

Mathies, Regine [Hrsg.]; Resinger, Paul [Hrsg.]; Vötsch, Mario [Hrsg.]
Berufliches Lernen zwischen Handwerk und Kopfwerk

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 159 S. - (Transfer Forschung - Schule; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Mathies, Regine [Hrsg.]; Resinger, Paul [Hrsg.]; Vötsch, Mario [Hrsg.]: Berufliches Lernen zwischen Handwerk und Kopfwerk. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 159 S. - (Transfer Forschung - Schule; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323484 - DOI: 10.25656/01:32348; 10.35468/tsf-07-2021

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323484>

<https://doi.org/10.25656/01:32348>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

transfer

Forschung ↔ Schule

Heft 7

**Berufliches Lernen zwischen
Handwerk und Kopfwerk**

Regine Mathies
Paul Resinger
Mario Vötsch
(Hrsg.)



transfer
Forschung ↔ Schule

transfer

Forschung ↔ Schule

Herausgeber dieses Hefts

Mag. Dr. Regine Mathies, BEd

Mag. Dr. Paul Resinger, BEd

Mag. Dr. Mario Vötsch

Herausgeber der Zeitschrift

MMag. Claus Oberhauser, PhD

Gregor Örley, MA MSc

VR Dr. Irmgard Plattner

Redaktion und Lektorat

Mag. Kerstin Walz, M.A.

Dr. Inés Pichler

Mag. Patrizia Bartl, BEd

transfer

Forschung ↔ Schule

7. Jahrgang (2021)

Heft 7

**Berufliches Lernen zwischen
Handwerk und Kopfwerk**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021**

k

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6010 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

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

2021.ig © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: ARTQU / istock.
Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-5930-1 digital
ISBN 978-3-7815-2489-7 print

Inhalt

Editorial [dt.]	9
Editorial [engl.]	11

Grundlagenartikel

Bernd Gössling und Annette Ostendorf

Der digital transformierte Betrieb als Ort beruflicher Bildung The digitally transformed company as a site for vocational education	13
--	----

Susanne Kamsker und Theresa Feuchter

Digitale Entrepreneurship Education in der beruflichen Bildung – gezeigt am Beispiel der Methode Übungsfirma Digital Entrepreneurship Education in VET – illustrated by the example of a practice enterprise	26
---	----

Matthias Forcher-Mayr

Mehr Employability oder mehr Freiheit? Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes More employability or more freedom? A capability approach to VET	39
---	----

Nicole Ackermann

Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz Knowing, acting, developing: curricular orientations and competence concepts along the curricula revisions of Switzerland's commercial VET	54
---	----

Jacob Hawel und Volkmarr Herkner

Erweiterte Möglichkeiten beruflichen Lernens durch Neuregelung der Teilzeitberufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland Expanded opportunities for vocational learning through the new regulation of part-time vocational education in Germany	68
---	----

Gernot Dreisiebner und Peter Slepcevic-Zach

Informeller Einfluss populärer Jugendserien auf die Berufsorientierung Informal influence of popular youth-TV-series on vocational choices	82
---	----

Im Dialog

Regine Mathies, Paul Resinger und Mario Vötsch im Gespräch mit Eugen Hotarek und Peter Schlögl

„Es braucht Arenen der Reflexion.“ Was sind Bedingungen,
Möglichkeiten und Handlungsfelder des beruflichen Lernens?

Ein Dialog zwischen Forschung und Praxis

Theory and practice in dialog:

Requirements, possibilities, and fields of action for vocational learning 95

Praxisbeiträge

Daniela Hilber und Stefan Hilber

Ressourcenorientierte Biografiearbeit in der beruflichen Ausbildung

Resources oriented biographical work in vocational education and training 108

Jan Pranger, Claudia Müller und Jens Reißland

Lernaufgaben in Form von Leittexten als methodischer Rahmen

einer innovativen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Learning tasks as a form of guiding text as methodological framework

for an innovative vocational education and training (VET)

for sustainable development 115

Regine Mathies

Das Patensystem – Ein Lehrveranstaltungskonzept zur Intensivierung

der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb

in der Ausbildung von Lehrer*innen an beruflichen Schulen

The sponsorship system – a course concept to intensify cooperation

between schools and companies in the training of teachers at vocational schools 130

Peter Schumacher

Genussbotschafter Ötztal –

Ausbildungsverbund im Saisontourismus mit regionalem Mehrwert

Genussbotschafter Ötztal – regional added value by apprenticeship cooperation 138

Forschungsskizzen

Christian Vollmer und Sebastian Goreth

Effekte inner- und außerschulischer Lernorte auf die Berufsorientierung

Effects of in- and out-of-school learning on professional orientation 146

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber

Berufspraktika in Belgien, Deutschland, den Niederlanden,
der Schweiz und Slowenien

Work placements in Belgium, Germany, the Netherlands,
Switzerland, and Slovenia 150

Ingrid Hotarek

Sichtweisen von Berufsschullehrkräften zu Anforderungen und Strategien
im Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie

Views of technical vocational school teachers on teaching refugees 153

Jürgen Bauer und Christine Lassacher

Lernwelt Berufsschulinternat. Erwartungen von Lehrlingen vs. Lehrbetrieben
an das pädagogische Leistungsspektrum von Kurzzeitinternaten

Learning environment vocational boarding school.

Apprentices' vs employers' expectations regarding pedagogical services
offered in short term boarding schools 157

Editorial

Berufliches Lernen befasst sich mit der Bedeutung des Lernens im Berufskontext. Dies betrifft zum einen konkrete Inhalte der Aus-, Fort- und Weiterbildung, zum anderen die unmittelbare Praxis eines Berufes und darin enthaltene Lerndimensionen. Aus Forschungsperspektive stellen sich vor allem Fragen nach den Voraussetzungen, Gelingensbedingungen, Stärken, Schwächen und Zielen, die mit den verschiedenen Möglichkeiten des beruflichen Lernens verbunden sind. Dabei muss geklärt werden, inwiefern diese Fragen angesichts aktueller gesellschaftlicher Veränderungen und Dynamiken (z. B. Migration, Digitalisierung, Globalisierung) einer Reformulierung bedürfen. Vor diesem Hintergrund möchte die aktuelle Ausgabe von *transfer* die jüngsten Entwicklungen und Diskussionen des beruflichen Lernens in Forschung und Praxis sichtbar machen.

Die vorliegenden Beiträge befassen sich mit Lern- und Gestaltungspotenzialen ausgewählter theoretischer Ansätze, sie stellen innovative Methoden vor und thematisieren die kontextuellen Bedingungen des beruflichen Lernens. Neben theoretischen Beiträgen sind auch solche zu innovativen Konzepten und zur gelebten Praxis beruflichen Lernens berücksichtigt. Abgerundet wird das Themenheft mit Forschungsskizzen, die aktuelle Ansätze und Projekte der Berufsbildungsforschung vorstellen.

Bernd Gössling und Annette Ostendorf diskutieren auf Basis bildungstheoretischer Überlegungen die Bedeutung des Betriebes als Ort der beruflichen Bildung. Dabei nehmen sie insbesondere die Lehrausbildung, die Begleitung von Betriebspraktika sowie die betriebliche Weiterbildung in den Blick.

Susanne Kamsker und Theresa Feuchter zeigen anhand der Methode der Übungsfirma, wie Lehren und Lernen gestaltet werden kann, um eine ganzheitliche Entrepreneurship Education vor dem Hintergrund der digitalen Transformation umzusetzen.

Der Beitrag von *Matthias Forcher-Mayr* erschließt berufliches Lernen aus der Perspektive des Globalen Südens. Im Rahmen der Sustainable Development Goals sollte berufliches Lernen einem Anspruch folgen, der strukturelle Benachteiligungen in Verschränkung mit ökologischer Nachhaltigkeit thematisiert. Dies wird exemplarisch anhand eines Berufsbildungszentrums in einem Township in Südafrika untersucht.

Nicole Ackermann nimmt die Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz zum Anlass, die vorherrschenden curricularen Orientierungen in den Lehrplänen und die Kompetenzkonzepte, an denen sie sich anlehnen, zu analysieren.

Jacob Hawel und Volkmar Herkner zeigen die erweiterten Möglichkeiten des beruflichen Lernens im Rahmen der Neuregelung der Teilzeitberufsausbildung in Deutschland auf. Dabei stellt sich gerade die Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrale Herausforderung dar, wenn es darum geht, neue Zielgruppen für die Ausbildung zu erreichen.

Gernot Dreisiebner und Peter Slepcevic-Zach widmen sich in ihrem Beitrag der Fragestellung, inwieweit die in populären Jugendserien dargestellten Berufsbilder der Realität entsprechen und welche Bedeutung derartige, im Zuge des Medienkonsums implizit wahrgenommene Berufsbilder für die Berufswahl von Jugendlichen haben.

Die Herausgeber*innen des Themenhefts diskutieren mit einem Professor für Berufsbildungsforschung und dem Leiter einer Lehrlingsausbildung die Bedingungen, Möglichkeiten und Handlungsfelder des beruflichen Lernens.

Daniela Hilber und Stefan Hilber veranschaulichen das Lern- und Gestaltungspotential der ressourcenorientierten Biografiearbeit an Beispielen der beruflichen Ausbildung von Fachkräften in den Bereichen Elementarpädagogik und Radiologietechnologie.

Jan Pranger, Claudia Müller und Jens Reißland zeigen, wie die Leittextmethode als Rahmen für die Gestaltung einer innovativen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eingesetzt werden kann. Im Zentrum stehen Lernaufgaben, die einen reflexiven Umgang mit Widersprüchen fördern.

Regine Mathies stellt mit dem „Patensystem“ ein Lehrveranstaltungs-konzept vor, das die Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb in der Ausbildung von Lehrer*innen an beruflichen Schulen intensivieren soll.

Peter Schumacher zeigt anhand des Ausbildungsprojekts „Öztaler Genussbotschafter“, wie dem Fachkräftemangel im Saisontourismus mit Nachhaltigkeit, Innovation und regionalem Mehrwert begegnet werden kann.

Christian Vollmer und Sebastian Goreth erforschen im Rahmen einer Interventionsstudie die Effekte inner- und außerschulischer Lernorte auf die Berufsorientierung.

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber vergleichen in einem durch das Arbeitsmarktservice Österreich beauftragten Forschungsprojekt Good-Practice-Beispiele für „Berufspraktika“ in Belgien, Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz und Slowenien.

Ingrid Hotarek stellt ein Forschungsdesign vor, das die Sichtweisen von Berufsschullehrkräften in Bezug auf die Anforderungen und Strategien im Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie untersucht.

Jürgen Bauer und Christine Lassacher präsentieren zwei Untersuchungen zur „Lernwelt Berufsschulinternat“, in denen sie die Erwartungen von Lehrlingen und Lehrbetrieben an das pädagogische Leistungsspektrum von Kurzzeitinternaten erforschen.

Editorial

Vocational learning deals with the meaning of learning in a vocational context. On the one hand, it comprises the dimensions of vocational education and continuing professional development, and on the other hand, the concrete practice of a profession and its implications for learning. From a research perspective, questions arise about the requirements, preconditions, strengths, weaknesses and goals associated with the various settings of vocational learning. However, it has yet to be clarified to what extent these questions require reformulation/adaption in the light of current social changes and global developments (e.g., migration, digitization, globalization). Against this background, the current issue of transfer aims to make visible the latest developments and discussions of vocational learning in research and practice.

The contributions in this issue address learning potentials that derive from distinctive theoretical approaches, they present innovative methods and discuss the contextual conditions of vocational learning. In addition, innovative concepts are also included as well as examples of the established practice of vocational learning. The issue concludes with research drafts that present current approaches and projects within Vocational Education and Training.

The editors

Grundlagenartikel

Bernd Gössling und Annette Ostendorf

Der digital transformierte Betrieb als Ort beruflicher Bildung

The digitally transformed company as a site for vocational education

Zusammenfassung

Bildung ist immer ‚Selbst‘bildung in einem sozialen Kontext. Insofern ist die Verortung dieses Prozesses, der zu einem ‚Gebildetsein‘ führt, nicht spezifisch an schulische Lernorte gebunden. Für die Berufsbildung hat der Lernort Betrieb eine besondere Bedeutung. Nicht jede Form betrieblichen Lernens ist jedoch auch Bildung. Für die Frage, wann der Lernort Betrieb bildungswirksam werden kann, ist der Wandel betrieblicher Arbeit wichtig. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir daher die Folgen der digitalen Transformation für die Ermöglichung von Bildung im Betrieb. Grundlage dafür sind bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Gert Biesta, die Qualifizierung, Sozialisation und Subjektivierung betrieblicher Akteure als zentrale Funktionen von Bildungsbemühungen in den Mittelpunkt stellen. Auf dieser Basis diskutieren wir die Bedeutung des Betriebes als Ort beruflicher Bildung und nehmen insbesondere die Lehrausbildung, die Begleitung von Betriebspraktika an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sowie die betriebliche Weiterbildung in den Blick. Neben der Bedeutung der Subjekte der Bildung tritt hierbei die Rolle des betrieblichen Bildungspersonals in den Vordergrund.

Abstract

Education is always ‚self-education in a social context. In this regard, the process, which leads to a state of ‚being educated‘, is locally not limited to school-based education. The company as a site of learning plays a significant role in vocational education. However, not every form of in-company learning simultaneously qualifies as education. To better understand how this learning can become educationally effective, the transformation of work must be taken into account. In this paper, we therefore examine the impact of the digital transformation on the possibility of education at the workplace. This analysis is based on theoretical considerations of education following Gert Biesta, that focus on qualification, socialization

and subjectification as central educational functions of in-company vocational education. The company is subsequently discussed as an important site of vocational education and training with particular references to apprenticeship training, school-based guidance of corporate internships, and company-based continuing education. This highlights the importance not only of the subjects of education, but also the role of staff members carrying out educational and training tasks within their companies.

1 Betriebliche Bildung zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen

Betriebe sind ihrer grundsätzlichen Logik nach Orte ökonomischen Handelns, an denen pädagogisches Handeln eher eine sekundäre Rolle spielt. Das Anliegen, Betriebe zu einem Ort der Bildung zu machen, steht daher immer unter dem Vorbehalt des ökonomisch Machbaren und Sinnvollen.

Nach Harteis (2002, S. 101-104) lassen sich zwei grundsätzliche Argumentationslinien zum Verhältnis ökonomischer und pädagogischer Ansprüche der betrieblichen-beruflichen Bildung formulieren. Auf der einen Seite wird von einer grundlegenden Divergenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Ansprüchen ausgegangen. Entscheidend für diese Position ist der Gedanke der ‚Reinheit‘ der Bildung. Bildung wird damit von Qualifikation kategorial unterschieden, was eine klare Trennung zwischen beruflicher Mündigkeit und beruflicher Tüchtigkeit als Zielkategorien der Berufsbildung impliziert. Auf der anderen Seite wird von einer Konvergenz der Ansprüche ausgegangen. Diese Position kann zu einer unmittelbaren Ableitung pädagogischer Erfordernisse aus ökonomischen Zwängen führen, ein Phänomen, das auch in der aktuellen Debatte um die Digitalisierung thematisiert wird. Bildungspolitische Forderungen werden vielfach aus den aktuellen technologisch-gesellschaftlichen Entwicklungen abgeleitet. Dies kommt jedoch wissenschaftslogisch im Hume’schen Sinne einem naturalistischen Fehlschluss gleich. Aus einem Sein kann nicht auf ein Sollen geschlossen werden. Heid (1999, S. 232) verweist auf die Notwendigkeit einer ‚kritischen Sondierung‘ ökonomischer und pädagogischer Ansprüche. Sowohl ökonomische Bedingungen oder Anforderungen als auch individuelle Bildungsbedürfnisse sind Realisierungsbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, nicht jedoch Determinanten. Sie sind einer kritischen Bewertung zu unterziehen, die ihre Standards wiederum im gesellschaftlichen Kontext findet. Ökonomische und pädagogische Anliegen gegeneinander auszuspielen erscheint wenig hilfreich im Hinblick auf die heutige Lebenswelt betrieblicher Akteure. So formuliert Heid (1999, S. 245):

„Die traditionsreiche Neigung, Ökonomie und Technik auf der einen Seite sowie Menschlichkeit und Bildung auf der anderen Seite abstrakt und undifferenziert gegeneinander auszuspielen, beeinträchtigt in fundamentaler Weise die Voraussetzungen der Möglichkeit einer kritischen Verständigung!“

Der ökonomische Rahmen wird somit nicht als „ärgerliche Tatsache“ im Hinblick auf die Realisierung pädagogischer Anliegen angesehen, wie es Arnold (1997, S. 25) formuliert, sondern in seiner Doppelnatur als Möglichkeit zu und Limitation für Bildung. Wenn Berufsbildung auch im Betrieb mehr als Qualifikation sein soll, dann kommt es darauf an, die-

sen Lernort in seiner Doppelnatur pädagogisch zu gestalten. Dafür müssen allerdings nicht nur der (digitale) Wandel betrieblicher Arbeit beachtet werden, sondern auch die Grundlagen der Bildungsidee, von der aus pädagogische Gestaltungsansprüche formuliert werden.

2 Qualifizierung, Sozialisierung und Subjektivierung im Betrieb

Gert Biesta (2006, 2010) wendet sich in seinen Arbeiten gegen ein dominantes Sprechen über ‚Lernen‘, das im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Normen, Ziele und Inhalte der Bildung quasi ‚ausblendet‘ und damit dem Diskurs entzieht. Dieses als „‘Learnification‘ of Education“ (Biesta, 2010, S. 15-19) beschriebene Phänomen ist im Kontext der beruflichen Bildung und insbesondere am Lernort Betrieb sehr verbreitet. Allenthalben ist von Lernen im Prozess der Arbeit, von lebenslangem Lernen, von Lernergebnissen sowie von der Notwendigkeit informellen, non-formalen und formellen Lernens die Rede. Der Lernbegriff als Fortschrittsmantra wird dabei recht selbstverständlich als positiv konnotiert eingeführt, ohne die Funktionen und Wirkungen bestimmten Lernens zu diskutieren und damit problematisierbar zu machen. Lernergebnisse werden teilweise sogar mit dem gleichgesetzt, was als messbar angesehen wird. Bildungswirksame Lernprozesse, die sich einer Messung entziehen, bleiben dann unbeachtet. Mit dem Begriff des betrieblichen Lernens ist somit nur eine Veränderung angesprochen, nicht jedoch die Richtung der Veränderung, nicht Begründungszusammenhänge und Normen, die damit verbunden sind. Der Begriff des betrieblichen Lernens ist sehr anschlussfähig an die Diktion ökonomischen Handelns, suggeriert er doch Fortschritt. Die Frage ist nur, Fortschritt wohin? Es braucht also eine Verbindung des Prozessbegriffs ‚Lernen‘ mit Normen, Zielen, Inhalten, die begründet werden müssen, somit eine bildungstheoretische Fundierung.

Bildung in demokratischen Gesellschaften, an welchen Orten auch immer sie stattfindet, erfüllt nach Biesta (2010, S. 10 ff) drei interdependente Funktionen, nämlich ‚Qualifizierung‘, ‚Sozialisierung‘ und ‚Subjektivierung‘. Sie bilden in der Realität eine Mixtur, deren Zusammensetzung aufzuklären ist.

„While it may be possible in some situations to focus our educational endeavors on only one of these dimensions, in reality there will always be a particular ‘mix’ of the three purposes of education, which means that the real question is not whether we should opt for qualification, socialization or subjectification, but what particular combination we see as desirable and justifiable.”

(Biesta, 2010, S. 5)

Wir spezifizieren diese im Hinblick auf den Betrieb als Ort der Bildung, um einen Diskussionsrahmen für Bildungszwecke aufzuspannen, einen „framework for engaging with the question of purpose in education“ (Biesta, 2010, S. 14).

Die Spezifizierung der Facette der Qualifizierung zeigt, dass Bildung auch an äußeren Anforderungen ausgerichtet ist, die sich aus den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen ergeben und bestimmen, welche berufliche Expertise von Mitarbeitenden erwartet wird. Qualifizierung in diesem Sinne kann somit enger oder weiter ausgelegt sein. Die Qualifizierungsfunktion aller (also auch der beruflichen) Bildungsanstrengungen

„lies in providing them (= children, young people and adults, Erg. BG/AO) with the knowledge, skills and understandings and often also with the dispositions and forms of judgement that allow

them to ‘do something’ – a ‘doing’ that can range from the very specific (such as in the case of training for a particular job or profession, or the training of a particular skill or technique) to the much more general (such as an introduction to modern culture, or the teaching of life skills, et cetera)”. (Biesta, 2010, S. 20-21)

Betriebe bieten eine Lernumgebung zur Entwicklung von beruflichen Qualifikationen. In der betrieblichen Anpassungsqualifizierung (z. B. EDV-Schulungen) wird das Qualifikationsbündel, das erworben werden soll, enger und spezifischer ausgelegt als in der beruflichen Lehrlingsausbildung, die mit dem Anliegen, jungen Menschen einen möglichst guten Start für ein selbstbestimmtes privates und berufliches Leben und ein flexibles berufliches lebenslanges Lernen zu ermöglichen, einen breiteren Horizont umfasst. Der Berufsbildungsgedanke der Berufsausbildungssysteme in den deutschsprachigen Ländern ist von einem solchen breiteren Verständnis geprägt (siehe auch Abschnitt 4.1).

Für die Förderung beruflichen Wissens und Könnens in beruflichen Vollzeitschulen ist der Zusammenhang von Qualifizierung und Kompetenzentwicklung noch stärker mit einem Allgemeinbildungsanliegen verbunden. Sie nutzen Betriebe als Stätten für Betriebspraktika zur Ergänzung ihres beruflichen Bildungsauftrags, orientieren berufliche Inhalte auch an der aktuellen betrieblichen Praxis, gehen Kooperationen oder Partnerschaften mit Unternehmen ein oder binden sie in praxisbezogene Lehr-Lernarrangements (Projekte, Fallstudien, Praxisdiplomarbeiten...) ein. Oftmals erscheint in diesem Kontext die Qualifizierungsfunktion von Bildung vordergründig. Sie ist jedoch nur eine Funktion der Bildung, auch der betrieblichen Bildung. Sie steht in einem interdependenten Zusammenhang zur betrieblichen Sozialisierung und zur Subjektivierung.

Sozialisierung umfasst die Art und Weise wie Menschen „(...) become part of particular social, cultural and political orders“ (Biesta, 2010, S. 20). Sie erfolgt an unterschiedlichen Orten, u. a. in der Familie, der Schule und in Betrieben. Betriebe sind somit auch Stätten der Sozialisation. Auf diesen Zusammenhang haben bereits ältere Werke der Betriebspädagogik (Abraham, 1957) unter dem Label ‚funktionale Erziehung‘ hingewiesen. Lempert (1981) untersuchte den ‚heimlichen Lehrplan‘ des Betriebes, durch den eine moralische Sozialisation erzeugt wird. Sozialisationseffekte werden insbesondere in Bezug auf ‚Onboarding‘ neuer Mitarbeiter/innen beschrieben (Ashforth et al., 2007; Wanberg, 2012), sind aber generell im Hinblick auf alle Mitarbeitenden zu denken.

Ergänzt und gleichsam überragt werden die Funktionen der Qualifizierung und der Sozialisation durch die der Subjektivierung, „(...) the process of becoming a subject“ (Biesta, 2010, S. 21). Sie bildet ein Stück weit eine Antipode zur Sozialisation, geht es hier doch um eine individuelle Identitätsentwicklung, um das Hervortreten der Einzigartigkeit des Menschen, das Werden als Subjekt, das nicht abstrahiert, aber in reflektierter Distanz zum sozialisierenden Kontext gedacht wird. Ob alle Arten von Erziehung und Bildung zur Subjektivierung beitragen, ist in erziehungswissenschaftlichen Debatten umstritten (Biesta, 2010, S. 21). In der Verneinung von Subjektivierung ist oftmals nicht mehr von ‚Bildung‘ in einer spezifischen Interpretation die Rede. Es gibt jedoch auch die Position, dass jegliche Formen der Einflussnahme auf die individuelle Entwicklung von Personen prinzipiell zu allen drei Funktionen der Bildung beitragen können. Wenn wir im Folgenden über eine mögliche Bildungswirkung betrieblichen Lernens sprechen, dann sind jedenfalls alle drei Funktionen zu berücksichtigen und zu hinterfragen, inwiefern diese unter den Bedingungen sich wandelnder Arbeit am Lernort Betrieb realisierbar sind.

Wir betrachten im weiteren Fortgang betriebliche Bildungsarbeit vor dem Hintergrund dieser Trias des Bildungsverständnisses. Der konkrete Fokus liegt dabei auf aktuellen Herausforderungen und Chancen, die sich aus der digitalen Transformation und der damit verbundenen Veränderung der Arbeitswelt ergeben.

3 Wandel der Arbeit

Neue Technologien führen insbesondere in der Industrie schon seit langem zu einem Wandel der Arbeit. Eine arbeitsteilige Produktionsweise, die auf Trennung zwischen manuellen Tätigkeiten und planenden Tätigkeiten setzt und dem Effizienzgedanken des Taylorismus folgt, hat ihre dominante Stellung im Vergleich zur Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts inzwischen verloren. Grund dafür ist die Tatsache, dass schon seit den 1970er Jahren neue Arbeits- und Organisationskonzepte eingeführt worden sind, die auf Kunden- und Geschäftsprozessorientierung, kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsansätze sowie die Steigerung organisationaler Innovationsfähigkeit durch modernes Wissensmanagement setzen (Dehnbostel, 2015, S. 37). In Umkehrung der Ansätze des Taylorismus führten diese Konzepte insbesondere in mittelständischen und großen Betrieben zu einer Requalifizierung, Reprofessionalisierung und Prozessorientierung von Facharbeit (Kern & Schumann, 1984; Dehnbostel et al., 1992).

Die Einführung neuartiger digitaler Technologien führt seit einiger Zeit zu einer neuen Dynamik beim Wandel der Arbeit. Nachdem speicherprogrammierbare Steuerungssysteme bereits früh Daten digital erfasst und verarbeitet hatten, wird diese Entwicklung spätestens seit der Jahrtausendwende auf eine neue Ebene gehoben. In der sogenannten „vierten industriellen Revolution“ (Promotorengruppe, 2013, S. 10) werden vernetzte technische Systeme entwickelt und zunehmend eingesetzt, die untereinander Daten austauschen und autonom Prozesse auslösen, ohne dass Menschen eingreifen müssen. Cyberphysische Systeme dieser Art treiben die Automatisierung und Optimierung der Produktion weiter voran (ebd., S. 17). Die Auswirkungen (neuer) digitaler Technologien sind jedoch nicht auf die Produktionsprozesse beschränkt, sondern wirken sich auf alle Wirtschafts- und Gesellschaftsbereiche aus. Es findet ein umfassender Prozess der digitalen Transformation statt, der sich sehr unterschiedlich und mit teilweise entgegengerichteten Wirkungen vollzieht. Insbesondere für die menschliche Arbeit sind die Folgen der Digitalisierung ausgesprochen kontrastreich (Gössling et al., 2019, S. 548-549; Matt et al., 2015). Den entscheidenden Unterschied macht die Zielsetzung aus, mit der neue Technologien im Arbeitsprozess eingesetzt werden. Einerseits kann die Digitalisierung den Wandel der Arbeit in Richtung der neuen Arbeits- und Organisationskonzepte beschleunigen. Das ist der Fall, wenn digitale Technologie zur Automatisierung von Routinearbeit eingesetzt wird, beispielsweise bei der Abwicklung von Bestellvorgängen im Handel oder bei der autonomen Ausführung von Arbeitsschritten in der Logistik und Produktion. Hier verlagert sich der Schwerpunkt menschlicher Arbeit auf die Überwachung, Installation und Wartung komplexer Systeme sowie auf die Lösung von Problemen. Dadurch kommt es zu einer Anreicherung beruflicher Aufgaben (Windelband, 2014, S. 152). Andererseits kann der Einsatz digitaler Technologien am Arbeitsplatz jedoch auch die Handlungs- und Zugriffsmöglichkeiten der Beschäftigten reduzieren. In manchen Bereichen führt Digitalisierung zur Automatisierung von Arbeitsplanung und Überwa-

chung, sodass menschliche Arbeit verengt und teilweise durch Technik angeleitet wird. In der digitalen Arbeitswelt sind also auch Prozesse der Neu-Taylorisierung zu beobachten (Fleming, 2017; Frey & Osborne, 2013).

Insgesamt betrachtet, verändert der Trend zur Digitalisierung die Voraussetzungen und den Gegenstand beruflicher Tätigkeiten. Beispielsweise erfordert anspruchsvolle Arbeit eine Wissensbasis, in der individuelles Erfahrungswissen und systematisches Theoriewissen integriert sind (Baethge et al., 2007, S. 74-75). Aktuelle Betriebsbefragungen zeigen, dass trotz der Bedeutung objektivierten Theoriewissens, die Relevanz von Erfahrungswissen weiter zunimmt: „Gerade in einem digitalisierten und gegebenenfalls automatisierten Arbeitsumfeld, erlauben erst betriebliche und berufliche Erfahrungen Arbeitsprozesse adäquat begleiten und vollziehen zu können.“ (Hammermann & Stettes, 2016, S. 10). Pfeiffer & Suphan (2018, S. 282-283) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Arbeitserfahrung nicht mit statischer Routine gleichgesetzt werden darf, zumal menschliche Routinearbeiten als potentiell automatisierbar bzw. algorithmisierbar gilt. Stattdessen führen Erfahrungen in komplexen Arbeitsumgebungen im Laufe der Zeit zu einem dynamischen Handlungsvermögen, mit dem durch Einsicht, Orientierung und Intuition auch in nicht-standardisierten Situationen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten werden können. Diese dynamische Fähigkeit zu subjektivierendem Arbeitshandeln wird als umfassendes „Arbeitsvermögen“ definiert. Dieses ist erforderlich, weil auch „smarte“ Technologien in der Praxis zu schwer kalkulierbaren Störungen und Ausfällen führen können und menschliche Arbeit zentral für die Bearbeitung der Diskrepanz zwischen digitaler Erfassung technischer Realitäten und den tatsächlichen technischen Gegebenheiten ist (Böhle & Sauer, 2019, S. 245). Im Zuge dieser Veränderungen werden die Handlungsfreiräume der Beschäftigten in einigen Bereichen erweitert. Dadurch ergeben sich neue Subjektivierungsmöglichkeiten für menschliche Arbeit im Betrieb. Damit ist jedoch noch nicht gesagt, ob und inwiefern diese Subjektivierungen eine Bildungsfunktion im Sinne von Biesta haben. Es wird lediglich festgestellt, dass Menschen nicht als abstrakte, austauschbare Arbeitskraft tätig werden, sondern dass sie für die „neue“ Arbeit in ihrer Subjektivität, also in ihrer Möglichkeit sich individuell und kreativ auszudrücken, gebraucht werden. Die Offenheit der Entwicklung der Arbeitswelt führt dazu, dass Subjektivierungsmöglichkeiten widersprüchlich sind. Brater et al. (2011, S. 75) bemerken dazu, dass unter den neuen Bedingungen menschliche Arbeit

„tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur verliert und mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses annimmt, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen.“

Die Öffnung von Subjektivierungsmöglichkeiten steht in direktem Zusammenhang mit den Folgen der digitalen Transformation der Betriebe, weil komplexe technische Systeme eine „erweiterte Form subjektiver Eingriffe zur Aufrechterhaltung des Arbeitsprozesses“ (Kleemann et al., 2003, S. 92) erfordern. Für die Menschen impliziert dies nicht unbedingt eine Befreiung von bevormundender Arbeit, sondern möglicherweise auch einen

„noch intensiveren, rückhaltloseren, tendenziell alle Grenzen von Arbeit und Nichtarbeit sprengenden Einsatz für die übernommenen Aufgaben, einschließlich der eigenen Weiterbildung.“ (Moldaschl, 2003, S. 35)

Die Grenze „zwischen neuen ‚objektiven‘ Zwängen durch Autonomie und freiwilliger Selbstunterwerfung verflüssigt sich“ (ebd.). Wo der digitale Wandel zu einer Neu-Taylorisierung betrieblicher Arbeit führt, werden Lernmöglichkeiten für die Beschäftigten verschlossen. Andererseits verstärkt die digitale Transformation in anderen Bereichen auch Prozesse der Requalifizierung und Reprofessionalisierung, was sich u. a. in einem hohen Bedarf nach Erfahrungslernen ausdrückt. Hier bedeutet Arbeiten auch zu lernen, wie neue Aufgaben bewältigt werden können. Dass in betrieblichen Tätigkeitsfeldern in zunehmendem Maße der Unterschied zwischen Lernen und Arbeiten aufgehoben wird, bedeutet jedoch keineswegs, dass der Lernort Betrieb unmittelbar zu einem Mehr an Bildung führt. Am deutlichsten wurde das in der Diskussion der Subjektivierungsmöglichkeiten im Rahmen der Arbeit, die nicht zwangsläufig eine Bildungsfunktion im Sinne von individueller Persönlichkeitsentwicklung erfüllen, sondern auch zu (un-)freiwilliger Selbstunterwerfung führen können, weil der Zugriff auf den Menschen in seiner Subjektivität umfassender wird. Da betriebliche Bildung immer auf die Tätigkeiten in den Handlungsfeldern der Beschäftigten bezogen ist, prägt der digitale Wandel der Arbeit nicht nur das Lernen am Arbeitsplatz, sondern auch das Lernen in ausgelagerten pädagogischen Stellen im Betrieb, beispielsweise in Lehrwerkstätten sowie Aus- und Weiterbildungsabteilungen hinsichtlich ihres Bildungspotenzials.

