et al., 2009), sowie, zur Formulierung der Items, auf einem im deutschsprachigen Raum eingesetzten Messinstrument zur Erfassung akademischer Selbstkonzepte von Lehramtsstudierenden (Retelsdorf et al., 2014). Zur Erfassung soziodemographischer Merkmale werden insgesamt neun Items in den Fragebogen integriert. Zwei Items zur Erfassung der akademischen Selbstkonzepte werden nach der Pilotierung des Messinstruments von der Erhebung ausgeschlossen. Weitere zwei werden nach Analyse der Reliabilitäten der Haupterhebung von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Es ergeben sich folgende Skalenwerte: TK (α=.894; M=3.10; SD=.68), CK (α=.715; M=3.24; SD=.48), PK (α=.690; M=2.81; SD=.47) (jeweils 4 Items pro Dimension), PCK (α=.684; M=2,79; SD=.45) (3 Items), TPK (α=.863; M=2.96; SD=.61), TCK (α=.847; M=2.80; SD=.629), TPCK (α=.818; M=2.78; SD=.55) (jeweils 5 Items pro Dimension). Die Selbstkonzeptskalen liegen in einer vierstufigen Likert-Skala vor.

3.3 Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der quantitativen Daten wird das Programm SPSS verwendet. Neben der bereits berichteten Skalenreliabilitäten, Mittelwerte und Standardabweichungen wird dabei zunächst eine explorative Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich die sieben Dimensionen des TPACK-Modells (Mishra & Koehler, 2006) empirisch trennen lassen. Dazu werden zunächst die Gütekriterien des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO-Kriterium), sowie der MSA-Index und der Bartlett-Test auf Spharizität betrachtet

(Bühner, 2021). Zur Überprüfung einer ausreichenden Stichprobengröße wird außerdem die Spannweite der Kommunalitäten ausgewertet. Die Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Merkmalen und akademischen Selbstkonzepten werden über einen Welch-Test (Kubinger et al., 2009) analysiert. Dieser hat den Vorteil, dass er auch bei kleineren Stichprobengrößen ohne Überprüfung der Normalverteilung durchgeführt werden kann, ohne statistische Power einzubüßen (Rasch et al., 2011). Zur Beurteilung signifikanter Unterschiede wird außerdem die Effektstärke mittels Cohen's d berechnet (Cohen, 1988). Zusätzlich werden Korrelationsberechnungen zwischen dem Alter der Teilnehmenden und den akademischen Selbstkonzepten betrachtet.

3.4 Stichprobe

Die Stichprobe der quantitativen Erhebung ergibt sich aus Studierenden, die sich im Master of Education mit mindestens einer gewerblich-technischen Fachrichtung befinden. Aus den zwölf teilnehmenden Universitäten (davon drei Universitäten aus Nordrhein-Westfalen, drei aus Niedersachsen und Hamburg, zwei aus Baden-Württemberg und jeweils eine aus Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Bayern) ergibt sich auf diese Weise eine Stichprobengröße von n=115 Studierenden. 64,3% der Teilnehmenden geben an männlich zu sein und 33,9% weiblich. Jeweils 0,9% geben an nichtbinär zu sein oder geben keine Antwort. Für diese Gruppen werden keine gesonderten Analysen vorgenommen. Das Durchschnittsalter liegt bei 28,86 Jahren (SD=4,32). Etwa 96% der Teilnehmenden befinden sich in einem Masterstudiengang oder einem entsprechenden Fachsemester eines Diplomstudiengangs.

4. Ergebnisse

Für die EFA wird ein orthogonales Berechnungsverfahren verwendet (Varimax Rotation mit Kaiser-Normalisierung). Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Gütekriterien der EFA liegen alle über den entsprechenden Grenzwerten. Zwei Items (PK1 und PK2) liegen bei der Überprüfung des MSA-Indexes unter dem vorgegebenen Grenzwert und laden auf zwei Faktoren, werden jedoch unter Berücksichtigung der Inhaltsvalidität nicht von der Analyse ausgeschlossen (Bühner, 2021). Die EFA ergibt eine zunächst achtfaktorige Struktur. Auf dem achten Faktor laden jedoch nur zwei Items schwach (TCK5 und TPCK4), weswegen dieser vernachlässigt werden kann.

Ein Item (CK4) ladet negativ auf diesem Faktor. Die Items der Dimension TCK laden zwar alle auf einem Faktor, laden jedoch gleichzeitig schwach auf dem Faktor TK. Hier wäre perspektivisch eine Umformulierung der Items denkbar, um eine klarere Abgrenzung zwischen den Dimensionen zu erhalten Mit der sieben-faktorigen Lösung werden 74,3% der Gesamtvarianz erklärt. Die Ergebnisse der EFA müssen mit der Einschränkung der kleinen Stichprobengröße von n=115 Studierenden interpretiert werden. Die Ladungen der schließlich für die Analyse verwendeten Items auf die einzelnen Faktoren werden in Tabelle 2 dargestellt:

Tab. 2 Ladungen der einzelnen Items auf den verschiedenen Faktoren (Cut-Off von .40 bei Querladungen)

Items	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
TK1/2/3/4	.88/.89/.86/.78						
CK1/2/3/4					.69/.69/.84/.40		
PK1/2/3/4			./.61/.79				.78/.75/./.
PCK1/2/5				.44/./.		.64/.61/.71	
TPK1/2/3/4/5		.70/.78/.45/.71/.67					
TCK1/2/3/4/5	./.67/.48/./.			.48/.44/.44/.76/.70			
TPCK1/2/3/4/5		./.53/./.60	.55/.50/.80/.40/.55	.45/.42/./..	.50/././/.		

Quelle: eigene Darstellung

Zusätzlich zur EFA werden auch die Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptdimensionen betrachtet, welche in Tabelle 3 dargestellt sind. Es zeigt sich, dass insbesondere zwischen den technologienahen Dimensionen starke, signifikante Korrelationen zu beobachten sind. Die Korrelationen sind vergleichbar, meist etwas niedriger als in bisherigen Studien zum TPACK-Modell (Bilici et al., 2013; Koh et al., 2013). Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen den erhobenen soziodemographischen Merkmalen und akademischen Selbstkonzepten wird zunächst die Korrelation zwischen dem Alter und den einzelnen Selbstkonzeptdimensionen betrachtet. Wie ebenfalls in Tabelle 3 zu sehen, ergeben sich signifikante Korrelationen zwischen den akademi-

schen Selbstkonzepten in den Dimensionen TK_SK und CK_SK mit dem Alter. Dies könnte auf die bei älteren Studierenden häufiger vorkommenden Tätigkeiten als Ingenieur*in vor dem Masterstudium zurückzuführen sein.

Tab. 3 Korrelationen zwischen den einzelnen Selbstkonzeptdimensionen und dem Alter der Teilnehmenden

	TK_SK	**CK_SK**	**PK_SK**	**PCK_SK**	**TPK_SK**	**TCK_SK**	**TPCK_SK**
TK_SK	1	-	-	-	-	-	-
CK_SK	.127	1	-	-	-	-	-
PK_SK	.048	**.224***	1	-	-	-	-
PCK_SK	.223	.191	.253	1	-	-	-
TPK_SK	**.302****	**.306****	**.401****	**.484***	1	-	-
TCK_SK	**.592****	**.446****	.155	**.399****	**.435****	1	-
TPCK_SK	**.347****	**.207***	**.501****	**.515****	**.655****	**.572****	1
Alter	**.259***	.020	**.285***	-.049	.029	.063	.003

Quelle: eigene Darstellung

Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Geschlecht, der ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrung, der pädagogischen Vorerfahrung, sowie des Absolvierens einer Berufsausbildung werden Gruppenvergleiche gerechnet. Zum Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den akademischen Selbstkonzepten in den verschiedenen Dimensionen des TPACK-Modells (Mishra & Koehler, 2006) liegen im Rahmen der TPACK Forschung unterschiedliche Befunde vor (Scherer et al., 2017). Bei der vorliegenden Studie ergeben sich keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden, es zeigen sich jedoch Tendenzen zu geschlechtsstereotypischen Ausprägungen. Es lässt sich erkennen, dass sich männliche Studierende im Schnitt .22 Punkte besser in der Dimension TK_SK einschätzen als ihre Kommilitoninnen. Andersherum schätzen sich weibliche Teilnehmende .15 Punkte besser im rein pädagogischen Bereich ein. Diese Tendenzen sind vergleichbar mit bereits bestehenden Studien zum TPACK-Modell (Link & Nepper, 2021; Scherer et al., 2017), wobei in diesen die geschlechtsspezifischen Unterschiede teilweise signifikant werden.

Bezogen auf die praktischen ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrungen geben 30,4% der Teilnehmenden an bereits als Ingenieur*in gearbeitet zu haben. Die praktischen Berufserfahrungen variieren dabei zwischen kurzzeitigen Tätigkeiten unter einem Jahr, bis hin zu zehnjährigen Tätigkeiten als Elektroingenieur*in oder zwanzigjährigen Tätigkeiten als Schweißtechniker*in. Die

Gruppenunterschiede bezogen auf diese praktischen Vorerfahr-ungen sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tab. 4 Zusammenhang der ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrung und der akademischen Selbstkonzepte

abhängige Variable	t	df	Signifikanz		Mittelwert-differenz	SD
			Einseitiges p	Zwei-seitiges p		
TK_SK	1.72	73.80	.045	.091	.22	.13
CK_SK	3.24	66.46	**<.001**	**.002**	**.30**	.09
PK_SK	.53	62.66	.301	.601	.05	.10
PCK_SK	1.54	20.04	.070	.140	.25	.17
TPK_SK	.49	52.36	.312	.625	.07	.14
TCK_SK	2.80	53.99	**.004**	**.007**	**.39**	.14
TPCK_SK	.18	57.96	.430	.859	.021	.12

Quelle: eigene Darstellung

Es zeigen sich signifikante Unterschiede in den Dimensionen CK_SK und TCK_SK, in denen sich Teilnehmende mit ingenieurwissenschaftlicher Vorerfahrung .25 bzw. .39 Punkte besser einschätzen als Teilnehmende ohne ingenieurwissenschaftliche Vorerfahrung. Die Effektstärken nach Cohen (1988) liegen mit .311 und .297 jeweils im Bereich eines leichten Effekts.

Bei den pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden geben 69,9% der Teilnehmenden an, bereits über praktische pädagogische Vorerfahrungen zu verfügen. Im Gegensatz zu den berichteten ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrungen werden im pädagogischen Bereich neben Tätigkeiten als Vertretungslehrkraft oder Tätigkeiten im Rahmen der dualen Ausbildung in Betrieben sehr häufig auch private und nebenberufliche Tätigkeiten wie Nachhilfeangebote genannt. Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Gruppenvergleichs hinsichtlich der pädagogischen Vorerfahrungen wider. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden mit pädagogischer Vorerfahrung und denen ohne pädagogischer Vorerfahrung finden. Die deutlichsten Effekte finden sich in der Dimension TK_SK, wo sich die Studierenden mit pädagogischer Vorerfahrung im Schnitt .18 Punkte besser einschätzen als diejenigen ohne diese Vorerfahrungen.

Mit Blick auf den Zusammenhang zwischen vor dem Studium absolvierter Berufsausbildungen und aktuellen akademischen Selbstkonzepten zeigt sich zunächst, dass mit insgesamt 72,2% ein Großteil der Studierenden angibt, bereits eine solche absolviert zu haben.

Tab. 5 Zusammenhang zwischen vorheriger Berufsausbildung und akademischer Selbstkonzepte

abhängige Variable	t	df	Signifikanz		Mittelwert-differenz	SD
			Einseitiges p	Zwei-seitiges p		
TK_SK	1.13	60.647	.133	.265	.16	.14
CK_SK	-.66	64.49	.256	.513	-.06	.10
PK_SK	.44	47.09	**.023**	**.045**	**.22**	.11
PCK_SK	.34	16.88	.259	.518	.10	.15
TPK_SK	.10	67.09	**.007**	**.013**	**.30**	.12
TCK_SK	.76	56.90	.381	.761	-.04	.14
TPCK_SK	.62	58.69	**.027**	**.055**	**.22**	.11

Quelle: eigene Darstellung

Wie in Tabelle 5 zu sehen, schätzen sich Teilnehmende mit einer Berufsausbildung signifikant schlechter in den Dimensionen PK_SK sowie TPK_SK (beides mit kleiner Effektstärke) ein als Teilnehmende ohne diese. Auch in der Dimension TPCK_SK schätzen sich diese Teilnehmende rund .22 Punkte schlechter ein als Teilnehmende ohne Berufsausbildung, hier jedoch nicht signifikant.

5. Diskussion

Mit der vorliegenden Arbeit können erstmalig Rückschlüsse zu den Ausprägungen akademischer Selbstkonzepte gewerblich-technischer angehender Lehrkräfte gezogen und Zusammenhänge mit soziodemographischen Merkmalen identifiziert werden. Es zeigt sich, dass sich die akademischen Selbstkonzepte annähernd in die sieben Dimensionen des TPACK-Modells (Mishra & Koehler, 2006) separieren lassen und dass die Erfassung von akademischen Selbstkonzepten in Dimensionen des Professionswissen möglich ist. Die Ergebnisse knüpfen damit an die Ergebnisse von Paulick et al. (2016) an. Hypothese 1 zur Struktur der akademischen Selbstkonzepte kann daher als bestätigt angesehen werden. Bezogen auf die vorherigen akademischen und beruflichen Vorerfahrungen zeigt sich, dass insbesondere zwischen vorherigen ingenieurwissenschaftlichen Erfahrungen und akademischen Selbstkonzepten in den Bereichen des Fachwissens (CK) und des technologiebezogenen Fachwissens (TCK) Zusammenhänge bestehen, die zu signifikanten Gruppenunterschieden führen. Hinsichtlich pädagogischer Vorerfahrungen zeigen sich

hingegen keine signifikanten Gruppenunterschiede, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass viele der angegebenen praktischen pädagogischen Tätigkeiten im Bereich der Nebenjobtätigkeiten einzuordnen sind und damit eine geringere Rolle einnehmen als eine vollberufliche Ingenieurstätigkeit. Teilnehmende, die bereits eine Berufsausbildung absolviert haben schätzen sich in den Dimensionen mit pädagogischem Bezug signifikant schlechter ein als Teilnehmende ohne Berufsausbildung. Hier muss die anschließende Interviewstudie Auskunft darüber geben, welche Begründungsstrukturen dieser Selbsteinschätzung zugrunde liegen. Denkbar ist ein Zusammenhang mit dem jeweils absolvierten Bachelorstudiengang, da viele Studierende ohne vorherige Berufsausbildung bereits einen Bachelor mit Lehramtsbezug absolvieren. Mit Blick auf das Alter der Studierenden ergeben sich signifikante Korrelationen mit den akademischen Selbstkonzepten in den Dimensionen TK_SK und CK_SK, was wiederum auf die bei älteren Studierenden häufiger anzutreffenden Vorerfahrungen im ingenieurwissenschaftlichen Bereich zurückzuführen sein könnte. Hinsichtlich des Geschlechts ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch Tendenzen zu geschlechtsstereotypischen Ausprägungen, die vergleichbar mit bisherigen Studien zum TPACK-Modell sind (Link & Nepper, 2021; Scherer et al., 2017). Mit Blick auf Forschungsfrage 2 kann daher die Hypothese zu ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrungen bestätigt werden. Hinsichtlich der übrigen soziodemographischen Merkmale sind weitere Studien nötig, um die Ergebnisse zu validieren. Aus den Ergebnissen ergeben sich Implikationen für die berufliche Lehrkräftebildung. Zum einen wird die Bedeutung von ingenieurwissenschaftlichen Vorerfahrung unterstrichen, welche im Rahmen des Lehramtsstudiums verstärkt integriert werden sollten. Mittels des im Rahmen der Studie entwickelten Messinstruments lassen sich die akademischen Selbstkonzepte in den Dimensionen des Professionswissens in Anlehnung an das TPACK-Modell nach Mishra & Köhler (2006) empirisch erfassen. In Zukunft sind dadurch auch Interventionsstudien denkbar, in denen die akademischen Selbstkonzepte der Studierenden gezielt gefördert werden. Die Limitationen der Studie ergeben sich zum einen durch die vergleichsweise geringe Stichprobengröße. Um die Ergebnisse zu validieren sind hier weitere Studien nötig. Zusätzlich sind die Ergebnisse auf gewerblich-technische Lehramtsstudierende beschränkt. Interessant wäre eine Prüfung der empirischen Trennbarkeit der akademischen Selbstkonzepte bei Lehramtsstudierenden, bei denen die Dimensionen CK und PK inhaltlich näher beieinander liegen (bspw. Wirtschaftspädagogik). Letztlich muss festgehalten werden, dass die quantitativen Ergebnisse keine kausalen Aussagen zulassen. Hier knüpft die qualitative Anschlussstudie an, um auch kausale Aussagen darüber treffen zu können, warum sich die Studierenden

einschätzen, wie sie es tun. Sie stellt somit den nächsten logischen Schritt im vorliegenden Forschungsvorhaben dar.

Literatur

Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:8791

Angeli, C., Valanides, N. & Christodoulou, A. (2016). Theoretical Considerations of Technological Pedagogical Content Knowledge. In M. C. Herring, M. J. Koehler & P. Mishra (Hrsg.), Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators (Bd. 2, S. 11–32). Routledge.

Archambault, L. & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 71–88.

Bilici, S. C., Yamak, H., Kavak, N. & Guzey, S. S. (2013). Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacy Scale (TPACK-SeS) for Pre-Service Science Teachers: Construction, Validation, and Reliability. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 13, 37–60.

Bühner, M. (2021). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion (4th ed.). Pearson Studium - Psychologie Ser. Pearson Education Deutschland GmbH.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Creswell, J. W., Plano Clark, L. V., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (S. 209–240). SAGE Publications, Inc.

Eisfeld, M., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3(1), 48–66. https://doi.org/10.4119/HLZ-2535

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). Computers & Education, 57(3), 1953–1960. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010

Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J. & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. Learning and Individual Differences, 37, 161–168. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.008

Hughes, T. M. (1987). The Prediction of Teacher Burnout through Personality Type, Critical Thinking, and Self-Concept. Distributed by ERIC Clearinghouse.

James, W. (1892/1999). The Self. In R. F. Baumeister (Hrsg.), Key Readings in Social Psychology. The self in social psychology (S. 69–77). Psychology Press. (Erstveröffentlichung 1892)

Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, 305-315 (2011).
Koh, J. H. L., Chai, C. S. & Tsai, C.-C. (2013). Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: a structural equation modeling approach. Instructional Science, 41(4), 793–809. https://doi.org/10.1007/s11251-012-9249-y
Kubinger, K. D., Rasch, D. & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t -Tests für unabhängige Stichproben. Psychologische Rundschau, 60(1), 26–27. https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.1.26
Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz), Bonn (2004).
Link, N. & Nepper, H. H. (2021). Über das TPACK-Professionswissen angehender Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien im Technikunterricht. Journal of Technical Education (JOTED), 9(2), 142–167. https://doi.org/10.48513/joted.v9i2.215
Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36(4), 263–278. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280
Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. Educational Psychologist, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
Mishra, P. & Koehler, M. J. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. Teachers College Record, 9.
Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), Beltz Psychologie 2018. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 750–754). Beltz.
Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. Journal of Educational Psychology, 104(4), 1033–1053. https://doi.org/10.1037/a0027697
Oettinghaus, L. (2016). Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen: Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat. Studien zum Physik- und Chemielernen: Bd. 207. Logos Verlag Berlin GmbH.
Paulick, I., Großschedl, J., Harms, U. & Möller, J. (2016). Preservice Teachers' Professional Knowledge and Its Relation to Academic Self-Concept. Journal of Teacher Education, 67(3), 173–182. https://doi.org/10.1177/0022487116639263
Paulick, I., Großschedl, J., Harms, U. & Möller, J. (2017). How teachers perceive their expertise: The role of dimensional and social comparisons. Contemporary Educational Psychology, 51, 114–122. https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2017.06.007

Rasch, D., Kubinger, K. D. & Moder, K. (2011). The two-sample t test: pre-testing its assumptions does not pay off. Statistical Papers, 52(1), 219–231. https://doi.org/10.1007/s00362-009-0224-x

Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). Diagnostica, 60(2), 98–110. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108

Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), Learning to Practice, Learning to Reflect?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung (S. 135–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5

Scherer, R., Tondeur, J [Jo] & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model. Computers & Education, 112, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.012

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 123–149. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research, 46(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Straub, S., Kreische, T. & Rothland, M. (2021). Die differentielle Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praxisphasen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01018-3

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (International ed., 6th ed.). Pearson.

Valanides, N. & Angeli, C. (2008a). Distributed Cognition in a Sixth-Grade Classroom. Journal of Research on Technology in Education, 40(3), 309–336. https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782510

Valanides, N. & Angeli, C. (2008b). Professional development for computer-enhanced learning: a case study with science teachers. Research in Science & Technological Education, 26(1), 3–12. https://doi.org/10.1080/02635140701847397

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J [J.] & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. Journal of Computer Assisted Learning, 29(2), 109–121. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x

Integration von Geflüchteten in Arbeit – Möglichkeiten und Grenzen der Assistierten Ausbildung flexibel (AsA flex)

Valeska C. Walter, Thomas Freiling, Ralph Conrads

Die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Berufs ist für Geflüchtete trotz prinzipieller Handlungsfreiheit durch rechtliche und faktische Barrieren erschwert. Die 2020 eingeführte Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex) bietet benachteiligten Jugendlichen, einschließlich junger Geflüchteter, individuelle Unterstützung. Der Beitrag beleuchtet anhand von Befunden der AsA flex-Begleitforschung die aktuelle Ausbildungssituation und Faktoren für eine erfolgreiche Ausbildungsbegleitung geflüchteter Jugendlicher. Es werden die Unterstützungsangebote, Erkenntnisse zum Ausbildungserfolg und Limitationen der AsA flex präsentiert. Die AsA flex fördert nachweislich die Integration junger Geflüchteter und erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse. Voraussetzungen sind eine kontinuierliche Begleitung und guter Bekanntheitsgrad.

1. Einleitung

Die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Berufs ist für Geflüchtete eine schwer zu erreichende Form der Freiheit: Auch wenn sie diesbezüglich prinzipiell Handlungsfreiheit genießen, ist der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch rechtliche und faktische Zugangsbarrieren erschwert (Granato & Christ, 2022).

Im Übergangssystem zeigt sich, dass junge Geflüchtete häufig intensivere Unterstützung und Begleitung benötigen, um erfolgreich in Ausbildung einzumünden (Scheiermann, 2021). Insbesondere Geflüchtete, die als Asylsuchende eingewandert sind, haben grundsätzlich mehr Schwierigkeiten, sich in den Ausbildungsmarkt zu integrieren als andere Eingewanderte (Granato & Neises, 2016).

Die Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex) als Regelinstrument der Ausbildungsförderung der Bundesagentur für Arbeit, das seit 2020 im Rahmen des Arbeit-von-morgen-Gesetzes dauerhaft in den §§ 74, 75 SGB III normiert ist, bietet benachteiligten Jugendlichen wie jungen Geflüchteten individuelle Unterstützungsmöglichkeiten (Bonin et al., 2021). Die Jugendlichen werden

während ihrer Ausbildung über den fachlichen Förderbedarf hinaus durch Angebote wie Stütz- und Förderunterricht, sozialpädagogische Begleitung und Ausbildungsbegleitung unterstützt.

Der Beitrag nimmt die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen als Teil der Zielgruppe der AsA flex in den Fokus, basierend auf Erkenntnissen aus einer AsA-Begleitstudie, die die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) bereits seit 2017 mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten durchführt (Freiling et al., 2019; Conrads & Freiling, 2020; Freiling & Conrads, 2022). Forschungsmethodisch wird bei der Evaluation der AsA flex ein primär qualitativer Forschungsansatz gewählt. Es werden seit 2022 regelmäßig leitfadengestützte, berufsbiografische Interviews mit förderberechtigten Jugendlichen sowie teilstrukturierte Interviews mit weiteren Akteuren der AsA flex geführt. Der Prozess wird flankiert durch jährliche quantitative Befragungen der förderberechtigten Jugendlichen zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen.

Die AsA flex erweist sich bisher als wirkungsvoll, um soziale wie strukturelle Hindernisse zu überwinden und jungen Geflüchteten einen besseren Zugang zur Berufsausbildung sowie deren erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen.

Zielsetzung des Beitrags ist es, zu klären, inwiefern die AsA flex als Regelinstrument mit „Normalitätsprinzip“ durch einen individuell-ganzheitlichen Fördercharakter (Nuglisch, 2011) speziell junge Geflüchtete in Ausbildung und weiter bis zum Ausbildungsabschluss führen kann.

Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus:

1. Welcher Nutzen entsteht aus der Inanspruchnahme des Maßnahmeangebots aus Sicht der förderberechtigten geflüchteten Jugendlichen?
2. Welche Effekte nach Einschätzung der jungen Geflüchteten sind durch die Kombination der AsA flex charakteristischen Unterstützungs-, Lern- und Begleitungsangebote und deren individuelle und zeitlich flexible Nutzungsmöglichkeit zu bilanzieren?
3. Welche Faktoren sind förderlich, um das anvisierte Ergebnis „Ausbildungsaufnahme/Ausbildungsstabilisierung/Übergang in Arbeit“ zu erzielen?

Nach einer Darstellung der aktuellen Arbeitsmarktsituation werden förderliche und hinderliche Faktoren zur Integration geflüchteter Jugendlicher erörtert, die im Folgenden durch die Unterstützungs- und Interventionsangebote der AsA flex adressiert werden. Nach einer kurzen Darstellung der Förderinhalte der Maßnahme werden die Methodik der Begleitstudie vorgestellt und Erkenntnisse mit Blick auf die Fragestellungen präsentiert. Limitationen und Anpassungsbedarfe der AsA flex werden zur Diskussion gestellt.

2. Integrationsfördernde und -hemmende Faktoren mit Blick auf die aktuelle Ausbildungsmarktsituation von geflüchteten Jugendlichen

2.1 Aktuelle Situation am Ausbildungsmarkt

Im Ausbildungsjahr 2022/2023 (Stichtag 30.08.2023) standen 407.590 gemeldeten Ausbildungsplatzbewerber*innen 527.460 gemeldete Ausbildungsstellen gegenüber. 76.260 unversorgte Bewerber*innen sowie 177.400 unbesetzte Ausbildungsstellen waren zum gleichen Zeitpunkt bei der Bundes-agentur für Arbeit (BA) gemeldet (Bundesagentur für Arbeit, 2023).

Im Ausbildungsjahr 2021/2022 (Stichtag 30.09.2022) haben 9.869 von insgesamt 28.778 bei der BA gemeldeten Bewerber*innen mit Fluchthintergrund einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Die Einmündungsquote in eine betriebliche Ausbildung lag demnach bei 34,3 % und im Verhältnis zur Gesamtzahl der Bewerber*innen mit Fluchthintergrund wie in den vergangenen Ausbildungsjahren erneut deutlich unter der Quote von 48 % der erfolgreich eingemündeten Bewerber*innen ohne Fluchthintergrund (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2023). Während die absolute Zahl der Bewerber*innen mit Fluchthintergrund, die in eine Ausbildung einmündeten, im Vergleich zum Ausbildungsjahr 2020/2021 nahezu unverändert blieb, verbesserte sich die Einmündungsquote um 1,4 Prozentpunkte (ebd.).

Aufgeschlüsselt nach dem aufenthaltsrechtlichen Status haben junge Geflüchtete in der Altersgruppe bis 20 Jahre mit einer Aufenthaltsgestattung (36,1 %) oder einer Duldung (35,9 %) häufiger eine Ausbildung aufgenommen als Bewerber*innen mit einer Aufenthaltserlaubnis (34,0 %) (Bundesagentur für Arbeit, 2023). Dieser Trend setzt sich auch im Ausbildungsjahr 2022/2023 fort.

2.2 Förderliche und hinderliche Faktoren für die Integration junger Geflüchteter

Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes in den letzten Jahren zeigt, dass die Integration geflüchteter junger Menschen in Ausbildung hinter der Integration Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund zurückbleibt (Eberhard & Schuß, 2021).

Die Gründe, die einer Integration – sowohl in den Ausbildungsmarkt als auch sozial und gesellschaftlich – entgegenstehen, sind vielfältig (Struck, 2018). Die Verfahrensdauer der Erst- und Folgeanträge für das gesamte Bundesgebiet betrug im Zeitraum Januar bis September 2023 durchschnittlich

6,7 Monate, im Jahr 2022 7,6 Monate (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023). Die damit verbundene unsichere Bleibeperspektive bis zum Abschluss des Verfahrens führt zu einer Phase des Stillstands, der Ungewissheit im Integrationsprozess aufgrund fehlender Planungssicherheit und zu der Gefahr des Cooling-Outs im Integrationsgeschehen, insbesondere im Bildungs- und Stellensuchprozess (Münk & Scheiermann 2020).

Bis zur Entscheidung über ein Aufenthaltsrecht können weiterhin aufgrund restriktiver Regelungen der Anspruchsvoraussetzungen keine Integrationskurse besucht werden, was den Spracherwerb verzögert. Jedoch auch nach einer positiven Entscheidung im Asylverfahren kommt es für Geflüchtete häufig zu weiteren Verzögerungen, da sie oft keinen oder nur einen verspäteten Zugang zu Integrationskursen und zur berufsbezogenen Sprachförderung erhalten (Glorius & Schondelmayer, 2019). Der zeitnahe und schnelle Erwerb von Sprachkenntnissen ist jedoch ein Schlüsselfaktor, der sich förderlich auf das Integrationsgeschehen auswirken kann.

Der Zugang zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen ist für die Dauer des Asylverfahrens ebenfalls nur in begrenztem Umfang möglich, da ein großer Teil der Förderangebote erst Geflüchteten mit einer Aufenthaltserlaubnis offensteht. Die AsA flex gehört zu den Angeboten, die auch junge Geflüchtete mit einer Duldung in Anspruch nehmen können, so dass hier eine schnellere Integration ermöglicht werden kann (Bundesagentur für Arbeit, 2022). Einen weiteren hinderlichen Faktor stellt die teilweise sehr lange Dauer der Anerkennungsverfahren von Bildungs- und Berufsabschlüssen von drei bis vier Monaten dar (Böse & Schmitz, 2022).

Für eine erfolgreiche Einmündung junger Geflüchteter in eine betriebliche Ausbildung wirken sich insbesondere beschleunigte Prozesse zur Vermeidung von Zeitverlusten förderlich auf die Integrationsmöglichkeiten aus. Das Erlangen praktischer Erfahrungen durch betriebliche Praktika oder ausbildungsvorbereitende Maßnahmen erhöhen die Chance ebenfalls erheblich, in eine Ausbildung einmünden zu können (Münk & Scheiermann, 2020). Gleiches gilt für die Betreuung junger Geflüchteter durch sich kümmernde bzw. Mentoring anbietende Personen (sog. „Kümmerer“) oder Patenschaften. Diese unterstützen sowohl im Alltag als auch bei der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt und erhöhen durch eigene Erfahrungen die Chancen signifikant, erfolgreich eine Ausbildung zu beginnen (ebd.). Wichtig ist die individuelle Begleitung insbesondere im Übergangssystem zwischen Schule und Ausbildung (Ertl et al., 2022), bei der Alltagsorganisation (Söhn & Marquardsen, 2017) sowie bei Informationen zu Bildungswegen, Ausbildungsberufen und Ausbildungsalltag, da die Bildungs- und Berufssysteme in den Herkunftsländern der geflüchteten Jugendlichen unterschiedlich gestaltet sind. Die Begleitenden haben in diesem Zusammenhang je nach Ausgestaltung der individuellen Beziehung auch Einfluss auf die Bildungsaspiration der jungen Menschen (Zimmermann, 2018). Im Rahmen von Unterstützungsleistungen hat sich auch

gezeigt, dass die Hilfestellung bei Kontaktaufnahmen zu Betrieben und die Unterstützung während der Ausbildung förderlich sind, um diese erfolgreich abschließen zu können (Münk & Scheiermann, 2020).

Eine zeitnahe Einmündung in die Berufsschule und einen Ausbildungsbetrieb, flankiert durch einen unterstützenden Bildungsdienstleistenden, erhöht die Integrationschancen junger Geflüchteter ebenfalls, auch unter Berücksichtigung der Ausprägung sozialer und kultureller Kompetenzen und der Unterstützung bei alltäglichen Herausforderungen (Matthes & Severing, 2020). Eine passgenaue Unterstützung, individuelle Betreuung, kontinuierliche Sprachförderung und eine Bezugsperson, zu der eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann, beeinflussen den Prozess insgesamt positiv (Knuth, 2016).

3. Assistierte Ausbildung flexibel – AsA flex

Die Assistierte Ausbildung (AsA) ist – abgesehen von Vorgängerprojekten – seit 2015 ein arbeitsmarktpolitisches Instrument der Arbeitsförderung im SGB III zur Förderung und Begleitung junger Auszubildender bei der Anbahnung und Durchführung eines regulären Ausbildungsverhältnisses. Der letzte Durchlauf der befristeten AsA nach alter Regelung endete im Sommer 2021. Im Jahr 2020 wurde die AsA als „AsA flex“ neu geregelt und startete 2021 als dauerhaft in den §§ 74, 75 SGB III verankertes Förderinstrument.

Die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) untersucht die Resultate wie u.a. Zielerreichung der AsA bereits seit 2017 (Conrads et al., 2020; Freiling et al., 2019a, 2019b). Die Begleitstudie zur modifizierten AsA flex wird seit 2022 durch die HdBA durchgeführt.

Die AsA flex soll förderberechtige Jugendliche und deren Ausbildungsbetriebe in der begleitenden Phase während der betrieblichen Berufsausbildung durch verschiedene Interventionsangebote unterstützen. Diese haben das Ziel, das Ausbildungsverhältnis zu stabilisieren und zu einer erfolgreichen Beendigung der Ausbildung zu führen. Die ausbildungsbegleitende (obligatorische) Phase stellt das Kernelement der AsA flex dar, der eine fakultative Vorphase vorausgehen kann, deren Förderangebot u. a. Unterstützung bei der Suche und Aufnahme einer Ausbildung bietet (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 28).

Ziel der begleitenden Phase ist die Gewährleistung eines Höchstmaßes an Flexibilität und individueller sowie bedarfs- und bedürfnisorientierter Unterstützung jedes einzelnen Teilnehmenden.

Die Unterstützungsleistungen in der begleitenden Phase umfassen

1. Stütz- und Förderunterricht zum Aufbau und zur Erweiterung fachlicher Kompetenzen flankierend zum Berufsschulunterricht,
2. sozialpädagogische Betreuung, die die Jugendlichen bei individuellen Entwicklungsbedarfen unterstützt und
3. die Ausbildungsbegleitung, die den Jugendlichen bei der Ausbildung im Betrieb und bei der Lösung von Konflikten oder Problemen Hilfestellung bietet und das Ausbildungsverhältnis stabilisiert.

Die förderberechtigen Jugendlichen haben für die gesamte Dauer der Maßnahme beim Bildungsdienstleistenden eine feste Bezugsperson, die eine durchgängige und konstante Begleitung sicherstellt. So soll eine tragfähige Beziehung und die für die Kommunikation erforderliche Vertrauensbasis entstehen. Die Ausbildungsbetriebe werden während des Ausbildungsverhältnisses durch regelmäßige Kommunikation über die Ausbildungsbegleitenden unterstützt. Zum einen erfolgt ein regelmäßiger Austausch über den aktuellen Stand des Ausbildungsverhältnisses und die Erhebung ggfs. bestehender Handlungsbedarfe, zum anderen agieren die Ausbildungsbegleitenden auch im Rahmen von Kriseninterventionen und weiteren Problemlagen. Auch hier fungieren sie als feste Ansprechpersonen.

Förderungsberechtigt sind benachteiligte Jugendliche, die aufgrund ihres sozialen Umfelds oder der in ihrer Person liegenden Gründe, Schwierigkeiten aufweisen, eine Ausbildung aufzunehmen, durchzuführen oder zu beenden. Zu dieser Gruppe zählen auch geflüchtete Jugendliche, auf die sich dieser Beitrag konzentriert.

4. Begleitstudie der HdBA – Methodik und Erkenntnisse

4.1 Methodik

Im Fokus der Studie steht die Auseinandersetzung mit der AsA flex aus unterschiedlichen Perspektiven. Forschungsmethodisch wird ein grundsätzlich qualitativer Forschungsansatz verfolgt, der eine vertiefte und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand ermöglicht (Mayring, 2022). In der Interviewsituation können Erfahrungen der interviewten Personen mit den Unterstützungs- und Interventionsangeboten des Förderinstruments erörtert werden. Eine offene Gesprächssituation wird durch die Verwendung eines teilstandardisierten Interviewleitfadens und einer situa-

tiven Anpassung der formulierten Fragestellungen erzielt. Dies ist ein methodischer Vorteil für qualitative Methoden gerade in der Situation einer Begleitforschung, in der nachhaltige Effekte (noch) nicht quantifizierbar sind (Lamnek & Krell, 2016). Im Zeitraum November 2022 bis September 2023 wurden bundesweit insgesamt 125 leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren der AsA flex (förderberechtigte Jugendliche, Mitarbeitende der Bildungsdienstleistenden und der BA, Ausbildende in Ausbildungsbetrieben, operativ und strategisch Verantwortliche der BA) geführt. Zudem sieht der berufsbiografische Ansatz die Durchführung problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) mit den jugendlichen Teilnehmenden vor. Die Interviews werden kriteriengestützt entlang der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse auf Basis deduktiv wie induktiv ermittelter Untersuchungskategorien ausgewertet (Mayring, 2022). Schwerpunkte im umfangreichen Kategoriensystem wurden in den Auswertungskategorien Stärken bzw. Schwächen der AsA flex, Zielerreichung, Zusammenarbeit der Akteure sowie deren Zufriedenheit, Durchführungsfriktionen bzw. Optimierungspotentiale und Einstellung der Ausbildungsbetriebe gesetzt.

Die biografischen Interviews werden flankiert durch eine jährlich sich wiederholende quantitative Befragung zu personalen und sozialen Kompetenzen und deren Entwicklung im Verlauf der Teilnahme an der AsA flex. Hierdurch sollen Erkenntnisse zu Effekten gewonnen werden, die über den Einsatz von AsA flex erwachsen. Die Ergebnisse der berufsbiografischen Interviews sowie der quantitativen Erhebung liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch nicht vor.

Die Erkenntnisse, die im Folgenden berichtet werden, basieren auf Interviews mit 18 Jugendlichen, die einen Fluchthintergrund aufweisen. Hiervon haben 14 geflüchtete Jugendliche an der begleitenden Phase der AsA flex und vier an der Vorphase teilgenommen. Zwei der Auszubildenden wurden bereits zweimal interviewt.

Die Interviews wurden persönlich vor Ort geführt. Die Rekrutierung der Interviewten erfolgte über direkte Kontaktaufnahme zu Agenturen für Arbeit, Jobcentern, Bildungsdienstleistenden und Ausbildungsbetrieben. Maßgeblich für die Auswahl waren neben der bundesweiten Verteilung weitere Auswahlkriterien, wie die Funktion der Interviewten (vertiefte Erfahrung mit der AsA flex) und die Abdeckung sowohl des städtischen als auch ländlichen Raums mit dem Ziel, regionale Besonderheiten erfassen zu können.

4.2 Ausmaß der Zielerreichung der AsA flex bei förderberechtigten Geflüchteten

Alle 18 befragten Geflüchteten - sowohl in der begleitenden Phase (n=14) als auch in der Vorphase (n=4) - sind mit der AsA flex überwiegend zufrieden.

Die Jugendlichen der begleitenden Phase wollen die Maßnahme bis zum Abschluss der Ausbildung fortführen.

Zielerreichung Stütz- und Förderunterricht
In der begleitenden Phase wird sowohl die fachliche als auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden durch die Kombination der Interventionsangebote positiv beurteilt:

Durch den Stütz- und Förderunterricht lassen sich verbesserte berufsschulische und betriebliche Leistungen feststellen. 9 von 14 Teilnehmenden gaben an, durch die Unterstützung ihre Leistungen in der Berufsschule nach eigener Einschätzung, um mindestens eine Notenstufe gesteigert zu haben.

Gründe für den Nutzen des Stütz- und Förderunterrichts sind nach Angaben der jungen Geflüchteten (9 von 14), dass sie aufgrund fehlender Sprachkenntnisse dem Berufsschulunterricht nicht ausreichend folgen können. Insbesondere bei dem Verständnis berufsspezifischer Begriffe und Zusammenhänge und einem hohen Niveau der Lerninhalte stellen fehlende bis geringe Sprachkenntnisse ein großes Hindernis dar. Erschwert wird bei einigen Geflüchteten (3 von 14) der berufsschulische Unterricht zudem durch Hemmungen, im Unterricht Fragen zu stellen, da sie ihre sprachlichen und fachlichen Defizite nicht offenlegen wollen. Die kleine Gruppengröße im Stütz- und Förderunterricht wird von allen Befragten als hilfreich beurteilt, auch um vorgenannte Hindernisse und Hemmnisse zu überwinden. Jeder werde auf dem eigenen individuellen Leistungsniveau fachlich betreut, und berufsbezogene Begriffe und Zusammenhänge sowie fehlende Grundlagenkenntnisse würden erarbeitet. Der Gruppenverband ermöglicht einen intensiven Austausch mit anderen Teilnehmenden, und die geflüchteten Jugendlichen geben an, hier Fragen stellen und um Hilfe bitten zu können. Die darüber hinaus entstehenden sozialen Kontakte wirken ebenfalls integrationsfördernd. Weiterhin gaben 12 der 14 Teilnehmenden an, leichter Sprachhemmungen abbauen zu können. Bis auf zwei Befragte attestieren die geflüchteten Teilnehmenden hierdurch auch eine Verbesserung ihrer Deutschsprachkenntnisse. 12 Befragte beurteilten auch ihre Leistungen im betrieblichen Ausbildungsverhältnis durch erarbeitete theoretische Grundlagen als verbessert, was durch Aussagen der Ausbildungsbetriebe (10 von 14) gestützt wird.

Zielerreichung sozialpädagogische Betreuung
Die überwiegende Zahl der Geflüchteten (10 von 14) gibt an, nach einem gewissen Zeitraum von der sozialpädagogischen Betreuung zu profitieren, da sie in diesem Rahmen auch über Persönliches und Privates sprechen können. Sie räumen jedoch ein, dass dies nicht von Anfang an so war, sondern einer gewissen Zeit der Eingewöhnung und des Vertrauensaufbaus bedurfte. Die Teilnehmenden betonen insbesondere den Vorteil einer festen Bezugsperson und ein Gefühl der Sicherheit, sich dieser anvertrauen zu können.

Die jungen Geflüchteten berichten, dass die sozialpädagogische Betreuung sie individuell und orientiert an den Problemlagen unterstützt. Sie erhalten Unterstützung bei Interventionen in Krisensituationen und bei Konflikten im persönlichen und sozialen Lebensumfeld (7 von 10). Auch bei der Klärung von Problemen, Krisen oder kulturellen Differenzen im Betrieb erhalten die Jugendlichen (6 von 10) Hilfe.

4 der 14 Teilnehmenden erachten dieses Interventionsangebot als unnötig, da sie nach eigener Einschätzung nur fachlichen Förderbedarf haben.

Zielerreichung Ausbildungsbegleitung

Die Ausbildungsbegleitung erweist sich als wirksame Unterstützung der 14 befragten Geflüchteten und der Betriebe (n=14) im Ausbildungsalltag. Alle befragten Teilnehmenden beurteilen die Unterstützung durch die Ausbildungsbegleitenden als hilfreich.

Die Ausbildungsbegleitenden bauen durch die regelmäßige und durchgehende Betreuung ein Vertrauensverhältnis auf, das den Jugendlichen den Rahmen bietet, sich zu öffnen (14 von 14) und Sicherheit vermittelt. 10 von 14 Jugendlichen berichten, dass ihre Ausbildungsbegleitung bereits bei Problemen im Ausbildungsbetrieb aktiv geworden ist und das Ausbildungsverhältnis sich danach weiterhin gut entwickelt oder sogar verbessert habe. Hierbei handelt es sich um Unterstützung bei Problemen und Konflikten mit anderen Mitarbeitenden oder Vorgesetzten (10 von 14) oder bei Schwierigkeiten aufgrund des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Nationalitäten im Betrieb (6 von 14). Hierbei übernehmen die Ausbildungsbegleitenden die Moderation und Klärung des jeweiligen Anliegens.

Die Kombination der Interventionsangebote und die Möglichkeit der individuellen und zeitlich flexiblen Nutzung werden von allen 14 Teilnehmenden der begleitenden Phase als essentielle Unterstützung wahrgenommen. Alle 14 Jugendlichen geben an, ohne die AsA flex ihre Ausbildung nicht oder nicht so gut bewältigen zu können.

„Durch die Hilfe habe ich eine bessere Stimmung bekommen und bin mehr selbstbewusst geworden. Ich habe alles geschafft, Deutsch gelernt, bessere Ausbildung gemacht und in der Zwischenprüfung eine drei geschrieben. Ich habe weniger Angst. (Auszubildender in begleitender Phase)“

Zielerreichung Vorphase

Die Zufriedenheit mit der Vorphase ist überwiegend groß. Drei der vier Teilnehmenden der Vorphase sind mit der Maßnahme uneingeschränkt zufrieden. Eine Teilnehmende äußerte sich überlastet durch die Gestaltung als Vollzeitmaßnahme. Drei der vier Vorphasenteilnehmenden haben mit Unterstützung der AsA flex eine Ausbildung aufgenommen.

„Bevor ich in die AsA flex gekommen bin, habe ich schon ganz viele Bewerbungen geschrieben und nie eine Antwort bekommen. Frau X. hat einen Ausbildungsplatz für mich gefunden. (Teilnehmerin Vorphase)“

Weiterhin zeigt die Vorphase bei allen geflüchteten Jugendlichen Erfolge beim Abbau fachlicher und sprachlicher Defizite, was auch durch den sozialen Kontakt im Gruppenverband unterstützt wird. Drei Teilnehmende hoben insbesondere die Unterstützung bei der beruflichen Orientierung, im Bewerbungsverfahren, bei Behördengängen, bei der Suche nach Praktika und der Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche als besonders förderlich hervor.

5. Möglichkeiten und Grenzen der AsA flex

Die Zielerreichung der AsA flex zeigt, dass die Kombination der verschiedenen Unterstützungsangebote die Integration von geflüchteten jungen Menschen in den Ausbildungsmarkt nachhaltig fördern kann.

Fehlende oder nicht ausreichende Sprachkenntnisse können durch den Stütz- und Förderunterricht und die Ausbildungsbegleitung teilweise kompensiert werden. Den Besuch von Integrationskursen oder berufsbezogenen Sprachkursen zur nachhaltigen Verbesserung des Sprachniveaus kann die AsA flex jedoch nicht ersetzen, da das Unterstützungsangebot hierauf nicht ausgelegt ist.

Die Verfügbarkeit einer festen Bezugsperson für jeden Teilnehmenden und dauerhafte konstante Betreuung stellen Schlüsselfaktoren der Zielerreichung dar, die den Integrationsprozess im Gesamten positiv beeinflussen. Die Bezugsperson kann in Anlehnung an das Wisconsin-Modell (Becker, 2010; Sewell et al., 2018) die Rolle des „signifikant Anderen“ einnehmen und so maßgeblich Bildungs- und Erwerbsaspiration sowie berufsschulischen Bildungserfolg beeinflussen, wenn Passung, Vertrauen und Sympathie stimmig sind (Zimmermann, 2018). Dies insbesondere dann, wenn wie hier, elterliche oder andere soziale Bezugspersonen oftmals fehlen.

Auch die Kombination der verschiedenen Unterstützungselemente beeinflusst die Integration in Ausbildung positiv, da die Auszubildenden fachlich, persönlich und im Ausbildungsbetrieb Fortschritte machen. Hierdurch adressiert die AsA flex die verschiedenen Ebenen des Integrationsprozesses und berücksichtigt die Heterogenität der Lebenslagensituationen wie auch die Multidimensionalität der Benachteiligungsdimensionen hinsichtlich des Exklusionsrisikos der geflüchteten Teilnehmenden (Engels, 2006). Auch der Gruppenverband innerhalb der AsA flex und das Aufeinandertreffen junger

Menschen aus unterschiedlichen Lebenslagen, sozialen Milieus oder mit diversen ethnischen Herkünften tragen zur sozialen und kulturellen Integration bei und reduzieren interkulturelle Hemmnisse.

Durch die Unterstützung in der Vorphase kann der Zugang zum Ausbildungsmarkt für geflüchtete Jugendliche ermöglicht und erleichtert werden. Insbesondere Geflüchtete haben auf dem Ausbildungsmarkt und in Bewerbungsverfahren geringere Chancen, berücksichtigt zu werden und einen Ausbildungsplatz zu finden (Eberhard & Schuß, 2021). Durch die Kontakte der Bildungsdienstleistenden wird ihnen der Zugang zu Ausbildungsbetrieben erleichtert. Durch die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Vorstellungsgesprächs oder eines Praktikums persönlich vorzustellen und Motivation und Leistungsbereitschaft zu beweisen, erhöhen sich die Chancen, in Ausbildung einzumünden (Münk & Scheiermann, 2020).

Bestehende Vorbehalte von Ausbildungsbetrieben gegenüber Geflüchteten können durch das Unterstützungsangebot der AsA flex ebenfalls abgebaut werden. Die Ausbildungsbegleitung bietet auch den Unternehmen eine feste Bezugsperson für regelmäßigen Austausch und Klärung von Problemen. Durch Stütz- und Förderunterricht werden fachliche Kompetenzfelder gestärkt, die andernfalls im Betrieb entwickelt werden müssten. Hierdurch können eine nennenswerte zeitliche Entlastung der Ausbildungsbetriebe und der häufig ohnehin angespannten Personalsituation erreicht werden.

Optimierungspotenziale der AsA flex in Bezug auf die Förderung Geflüchtete zeigen sich auf verschiedenen Ebenen: Zum aktuellen Zeitpunkt ist das Ausmaß der Inanspruchnahme des Förderangebots ganz allgemein, aber auch insbesondere durch Personen mit Fluchterfahrung deutlich zu steigern. Dies steht im starken Zusammenhang mit der fehlenden Bekanntheit der Maßnahme bei potenziellen Teilnehmenden oder Ausbildungsbetrieben. Verbesserungsmöglichkeiten bestehen ferner hinsichtlich des Zeitpunkts der Inanspruchnahme der AsA flex durch Optimierung der Teilnehmendenauswahl. Unter den befragten Jugendlichen mit Fluchthintergrund haben nur vier an der fakultativen Vorphase teilgenommen, obwohl diese eine wichtige Unterstützung bei der Aufnahme einer Ausbildung bietet.

Seitens der Ausbildungsbetriebe könnte eine stärkere Unterstützung der Teilnehmenden, z.B. durch Freistellungen, förderlich sein, um die zeitliche und persönliche Belastung der Jugendlichen zu verringern und u.a. Raum für fachliche und persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu schaffen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der erzielte Nutzen durch die Inanspruchnahme der AsA flex kann aus Sicht der jugendlichen Teilnehmenden in Bezug auf Aufnahme, Stabilisierung und

Beendigung einer Ausbildung sowie den Übergang in Arbeit positiv bewertet werden. Der aktuelle Zwischenstand der Untersuchungen zeigt, dass die Unterstützungsangebote der AsA flex den Integrationsprozess der teilnehmenden jungen Geflüchteten fördern und Stabilisierungs- wie Bildungserfolge erzielt werden. Dies kann zurückgeführt werden auf das individualisierte wie ganzheitlich konzipierte Interventionsangebot der AsA flex, das geflüchteten Jugendlichen größtenteils die bedarfsgerechte Unterstützung unter möglichst inklusiven Ausbildungsbedingungen bietet.

Berichtete Effekte betreffen zusammenfassend die in Kapitel 4.2. angesprochenen Stabilisierungseffekte (v.a. vor dem Hintergrund der oftmals fehlenden Bezugspersonen für die Biographiegestaltung durch die Fluchtsituation). Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Betrieben in der Anbahnung oder Begleitung in der Ausbildung unterstützt die AsA flex bei Verständigung, Konflikten oder kulturellen Differenzen. Die Teilnehmenden erleben weiterhin Unterstützung bei gesellschaftlichen und sozialen Integrationsprozessen. Infolge der Implementierung der AsA flex als Regelangebot im dualen System werden Parallelstrukturen in der Ausbildungsförderung reduziert. In der Gesamtschau der beschriebenen Effekte steigen Ausbildungserfolg und die spätere Wahrscheinlichkeit zur Integration in eine Erwerbstätigkeit deutlich.

Gewährleistet wird dies mit Blick auf die erfolgsrelevanten Rahmenbedingungen in erster Linie durch die kontinuierliche Begleitung der jungen Menschen durch eine feste Ansprechperson (in der Rolle des „signifikanten Anderen“), zu der eine tragfähige und langfristige Vertrauensbasis aufgebaut werden kann sowie die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen, Lebensbedingungen und Bedarfe der einzelnen Teilnehmenden durch die individuelle und flexible Gestaltung der Interventionsangebote. Dies schafft Rahmenbedingungen für die Förderung zielgruppenspezifischer und individueller Potentiale.

Ein weiterer erfolgsrelevanter Faktor für Geflüchtete besteht in der stärkeren Berücksichtigung individueller Bedarfslagen, die sich aus deren spezifischer Lebenssituation ergeben. Zentrale förderliche Gestaltungselemente sind neben der kontinuierlich-individuellen Begleitung die zeitliche Flexibilität, der ganzheitlich wie multidimensionale Lebenslagenbezug und die Unterstützung beim Erwerb fachlicher und sprachlicher Kompetenzen.

Die AsA flex kann jungen Geflüchteten ein breites Unterstützungsinstrumentarium auf dem Weg in Ausbildung und zum Ausbildungsabschluss bieten. Die Chancen für eine erfolgreiche Integration in den Ausbildungsmarkt werden jedoch auch dann erhöht, wenn sich die Einstellung der Unternehmen zur Ausbildung von Geflüchteten durch das Unterstützungsangebot der AsA flex positiv verändert. Bewirkt das Unterstützungsangebot der AsA flex ein Umdenken der Ausbildungsbetriebe kann durch die vermehrte Integration ge-

flüchteter Jugendlicher das bislang nicht gehobene Potential derer genutzt werden, die ohne Unterstützung nicht in den Ausbildungsmarkt einmünden konnten. Dies kann kurz- bis mittelfristig Einfluss auf den Auszubildendenmangel und langfristig sogar auf den Fachkräftemangel zeitigen.

Die Integration der Untersuchungsgruppe geflüchteter junger Menschen in das Kerninstrument AsA flex der Regelförderung in der Ausbildungsbegleitung ist ausdrücklich zu begrüßen, da dies soziale Integrationsprozesse erleichtert und die Rahmenbedingungen der Umsetzung dem Normalitätsprinzip in einer regulären dualen Ausbildung entsprechen. Voraussetzung hierfür ist aber die deutliche Steigerung der Bekanntheit und Inanspruchnahme bei Ausbildungsbetrieben wie auch durch die jugendlichen Geflüchteten.

Der weitere Verlauf der Begleitstudie wird hierzu weitere Erkenntnisse liefern.

Literatur

Baumeler, C., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.). (2012). Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung: Bd. 1. Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Verl. Empirische Pädagogik. Landau

Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 137). Universität Mannheim.