4 (Mögliche) Bildungsfunktionen digital transformierter Betriebe

Die möglichen Bildungsfunktionen, die der Betrieb auch unter veränderten Bedingungen übernehmen kann, sind Gegenstand dieses Kapitels. Im Fokus stehen zunächst die beiden Hauptsysteme beruflicher Ausbildung in Österreich, die Lehrausbildung (Kapitel 5.1) und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Kapitel 5.2), anschließend wird auch die betriebliche Weiterbildung (Kapitel 5.3) diskutiert.

4.1 Beispiel: Lehrausbildung

In der Lehrausbildung fungieren Betriebe und Berufsschulen als Partner. Gemeinsam sind sie für die Ausbildung der Lehrlinge zuständig, wobei die Betriebe etwa 80% der Ausbildungsleistung tragen. Da die Lehre Teil des formalen Bildungssystems ist, nehmen Betriebe hier einen gesetzlich kodifizierten öffentlichen Bildungsauftrag wahr. Ziel einer Lehre ist

„auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorzubereiten und dazu die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln.“ (BAG § 1a (1))

Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein funktionalistisches Bildungsverständnis, das die ökonomischen Notwendigkeiten im Betrieb zum alleinigen Maßstab erhebt. Der gesetzliche Bildungsanspruch ist vielmehr darauf gerichtet, dass die

„Absolventen und Absolventinnen einer Berufsausbildung gemäß diesem Bundesgesetz insbesondere zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und Lernsituationen befähigt werden.“ (ebd.)

Eine Ausbildung bezogen auf wirtschaftlich relevante berufliche Tätigkeiten wird hier also verbunden mit der persönlichen Entwicklung der Lehrlinge zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit. Was mit Verantwortung und Selbstständigkeit in Arbeits- und

Lebenssituationen gemeint ist, wird in den Bildungsstandards für die Berufsbildung weiter präzisiert. Ziel ist demnach

„das Erkennen, welche Initiativen situationsbedingt zu setzen sind [...], die eigenständige und selbstorganisierte Erledigung von Aufgaben [...], die Reflexion über das Zustandekommen der eigenen Werte und Normen [und] die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln.“ (bm:uk, 2011, S. 46)

Eine Lehrausbildung hat also einen umfassenden Anspruch. Sie soll nicht nur den Fachkräftenachwuchs entsprechend gegebener bzw. erkannter Arbeitsanforderungen qualifizieren, sondern die Subjekte zur Initiative befähigen, dazu eigene Werte zu reflektieren und auf dieser Basis Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Damit geht es genau um die Voraussetzungen, auf die es in einer wissensbasierten Arbeitswelt ankommt, subjektive Gestaltungsfähigkeit für die eigene Arbeits- und Lebenswelt, ohne dass die Arbeitsanforderungen die Subjektformation dominieren sollen.

Mit dem Ziel sicherzustellen, dass dieser allgemein formulierte Anspruch auch umgesetzt wird, gibt es für jeden der mehr als 200 staatlich anerkannten Lehrberufe eine ministeriell erlassene Ausbildungsordnung. Diese Ausbildungsordnungen werden regelmäßig an die aktuellen Entwicklungen in den Berufsfeldern angepasst und aktualisiert. Um betrieblichen Besonderheiten und der Entwicklungsdynamik in der Arbeitswelt gerecht zu werden, wurde von Ausbildungsordnungen, die Inhalte und Lernziele detailliert festhalten, zu Ausbildungsordnungen, die bewusst offen und kompetenzorientiert gehalten sind, übergegangen (Schlögl et al., 2018). Befragungen unter betrieblichen Auszubildenden zur curricularen Flexibilität von Ausbildungsordnungen ergaben, dass diejenigen, die den Wandel der Arbeit und die Nutzung von digitalen Technologien als eine gestaltbare Größe ansehen, curriculare Freiräume als Chance ergreifen, um Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf diese Veränderungen in der Ausbildung zu berücksichtigen (Gössling & Emmeler, 2019, S.158). Allerdings werden die Möglichkeiten nicht in allen Betrieben ausgeschöpft. Hier kommt es auf entsprechende pädagogische Fähigkeiten zur Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungskonzepten an. Das heißt, für die Nutzung der Bildungsmöglichkeiten im Betrieb braucht es pädagogische Professionalität der Ausbilder*innen sowie des Fachpersonals mit nebenberuflichen Ausbildungsaufgaben.

4.2 Beispiel: Berufliche Bildung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen

Den zweiten fundamentalen Pfeiler der Berufsbildung in Österreich bilden die berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen, die es für unterschiedliche berufliche Felder gibt (z. B. kaufmännische, technische, humanberufliche, landwirtschaftliche und andere). Auch hier spielen Betriebe bei der Bildung der Schüler*innen eine bedeutende Rolle. Zum einen müssen in allen Schultypen erfahrungsergänzende Betriebspraktika absolviert werden, zum anderen bilden Betriebe einen wichtigen didaktischen Bezugsrahmen für die Ausbildung. So werden sie über handlungsorientierte Unterrichtsmethoden (wie Projektarbeit, Fallstudien), die Anfertigung von Abschlussarbeiten (wie Diplomarbeiten), über Kooperationen und Patenschaften einbezogen. Die betriebliche Praxis stellt außerdem einen inhaltlichen Bezugsrahmen der schulischen Ausbildung dar – etwa durch Anschauungsbeispiele und inhaltlichen Praxisbezug. In den erfahrungsergänzenden Betriebspraktika spielt nicht nur die fachliche Kompetenzentwicklung eine Rolle. Die Praktikumsphasen dienen auch dem

sozialen Lernen, einem sich Einfinden in eine Betriebskultur und der personalen Entwicklung (Ostendorf, 2016). Der Betrieb fungiert hier auch als Ort der Reflexion über eigene berufliche Identität und Entwicklung.

Die Digitalisierung der Arbeitswelt hat Einfluss auf das Verhältnis von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) zum betrieblichen Umfeld. Insbesondere die Betriebspraktika werden durch diese Entwicklung erfasst, weil z. B. im kaufmännischen und technischen Bereich durch die Digitalisierung der Geschäfts- und Fertigungsprozesse Abläufe und Handlungsweisen für die Praktikant*innen immer weniger anschaulich und zugänglich werden. Dies erfordert höhere Anstrengungen zur ‚Öffnung‘ des Lernraums Betriebspraktikum durch die betriebliche Betreuung und Koordination. Zudem sollten Betriebspraktika in einer lernortübergreifenden Perspektive als ‚Lernraum‘ betrachtet werden. Der Betrieb als Lernort ist hier an ein schulisches Setting gekoppelt. Die volle Entfaltung des Lernraums Betriebspraktikum ist erst in einer konnektiven Öffnungsperspektive gegeben (Hautz & Ostendorf, 2020). Dies bedeutet, dass sich betriebliche und schulische Bedingungen, Begleitpersonen und Inhalte aufeinander beziehen sollten (Ostendorf et al., 2018). Dies gilt sowohl für das Praktikumsmanagement als auch für die konkrete Eröffnung der Möglichkeit, in eine betriebliche community of practice (CoP) einzutauchen. Diese community of practice wird jedoch durch die zunehmende Digitalisierung je nach Wertschöpfungskontext mehr oder weniger erfasst. So werden in manchen Bereichen auch Mensch-Maschine-Interaktionen den sozialen Kontext am Arbeitsplatz prägen und soziale Räume beispielsweise von Robotern als Aktanten (im Sinne von Latour, 2007) mitbestimmt werden. Ferner verändern sich Kommunikationsformate, wie z. B. die aktuell besonders verbreiteten Videokonferenzen. Praktikant*innen werden schon mal zu Besprechungen ‚mitgenommen‘, aber werden Sie auch bei vorterminierten Videokonferenzen eingeladen? Solche und andere Fragen stellen sich in Bezug auf erfahrungsergänzende Betriebspraktika.

Zum anderen ergeben sich Fragen des inhaltlichen Brückenschlags zwischen generalisiertem Wissen, das in Curricula und Schulbüchern kanonisiert ist, und fluidem, situationsgebundenem betrieblichen Praxiswissen, das sich durch die Digitalisierung außergewöhnlich dynamisch entwickelt – beispielsweise neue Formen des Marketings, die sich durch soziale Medien in den letzten Jahren entwickelt haben und die auch eine Entsprechung in der kaufmännischen Berufsbildung haben sollten. Gerade diese Forderung ist jedoch auch eine Frage pädagogischer Überlegungen. Wie eingangs erwähnt, muss eine ‚kritische Sondierung‘ (Heid, 1999) erfolgen, um aus einer reinen, vermeintlich notwendigen Ableitung aus Praxisanforderungen auch einen Bildungsanspruch zu begründen. Dies erfordert einen didaktischen Diskurs, der in demokratischen Gesellschaften auf unterschiedlichen Ebenen wie Lehrplankommissionen oder Arbeitsgemeinschaften von Lehrenden geführt werden muss. Erst dann kann der oben erwähnte Lernraum auch eine entsprechende Bildungsfunktion entfalten.

4.3 Beispiel: betriebliche Weiterbildung

Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung wird in der Regel zwischen Aufstiegs- und Anpassungsqualifizierung unterschieden, obwohl die Grenzen durchaus fließend sind. Die Aufstiegsqualifizierung oder -fortbildung baut auf einer Berufsausbildung auf und soll auf die Wahrnehmung von Aufgaben mit größerer personaler und/oder fachlicher Verantwortung vorbereiten. Ein Beispiel dafür ist die Ausbildung zum Meister bzw. zur Meisterin in

Handwerk und Industrie. Im Rahmen der Diskussion der höheren Berufsbildung werden in Österreich inzwischen jedoch auch Fortbildungsqualifikationen bis auf Stufe 8 im Nationalen Qualifikationsrahmen angeboten bzw. sind in Vorbereitung. Die Anpassungsqualifizierung zielt auf die Erhaltung, Erweiterung und Anpassung beruflicher Kompetenzen und wird beispielsweise erforderlich, wenn sich Arbeitsaufgaben auf horizontaler Ebene ändern, u. a. durch die Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien am bisherigen Arbeitsplatz.

Für beide Formen der Weiterbildung vollzieht sich in Zusammenhang mit dem in Abschnitt 3 skizzierten Wandel der Arbeitswelt eine umfassende Veränderung. In den Betrieben findet ein „Paradigmenwechsel von einer Angebotsorientierung zu einer verstärkten Nachfrageorientierung“ (Elsholz, 2018, S. 68-69) der Weiterbildung statt. Besonders in Großbetrieben hat sich eine institutionalisierte angebotsorientierte Weiterbildung etabliert, die darauf abzielt, dass Expert*innen aus der Personalentwicklung Qualifikationsbedarfe identifizieren und darauf bezogene Schulungen in Form von Kursen und Seminaren anbieten. Wenn sich technische und organisatorische Änderungen jedoch mit hohem Tempo vollziehen, stößt der Versuch, entsprechende Qualifizierungsangebote zu schaffen, an seine Grenzen. Nachfrageorientierte Weiterbildung setzt hingegen bei den Bedarfen der Beschäftigten an, so wie sie sich in den jeweiligen betrieblichen Einheiten zeigen. Unterstützt werden kann dies durch Befähigung und Begleitung selbstorganisierten Lernens. Weiterhin ergeben sich daraus erhebliche Individualisierungsmöglichkeiten, weil es kein uniformes Qualifikationsziel gibt, sondern einem subjektorientierten Ansatz folgend um Kompetenzen im Sinne von individuellen Stärken geht (Wittwer, 2010). Gerade in den Bereichen der Wissensarbeit, wo Arbeits- und Lernhandeln zusammenfallen, ergeben sich für die Beschäftigten umfassende Möglichkeiten für das Lernen im Prozess der Arbeit. Der Paradigmenwechsel ist allerdings nicht so zu verstehen, dass schulungsbasierte Weiterbildungen durch arbeitsplatzbezogenes Lernen vollständig ersetzt werden könnte oder sollte. Darüber hinaus ist auch der Wandel der Arbeit kein Garant für geöffnete Bildungsmöglichkeiten im Betrieb. Selbst wenn Arbeit durch eine steigende Komplexität und inhaltlicher Aufgabenvielfalt potenziell bildungswirksam werden könnte, können diese Chancen auch wieder verschlossen werden. Das geschieht beispielsweise, wenn die Ausweitung selbstverantwortlicher Arbeit bei komplexen Anforderungen und begrenzten Ressourcen auch zu einem hohen Zeitdruck führen, der trotz eigentlich gegebener großer Handlungsspielräume und vielfältiger Aufgaben Lernen einschränkt. Experimentiermöglichkeiten und Reflexionsräume werden so wieder geschlossen. Besonders deutlich sind dieser Art Lernhemmnisse in einer organisationalen Kultur, in der eine „Nullfehler-Politik“ vorherrscht, die zu einer „Null-Risiko-Haltung“ führt, die dann allenfalls oberflächliches Lernen und Optimieren des bereits Bestehenden befördert (Böhle & Neumer, 2015, S. 32). Damit kann genau das Lernen auf neue Weise eingeschränkt werden, welches es für den Aufbau umfassender Handlungskompetenzen in einer digitalisierten Arbeitswelt eigentlich bräuchte und das tatsächlich Bildungspotenzial für die Subjekte hätte.

5 Fazit: Vom Wandel der Arbeit zum Wandel der Bildung im Betrieb

Der vorliegende Beitrag hat den Anspruch, einen Diskussionsrahmen aufzuspannen. Wir konkretisieren dieses Rahmenwerk abschließend in Form von einigen Thesen, in denen sich Bildungsansprüche, die an den Lernort Betrieb gestellt werden können, spiegeln.

Im Zuge des digitalen Wandels der Arbeit entstehen unterschiedliche Qualifizierungsanforderungen. Keineswegs steigt das Niveau der Qualifikationen durchgängig (z. B. kann durch zunehmende Automatisierung und durch technische Assistenzsysteme der Arbeitsumfang zurückgehen und Monotonie steigern). Wo digitale Technologie zu einer Re-Taylorisierung führt, wird die Vielfalt beruflicher Aufgaben eingeschränkt. Gleichzeitig und parallel dazu findet in anderen Bereichen eine Spezialisierung und die vermehrte Übertragung von Routineaufgaben auf technische Systeme statt, die Mitarbeitenden zur Neujustierung ihres Qualifikationsprofils drängen. Über die Veränderungen in der digitalen Transformation erhält der Betrieb als Ort der Qualifizierung zunehmende Bedeutung.

Die digitalisierte Arbeitswelt ist durch Veränderungen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen sowie der innerbetrieblichen Zusammenarbeit geprägt. Eine Übermächtigkeit technischer Systeme perforiert das betriebliche Umfeld auch dahingehend, dass andere Formen der Sozialisation zu erwarten sind. Mitarbeitende haben sich verstärkt im Kontext technischer Systeme zu positionieren. ‚Kollege Roboter‘ prägt vermehrt die Routinen und Abläufe, denen sich Menschen teilweise unterordnen müssen. Welche Sozialisation des Menschen hierüber wirksam wird, wäre genauer zu untersuchen. In einer Welt, in der Robotik und ähnliche Technologien einen hohen Stellenwert haben, teilweise autonome Entscheidungen durch technische Systeme getroffen werden, stellt sich zudem die Frage, inwiefern sich die Mitwirkungsmöglichkeiten des Menschen ändern und/oder einschränken. Auch das gilt es als Forschungsdesiderat wahrzunehmen.

Eine bildungswirksame Subjektivierung in Anlehnung an Biesta kann sich am Lernort Betrieb nur dann ergeben, wenn betriebliche Akteure auch ermächtigt werden, in kritisch-reflexiver Distanz ihre eigene berufliche Identität in neuen, potentiell entgrenzten Arbeitskontexten zu entwickeln. Subjektivierung wird nur im Mix zusammen mit den anderen Bildungsfunktionen Qualifizierung und Sozialisation zu einem Vehikel der Formung des eigenen Werdens. Das ist jedoch auch bei größeren Freiräumen und betrieblichen Subjektivierungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten nicht per se gegeben, wenn beispielsweise hoher betrieblicher Zeitdruck oder eine Kultur der Fehlervermeidung herrscht, die eine eigentlich mögliche Entwicklung des Subjekts wieder behindern (siehe Abschnitt 4.3). Betriebliches Lernen führt nur dann zu Bildung, wenn es nicht bei dem Anspruch stehen bleibt, den Menschen an betriebliche Bedürfnisse anzupassen, sondern auch die Ermächtigung des Subjekts zu fördern, was den betrieblichen Zielen durchaus dienen kann. Innovatives unternehmerisches Denken und Handeln erfordert geradezu eine kritische Distanzierung und Reflexion in Bezug auf die beruflich-betriebliche Praxis. Auszubildende, Praktikant*innen und Beschäftigte dazu zu befähigen, wie es beispielsweise in einer subjektorientierten Weiterbildung bereits geschieht, darin sehen wir eine wichtige Aufgabe für das betriebliche Bildungspersonal insgesamt.

Entscheidend wird im Hinblick auf die Veränderung der Arbeitsformen und die Bildungsmöglichkeiten im Betrieb sein, wie Auszubildende, Praktikumsbetreuer*innen, Führungskräfte und Personalentwickler*innen Lernmöglichkeiten im Betrieb gestalten. Nur dort, wo das betriebliche Bildungspersonal das Mischverhältnis von Qualifikation, Sozialisation

und Subjektivierung als Einheit betrachtet und ein gewisses Gleichgewicht zwischen den drei Funktionen der Bildung herstellt, kann es auch zu einer Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Ansprüche kommen. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass die betriebliche Realität jedoch auch durch Verringerung von Lernchancen gekennzeichnet bleiben wird sowie von einer Divergenz pädagogischer und ökonomischer Ansprüche. Bildung unter sich ändernden Bedingungen zu ermöglichen ist unseres Erachtens daher eine Daueraufgabe in Betrieben, die sich als Teil des Berufsbildungssystems verstehen.

Autor*innenangaben

Bernd Gössling: Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik.
bernd.goessling@uibk.ac.at

Annette Ostendorf: Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Universitätsprofessorin für Wirtschaftspädagogik.
annette.ostendorf@uibk.ac.at

Literaturverzeichnis

- Abraham, K. (1957). *Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb*. Lambertus-Verlag.
- Arnold, R. (1997). *Betriebspädagogik* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Ashforth, B. E., Sluss, D. M. & Harrison, S. H. (2007). Socialization in Organizational Contexts. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 22, 1–69.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. Paradigm*.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Paradigm*.
- bm:uk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). *Broschüre Bildungsstandards. Soziale und personale Kompetenzen. 9.-13. Schulstufe. Bildungsstandards in der Berufsbildung*. Wien.
https://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonaleKompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf
- Böhle, F. & Neumer, J. (2015). Lernhemmnisse bei qualifizierter Arbeit. Eine neue Herausforderung für die Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. *praeview – Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention*, 6(2), 32–33.
- Böhle, F. & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit. Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In: R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger, & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 241–265). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0_14
- Brater, M., Freygart, S., Rahmann, E. & Rainer, M. (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. wbv.
- Dehnbostel, P., Holz, H. & Novak, H. (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz – Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Elsholz, U. (2018). Betriebliches Bildungsmanagement. M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements* (2. Aufl., S. 59–74). tredition.
- Fleming, P. (2017). *The death of homo economicus. Work, debt and the myth of endless accumulation*. Pluto Press.
- Frey, C. B. & Osborne, M. (2013). *The future of employment – How susceptible are jobs to computerization?* Oxford Martin School Working Papers.
- Gössling, B. & Emmler, T. (2019). Adapting apprenticeships to the digital transformation of education and work from the perspective of in-company trainers. B. E. Stalder & C. Nägele (Eds.), *Trends in vocational education*

- and training research (Vol. II). Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER) in Hamburg, Vocational Education and Training Network (VETNET) (p. 152–161).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3371468>
- Gössling, B., Hagemeyer, D. & Sloane, P. F. E. (2019). Berufsbildung 4.0 als didaktische Herausforderung. Zum Umgang von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit digitalisierten Arbeitswelten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW), 115(4), 546–566. <https://doi.org/10.25162/ZBW-2019-0022>
- Hammermann, A. & Stettes, O. (2016). Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. *IW policy paper*, 3/2016.
- Harteis, C. (2002). *Kompetenzfördernde Arbeitsbedingungen. Zur Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Dt. Universitätsverlag.
- Hautz, H. & Ostendorf, A. (2020). Konnektivität im Betriebspraktikum als empirisches Phänomen und Ansatzpunkt einer Praktikumsdidaktik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (ZBW), Beiheft 29, 113–137.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfP), 45(2), 231–244.
- Kern, H. & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung?* Beck.
- Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß, G. G. (2003). Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. M. Moldaschl & G. G. Voß (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit* (2. Aufl., S. 57–114). Rainer Hampp.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Lempert, W. (1981). Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfP), 27(5), 723–738.
- Matt, C., Hess, T. & Benlian, A. (2015). Digital transformation strategies. *Business & Information Systems Engineering*, 57(5), 339–343.
- Moldaschl, M. (2003). Subjektivierung. Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften? M. Moldaschl & G. G. Voß (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit* (2. Aufl., S. 25–56). Rainer Hampp.
- Ostendorf, A. (2016). Welche Lernräume nutzen BHS-Schüler/innen im Betriebspraktikum? – Erste Ergebnisse aus dem Sparkling Science Projekt PEARL. *wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft*, 12–16.
- Ostendorf, A., Dimai, B., Ehrlich, C. & Hautz, H. (2018). *Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Ansprüche und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik*. iup.
- Pfeiffer, S. & Suphan, A. (2018). Industrie 4.0 und Erfahrung – das unterschätzte Innovations- und Gestaltungspotenzial der Beschäftigten im Maschinen- und Automobilbau. H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (2. Aufl., S. 275–302). Nomos.
- Promotorengruppe Kommunikation der Forschungsunion Wirtschaft – Wissenschaft (Hrsg.) (2013). *Deutschlands Zukunft als Produktionsstandort sichern. Umsetzungsempfehlungen für das Zukunftsprojekt Industrie 4.0: Abschlussbericht des Arbeitskreises Industrie 4.0. Deutsche Akademie der Technikwissenschaften*.
https://www.bmbf.de/files/Umsetzungsempfehlungen_Industrie4_0.pdf.
- Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2018). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. S. Breit et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich* (Bd. 2, S. 269–305). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-7>
- Wanberg, C. (Ed.) (2012). *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. Oxford University Press.
- Windelband, L. (2014). Zukunft der Facharbeit im Zeitalter „Industrie 4.0“. *Journal of Technical Education* (JO-TED), 2(2), 138–160.
- Wittwer, W. (2010). Vom „Betroffenen“ zum Change Agent – Management von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen durch individuelle Veränderungskompetenz. F. Strikker (Hrsg.), *Human Resources im Wandel* (S. 159–180). Bertelsmann.

Susanne Kamsker und Theresa Feuchter

Digitale Entrepreneurship Education in der beruflichen Bildung – gezeigt am Beispiel der Methode Übungsfirma

Digital Entrepreneurship Education in VET – illustrated by the example of a practice enterprise

Zusammenfassung

Kernanliegen der Berufsbildung ist es, junge Erwachsene auf eine digital transformierte Arbeits- und Lebenswelt vorzubereiten, die sie unternehmerisch denkend und handelnd mitgestalten können. Verschiedene Ansätze der Entrepreneurship Education ermöglichen es, angehende Arbeitskräfte an die schnell wandelnden Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen heranzuführen. Anhand des ausgewählten Lehr-Lern-Settings der Übungsfirma soll aufgezeigt werden, wie Lehren und Lernen gestaltet werden kann, um eine ganzheitliche Entrepreneurship Education vor dem Hintergrund der digitalen Transformation umzusetzen.

Abstract

One key interest of vocational education and training is to prepare young adults for a digitally transformed world of work and life, that they can shape by thinking and acting entrepreneurially. Various approaches of entrepreneurship education make it possible to introduce prospective workers to the rapidly changing needs of competences and qualifications. Using the selected teaching-learning-setting of a practice enterprise, this paper points out how teaching and learning can be designed to implement holistic entrepreneurship education linked to the digital transformation.

1 Einleitung

Ein aktuelles und interdisziplinär ausgerichtetes Diskussionsthema ist die digitale Transformation, die in den letzten Jahren zu einem Kernthema wissenschaftlicher, wirtschaftlicher sowie gesellschafts- und bildungspolitischer Debatten geworden ist. Aufbauend auf der Digitalisierung, welche die Umwandlung analoger in digitale Daten, Informationen und Prozesse beschreibt, führt die digitale Transformation zur Überholung von Geschäftsprozessen, zur Entstehung neuer Geschäftsmodelle sowie zu disruptiven Veränderungen von bestehenden wirtschaftlichen Strukturen und zu einem Wandel des bisherigen unternehmerischen Denkens und Handelns. Die digitale Transformation stellt damit einen weitreichenderen Prozess dar, der Digitales nutzt, um neue Denk- und Arbeitsmuster anzuleiten (Kamsker & Slepcevic-Zach, 2019, S. 303–304).

Einhergehend mit den oftmals disruptiven Auswirkungen der digitalen Transformation auf die Arbeits- und Alltagswelt wird ein Wandel der Beschäftigungsstruktur prognostiziert und die Qualifikations- sowie Kompetenzprofile künftiger Arbeitskräfte reformieren sich neu (Schrack, 2018). Neben dem Trend zur Höherqualifizierung gewinnen Kompetenzfacetten wie Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Teamgeist, Informationsverarbeitungs- und Problemlösefähigkeit sowie der Umgang mit und das Verstehen von neuen Technologien immer mehr an Bedeutung (Cloots, 2020; Seitz & Seitz, 2018).

Zudem wird der Ruf nach der Förderung von kompetentem, unternehmerischem Denken und Handeln (Entrepreneurship Education) (Riebenbauer & Stock, 2015, S. 138), vor dem Hintergrund der digitalen Transformation fortwährend lauter (Horschinegg, 2005, S. 9). Daher erlangt insbesondere Digital Entrepreneurship als noch junge Disziplin immer mehr Aufmerksamkeit und stellt bereits heute ein Kernthema von Entrepreneurship Education dar (Pioch, 2019, S. 1–2). Ein Lernen im digital transformierten Berufskontext sowie der Theorie-Praxis-Transfer sind diesbezüglich essentiell. Durch eine breit angelegte zeitgemäße Entrepreneurship Education im Zuge der Berufsbildung soll die Employability der Lernenden gestärkt, der Erwerb künftig geforderter Kompetenzfacetten angeleitet sowie das unternehmerische Denken und Handeln in einer digital transformierten Arbeits- und Lebenswelt gefördert werden (WKO, 2019).

Ziel des Beitrags ist es demnach, ausgehend von den veränderten Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an künftige Arbeitskräfte, die Verbindung zur Förderung des heute noch bedeutenderen unternehmerischen Denkens und Handelns in Zeiten digitaler Transformation herzustellen. Aufgrund der durch die digitale Transformation hervorgerufenen Anforderungen, den digitalen Wandel im Wirtschaftssektor als Wirtschaftssubjekt innovativ, kreativ und selbstbewusst mitzugestalten, wird die Förderung von Entrepreneurship Education in der Berufsbildung immer zentraler. Vice Versa zeigt sich in den unterschiedlichen Ansätzen der Entrepreneurship Education, dass der Umgang mit Ambiguität, Unsicherheit und Risiken der digitalen Welt als zentrales Element unternehmerischen Denkens und Handelns gesehen wird. Als ein mögliches methodisch-didaktisches Lehr-Lern-Setting für digitale Entrepreneurship Education wird in diesem Beitrag die Übungsfirma als „Lernort eigener Prägung“ (Reetz, 2006, S. 3) vorgestellt und exemplarisch beschrieben, wie der Einsatz dieses komplexen Lehr-Lern-Settings zur Entwicklung von unternehmerischem Denken und Handeln im Kontext der digitalen Transformation beitragen kann.

2 Transformierte Qualifikations- und Kompetenzansprüche als Herausforderung für die berufliche Bildung

Das berufsbildende Schulwesen nimmt mit einem Anteil von in etwa 78% unter den 16-Jährigen einen hohen Stellenwert in der österreichischen Bildungslandschaft ein (Statistik Austria, 2021). Es wird versucht, sowohl die dualen als auch die vollzeitschulischen beruflichen Bildungsangebote zeitgemäß auszugestalten, um die Beschäftigungs- und Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu erhalten (Schrack, 2018). Die österreichische Berufsbildung orientiert sich demnach u.a. am curricularen Prinzip der Aktualität und der Situation (Wilbers, 2012). Ziel ist es, die Bildungsangebote an den digital transformierten Situationen sowie den gewandelten Qualifikations- und Kompetenzansprüchen vonseiten der Wirtschaftspraxis auszurichten. Die Bildungsinstitutionen sind daher angehalten, die Veränderungen am Arbeitsmarkt zu analysieren und auf die gewandelten Anforderungen an künftige Arbeitskräfte durch eine dementsprechende Ausgestaltung ihrer Bildungsangebote zu reagieren.

Die häufig kontrovers geführte internationale Diskussion über die gewandelten Qualifikations- und Kompetenzanforderungen durch die digitale Transformation lehnt sich an zwei unterschiedlichen Forschungsansätzen – dem *occupational-based-approach* und dem *task-based-approach* – an. Die Vertreter*innen des *occupational-based-Ansatzes* (vgl. z.B. Frey & Osborne, 2013) sind der Meinung, dass es zu einem Verschwinden von Berufsprofilen kommen wird, wohingegen Forschungsbefunde zum *task-based-Ansatz* (vgl. z.B. Bonin et al., 2015) die Substitution einzelner Arbeitstätigkeiten innerhalb bestehender Berufsprofile beschreiben (Peneder et al., 2020).

Unabhängig von den Veränderungen von Berufsprofilen bzw. der Substitution von Arbeitstätigkeiten zeigt sich, dass „Beschäftigte [...] in die Lage versetzt werden [müssen], den Wandel am Arbeitsmarkt zu bewältigen. Sie benötigen [höhere] Qualifizierung, um komplexere, schwer automatisierbare Aufgaben neu zu übernehmen“ (Bonin et al., 2015, S. ii). Dieses Fazit untermauert den Trend steigender Qualifikationsanforderungen, die benötigt werden, um in einer zunehmend komplexeren, unsicheren, mehrdeutigeren und volatileren Arbeitswelt bestehen zu können. Hofer et al. (2017, S. 396–397) bestätigen diese These durch eine Studie zum Wandel der Beschäftigungsanteile in Österreich. Gemessen am österreichischen Arbeitsvolumen ist es in den Jahren zwischen 1994 und 2015 zu einer Verschiebung in Richtung Hochlohnberufe gekommen. Die Forderung nach höherer Bildung und einem breiteren Qualifikationsportfolio geht damit einher.

Arntz et al. (2016) beschäftigen sich ebenfalls mit dem Substituierbarkeitspotential von Arbeitstätigkeiten durch die digitale Transformation und übertragen die international bekannte und mittlerweile oftmals kritisierte Studie von Frey und Osborne (2013) für den amerikanischen Arbeitsmarkt auf 21 OECD-Länder. Den Ergebnissen zufolge werden in Österreich 12% aller Berufsprofile verschwinden, wobei der Trend zur Höherqualifizierung nachgewiesen werden konnte und insbesondere routinierte Arbeitstätigkeiten mit geringem bis mittlerem Anforderungsniveau in den nächsten Jahren gut zu ersetzen sein werden (Arntz et al., 2016). Aufgrund der verbreiteten Ansprüche an den Erwerb höherer Qualifikationen steigt die Nachfrage an Arbeitskräften mit Abschlüssen berufsbildender höherer Schulen sowie mit Tertiärabschluss pro Jahr um in etwa 3% bis 7%. Damit wird auch der beruflichen Bildung und dem lebenslangen Lernen immer höhere Bedeutung beigemessen (Dinges et al., 2017, S. 17 und 26).

Im Hinblick auf die von der Arbeitswelt geforderten Kompetenzfacetten liegt der Fokus neben facheinschlägigem Wissen auf den so bezeichneten Soft Skills (Schrack, 2018, S. 103–104), was durch die kompetitiven Vorteile menschlicher gegenüber maschineller Arbeitskraft und künstlicher Intelligenz begründet werden kann (Arntz et al., 2016, S. 28). „Kompetenzen aus der Welt der sogenannten Soft Skills, von denen die meisten schon länger als wichtig galten, [rücken] durch die Digitalisierung [...] mehr in den Vordergrund“ (Seitz & Seitz, 2018, S. 366). Die Fähigkeiten, Probleme selbstständig zu lösen, Inhalte zu erarbeiten, diese digital aufzubereiten sowie die Resultate an fachfremde Personen selbstbewusst und empathisch zu kommunizieren, sind für die Bewerkstelligung des digitalen Wandels notwendig. Außerdem sollen Kreativität sowie Innovationsgeist gefördert werden, um digitale Technologien für die Bewerkstelligung von neuen Herausforderungen der digitalen Transformation zu nutzen (Huber & Rauch, 2013, S. 19). Demgegenüber unterliegt das Fachwissen (Hard Skills) einer Adaptierung unter dem Fokus der neu entstandenen Anforderungen der digitalen Transformation. Beispielsweise sollen Kenntnisse über neue Software-Tools bzw. Medien, digitale Grundlagen und ein Verständnis von Algorithmen erlangt sowie der Umgang mit digitalen Informationen und Daten erlernt werden (Seitz & Seitz, 2018, S. 366).

Einen Überblick über die Ansprüche an digitale Kompetenzfacetten angehender Arbeitskräfte stellt der aktuelle Kompetenzraster *DigComp 2.2 AT* dar. Angelehnt an das europäische Rahmenmodell *DigComp 2.1*¹ für digitale Kompetenzen wurde auch für Österreich ein Kompetenzraster entwickelt, der die geforderten Kompetenzfacetten zur Begegnung mit der voranschreitenden digitalen Transformation abbildet. Das mehrdimensionale österreichische Modell fasst insgesamt 25 Kompetenzfacetten zu sechs Kompetenzbereichen zusammen und wird in Abbildung 1 dargestellt (BMDW, 2018).

1 DigComp 2.1 stellt einen Kompetenzraster dar, der in fünf Kompetenzbereiche gegliedert ist, die durch 21 Kompetenzen ausdifferenziert und auf mehrdimensionaler Ebene auf acht Kompetenzstufen verortet werden. Die fünf Kompetenzbereiche sind (1) Information and data literacy, (2) Communication and collaboration, (3) Digital content creation, (4) Safety und (5) Problem solving (Carretero et al., 2017; Vuorikari et al., 2016, S. 8).



Abb. 1: DigComp 2.2 AT (Eigene Darstellung in Anlehnung an Bourgeois, 2019, S. 6)

Kompetenzbereich (1) umfasst das Kennen und die Anwendung von Konzepten zur Digitalisierung, die Bedienung von Geräten sowie die Nutzung und Bereitstellung von Inhalten und wird unter der Bezeichnung *Grundlagen und Zugang* geführt. Der (2) *Umgang mit Informationen und Daten* beschreibt das Recherchieren, die kritische Auseinandersetzung und Interpretation sowie die Verwaltung von Daten und Informationen. Unter (3) *Kommunikation und Zusammenarbeit* werden die Verständigung über digitale Medien und neue Technologien, die Gestaltung einer digitalen Identität, das Abwickeln von Geschäften über das Internet sowie die gesellschaftliche Teilhabe durch die Nutzung neuer Technologien verstanden. Außerdem fasst ein Kompetenzbereich (4) die *Kreation und Gestaltung digitaler Inhalte* zusammen. Weiters werden (5) ein passender *Umgang mit Sicherheitskonzepten* und (6) das *Problemlösen und Weiterlernen* von künftigen Arbeitskräften erwartet (BMDW, 2018). Bezugnehmend auf die Anstrengungen, den Erwerb und die Entwicklung der dargelegten digitalen Kompetenzfacetten anzuregen, sowie die Lernenden zu unternehmerischem Denken und Handeln in einer digital transformierten Alltags- und Arbeitswelt anzuleiten, gilt es, auch Initiativen der Entrepreneurship Education im Zuge des beruflichen Lernens zeitgemäß anzupassen bzw. stets vor dem Hintergrund der digitalen Transformation zu forcieren sowie diesbezügliche Lehr- und Lern-Potentiale zu nutzen.

3 Entrepreneurship Education vor dem Hintergrund digitaler Transformation

Entrepreneurship Education kann insbesondere junge Erwachsene als angehende Arbeitskräfte bzw. selbstständig Wirtschaftstreibende im Rahmen der beruflichen Bildung dabei unterstützen, unternehmerisch denkend und handelnd auf die veränderten Arbeits- und Alltagssituationen durch bspw. die digitale Transformation, den demografischen Wandel, den Klimawandel oder die Globalisierung angemessen zu reagieren und diese mitzugestalten (BMBF, 2016, S. 8–11). Mithilfe von Entrepreneurship Education als Ansatz, Konzept bzw. fächer- und schultypenübergreifendes Unterrichtsprinzip sollen Lernende dazu befähigt werden, aktiv, verantwortungsbewusst und selbstständig die eigene Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten. Zudem sollen die Lernenden angeleitet werden, als Unternehmer*innen, Arbeitnehmende und Konsumierende an der Gestaltung der Gesellschaft und der Wirtschaft teilzunehmen (Tramm & Gramlinger, 2006, S. 6).

Die Bedeutung beruflicher Bildung (ca. 80% der Bildungslandschaft) sowie der hohe Stellenwert vollzeitschulischer Bildungsangebote (78% der Schüler*innen entscheiden sich für eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule) in Österreich (Stock et al., 2019, S. 12), spiegeln die Notwendigkeit wider, unternehmerisches Denken und Handeln junger Erwachsener zu fördern, an aktuellen beruflichen Kontexten auszurichten und in den Unterricht zu implementieren. Daher wurde beispielsweise bereits im Jahr 2004 Entrepreneurship Education im Lehrplan der Handelsakademie an den kaufmännischen Schulen in Österreich (2004) integriert. Im Rahmen der Lehrplanreform im Jahr 2014 wurde Entrepreneurship Education schließlich als ein Leitprinzip der berufsbildenden mittleren und höheren kaufmännischen Schulen definiert (z.B. Lehrplan der Handelsakademie, 2014). Die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns junger Erwachsener im Sinne von unternehmerischer, beruflicher und personaler Selbstständigkeit ist dabei zentral (Tramm & Gramlinger, 2006, S. 2). Trotz vieler gegenwärtiger Bemühungen, Entrepreneurship Education gezielt umzusetzen, bedarf es einer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Anpassung des Konzepts an aktuelle wirtschaftliche Treiber, womit eine Ausrichtung an der voranschreitenden digitalen Transformation notwendig erscheint. Die sich aktuell schnell wandelnde und digital transformierende Welt erfordert eine immanente Weiterentwicklung von Entrepreneurship Education auch im Rahmen der Berufsbildung.

Die Diskussion rund um Entrepreneurship Education betrifft jedoch nicht nur die kaufmännischen Schulen. Seit geraumer Zeit beschäftigen sich Wissenschaftler*innen mit dem Thema Entrepreneurship (McMullan & Long, 1987; Schumpeter, 1934). Es zeigt sich, dass unternehmerisches Denken und Handeln sowie zugehörige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzfacetten trainierbar bzw. entwickelbar sind (Bae et al., 2014; Gorman et al., 1997; McClelland, 1965a, 1965b). Auch in aktuellen bildungspolitischen Diskussionen erhält das Unterrichtsprinzip aufgrund des beigemessenen Potentials zunehmend Aufmerksamkeit. Es existieren viele Bemühungen und Initiativen, die auf die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns junger Erwachsener abzielen. Als Beispiel kann die *Initiative for Teaching Entrepreneurship* genannt werden, deren Ziel es ist, Jugendliche durch Entrepreneurship Education zu Gestalter*innen der Zukunft zu befähigen. Damit ist auch die digitale Transformation als zukunftsträchtiges Thema und einhergehend mit ihren prognostizierten Wandelprozessen von Arbeit und Alltag eine zentrale Problemstellung der

Entrepreneurship Education. Das Erreichen des Ziels, Lernende zukunftsfähig zu bilden, soll durch unterschiedliche Veranstaltungen wie z.B. den *Entrepreneurship Summit* oder die *Global Entrepreneurship Week* sowie durch Aus- und Weiterbildungen von Lehrkräften gelingen (IFTE, 2020). Zum Beispiel soll in enger Zusammenarbeit mit dem *Impulszentrum für Entrepreneurship-Education* für das Thema sensibilisiert sowie unternehmerisches Denken und Handeln durch den *TRIO-Ansatz* gefördert werden. Dieser Ansatz gliedert sich in drei verschiedene Ebenen: 1) *Ideen umsetzen*, 2) *Selbstständigkeit fördern* und 3) *zur Mündigkeit erziehen*. Dazu soll ein Kompetenzpass für Lehrende als Selbsttest und Steuerungselement den Lernfortschritt erfassen (eesi – impulszentrum, 2020).

Auch die Europäische Kommission zielt darauf ab, Entrepreneurship Education voranzutreiben, weshalb das *Entrepreneurship Competence Framework* (Bacigalupo et al., 2016) im Rahmen des 2013 verabschiedeten Entrepreneurship Action Plans 2020 (European Commission, 2013, S. 6) erarbeitet wurde. Damit soll unternehmerisches Denken und Handeln europaweit gefördert sowie die Entwicklung der Gesellschaft in Richtung Entrepreneurship Education forciert werden. Der so bezeichnete *EntreComp-Rahmen* baut auf dem Kompetenzraster DigComp 2.1 auf und umfasst drei zentrale Kompetenzbereiche, die sich in 1) *Ideas and Opportunities* 2) *Resources* sowie 3) *Into Action* gliedern. Jeder der drei Bereiche wird in 15 Kompetenzfacetten ausdifferenziert. Der Erwerb und die Weiterentwicklung dieser Kompetenzfacetten zielen auf eine umfassende Entrepreneurship Education ab. Abbildung 2 skizziert den EntreComp-Rahmen.

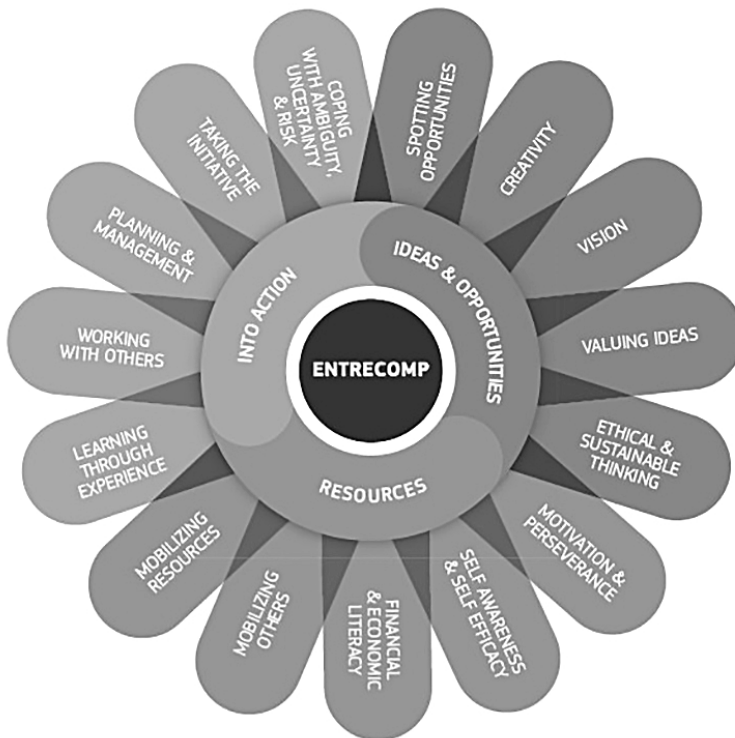


Abb. 2: Kompetenzbereiche des EntreComp-Frameworks (Europäische Kommission, 2018, S. 14)

Der Aufbau des EntreComp-Rahmenmodells folgt keiner vordefinierten Logik, sodass unterschiedliche Kompetenzfacetten in willkürlicher Reihenfolge behandelt werden können. Da Entrepreneurship Education nicht nur als Leitprinzip der beruflichen Bildung gilt, sondern auch in der Primarstufe sowie Sekundarstufe I implementiert werden soll (BMBWF, 2020), bietet der Kompetenzrahmen verschiedene Entwicklungsstufen für die Implementierung, die von fundiert über fortgeschritten bis hin zum Expert*innenlevel reichen. Ebenfalls bietet der User Guide der Europäischen Kommission (Europäische Kommission, 2018) eine Hilfestellung bei der Einführung des EntreComp-Modells auf unterschiedlichen Bildungsebenen und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings, indem Praxisbeispiele skizziert werden. Der EntreComp-Kompetenzrahmen zielt somit auf eine breite Sichtweise von Entrepreneurship Education ab, welche Intrapreneurship, Social Entrepreneurship, Green Entrepreneurship sowie Digital Entrepreneurship beinhaltet (Bacigalupo et al., 2016, S. 6). Digital Entrepreneurship kann als „reconciliation of traditional entrepreneurship with the new way of creating and doing business in the digital era“ (Le Dinh et al., 2018, S. 1) definiert werden. Dabei steht die Verwendung von digitalen Technologien sowie der angemessene Umgang mit z.B. Social Media, Big Data oder mobilen und cloudbasierten Lösungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung von Geschäftsmodellen im Vordergrund (Bacigalupo et al., 2016, S. 20). Aufgrund der Notwendigkeit sich im Rahmen von Entrepreneurship Education ebenfalls mit unternehmerischem Denken und Handeln vor dem Hintergrund der digitalen Transformation zu beschäftigen, soll im Folgenden ein mögliches Lehr-Lern-Setting zur Förderung der im DigComp 2.2 AT und EntreComp-Modell skizzierten Kompetenzfacetten erläutert werden.

4 Unternehmerisches Denken und Handeln im digitalen Lehr-Lern-Setting der Übungsfirma

Die Übungsfirma² als eine komplexe Form der Unternehmenssimulationen zu Lernzwecken ist aufgrund ihrer realitätsnahen Gestaltungsmöglichkeiten und ihrer Einbettung in eine simulierte Übungsfirmenvolkswirtschaft ein besonders interessantes Lehr-Lern-Setting zur Förderung einer umfassenden Entrepreneurship Education. Das Lehr- und Lern-Setting lässt großen didaktischen Gestaltungsspielraum offen (Houben & Mercken, 2008, S. 47; Riebenbauer & Stock, 2015, S. 138; Tramm, 2003, S. 24), womit die Kompetenzfacetten für unternehmerisches Denken und Handeln (siehe EntreComp, aufbauend auf DigComp 2.2 AT) gezielt gefördert werden können. Trotz des großen Innovationspotentials der Methode konstatieren Wissenschaftler*innen (Neuweg, 2001, S. 243; Riebenbauer et al., 2018,

2 Die Übungsfirma als „Lernort eigener Prägung“ (Reetz, 2006, S. 3) stellt eine Mischform aus fiktiven und realen Aspekten dar, indem fiktive Produkte und Dienstleistungen mit fiktivem Geld an reale Außenkontakte verkauft sowie davon eingekauft werden (Greimel-Fuhrmann, 2006, S. 2; Tramm & Gramlinger, 2002, S. 2–3). Die Methode findet sich hauptsächlich in der vollzeitschulischen Berufsbildung, in Österreich im Speziellen in den kaufmännischen Schulen wieder. Die Übungsfirma ist seit 1992 im Lehrplan der Handelsschule und seit 1994 im Lehrplan der Handelsakademie als verpflichtender Lehrgegenstand in der dritten Klasse bzw. im vierten Jahrgang verankert. Der Stellenwert, den dieses besondere Lehr-Lern-Setting einnimmt, kann anhand folgender Zahlen verdeutlicht werden: Weltweit gibt es zurzeit über 7.000 Übungsfirmen (PEN Worldwide, 2020). Im Schuljahr 2019/20 wurden allein in Österreich 850 aktive Übungsfirmen – davon 640 in den kaufmännischen Schulen – bei der Servicestelle der österreichischen Übungsfirmen registriert (ACT, 2020).

S. 13; Tramm & Gramlinger, 2002, S. 27), dass das Potential von Übungsfirmen oftmals nicht gänzlich ausgeschöpft wird und ein Hinterherhinken aktueller Entwicklungen wie der digitalen Transformation festzustellen ist.

Charakteristisch für die Methode Übungsfirma ist die Arbeit in den eigens an den Bildungsinstitutionen eingerichteten betriebswirtschaftlichen Zentren. Dort haben Lernende die Möglichkeit sich auszutauschen, in Teams zu arbeiten und die installierte ERP-Software (Enterprise Resource Planning) sowie weitere Büroausstattung zu nutzen. In dieser speziellen didaktisch modellierten Lernumgebung können die Lernenden bereits vorhandenes Wissen aus unterschiedlichen Lerngegenständen vernetzen, dieses anwenden, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickeln (Tramm, 1996, S. 268) sowie digitale Kompetenzen erwerben. Im Hinblick auf diese besondere Lernmöglichkeit und mit dem Ziel, die Lernenden auf die aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandelprozesse vorzubereiten, wurde ein Kooperationsprojekt von Universitäten und Handelsakademien aus Graz, Wien und Linz zum Thema *smarte Übungsfirma* durchgeführt. Die smarte Übungsfirma stellt ein Tool dar, welches eingesetzt werden kann, um die Übungsfirmenarbeit u.a. an der digitalen Transformation auszurichten und um zudem das unternehmerische Denken und Handeln der Lernenden zu fördern.

Eine smarte Übungsfirma basiert auf den drei Säulen (1) *Digitalisierung*, (2) *Nachhaltigkeit* und (3) *Mensch*, an denen sich sämtliche Lern- und Arbeitsprozesse sowie Weiterentwicklungsmaßnahmen ausrichten und die sich auch in einer umfassenden Entrepreneurship Education wiederfinden (Riebenbauer et al., 2018, S. 12). Es hat sich beispielsweise in der aktuellen Krisensituation rund um die COVID-19-Pandemie gezeigt, dass insbesondere jene Übungsfirmen, die bereits vor der Umstellung auf Distance Learning als smarte Übungsfirma agierten und die Prozesse und Arbeitsabläufe digitalisiert hatten, erhebliche Vorteile in der Übungsfirmenarbeit online feststellen und agiler auf die neuen Herausforderungen reagieren konnten.

Um exemplarisch zu veranschaulichen, wie unternehmerisches Denken und Handeln (EntreComp-Framework) und der Erwerb von digitalen Kompetenzen (DigComp-Framework) anhand eines konkreten Lehr-Lern-Settings gefördert werden kann, wird beispielhaft der Online Trading Day der Übungsfirmen eXpand und KFUniline des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität Graz beschrieben. Der Ursprung dieses virtuellen Austausches ist auf das *Institute for Virtual Enterprises* der Universität von New York zurückzuführen. Das Institut gab den Studierenden die Chance, durch webbasierte Technologien ihre simulierten Geschäftsmodelle zu präsentieren (Winkler et al., 2015, S. 9). Daran angelehnt wurden die Studierenden der beiden Grazer Übungsfirmen im Wintersemester 2020 damit betraut, im Team Ideen für einen Online Trading Day zu entwickeln, die Ausrichtung zu planen und anschließend umzusetzen. Das Ziel war es, die durch die weltweite COVID-19-Pandemie geschwächte Übungsfirmenvolkswirtschaft anzukurbeln und möglichst viele internationale und nationale Übungsfirmen dazu zu mobilisieren, gegenseitige Einkäufe zu tätigen sowie dabei die eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Die Lernenden waren demnach gefordert, einerseits digital kompetent zu agieren, um den Online-Trading Day umzusetzen sowie andererseits als Mitarbeitende der eigenen Übungsfirma unternehmerisches Denken und Handeln unter Beweis zu stellen.

Mit 48 teilnehmenden Übungsfirmen aus acht verschiedenen Ländern (u.a. aus Italien, Slowenien, Niederlande, Bulgarien, Türkei und Indonesien) bekamen die Lernenden (Mitarbeitende der jeweiligen Übungsfirmen) die Möglichkeit, ihre eigene Übungsfirma in einem

digitalen Setting realitätsnah zu präsentieren, Fragen zu den angebotenen Produkten bzw. Dienstleistungen zu beantworten und schließlich Einkäufe bei anderen Übungsfirmen zu tätigen (Institut für Wirtschaftspädagogik, 2020). Damit hatten die über 400 Teilnehmenden bzw. Lernenden die Möglichkeit, ihre digitalen sowie unternehmerischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen sowie diese weiterzuentwickeln. Die Studierenden der beiden universitären Übungsfirmen eXpand und KFUNI*line* als Organisationseinheiten hatten somit die Chance, die Initiative zu ergreifen, Planung und Management eines Zusammentreffens von internationalen Wirtschaftspartner*innen in der Realität zu bewerkstelligen, mit anderen Wirtschaftsakteur*innen zusammenzuarbeiten, Erfahrungen mit digitalen Präsentationssettings zu erlangen und ihre Kreativität auszuleben. Auch die Nachbereitung und digitale Berichterstattung waren ein zentrales didaktisches Element des Online-Trading Days. Die beschriebenen und mit diesem Lehr-Lern-Setting geförderten Kompetenzfacetten finden sich im EntreComp- und DigComp-Framework wieder und sind ein Beispiel, wie Entrepreneurship Education im Rahmen eines digitalisierten, handlungsorientierten Lehr-Lern-Settings wie der Übungsfirma ermöglicht werden kann.

5 Schlussbetrachtung

Veränderte Kompetenzanforderungen und der Trend zur Höherqualifizierung stellen Herausforderungen der digital transformierten Arbeits- und Lebenswelt (junger) Erwachsener dar. Neben dem Erwerb von einschlägigem Fachwissen gewinnen sogenannte Soft Skills immer mehr an Bedeutung. Insbesondere Kompetenzfacetten wie Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungstechniken oder Teamgeist werden zunehmend wichtiger für den Erhalt der Beschäftigungs- und Zukunftsfähigkeit angehender Arbeitskräfte. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich auch die Berufsbildung mit den veränderten Anforderungen durch die digitale Transformation auseinandersetzt. Der Kompetenzrahmen DigComp 2.2 AT bildet die geforderten Kompetenzbereiche vor dem Hintergrund der voranschreitenden digitalen Transformation ab und stellt einen Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung berufsbildender Bildungsangebote dar.

Um mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Dynamiken Schritt zu halten und insbesondere die Soft Skills junger Erwachsener zu fördern, soll eine umfassende Entrepreneurship Education forciert werden. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns junger Erwachsener nur vor dem Hintergrund der digitalen Transformation breit angelegt möglich ist und somit in den Lehr-Lern-Settings mitgedacht werden soll. Neben anderen didaktischen Gestaltungsansätzen zur Förderung von Entrepreneurship Education wurde der Kompetenzrahmen EntreComp vorgestellt, der aufbauend auf dem Rahmenmodell DigComp 2.1 auch Bezug zur aktuellen volatilen, unsicheren, mehrdeutigen, komplexen sowie digitalisierten Welt nimmt.

Als ein Beispiel zur Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln im Kontext der digitalen Transformation wurde das realitätsnahe und komplexe Lehr-Lern-Setting *Übungsfirma* dargelegt und weiters ein konkreter Lernanlass (Online Trading Day) zu diesem Setting beschrieben. Neben dieser Möglichkeit unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern, liegt noch unausgeschöpftes Potential diesbezüglicher didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten vor und weitere Forschungsvorhaben sind anzuregen. Konkrete

mikrodidaktische Modellierungsmöglichkeiten der Übungsfirmenarbeit sowie das Potential anderer Lehr-Lern-Settings zur Förderung von Entrepreneurship Education im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Gegebenheiten sollten künftig vermehrt mit Blick auf Innovationsgeist, Risikobereitschaft, Kreativität sowie stets vor digitalisiertem Hintergrund erforscht werden. Die Übungsfirma als „Lernort eigener Prägung“ (Reetz, 2006, S. 3) stellt nur eine didaktische Gestaltungsmöglichkeit in Anlehnung an die beiden Kompetenzraster dar, die das Potential bietet, Lernende auf eine digital transformierte Berufswelt vorzubereiten, um digital kompetent sowie unternehmerisch denkend mit Hirn (Kognition), Hand (Praxis) und Herz (Soziales) die eigene Arbeits- und Alltagswelt mitgestalten zu können.

Autor*innenangaben

Theresa Feuchter: Wirtschaftspädagogin an der Handelsakademie Tamsweg und im Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik), die Forschungsschwerpunkte sind Entrepreneurship Education, Unternehmenssimulationen u Lernzwecken (v.a. Übungsfirma) und mehrdimensionale Lehr- und Lernformen. theresa.feuchter@haktamsweg.at

Susanne Kamsker: Susanne Kamsker, Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universitätsassistentin mit Doktorat der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik, Thema der Dissertation: Digitale Transformation und die Ausgestaltung von Curricula an österreichischen Universitäten), die Forschungsschwerpunkte sind Hochschuldidaktik, Curriculumentwicklung, digitale Lehre, mehrdimensionale Lehr- und Lernformen und Entrepreneurship Education. susanne.kamsker@uni-graz.at

Literaturverzeichnis

- ACT. (2020). *Übungsfirmen Statistik*. <https://www.act.at/home/act-ueber-uns/uebungsfirmen-statistik/>
- Arntz, M., Gregory, T., Jansen, S. & Zierahn, U. (2016). *Tätigkeitswandel und Weiterbildungsbedarf in der digitalen Transformation*. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH. <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/DigitaleTransformationAcatechIKT2016.pdf>
- Bacigalupo, M., Kamyli, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (Bd. 27939). Publications Office of the European Union.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. & Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 217–254.
- BMBF. (2016). *Zukunft der Arbeit: Innovationen für die Arbeit von morgen*. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Zukunft_der_Arbeit.pdf
- BMDW. (2018). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT*. https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei.pdf
- BMBWF. (2020). *Entrepreneurship Education für Kinder bis junge Erwachsene bis zum 19. Lebensjahr in Österreich: Von der Bestandsaufnahme zum Aktionsplan*. Internes Workingpaper 30. Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung und Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort.
- Bonin, H., Gregory, T. & Zierahn, U. (2015). Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht 57. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-455.pdf?__blob=publicationFile&cv=2
- Bourgeois, A. (2019). *Eurydice report on digital education at schools in Europe*. Commission européenne. <https://erasmusplus.rs/wp-content/uploads/2019/07/Ania-Bourgeois.pdf>

- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens: With eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Cloots, A. (2020). Digitale Kompetenzen: Welche es braucht und wie man sie erlernt: Ein Forschungsbeitrag. In S. Wörwag & A. Cloots (Hrsg.), *Human Digital Work – Eine Utopie? Erkenntnisse aus Forschung und Praxis zur digitalen Transformation der Arbeit* (S. 257–268). Springer Gabler.
- Dinges, M., Leitner, K.-H., Dachs, B., Rhomberg, W., Wepner, B., Bock-Schappelwein, J., Fuchs, S. & Horvath, T. (2017). *Beschäftigung und Industrie 4.0: Technologischer Wandel und die Zukunft des Arbeitsmarkts*. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/main.jart?content-id=1454619331110&publikation_id=60906&detail-view=yes
- eesi – impulszentrum. (2020). *Trio Ansatz*. <https://www.eesi-impulszentrum.at/>
- Europäische Kommission. (2018). *EntreComp into Action: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF>
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The future Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Working Paper. Oxford University.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56–79.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2006). Entwicklung von Akzeptanz und Motivation für das Arbeiten in der Übungsfirma. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 10, 1–17. https://www.bwpat.de/ausgabe10/greimel-fuhrmann_bwpat10.pdf
- Hofer, H., Titlbach, G. & Vogtenhuber, S. (2017). Polarisierung am österreichischen Arbeitsmarkt? *Wirtschaft und Gesellschaft*, 43(3), 379–404.
- Horschinegg, J. (2005). Begabungsförderung und Entrepreneurship Education im Berufsbildenden Schulwesen. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Innovationen in der Berufsbildung: Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curriculärer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs* (S. 9–10). Studienverlag.
- Houben, G. & Mercken, R. (2008). Entrepreneurship Education: Do Student-Companies offer Superior Value? *EuroEconomica*, 21(2), 38–48.
- Huber, T. & Rauch, C. (2013). *Generation Y: Das Selbstverständnis der Manager von morgen*. Zukunftsinstitut GmbH – Internationale Gesellschaft für Zukunfts- und Trendberatung. https://www.zukunftsinstitut.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Auftragsstudien/studie_generation_y_signium.pdf
- IFTE. (2020). *Mission*. <https://www.ifte.at/mission>
- Institut für Wirtschaftspädagogik. (2020). *Online Trading Day*. https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi-institute/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/OTD_Bericht_1220.pdf
- Kamsker, S. & Slepcevic-Zach, P. (2019). Lernen in einer digitalisierten Welt. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik: Ein Lehrbuch* (S. 301–339). Uni-Press.
- Le Dinh, T., Vu, M. C. & Ayayi, A. (2018). Towards a living lab for promoting the digital entrepreneurship process. *International Journal of Entrepreneurship*, 22(1), 1–17. <https://www.abacademies.org/articles/Towards-a-living-lab-for-promoting-the-digital-entreprenp-process-%2022-1-130.pdf>
- Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. 895/94, Nr. 279, in der Fassung vom 18. November 1994. Abgerufen am 07.07.2021, von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1994_895_0/1994_895_0.pdf
- Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. II, Nr. 291, in der Fassung vom 19. Juli 2004. Abgerufen am 07.07.2021, von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BgblA_2004_II_291/BGBLA_2004_II_291.html
- Lehrplan der Handelsakademie. BGBl. II, Nr. 209, in der Fassung vom 27. August 2014. Abgerufen am 07.07.2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944>
- Lehrplan der Handelsschule. BGBl. 582/92, Nr. 201, in der Fassung vom 17. September 1992. Abgerufen am 07.07.2021, von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_582_0/1992_582_0.pdf
- McClelland, D. C. (1965a). N achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(4), 389–392. <https://doi.org/10.1037/h0021956>
- McClelland, D. C. (1965b). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321–333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>

- McMullan, E. W. & Long, W. A. (1987). Entrepreneurship education in the nineties. *Journal of Business Venturing*, 2(3), 261–275.
- Neuweg, G. H. (2001). Die Übungsfirma im kaufmännischen Vollzeitschulwesen Österreichs – ein Lernort eigener Prägung? *Wirtschaft und Erziehung*, 53(7–8), 238–243.
- PEN Worldwide. (2020). *Practice Enterprise Network: Facts & Figures*. <https://www.penworldwide.org/>
- Peneder, M., Bock-Schappelwein, J., Firgo, M. & Fritz, O. & Streicher, G. (2020). Österreich im Wandel der Digitalisierung. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.wifo.ac.at/pubmat-datensaeetze?detail-view=yes&publikation_id=58979
- Pioch, S. (2019). *Digital Entrepreneurship – Ein Praxisleitfaden für die Entwicklung eines digitalen Produkts von der Idee bis zur Markteinführung*. Gabler.
- Reetz, L. (2006). Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsbildung. Publikation der Rede am 21. Oktober 1977 anlässlich der Internationalen Übungsfirmenmesse in Hamburg. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 10, 1–10. https://www.bwpat.de/ausgabe10/reetz_1977-2006_bwpat10.pdf
- Riebenbauer, E., Dreisiebner, G. & Stock, M. (2018). Übungsfirma – zwischen Lernendenorientierung, Geschäftsprozessorientierung und Digitalisierung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online, Spezial AT-1*, 1–16. www.bwpat.de/wipaed-at1/riegenbauer_et_al_wipaed-at_2018.pdf
- Riebenbauer, E. & Stock, M. (2015). Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns in der universitären Übungsfirma. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(3), 129–140.
- Schrack, C. (2018). Berufsbildung 4.0 – Digitalisierung und Industrie 4.0 in der österreichischen Berufsbildung. *Elektronik & Informationstechnik*, 135(1), 103–105.
- Schumpeter, J. (1934). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* (7. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1934 erschienenen 4. Auflage). Duncker & Humboldt.
- Seitz, J. & Seitz, J. (2018). Digitale Kompetenzen: New York = New Human? In H. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft: Trends – Arbeitsraum – Menschen – Kompetenzen* (S. 355–382). Springer Gabler.
- Statistik Austria (2021). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21 nach Schulstufen* (vorläufige Version). https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=122983
- Stock, M., Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2019). Wirtschaftspädagogik und berufliche Bildung. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik: Ein Lehrbuch* (S. 11–28). Uni-Press.
- Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma: Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf>
- Tramm, T. (2003). *Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorfirmen*. Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Arbeitskreis 7.1. auf CD-ROM-Dokumentation, 1–26.
- Tramm, T. & Gramlinger, F. (2002). Lernfirmen in virtuellen Netzen – didaktische Visionen und technische Potentiale. In Z. Gavranovic, J. Rouvel, G. Zimmer & F. Elster (Hrsg.), *E-Commerce und unternehmerisches Handeln. Kompetenzentwicklung in vernetzten Juniorfirmen* (S. 1–31). wbv.
- Tramm, T. & Gramlinger, F. (2006). Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbstständigkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*, 10, 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Brande, L. v. d. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Joint Research Centre. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf
- Wilbers, K. (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten: Lehrbuch*. epubli.
- Winkler, C., Troudt, E. E., Schweikert, C. & Schulman, S. A. (2015). Infusing Business and Entrepreneurship Education into a Computer Science Curriculum – a Case Study of the Stem Virtual Enterprise. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 27(1), 1–21.
- WKO. (2019). *Entrepreneurship Education: Ideen in die Tat umsetzen*. https://www.wko.at/site/bildungspolitik/Entrepreneurship_Education.html

Matthias Forcher-Mayr

Mehr Employability oder mehr Freiheit? Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes.