Bonin, H., Boockmann, B., Brändel, T., Bredtmann, J., Brussig, M., Demir, G., Kamb, R., Frings, H., Glemser, A., Haas, A., Höckel, L. S., Huber, S., Kirchmann, A., Kirsch, J., Klee, G., Krause-Pilatus, A., Kühn, J., Kugler, P., Kusche, M., Zühlke, A. (2021). Forschungsbericht 587: Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete. Schlussbericht. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-587-arbeitsmarktpolitische-integrationsma%C3%9Fnahmen-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (21.06.2024).

Böse, C. & Schmitz, N. (2022). Wie lange dauert die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen? Analysen zur Verfahrensdauer anhand der amtlichen Statistik für die Jahre 2017 bis 2021. Ergebnisse des BIBB Anerkennungsmonitorings (BIBB Discussion Paper). https://res.bibb.de/vet-repository_780872 (21.06.2024).

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2022). Fachliche Weisung Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex): Drittes Sozialgesetzbuch - SGB III -. §§74-75a SGB III.

Bundesagentur für Arbeit. (2023). Ausbildungsmarktstatistik: Ausbildungsmarkt - Aktuelle Eckwerte im Berichtsjahr 2022/2023 - Stand: September 2023. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Fachstatistiken/Ausbildungsmarkt/Aktuelle-Eckwerte-Nav.html (21.06.2024).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023). Asylgeschäftsstatistik September 2023. BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2023/231009-asylgeschaeftsstatistik-september-2023.html (21.06.2024).

Bundesinstitut für Berufsbildung. (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023.https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_1110202 3.pdf (21.06.2024).

Conrads, R. & Freiling, T. (2020). Zur Reformdiskussion der Arbeitsmarktinstrumente für Jugendliche. Modifikation der Assistierten Ausbildung. Sozialer Fortschritt, 69(1), 2–20. https://doi.org/10.3790/sfo.69.1.1.

Conrads, R., Freiling, T., Zink, M. & Weber, M. (2020). „Assistierte Ausbildung (AsA)“: Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle. Wissenschaftliche Begleitstudie.

Eberhard, V. & Schuß, E. (2021). Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund (BIBB-Preprint). https://res.bibb.de/vet-repository_778371 (21.06.2024).

Engels, D. (2006). Lebenslagen und soziale Exklusion – Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. Sozialer Fortschritt, 2006(5), 109–117.

Ertl, H., Granato, M. & Helmrich, R. (2022). Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf: Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem: Version 1.0. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://res.bibb.de/vet-repository_780508 (21.06.2024).

Freiling, T., Conrads, R. & Ulrich, A. (2019a). Benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Beruf individuell begleiten. wbv Publikation. https://doi.org/ 10.3278/6004752w.

Freiling, T., Conrads, R. & Ulrich, A. (2019b). Wissenschaftliche Begleitstudie „Assistierte Ausbildung“: Forschungsbericht. Wissenschaftliche Begleitstudie.

Freiling, T. & Conrads, R. (2022). Die Assistierte Ausbildung als Dienstleistungsangebot für Ausbildungsbetriebe zur Verbesserung der Fachkräftesituation. Sozialer Fortschritt – Unabhängige Zeitschrift für Sozialpolitik, Heft 1/2022, S. 815-839.

Glorius, B. & Schondelmayer, A.-C. (2019). Perspektiven und Handlungslogiken der Integration von Geflüchteten an beruflichen Schulen: Einblicke aus Sachsen/Deutschland. Zeitschrift für Flüchtlingsforschung(3), 219–253.

Granato, M. & Christ, A. (2022). Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung (BIBB Discussion Paper). https://res.bibb.de/vet-repository_780508 (21.06.2024).

Granato, M. & Neises, F. (2016). Berufliche Ausbildung für junge Flüchtlinge: Wege und Möglichkeiten der Arbeitsmarktintegration. Magazin der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016(3), 4–13.

Knuth, M. (2016). Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen – Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln (WISO-Diskurs Nr. 21). Friedrich-Ebert-Stiftung.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien (6., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de: bsz:31-epflicht-1116682 (21.06.2024).

Matthes, B. & Severing, E. (Hrsg.). (2020). Berichte zur beruflichen Bildung. Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde - Chancen und Barrieren (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich; Bundesinstitut für Berufsbildung.

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Münk, D. & Scheiermann, G. (2020). Integration von Geflüchteten durch Bildung und Arbeit. Stand und Perspektiven in NRW. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung. Zugang zu beruflicher Bildung für Zuwandernde - Chancen und Barrieren (1. Auflage, S. 28–47). Verlag Barbara Budrich; Bundesinstitut für Berufsbildung.

Nuglisch, R. (2011). Normalität statt Maßnahme: Assistierte Berufsausbildung für chancenarme junge Menschen. In C. Henry-Huthmacher & E. Hoffmann (Hrsg.), Aufstieg durch Aus(bildung): Der schwierige Weg zum Azubi (S. 239–249).

Scheiermann, G. (2021). Integrationsperspektive duales System? [Dissertation, W. Bertelsmann Verlag]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (2018). The Educational and Early Occupational Attainment Process. In The Inequality Reader (S. 553-566). Rout-ledge.

Söhn, J. & Marquardsen, K. (2017). Forschungsbericht 484: Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI).https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-484-erfolgsfaktoren-integration-fluechtlinge.pdf?blob=publicationFile&v=2 (21.06.2024).

Struck, O. (2018). Probleme der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten. WSI-Mitteilungen, 71(2), 105–113. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2018-2-105.

Witzel, A. (2000). The Problemcentered Interview. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132 (Forum Qualitative Sozialforschung No 1 2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples).

Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(2), 339–360. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0781-z.

Die Neuerfindung des Rades – Zur unterschätzten Rolle der beruflichen Bildung in regionalen Bildungslandschaften

Daniel Hagemeier, Peter F. E. Sloane

Vorbemerkung

Berufliche Bildung in Deutschland vollzieht sich in einem neo-korporativen Ordnungsrahmen, der sich historisch in Strukturen und Prozesse ausgeprägt hat, die durch die Mitwirkung gesellschaftlicher Gruppen gekennzeichnet sind. Auf diese Weise ist ein komplexes Mehrebenensystem entstanden, bei dem vertikal zwischen politischer Willensbildung, Administration und Bildungsorganisation unterschieden werden kann (vgl. hierzu Kell 2006 in Rückgriff auf Bronfenbrenner 1990; Sloane 2014). Zugleich bestehen zwei Rechtskreise: Bundeskompetenz und Landeskompetenz.

Die Gesetzgebungszuständigkeit des Bundes betrifft nach Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG die Regelung des betrieblichen Teils der beruflichen Bildung; gleichzeitig ist das Mitwirkungs- und Gestaltungsrecht der Korporationen, d. h. der Vertreterorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern im ‚Recht der Wirtschaft' verbürgt. Dies ist eine Besonderheit des deutschen Politik- resp. Governancemodells, welches auch als *rhineland-capitalism* bezeichnet wird. Der schulische Teil beruflicher Bildung obliegt nach dem Grundgesetz aufgrund der Kultushoheit der Länder den jeweiligen Bundesländern.

Diese beiden Säulen beruflicher Bildung führen auf jeder Ebene des Systems zur Notwendigkeit von Abstimmungsprozessen zwischen den Beteiligten. Konkret bedeutet dies: Abstimmungen auf der Politikebene zwischen Bund, Land und Korporationen, auf administrativer Ebene zwischen Kammern und Land resp. Regierungsbezirken, auf Organisationsebene zwischen Schulen, Betrieben und ggf. Kammern sowie den Innungen im Handwerk und auf der didaktisch-organisatorischen Ebene zwischen den Lernorten Betrieb und Schule.

Auf der didaktisch-organisatorischen Ebene ergeben sich zudem insbesondere Fragen nach den konkreten Veränderungen in der beruflichen Bildung vor Ort – etwa infolge der Megatrends wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Zuwanderung usw. – und deren Bewältigung.

Die Bewältigung dieser Veränderungen wird wiederum von den höherliegenden Systemebenen der Politik und Administration unterstützt; z. B. durch

politische Vorgaben, Reformprogramme usw. So ergibt sich gewissermaßen eine Art von ‚Trichter', in dem bildungspolitische Programme implementiert werden und die bestehenden Strukturen und Prozesse zur Abstimmung regulierend einwirken.

Die Governance beruflicher Bildung vollzieht sich also in einem komplexen Geflecht ausgehend von der Bewältigung der Anforderungen vor Ort, die in die Abstimmungsprozesse auf dieser und den darüber liegenden Ebenen eingebettet ist und beeinflusst wird.

Diese Komplexität erhöht sich noch einmal zusätzlich, wenn – neben den Strukturen und Prozessen der Abstimmung in der beruflichen Bildung – die Perspektive um den jeweiligen konkreten regionalen Zusammenhang erweitert wird. So ist bspw. eine berufsbildende Schule nicht nur eingebunden in ein Netzwerk der Akteure der beruflichen Bildung – Ausbildungsbetriebe, Kammern, Innungen, Fachverbände etc. –, sondern darüber hinaus in ein Netzwerk vieler weiterer regionaler Akteure; etwa mit der Kommune als Schulträger, welche Gebäude- und IT-Infrastruktur sowie das nicht-pädagogische Personal bereitstellt, deren Bildungsbüro, der Arbeitsagentur, Vereinen, Bürgerinitiativen usw. Es finden sich am Rande des Berufsbildungssystems also viele Akteure, die das System als ‚Mitgestalter' beeinflussen.

Nimmt man diese erweiterte Perspektive ernst, so kann festgehalten werden, dass es auf der regionalen Ebene noch weitere Einbindungen der Akteure der Berufsbildung gibt, die außerhalb des oben skizzierten etablierten Ordnungsmodells der Berufsbildung verankert sind. In dieser erweiterten Perspektive geht es also um: die *Region*[1].

Die Region (Städte, Landkreise) wird vielfach als *Bildungsraum* verstanden, auf den die verschiedenen Akteure – auch der beruflichen Bildung wie Schulen, Ausbildungsbetriebe, Kammern – zugreifen. Die Besonderheit dort ist jedoch, dass mit sehr unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, bildungspolitischen Zielen und Regulationsmechanismen auf diesen Raum eingewirkt wird.

Wir gehen daher nachfolgend von der *Regionalisierung* als bildungspolitische Fragestellung aus und erörtern Programme des Bundes zur Förderung des regionalen Bildungsraums, die von uns wissenschaftliche begleitet worden sind.

Dabei zielten diese Programme v. a. auf eine Professionalisierung der Kommunalverwaltungen als Koordinierungsakteur im regionalen Bildungs-

[1] Im einschlägigen Diskurs werden die Begriffe ‚regional', ‚kommunal' und ‚lokal' mit ähnlicher bis identischer Bedeutung verwendet. In Anlehnung an Niedlich (2020) nutzen wir deshalb im vorliegenden Beitrag die Begriffe ‚Region' und ‚regional', um die Gestaltungsebene unterhalb von Bund und Ländern zu bezeichnen.

wesen und sollten dazu beitragen, dass diese sich mit bildungspolitisch relevanten Fragen infolge von sozioökonomischen Megatrends – Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Zuwanderung – wie z. B. Fachkräftesicherung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Integration durch Bildung, Demokratiebildung usf. aktiv beschäftigen. Damit werden im regionalen Kontext zugleich genau solche Themen bearbeitet, die wesentliche Fragestellungen auch der beruflichen Bildung sind.

Nach einer Erläuterung des Programmhintergrunds stellen wir unseren empirischen Zugriff auf die Programme dar und erläutern unsere Befunde pointiert. Eine abschließende Diskussion der Ergebnisse rundet den Beitrag ab.

Unsere Untersuchung verfolgt das Ziel, herauszuarbeiten, ob und in welcher Weise in den Programmen des Bundes zur Förderung des regionalen Bildungsraums die Akteure der beruflichen Bildung – die sich mit denselben Themen beschäftigen wie die Akteure in den Kommunalverwaltungen – wahrgenommen und eingebunden werden.[2]
Dabei zeigt sich als zentraler Befund, dass die Bedeutung und Rolle beruflicher Bildung auf der Ebene der Förderprogramme systematisch unterschätzt wird und bildungspolitische Themen und Fragestellungen, die in den etablierten Strukturen und Prozessen der beruflichen Bildung bearbeitet werden, in den Programmen parallel aufgenommen werden. Kurz gesagt: Es wird versucht, das sprichwörtliche ‚Rad' neu zu erfinden.

1. Die Region als Bildungsraum

Regionalisierung ist ein Entwicklungstrend im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Niedlich 2020; 2016). Im Zentrum dieser Entwicklung, die durch Initiativen und Förderprogramme des Bundes und der Länder unterstützt wird[3], steht die dezentrale Koordinierung von Bildungsan-

[2] Man kann die Frage auch genau andersherum stellen und fragen, wie die Akteure der beruflichen Bildung die Aktivitäten von anderen Systemen der Gesellschaft wahrnehmen, also auf entsprechende bildungspolitische Initiativen und deren regionale Umsetzung reagieren. Dies würde aber Zielsetzung und Rahmen zumindest dieses Beitrages sprengen.

[3] Zu nennen sind unter anderem die BMBF-Förderprogramme ‚Lernende Regionen' (2001-2008), ‚Lernen vor Ort' (2009-2014) und die sich daran anschließenden Förderrichtlinien, Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement' (2014-2024), ‚Bildung integriert' (2015-2021) und die derzeit ausgeschriebenen Förderrichtlinien ‚Bildungskommunen (seit 2022) und ‚Fachnetzwerk Kommunales Bildungsmanagement' (vgl. ab 2024). Auf Ebene der Länder haben die Förderungen ‚Regionaler Bildungsnetzwerke' in Nordrhein-Westfalen (seit 2008) und von ‚Bildungsregionen' in Niedersachsen (seit 2015) sowie die Initiative ‚Bildungsregionen in Bayern' (seit 2012) zur Regionalisierung im Bildungswesen beigetragen.

geboten auf regionaler Ebene und die Betonung der dazu notwendigen Vernetzung der Akteure. In diesem Zusammenhang wird auch von *Bildungslandschaften* gesprochen, womit ein vernetztes und abgestimmtes Gesamtsystem von Bildungs-, Erziehungs-, und Betreuungsangeboten gemeint ist (vgl. Bleckmann & Durdel 2009; BMFSJF 2005). Mit einer fortschreitenden Regionalisierung gehen zunehmende Anforderungen an die Koordinierungsleistung vor Ort einher. Darauf ist vor allem mit der Entwicklung von Strukturen und Prozessen zur regionalen Koordinierung unter dem Schlagwort eines *kommunalen Bildungsmanagements* (vgl. Euler & Sloane et al. 2016) reagiert worden. Ziel der unterschiedlichen Initiativen ist neben der Erhöhung der Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit für Bürgerinnen und Bürger die sozioökonomische Entwicklung der jeweiligen Region.

Die Einbettung beruflicher Bildung in diese regionalen Zusammenhänge ist bislang forschungsseitig nicht hinreichend geklärt. Aktuelle einschlägige Forschungsbeiträge bestätigen die Vermutung, dass die kommunale Koordinierung von Bildungsangeboten und die regionale Entwicklung beruflicher Bildung, bspw. hinsichtlich von Lernortkooperationen, sich weitgehend getrennt voneinander vollziehen (vgl. bspw. Pfeiffer et al. 2023).

Die fehlende Berücksichtigung der etablierten Strukturen und Prozesse der Governance der beruflichen Bildung gilt insbesondere auch für den Diskurs zu regionalen Bildungslandschaften, der in den Erziehungswissenschaften in der Forschungsperspektive *Educational Governance* geführt wird (vgl. hierzu bspw. Maag Merki et al. 2014).

2. Lernen „vor Ort“

Auf regionaler Ebene ist Berufsbildung ein Angebot neben anderen institutionell ganz unterschiedlich eingebundenen Angeboten, die aufeinander aufbauen, in Konkurrenz zueinander stehen und bestenfalls isoliert zueinander sind (vgl. Euler & Sloane 2015): Von Kindertagesstätten, Primarschulen, Schulen der Sekundarstufe I und II über die berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetriebe und Hochschulen bis hin zu Volkshochschulen und Stätten beruflicher Fort- und Weiterbildung sowie informeller Bildung in Sport- und Kulturvereinen. Aus dieser Sicht stellen sich Fragen danach, welche Angebote vor Ort in welchem Umfang benötigt werden, sowohl im Hinblick auf die individuellen Entwicklungsverläufe der Bildungsbiografien der Bürgerinnen und Bürger als auch nach Maßgabe ökonomischer und strukturpolitischer Erwägungen. Und es stellen sich zudem sehr konkrete Anforderungen, die sich aus tagesaktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben, beispielsweise

hinsichtlich der Organisation von Sprach- und Integrationskursen für geflüchtete Menschen. Im Spannungsfeld dieser zum Teil widersprüchlichen Anforderungen müssen Bildungseinrichtungen und deren Angebote auf der regionalen Ebene koordiniert werden.

Dazu initiierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2009 gemeinsam mit deutschen Stiftungen das Förderprogramm ‚Lernen vor Ort', um in ausgewählten kreisfreien Städten und Landkreisen Strukturen zur Koordination der Bildungsangebote in den Regionen zu implementieren. Diese sollten dazu dienen, auf Grundlage einer Analyse der jeweiligen regionalen Ausgangslage, daraus abgeleiteten strategischen Leitbildern und Zielsetzungen und durch den Aufbau von Kooperationsnetzwerken die regionalen Bildungslandschaften weiterzuentwickeln.

Eine Auswertung des Programms ‚Lernen vor Ort' durch Euler und Sloane führte zur Empfehlung, den Transfer der im Programm gewonnenen Erfahrungen über so genannte *Transferagenturen* zu organisieren (vgl. Euler & Sloane et al. 2016). Als eines der Nachfolgeprogramme wurden vom BMBF im Rahmen einer Programmfamilie unter der Bezeichnung ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement'[4] bundesweit zehn regional agierende ‚Transferagenturen'[5] gefördert, die Informationen zu innovativen Problemlösungen im Bildungswesen bereitstellen und verbreiten, Kommunen beim Aufbau von Strukturen und Prozessen eines Bildungsmanagements beraten und kommunale Fachkräfte mit ähnlichen Themen- und Problemstellungen miteinander vernetzen sollten.

Als Referenzrahmen fungiert ein Modell, welches *kommunales Bildungsmanagement* in Entscheidungsbereiche wie strategische Zielsetzung der Kommunen, Datenbasierung der Entscheidungen, Koordination des Vorgehens, interne Kooperation in der kommunalen Verwaltung und Partizipation (externe Kooperation) mit anderen Akteuren aufgliedert (Euler, Jenert & Sloane 2020).

Die zweite Förderphase der Programme endet im Januar 2024. Eine dritte Förderphase ist bewilligt. Da es in dem vorliegenden Beitrag darum geht, die Verankerung der beruflichen Bildung im kommunalen Kontext aufzuzeigen, soll an dieser Stelle nur schlagwortartig über den Verlauf der Initiative berichtet werden, zumal eine umfassende Erörterung den Rahmen eines Journalbeitrags sprengen würde (vgl. zur Weiterführung unter anderem Euler &

[4] Zu dieser Programmfamilie gehören die Förderrichtlinien ‚Transferagenturen Kommunales Bildungsmanagement' (2014-2024), ‚Bildung integriert' (2015-2021), ‚Kommunale Koordinierung der Bildungsangebote für Neuzugewanderte' (2016-2020) und die derzeit ausgeschriebenen Förderrichtlinien ‚Bildungskommunen (seit 2022) und ‚Fachnetzwerk Kommunales Bildungsmanagement' (vsl. ab 2024).

[5] Genau genommen wurden neun regional agierende Transferagenturen gefördert, während eine Agentur bundesweit Großstädte betreute.

Sloane et al. 2016, 2018; Euler, Jenert & Sloane et al. 2024; Euler & Sloane 2016).

Den Transferagenturen liegt ein von Euler und Sloane (2016) entwickeltes Transfermodell zugrunde, bei dem davon ausgegangen wird, dass Transfer nicht eine einfache Übertragung eines Produkts von einem Entwickler auf einen Anwender darstellt. Vielmehr ist Transfer immer mit einer Re-Konzeptualisierung einer erfolgreichen Problemlösung auf einen neuen Kontext verbunden. Hierbei kam es insbesondere dann zur Weiterentwicklung des jeweiligen kommunalen Bildungsmanagements, wenn deutlich wurde, dass das Managementmodell hilfreich zur Lösung kommunaler Probleme beitrug.

Die Beratung der Transferagenturen war dabei nicht einseitig klientenbezogen, also rein auf die Erfüllung kommunaler Bedürfnisse hin angelegt; vielmehr entwickelte sich die Initiative, was auch aufgrund der Ausrichtung als ein Bildungsprogramm des Bundes gewollt war, zu einer *mediativen Stelle*, die systematisch eine Verbindung von bildungspolitischen Vorgaben mit kommunalen Entwicklungsaufgaben herstellte. Dies wurde insbesondere dann sichtbar, wenn über die Programme der Transferinitiative zusätzliche bundespolitische Programme gefördert wurden. So legte das BMBF im Rahmen der zunehmenden Migration im Herbst 2015 ein Programm zur Integration der Zugewanderten auf, bei der über die Förderung von ‚kommunalen Koordinatoren' Mittel an die Kommunen ausgegeben wurden, wobei die Transferagenturen die Implementation dieser neuen Funktion im kommunalen Bildungsmanagement begleiteten. Weitere Beispiele sind die Einrichtung von zwei Transferagenturen zur Unterstützung der Transformation der Braunkohlereviere sowie die Förderung eines Modellvorhabens zur Implementation des Programms ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' über das kommunale Bildungsmanagement.

Schließlich wurde für die dritte Förderphase, die ab 2024 implementiert wird, ein Programm aufgelegt, welches explizit darauf setzt, zukünftige Anforderungen in einer digital-analog vernetzten Bildungslandschaft zu bewältigen. Im Mittelpunkt des Programms steht die Idee, Zukunftsanforderungen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Fachkräftemangel fachlich vorzubereiten und über mediative Stellen, eben die Transferagenturen, in den Kommunen zu implementieren, damit vor Ort die Zukunftsaufgaben bewältigt werden können.

In diesem Beitrag soll anhand des Programms untersucht werden, ob und wie berufliche Bildung im Kontext kommunaler Bildung rezipiert wird.

3. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer responsiven Begleitforschung (vgl. Sloane 2007) wurden in halbjährlichem bzw. jährlichem Turnus Interviews mit den jeweiligen Leitungen und Mitarbeitenden der zehn Transferagenturen durchgeführt und in ergänzenden kommunalen Fallstudien die Entwicklungsarbeit in den Kommunen erfasst. Die aus diesen Befragungen gewonnenen Erkenntnisse wurden den Agenturen in Workshops zurückgespiegelt, diskutiert und validiert.

Über die genannten Formate liegen Erfahrungen aus über zehn Jahren in dem Programm seit 2014 in Form von Transkripten und mit den Gesprächspartnern inhaltlich abgestimmten Protokollen der Interviews mit jeder Agentur, Dokumentationen der Workshops auf Programmebene, Protokollen von Arbeitssitzungen auf Programmebene, Dokumentationen der teilnehmenden Beobachtungen in Veranstaltungen der Transferagenturen sowie den im Programmverlauf von den Agenturen veröffentlichten Publikationen vor.

Ohne hier vertieft auf methodologische Fragen einer textwissenschaftlichen Position eingehen zu können, sollen einige Besonderheiten und Annahmen ausgewiesen werden: In den zehn Jahren der Begleitung des Programms ist ein umfassender Textkorpus[6] entstanden. Diese Texte sind losgelöst von den Produzenten zu sehen. Sie entstanden aus Gesprächs- und Interviewsituationen heraus. Die jeweiligen Gesprächspartner wechselten über die Jahre. Die Texte entfalten eine responsive Wirkung, sodass sie zwischen den Beteiligten des Programms Grundlage von weiteren Gesprächen, Vereinbarungen usw. waren. Dies bedeutet, dass die Texte entsprechend der phänomenologischen Position von Söffner (2004) Wirklichkeit textlich vermitteln, die so zum Gegenstand einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. u. a. Kurt und Herbig 2022) werden.

Durch dieses Vorgehen ergeben sich fraglos Limitationen für die vorliegende Studie: So basieren die Texte v. a. auf den subjektiven Sinnkonstruktionen der beteiligten Akteure, die – oftmals – keinen unmittelbaren Erfahrungshintergrund oder Kenntnisse im Zusammenhang beruflicher Bildung haben. Damit bleiben die Ergebnisse gewissermaßen ‚gebunden'. Diesem Um-

[6] Es ist unseres Erachtens nicht möglich, den vorhandenen Textkorpus in Form klassischer qualitativer Auswertungsverfahren auszuwerten, wie sie etwa von Bohnsack (dokumentarische Methode) oder Oevermann (objektive Hermeneutik) vorgeschlagen werden, da der Korpus hierfür zu umfassend ist. Allein die Transkripte der durchgeführten Interviews führen zu einem Textanteil von mehreren tausend Seiten. Daher haben wir ein geisteswissenschaftliches Auswertungsverfahren entwickelt, welches sich an Interpretationsverfahren der Literaturwissenschaft anlehnt und von textimmanenten und texttranszendierenden Auslegungsschritten ausgeht (vgl. Sloane 1992).

stand soll jedoch durch die Erfassung eines einerseits umfangreichen Zeitraums und andererseits der Vielzahl der Gesprächspartner Rechnung getragen werden.

Wir betrachten die Texte daher einerseits in einem historischen Zusammenhang, angelehnt an den Programmverlauf und unter Berücksichtigung zeitgeschichtlicher Ereignisse (zum Beispiel der gestiegenen Zuwanderung Ende 2015) und andererseits in einem systematischen Zusammenhang, gleichsam als Quervergleich einzelner Dokumente zu einem bestimmten Zeitpunkt im Programmverlauf. So werden Entwicklungsschritte der einzelnen Agenturen und Akteure ebenso sichtbar wie Zusammenhänge in der Initiative an bestimmten kritischen Zeitpunkten (wie der Corona-Pandemie etc.).

Die Ergebnisse dieser Interpretationsgänge werden jeweils in Form von *Memos* (vgl. Strauss & Corbin 1996) aufgezeichnet, die in einem *Forschungsportfolio* (vgl. Gerholz 2009) gesammelt werden. Auf diese Weise wird das umfangreiche Datenmaterial im Quer- und Längsschnitt zunächst strukturiert, indem Entwicklungen im Programm sowohl für einzelne Agenturen und damit Regionen im Zeitverlauf betrachtet werden können (*historische Analyse*) und zudem in einer jeweiligen Programmphase Vergleiche zwischen den Agenturen und die Bezugnahme auf Entwicklungen und Ereignisse auf Programmebene möglich werden (*Kontextualisierung*).[7] Mit Blick auf die im vorliegenden Beitrag verfolgte Fragestellung können damit die vorhandenen beziehungsweise fehlenden Bezüge zwischen regionalen Entwicklungsprozessen und beruflicher Bildung umfassend erschlossen werden.

Als Heuristik zur Systematisierung und Verdichtung der im Zuge der Interpretation gewonnenen Erkenntnisse wird neben dem inhaltlichen Fokus auf (vorhandene und fehlende) Bezüge zur Berufsbildung auf das Ebenenmodell in Anlehnung an Kell (2006) bzw. Bronfenbrenner (1990) zurückgegriffen.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Mit Blick auf den Umfang der Erkenntnisse der fast zehnjährigen wissenschaftlichen Begleitung stellt die nachfolgende Ergebnisdarstellung eine Auswahl von Ergebnissen dar, die zur Beantwortung der leitenden Forschungsfragestellung dienen.

[7] Dies ist ein in den Literaturwissenschaften bewährtes aber bspw. auch in den Politikwissenschaften als diskursanalytisches Vorgehen anerkanntes Verfahren (Cambridge School of Political Science, insb. Meaning and Understanding in the History of Ideas, Skinner 1969).

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Darstellung werden die Ergebnisse nach den unterschiedlichen Programmebenen geordnet: Rahmenbedingungen des Bildungssystems (*Makroebene*), Programmebene (*Exoebene*), Agenturebene (*Mesoebene*) und schließlich Ebene der regionalen Bildungslandschaften (*Mikroebene*). Darüber hinaus werden abschließend Wechselwirkungen zwischen den Ebenen aufgezeigt.

Innerhalb der Darstellungen auf den einzelnen Ebenen wird anschließend weiter hinsichtlich von zwei Aspekten differenziert: Zunächst findet sich eine Beschreibung der für die Fragestellung relevanten Programmbedingungen auf der jeweiligen Ebene, bevor die (fehlenden) Bezüge zur Berufsbildung aufgezeigt und pointiert diskutiert werden.

4.1 Rahmenbedingungen des Bildungssystems (Makroebene)

Aus dem Textkorpus lassen sich folgende Hinweise zum historischen Kontext sowie der Umsetzungssituation in den Kommunen lokalisieren:

Tab. 1: Rahmenbedingungen des Bildungssystems (Makroebene)

Historischer Kontext	Umsetzung im kommunalen Diskurs
Sozioökonomische Megatrends (Digitalisierung, demographischer Wandel, Dekarbonisierung, (De-) Globalisierung) und disruptive Ereignisse (Migration, Corona-Pandemie, Ukraine-Krieg) führen zu einer Veränderung der Berufs- und Arbeitswelt	Sachaufwandsträgerschaft für die äußere Gestaltung des Schulbetriebs (Gebäude, Medieninfrastruktur, Schülerbeförderung)
	Personalentscheidungen für den äußeren Betrieb (Hausmeister, IT-Fachkräfte und zunehmend in vielen Bundesländern: sozialpädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit)
Die Governance des Berufsbildungssystems sieht Mitwirkung der gesellschaftlichen Gruppen vor (Korporatismus), zudem einen kooperativen Föderalismus, indem beispielsweise Regelungen in der dualen Berufsausbildung durch eine Trennung in Regulierungskompetenz der Länder für den schulischen Teil (Schulgesetze und Verordnungen der Länder) und des Bundes für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung (BBiG/HwO) vorgenommen werden (vgl. Sloane, Twardy & Buschfeld 2004).	Schulentwicklungsplanung auf der Grundlage von Landesvorgaben

Obwohl den Kommunalverwaltungen im Regionalisierungsdiskurs die Rolle als zentraler Koordinierungsakteur zugeschrieben wird, verfügen diese weder

über die formalen Zuständigkeiten noch die entsprechenden Ressourcen jenseits von zeitlich befristeten Förderprogrammen (vgl. Brüggemann, Hermstein & Nikolai 2023).

In den Programmen der ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement' wird die föderale Struktur des Bildungswesens über die Einrichtung eines Lenkungskreises abgebildet. In diesem Gremium, das vom zuständigen Referat des BMBF und dem Projektträger organisiert wird, werden Vertreterinnen und Vertreter aus allen 16 Bundesländern (zumeist aus den Kultusministerien), der kommunalen Spitzenverbände und einer Koordinierungsstelle von Stiftungen formal an der strategischen Ausrichtung der Programme beteiligt. Die wissenschaftliche Begleitung nahm an den halbjährlichen Treffen des Lenkungskreises in teilnehmender Beobachtung teil und wurde in einzelnen Sitzungen gebeten, Teilergebnisse aus der Begleitung vorzustellen.

Die Auswertung zeigt, dass das Gremium entgegen seiner Bezeichnung weniger der strategischen Ausrichtung der Programme als der Gewährleistung eines kontinuierlichen Berichtswesens zwischen den beteiligten Akteuren dient. Die berufliche Bildung wird als Teilaspekt der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in diesem Zusammengang kaum thematisiert; allenfalls wird die schulische Seite angesprochen.

4.2 Programmebene (Exoebene)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse auf der Ebene des Programms sind drei Aspekte bedeutsam: Die Einrichtung der Transferagenturen als *mediative Stelle* zwischen Bildungspolitik und regionalen Bildungslandschaften, das damit einhergehend implementierte *Transfermodell* und die *Veränderung der Steuerungslogik*. Aus der Betrachtung dieser Aspekte heraus sollen anschließend die (fehlenden) Bezüge zum Berufsbildungssystem aufgezeigt werden.

Zusammengefasst lassen sich dabei Zusammenhänge zwischen den programmatisch festgelegten Aufgaben und deren Umsetzung in der Transferinitiative darstellen:

Tab. 2: Programmebene (Exoebene)

Programmaufgaben	Umsetzung in der Transferinitiative
Transferagenturen als mediative Stelle	Vorgehen: - Analyse der regionalen Entwicklungsbedarfe - Entwicklung strategischer Konzepte in den Kommunen - Aufbereitung von Modellen guter Praxis - Beratung, Qualifizierung und Vernetzung kommunaler Fachkräfte Ziele: - Förderung des kommunalen Bildungsmanagements - Implementation bildungspolitischer Vorgaben Ergebnisse: - Aufbau von Erfahrungswissen in den Agenturen - Mediation zwischen regionalen Entwicklungsbedarfen und bildungspolitischen Diskursen
Transfermodell	- Anwendung innovativer Problemlösungen durch Organisations- und Kompetenzentwicklungsprozesse in den Kommunen - Agenturen als Begleiter der Entwicklungsprozesse - Aktive Unterstützung und Vermittlung
Veränderung der Steuerungslogik	- Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outcome-orientierten Förderung der Kommunen - Beratung und Unterstützung der Erreichung von Wirkungszielen auf kommunaler Ebene durch die Agenturen

Die Detailanalyse zeigt, dass Bezüge zum Berufsbildungssystem rudimentär bleiben. Die Diskussionen auf dieser Ebene konzentrieren sich – etwa mit Blick auf die halbjährlichen *Netzwerktreffen* auf Programmebene, an denen neben dem BMBF-Referat und dem Programmträger die Leitungen der Transferagenturen teilnehmen – in Bezug auf die Berufsbildung lediglich auf die Verbesserung des Übergangs vom allgemeinbildenden Schulsystem in die berufliche Bildung. Relevante Aspekte beispielsweise der dualen Berufsausbildung (Passungsprobleme, Angebots- und Nachfragerückgang, hohe Vertragslösungsquoten, Lernortkooperation etc.), des Schulberufssystems (Ausbau der Erzieherinnen- und Pflegeausbildung) oder der beruflichen Fort- und Weiterbildung werden nahezu vollständig ausgeblendet. Dieser Befund verstärkt sich mit Blick auf drei weitere Fallbeispielen auf Programmebene:

Tab. 3: Fallbeispiele Programmebene (Exoebene)

Fallbeispiel 1: Kompetenzzentrum ‚Bildung im Strukturwandel'[8]
Im Rahmen des Ausstiegs aus der Braunkohleverstromung ist im Strukturstärkungsgesetz für die Kohleregionen die Förderung eines ‚Kompetenzzentrums Bildung im Strukturwandel' mit drei sogenannten ‚Netzwerkbüros' in den Revieren aufgenommen worden, die als eigenständige Akteure ein regionales Bildungsmonitoring und -management in den betroffenen Regionen implementieren und dabei ausdrücklich auch Fragen beruflicher Qualifikation behandeln sollen. Ein Blick auf die bisherigen Zwischenergebnisse lässt jedoch vermuten, dass bislang lediglich – zum Teil durchaus elaborierte – Problembeschreibungen entstanden sind, ein entscheidender Einfluss auf die Weiterentwicklung der regionalen Bildungslandschaften jedoch nicht erreicht werden konnte.

Fallbeispiel 2: BNE-Kompetenzzentrum ‚Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune'
Das BNE-Kompetenzzentrum ‚Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune' ist auf der Grundlage der Erfahrungen in der ‚Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement' entstanden und soll Modellkommunen bei der strukturellen Verankerung von BNE unterstützen.[9] Aspekte der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), zu denen beispielsweise aus Initiativen des BIBB vielfältige anschlussfähige Erfahrungen vorliegen, finden dort jedoch keinerlei Berücksichtigung.

Fallbeispiel 3: Neuausrichtung der Initiative in der dritten Förderphase ab 2024[10]
Des Weiteren ist mit der wachsenden öffentlichen Aufmerksamkeit hinsichtlich der zunehmenden Passungsprobleme am Arbeitsmarkt und den prognostizierten künftigen Bedarfen an beruflich Qualifizierten, die unter dem Schlagwort ‚Fachkräftemangel' diskutiert werden, das Themenfeld *Fachkräftesicherung* in die derzeit laufende BMBF-Förderinitiative ‚Bildungskommunen' aufgenommen worden.

Obgleich also in der Initiative respektive in den dort verankerten BMBF-Programmen Themenfelder bearbeitet werden, die die berufliche Bildung betreffen (siehe 4.1), bleiben Bezüge zum Berufsbildungssystem rudimentär.

Die mediative Funktion der Transferagenturen und das zugrunde gelegte Transfermodell würden es im Sinne des veränderten Steuerungsverständnisses

8 Die Berichte des Kompetenzzentrums ‚Bildung im Strukturwandel' sind online frei zugänglich, siehe (https://www.transferinitiative.de/bildung-im-strukturwandel.php (07.12.2023). Dort finden sich auch Verweise zu den Aktivitäten und Publikationen der einzelnen Netzwerkbüros.

9 Siehe https://www.bne-kompetenzzentrum.de/de (07.12.2023).

10 Das Themenfeld Fachkräftesicherung ist in die seit 2022 und derzeit weiterhin ausgeschriebene BMBF-Förderrichtlinie ‚Bildungskommunen' aufgenommen worden, die als dritte Förderphase der Programme der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement angesehen werden kann. Welche regionalen Entwicklungsprozesse in diesem Themenfeld tatsächlich angestrebt und umgesetzt werden, lässt sich mit Blick auf das frühe Stadium der Umsetzung des Programms noch nicht belegen.

eigentlich erfordern, die berufsbildungsrelevanten regionalen Entwicklungsbedarfe aufzunehmen und mit Blick auf die Auswirkungen soziökonomischer Entwicklungen im Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem zu analysieren, um daraus entsprechende Programmaktivitäten abzuleiten. Die auf dieser Ebene fehlenden Bezüge unterstützen jedoch eher die These einer Abschottung der verschiedenen Subsysteme.

4.3 Agenturebene (Mesoebene)

Auf Ebene der Agenturen sind drei Aspekte zu thematisieren: Die *Trägeranbindungen* der Agenturen, die Rolle und Zusammensetzung ihrer *Beiräte* sowie die Erfahrungshintergründe der *Mitarbeitenden* der Agenturen.

Tab. 4: Agenturebene (Mesoebene)

Programmaufgaben	Umsetzung in der Transferinitiative
Trägeranbindung	Befund: Die Mehrheit der Agenturen wurde von etablierten Trägern eingerichtet (z. B. DKJS, DJI, kobra.net); daneben: Regionalverbund und Gründungen mit Trägerverein Folge: Orientierung an Themen der Träger, die i. d. R. außerhalb der beruflichen Bildung angesiedelt sind
Beiräte	In der Regel: Beteiligung der Landesministerien, z. T. auch kommunale Spitzenverbände, Gewerkschaften und Stiftungen, keine Beteiligung der Korporationen der beruflichen Bildung
Mitarbeitende	Befunde: Rekrutierung aus ‚Lernen vor Ort', zum Teil Abwerbungen aus Kommunenverwaltungen, seit einigen Jahren Rekrutierungsprobleme Probleme: Aufbau von Kompetenzen und Expertise für zielgerichtete Beratung der Kommunen als learning by doing, d. h. durch die kommunale Beratung entwickelt

Bezüge zum Berufsbildungssystem sind lediglich in einer Agentur über die Trägerorganisation vorhanden und auch in den Beiräten sind die Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Bildung, etwa der Kammerverbände, in der Regel nicht beteiligt. Dadurch, dass die Mitarbeitenden der Agenturen nahezu ausschließlich einen Erfahrungshintergrund außerhalb des Berufsbildungssystems einbringen und die für die Unterstützung regionaler Entwicklungsprozesse notwendige Expertise erst im Lauf des Beratungsprozesses erwerben, verstärkt sich die mangelnde und eher verspätete Wahrnehmung von Fragen beruflicher Bildung innerhalb des Programms. So wurde in einer von

uns durchgeführten Befragung der Agenturen im Jahr 2020 Fragen der Fachkräftesicherung ein geringer Stellenwert in den regionalen Entwicklungsprozessen zugeschrieben. Inzwischen werden von den Agenturen eine Vielzahl von Veranstaltungen und Tagungen zu diesem Themenfeld angeboten; im anstehenden Folgeprogramm (ab 2024) stellt ‚Fachkräft-esicherung' einen zentralen Schwerpunkt dar. Hier zeigt sich eine genuin berufspädagogische Fraugestellung, die anfänglich gleichsam extern (in Bezug auf die Berufsbildungspraxis und -forschung) aufgenommen wurde.

Die Transferagenturen haben hier eine eher reaktive Haltung, in dem sie jeweils auf die Bedarfe aus den Kommunen reagieren, aber selbst kaum Ansätze einer prospektiven Bearbeitung sich abzeichnender Entwicklungen vornehmen können. Dadurch geraten berufsbildungsrelevante Entwicklungen eher verspätet in den Fokus der regionalen Entwicklungsarbeit der Agenturen.

4.4 Regionale Entwicklungsprozesse (Mikroebene)

Die Implementation kommunalen Bildungsmanagements führt zu einer *verwaltungsinternen Kooperation* der für Bildung zuständigen Fachdienste und Ämter (Schulverwaltungsamt, Jugendamt, Sozialamt, Jobcenter, Wirtschaftsförderung etc.). Auf strategischer und operativer Ebene entstehen Arbeitsgruppen (Steuerungsgruppen, thematische Arbeitsgruppen). Daneben kommt es zur *Kooperation mit verwaltungsexternen Akteuren* (u. a. Schulaufsicht, Träger der Jugendhilfe, Sprecher der Schulformen, Bundesagentur für Arbeit, Hochschulen, Unternehmensvertreterinnen, Kreishandwerkerschaften, Kammern in Lenkungskreisen oder thematischen Arbeitsgruppen). In der Regel wird die Kooperation durch ein *Bildungsbüro* unterstützt, welches in einem Dezernat oder Amt angesiedelt wird oder als Stabsstelle bei der politischen Spitze angebundenen ist. Das *Bildungsbüro* ist eine Geschäftsstelle, die die Arbeit der Gremien vorbereitet, unterstützt und koordiniert. Im Bildungsbüro oder einer Statistikstelle ist in der Regel auch das *Bildungsmonitoring* angesiedelt, das steuerungsrelevante Daten zu regionalen Bildungslandschaft sammeln, analysieren, aufbereiten und für die Gremien und politischen Entscheidungsträger bereitstellen soll. Die Anlage der entsprechenden *Prozesse* folgt dem Muster eines Steuerungskreislaufes beginnend mit der Analyse der regionalen Ausgangssituation, aus der strategische Ziele zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft abgeleitet werden, die mit einer entsprechenden Datengrundlage durch das Bildungsmonitoring unterlegt und mit den relevanten Akteuren in mögliche Maßnahmen zur Zielerreichung übersetzt werden. Zur Umsetzung der Maßnahmen sind gegebenenfalls politische Beschlüsse vorzubereiten und einzuholen, bevor die zuständigen Fachbereiche und Akteure die Maßnahmen umsetzen, deren Wirkung wiederum durch das Bildungsmonitoring evaluiert wird. Dies führt zu einer Veränderung der Ausgangslage in der

regionalen Bildungslandschaft, wodurch der Kreislauf erneut durchlaufen werden kann. In praxi verlaufen diese Prozesse gleichwohl nicht nach diesem strengen Muster, sondern eher iterativ. Zudem setzt ein solcher Prozess die freiwillige Bereitschaft aller Akteure zur Mitarbeit und ein *matching* der unterschiedlichen Bedarfe, Interessen, Handlungslogiken und Ressourcen voraus.

Erfolgsmodelle der regionalen Entwicklungsarbeit zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass eine daten- und strategiebasierte Zusammenarbeit in der Region mit den unterschiedlichen Akteuren etabliert wird. Dabei werden vor Ort Fragen der Regionalentwicklung durchaus im Zusammenhang mit Berufsbildung bearbeitet, wie auch entsprechende Fallstudien zeigen (vgl. Hagemeier 2023). Diese betreffen etwa im vorberuflichen Bereich die Einrichtung und Verbesserung von Berufsorientierungsangeboten (MINT-Kurse, Ausbildungsmessen, Ausbildungsbotschafter, Ausbildungsmarketing) und den Übergang Schule-Beruf (geförderte Angebote für sozial benachteiligte Jugendliche, Übergangscoaching) ebenso wie die Unterstützung einer erfolgreichen dualen Berufsausbildung (Sprachförderung, Kurse zur Prüfungsvorbereitung, Zusatzqualifikationen) und die Entwicklung von Angeboten der beruflichen Fort- und Weiterbildung sowie die Integration von Zugewanderten in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Die Einrichtung und der Betrieb dieser vielfältigen Angebote erfordern ein Maß an Steuerung, das auf der regionalen Ebene nicht durch eine zentrale Stelle, sondern durch die Koordination der institutionell unterschiedlich eingebundenen Akteure erreicht wird. Durch eine aktivere Rolle der Kommunalverwaltungen, beispielsweise bei der Entwicklung der berufsbildenden Schulen im Zuge der Schulentwicklungsplanung, wird zudem mittelbar die Schul- und Unterrichtsentwicklung beeinflusst und damit Einfluss auch auf innere Schulangelegenheiten genommen.

Die Bildungsbüros unterstützen die dafür notwendige Vernetzung der Akteure und stellen Plattformen für einen Austausch und die Planung gemeinsamer Aktivitäten dar. Über das kommunale Bildungsmonitoring werden Strukturveränderungen in der Kommune aufgedeckt und nachvollziehbar aufbereitet, die somit eine Grundlage für den bildungspolitischen Diskurs innerhalb der Region bieten, der sich nicht nach intuitiven und anekdotischen Wahrheiten, sondern auf Grundlage tatsächlicher Entwicklungen entfalten kann.

Dabei wird wiederum auf Förderprogramme von Bund und Ländern zugegriffen. Diese – zum Teil wie bereits beschrieben vagen Richtlinien – werden von den Akteuren vor Ort durchaus mit Unterstützung der Transferagenturen interpretiert und im Hinblick auf die lokalen Begebenheiten übersetzt.

Zwischen den aufgezeigten Ebenen bestehen gleichsam Wechselwirkungen. So führen sozioökonomische Entwicklungen zu veränderten Anforderungen an das Beschäftigungs- und Bildungssystem, worauf auf dieser Ebene mit Programmen auf Grundlage der geführten bildungspolitischen Diskurse reagiert wird. Dabei liegen den Programmen oftmals lediglich vage Vorstellungen von den Bedingungen auf der regionalen Ebene zugrunde, auf der die Programme jedoch schließlich umgesetzt werden müssen. Ebenso werden in den Förderrichtlinien in der Regel lediglich Leitziele vorgegeben, die einer Operationalisierung im Anwendungsfeld bedürfen. Damit zeigt sich die Umsetzung politischer Programme auf regionaler Ebene als ein *Implementationsproblem*.

Hierfür bieten die auf der Zwischenebene zwischen Programmgestaltung und -umsetzung agierenden Transferagenturen als mediative Stelle die Möglichkeit einer Verschränkung zwischen Programmgestaltung auf Makroebene und -interpretation auf Mikroebene.

Zudem sammeln die Agenturen über die Erfassung der Entwicklungen in unterschiedlichen regionalen Bildungslandschaften in ihrem Einzugsgebiet ein Erfahrungswissen, das sie in die Beratung der Kommunen bei der Strukturentwicklung einbringen können.

Hinderlich erscheint dabei jedoch die eher reaktive Haltung der Agenturen und die systematische Ausblendung berufsbildungspolitischer Fragestellungen, die – wie die Ergebnisse der Analyse zeigen – auf regionaler Ebene durchaus aufzufinden sind, aber kaum in einen größeren Zusammenhang gestellt werden.

5. Diskussion

Kennzeichnend für die derzeitige Situation des Berufsbildungssystems sind die sich fortlaufend verändernden Anforderungen durch die Auswirkungen einerseits längerfristiger Entwicklungen (technologisch durch Digitalisierung, gefährdete Fachkräfteversorgung durch demographischen Wandel, fehlende Zuwanderung und Aktivierung von Erwerbspotenzialen, Nachhaltigkeitstransformation durch Dekarbonisierung, Fragmentierung der Lieferketten durch (De-)Globalisierung, gesellschaftlicher Wandel hin zu einer Individualisierung von Bildungsbiographien und Trend zur Akademisierung) und andererseits disruptiver Ereignisse (Pandemien, Kriege, Naturkatastrophen, Fluchtbewegungen). Die Bewältigung dieser Auswirkungen erfolgt auf regionaler Ebene unter Rahmenbedingungen, die bei der Programmgestaltung durch Bund und Länder berücksichtigt werden müssten. Dazu werden – nicht zuletzt aufgrund der Kultushoheit der Länder und entsprechender Kooperationsverbote –

regelmäßig befristete Förderprogramme aufgelegt, deren erfolgreiche Implementation jedoch durch die Herstellung einer Passung zwischen den vagen bildungspolitischen Diskursen, die sich häufig um *buzzwords* drehen, und den tatsächlichen regionalen Entwicklungsbedarfen gestaltet werden muss.

Mit Blick auf die beschriebenen Entwicklungen sollte hier von einer eher reaktiven Bearbeitung auftretender Probleme zu einer stärker proaktiven Gestaltung des Beschäftigungs- und Bildungssystems umgesteuert werden.

Die damit einhergehenden Anforderungen an die Koordinationsleistung vor Ort erfordert eine stärkere Verzahnung beruflicher Bildung und der regionaler Bildungslandschaften. Die Analyse der Programme der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement zeigt jedoch, dass eine solche Verzahnung auf den Ebenen oberhalb konkreter regionaler Entwicklungen (Programme, Diskussion der Rahmenbedingungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems) ein Feld darstellt, in dem noch erhebliche Entwicklungspotenziale bestehen; Rolle und Bedeutung beruflicher Bildung werden bei der Gestaltung dieser Programme systematisch unterschätzt. Anders gesagt: Anhand erfolgreicher konkreter regionaler Entwicklungen lässt sich die Integration der unterschiedlichen Subsysteme des Beschäftigungs- und (Berufs-)Bildungswesens aufzeigen; sie werden aber bei der Gestaltung von Programmen und der Diskussion um die Rahmenbedingungen des Systems ausgeblendet.

Eine stärkere Integration der Entwicklung kommunaler Bildungsarbeit und der Berufsbildung wäre daher u. a. bei der Gestaltung von Förderprogrammen zu berücksichtigen. Notwendig wären zu einer zielgerichteten Entwicklung u. E. eine regionalspezifische Analyse der Veränderungen und sich ergebenden Anforderungen (bspw. bezogen auf die Demographie), die Aufarbeitung und Interpretation der Befunde in partizipativen Formaten mit kommunalen Akteuren und Akteuren der Berufsbildung, eine gemeinsame Festlegung von Handlungsfeldern und (berufs-)bildungspolitischen Zielsetzungen sowie schließlich die Festlegung und Umsetzung von Maßnahmen in netzwerkförmigen Strukturen. Entsprechende Modellversuche können im Anschluss daran entwickelt und die Verbreitung ihrer Ergebnisse durch die inzwischen etablierten Transferagenturen unterstützt werden.

Es bleibt somit abschließend der Eindruck, dass auf der Ebene von Förderprogrammen zuweilen versucht werden soll, das sprichwörtliche ‚Rad' neu zu erfinden, weil bei den Akteuren sowohl konkrete Erfahrungen mit der beruflichen Bildung als auch Zugänge zu den relevanten Akteuren fehlen. Umgekehrt lässt sich festhalten, dass wohl von Seiten der Akteure der beruflichen Bildung ein Zugang zum kommunalen Bildungsmanagement zumindest nicht offensiv gesucht wird. Dies wäre jedoch Gegenstand einer weiteren Analyse.

Literatur

Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialforschung. In L. Kruse, C.-G. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, (S. 76-79). München: Psychologie-Verlagsunion.

Brüggemann, C., Hermstein, B. & Nikolai, R. (2023). Bildungskommunen. In C. Brüggemann, B. Hermstein & R. Nikolai (Hrsg.), *Bildungskommunen – Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen*, (S. 7-32). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Jugend und Frauen (BMFSJF) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSJF.

Euler, D.; Jenert, T. & Sloane, P. F. E. (2024). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement. Universität Paderborn: Unveröffentlichtes Manuskript.

Euler, D.; Jenert, T. & Sloane, P. F. E. (2020). Transfer und Kooperation im regionalen Kontext. Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4/2020, 30-34.

Euler, D., Sloane, P. F. E., Collenberg, M., Daniel, D., Janssen, E., Jenert, T., Meier, K., Menke, I. & Schröder, H. (2018). Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Detmold: Eusl.

Euler, D., Sloane, P. F. E., Fäckeler, S., Jenert, T., Losch, S., Meier, C., Meier, K., Rüschen, E. & Schröder, H. (2016). Kommunales Bildungsmanagement. Kernkomponenten und Gelingensbedingungen. Detmold: Eusl.

Euler D. & Sloane, P. F. E. (2016): A new kid on the block – Zur Entwicklung des Kommunalen Bildungsmanagements. *Berufsbildung*, 70/2016, 3-6.

Euler D. & Sloane, P. F. E. (2015): Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *111*(1), 1-10.

Gerholz, K.-H. (2009). Das Forschungsportfolio – Ein Dokumentator und Reflektor im Rahmen von qualitativen Sozialforschungsprozessen. In H.-H. Kremer & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Paderborner Forschungs- und Entwicklungswerkstatt – Aktuelle Fragestellungen aus wirtschaftspädagogischen Promotionsprojekten Band II*., (S. 65-88). Paderborn: Eusl.

Hagemeier, D. (2023). Regionale Kooperationsprozesse zur Einrichtung der Lernfabrik ‚Lippe 4.0' aus Governance-Perspektive – Eine fallstudienbasierte Untersuchung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 44. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe44/hagemeier_bwpat44.pdf (08.12.2023).

Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, (S. 453-484). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kurt, R. und Herbrik, R. (2022). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.

Maag Merki, K., Langer, R. & Alrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien, Methoden, Ansätze. Wiesbaden: Springer.
Niedlich, S. (2020). Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Niedlich S. (2016). Regionalisierung des Bildungswesens in Deutschland. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess*, (S. 23-46). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Pfeiffer, I, Kreider, I & Lorenz, S. (2023). Berufliche Bildung in kommunalen Bildungslandschaften. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 44, 1-26. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe44/pfeiffer_etal_bwpat44.pdf (22.06. 2023).
Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.
Sloane, Peter F. E. (2014). Professional Education Between School and Practice Settings: The German Dual System as an Example. In *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, Volume 1., 397-425.
Sloane, P. F. E. (2007). Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis. Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In R. Nickolaus & A. Zöller (Hrsg.), *Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen für die Praxis*, (S. 11–60). Bielefeld: wbv.
Sloane, P. F. E. (1992). Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln: Müller Botermann.
Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Detmold. Eusl.
Soeffner, H.-G. (2004). Auslegung des Alltags – Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Go with the flow?! Transferverständnisse und -strategien als Grundlage der Gestaltung von Transferprozessen im Kontext des InnoVET-Programms

Desiree Daniel-Söltenfuß, H.-Hugo Kremer, Marie-Ann Kückmann

1. Einleitung

Auch im Kontext von berufsbildungspolitisch geförderten Innovationsprojekten/-programmen stellt die Frage des Transfers gewissermaßen einen wiederkehrenden Dauerbrenner dar und gewinnt im Kontext aktueller Transformationsprozesse weiter an Bedeutung. Transfer wirft die Frage der Übertragbarkeit (von Innovationen[1]) auf, wobei dabei die Frage, was genau unter dem Transferbegriff zu verstehen ist, nicht so einfach zu beantworten ist bzw. in der Literatur unterschiedlich aufgenommen wird (vgl. Rüschoff & Velten 2021; Toepper, Zlatkin-Troitschanskaia & Kühling-Thees 2021). Bei aller Unterschiedlichkeit ist aus Sicht der Verfasser:innen übergreifend jedoch festzustellen, dass ‚Prozessualität' im Rahmen einer begrifflichen Annäherung immer ein konstituierendes Moment darstellen dürfte. Mit anderen Worten ist der Transfer als Konstrukt u. E. immer nur ‚prozesshaft' d. h. wie auch immer dynamisch zu (durch-)denken.