More employability or more freedom? A capability approach to VET.

Zusammenfassung

In der internationalen Berufsbildung dominiert eine Humankapital-Perspektive. Der Beitrag diskutiert den Capability-Ansatz (CA) als alternative Leitperspektive und Analyserahmen für soziale Gerechtigkeit im Kontext beruflichen Lernens. Anstelle der Fokussierung auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen stellt der CA die Erhöhung von Verwirklichungschancen ins Zentrum der Betrachtung. Der Beitrag betrachtet den CA als Erweiterung des Humankapital-Ansatzes und diskutiert dessen Umsetzung am Beispiel eines Berufsbildungszentrums im Kontext der südafrikanischen Berufsbildungsreform. Er zeigt auf, dass die Anwendung des CA über Länder des Südens hinausreicht und von globaler Bedeutung ist.

Abstract

A human capital approach to 'development' is dominant in VET. This paper discusses the capability approach (CA) as an analytical framework for social justice and alternative approach to VET. The CA reaches beyond a perspective of providing competences in view of the labour market and focuses on human capabilities. The practical implementation of the CA is discussed using the example of a skills centre in the context of the South African TVET reform. It is highlighted that the CA is of global relevance in VET.

1 Einführung

Der Beitrag erschließt berufliches Lernen aus der Perspektive des Globalen Südens. Berufsbildung war ab den 1960er Jahren ein Schwerpunkt internationaler Zusammenarbeit im Bildungssektor. Nachdem sich in den 1980er und 90er Jahren der Fokus auf Grundbildung verschoben hatte, ist es in der vergangenen Dekade wieder zu einem verstärkten Interesse an beruflichem Lernen gekommen. Dies spiegelt sich in den Sustainable Development Goals (SDGs) wider. Unter Ziel 4 (Quality Education) verweisen die Targets 4.3. und 4.4. direkt auf berufliches Lernen. Eine Reihe weiterer Targets sind für die Berufsbildung relevant (4.5; 4.6; 4.7; 4a/b/c; 8.3; 8.5; 8.6; 8b; 12.8; 13.3) (McGrath, Alla-Mensah & Langthaler, 2018, S. 6). Das Konzept von ‚Entwicklung‘ reicht hier über ökonomisches Wachstum hinaus und verlangt die Bearbeitung mehrdimensionaler Benachteiligungen in Verschränkung mit ökologischer Nachhaltigkeit. Berufliches Lernen ist aufgefordert, diesem Anspruch zu folgen (McGrath et al., 2019). Die Technical Vocational Education and Training (TVET) Strategie (2016-21) der UNESCO (2016) bezieht sich auf die SDGs und betont die Rolle von Gerechtigkeit, Geschlechtergleichstellung und Nachhaltigkeit.

Diese neue Perspektive auf menschliche Entwicklung bedarf einer theoretischen Weiterentwicklung von Konzepten zu beruflichem Lernen. Der orthodoxe Zugang zu beruflichem Lernen wird zunehmend in Frage gestellt, besonders in Hinblick auf den Globalen Süden (McGrath et al., 2020). Weithin kritisiert wird die dominierende Orientierung am Humankapital-Ansatz, die sich an der Frage wirtschaftlichen Wachstums, der Rentabilität von Investitionen in berufliches Lernen bzw. wirtschaftlichen Vorgaben in Gestalt des formellen Arbeitsmarktes orientiert. Diesem Zugang werden alternative Perspektiven gegenübergestellt, wobei dem Capability-Ansatz (CA), der maßgeblich auf den Arbeiten des Wirtschaftswissenschaftlers und Philosophen Amartya Sen (1999) beruht, besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Der CA reicht über die Perspektive wirtschaftlichen Wachstums hinaus und definiert die Erweiterung von Freiheit als Ziel menschlicher Entwicklung.

Weltweit bestreiten zwei Milliarden Menschen ihren Lebensunterhalt in der informellen Ökonomie und damit außerhalb des formellen Arbeitsmarktes (ILO, 2018). Armut und Arbeitslosigkeit zählen zu den zentralen Problemen. Hieraus ergibt sich die Frage, wie berufliches Lernen dazu beitragen kann, die Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von Menschen, im Sinne von mehr Freiheit bzw. eines guten Lebens, zu erweitern. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Grundzüge der Humankapital-Theorie bzw. der Perspektive des Produktivismus diskutiert, die in der internationalen Berufsbildung dominieren. Dieser wird der CA-Ansatz gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch die Diskussion zur Berufsbildungsreform in Südafrika beleuchtet und die praktische Umsetzung des CA-Ansatzes anhand eines Berufsbildungszentrums in einem sozioökonomisch benachteiligten Township (Johannesburg) vorgestellt. Im Ausblick wird auf die universelle Relevanz des CA für die Berufsbildung verwiesen.

2 Berufliches Lernen aus der Perspektive wirtschaftlicher Nachfrage

Anderson (2009) beschreibt die Entwicklung von Berufsbildung vor dem Hintergrund der industriellen Revolution. Während Arbeit in vorindustriellen Gesellschaften eine kleinräumige, in das soziale Zusammenleben integrierte Tätigkeit darstellte, wurde sie im Zuge der

industriellen Revolution von einem Produktionsverständnis erfasst, das sich über Effizienz und Profitorientierung definiert. Die Verbindung zwischen diesem neuen Verständnis von Arbeit und dem darauf bezogenen Lernen wurde mit dem Übergang zur Industriegesellschaft immer enger und erreichte über den Kolonialismus und spätere Geberprogramme auch den Globalen Süden. Die zwei zentralen Annahmen des Produktivismus in Bezug auf die Berufsbildung lauten (Anderson, 2009):

- “Promote economic growth by developing human resources required by industry to increase productivity and profit (training for growth) (...)
- Produce graduates with skills and competences for work in order to increase their economic output and employability (skills for work)” (S. 42).

Der Produktivismus spiegelt sich in den Annahmen der Humankapital-Theorie wider, die maßgeblich auf Arbeiten von Becker (1993) zurückgeht und die vorherrschende Perspektive in der internationalen Berufsbildung darstellt. Gemäß dieser soll Arbeitskräften spezifisches Wissen vermittelt werden, das diese in den Arbeitsprozess einbringen. Hierdurch wird die Integration in den Arbeitsmarkt, Produktivität und wirtschaftliches Wachstum gefördert. Der Humankapital-Theorie kommt in einem globalen, wachstumsorientierten Wirtschaftssystem Relevanz zu, weil sie erklärt, wie und warum allgemeines sowie berufliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen sind, um am Arbeitsmarkt teilzunehmen und Einkommen erzielen zu können. Weiters reicht sie über technische und makroökonomische Betrachtungsweisen hinaus und beleuchtet die zentrale Rolle von arbeitenden Menschen im wirtschaftlichen Entwicklungsprozess (Robeyns, 2006). Handlungsfähigkeit wird als ein Produkt von Wissen, Können und dessen Einsatz verstanden (Sen, 1997). Aus kritischer Perspektive ist diesem Zugang eine „ökonomistische“ und „instrumentalisierende“ Engführung zu konstatieren. Demnach ist Bildung nur relevant, wenn diese zu erhöhter Produktivität führt. Der intrinsische und nicht-ökonomische, d.h. soziale oder kulturelle Wert von Bildung kann nicht erfasst werden (Robeyns, 2006, S. 72-73). Dies führt zu einer Verengung beruflichen Lernens, weil Anteile, die nicht produktivitätsrelevant sind, vernachlässigt werden. Individuelle Interessens-, Bedürfnis- bzw. Lernpfade werden nicht verfolgt. Der Ansatz ist zudem nicht in der Lage, individuelle Benachteiligungen zu identifizieren. Vielmehr suggeriert er, dass Arbeitslosigkeit durch Qualifizierung überwunden werden kann. Strukturelle Ursachen von Arbeitslosigkeit werden nicht abgebildet. Hieraus ergibt sich die Gefahr, dass Arbeitslosigkeit individualisiert wird, d.h. als fehlende Qualifikationen von Arbeitnehmer*innen interpretiert wird. Die enge Definition von Employability baut auf diesem Ansatz auf, indem sie die Frage stellt, welche Kompetenzen Arbeitnehmer*innen aufweisen müssen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein zu können. Hier ist zu kritisieren, dass eine breite, strukturelle Perspektive, vernachlässigt wird, die das Spektrum individueller, persönlicher und externer Faktoren abbildet (McQuaid & Lindsay, 2005; Guilbert, Bernaud, Gouvernet & Rossier, 2015). Aus einer solchen Perspektive ist Employability nicht ausschließlich die Bringschuld von Arbeitnehmer*innen, sondern setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, die auch politisch beeinflussbar sind. Hierzu zählen bspw. Qualität und Erreichbarkeit von Ausbildungen, geographische Distanz zum Arbeitsplatz, die Chance auf den Erwerb von Arbeitserfahrung, finanzielles Kapital zur Weiterbildung oder Jobsuche, soziales Kapital, vorhandene Kinderbetreuung oder Möglichkeit zu Teilzeitarbeit, etc.

(McQuaid & Lindsay, 2005). Eine breite Definition nimmt diese Eigenschaften von Employability in den Blick, die über das Individuum hinausreichen.

3 Berufliches Lernen und Verwirklichungschancen

Der Capability Ansatz (CA) integriert die Akkumulierung arbeitsmarktrelevanter Kapitalien in eine breitere Sichtweise. Im Zentrum steht die Frage nach ‚capabilities‘, die als Verwirklichungschancen von Menschen übersetzt werden können. Neben Sen (1999) basiert der CA maßgeblich auf Beiträgen der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum (z.B. 2006). Im Zentrum steht die Definition menschlicher Entwicklung. Der CA fragt nach der Freiheit bzw. der Handlungsfähigkeit von Menschen in Abhängigkeit vom Kontext, in dem sie leben. Er fordert die Abkehr von einem Entwicklungsbegriff, der mit wirtschaftlichem Wachstum gleichgesetzt wird. Stattdessen wird Entwicklung als „the expansion of the ‚capabilities‘ of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value“ definiert (Sen, 1999, S. 18). Freiheit bildet nicht nur das Ziel, sondern auch eine Bedingung menschlicher Entwicklung. Der CA ist keine Theorie sozialer Gerechtigkeit, sondern ein normativer Rahmen für die Analyse von individuellen und kollektiven Lebensbedingungen bzw. sozialer Verhältnisse sowie für die Bestimmung von politischen Handlungsmöglichkeiten (Robeyns, 2005). Hieraus ergibt sich die interdisziplinäre Entwicklung des Ansatzes und ein flexibler und angepasster Umgang mit seinen Komponenten.

Im Folgenden sollen die Begrifflichkeiten des CA am Beispiel beruflichen Lernens näher bestimmt werden (Abb. 1). Die Bestimmung individueller (oder kollektiver) Verwirklichungschancen (capabilities) fragt nach vorhandenen Ressourcen (endowments), welche diese beeinflussen. Die Freiheit, sich für ein berufliches Lernangebot, das den eigenen Interessen entspricht, entscheiden zu können, kann bspw. von der Qualität vorangegangener Schulbildung, erworbenen Abschlüssen, Bildungsniveau und/oder Erstsprachenkompetenz im Haushalt (human), Einkommen, Ersparnissen zur Finanzierung beruflichen Lernens (financial), der Distanz zum nächsten Lernort (location), vorhandenen Lernangeboten/ Zugang zur Ausbildung oder einem Praxisort (political, social) abhängen. Weiters werden individuelle Optionen von sogenannten ‚conversion factors‘ beeinflusst. Hierzu können bspw. physische oder psychische Beeinträchtigungen, politische Förderung/Ablehnung von beruflichem Lernen, wirtschaftliche Nachfrage/Krise, etc. zählen. Die Freiheit, dem eigenen Interesse folgend eine Berufsausbildung zu absolvieren, unterscheidet sich vom ‚functioning‘, der tatsächlich getroffenen Entscheidung. Die Handlungsfähigkeit (agency) bzw. Werte (values) einer Person sind Konzepte, mit denen die tatsächliche Entscheidung für oder gegen berufliches Lernen weiter beschrieben werden kann. So kann die soziale oder kulturelle Bedeutung, die beruflichem Lernen beigemessen wird, oder aktuelle sozioökonomische Verhältnisse, die Entscheidung beeinflussen.

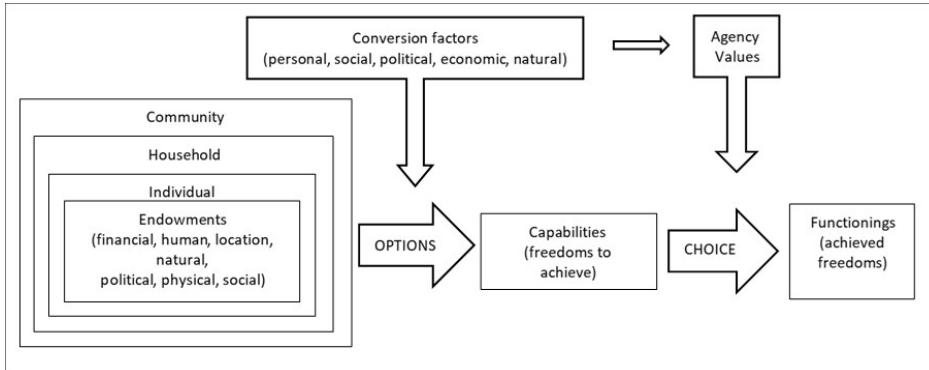


Abb. 1: Schematische Darstellung des Capability Ansatzes (Forcher-Mayr & Mahlke, 2019, S. 21).

Für den Bildungsbereich stellt der CA eine Perspektive zur Analyse sozialer Ungerechtigkeit und zur Bestimmung von Maßnahmen für deren Abbau und mehr Freiheit für Lernende dar. Die Betrachtung reicht hierbei von der systemischen und institutionellen bis hin zur individuellen Ebene.

Aus der Perspektive des CA reicht die Bedeutung von Bildung über eine zweckorientierte, ökonomische Rolle hinaus (Drèze & Sen, 2002). Sie wird normativ als eine grundlegende Handlungsoption und als Bedingung für andere Freiheiten verstanden (Sen, 1999; Drèze & Sen, 2002). Robeyns (2006) führt die Typologie von Drèze und Sen (2002) am Beispiel der allgemeinen Bildung aus. Diese wird hier in den Kontext der Berufsbildung übersetzt: So besitzt berufliches Lernen einen ‚intrinsischen‘ Wert, der sich aus den Interessen bzw. der Motivation einer Person heraus erklärt. So erfordert die Arbeit in der Landwirtschaft oder der Bau von Möbeln für den eigenen Gebrauch und aus Leidenschaft ein spezifisches Wissen und Können für diesen Zweck. Die „instrumentell persönliche ökonomische Rolle“ (Robeyns, 2006, S.70) von beruflicher Bildung liegt vor, wenn diese zum Zweck der Teilhabe am Arbeitsmarkt erworben wird. Die ‚instrumentell kollektive ökonomische Rolle‘ ist insofern relevant, als die Entwicklung und Produktion von Waren, Gütern und Dienstleistungen arbeitsteilig organisiert ist. Dies erfordert gut ausgebildete Teilnehmer*innen am Arbeitsmarkt. Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass berufliches Lernen eine individuelle oder kollektive „nicht-ökonomisch instrumentelle Rolle“ (Robeyns, 2006, S. 71) einnehmen kann. Auf einer individuellen Ebene ist dies etwa dann erfüllt, wenn berufliches Lernen dazu beiträgt, die eigene Persönlichkeit, die gesellschaftliche Teilnahme oder die Reflexion des eigenen Seins in der Welt zu stärken. Hierzu zählt z.B. die Fähigkeit, Informationen zu sammeln und zu bewerten, Argumente zu strukturieren und zu vertreten, eigene Ziele zu definieren, etc. Auf der kollektiven Ebene trifft dies zu, wenn z.B. vorhandene Ideen und Narrative von einer Gemeinschaft hinterfragt werden und Lernen dazu beiträgt, alternative Entwürfe zu formulieren.

Der CA als Perspektive sozialer Gerechtigkeit im Kontext beruflichen Lernens geht über den Fokus auf Kompetenzen hinaus und beinhaltet Fragen der Verteilung von Ressourcen, der Anerkennung von persönlicher Identität und gleichberechtigter Partizipation (Frazer, 1998; Walker, 2008). Dies öffnet neuen Raum für eine breitere öffentliche Debatte bezüglich der Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele beruflichen Lernens jenseits von ökonomischer Verwertbarkeit (Tikly, 2013). Das Potential von beruflicher Bildung liegt demgemäß darin,

die Freiheit der Lernenden im dreifachen Sinn zu erweitern. So kann Berufsbildung erstens als ‚capability‘ an sich verstanden werden, die zweitens eine Reihe weiterer Verwirklichungschancen bedingen kann. Drittens kann die analytische Perspektive auf soziale Gerechtigkeit genutzt werden, um gesellschaftliche Bedingungen im Unterricht zu erforschen und die Handlungsfähigkeit der Lernenden vor dem Hintergrund des Bildungsziels der Emanzipation zu stärken (Walker, 2012; Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020a). Im Hinblick auf den ersten Punkt ist festzuhalten, dass berufliches Lernen *per se* noch keine Erweiterung von Verwirklichungschancen darstellt (Unterhalter, 2003). Vielmehr können unterschiedliche Faktoren die Freiheiten der Lernenden einschränken (z.B. schlechte Ausbildungsqualität) und müssen daher Aufmerksamkeit erlangen. Der perspektivische Mehrwert des CA im Hinblick auf berufliches Lernen besteht darin, dass er deutlich machen kann, welche Faktoren die Verwirklichungschancen von aktuellen und zukünftigen beruflich Lernenden einschränken und wie diese konstruktiv bearbeitet werden können. Dies impliziert einen partizipativen Zugang und lässt sich in drei Aspekte untergliedern.

(1) Zugang zu beruflichen Lernangeboten

Die Freiheit ein berufliches Lernangebot zu nützen, ist von verschiedenen Faktoren wie bspw. räumlicher Distanz, Sprachkenntnissen, Geschlecht, Finanzierbarkeit, soziokultureller Bewertung, eigener Durchsetzungskraft oder Sicherheit abhängig. Aus der Perspektive des CA ist zu fragen, wer, unter welchen Bedingungen benachteiligt wird, und wie entsprechende Hürden und Ausschlussmechanismen abgebaut werden können.

(2) Angebot beruflicher Lernangebote

Neben Qualität sollte das Ausbildungsspektrum danach streben, eine möglichst große Bandbreite von Interessen, Bedürfnissen, Begabungen und Können zu bedienen. Eine Fokussierung auf Bedürfnisse des Arbeitsmarkts sollte eine aber nicht ausschließliche Orientierung von Lernangeboten sein. Berufsbildung geht nicht zwingend mit Arbeitsmarktintegration und wirtschaftlicher Entwicklung einher, weil strukturelle Probleme nicht durch Bildung gelöst werden können. Vielmehr ist zu fragen, wie Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von beruflich Lernenden erweitert werden können.

(3) Didaktik beruflichen Lernens

Der Fokus auf Freiheit verlangt nach stärker individualisierten Lernarrangements. Weiters regt der CA das systematische Nachdenken und Bearbeiten von Fragen der Macht und hegemonialen Interessen im Rahmen beruflichen Lernens an. Dies folgt den Forderungen einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie (Kaiser & Ketschau, 2019). Im Gegensatz zu einem Paradigma, das kritisches Denken durch die Linse der ökonomischen Verwertbarkeit betrachtet, orientiert sich die pädagogische Umsetzung des CA am Konzept der Emanzipation. Dieses zielt auf das kritische Hinterfragen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zur individuellen und kollektiven Erweiterung von Freiheit. Walker (2012, S. 391) beschreibt diesen Zugang als „transformativ“, „teilhabend“ und „dialogisch“. Unter Rückgriff auf Klafki (1996, S. 52) kann ein solches Lernen auf die drei „Grundfähigkeiten“ der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität bezogen werden.

4 Berufliches Lernen in Südafrika

Seit 1994 ist das demokratische Südafrika mit den Herausforderungen der Bildungsgechtigkeit und chronischen Massenarbeitslosigkeit konfrontiert. Die Folgen der Apartheidpolitik, die intendierte Unterqualifizierung der afrikanischen Bevölkerungsgruppe u.a. zur Sicherung billiger Arbeitskraft, konnte im Transitionsprozess der letzten zweieinhalb Jahrzehnte nicht befriedigend umkehrt werden. Reformen in den Bereichen Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik haben die Verwirklichungschancen der Menschen nicht umfassend erweitert. Südafrika ist heute eines der Länder mit der höchsten Einkommensungleichheit (Bundy, 2018; Seekings, 2019). Das Umverteilungsregime des ‚social wage‘ beinhaltet Transferzahlungen sowie den freien Zugang zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen der Primar- und Sekundarstufe. Es versucht, Benachteiligungen zu verringern. Das Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit wird nur ungenügend adressiert. Häufig kann nur die ‚cream‘ der jungen Arbeitslosen von existierenden Maßnahmen profitieren, weil deren Kapazität begrenzt ist und Zugangshürden bestehen (z.B. Schulabschluss, Erreichbarkeit, Finanzierbarkeit) (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020b). Die Jugendarbeitslosenrate (15-24) liegt bei über 70% (Statistics South Africa, 2021, S. 48). Hauptbetroffen sind Mitglieder der afrikanischen Bevölkerungsgruppe.

Im Rahmen des politischen Anliegens, die Jugendarbeitslosigkeit zu verringern, wird der Berufsbildung eine hohe Bedeutung zugemessen. Dies ist im National Development Plan 2030 (NDP) festgeschrieben (The Presidency, 2012). Berufsbildung wird in Südafrika vorrangig dem ‚post-school sector‘ zugerechnet, der ab der 9. Schulstufe beginnt und unter das Mandat des Berufsbildungsministeriums fällt (Department of Higher Education and Training – DHET). Parallel hierzu arbeitet das Bildungsministerium (Department of Basic Education – DBE) an einer berufsbildenden Komponente innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens. Das dominierende Paradigma der laufenden Reform ist vielfach als produktivistischer Humankapital-Ansatz bestimmt worden (u.a. Ngwacawangu, 2015). Die zentrale Annahme der Reform ist, dass die Qualifizierung junger Menschen für den formellen Arbeitsmarkt, deren Employability, wirtschaftliches Wachstum und den Zuwachs an Arbeitsplätzen fördert. Die Responsivität beruflichen Lernens in Bezug auf die Bedürfnisse des formellen Arbeitsmarktes stellt eine Leitperspektive dar (DHET 2013; Wedekind, 2014). Der empirische Befund macht deutlich, dass die Orientierung der Reform nicht in der Lage war und ist, die doppelte Herausforderung von Armut und Arbeitslosigkeit nachhaltig zu bearbeiten (u.a. Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020b). Der politische Fokus auf wirtschaftliches Wachstum und spezialisierte Arbeitskraft übersieht die ‚capability deprivations‘, von denen die Mehrheit der jungen Menschen sowie deren Herkunftshaushalte und Communities betroffen sind. Eine enge Definition von Employability kann dies nicht abbilden.

4.1 Der Capability-Ansatz am Beispiel eines Skills Centre

Die konkrete Umsetzung beruflichen Lernens aus einer CA Perspektive wird nachfolgend am Beispiel eines Berufsbildungszentrums im Township Katlehong (Johannesburg) erläutert. Das Zentrum bietet arbeitslosen Jugendlichen nach dem Ende der Pflichtschulzeit und Erwachsenen eine niederschwellige Berufsausbildung. Es wird von einer südafrikanischen NGO betrieben. Seit 2015 wird der Aufbau des Zentrums vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) begleitet (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2016; 2017; ausführlich 2020b).

Townships sind ein räumliches Erbe der Politik der Apartheid. Sie bildeten den gesetzlich vorgeschriebenen Wohnraum für afrikanische Arbeitskräfte an der Peripherie der weißen Produktions- und Wohngebiete. Nach 1994 wurden Townships im Rahmen von Infrastrukturprogrammen aufgewertet. Dennoch blieb mehrheitlich der Charakter sozioökonomisch benachteiligter Räume bestehen. Rund die Hälfte der städtischen Bevölkerung lebt in Townships.

Das Township Katlehong setzt sich aus einer Agglomeration formeller Townships sowie informeller Siedlungen zusammen und bildet eine der größten dieser Siedlungen in Südafrika. Der Raum ist von starker Land-Stadt Migration geprägt. Entsprechend sind Schulen dem jährlichen Zustrom an Schüler*innen nicht gewachsen. Ein einziger lokaler TVET College Campus bietet höherschwelligere Berufsausbildungen an.

Ausgangspunkt der Planung des Berufsbildungszentrums war die Frage, welche Art von beruflichem Lernen im Einzugsgebiet desselben zu einer Erhöhung der Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit unter den Lernenden beitragen kann. In der Sprache des CA wurde dem Ziel der realen Verwirklichungschancen – „the real freedom to choose a vocational training program or curriculum one has reason to value” – gefolgt (Bonvin, 2019, S. 8).

Die durchschnittliche Ausstattung der Lernenden mit ‚endowments‘ spiegelt die sozioökonomische und räumliche Benachteiligung wider. Die Freiheit, eine berufliche Ausbildung zu absolvieren, die am formellen Arbeitsmarkt nachgefragt wird, ist auf vielfache Weise eingeschränkt. Junge Menschen haben seltener Zugang zu guter Schulbildung, produktiver Lernumgebung, sozialen Unterstützungsstrukturen, Medien, Netzwerken oder Transport. Dies sind Kapitalien, die das Sammeln von Erfahrungen, das Treffen von Ausbildungsentscheidungen oder eine erfolgreiche Stellensuche unterstützen. Der Ausgleich dieser Benachteiligungen durch entsprechende Transferleistungen, Mentor*innen, lokal angesiedelte niederschwellig angelegte Institutionen existiert landesweit nur in Form von Pilotprojekten und erreicht nicht die Masse jener, welche vom Mainstream der Berufsbildungsinstitutionen ausgeschlossen sind.

Parallel dazu wird der informelle Sektor als ein Raum, in dem viele junge Menschen ein Einkommen erwirtschaften, nicht ausreichend von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik wahrgenommen und unterstützt. Die in einem anderen Township durchgeführte Studie (Forcher-Mayr, 2014) zum Übergang von Schule zu Arbeit im Kontext chronischer Arbeitslosigkeit zeigte ein den Sekundarschulen entstammendes dominantes Narrativ, das Schule und weiterführende Ausbildung als Pfad der Eingliederung in den formellen Arbeitsmarkt darstellte. Problematisch an dieser Erzählung ist die dreifach gegliederte Annahme, dass individuelle Leistung und standardisierter Lernerfolg von jedem/jeder im Township erbracht werden könne, Ausbildungsqualität in den Lerninstitutionen gewährleistet ist und Abschlüsse in öffentlichen Bildungsinstitutionen eine sichere Passage in die formelle Arbeitswelt garantieren. So wird das Phänomen der hohen strukturellen Arbeitslosigkeit sowie die soziale Ungerechtigkeit beim Erlangen von Positionen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft ausgeblendet. Institutionen der Allgemein- und Berufsbildung tragen dazu bei, strukturelle Ursachen von Arbeitslosigkeit zu individualisieren. Im Zuge eines massiven ‚cooling out‘ (Goffman, 1952), d.h. die subjektive Verarbeitung der Differenz zwischen institutionellen Versprechen und der erlebten Wirklichkeit, können sich jungen Menschen ihre chronische Arbeitslosigkeit nur so erklären, dass sie ‚zu wenig können‘ bzw. ‚nicht gut genug sind‘ (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020b). Auch den erfolgreicher Absolvent*innen bieten sich häufig nur

nachgeordnete Tätigkeiten im formellen Sektor, wie das Befüllen von Einkaufsstüten im Lebensmittelhandel oder die Arbeit in einer Fastfoodkette zum gesetzlich vorgeschriebenen Mindestlohn.

Dieser Bestand deckt sich mit einem jüngeren Diskussionsstrang, der sich mit beruflichem Lernen im (süd-) afrikanischen Kontext befasst, und die Frage des beruflichen Lernens für ein ‚gutes Leben‘ („making a life“) zum Gegenstand hat (Baatjes et al., 2018; Balwanz, 2019, S. 1). Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Forschungsprojekt im Auftrag des DHET und die hierin empirisch abgesicherte Erkenntnis, dass viele Menschen in marginalisierten städtischen und ländlichen Regionen berufliches Lernen und formelle Arbeit mit Erfahrungen der Abwertung, fehlender Anerkennung und Entfremdung von ihrem nicht-beruflichen sozialen Leben in Verbindung bringen (Balwanz, 2019). Interviewpartner*innen sprachen vom bewussten Verzicht auf diese Welt und viele demonstrierten ein klares Verständnis der politischen, ökonomischen und sozialen Mechanismen gesellschaftlicher Ungleichheit. In der Abkehr von dominanten, normativen Gesellschaftsvorstellungen manifestierte sich ihr ‚making a life‘:

„Many people we spoke with were busy meeting their basic needs – getting food and water; engaging in informal trade and service activities to generate income; farming; working with, taking care of, and relying on others (family/community); finding creative ways to get electricity or ensure shelter and comfort; and thinking creatively about ways to better their lives.“ (Balwanz, 2019, S. 6)

Unter Anerkennung der Realität von Armut und unzähliger Härten im alltäglichen Leben sucht dieser Ansatz keine Lösung für das Problem struktureller Arbeitslosigkeit. Vielmehr wendet er sich vom Versuch eines Lernens für die Teilnahme an der dominanten, exkludierenden Ordnung ab, und orientiert sich an den realen Beispielen des guten Lebens:

„[...] people who are ‚marginalized‘ are not simply eking out an existence on the margins of society, needing to be ‚empowered‘ or trained to be integrated into the mainstream economy; instead many of the groups we worked with are actively and purposefully creating lives outside of mainstream economic logic and reoriented toward meeting human needs [...]. (Balwanz, 2019, S. 7 unter Rückgriff auf Baatjes, 2014)

In Hinblick auf die Anwendung des CA Ansatzes verweist die gegenständliche Konzeption auf die Notwendigkeit, ‚capabilities‘ und ‚agency‘ nicht per se im Kontext des formellen Arbeitsmarkts sondern in der konkreten Lebensrealität der Lernenden zu denken. Powell und McGrath (2019) kritisieren die Employability-Agenda unter Rückgriff auf Interviews mit 30 TVET College Absolvent*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Townships. Der Fokus auf Employability, verstanden als die individualisierte Verantwortung vom Arbeitsmarkt nachgefragte Kompetenzen zu erlangen, ignoriert die vielfachen ‚capability deprivations‘ junger Menschen in Arbeitslosigkeit. Eine Version beruflicher Bildung, die strukturblind auf die Integration in den formellen Arbeitsmarkt abzielt, blockiert berufliches Lernen für ein nachhaltiges ‚making a life‘ in der informellen Ökonomie und der eigenen Community. Allais (2012) argumentiert mit Blick auf die südafrikanischen Verhältnisse, dass die Perspektive auf eng definierte und klar abgrenzbare ‚skills‘ mit der Herstellung sozialer und arbeitsrechtlicher Sicherheit sowie sozialer Gerechtigkeit einhergehen müsste.

4.1.1 Umsetzung in die Praxis

Für den Aufbau des Berufsbildungszentrums mündeten diese Herausforderungen in die Frage, mit welchen ‚capability deprivations‘ Kursteilnehmer*innen konfrontiert sind und welche Konzepte, Inhalte und Fertigkeiten ihre Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit erweitern könnten. Entsprechend wurde ein niederschwelliger Zugang gewählt, der nur voraussetzt, dass Teilnehmer*innen vorab ein Verständnis davon entwickelt haben, was sie mit den Lernerfahrungen im Kurs erreichen wollen. Dies ermöglicht die Einschätzung der Vorerfahrung und Erwartungen der Teilnehmer*innen. Kursformate unterschiedlicher Dauer sind an die vier Lernfelder ‚Fashion Design & Sewing‘, ‚Bricklaying‘, ‚Woodwork‘ und ‚ICT‘ (EDV Anwendung) geknüpft. Die Auswahl der Lernfelder ist das Resultat der Nachfrage von potentiellen Kursteilnehmer*innen und dem informellen Markt in der lokalen Community.



Abb. 2: Freiheit zu/ durch ‚Möbel bauen können‘ (Aufnahme: Forcher-Mayr, 2019)

Nachfolgend werden die Formate ‚Bricklaying‘ und ‚Woodwork‘ exemplarisch diskutiert, die in Kooperation mit Fachlehrern*innen der HTL Mödling/ Niederösterreich entwickelt wurden. Die Kursentwicklung folgte dem CA. Sie beinhaltete die Komponenten (1) Kurscurriculum sowie dessen (2) organisatorische und (3) didaktische Umsetzung. Die Kursteilnehmer*innen wurden dialogisch in diesen Prozess eingebunden.

(1) Die Entwicklung des Curriculums war von der Frage geleitet, was Teilnehmer*innen bereits können, was sie lernen wollen und inwieweit dieses Lernen für das eigene Leben re-

levant ist. Dies bedeutet, auf Vorwissen in Englisch und Mathematik Rücksicht zu nehmen, die Motivationen und Wünsche, die mit der Teilnahme verbunden sind, zu erkunden und partizipativ zu prüfen, welche Holz- und Ziegelbauleistungen in der Community nachgefragt werden. Im ersteren Fall bedeutet dies den Bau von Gebrauchsgegenständen aus Altholzbeständen sowie einfache Dachstuhlkonstruktionen. Im zweiten Fall beinhaltet dies die Mitarbeit bei der Errichtung lokalen Sozialbaus („RDP housing“ – Einfamilienhäuser), die Erweiterung entsprechender Häuser, das Aufziehen von Begrenzungsmauern, Gartengrillanlagen, etc. Für die Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies, dass sich Übungsprojekte mit den realen Anforderungen in der Community decken sollen.

(2) In der Umsetzung kommen nur jene Materialien und Werkzeuge zur Anwendung, die selbstständige Handwerker*innen erwerben und erhalten können. Anforderungen an die Anwesenheit und Dauer des Kurses muss die vielfachen Erschwernisse des Alltags in sozio-ökonomischen benachteiligten Gebieten berücksichtigen (Transportkosten, Kinderbetreuung, Distanz zu privaten oder staatlichen Leistungen als Resultat persistenter Apartheid-Geographien, fortlaufender Einkommenserwerb, etc.).

(3) Der Erwerb von Konzepten, Inhalten und Fertigkeiten vollzieht sich auf Basis von individualisierten Projekten, die an die Lebenswelt der Teilnehmer*innen anknüpfen. Der TVET Strategie der UNESCO (2016) folgend, sind diese in „kritische Entrepreneurship Education“ (EE) (Forcher-Mayr & Mahlknecht, 2020b) eingebettet, verstanden als die Umsetzung von Ideen, auf Basis vorhandener ‚capabilities‘, durch die Werte für andere geschaffen werden. Kritische EE zielt darauf, das dominante Versprechen hoher sozialer Mobilität durch Bildung zu hinterfragen, und in Anlehnung an Paulo Freire (2005) die Ursachen und Dynamiken sozialer Benachteiligung in Hinblick auf die eigene Person und Community sichtbar zu machen. Anstelle der Kultivierung der neoliberalen Figur des ‚risk-takers‘ soll dialogisch erarbeitet werden, dass sich unternehmerisches Handeln auf Basis von kreativen Ideen nicht in einem Raum gleicher Chancen und Risiken vollzieht, sondern von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit abhängig ist. Dies vollzieht sich in der konkreten Verknüpfung von fachlichem Handeln mit der unternehmerischen Umsetzung von Ideen, wodurch eigene Handlungsmöglichkeiten und -grenzen in einem Wirtschaftssystem aufgezeigt, reflektiert und zivilgesellschaftliche Veränderungsmöglichkeiten diskutiert werden. Ein solches berufliches Lernen folgt einer kritischen Pädagogik, in dem es sich mit vorherrschenden ökonomischen und politischen gesellschaftlichen Verhältnissen, daran geknüpften dominanten Narrativen und deren Widersprüchen auseinandersetzt (Bernhard, Rothermel & Rühle, 2018).

Für viele Teilnehmer*innen ermöglicht diese Form beruflichen Lernens Erfahrungen des Könnens und der Anerkennung, die in ihrem bisherigen Lern- und Erwerbsbiographien als nicht vorhanden oder gering erfahren wurden. Es verfolgt in diesem Zusammenhang auch die Stärkung der Teilnehmer*innen für weiterführende Ausbildungen oder Projekte, die durch einen erweiterten Vorstellungshorizont und Handlungsfähigkeit subjektiv erreichbar scheinen. Dieses Ziel spiegelt Appadurais (2004) „capacity to aspire“ wider, indem es darauf zielt, durch ‚capability deprivations‘ begrenzte Erfahrungsräume aufzubrechen und zu erweitern. Weil die Erweiterung der Freiheit einen Zielhorizont des Strebens benötigt, sollen Anerkennungserfahrungen im Rahmen beruflichen Lernens negative Erfahrungen schuli-

schen Lernens oder Arbeitssuche überwinden und Teilnehmer*innen zur Weiterentwicklung einer Perspektive für ein ‚gutes Leben‘ anregen. Dies zu artikulieren und zu partizipieren entspricht dem Konzept der „capability for voice“ (Bonvin, 2019, S. 12).



Abb. 3: Anerkennung, Handlungsfähigkeit, neue Ziele: Präsentation des Gelernten vor der Community (Aufnahme: Forcher-Mayr, 2018).

5 Ausblick

Das Beispiel der Umsetzung beruflichen Lernens in einer sozioökonomisch benachteiligten Community verweist auf die Grenzen der Humankapital-Perspektive und die Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung. Anstelle eines Fokus auf das Erwerben von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen, ist die Perspektive des CA breiter angelegt. Im Zentrum steht die Frage nach der Erweiterung von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit von Menschen im Rahmen beruflichen Lernens.

Die Anwendung des CA bietet eine doppelte Perspektive auf soziale Gerechtigkeit. Aus einer systemischen bzw. institutionellen Perspektive kann er als analytischer Rahmen für die Evaluierung bestehender Angebote beruflichen Lernens verwendet werden, dort Benachteiligungen sichtbar machen und die Verbesserung bestehender bzw. die Schaffung neuer Angebote anleiten. Der Fokus rückt auf „what individuals value and why they participate in VET“ (McGrath et al., 2020, S. 11). Aus einer didaktischen Perspektive kann er auf Basis lebensweltlicher Bezüge individualisiertes Lernen sowie die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen anregen und Emanzipation und Mündigkeit fördern. Der CA kann in den Bereichen schulische Berufsbildung, duales System oder Berufsintegration zur Anwendung gebracht werden. Er öffnet den Blick aber auch für andere Felder

wie Projekte der offenen Jugendarbeit oder Quartiersarbeit, wenn diese mittels beruflicher Lerninhalte auf die Erhöhung von Verwirklichungschancen und Handlungsfähigkeit abzielen. Im Kontext von Migration kann die Perspektive systemische Anforderungen aufzeigen (Wedekind, Fakoush & Alla-Mensah, 2019). Dies reicht von Ländern wie Österreich bis hin zu außereuropäischen Flüchtlingslagern (Al-Husban & Adams, 2016 am Beispiel von Zaatari/Jordanien) oder Marginalisierung in fragilen Staaten (Hilal, 2017 in Bezug auf Palästina). Mit der ‚globalen Finanzkrise‘ 2008 ist in einigen Staaten des Globalen Südens das Interesse an Berufsbildungssystemen deutschsprachiger Länder (insbesondere dem dualen System), die mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit assoziiert werden, gewachsen (u.a. in Südafrika) (Langthaler, 2015). Die Planung von entsprechenden Projekten unter Anwendung der Perspektive des CA kann hier dazu beitragen, dass Maßnahmen unter der Leitperspektive der Erweiterung von ‚capabilities‘ entwickelt werden. Folglich ist eine Konzeption von beruflichem Lernen, welche die Erweiterung menschlicher Freiheit und die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit als Zielhorizont bestimmt, von globaler Relevanz.

Autor*innenangaben

Matthias Forcher-Mayr: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Jugendarbeiter, Österr. Bildungsbeauftragter für Nordmazedonien, seit 2014: Repräsentant und Lead Expert des BMBWF in Südafrika. Interessen: Entrepreneurship Education und Berufsbildung im Kontext sozialer Ungleichheit. Matthias.Forcher-Mayr@bildung.gv.at

Verzeichnis der Abbildungen/Tabellen

Abb. 1: Schematische Darstellung des Capability Ansatzes

Abb. 2: Freiheit zu/ durch ‚Möbel bauen können‘

Abb. 3: Anerkennung, Handlungsfähigkeit, neue Ziele: Präsentation des Gelernten vor der Community

Literaturverzeichnis

- Allais, S. (2012). Will skills save us? Rethinking the relationships between vocational education, skills development policies, and social policy. *International Journal of Educational Development*, 32(5), 632-642. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.01.001>
- Al-Husban, M. & Adams, C. (2016). Sustainable refugee migration: A rethink towards a positive capability approach. *Sustainability* 8(5): 451. <https://doi.org/10.3390/su8050451>
- Anderson, D. (2009). Productivism and ecologism: Changing discourses in TVET. In J. Fien, R. Maclean R & M.-G. Park (Hrsg.), *Work, learning and sustainable development. Opportunities and challenges* (S. 35-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8194-1_3
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Hrsg.), *Culture and public action* (S.59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Baatjes, I. (Hrsg.) (2018). *Learning for a living: Towards a new vision for post-school learning in South Africa*. HSRC press.
- Balwanz, D. (2019). Making a life: doing, radical humanism and agency. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-15). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_7-1
- Becker, G. (1993). *Human capital* (3. Ausgabe). University of Chicago Press.
- Bernhard, A., Rothermel, L., & Rühle, M. (2018). Einleitung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 11-23). Beltz.

- Bonvin, J.-M. (2019). Vocational education and training beyond human capital: A capability approach. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-17). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_5-1
- Bundy, C. (2019). Post-apartheid inequality and the long shadow of history. In C. Soudien, V. Reddy, & I. Woolard (Hrsg.), *State of the nation: poverty & inequality: diagnosis, prognosis, responses* (S. 79-99). HSRC Press.
- Department of Higher Education and Training (2013). *White paper of post-school education and training*. DHET.
- Drèze, J. & Sen, A. (2002). *India. Development and participation* (2. Auflage). Oxford University Press.
- Forcher-Mayr, M. (2014). *Fragile Übergänge*. Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/902936-28-8>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2016). Ithuba Community College Johannesburg. Inklusive Berufsbildung mit österreichischem Know-How. *Indaba*, 90, 14-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4756833>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2017): Berufsbildung und Schulentwicklung. Österreichisch-südafrikanische Lernerfahrungen. *Indaba*, 94, 15-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4756843>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2019). *Sprouting Entrepreneurs. Teacher's manual grade 5 to 12*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research. <https://doi.org/10.25656/01:20596>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2020a). A capability approach to entrepreneurship education: The Sprouting Entrepreneurs programme in rural South African schools. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 119-133. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0011>
- Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2020b). Critical entrepreneurship education in general education and TVET: Two concepts of practice in a South African township, *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 65-84. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0019>
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. (Discussion Papers, 98-108). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. <http://hdl.handle.net/10419/44061>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30. Jubiläumsausgabe). Continuum.
- Goffman, E. (1952). On cooling the mark out. *Psychiatry*, 15(4), S. 451-463. <https://doi.org/10.1080/00332747.1952.11022896>
- Guilbert, L., Bernoud, J.L., Gouvenet, B. & Rossier, J. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 69-89. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4>
- Hilal, R. (2017). TVET empowerment effects within the context of poverty, inequality and marginalisation in Palestine. *International Journal of Training Research*, 15(3), 255-267. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1376384>
- ILO – International Labour Organization (2018). *Women and men in the informal economy: A statistical picture* (3. Ausgabe). ILO.
- Kaiser, F. & Ketschau, T.J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 13-28). Verlag Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Ausgabe). Beltz.
- Langthaler, M. (2015). *The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective* (OEFSE working paper no. 53). Wien: Österreichische Forschungsförderung für internationale Entwicklung.
- McGrath, S., Alla-Mensah, J. & Langthaler, M. (2018). *Skills for decent work, life and sustainable development: Vocational education and the sustainable development goals* (OEFSE briefing paper no. 18). Österreichische Forschungsförderung für internationale Entwicklung.
- McGrath, S., Ramsarup, P., Zeelen, J., Wedekind, V., Allais, S., Lotz-Sisitka, H., Monk, D., Openjuru, G. & Russon, J.-A. (2019). Vocational education and training for African development: A literature review. *Journal of Vocational Education and Training* 72(4), 465-487. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1679969>
- McGrath, S., Powell, L., Alla-Mensah, J., Hilal, R. & Stuart, R. (2020). New VET theories for new times: the critical capabilities approach to vocational education and training and its potential for theorising a transformed and transformational VET. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2020.1786440>
- McQuaid, R.W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Ngcwangu, S. (2015). The ideological underpinnings of World Bank TVET policy: Implications of the influence of human capital theory on South African TVET policy. *Education as Change*, 19(3), 24-45. <https://doi.org/10.1080/16823206.2015.1085620>

- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development* 7(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Powell, L. & McGrath, S. (2019). Capability or employability? Orientating VET toward “real work”. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1-25). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_12-1
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/14778785060606083>
- Statistics South Africa (2021). *Quarterly labour force survey. Quarter 4:2020*. STATSSA.
- Seekings, J. (2019). Poverty and inequality: South Africa in a continental context. In C. Soudien, V. Reddy, & I. Woolard (Hrsg.), *State of the nation: poverty & inequality: diagnosis, prognosis, responses* (S. 42-56). HSRC Press.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World Development*, 25(12), 1959-1961. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10014-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6)
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- The Presidency (2012). *National development plan 2030. Our future – make it work*. Republic of South Africa.
- Tikly, L. (2013). Reconceptualising TVET and development: A human capability approach. UNESCO (Hrsg.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practise* (S. 3-39). UNESCO – UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO (2016). *Strategy for Technical Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*. UNESCO.
- Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1477878503001001002>
- Walker, M. (2008). The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In H.-W. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 116-130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90922-6_7
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.003>
- Wedekind, V. (2014). Going around in circles. Employability, responsiveness and the reform of the college sector. In S. Vally & E. Motala (Hrsg.), *Education, economy and society* (S. 57-80). UNISA Press.
- Wedekind, V., Alla-Mensah, J. & H. Fakoush (2019). *Human migration and TVET* (UNESCO-UNEVOC discussion paper). <https://unevoc.unesco.org/pub/30002-eng.pdf>

Nicole Ackermann

Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz

Knowing, acting, developing: curricular orientations and competence concepts along the curricula revisions of Switzerland's commercial VET

Zusammenfassung

Die kaufmännische Berufsbildung in der Schweiz durchlief in den letzten Jahrzehnten drei umfassende Lehrplanrevisionen. Dieser Beitrag untersucht curriculare Orientierungen und curriculare Kompetenzkonzepte in den kaufmännischen Lehrplänen. Hierfür werden die drei Lehrpläne 2003, 2012 und 2022 qualitativ analysiert. Das Wissenschaftsprinzip hat eine lange Tradition, wesentlich geprägt durch allgemeinbildende Fächer. Mit der jüngsten Revision kommt es zu einer Verlagerung hin zum Situations- und Persönlichkeitsprinzip, eingeführt durch berufliche Handlungsfelder. In den älteren Lehrplänen findet sich ein fachbezogenes Kompetenzkonzept, im neuen Lehrplan ein berufsbezogenes.

Abstract

Switzerland's commercial VET underwent comprehensive curriculum revisions in the last decades. This article examines curricular orientations and competence concepts in the commercial curricula. For this purpose, the commercial curricula of 2003, 2012 and 2022 are qualitatively analysed. The principle of discipline has a long tradition, characterized by general education subjects. With the new revision, there is a shift towards the principles of situations and personality, introduced by vocational action fields. In the older curricula, there is a discipline-specific competence concept, whereas in the new curriculum a vocation-specific.

1 Einleitung

Die Berufsbildung in der Schweiz ist gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA)¹ (SBFI, 2020a, S. 8-9). Sie ist auf der Sekundarstufe II als berufliche Grundbildung² und der Tertiärstufe als höhere Berufsbildung angesiedelt (SBFI, 2020a, S. 6-7). Der beruflichen Grundbildung liegt ein *duales Modell* zugrunde: zur betrieblichen Ausbildung gehören die zwei Lernorte Lehrbetrieb und überbetriebliche Kurse; zur schulischen Ausbildung der Lernort Berufsfachschule³ (SBFI, 2020a, S. 10; Art. 16 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz). Im *Lehrbetrieb* sind die Lernenden aktiv im betrieblichen Prozess eingebunden und eignen sich berufspraktische Kenntnisse und Fertigkeiten an. Die überbetrieblichen Kurse dienen der Vermittlung und dem Erwerb genereller berufspraktischer Kenntnisse und Fertigkeiten, die über die Spezialisierung des Lehrbetriebs hinausgehen; sie werden häufig durch Ausbildungszentren organisiert. In der *Berufsfachschule* werden berufskundlicher und allgemeinbildender Unterricht sowie Sportunterricht angeboten.⁴ Der *berufskundliche Unterricht* richtet sich an den theoretischen Kenntnissen aus, die für die Berufsausübung erforderlich sind: berufsspezifisches Konzept- und Handlungswissen aneignen, erweitern und reflektieren. Der *allgemeinbildende Unterricht* zielt auf die Orientierung in der persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebenswelt sowie auf die Bewältigung komplexer Situationen ab (BBT, 2006, S. 5; Art. 2 Verordnung Allgemeinbildung): Kompetenzen im Lernbereich Sprache und Kommunikation sowie im Lernbereich Gesellschaft fördern.

Nach der obligatorischen Schule beginnen rund zwei Drittel der Schweizer Jugendlichen eine Berufslehre. Von den ca. 240 Berufen werden die kaufmännischen Berufe⁵ am meisten gewählt, nämlich von rund 20 Prozent der Lernenden (BFS, 2020; SBFI, 2020a, S. 11-12). Die kaufmännische Berufslehre kann in rund 20 verschiedenen Branchen absolviert werden, z.B. Banken, Hotellerie, Industrie, öffentliche Verwaltung, Spedition, Spitäler (SKKAB, 2011, S. 31-32). Die betriebliche Ausbildung der kaufmännischen Lernenden unterscheidet sich je nach Branche und Betrieb, hingegen ist die schulische Ausbildung einheitlich (kfmv, 2016; SKKAB, 2011, S. 6). Der Berufsabschluss ist für alle Branchen gleich, daher wird die kaufmännische Berufslehre häufig als „Allbranchenlehre“ bezeichnet.

Die kaufmännische Grundbildung in der Schweiz durchlief in den letzten Jahrzehnten drei umfassende Lehrplanrevisionen (Gründler & Tatavitto, 2016; König, Siegrist & Vetterli, 1985; Maurer & Pieneck, 2013; Voisard, 2011; Wettstein, 2020): 1986, 2003 und 2012. Mit der Revision 2003 wurden erstmals „Kompetenzen“ eingeführt und mit der Revision 2012 „Handlungskompetenzen“; diese (Handlungs)Kompetenzen sind jedoch lernort- und lernbereichsspezifisch formuliert (BBT, 2003; EVD, 2003; SKKAB, 2011). Mit der geplan-

1 Zu den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) gehören Berufs-, Branchen- und Arbeitnehmerverbände sowie Unternehmen (SBFI, 2020a, S. 9). Die OdA sind als Träger des Berufs auf nationaler Ebene u. a. für die Bildungsinhalte und das Qualifikationsverfahren zuständig.

2 Die berufliche Grundbildung in der Schweiz ist gleichbedeutend mit der beruflichen Erstausbildung bzw. der Berufslehre in Deutschland und Österreich.

3 Die Berufsfachschule ist der reguläre schulische Lernort; abhängig von Beruf und Abschluss sind ein bis zwei obligatorische Schultage pro Woche vorgesehen.

4 Eine Ausnahme bilden fünf Berufe, u. a. die Kaufleute, bei denen allgemeinbildende Lerninhalte in mehrere Fächer integriert sind (SBFI, 2015a, S. 8).

5 Zu den kaufmännischen Berufen gehören die dreijährige Ausbildung „Kaufrau/Kaufmann EFZ“ und die zweijährige Ausbildung „Büroassistentin/Büroassistent EBA“ (BFS, 2020).

ten Revision 2022 („Kaufleute 2022“) werden „berufliche Handlungskompetenzen“ lernortübergreifend integriert (SKKAB, 2018, 2020a).

Ausgehend von den erwähnten Lehrplanrevisionen geht dieser Beitrag zwei Fragen nach: Welche curricularen Orientierungen sind in den kaufmännischen Lehrplänen vorherrschend und inwiefern verlagern sie sich? An welche Kompetenzkonzepte lehnen sich die kaufmännischen Lehrpläne an und inwiefern verändern sie sich? Hierfür werden Lehrplanprinzipien und Kompetenzkonzepte aus der Bildungsforschung skizziert (Abschnitt 2) sowie die Lehrpläne der kaufmännischen Grundbildung analysiert (Abschnitt 3). Schließlich wird das Desiderat für die didaktische Forschung und Praxis abgeleitet.

2 Theoretischer Hintergrund

Bildungsreformen sind häufig mit Lehrplanrevisionen verbunden (siehe Robinsohn, 1967) und unterliegen wechselnden curricularen Strömungen, so z.B. Wissenschafts-, Situations-, Subjekt-, Lernziel- oder Handlungsorientierung (Reinisch, 2017). Zu den jüngeren Strömungen gehört die Kompetenzorientierung, womit der Dualismus von Wissen und Handeln überwunden werden soll (Horlacher, 2016; Reetz, 1996; Reusser, 2014; Tramm, 1994). Nachfolgend werden Lehrplanprinzipien (Abschnitt 2.1) und Kompetenzkonzepte aus der Bildungsforschung (Abschnitt 2.2) skizziert, insbesondere wird berufliche Handlungskompetenzorientierung als curriculares Prinzip gedeutet.

2.1 Prinzipien der Lehrplangestaltung

Bei der Entwicklung und Überarbeitung von Lehrplänen muss das Relevanzproblem gelöst werden, d. h. die Ermittlung, Auswahl und Begründung von relevanten Lerngegenständen. In der wirtschaftspädagogischen Curriculumforschung werden zur Lösung des Relevanzproblems drei curriculare Prinzipien vorgeschlagen (Reetz, 1984, 2003; Tramm & Reetz, 2010): Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip. Es geht sodann nicht um eine isolierte, sondern um eine komplementäre Verwendung dieser drei Prinzipien (Reetz, 2003, S. 101-102).

Beim *Wissenschaftsprinzip* orientiert sich die Auswahl der Lerngegenstände an der Fachdisziplin bzw. den Fachdisziplinen, d. h. an den Wissensbeständen der akademischen Forschung und Lehre. Die Wissenschaftsorientierung dient u. a. der Wissenschaftspropädeutik, d. h. einer Vorbereitung auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten. In der Wirtschaftspädagogik sind diese Bezugsdisziplinen die Wirtschaftswissenschaften, d. h. Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre (Kaminski, 2001, 2017; Kaminski & Eggert, 2008; Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012) und/oder die Sozialwissenschaften (Hedtke, 2006, 2018; May, 2010; Ochs & Steinmann, 1978; Tafner, 2017, 2018; Weber, 2014).

Das *Situationsprinzip* richtet die Lerngegenstände an gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen aus, die für Lernende bedeutsam sind bzw. werden können, und an den notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung dieser Situationen (Ochs & Steinmann, 1978; Robinsohn, 1967; Steinmann, 1997). In der Wirtschaftspädagogik sind dies ökonomisch geprägte Situationen, die im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensbereich verankert sind (Ackermann, 2019, S. 62-67; im Druck; Albers, 1988, 1995). Der persönliche Lebensbereich adressiert das Situationsfeld „Konsum“ (z.B. Umgang mit Geld, nachhal-

tiger Konsum, langfristiges Sparen, private Vorsorge). Der berufliche Lebensbereich bündelt das Situationsfeld „Arbeit“, wobei berufsallgemeine (z.B. Berufs- und Studienwahl, Aus- und Weiterbildung, Unternehmensführung) und berufsspezifische Anforderungssituationen (z.B. kaufmännisch-verwaltende Tätigkeiten) zu unterscheiden sind. Der gesellschaftliche Lebensbereich bezieht sich auf das Situationsfeld „Gesellschaft“ und seine gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Problemstellungen (z.B. Europapolitik, Finanzpolitik, Sozialpolitik, Umweltpolitik).

Beim *Persönlichkeitsprinzip* werden Lerngegenstände hinsichtlich der persönlichen Entwicklung und Entfaltung der Lernenden ausgewählt. Die Subjektorientierung dient der persönlichen Lebensbewältigung und der gesellschaftlichen Teilhabe (Weber, 2013). Es bezieht sich auf ein Bildungsideal, d. h. auf die normative Vorstellung des gebildeten Menschen. Für die Wirtschaftspädagogik finden sich zwei Bildungsideale: der „mündige Wirtschaftsbürger“ (Albers, 1995; Dubs, 2011, 2013; Ulrich, 1993, 2001) und der „ehrbare Kaufmann“ (Casper, 2017; Schlömer, 2017; Tafner, 2017).

Berufliche Handlungskompetenzorientierung im Curriculum kann nun als Mischform von Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip gedeutet werden: Berufsspezifische Handlungssituationen dienen als Ausgangspunkt und berufsspezifische Handlungskompetenzen als Zielvorgabe für die didaktische Inszenierung. Persönliche Eigenschaften bilden das Potenzial und die Restriktion für das erfolgreiche Handeln in berufsspezifischen und berufsallgemeinen Situationen. Für die berufliche Handlungskompetenzorientierung sind also gegenstand-, gruppen- und personenbezogene Fähigkeiten gleichermaßen bedeutsam (Reusser, 2014).

2.2 Vielfalt der Kompetenzkonzepte

In der Bildungsforschung wird je nach Forschungsbereich auf ein anderes Kompetenzkonzept bzw. eine andere Kompetenzdefinition rekurriert; es findet sich keine einheitliche, allgemein anerkannte Definition (Hartig, 2008, S. 16; Klieme, Maag Merki & Hartig, 2007, S. 5; Weinert, 2001, S. 46). Für die Kompetenzmodellierung und Leistungsmessung trug Weinert (1999, 2001) verschiedene Kompetenzkonzepte zusammen. Zwei dieser Konzepte sind bis heute in der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung verbreitet: Das engere Konzept beschreibt Kompetenz als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf die Anforderungen bestimmter Situationsfelder beziehen. Diese kognitiven Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren (Weinert., 2001, S. 47). Das breitere Konzept beschreibt Kompetenz als *Handlungskompetenz*, d. h. eine Integration von kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen und motivationalen Orientierungen, bezogen auf Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie z.B. eines Berufes (Weinert, 2001, S. 49-50).

In der Curriculumforschung wurde das Konzept der *umfassenden Handlungskompetenz* nach Roth (1971) einflussreich. Kompetenz ist hierbei als Mündigkeit zu interpretieren und zwar in einem dreifachen Sinne (Roth, 1971, S. 180): a) Selbstkompetenz als personenbezogene Fähigkeit, d. h. für sich selbstverantwortlich zu handeln (z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Selbstreflexion); b) Sachkompetenz als gegenstandsbezogene Fähigkeit, d. h. für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig zu sein (z.B. Fach- und Berufswissen); c) Sozialkompetenz als gemeinschafts- und gruppenbezogene Fähigkeit, d. h. für gesellschaftlich relevante Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und somit zuständig

zu sein (z.B. Kommunikation, Kooperation). Dieses Kompetenzkonzept ist breit und umfassend angelegt, da „Fähigkeit“ als Verbindung von kognitiven, motivationalen und volitionalen Dispositionen verstanden wird (Klieme & Hartig, 2007, S. 20).

Das Konzept der umfassenden Handlungskompetenz und die Trias der Kompetenzbereiche ist v. a. in der Berufsbildung verbreitet, und zwar als *berufliche Handlungskompetenz* (Reetz, 1990, 1999). Dieses Konzept hat sich jedoch in der empirischen Berufsbildungsforschung kaum bewährt: Sozial- und Selbstkompetenzen lassen sich nur schwer in operationalisierbare Konstrukte überführen und mittels standardisierter Testverfahren reliabel erfassen, entsprechend sind die Testergebnisse kaum valide zu interpretieren.

3 Empirische Untersuchung

Für die Untersuchung der curricularen Orientierungen und curricularen Kompetenzkonzepte in den Lehrplänen der kaufmännischen Grundbildung der Schweiz wurde eine genuine und qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 533-536, S. 540-544; Mayring, 2015, S. 11-13). Für die Lehrplananalyse wurden drei Dokumente verwendet:

- Reglement und Ausbildungsziele Kauffrau/Kaufmann vom 24. Januar 2003 (EVD, 2003);
- Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung (Stand am 1. Juni 2020) (SKKAB, 2011)⁶;
- Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ, Entwurf vom 31. Juli 2020 für brancheninterne Vernehmlassung (SKKAB, 2020b)⁷.

Die Lehrpläne wurden hinsichtlich der Beschreibung der Kompetenz und der Strukturierung der Kompetenzbereiche sowie hinsichtlich der Gewichtung der curricularen Orientierungen analysiert. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Lehrplananalyse dargestellt.