Hiervon ausgehend wird dieser Prozess im Kontext beruflicher Bildung aus theoretischer Perspektive etwa als Auswahl- und Anpassungsprozess (vgl. Euler 2005, 48), als Verständigungs- und Anpassungsprozess (vgl. Jenert & Bosse 2021, 267), als (institutioneller) Vermittlungsprozess (vgl. Sloane, Euler & Jenert 2020), als Change Management Prozess (vgl. Rüschoff & Velten 2021, 21-23) sowie als Interpretations- bzw. Innovationsprozess (vgl. Schemme 2017, 65) und als Lernprozess (vgl. Kremer & Theis 1995, 20) verstanden. Dabei wird regelmäßig auch auf die Bedeutung der handelnden

[1] Der Innovationsbegriff wird in der Literatur ebenfalls unterschiedlich definiert und verwendet. Häufig wird auf entwickelte Produkte oder Projektergebnisse Bezug genommen (vgl. Garcia & Calantone 2002; Howaldt & Schwarz 2022). Wir verwenden demgegenüber ein breiteres Innovationsverständnis und beziehen neben solchen, eher gegenständlichen Bezugspunkten auch den Prozess des Innovierens explizit mit ein (vgl. Daniel-Söltenfuß, Kremer & Kückmann 2022). Aufgrund unserer Fokussierung auf Transfer im vorliegenden Beitrag sollen mögliche Ausdeutungen von Innovation hier allerdings nicht weiter vertieft, sondern in späteren Projektpublikationen ausgearbeitet werden.

Akteur:innen verwiesen und Transfer dahingehend als soziale Konstruktion hervorgehoben (vgl. Jenert & Bosse 2021).

Inwiefern Projektakteur:innen Transfer ebenfalls in der dargestellten Vielfalt ausdeuten, wie dies theoretisch grundgelegt wird, oder aber sogar darüber hinaus sich spezifische Verständnisse widerspiegeln, wurde bislang nicht systematisch untersucht. Der vorliegende Beitrag soll deswegen aus einer empirisch-explorativen Perspektive[2] vertiefende Einblicke in mögliche Transferverständnisse und -strategien als Grundlage der Gestaltung von Transferprozessen im Kontext des InnoVET-Programms[3] gewähren sowie kritisch reflektieren und damit die Grundlage für weitere Arbeiten und die Diskussion um Transfer schaffen.

2. Projektzusammenhang und Studiendesign

Die ITiB-Begleitforschung[4] fokussiert die wissenschaftliche Untersuchung und Unterstützung des Transfers von Berufsbildungsinnovationen, welche im Kontext des übergreifenden InnoVET-Programms entstehen. Dabei werden ganz explizit insbesondere die Innovations- sowie Transfer*prozesse* in den Blick genommen und es wird grundlegend der Frage nachgegangen, *wie* die Akteur:innen auf Basis ihrer jeweiligen sozialen Interaktions- und Sinnstiftungsprozesse Innovation und Transfer im Kontext von InnoVET gestalten (vgl. Daniel-Söltenfuß, Kremer & Kückmann 2022). Hierauf aufbauend sowie auf Basis der oben (lediglich) skizzierten theoretischen Perspektiven und dadurch aber bereits angedeuteten Vielfalt möglicher Verständnisse, war es

[2] Der explorative Anspruch bezieht sich damit also initial auf die vorzufindenden Verständnisse. So war es unser Anliegen – konform zum gewählten Forschungsansatz – die (qualitative) Bandbreite dieser darzustellen, diese zu systematisieren und entsprechend hierfür zu sensibilisieren. Eine Quantifizierung ist damit ausdrücklich nicht intendiert. An dieser Stelle wird auch darauf hingewiesen, dass weitere Beiträge, die stärker auch theoretische Perspektiven aufnehmen und mit den empirischen Befunden in Beziehung setzen, derzeit in Vorbereitung sind.

[3] Im Rahmen der Programminitiative „InnoVET: Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) arbeiten seit 2020 insg. 17 Verbundprojekte an der Entwicklung und Erprobung innovativer Bildungskonzepte für das deutsche Berufsbildungssystem (vgl. Ertl & Peitz 2022, 660). Ein Transfer i. S. einer breiteren Übertragung der Projektergebnisse in das System sowie Verstetigung der Erarbeitungen über den Förderzeitraum hinaus ist programmseitig vorgesehen (vgl. BMBF 2021).

[4] Das Begleitforschungsprojekt ITiB („Innovations- und Transferprozesse in der Beruflichen Bildung“) des Departments Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn bildet gemeinsam mit dem Projekt GInnoVET der Universität Magdeburg und Forscher:innen aus dem BIBB die übergeordnete Begleitforschung des InnoVET-Programms (vgl. Daniel-Söltenfuß, Kremer & Kückmann 2022; Kuhlee u. a. 2022; Ertl & Peitz 2022).

das Ziel der initialen, dahingehend explorativ angelegten qualitativen Studie, erste Einblicke u. a. in die zugrundliegenden Transferverständnisse der verantwortlichen Akteur:innen als Gestaltungsgrundlage zu gewinnen.[5] Hierzu wurden 33 Vertreter:innen aus allen InnoVET-Projekten in insgesamt 17 (Einzel- und Gruppen-)Interviews befragt. Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte durch entsprechende Anfragen bei den jeweiligen Verbundleitungen mit dem Hinweis verbunden, mit den jeweils projektverantwortlichen Akteur:innen ins Gespräch kommen zu wollen.[6] Vor diesem Hintergrund wurden Termine zumeist mit Vertreter:innen der Verbundleitungen sowie von diesen benannten weiteren Repräsentant:innen aus den Projekten vereinbart. Bei der Konzeption der Interviews wurde dem ‚Prinzip der Offenheit' durch halbstrukturierte Interviewleitfäden mit weitestgehend offenen – d. h. narrationsfördernden – Fragen entsprochen[7] (vgl. Kruse 2015, 261). Die Interviews dauerten jeweils zwischen 50 and 95 Minuten und wurden mithilfe eines digitalen Konferenztools online durchgeführt, die Tonspur parallel aufgezeichnet und im Anschluss wortgenau transkribiert. Um abermals der explorativen Anlage angemessen Rechnung zu tragen, erfolgte die anschließende systematische, textbasierte Auswertung der Interviewtranskripte dann in Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Für die Auswertung wurden, ausgehend von den handelnden Subjekten, Basiskategorien abgeleitet, welche dann auf Literaturbasis und der Erstauswertung der visuellen Protokolle in Subkategorien initial ausdifferenziert und zudem im Auswertungsprozess maßgeblich weiter ergänzt wurden (induktive Katego-rienbildung). Dem initialen Basis-Kategoriensystem liegt dabei ein zirkuläres Handlungsverständnis zugrunde, demzufolge Handlungsprozesse per se immer sowohl Exteriorisierungs- als auch explizit Interiorisierungsprozesse aufweisen. Entsprechend wird im Rahmen des zugrundliegenden Handlungsverständnisses davon ausgegangen, dass das jeweilige Subjekt resp. eine Person über sein bzw. ihr Handeln resp. Tätigkeit auf ein ‚Objekt' resp. die Umwelt einwirkt (vgl. Dilger

[5] Neben den Transferverständnissen wurden im Rahmen der Studie auch die vorzufindenden Innovationsverständnisse fokussiert sowie zudem erste Einsichten zur jeweiligen Projekt- und Netzwerkarbeit gewonnen. Auf Basis des Transferschwerpunkts der vorliegenden Ausarbeitung wird nachfolgend nur auf diesen Ergebnisteil der Studie eingegangen.

[6] An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Interviews mit projektkoordinativen resp. projektverantwortlichen Akteur:innen geführt wurden. Analog zu dem gewählten Forschungsansatz ist es ausdrücklich nicht Ziel der Studie, allgemeingültige Erkenntnisse über alle Projekte zu generieren. Zudem sind sich die Verfasser:innen bewusst, dass es sich hierbei – im Sinne der Würdigung einer ganz grundlegenden Prozessualität – um ‚Momentaufnahmen' handelt. Nichtsdestotrotz lassen sich u. E. auf diese Weise durchaus erste Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der Akteur:innen generieren, welche dann eben für den weiteren Forschungsprozess eine sensibilisierende Funktion entfalten könnten.

[7] Vor diesem Hintergrund wurde zudem eine neue Form kommunikativer Validierung erprobt, in deren Rahmen parallel zur Interviewsituation visuelle Protokolle erstellt und anschließend mit den Probanden geteilt und diskutiert wurden, was teilweise weitere Narrationen förderte (vgl. Kückmann 2023).

2007, 39). Als Ergebnis entsprechender Arbeitsprozesse (Exteriorisierung) entstehen äußere – d. h. sichtbare resp. kommunizierbare – Ergebnisse in der Umwelt. Zum anderen sind damit auch automatisch Aneignungsprozesse verbunden, dessen Ergebnisse wiederum implizit, d. h. innerlich direkt beim Subjekt zu verorten sind (vgl. ebd.). In Bezug auf die vorliegende Studie wurden auf Basis der gewählten kategorialen Auswertungsmethodik in erster Linie verbundene Exteriorisierungen und damit verbundenes kommunikatives Wissen auf Seiten der befragten Akteur:innen fokussiert. Die vorgenommenen Abgrenzungen sind dabei explizit als analytische Trennungen zu verstehen. Demgemäß wurde der Auswertung damit zwar eine konkrete handlungstheoretische Basis zugrunde gelegt, nichtsdestotrotz sollte auch der ‚Sozialität' in den Basiskategorien angemessen Rechnung getragen werden. Hierzu wurde explizit eine zweite theoretische Basis aufgenommen. So wird vorliegend davon ausgegangen, dass die Akteur:innen in ihrem Handeln durchaus ‚strukturellen Zwängen' bzw. – genauer – Regulativen unterliegen, da die Akteur:innen ihrerseits in soziale Einheiten eingebunden sind, welche wiederum unterschiedlichen Handlungslogiken unterliegen (dürften). Sloane spricht an dieser Stelle von ‚Spielregeln für das Handeln' und kennzeichnet diese maßgeblich wie folgt: „‚Institutionen' sind Normen, bewusst geschaffene und / oder spontane Regulative des Handelns" (Sloane 2016, 5, vgl. hierzu auch den Diskurs um soziale Praktiken Budde & Rißler 2022). Mit Blick auf die in der Auswertung fokussierten Exteriorisierungen, werden dahingehend weitere Kategorien aufgenommen, welche explizit die Handlungsregulative aufnehmen. Aufbauend auf bspw. Ortmann werden diese jedoch nicht von den handelnden Subjekten abgetrennt und damit gewissermaßen von außen auf sie einwirkend verstanden, sondern grundlegend davon ausgegangen, dass entsprechende ‚Struktur-' resp. ‚Regulationsdimensionen' im Handeln aufgehen, sich in diesem entsprechend widerspiegeln resp. letztlich erst durch das individuelle Handeln reproduziert werden (vgl. Ortmann 1995, 60). Nachfolgend wird ein Ausschnitt aus dem so entwickelten Kategoriensystem in Bezug auf das Transferkonstrukt dargestellt, welches dann auch nachfolgenden Ergebnissen zugrunde liegt (wobei vorliegend auf Basis des begrenzten Umfanges und entsprechend der Fokussierung des Beitrages vor allem die Auswertungen zu den Kategorien 5.2, 5.3 und 5.4 berücksichtigt werden):

Tab.1: Ausschnitt aus dem handlungsbasierten, sozio-prozessualen Kategoriensystem der Interviewstudie

Fokus II: Transfer		
BK-HB	**5. Transfersubjekt/e (Personendimension) → *WER?***	**6. Transferhandeln (Tätigkeitsdimension) → *WIE?***
SK-LB/ VPB	Beteiligte Akteur:innen *(5.1)*	Allgemeine Handlungsfelder und Aktivitäten *(6.1)*
	Allgemeines Transferverständnis *(5.2)*	Konkrete Abgrenzung von Handlungsphasen *(6.2)*
	Spezielle Begriffsabgrenzungen *(5.3)*	
	Transferstrategie *(5.4)*	
	Subjektbedingte Herausforderungen und Hindernisse *(5.5)*	
	Subjektbedingte Gelingens-bedingungen *(5.6)*	
	Bedeutung für berufliche Bildung *(5.7)*	
BK-HB	**7. Transferobjekt/e (Gegenstandsdimension) → *WAS?***	**8. Handlungsregulative (Strukturdimension)**
SK-LB/ VPB	Transfergegenstand im Projekt *(7.1)*	Allgemeine Rahmenbedingungen für das Transferhandeln *(8.1)*
	Eigenschaften des Transfergegenstandes *(7.2)*	Strukturell bedingte Herausforderungen und Hindernisse *(8.2)*
		Strukturell bedingte Gelingens-bedingungen *(8.3)*
Legende: BK-HB = Basiskategorie (handlungsbasiert) SK-LB = Subkategorie (literaturbasiert) SK-VPB = Subkategorie (basiert auf den visuellen Protokollen)		

Quelle: eigene Darstellung

3. Gestaltung von Transferprozessen in InnoVET: Transferverständnisse und -strategien der Entwicklungsorganisationen zu Programmbeginn

In diesem Kapitel werden nun ausgewählte Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung vorgestellt. Dabei liegt in nachfolgendem Unterkapitel (3.1) der Fokus auf einer differenzierten Betrachtung der von den InnoVET-Befragten dargelegten Transferverständnisse, insbesondere auch in Zusammenhang oder Abgrenzung zum Innovationsbegriff, weswegen vor allem die beiden Kate-

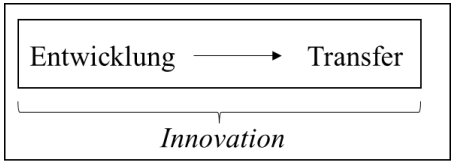
gorien ‚Allgemeines Transferverständnis' (5.2) und ‚Spezielle Begriffsabgrenzungen' (5.3) einbezogen werden. Unterkapitel 3.2 vergleicht dann verschiedene, von den Befragten skizzierte Transferstrategien, die insbesondere aus der Auswertung zu Kategorie 5.4 ‚Transferstrategie' hervorgegangen sind (vgl. Tab. 1). So ergibt sich ein erstes, fokussiertes Bild hinsichtlich der Grundlage der Gestaltung von Transferprozessen in InnoVET.

3.1 Transferverständnisse in den InnoVET-Projekten

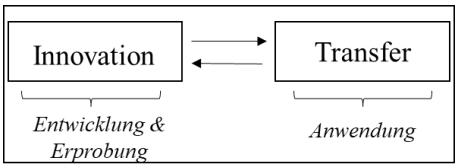
Der Transferbegriff bereitet vielen der Befragten Schwierigkeiten in seiner Definition. Ein Teil äußert dies auch explizit, wie z. B. P7B1: *„Irgendwie tue ich mich mit diesem Transfer – ich weiß gar nicht, ob das jetzt eine persönliche Sache ist – ein bisschen schwer."* (P7_1, #0:23:59#). Andere Personen weichen der Frage aus oder verwenden im Gespräch eine Reihe unterschiedlicher Definitionen oder Beschreibungen (vgl. P1, P6, P12, P16, P17). Innerhalb der Projektteams ist ebenfalls in den meisten Fällen (noch) kein einheitliches Transferverständnis erkennbar (vgl. P9, P15). Das ist teilweise damit zu erklären, dass in vielen Projekten zum Zeitpunkt der Befragung (noch) keine explizite Auseinandersetzung mit Transferverständnissen, -zielen und -strategien erfolgt ist (vgl. P2). Teilweise wurde Transfer jedoch bereits im Team diskutiert, man ist aber noch nicht zu einer abschließenden Einigung und gemeinsamen Strategieentwicklung gekommen. So beschreibt es z. B. P15B2: *„Und die, ich sage mal, begriffliche Aufarbeitung, die existiert jetzt hier noch nicht in dem, in dem, sage ich jetzt mal, speziellen Sinne, dass man jetzt irgendwie sagt, das ist jetzt eine Definition und der folgen wir."* (P15_1, #0:38:50#). Vor dem Hintergrund der zahlreichen in der Literatur diskutierten Definitionen und Konzepte von Transfer (vgl. Diettrich 2013; Bormann 2011, 67) ist es nicht weiter verwunderlich, dass sich die Befragten und Projektteams zunächst schwer tun mit einer begrifflichen Konkretisierung und verschiedene Ausdeutungen vornehmen (vgl. P6, P15, P9). Die begriffliche Annäherung im Team an eine oder mehrere einheitliche Verständnisweise(n) und die darauf basierende Erarbeitung von Zielen und Strategien gestaltet sich als ein Prozess, der insbesondere in einem Team, in dem Personen mit unterschiedlichen Ausbildungs- und Erfahrungshintergründen zusammenarbeiten und teilweise in unterschiedlichen Organisationen beschäftigt sind, Zeit in Anspruch nimmt (vgl. P1, P2, P9, P10, P15, P17). So heißt es etwa bei P9B2 dazu: *„Also das sind halt ja, deswegen man geht halt mit gewissen Annahmen rein, weil man natürlich auch so in seiner eigenen Welt ist und lernt dann überhaupt erstmal andere Perspektiven kennen ja, wenn wo dann halt gewisse Dinge, die einem selbst schon völlig normal sind, nicht als so normal angesehen werden [I1: Hm.] oder sowas ja."* (P9_1, #0:46:17#).

In der Breite lässt sich auf Basis der Befragung ein sehr facettenreiches Bild unterschiedlicher Ausdeutungen von Transfer im InnoVET-Kontext rekonstruieren, das im weiteren Verlauf u. a. von den InnoVET-Projektakteur:innen für eine vertiefende Reflexion, Einordnung und Schärfung ihres Begriffsverständnisses im Projektkontext sowie darauf aufbauender Transferstrategien genutzt werden kann (vgl. P12, P15). Nachfolgend werden die verschiedenen genannten Begriffsassoziationen und -verknüpfungen vorgestellt und systematisiert. Wie bereits zuvor adressiert, ist es hierbei – konform zum gewählten Forschungsansatz – das Ziel die (qualitative) Bandbreite ebendieser darzustellen, diese zu systematisieren und entsprechend hierfür zugleich zu sensibilisieren. Eine Quantifizierung ist damit ausdrücklich nicht intendiert.

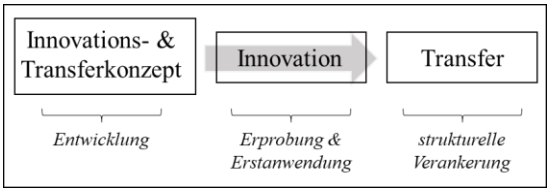
Deutlich wird zunächst, dass viele der Befragten in ihren individuellen Ausdeutungen eine Abhängigkeit zwischen Innovation und Transfer sehen und dies als Reflexionsfolie explizit heranziehen (vgl. P1, P5, P13, P15). Dabei wird nicht, wie sich ggf. vermuten ließe, auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer Innovation eingegangen, um Transferaktivitäten durchführen zu können, sondern andersherum auf die Bedeutung von Transfer für den Innovationsprozess (vgl. P7). Dabei lassen sich insbesondere drei Varianten unterscheiden: (1) Transfer wird als notwendiger Bestandteil des Innovationsprozesses angesehen. (2) Transfer wird als Zielhorizont im Rahmen des Innovationsprozesses mitgedacht, der eigentliche Transfer folgt diesem Verständnis nach jedoch auf den Innovationsprozess. (3) Die Entwicklung eines Transferkonzeptes wird als notwendige Voraussetzung für den Innovationsprozess ausgewiesen, wenngleich der eigentliche Transferprozess u. U. erst später erfolgt.



(ad 1): Innovieren wird hier in einem eher traditionellen Verständnis als Entwicklungsprozess mit einem hohen Produktbezug gedacht, bei dem ein neues Produkt, eine neue Dienstleistung o. ä. in einem speziellen Entwicklungskontext (klassisch: Labor; hier: Projekt) entwickelt wird. Für die Bezeichnung der Neuentwicklung als Innovation war bzw. ist, diesem Verständnis folgend, Voraussetzung, dass sich diese außerhalb des künstlich geschaffenen Entwicklungskontextes bewährt (klassisch: am Markt; hier: außerhalb des Projektkontextes im System der beruflichen Bildung) (vgl. P3, P5, P7, P13, P14, P15). Dieses Verständnis wird bspw. von P13B2 eingebracht: „Innovation – jetzt ökonomisch betrachtet – würde man sagen: am Ende muss sie sich ja auch rechnen irgendwo am Markt […]. Ohne Transfer keine Innovation oder bleibt die Innovation auf‘m Papier oder Absichtserklärung.“ (P13_1, #00:22:22-9#).



(ad 2): Innovieren wird bei dem zweiten Ansatz demgegenüber als der Prozess der Entwicklung und Erprobung eines Konzepts in einem kleineren Rahmen (Projekt) verstanden. Nach erfolgreicher Erprobung erfolgt in einem anschließenden Schritt die Anwendung des Konzepts in einem größeren Rahmen (Breite des Berufsbildungssystems). Um diesen Transfer gewährleisten zu können, ist es entsprechend dieses Verständnisses erforderlich, schon während des Innovationsprozesses die Rahmenbedingungen des Transfers zu identifizieren, also zu klären, welche Eigenschaften das Konzept aufweisen muss, damit es in der Breite der Berufsbildungslandschaft Akzeptanz und Anwendung findet (vgl. P1, P2, P6, P8, P10, P12). Dies wird dann bei der Entwicklung und Erprobung berücksichtigt, wie etwa P12B1 ausführt: „Wir (.), das heißt jetzt also, dass wir im Projektverlauf die (.) Module erst einmal an die Transferpartner übergeben für die Durchführung, für die Evaluation und dann (.) zum Projektende hin dann auch allen weiteren Handwerkskammern.“ (P12_1, #0:43:36#).



(ad 3): Einige der Befragten verweisen darauf, dass die Entwicklung eines Transferkonzepts in der Förderrichtlinie des InnoVET-Programms als notwendige Voraussetzung für eine Projektbewilligung ausgewiesen war und insofern vor Beginn des Innovationsprozesses durch die Projekte zu erbringen war. Als Folge daraus ergibt sich für diese Befragten, dass Transfer implizit in der Struktur der Projekte angelegt ist und sich dadurch auf den Innovationsprozess auswirkt, in dem die Erprobung und erste Anwendung (im kleinen Rahmen) erfolgt (vgl. P9, P17). Hierzu äußert sich P9B2 wie folgt: „Naja also ich würd‘ das schonmal nochmal differenzieren das Ganze, [.] weil der der Punkt ist natürlich auch unser Antrag ist natürlich unter gewissen Prämissen gestellt worden. Da gibt's gewisse Annahmen, die da hinter stehen und die ist sich aber nicht alle als komplett haltbar erweisen dann auch so im Laufe eines Projekts.“ (P9B2_1, #0:31:59#). Transfer wird hier vor allem als Verstetigung, insbesondere über die Veränderung von Strukturen, verstanden, die im Anschluss an den Innovationsprozess erfolgt und eine breite Anwendung der Innovation im System der beruflichen Bildung ermöglicht.

3.2 Transferstrategien in InnoVET

Auf Basis der Aussagen der von uns Befragten lassen sich für InnoVET vier zentrale Transferstrategien differenzieren, die von den Projekten in unterschiedlicher Art und Weise und teilweise integrativ verfolgt werden: (1) die Übertragung einer im Rahmen von InnoVET entwickelten Bildungsinnovation auf eine oder mehrere andere Organisation(en), teils auch bezeichnet als Transport, (2) die unidirektionale Veröffentlichung der Innovation oder einer Dokumentation zum Innovationsprozess durch ein InnoVET-Projekt, auch bezeichnet als Transparenz, (3) der wechselseitige Austausch zwischen einem oder einer InnoVET-Akteur:in und einem oder mehreren anderen Akteur:innen (innerhalb und außerhalb von InnoVET) über Erfahrungen aus dem Innovationsprozess, und (4) die Weiterentwicklung von InnoVET-Akteur:innen oder Zielgruppen i. S. eines Lernprozesses. Die vier Schwerpunkte sind in Tabelle 2 einander gegenübergestellt und werden nachfolgend vertieft sowie mit Beispielen illustriert.

Tab. 2: Transferstrategien im Kontext von InnoVET

	Transport	**Transparenz**	**Austausch**	**Lernen**
Beschreibung	Übertragung eines Transfergegenstandes von Transfernehmer:in auf Transfergeber:in	Veröffentlichung der Innovation oder einer Dokumentation über die Innovation	Kommunikation über Erfahrungen oder Rahmenbedingungen der Innovation	Weiterentwicklung von Innovationen, Organisationen oder Personen
Beispiel	Übertragung einer Lernplattform auf andere Bildungsorganisationen	Veröffentlichung eines Prozessbaukastens, der als Anleitung funktioniert	Austausch mit anderen Projekten über Arbeitsweise, um voneinander zu lernen	Reflexion von Erfahrungen auf der operativen Ebene, Nutzung auf strategischer Ebene

Quelle: eigene Darstellung

(ad 1): Die meisten InnoVET-Projekte planen, die von ihnen entwickelten Innovationen, zumindest in Teilen, auf andere Organisationen zu übertragen: *„Ja, Transfer ist für mich eigentlich (2s), ja ein Synonym für Übertragbarkeit."* (P16_B1, #0:14:38#). Vor dem Hintergrund eines ausgeprägten Produktbezuges wird dabei zunächst der Erhalt der Innovation über den Zeitraum der Projektförderung i. S. einer Verstetigung angestrebt, indem dieser z. B. durch eine neue Trägerorganisation finanziell und personell abgesichert wird (vgl. bspw. P3 sowie P8). Darüber hinaus ist oft auch eine breitere Anwendung der Innovation vorgesehen, z. B. über eine regionale Ausweitung oder die Berücksichtigung neuer Branchen, Bildungsbereiche, Organisationen o. ä. (vgl. P4). So formuliert es z. B. P14B3: *„Also Transfer bedeutet für mich jetzt*

erstmal, dass das, also ein Konzept, das in einem kleinen Rahmen entwickelt und getestet worden ist, dass das […] in die Breite getragen werden kann." (P14_1, #00:28:48#). Dabei haben viele der Befragten ein Bewusstsein dafür, dass sich die entwickelten Innovationen nicht eins zu eins übertragen lassen, sondern eine Anpassung auf die Bedarfe und kontextuellen Rahmenbedingungen der Transfernehmer:innen erfolgen wird (vgl. P14, P15). In Teilen geben die Befragten an, die kontextuellen Rahmenbedingungen und Bedarfe potenzieller Transfernehmer:innen bereits im Innovationsprozess zu berücksichtigen (vgl. P12, P14). Um die Bedarfe zu erfassen, führen sie beispielsweise Befragungen durch, holen Einschätzungen zentraler Stakeholder (z. B. Kammern) ein oder nutzen ihre Erfahrungen mit potenziellen Zielgruppen aus anderen Projekt- und Arbeitszusammenhängen (vgl. P16).

(ad 2): Weiterhin wird von einigen Befragten Transfer auch als Transparenz im Sinne einer initial unidirektionalen Veröffentlichung entweder der Innovation selbst oder einer Dokumentation über die Innovation bzw. den Innovationsprozess verstanden (vgl. P7, P10). In diesem Zusammenhang wird auf die teils mangelnden Möglichkeiten der InnoVET-Projekte Bezug genommen, in einen persönlichen Austausch mit potenziellen Transfernehmer:innen zu gehen, z. B. weil solche noch nicht existieren oder dem Projekt (teilweise) noch nicht bekannt sind (vgl. P15). Vor diesem Hintergrund wird eine adressatenorientierte Dokumentation und Veröffentlichung angestrebt, sodass die Erkenntnisse auch nach Ende der Projektlaufzeit noch verfügbar sind, wenn das Projekt als Transfergeber nicht mehr existiert (vgl. P10). Das ordnet P15B2 z. B. so ein: „Deswegen ist sozusagen ein Medium dieser Transferprozesse das zu verteilen über Medien, Publikationen etc., sodass es erst einmal als Wissensbestand unabhängig davon fungiert, ob es jetzt schon irgendwo einen Aufbauprozess gibt und man Leute sozusagen persönlich kennenlernt und mit denen sich austauschen kann, die das jetzt bereits aufbauen." (P15_1, #0:38:50 #). In Bezug auf Transparenz werden zwei Dimensionen hervorgehoben: Sichtbarkeit und Nachvollziehbarkeit. Einerseits wird darauf hingewiesen, dass überhaupt für andere Akteur:innen sichtbar gemacht werden muss, was (wie) entwickelt wird bzw. wurde, um die grundsätzliche Möglichkeit dafür zu schaffen, dass sich diese mit der Innovation auseinandersetzen, ein Interesse dafür entwickeln und darauf basierend selbst aktiv werden, indem sie z. B. Teile der Innovation bei sich umsetzen (vgl. P6, P7). Diesen Aspekt hebt P7B1 hervor: „Deswegen ist es ja auch so wichtig, für uns aufzuzeigen, es muss wietergeführt werden, es muss transparent gemacht werden, es muss irgendwie so übertragen werden, dass es andere sehen […]." (P7_1, #0:24:33#). Andererseits wird betont, dass der Innovationsprozess für andere nachvollziehbar gemacht werden muss, um potenzielle Transfernehmer:innen in die Lage zu versetzen, die Innovation bei Interesse auch umzusetzen (vgl. P2, P10, P14, P15). Dies setzt eine gute Aufbereitung bzw. Dokumentation voraus, wie u. a. P14B1

beschreibt: „aber Transfer heißt für mich schon, dass das quasi so gut aufbereitet ist, dass ich das in unterschiedliche Kontexte, sei es in den ähnlichen oder in unterschiedliche, ganz unterschiedliche Kontexte (..) dann so aufbereite, dass es auch übergespielt werden kann […]." (P14_1, #00:30:26#). Der Aspekt der Nachvollziehbarkeit adressiert insofern aus organisationaler Perspektive Fragen des Wissensmanagements sowie mit Bezug zum Individuum Schreibkompetenzen des Projektpersonals.

(ad 3): Ein Teil der Befragten sieht auch den Austausch zwischen ihrem Projekt und anderen Akteur:innen innerhalb und außerhalb von InnoVET als Transfer an, wenn sich dieser auf den Innovationsprozess und/oder -gegenstand bezieht: „Und im größeren Rahmen, was mir auch mega geholfen hat, war auch vielleicht (..), muss ich grad dran denken, weil ich eben noch mit einer Kollegin von <P5> telefoniert habe. Auch der Transfer in andere InnoVET-Projekte ´ne […]." (P16_1, #00:38:57#). Im Rahmen der Befragung wurde diese Art des Transfers vor allem in Bezug auf eine Verbesserung des Innovationsprozesses oder -gegenstandes durch das entsprechende InnoVET-Projekt oder generell auf eine Weiterentwicklung des jeweiligen InnoVET-Projektes thematisiert (vgl. P13, P15, P16). Allgemeiner gesprochen geht es damit um Weiterentwicklungsimpulse, die die transfergebende Organisation durch den Austausch mit anderen Akteur:innen im Zuge der Erstellung des Transfergegenstandes gewinnt, wodurch sich Schnittpunkte mit dem Verständnis von Transfer als Lernprozess (4) ergeben. P15B2 formuliert das beispielsweise wie folgt: „Von daher ist für mich Transfer auch, findet permanent statt, indem wir kommunizieren, wie wir arbeiten, welche Bedarfe an Institutionen bestehen, indem wir uns austauschen mit anderen Akteuren, anderen Inno VET-Projekten. Ich denke, dass niedrigschwellig sehr viel Transfer stattfindet." (P15_1, #0:41:29#). In der Literatur erfolgt die Hervorhebung von Transfer als Austauschprozess demgegenüber i. d. R. in Bezug auf die Kommunikation zwischen transfergebender und transfernehmender Organisation. Dabei wird entweder ein Austausch über Erfahrungen aus dem Innovationsprozess (z. B. spezielle Herausforderungen) oder über die Rahmenbedingungen im Entwicklungs- und ggf. auch Anwendungsfeld angesprochen (vgl. Jenert & Bosse 2021; Euler 2005). In Teilen sind bei diesem Verständnis Überschneidungen zu Transfer als Transport (1) feststellbar.

(ad 4): Schließlich beziehen sich viele der Befragten im Kontext von Transfer auf Lernprozesse. Hier sind die jeweiligen Bezugspunkte allerdings sehr unterschiedlich. Es lassen sich grob drei Schwerpunkte mit jeweils zwei alternativen Ausprägungsformen herausarbeiten: (a) Lernprozesse der Inno VET-Projekte durch Kontakt zu anderen InnoVET-Projekten, (b) Lernprozesse der InnoVET-Projekte durch Reflexion von eigenen Erfahrungen im Innovationsprozess und (c) Lernprozesse bei der Zielgruppe der InnoVET-Projekte durch die entwickelten Innovationen. In Bezug auf (a) betonen einige der Befragten, dass sie vom gegenseitigen Austausch profitieren und von den

Erfahrungen der anderen Projekte lernen, z. B. bei der Entwicklung oder dem Einsatz vergleichbarer Innovationen oder dem Umgang mit zentralen Stakeholdern (bspw. Kammern) (vgl. P6, P8, P10). Dies beschreibt z. B. P6B2: „Wir sind eigentlich sehr sehr interessiert im laufenden InnoVET Projekt eigentlich auch an den Transfer aus den anderen Projekten zu lernen. Das sind ja teilweise auch dieselben formalen Herausforderungen, vor denen wir dastehen und das ist spannend. Also, ich glaube, Transfer muss man vielleicht auch twice denken, also in mehrere Richtungen." (P6_1, #00:52:30#). Vereinzelt weisen einige Befragte außerdem darauf hin, dass entwickelte (Weiter-)Bildungsangebote anderer Projekte für die Kompetenzentwicklung des eigenen Projektpersonals hilfreich sein könnte, wie beispielsweise P1B1: „Oder auch das Projekt <P12> […], da haben wir kurz mal angefragt, weil die haben sehr interessante Weiterbildungsangebote, auf die wir auch gerne zurückgreifen würden." (P1_1, #01:06:42#). Die Projekte nutzen hierfür aber auch (b) die Reflexion eigener Erfahrungen in der Innovationsentwicklung und allgemeinen Projektarbeit: „Wenn wir's (.) wenn es viele Menschen verstanden haben und auch weitergeben können und Begeisterung auch dafür geweckt ist und es eben auch Nutzen bringt." (P9_1, #00:31:20#). Daneben werden Erfahrungen im Innovationsprozess in Teilen systematisch ausgewertet, um sie für die Umsetzung der Innovation im Rahmen weiterer Zyklen strategisch zu nutzen. Das schildert z. B. P13B2: „Wir hoffen, dass wir konsolidiert haben die neuen Standorte, die jetzt im Herbst also dazu gekommen sind sie schon im letzten Herbst, […], dass da schon so etwas wie'n Lernprozess und auch ein Transferprozess dann eben stattgefunden hat." (P13_1, #01:02:53-7#). So erfolgt schrittweise eine Optimierung der Innovation, indem unmittelbar auf Herausforderungen reagiert und Lösungsansätze für spezifische Problemstellungen entwickelt werden. Weiterhin werden Erfahrungen im Innovationsprozess (z. B. Herausforderungen in der Kommunikation mit Projektpartnern oder der Zielgruppe) auf operativer Ebene teilweise systematisch reflektiert, um diese für die strategische Planung und die Dokumentation des Erfahrungsprozesses fruchtbar zu machen (vgl. P2, P15). Eine gänzlich andere Perspektive und Zielrichtung von Lernen wird zuletzt bei denjenigen Befragten angesprochen, die sich (c) auf den Lerntransfer in die Bildungspraxis beziehen. Hier wird zum einen als Ziel formuliert, die Teilnehmer:innen an den entwickelten Bildungsmaßnahmen (Innovation) zu befähigen, ihr gelerntes Wissen in ihrem jeweiligen Praxisfeld anwenden zu können. Damit wird auf den Transfer von Wissen in die Anwendung auf individueller Ebene Bezug genommen. Das wird insbesondere von P14B1 betont: „Transfer, ist jetzt bei uns auch 'ne Befähigung herzustellen. Also, es wird ja in die Köpfe reingehen. Wir versuchen ja durch diese Bildungsangebote nicht jetzt irgendwie nur ´nen Produkt herzustellen, sondern es soll ja eigentlich 'ne Ermöglichung sein, etwas nachher zu können." (P14_1, #00:38:25#). Zum anderen wird eher allgemein darauf hingewiesen, dass die Teilnahme der Personen an den Bildungsmaßnahmen mittel- bis langfristig

dazu führen soll, dass sie mit ihrem Erlernten bzw. aufgrund ihres Erlernten merkbare Veränderungen im Praxisfeld herbeiführen. P6B1 formuliert das z. B. wie folgt: „„[…] gelungen wäre es, wenn die Unternehmen genug Leute haben, die mit entsprechender Qualifikation in den in den Unternehmen tatsächlich arbeiten, aber das ist so eine Maximalforderung oder so eine Idealvorstellung.“ (P6_1, #00:48:50#).

4. Diskussion und Ausblick

Übergreifend verfolgt das InnoVET-Programm die Ziele, „durch die Entwicklung innovativer Bildungskonzepte die Attraktivität, Qualität und Gleichwertigkeit der beruflichen Aus- und Weiterbildung weiter zu steigern. […] Mit neuen innovativen strukturbildenden Konzepten soll die berufliche Bildung zukunftsfest gemacht werden und der Gleichwertigkeit dualer und akademischer Bildung Rechnung getragen werden. […] Mit dem Wettbewerb sollen nachhaltige strukturelle Veränderungen angestoßen und verstetigt werden. Deshalb ist ein Wissens- und Ergebnistransfer der im Rahmen des Projekts entwickelten Konzepte und Strukturen von besonderer Bedeutung.“ (BMBF 2019).

Damit zielt InnoVET – wie durchaus auch andere Innovationsprogramme – einerseits auf die Entwicklung und Erprobung innovativer Bildungskonzepte durch die Akteur:innen, die Systemgrenzen in den Blick nehmen und zu einer Weiterentwicklung beitragen und andererseits einen Transfer dieser Projekte anstoßen und die Verstetigung derartiger Strukturen aufnehmen. Hier spiegeln sich letztlich bereits ganz unterschiedliche system- und handlungstheoretische Perspektiven wider.

Wie adressiert, werden im Rahmen der übergreifenden Begleitforschung im Kontext des Projektes ITiB dabei die gestaltenden Akteur:innen zum Ausgangspunkt der Untersuchung gemacht (vgl. Daniel-Söltenfuß, Kremer & Kückmann 2022). Der vorliegende Beitrag hat deswegen den Blick auf die Transferprozesse auf Basis der vorzufindenden Transferverständnisse projektverantwortlicher Akteur:innen gerichtet. Hiervon ausgehend sollen nachfolgend auch die übergreifenden (systemischen) InnoVET-Zielsetzungen als Reflexionsfolie herangezogen und in dem Kontext kritisch diskutiert werden.

Wie angemerkt wurde, konnten dabei nur ausgewählte Befunde und Einblicke in die Aufarbeitung der Transferverständnisse und -strategien dargestellt werden. Dabei wurde aber bereits sehr deutlich, dass – ausgehend von den Sinnkonstruktionen der Akteur:innen – Transfer- und Innovationsprozesse kaum voneinander losgelöst betrachtet werden (können), sondern ein Innovations-Transferdilemma zu erkennen ist. Die Transferaufgabe zeigt sich nicht einfach als nachgelagerte Aufgabenstellung einer Übertragung innovativer

Ansätze, sondern das Zusammenspiel von Innovations- und Transferaufgabe bedarf einer Betrachtung, wobei eben die Ausdeutung und Ausgestaltung durch die Individuen in den Blick genommen werden muss. Dabei muss festgestellt werden, dass die Transferaufgabe zwar im Rahmen der Antragsstellung mitgeführt, der Transferprozess jedoch selbst durch eine Offenheit gekennzeichnet werden kann und sowohl Transferverständnis sowie -strategie als auch Transferaktivitäten und -prozesse im Projektverlauf durch die gestaltenden Akteur:innen entwickelt und konkretisiert werden können bzw. müssen. Dabei zeigt sich Transfer in Innovationsprogrammen als eine Aufgabenstellung, die aus dem Kontext des Innovationsprojektes heraus gestaltet werden soll. Genau hier können sich auch Grenzen zeigen, da die Akteur:innen innerhalb dieser Kontexte in der Regel begrenzte Handlungsspielräume besitzen und Innovationen zwar an potentielle Transfernehmer:innen herangetragen werden können, die Transfernehmer:innen dann wiederum die Verantwortung für Implementation und ggf. auch Neu-Entwicklung der Innovationen in ihrem Handlungsfeld übernehmen (müssen).

Entsprechend zeigt sich die Transferaufgabe häufig als herausfordernd und soll oftmals von den jeweiligen Akteur:innen innerhalb der Innovationsprojekte mit realisiert werden. Gerade hier scheinen Grenzen zu bestehen, die wir pointiert nochmals zusammenführen möchten:

1. Es ist ein Innovations- und Transferdilemma erkennbar. Die Komplexität, Kontextualisierung und Systemveränderung von Innovationen kann dazu führen, dass ein Transfer erschwert wird und nur sehr begrenzt durch die Akteur:innen aus einem Projektzusammenhang zu realisieren ist. Die frühzeitige Berücksichtigung möglicher Transfermaßnahmen kann wiederum die Entwicklung der Innovationen beeinflussen und z. B. Herausforderungen auf Systemebene nicht aufnehmen. Die Aufdeckung von Innovations- und Transfergrenzen sollte gestärkt werden, gerade hier bieten sich Austauschzusammenhänge in Innovationsprogrammen, wie z. B. InnoVET an.

2. Grenzen eines Transfers durch Innovationsprojekte. Die Transferaufgabe wird über Ausschreibungen in der Regel als Teil des Innovationsprojektes betrachtet und auf die Ebene der Projekte verlagert. Hier kann festgestellt werden, dass damit die Perspektive der Transfergeber:innen schwerpunktmäßig einfließt und die Innovationen so zwar an potentielle Transfernehmer:innen herangetragen werden, die dort notwendige Implementation und Neu-Entwicklung der Innovation in einem anderen Kontext zeigt sich dann herausfordernd. Hier erscheint es notwendig, der Transferaufgabe resp. der Implementation und ggf. Neu-Entwicklung in anderen Feldern eine besondere Beachtung zu schenken.

3. Transferverständnis und -aktivitäten stützen. Transferverständnis und -aktivitäten entwickeln sich in Innovationsprojekten kontinuierlich und sind

an die ausführenden Individuen gebunden. Es kann hier beobachtet werden, dass sowohl im Innenverhältnis der Innovationsprojekte Transferverständnisse, -strukturen und -prozesse anzulegen sind und diese mit umfassenden Interaktions- und Kommunikationsprozessen verbunden sind. Es erscheint hier kaum hilfreich, ein einheitliches Vorgehen zu entwickeln, vielmehr sind diese Aktivitäten vor Ort systematisch durchzuführen. Daneben sind Transfernehmer:innen darin zu unterstützen, die Innovationen aufzunehmen. Dies bedarf eigenständiger Strukturen und kann kaum als nachgelagerte Aufgabe gesehen werden. Das Transferproblem zeigt sich hier darin, dass neben der Entwicklung von Innovationen, die Implementationsaufgabe einer stärkeren Beachtung bedarf.

Literatur

BMBF (2019). Förderrichtlinien zur Durchführung des Bundeswettbewerbs „Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung (InnoVET)“ Bundesanzeiger vom 17.10.2019. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/01/2217_bekanntmachung.html (10.12.2023).

BMBF (2021) (Hg.). Exzellenz fördern. Berufsbildung stärken. Wie die InnoVET-Projekte die berufliche Bildung in Deutschland voranbringen. Bonn, Berlin. Online: https://www.inno-vet.de/SharedDocs/Publikationen/de/innovet/Exzellenz _foerdern_Berufsbildung_staerken.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (08.12.2023).

Bormann, I. (2011). Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Budde, J. & Rißler, G. (2022). Theorien sozialer Praktiken. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 143 – 167). Wiesbaden: Springer VS.

Daniel-Söltenfuß, D., Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2022). Innovations- und Transferprozesse in der beruflichen Bildung als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Verständnisse, Praktiken und Gestaltung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118 (4), 684-697.

Diettrich, A. (2013). Die Transferdiskussion in der Modellversuchsforschung im Spannungsfeld pluraler Interessen und Qualitätserwartungen. In E. Severing & R. Weiss (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung (S. 89-104). Bonn: BiBB.

Dilger, B. (2007). Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion". Paderborn: Eusl Verlag.

Ertl, H. & Peitz, N.-M. (2022). Gemeinsam mehrgleisig an einem Strang. Begleitforschung in InnoVET als Grundlage für nachhaltige Translationsprozesse bei Programmdurchführungen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118 (4), 659-669.

Euler, D. (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze –. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 101 (1), 43-57.

Garcia, R. & Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. The Journal of Product Innovation Management, 19, 110-132.

Howaldt, J. & Schwarz, M. (2022). Soziale Innovation und gesellschaftliche Transformationsprozesse. In E. Schüll, H. Berner, M. L. Kolbinger & M. Pausch (Hrsg.), Soziale Innovation im Kontext, Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts (S. 7-30). Wiesbaden: Springer VS.

Jenert, T. & Bosse, E. (2021). Lehrentwicklung an Hochschulen als transferorientierte Netzwerkarbeit: Das Bündnis für Hochschullehre Lehren. In U. Schmid & K. Schönheim (Hrsg.), Transfer von Innovation und Wissen (S. 26-286). Wiesbaden: Springer VS.

Kremer, H.-H. & Theis, M. (1995). Zum Transferverständnis: Versuch einer theoretischen Grundlegung. In M. Twardy (Hrsg.), Abschlußbericht Transferprojekt „Innovationstransfer Berufsbildung zur Entwicklung einer Bildungsorganisation im Handwerk in den neuen Bundesländern“ mit den Schwerpunkten Meisterausbildung, Betriebliche Ausbildung, Ausbildungsberatung (S. 15 – 70), Köln: Kommissionsverlag Adalbert Carl.

Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / Basel: Beltz Juventa Verlag.

Kückmann, M.-A. (2023). ‚Worth a Thousand Words?! Kommunikative Validierung mittels Sketchnoting als neuer Impuls im Kontext der Diskussion über die Qualität qualitativer Sozialforschung. (Unveröffentlichtes Arbeitspapier).

Kuhlee, D., Bünning, F., Pohl, M. & Stobbe, L. (2022): Systematisch innovieren. Inno-VET-Innovationsansätze als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 118 (4), 670-683.

Ortmann, G. (1995). Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rüschoff, B. & Velten, S. (2021). Anforderungen an einen erfolgreichen Wissenschafts-Praxis-Transfer. Entwicklung eines Konzepts zur Begleitung der Projekte der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+, Leverkusen: Barbara Budrich.

Schemme, D. (2017). Zum Transfer von Bildungsinnovationen aus Modellversuchen des Bundes. In M. Geiben (Hrsg.), Transfer in internationalen Berufsbildungskooperationen, (S. 61-72). Berichte zur Beruflichen Bildung, Bonn: BiBB.

Sloane, P. F. E. (2016). Öffentlichkeit und Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 112 (1), 3-14.

Sloane, P. F. E., Euler, D. & Jenert, T. (2020). Transfer und Kooperation im regionalen Kontext. Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement. BWP, 4, 30-34.

Toepper, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kühling-Thees, C. (2021). Research in International Transfer of Vocational Education and Training – A Systematic Literature Review. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 8 (4), 138–169.

Vorstellung von Rahmenmodell und Kompetenztest zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken

Steffen Spitzner, Thomas Retzmann

1. Zur ökonomisch-gesellschaftlichen Ausgangslage

Politik und Wissenschaft schreiben dem Entrepreneurship das Potenzial zu, direkt und indirekt zur Bewältigung zentraler Herausforderungen unserer Zeit beizutragen (vgl. Europäische Kommission 2016; Fritsch 2019; Kollmann 2018). Die Entwicklung von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat erfordere neuartige Problemlösungen durch innovative Akteur*innen verschiedenster Provenienz, resümiert Faltin (2018, 4). Innovatives Unternehmer*innentum sei bedeutend für Forschung und Entwicklung, Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit, nachhaltiges Wachstum sowie die Entstehung hochwertiger Arbeitsplätze (vgl. Fueglistaller et al. 2019, 18 f.; OECD 2004). Die Liste solcher Zuschreibungen ließe sich bezüglich des potenziellen Impacts von Intrapreneurship erweitern (vgl. Aff 2008, 8; Weber et al. 2016a, 75 ff.; Wunderer 2001). Die Gründungsaktivitäten sind dagegen seit den 2000er-Jahren rückläufig (vgl. Metzger 2021). Im internationalen Vergleich belegt Deutschland seit längerem einen hinteren Platz (vgl. Sternberg et al. 2022). Auch der Gründer*innengeist gehe zurück: Lag der Anteil der Bevölkerung im Alter zwischen 18 und 67 Jahren, der lieber selbstständig wäre, im Jahr 2000 bei 45 % waren es 2019 noch 26 % (vgl. Metzger 2020, 2). Von verschiedener Seite wird deshalb gefordert, die Vermittlung unternehmerisch relevanter Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in Schule, Berufsbildung und Hochschule zu verbessern (vgl. Ivanova, Michels & Mittelstädt 2018; Sternberg et al. 2022) oder diese gar über das gesamte Bildungssystem hinweg zu implementieren (vgl. Europäische Kommission 2006; Lindner 2018). Die Entrepreneurship Education wird national wie international als wichtige oder gar zentrale bildungspolitische Aufgabe hervorgehoben (vgl. Aff 2008; Europäische Kommission 2006; 2016; Kirchner & Loerwald 2014; OECD 2004). Hierzulande zähle sie indes zu den schlechtesten entrepreneurialen Rahmenbedingungen: Die Expert*innen der KfW-Bankengruppe bewerten sie als mangelhaft (vgl. Metzger 2021, 10 f.); die des Global Entrepreneurship Monitors zu ca. 80 % eher negativ oder negativ. Der Handlungsbedarf sei dort am größten, um den Gründungsstandort zu stärken und eine ausgeprägtere Gründungskultur zu entwi-

ckeln, so Sternberg et al. (2022, 64). Um die Effektivität solcher Bildungsbemühungen jedoch evidenzbasiert beurteilen zu können, fehlt vor allem ein Testinstrument.

2. Entfaltung der pädagogisch-didaktischen Fragestellung

In der Wirtschaftsdidaktik wird die Entrepreneurship Education nicht auf das Ziel der Erhöhung von Gründungsquoten limitiert (vgl. Halbfas & Liszt-Rohlf 2019). Die Lernenden sollen durch ökonomische Bildung vielmehr dazu befähigt werden, erwerbstätig geprägte Situationen mündig, kompetent und verantwortungsvoll zu bewältigen (vgl. Euler & Hahn 2014, 80; Jung 2012, 13 ff.; Steinmann 1997). Gleiches solle für entrepreneuriale Situationen gelten (stellvertretend für Viele: Aff 2008; Braukmann 2003; Retzmann & Seeber 2019).

Idealerweise baut die Förderung entrepreneurialer Fähigkeiten und Einstellungen auf einer Erhebung des Status quo im Bildungssystem auf (vgl. Braukmann & Bartsch 2013, 2). Lernstandserhebungen unterstützen eine gezielte Förderung (vgl. Retzmann & Hausmann 2012, 51 ff.; Hausmann & Retzmann 2014, 330). Dafür fehlen jedoch theoretisch fundierte Kompetenzmodelle und empirisch überprüfbare Messmodelle sowie valide Messinstrumente. Deren Entwicklung und Normierung gilt als Desiderat (vgl. Ivanova, Michels & Mittelstädt 2018, 76; Jung 2012, 29; Retzmann & Hausmann 2012, 63 f.; Weber et al. 2014, 3). Einige Studien beinhalten Ansätze, um den Learning Outcome zu ermitteln, beispielsweise motivationale, affektive und soziale Aspekte (vgl. Müller 2014), Einstellungen (vgl. Kriedel 2017) oder Auffassungen und Meinungen (vgl. Grewe 2020) zum innovativen Unternehmer*innentum; für die kognitive Kompetenzfacette fehlt im deutschsprachigen Raum jedoch ein Instrument. Dabei gelten fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten für den Kompetenzerwerb als zentral, da Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch seien (vgl. Klieme et al. 2007, 75; Weinert 2002).

Dass systematische Erhebungen der Lernausgangslagen und Lernergebnisse fehlten, stelle ein Hindernis für die Weiterentwicklung von entrepreneurialem Lernen und Lehren dar (vgl. Bacigalupo et al. 2016; Ivanova, Michels & Mittelstädt 2018, 76). Um die Wirksamkeit pädagogischer Interventionen in kontrollierten Studien mit einem Pre-Post-Test-Design nachweisen und vergleichen zu können, wird demnach ein geeignetes Testinstrument benötigt.

Vor diesem Hintergrund wurde das Ziel verfolgt, einen kompetenzorientierten Leistungstest zur kognitiven Facette des innovativ-unternehmerischen Wissens und Denkens zu entwickeln und zu validieren. Zur Beantwortung aufgeworfen war die Frage, ob es sich als eigenständiger Gegenstandsbereich konstruieren und inhaltsvalide als eindimensionales Konstrukt objektiv, differenziert, trennscharf, zuverlässig und fair messen lässt.

Im Folgenden wird zunächst die fachwissenschaftlich-theoretische und fach-didaktisch-legitimatorische Basis des zu entwickelnden Rahmenmodells ausgearbeitet. Sodann wird dargelegt, wie dieses qualitativ und quantitativ validiert wurde. Abschließend werden Forschungsdesiderate benannt und zukünftige Einsatzmöglichkeiten des Tests aufgezeigt.

3. Entrepreneurship als fachwissenschaftliche Grundlage

Für die Begriffe „Entrepreneur" und „Entrepreneurship" gibt es im Deutschen keine adäquaten Pendants (vgl. Ripsas 1997, 65). Eine Übersetzung mit Unternehmer*in und Unternehmer*innentum oder Unternehmensgründung gilt aufgrund bedeutungsrelevanter Unterschiede als nicht zielführend (vgl. Liening 2017, 442). Im Englischen werde treffend zwischen „entrepreneur" und „owner/manager" bzw. „entrepreneurship" und „business administration" unterschieden (vgl. Faltin 2018, 10). Es bedarf daher der Klärung, was die Fachwissenschaft unter Entrepreneurship versteht, wie sie es von verwandten Begriffen abgrenzt und was es mit Intrapreneurship als Prozess gemein hat.

3.1 Begriffliche Klärungen, Differenzierungen und Abgrenzungen

In der Fachwissenschaft wird die Innovation je nach Autor*in als Kern, Objekt, zentrales Element, Grundvoraussetzung oder (Erfolgs-)Determinante des Entrepreneurships benannt (vgl. Drucker 2004, 27; Fallgatter 2002, 44; Faltin 2018, 8; Fritsch 2019, 10; Fueglistaller et al. 2019, 97; Schumpeter 1942). Als Entrepreneur gilt, wer innovative Waren, Dienstleistungen oder Produktionsmethoden am Markt einführt und etabliert, die neuartig Nutzen bzw. Wert(e) generieren (vgl. Fueglistaller et al. 2019, 2; Volkmann & Tokarski 2006, 83). Solche Innovationen reichten von der inkrementellen Änderung bis zum radikalen ‚Quantensprung' (vgl. Grichnik et al. 2017, 3). Kreative Veränderungen und Weiterentwicklungen gelten als Innovation, wenn sie Existierendes auf neuartige Weise kombinieren oder einsetzen (vgl. Faltin 1998, 5 ff.).

Nicht unter diesen Begriff fallen Unternehmer*innen, die ein Unternehmen leiten, ohne innovativ zu agieren (vgl. Kirchner & Loerwald 2014, 19); ebenso wenig Existenzgründer*innen, die sich an vorhandenen Geschäftsmodellen in erschlossenen Märkten orientieren (vgl. Kollmann 2019, 3; Ripsas 2018, 5), weil sie imitierend agieren und im Verdrängungswettbewerb hinsichtlich Preis und Qualität stehen (vgl. Fallgatter 2002, 329). Dagegen führe Entrepreneurship zu einem Innovationswettbewerb (vgl. Fueglistaller et al. 2019, 4), der Alleinstellungsmerkmale und Wachstum betone (vgl. Faltin 2018, 9 ff.).

Statt einer restriktiven Begrenzung auf Neugründungen schlagen Volkmann & Tokarski (2006, 13) eine weite Begriffsauffassung vor, die den gesamten Lebenszyklus eines Unternehmens umfasst, „also sowohl auf neu gegründete, junge und etablierte Unternehmen sowie letztendlich auch auf etablierte Unternehmen in der Krise oder im Sanierungsprozess“ abstellt. Auch mit dem Kauf, der Übernahme bzw. Nachfolge von Unternehmen könnten innovativ-unternehmerische Initiativen verbunden werden (vgl. Schulte 2012, 198).

Nach Fallgatter (vgl. 2002, 20) umfasst Intrapreneurship entrepreneuriale Vorgänge innerhalb der abhängigen Beschäftigung. Der Intrapreneur wird als Entrepreneur innerhalb einer Organisation angesehen, der die Unternehmensstrategie im Sinne eines innovativen Mitunternehmers aktiv unterstützt und sich durch Eigeninitiative und Verantwortung auszeichnet (vgl. Pinchot 1998; Wunderer 2001, 51). Sie befinden sich in struktureller Abhängigkeit von der Organisation und tragen nicht das unternehmerische Risiko (vgl. Faltin 2018).

Als Ergebnis ist festzuhalten, dass von der kreativen Innovativität im Handeln als dem spezifischen Erkenntnisinteresse von Entrepreneur*innen und Intrapreneur*innen gleichermaßen auszugehen ist. Um jedoch auch dem Unterschied von Entrepreneurship und Intrapreneurship Rechnung zu tragen, wird im Rahmenmodell (siehe Tab. 1) zwischen den Situationen der unternehmerischen und der beruflichen Selbstständigkeit differenziert.

3.2 Rekonstruktion des innovativ-unternehmerischen Prozesses

Am Beginn jeder innovativ-unternehmerischen Initiative stehe die Identifikation kreativer (Geschäfts-)Ideen (vgl. Kollmann 2018, 195; Ripsas 1997, 88). Diese können im Sinne Schumpeters (1942) mittels eigener Aktivitäten auf Basis verfügbarer Ressourcen erschaffen werden (Creation-Theorie, Effectuation-Ansatz), oder im Sinne Kirzners (1978) als objektive Phänomene existieren, die darauf warten, vom innovativen (Mit-)Unternehmer entdeckt und genutzt zu werden (Discovery-Theorie, Causation-Ansatz) (vgl. Alvarez & Barney 2005, 3 ff.; Grichnik et al. 2017, 39 ff.; Sarasvathy 2008). In beiden Fällen müsse bewertet werden, ob es sich bei den Ideen um innovativ-unternehmerische Gelegenheiten handele (vgl. Drucker 1998, 60 ff.), denn wie Smilor (1997, 342) ausführt: „[…] at the center of an opportunity is always an idea, but not all ideas are opportunities“. Sei dies evaluiert, erfordere deren Realisierung betriebliche bzw. institutionelle Ressourcen. Dabei könne es sich um finanzielle, organisatorische, personelle, physische, soziale und technische Mittel handeln, die es zu analysieren und nutzen gelte (vgl. Barney 1991; Fueglistaller et al. 2019, 40 ff.). Den innovativen (Mit-)Unternehmer zeichne jedoch erst die Implementierung der Gelegenheit in das volkswirtschaftliche Gesamtsystem aus (vgl. Grichnik et al. 2017, 292). Diese gilt als realisiert,

wenn die Innovation verbreitet wird und Kundenbedürfnisse neuartig befriedigt bzw. Wert(e) geschaffen werden (vgl. Faltin 1998, 12).

Diesem prozessorientierten Verständnis folgt die Europäische Kommission im Entrepreneurship Competence Framework: Entrepreneuriale Kompetenz sei die Fähigkeit, Ideen und Gelegenheiten durch die Nutzung von Ressourcen in Initiativen umzusetzen (vgl. Bacigalupo et al. 2016, 10).

Obwohl dabei höchst differente Zielfunktionen handlungsleitend sein können, stellen sich Drucker (2004, 131) zufolge wesensgleiche Anforderungen:

„It makes little or no difference whether the entrepreneur is a business or a non-business public-service organization, nor even whether the entrepreneur is a governmental or non-governmental institution. The rules are pretty much the same, the things that work and those that don`t are pretty much the same, and so are the kinds of innovations".

Social Entrepreneurs stünden ihren ‚klassischen' Pendants nicht nach: Auch sie seien ständig auf der Suche nach neuen Gelegenheiten, würden Chancen statt Probleme sehen und deren Realisierung konsequent verfolgen (vgl. Dees 2001). Die Wertschöpfung könne gleichermaßen im privaten, öffentlichen oder Nonprofit-Sektor erfolgen oder in einer Kombination derselben (vgl. Bacigalupo et al. 2016, 6). Das Rahmenmodell sollte daher unabhängig davon sein, ob der durch eine Innovation geschaffene Nutzen bzw. Wert ein finanzieller, sozialer, ökologischer, kultureller oder politischer ist, wobei sich die Innovation sowohl auf das Geschäftsmodell, die Waren und Dienstleistungen, den Prozess oder das Verfahren als auch auf das gesellschaftliche Veränderungspotenzial im Sinne des Social, Sustainable, Green, Cultural oder Political Entrepreneurship beziehen kann.

Die fachwissenschaftliche Rekonstruktion des innovativ-unternehmerischen Prozesses ergibt für das Rahmenmodell (siehe Tab. 1) somit folgende – von Branche, Technologie, Subjekt, Organisation bzw. Institution und Zielfunktion unabhängigen – situationsübergreifenden, entrepreneurialen Kompetenzanforderungen: Entrepreneur*innen und Intrapreneur*innen können

1. kreative Ideen und innovative Gelegenheiten identifizieren und bewerten,
2. vorhandene und benötigte Ressourcen analysieren und nutzen sowie
3. innovativ-unternehmerische Initiativen am Markt realisieren & bewerten

4. Zu den Zwecken schulischer Entrepreneurship Education

Die Zwecke der Entrepreneurship Education sind in ein Rahmenmodell aufzunehmen, zumal es verkürzte Vorstellungen davon gibt. So sind etwa Tramm

& Gramlinger (2006, 3) „sehr skeptisch“, „Berufsfachschüler und Berufsschüler auf die Option wirtschaftlicher Selbstständigkeit hin auszubilden“ und mit ihnen „Themen wie ‚Unternehmensgründung‘, ‚Business Plan‘ u. ä.“ zu bearbeiten, weil die Erstausbildung „in aller Regel nicht direkt in die wirtschaftliche Selbstständigkeit“ führe. Sie schlussfolgern, dass „die unmittelbare und gezielte Vorbereitung hierauf … eine Domäne der Weiterbildung“ sei. Zweifel sind jedoch angebracht, dass eine solche Gleichsetzung von schulischer Entrepreneurship Education unter Bildungsanspruch (Kap. 2) mit den Zielen und Inhalten von Gründungskursen berechtigt ist. Entrepreneurship Education kann laut OECD (vgl. Lackeus 2015, 7 ff.) sehr Verschiedenes bedeuten: (1) Lernen über den Gegenstand des innovativen (Mit-)Unternehmertum, um ein Verständnis der Phänomene der Wirklichkeit zu schaffen. (2) Lernen für Entrepreneurship durch Sensibilisierung und Befähigung zum innovativ-unternehmerischen Denken in Vorbereitung auf gegenwärtige und zukünftige Situationen (vgl. Lindner 2018, 412 f.). (3) Lernen durch Entrepreneurship durch Gestaltung des Lernprozesses in Anlehnung an den prozessualen Charakter entrepreneurialer Initiativen (vgl. Liening 2017, 471 ff.; Wiepcke 2019, 203). Diese Ansätze verbindend solle die Entrepreneurship Education Ermöglichungsräume bieten, um erwerbstätig geprägte, innovativ-unternehmerische Situationen individuell zu bewältigen.

Für die öffentliche Schule lassen sich zudem allgemeine, konsensfähige Zwecke identifizieren. In der wirtschaftsdidaktischen Tradition stehend postulieren viele Konzepte für die Entrepreneurship Education die Mündigkeit als oberstes Ziel (vgl. Aff & Geissler 2017; Braukmann & Bartsch 2014; Kirchner & Loerwald 2014; Retzmann & Seeber 2019). Somit zielte sie auf die Verwirklichung des obersten Bildungs- und Erziehungsziels der Schule (vgl. Giesecke 2004, 73; Menck 2012, 24). Die Legitimität einer Entrepreneurship Education, die darauf abzielt und deren Intentionen in der deutschen Bildungstheorie wurzeln, darf somit angenommen werden.

Böhm & Seichter explizieren Mündigkeit als „sittliches Verhältnis des Menschen zur eigenen Person und zur Gesellschaft“ (2017, 335). Nach Roth (1971, 180 ff.) stellt sie den Bezug zum sozialen Umfeld her. In dieser Auslegung umfasst der Mündigkeitsbegriff – wie bei Retzmann et al. (2010, 4 f.) ausgeführt – mithin drei Ebenen der Verantwortungsübernahme: das Individuum, das soziale Umfeld und die Gesellschaft (vgl. auch Kirchner & Loerwald 2014). Im Rahmenmodell (siehe Tab. 1) spiegeln sie sich wider in Gestalt der Verantwortung

- 1. für sich selbst beim Streben nach dem eigenen Wohlergehen,
- 2. für die Berücksichtigung der legitimen Interessen anderer sowie
- 3. für die Normen und Werte der Gesellschaft.

5. Synthese zum Rahmenmodell

Kompetenzorientierten Leistungstests ist nach allgemeiner Auffassung ein Rahmenmodell zugrunde zu legen, das die theoretischen Ausführungen verknüpft, das Konstrukt in Form fachlicher Anforderungen operationalisiert und dadurch als Bindeglied zwischen dem Konstrukt und den Testitems fungiert (vgl. Hentrich, Rolfes & Seeber 2017, 143; Klieme et al. 2007, 71). Weil es für die Schule gelten soll, berücksichtigt es die Anforderungen der Kultusministerkonferenz (vgl. 2010) an domänenspezifische Kompetenzmodelle. Im Folgenden werden obige Zwischenergebnisse in einem Rahmenmodell integriert:

(1) Kompetenzen sollen für eine bestimmte Domäne formuliert werden und das spezifische Erkenntnisinteresse berücksichtigen (vgl. Brückner, Zlatkin-Troitschanskaia & Pant 2020, 220 ff.), welches in Kap. 3.1 als die kreative Innovativität identifiziert wurde. (2) Die Kontexte einer Domäne sollen auf Situationen rekurrieren, in denen gegenstandsspezifisches Wissen und Denken angewandt wird (vgl. OECD 2020, 43 f.). Sie dienen als Ausgangspunkt für die Entdeckung von Kompetenzanforderungen (vgl. Retzmann & Seeber 2019, 156). Dafür wurden in Kap. 3.1 die arbeits- und berufsweltlichen Kontexte des Erwerbstätigen in die Situationsklassen der unternehmerischen und beruflichen Selbstständigkeit unterschieden. (3) Rahmenmodelle sollen die maßgeblichen Prozesse angeben, die das spezifische Wissen und Denken charakterisieren (vgl. OECD 2017, 91 f.) und notwendig sind, um spezifische – hier entrepreneuriale – Aufgaben zu bewältigen. Dazu wurden in Kap. 3.2 die Kompetenzanforderungen aus dem innovativ-unternehmerischen Prozess abgeleitet. (4) Mit der Mündigkeit und der dreigliedrigen Verantwortungsübernahme werden allgemeine Bildungsziele aufgegriffen (Kap. 4).

Bei der Modellierung entrepreneurialer Kompetenzen ist zu berücksichtigen, dass für die ökonomische Domäne, die eine inhaltliche Nähe aufweist, bereits ein Modell vorliegt, das diese Anforderungen erfüllt. Das Integrationsmodell ökonomischer Bildung gilt als elaboriert, hielt einer empirischen Überprüfung stand (vgl. Seeber et al. 2018) und wurde von Retzmann & Seeber (2019) bereits auf den hier interessierenden Gegenstandsbereich appliziert. Die von Retzmann et al. (vgl. 2010, 16) identifizierten Situationsklassen auf erster Ordnungsebene umfassen die Erwerbstätigkeit, darunter ausdrücklich die Situation von Entrepreneur*innen, jedoch sind sie viel umfassender und beinhalten auch die Situationsklassen der Verbraucher*innen und Wirtschaftsbürger*innen. Die für alle ökonomisch geprägten Lebenssituationen typischen Kompetenzanforderungen, die sich in den kognitiven Prozessen niederschlagen, sind daher generischer als bei der enger umgrenzten Domäne Entrepreneurship.

Das hier entwickelte, spezifischere Kompetenzmodell ist hinsichtlich der Situation differenzierter: Neben dem Entrepreneurship wird auch das Intrapreneurship berücksichtigt. Es ist zugleich passgenauer, weil die Anforderungen nur auf den Prozess des Entre- und Intrapreneurships bezogen sind. Vor allem aber weicht das Erkenntnisinteresse der Ökonomik, das Retzmann et al. (2010) als die Suche nach effizienten Lösungen für individuelle Auswahlprobleme (Kompetenzbereich A), soziale Interessenlagen (B) und institutionelle Regelungen (C) explizieren, vom Erkenntnisinteresse der Entrepreneur*innen ab, das oben als kreative Innovativität herausgearbeitet wurde. Umgekehrt verhält es sich bezüglich des Kompetenzmodells von Weber et al. (2016b) für das Intrapreneurship, welches mit dem kreativen und innovativen Denken und Handeln in unternehmerischen Kontexten zwar dasselbe Erkenntnisinteresse formuliert, jedoch nunmehr das Entrepreneurship nicht beinhaltet und folglich keine Items zur Gründungssituation. In der Entrepreneurship-Forschung sind innovative Neugründungen („Start-ups“) aber für nicht wenige Forscher*innen (stellvertretend für Viele: Kollmann 2019) das konstituierende Merkmal des Entrepreneurships. Aufgrund dessen schien die Entwicklung eines Rahmenmodells angezeigt zu sein, das Entrepreneurship und Intrapreneurship beinhaltet. Während bei Weber et al. (2016b) zudem das Handeln – speziell von Industriekaufleuten – als Testgegenstand ausgewiesen ist, wird dieser umfassendere Anspruch hier nicht verfolgt, weil dafür – neben dem herausgearbeiteten, einheitlichen Erkenntnisinteresse – auch das spezifische Handlungsinteresse operationalisiert werden müsste, das sich bei Business, Sustainable, Social, Green, Cultural und Political Entrepreneurship kategorial unterscheidet.

Das Rahmenmodell, das das latente Konstrukt expliziert, entsteht durch die Synthese der voranstehenden Ausführungen: Seine Struktur ergibt sich, indem die Situationen der unternehmerischen und beruflichen Selbstständigkeit mit den aus der Fachperspektive gewonnenen, spezifischen Prozessen verbunden werden; die aus dem Bildungsanspruch resultierenden Verantwortungsebenen finden sich über alle Prozesse hinweg.

Tab. 1: Rahmenmodell zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken Arbeits- und berufsweltliche Kontexte:

	Arbeits- und berufsweltliche Kontexte:	
	unternehmerische Selbstständigkeit (Entrepreneurship)	**berufliche Selbstständigkeit (Intrapreneurship)**
Prozesse des Entrepreneurships:	**in Verantwortung für sich selbst, die Mitmenschen und die Gesellschaft**	
Ideen und Gelegenheiten identifizieren und bewerten	Persönliche Handlungssituationen analysieren Interne und externe Interessenkonstellationen bewerten Innovative Gelegenheit verantwortungsbewusst bewerten	
Ressourcen analysieren und nutzen	Persönliche Handlungsoptionen gestalten Interne und externe Kooperationen nutzen Ressourcen verantwortungsbewusst analysieren und nutzen	
Unternehmerische Initiative realisieren und bewerten	Persönliche Handlungen und Entscheidungen reflektieren Interne und externe Beziehungen bewerten Unternehmerische Initiative verantwortungsbewusst gestalten	

Quelle: eigene Darstellung

Persönliche Handlungssituationen analysieren umfasst zum Beispiel das Abwägen von Chancen und Risiken abhängiger bzw. selbstständiger Beschäftigung oder die Wahl der Unternehmensrechtsform, die unter Haftungsaspekten am besten passt. Zu Interne und externe Kooperationen nutzen zählen die Identifikation geeigneter Vertriebswege, die Einbindung von Business Angels oder das (Guerilla-)Marketing. Im Rahmen von Unternehmerische Initiative verantwortungsbewusst gestalten sollen die Testtand*innen beispielsweise Möglichkeiten zur sozialen bzw. ökologischen Verantwortungsübernahme von Unternehmen oder die Auswirkungen einer sich verändernden Altersstruktur der Bevölkerung für Unternehmen in eigenen Worten skizzieren. Das vollständig ausdifferenzierte Rahmenmodell und alle Testitems finden sich in der Dissertation des Erstautors (vgl. Spitzner 2023).

Jedes Testitem verknüpft einen Kontext und einen Prozess mit einem spezifischen Inhalt (vgl. OECD 2017, 89). Zu den Inhalten der Entrepreneurship Education hat die Wirtschaftsdidaktik Vorschläge ausgearbeitet. Nach Aff (vgl. 2008, 317 ff.) soll ökonomisches Grundlagen- und Vertiefungswissen sowie gründungs- bzw. berufsspezifisches Wissen erworben werden. Konkret zählen dazu Themen wie die Identifikation und Bewertung von Ideen und Gelegenheiten, Finanzierung, Rechtsform- und Standortwahl und Schutzrechte (vgl. Fortmüller 2016, 255). Andere Autoren wollen die Grundlagen der Er-

werbstätigkeit in unternehmerischer und beruflicher Selbstständigkeit thematisiert sehen, deren Voraussetzungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie Chancen und Risiken (vgl. Jung 2002, 159; Ripsas 1997, 235 ff.).

Die Inhaltsbereiche verweisen gleichermaßen auf die Betriebs- wie die Volkswirtschaftslehre (vgl. Aff & Geissler 2014, 25; Jung 2002, 159). In der Regel fokussieren Bildungsmaßnahmen aber den Erwerb betriebswirtschaftlichen Wissens (vgl. Loerwald 2016, 53 f.), insbesondere zu Businessplan, Organisation, Beschaffung, Produktion, Personalmanagement, Buchhaltung, Marketing und Vertrieb (vgl. Braukmann & Bartsch 2014; Fortmüller 2016, 255; Klandt 2018, 57; Liening 2017, 476 ff.; Ripsas 1997, 235 ff.; Weber 2002, 170 f.).

Es wird jedoch auch kritisiert, dass dies die volkswirtschaftliche Perspektive auf die Unternehmensumwelt mit ihren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen vernachlässige (vgl. Neuweg 2016, 138). Diesem Inhaltsbereich wären Themen wie Grundprinzipien des Wirtschaftens, gesetzlicher Rahmen und Wirtschaftsordnung, weltweiter Handel sowie volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen und Zielkonflikte zuzuordnen. Loerwald (2016, 53 f.) argumentiert, dass sie für die Einnahme einer verantwortungsbewussten Makroperspektive, die den Zusammenhang von Einzelwirtschaft und Gesamtwirtschaft herstelle, unverzichtbar seien. Für das Rahmenmodell ergeben sich daher aus der Literaturauswertung die drei Inhaltsbereiche: (1) Entrepreneurship und Erwerbstätigkeit, (2) Unternehmen und Unternehmensgründung und (3) Wirtschaft und Wirtschaften.

6. Entwicklung der Testitems und qualitative Validierung

Das zu entwickelnde Messinstrument soll wie dargelegt die prinzipiell erlernbare Facette des innovativ-unternehmerischen Wissens und Denkens erheben (vgl. Aff & Geissler 2017; Mittelstädt, Liening & Strunk 2012). Gemessen werden sollen die Reproduktion und Anwendung deklarativen und prozeduralen Wissens sowie gegenstandsspezifische Denkoperationen (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 2016; Klieme et al. 2007; Neuweg 2020). Folgt man der Auffassung, dass sich Expertise in einer Domäne in der Kenntnis von Fachbegriffen, fachlichen Grundlagen und Denkoperationen äußert, so erscheint ein so konzipierter kognitiver Leistungstest zielführend (vgl. Brandt & Moosbrugger 2020, 44; Klieme et al. 2007, 19; Rost 2004, 43).

Zunächst wurden über 100 Testitems mit mehrheitlich geschlossenem Format entwickelt, die das Rahmenmodell abbilden. Aus Gründen der Testökonomie wurden Single-Choice-Items mit fünf Antwortalternativen konstruiert, da sie kurz in der Bearbeitung, einfach in der Auswertung, aber durch eine

geringe Häufigkeit von Zufallslösungen gekennzeichnet sind und fachlich eindeutig gestaltet werden können (vgl. Rost 2004, 61 ff.). Um den Proband*innen jedoch neben Rekognitions- auch eigene Denkleistungen im Sinne der kognitiven Kompetenzfacette abzuverlangen und den „Multiple-Choice-Bias" (vgl. Seeber et al. 2018, 52 ff.) zu berücksichtigen, erfolgte die Integration offener „Short-Answer"-Items. Aufgrund des prozessorientierten Gegenstands kamen Sortieraufgaben hinzu (vgl. Moosbrugger & Brandt 2020, 98 ff.).

Zur Gewährleistung der Inhaltsvalidität beurteilten zehn fachdidaktische Expert*innen im Rahmen der qualitativen Validierung die Repräsentativität und Passung von Modell und Items im Hinblick auf die latente Variable. Angehende Lehrkräfte evaluierten das Schwierigkeitsniveau des Tests. Und mit sechs Jugendlichen aus der Zielpopulation wurde die Verständlichkeit der Items überprüft, indem mittels der Methode des lauten Denkens Verständnisprobleme identifiziert und anschließend behoben wurden.

7. Quantitative Validierung von Modell und Testitems

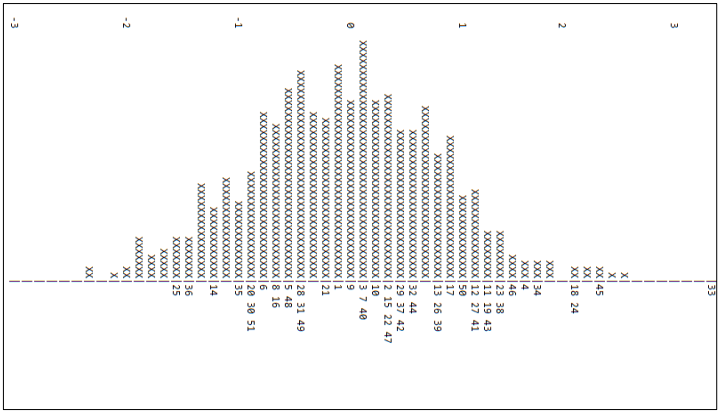
Item-Response-Theorie (IRT) und Rasch-Modellierung gelten als „state-of-the-art-Verfahren" der quantitativen Testevaluation (vgl. Achtenhagen & Baethge 2008; Bühner 2011, 478; Sälzer 2016, 45). Messmodelle der IRT ermöglichen es, Aufgabenschwierigkeiten und Schüler*innenleistungen auf einer gemeinsamen Skala abzubilden (vgl. Hartig 2007, 84). Sie liefern eine Erklärung dafür, wie das Messergebnis hinsichtlich des Kompetenzmodells zu interpretieren ist (vgl. Klieme & Leutner 2006, 877), da von den beobachtbaren, manifesten Testantworten auf das zugrundeliegende latente, nicht direkt beobachtbare Personenmerkmal geschlossen werden kann (vgl. Bühner 2011, 30 ff.; Klieme & Hartig 2008, 23 f.). Dabei zählt das 1-PL-Rasch-Modell zu den am häufigsten angewandten IRT-Verfahren (vgl. Hartig 2009, 299; Jongebloed 1983, 623; Kelava & Moosbrugger 2020b, 373). Es verfügt über die günstigsten Messeigenschaften psychometrischer Modelle, wie beispielsweise die Stichprobenunabhängigkeit (spezifische Objektivität; vgl. Rost 2004, 40), und trifft die strengsten Annahmen, vor allem hinsichtlich Eindimensionalität und Fairness (vgl. Bühner 2011, 514 ff.; Rauch & Hartig 2020, 412 ff.). Jedoch sollten auch die Haupt- und Nebengütekriterien der klassischen Testtheorie (KTT) beachtet werden (vgl. Jongebloed 1983, 609 ff.; Rost 2004, 33).

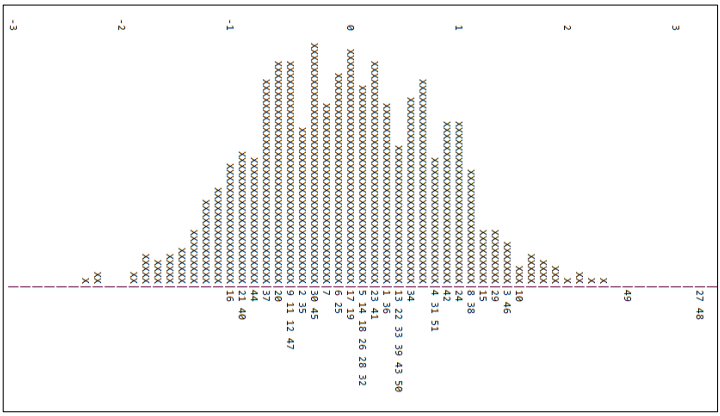
An der Online-Erhebung nahmen n = 739 Lernende aus kaufmännischen Bildungsgängen des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen im zweiten Quartal 2022 teil. Sie bearbeiteten eine zufällige Auswahl von 42 Items aus einer von zwei Testhälften mit 51 Items. In die Auswertung flossen ausschließlich voll-

ständige Datensätze ein. Unter Einschluss aller Elemente der Grundgesamtheit, der Integration der Testinstruktion sowie der zufälligen Übersendung der Testhälften und Anordnung der Items kann von einem objektiven „completely-at-random-Testdesign“ gesprochen werden (vgl. Rost 2004, 324 f.).

Für die 102 erprobten Testitems wurden der Schwierigkeitsindex aus der KTT sowie die Item- und Personenparameter der IRT bestimmt, weil sie erste Rückschlüsse auf die Qualität erlauben (vgl. Rost 2004, 89 ff.). Grundsätzlich sind mittlere Schwierigkeiten zu bevorzugen, da sie am besten zwischen unterschiedlichen Merkmalsausprägungen trennen. Speziell bei Leistungsmessungen sollten jedoch extreme Ausprägungen erfassbar sein, weshalb es gemäß Kelava & Moosbrugger (2020a, 155 f.) sinnvoll ist, eine Indexverteilung bzw. Lösungswahrscheinlichkeit (Pi) zwischen $5 \leq Pi \leq 95$ anzustreben. Die Items A27, A48 und B33 waren zu schwierig und sind in den Person-Wright-Maps (siehe Abb. 1) am rechten Rand als Ausreißer erkennbar. Sie wurden ebenso wie Items, deren korrigierte Trennschärfe rit_c < 0.20 ausfällt, zum Beispiel Item 49, von weiteren Analysen ausgeschlossen. Die verbliebenen Items differenzieren mit Werten zwischen 0.20 und 0.52 adäquat zwischen Personen mit unterschiedlichen Fähigkeitsausprägungen (vgl. Rost 2004, 98 f.). Die für beide Testhälften ermittelte EAP/PV-Reliabilität (zu interpretieren wie Cronbachs Alpha aus der KTT) beträgt 0.84, was von einer hohen Zuverlässigkeit des Tests zeugt (vgl. Fisseni 1997; Rost 2004, 376 ff.; Seeber et al. 2018, 73 ff.). Die Itemschwierigkeitsparameter, in den Person-Wright-Maps unten abzulesen, streuen breit und daher zufriedenstellend auf der latenten Dimension. Die oben abgetragenen Fähigkeitsparameter sind näherungsweise normalverteilt. Die verbliebenen Items ermöglichen die differenzierte, trennscharfe und zuverlässige Erhebung des latenten Konstrukts.

Abb. 1: Person-Wright-Maps der Testhälften A (oben) und B (unten)





Quelle: eigene Abbildung

Die Eindimensionalität gilt als wichtigste Eigenschaft des dichotomen Rasch-Modells, um das latente Konstrukt adäquat zu erfassen (vgl. Koller et al. 2012, 4). Sie stellt sicher, dass die Beantwortung der Items von einer einzigen Fähigkeit abhängt (vgl. Bühner 2011, 21 f., 30 ff.; Rost 2004, 43 f.; Sälzer 2016, 44). Um die Modellpassung der Items in erster Näherung zu eruieren, wurden die relevanten Mean Square Fit Indizes in Form des gewichteten Infits und des ungewichteten Outfits ermittelt. Damit wird überprüft, ob die geschätzten Itemparameter mit den beobachteten Antworthäufigkeiten übereinstimmen (vgl. Hartig 2009, 307). Eine ideale Übereinstimmung resultiert in einem Wert von 1.0. Wright & Linacre (vgl. 1994, 370) oder Bond & Fox (vgl. 2007, 243) zufolge sind Fit-Werte zwischen 0.7 und 1.3 als mittelmäßig und zwischen 0.8 und 1.2 als gut zu bezeichnen. Nach Leutner et al. (vgl. 2008, 154) sollten nur Items beibehalten werden, die innerhalb des strengen Intervalls liegen. 20 nicht modellkonforme Items wurden daher aus dem Testinstrument entfernt.

Daneben gilt die Testfairness als Voraussetzung für die Modellkonformität der Items. Analysen zum Differential Item Functioning (DIF) stellen fest, ob die Items in unterschiedlichen Teilgruppen auf dieselbe Art und Weise messen (vgl. Trendtel et al. 2016, 111 ff.). Geben Proband*innen mit derselben Fähigkeit aus verschiedenen Gruppen mit unterschiedlich hoher Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Antwort auf ein Item, liegt DIF vor. Um dies zu evaluieren, wurde die Stichprobe anhand der Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund (vgl. Pohl & Carstensen 2012, 12 f.) geteilt. Der US-amerikanische Educational Testing Service klassifiziert ähnlich wie das Nationale Bildungspanel, dass ein DIF-Estimate ≥ 1.0 auf einen starken bzw. relevanten Effekt hinweist, wohingegen dieser < 1.0 vernachlässigbar sei (vgl. Seeber et al. 2018, 86; Trendtel et al. 2016, 128; Tristán 2006, 1070 f.), sodass keine

relevanten Unterschiede zu erwarten sind (vgl. Pohl & Carstensen 2012, 12 f.). Um eine strengere Testfairness sicherzustellen, wurde hier bereits ein Δ-DIF ≥ 0.90 als problematisch eingestuft, was die Eliminierung von drei Items erforderte: A24 (+1.14) und A47 (-0.9) im Hinblick auf das Geschlecht sowie B22 (-0.92) bezüglich des Migrationshintergrunds. Die übrigen Items ermöglichen die faire Messung des innovativ-unternehmerischen Wissens und Denkens. Tabelle 2 zeigt, dass die Itemausschlüsse alle Inhaltsbereiche, Prozesse und Situationen ähnlich stark betreffen. Der finale Itempool ist nach wie vor umfangreich und bildet das Rahmenmodell inhaltlich adäquat ab.

Tab. 2: Itempool vor und nach quantitativer Validierung

Itempool	**Inhaltsbereiche**			**Prozesse**			**Situationen**		**Itemformat**	
	E & E	U & U	W & W	Idee.	Ress.	Init.	uS	bS	gesch.	offen
vor Validierung: ∑ 102, *davon*:	32	36	34	34	34	34	61	41	84	18
Ausschlüsse: ∑ 33, *davon*:	12	10	11	10	9	14	18	15	32	1
final: ∑ 69, *davon*:	**20**	**26**	**23**	**24**	**25**	**20**	**43**	**26**	**52**	**17**

für alle Items des finalen Itempools gilt:		*für beide Testhälften gilt:*
Schwierigkeitsindex Pi:	$5 \leq Pi \leq 95$	
korrigierte Trennschärfe:	$rit_c \geq 0.20$	
Infit/Outfit:	≥ 0.80 und ≤ 1.20	EAP/PV-Reliabilität = 0.84
Δ-DIF:	< 0.90	(gerundet auf die zweite Nachkommastelle)

Legende:			
E & E:	Entrepreneurship und Erwerbstätigkeit	Ress.:	Ressourcen analysieren und nutzen
U & U:	Unternehmen und Unternehmensgründung	Init.:	Unternehmerische Initiative realisieren und bewerten
W & W:	Wirtschaft und Wirtschaften	uS:	unternehmerische Selbstständigkeit
Idee.:	Ideen und Gelegenheiten identifizieren und bewerten	bS:	berufliche Selbstständigkeit
		gesch.:	geschlossen

Quelle: eigene Darstellung

Das systematisch entwickelte und hier sukzessiv entfaltete Rahmenmodell zeigt auf, was es in Termini von Kompetenz bedeutet, dass ein mündiges Subjekt dazu befähigt ist, in variablen, innovativ-unternehmerischen Situationen der unternehmerischen und beruflichen Selbstständigkeit in Verantwortung für sich selbst, für Mitmenschen und die Gesellschaft zu denken und zu handeln. Es wurde durch eine extensive Analyse sowohl des fachwissenschaftlichen als auch des wirtschaftsdidaktischen Diskurses zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education fundiert. Dadurch ist es nicht nur theoriebasiert, sondern sollte auch an theoriegeleitete Curricula und Maßnahmen der Entrepreneurship Education anschlussfähig sein.

Die empirischen Befunde der quantitativen Testevaluation lassen zudem den Schluss zu, dass sich innovativ-unternehmerisches Wissen und Denken als

eigenständiger Gegenstandsbereich konstruieren und grundsätzlich inhaltsvalide als eindimensionales Konstrukt objektiv, differenziert, trennscharf, zuverlässig und fair messen lässt.

Jedoch gibt es Einschränkungen, die zu konstatieren sind und hinsichtlich eines zukünftigen Einsatzes des Testinstruments interpretiert werden müssen. So gelten oben genannte Feststellungen zunächst nur jeweils für beide Testhälften. Eine gegenwärtig in Planung befindliche Normierungsstudie muss erst noch zeigen, dass sie auch für den zusammengeführten Itempool Geltung beanspruchen können. In diesem Zuge wird auch die Eindimensionalitätsannahme für den Gesamttest statistisch zu überprüfen sein. Für die aus rein pragmatischen Gründen getrennten und nach Itemselektion verbliebenen Testhälften ist dies wenig sinnvoll, weil das Ergebnis keine Gültigkeit für den zusammengeführten Test hätte. Ebenso sollten dann Normtabellen generiert werden, die es ermöglichen, individuelle Leistungen bzw. Klassenergebnisse zu vergleichen und weiteres Förderungspotenzial zu identifizieren. Damit ließe sich – neben einer gezielten Auswahl von Lehr-Lern-Arrangements auf Basis diagnostizierter Stärken und Schwächen – bereits im Vorfeld entsprechender Maßnahmen planen, auf welche Situationen, Prozesse und Inhalte ein Schwerpunkt gesetzt wird, um passgenaue Interventionen durchzuführen. Angesichts des umfangreichen Itempools, der trotz ausgesprochen strenger Kriterien der Itemselektion verblieben ist, kann in Form von Wirkungsmessungen evaluiert werden, ob Lehr-Lern-Arrangements den gewünschten Lernerfolg erzielen. Im Rahmen solch neuerlicher Erhebungen sollte ein geeignetes Außenkriterium erhoben werden, beispielsweise Schulnoten aus ökonomiebezogenen Schulfächern, um die kriteriale Validität des Tests zu überprüfen.

Rahmenmodell und Testinstrument sind auf die kognitive Kompetenzfacette limitiert, was den umfassenderen Anspruch, der bezüglich der Entrepreneurship Education erhoben wird, nicht abdeckt (vgl. Kirchner & Loerwald 2014; Retzmann & Seeber 2019). In zukünftigen Studien sollten zusätzlich Erhebungsinstrumente für die non-kognitive bzw. affektive Facette eingesetzt werden, um Statusfeststellungen zu ermöglichen und Wechselwirkungen wie potenzielle Korrelationen analysieren zu können (vgl. Klieme & Leutner 2006, 880). Nach erfolgter Normierung kann der Test weiterführend eingesetzt werden, um durch kontrollierte Interventionsstudien empirische Evidenz für die effektive Gestaltung der Entrepreneurship Education zu generieren, um den Learning Outcome zu verbessern und den skizzierten, potenziellen Impact von Entrepreneurship und Entrepreneurship Education besser auszuschöpfen.

Literatur

Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2008). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik, (S. 51-70). Wiesbaden: Springer Gabler.

Aff, J. (2008). Entrepreneurship-Education – didaktische „Zeitgeistformel" oder Impuls für die ökonomische Bildung? In Kaminski, H. & Krol, G.-J. (Hrsg.), Ökonomische Bildung legitimiert, etabliert, zukunftsfähig – Stand und Perspektiven, (S. 297-324). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Aff, J. & Geissler, G. (2014). Entrepreneurship Erziehung in der Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147(68), 29-31.

Aff, J. & Geissler, G. (2017). Der Entrepreneur als Leitfigur der Ökonomischen Allgemeinbildung. In Arndt, H. (Hrsg.), Perspektiven der Ökonomischen Bildung, (S. 15-31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Alvarez, S. A. & Barney, J. B. (2005). How do Entrepreneurs organize Firms under Conditions of Uncertainty? Journal of Management, 31(5), 776-793.

Anderson, J. R. (1983). The architecture of cognition. London: Harvard University Press.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Online: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf (01.12.2023).

Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. Journal of Management, 17(1), 99-120.

Böhm, W. & Seichter, S. (2017). Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bond, T. G. & Fox, C. M. (2007). Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Brandt, H. & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, (S. 39-66). Heidelberg: Springer.

Braukmann, U. & Bartsch, D. (2013). Wuppertaler Manifest zur Förderung der Youth Entrepreneurship Education. Online: https://www.brauk.uni-wuppertal.de/ filead min/braukmann/Manifest_YEE.pdf (01.12.2023).

Braukmann, U. & Bartsch, D. (2014). Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. In Braukmann, U., Dilger, B. & Kremer, H.-H. (Hrsg.), Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder, (S. 41-72). Detmold: EUSL Verlag.

Braukmann, U. (2003). Zur Gründungsmündigkeit als einer zentralen Zielkategorie der Didaktik der Unternehmensgründung an Hochschulen und Schulen. In Walterscheid, K. (Hrsg.), Entrepreneurship in Forschung und Lehre. Festschrift für Klaus Anderseck, (S. 187-204). Frankfurt am Main: Lang.

Brückner, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Pant, H. A. (2020). Standards für pädagogisches Testen. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, (S. 217-248). Heidelberg: Springer.

Bühner, M. (2011). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.

Dees, J. G. (2001). The meaning of social entrepreneurship. Online: https://centers.fuqua.duke.edu/case/wpcontent/uploads/sites/7/2015/03/Article_Dees_Meaningof SocialEntrepreneurship_2001.pdf (06.12.2023).
Drucker, P. F. (1998). Die große Macht kleiner Ideen. In Faltin, G., Ripsas, S. & Zimmer, J. (Hrsg.), Entrepreneurship, (S. 59-66). München: C.H. Beck.
Drucker, P. F. (2004). Innovation and Entrepreneurship: Practise and Principles. Oxford: HarperCollins.
Euler, D. & Hahn, A. (2014). Wirtschaftsdidaktik. Bern.
Europäische Kommission (2006). Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft. Online: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:DE:PDF (01.12.2023).
Europäische Kommission (2016). Erziehung zu unternehmerischen Denken und Handeln an den Schulen in Europa. Online: https://publications.europa.eu/resource/cellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0003.03/DOC_2 (06.12.2023).
Fallgatter, M. J. (2002). Theorie des Entrepreneurship. Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
Faltin, G. (1998). Das Netz weiter werfen – Für eine neue Kultur unternehmerischen Handelns. In Faltin, G., Ripsas, S. & Zimmer, J. (Hrsg.), Entrepreneurship, (S. 3-20). München: Beck Juristischer Verlag.
Faltin, G. (2018). Entrepreneurship: Problemlagen und Handlungsansätze. In Faltin, G. (Hrsg.), Handbuch Entrepreneurship, (S. 3-36). Wiesbaden: Springer.
Fisseni, H.-J. (1997). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag.
Fortmüller, R. (2016). Kompetenzmodellierung zur Entrepreneurship-Erziehung im EU-TEMPUS-Projekt BUSEEG. In Greimel-Fuhrmann, B. & Fortmüller, R. (Hrsg.), Facetten der Entrepreneurship Education, (S. 251-258). Wien: Manz.
Fritsch, M. (2019). Entrepreneurship. Theorie, Empirie, Politik. Berlin: Springer Gabler.
Fueglistaller, U., Fust, A., Müller, C., Müller, S. & Zellweger, T. (2019). Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven. Wiesbaden: Springer Gabler.
Giesecke, H. (2004). Einführung in die Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag.
Grewe, U. (2020). Developing Entrepreneurial Competences in Student Companies. An Empirical Study in the Field of Entrepreneurship Education. Tübingen.
Grichnik, D., Brettel, M., Koropp, C., & Mauer, R. (2017). Entrepreneurship: Unternehmerisches Denken, Entscheiden und Handeln in innovativen und technologieorientierten Unternehmen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
Halbfas, B. & Liszt-Rohlf, V. (2019). Entwicklungslinien und Perspektiven der Entrepreneurship Education. In Bijedic, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.), Entrepreneurship Education, (S. 3-20). Wiesbaden: Springer Gabler.
Hartig, J. (2007). Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In Klieme, E. & Beck, B. (Hrsg.), Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie, (S. 83-99). Weinheim und Basel: Beltz.
Hartig, J. (2009). Messung der Kompetenzen von Lehrpersonen mit Modellen der Item-Response-Theorie. In Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messungen, (S. 295-310). Weinheim: Beltz.

Hausmann, V. & Retzmann, Th. (2014). US-amerikanische Tests für die Ökonomische Bildung – Ein Modell für Deutschland? In Retzmann, Th. (Hrsg.), Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe, (S. 330-346). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Hentrich, S., Rolfes, T. & Seeber, G. (2017). Entwicklung und Validierung eines Modells zur Messung ökonomischer Kompetenzen Jugendlicher. In Arndt, H. (Hrsg.), Perspektiven der Ökonomischen Bildung, (S. 140-153). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Ivanova, M., Michels, J. & Mittelstädt, E. (2018). Endbericht Unternehmergeist in die Schulen – aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren. Düsseldorf: BMWi.

Jongebloed, H.-C. (1983). Lehr-Lernkontrolle. In Twardy, M. (Hrsg.), Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, (S. 591-729). Düsseldorf: VH Verlag.

Jung, E. (2002). Die Vermittlung von unternehmerischen Denken und Handeln. In Weber, B. (Hrsg.), Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerausbildung, (S. 142-160). Bergisch Gladbach: Th Hobein.

Jung, E. (2012). Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In Retzmann, Th. (Hrsg.), Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung, (S. 13-35). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2020a). Deskriptivstatistische Itemanalyse und Testwertbestimmung. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, (S. 143-158). Heidelberg: Springer.

Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2020b). Einführung in die Item-Response-Theorie. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. (S. 369-409). Heidelberg: Springer.

Kirchner, V. & Loerwald, D. (2014). Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg. Verlag: Joachim Herz Stiftung Verlag.

Kirzner, I. M. (1978). Wettbewerb und Unternehmertum. Tübingen: Mohr.

Klandt, H. (2018). Überlegungen zu Entrepreneurship Research und Entrepreneurship Education. In Faltin, G. (Hrsg.), Handbuch Entrepreneurship, (S. 55-70). Wiesbaden: Springer.

Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Prenzel, M., Gogolin, I & Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, 52(6), 876-903.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010). Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (01.12.2023).

Koller, I., Alexandrowicz, R. & Hatzinger, R. (2012). Das Rasch Modell in der Praxis. Eine Einführung in eRm. Wien: facultas.
Kollmann, T. (2018). E-Entrepreneurship. Unternehmensgründung in der Net Economy. In Faltin, G. (Hrsg.), Handbuch Entrepreneurship, (S. 181-199). Wiesbaden: Springer.
Kollmann, T. (2019). E-Entrepreneurship. Grundlagen der Unternehmensgründung in der Digitalen Wirtschaft. Wiesbaden: Springer.
Kriedel. R. (2017). Systemkompetenz für Entrepreneure. Entwicklung der entrepreneurialen Systemkompetenz und eines Diagnoseinstruments. Wiesbaden: Springer.
Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education. What, why, when, how. In OECD (Hrsg.), Entrepreneurship360. Online: https:// www.oecd.org/cfe/leed/BGP Entrepreneurship-in-Education.pdf (01.12.2023).
Leutner, D., Fleischer, J., Spoden, C. & Wirth, J. (2008). Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In Prenzel, M., Gogolin, I., Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 149-167.
Liening. A. (2017). Komplexität und Entrepreneurship. Komplexitätsforschung sowie Implikationen auf Entrepreneurship-Prozesse. Wiesbaden: Springer.
Lindner, J. (2018). Entrepreneurship Education. In Faltin, G. (Hrsg.), Handbuch Entrepreneurship, (S. 407-423). Wiesbaden: Springer.
Loerwald, D. (2016). Zu den volkswirtschaftlichen Dimensionen der Entrepreneurship Education am Beispiel der Marktstrukturanalyse. In Greimel-Fuhrmann, B. & Fortmüller, R. (Hrsg.), Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung, (S. 53-60). Wien: Manz.
Menck, P. (2012). Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Siegen: Auer.
Metzger, G. (2020). KfW-Gründungsmonitor 2020. Gründungstätigkeit in Deutschland 2019: erster Anstieg seit 5 Jahren – 2020 im Schatten der Corona-Pandemie. Online: https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/ PDF-Dokumente-Gr%C3%Bcndungsmonitor/KfW-Gruendungsmonitor-2020.pdf (01. 12.2023).
Metzger, G. (2021). KfW-Gründungsmonitor 2021. Gründungstätigkeit 2020 mit Licht und Schatten: Corona-Krise bringt Tiefpunkt im Vollerwerb, birgt für viele aber auch Chancen. Online: https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/ Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Gr%C3%Bcndungsmonitor/KfW-Gr%C3%Bcndungsmonitor-2021.pdf (01.12.2023).
Mittelstädt, E., Liening, A. & Strunk, G. (2012). Ist unternehmerische Kompetenz messbar? Komplexitätswissenschaftliche Ansätze zur Kompetenzmessung in Unternehmensplanspielen. In Retzmann, Th. (Hrsg.), Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung, (S. 39-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Antwortformate und Itemtypen. In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, (S. 91-117). Heidelberg: Springer.
Müller, G. F. (2014). Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale (F-DUPN). Landau: Springer Berlin Heidelberg.

Neuweg, G. H. (2016). Die „Lehr-Lern-Lücke“ in der Entrepreneurship Education: Probleme der Didaktisierung eines wirtschaftspädagogischen Anliegens. In Greimel-Fuhrmann, B. & Fortmüller R. (Hrsg.), Facetten der Entrepreneurship Education, (S. 137-145). Wien: Manz.

Neuweg, G. H. (2020). Könnerschaft und implizites Wissen – Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann Verlag.

OECD (2004). Fostering entrepreneurship and firm creation as a driver of growth in a global economy. 2nd OECD conference of ministers responsible for small and medium-sized enterprises (SMEs). Online: https://www.oecd.org/cfe/smes/31917899.pdf (01.12.2023).

OECD (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. Paris: OECD.

OECD (2020). PISA 2018 Results. Are Students smart about Money? Volume IV. Online: https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en (01.12.2023).

Pinchot, G. (1988). Intrapreneuring – Mitarbeiter als Unternehmer. Wiesbaden: Gabler.

Pohl, S. & Carstensen, C. H. (2012). NEPS Technical Report – Scaling the Data of the Competence Tests. In NEPS Working Paper. Nr. 14. Bamberg: NEPS.

Rauch, D. & Hartig, J. (2020). Interpretation von Testwerten in der Item-Response-Theorie (IRT). In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.), Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, (S. 411-424). Heidelberg: Springer.

Retzmann, Th. (2016). Die Potenzialanalyse „losleger“: Entrepreneurship Assessment als Grundlage gezielter Entrepreneurship Education. In Greimel-Fuhrmann, B. & Fortmüller, R. (Hrsg.), Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung, (S. 77-84). Wien: facultas.

Retzmann, Th. & Hausmann, V. (2012). Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen? Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests. In Retzmann, Th. (Hrsg.), Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung, (S. 50-65). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Retzmann, Th. & Seeber, G. (2019). Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne als Beitrag zur Entrepreneurship Education. In Bijedic, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.), Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis, (S. 151-169). Wiesbaden: Springer Gabler.

Retzmann, Th., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards für die Lehrerbildung. Essen, Lahr und Kiel: Wochenschau Verlag.

Ripsas, S. (1997). Entrepreneurship als ökonomischer Prozess. Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Ripsas, S. (2018). Entrepreneurship – Existenzgründungen – Start-ups. Ökonomische Grundlagen und neuere Entwicklungen. Unterricht Wirtschaft + Politik, 4, 2-7.

Rost, J. (2004). Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Sälzer, C. (2016). Studienbuch Schulleistungsstudien. Das Rasch-Modell in der Praxis. Berlin: Springer.

Sarasvathy, S. (2008). Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Schulte, R. (2012). Entrepreneurship-Education: Grundsätzliche Überlegungen aus fachwissenschaftlicher Sicht. In Retzmann, Th. (Hrsg.), Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung, (S. 197-209). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Schumpeter, J. A. (1942). Capitalism, Socialism and Democracy. New York: Harper & Brothers.
Seeber, G., Körber, L., Hentrich, S., Rolfes, T. & Haustein, B. (2018). Ökonomische Kompetenzen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Testergebnisse für die Klassen 9, 10 und 11 der allgemeinbildenden Schule. Landau: Swiridoff Verlag.
Smilor, R. (1997). Entrepreneurship: Reflections on a subversive activity. Journal of Business Venturing, 12(5), 341-346.
Spitzner, S. (2023). Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken. Zur Diagnostik der Entrepreneurship Education in der berufsbildenden Schule. Wiesbaden: Springer Gabler.
Steinmann, B. (1997). Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute“. In Kruber, K.-P. (Hrsg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, (S. 1-22). Bergisch Gladbach: Hobein.
Sternberg, R., Gorynia-Pfeffer, N., Stolz, L., Schauer, J., Baharian, A. & Wallisch, M. (2022). Global Entrepreneurship Monitor. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2021/22. Online: https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20212022/ (01.12.2023).
Tramm, T., Gramlinger, F. (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. In: bwp@ Nr. 10: Lernfirmen. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf
Trendtel, M., Schwabe, F. & Fellinger, R. (2016). Differenzielles Itemfunktionieren in Subgruppen. In Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.), Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung, (S. 111-147). Wien: Waxmann Verlag.
Tristán, A. (2006). An Adjustment for Sample Size in DIF Analysis. Rasch Measurement Transactions, 20(3), 1070-1071. Online: https://www.rasch.org/ rmt/rmt 203e.htm (01.12.2023).
Volkmann, C. K. & Tokarski, K. O. (2006). Entrepreneurship. Gründung und Wachstum von jungen Unternehmen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
Weber, B. (2002). Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit in der ökonomischen Bildung – Weder Gründererziehung, noch inhaltlich beliebige Selbstständigkeit. In Weber, B. (Hrsg.), Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerausbildung, (S. 161-180). Bergisch Gladbach: Hobein Verlag.
Weber, S., Draxler, C., Bley, S., Wiethe-Körprich, M., Weiß, C. & Gürer, C. (2016a). Large scale assessments in der kaufmännischen Berufsbildung – Intrapreneurship (CoBALIT). In Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.), Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT, (S. 75-92). Bielefeld: Bertelsmann.
Weber, S., Wiethe-Körprich, M., Bley, S., Weiß, C., Draxler, C. & Gürer, C. (2016b). Modellierung und Validierung eines Intrapreneurship-Kompetenz-Modells bei Industriekaufleuten. Unterrichtswissenschaft, 44(2). 149-168.
Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (2014) (Hrsg.). Becoming an Entrepreneur. Rotterdam: SensePublishers.

Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen, (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Wiepcke, C. (2019). Social Entrepreneurship zur Förderung von Inklusion. In Bijedic, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.), Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis, (S. 193-212). Wiesbaden: Springer Gabler.

Wright, B. D. & Linacre, J. M. (1994). Reasonable Mean-Square Fit Values. Rasch Measurement Transactions, 8(3), 370. Online: https://www.rasch.org/rmt/ rmt83b. htm (01.12.2023).

Wunderer, R. (2001). Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. Neuwied: Luchterhand Verlag.

Zukunftswerkstatt mit Design-Thinking: Eine didaktische Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen

Juliana Schlicht, Johanna Sophie Adam, Mechthild Maier, Franziska Schwehm

1. Ausgangslage

Die gegenwärtige Arbeitswelt erfährt eine kontinuierliche Transformation, angetrieben durch technologische Fortschritte, ökonomische Dynamiken und gesellschaftliche Herausforderungen, wie der Energiewende (Ansmann 2023; Pörtner et al. 2022). Aufgrund dieses unaufhaltsamen Wandels im Kontext der sogenannten VUCA-Welt (Pfiffner, Sterel & Hassler 2021) ist die berufliche Aus- und Weiterbildung in dem Sinne gefordert, Lernende einerseits in die Lage zu versetzten, sich flexibel an dynamische Veränderungen anzupassen (ebd.) und andererseits vielmehr auch darauf vorzubereiten, Veränderungen (insbesondere in der Arbeitswelt) aktiv mitzugestalten (Pfiffner, Sterel & Hassler 2021; Schulz & Neusius 2023, S. 36; Rauner 2023, S. 284). Lernende sollen in die Lage versetzt werden, konkrete Ideen mitzuentwickeln und noch ungelöste (komplexe) Problemstellungen zu bearbeiten. Insbesondere das experimentelle Auseinandersetzen mit einem Problem erfordert und fördert kreatives Denken und die Entwicklung innovativer Lösungen (Grots & Pratschke 2009; Kaudela-Baum 2022). Sowohl eine dynamische Anpassung als auch eine kreative Mitgestaltung ermöglichen es z. B. in der Klimaschutzdebatte bestehende Muster zu durchbrechen und neue Wege im Umgang mit dem Klimawandel zu gehen (Christensen 1997; Hueske & Hockerts 2022). Um beides zu fördern, ist eine spezifische Didaktik für komplexe Lehr-Lern-Arrangements (KLLA) notwendig, die sich von traditionellen Herangehensweisen unterscheidet.