3.1 Handlungskompetenzen als fachspezifische Kompetenzen (Lehrplan 2003 und 2012)

Die Lehrplanrevision 2003 wurde damit begründet, dass sich die Tätigkeitsfelder der Kaufleute in den vergangenen Jahren verändert hatten: Der Alltag werde vom Computer beherrscht, die Kommunikation zwischen den Geschäftspartnern sei ausschlaggebend, Arbeitsabläufe seien mit der weltweiten Vernetzung komplexer geworden (BBT, 2003). Die kaufmännische Berufslehre sollte fortan auf den Erwerb und die Nutzung von Kompetenzen ausgerichtet sein: „Um im anspruchsvollen Beruf heute und morgen bestehen zu können, müssen die heutigen Kaufleute über Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen verfügen“ (BBT, 2003, S. 1). Entsprechend wird im kaufmännischen Lehrplan 2003 erstmals der Begriff „Kompetenzen“ eingeführt und durch den kaufmännischen Kompetenzenwürfel visualisiert (Abb. 1). Die Kompetenzbereiche werden dabei wie folgt verstanden (EVD, 2003, S. 19): Fachkompetenzen sind fachliches Wissen und Können, um im Berufsfeld produktiv tätig zu sein und zu bleiben; Methodenkompetenzen sind Instrumente und Methoden, um

⁶ Die Bildungserlasse der Revision 2012 sind derzeit in Kraft.

⁷ Die Bildungserlasse der Revision 2022 gingen im August 2020 in die interne Vernehmlassung bei den kaufmännischen Branchenverbänden; die externe Vernehmlassung bei den Bundesämtern fand zwischen Januar und Mai 2021 statt.

fachliches Wissen und Können anzueignen und situationsgerecht anzuwenden; Sozialkompetenzen sind ein verantwortungsvoller Umgang mit sich und der Umwelt.

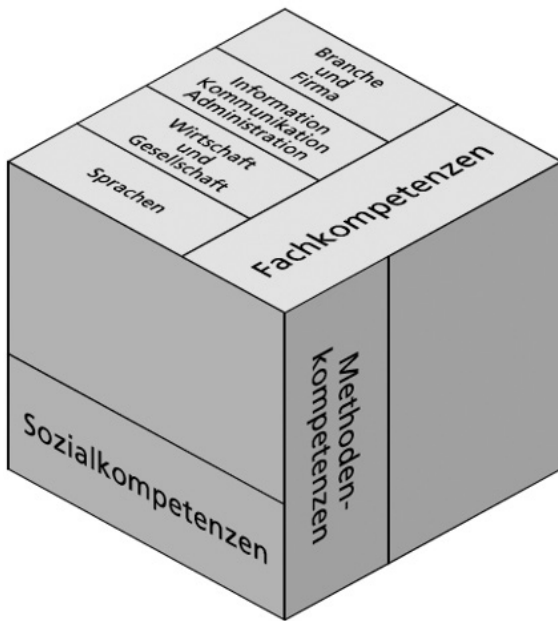


Abb. 1: Kompetenzenwürfel des Lehrplans 2003 (EVD, 2003, S. 19)

Dieser Kompetenzenwürfel kann als Modell fachlicher (Fach- und Methodenkompetenzen) und überfachlicher (Sozialkompetenzen) Kompetenzen interpretiert werden. Selbstkompetenzen sind darin nicht berücksichtigt: Die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen scheint kein zentrales curriculares Element der kaufmännischen Grundbildung zu sein.

Im kaufmännischen Lehrplan 2012 wird der Begriff „Kompetenzen“ durch „berufliche Handlungskompetenzen“ ersetzt, seine inhaltliche Füllung bleibt aber nahezu unverändert. Die begriffliche Anpassung ist wohl mit einer allgemeinen, bildungspolitischen Bestrebung zu erklären: Das zuständige Bundesamt für Berufsbildung verlangte von allen Berufen handlungskompetenzorientierte Lehrplanmodelle (SBFI, 2015, S. 101-109). „Die beruflichen Handlungskompetenzen beschreiben die Gesamtheit der erforderlichen Kompetenzen, die die Absolvierenden für die Ausübung des jeweiligen Berufs am Ende des Lernprozesses erworben haben müssen und die im Rahmen der Abschlussprüfungen überprüft werden. [...] Die beruflichen Handlungskompetenzen werden je nach Modell umschrieben in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen oder Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen“ (SBFI, 2015, S. 14). Die erwähnten Kompetenzbereiche scheinen also an die Trias von Selbst, Sache und Sozial angelehnt (Roth, 1971), jedoch finden sich in diesen Dokumenten keine Bezüge zu theoretischen Kompetenzkonzepten.

Die beruflichen Handlungskompetenzen werden im Lehrplan 2012 wiederum mittels des Kompetenzenwürfels dargestellt (SKKAB, 2011, S. 7-8), allerdings wird die berufliche Handlungskompetenzorientierung als Lehrplanprinzip nicht konsequent umgesetzt. Deutlich wird dies durch die separierte Bildungsfunktion der kaufmännischen Lernorte sowie

durch Struktur und Inhalt der Fachkompetenzen (Abb. 2). Fachkompetenzen werden mit Fächern bzw. Lernbereichen gleichgesetzt und sind lernortspezifisch strukturiert (SKKAB, 2011, S. 9-10). Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind lernortübergreifend und lernbereichsübergreifend angelegt (2011, S. 11-13), insofern als überfachliche bzw. berufsallgemeine Kompetenzen zu interpretieren. Im Kompetenzenwürfel sind nun Selbstkompetenzen integriert und mit Sozialkompetenzen kombiniert: Die Persönlichkeitsentwicklung der kaufmännischen Lernenden scheint nun wichtig, doch bleiben die einzelnen personalen Kompetenzen rudimentär („Leistungsbereitschaft“, „Lernfähigkeit“).

Handlungskompetenzbereiche (nach 1. Fachkompetenzen gegliedert)					
1.2	1.3	1.1 "Branche und Betrieb"	1.4	1.5	
Standardsprache regionale Landessprache (LS)	Fremdsprachen (FS) 2. Landessprache und/oder Englisch	1. Material/Waren oder Dienstleistungen bewirtschaften	Information, Kommunikation, Administration (IKA)	Wirtschaft und Gesellschaft (W&G)	
		2. Kunden beraten			
		3. Aufträge abwickeln			
		4. Massnahmen des Marketings- und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen			
		5. Aufgaben der Personaladministration ausführen			
		6. Finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen			
		7. Administrative und organisatorische Tätigkeiten ausüben			
		8. Kenntnisse über die eigene Branche und den eigenen Betrieb anwenden			
2. Methodenkompetenzen					
2.1 Effizientes und systematisches Arbeiten		2.2 Vernetztes Denken und Handeln	2.3 Erfolgreiches Beraten und Verhandeln	2.4 Wirksames Präsentieren	
3. Sozial- und Selbstkompetenzen					
3.1 Leistungsbe- reitschaft	3.2 Kommuni- kationsfähig- keit	3.3 Teamfä- higkeit	3.4 Umgangs- formen	3.5 Lernfähig- keit	3.6 Ökologi- sches Bewusst- sein

Abb. 2: Kompetenzbereiche des Lehrplans 2012 (SKKAB (2011, S. 8))

Der Lernbereich „Branche und Betrieb“ ist ausschließlich in der *betrieblichen Ausbildung* (Lehrbetrieb, überbetriebliche Kurse) verankert (SKKAB, 2011, S. 6). Zu den *generischen, branchenübergreifenden Kompetenzen* zählen z.B. Material bewirtschaften, Kund*innen beraten, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit umsetzen, Personaladministration ausführen oder finanzwirtschaftliche Prozesse abwickeln (2011, S. 9). Jede Branche konkretisiert den Lernbereich „Branche und Betrieb“ in *branchenspezifischen Kompetenzen* (2011, S. 6), die teilweise erheblich zwischen den Branchen variieren, und zwar bezüglich Anzahl, Verbindlichkeit und

Inhalt (z.B. Hotel-Gastro-Tourismus, öffentliche Verwaltung, Privatversicherung, internationale Speditionslogistik). Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass die kaufmännischen Branchen heterogen sind und sich der kaufmännische Beruf in den einzelnen Branchen differenziert und spezialisiert darstellt.

Die vier Lernbereiche „Standardsprache“, „Fremdsprachen2“, „Information, Kommunikation, Administration“ (IKA) sowie „Wirtschaft und Gesellschaft“ (W&G) beziehen sich ausschließlich auf die *schulische Ausbildung* (Berufsfachschule) (SKKAB, 2011, S. 10). Diese Lernbereiche sind für die Lernenden aller Branchen einheitlich (2011, S. 6). Für jeden Lernbereich werden unterrichtsspezifische Kompetenzen konkretisiert. Die meisten Lernbereiche haben allgemeinbildende Lerninhalte, so etwa die Bereiche Standardsprache, Fremdsprachen und Teilbereiche von W&G (insb. Gesamtwirtschaft, Rechtskunde, Staatskunde) (Ackermann, 2021b). Als berufskundlich lassen sich wenige Lernbereiche bzw. Lerninhalte deuten, z.B. IKA und Teilbereiche von W&G (insb. Finanzwirtschaft, Betriebswirtschaft).

Aus der Strukturierung der Fachkompetenzen bzw. der Lernbereiche lässt sich schließen, dass in der betrieblichen und schulischen Ausbildung andere curriculare Orientierungen vorherrschend sind. Die betriebliche Ausbildung beinhaltet einzig berufskundliche und berufsspezifische Lerngegenstände; hier ist das Situationsprinzip vorherrschend (Reetz, 2003; Tramm & Reetz, 2010). Die schulische Ausbildung hingegen umfasst hauptsächlich allgemeinbildende und fachspezifische Lerngegenstände; hier dominiert das Wissenschaftsprinzip.

Das Wissenschaftsprinzip hat in den Lehrplänen der kaufmännischen Grundbildung eine lange Tradition. Zum einen liegt es in der Natur des Berufs der Kaufleute begründet, dass das „Kopfwerk“ eine größere Rolle spielt als das „Handwerk“: kaufmännische Angestellte korrespondieren mit Zulieferern und Abnehmern im In- und Ausland, kalkulieren betriebliche Kennzahlen entlang des Wertschöpfungskette, dokumentieren betriebliche Abläufe und organisieren betriebliche Anlässe. Zum anderen trägt die Statusorientierung der Kaufleute dazu bei, dass den allgemeinbildenden Fächern ein hoher Stellenwert zukommt; die kaufmännischen Angestellten sahen sich seit jeher als (besser) gebildete Bürger*innen (König, Siegrist & Vetterli, 1985). „Nebenbei thut der junge Sohn Merkurs gut, sich auch für handelspolitische und volkswirtschaftliche Fragen zu interessiren, damit er ein Verständniss für den Zusammenhang aller gewerblichen und kaufmännischen Thätigkeit erlangt“ (*Fortschritt*, 1884, zit. nach Wettstein, 1987/2005, S. 12). Die Fremdsprachen (Französisch, Englisch, Italienisch) machten bspw. im Jahr 1930 rund einen Drittel der Stundentafel aus (König et al., 1985, S. 121). Das vorherrschende Wissenschaftsprinzip zeigt sich heute durch den hohen Anteil der allgemeinbildenden Fächer (z.B. Wirtschaftskunde, Staatskunde, Rechtskunde, Deutsch, Fremdsprachen) und den geringen bzw. schwindenden Anteil der berufskundlichen Fächer (z.B. Stenografie, Maschinenschreiben, Handelskorrespondenz, kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung) (1985, S. 121).

3.2 Handlungskompetenzen als berufsspezifische Kompetenzen (Lehrplan 2022)

Für die geplante Lehrplanrevision 2022 werden die globale und digitale Arbeitswelt sowie die veränderten Tätigkeitsfelder der Kaufleute als Gründe angeführt (SKKAB, 2018, 2020a). Von zukünftigen Kaufleuten werden „technische Fertigkeiten, Computational Thinking, Sozial- und Selbstkompetenzen sowie kritisches Denken und Kreativität“ (SKKAB, 2020) erwartet. Die kaufmännische Grundbildung soll nun konsequent auf die Förderung und Überprüfung von beruflichen Handlungskompetenzen ausgerichtet werden, und zwar durch die enge Ko-

operation und Koordination aller drei Lernorte (SKKAB, 2018, 2020a). Mittels einer Berufsfeldanalyse wurden relevante kaufmännische Anforderungssituationen eingeschätzt, die darin enthaltenen Tätigkeiten bestimmt und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten abgeleitet (Ectaveo, 2018). Im Entwurf des kaufmännischen Lehrplans 2022 sind diese beruflichen Handlungskompetenzen in fünf Handlungskompetenzbereiche unterteilt, in jedem Bereich werden vier bis sechs Handlungskompetenzen beschrieben (SKKAB, 2020b, S. 9, S. 12ff.) (Tab. 1).

Tab. 1: Kompetenzbereiche des Lehrplans 2022

Handlungskompetenzbereich	Handlungskompetenz (Auswahl)
A: Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen	a2: Netzwerke im kaufmännischen Bereich aufbauen und nutzen a3: Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten
B: Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld	b2: Schnittstellen in betrieblichen Prozessen koordinieren b4: Kaufmännische Projektmanagementaufgaben ausführen
C: Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen	c4: Marketing- und Kommunikationsaktivitäten umsetzen c5: Finanzielle Vorgänge betreuen und kontrollieren
D: Gestalten von Kunden- oder Lieferantenbeziehungen	d1: Anliegen von Kunden und Lieferanten entgegennehmen d2: Informations- und Beratungsgespräche mit Kunden und Lieferanten führen
E: Einsetzen von Technologien in der digitalen Arbeitswelt	e1: Applikationen im kaufmännischen Bereich anwenden e4: Betriebsbezogene Inhalte multimedial aufbereiten

Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an SKKAB (2020b, S. 9)

Der Begriff „berufliche Handlungskompetenzen“ wird im kaufmännischen Lehrplan 2022 weitergeführt, jedoch neu angereichert. Handlungskompetenzen können hier interpretiert werden als kontextspezifisch, da sie sich auf kaufmännische Tätigkeiten beziehen, sowie als kognitiv und nicht-kognitiv, da das erfolgreiche und verantwortliche Ausüben dieser kaufmännischen Tätigkeiten Kognition, Motivation und Volition verlangt (Weinert, 2001). Die beruflichen Handlungskompetenzen gelten lernort- und branchenübergreifend. Angesichts der heterogenen kaufmännischen Branchen (SKKAB, 2020b, S. 11) sind sie wohl mehr als berufsüberfachlich und weniger als berufsfachlich auszulegen.

Das neue lernortübergreifende und kompetenzorientierte Lehrplanmodell stellt für die kaufmännische Grundbildung in der Schweiz einen *Paradigmenwechsel* dar, insbesondere für die schulische Ausbildung ergeben sich weitreichende Veränderungen (SBFI, 2020, Art. 11 Abs. 1 Verordnung Kaufleute EFZ): Auflösung der traditionellen allgemeinbildenden Fächer bzw. Lernbereiche, Einführung des neuen großen Lernbereichs „Berufskennntnisse“ und Berücksichtigung der individuellen Entwicklung und Entfaltung der Lernenden während der Ausbildung (z.B. mittels Portfolio, Projektarbeit).

Das Situationsprinzip zeigt sich nun in der schulischen Ausbildung deutlich, indem der Lernbereiche „Berufskennntnisse“ entlang der Handlungskompetenzbereiche strukturiert wird und typische berufliche Arbeitssituationen und Tätigkeiten als Lerngegenstände verwendet werden. Das Wissenschaftsprinzip kommt in der schulischen Ausbildung dann zum Tragen, wenn

sich die beruflichen Handlungskompetenzen auf berufs- und fachwissenschaftliche Grundlagen stützen lassen, wie z.B. Management, Unternehmenskommunikation, Arbeits- und Organisationspsychologie.

Das Persönlichkeitsprinzip ist in der schulischen Ausbildung durch zwei curriculare Elemente erkennbar: Erstens, sprachlich-kommunikative Kompetenzen werden im „Handlungskompetenzbereich d“ in der regionalen Landessprache und/oder einer Fremdsprache angeeignet und eingeübt (*focus on form*, Arbeit an der Sprache) und in allen anderen Handlungskompetenzbereichen angewendet (*focus on meaning*, Arbeit mit der Sprache) (SKKAB, 2020b, S. 28ff.). Zweitens, Kompetenzen für persönliche und gesellschaftliche Lebenssituationen werden im „Handlungskompetenzbereich a“ themenorientiert aufgebaut (SKKAB, 2020b, S. 12ff.): persönliche Kompetenzentwicklung und lebenslanges Lernen, individuelle Lebensbewältigung (soziale Beziehungen, Wohnen, Arbeiten, Versichern und Vorsorgen, Budget und Schulden, Steuern), berufliche Teilhabe (Netzwerke, Selbstvermarktung), gesellschaftliche Teilhabe (Rechtsordnung, Demokratie, politische Rechte und Meinungsbildung, Migration, Globalisierung, Mobilität, Klimawandel).

Die Strukturierung der beruflichen Handlungskompetenzbereiche und die Beschreibung der beruflichen Handlungskompetenzen lässt eine Verlagerung vom Wissenschaftsprinzip (disziplinäre Fachstruktur) zum Situationsprinzip (situationale Handlungsfelder) und Persönlichkeitsprinzip vermuten. Mit dieser Verlagerung der curricularen Orientierungen geht auch eine veränderte Auslegung des Kompetenzbegriffs vonstatten: Kompetenz wird eher als Handeln und Entfalten denn als Wissen verstanden.

4 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieses Beitrags war es, curriculare Orientierungen und curriculare Kompetenzkonzepte in den Lehrplänen der kaufmännische Grundbildung der Schweiz zu untersuchen. Hierfür wurden Lehrplanprinzipien und Kompetenzkonzepte aus der Bildungsforschung skizziert und die kaufmännischen Lehrpläne der Revisionen von 2003, 2012 und 2022 analysiert.

Das Wissenschaftsprinzip war bis anhin in der schulischen Ausbildung durch Fächer bzw. Lernbereiche vorherrschend, das Situationsprinzip in der betrieblichen Ausbildung durch berufliche Lern- und Arbeitssituationen. Mit der geplanten Lehrplanrevision 2022 werden nun berufliche Arbeitssituationen sowie die persönliche Entwicklung der kaufmännischen Lernenden zu zentralen curricularen Elementen in der schulischen und in der betrieblichen Ausbildung. Über die drei Lehrplanrevisionen hinweg zeichnet sich eine Verlagerung vom Wissenschaftsprinzip zum Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip ab.

Der Begriff „Kompetenzen“ wurde erstmals im Lehrplan 2003 eingeführt und im Lehrplan 2012 in „berufliche Handlungskompetenzen“ umbenannt. Hier findet sich ein *fachspezifisches Kompetenzkonzept*: Die Kompetenzbereiche sind fachlich, methodisch, sozial und personal gegliedert, jedoch werden sie lernort- und lernbereichsspezifisch umgesetzt. In der betrieblichen Ausbildung werden ausschließlich berufsspezifische Handlungsroutinen und -maximen angeleitet und eingeübt; in der schulischen Ausbildung überwiegend fachspezifische Wissensbestände erworben. Im Entwurf des Lehrplans 2022 findet sich ein *berufsspezifisches Kompetenzkonzept*: Handlungskompetenzen sind auf berufliche Arbeitssituationen ausgerichtet und werden lernortübergreifend umgesetzt. Gemein ist allen drei Lehrplanrevisionen, dass Kompe-

tenzbereiche beschrieben, aber keine Kompetenzniveaus festgelegt werden (Hartig & Klieme, 2006, S. 132-136). Zudem werden die zugrundeliegenden theoretischen Kompetenzkonzepte in den veröffentlichten Bildungserlassen nicht erläutert und begründet.

Die anstehende Lehrplanrevision 2022 bedeutet für die kaufmännische Grundbildung in der Schweiz einen Paradigmenwechsel. Sie stellt insbesondere die kaufmännischen Berufsfachschulen vor weitreichende pädagogisch-didaktische, personelle und organisatorische Herausforderungen (Ackermann, 2021a; Pfiffner & Ackermann, 2020), so z.B.: handlungskompetenzorientierte Gestaltung des Unterrichts, fachliche und pädagogisch-didaktische Weiterbildung der Lehrpersonen, Umstrukturierung von Stundenplänen und Fachgruppen.

Die erstgenannte Herausforderung stellt gleichzeitig auch ein Desiderat für die didaktische Forschung und Praxis dar. Im kaufmännischen Unterricht kann zukünftig nicht mehr oder nur noch eingeschränkt auf eine fachbezogene Didaktik (z.B. Didaktik der Wirtschafts-, Rechts- und Staatslehre) zurückgegriffen werden. Es braucht also eine *berufsbezogene Didaktik für kaufmännische Berufsfachschulen*. Hierbei könnten bestehende didaktische Konzepte aus dem deutschsprachigen Raum fruchtbar gemacht werden, so z.B. der Lernfeldansatz (Bonz, Kochendörfer & Schanz, 2006; Pätzold, 2002; Tenberg, 2006; Tramm, Kremer & Tenberg, 2011) oder der Berufsfeldansatz (Barabasch & Baumeler, 2019; Dernbach-Stolz, Freidorfer-Kabashi & Gonon, 2019; Pahl, 2019; Rosen & Schubiger, 2013).

Dank

Die Autorin dankt Lena Freidorfer Kabashi und Markus Maurer für die konstruktiven Rückmeldungen zum Beitrag.

Autor*innenangaben

Nicole Ackermann: Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung, Inhaberin der Professur für Berufspädagogik; forscht und lehrt zu Fachdidaktik der ökonomischen und politischen Bildung sowie zu Berufsdidaktik des kaufmännisch-verwaltenden Berufsfelds, unterrichtete an kaufmännischen und gymnasialen Schulen in der Schweiz. nicole.ackermann@phzh.ch

Literaturverzeichnis

- Ackermann, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung* [Dissertation]. Universität Zürich, Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-175377>
- Ackermann, N. (2021a). «Fit für die digitale Arbeitswelt»: Didaktische Implikationen der Reform «Kaufleute 2022» für die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Caduff (Hrsg.), *Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule: Festschrift zum 60. Geburtstag von Christoph Städeli* (S. 75-105). hep.
- Ackermann, N. (2021b). Ökonomische Bildung auf der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz: Eine vergleichende Lehrplananalyse hinsichtlich Fachstruktur, Bildungsziele und Lerninhalte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(1), 14-41. doi:10.25162/ZBW-2021-0002
- Ackermann, N. (2021). Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule*. (S. 147-178). Springer VS.
- Albers, H.-J. (1988). Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In BföB (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: Aufgabe für die Zukunft* (S. 1-15). Thomas Hobein.
- Albers, H.-J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In H.-J. Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung* (S. 1-22). Thomas Hobein.

- Barabasch, A. & Baumeler, C. (2019). Editorial zu bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz: internationale Einbettung, Ausdifferenzierung und konkrete Umsetzung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. A. Barabasch & C. Baumeler, 1-5. www.bwpat.de/spezial16/editorial_spezial16.pdf
- BBT. (2003). *Neue Kaufmännische Grundbildung: Informationsbroschüre*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, heute SBFI).
- BBT. (2006). *Verordnung des BBT über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung vom 27. April 2006 (Stand am 4. März 2014), SR 412.101.241 [Erlass]*. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, heute SBFI).
- BFS. (2020). *Sekundarstufe II, berufliche Grundbildung: Lernende nach Ausbildungsfeld, Staatsangehörigkeit Schulcharakter sowie Ausbildungsjahr, -dauer und -form 2018/19*. Bundesamt für Statistik (BFS). www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html
- Bonz, B., Kochendörfer, J. & Schanz, H. (Hrsg.). (2006). *Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019), SR 412.10 [Erlass]*. Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft.
- Casper, M. (2017). Wächter der Werte – Studierende auf der Suche nach dem Sinn des Kaufmännischen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. v. Tade Tramm, Tobias Schlömer & Christiane Thole, 1-26. www.bwpat.de/spezial14/casper_bwpat_spezial14.pdf
- Dernbach-Stolz, S., Freidorfer-Kabashi, L. & Gonon, P. (2019). Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich und Südtirol. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. A. Barabasch & C. Baumeler, 1-17. https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz_et_al_spezial16.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Springer VS.
- Dubs, R. (2011). Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 191-206). Barbara Budrich.
- Dubs, R. (2013). Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 13-25). Wochenschau Verlag.
- Ectaveo & SKKAB. (2018). *Auswertungsbericht Delphi-Befragung «Kaufleute 2022»*.
- EVD. (2003). *Reglement und Ausbildungsziele Kauffrau/Kaufmann vom 24. Januar 2003 [Erlass]*. Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD, heute WBF).
- Gründler, A.-L. & Tatavitto, M. (2016). *Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren: Ein Vergleich zwischen der Bildungsverordnung 2012, der neuen kaufmännischen Grundbildung 2003 und dem KV 1986*. Universität St.Gallen, St.Gallen.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15-25). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Springer VS.
- Hedtker, R. (2006). Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In A. Fischer (Hrsg.), *Ökonomische Bildung – quo vadis?* (S. 95-119). Bertelsmann.
- Hedtker, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag.
- Horlacher, R. (2016). Kompetenz wider das „tote Wissen“ oder: Ein Kampf gegen Windmühlen? In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 19-35). hep.
- Kaminski, H. (2001). Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In H. Kaminski, H. Hübinger, R. Zedler & W. Staudt (Hrsg.), *Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung* (S. 8-30). Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Ferdinand Schöningh.
- Kaminski, H. & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Bundesverband der deutschen Banken.

- kfmv. (2016). *KV-Lehre: Alles klar! Ein praktischer Begleiter für kaufmännische Lernende, Berufs- und PraxisbildnerInnen*. Kaufmännischer Verband (kfmv).
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), 11-29.
- Klieme, E., Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5-15). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- König, M., Siegrist, H. & Vetterli, R. (1985). *Warten und Aufrücken: Die Angestellten in der Schweiz 1870–1950*. Chronos.
- Maurer, M. & Pieneck, S. (2013). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 81-100). hep.
- May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung* (8. Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Beltz.
- Ochs, D. & Steinmann, B. (1978). Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In E. Forndran, H. J. Hummel & H. Süssmuth (Hrsg.), *Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches* (S. 186-223). Schwann-Bagel.
- Pahl, J.-P. (2019). Didaktisierung der Berufsfelder: Eine Aufgabe auch für Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1-20. http://www.bwpat.de/ausgabe37/pahl_bwpat37.pdf
- Pätzold, G. (2002). *Lernfelder – Lernortkooperation: Neugestaltung beruflicher Bildung* (2. Auflage). Projekt Verlag.
- Pfiffner, M. & Ackermann, N. (2020). Reformprojekte «Kaufleute 2022» und «verkauf 2022+»: Vorstudie der Pädagogischen Hochschule Zürich im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamts des Kantons Zürich. Unveröffentlicht, Pädagogische Hochschule Zürich, September 2020.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Klinkhardt.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen* (S. 16-35). Feldhaus.
- Reetz, L. (1996). Wissen und Handeln: Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In K. Beck, W. Müller, T. Deissinger & M. Zimmermann (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu Ihrer Bewältigung* (S. 173-188). Deutscher Studien Verlag.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klausner & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung* (S. 32-51). Peter Lang.
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 99-124). Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2017). Prinzipien und Orientierungen ohne Ende: Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen, Digitale Festschrift für Hermann G. Ebner, hrsg. v. Sabine Matthäus, Carmela Aprea, Dirk Ifenthaler & Jürgen Seifried*, 1-18. http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand Verlag.
- Rosen, S. & Schubiger, A. (2013). *Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung: Ein generischer Ansatz zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken*. hep.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Schroedel.
- SBFI. (2015a). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche vom 01.02.2011*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- SBFI. (2015b). *Schweizer EQR-Zuordnungsbericht*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- SBFI. (2020a). *Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2020*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html>

- SBFI. (2020b). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), Entwurf vom 30. Juli 2020 [Erlass]*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). <https://app.konvink.ch/DocumentManager/57/11381/1>
- Schlömer, T. (2017). Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14*, 1-30. www.bwpat.de/ausgabe/spezial14/schloemer
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Wochenschau Verlag.
- SKKAB. (2011). *Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ vom 26. September 2011 für die betrieblich organisierte Grundbildung (Stand am 1. Juni 2020)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI); Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB). www.skkab.ch/download/bildungsplan-fuer-die-betrieblich-organisierte-grundbildung/?wpdmdl=447&refresh=5f717adb702661601272539
- SKKAB. (2018). Kaufleute 2022: Fit für die digitale Arbeitswelt. Bern, 13. Februar 2018 [Medienmitteilung].
- SKKAB. (2020a). Berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann EFZ. Was wird neu auf Lehrbeginn 2022? Zürich, 31. Juli 2020 [Medienmitteilung]. www.skkab.ch/media/2020/08/Kaufleute-2022-Was-wird-neu-auf-Lehrbeginn-2022-DE-03082020.pdf
- SKKAB. (2020b). *Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann EFZ («Kaufleute 2022»)*, Entwurf vom 31. Juli 2020 für brancheninterne Vernehmlassung. Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB). <https://app.konvink.ch/DocumentManager/57/22109/1>
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1-22). Hobein.
- Tafner, G. (2017). Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, 1-28. http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf
- Tafner, G. (2018). 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: Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 109-140). Springer VS.
- Tenberg, R. (2006). *Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts: Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tramm, T. (1994). Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. *Wirtschaft und Erziehung*, 46, 39-48.
- Tramm, T., Kremer, H.-H. & Tenberg, R. (2011). Editorial zur Ausgabe 20: Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-4. http://www.bwpat.de/ausgabe20/editorial_20.pdf
- Tramm, T. & Reetz, L. (2010). Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 220-226). Julius Klinkhardt.
- Ulrich, P. (1993). Wirtschaftsethik als Beitrag zur Bildung mündiger Wirtschaftsbürger. *Ethica – Wissenschaft und Verantwortung*, 1, 227-250.
- Ulrich, P. (2001). Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. *sowi-Onlinejournal*, 2/2010. <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerkunde-ulrich.pdf>
- Voisard, F. (2011). *Wirtschaftlich denken und büromässig arbeiten: Die Modell-Schüler kaufmännischer Berufsbildung im Spiegel betriebswirtschaftlicher (Berufs-)Schulbücher* [Dissertation]. hep.
- Weber, B. (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht*, 132(4), 5-16.
- Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128-154). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* (S. 45-65). Högrefe & Huber.
- Wettstein, E. (1987/2005). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Sauerländer.
- Wettstein, E. (2020). *Berufsbildung: Entwicklung des Schweizer Systems*. hep.

Jacob Hawel und Volkmar Herkner

Erweiterte Möglichkeiten beruflichen Lernens durch Neuregelung der Teilzeitberufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland¹

Expanded opportunities for vocational learning through the new regulation of part-time vocational education in Germany

Zusammenfassung

Mit dem Berufsbildungsreformgesetz von 2005 wurden in der Bundesrepublik Deutschland die rechtlichen Möglichkeiten geschaffen, eine berufliche Ausbildung nicht nur in Vollzeitform durchzuführen. Die Erwartungen an eine solche Flexibilisierung erfüllten sich jedoch nur bedingt, da Teilzeitberufsausbildung insbesondere für leistungsstarke Auszubildende konzipiert war, die nebenbei Fürsorgepflichten wahrnehmen mussten. Seit Kurzem wird der Blick für neue Zielgruppen geöffnet. Damit werden bislang ungenutzte Potentiale deutlich, zugleich aber auch Probleme offensichtlicher. So kann für das erfolgreiche Absolvieren einer Teilzeitberufsausbildung gerade die Theorie-Praxis-Verzahnung zunehmend zu einer wichtigen Herausforderung werden.

Abstract

With the Vocational Education Reform Act of 2005, the legal possibilities were created in the Federal Republic of Germany to carry out vocational education not only in full-time form. However, the expectations of such flexibility were only partially fulfilled, since part-time vocational education was especially designed for high-performing apprentices who had to do family work on the side. Meanwhile the view was opened to new target groups. This makes previously unused potentials clear, but at the same time problems become more obvious. The interlinking of theory and practice can increasingly become an important challenge for successfully completing part-time vocational education.

¹ Die Autoren bedanken sich für Hinweise aus dem Review.