Herkömmliche (komplexe) problembasierte Aufgaben, wie sie z. B. in traditionellen KLLAs der beruflichen Bildung formuliert werden (Achtenhagen 2012; Dubs 1996), bilden vor allem die Phasen der vollständigen (problemlösenden) Handlung ab. Das beinhaltet „(1) Situationswahrnehmung und -bewertung, (2) Problemdefinition/Zielbildung, (3) Suche nach Handlungsalternativen, (4) Bewertung der Alternativen und Entscheidung, (5) Handlungsentschluss und (6) Regulation der Handlungsausführung“ (vgl. Tramm & Naeve 2007, S. 5). Dabei werden „Probleme“ (Dörner 1983; Funke & Frensch 2006) zum Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens gewählt, für die es in der

beruflichen Praxis bereits bekannte Lösungen gibt, die den Lernenden zur Reflexion ihrer Lernergebnisse zur Verfügung gestellt werden.

Kreative Ideenfindungsprozesse zur Bearbeitung ungelöster Problemstellungen stehen bisher kaum im Zentrum der didaktischen Arbeit (siehe u. a. Kupka 2001; Pahl & Pahl 2021; Reinke 1992).

Eine Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen eröffnet die Möglichkeit, kreatives Denken zu fördern und innovative Lösungen für reale (ungelöste) Probleme zu finden. Diese Lösungen können auch einen „futuristischen Charakter" besitzen (vgl. Reinke 1992 S. 156). Mit „futuristischem" Problemlösen werden nicht nur individuelle Kompetenzen gestärkt, sondern es wird auch eine umfassende Innovationskultur in Unternehmen und Teams geschaffen (Weber 2021). Im Projekt Inno-Lab BBEW (Berufliche Bildung für eine innovative Energiewende)[1] wird derzeit ein KLLA im Format einer Zukunftswerkstatt (Pahl & Pahl 2021; Reinke 1992) konzipiert und erprobt, in der mithilfe der Methode des Design-Thinking (Clasen, Krüger & Wissmann 2021; Grots & Pratschke 2009) und unter Einsatz einer Innovationsdidaktik (Breßler 2019) Lern- und Innovationsprozesse verschränkt werden. Ziel ist es, „Energiezukunft-Designer/-innen" auszubilden, die fähig und motiviert sind, in einer volatilen und schnelllebigen Branche nachhaltige Lösungsansätze zügig zu verstehen und innovativ weiterzuentwickeln (Pahl & Pahl 2021; Pfiffner, Sterel & Hassler 2021; Schlicht 2023).

Im Vorfeld der Curriculumentwicklung wurden Expert/-inneninterviews durchgeführt (vgl. Schlicht 2023), die im Ergebnis zeigen, dass zur Bewältigung der Energiewende sowohl ein Überblicks- und Zusammenhangswissen über deren Handlungsfelder benötigt wird als auch Innovations- und Kreativitätskompetenzen gebraucht werden. Das deckt sich mit den Erkenntnissen von de Haan (2008) sowie Weber (2015) zur Förderung von Gestaltungs- und Innovationskompetenz. Die Zukunftswerkstatt ist zum einen darauf ausgerichtet, derartige Kompetenzen zu fördern. Zum anderen werden für eine reale Problemstellung konkrete Innovationen respektive Lösungsansätze durch die Lernenden konzipiert, die in der beruflichen Praxis bzw. im Energiewende-Kontext Anwendung finden können.

[1] Die Autorinnen und Mitarbeitenden des Forschungsprojekts Inno-Lab BBEW bedanken sich für die Förderung bei dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. Das dtec.bw ist ein von den Universitäten der Bundeswehr Hamburg und München gemeinsam getragenes wissenschaftliches Zentrum und Bestandteil des Konjunkturprogramms der Bundesregierung zur Überwindung der COVID-19-Krise. Es unterliegt der akademischen Selbstverwaltung. Die Mittel, mit dem das dtec.bw ausgestattet wurde, werden an beiden Universitäten der Bundeswehr zur Finanzierung von Forschungsprojekten und Projekten zum Wissens- und Technologietransfer eingesetzt.

2. Gegenüberstellung der Methoden „Zukunftswerkstatt“ und „Design-Thinking“

Die Zukunftswerkstatt ist ein modernes KLLA (Pahl & Pahl 2021), in dem in einer „werkstättlichen“ Umgebung Fragestellungen und Probleme zum Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens gemacht werden, für die es in der Praxis noch keine Lösung gibt. Eine Zukunftswerkstatt folgt der Überzeugung, dass Menschen frühzeitig in die Ausgestaltung ihrer eigenen Zukunft eingebunden werden müssen. Insbesondere in Zeiten der Energie- und Klimakrise führt die kreative Auseinandersetzung mit dem „Problem”, u. a. auch durch Kommunikation und Kooperation mit anderen Menschen, zu innovativen Lösungsansätzen (vgl. Pahl & Pahl 2021, S. 542; Schlicht 2017).

Die Zukunftswerkstatt gliedert sich in drei Abschnitte, bestehend aus Einstieg, Hauptteil und Schluss (vgl. Pahl & Pahl S. 543). Darin enthalten sind fünf Lernphasen, die die vollständige Lernhandlung eines traditionellen KLLAs (Tramm & Naeve 2007) integrieren (vgl. Pahl & Pahl 2021, S. 544 f):

- (1) In der „Vorbereitungsphase“ der Zukunftswerkstatt geht es darum, futuristische und offene Probleme zu identifizieren, zu bewerten sowie die „werkstättliche“ Umgebung vorzubereiten. Zudem werden Lernziele festgelegt.
- (2) In der „Kritikphase“ äußern die Lernenden – im Sinne einer Bestandsaufnahme – ihr Missfallen am aktuellen Zustand der (Berufs-) Praxis. Sie benennen Herausforderungen sowie eventuelle Ängste, mit denen sie umgehen müssen, wenn sie sich an der Gestaltung respektive Veränderung der Praxis beteiligen.
- (3) In der „Fantasiephase“ werden im Sinne eines Zukunftsentwurfs Handlungsmöglichkeiten gesucht. Die Lernenden äußern spontan Ideen, wie der Status Quo in ein von ihren Wünschen und Interessen geprägtes Zukunftsbild umgestaltet werden kann. Die Machbarkeit wird in dieser Phase vorerst nicht berücksichtigt und Kritik ist (vorerst) nicht erlaubt. Die Ideen werden anschließend zu einem visionären Entwurf gebündelt.
- (4) In der „Verwirklichungsphase“ geht es nicht um eine reale Umsetzung, sondern um das Entwickeln von Umsetzungsideen. Das, was zuvor in der Fantasiephase nicht erlaubt war, ist nun erwünscht. Jegliche Bedingungsfaktoren (z. B. Finanzen, Stakeholder/-innen, Kooperationen) werden in das Prüfen von Optionen einbezogen. Gleichzeitig wird dazu angeregt, eine fantasievolle und kreative

Ideenverwirklichung zu durchdenken. Anschließend wird der Entschluss gefasst, welche Option umgesetzt werden sollte oder ob der Status Quo beibehalten wird.

- (5) Die „Nachbereitungsphase“ wird als weiterführende Werkstattarbeit betrachtet. Ziel ist es, dass die erarbeiteten Entwürfe in der Praxis Anwendung finden. Dafür ist ein ausführliches Werkstattprotokoll erforderlich (vgl. Pahl & Pahl 2021, S. 545 f.; Reich 2017). Es wird zudem geprüft, ob die Lernziele erreicht wurden oder der Lernprozess gegebenenfalls erneut durchlaufen werden sollte (vgl. Tramm & Naeve 2007, S. 5).

In der Zukunftswerkstatt geht es vor allem darum, Utopien zu entwerfen. Um die Gestaltungs- und Innovationskompetenzen entwickeln zu können, die für die Lösung der Probleme notwendig sind, bedarf es einer weiteren didaktischen Unterstützung der Lernenden. Im Projekt Inno-Lab BBEW wird die Methode der Zukunftswerkstatt deshalb mit der Methode des Design-Thinking verschränkt.

Design-Thinking ist eine kreative Methode zur Problemlösung, die ursprünglich nicht für das Lernen konzipiert wurde. Sie entstand im Bereich des Produktdesigns und wird mittlerweile in verschiedenen Kontexten eingesetzt. Der iterative Prozess des Design-Thinking zielt darauf ab, innovative Lösungen für komplexe Problemstellungen zu entwickeln, für die es noch keine Lösung gibt. Eine erfolgreiche Anwendung erfordert eine interdisziplinäre Gruppenzusammensetzung, um eine umfassende Betrachtung des Problems zu gewährleisten und Ideen aus verschiedenen Arbeitsbereichen und Hierarchieebenen zu generieren (vgl. Grots & Pratschke 2009, S. 18). Die Methode des Design-Thinking zeichnet sich durch sechs klar definierte Phasen aus (vgl. ebd. S. 19 f.):

- (1) Die erste Phase „Verstehen“ konzentriert sich auf das umfassende Verständnis der Problemstellung und des dazugehörigen Problemfelds, einschließlich aller Bedingungen und Einflussfaktoren. Die sorgfältige Planung der Rechercheaktivitäten ist dabei zentral, da das Ziel dieser Phase ist, das Team auf einen gemeinsamen „Expert/-innenstand“ zu bringen.

- (2) Die zweite Phase „Beobachten“ basiert auf dem Human-Centered-Ansatz (Normann 1988) und legt den Fokus auf qualitative Befragungen und/oder Beobachtungen von Personen, die nicht unbedingt Kund:innen oder Konsument:innen des Produkts oder Services sein müssen. Das können u. a. Bürger:innen, Unternehmer:innen, Aktivist:innen oder Kritiker:innen sein. Ziel ist es, das gewonnene Feldwissen für die Entwicklung von Ideen zu nutzen. Die gewonnenen

Erkenntnisse werden visuell dokumentiert, um ein breites Verständnis für die Problemstellung zu entwickeln.

- (3) In der dritten Phase „Synthese“ werden die gesammelten Informationen zusammengeführt und visualisiert. Alle Ergebnisse werden im Team geteilt. Der Fokus liegt darauf, ein gemeinsames Verständnis über die Problemstellung zu schaffen und Muster oder Schlagworte zu identifizieren, um die Informationen zu ordnen und visuell zu synthetisieren. Dies geschieht mithilfe eines Frameworks (z. B. eines Business Model Canvas), das die Informationen übersichtlich darstellt, zudem Spannungsverhältnisse innerhalb der Daten ausdrückt und potenzielle Innovationsfelder aufzeigt. Am Ende wird daraus gemeinsam eine konkrete Fragestellung formuliert, die es im nächsten Schritt zu lösen gilt.
- (4) Die vierte Phase „Ideengenerierung“ erfolgt auf Grundlage, der im Framework identifizierten Herausforderungen. Mithilfe des klassischen Brainstormings oder weiterer variabler Methoden werden erste Ideen kurz beschrieben und visuell dargestellt. Daraufhin werden die Ideen strukturiert, gruppiert und unter Berücksichtigung der Umsetzbarkeit sortiert.
- (5) Beim „Prototyping“ steht nun die schnelle, iterative Erstellung verschiedener Prototypen im Fokus. Diese Prototypen können vielfältige Formen annehmen, von einfachen „Storytelling“-Ansätzen über Papier- und Pappmodelle bis hin zu voll funktionsfähigen Ausarbeitungen. Die Prototypen dienen dazu, spezifische Fragen zur Weiterentwicklung der Idee zu beantworten und sind nicht nur Mittel zur Validierung, sondern vor allem weitere Inspirationsquellen. Durch den gestaltenden Umgang mit einem konkreten Prototyp entstehen neue Ideen und Modifikationen, wodurch die Idee selbst in jeder Iteration verfeinert und verbessert wird.
- (6) Beim „Testen“ werden nun Feedbackschleifen durchgeführt, die eng mit dem Prototyping verbunden sind. Der Austausch mit anderen Individuen über etwas Greifbares ermöglicht es, Ideen und Prototypen weiter zu präzisieren oder Alternativen vorzuschlagen.

Grundsätzlich werden die Phasen nacheinander durchlaufen, das heißt, es können keine Phasen übersprungen werden. Aber es ist möglich und gewünscht, iterativ vorzugehen und Rückwärtsschleifen vorzunehmen. Dies hat zum Ziel, Reflexionsprozesse umzusetzen. Teilnehmende werden dadurch befähigt, vom „Problemverständnis ins Lösungsverständnis“ zu kommen (vgl. Grots & Pratschke 2009, S. 18 f). Dafür ist es erforderlich, den Design-Thinking-Prozess zügig auszugestalten, um einerseits Innovationen hervorzubringen und

andererseits gegebenenfalls auch mit Widersprüchen und Zielkonflikten adäquat umzugehen.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Die Zukunftswerkstatt bietet einen Rahmen, um zukunftsorientierte Szenarien zu entwerfen und konkrete Utopien für authentische Herausforderungen zu entwickeln. Die Integration von Design-Thinking als praxisorientierte Methode ermöglicht es, diese Utopien in Form eines ersten Lösungsansatzes auch haptisch umzusetzen und auf ihre Wirksamkeit hin zu testen und weiterzuentwickeln (Grots & Pratschke 2009; Pahl & Pahl 2021). Beide Methoden fördern die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams. Dies spiegelt die Realität wider, dass Innovation oft durch die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen entsteht (Cole 2017), insbesondere in Branchen wie der Energiewirtschaft.

Die Integration von Design-Thinking hebt die Bedeutung von Empathie und die Berücksichtigung der Kund/-innenbedürfnisse hervor, um zu verdeutlichen, wie essenziell es ist, Lösungen aus Sicht der Stakeholder/-innen zu konzipieren und zu bewerten (vgl. Grots & Pratschke 2009, S. 18).

Ein weiterer zentraler Aspekt einer didaktischen Verschränkung ist die Betonung einer positiven Fehlerkultur. Beide Methoden unterstreichen die Bedeutung des Experimentierens und des Akzeptierens von Fehlern als integralen Bestandteil des Lernprozesses. Diese Haltung ist unerlässlich für die Entwicklung und Implementierung innovativer Ideen. Den Lernenden wird ermöglicht, aktuelle Themen unter Berücksichtigung vieler Perspektiven zu betrachten und zu bearbeiten. Dadurch wird der Mehrdimensionalität von Problemen Raum gegeben und bei den Individuen die Fähigkeit entwickelt, auf der Metaebene Lösungen für Probleme zu entwickeln. Auf fachlicher Ebene werden gesellschaftliche, soziale und wirtschaftliche Grenzen sichtbar gemacht. Auf der individuellen Ebene wird das Selbstwertgefühl und -bewusstsein gefördert und auf kollektiver Ebene der Gruppenzusammenhalt gestärkt. Darüber hinaus zeichnet sich die Zukunftswerkstatt dadurch aus, dass Lernende zwischen Visionen (Utopien) und praxisnaher Umsetzbarkeit zu differenzieren lernen. Zugleich bewegen sie sich in einem ergebnisoffenen Raum, in dem Ideen eingebracht und entworfen werden dürfen. Dieser Arbeitsraum ermöglicht die Entwicklung von „Kreativität, Problemlösefähigkeiten, Selbstorganisation sowie die Ausgestaltung von Arbeit und Technik“ (Pahl & Pahl 2021, S. 542). – Wie die Verschränkung konkret umgesetzt werden kann, wird im Folgenden am Beispiel der Weiterbildung zum/zur Energiezukunft-Designer/-in erörtert.

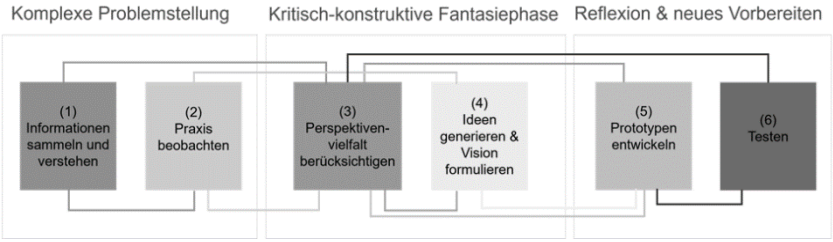
3. Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen in der Weiterbildung zum/zur Energiezukunft-Designer/-in

Die Weiterbildung zum/zur Energiezukunft-Designer/-in richtet sich an Fach- und Führungskräfte aus der Energiewirtschaft sowie Quereinsteiger/-innen, die in interdisziplinären Projekten arbeiten wollen. Ihnen geht es darum, ihre Branche innovativ mitzugestalten und kreative Lösungsansätze zu entwickeln.

Die Weiterbildung verläuft arbeitsintegriert und ist auf einen Zeitraum von vier Monaten angelegt. Sie ist als Blended-Learning-Format konzipiert und umfasst sieben Module zu den Handlungsfeldern der Energiewende: (1) Fair Zusammenarbeiten, (2) Nachhaltigkeit und Digitalisierung, (3) Ausbau Erneuerbarer Energien, (4) Energieeffizienz, (5) Ausbau Erneuerbarer Wärmeversorgung, (6) Energiespeicherung und (7) Intelligente Netze. Das Modul „Fair Zusammenarbeiten" ist ein Querschnittsmodul. „Fair" steht dabei für die Gemeinwohlorientierung in der Energiewirtschaft – eine Branche, die der Daseinsvorsorge verpflichtet ist.

Gestartet wird mit einem Online-Auftakt. Danach folgt der Kick-off als Präsenzveranstaltung. Anschließend erarbeiten sich die Teilnehmenden in Tandems und Einzelarbeit die Inhalte der Online-Module und treffen sich alle zwei Wochen in Online-Workshops für Gruppenarbeiten. Dabei werden (Reflexions-)Elemente zum „fairen" Zusammenarbeiten immer wieder zwischen den Modulen aufgegriffen. Die Abschlussveranstaltung findet wieder in Präsenz statt. Insbesondere in den beiden Präsenzphasen, den 14-tägigen Online-Workshops sowie den Tandemaufgaben wird das Lernen mit Innovationsprozessen verschränkt (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Verschränkung von Lern- und Innovationsprozessen



Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Grots und Pratschke (2009) sowie Pahl und Pahl (2021).

Nach dem Online-Auftakt, in dem sich die Teilnehmenden mit grundlegenden Prinzipien der Zusammenarbeit auseinandersetzen und Lerntandems bilden,

werden sie im Kick-off mit einer komplexen realen Problemstellung konfrontiert, die sie über den gesamten Weiterbildungszeitraum hinweg sukzessive – das heißt im Sinne eines generativen Problemlösens (Savery 2006) – bearbeiten. Der Auftrag an sie lautet, in Kooperation mit der Stadt Freiburg im Breisgau (a) eine Vision dafür zu entwickeln, wie das hiesige Industriegebiet „Green Industry Park“ (GIP) bis 2035 klimaneutral gestaltet werden kann sowie (b) eine Transformationsstrategie zu formulieren, wie die Vision Realität werden kann. Weder die Vision noch die Strategie existieren bisher. Um die Lösung zu generieren, durchlaufen die Teilnehmenden in der Weiterbildung drei Phasen mit sechs Schritten.

Phase eins: Komplexe Problemstellung

- (1) Mithilfe der zum GIP bereit gestellten Informationsmaterialien (z. B. Landkarten, Texte, Videos) und der Inhalte in den sieben Modulen verstehen die Teilnehmenden im Verlauf der Weiterbildung die Problemstellung immer besser.
- (2) Sie erhalten zudem die Möglichkeit, in der Praxis im Rahmen von Exkursionen konkrete „Energiewende-Projekte“ zu beobachten. Ihre Informationssammlung und Beobachtungen werden in einem Kursbuch „Energizer“ dokumentiert und reflektiert.

Phase zwei: Kritisch-konstruktive Fantasiephase

Die Teilnehmenden erhalten zwischen und in den Workshops durch aktivierende Aufgabenstellungen Raum und Zeit für kritisch-konstruktives Fantasieren.

- (3) Sie werden angehalten, die Perspektivenvielfalt zu berücksichtigen. Das bedeutet vor allem, die verschiedenen Handlungsfelder der Energiewende sukzessive in die Ideenentwicklung einzubeziehen. Dazu gehört es auch, Anschauungen relevanter Akteur/-innen modulübergreifend zur Lösung des komplexen Problems einzubeziehen. Dazu dienen insbesondere Best Practice Beispiele, Expert/-innenimpulse und -diskussionen sowie der Austausch in der Kursgruppe.
- (4) Sie werden aufgefordert, kreativ und „Out-of-the-Box“ zu denken sowie Ideen zu entwickeln und eine Vision für einen GIP zu formulieren. Diese Vision gilt es, alle 14 Tage mithilfe der neu erworbenen Inhalte in den Online-Workshops weiter auszuformulieren.

Phase drei: Reflexion und neues Vorbereiten

Die Vision wird auf Realisierbarkeit geprüft und der Design-Thinking-Prozess hinsichtlich Ablauf und Ergebnis reflektiert. Zugleich beginnt damit eine neue Iteration.

- (5) Die Teilnehmenden setzen in Gruppenarbeit ihre Vision vom GIP in Form von Prototypen um. Diese werden im Kick-off haptisch u. a. mit Legosteinen gebaut und in den Online-Workshops mithilfe einer digitalen Metaplanwand weiterentwickelt.
- (6) Bei der Abschlussveranstaltung werden die zu Beginn entwickelten Prototypen nun auf Basis des neu gewonnenen Wissens mit Ideen angereichert, neu gebaut und strategisch weiterentwickelt. Die Prototypen werden zudem einem Test unterzogen: Zum einen geben Kooperationspartner/-innen der Stadt Freiburg hinsichtlich der Umsetzbarkeit Feedback. Zum anderen reflektieren die Teilnehmenden ihre Arbeitsergebnisse mithilfe des Kursbuchs „Energizer“ und unterstützt durch Lernprozessbegleiter/-innen, sodass sich die Prototypen immer weiter konkretisieren.

Der Design-Thinking-Prozess in der Zukunftswerkstatt ist dabei iterativ angelegt. Das heißt, zum Ende eines jeden Workshops erfolgt das neue Vorbereiten auf das nächste Modul in Form einer spezifischen, untergeordneten Problemstellung, die es zu bearbeiten gilt. Zur finalen Abschlussveranstaltung formulieren die Teilnehmenden dann eine Transformationsstrategie, welche sie der Stadt Freiburg präsentieren können.

4. Erprobung mit Ausblick

Die konzeptionelle Phase des Projektes ist abgeschlossen. Von September 2023 bis einschließlich Januar 2024 findet die erste Erprobung des Weiterbildungsformats statt. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer längsschnittlichen Prozess- und Wirkungsanalyse wird der didaktische Ansatz weiterentwickelt und dann in überarbeiteter Form von April bis Juli 2024 erneut erprobt. Unter anderem wird die reale Problemstellung zum GIP zu einem Problem einer (fiktiven) Zukunftsstadt Utopia weiterentwickelt, das auf andere (reale) Städte und Regionen übertragen werden kann. Nach Ablauf der Projektphase wird die Weiterbildung zum/zur Energiezukunft-Designer/-in ab 2025 gebührenfinanziert an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg weitergeführt.

Die ersten Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Entwickeln von Prototypen zum einen für den Kooperationspartner „hilfreiche Impulse“ liefert. Zum anderen lernen die Teilnehmenden, mit Unsicherheit umzugehen – was für sie herausfordernd ist, weil sie ihren Lösungsansatz nicht mit einer Musterlösung vergleichen können. Darüber hinaus wird das selbstgesteuerte Lernen durch die Teilnehmenden (Erwachsenen) als anspruchsvoll empfunden. Inwieweit

hier künftig eine umfangreichere Unterstützung durch die Lernprozessbegleitung notwendig ist, wird derzeit mithilfe der weiteren Evaluationsergebnisse analysiert. Denkbar ist es beispielsweise, die Kontaktzeit in den asynchronen Arbeitsphasen zu erhöhen und zu Beginn der Weiterbildung noch intensiver auf den selbstgesteuerten Arbeitsmodus vorzubereiten.

Literatur

Achtenhagen, F. (2012): The curriculum-instruction-assessment triad. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, (4), S. 2–25.

Ansmann, M., Kastrup, J. & Kuhlmeier, W. (Hrsg.). (2023): Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie. Leverkusen: Budrich.

Breßler, J. (2019): Bildungsmanagement im Innovationsprozess. Chemnitz: Universitätsverlag Chemnitz.

Christensen, C. (1997): The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Clasen, J., Krüger, A. & Wissmann, I. (2021): Future Leadership: Generation Y motivieren und führen. Wiesbaden: Springer.

Cole, T. (2017): Digitale Transformation: Warum die deutsche Wirtschaft gerade die digitale Zukunft verschläft und was jetzt getan werden muss! München: Vahlen.

De Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dörner, D. (1983): Problemlösefähigkeit und Intelligenz. In: Psychologische Rundschau (34), S. 185–192.

Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht: Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K.; Müller, W. & Deissinger, T. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch (S. 159–172). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Funke, J. & Frensch, P. A. (Hrsg.) (2006): Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition. Göttingen: Hogrefe.

Grots, A. & Pratschke, M. (2009): Design-Thinking. Kreativität als Methode. In: Marketing Review St. Gallen (2), S. 18–23.

Hueske, A.-K. & Hockerts, K. (2022): Mindsets and Skills to Address Sustainability Challenge: A Review of Social Entrepreneurship Comptences. Paper presented at 4th ARTEM Organizational Creativity and Sustainability International Conference, Nancy, France.

Kaudela-Baum, S. (2022): Kreativität fördern. In: Kaudela-Baum, S.; Meldau, S. & Brasser, M. (Hrsg.): Leadership und People Management. Wiesbaden: Springer Gabler.

Klauser, F. & Schlicht, J. (2017): Lernen im Prozess der Zusammenarbeit – ein vernachlässigtes Setting betrieblich-beruflicher Bildung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (32), S. 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/klauser_schlicht_bwpat32.pdf.

Kupka, P. (2001): Arbeit und Subjektivität bei industriellen Facharbeitern. In: Dostal, W. & Kupka, P. (Hrsg.): Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (S. 99-113). Nürnberg.

Norman, D. (2013): The Design of Everyday Things. New York: Basic Books.

Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021): Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren: Ein Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb. Bielefeld: wbv Publikation.

Pfiffner, M.; Sterel, S. & Hassler, D. (2021): 4K und digitale Kompetenzen: Chancen und Herausforderungen. Bern: hep.

Pörtner, H.-O.; Roberts, D. C.; Tignor, M.; Poloczanska, E. S.; Mintenbeck, K.; Alegría, A.; Craig, M. & Langsdorf, S. (2022): Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge, UK and New York, NY, USA. IPCC. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/ (15.12.2023).

Rauner, Felix (Hrsg.) (2023): Grundlagen der modernen beruflichen Bildung. Mitgestalten der Arbeitswelt. Bielefeld: wbv Publikation.

Reich, K. (2017): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Online: http://methodenpool.uni-koeln.de/ (15.12.2023).

Reinke, H.-U. (1992): Zukunftswerkstatt. Eine pädagogische Methode für „offene Fragen “. In: Berufsbildung, 46 (3), S. 156–158.

Savery, J. R. (2006): Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. In: Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1 (1), S. 9-20.

Schlicht, J. (2023): Berufliche Bildung für eine innovative Energiewende: Problemaufriss. In: Berufsbildung 77 (197), S. 36–39.

Schulz, M. & Neusius, A. (2023): Bildung zur digitalen Kultur – Neue Kulturtechniken zur Bewältigung der Digitalisierung. In: (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr 2023 – Kongresskatalog, 2023. S. 27-37.

Tramm, T. & Naeve, N. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen - Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, (13), S. 1-19. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf (06.12.2023).

Weber, F. (2021): Innovation aus Leidenschaft: So gestalten Unternehmen kraftvoll eine passende Innovationskultur. Wiesbaden: Springer.

Beziehungsgestaltung und Macht(a)symmetrien in der pädagogischen Interaktion aus der Perspektive von Lehrpersonen

Tobias Kärner, Julia Warwas, Franziska Ackermann

1. Hintergrund und Zielstellung des Beitrags

Macht ist konstitutiv für bildungsbezogene Ein- und Ausgrenzungsprozesse (Sembill & Kärner 2020) und gilt als zentrales Element für die Beschreibung und Analyse pädagogischer Interaktionen (Misamer & Thies 2014); auch wenn damit nicht mehr die ausufernde Sanktionsmacht (z.B. körperliche Züchtigung) assoziiert ist, welche Teile der Nachkriegsgeneration zu ihrer Schulzeit erlebt haben (z.B. Seichter 2021). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Macht in pädagogischen Interaktionen ist auch heute aus mehreren Gründen spannend. Zum einen kann Macht durchaus prosozial („produktiv" sensu Foucault 2022), etwa in Form von Unterstützung oder Konfliktschlichtung, genutzt werden (Keltner et al. 2003), zum anderen könnten Personen es mehr entlastend als repressiv empfinden, Entscheidungsverantwortung abzugeben und von Ressourcen einer mächtige(re)n Person bei der Umsetzung von Entscheidungen zu profitieren (Witte 2006). Speziell bei einem „Blick ins Klassenzimmer" fällt zudem auf, dass entgegen der unmittelbar naheliegenden Experten- und Regulierungs-Macht der Lehrkräfte auch Schüler:innen machtvoll agieren können. Hiervon zeugen nicht nur eine anhaltende Flut an Klassenmanagement-Literatur (z.B. Kim et al. 2022), sondern auch entwicklungspsychologische Betrachtungen zu Eigenzielen, Unabhängigkeitsstreben und instrumentellem Verhaltensrepertoire zum Zwecke sozialer Einflussnahme mit steigendem Alter der Schüler:innen (z.B. Hofer & Heimerl 2008).

Bereits diese ersten Überlegungen lassen erkennen, dass es für wissenschaftliche Ziele der Beschreibung und Analyse pädagogischer Interaktionen sinnvoll ist, konzeptionell zwischen Machtmitteln, Machtverteilung und Machtnutzung zu unterscheiden (vgl. Keltner et al. 2003). Zugleich scheint es angemessen, die Machtverteilung in pädagogischen Interaktionen nicht als gleichförmig in allen Kontexten zu begreifen, sondern unterschiedliche Konstellationen der Macht(a)symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden mitzudenken (Chamberlain et al. 2020).

Unser Beitrag widmet sich dem Phänomen der Machtverteilung in schulischen Lernräumen aus der Perspektive von Lehrkräften. Wir gehen der Frage

nach, in welchem Zusammenhang die seitens der Lehrpersonen wahrgenommene Machtverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden zu individuellen, beziehungsbezogenen und institutionellen Merkmalen steht. Basierend auf Daten von insgesamt 139 (angehenden) Lehrpersonen, welche in einer Fragebogenerhebung erfasst wurden, werden Ergebnisse entsprechender Zusammenhangsanalysen berichtet. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird Macht in pädagogischen Interaktionen zunächst konzeptualisiert, bevor die Fragestellung und Hypothesen dargelegt werden (Abschn. 3). Der Beschreibung der Untersuchungsmethodik (Abschn. 4) folgt die Darstellung der empirischen Befunde (Abschn. 5), welche in Abschnitt 6 zusammengefasst und diskutiert werden.

2. Macht in pädagogischen Kontexten

2.1 Machtmittel und Machtverhältnisse im Klassenraum

Uns dient das sozialpsychologische Modell von Keltner et al. (2003; im Überblick auch Witte & Van Quaquebeke 2007) als Analysegrundlage. Macht stellt in diesem theoretischen Zugriff die relative Fähigkeit eines Individuums dar, den Zustand anderer Personen zu verändern, indem es Ressourcen zur Verfügung stellt bzw. zurückhält oder aber positiv oder negativ sanktioniert (Keltner et al. 2003). Die Verfügbarkeit von Machtmitteln i.S. des Potenzials, Ressourcen zu gewähren, zu verweigern oder aber positiv wie negativ sanktionieren zu können, ist dabei nie als absolute Größe zu verstehen, sondern stets im Verhältnis zu entsprechenden Potenzialen auf der Seite von Interaktionspartnern zu bewerten.1 Status, Autorität und Dominanz stellen in diesem Modell Bedingungsgrößen individueller Macht dar. Während Autorität durch eine Zuweisung einer formalen Rolle mit zugehörigen Rechten und Pflichten institutionell verliehen wird, spiegelt Status die gesellschaftliche Akzeptanz dieser positionsgebundenen Rolle, verbunden mit der Berechtigung zum Einsatz von Machtmitteln, wider. Dominanz kennzeichnet demgegenüber ein Verhalten, welches zur Erlangung von Macht demonstriert wird (ebd.).

In einer Klassengemeinschaft hat eine Lehrkraft formal die autoritätsbasierte Rolle einer Führungskraft (besonders in der Funktion der Klassenleitung) inne, deren Potenziale zur sozialen Beeinflussung ausdifferenziert

[1] Neben der Wahrnehmung des Akteurs ist darüber hinaus auch derjenige Wert relevant, welchen ein Interaktionspartner den Ressourcen bzw. Sanktionen zumisst. Dieser wichtige Aspekt stellt keinen Schwerpunkt der vorliegenden Analyse dar und muss daher an anderer Stelle behandelt werden.

werden können. Hierzu gehören Belohnungs-, Experten-, Referenten-, Identifikations-, Definitions-, Bewertungs-, Bestrafungs- Normierungs- oder Disziplinierungsmacht (vgl. Foucault 2022; French & Raven, 1959; Schrodt et al. 2008; Schmalt 2021). Aber auch die Machtpotenziale von Schüler:innen lassen sich nach diesen Kategorien durchleuchten (vertiefend Misamer 2019; Plaßmann 2003). Zwar besitzen Schüler:innen keine positionsgebundene Definitions- und Bewertungsmacht, aber bspw. juristische Mittel, um als ungerechtfertigt empfundene Benotungen anzufechten. Überlegene fachliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen sichern wiederum vorrangig die Expertenmacht der Lehrkräfte; bezogen auf ausgewählte Unterrichtsgegenstände und (digitale) Medien können aber insbes. in der beruflichen Bildung infolge von betrieblichen Schulungen und persönlichen Erfahrungen durchaus auch Schüler:innen Spezialkenntnisse oder gar Wissensvorsprünge aufweisen, welche den Status der Lehrkraft als Experte/in herausfordern. In der Wahrnehmung von Lehrkräften können schülerseitig gewährte Belohnungen im Einhalten von Klassenregeln und in der aktiven Mitarbeit liegen, kurz in allen Verhaltensweisen, welche die Lehrperson bei der Unterrichtsdurchführung und mithin beim Erreichen ihrer Ziele unterstützen. Aber auch eine wertschätzende Sprache oder andere Signale der Anerkennung können die psychologische Funktion von Belohnungen übernehmen. Durch Verweigerung der Mitarbeit, Entzug von Aufmerksamkeit und Respekt, Regelmissachtung oder im Extremfall gar kollektiven Boykott des Unterrichtsgeschehens können Schüler:innen hingegen das pädagogische Agieren von Lehrkräften torpedieren und aus der Perspektive des Machtmittelansatzes „abstrafen“ (vgl. z.B. Misamer 2019; Plaßmann 2003).

Vor diesem Hintergrund wird die Machtverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden hier als das Verhältnis der durch die jeweiligen Akteure wahrgenommenen Potenziale zu Vergabe/Verweigerung von Ressourcen sowie zur positiven/negativen Sanktionierung begriffen. Der Begriff der Machtverteilung beschreibt somit die relative Machtmittelausstattung von Interaktionspartern. Nähert man sich dieser Verhältnisbestimmung aus der Position der Lehrkräfte, ist im Rückgriff auf Helsper (2004) zunächst von einer strukturell bedingten Machtasymmetrie auszugehen. Demnach befinden sich Lehrkräfte im Regelfall infolge ihrer professionellen Ausbildung, wie auch ihrer gesetzlich legitimieren Rolle samt zugehöriger Befugnisse, in einer überlegenen, insbes. definitions-, bewertungs- und sanktionsmächtigen Position (s.o.). Dennoch wird eine Lehrperson das Curriculum nicht erfüllen und Bildungsziele nicht erreichen können, wenn Lernende ihrerseits nicht bereit sind, ihre Ressourcen, etwa durch inhaltliche Beteiligung, in das Unterrichtsgeschehen konstruktiv einzubringen (ebd.; Heid 2019; Misamer 2019). Lehrpersonen und Lernende stehen folglich in wechselseitiger Abhängigkeit, da beide grundsätzlich Machtmittel einsetzen können. Beide Gruppen stehen zudem der Herausforderung gegenüber, ihre Beziehung im Spannungsfeld zwischen eigenen

Bedürfnissen und Erwartungen und fremden Anforderungen auszubalancieren (Sembill 1987; Sembill & Kärner 2018).

2.2 Machtdeterminanten im Klassenraum und die Bedeutung der Beziehungsgestaltung

In Anlehnung an das Modell von Keltner et al. (2003) lassen sich drei Bestimmungsgrößen der relativen Macht eines Akteurs kategorial abgrenzen, die in Abbildung 1 ausgewiesen sind:2

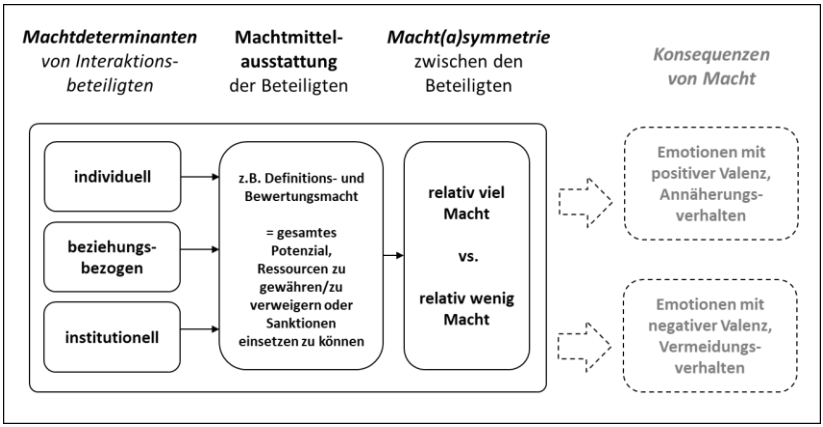
a) Individuelle Voraussetzungen: persönlichkeitsprägende, erfahrungsgebundene sowie physische Eigenschaften.

b) Beziehungsprägende Voraussetzungen: zum einen dyadische Voraussetzungen (bei Keltner et al. „dyadic variables“) wie gegenseitiges Interesse und Engagement in bidirektionalen Konstellationen, zum anderen gruppeninhärente Voraussetzungen (bei Keltner et al. „within-group variables“), zu denen insbes. die innerhalb einer sozialen Gemeinschaft an verschiedene Mitglieder zugewiesenen Rollen, zuerkannte(r) Autorität und Status gehören.

c) Institutionelle bzw. systemische Voraussetzungen: Merkmale, in denen sich alle Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft von Mitgliedern anderer sozialer Gemeinschaften unterscheiden (bei Keltner et al. „between-group variables“). Dies ist etwa die ökonomische Ausstattung, aber auch die Zugehörigkeit zu einer zahlenmäßig großen versus kleinen Gemeinschaft, die ihre Mitglieder mit Machtmitteln ausstatten kann.

[2] Darüber hinaus weist das Modell auch psychosoziale Konsequenzen relativer individueller Machtmittelausstattung aus. Demnach geht eine vergleichsweise hohe Macht eher mit emotional positiv gefärbtem Erleben und Annäherungsverhalten einher, während eine vergleichsweise geringe Macht eher mit Emotionen negativer Valenz und vermeidungsorientiertem Verhalten assoziiert ist. Diese potentiellen Auswirkungen von Macht auf das Erleben und Verhalten von Interaktionsbeteiligten bilden jedoch keinen Analyseschwerpunkt der von uns durchgeführten Studie und werden daher an dieser Stelle nicht näher beschrieben.

Abb. 1: Machtdeterminanten im Klassenraum und relative Macht der Akteure



Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Keltner et al. (2003, S. 267).

Im Bereich der individuellen Voraussetzungen interessiert für die hier vorgestellte Studie die individuelle Berufserfahrung einer Lehrkraft. Unter der Annahme, dass mit zunehmender Erfahrung die pädagogische, fachliche und fachdidaktische Kompetenz anwächst, dürfte sich die Machtbasis von Lehrkräften im Sinne von steigender Experten-, Belohnungs- und Sanktionsmacht erhöhen (z.B. Koutrouba et al. 2012). Ein Zugewinn etwa an variantenreichen, an das Verhalten der Schüler:innen flexibel anpassbaren Erklärstrategien, Rückmeldeformaten und Techniken der Klassenführung könnte demnach das Machtverhältnis im Klassenraum zugunsten der Lehrkraft verschieben.

Die von Keltner als „within-group variables" bezeichneten Determinanten stehen im Zentrum der strukturfunktionalistischen Betrachtung von Machtantinomien bei Helsper (2004). Im Gegensatz zu diesen strukturellen Unterschieden in der Machtmittelausstattung von verschiedenen Mitgliedern einer Schulgemeinschaft und ihrer hierdurch vorgebahnten Beziehungsstruktur wurde den gestaltbaren Elementen der pädagogischen Interaktion als potentielle Einflussgröße von Machtverteilung eher wenig forscherische Aufmerksamkeit zuteil (im Überblick Misamer 2019). Wir fassen daher unter den Oberbegriff der beziehungsprägenden Determinanten von Macht verschiedene Beziehungsfacetten (vertiefend Kärner et al. 2021 sowie Kärner, Goller et al. 2022). Darunter fällt erstens die Transparenz im Sinne verständlich kommunizierter Leistungserwartungen und Bewertungskriterien sowie die Offenheit der Lehrperson für Fragen und Kritik (z.B. Kärner et al. 2019). Zweitens gehört hierzu Fairness. So ist aus der Forschung zu Lehrer-Schüler-Beziehungen bekannt, dass Schüler:innen „Gerechtigkeit" als eine der zentralen Eigenschaften nennen, die sie sich von ihrer Lehrperson wünschen (Donat et al.

2017; Hofer et al. 1986). Zudem ist es den meisten Lehrpersonen selbst wichtig, fair, gerecht und respektvoll gegenüber ihren Schüler:innen zu agieren (Donat et al. 2017; Schweer et al. 2017). Drittens stellt Vertrauen einen weiteren wichtigen Beziehungsaspekt dar. Forschungsbefunde legen nahe, dass Schüler:innen vor allem diejenigen Lehrpersonen als vertrauenswürdig einstufen, die ihnen gegenüber ein unterstützendes, zugängliches, respektvolles und aufrichtiges Verhalten zeigen, wobei neben der fachlichen Hilfe insbes. die persönliche und gegenseitige Zuwendung entscheidend ist (Schweer 2008). Da die pädagogische Interaktion aufgrund der hierarchischen Strukturen im Bildungssystem durch ein formales Machtgefälle gekennzeichnet ist und das Risiko zu vertrauen für die rangniedrigere Person in der Regel höher ist, muss die Lehrkraft glaubwürdige Vorleistungen erbringen, um den Prozess der Vertrauensbildung anzustoßen (z.B. Castanelli et al. 2022; Schweer 2012). Viertens sind die Beziehungsfacetten Empathie und Perspektivenübernahme zu nennen. Empathie beschreibt nach Schmitt und Altstötter-Gleich (2010) die Fähigkeit, verbale und nonverbale Gefühlsäußerungen anderer Menschen korrekt einzuschätzen, sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf die betreffenden Gefühle einzulassen und sie nachzuempfinden, was als Perspektivenübernahme bezeichnet wird (Schmitt & Altstötter-Gleich 2010; Steins 2006; Wilkening 2021). Schüler:innen dürften hierbei die Beziehung zur Lehrperson als umso empathischer wahrnehmen, je eher diese imstande ist, ihre Bedürfnisse, Gefühle oder Ziele zu erkennen, Verständnis für deren Ansprüche, Verhaltensweisen und Wünsche aufzubringen sowie entsprechende unterstützende Handlungen zu initiieren (vgl. Maes et al. 1995). Als fünfte Beziehungsfacette wird Dominanz betrachtet. Dominantes Lehrpersonenverhalten stellt darauf ab, eigene bzw. dem pädagogischen Auftrag entspringende Ziele durchzusetzen und eine solide Machtbasis zu erhalten (vgl. Keltner et al. 2003). Aufgrund der funktionsbedingten Doppelrolle von Lehrkräften (Berater:in vs. Beurteiler:in) und der damit verbundenen Rollenambiguität ist die pädagogische Interaktion ferner durch Ambivalenz als sechste Beziehungsfacette geprägt, welche aus sowohl verletzenden als auch anerkennenden Interaktionen mit ein und dem-/derselben Interaktionspartner:in resultieren können. Kennzeichen ambivalenter Beziehungen sind die erlebte Inkompatibilität unterschiedlicher, aber simultan auftretender Gefühle, Kognitionen und/oder Intentionen. Hieraus erwachsen eine emotiv wechselnde Bewertung („positiv“ vs. „negativ“) und widersprüchliche Verhaltenstendenzen (z.B. Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt) (Michels et al. 2011; Prengel 2019; Ziegler 2010).

Im Bereich der institutionellen Determinanten betrachten wir in der vorliegenden Studie mögliche Machtunterschiede zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, die sich aus ihrer Einbettung in verschiedene Schulsysteme ergeben können. Obwohl sowohl das berufsbildende als auch das allgemeinbildende Schulsystem vielfältige Schularten und Klassenstufen umfasst, lässt

sich mit gebotener Vorsicht vermuten, dass Lehrkräfte im berufsbildenden System unter Umständen vergleichsweise weniger Belohnungs-, Deutungs- und Bewertungsmacht besitzen. Besonders in dualen Ausbildungsgängen ist etwa das Berufsschulzeugnis für Übernahmeentscheidungen weniger relevant als betriebsinterne Beurteilungen und die Abschlussprüfung zuständiger Kammern (vgl. Rausch et al. 2016). Hinzu kommt eine gewisse Expertenmacht von Schüler:innen – zumindest für betriebsspezifische Geschäftsprozesse, Programme und Werkzeuge – sowie gestiegene Sanktionspotenziale durch Absentismus aufseiten von Schüler:innen, deren gesetzliche Schulpflicht bereits beendet ist. Ein weiteres Argument für mögliche schulartspezifische Unterschiede liegt in den alters- und damit entwicklungsbedingten Unterschieden der jeweiligen Schülerklientelen. Lernende an beruflichen Schulen dürften im Mittel älter sein als Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und damit bspw. auch anders geartete Ansprüche an die (Aus-)Bildungsinstitution und das Lehrpersonal haben (hierzu z.B. Fend 1989 zur schulischen und gesellschaftlichen Sozialisation und zum „Normalentwurf" eines gesellschaftlichen Normensystems versus dem „subkulturellen Gegenentwurf" der Jugendphase).

3. Fragestellung und Hypothesen

Ausgehend von den in Abschnitt 2 angestellten Überlegungen gehen wir der folgenden Fragestellung nach: Steht die seitens der Lehrpersonen wahrgenommene Machtverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden in Zusammenhang mit ausgewählten individuellen, beziehungsbezogenen und institutionellen Determinanten? Dabei gilt für die hier interessierende wahrgenommene Machtverteilung als indikativ, in welchem Verhältnis verfügbare Machtmittel der eigenen Person bzw. der Schüler:innen stehen, d.h. ob eigene Machtpotenziale relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als kleiner, gleich oder größer eingeschätzt werden. Folgende Hypothesen werden empirisch geprüft:

- *Für individuelle Determinanten:* Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung nehmen relativ zu ihren Schüler:innen größere eigene Machtpotenziale wahr als Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung.
- *Für beziehungsbezogene Determinanten:* Das relative Machtpotenzial zugunsten der Lehrperson hängt *positiv* mit der gegenüber Schüler:innen zugestandenen Transparenz, mit dem den Lernenden entgegengebrachten Vertrauen, mit Fairness im interpersonalen Umgang, mit Empathie/Perspektivenübernahme sowie mit Dominanz

zusammen, während die beziehungsbezogene Ambivalenz hiermit *negativ* verbunden ist.[3]

- *Für institutionelle Determinanten:* Lehrpersonen an beruflichen Schulen nehmen relativ zu ihren Schüler:innen geringere eigene Machtpotenziale wahr als Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen.

4. Methode

4.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Untersuchung fand anonym und web-basiert mittels einer geschlossenen schriftlichen Befragung im Jahr 2021 statt. Zielgruppe waren Lehrpersonen jeglicher Schultypen bzw. angehende Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst. Die Studienteilnahme wurde in verschiedenen sozialen Netzwerken und einschlägigen Foren (z.B. Facebook, 4teachers.de) sowie im direkten Umfeld der Autor:innen bekannt gemacht und beworben. Weiterhin wurden die Teilnehmenden in der Einladung zur Teilnahme darum gebeten, den Link zum Fragebogen an ihnen bekannte Lehrerkolleg:innen weiterzuleiten (sog. Schneeballsystem).4

Insgesamt wurde der bereitgestellte Link zur Befragung 867-mal aufgerufen, wobei von insgesamt 139 Personen (97 Frauen, 42 Männer) verwertbare und vollständige Datensätze vorliegen. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 39.7 Jahre (SD = 11.4), die durchschnittliche Berufserfahrung 11.3 Jahre (SD = 10.5; Referendariat eingeschlossen). Die meisten der Befragten sind in Baden-Württemberg (n = 102) tätig, gefolgt von Bayern (n = 9), Hessen (n = 4), Niedersachsen (n = 3), Nordrhein-Westfalen (n = 6), Rheinland-Pfalz (n = 2), Saarland (n = 1), Sachsen (n = 2) und Schleswig-Holstein (n = 2). Acht Teilnehmende waren zum Befragungszeitpunkt im deutschsprachigen Ausland tätig.

---

[3] Für die positiv konnotierten Beziehungsfacetten (Transparenz, Vertrauen, Fairness, Empathie/Perspektivenübernahme) mag dies auf den ersten Blick kontraintuitiv wirken. Wenn man sich jedoch fragt, wer hinsichtlich seines gesetzlich legitimierten Status bspw. positiv wie negativ sanktionieren darf, wer sich für die Gestaltung der externalen Bedingungen des Lernens maßgeblich verantwortlich zeichnet, wer unterrichtsrelevante Informationen überhaupt transparent machen kann oder wer die klasseninternen Interaktionsmuster maßgeblich beeinflusst, so landet man bei seiner Antwort eher bei der Lehrperson als bei der/dem Lernenden.

[4] Die Daten wurden im Rahmen der Masterarbeit von F. Ackermann erfasst („Die Machtverteilung im Klassenzimmer – eine empirische Analyse spezifischer Determinanten und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung“, 2021, Universität Hohenheim; betreut durch T. Kärner).

Bezüglich der Schulart berichten 60 Teilnehmende, an einer beruflichen Schule bspw. in gewerblich-technischen oder kaufmännisch-wirtschaftlichen Fächern tätig zu sein, 79 sind an einer allgemeinbildenden Schule (z.B. Realschule, Gymnasium) bspw. in mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Fächern tätig.

4.2 Operationalisierung

4.2.1 Machtpotenziale von Lehrkräften und Schüler:innen

Die in Tabelle 1 dargestellten Items zur Erfassung der Machtpotenziale aufseiten der Lehrperson und der Schüler:innen aus Sicht der befragten Lehrpersonen wurden auf Basis einschlägiger Literatur (Chamberlain et al. 2020; French & Raven 1959; Kärner, Heinrichs et al. 2022; Misamer 2019; Plaßmann 2003) selbst entwickelt. Die Items wurden auf 6-stufigen Likert-Skalen (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“) abgefragt. Es zeigt sich für die Zweifaktorenlösung auf Basis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse eine gute Modellanpassung (Chi-Square Test of Model Fit: $\chi 2 = 29.943$, df = 26, p = 0.270; RMSEA = 0.033, 90% CI [0.000;0.078]; CFI = 0.972; TLI = 0.961; SRMR = 0.056).

Tab. 1: Items zur Erfassung der seitens der Lehrpersonen wahrgenommenen Machtpotenziale

Machtpotenziale der Lehrperson (α = 0.535)
1. Ich kann meine Schüler:innen dazu bringen, das zu tun, was ich will.
2. In Interaktionen mit meinen Schüler:innen treffe ich selbst die Entscheidungen, sofern ich es für notwendig halte.
3. Ich fühle mich frei, das Fehlverhalten meiner Schüler:innen mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zu sanktionieren.
4. Meine Schüler:innen sind mehr von mir abhängig als ich von ihnen.
Machtpotenziale der Schüler:innen (α = 0.674)
1. Meine Schüler:innen können mich dazu bringen, das zu tun, was sie möchten.
2. Auch wenn ich es versuche, kann ich meinen Willen gegenüber meinen Schüler:innen nicht durchsetzen.
3. Meine Schüler:innen haben mehr Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen als ich.
4. Meine Ansichten und Meinungen werden von meinen Schüler:innen ignoriert.
5. Wenn ich nicht auf die Wünsche meiner Schüler:innen eingehe, können sie die Dinge für mich schwierig machen.

Quelle: eigene Darstellung

Um die von Lehrpersonen wahrgenommene Machtverteilung in der pädagogischen Interaktion im Sinne der theoretisch angenommenen Verhältnisbestimmung (und damit als relationale Einschätzung) auch empirisch adäquat abzubilden, wurden über die folgende Formel auf Basis z-standardisierter Werte jeweils ipsative Werte gebildet (vgl. Blömeke 2011; Cunningham et al. 1977)[5]:

Machtpotenziale der Lehrperson (ipsativ) = zMachtpotenziale der Lehrperson – (zMachtpotenziale der Lehrperson + zMachtpotenziale der Schüler:innen)/2 (1)

Somit ist es möglich, die beiden Skalen innerhalb der Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen vergleichbar zu machen, was im konkreten Fall Hinweise auf die eingeschätzte Machtverteilung gibt. Für ipsative Werte der Machtpotenziale der Lehrperson ergeben sich hierbei im Allgemeinen drei Möglichkeiten:

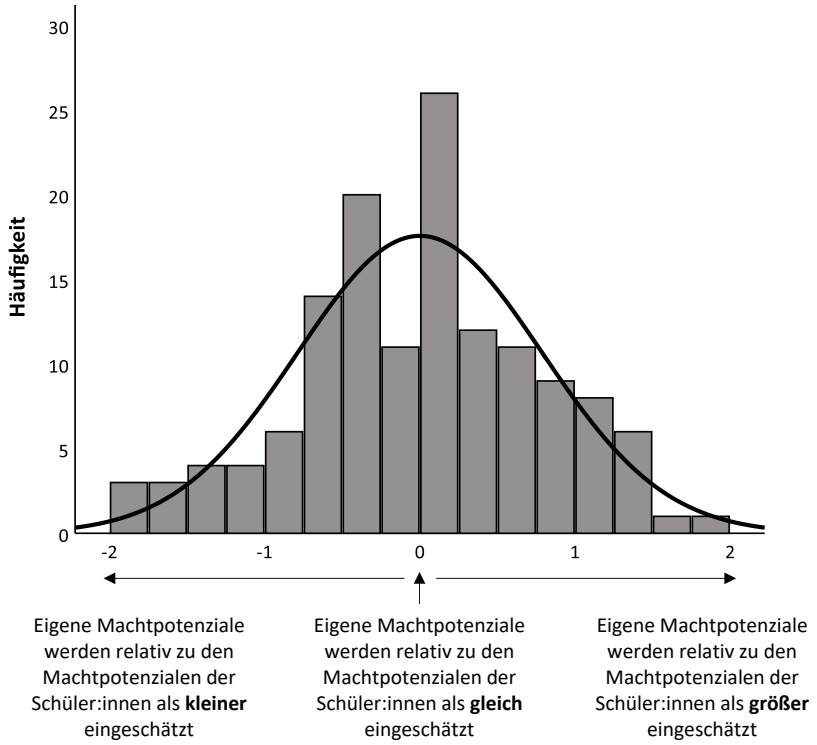
- Ipsative Werte $< 0 \rightarrow$ Eigene Machtpotenziale werden relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als kleiner eingeschätzt.
- Ipsative Werte $= 0 \rightarrow$ Eigene Machtpotenziale werden relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als gleich eingeschätzt.
- Ipsative Werte $> 0 \rightarrow$ Eigene Machtpotenziale werden relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als größer eingeschätzt.[6]

Abbildung 2 veranschaulicht die Verteilung der ipsativen Werte der lehrpersonenseitigen Machtpotenziale.

[5] Hierbei sei angemerkt, dass durch die Bildung ipsativer Werte absolute Ausprägungen auf den betreffenden Skalen obsolet werden, da letztendlich das relative Skalenverhältnis von Interesse ist.

[6] Da zwei Skalen betrachtet werden, stellen die ipsativen Werte der Machtpotenziale der Schüler:innen die *Inverse* der ipsativen Werte Machtpotenziale der Lehrperson dar, weshalb im Weiteren lediglich mit den ipsativen Werten der Machtpotenziale der Lehrperson gearbeitet wird.

Abb. 2: Verteilung der ipsativen Werte der Machtpotenziale der Lehrperson



Quelle: eigene Abbildung

4.2.2 Charakteristika der Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Items zur Erfassung der seitens der befragten Lehrpersonen wahrgenommenen Beziehungsfacetten wurden von Kärner et al. (2021) adaptiert und um Items zur Dominanz (Kärner, Heinrichs et al. 2022) sowie Empathie und Perspektivübernahme (Maes et al. 1995) ergänzt. Folgende Charakteristika wurden auf 6-stufigen Likert-Skalen (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“) abgefragt:

- Transparenz: 4 Items, z.B. „Ich informiere meine Schüler:innen vorab über die Kriterien, die zur Beurteilung ihrer Leistungen herangezogen werden.“ ($\alpha = 0.728$)

- Vertrauen: 4 Items, z.B. „Meine Schüler:innen sprechen mit mir über persönliche Themen." ($\alpha = 0.661$)
- Fairness: 4 Items, z.B. „Manchmal kommt es vor, dass ich einzelne Schüler:innen vor anderen blamiere." (invers) ($\alpha = 0.657$)
- Empathie und Perspektivübernahme: 5 Items, z.B. „Ich versuche meine Schüler:innen besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrer Perspektive betrachte." ($\alpha = 0.758$)
- Dominanz: 3 Items, z.B. „Ich lege gegenüber meinen Schüler:innen Wert auf die Einhaltung von Hierarchien." ($\alpha = 0.644$)
- Ambivalenz: 3 Items, z.B. „Ich nehme mir gerne Zeit für die Anliegen meiner Schüler:innen, ärgere mich aber über mein Engagement in persönlichen Gesprächen, wenn meine Ratschläge nicht angenommen werden." ($\alpha = 0.531$)

4.3 Auswertungsstrategie

Zur empirischen Untersuchung der aufgeworfenen Fragestellung und zur Prüfung der Hypothesen werden zunächst deskriptive sowie korrelative Befunde berichtet (Abschn. 5.1) bevor die seitens der Lehrpersonen wahrgenommene Machtverteilung mittels Regressionsanalyse mit individuellen, beziehungsbezogenen und institutionellen Variablen in Zusammenhang gebracht wird (Abschn. 5.2). Das Geschlecht der Befragten wird in den Analysen als Kontrollvariable verwendet. Die statistischen Analysen wurden mittels IBM SPSS Statistics Version 27 durchgeführt.

5. Empirische Befunde

5.1 Deskriptive und korrelative Ergebnisse

Die deskriptiven Kennwerte in Tabelle 2 zeigen, dass die seitens der befragten Lehrpersonen eingeschätzten eigenen Machtpotenziale mit einem Mittelwert von 4.26 gemessen an der Skalenbreite (1–6) überdurchschnittlich und diejenigen der Schüler:innen mit einem Mittelwert von 2.29 unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. In beiden Fällen fallen jedoch die relativ hohen Standardabweichungen auf. Die ipsativen Werte der Machtpotenziale der Lehrperson, welche die Machtverteilung relativiert an den Machtpotenzialen der Schüler:innen widerspiegeln, bewegen sich in einem Bereich zwischen -1.90 (≙ eigene Machtpotenziale werden relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als

kleiner eingeschätzt) und 1.94 (≙ eigene Machtpotenziale werden relativ zu den Machtpotenzialen der Schüler:innen als größer eingeschätzt) mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 0.79 (siehe auch Abb. 2). Die Beziehungsfacetten Transparenz, Vertrauen, Fairness und Empathie/Perspektivübernahme sind mit Mittelwerten im Bereich von 4.59 bis 5.39 überdurchschnittlich hoch ausgeprägt. Die Beziehungsfacetten Dominanz und Ambivalenz bewegen sich mit Mittelwerten von 2.87 bzw. 3.04 im mittleren Skalenbereich.

Die Korrelationskoeffizienten in Tabelle 2 dokumentieren, dass die beiden erfassten Machtpotenziale signifikant negativ miteinander assoziiert sind ($r = -0.24$). Die wahrgenommenen eigenen Machtpotenziale der Lehrkräfte korrelieren signifikant positiv mit Transparenz ($r = 0.24$), Fairness ($r = 0.26$) sowie Dominanz ($r = 0.41$). Lehrerinnen ($r = -0.19$) sowie Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen ($r = 0.18$) nehmen geringere Machtpotenziale wahr, verglichen mit Lehrern und Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen. Die seitens der befragten Lehrpersonen eingeschätzten Machtpotenziale der Schüler:innen korrelieren signifikant negativ mit Transparenz ($r = -0.29$), Fairness ($r = -0.28$) sowie Dominanz ($r = -0.18$), dafür signifikant positiv mit Ambivalenz ($r = 0.31$). Ältere Lehrpersonen ($r = -0.28$) sowie Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung ($r = -0.24$) schätzen die Machtpotenziale der Schüler:innen signifikant geringer ein, verglichen mit jüngeren Lehrpersonen und Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung. Für das relative Machtpotenzial der Lehrperson (ipsative Werte) zeigen sich signifikant positive Korrelationen mit Transparenz ($r = 0.34$), Fairness ($r = 0.34$) und Dominanz ($r = 0.37$) sowie eine signifikant negative Korrelation mit Ambivalenz ($r = -0.23$). Ältere Lehrpersonen ($r = 0.17$), Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung ($r = 0.18$) sowie Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen ($r = 0.18$) schätzen ihr eigenes Machtpotenzial relativiert am Machtpotenzial der Schüler:innen als größer ein.

Tab 2. Deskriptive und korrelative Befunde

Variablen	*M*	*SD*	*1.*	*2.*	*3.*	*4.*	*5.*	*6.*	*7.*	*8.*	*9.*	*10.*	*11.*	*12.*
1. Macht LP	4.26	0.74	--											
2. Macht SuS	2.29	0.70	**-0.24**	--										
3. Macht LP (ips.)	0.00	0.79	**0.79**	**-0.79**	--									
4. Transparenz	5.07	0.63	**0.24**	**-0.29**	**0.34**	--								
5. Vertrauen	4.92	0.60	0.00	-0.14	0.09	**0.29**	--							
6. Fairness	5.39	0.51	**0.26**	**-0.28**	**0.34**	**0.43**	**0.42**	--						
7. Emp./Persp.	4.59	0.58	0.07	-0.08	0.10	**0.34**	**0.57**	**0.46**	--					
8. Dominanz	2.87	0.93	**0.41**	**-0.18**	**0.37**	0.07	**-0.28**	-0.01	**-0.19**	--				
9. Ambivalenz	3.04	0.93	-0.05	**0.31**	**-0.23**	**-0.20**	**-0.22**	**-0.30**	**-0.23**	0.16	--			
10. Alter	39.71	11.43	-0.01	**-0.28**	**0.17**	**0.19**	**-0.18**	0.10	-0.03	-0.05	-0.16	--		
11. Geschlecht	30.20		**-0.19**	0.04	-0.14	0.10	**0.35**	**0.18**	**0.34**	**-0.24**	-0.08	-0.02	--	
12. Schulart	43.20		**0.18**	-0.11	**0.18**	0.02	**0.21**	0.08	0.11	0.05	0.05	-0.09	0.03	--
13. Berufserf.	11.33	10.49	0.04	**-0.24**	**0.18**	**0.22**	-0.13	0.11	-0.01	-0.04	-0.11	**0.91**	0.05	0.00

Hinweise: Pearson-Korrelationen; n = 139; hervorgehobene Korrelationen sind auf dem 5%-Niveau signifikant; Geschlecht: % männlich, 0 = männlich, 1 = weiblich; Schulart: % berufsbildende Schule, 0 = berufliche Schule, 1 = allgemeinbildende Schule; Alter und Berufserfahrung in Jahren; Macht LP = Machtpotenziale der Lehrperson; Macht SuS = Machtpotenziale der Schüler:innen; Macht LP (ips.) = ipsative Werte der Machtpotenziale der Lehrperson = Machtverteilung aus Sicht der Lehrperson relativiert an den Machtpotenzialen der Schüler:innen

Quelle: eigene Darstellung

5.2 Regressionsanalytische Ergebnisse zur Vorhersage des lehrpersonenseitigen relativen Machtpotenzials

In der multiplen Regressionsanalyse zeigt sich, dass beziehungsbezogene Fairness ($\beta = 0.204$) und Dominanz ($\beta = 0.374$) signifikant positiv mit dem lehrpersonenseitigen relativen Machtpotenzial zusammenhängt, wohingegen Ambivalenz in signifikant negativem Zusammenhang ($\beta = -0.198$) mit den relativen Machtpotenzialen aus Lehrpersonensicht steht. Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen ($\beta = 0.147$) schätzen ihr relatives Machtpotenzial verglichen mit Lehrkräften an beruflichen Schulen tendenziell größer ein. Die Effekte von Geschlecht (als Kontrollvariable) und Berufserfahrung fallen nicht signifikant aus (Tab. 3).

Tab. 3: Vorhersage des lehrpersonenseitigen relativen Machtpotenzials

						95% CI			
Variablen	*B*	*SE(B)*	*β*	*t*	*p*	*LB (B)*	*UB (B)*	*Toleranz*	*VIF*
Konstante	-3.442	0.804		-4.281	< 0.001	-5.032	-1.851		
Transparenz	0.193	0.102	0.155	1.900	0.060	-0.008	0.394	0.721	1.386
Vertrauen	0.095	0.125	0.072	0.758	0.450	-0.152	0.341	0.524	1.907
Fairness	0.316	0.134	0.204	2.365	0.020	0.052	0.581	0.642	1.557
Emp./Persp.	-0.039	0.124	-0.028	-0.311	0.756	-0.283	0.206	0.573	1.746
Dominanz	0.317	0.065	0.374	4.909	< 0.001	0.189	0.445	0.821	1.218
Ambivalenz	-0.168	0.063	-0.198	-2.649	0.009	-0.293	-0.043	0.859	1.164
Geschlecht	-0.252	0.131	-0.147	-1.923	0.057	-0.511	0.007	0.817	1.223
Schulart	0.233	0.114	0.147	2.048	0.043	0.008	0.458	0.928	1.077
Berufserf.	0.010	0.006	0.135	1.820	0.071	-0.001	0.021	0.869	1.150

Hinweise: ipsative Werte der Machtpotenziale der Lehrperson als abhängige Variable; n = 139; Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; Schulart: 0 = berufliche Schule, 1 = allgemeinbildende Schule; das Alter der Lehrperson wurde aufgrund der sehr hohen Korrelationen mit der Berufserfahrung ($r = 0.91$, Tab. 2) nicht mit in die Analyse aufgenommen; $F(df) = 8.916(9)$, $p < 0.001$; korrigiertes $R^2 = 0.340$; Durbin-Watson = 1.759.

Quelle: eigene Darstellung

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bezugnehmend auf Hypothese 1 sprechen die korrelativen Befunde dafür, dass Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung relativ zu ihren Schüler:innen größere eigene Machtpotenziale wahrnehmen als Lehrpersonen mit weniger Berufser-

fahrung (Tab. 2). Der betreffende Effekt erweist sich jedoch in der Regressionsanalyse als nicht mehr signifikant (Tab. 3). Hinsichtlich der beziehungsbezogenen Determinanten ist erkennbar, dass Fairness, Ambivalenz und Dominanz im multiplen Regressionsmodell erwartungskonform mit den lehrpersonenseitig wahrgenommenen Machtpotenzialen zusammenhängen (Hypothese 2; Tab. 3). Unsere Daten geben weiterhin Hinweise auf schulartspezifische Unterschiede (Hypothese 3). Lehrpersonen an beruflichen Schulen unterscheiden sich von Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen hinsichtlich der wahrgenommenen Machtverteilung. Erstgenannte nehmen relativ zu ihren Schüler:innen geringere eigene Machtpotenziale wahr verglichen mit letztgenannten (Tab. 2 und 3). Ergänzende Analysen weisen darauf hin, dass der Schultyp mit der Schulstufe korreliert (je nach Kodierung in der Größenordnung von r = 0.6–0.7). Lehrpersonen, welche an berufsbildenden Schulen unterrichten, unterrichten somit eher Schüler:innen höherer Schulstufen (z.B. Sekundarstufe II), Lehrpersonen, welche an allgemeinbildenden Schulen unterrichten, unterrichten eher Schüler:innen niedrigerer Schulstufen (z.B. Primarstufe). Gibt man die Schulstufe anstatt des Schultyps in die Regressionsanalyse ein, zeigt sich für die Schulstufe kein signifikanter Effekt, für den Schultyp hingegen schon (wie oben berichtet). Entscheidend scheint damit zumindest im analysierten Datensatz der Schultyp zu sein und nicht die Schulstufe bzw. damit verbunden das Alter der Lernenden.

6.2 Limitationen und Forschungsausblick

Es sind die folgenden Limitationen unserer Studie sind berücksichtigen: Da es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, welche nicht repräsentativ für unterschiedliche Bundesländer und Schultypen ist, können die Ergebnisse unserer Analysen nicht über den Studienkontext hinaus verallgemeinert werden. Auch wurden ausschließlich Selbstauskünfte eingeholt. Dies könnte einerseits sozial erwünschtes Antwortverhalten bzgl. der macht- und beziehungsbezogenen Items bedingen. Andererseits beschränkt sich die Erhebung auf die Perspektive der Lehrpersonen. Interessant und zielführend in nachfolgenden Studien erscheint daher insbes. der Einbezug der Sicht der Schüler:innen sowie die Integration beobachtungsbasierter Instrumente (z.B. Wubbels & Brekelmans 2005), um mögliche einseitige Verzerrungen zu reduzieren. Weiterhin ist mit Blick auf das Befragungsinstrument kritisch anzumerken, dass die Reliabilitätswerte bei den Skalen „Machtpotenziale der Lehrperson“ und „Ambivalenz“ unter dem Schwellenwert von $\alpha = 0.6$ liegen, was die Messgenauigkeit an dieser Stelle einschränkt.

Bezugnehmend auf das allgemeine Theoriemodell (Abb. 1) wurden in unserer Studie lediglich ausgewählte Determinanten von Macht berücksichtigt,

nicht jedoch die Konsequenzen von Macht für Lehrpersonen und Schüler:innen. Demnach erscheint es in Folgestudien sinnvoll, ebensolche möglichen Konsequenzen mit zu betrachten, welche sich beispielsweise auf das emotional-motivationale Erleben von Lehrpersonen und Schüler:innen sowie auf unterrichtliche Gestaltungsmerkmale beziehen könnten.

Weiterhin wurde im Beitrag mit Daten aus einer Querschnittserhebung gearbeitet. Bedingt hierdurch kommen die Ergebnisse nicht über eine statische Perspektive hinaus. Daher wäre in Folgestudien mit entsprechenden Längsschnittdaten bzw. prozessbezogenen Daten zu arbeiten, um zeit- und situationsbezogene Dynamiken zwischen Machtdeterminanten (auf Schüler- und Lehrpersonenseite), Macht(a)symmetrien und Konsequenzen von Machtausübung in Unterrichtsprozessen in weiter gefassten Zeit- und Entwicklungsräumen näher zu untersuchen.

6.3 Schlussfolgerungen

Trotz der genannten Limitationen erweist sich das Thema Macht in pädagogischen Beziehungen als interessanter Untersuchungsgegenstand in der Forschung, aber auch Reflexionsgegenstand in der Lehrpersonen(aus)bildung. Hierbei sind beispielsweise Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsinhalte zur professionellen Beziehungsgestaltung für angehende und praktizierende Lehrpersonen sowie die Thematisierung von Macht(a)symmetrien denkbar (vgl. Kärner, Goller et al. 2022). Dies erscheint insbes. für die Lehrpersonenbildung an beruflichen Schulen relevant, da zumindest unsere ersten Daten und Analysen auf klientelspezifische und ggf. strukturell-organisatorische Unterschiede zu allgemeinbildenden Schulen hinweisen.

Für die konkrete Ausgestaltung solcher Aus-/Weiterbildungsangebote geben unsere Analysen erste gedankliche Anstöße. Wie herausfordernd es sein kann, insbesondere verfügbare Machtmittel verantwortungsvoll einzusetzen, zeigt bereits die folgende Überlegung zur Beziehungsgestaltung: Zum einen könnten sowohl Lehrpersonen, welche mit „machtbedingten“ Disziplinproblemen o.ä. konfrontiert sind, als auch deren Schüler:innen von einer konstruktiven Beziehungsarbeit profitieren. Zum anderen könnten aber auch per se positiv konnotierte Beziehungsqualitäten (z.B. Fairness, Transparenz, Vertrauen, Empathie) instrumentalisiert oder gar missbraucht werden, um das lehrpersonenseitige relative Machtpotenzial illegitim zu vergrößern. In jedem Fall ist anzuerkennen, dass „sich in der planmäßig organisierten Bildungsarbeit zwei autonome Subjekte gegenüberstehen - der Lehrende oder Bildner einerseits und der Lernende oder Sich-Bildende andererseits“ (Heid 1999, S. 239). Der von uns gefundene empirische Zusammenhang zwischen der Beziehungsgestaltung und der relativen Machtausübung seitens der Lehrenden ist weiterhin auch erst noch als unterrichtspraktisch relevant zu erhärten.

Literatur

Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen. Beiträge zur Lehrerbildung, 29(1), 53–65.

Castanelli, D. J., Weller, J. M., Molloy, E. & Bearman, M. (2022). Trust, power and learning in workplace-based assessment: The trainee perspective. Medical Education, 56(3), 280–291.

Chamberlain, R., Scales, P. C. & Sethi, J. (2020). Competing discourses of power in teachers' stories of challenging relationships with students. Power and Education, 12(2), 139–156.

Cunningham, W. H., Cunningham, I. C. M. & Green, R. T. (1977). The ipsative process to reduce response set bias. The Public Opinion Quarterly, 41(3), 379–384.

Donat, M., Radant, M. & Dalbert, C. (2017). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 167–189). Wiesbaden: Springer.

Fend, H. (1989). „Pädagogische Programme" und ihre Wirksamkeit. Das Beispiel der Umdeutung Schulischer Normen und Erwartungen in der Altersgruppe. In W. Breyvogel (Hrsg.), Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven (S. 187–209). Opladen: Leske + Budrich.

Foucault, M. (2022). Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), Studies in social power (pp. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. Zeitschrift für Pädagogik, 45(2), 231–244.

Heid, H. (2019). Warum zwischen Lehren und Lernen unterschieden werden muss. Beitrag zur Differenzierung dessen, was Bildungspraxis genannt zu werden pflegt. In D. Holtsch, M. Depke & S. Schumann (Hrsg.), Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Franz Eberle (S. 69–83). Bern: hep Verlag.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofer, M. & Haimerl, C. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), Handbuch der Psychologie: Bd. 10. Handbuch der pädagogischen Psychologie (S. 223–232). Göttingen: Hogrefe.

Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986). Die Psychologie des Lerners. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 219–276). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Kärner, T., Bonnes, C., Maué, E., Goller, M. & Schmidt, V. (2021). Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 85–104). Berlin: Budrich.

Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. Zeitschrift für Pädagogik, 65(3), 378–400.

Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (2022). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25(3), 687–719.

Kärner, T., Heinrichs, K., Weiß, J. K. & Bottling, M. W. (2022). Zwischen Macht und Vertrauen: Beziehungsbezogene Belastung beim Übergang in den Lehrberuf. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 280–292). Bielefeld: wbv.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003). Power, Approach, and Inhibition. Psychological Review, 110(2), 265–284.

Kim, J. Y., Fienup, D. M., Oh, A. E. & Wang, Y. (2022). Systematic review and meta-analysis of token economy practices in K-5 educational settings, 2000 to 2019. Behavior Modification, 46(6), 1460–1487.

Koutrouba, K., Baxevanou, E. & Koutroumpas, A. (2012). High school students' perceptions of and attitudes towards teacher power in the classroom. International Education Studies, 5(5), 185–198.

Maes, J., Schmitt M & Schmal, A. (1995). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethikals Kovariate. Fachbereich I - Psychologie, Universität Trier. Online verfügbar: http://psydok .psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/406, abgerufen am 16.11.2021.

Michels, T., Albert, I. & Ferring, D. (2011). Psychologische Ambivalenz in Eltern-Kind-Beziehungen. Entwicklung und teststatistische Überprüfung eines Instrumentes zur direkten Konstruktabbildung. Diagnostica, 1, 39–51.

Misamer, M. (2019). Macht und Machtmittel in der Schule: Eine empirische Untersuchung. Detmold: Jacobs Verlag.

Misamer, M. & Thies, B. (2014). Machtverhältnisse im Unterricht: Eine Analyse des Spannungsfeldes von Macht, Gerechtigkeit und Vertrauen. Politische Psychologie, 3(1), 51–61.

Plaßmann, A. M. (2003). Macht und Erziehung - Erziehungsmacht: über die Machtanwendung in der Erziehung [Dissertation]. Christian-Albrechts-Universität, Kiel. h ttps://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00001197, abgerufen am 03.01.2022.

Prengel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.

Rausch, A., Warwas, J. & Jost, H. (2016). Die Beurteilung kaufmännischer Auszubildender in der betrieblichen Praxis – Eine explorative Studie bei Industrie- und Bankkaufleuten. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016 (S. 205–222). Opladen: Budrich.

Schmalt, H.-D. (2021). Machtmittel. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt. Weinheim: Beltz.
Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M. H. & Jernberg, K. A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as functions of teacher power use in the college classroom. Communication Education, 57(2), 180–200.
Schweer, M. K. W. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 546–564). Wiesbaden: Springer VS.
Schweer, M. K. W. (2012). Vertrauen als zentrale Ressource der Organisationsberatung: Ausgewählte empirische Befunde zu Vertrauenskulturen und Innovationsmanagement. In H. Möller (Hrsg.), Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung (S. 63–91). Wiesbaden: Springer VS.
Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 121–145). Wiesbaden: Springer VS.
Seichter, S. (2021). Licht und Schatten pädagogischer Relationalität: Theoretisch-systematische und praxeologisch-kasuistische Kontextualisierung. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung (S. 47–56). Münster: Waxmann.
Sembill, D. (1987). Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 83(3), 213–232.
Sembill, D. & Kärner, T. (2018). Bewertung und Ausbalancierung – Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), Bildung und Emotion (S. 169–194). Wiesbaden: Springer VS.
Sembill, D. & Kärner, T. (2020). Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. In K. Heinrichs, K. Kögler & Ch. Siegfried (Hrsg.), Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 1–49. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf, abgerufen am 03.01.2022.
Steins, G. (2006). Perspektivenübernahme oder: Wer ist die andere Person? In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), Handbuch der Psychologie: Bd. 3. Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie (S. 471–478). Göttingen: Hogrefe.
Wilkening, F. (2021). Perspektivenübernahme. In M.A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
Witte, E. H. (2006). Macht. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), Handbuch der Psychologie: Bd. 3. Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie (S. 629–637). Göttingen: Hogrefe.
Witte, E. H. & Van Quaquebeke, N. (2007). Sozialpsychologische Theorien zur sozialen Macht. In B. Simon (Hrsg.), Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch (S. 11–26). Göttingen: Hogrefe.

Wubbels, Th. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. International Journal of Educational Research, 43(1–2), 6–24.
Ziegler, R. (2010). Ambiguität und Ambivalenz in der Psychologie. Begriffsverständnis und Begriffsverwendung. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 40(2).

Kognitiv aktivierende Aufgaben und fachdidaktisches Wissen von Lehrenden in der beruflichen Fachrichtung Pflege

Bärbel Wesselborg, Ulrike Weyland, Miriam Schäfer, Marc Kleinknecht, Wilhelm Koschel

1. Einleitung

Aufgaben und Fragen, die Lernende „zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand" anregen (Lipowsky, 2015, S. 89), gelten als „kognitiv aktivierend". Unter der „kognitiven Aktivierung" wird ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden, welches „die Komplexität von Aufgabenstellungen und Argumentationen und die Intensität des fachlichen Lernens" (Klieme, Schümer, Knoll, 2001, S. 51) umfasst. Die kognitive Aktivierung gehört mit Klassenführung und positivem Lernklima zu den drei Basisdimensionen eines lernwirksamen und qualitativ hochwertigen Unterrichts (Praetorius et al., 2018).

Inwieweit in der beruflichen Fachrichtung Pflege kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen bearbeitet werden, ist bisher ungeklärt. Im Gegensatz zur Wirtschaftspädagogik (u.a. Herbert et al., 2023; Nobiling et al., 2020; Minnameier et al., 2015; Seifried & Wuttke, 2015) werden in der beruflichen Fachrichtung Pflege die Qualität von Lehr-Lernprozessen und Aufgabenstellungen bisher kaum untersucht (Wesselborg, Weyland, Kleinknecht, 2019). Auch ist unerforscht, welches fachdidaktische Wissen Pflegelehrende zur Konstruktion von Aufgaben und insbesondere zur Modellierung von komplexen Aufgaben besitzen. Aufgrund der heterogenen Zugangswege zur hauptamtlichen Tätigkeit als Pflegelehrperson (Wesselborg & Bögemann-Großheim, 2017) und dem bestehenden berufspädagogischen Professionalisierungsbedarf (Weyland, 2022) ist von sehr differenten fachdidaktischen Kompetenzen in der Fachrichtung Pflege auszugehen.

Diesen Desideraten wurde in dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertem Projekt „Analyse von Lernaufgaben im pflegeberuflichen Unterricht unter dem Fokus der kognitiven Aktivierung" nachgegangen (Förderkennzeichen 497938308). In der Studie (Laufzeit 10/2022-09/2023) wurden Pflegelehrende zu ihren leitenden Kriterien zur Aufgabenkonstruktion interviewt. Weiterhin wurden Lernaufgaben aus dem alltäglichen Pflegeunterricht hinsichtlich ihres Potenzials zur kognitiven Aktivierung analysiert. Ziel des Projekts ist es, Erkenntnisse zum fachdidaktischen Wissen von

Pflegelehrenden und zu der Qualität von Aufgaben zu gewinnen und mögliche Zusammenhänge aufzudecken. Die Ergebnisse sollen der Weiterentwicklung eines ersten fachdidaktischen Instruments zur Erhebung des kognitiven Potenzials von Aufgaben im Pflegeunterricht (Wesselborg, Kleinknecht, et al., 2022) dienen. Dieses soll Pflegelehrenden fachdidaktische Anregungen bei der Konstruktion von kognitiv aktivierenden Aufgaben bieten. Zudem soll es Kriterien im Zuge der Erforschung von Unterrichtsqualität und Aufgaben in der beruflichen Fachrichtung Pflege aufzeigen.

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse des Forschungsprojekts vor. Beschrieben werden zwei Fallzusammenfassungen, die Erkenntnisse zum fachdidaktischen Wissen zur Aufgabenkonstruktion von Pflegelehrenden bieten sollen. Folgende Fragstellung wurde verfolgt: Welche Kongruenzen und Divergenzen bestehen zwischen den von Pflegelehrkräften als kognitiv aktivierend eingeschätzten Aufgaben und der schriftlichen Aufgabenkonstruktion?

Der Artikel ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden die theoretischen Grundlagen zu kognitiv aktivierenden Aufgaben und das in der Studie genutzte erste Instrument zur Aufgabenanalyse in der Pflegedidaktik vorgestellt. Anschließend wird das methodische Vorgehen in der Studie beschrieben. Es folgt die Darstellung erster Ergebnisse zu den Einzelfallbeschreibungen. Der Beitrag endet mit einer Diskussion und einem Ausblick auf das weitere Vorgehen.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Kognitiv aktivierende Aufgaben und fachdidaktische Aspekte

Als zentral für einen kognitiv aktivierenden Unterricht gelten komplexe und problemhaltige Aufgabenstellungen, mit welchen sich Lernende in Arbeitsphasen selbstständig auseinandersetzen (Klieme, 2019). Dabei wird im Allgemeinen unter einer „Aufgabe“ die Aufforderung bzw. das Angebot verstanden, welches Lernende zum Denken und Handeln im Unterricht veranlasst (Jordan et al., 2006). Dabei können, in einem weiteren Verständnis, unter Aufgaben alle Denk- und Handlungsaufforderungen der Lehrperson gefasst werden, wie z.B. auch die von der Lehrperson gestellten Fragen und Anregungen im Unterrichtsgespräch (u.a. Kühn 2010). In einem engeren Verständnis, welchem das Forschungsprojekt folgt, werden unter Aufgaben die Aufforderungen der Lehrperson verstanden, die ein selbständiges Erarbeiten bzw. Üben in Lernenden-Arbeitsphasen verfolgen (u.a. Bohl & Kleinknecht 2009).

In kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass herausfordernde Aufgaben und eine diskursive

Unterrichtsgestaltung kognitive Konflikte auslösen. Diese sollen problemlösende und metakognitive Denkprozesse bei den Lernenden auslösen und dadurch ein vertieftes Verständnis für fachliche Inhalte fördern (Klieme, 2019).

Lange Zeit wurden Unterrichtsqualitätsmerkmale, wie z.B. die kognitive Aktivierung oder das positive Lernklima, generisch erforscht. Mittlerweile werden in der Unterrichtsforschung auch fachdidaktische Aspekte berücksichtigt. Insbesondere zeigte sich in Videoanalysen, dass die Ausprägung der Basisdimension der kognitiven Aktivierung von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit variieren kann und offenbar stärker vom Unterrichtsinhalt abhängt als z.B. das Unterrichtsqualitätsmerkmal der Klassenführung (Praetorius et al., 2014). Entsprechend kann geschlussfolgert werden, dass die kognitive Aktivierung inhaltsabhängig ist und mit der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrenden zusammenhängt. In der empirischen Forschung zur Unterrichtsqualität wird mittlerweile den fachlichen Inhalten und Zielen eine hohe Bedeutung zugemessen. Reusser und Pauli sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Fachdidaktischen Wende“ (2021, S. 192; h.i.o).

Baumert und Kunter ordnen das „Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben“ (2011, S. 37) einer fachdidaktischen Facette der professionellen Kompetenz von Lehrenden zu. Tatsächlich erweisen sich in der Metaanalyse von Seidel und Shavelson (2007) domänenspezifische Lernaktivitäten (z.B. problemlösende Aufgaben im Mathematikunterricht) als erklärungsstärkster Prädiktor für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse.

2.2 Ein Kategoriensystem zur Analyse des kognitiv aktivierenden Potenzials von Aufgaben in der Pflegedidaktik

Dieser Argumentation folgend haben Wesselborg, Weyland, Kleinknecht (2019) bzw. Wesselborg, et al., (2022) ein erstes fachdidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben im Pflegeunterricht in enger Anlehnung an ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem (Kleinknecht et al., 2011) entwickelt. Das Kategoriensystem konzentriert sich, Kleinknecht et al. folgend, auf sieben Qualitätsmerkmale kognitiv aktivierender Lern- und Leistungsaufgaben (siehe Abbildung 1). Das Kategoriensystem schätzt jede (Teil-)Aufgabe vor dem Hintergrund ihres Operators und der Zielstellung ein. Angenommen wird, dass die kognitiven Anforderungen einer Aufgabe steigen, je höher die Dimensionen eingeschätzt werden.

In dem quantitativ inhaltsanalytischen Entwicklungsprozess wurden zunächst die allgemeindidaktischen Analysekriterien bezüglich fachdidaktischer Eignung geprüft und adaptiert. Bei der anschließenden fachdidaktischen Modellierung erwiesen sich z.B. die im pflegedidaktischen Diskurs bekannten Kriterien zur Konstruktion von Fällen bzw. problemorientierten Aufgaben

(Darmann, 2004; Schwarz-Govaers, 2013) als anschlussfähig. Nach der fachdidaktischen Weiterentwicklung wurde das Instrument erprobt und die Reliabilität bei 186 Lern- und Leistungsaufgaben aus dem Pflegeunterricht überprüft. Dabei zeigten sich gute bis sehr gute Übereinstimmungswerte (Wesselborg et al., 2022, S. 341).

Abb. 1 Das fachdidaktische Kategoriensystem zur Erfassung des kognitiven Potenzials von Aufgaben im Pflegeunterricht

Dimensionen	**Kategorien**			
Wissensart	Fakten	Prozeduren	Konzepte	Metakognition
Kognitiver Prozess	Reproduktion	Naher Transfer	Weiter Transfer	Problemlösen
Wissens-einheiten	Eine WE	Bis zu 4 WE	Mehr als 4 WE	
Offenheit	Definiert/konvergent	Definiert/divergent	Ungenau/divergent	
Berufs- und Lebenswelt-bezug	Kein	Konstruiert	Authentisch	Real
Sprachlogische Komplexität	Niedrig	Mittel	Hoch	
Repräsenta-tionsformen	Eine	Integration	Transformation	

Im Zentrum der Aufgabenanalyse stehen die drei Dimensionen „Wissensart", „Kognitiver Prozess" und „Berufs- und Lebensweltbezug". Diese werden im Folgenden skizziert (ausführlich siehe Wesselborg, Kleinknecht et al., 2022). Die Dimension „Wissensart" umfasst die Kategorien „Faktenwissen", „prozedurales Wissen", „konzeptuelles Wissen" und „metakognitives Wissen". So wird eine Aufgabe z.B. unter Faktenwissen kodiert, wenn verbalisierbares und evidenz- oder erfahrungsbasiertes (Regel-)Wissen der Domäne Pflege isoliert erfragt wird.

Bei der Dimension „kognitiver Prozess" lassen sich, der Einteilung von Kleinknecht et al. (2011) folgend, die Kategorien „Reproduktion", „naher Transfer", „weiter Transfer" und „Problemlösen" unterscheiden. Eine Aufgabe wird z.B. unter „Problemlösen" kodiert, wenn Lernende kreative, situationsspezifische Lösungen unter Berücksichtigung bereits vorhandener Wissenselemente erarbeiten müssen (Schäfer & Wesselborg, 2021). In die Kategorie „Problemlösen" wurde das für pflegeberufliches personenbezogenes Handeln bedeutsame Spezifikum der „doppelten Handlungslogik" (Remmers, 2011) integriert. Pflegehandeln setzt oftmals problemlösende Prozesse des Einschät-

zens von Erfordernissen voraus, da bei unterschiedlichen Verständnissen Entscheidungen mit den betroffenen Personen ausgehandelt werden müssen und neue Lösungen gefunden werden müssen.

Die Dimension „Berufs- und Lebensweltbezug“ erfasst, ob die Aufgabe auf Anforderungen der Arbeits- und/oder Lebenswelt der Lernenden bezogen ist und dem didaktischen Prinzip der Situationsorientierung folgt (siehe auch Fachkommission 2019). Aufgaben können auf einen Berufs- und Lebensweltbezug verzichten („kein“), einen „konstruierten“, einen „authentischen“ oder sogar „realen“ Bezug berücksichtigen, der Lerndende auffordert, sich mit tatsächlich zu lösenden Problemstellungen auseinanderzusetzen. „Konstruierter“ Berufs- und Lebensweltbezug wird kodiert, wenn die Aufgabe zwar in eine mögliche Arbeits- und Berufssituation eingebettet ist, jedoch ohne das Erfordernis sich mit der besonderen Situation eines zu pflegenden Menschen auseinanderzusetzen.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Design und Stichprobe

Die Studie „Analyse von Lernaufgaben im pflegeberuflichen Unterricht unter dem Fokus der kognitiven Aktivierung“ war in einem Mixed-Methods-Design angelegt. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Pflegelehrenden durchgeführt und Aufgaben analysiert. Die problemzentrierten Interviews fokussierten die leitenden Kriterien der Pflegelehrenden bei der Konstruktion anspruchsvoller Aufgaben (Witzel, 2000). Zudem wurden die Pflegelehrenden aufgefordert Aufgaben aus dem alltäglichen Unterricht einzureichen, die aus ihrer Sicht ein vertieftes und verständnisvolles Lernen förderten. Die Aufgabe sollte situationsorientiert mit einer Fallsituation erfolgen. Zur Erhöhung der Vergleichbarkeit war vorgegeben, dass die Aufgabe der Curricularen Einheit (CE) 05 „Alte Menschen in kurativen Prozessen pflegerisch unterstützen und Patientensicherheit stärken“ im Rahmenlehrplan der Pflegeausbildung zuzuordnen war. Sie sollte sich auf die Pflege von Menschen mit der Pflegediagnose einer verminderten Herzleistung beziehen und z.B. das Merkmal „Atembeschwerden“ aufgreifen.

Eingeschlossen waren in der Stichprobe Pflegelehrende mit einem berufspädagogischen Master- oder Diplomabschluss an Pflegeschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW), da davon auszugehen war, dass diese in Aufgabenkonstruktion hochschulisch ausgebildet sind. Insgesamt konnten 20 Pflegelehrende einbezogen werden. Unter den Teilnehmenden befanden sich 16 Frauen und vier Männer im Alter zwischen 29 bis 59 Jahren (M = 41,7, SD = 10,4).

Der Großteil der Studienteilnehmenden (n = 17) verfügte über einen berufspädagogischen Masterabschluss in der Fachrichtung Pflege, wenige wiesen (n = 3) einen berufspädagogischen Diplomabschluss in der Fachrichtung Pflege auf. Die pflegepädagogische Berufserfahrung lag zwischen ein bis elf Jahren (M = 7,8, SD = 8,9). 14 der Pflegelehrenden hatten sich im Studium mit Aufgabenkonstruktion und Fallarbeit beschäftigt. Sieben Lehrpersonen hatten Fortbildungen zu Aufgabenkonstruktion und Fallarbeit besucht. Vier Pflegelehrpersonen beschäftigten sich im Studium und in Fortbildungen mit Aufgabenkonstruktion und Fallarbeit. Die Pflegelehrenden reichten 20 Lernaufgaben mit insgesamt 170 Teilaufgaben ein.

Die Teilnahme an der Studie basierte auf einer informierten freiwilligen Einwilligung der jeweiligen Bildungseinrichtungen sowie der einzelnen Personen, die an den Interviews teilnahmen. Die Regeln der EU-Datenschutz-Grundverordnung (EU-DSGVO, Verordnung (EU) 2016/679) und des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) wurden eingehalten. Vor Beginn der Datenerhebung wurde ein ethisches Votum (Votum 5-2022) bei der Kommission für Ethik und transparente Wissenschaft der Fliedner Fachhochschule eingeholt.

3.2 Datenanalyse

Die Interviews wurden qualitativ inhaltsanalytisch mithilfe eines Kodierleitfadens ausgewertet (Mayring, 2010). Die Kategorien wurden zum einen, ausgehend von dem Interviewleitfaden und den fachdidaktischen Aufgabenanalysekriterien deduktiv gebildet. Zum anderen wurden induktive Kategorien aus dem Textmaterial herausgearbeitet, um weitere fachspezifische Aspekte kognitiver Aktivierung zu identifizieren. Für die Auswertung wurde die Software MAXQDA genutzt. Zur Überprüfung der Intercoder-Reliabilität wurde ein Teil der Interviews (n = 3) durch zwei Rater ausgewertet. Der Intercoder-Koeffizient Kappa (Brennan & Prediger, 1981) zeigte mit κ = 0,8-0,98 gute Werte.

Die Aufgabenanalyse erfolgte mithilfe des bestehenden fachdidaktischen Kategoriensystems zur Erhebung des kognitiv aktivierenden Potenzials von Aufgaben in der Fachrichtung Pflege (Wesselborg et al., 2022). Jede (Teil-) Aufgabe wurde vor dem Hintergrund ihres Operators und ihrer Zielstellung eingeschätzt. Alle statistischen Analysen wurden mit SPSS 25 (IBM Inc.) durchgeführt. Sämtliche Aufgaben (n = 170) wurden durch zwei Rater eingeschätzt. Für die Überprüfung der Interraterreliabilität wurde Krippendorffs Alpha berechnet, der bei mehreren Ratern sowie unterschiedlichen Skalenniveaus angewendet werden kann (Hayes & Krippendorf, 2007). Die Reliabilitätsanalysen zeigten befriedigende bis gute Übereinstimmungswerte (Krippendorffs α = 0,66-0,94).

Nach Abschluss der Auswertung der Interviews und Aufgaben wurden fallbezogene Analysen erstellt, indem die Interviewaussagen und die Ergebnisse der Aufgabenanalysen trianguliert wurden. Erste Ergebnisse dieser Fallanalysen werden im Folgenden vorgestellt. Perspektivisch sollen die Ergebnisse sämtlicher Fälle weiterführend zusammengefasst und hinsichtlich Konvergenz und Divergenz verglichen werden. Letztendlich wird eine Typenbildung angestrebt (Kuckartz, 2017).

4. Einzelfallbeschreibungen

Im Folgenden werden die zwei Einzelfallbeschreibungen präsentiert. Dabei werden zuerst die Interviewergebnisse zu den berichteten Aufgabenkonstruktionskriterien und anschließend die Ergebnisse der Aufgabenanalysen berichtet. Bei den Aufgabenanalysen werden v.a. die zentralen Dimensionen „Wissensart", „Kognitiver Prozess" und „Berufs- und Lebensweltbezug" beschrieben. In Tabelle 1 werden für diese Dimensionen die Ergebnisse der Aufgabenanalysen und der Reliabilitätskoeffizienten der zwei Fallbeschreibungen wiedergegeben.

4.1 Beschreibung Fall 1

Die interviewte Pflegelehrperson ist 55 Jahre alt und verfügt über 30 Jahre pflegepädagogische Berufserfahrung. Sie gibt an, sich im Studium nicht mit Aufgabenkonstruktion und Falldidaktik beschäftigt zu haben, hat aber Fortbildungen dazu besucht.

Die eingereichte Aufgabe thematisiert die Pflege und Behandlung einer Person, die aufgrund einer akuten Atemnot und einem etwas zurückliegenden Herzinfarkt stationär in einem Krankenhaus versorgt wird. Dabei werden die Einschränkungen der Patientin im täglichen Leben sowie psychosoziale Belastungen herausgearbeitet. In der nahen Zukunft soll die Entlassung nach Hause erfolgen.

Interviewanalyse: Die Lehrperson betont im Interview, dass ihr generell bei der Konstruktion von situationsorientierten Aufgaben die Aktualität und Realitätsnähe der Fallsituation besonders wichtig sei. Auch bei der eingereichten Aufgabe erstellte die Lehrperson den Fall in Anlehnung an eine reale Situation. Weiterhin berichtet sie, dass sie den Fall aus einer pädagogischen Perspektive heraus noch erweitert habe: So seien das soziale Umfeld und verschiedene Freizeitaktivitäten der Patientin ergänzt worden.

Übergeordnet, berichtet die Lehrperson, verfolge sie das Ziel, den Auszubildenden zu vermitteln, wie chronisch kranke Menschen wieder zu Hause

leben können. Gleichzeitig sollen die Auszubildenden erkennen, wann professionelle pflegerische Unterstützung notwendig sei. Beispielhaft berichtet die Lehrperson von häuslichen Versorgungssituationen, in welchen es sinnvoll sei einen ambulanten Pflegedienst hinzu zu ziehen. Die Beachtung der individuellen Lebenswelt der zu pflegenden Menschen ist für die Lehrperson von hoher Relevanz.

Bei der Gestaltung von Aufgaben kann die Lehrperson einzelne Konstruktionsprinzipien benennen. Insbesondere werden Kategorien der Dimension des „Kognitiven Prozesses" (z.B. „Transfer") ausgeführt. Die Lehrperson beschreibt eine enge Verbindung zwischen Lern- und Prüfungsaufgaben. Grundsätzlich achte die Lehrperson bei der Erstellung von Aufgaben darauf, die Auszubildenden gut auf Prüfungssituationen vorzubereiten. Dabei solle auch der Aufgabenaufbau einer möglichen Abschlussklausur folgen: „Diese Struktur sollen sich die Auszubildenden einprägen, damit sie wissen, dass Prüfungen, also schriftliche Prüfungen, immer ähnlich aufgebaut sind." (L3, Pos. 16)

Aufgabenanalyse: In der Fallsituation wird die Lage der zu pflegenden Person sehr detailliert geschildert. Die Fallbeschreibung ist komplex und wirkt authentisch. Beispielsweise wird sehr ausführlich geschildert, wie die Patientin ihre Appetitlosigkeit vor einer Pflegefachkraft verbirgt, da sie weiß, dass Ess- und Trinkmenge vor dem Hintergrund der Herzerkrankung erfasst werden. Thematisiert wird weiterhin ein Interessenskonflikt der Patientin: Sie möchte baldmöglichst nach Hause, macht sich aber gleichzeitig Sorgen über eventuell entstehende Belastungen für ihren Ehemann.

Die Lernaufgabe beinhaltet neben der Fallbeschreibung sieben Teilaufgaben, die (allgemeine) pflegespezifische und medizinische Themen im Rahmen der Erkrankung behandeln sowie darüber hinausgehen. Jedoch lösen die zugeordneten Teilaufgaben das hohe kognitive Potenzial des Falls nur in Teilen ein.

Bei der Dimension „Wissensart" wurde mehrheitlich bei denTeilaufgaben als „Faktenwissen" kodiert. Nur zwei Aufgaben wurden als „konzeptuelles Wissen" gefasst, da diese das Ausführen von Begründungen und Zusammenhängen erfordern. Eine Teilaufgabe wurde unter „Metakognition" kodiert, da in dieser die Auszubildenden ihre Wissenslücken aufdecken sollen. Den Anspruch reduzierend, solle dies jedoch nicht zu einer eigenen problemlösenden Erarbeitung auffordern, sondern lediglich an die Lehrperson weitergeben werden: „Schreiben Sie Fragen auf einen separaten Zettel, die beim Lesen der Fallbeschreibung entstanden sind bzw. Themen, die Sie in diesem Zusammenhang besprechen, wiederholen möchten. Die Zettel geben Sie bitte mir."

Hinsichtlich der Dimension „Kognitiver Prozess" wurden die Teilaufgaben mehrheitlich als „Reproduktion" und „naher Transfer" kodiert, indem z.B. die Wirkweise der für die Patientin verschriebenen Medikamente wiedergegeben werden müssen.

Bei der Analyse der Dimension „Berufs- und Lebensweltbezug“ zeigte sich, dass nur drei der insgesamt sieben Teilaufgaben unter Berücksichtigung der Fallsituation gelöst werden müssen. Vier Teilaufgaben weisen keinen direkten Zusammenhang auf. So fokussiert eine umfangreichere Aufgabe das Zusammentragen von Informationen zur Situation von Menschen mit Herzerkrankungen. In dieser soll lediglich allgemeingültiges Regelwissen reproduziert werden. Die spezifische und komplexe Situation der Patientin in der Fallsituation muss dafür nicht verarbeitet werden (Teilaufgabe: „Erstellen Sie anschauliche und gut verständliche Plakate zu dem gewählten Krankheitsbild für Betroffene und ihre Angehörigen. Berücksichtigen Sie die Aspekte: Anatomie und Physiologie, Informationen zum Krankheitsbildung und Informationen zum Umgang mit der Erkrankung im Alltag und Unterstützungsmöglichkeiten, z.B. Selbsthilfegruppen“).

Ein sinnlogischer Aufbau der Gesamtaufgabe ist bei den Teilaufgaben nur eingeschränkt erkennbar. Die Abfolge ist nicht kohärent und es werden Teilaufgaben zu Themen gestellt, die keinen Zusammenhang mit der Fallsituation aufweisen.

Tab. 1 Ausgewählte Ergebnisse der Aufgabenanalyse

Dimension	Kategorie	Fall 1 (n= 7)	Fall 2 (n = 12)	α
Wissensart	Faktenwissen	4	3	1
	Prozedurales Wissen	-	-	
	Konzeptuelles Wissen	2	8	
	Metakognitives Wissen	1	1	
Kognitiver Prozess	Reproduktion	4	2	0,92
	Naher Transfer	2	3	
	Weiter Transfer	2	7	
	Kreatives Problemlösen	-	-	
Berufs- und Lebensweltbezug	Kein	4	6	0,90
	Konstruiert	-	-	
	Authentisch	3	6	
	Real	-	-	

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Beschreibung Fall 2

Die Pflegelehrperson ist 31 Jahre alt und verfügt über eine einjährige pflegepädagogische Berufserfahrung. Sie gibt an, sich im Studium mit Aufgabenkonstruktion und Falldidaktik beschäftigt zu haben. Einschlägige Fortbildungen hat sie dazu nicht besucht.

In der Aufgabe wird die Situation eines jüngeren Patienten mit einer akuten Blutdruckkrise und einhergehenden Herzinsuffizienz beschrieben. Geschildert werden die Sorgen des Patienten vor dem Hintergrund der Erkrankung und den Konsequenzen für seine Familie mit kleinen Kindern.

Interviewanalyse: Die Lehrperson berichtet, dass ihr bei der Erstellung von Fällen die Integration verschiedener Akteure und ihrer individuellen Bedürfnisse wichtig sei. So würden in der eingereichten Fallsituation verschiedene Informationen über die soziale und finanzielle Situation des Hauptakteurs gegeben, um die Lernenden auf die Beachtung verschiedener Bedarfe zu sensibilisieren.

Die Lehrperson verweist im Interview gezielt auf fachdidaktische Kriterien, die sie bei der Gestaltung von situationsorientierten Aufgaben anwendet. Dabei erläutert sie schwierigkeitsrelevante Unterschiede anhand der eingereichten Aufgabe in Bezug auf die Dimensionen „Kognitiver Prozess“ und „Berufs- und Lebensweltbezug“: „[D]ann auch Aufgabe 5, also die wird eigentlich immer so ein bisschen komplexer, also das Thema Beratung und die Beratungsschwerpunkte zu analysieren, das ist eben auch schon dann die etwas höhere Kunst. Einfacher als diesen Steckbrief auszufüllen, weil das ist einfach nur reproduzierendes Wissen. Und unten habe ich dann wirklich, ich muss jetzt das Ganze auf einen Fall beziehen, ich habe da eben auch diese Analyseebene drin und muss das jetzt auch noch umwandeln für den Patienten in adressatengerechter Sprache. Das ist schon für den ein oder anderen sicher sehr anspruchsvoll.“ (L8, Pos. 59)

Aufgabenanalyse: In der Fallsituation wird sehr detailreich geschildert, in welcher Lebenslage sich der erkrankte Mensch und seine Familie befinden, und auch welche Einschränkungen er durch die Erkrankungen auf sich zukommen sieht. Dadurch stellt sich die Fallsituation komplex dar und wirkt authentisch.

Die Lernaufgabe beinhaltet zwölf Teilaufgaben, die (allgemeine) und medizinische Themen im Rahmen der Fallsituation adressieren. Zunächst sollen die Auszubildenden nach der Lektüre der Fallsituation ihren Wissensstand reflektieren und ggf. offene Fragen selbst recherchieren. Anschließend werden in einer sinnlogischen Reihenfolge medizinisches Wissen zu Herzinsuffizienz und pflegediagnostischem Wissen zur verminderten Herzleistung mit notwendiger Berücksichtigung der Fallbeschreibung erarbeitet. Bei der Dimension „Wissensart“ wurde bei wenigen Teilaufgaben „Faktenwissen“, bei der Mehrheit „konzeptuelles Wissen“, welche Begründungen und Zusammenhänge einfordert, und bei einer Aufgabe „metakognitives Wissen“ kodiert.

Mehrere Aufgaben zielen auf höhere kognitive Prozesse ab. Wenige Aufgaben wurden als „Reproduktion“, bzw. als „naher Transfer“ kodiert, während die weiteren Aufgaben als „weiter Transfer“ kodiert wurden.

Nicht immer stehen die Teilaufgaben in einem Zusammenhang mit der Fallgeschichte. Die Hälfte der Teilaufgaben können ohne deren Berücksichtigung gelöst werden – in dem beispielsweise nach der grundsätzlichen Klassifikation der Herzinsuffizienz gefragt wird. Trotzdem ist ein sinnlogischer Aufbau der Gesamtaufgabe erkennbar, da die Themen in engem Zusammenhang mit dem Verständnis der Fallgeschichte stehen.

5. Diskussion und Ausblick

Ziel der vorgestellten Studie ist es, das fachdidaktische Wissen von Pflegelehrenden anhand von Interview- und Aufgabenanalysen zu erforschen. Die bisherigen Auswertungen weisen auf unterschiedliche Muster hin (siehe auch Schäfer et al., 2023). In der ersten Fallbeschreibung wies die Lehrperson im Interview ein hohes Wissen zu den Konstruktionskriterien, die in der Pflegedidaktik zur Erstellung von Fällen von zentraler Bedeutung sind auf, wie z.B. das Merkmal der Mehrperspektivität oder Deutungsoffenheit (u.a. Darmann, 2004). Tatsächlich bestätigte sich dies in der Analyse der Fallsituation. Jedoch zeigen sich in den zugeordneten (Teil-)Aufgaben Differenzen auf, da diese deutlich hinter dem möglichen Potenzial zur kognitiven Aktivierung zurückblieben. Diese waren zumeist auf Reproduktion bzw. nahen Transfer ausgerichtet und zum Großteil ohne die Bearbeitung der Fallsituation lösbar. Etwas anders verhält es sich in der zweiten Fallbeschreibung. Hier beschrieb die Pflegelehrperson ebenso ein hohes fachdidaktisches Wissen zur Gestaltung von Fällen und Aufgaben. Dies spiegelte sich bei der Analyse der eingereichten Aufgabe wider, die überwiegend höhere kognitive Prozesse verfolgte und einen sinnlogischen Aufbau aufwies.

Die Aufgaben stammen aus dem alltäglichen Unterricht in der Pflegeausbildung. Zu vermuten ist, dass sich die Pflegeauszubildenden bei Aufgaben mit einem hohen Anteil an reproduktiven Anteilen nicht vertieft mit den Inhalten auseinandersetzen und entsprechend der Wissenserwerb geringer ausfällt (Seidel & Shavelson, 2007). Auch der hohe Anteil an Aufgaben, die ohne Berücksichtigung der Fallsituation bearbeitet werden können, weisen auf Verbesserungsbedarfe hin. Die Bearbeitung authentischer Probleme zielt auf den Aufbau von tragfähigem und flexiblem Wissen, das über den Unterricht hinaus das Verständnis für neue Lerninhalte erleichtern und die Anwendbarkeit sowie den Transfer erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten fördern soll (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

Als valide Grundlage erwies sich im Rahmen der Studie das neue fachdidaktische Instrument zur Erhebung des kognitiven Potenzials von Aufgaben (Wesselborg et al., 2022). Jedoch zeigte sich, dass die Analyse der Teilaufgabe nicht die Einschätzung der Gesamtaufgabe im Sinne einer Makroanalyse

(Kiper et al., 2010) ersetzen kann. Es wird eine Erweiterung des Instruments angestrebt.