1 Teilzeitberufsausbildung als Instrument der Flexibilisierung beruflicher Bildung

Die Teilzeitberufsausbildung ist eine besondere Form der dualen Berufsausbildung, die seit 2005 im bundesdeutschen Berufsbildungsgesetz (BBiG) verankert ist, zu einem vollwertigen Berufsabschluss führt² und für eine Flexibilisierung der beruflichen Ausbildung steht. Mit ihr ist es möglich, die tägliche oder wöchentliche Arbeitszeit um bis zu 50 Prozent zu reduzieren. Sie kommt damit grundsätzlich für Personen in Frage, die nicht in der Lage sind, eine Ausbildung in Vollzeit absolvieren zu können. Darüber hinaus ist es denkbar, dass Personen die Ausbildung nicht in Vollzeit absolvieren möchten.

Das Instrument ist im Zuge der Arbeitsmarktreformen zu Beginn des Jahrtausends überhaupt erst salonfähig geworden und stellt insofern selbst heute noch – mehr als 15 Jahre nach seiner Einführung – eine Neuerung dar. Bis in die 2000er Jahre hinein war die bundesdeutsche Berufsausbildung stets an ein starres Zeitregime gebunden. Man konnte sie nur in Vollzeitform oder gar nicht absolvieren. Damit war für zumindest einige Personen eine berufliche Ausbildung unmöglich.

Teilzeitberufsausbildung kann als ein Konzept der zeitlichen Flexibilisierung im Bereich beruflichen Lernens aufgefasst werden. Aus gleichem Anlass – mit dem Berufsbildungsreformgesetz von 2005 – wurden darüber hinaus mit der Aufnahme von Zusatzqualifikationen in das BBiG Möglichkeiten der inhaltlichen und mit der Verankerung der Option, Teile der Ausbildung auch im Ausland absolvieren zu können, Gelegenheiten der örtlichen Flexibilisierung in die rechtliche Grundlage bundesdeutscher betrieblich-dualer Ausbildung festgeschrieben. Allerdings muss für alle drei Varianten der Flexibilisierung – inhaltlich, örtlich und zeitlich – festgestellt werden, dass die jahrzehntelange Ausbildungspraxis nachhaltig wirkt. So zeigen die Zahlen von absolvierten Zusatzqualifikationen, Ausbildungsabschnitten im Ausland und Teilzeitberufsausbildung, dass bis heute die Akzeptanz relativ gering ist. Für die Teilzeitberufsausbildung bedeutet diese Feststellung konkret, dass es sich jährlich bislang bundesweit um weniger als 2.300 Fälle handelt, was einem Anteil von noch nicht einmal einem halben Prozent an allen Ausbildungsverträgen entspricht. Zugleich ist festzuhalten, dass der Anteil in der jüngeren Vergangenheit relativ konstant ist (siehe Abb. 1).

² Dieses ist insofern herauszustellen, als dass andere Modelle wie die in der DDR praktizierte Form der „Teilausbildung“ denkbar sind, bei denen das Ausbildungsberufsbild nicht vollständig abgedeckt wird.

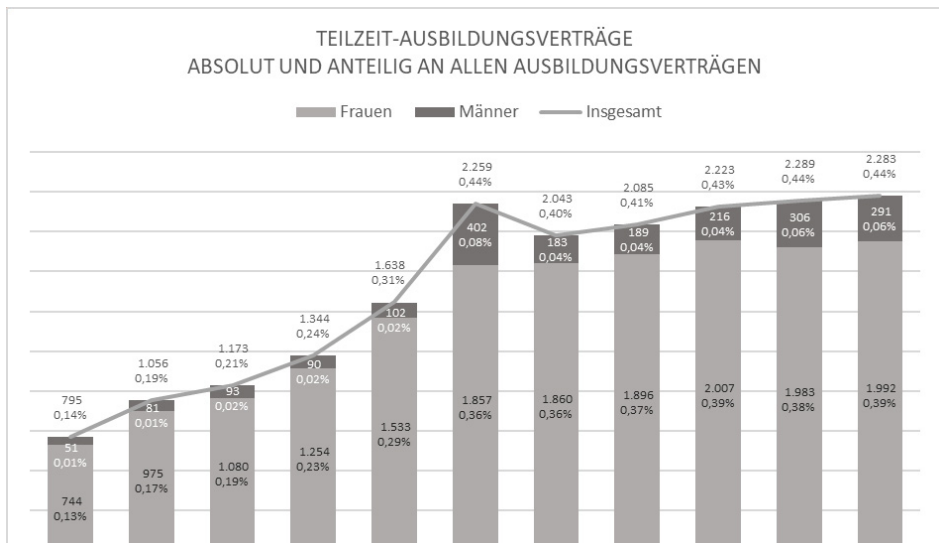


Abb. 1: Neu abgeschlossene Teilzeit-Ausbildungsverträge mit Relation zur Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge, eigene Darstellung nach DESTATIS (2009-2019)³

Eine Ursache dürfte darin liegen, dass die Möglichkeit der Teilzeitberufsausbildung noch immer nicht allen Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden bekannt ist und nicht zum „Routinewissen und -handeln im Ausbildungsgeschäft“ (Puhlmann, 2016, S. 13) gehört. Dies unterstreicht das starke Beharrungsvermögen des bundesdeutschen Dualen Systems. Zudem könnte es zuweilen an der fehlenden Einigung zwischen beiden Vertragspartnern sowie an vermuteten formalen Aufwendungen wie Anmeldung bei der zuständigen Stelle liegen, dass die Zahlen bis heute gering sind.

Mit dem im Dezember 2019 verabschiedeten und zum 1. Januar 2020 gültigen Berufsbildungsmodernisierungsgesetz haben sich die Möglichkeiten deutlich erweitert, sodass ein moderater Anstieg der Zahlen in naher Zukunft zu erwarten sein dürfte. Spannend wird daher sein, wie sich das Instrument perspektivisch entwickeln wird. Dazu zählen auch Fragen der Umsetzung, etwa in der Abstimmung zwischen den beiden beteiligten Lernorten.

Da Teilzeitberufsausbildung einzig den betrieblichen Part der Ausbildung betrifft, während der Berufsschulunterricht gegenüber einer Vollzeitausbildung unverändert bleibt, rückt das Theorie-Praxis-Verhältnis in besonderer Weise in den Blickpunkt. Ergeben sich daraus nicht spezielle Probleme des Theorieverstehens, müsste man dementsprechend fragen. Bislang ist dieser Aspekt der Teilzeitform nur wenig beachtet worden. So wird insgesamt aus berufs-pädagogischer Sicht interessant zu beobachten sein, wie sich die Teilzeitberufsausbildung künftig sowohl quantitativ als auch qualitativ entwickeln wird. Da die Änderungen zu aktuell sind, können sie noch nicht evaluiert werden. Mit dem perspektivisch angelegten Beitrag

³ Lesebeispiel zum Jahr 2019: Insgesamt gab es 2.283 Teilzeit-Neuabschlüsse. Das entspricht 0,44 % von insgesamt 513.309 Neuabschlüssen. Unter den 513.309 Neuabschlüssen haben 291 Männer und 1.992 Frauen eine Ausbildung in Teilzeit begonnen. Das entspricht 0,06 % bzw. 0,39 %.

Da aus der Statistik lediglich Angaben zu Frauen und Männern hervorgehen, kann kein drittes Geschlecht berücksichtigt werden.

soll aber das Theorie-Praxis-Problem diskutiert und für flexibilisierte Ausbildungsmodelle geworben werden.

2 Erweiterte Möglichkeiten der „neuen“ Teilzeitberufsausbildung

2.1 Zur Neuordnung der Teilzeitberufsausbildung

Eine eindeutige Verwendung für den Begriff „Teilzeit“ gibt es nicht, da Teilzeit immer im Verhältnis zur Vollzeit-Arbeitszeit steht. Im Kern geht es um eine Verkürzung der jeweils üblichen Arbeitszeit eines Vollzeitbeschäftigungsverhältnisses. Das Statistische Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland verwendet die Definition, dass Teilzeit jede Arbeitszeit ist, die weniger Arbeitsstunden umfasst als die Arbeitszeit von vergleichbaren Personen in Vollzeit. Der Umfang einer Vollzeitbeschäftigung kann allerdings (erheblich) variieren (DESTATIS, 2020). Für eine Vollzeitbeschäftigung liegt der Durchschnitt bei 41 Stunden in der Woche (DESTATIS, 2019). Die tatsächliche Stundenanzahl ist jedoch abhängig von dem jeweiligen Betrieb oder geltenden Tarifbestimmungen.

Grundsätzlich wird von einer Ausbildung in Vollzeit ausgegangen, die nach unten im zeitlichen Umfang gekürzt werden kann. Dabei wird auch gern von einer Flexibilisierung der Ausbildungszeit gesprochen. Der notwendige Schritt hin zu einer flexiblen Ausbildungszeitgestaltung erfolgte in der dualen Berufsausbildung der Bundesrepublik Deutschland vor etwa 15 Jahren. Zuvor war es bereits möglich, die gesamte Ausbildungsdauer im Ausnahmefall zu verkürzen oder zu verlängern (BBiG von 1969, § 29 in BMJ, 1969), nicht aber die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit. Bis zur Aufnahme der Teilzeitberufsausbildung in das BBiG im Jahr 2005 gab es keine rechtliche Grundlage für eine Abweichung vom „normalen“ Vollzeitmodus. Selbst wenn die Verabschiedung des BBiG im Jahr 1969 als Startmarkierung des Dualen Systems gewählt wird, handelt es sich in der Geschichte demnach um einen eher kleinen Zeitraum. Wohlgermerkt gab es Teilzeitberufsausbildungen auch schon vor 2005 (Anslinger, 2009). Hier handelte es sich aber nur um individuelle Vereinbarungen mit den Ausbildungsbetrieben, ohne dass dafür eine allgemeine rechtliche Grundlage bestanden hätte.

Knapp 15 Jahre später, zum 1. Januar 2020, ist ein erneut novelliertes Berufsbildungsgesetz in Kraft getreten.⁴ Die bisher nur sehr geringe Nachfrage nach diesem Ausbildungsmodell war u.a. ein Grund dafür, das BBiG zu reformieren. Neben Änderungen zur Dauer der Ausbildung ging es auch um den anzusprechenden Personenkreis, der für eine Teilzeitberufsausbildung in Frage kommen soll. Zur Novellierung der Gesetzesgrundlage von 2019/20 formuliert es das Bundesministerium für Bildung und Forschung so: Teilzeitberufsausbildung war bisher ein Ausbildungsmodell „für Leistungsstarke, die Kinder betreuen oder einen Angehörigen pflegen, weil das Gleiche in kürzerer Zeit gelernt werden musste und man ein berechtigtes Interesse haben musste“ (BMBF, 2019, S. 2).

Mit der Novelle des Berufsbildungsgesetzes 2020 wurden die Bestimmungen zur Teilzeitberufsausbildung um den Paragraphen 7a ergänzt. Aus diesem geht eine wesentliche Neuerung hervor. Wie auch bisher darf zwar die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit um bis zu

⁴ Das Gesetz wurde am 12.12.2019 verabschiedet und trat zum 01.01.2020 in Kraft. Entsprechende Änderungen betreffen auch die Handwerksordnung (HwO) § 27b.

50 Prozent gekürzt werden. Somit wird sichergestellt, dass die wesentlichen Betriebsabläufe weiterhin realitätsnah bleiben und die praxisnahe Einbindung der Auszubildenden gewährleistet ist (Baldus, 2020). Neu ist jedoch, dass sich entsprechend der Kürzung die Dauer der Teilzeitberufsausbildung unweigerlich verlängert, wenn nicht zusätzlich eine Abkürzung beantragt wird (BMJV, 2020). Maximal kann die Ausbildung bis zum Eineinhalbfachen der durch die Ausbildungsordnung festgelegten Zeit ausgedehnt werden. Grundsätzlich ist die Ausbildungsdauer somit bei Teilzeit- und Vollzeitausbildungen zunächst gleich. Da aber die Gesamtausbildungsdauer lediglich um das Eineinhalbfache verlängert, die tägliche bzw. wöchentliche Ausbildungszeit jedoch um bis zu 50 Prozent reduziert werden kann, könnte der Gesamtstundenumfang, der zur beruflichen Ausbildung zur Verfügung steht, auch unter jener einer Vollzeitausbildung liegen. Um welchen Zeitraum die Ausbildung verlängert wird, ist zwischen den Auszubildenden und Betrieben verhandelbar, ebenso wie die Zeiten, in denen eine Kürzung der täglichen oder wöchentlichen Ausbildungszeit gewünscht wird. Ferner entfällt der Passus des sogenannten „berechtigten Interesses“. Zwar enthält der Gesetzestext der Fassung von 2005 keine weiteren Angaben, inwiefern ein solches Interesse definiert ist, allerdings wurde im Jahr 2008 eine entsprechende Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung verabschiedet. In jener Empfehlung Nr. 129 wurde proklamiert, dass ein berechtigtes Interesse besteht, „wenn Auszubildende ein eigenes Kind oder einen pflegebedürftigen Angehörigen zu betreuen haben oder vergleichbar schwerwiegende Gründe vorliegen“ (HA BIBB, 2008, S. 4).

Durch die Änderung ist die Teilzeitberufsausbildung jetzt nicht mehr nur ein Modell für „Leistungsstarke“ (s. o.), sondern auch für Personen, denen aufgrund von Lernbeeinträchtigung oder aus sonstigen Gründen nur ein begrenztes Zeitkontingent zur Verfügung steht (BMBF, 2020, S. 65). Nun kann sich der Blick erheblich weiten. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich durch die Öffnung der Zielgruppe und die gelockerte zeitliche Flexibilisierung neue Möglichkeiten, etwa für Menschen mit

- sonder- oder sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf,
- (schulischen) Bildungsdefiziten,
- Migrations- und/oder Fluchthintergrund,
- gesundheitlichen Problemen oder Behinderungen oder
- leistungssportlichen Ambitionen.

Aus der deutlich breiteren Palette an spezifischen und individuellen Gründen für eine Teilzeitform resultieren für Organisation und Durchführung der beruflichen Ausbildung neue Begebenheiten, die u.a. auf das berufspädagogische Personal zukommen. Nutznießer sollten vor allem die Ausbildungsinteressierten sein. Aber auch die Ausbildungsbetriebe bzw. die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganzes könnten davon profitieren. So lassen sich für die nicht-akademische berufliche Bildung vielfältige Chancen und Potenziale erkennen, u.a.

- Steigerung der Attraktivität durch flexible Ausbildungszeitmodelle, die unter dem Stichwort „Work-Life-Balance“ (persönliche Interessen, Familie und Freunde haben Priorität gegenüber Geld und Karriere) gefasst werden können,
- Imagegewinn für Ausbildungsbetriebe, da Flexibilität in Ausbildungsfragen auch als Aushängeschild gelten kann,
- Abbau von Ungleichheiten („Teilzeit ist Frauensache“),
- Integrationseffekte durch Einbindung etwa von sozial benachteiligten oder gesundheitlich eingeschränkten Personen,

- volkswirtschaftliche Auswirkungen durch mehr sozialversicherungspflichtige Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse sowie
- höhere berufliche und gegebenenfalls allgemeine Bildungsabschlüsse für Personen, die dann qualifizierte Arbeitsplätze einnehmen können.

Man darf gespannt sein, wie sich das Instrument der Teilzeitberufsausbildung künftig entwickeln wird. Nachdem die bisherige Resonanz überschaubar war, ist langfristig von einer Zunahme an derartigen Ausbildungsverhältnissen auszugehen.

2.2 Öffnung der Zielgruppen

Mit den Änderungen zur Teilzeitform beruflicher Ausbildung ist explizit eine Öffnung der Zielgruppen vorgesehen. Da bislang keine Daten vorliegen, ist derzeit noch unklar, inwieweit dieses Instrument der Flexibilisierung tatsächlich greift. Mögliche Interessentinnen und Interessenten des Ausbildungsmodells lassen sich – neben der bereits angesprochenen Klientel der Pflegenden – zu mindestens fünf neuen Zielgruppen clustern.

Personen mit sonder- oder sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf

Schon die Erfahrungen mit der Zielgruppe der jungen Mütter hat gezeigt, wie wichtig eine sonder- und gegebenenfalls auch sozialpädagogische Begleitung für einige junge Menschen während der Phase der Ausbildung sein kann. Das „Netzwerk Teilzeitberufsausbildung“ schilderte bereits 2005, dass z.B. die frühen Schwangerschaften nicht die Ursache, sondern die Folge komplexer Problemlagen sind. Es ist wichtig, in so einem Fall einen verlässlichen Ansprechpartner zu haben. Damals wurden begleitende Fachkräfte zum Nachholen schulischer Defizite, für Ausbildungspatenschaften und Mentoringprogramme gefordert (Netzwerk Teilzeitberufsausbildung, 2005). Durch die Öffnung der Teilzeitberufsausbildung für neue Zielgruppen wird sich das Spektrum an Unterstützungsbedarfen erweitern. So bietet sich die Chance, sozial benachteiligte Menschen zu unterstützen, indem ihnen eine berufliche Ausbildung und der Einstieg in eine geregelte Erwerbstätigkeit ermöglicht wird.

Personen mit schulischen Bildungsdefiziten

Ähnlich wie bei der 2015 implementierten und ab 2021 mit den „ausbildungsbegleitenden Hilfen“ (abH) zusammengeführten „Assistierte Ausbildung“ (AsA) sind unterschiedliche Unterstützungsmodelle möglich. Auch hier stabilisiert eine sonder- oder sozialpädagogische Begleitung einerseits das Berufsausbildungsverhältnis und andererseits schafft die verringerte zeitliche Belastung Möglichkeiten zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten sowie fachtheoretischer Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten durch Zusatzunterricht. Denkbar wäre zudem eine Förderung beruflich-praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten durch den Besuch entsprechender Kurse in außer- bzw. überbetrieblichen Lernorten. Somit ließen sich Unterstützungsangebote zusätzlich gestalten, ohne dabei überfordernd zu wirken.

Personen mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund

Ein ähnliches Potenzial ergibt sich auch für Personen mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund, die häufig vor der Herausforderung stehen, in DaZ⁵ oder Willkommensklassen

⁵ DaZ: Deutsch als Zweitsprache. Das Erlernen einer neuen Sprache kann hierbei mit einer neuen Buchstabenschrift einhergehen, was die Schwierigkeit des Spracherwerbs erschwert.

innerhalb kürzester Zeit eine neue Sprache zu erlernen. Hinzu kommt, dass sie zuweilen die einzigen in der Familie sind, die die neue Sprache lernen und sprechen. Der Sprachgebrauch im familiären Kontext fehlt dann. Häufig kommt im Falle einer beruflichen Ausbildung erschwerend noch eine Fachsprache hinzu. Ein weiterer nicht zu unterschätzender Punkt ist, dass oft der finanzielle Rückhalt fehlt, um sich eine Ausbildung leisten zu können. Nicht selten muss die gesamte Familie im In- und Ausland versorgt werden. So ergeben sich Situationen, in denen einfache Helferjobs mehr einbringen und selbst soziale Hilfen ergiebiger sind als Ausbildungsvergütungen. Durch eine Ausbildung in Teilzeit kann daher zusätzlich zu einer langfristigen beruflichen Sicherung gegebenenfalls eine akute Existenzsicherung ermöglicht werden, indem zur Ausbildungsvergütung durch weitere Erwerbstätigkeit das aktuell verfügbare Einkommen erhöht wird. Aufgrund der deutlich geringeren Ausbildungsanfängerquote dieser Klientel gegenüber Personen ohne Migrations- und/oder Fluchthintergrund (BMBF, 2020, S. 66) besteht hier zudem großes Potenzial für die Integrationswirkung, aber auch hinsichtlich des akuten Fachkräftemangels.

Personen mit gesundheitlichen Problemen oder Behinderungen

Für Menschen mit gesundheitlichen Problemen oder Behinderungen kann eine berufliche Ausbildung in Vollzeit eine große Herausforderung bedeuten. Die Einschränkungen können dabei sowohl physischer als auch psychischer Art sein. Eine Ausbildung in Teilzeit kann für diese Menschen ein Einstieg in die Erwerbstätigkeit darstellen. Gesundheitliche Beeinträchtigungen führen häufig zu einem Isolationseffekt, der die Menschen von ihrer Umwelt regelrecht abschottet. Eine gesundheitlich zumutbare Alternative zur Arbeitsunfähigkeit ist daher eine Beschäftigung in vermindertem Umfang. Darüber hinaus können Arbeit und soziale Kontakte sogar förderlich für die Genesung, aber vor allem den mentalen Zustand eines Menschen sein.

Personen mit leistungssportlichen Ambitionen

Oft besteht im Leistungssport ein Defizit in der „beruflichen Vorsorge“.⁶ Im professionellen, aber auch bereits im semiprofessionellen Sport besteht das Problem, den Sport in der Regel nur bei körperlicher Unversehrtheit und bis zu einem bestimmten Alter ausüben zu können. Zum anderen bleibt auf dem Weg in den Spitzensport häufig keine Zeit, sich mit einem Plan B für den Fall vorzubereiten, dass es mit der Sportkarriere nicht klappen sollte. Sport als Existenzsicherung zu planen, ist daher eine risikobehaftete Entscheidung. Eine Ausbildung in Teilzeit eröffnet jungen Menschen neue Perspektiven. Die Vereinbarkeit von sportlicher Laufbahn und beruflicher Ausbildung schafft Ausgleich und mehr Zufriedenheit. Sie fördert mittelfristig die berufliche Karriere im Anschluss an die sportliche. Nebenbei entsteht durch den niederschwelligeren Zugang erhöhte Chancengleichheit und eine größere Diversität unter den Sporttreibenden.

⁶ Österreich hat in einem Modell zum 22.03.2020 explizit die Vereinbarkeit von Ausbildung und Sportkarriere im alpinen Spitzensport als eine Möglichkeit der „Teilzeitlehre“ eingeführt. Eine Teilzeitlehre kann in Österreich nach § 13 Abs. 7 Berufsausbildungsgesetz absolviert werden.

3 Chancen und Potenziale durch die Neuregelung der Teilzeitberufsausbildung

3.1 Volkswirtschaftliche und berufspädagogische Perspektiven auf die Teilzeitberufsausbildung

Gerade in Zeiten der u.a. demographisch bedingten Veränderungen des Arbeitsmarktes und des Fachkräftemangels erscheint es sinnvoll, alle Potenziale zu nutzen, um ausgebildete Menschen in Beschäftigung zu bringen. Deshalb können selbst die vergleichsweise geringen Fallzahlen zumindest in einigen Bereichen den angespannten Arbeitsmarkt entlasten. Da Personen anderenfalls zuweilen gänzlich ohne berufliche Ausbildung bleiben würden, kommt verstärkend hinzu, dass die Sozialsysteme entlastet werden. Nach wie vor gilt, dass berufliche Ausbildung besser vor Arbeitslosigkeit (Dorau, 2020, S. 262) und insbesondere schlechter Bezahlung schützt (Herter-Eschweiler & Kalinowski, 2020, S. 278).

Wie sich nach der Öffnung des Instruments für weitere Zielgruppen die Erfolgskriterien einer Teilzeitberufsausbildung entwickeln werden, ist derzeit nicht absehbar. Aktuell lässt sich feststellen, dass hinsichtlich der Ausbildungsvertragslösungsquoten Teilzeitberufsausbildungsverhältnisse deutlich häufiger vorzeitig gelöst werden, was jedoch nicht ursächlich durch das Teilzeitausbildungsverhältnis bedingt ist (Uhly, 2020a, S. 53). Hierzu gibt es bei den zuständigen Stellen sicherlich Nachbesserungsbedarf. So dürften steuernde Eingriffe im Verlauf der Etablierung des Ausbildungsmodells vielversprechend sein. Könnten mehr Auszubildende ihre Ausbildung in Teilzeit vollständig und erfolgreich absolvieren, so würden damit auch volkswirtschaftliche Ressourcen geschont werden, weil unnötige Mehrfachausbildungsstarts mit aufwändigen Einarbeitungsphasen in Betrieben und später abgebrochenem Unterricht in Berufsschulen vermieden werden könnten. Zudem könnten durch Teilzeitberufsausbildung in der neuen Form junge Menschen überhaupt oder schneller aus dem sogenannten Übergangssystem in das Berufsausbildungssystem wechseln, was aus volkswirtschaftlicher Sicht ebenfalls dazu beiträgt, dass hier weniger Ressourcen bereitgehalten werden müssten. Generell scheint ein damit einhergehender niedrighschwelliger Eintritt in die Teilzeitberufsausbildung zudem sinnvoll, weil Anschlüsse aus dem Berufsausbildungsvorbereitungs- bzw. Übergangssystem geschaffen werden, die sonst u.U. gar nicht gelingen würden. Insgesamt scheint es mit Hilfe des Instruments der Teilzeitberufsausbildung möglich, mehr Menschen zu einem Berufsausbildungsabschluss zu verhelfen.

In der Bundesrepublik Deutschland kann mit dem Abschluss einer Berufsausbildung bei erfolgreichem Besuch des Berufsschulunterrichts zugleich ein höherer allgemeinbildender Schulabschluss verbunden sein. Folglich wäre darüber nicht nur das Besetzen qualifizierter, mithin besser bezahlter und meistens sicherer Arbeitsplätze möglich. Die Personen könnten auch einen höheren Schul- und damit Bildungsabschluss erreichen.

3.2 Individualistische Sichtweise einer Ausbildung in Teilzeit

Die Attraktivität, die einem Arbeitsplatz beigemessen wird, setzt sich bekanntlich nicht nur aus der Höhe des Gehaltes oder den möglichen Karrierewegen zusammen. In den letzten Jahren haben Faktoren wie zeitliche und örtliche Flexibilität, Sinngehalt der Tätigkeit oder das Arbeitsklima eine zunehmend gewichtigere Rolle eingenommen (Albrecht & Hurrelmann, 2017, S. 43). Insbesondere die Balance zwischen Berufs- und Privatleben steht dabei

im Mittelpunkt. Häufig liegt dem ein hoher Stellenwert der Familie zugrunde, aber auch Beschäftigte ohne familiäre Verpflichtungen fordern eine sogenannte „Work-Life-Balance“ ein. Früher musste man sich entscheiden: Soll die Priorität im Privaten oder Beruflichen liegen? Heute bietet das Modell der Teilzeitberufsausbildung neue Möglichkeiten. Es ist eine Chance, bereits während der nicht-akademischen Berufsausbildung eine individuelle Balance zu finden, die es zulässt, sich in einem erweiterten Maße einer Freizeitgestaltung zu widmen.

Und das Bedürfnis ist längst keine Randerscheinung mehr. Besonders die sogenannte „Generation Y“ – in den 1980er und 1990er Jahren Geborene – prägen die Arbeitswelt so, dass „Work-Life-Balance“ oder „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ heute ein selbstverständliches Dasein führen. Dies gilt allerdings mehrheitlich für den eigentlichen Arbeitsmarkt, jedoch kaum für die Zeit der Ausbildung selbst. Ausbildungsbetriebe könnten von der Entwicklung profitieren und mit der positiven Auswirkung auf das Unternehmensimage, die das Angebot einer Teilzeitberufsausbildung haben könnte, die Ausbildung wieder attraktiver gestalten.

Neben der „Work-Life-Balance“ hat die Generation Y auch die Investition in Bildung auf einen neuen Höchststand gebracht. Hohe Bildungsabschlüsse gelten als Schlüssel für ein selbstbestimmteres Leben, das eine „Work-Life-Balance“ überhaupt erst ermöglicht (Purgal, 2015, S. 18).

Der Generation Y folgt die Generation Z, zu der junge Menschen gezählt werden, die nach 1995 geboren wurden. Die Wünsche dieser Generation an die Arbeitgeber unterscheiden sich teilweise im Vergleich zur Generation Y. Allerdings tauchen Begriffe wie Vereinbarkeit, Freizeit, Zeitmanagement und Mitsprache auch hier auf (Steckl et al., 2019, S. 213). Die Flexibilisierung der Arbeitszeit kann daher nicht als bloßer Trend einer Generation angesehen werden, sondern als etablierte Institution der modernen Arbeitswelt.

3.3 Genderaspekte der neuen Ausbildungsform

Neben den individuellen Potenzialen für Arbeitnehmer und Arbeitgeber bietet die Öffnung der Teilzeitberufsausbildung für „alle“ auch die Chance, das Konzept der allgemeinen Teilzeit-Berufstätigkeit mit einem neuen Image zu versehen und somit für mehr Chancengleichheit in der Gesellschaft zu sorgen. Wie in der „normalen“ Erwerbstätigkeit ist der Begriff „Teilzeit“ während der Ausbildung in der Regel mit Familienarbeit konnotiert und somit Arbeitnehmerinnen bzw. weiblichen Auszubildenden zugeordnet. Dieses Phänomen ist den gesellschaftlichen Strukturen geschuldet; die Ursachen hierfür sind vielfältig und tief tradiert. Das sogenannte „berechtigte Interesse“, an das 2008 der Hauptausschuss des BIBB die Teilzeitberufsausbildung knüpfte, schlug in die gleiche Kerbe, indem er postulierte, dass jenes gilt, wenn eigene Kinder oder Angehörige betreut oder gepflegt werden.⁷ Auch wenn es nur eine Empfehlung gewesen ist, schien es doch wie ein Paradigma zu wirken. Schließlich war die überwältigende Mehrheit der Auszubildenden in Teilzeit Frauen (siehe Abb. 1). Die Empfehlung gibt es nun durch die Neuregelung (bisher) nicht mehr. Da die Türen jetzt allen Interessierten offenstehen und die Beweggründe, sich für ein Ausbildungsverhältnis in Teilzeit zu entscheiden, vielfältig sein dürfen, besteht die Chance, dass Teilzeit in Zukunft eben nicht mehr nur „Frauensache“ ist.

⁷ Die Aufnahme der Teilzeitberufsausbildung in das BBiG war u. a. eine Reaktion auf erhöhte Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen, von der besonders junge Mütter betroffen waren (Puhlmann, 2007, S. 38; BMBF, 2002, S. 375).

Sicherlich spielen hier auch weitere Faktoren wie beispielsweise das „Gender-Pay-Gap“ eine entscheidende Rolle. Aus diskursanalytischer Perspektive steht jedoch am Anfang die Sprache oder „Redeweise“, wie Jürgen Link es formuliert (Jäger, 2004, S. 128). Ein Diskurs folgt, wenn sich eine Redeweise institutionell verfestigt, wodurch für eine bestimmte Zeit ein Wahrheitswert etabliert wird (ebd., S. 223). Der Diskurs zu weiblicher Arbeit und Teilzeitbeschäftigung beinhaltet die Wahrheit, dass Teilzeit weiblich ist. Trägt nun die Öffnung der Teilzeitberufsausbildung dazu bei, dass die Zielgruppen nicht nur junge Frauen sind, könnte dies Auswirkungen auf den Diskurs haben und Teilzeitbeschäftigung an weiblicher Konnotation verlieren.

4 Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Teilzeitberufsausbildung

4.1 Zur Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung in Teilzeit

Bestimmungen des BBiG regeln nur den betrieblichen Part einer dualen Ausbildung. Sie betreffen die Berufsschule – mit Ausnahme der Freistellungspflicht zum Besuch des Berufsschulunterrichts – allenfalls indirekt. Das heißt für die Auszubildenden, dass Vereinbarungen, die mit dem Betrieb getroffen und im Ausbildungsvertrag festgehalten wurden, nicht für den schulischen Teil der dualen Ausbildung gelten. Hinsichtlich einer Ausbildung in Teilzeit bedeutet das für Auszubildende, dass die tägliche oder wöchentliche Ausbildungszeit zwar im Betrieb gekürzt werden kann, bislang in der Regel jedoch nicht in der Schule. Hieraus ergeben sich weitere Herausforderungen für die Beteiligten. Insbesondere sind zwei Problemkreise zu nennen:

Erstens: Auf curricularer und didaktischer Ebene stellt sich mit zunehmender Ausbildungsdauer ein größer werdendes Ungleichgewicht her. Während ihre Mitlernenden aus der Berufsschulklasse demnach Praxiserfahrungen in vollem Umfang sammeln können, verfügen die Teilzeit-Auszubildenden durch die verringerte betriebliche Ausbildungszeit nur über einen Teil jener betrieblich-beruflichen Erfahrungen. Da sie zugleich jedoch in der zumeist deutlichen Minderheit sind, werden die Lehrkräfte das Anforderungsniveau des Unterrichts eher auf die Auszubildenden der Vollzeitvariante abstellen. Auf diese Weise kann es zu einer asynchronen Vermittlung von Lerninhalten kommen.