Die Konstruktvalidität könnte noch umfassender überprüft werden, indem die Einschätzung der kognitiven Anforderungen von Aufgaben aus Lernendenperspektive (z.B. Kuger et al., 2016) mit den Ergebnissen der Aufgabenanalyse zum kognitiven Potenzial verglichen wird.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV,* (S. 29-53). Münster: Waxmann.

Brennan, R.L. & Prediger, D.J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement,* (41)3, pp. 687-699.

Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). Aufgabenkultur. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung (S. 331–334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Darmann (2004). Problemorientiertes Lernen – Transfer durch die Erweiterung von Situationsdeutungen. *PrInterNet,* (6)9, 461-467.

Fachkommission nach § 53 PflBG (2019). Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf.

Hayes, A.F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. Communication Methods and Measures, (1), 77-89.

Herbert, B, Hermkes, R., Heuer-Kinscher, M. & Minnameier, G. (2023). Systematische Erfassung und Evaluation von Macro-Scaffolding im Berufsschulunterricht. In: Kögler, K., Kremer, H.H. & Herkner, V. Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2023. Barbara Budrich, Opladen, S. 165-180.

Jordan, A., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Kraus, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Ross, N. (2006). Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kiper, H., Schmit, S., Peters, S. & Schlump, S. (2010). Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? Ein Überblick. In: H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, (S. 145-154). Stuttgart: Kohlhammer.

Kühn, S. M. (2010). Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS-Verlag.

Kuger, S., Jude, N., Klieme, E., Kaplan, D. (2016). Cognitive stimulation, adaptivity of additional mathematics instruction – Schüler. In: Programme for International Student Assessment (2015) - Datenerhebung 2014. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. http://dx.doi.org/10.7477/150:0:1

Kleinknecht, M., Maier, U., Metz, K. & Bohl, T. (2011). Analyse des kognitiven Aufgabenpotenzials. Entwicklung und Erprobung eines allgemeindidaktischen Auswertungsmanuals. Unterrichtswissenschaft, 29(4), 329–345.

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik, (S. 393-408). Münster: Waxmann.Hanisch, A.-K. (2018). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente,* (S. 43-58). Bonn: BMBF.

Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung. Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* 69, 157–183.

Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie, (*S. 69-105). Berlin, Heidelberg: Springer.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), 837-856.

Nobiling, M., Seifried, J., Wuttke, E. & Kögler, K. (2020). Kognitive Prozesse von Lernenden beim Bearbeiten von Rechnungswesenaufgaben – Eine Think Aloud-Studie. In F. Berding, F., H. Jahncke, H. & A. Slopinski (Hrsg.), Moderner Rechnungswesenunterricht (S. 117-133). Wiesbaden: Springer VS

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of the three basic dimensions. *ZDM Mathematics Education,* 50(3), 407-426.

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction,* 31(1), 2-12.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Einführung: Anforderungen an die Gestaltung virtueller Lernumgebungen. In G. Reinmann-Rothmeier & H. Mandl, (Hrsg.), *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis* (S. 9-25). Bern: Huber

Remmers, H. (2011). Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt – Einleitung. In H. Remmers. (Hrsg.), Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog (S. 7-47). Göttingen: V&R unipress.

Reusser, K., & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. Unterrichtswissenschaft, 49, 189-202.

Schäfer, M., Wesselborg, B., Weyland, U., Kleinknecht, M., Koschel, W., & Klar, K. (2023). Analysis of Cognitively Activating Tasks in Vocational Education and Training of Nursing. In Trends in vocational education and training rese-arch, Vol. VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET). VETNET. https://doi. org/10.5281/zenodo.8209119.

Schwarz-Govaers, R. (2013). Problembasiertes Lernen. In: R. Ertl-Schmuck, R. & U. Greb (Hrsg.), Pflegedidaktische Handlungsfelder (S. 214-240). Weinheim und München: Juventa.

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. Review of Educational Research, 77(4), 454–499.

Seifried, J. & Wuttke, E. (2015): Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? – Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. In S. Schumann, F. Eberle (Hrsg.), *Ökonomische Kompetenzen in Schule, Ausbildung und Hochschule.* Empirische Pädagogik, 29(1), Themenheft. Landau, 125-145.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228.

Wesselborg, B. & Bögemann-Großheim, E. (2017). Bundesländerspezifische Regelungen für die hauptberufliche Lehrtätigkeit an Gesundheits- und Krankenpflegeschulen in Deutschland – eine Ist-Analyse. PADUA, 12(2), 109-116.

Wesselborg, B., Weyland, U. & Kleinknecht, M. (2019). Entwicklung eines fachdidaktischen Kategoriensystems zur Analyse des kognitiv-aktivierenden Potenzials von Aufgaben – ein Beitrag zur Unterrichtsqualitätsforschung in der beruflichen Fachrichtung Pflege. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen For-schung 2019 (S. 75-92). Opladen u.a.: Budrich.

Wesselborg, B., Kleinknecht, M., Bögemann-Großheim, E. & Hoenen, M. (2022). Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben in der beruflichen Fachrichtung Pflege – Entwicklung und Erprobung eines fachdidaktischen Kategoriensystems. In U. Weyland, U. & K. Reiber (Hrsg.), Berufliches Lehren und Lernen im Zeichen von Professionalisierung - Reflexionen und Analysen zentraler Entwicklungen in den Gesundheitsberufen. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (S. 321-348). Stuttgart: Steiner-Verlag.

Weyland, U (2022). Schulisches Bildungspersonal in den Gesundheitsberufen im Lichte aktueller Problemlagen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 118(1), 3-22 DOI 10.25162/ZBW-2022-0001.

Students' Tool Use in Computer Supported Collaborative Learning in Higher Education

Tamara Vanessa Leiß

1. Introduction

The jobs of knowledge workers require increasingly complex and collaborative problem-solving in technology-rich and oftentimes geographically separated working environments (Frey & Osborne, 2017; Ludvigsen & Steier, 2019). Higher education institutions prepare young people for these requirements by incorporating Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) into their teaching (Ludvigsen & Steier, 2019; Miller & Hadwin, 2015). In general, there is a variety of technology and tools that can be used for CSCL (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019). Technology and tools in CSCL afford learners the opportunity to "(1) engage in a joint task, (2) communicate, (3) share resources, (4) engage in productive collaborative learning processes, (5) engage in co-construction, (6) monitor and regulate collaborative learning, as well as (7) find and build groups and communities" (Jeong & Hmelo-Silver, 2016, p. 249).

Existing research on tool use in CSCL has major shortcomings. Firstly, empirical studies on CSCL have typically only investigated the effects of one or two selected tools (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Jeong et al., 2019; Ludvigsen & Steier, 2019). Usually these tools were predefined by a teaching person or an instructor (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Jeong et al., 2019). But oftentimes one tool is not sufficient for successful CSCL and in realistic contexts usually several tools are combined and alternated for different situations (Chen et al., 2018; Ludvigsen & Steier, 2019). Furthermore, in order to take learners' agency into account, they should be allowed to select and adapt the tools they use for CSCL and in general to choose the support they obtain from these tools (Ludvigsen & Steier, 2019; Tchounikine, 2019). This includes selecting tools that fit learners' ethics and values but also changing tools when activities evolve or do not work for the learners (Tchounikine, 2019). Moreover, empirical investigations should focus more on how commercial tools can support CSCL (Ludvigsen & Steier, 2019).

As far as it is known, no previous empirical study has investigated which (very likely commercial) tools students use for CSCL when they have the freedom to decide. Accordingly, no study has investigated the reasons behind students' tool choices in CSCL, for which activities the tools were then used

and which conclusions can be drawn about the affordances of the individual tools. To address the presented research gaps, I conducted a mixed-methods study with German Economic and Business Education students. During the COVID-19 pandemic students' tool use and collaboration in CSCL was investigated. The following research questions are addressed: 1) What tools were used for collaboration in CSCL?; 2) How useful were these tools for collaboration?; 3) Why were these tools used? and 4) For which activities within CSCL were the tools used? The exploratory results can be helpful for instructtors to make decisions about the freedoms in tool selection granted to students, as well as for specific tool recommendations and students' individual and collective tool choices.

2. Computer Supported Collaborative Learning and Empirical Evidence

Collaborative learning (CL) is defined as "a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together" (Dillenbourg, 1999, p. 2). Collaborative learning includes every collaborative activity that takes place in an educational context (Dillenbourg, 1999) and may also include non-human collaboration (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). These activities contain, in many cases, joint problem-solving, and learning is more of a by-product (Dillenbourg, 1999). However, it must be noted that collaboration does not guarantee learning per se, it only creates the framework in which learning can take place when group members commit to shared goals and engage in interactions (Dillenbourg & Fischer, 2007; Dillenbourg et al., 2009; Kreijns et al., 2003). Collaborative learning activities that are facilitated or mediated by digital technology and digital tools are called CSCL (Chen et al., 2018; Kirschner & Erkens, 2013; Ludvigsen et al., 2021; Stahl & Hakkarainen, 2021; Stahl et al., 2006). Learning then occurs when the group members build and share knowledge as well as interact with the CSLC environment (Stahl & Hakkarainen, 2021). As already mentioned, technology and tools in CSCL allows learners to "(1) engage in a joint task, (2) communicate, (3) share resources, (4) engage in productive collaborative learning processes, (5) engage in co-construction, (6) monitor and regulate collaborative learning, as well as (7) find and build groups and communities" (Jeong & Hmelo-Silver, 2016, p. 249).

Engaging in a joint task refers to providing and enhancing tasks that are complex and worth the collaboration. Communication means enabling synchronous or asynchronous communication between the collaborating group members. Sharing resources is related to providing possibilities to share and

organize resources between group members. Engaging in productive collaborative learning processes means providing support for asking and answering questions, giving, and receiving feedback and to expressing agreement or disagreement (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Engaging in co-construction refers to supporting learners in building a shared understanding of tasks and goals, building on each other's contributions and jointly constructing new knowledge, problem solutions and knowledge artifacts, with group discussion playing a vital role (Jeong & Hmelo-Silver, 2016; Stahl, 2006). Monitoring and regulating collaborative learning points to the central role of self-regulation within CL and CSCL and the affordances technology and tools offer for this (Järvelä & Hadwin, 2013; Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Self-regulation refers to a learner's active planning, monitoring, controlling and regulation of his or her cognition, motivation and affect, behavior as well as a learner's environment (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Within CL not only self-regulation of every single group member is relevant, but also co-regulation and socially shared regulation of learning (Hadwin et al., 2011; Järvelä & Hadwin, 2013). Co-regulation refers to a group member's regulation of other group members' learning, while socially shared regulation is group members' collective, synchronized and productive regulation of the learning process (Hadwin et al., 2011; Järvelä & Hadwin, 2013). Finding and building groups and communities covers affordances for learners to find others to collaborate with (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Not all seven affordances are relevant in every CSCL situation. The last affordance, for instance, might not be relevant when participants are assigned to groups (Jeong & Hmelo-Silver, 2016).

A lot of studies confirm the positive impact of tool use in CSCL on learning and process outcomes and many of them are consolidated by more recent reviews and meta-studies. Jeong et al. (2019) found in their meta-study within Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) education a moderately but substantive positive effect of CSCL on different learning outcomes with the biggest effect on individual (e.g., individual time on task) and collaborative process outcomes (e.g., argumentation sequences). The results also yielded significant differences across the used tools, which were not only commercial tools. The biggest effect sizes were found for simulations, integrated environments (incorporating multiple tools), and participatory technology (e.g., wikis). In some included studies, multiple tools were used and seven tool combinations with five or more cases were found. The biggest effect was found for the combination of video conferencing and shared workspaces. Combining email, chat, and video conferencing, however, led to negative outcomes.

In their meta-study, Chen et al. (2018) found that the use of environments and tools was related to positive effects for all considered outcome and process measures, while also including non-commercial tools. There were significant differences between the environments and tools. Group awareness tools were

found to be the most effective tools in supporting learning. Visual representtation tools and virtual environments were the second and third most effective tools, respectively. Social interactions as process measure were affected by enhanced online discussion tools, visual representation tools, group awareness tools, and virtual environments. Moreover, a review on cloud-computing tools used for CSCL in higher education blended-learning was conducted (Al-Samarraie & Saeed, 2018). The authors categorized tools into synchronized tools, networking tools and Learning Management Systems (LMS) and derived different opportunities related to these tools. Synchronized tools were mainly used for sharing and editing files. Networking tools were mainly used for live chatting and instant messages and LMS were used to establish group discussions in different forms. Opportunities from using synchronized tools are, for example, saving time with activities like emailing, saving, and revising documents as well as the possibility to edit the same document at the same time and giving immediate feedback. Identified opportunities of social networking tools were, for instance, providing a sense of ownership of the CSCL process as well as multiple and collaborative interactions, and reflections. LMS tools offer students relevant examples, well-defined and organized instructions and support students' discussions (Al-Samarraie & Saeed, 2018).

Referring to studies not included in the previously presented meta-analyses and reviews, Vuopala et al. (2016) examined student interaction in successful CSCL in which Moodle (a learning environment) for asynchronous and SecondLife or a chat tool for synchronous discussions were used. Results indicated that successful groups' interactions were more often group-related than task-related. Group-related interactions comprised especially the organization and planning of the group work and task-related interactions referred mainly to comments and answers to earlier messages. This finding was interpreted as confirming the central importance of the processes of regulating joint activities and coordinating group work in CSCL. In addition, in synchronous tools discussions were more often related to the organization of the group work, short comments to present new knowledge and socioemotional aspects like decreasing tension and accompanying, and discussions were generally more reciprocal. In asynchronous tools more messages expressing cohesion and messages presenting theory-based new knowledge were found.

Ishtaiwa and Aburezeq (2015) investigated Google Docs' potential to enhance interactions within CSCL as well as factors that limit students' collaboration using the tool. The results yielded that the tool enhances especially the behaviors of acquiring knowledge and skills in an interesting way, comparing work with others and checking process, learning from each other, giving and receiving feedback, enhancing motivation as well as promoting critical thinking and creativity. In general, the students perceived the tool as useful to support collaboration and the tool was appreciated in particular for its feature to leave comments, the ease of use, the access control, and the accessibility of

revision history. In addition, the students also valued the absence of update conflicts and the absence of technical problems. As limiting factors regarding the use of Google Docs the students mentioned, for instance, limited editing features, a preference for other collaborative tools and a preference for face-to-face interactions.

One of the challenges in investigating tool use in CSCL is the lack of a comprehensive and precise classification of tools. Thus, I synthesized existing categorizations of meta-studies and reviews, which is presented in the following section.

3. Classification of CSCL Tools

By synthesizing existing tool categorizations in meta-studies and reviews (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019), seven tool categories could be derived (see Tab. 1). Communication tools enable synchronous or asynchronous communication between collaborative learners (Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019). Examples are social media, videoconferencing

Tab. 1: Categorization of CSCL tools

CSCL tool category	Examples
1) Communication tools	Social media, videoconferencing tools, audioconferencing tools, discussion board, chat, email tools, forum
2) Sharing or co-construction tools	Sharing tools, synchronized tools
3) Representation tools	Tools to create mind maps, concept maps, diagrams, matrixes, multimedia
4) Group awareness tools	Behavioral group awareness tools, social group awareness tools, cognitive group awareness tools
5) Systems or environments	Integrated environments, intelligent systems, (intelligent) adaptive systems
6) Dynamic tools	Simulations, digital games, immersive technologies
7) Miscellaneous tools	Tools that do not fit into the other tool categories

Source: own synthesis based on Al-Samarraie and Saeed (2018), Chen et al. (2018) and Jeong et al. (2019)

or audioconferencing tools, discussion boards, chat tools, email tools and forums (Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019). Sharing and co-construction

tools provide efficient sharing and joint editing possibilities to support learning and creating artifacts within the CSCL process (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Jeong et al., 2019). They refer to 1) sharing tools for storing and sharing artifacts and 2) synchronized tools for creating and joint online editing of artifacts that also enable exchanging thoughts and giving each other feedback, for instance, by leaving comments (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Jeong et al., 2019).

By means of representation tools, collaborative learners can design different forms of representations of their ideas and create a common ground of understanding (Chen et al., 2018). Examples are tools to create mind maps, concept maps, diagrams, matrixes or multimedia (Chen et al., 2018). With group awareness tools, learners can access information on the behavioral (e.g., on group members activities), cognitive (e.g., on group members expertise or knowledge) and social aspects (e.g., on group members participation and contribution) of the group members to coordinate and direct group activities as well as to improve the collaboration (Bodemer & Dehler, 2011; Janssen & Bodemer, 2013). Thus, behavioral, social, and cognitive group awareness tools can be distinguished (Chen et al., 2018; Janssen & Bodemer, 2013). Group awareness tools are oftentimes integrated into environments and other tools (Janssen & Bodemer, 2013). Systems and environments include integrated environments but also intelligent systems and (intelligent) adaptive systems (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Chen et al., 2018; Jeong et al., 2019). Integrated environments comprise several tools, ranging from LMS to, for instance, online environments with pedagogical goals like problem-based learning (Al-Samarraie & Saeed, 2018; Jeong et al., 2019). Adaptive systems deliver learning materials depending on how a learner has previously interacted with prior content (Kerr, 2016). Intelligent systems apply Artificial Intelligence (AI) (Brusilovsky & Peylo, 2003). Adaptive systems that use AI are referred to as intelligent adaptive systems (Brusilovsky & Peylo, 2003). Dynamic tools present information in dynamic forms like simulations, games or immersive technologies like virtual and augmented reality (VR / AR) (Jeong et al., 2019). Table 1 shows the CSCL tool categories with the presented examples for each category. Of course, the examples are not exhaustive. In addition, the categories for some tools may overlap and not be completely clear-cut and the categories may not cover every CSCL tool available. Thus, in accordance with Jeong et al. (2019) a further category called miscellaneous tools for tools that do not fit into the other categories was added.

4. Method

To answer the research questions, a mixed-methods study was conducted with German Economic and Business Education students in a university course over the course over an entire semester. The study was approved by the university's ethics committee and the participants provided written consent for the processing of their data. Students' participation in the study was voluntary. The course assignment for the students was to jointly create a test instrument to measure competencies and write a term paper on it. This test instrument creation can be seen as a collaborative problem-solving task. Test creation and term paper writing were done collaboratively in small groups of three to four students. The theoretical basics for this task were taught in a lecture, while the group task was presented in more detail in an accompanying exercise. During the exercise, the students presented their interim results twice and received feedback. The presentations were not graded. Thus, for the students the project was structured in the following main phases: 1) self-responsible group formation, 2) test instrument construction, 3) interim presentation, 4) test instrument construction and term paper writing 5) final presentation as well as 6) test instrument construction and term paper finalization with term paper submission. Between these phases, the students met independently in their groups to prepare the test instrument, the presentations, and the term paper. There were no instructions on when or how often they should meet or how the meetings should be structured.

Since the semester and the collaborative problem-solving tasks took place during a COVID-lockdown with digital-only teaching, the largest part of the student collaboration could only take place remotely and with the help of various digital tools. At the beginning of the semester the teachers also presented some exemplary tools for CSCL (i.e., Google Docs, Word Online, Trello). Trello enables boards, lists, and cards to be created in a kanban style to enhance collaborative working. The students were explicitly informed that the presented tools were only examples and that they were completely free to decide which tools they would like to use - especially if, for example, they had data protection concerns about the presented tools.

Data was collected with a self-report questionnaire at the beginning of the semester, which comprised demographical data, and with a further self-report questionnaire at the end of the collaboration. Additional in-depth interviews were conducted at the end of the collaboration with individual students for more in-depth information on groups' tool use. In sum, 110 students participated, 79 of which were female and 31 were male. Most of the participants were in their third semester (87 participants). Participants' mean age was 21.9 years and 99 percent of them were undergraduate students, while 1 percent were graduate students. On average, 94 percent of the group meetings took

place entirely digitally, while for two percent of the meetings all group members met in person and for four percent of all meetings at least two of the group members met in person while the other group members joined digitally. Interviews were conducted with 12 students who were in 12 different collaborative groups.

Self-report questionnaire at the end of the semester. One question addressed how participants' groups met. The participants had to divide 100 percent of their group meeting time between the three possibilities of 1) meeting entirely digitally, 2) at least two group members meeting in person and the other group members joining digitally and 3) the whole group meeting in person. Another question addressed which tools the students used for collaboration. The participants could name up to eight tools that were used. For each named tool the participants were asked to also rate how often the tool was used (0 = not very frequently to 4 = very frequently) and how useful (0 = not useful at all to 4 = very useful) they perceived the respective tool.

Interviews. The semi-structured interviews were conducted by using an interview guide. The interviews included, among others, questions on the frequency of in person and digital group meetings, used tools, reasons for tool use and the activities in CSCL the tools were used for. In addition, ad-hoc questions were used to clarify some of the participants' answers. The 12 interviews were recorded and transcribed. In sum, 3 hours and 47 minutes of interviews were recorded, with an average duration of 18 minutes and 58 seconds per interview.

The first two research questions are addressed by descriptive analyses of the questionnaire data. The third and fourth research questions are answered based on the interview data. The questionnaire data was analyzed using the software SPSS. Interview data was analyzed by means of qualitative content analysis in the form of inductive category formation according to Mayring (2022) (see Appendix Table A). The software MAXQDA was used for this.

5. Results

5.1 Tools used for CSCL and perceived usefulness

Participants indicated that they used 26 commercial tools for CSCL in sum. Table 2 shows all tools that were used by the participants as well as the mean frequency of use and the perceived mean usefulness of all tools. The tools were also categorized into one of the tool categories of Table 1. Taking all potential functionalities and versions of a tool into account, some tools may be assigned to more than one category. For the sake of clarity, I assigned every tool to only one category referring to its main functionalities.

Tab. 2: Used tools for CSCL

Tool	Tool category	Mentions	Mean frequency of use	Mean usefulness
WhatsApp	1	99	3.70	3.76
Google Docs	2	80	3.54	3.54
Zoom	1	64	3.39	3.64
Microsoft Word	7	29	3.65	3.76
Skype	1	28	3.00	3.54
Trello	3	21	1.50	2.67
Discord	1	17	2.44	3.12
Email	1	9	2.38	3.11
FaceTime	1	9	3.14	4.00
Microsoft PowerPoint	3	8	1.43	3.25
Google Drive	2	6	3.80	3.67
Google Slides	3	6	2.33	3.83
Microsoft OneDrive	2	6	3.50	3.67
Microsoft Word Online	2	5	2.80	2.60
Dropbox	2	4	2.67	3.00
Microsoft Excel	7	4	2.50	3.50
Google Meet	1	4	4.00	4.00
Google Sheets	7	4	2.25	2.75
Microsoft Teams	1	3	3.50	4.00
Team Viewer	1	3	3.67	4.00
Zotero	7	2	4.00	3.50
Google Groups	1	1	-	4.00
Microsoft Office	7	1	4.00	4.00
Notability	3	1	2.00	4.00
Microsoft OneNote	3	1	4.00	4.00
Microsoft PowerPoint Online	3	1	1.00	2.00

Note. Tool categories in accordance with Table 1: 1 = Communication tools, 2 = Sharing and co-construction tools, 3 = Representation tools, 4 = Group awareness tools, 5 = Systems or environments, 6 = Dynamic tools, 7 = Miscellaneous tools.

Source: own table.

The tools that were mentioned most by the participants were WhatsApp, Google Docs, Zoom, Microsoft Word and Skype. WhatsApp, Zoom and Skype can be categorized as communication tools, while Google Docs is a sharing and co-construction tool. Microsoft Word is a tool for text editing and is categorized as a miscellaneous tool, because it does not allow participants to work on the same document at the same time. These most mentioned tools were also indicated to have been used quite frequently. Some other tools were also used quite frequently when mentioned (e.g., GoogleMeet, Team Viewer, Microsoft Teams). Several representation tools (e.g., Trello, Microsoft PowerPoint, Google Slides) were mentioned by the participants, but used rather less frequently. Out of the frequently mentioned tools, the most useful tools were, in descending order, Google Slides, WhatsApp, Microsoft Word, Microsoft OneDrive, Google Drive (without specifying the used functionalities), Zoom, Google Docs and Skype.

5.2 Reasons for tool use and associated activities in CSCL

Research questions 3 and 4 addressed why and for which activities within CSCL students used the tools. As it was difficult for the students to differentiate between these aspects and as they are in fact interconnected, these two research questions are addressed together. The interview partners reported 15 tools they used as well as various usage reasons and activities for which the tools were used. For some tools the participants also mentioned reasons for not using them or reasons why they discontinued using the tools. The reasons for using a tool or the reasons for not using it and activities for which the tools were used are shown in Table B in the Appendix.

As communication tools, most interview partners reported WhatsApp, Zoom and Skype. For all tools, the reasons given for using them were the possibility to talk to each other and the familiarity of the tool or its wide circulation. For WhatsApp, further reasons and usage activities were, for instance, communication speed, its support of group awareness or motivation and it being used for short queries, to share files and to organize the group work. Regarding Zoom and Skype, the participants also stressed the video streaming functionality and using them for detailed discussions. As a reason for no longer using Zoom, one participant indicated the tool's limited meeting time (version-dependent). Referring to the seven affordances by Jeong and Hmelo-Silver (2016), the reported communication tools afford communication, partly sharing of resources, engaging in productive collaborative learning processes and engaging in co-construction. WhatsApp also allows monitoring and regulating collaborative learning.

Google Docs and Google Drive were the tools that were mentioned by most participants within the category of sharing and co-construction tools.

Google Docs and Google Drive were used by several interview partners who emphasized the usage reasons and activities of shared access to files or shared storage location and the timeliness of files and content or the prevention of multiple versions of one file. In addition, the commentary function and the support of group awareness or motivation were indicated. For Google Docs also working simultaneously on one file and its ease of use were mentioned. For both, Google Docs and Google Drive, a reason for discontinuing their use was that formatting within documents was perceived to be difficult. Microsoft OneDrive was indicated to be used for similar reasons and for similar activities to Google Docs and Google Drive, however, it was mentioned by only one interview partner. Dropbox was used because of its shared access to files. Again referencing the seven affordances presented (Jeong & Hmelo-Silver, 2016) the used sharing and co-construction tools mostly afford the sharing of resources, engaging in productive collaborative learning processes and engaging in co-construction. To a lesser degree, the tools also enhance communication referring to the commentary function. In addition, all tools but Dropbox further afford monitoring and regulating collaborative learning.

Four interview partners used the representation tool Trello. Reasons for its use and related activities were shared access to files or a shared storage location, the notification function on changes and the resulting group awareness. Thus, Trello affords the sharing of resources as well as monitoring and regulating collaborative learning (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Two other tools stated by the interview partners fall under the category of miscellaneous tools (i.e., Microsoft Word, Zotero). The reasons for using and resulting activeities for Microsoft Word were its use for completing the term paper and formatting and participants' familiarity with the tool or the habit of using it. Zotero enabled the automatic creation of a reference list, enabled the complete coverage of references and was appreciated for its clarity. The activities mentioned in the context of using these two miscellaneous tools may point to the affordance of engaging in co-construction (Jeong & Hmelo-Silver, 2016).

6. Discussion

The first and second research questions addressed what tools the participants used for collaborating in CSCL as well as how useful the tools were perceived to be for collaborating. Results yielded that, in sum, the participants used 26 commercial tools. Out of these 26 tools, 15 tools were communication and sharing or co-construction tools and they were rated as rather useful to very useful. This is not surprising as communication between group members and the co-constructive writing of the term paper were expected to be central for the students. Moreover, such tools may be particularly relevant in a setting

such as this one, where the students had little or no opportunity to meet in person. The combination of a video conferencing tool with a tool providing a shared workspace was also found several times in Jeong et al.'s (2019) meta-study with a positive effect on learning outcomes. The frequent use of Google Docs as a sharing or co-construction tool is also in line with the findings of Al-Samarraie and Saeed (2018) and the perceived high usefulness of Google Docs in CSCL (Ishtaiwa & Aburezeq, 2015). In general, the similarly high estimated usefulness of the used communication and sharing or co-construction tools probably indicates that the participants chose, in both categories, the tools they could work the most efficiently and effectively with, which would advocate for students' agency in tool selection (Tchounikine, 2019).

Several representation tools (e.g., Trello, Microsoft PowerPoint, Google Slides) were mentioned but used with medium frequency to rather infrequently. With regard to Microsoft PowerPoint and Google Slides this is probably due to the fact that the collaborative groups had to mandatorily present their actual progress twice. It is probable that because the presentations took place only twice and were more of a side task, the tools were used, but not frequently. Trello was used by 21 out of the 110 participants but they indicated that they used the tool rather infrequently and perceived it as less useful for collaboration. It is possible that because the instructor presented the tool to the students, many of the students tested it, but they then found it to be not very useful and stopped using it. There were indications of this in the interview data. However, this finding would not be in line with empirical research and assumptions that representation tools can support CSCL in different ways (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Perhaps participants only used the tools that were obviously useful to them for collaborating and writing their term paper, and a representation tool like Trello was not seen by them as so obviously useful to support these tasks or as some form of extra work. In general, it is rather surprising that Microsoft Teams in particular, which combines many functionalities (e.g., asynchronous and synchronous communication, even with video streaming and screen sharing functionalities; sharing and co-creating files) is not used by more participants, although Microsoft Teams was available for the students at the university. Maybe this tool, which is used in many organizations, is rather known to and used by students who have already gained practical experience in organizations. As most students were undergraduate students in their third semester many of them may not yet have gained any practical experience and thus may not yet have been introduced to this tool.

Research questions 3 and 4 addressed why participants used the tools and for which activities within CSCL the tools were used. The mentioned usage reasons and resulting activities for the communication tools WhatsApp, Zoom and Skype included, for instance, organizing the group work and the fact that they offer the possibility to talk to each other, video streaming functionality,

use for detailed discussions and their support of group awareness or motivation. These findings are very much in line with the CSCL activities enabled by social networking tools found by Al-Samarraie and Saeed (2018). In addition, using the tools to organize group work is in line with Vuopala et al.'s (2016) findings on the importance of coordinating group work in CSCL. The fact that one group stopped using one of the tools because it did not meet the group's requirements emphasizes the significance of learners' agency, including their ability to switch tools (Tchounikine, 2019).

The usage reasons and activities for the sharing and co-construction tools Google Docs and Google Drive were, for example, shared access to files or a shared storage location, the timeliness of files and content or the prevention of multiple versions of one file, the commentary function, and the support of group awareness or motivation. The participants additionally stated formatting difficulties when working with the two tools. These results suggest that participants, when referring to Google Drive, meant Google Docs as Google Docs files can be saved on Google Drive and accessed via Google Drive. In general, the results, including the stated formatting difficulties, are again in line with the identified CSCL activities and synthesized opportunities resulting from using synchronized tools as compiled by Al-Samarraie and Saeed (2018). The results on Google Docs are also consistent with the findings by Ishtaiwa and Aburezeq (2015) who found similar behaviors and difficulties related to the use of Google Docs as well as similar appreciated functionalities. As reasons for using and the activities associated with the representation tool Trello, for instance, shared access to files or a shared storage location was named. This is a good example of a tool's unexpected use in the context of learners' agency (Tchounikine, 2019) and that a tool's use influences its impact within CSCL (Janssen et al., 2011). The interview partners mentioned two tools in the category of miscellaneous tools (i.e., Microsoft Word, Zotero). Microsoft Word was used for completing the term paper and formatting. Data suggest that most groups used a sharing and co-construction tool for jointly writing the term paper and to format the final paper they then used Microsoft Word. Zotero enabled the automatic creation of a reference list and the complete coverage of references and was appreciated for its clarity and ease of use.

The findings from RQ3 and RQ4 were also categorized referring to the seven affordances of technology and tool use in CSCL (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Accordingly, the mentioned communication and sharing and co-construction tools afford to different degrees and different aspects communication, sharing of resources, engaging in productive collaborative learning processes, engaging in co-construction and monitoring and regulation collaborative learning. Trello as representation tool supports the sharing of resources as well as monitoring and regulating collaborative learning. The mentioned miscellaneous tools may enhance engaging in co-construction. Thus, all affordances that were relevant in the present CSCL situation were supported by the

tools the students used (affordances 2 to 6). These results also show that commercial tools in CSCL can serve several pedagogical purposes.

The research has several limitations. First, effects of tool use on learning outcomes (e.g., grades, knowledge construction) were not measured and as a result perceived tool usefulness was not reported in relation to CSCL outcomes. In addition, the influence of tool uses on concrete subprocesses, especially in the context and areas of self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation, were not investigated. Moreover, the generalizability of the results is limited due to the rather small convenience sample and different tool combinations and how they affected CSCL were not investigated.

Several practical implications can be derived from the results. First, students should be given the freedom to choose the tools they prefer to use for CSCL. When using commercial tools, a combination of several tools seems to be necessary as different tools afford different opportunities and activities in CSCL. At least one communication tool and one sharing and co-construction tool may be recommended here. Moreover, tools' pedagogical affects could be strengthened, for instance, by educating students about regulatory processes within collaborative learning and which functionalities in available tools promote them. Here instructors could also point out the use of representation tools.

References

Al-Samarraie, H., & Saeed, N. (2018). A systematic review of cloud computing tools for collaborative learning: opportunities and challenges to the blended-learning environment. *Computers & Education, 124*, 77–91. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.016

Bodemer, D., & Dehler, J. (2011). Group awareness in CSCL environments. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1043–1045. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.014

Brusilovsky, P., & Peylo, C. (2003). Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. *International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 13, 156–169.

Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C.-C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(6), 799–843. https://doi.org/10.3102/0034654318791584

Dillenbourg, P. (1999). Introduction: what do you mean by "Collaborative Learning"? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Pergamon.

Dillenbourg, P., & Fischer, F. (2007). Computer-supported collaborative learning: the Basics. *Zeitschrift Für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 21,* 111–130.

Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.), *Technology-enhanced learning: Principles and products* (pp. 3–19). Springer.

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to com-puterisation? *Technological Forecasting & Social Change, 114*, 254–280. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learn-ing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge.

Ishtaiwa, F. F., & Aburezeq, I. M. (2015). The impact of Google Docs on student collaboration: A UAE case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 85–96. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.07.004

Janssen, J., & Bodemer, D. (2013). Coordinated Computer-Supported Collaborative Learning: Awareness and Awareness Tools. *Educational Psychologist, 48*(1), 40–55. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.749153

Janssen, J., Erkens, G, & Kirschner, P. A. (2011). Group awareness tools: It's what you do with it that matters. *Computers in Human Behavior, 27*(3), 1046–1058. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.002

Järvelä, S., & Hadwin, A. F (2013). New Frontiers: regulating learning in CSCL. Educational Psychologist, 48(1), 25–39. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006

Jeong, H., & Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist, 51*(2), 247–265. https://doi.org/10.1080 /00461520.2016.1158654

Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Jo, K. (2019). Ten years of Computer-Supported Collaborative Learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational Research Review, 28*, 100284. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284

Kerr, P. (2016). Adaptive learning. *ELT Journal, 70*(1), 88–93. https://doi.org/10.1093/elt/ccv055

Kirschner, P. A., & Erkens, G (2013). Toward a framework for CSCL research. *Educational Psychologist, 48*(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.750227

Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior, 19*, 335–353.

Ludvigsen, S., Lund, K., & Ohsima, J. (2021). A Conceptual Stance on CSCL History. In U. Cress, C. Rosé, A. Friend Wise, & J. Oshima (Eds.), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 45-63). Springer Nature.

Ludvigsen, S., & Steier, R. (2019). Reflections and looking ahead for CSCL: digital infrastructures, digital tools, and collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 14*, 415–423. https://doi.org/10.1007 /s11412-019-09312-3

Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz.

Miller, M., & Hadwin, A. (2015). Scripting and awareness tools for regulating collaborative learning: Changing the landscape of support in CSCL. *Computers in Human Behavior, 52*, 573–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.050

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.

Stahl, G. (2006). Group Cognition: Computer Support for Building Collaborative Knowledge. Massachusetts Institute of Technology Press.

Stahl, G., & Hakkarainen, K. (2021). Theories of CSCL. In U. Cress, C. Rosé, A. Friend Wise, & J. Oshima (Eds.), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 23–43). Springer Nature.

Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D., & D. (2006). Computer-Supported Collaborative Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409–425). Cambridge University Press.

Tchounikine, P. (2019). Learners' agency and CSCL technologies: towards an emancipatory perspective. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 14*(2), 237–250. https://doi.org/10.1007/s11412-019-09302-5

Vuopala, E., Hyvönen, P., & Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education, 17*(1), 25–38. https://doi.org/10.1177/1469787415616730

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic P

Appendix

Tab. A: Coding guideline

Tool category / tools	Codes	Reasons for using / associated activities	Reasons for not using / associated activities	Explanation	Examples	Codes
Communication tools						
WhatsApp	11	Organization of the group work		Statements related to the use of WhatsApp for general organizational aspects of group formation, group work, and group tasks, as well as information about group members' progress on group tasks.	So we just listened to the lecture and then thought "oh, we're still missing this and that" and one of us wrote in the WhatsApp group that we still needed this and that. And then someone came and said "oh, I could take over that part" and the other person said, "I'll take over that part". (6)	6
		Short querie		Statements that refer to the use of WhatsApp to clarify shorter questions outside of or between regular meetings.	And if there were any questions, they were clarified in the WhatsApp group that we had especially for the assignment. (4)	5

Communication speed	Statements that refer to the use of WhatsApp because of the speed of communication or statements that refer to speed as a benefit or result of using WhatsApp.	Yes, WhatsApp because... Because it was always quick, because everyone actually always has their mobile phone there and can reply quickly. (3)	5
Familiarity / tool circulation	Statements that refer to the use of WhatsApp because group members are familiar with the tool, or statements that refer to the fact that many group members or many people in general use WhatsApp.	We used WhatsApp because everyone has it on their mobile phones. (8)	5
Ease of use	Statements that relate to the use of WhatsApp because it is easy to use.	Yes, so WhatsApp, it was quick, it was easy. (4)	3
Possibility to talk to each other	Statements referring to the possibility of talking to each other in person with WhatsApp.	And we used WhatsApp and Zoom and things like that because we could talk more personally. (10)	2
Wide range of functionalities	Statements referring to the fact that WhatsApp combines many different functionalities.	WhatsApp is great because you can write messages, you can open groups, you can use individual chats, you can make phone calls and you can make video calls. It's all in one, so no matter how you want to reach the person, it's just perfect. (6)	2
Group awareness / motivation	Statements referring to the fact that WhatsApp allows group members to provide other group members with information on how far they are with their tasks and to inform them that new content has been created. This can result in additional statements that this information can encourage and motivate group members.	On WhatsApp you could send short messages to each other and then you knew approximately in... How far the other person is and that put you under a bit of pressure because you realized okay, the other person is almost finished with their text and you only have... So almost nothing at all or is just... Is still looking for literature. Then you realized okay, you have to hurry a bit here. (4)	2

		Sharing files	Statements referring to the fact that WhatsApp allows sharing files with the group members.	We had a WhatsApp group and have actually also sent in literature via WhatsApp. (4)	1
Zoom	6	Possibility to talk to each other	Statements referring to the possibility of talking to each other in person with Zoom.	Zoom and Google Groups we simply used for ehm the meetings to talk to each other. (5)	3
		Familiarity / tool circulation	Statements that refer to the use of Zoom because group members are familiar with the tool, or statements that refer to the fact that many group members or many people in general use Zoom.	Then we used Zoom because that's what we know from university. (8)	3
		Video streaming	Statements related to the use of Zoom as it allows video streaming when talking to each other.	Zoom makes it really easy to even see the other person. It gives you a bit more of a feeling of actually interacting with someone instead of just like on the phone or WhatsApp, where your face, movements, gestures and facial expressions don't play a role at all. (7)	3
		Screen sharing	Statements related to the use of Zoom as it allows screen sharing.	Zoom simply because it's super practical, ehm you can see people directly, you can share the screen. (7)	3
		For detailed discussions	Statements about Zoom allowing in-depth discussion and feedback, as well as discussions of larger issues and how to move forward as a group.	Yes, well, in Zoom it was of course the case that we could see all four faces at the same time and could really discuss things with each other and have lively conversations. (6)	3
		Easy account creation	Statements related to the use of Zoom because of the ease of account creation.	And because it's also easy to create an account yourself. (8)	1

		Good connection / few dropouts		Statements about the use of Zoom because of the good connection and the few dropouts when using the tool.	Ehm, and it actually has a relatively good connection, so it doesn't break often or anything. That's why Zoom is relatively good. (7)	1
			Limited meeting time (depending on version)	Statements related to not using Zoom or discontinuing using Zoom because meeting time is limited in some versions.	With Zoom we were actually sometimes very disappointed because after 40 seconds - ehm 40 minutes it just stops. Ehm that's why we switched to Google Groups halfway through and did it over there. (5)	1
Skype	5	Familiarity / tool circulation		Statements that refer to the use of Skype because group members are familiar with the tool, or statements that refer to the fact that many group members or many people in general use Skype.	Skype because we knew it at the beginning, or rather everyone knew it. (9)	3
		Video streaming		Statements related to the use of Skype as it allows video streaming when talking to each other.	Of course, it was cool that we could at least see each other face-to-face. (1)	2
		For detailed discussions		Statements about Skype allowing in-depth discussion and feedback, as well as discussions of larger issues and how to move forward as a group.	And then we just thought that might be a good thing. Because especially for things that you then discuss in real detail. (11)	1

		Possibility to talk to each other	Statements referring to the possibility of talking to each other in person with Skype.	And as I said, Skype was simply useful to... That there didn't have to be such a confusion of texts and that everyone could always hear what one person was saying. And everyone could also refer to it live, so to speak. (1)	1
Facetime	2	Short queries / short conversa-tions	Statements that refer to the use of WhatsApp to clarify shorter questions and shorter conversations outside of or between regular meetings.	And WhatsApp and Facetime only when we wanted to clarify small things without showing anything. (10)	2
Microsoft Teams	1	Wide range of functionalities	Statements referring to the fact that Microsoft Teams combines many different functionalities.	So in the end, Teams was the fact that you had everything in one tool. Ehm you could make phone calls, you could work on your work at the same time and then you could always see directly what the others were doing. (3)	1
		Group awareness	Statements referring to the fact that Microsoft Teams allows to see when and what other group members change in a shared file.	And then always saw directly what the others were doing. (3)	1
Email	2	Sharing files	Statements that refer to the use of email to exchange files with group members.	And then at the beginning we sent a lot of documents by email. (1)	2
Discord	1	Intuitive tool	Statements referring to the use of Discord due to its intuitiveness.	That's why we switched to Discord because it's much more intuitive and much more practical in my eyes. (9)	1

Google Groups	1	Possibility to talk to each other	Statements referring to the possibility of talking to each other in person with Google Groups.	We simply used Zoom and Google Groups for the meetings to talk to each other. (5)	1
		No limited meeting time	Expressions related to the use of Google Groups because it does not limit the time of meetings.	Google Groups because Zoom has this 40-second ehm 40-minute limit. (5)	1
		Screen sharing	Statements related to the use of Google Groups as it allows screen sharing.	We simply used Zoom and Google Groups for the meetings to talk to each other about the individual things... To share the screen and simply give feedback and continue working on things. (5)	1
Sharing and co-construction tools					
Google Docs	9	Simultaneous working on one file	Statements about the fact that Google Docs enables several people to work on a file at the same time.	Just like Google Docs, simply because Google Docs also allows you to work on a document with four people and you can see how it changes in real time. (7)	5
		Commentary function / feedback	Statements about Google Docs providing a commenting function and/or statements that Google Docs allows for direct feedback.	And you could also make alternative suggestions and then... The others were then able to comment directly on whether they thought it made sense or whether it was stupid and so during the week when we didn't see each other, we were able to get a lot of little things out of the way that might otherwise have been discussed for an extremely long time. (1)	5

Timeliness of files and content / no different versions	Statements that Google Docs enables the timeliness of files and content and/or statements that Google Docs enables the avoidance of different versions of a document.	And we used Google Docs because it works well... It just works so well that everyone writes something in at the same time and you don't have ten different documents and somehow don't know what's the most up-to-date afterwards. (8)	4
Shared access to files / shared storage location	Statements about the fact that Google Docs provides shared access to files and/or a shared storage location for files.	We just used Google Docs because everyone could simply insert everything there and everyone had access to the file. (10)	3
Efficiency increase	Statements that Google Docs leads to an increase in efficiency in the form of time savings.	So in general... Ehm that actually made the collaboration relatively ehm easier. That you just... Yes, and it was also much quicker, it was also much quicker. So the time factor and ehm eff- that was simply more efficient, the most efficient of all the tools. (4)	2
Mention in the lecture	Statements that refer to the use of Google Docs because it was mentioned in the lecture.	I can't remember whether it was in the exercise or in the lecture. In any case, it was recommended there. Exactly, and then we simply continued to use it because it had already helped us. (11)	2
Group awareness / motivation	Statements referring to the fact that WhatsApp allows users to see when and what other group members change in a shared file and reacting to that, which may impact group members' motivation.	So when I was working on something, my partner could see that I was writing on the paper and then she... That was also a bit of motivation, because then you saw "oh, there are four members in the ehm... Inside the file. And they are writing and typing in their text". That was of course cool. And ehm yes then there was also accordingly also faster progress. (4)	2

Access via different devices		Statements that referred to the fact that Google Docs can be opened and used via different devices.	And you could also access it on your mobile phone or other devices if you have an internet connection and a Google account. (4)	1
Familiarity of the tool		Statements that refer to the use of Google Docs because group members are familiar with the tool.	I think that's the best known one. Personally, I don't know of any others off the top of my head that I would say could be used in the same way. (1)	1
Ease of use		Statements that refer to the use of Google Docs because of its ease of use.	[...] for the sake of simplicity. (2)	1
Avoidance of storage space problems		Statements about avoiding storage space problems on group members' computers by using Google Docs.	There are also some who don't have any... Or they have a bit of a storage space problem that was then also ehm... That was also cancelled because it was all on Google Docs. (4)	1
	Difficulties with formatting documents	Statements related to not using Google Docs or discontinuing the use of Google Docs because formatting within documents is perceived to be difficult.	At the very end, which I forgot to mention, we switched to Word for formatting. That didn't work at all with Google Docs. (9)	2
	Poor tool performance	Statements related to not using Google Docs or discontinuing the use of Google Docs because its performance is perceived to be poor.	In the beginning, we always started using Google Docs and, because everyone has access to it and can contribute ideas, we quickly realized that the tool itself was overwhelmed because it often got stuck and so on, and that made collaboration more difficult in the beginning. (3)	1

Google Drive	3	Shared access to files / shared storage location	Statements about the fact that Google Drive provides shared access to files and/or a shared storage location for files.	And we used Google Drive to really upload everything, everything we created, so that everyone could access it at any time. could access it at any time. (6)	3
		Timeliness of files and content/ no different versions	Statements that Google Drive enables the timeliness of files and content and/or statements that Google Docs enables the avoidance of different versions of a document.	Ehm, that was very important. So we also used Google Drive a lot, for example, to upload and send us all the results and that you don't have to send it to four people by e-mail, but that everyone can access it at any time and always has the latest version and stuff like that. That was very, very important. (6)	2
		Group awareness	Statements referring to the fact that WhatsApp allows users to see when and what other group members change in a shared file and what the status of group work is.	And we used Google Drive to really upload everything, everything we created, so that everyone could access it at any time... could access it at any time and had all the information at any time and also knew "okay, we're at such and such a point". (6)	2
		Commentary function	Statements about Google Drive providing a commenting function.	And towards the end, Google Drive also became very, very important again, because we could create the comments there with the content and so that the other person could see what we had revised. (6)	1
		Clarity of the tool	Statements about clarity when using Google Drive.	Ehm Google Drive in general simply because you can create a super clear folder there that you can share with everyone. (7)	1

			Difficulties with formatting documents	Statements related to not using Google Drive or discontinuing the use of Google Drive because formatting within documents is perceived to be difficult.	Ehm exactly and we used Trello, where we always uploaded our things, because the formatting didn't work with Google Drive. (5)	1
Dropbox	2	Shared access to files / shared storage location		Statements about the fact that Dropbox provides shared access to files and/or a shared storage location for files.	So we also created the file in the tool and then we could write everyone in there so that everything was complete. So that everyone had access to it and could also proofread it. (10)	1
OneDrive	1	Shared access to files		Statements about the fact that OneDrive provides shared access to files.	Ehm and One Drive simply that you always have the latest version, that you don't always have to go back and forth with the Word files. (12)	1
		Efficiency increase		Statements that OneDrive leads to an increase in efficiency in the form of time savings.	Yes, you simply always have the current extract, so to speak, and you don't have to meet up with the others to look over it together, but you can simply call up the document from your room and then talk about it together via facetime. And yes, it has saved us having to meet in person, I'd say. And it also saved us the effort of always having to save the current Word document and then send it to the other two group members by e-mail. Yes, that saved us that. (12)	1

		Timeliness of files and content	Statements that OneDrive enables the timeliness of files and content.	OneDrive had... Yes, you simply always have the current extract, so to speak. (12)	1
		Group awareness	Statements referring to the fact that OneDrive allows users to see when and what other group members change in a shared file.	OneDrive that everyone then always had the current document ehm quasi available and could read about it, could inform themselves "where is he now, what is he doing right now". (12)	1
Representation tools					
Trello	4	Shared access to files / shared storage location	Statements about the fact that Trello provides shared access to files and/or a shared storage location for files.	And we have Trello... And Google... And the Google Drive more or less, we used to store our stuff and then ehm a place where everyone has access to update the stuff. (5)	1
		Notification function on changes	Statements referring to the fact that Trello offers a notification function on changes.	With Trello you even get notifications when something happens and you were always reminded that you had to do something, that was very good. (5)	1
		Group awareness	Statements referring to the fact that Trello allows users to see when and what other group members change in a shared file.	And they were relatively important, so everyone could access them, and everyone knew what the others were doing. (5)	1

			Tool only suitable for unclear tasks	Statements related to not using Trello or no longer using Trello because it is perceived as a tool that is only suitable for unclear tasks.	We've started that now, but it wasn't necessary because you realized relatively quickly which points were ticked off and which weren't, whether you'd finished your text or not. Maybe with larger assignments. (4)	1
Miscellaneous tools						
Microsoft Word	6	Completion of the term paper / formatting		Statements regarding the use of Microsoft Word to finalize the term paper and / or formatting.	Ehm and then at the very end, which I forgot to mention before, we switched to Word because of the formatting. That didn't work at all with Google Docs. (9)	3
		Familiarity / habit		Statements that refer to the use of Microsoft Word because group members are familiar with the tool and were used to using it.	However, with GoogleDocs, I would say ehm, I don't like working with it as much as ehm Word. Most of the time I actually- at least I personally, wrote in Word and then pasted it into Google Docs. Because it was ehm personally easier for me that way. I mean, maybe it's also a matter of habit, but yes, I work with it- I just didn't like working with it that much. (2)	1

Zotero	1	Automatic creation of the reference list	Statements about Zotero allowing the automatic creation of a reference list.	Ehm We used Zotero because it is simply easier and clearer with the sources. Ehm then ehm at the end of the ehm table of contents no no to make the list of sources. (12)	1
		Complete coverage of references	Statements about Zotero allowing the complete coverage of reference.	Then here and there a source was missing and when one of us discovered Zotero and then suggested using it, it was much easier. (12)	1
		Clarity of the tool	Statements about clarity when using Zotero.	We used Zotero because it is simply easier and clearer with the sources. Ehm then ehm at the end of the ehm table of contents no no to make the list of sources. (12)	1
		Ease of use	Statements that refer to the use of Zotero because of its ease of use.	We used Zotero because it is simply easier and clearer with the sources. Ehm then ehm at the end of the ehm table of contents no no to make the list of sources. (12)	1

Source: own table

Tab. B: Reasons for using and activities associated with tool use in CSCL

Tool category / tool	Reasons for using / associated activities	Reasons for not using / associated activities	Codes
Communication tools			
WhatsApp	Organization of the group work		IP4, IP5, IP6, IP7, IP8, IP11 (total = 6)
	Short queries		IP1, IP3, IP4, IP7, IP10 (total = 5)
	Communication speed		IP3, IP4, IP6, IP7, IP8 (total = 5)
	Familiarity / tool circulation		IP1, IP4, IP5, IP8, IP9 (total = 5)
	Ease of use		IP2, IP4, IP9 (total = 3)
	Possibility to talk to each other		IP2, IP10 (total = 2)
	Wide range of functionalities		IP4, IP6 (total = 2)
	Group awareness / motivation		IP4, IP5 (total = 2)
	Sharing files		IP4 (total = 1)
Zoom	Possibility to talk to each other		IP4, IP5, IP10 (total = 3)
	Familiarity / tool circulation		IP6, IP7, IP8 (total = 3)
	Video streaming		IP6, IP7, IP8 (total = 3)

	Screen sharing		IP5, IP7, IP10 (total = 3)
	For detailed discussions		IP4, IP5, IP6 (total = 3)
	Easy account creation		IP8 (total = 1)
	Good connection / few dropouts		IP7 (total = 1)
		Limited meeting time (depending on version)	IP5 (total = 1)
Skype	Familiarity / tool circulation		IP1, IP9, IP11 (total = 3)
	Video streaming		IP1, IP11 (total = 2)
	For detailed discussions		IP11 (total = 1)
	Possibility to talk to each other		IP1 (total = 1)
FaceTime	Short queries / short conversations		IP10, IP12 (total = 2)
Microsoft Teams	Wide range of functionalities		IP3 (total = 1)
	Group awareness		IP3 (total = 1)
Email	Sharing files		IP1, IP4 (total = 2)
Discord	Intuitive tool		IP9 (total = 1)
Google Groups	Possibility to talk to each other		IP5 (total = 1)
	No limited meeting time		IP5 (total = 1)
	Screen sharing		IP5 (total = 1)

Sharing and co-construction tools			
Google Docs	Simultaneous work on one file		IP2, IP4, IP7, IP8, IP9 (total = 5)
	Commentary function / feedback		IP1, IP2, IP4, IP9, IP10 (total = 5)
	Timeliness of files and content / no different versions		IP2, IP7, IP8, IP9 (total = 4)
	Shared access to files / shared storage location		IP3, IP7, IP10 (total = 3)
	Efficiency increase		IP1, IP4 (total = 2)
	Mention in the lecture		IP9, IP11 (total = 2)
	Group awareness / motivation		IP4, IP11 (total = 2)
	Access via different devices		IP4 (total = 1)
	Familiarity of the tool		IP1 (total = 1)
	Ease of use		IP2 (total = 1)
	Avoidance of storage space problems		IP4 (total = 1)
		Difficulties with formatting documents	IP9, IP11 (total = 2)
		Poor tool performance	IP3 (total = 1)

Google Drive	Shared access to files / shared storage location		IP5, IP6, IP7 (total = 3)
	Timeliness of files and content / no different versions		IP6, IP7 (total = 2)
	Group awareness		IP6, IP7 (total = 2)
	Commentary function		IP6 (total = 1)
	Clarity of the tool		IP7 (total = 1)
		Difficulties with formatting documents	IP5 (total = 1)
Dropbox	Shared access to files		IP10 (total = 1)
Microsoft OneDrive	Shared access to files		IP12 (total =1)
	Efficiency increase		IP12 (total =1)
	Timeliness of files and content		IP12 (total =1)
	Group awareness		IP12 (total =1)
Representation tools			
Trello	Shared access to files / shared storage location		IP5 (total = 1)
	Notification function on changes		IP5 (total = 1)
	Group awareness		IP5 (total = 1)

		Tool only for unclear tasks	IP4 (total = 1)
Miscellaneous tools			
Microsoft Word	Completion of the term paper / formatting		IP8, IP9, IP11 (total = 3)
	Familiarity / habit		IP2 (total = 1)
Zotero	Automatic creation of the reference list		IP12 (total = 1)
	Complete coverage of references		IP12 (total = 1)
	Clarity of the tool		IP12 (total = 1)
	Ease of use		IP12 (total = 1)

Source: own table

Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Messinstruments zur Erfassung kompetenzfördernder Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial in Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen

Angelika Dorn

1. Ausgangslage und Zielsetzung

Die Herausforderung für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Lernsettings auf Hochschulebene besteht darin, fachtheoretische Grundlagen zu vermitteln und Möglichkeiten zur individuellen Kompetenzentwicklung mit dem Ziel einer wissenschaftlichen reflexiven Handlungsfähigkeit für berufsbildende Studierende zu entwickeln (vgl. Wendt & Pohlenz 2020, S. 16; Weyland & Wittmann 2020, S. 256 ff.). Die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen angehender berufsbildender Lehrkräfte ist ein hoch relevanter empirischer Forschungsschwerpunkt (vgl. Weyland & Wittmann 2020, S. 259). In der beruflichen bildungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern stellen Aufgaben die Verbindung zwischen universitären curricularen Vorgaben und der angestrebten pädagogischen Professionalisierung im Hinblick auf Lehr- und Lernkompetenzen dar. Ein Schwerpunkt in den „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" der Kultusministerkonferenz (KMK 2019, S. 7) bildet unter dem Bereich „Unterrichten" die Kompetenzanforderung von Aufgabenformaten ab und stellen kompetenzfördernde Aspekte, wie die Lernzielorientierung, die Unterstützung, die Schülerbedürfnisse, sowie den Schwierigkeitsgrad, die bei der Gestaltung von Aufgaben zu berücksichtigen sind, heraus.

In den vergangenen Jahren hat sich eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema „Aufgaben" in der allgemeinen Didaktik und in der Fachdidaktik entwickelt. Die Gesellschaft für Fachdidaktik publiziert 2014 erstmals ausgewählte Beiträge zur Entwicklung, Bearbeitung und Erforschung von Lernaufgaben in einem Sammelband und stellte deren zentrale Bedeutung für einen kompetenzorientierten Unterricht heraus (vgl. Ralle, Prediger, Hammann & Rothgangel 2014).

Ein Qualitätsmerkmal des Unterrichtsangebots und Nutzung durch Lernende können Aufgaben mit dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung sein

(vgl. Lipowsky 2020, S. 92). Der Begriff „Kognition“ entstammt dem lateinischen Wort „cognoscere“ und bedeutet "erkennen", “erfahren“, “kennenlernen“. Er bezieht sich auf mentale Prozesse, wie das Lernen, Planen und die Kreativität (vgl. Rösler 2011, S. 1). Die kognitive Aktivierung wird als ein Konstrukt in der deutschen Unterrichtsforschung umschrieben und meint einen abstrakten Begriff, dessen Erschließung durch eingesetzte Indikatoren gelingen kann. Diese Indikatoren können Aufgaben mit dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung sein (vgl. Kunter & Baumert 2011, S. 116; Lipowsky 2020, S. 92). Kognitive Aktivierung liegt auf der Tiefenstrukturebene von Unterricht und bezieht sich auf die kognitiven Lernprozesse. Grundsätzlich kann bei den dargestellten Auffassungen festgehalten werden, dass die kognitive Aktivierung durch Aufgaben aber auch durch die Art der Einbettung dieser Aufgaben erzielt werden kann (vgl. Kunter & Trautwein 2013, S. 87).

Kognitiv herausfordernde Aufgaben stellen das Fundament einer gezielten Auseinandersetzung mit entsprechenden Wissensinhalten dar und sollen den nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen initiieren (vgl. Blömeke et al. 2006; Kiper 2010; Kleinknecht 2019; Tulodziecki, Grafe & Herzig 2019; Wegner 2020; Spinath & Seilfried 2018). Die Erhebungsdaten zeigen, Hochschullehrende wollen Studierende durch den Einsatz von Aufgaben zu Handlungen und Reflexion anregen (vgl. Bartel 2018, S. 194 ff.). Hochschullehrende sehen die Bedeutung der Aufgaben insbesondere darin, für Studierende Lerngelegenheiten zu schaffen, und sie zu aktivieren (vgl. ebd. 2018, S. 234). Die Studienleistung ist eng verbunden mit der Stimulierung sinnvollen Lernens, indem konzeptionell anspruchsvolle Lernaufgaben verwendet werden (vgl. Schneider & Preckel 2017). Somit sind die Erwartungen an kompetenzorientierten Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial dementsprechend hoch. Obwohl bereits einige empirische Studien zu Analysen von Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial existieren, wie beispielsweise PISA (2000), COACTIV (2003-2004) und Pythagoras (2009), liegen bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Untersuchungen dazu vor, inwieweit die Beschreibung von Aufgaben in der Hochschulbildung die Umsetzung in der Gestaltung und dessen Wirkung beeinflusst.

Die Studie basiert auf den gestaltungsorientierten Forschungsansatz des Design-Based Research. Es geht darum, Erkenntnisse zu gewinnen, die in einem Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis entstehen, das methodisch reflektiert betrieben und weiterentwickelt wird. Die Befunde zum ersten Zyklus, der ersten Erprobung mit konzipierten Aufgaben für die Studierenden, beschreibt die Autorin ausführlich in einem Artikel im Journal „Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online“ und werden daher in diesem Beitrag nicht aufgegriffen (vgl. Dorn 2021, S. 22 ff.).

In diesem Artikel wird der Prozess der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Messinstruments für kompetenzfördernde Aufgaben mit kogni-

tivem Aktivierungspotenzial in Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen vorgestellt. Vor diesem Hintergrund werden im ersten Schritt (Kapitel 2) gezielt auf die Kontexte Aufgabenmerkmale und deren Operationalisierung hin thematisiert. Danach (Kapitel 3) wird das methodische Vorgehen vorgestellt. Im Anschluss daran werden die empirischen Ergebnisse einer quantitativen Studierendenbefragung präsentiert. Der Beitrag schließt mit den Schlussfolgerungen aus dieser Arbeit.

2. Theoretische Grundlagen

Bezüglich der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit ist es angezeigt, die Studienlage zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung kurz zu skizieren, um dann über die Betrachtung der theoretischen Bezüge zu Kriterien für Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial die daraus entstehenden Theoriemodelle, die zur Analyse und Modellierung von Aufgaben mit kognitivem Potenzial dienen, zu erarbeiten. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus den empirisch erwachsenen Modellannahmen zu Aufgabenmerkmalen mit kognitivem Aktivierungspotential, eine theoretische Grundlage für das Messinstrument zu entwickeln.

2.1 Studienlage zur Operationalisierung von Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial

Einen strukturierten Überblick über die Studienlage hinsichtlich der Operationalisierung des Unterrichtsqualitätsmerkmals der kognitiven Aktivierung bietet Hanisch (2018, S. 53 ff.). Die Ausführungen zeigen: Die im Unterricht eingesetzten Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial können von Experten bewertet werden, der Unterricht kann durch Videoanalyse beobachtet werden und Merkmale der kognitiven Aktivierung durch Ratinganalysen erhoben werden. Zudem werden Befragungen zu Wahrnehmungen und Einschätzungen von Lehrenden und Lernenden über den Anspruchsgehalt von Aufgaben für die Beurteilung herangezogen. Das Potenzial kognitiver Aktivierung zu operationalisieren, kann demnach über die Erfassung der Wahrnehmung von Merkmalen der im Unterricht gestellten und bearbeiteten Aufgaben erfolgen (vgl. Batzel, Bohl, Kleinknecht, Leuders, Ehret, Haug & Holzäpfel 2013; Hanisch 2018; Kunter & Trautwein 2013; Lipowsky 2020; Neubrand et al. 2011; Pirner 2013). Die Studienlage zeigt, dass das kognitive Anspruchsniveau von Aufgaben als Indikator zur Messung von kognitiver Aktivierung im Unterricht herangezogen wird. „In der Vergangenheit konnte

nachgewiesen werden, dass das kognitive Aktivierungspotenzial des Unterrichts, u. a. operationalisiert durch das kognitive Potenzial der verwendeten Aufgaben, einen bedeutsamen Einfluss auf den Leistungszuwachs von Lernenden hat“ (Ufer, Heinze & Lipowsky 2015, S. 421).

2.2 Kriterien für Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial

Kriterien für Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial stellen die Autoren Reusser, Pauli & Lipowsky (2021, S. 9 ff.) zusammen. Die Entfaltung von kognitivem Aktivierungspotenzial setzt Aufgaben voraus, die nicht einfach durch abrufbares Wissen beantwortet werden können, sondern Problemlöseprozesse erfordern. Dies sind komplexe Aufgaben, die aus mehreren Komponenten bestehen, Aufgaben, die es erfordern, bekannte Sachverhalte neu miteinander zu verknüpfen oder auf neue Situationen anzuwenden, Aufgaben, die einen kognitiven Konflikt auslösen, weil neue Informationen im Widerspruch zu bereits Bekanntem stehen, Aufgaben, bei denen mehrere Lösungen richtig sein können, Aufgaben, bei denen die Lernenden ein mentales Bild aufbauen und einzelne Elemente dieses Bildes ergänzen müssen, Aufgaben, die an eigene Erfahrungen anknüpfen, Aufgaben, zu deren Lösung bereits vorhandene Konzepte nicht ausreichen und erweitert werden müssen, Aufgaben, zu deren Lösung nicht alle Informationen vorliegen, sondern von den Lernenden selbst gefunden werden müssen (vgl. auch Lipowsky 2020, S. 92).

2.3 Ableitung von Aufgabenmerkmalen aus Theoriemodellen

Theoriemodelle zur Analyse und Modellierung von Aufgaben im Hinblick auf ihr kognitives Potenzial bilden so genannte Kategoriensysteme (KS) ab. Nachfolgend werden die Theorieansätze, die die Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden, im Hinblick auf die relevanten Dimensionen und auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede betrachtet. Die Tabelle 1 vergleicht die oben dargestellten Kategoriensysteme im Hinblick auf die berücksichtigten Kategorien beziehungsweise Merkmalen, auf charakteristische Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Zielsetzung besteht darin, Kriterien für die Konzeption von Aufgaben abzuleiten und das Erhebungsinstrument begründet zu entwickeln.

Tab. 1: Übersicht der Modelle zur Analyse von Aufgabenmerkmalen

Merkmale	Fächerüber-greifendes KS (Maier et al., 2013)	LUKAS (Luthiger &Wildhirt,2018)	KS Lehrerbildung (Reintjes et al., 2016)
Wissensart	x	x	x
Kognitive Prozesse	x	x	x
Offenheit	x	x	x
Lebensweltbezug/ Relationierung	x	x	Berufspraxisbezug/ Studienfachbezug
Sprachlogische Komplexität	x	-	-
Repräsentationsform	x	x	-
Kompetenzabbild	-	x	-
Vorwissen	-	x	-
Struktur	-	x	-
Lernunterstützung	-	x	-
Vielfalt der Lernwege	-	x	-

Quelle: eigene Darstellung

Aufbauend auf den Erkenntnissen der COACTIV Studie, veröffentlichen Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz (2013) ein fächerübergreifendes Klassifikationssystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. Die Autoren argumentieren, dass Aufgabenstellungen unterschiedlicher Wissensarten in verschiedensten Kombinationen auftreten können. Somit wurden zu den drei zentralen kognitiven Analysedimensionen vier weitere Dimensionen aus Neubrand (2002) ergänzt: Offenheit versus Strukturiertheit, Lebensweltbezug, sprachlogische Komplexität und Repräsentationsformen. Im Zentrum steht die Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Erarbeitungs- und Übungsaufgaben. Es umfasst die sieben Kategorien Wissensart, kognitiver Prozess, Wissenseinheiten, Offenheit, Lebensweltbezug, sprachlogische Komplexität und Repräsentationsformen (vgl. Maier, Bohl, Kleinknecht & Metz 2013, S. 27 ff.). In der Übersicht in Tabelle 1 wird deutlich, dass einige Dimensionen aus dem fächerübergreifenden Klassifikationssystem aus Maier et. al. (2013) bereits im LUKAS Kategoriensystem Zugang finden. Das LUKAS Kategoriensystem ist interdisziplinär. Es betrachtet die Mikroprozessebene der Aufgabenqualität und bündelt lernrelevante Merkmalsbereiche kompetenzorientierter Aufgaben (vgl. Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 58). Die Schnittmenge von Kompetenzerfassung und kognitivem Aktivierungspotenzial wird deutlich. Die Dimension „Sprachlogische Komplexität" bezieht das Merkmal „Struktur" aus Luthiger & Wildhirt (2018) bereits ein. Die Dimension „Lebensweltbezug" wird durch das Merkmal „Berufspraxisbezug" aus dem Kategoriensystem für die Lehrerbildung (vgl. Reintjes et al. 2016) bevorzugt

übernommen, da es die Zielgruppe dieser Arbeit eher abbildet. Zudem wird die Kategorie „Relationierung“ zur Dimension „Berufspraxisbezug“ aufgenommen. Relationierung der Bezugsdomänen drückt aus, in welchem Ausmaß die verwendeten Aufgaben eine Relationierung von Anforderungen aufweisen. Diese Kategorie basiert auf der Hypothese, dass Relationierung Voraussetzung ist, um Wissensaspekte aus verschiedenen Bereichen der Ausbildung von Lehrkräften hin zu beruflicher Handlungsbefähigung zu ermöglichen. Erläuterungen zu den Strukturen erfolgen im Artikel der Autorin im Journal „Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online“ (vgl. Dorn 2021, S. 4 ff.).

Der Fokus dieses Beitrags ist, die Darstellung der Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung kompetenzfördernder Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial für die Einführungsvorlesung zur „Didaktik der beruflichen Bildung“ an der Universität Kassel in Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen ausführlich dargestellt. Die entwickelten Items werden in einem standardisierten Fragebogen erfasst und quantitativ ausgewertet.

3. Methodik

3.1 Instrumentenentwicklung für die Aufgabenmerkmale

Die Operationalisierung des Potenzials kognitiver Aktivierung erfolgt über die Erfassung der Wahrnehmung von Merkmalen der im Unterricht gestellten und bearbeiteten Aufgaben (vgl. Batzel et al.,2013; Hanisch 2018; Kunter & Trautwein 2013; Lipowsky 2020; Neubrand et al. 2011; Pirner 2013). In dieser Studie werden über die Indikatoren der Aufgabenmerkmalsbereiche, Aufgabenmerkmale und Merkmalsausprägungen gemessen, welche auf das

LUKAS Kategoriensystem von Luthiger & Wildhirt (2018) und dem Kategoriensystem für die Lehrerbildung von Reintjes et al. (2016) zurückgehen (Kapitel 2.3). Weitere Items zur Erfassung der kognitiven Aktivierung durch Aufgaben werden aus der COACTIV-Studie ergänzt (vgl. Baumert et al. 2008, S. 176 ff.). Die Autoren dokumentieren die Instrumente zur Erfassung „Kognitiv aktivierende Aufgaben bei der Einführung eines neuen Sachverhalts und beim Üben“ aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zum Mathematikunterricht. Insgesamt werden zur Messung 40 Items abgefragt.

Die verwendeten Kategorien wurden zwar theoretisch entwickelt, die empirische Prüfung des Instruments erfolgte bisher jedoch nicht. Da der Fragebogen bisher in keiner Studie erprobt wurde, wird der Datensatz dahingehend überprüft, ob dieser auch die theoretischen Annahmen abdeckt oder ob noch unberücksichtigte Faktorenstrukturen vorhanden sind. Für die Prüfung wurde

der Datensatze der ersten Stichprobe eingesetzt. Zielpopulation ist hier die Gesamtheit aller Lehramtstudierenden (N=200), die zum aktuellen Zeitpunkt im Wintersemester 2019/2020 an der Universität Kassel für die Einführungsvorlesung „Didaktik der beruflichen Bildung“ angemeldet sind (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 298).

Die explorative Faktorenanalyse ist ein Verfahren mit dem Ziel, in einem Datensatz bestimmte Faktoren, also Gruppen von jeweils hoch korrelierten Variablen, zu identifizieren und zu strukturieren, aber auch, um Daten gegebenenfalls zu reduzieren. Es wird den struktur-entdeckenden Verfahren zugeordnet. Da es für diese Arbeit noch kein Modell gibt, geht es darum, die entwickelte Modelltheorie (vgl. Kapitel 2.3), explorativ durch Schätzung der Faktoren und deren Anzahl zu bestätigen (vgl. Backhaus, Erichson, Gensler, Weiber & Weiber 2021, S. 414 und S. 591; Weiber & Sarstedt 2021, S. 142 ehem. Weiber & Mühlhaus 2014; Sedlmeier & Renkewitz 2018, S. 786). Die quantitative Analyse der Daten erfolgt mit SPSS.

Der ermittelte Kaiser-Meyer-Olkin-Wert des Datensatzes von ,887 zeigt, dass die Messung nach den Autoren Kaiser & Rice (vgl. Backhaus et al. 2021, S. 423) als „Meritorious“, demnach „verdienstvoll“ zu bewerten ist; er bildet daher die Voraussetzungen für die weitere Durchführung der explorativen Faktorenanalyse.

In dieser Studie wird die Hauptkomponentenanalyse angewendet, um möglichst wenige Faktoren mit gemeinsamen Grundlagen in einer Eigenschaft zu entwickeln (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2018, S. 789; Weiber & Sarstedt 2021, S. 143). Die Entscheidung zur Bestimmung der Faktorenanzahl ist vom Anwender subjektiv zu finden. Der Scree-Test weist am sogenannten „Elbow-Kriterium“ einen deutlichen Knick bei Ladung 2 auf, was für eine Zwei-Faktorenlösung spricht. Ein weiterer Knick ist nach 3 Faktoren zu erkennen, so dass auch eine Drei-Faktorenladung ausführbar ist (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2018, S. 794). Die Faktorenanalyse wird ein weiteres Mal mit einer erzwungenen Zwei-Faktorenextraktion durchgeführt. Hierbei teilt sich die erklärte Gesamtvarianzaufklärung von 35 Prozent zu 29 Prozent auf den ersten Faktor und je zu 6 Prozent auf den zweiten und dritten Faktor auf. Die Gesamtvarianz von 35 Prozent belegt, dass mit dem ersten Faktor schon fast 30 Prozent der Varianz zwischen den Personen aufgeklärt ist und weitere Faktoren keinen großen Beitrag mehr leisten. Um eine einfache Struktur zu bilden, und somit eine bessere Interpretation der Faktoren zu ermöglichen, wurden diese mit der in SPSS voreingestellten „Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung" rotiert (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2018, S. 795; Backhaus et al. 2021, S. 451). Ein Umcodieren der Variablen in positiv von M0_M5 in M0_M5umcod wurde durchgeführt. Diese Interpretation der Faktoren ist von entscheidender Bedeutung. Die Verfasserin beurteilt, „welche inhaltliche Begründung durch einen Faktor repräsentiert wird“ (Backhaus et al. 2021, S. 417). Die Zielsetzung der Interpretation der Hauptkomponenten

besteht darin, einen Sammelbegriff für die Variablen zu finden, die auf eine Komponente besonders stark laden (vgl. ebd. 2021, S. 417, S. 441; Raithel 2008, S. 111). Der erste Faktor fasst 22 Items. Diese Items lassen sich dem Aufgabenprofil von Aufgaben mit den kompetenzfördernden Aufgabenmerkmalsbereichen und den Merkmalsausprägungen aus dem LUKAS- Modell zuordnen (Kapitel 2.3). Dieser Faktor wird als „Aufgabenkompetenzen“ bezeichnet. Im zweiten Faktor befinden sich 9 Items. Diese Items lassen sich den erfassten Items der Skalen des COACTIV- Fragebogens zur „Wahrnehmung des Unterrichts aus Schülersicht“ zur „Art der Aufgabenstellungen und Erklärungen“ zuordnen (Kapitel 3.1). Dieser Faktor wird als „Aufgabenmotivation“ bezeichnet. Cronbachs Alpha liegen bei den „Aufgabenkompetenzen“ bei =0,924 und bei der „Aufgabenmotivation“ bei =0,795. In Tabelle 2 werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zusammengefasst. Es werden die Faktoren "Aufgabenkompetenzen" und "Aufgabenmotivation" dargestellt, die zu weiteren Berechnungen erfasst werden.

Tab. 2: Zusammenfassung der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse der Faktoren „Aufgabenkompetenzen“ und „Aufgabenmotivation“ (N=200)

Item Wortlaut	**Aufgaben-kompetenzen**	**Aufgaben-motivation**
Ich habe nach der Bearbeitung der Aufgaben eine vertiefte Vorstellung über die Anwendung von Lernstrategien im Unterricht.	,638	
Ich weiß jetzt, was selbstreguliertes Lernen beinhaltet.	,612	
Ich weiß jetzt, welche Komponenten selbstreguliertes Lernen ausmachen und welche Prozesse während des selbstregulierten Lernens ablaufen.	,632	
Die Aufgaben haben einen Bezug zum Schulalltag.	,569	
Die Modelle helfen mir, sowohl bei der Diagnostik als auch bei der Planung von Fördermaßnahmen alle wichtigen Aspekte selbstregulierten Lernens zu beachten.	,668	
Ich erkenne die Bedeutsamkeit für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft.	,557	
Die Aufgaben waren so formuliert, dass sie mein Vorwissen zum Thema selbstreguliertes Lernen heranziehen.	,491	
Die Aufgaben ermöglichen eine Verknüpfung von alten und neuen Wissenselementen.	,548	
Ich erkenne nach der Bearbeitung der Aufgaben die Sinnhaftigkeit von Lernstrategien.	,517	
Ich kenne jetzt Lernstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.	,711	

Ich weiß jetzt, wie ich Lern- und Arbeitsstrategien vermitteln und fördern kann.	,729	
Ich kenne jetzt Methoden der Förderung von selbstreguliertem Lernen.	,692	
Ich kann jetzt bei Problemen regulierend einwirken.	,700	
Ich kann mich jetzt optimal auf die Klausur in M2 vorbereiten.	,501	
Ich kann jetzt Lernende optimal auf eine Klassenarbeit vorbereiten.	,768	
Mir helfen die Kenntnisse der unterschiedlichen Modelle, den eigenen Lernprozesse bewusst zu reflektieren und zu regulieren.	,669	
Ich kann Lernende jetzt darin unterstützen, einen eigenen Lernplan zu erstellen.	,708	
Ich kann Lernende jetzt unterstützen ein eigenes Repertoire an Lernstrategien aufzubauen.	,747	
Die Aufgabenstellungen im Aufgabenset waren prägnant mit klaren Vorgaben für die Bearbeitung formuliert.	,443	
Die Aufgaben stellten Zusammenhänge mit dem Stoff anderer Fächer her.	,391	
Im Aufgabenset wurde auf Zusammenhänge verwiesen, mit schon durchgenommenem Stoff.	,449	
Ich habe bei der Bearbeitung der Aufgaben auch eigene Lernwege und Vertiefungsmöglichkeiten verwendet.	,476	
Die Aufbereitung des Aufgabensets hat mich motiviert, dieses zu bearbeiten.		,712
Das Aufgabenset ist abwechslungsreich gestaltet.		,725
Das Aufgabenset hat mich manchmal richtig begeistert.		,715
Ich habe die Aufgaben interessiert bearbeitet.		,688
Die Aufgaben sind sehr eintönig, wenn man das Verfahren einmal verstanden hat.		,637
Ich habe für die gestellten Aufgaben Zeit, für deren Lösung zum Nachdenken gebraucht.		,410
Ich habe erkannt, dass die Aufgaben variierten, so dass man sieht, was man verstanden hat.		,459
Unter den Lernaufgaben sind Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.		,447
Die Aufgaben sind oft zu leicht.		,712
Anzahl Items	22	9
Eigenwert	11,5	2,5
% der Varianzaufklärung	29	35
innere Konsistenz Cronbachs Alpha	,924	,795

Quelle: eigene Darstellung

3.2 Die Kennwerte zum Faktor „Aufgabenkompetenzen“

Der Faktor „Aufgabenkompetenzen“ fasst 22 Items. Die Reliabilität ist mit Cronbachs Alpha von 0,924 als „sehr gut“ zu bewerten (vgl. Tachtsoglou & König 2017, S. 195). Dieser Wert deutet darauf hin, dass die 22 Indikatoren ein reliables Messinstrument für „Aufgabenkompetenzen“ darstellen. Darüber hinaus liegen die Trennschärfen der Items in einem akzeptablen Bereich zwischen 0.40 und 0.69. Basierend auf diesen Variablen kann eine Skala „Aufgabenkompetenzen“ aus den Mittelwerten der einzelnen Variablen erstellt werden (vgl. ebd. 2017, S. 206). Die durchgeführte Analyse der Items und die entsprechenden Trennschärfen finden sich in Tabelle 3 und Tabelle 4.

Tab. 3: Kennwerte Faktor „Aufgabenkompetenzen“ zu Reliabilität, Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Items, N=200

Cronbachs Alpha	Mittelwert	Standardabweichung (SD)	Stichprobengröße	Anzahl Items
0,924	4,65	0,825	200	22

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 4: Kennwerte Einzelitems Faktor „Aufgabenkompetenzen“ zu Faktorladung, Trennschärfe, Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen, N=200

Skala "Aufgaben-kompetenzen"	**Variable**	**Faktor-ladung**	**Trennschärfe** (Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	**Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen**
Ich habe nach der Bearbeitung der Aufgaben eine vertiefte Vorstellung über die Anwendung von Lernstrategien im Unterricht.	K0_H1	,638	0,678	0,919
Ich weiß jetzt, was selbst-reguliertes Lernen beinhaltet.	K0_H2	,612	0,627	0,921
Ich weiß jetzt, welche Kompo-nenten selbstreguliertes Lernen ausmachen und welche Prozesse während des selbstregulierten Lernens ablaufen.	K0_H3	,632	0,630	0,920
Die Aufgaben haben einen Bezug zum Schulalltag.	B0_B1	,569	0,569	0,921

Die Modelle helfen mir, sowohl bei der Diagnostik als auch bei der Planung von Fördermaßnahmen alle wichtigen Aspekte selbstregulierten Lernens zu beachten.	B0_B2	,668	0,668	0,919
Ich erkenne die Bedeutsamkeit für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft.	B0_B3	,557	0,597	0,921
Die Aufgaben waren so formuliert, dass sie mein Vorwissen zum Thema selbstreguliertes Lernen heranziehen.	PK0_PK1	,491	0,502	0,923
Die Aufgaben ermöglichen eine Verknüpfung von alten und neuen Wissenselementen.	PK0_PK2	,548	0,600	0,920
Ich erkenne nach der Bearbeitung der Aufgaben die Sinnhaftigkeit von Lernstrategien.	PK0_PK4	,517	0,521	0,922
Ich kenne jetzt Lern-strategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken.	W0_W1	,711	0,661	0,920
Ich weiß jetzt, wie ich Lern- und Arbeitsstrategien vermitteln und fördern kann.	W0_W2	,729	0,664	0,919
Ich kenne jetzt Methoden der Förderung von selbstreguliertem Lernen.	W0_W3	,692	0,606	0,920
Ich kann jetzt bei Problemen regulierend einwirken.	W0_W4	,700	0,626	0,920
Ich kann mich jetzt optimal auf die Klausur in M2 vorbereiten.	W0_W5	,501	0,468	0,923
Ich kann jetzt Lernende optimal auf eine Klassenarbeit vorbereiten.	W0_W6	,768	0,689	0,919
Mir helfen die Kenntnisse der unterschiedlichen Modelle, den eigenen Lernprozess bewusst zu reflektieren und zu regulieren.	W0_W7	,669	0,674	0,919
Ich kann Lernende jetzt darin unterstützen, einen eigenen Lernplan zu erstellen.	KOP0_KOP1	,708	0,656	0,919

Ich kann Lernende jetzt unterstützen, ein eigenes Repertoire an Lernstrategien aufzubauen.	KOP0_KOP2	,747	0,665	0,920
Die Aufgabenstellungen im Aufgabenset waren prägnant mit klaren Vorgaben für die Bearbeitung formuliert.	S0_S1	,443	0,462	0,923
Die Aufgaben stellten Zusammenhänge mit dem Stoff anderer Fächer her.	S0_S4	,391	0,404	0,924
Im Aufgabenset wurde auf Zusammenhänge verwiesen, mit schon durchgenommenem Stoff.	S0_S5	,449	0,420	0,924
Ich habe bei der Bearbeitung der Aufgaben auch eigene Lernwege und Vertiefungsmöglichkeiten verwendet.	LW0_LW1	,476	0,434	0,925

Quelle: eigene Darstellung

3.3 Die Kennwerte zum Faktor „Aufgabenmotivation“

Die Skala „Aufgabenmotivation“ umfasst 7 Items. Nach Reliabilitätsanalyse von anfangs Cronbachs Alpha 0,795 wurden nach der Berücksichtigung der Item-Skala Statistik mit Trennschärfe, zwei Items weggelassen. Dies betrifft die Items: „Ich habe für die gestellten Aufgaben Zeit für deren Lösung zum Nachdenken gebraucht“. (Variable: KogA_KogA1), Trennschärfe= ,183, bei weglassen Alpha= 0,809 und „Die Aufgaben sind oft zu leicht“ (Variable: An_An2). Trennschärfe = -,119, bei weglassen Cronbachs Alpha= 0,842. Die Reliabilität ist nun mit Cronbachs Alpha = 0,860 als „gut“ zu bewerten (vgl. Tachtsoglou & König 2017, S. 195). Dieser Wert deutet darauf hin, dass die 7 Indikatoren ein reliables Messinstrument darstellen. Basierend auf diesen Variablen kann eine Skala „Aufgabenmotivation“ erstellt werden. Die durchgeführte Analyse der Items und die entsprechenden Trennschärfen finden sich in Tabelle 5 und Tabelle 6.

Tab. 5: Kennwerte Faktor „Aufgabenmotivation“ zu Reliabilität, Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Items, N=200

Cronbachs Alpha	**Mittelwert**	**Standardabweichung (SD)**	**Stichprobengröße**	**Anzahl Items**
0,860	4,63	1,04	200	7

Quelle: eigene Abbildung

Tab. 6: Kennwerte Einzelitems Faktor „Aufgabenmotivation“ zu Faktorladung, Trennschärfe, Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen, N=200

Skala „Aufgaben-motivation“	**Variable**	**Faktor-ladung**	**Trennschärfe** (Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	**Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen**
Die Aufbereitung des Aufgabensets hat mich motiviert dieses zu bearbeiten.	M0_M1	,712	0,754	0,821
Das Aufgabenset ist abwechslungsreich gestaltet.	M0_M2	,725	0,706	0,830
Das Aufgabenset hat mich manchmal richtig begeistert.	M0_M3	,715	0,762	0,819
Ich habe die Aufgaben interessiert bearbeitet.	M0_M4	,688	0,750	0,822
Die Aufgaben sind sehr eintönig, wenn man das Verfahren einmal verstanden hat.	M0_M5umcod	,637	0,383	0,871
Ich habe erkannt, dass die Aufgaben variierten, so dass man sieht, was man verstanden hat.	KogA_KogA3	,459	0,505	0,856
Unter den Lernaufgaben sind Aufgaben, bei denen man wirklich sieht, ob man etwas verstanden hat.	KogA_KogA4	,447	0,539	0,852

Quelle: eigene Darstellung

3.4 Setting und Durchführung der Studie

Für die dargestellten Ergebnisse werden die Studierenden der Berufspädagogik (Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik) und der Wirtschaftspädagogik berücksichtigt. Die soziodemografischen Daten der Stichproben zu den

Messzeitpunkten 2020 und 2021 zeigt, dass das Geschlecht in beiden Stichproben in etwa gleich verteilt. Die Altersverteilung der 1. Stichprobe zeigt, dass die Altersgruppe von 18 bis 21 Jahren mit 51,5 Prozent vertreten ist und 22 und älter mit 48,5 Prozent. Die Altersverteilung der 2. Stichprobe zeigt, dass die Altersgruppe von 18 bis 21 Jahren mit 17,1 Prozent vertreten ist und die 22-Jährigen und älter mit 82,0 Prozent. Die Mehrzahl besuchte die Veranstaltung im 1. Semester mit 67,7 Prozent in der 1. Stichprobe und 68,4 Prozent in der 2. Stichprobe, im 2. Semester oder höher mit 32,3 Prozent in der 1. Stichprobe und in der 2. Stichprobe waren es 31,6 Prozent.

Die erste Kohorte wird mit einem Aufgaben-Set zum Einführungsvorlesungsthema „Selbstreguliertes Lernen“ konfrontiert und dazu schriftlich befragt. Auf der Basis der ersten Evaluationsergebnisse wird ein zweites Aufgaben-Set konzipiert. Die zweite Kohorte erhält ein weiterentwickeltes Aufgaben-Set und beantwortet dazu Fragen. Diese beiden Gruppen werden hinsichtlich der Einschätzungen zur Bearbeitung der Aufgaben untersucht. Das Untersuchungsziel besteht darin, die Unterschiede der beiden Erhebungsgruppen zu betrachten und die Veränderung der Beurteilungen der Studierenden durch das weiterentwickelte Aufgaben-Set (2) zu erfassen.

Die Bearbeitungszeit für die Studierenden der 1. Erprobung beginnt im Wintersemester 2019/2020 an der Universität Kassel am 25.10.2019 und endet am 19.12.2019. Der erste Messzeitpunkt der Umfrage ist der 20.12.2019. Flankierend zur Einladung wird der Hinweis an alle Umfrageteilnehmenden gegeben, dass die Bearbeitung des Aufgaben-Sets Voraussetzung für die Teilnahme an der Erhebung ist. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt digital am Computer im E-Assessmentcenter der Universität Kassel. Die Studierenden, die nicht am E-Assessmenttermin teilnehmen konnten, wurden per E-Mail aufgerufen, an der Befragung online teilzunehmen. Die Bearbeitungszeit für die Studierenden der 2. Erprobung beginnt am 29.10.2020 und endet am 27.11.2020. Der Messzeitraum der Umfrage findet vom 28.11.20 bis 31.12.2020 statt. Die Vorlesung wurde aufgrund der Corona-Pandemie in diesem Semester im asynchronen Onlineformat angeboten.

Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt digital. Zu dieser 2. Umfrage standen die Computer im E-Assessmentcenter der Universität Kassel aufgrund der Corona Pandemie nicht zur Verfügung.

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zur 2. Datenanalyse (t2) sind in Tabelle 7 im Vergleich zu den Werten der 1. Datenanalyse (t1) wiedergegeben. Cronbachs Alpha für die erste Stichprobe (t1, N=99) liegen bei den „Aufgabenkompetenzen“ bei =0,907 und bei der „Aufgabenmotivation“ bei =0,866. Für die zweite Stichprobe (t2,

N=76) liegen die Reliabilitätswerte bei den „Aufgabenkompetenzen“ =0,939 und bei der „Aufgabenmotivation“ bei =0,821. Die Werte zur Reliabilität bestätigen, dass beide Skalen sehr wirksame Messinstrumente darstellen.

Die Mittelwerte zu den „Aufgabenkompetenzen“ von (M(t1) = 4,62 (SD= 0,738); M(t2) = 4,90 (SD= 0,808) und „Aufgabenmotivation“ von (M(t1) = 4,58 (SD= 1,046); M(t2) = 4,96 (SD= 0,918) zeigen für beide Skalen vom Messzeitpunkt 2020 zu 2021 eine Steigerung der Antworttendenzen und liegen auf einer Skala von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7= „trifft voll und ganz zu“ in einem signifikanten Bereich.

Tab. 7: Kennwerte der Skalen „Aufgabenkompetenzen“ und „Aufgabenmotivation“ zu Reliabilität, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Anzahl der Items, Messzeitpunkt 2020 (t1, N=99), Messzeitpunkt 2021 (t2, N= 76)

Bezeichnung (Skala)	Cronbachs Alpha (t1) / (t2)	(t1) M / (t2) M	(t1) SD / (t2) SD	Anzahl Items
Aufgabenkompetenzen	0,907 / 0,939	4,62/ 4,90	0,738 / 0,808	22
Aufgabenmotivation	0,866 / 0,821	4,58 / 4,96	1,046 / 0,918	7

Quelle: eigene Darstellung

Der Skalenmittelwerte für die zwei Aufgabenfaktoren entsprechen demnach M=4,64 was einer Bewertung von „trifft eher zu“ mit einer Tendenz zu „trifft zu“ entspricht (auf einer Skala 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 7= „trifft voll und ganz zu“). Der festgelegte Skalenmittelwert der 7-stufigenSkala beträgt 3,5. Der t-Test bei einer Stichprobe zeigt bei einem T-Wert von 19,77, df = 199 und die Abweichung von 3,5 als Testwert mit einem p von <.001 dass die Stichprobe ($p<0,05$, n=200) signifikant ist und die Ergebnisse der ermittelten Skalenmittelwerte wahrscheinlich nicht zufällig sind ($t(199) = 19,77$, $p <,001$).

5. Schlussfolgerungen

Der Beitrag befasst sich mit der der Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Messinstruments für kompetenzfördernde Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial in Studiengängen des Lehramts der berufsbildenden Schulen. Hierfür mussten Indikatoren theoretisch hergeleitet werden, die erfassen, in welchem Maße Lernende kognitiv aktiviert und stimuliert werden. Hierbei wurden unterschiedliche didaktische Modelle und pädagogische Ansätze berücksichtigt, um ein umfassendes Erfassungsinstrument zu entwickeln.

In dieser Studie konnte gezeigt werden, dass das kognitive Aktivierungspotenzial über die Erfassung der Wahrnehmung von Merkmalen der in einer Vorlesung gestellten und bearbeiteten kompetenzfördernden Aufgaben aus Studierendensicht operationalisiert werden kann.

Die Evaluation des Messinstruments für kompetenzfördernde Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial erfolgte mit Studierenden der Berufspädagogik (Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik) und der Wirtschaftspädagogik, die zu einem Zeitpunkt an der Hochschule zu einer Vorlesung angemeldet sind. Die Repräsentativität ist für die Hochschule Kassel gegeben. Die Übertragbarkeit auf andere Hochschulen ist nicht möglich. Dennoch eröffnen die gewonnenen Erkenntnisse eine Rückführung in die Bildungswissenschaft.

Die Werte zur Reliabilität bestätigen, dass beide aufgestellten Skalen sehr wirksame Messinstrumente darstellen (Kapitel 4). Das Instrument erreicht eine zufriedenstellende inhaltliche Güte bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Kritisch betrachtet werden sollten die ausgewählten Items, da elf Items aussortiert werden, um die Reliabilität zu verbessern. Aufbauend auf das struktur-entdeckende Analyseverfahren kann eine konfirmatorische Faktorenanalyse angestrebt werden, um die dimensionale Struktur der Konstrukte weiter empirisch zu bestätigen.

Zudem wird die Erhöhung der Qualität durch die Anzahl der Antwortkategorien im Erhebungsinstrument eines Fragebogens zur Güte der Reliabilität gerechnet. Die relevanten Konstrukte werden im 7 stufigen vollverbalisierten Likert-Skalenformat (von 1. trifft überhaupt nicht zu, 2. trifft nicht zu, 3. trifft eher nicht zu, 4. trifft eher zu, 5. trifft zu, 6. trifft voll zu, 7. trifft voll und ganz zu) innerhalb des vorliegenden Fragebogeninstruments erhoben. Die Forscherin orientiert sich an die Empfehlungen zur Gestaltung von Ratingskalen vom deutschen Forschungsinstitut auf dem Gebiet der empirischen Sozialwissenschaften GESIS. Die Autoren empfehlen eine Anzahl von fünf bis sieben Antwortkategorien und verweisen auf „neuere Studien, die einen linearen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kategorien und den psychometrischen Gütekriterien fanden, d. h. mit steigender Anzahl an Kategorien steigt die Messqualität“. (Menold & Bogner 2015, S. 2). Zudem wird deutlich, dass vollverbalisierte Ratingskalen die Reliabilität bei wiederholten Messungen und die Validität steigern, da die Bedeutung der Kategorien von den Teilnehmenden kognitiv klarer erfasst werden (vgl. 2015, Menold & Bogner 2015, S. 3; Porst 2014, S. 81 f.). Die Richtung der Skala sollte von links nach rechts lesend vom niedrigsten zum höchsten Wert liegen (vgl. Porst 2014, S. 92).

Das häufigere kontrovers diskutierte Thema betrifft die Anzahl der Stufen einer Ratingskala und dem Skalenniveau (vgl. Döring & Bortz 2016, S. 249 ff.; Porst 2014, S. 83 ff.). Eine ungerade Skalenanzahl verfügt über eine ungerade Anzahl von Skalenpunkten, somit ist ein „Skalenmittelpunkt“ vorhanden. Geradzahlige Ratingskalen verzichten auf eine neutrale Kategorie und

enthalten damit den Befragungspersonen eine Mittelkategorie vor und zwingt ggf. zu einer nicht bewussten Entscheidung. Hingegen kann eine Mittelkategorie eine Verlockung für Personen darstellen, die ein Verhalten des Satisficing (Zufriedenstellen) zeigen oder zu einer ungenauen Beantwortung neigen sowie der sozialen Erwünschtheit entsprechend antworten (vgl. Menold & Bogner 2015, S. 5; Porst 2014, S. 84; Franzen 2019, S. 844 f.).

In der vorliegenden Forschungsarbeit ist die verwendete Likert-Skala symmetrisch formuliert. Damit sind die Werte quasimetrisch und können wie eine Intervallskala behandelt werden. Von Vorteil wäre eine Nummerierung gewesen, um „Gleichabständigkeit" zu suggerieren und zu unterstützen (1=trifft voll und ganz zu etc.). Aus meiner Sicht lässt die verbale und die grafische Gestaltung der Skala eine Verarbeitung der Ergebnisse im Sinne einer pseudometrischen Skala zu. Richtig ist, dass nicht notwendigerweise angenommen werden kann, dass Testteilnehmer die verschiedenen Antwortmöglichkeiten als äquidistant wahrnehmen. Ziel bei der Konstruktion der Items und Antwortmöglichkeiten ist es, eine Annäherung an die Äquidistanzforderung, d.h. gleiche Abstände zwischen den Antwortstufen zu erreichen. Die Antwortmöglichkeiten werden daher meist symmetrisch formuliert. Zudem wird ggf. auch durch eine Abbildung einer Itemskala mit den eingezeichneten Antwortmöglichkeiten die Wahrnehmung einer äquidistanten Skala unterstützt. Die Summen der Likert-Items werden häufig als intervallskaliert verwendet (vgl. Carifio & Perla 2007; Döring & Bortz 2016, S. 251). Auf die Verwendung einer „Weiß-nicht" Antwortkategorie wurde bewusst verzichtet, da die befragten Personen eine Antwort kennen sollten, da die Bearbeitung der Aufgaben-Sets Voraussetzung für die Teilnahme an der Umfrage ist (vgl. Menold & Bogner 2015, S. 8).

Besonderes Potenzial liegt zudem in einer Fortführung der Arbeit, durch die Untersuchung weiterer qualitativer Daten, um die Erkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Für weiterführende Studien können die Resultate der Bewertungen der Aufgabe durch die Dozentin, mögliche Rückschlüsse auf einen Kompetenzzuwachs oder auf das Aufgabenverständnis geben.

Bildungswissenschaftliche Forschung soll praxisbezogen sein, postulieren Reinmann & Sesink (2014), um dem Gegenstand oder Anspruch der Bildungswissenschaft gerecht zu werden. So sollten Erfahrungen von Dozierenden und Studierenden bezogen auf den Bearbeitungsprozess von Aufgaben in zukünftige Konzeptionen einfließen, um einen Prozess der stetigen Verbesserung, gemäß dem gestaltorientierten Forschungsansatz, zu etablieren.

Insbesondere im Lehramtsstudium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist es von entscheidender Bedeutung, dass zukünftige Lehrkräfte befähigt werden, Aufgaben zu entwerfen, die das kognitive Potenzial der Lernenden aktivieren und deren reflektive Handlungskompetenzen gezielt fördern. Die Erkenntnisse dieser Studie können mögliche Impulse in der Fort- und Weiter-

bildung für Lehrende und Lehramtstudierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus bei der professionellen Entwicklung von Aufgaben geben.

6. Literatur

Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R., & Weiber, T. (2021). Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.

Batzel, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Leuders, T., Ehret, C., Haug, R., & Holzäpfel, L. (2013). Kognitive Aktivierung im Unterricht mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern.: Theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und erste Ergebnisse. In U. Riegel (Hrsg.), Fachdidaktische Forschungen: Vol. 4. Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 97–113.

Bartel, P. (2018). Aufgabenorientierte Hochschullehre: Eine explorative Untersuchung zum Einsatz von Lernaufgaben in der Hochschullehre aus allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Sicht. Augsburg: Universität Augsburg.

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2008). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D., & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. Zeitschrift für Lernforschung, 34(4), S. 330–357.

Carifio, J., & Perla, R.J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. Journal of Social Sciences 3, S. 106-116.

Dorn, A. (2021). Untersuchung der Effekte von aufgabenbezogenen Vorlesungsangeboten auf das durch kognitiv-aktivierende Aufgaben beförderte digitale Lernen von Studierenden der Lehramtsausbildung. bwp@ 40, S. 1-30.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.

Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 843–854.

Hanisch, A.-K. (2018). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann.

KMK (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. zuletzt abgerufen am 23.05.2021.

Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
Kunter, M., & Baumert, J. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms, Teil A, COACTIV.
Kiper, H. (Hrsg.) (2010). Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, S. 69–107.
Kleinknecht, M. (2019). Aufgaben und Aufgabenkultur. In Zeitschrift für Grundschulforschung, 12(1), S. 1–14.
Luthiger, H., & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi, & S. Wildhirt (Hrsg), Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie - Konzept - Praxis. Bern: hep, S. 19–71.
Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier, & K. Metz (Hrsg.), Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–46.
Menold, N., & Bogner, K. (2015). Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines).
Neubrand, J. (2002). Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen: Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie. In Texte zur mathematischen Forschung und Lehre: Band 19. Hildesheim: Franzbecker.
Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W., & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt. Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S.115–132.
Pirner, M. L. (2013). Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 12(2), S. 228-245.
Porst, R. (2014). Fragebogen. Wiesbaden: Springer.
Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M., & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2014). Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann.
Reinmann, G., & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, & P. Grell (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 10. Wiesbaden: Springer, S. 75–92.
Reusser, K., Pauli, C., & Lipowsky, F. (2021). Eine kognitiv aktivierende Lernumgebung gestalten. In Pädagogik, 11(6), S. 8–13.

Reintjes, C., Keller, S., Jünger, S., & Düggeli, A. (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.: Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde. Münster: Waxmann, S. 429–448.

Rösler, F. (2011). Psychophysiologie der Kognition. Heidelberg: Spektrum.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. In Psychological bulletin, 143(6), S. 565–600.

Sedlmeier, P., & Renkewitz, F. (2018). Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.

Spinath, B., & Seilfried, E. (2018). Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? In Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 13(1), S. 153–169.

Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Er-ziehungswissenschaftler. Wiesbaden: Springer.

Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2019). Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ufer, S., Heinze, A., & Lipowsky, F. (2015). Unterrichtsmethoden und Instruktionsstrategien. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H.-G. Weigand (Hrsg.), Handbuch der Mathematikdidaktik. Heidelberg: Springer, S. 411–434.

Wendt, C., & Pohlenz, P. (2020). Hochschuldidaktische Entwicklungen im Spiegel der (berufsbildenden) Lehramtsbildung: Eine hochschulpolitische Einordnung. In W. R. Jahn, A. Seltrecht, & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv, S. 13–32.

Wegner, H. C. (2020). Fachübergreifende Aspekte eines kognitiv aktivierenden Unterrichts an Gymnasien: theoretische und empirische Analysen zum Konstrukt kognitive Aktivierung. Universität Duisburg-Essen: DuEPublico.

Weiber, R. & Sarstedt, M. (2021). Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. Wiesbaden: Springer.

Weyland, U., & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbild

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Kristina Kögler
Universität Stuttgart
Professur für Berufspädagogik
koegler@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Volkmar Herkner
Europa Universität Flensburg
Professur für Berufspädagogik
Volkmar.Herkner@biat.uni-flensburg.de

Autorinnen und Autoren

Franziska Ackermann, M.Sc.
Universität Hohenheim
franzi_ackermann@web.de

Johanna Sophie Adam
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Johanna.adam@ph-freiburg.de

Prof. Dr. Ralph Conrads
Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Professur für Integration in Arbeit
ralph.conrads@hdba.de

Dr. Desiree Daniel-Söltenfuß
Universität Paderborn
Wirtschaftspädagogik, insbes. Hochschuldidaktik und –entwicklung
desiree.daniel@uni-paderborn.de

Angelika Dorn, M.A.
Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen
angelika.dorn@stud.uni-hannover.de

Prof. Dr. Thomas Freiling
Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Professur für Pädagogik, insbesondere Berufs- u. Wirtschaftspädagogik
thomas.freiling@hdba.de

Prof. Dr. Andreas Frey
Goethe Universität Frankfurt am Main
Professur für Pädagogische Psychologie
frey@psych.uni-frankfurt.de

Daniel Hagemeier
Universität Paderborn
Wirtschaftspädagogik, insbes. Hochschuldidaktik und –entwicklung
daniel.hagemeier@uni-paderborn.de

Melanie Hochmuth, M.A.
Universität Bamberg
Wirtschaftspädagogik
melanie.hochmuth@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Tobias Kärner
Universität Hohenheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, insbes. Lehr- und Lern-Prozesse
tobias.kaerner@uni-hohenheim.de

Prof. Dr. Marc Kleinknecht
Leuphana Universität Lüneburg
Professur für Schulpädagogik und Schulentwicklung
marc.kleinknecht@leuphana.de

Dr. Wilhelm Koschel
Universität Münster
Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik
koschel@uni-muenster.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn
Professur für Wirtschafts- und Berufspädagogik
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Dr. Marie-Ann Kückmann
Universität Paderborn
Wirtschafts- und Berufspädagogik
marie-ann.kueckmann@upb.de

Jun.-Prof. Dr. Silke Lange
Universität Osanbrück
Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt berufliche Lehrerbildungsforschung
silke.lange@uni-osnabrueck.de

Tamara Vanessa Leiß, M. Sc.
Universität Mannheim, insb. Lernen im Arbeitsprozess
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
leiss@mail-bwl.uni-mannheim.de

Dr. Mechthild Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
mechthild.maier@ph-freiburg.de

Dr. Ariane Neu
Fernuniversität Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
ariane.neu@fernUni-Hagen.de

Christoph Porcher, M.Ed.
Universität Osnabrück
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung
christoph.porcher@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Thomas Retzmann
Universität Duisburg Essen
Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre
Sekretariat.widida@uni-due.de

Miriam Schäfer
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf
schaeferm@fliedner-fachhochschule.de

Prof.in Michaela Schinko
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Institut für Berufspädagogik
michaela.schinko.qph-ooe.at

Falko Schmidt, M.Sc.
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
falko.schmidt@uni-jena.de

Prof. Dr. habil. Juliana Schlicht
Pädagogische Hochschule Freiburg
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädogik, insbesondere Wirtschafts- und Sozialmanagement
juliana.schlicht@ph-freiburg.de

Franziska Schwehm, M.A.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
franziska.schwehm@ph-freiburg.de

Dr. Silke Seyffer
Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
silke.seyffer@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Peter F.E. Sloane
Universität Paderborn
Wirtschafts- und Sozialpädagogik
lehrstuhl.sloane@campus.upb.de

Dr. Steffen Spitzner
Universität Duisburg-Essen
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre
steffen.spitzner@uni-due.de

Patrick Stobbe, M.A.
Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Berufs- und Betriebspädagogik
stobbe@hsu-hh.de

Prof. Dr. Georg Tafner
HU Berlin
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Georg.tafner@hu-berlin.de

Kristina Trampe, M.Ed.
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung
kristina.trampe@uos.de

Dr. Wilhelm Trampe
Universität Osnabrück
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
wtrampe@uos.de

Mats Vernholz
Universität Paderborn
Technikdidaktik
Mats.vernholz@uni-paderborn.de

Valeska C. Walter, M.A.
Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Integration in Arbeit
Valeska.Walter@arbeitsagentur.de

Prof. Dr. Julia Warwas
Universität Hohenheim
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Theorie und Didaktik beruflicher Bildung
julia.warwas@uni-hohenheim.de

Bastian Weinhuber, B.Sc.
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung
bweinhuber@uos.de

Prof. Dr. Bärbel Wesselborg
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf
Studiengangsleitung Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, M.A.
wesselborg@fliedner-fachhochschule.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
Ulrike.weyland@uni-muenster.de

Karin Büchter, Volkmar Herkner, Kristina Kögler, H.-Hugo Kremer, Ulrike Weyland (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Berufs- und Wirtschafts-pädagogik in der DGfE

Kontinuität, Wandel und Perspektiven

Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
2024 • 385 Seiten • kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2720-9 • eISBN 978-3-8474-1891-7 (Open Access)

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft feiert ihr 50. Jubiläum. Von den Herausgebenden wird dies zum Anlass genommen, um auf Kontinuitäten sowie Veränderungen der Disziplin und der Sektion zu blicken. Die Beiträge beleuchten Diskurse bzw. Diskurslinien, Forschung, Selbstverständnis und Professionalisierungsfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

www.shop.budrich.de

Evangelia Karagiannakis

Diversitäts-kompetenz

Ein Arbeitsbuch für Studium und Beruf

utb L • 2024 • 230 Seiten • kart. • 26,90 € (D) • 27,70 € (A)
ISBN 978-3-8252-6331-7 • eISBN 978-3-8385-6331-2

Diversität ist in allen Bereichen unserer demokratischen Gesellschaft Normalzustand geworden. Somit ist Diversitätskompetenz eine Schlüsselkompetenz für das Studium und die akademische Praxis. Dieses interaktive Arbeitsbuch vermittelt sowohl theoretisches Wissen als auch praktisches Knowhow für die Entwicklung und Förderung von Diversitätskompetenz im Hochschulbereich.

Die Autorin:
Evangelia Karagiannakis, Interkulturelle & Diversity Trainerin und Beraterin bei ek | competencing, Ulm

www.shop.budrich.de

Rieckmann | Giesenbauer | Nölting | Potthast | Schmitt (Hrsg.)

Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen

Erkenntnisse und Perspektiven zur gesamtinstitutionellen Transformation

*Schriftenreihe **Ökologie und Erziehungswissenschaft** der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE*
2024 • 233 Seiten • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2551-9 • eISBN 978-3-8474-1698-2 (Open Access)

Welchen Beitrag zur Nachhaltigen Entwicklung können Hochschulen in den Bereichen Lehre, Forschung, Transfer und Betrieb leisten? Wie gelingt die gesamtinstitutionelle Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen? Diese Fragen standen im Fokus des Verbundprojekts „Nachhaltigkeit an Hochschulen“ mit elf deutschen Hochschulen. Der Sammelband präsentiert und diskutiert die Ergebnisse.

www.shop.budrich.de

K. Kögler, H.-H. Kremer, V. Herkner (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024

Wie entwickelt sich die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Das Jahrbuch gibt einen Überblick über den aktuellen Stand und bildet dadurch das breite thematische und methodologische Spektrum der Forschung und Theoriebildung in der Disziplin ab. Der diesjährige Band versammelt Beiträge, die bei der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erstmalig einer breiteren Fachöffentlichkeit präsentiert wurden. Die Beiträge wurden einem Reviewverfahren unterzogen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Kristina Kögler, Universität Stuttgart
Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, Universität Paderborn
Prof. Dr. Volkmar Herkner, Europa-Universität Flensburg

ISBN 978-3-8474-3054-4

9 783847 430544

www.budrich.de