Zweitens: Zeitlich-organisatorisch stellen sich für die Auszubildenden weitere Anforderungen. Während an Tagen im Ausbildungsbetrieb z.B. ab 12 Uhr andere Verpflichtungen rufen, geht ein Berufsschultag gewöhnlich dennoch bis 15 Uhr oder sogar 16 Uhr, sodass die andere Verpflichtung – etwa die Betreuung eines Pflegebedürftigen – zeitlich mit dem Berufsschulunterricht kollidiert. Ebenso kann sich der morgendliche (Berufs-)Schulbeginn mit den Öffnungszeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen überschneiden. Hier sind vor allem die Berufsschulen mit einer größeren Flexibilität gefragt (Sammet, 2020). Haben die Vollzeit-Auszubildenden indes ihre berufsschulische Ausbildung mit Ablauf der „normalen“ Ausbildungsdauer abgeschlossen, bliebe die Frage, in welche Klasse die Teilzeit-Auszubildenden aufgenommen werden, die ihre Ausbildungsdauer um bis zu einem Eineinhalbfachen verlängern. Zwar werden sie nun in der Regel vom Alter her nicht mehr berufsschulpflichtig sein, doch Berufsschulunterricht ergänzt per Gesetz die duale Ausbildung. Vermutlich ist auf die Abschlussprüfung zielender Unterricht in einer höheren Klassenstufe die beste Variante.

Die in der bisherigen Form der Teilzeitberufsausbildung schon gegebene Sachlage trat in der Vergangenheit kaum als Problem in Erscheinung. Zum einen waren es nur Einzelfälle, die keine öffentliche bzw. allgemeine Aufmerksamkeit erregt haben. Damit einher geht eine ohnehin weitverbreitete Geringschätzung des Berufsschulunterrichts, der für den Gesamtausbildungserfolg auch von Auszubildenden als vergleichsweise unbedeutend angesehen wird (Rauner & Hauschildt, 2020, S. 36-39). Es war zum anderen so, dass Teilzeitberufsausbildung eher von gut organisierten und stark motivierten Auszubildenden absolviert wurde, die sich parallel um ihre pflegebedürftigen Angehörigen kümmern mussten. Wenn nun aber ein größerer Personenkreis mit differierenden Lernvoraussetzungen angesprochen wird, ist zu erwarten, dass sich verstärkt ein Theorie-Praxis-Problem herausbilden wird. Die Problematik könnte dadurch an Bedeutung zunehmen, weil somit auch weniger zielorientierte, nicht so strebsame, weniger reflektierende sowie kaum selbstorganisierte Jugendliche und junge Erwachsene den Weg wählen könnten.

4.2 Lösungsvarianten des Theorie-Praxis-Problems

Das in der Forschung noch nicht thematisierte Theorie-Praxis-Problem der Klientel der Teilzeitauszubildenden, das vor allem aus der im Verlauf der Ausbildung größer werdenden Lücke von berufspraktischen Erfahrungen gegenüber den Vollzeitauszubildenden resultiert, ist zunächst möglicherweise nur ein auf der Reflexionsebene der Wissenschaft bestehendes Phänomen, das sich in der Praxis gar nicht als Problem erweist. Jedenfalls hat die bisherige Praxis der Teilzeitberufsausbildung kein derart großes Missverhältnis zutage gefördert, dass die Teilzeitauszubildenden im berufsschulischen Unterricht gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern benachteiligt worden seien. Hier kann es sich jedoch um einen Wahrnehmungsfehler derart handeln, dass bislang überwiegend eben Personen in Teilzeit ausgebildet wurden, die zu Pflegende im eigenen Haushalt hatten. Dabei handelte es sich oft um Leistungsstarke, deren Bestreben es war, mit besserem Organisationsgeschick und höherem Eifer mögliche Defizite auszugleichen. Trotz durchschnittlich niedrigerer Schulabschlüsse und den zusätzlichen Belastungen durch die Übernahme von familiären Aufgaben fielen die Prüfungserfolgsquoten bei den Auszubildenden in Teilzeit genauso hoch aus wie in der gesamten dualen Berufsausbildung (Uhly, 2020b, S. 47). Durch die Öffnung der Zielgruppe, verbunden mit der Realität, dass damit die Abweichung von „idealen“ Auszubildenden größer werden wird, könnte hingegen das Theorie-Praxis-Problem offensichtlicher werden und stärker zu Lösungshandeln auffordern.

Sollte Teilzeitberufsausbildung durch die Öffnung der Zielgruppe einen quantitativen Aufwuchs bekommen, so wäre die Einrichtung separater Berufsschulklassen als Maßnahmen der äußeren Differenzierung möglicherweise eine bevorzugte Variante. Dass die Situation eintreffen wird, scheint angesichts der Zahlen sowie der starken Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems mit aktuell 325 Ausbildungsberufen nach BBiG allerdings eher unwahrscheinlich. Insofern scheinen Maßnahmen der inneren Differenzierung des Berufsschulunterrichts derzeit als Lösungsansatz realistischer. Dieses könnte bedeuten, dass z.B. Teilzeitauszubildende mit der geringeren betrieblichen Praxiserfahrung eigene Lern- und Arbeitsaufgaben – angepasst an deren Entwicklungsstand – bekämen. Abzuwägen ist einerseits, inwieweit die Lehrkraft mit solchen Lernangeboten den Defiziten aus der Praxis entweder durch eine stärkere didaktische Reduktion der Theorie-Inhalte oder durch mehr Praxisbezüge und Handlungsorientierung begegnen sollte. Andererseits ließe sich argumentieren,

dass durch die Verschiebung des Theorie-Praxis-Verhältnisses aufgrund fehlender Praxis das Theorieverständnis leidet und sich der Fokus auf Theorie-gestützte Lerninhalte richten sollte. Methodisch könnte man dann für mehr frontale Vermittlungsformen plädieren. Darüber hinaus ist zu diskutieren, welche Unterschiede es auf der Ebene der Entscheidungsfelder hinsichtlich der Intentionalität und der Medienauswahl zwischen Voll- und Teilzeitauszubildenden gibt und wie diese aufgefangen werden könnten. Durch eine bewusste Zuordnung zu Lernpartnern oder Lerngruppen könnten Vollzeitauszubildende mit mehr Praxiserfahrungen das berufliche Lernen der Teilzeitauszubildenden bereichern. Maßnahmen der Bindendifferenzierung erfordern allerdings entsprechende didaktische Kompetenzen von den Lehrkräften.

Bei einer kleineren Gruppe von Teilzeitauszubildenden könnte die Möglichkeit bestehen, die Erfahrungslücke bzw. Defizite im berufsschulischen Unterricht durch Zusatzangebote in jenem Teil zu schließen, der nicht der formalen Ausbildung unterliegt. Inwiefern die Überlegungen tatsächlich praktisch umsetzbar sind, kann schwer abgeschätzt werden. Lernbenachteiligten Zusatzunterricht zu geben, erscheint jedoch nicht abwegig. Denkbar wäre dabei auch, dass Zusatzangebote von einer überbetrieblichen Bildungsstätte offeriert werden und nicht nur auf den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule zielen. Vorstellbar sind – etwa bei Personen mit Migrations- und bzw. oder Fluchthintergrund – ebenso allgemeinbildende oder berufspraktische Unterstützungsangebote.

5 Perspektiven der neuen Form der Ausbildung in Teilzeit

Teilzeitberufsausbildung ist aktuell noch eine wenig beachtete Randerscheinung. Die Novellierungen können jedoch wesentlich zu einer Neuorientierung beitragen. Insbesondere der Wegfall des „berechtigten Interesses“ ist aus rechtlicher Perspektive bedeutend, da somit ein unbestimmter Rechtsbegriff (Baldus, 2020, S. 52) entfällt. Dadurch dürften sich zukünftig Unsicherheiten bei der Umsetzung vor allem bei den Ausbildungsbetrieben, aber auch bei den Auszubildenden und zuständigen Stellen (z.B. Kammern), verringern. Erwähnenswert ist hierzu, dass – zeitgleich zur Novellierung des BBiG – in Österreich die Teilzeitberufsausbildung ins Berufsausbildungsgesetz (BAG) aufgenommen wurde, allerdings ähnlich restriktiv wie zuvor 2005 bzw. 2008 in der bundesdeutschen Berufsbildung.⁸

Es wird interessant sein zu beobachten, weshalb Personen (und Ausbildungsbetriebe) die Teilzeitvariante wählen, ob sich weitere als die skizzierten Zielgruppen herauschälen werden und wie sich überhaupt die Zahlen zu diesem Instrument entwickeln werden. Anzunehmen ist allerdings, dass auch in mittelbarer Zukunft mit dem Instrument viele Herausforderungen bestehen bleiben werden. So ist die Sicht der Betriebe zu beachten, die mit der Ausbildung insbesondere eine Wertschöpfung der Auszubildenden als Arbeitskraft verbinden und sich hierdurch auf neue Kosten-Nutzen-Kalküle, die mitunter stärker mittel- und langfristig greifen, einlassen müssen. Auf institutioneller Ebene müssen Konzepte für zusätzliche Bildungsangebote geschaffen und Lernortkooperationen intensiviert werden. Auch das Angebot unterstützender Maßnahmen und kontinuierlicher Begleitung wird eher an Bedeutung gewinnen.

⁸ In der Schweiz gibt es die Möglichkeit, eine Ausbildung nicht in Vollzeit absolvieren zu müssen, ohne dass es für das Konstrukt einen Namen und eine separate Rechtsvorschrift gibt.

In der didaktischen Umsetzung scheint insbesondere eine abschließende Lösung des Theorie-Praxis-Problems noch nicht in Sicht. Ebenfalls bleiben strukturell bisherige Hürden zunächst bestehen. Damit die Teilzeitberufsausbildung sich zu einer ernstzunehmenden Alternative am Ausbildungsmarkt etablieren kann, muss das Problem der geringen Bekanntheit überwunden werden. Das Modell wird auch weiterhin stark beworben werden müssen, um das Potenzial dahinter zu verdeutlichen und die Bereitschaft zur Umsetzung zu erhöhen. Zwar wurden durch die Öffnung neue Perspektiven geschaffen, jedoch müssen diese in der Praxis auch bereitgestellt werden, damit es nicht bei einer gut gemeinten, jedoch theoretischen Lösungsstrategie bleibt. Vieles deutet dennoch darauf hin, dass die Teilzeitberufsausbildung, wenngleich nicht rasant, zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Impulse durch einen Wertewandel am Arbeitsmarkt, Beiträge zur Chancengleichheit und die (Nicht-)Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte finden in der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes erkennbare Resonanz.

Autor*innenangaben

Jacob Hawel: Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Wissenschaftlicher Mitarbeiter, jacob.hawel@uni-flensburg.de

Volkmar Herkner: Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Professor für Berufspädagogik, Dr. phil., volkmar.herkner@biat.uni-flensburg.de

Literaturverzeichnis

- Albrecht, E. & Hurrelmann, K. (2017): Die heimlichen Revolutionäre – wie die Generation Y unsere Welt verändert. In A. Fritz & G. Hofmeister (Hrsg.), *Attraktiver Arbeitsplatz Caritas. Eine Unternehmenskultur, die hält was sie verspricht*. (S. 39–50). Lambertus.
- Anslinger, E. (2009): *Junge Mütter im dualen System der Berufsbildung. Potenziale und Hindernisse*. Bertelsmann.
- Baldus, J. (2020): Ausbildung in Teilzeit. Neue Impulse durch das Berufsbildungsmodernisierungsgesetz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49. Jg., Heft 3, S. 50–52, urn:nbn:de:0035-bwp-20350-5
- BMBF (2020): Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Berufsbildungsbericht 2020*.
- BMBF (2019): Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2020. 5 Punkte für eine zukunftsweisende und moderne duale berufliche Ausbildung in Deutschland*.
- BMBF (2002): Bundesministerium für Bildung und Forschung: *Berufsbildungsbericht 2002*.
- BMJ (1969): Bundesministerium der Justiz: *Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. August 1969, Bundesgesetzblatt Jg. 1969, BGBl Teil 1, S. 1152-1137*
- BMJV (2020): Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: *Berufsbildungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 4. Mai 2020, BGBl. Teil 1, S. 920-948*
- DESTATIS (2020): Statistisches Bundesamt: *Normalarbeitsverhältnis*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Glossar/normalarbeitsverhaeltnis.html> (abgerufen am 13.07.2021)
- DESTATIS (2019): Statistisches Bundesamt: *Wöchentliche Arbeitszeit*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/woechentliche-arbeitszeit.html> (abgerufen am 13.07.2021)
- DESTATIS (2009-2019): Statistisches Bundesamt: *Bildung und Kultur – Berufliche Bildung*. Fachserie 11 Reihe 3. https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DESerie_mods_00000112 (abgerufen am 25.01.2021)
- Dorau, R. (2020): *Erwerbslosenquoten junger Erwachsener mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen im Vergleich. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, S. 262 f., Bundesinstitut für Berufsbildung.
- HA BIBB (2008): Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitausbildung vom 27.06.2008*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Herter-Eschweiler, R. & Kalinowski, M. (2020): *Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, S. 278–282. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Jäger, S. (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. DISS.
- Netzwerk Teilzeitberufsausbildung (2005): *Eckpunktepapier*. <http://netzwerk-teilzeitberufsausbildung.de/aktivitaeten-3/>, Recklinghausen (Abgerufen am 13.07.2021)
- Puhlmann, A. (2016): *Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie – Abschlussbericht*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Puhlmann, A. (2007): *Berufsausbildung in Teilzeit. Gründe und Hintergründe*. Vortrag bei der Tagung „Ausbildung in Teilzeit für junge Mütter. Bundesweiter Transfer und Berliner Perspektiven“, Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Purgal, P. (2015): *Wertewandel der Y-Generation. Konsequenzen für die Mitarbeiterführung*. Diplomica Verlag.
- Rauner, F. & Hauschildt, U. (2020): *Die Stagnation der beruflichen Kompetenzentwicklung und wie man sie überwinden kann*. Band 87 der Reihe „Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung“, Schneider Verlag.
- Sammet, U. (2020): *Teilzeitausbildung – ein bislang wenig bekanntes Ausbildungsmodell mit neuen Chancen*. <https://www.ueberaus.de/www/gastbeitrag-teilzeitausbildung.php>. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Steckl, M., Simshäuser, U. & Niederberger, M. (2019): Arbeitgeberattraktivität aus Sicht der Generation Z. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, Band 14, Ausgabe 3, S. 212–217, <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00703-w>
- Uhly, A. (2020a): Teilzeitberufsausbildung – selten genutzt, aber mit guten Prüfungserfolgsquoten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49. Jg., Heft 2, S. 51–53
- Uhly, A. (2020b): *Duale Berufsausbildung in Teilzeit: Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Gernot Dreisiebner und Peter Slepcevic-Zach

Informeller Einfluss populärer Jugendserien auf die Berufsorientierung

Informal influence of popular youth-TV-series on vocational choices

Zusammenfassung

Ein breites Spektrum an Einflussfaktoren wirkt auf die Berufswahl von Jugendlichen. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Fragestellung nach dem Realismusgrad der in populären Jugendserien dargestellten Berufsbilder. Hierfür wurden (basierend auf einer Vorstudie und einer Videostudie) mediale Darstellungen von Tätigkeitsprofilen und reale berufliche Tätigkeitsprofile einem Abgleich unterzogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufsdarstellungen in Jugendserien keinesfalls realen Tätigkeitsprofilen entsprechen. Implikationen für den Berufsorientierungsunterricht liegen insbesondere darin begründet, Jugendliche für die verzerrten medialen Berufsdarstellungen zu sensibilisieren.

Abstract

Career choices of young adults depend on a broad spectrum of influence factors. Within this paper, the research question is examined, how realistic vocational tasks are displayed in popular TV-series among young adults. Based on a preliminary study and a video study, the medial depictions of vocational tasks were compared to real vocational tasks in the corresponding vocational fields. The results show, that the vocational tasks shown in media do not correspond with the real vocational tasks. Implications for career orientation lie i.a. in the necessity to sensitize adolescents for the distorted display of vocational tasks in media.

1 Einleitung

Die Berufswahl von Jugendlichen unterliegt einem breiten Spektrum an Einflussfaktoren (z.B. Interessen, Fähigkeiten, Selbstwirksamkeitserwartungen, Berufswerte), wobei auch beruflichen Vorbildern eine bedeutsame Rolle zukommt (Savickas, 2011; Super et al., 1965). Für den Aufbau beruflicher Vorbilder können informelle Lernprozesse durch den Konsum von TV-Inhalten beitragen. Dieser Medienkonsum hat sich in der jüngeren Vergangenheit stark gewandelt, gewinnen doch Streamingplattformen im Vergleich zum ‚klassischen‘ linearen Fernsehangebot zunehmend an Bedeutung (Heizlmaier et al., 2018). Dies zeigt sich auch daran, dass zwar 93% der Jugendlichen über ein Smartphone, aber nur 56% über einen Computer bzw. Laptop und nur 50% über ein Fernsehgerät verfügen (Feierabend et al., 2020). Bisherige Studien zeigen für TV-Inhalte im deutschsprachigen Raum eine klischeehafte Differenzierung in ‚Frauen- und Männerberufe‘ (Krüger, 2004). Zudem dominieren bestimmte Berufsgruppen (Arzt/Ärztin, Polizist*in) und generell Dienstleistungsberufe die Berufsdarstellung im Fernsehen (Gehrau & Vom Hofe, 2013). In diesem Kontext widmet sich der vorliegende Beitrag der Fragestellung, inwieweit die in populären Jugendserien dargestellten Berufsbilder der Realität entsprechen. Darauf aufbauend soll gezeigt werden, welche Bedeutung derartige, im Zuge des Medienkonsums implizit wahrgenommene, Berufsbilder für die Berufswahl von Jugendlichen haben.

Der Beitrag zieht wesentliche Erkenntnisse aus einer bestehenden Videostudie zu Berufsbildern in populären Jugendserien (Berding et al., 2020) und greift aus dem für Deutschland und Österreich zusammengestellten Sample explizit die Daten österreichischer Jugendlicher heraus. Das Forschungsdesign beruht auf einem dreistufigen Vorgehen: (1) Im Rahmen einer *Vorstudie* wurden 281 Schülerinnen und Schüler zu Mediennutzung und konsumierten Serien befragt. Im Zuge dessen wurden vier unter den Jugendlichen populäre Serien zur tiefergehenden Analyse identifiziert. (2) Eine *Videostudie* zu Berufsdarstellungen in populären Jugendserien erlaubt Einblick in die Berufsbilder, mit welchen die Jugendlichen im Zuge ihres Medienkonsums konfrontiert werden. Hierfür wurden insgesamt acht Folgen der im ersten Schritt des Forschungsdesigns ausgewählten Serien analysiert. (3) In einem dritten Schritt erfolgt eine *Prüfung des Realismusgrades* der in den jeweiligen Serien dargestellten Berufsbilder mit dem realen Tätigkeitsspektrum der jeweiligen Berufe (gemäß bic.at).

Das einleitende Kapitel des Beitrages wird gebildet durch eine Skizzierung des Forschungsfeldes (Mediennutzung, Einfluss des Medienkonsums auf die Berufsfindung). Im Anschluss erfolgen die Beschreibung des Forschungsdesigns, wie auch eine auszugsweise Beschreibung der Ergebnisse der Videostudie mit Fokus auf den Realismusgrad der Berufsdarstellungen. In einem abschließenden Kapitel werden die Implikationen – der auf diese Weise angestoßenen informellen Lernprozesse für die Berufsorientierung bzw. den Berufsorientierungsunterricht – diskutiert.

2 Theoretische Fundierung

Zur Beschreibung von Berufsfindungsprozessen existiert in der Literatur ein weites Feld an Erklärungsansätzen. So sind unter anderem die beruflichen Interessen (Holland, 1973) eine zentrale Determinante für die Berufsfindung. Nach Gottfredson (1981) wird ein Beruf wiederum primär nach dem Geschlechtstyp und Prestigeniveau ausgewählt. Nach Super

(1953) bzw. Ginzberg (1952) durchläuft die Berufswahl mehrere Phasen, angefangen von einer Phantasiewahl bis hin zur endgültigen Berufsentscheidung. Im Alter von 14–15 Jahren ist der Berufswahlprozess somit keineswegs abgeschlossen. Dennoch treffen Jugendliche in diesem Alter (beim Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II) eine Entscheidung, welche ihre gesamte zukünftige Bildungslaufbahn determinieren wird. Hierbei entscheiden sich Jugendliche in Österreich für eine vollzeitschulische Bildungslaufbahn in allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen oder für einen von rund 200 möglichen Lehrberufen (Verordnung Lehrberufsliste, 2020).

Ebenso kann auch der Zufall eine gewichtige Rolle im Berufswahlprozess spielen. So kritisiert Hirschi (2013) etwa, dass die Zufallskomponente „in den meisten Berufswahltheorien kaum richtig berücksichtigt“ (S. 160) wird. In Summe handelt es sich um ein komplexes Konglomerat an Einflussfaktoren, welches auf die Berufswahl wirkt (Dreisiebner, 2019, S. 96–97), wobei die Berufsfindung sich auch als eine von Pragmatismus geprägte Entscheidung für die naheliegendste Alternative präsentieren kann (Dreisiebner, 2019, S. 241–242). Derartige pragmatisch anmutende Entscheidungen für einen bestimmten Beruf können auch aus medialen Berufsdarstellungen gespeist sein (Taylor, 2005), insbesondere, da soziale Konventionen bezüglich des Geschlechtstyps von Berufen (z.B. Bauarbeiter = maskulin) im Zuge des Sozialisationsprozesses erlernt werden und einen der dominantesten – und am schwersten zu durchbrechenden – Aspekte des individuellen Selbstkonzeptes darstellen (Gottfredson, 1981).

Umso bedeutsamer erscheint somit die Frage, mit welchen Einflüssen die Jugendlichen in ihrem Berufswahlprozess konfrontiert werden. Film und Fernsehen sind keinesfalls die einzigen Einflussfaktoren im Berufswahlprozess. Auch die Erfahrungen von Eltern, Freunden und Peers sowie eigene Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern sind von Bedeutung. Dieses, von klein auf konstruierte, implizite Hintergrundwissen aus Erfahrungen bildet die Lebenswelt des Individuums im Sinne von Habermas (2012). Aus seiner individuellen Lebenswelt heraus trifft das Individuum schließlich die Berufsentscheidung. Vor allem wenn es um das Aufbrechen stereotyper Berufswahlmuster geht (Dreisiebner, 2019; Faulstich-Wieland, 2016; Luttenberger et al., 2016), etwa in Form des Anstrebens eines akademischen Berufs im Gegensatz zu einem Lehrberuf, kommt medialen Berufsdarstellungen potenziell eine große Rolle zu. Denn nur so kommen z.B. Jugendliche aus allen sozioökonomischen Schichten in Kontakt mit dem Tätigkeitsprofil akademischer Berufe und können z.B. Anwält*innen oder Ärzt*innen bei ihrer beruflichen Tätigkeit begleiten – sofern die mediale Darstellung realistischer Natur ist.¹

Vorweg: Die diesem Beitrag zugrunde liegende Hypothese lautet keinesfalls, dass die Darstellung von Berufen in Film und Fernsehen realistisch ist. Vielmehr erscheint es eindeutig, dass diese Darstellungen Unterhaltungszwecken dienen und nach ihrem dramaturgischen Potenzial ausgewählt werden. Michel und Pelka (2004) bezeichnen dies auch als „Soap Realität“ (S. 67). Es existieren zahlreiche Studien dazu, *welche* Berufe in Film und Fernsehen

1 Ebenso können mediale Berufsdarstellungen in Social Media Plattformen potenziell auslösende Momente für Berufsentscheidungen darstellen, sei es in Form von Erfahrungsberichten oder in Form von dekontextualisierten Neukonstellationen (z.B. in Form eines Zusammenschnitts bestimmter Szenen einer Serie auf Youtube). Jahncke, Berding, Rebmann et al. (2020) sehen – beforscht am Beispiel Instagram – in derartigen Berufsdarstellungen auf Social Media jedoch eher bestärkende bzw. unterstützende, denn originär auslösende Momente für die Berufswahl. Die Rolle von Social Media wird daher im Rahmen des gegenständlichen Beitrages zugunsten eines alleinigen Fokus auf Jugendserien abstrahiert.

dargestellt werden (u.a. Gehrau & Vom Hofe, 2013; Krüger, 2004; Signorielli, 1993). Im Gegensatz dazu existieren jedoch kaum Studien, welche sich der Frage widmen, wie *realistisch* Berufe dargestellt werden. Dafür soll die gegenständliche Studie einen ersten Baustein leisten.

Generell lässt sich festhalten, dass bestimmte Berufsfelder in medialen Berufsdarstellungen überrepräsentiert sind. So finden sich überproportional viele prestigeträchtige Berufe, z.B. Ärztinnen und Ärzte; Anwältinnen und Anwälte. Dieser Befund scheint auch über den Zeitverlauf hinweg konstant zu bleiben. So finden sich die Überrepräsentation prestigeträchtiger Berufe unverändert seit den 1960ern für die US-amerikanische TV-Landschaft zur Hauptsendezeit (Signorielli, 1993), ebenso wie für die deutsche TV-Landschaft in der jüngeren Vergangenheit (Gehrau & Vom Hofe 2013; Krüger 2004).

Ebenso lassen sich Unterschiede in der Berufsdarstellung zwischen berufsspezifischen und nicht-berufsspezifischen Serien aufzeigen (Gehrau & Vom Hofe, 2013): In berufsspezifischen Serien steht stets ein bestimmter Beruf oder ein Berufsfeld im Vordergrund der Handlung. Hier dominieren die Bereiche Gesundheit und Sozialwesen (z.B. Arztserien) sowie Verwaltung/Verteidigung (z.B. Krimiserien). Hinsichtlich der Berufsdarstellungen in nicht-berufsspezifischen Serien dominieren Berufe aus der Gastronomie gefolgt von sonstigen Dienstleistungsberufen.

Zum Einfluss derartiger medialer Berufsdarstellungen auf die Berufs- bzw. Studienwahl existieren zahlreiche Studien: So korreliert der Konsum von Arztserien mit der Häufigkeit von Berufswünschen im Gesundheitsbereich (Gehrau & Vom Hofe, 2013) oder Krimiserien etwa mit dem Studium der Rechtsmedizin (Keuneke et al., 2010). Identische Ergebnisse finden sich auch zu Doku-Soaps über Hebammen oder Tierärzt*innen (van den Bulck & Beullens, 2007). Kaum untersucht ist hingegen die Fragestellung, *wie realistisch* die Berufsdarstellungen in den jeweiligen TV-Formaten erfolgen.

3 Forschungsdesign

Das dreistufige Forschungsdesign fußt auf einer Vorstudie zur Mediennutzung von Jugendlichen (Kapitel 3.1), welche in Kapitel 3.2 in einer Videostudie mündet (siehe auch Berding et al., 2020). Den Kern des Forschungsdesigns bildet schließlich die Überprüfung des Realismusgrades der Berufsdarstellungen (Kapitel 3.3). Hierfür wurden die im Rahmen der Videostudie eruierten Berufsdarstellungen mit Berufsprofilen nach bic.at abgeglichen.

3.1 Vorstudie zur Mediennutzung von Jugendlichen

Zur Ermittlung der vorgelagerten Fragestellung, welche Serien auf welchen Kanälen von den Jugendlichen konsumiert werden, wurde eine Vorstudie unter 281 österreichischen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Stichprobe umfasst Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren, welche eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen. Basierend auf den Nennungen der Jugendlichen wurden die populärsten Serien innerhalb der Zielgruppe identifiziert. Neben den populärsten Serien wurden die Jugendlichen auch zu den genutzten medialen Distributionskanälen befragt, wobei in Übereinstimmung mit anderen Studien (u.a. Feierabend et al., 2018; Heizlmaier et al., 2018) Streamingportalen die größte Bedeu-

tung zukommt. Weiters wurde erhoben, welche Empfangsgeräte (PC, Fernsehgerät, Tablet etc.) sie für ihren Medienkonsum hauptsächlich verwenden.

3.2 Videostudie zu Berufsdarstellungen in Jugendserien

Für die Durchführung der Videostudie wurden anhand der Vorstudie vier Serien ausgewählt: (1) Haus des Geldes, (2) How I Met Your Mother, (3) Grey's Anatomy und (4) The Big Bang Theory. Die Auswahl erfolgte nach der Popularität unter den Jugendlichen, ebenso nach Genre. Fantasy-, Zeichentrick- oder Science-Fiction-Serien wurden aufgrund überwiegend irrelevanter Berufsdarstellungen exkludiert. Je Serie erfolgte eine Analyse von vier Folgen, jeweils zwei Folgen aus der ersten sowie der aktuellen Staffel. In Summe wurden rund zehn Stunden Videomaterial von zwei Codierenden codiert, zunächst für identes Videomaterial zur Überprüfung der Intercoder-Reliabilität.

Eine Herausforderung bildete beim Vorgehen mit mehreren Codierenden insbesondere die einheitliche Definition von *beruflicher* Tätigkeit. Codiert wurden schließlich sämtliche beruflichen Tätigkeiten, welche die Dimensionen der Beruflichkeit nach Beck (2018, S. 27) erfüllen: Sinnkognition, Relevanzkognition, Zeitkognition, Kompetenzkognition, Idealtätenskognition und Statuskognition. Ein Praktikum zählt demzufolge als berufliche Tätigkeit; ebenso Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Zuge eines Nebenjobs. Nicht als berufliche Tätigkeiten zählen hingegen Freizeitaktivitäten und Hobbies (selbst wenn diese Parallelen mit existierenden Berufen aufweisen – z.B. Ausmalen einer Wohnung in der Freizeit) sowie schulisches Lernen. Das zur Anwendung kommende Codierschema findet bei Berding et al. (2020, S. 11) detaillierte Beschreibung. Für jede Darstellung einer beruflichen Tätigkeit (z.B. eine Protagonistin bekommt Getränke in einem Restaurant serviert) wird auf diese Weise eine Datenzeile generiert, welche unter anderem die folgenden Aspekte umfasst: Geschlecht, Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen, Arbeitsmittel und Arbeitsumgebung.

Die auf diese Weise ausgestaltete Videostudie bietet Einblick, welche Berufe in den jeweiligen Serien dargestellt werden und wie deren Darstellung erfolgt. Sie bietet jedoch noch keinen Einblick dahingehend, *wie realistisch* diese Berufsdarstellung erfolgt. Diese Limitation wird erst im nächsten Schritt des Forschungsdesigns adressiert.

3.3 Überprüfung des Realismusgrades der Berufsdarstellungen

Die Überprüfung des Realismusgrades der Berufsdarstellungen erfolgt anhand der in Schritt (2) gewonnenen Codierungen zu den in den Serien dargestellten beruflichen Tätigkeiten im Abgleich mit den tatsächlichen beruflichen Tätigkeiten im jeweiligen Berufsfeld. Die tatsächlichen beruflichen Tätigkeiten wurden dem Berufsinformationsportal *bic.at* entnommen, in welchem zu über 2.000 Berufen die jeweiligen Arbeits- und Tätigkeitsbereiche, Arbeitsmittel, Arbeitsumfeld sowie die wichtigsten Tätigkeiten dargestellt werden. Ein ähnliches Portal existiert mit *berufe.net* auch für Deutschland. Unterschiedliche Ausbildungsordnungen führen jedoch dazu, dass sich bereits in diesem kulturell sehr nahestehenden Bereich die Berufsprofile teilweise deutlich unterscheiden (Berding et al., 2020, S. 15–18). Insofern erscheint es angemessen, für eine Überprüfung des Realismusgrades auf die spezifisch für den österreichischen Kontext entwickelten Tätigkeitsbeschreibungen des *bic.at* zurückzugreifen.

4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Teilbereiche: (1) Zunächst werden die Ergebnisse aus der Vorstudie bezüglich der Mediennutzung der befragten Jugendlichen dargestellt. (2) Anschließend werden die populärsten Serien unter den befragten Jugendlichen identifiziert. (3) In einem weiteren Schritt wird der Realismusgrad der Berufsdarstellungen in diesen Serien anhand des bic.at abgebildet.

4.1 Mediennutzung

Rund 58 % der 281 befragten Jugendlichen konsumieren Serien via PC oder Laptop, 52 % nutzen ein Fernsehgerät. Smartphones und Tablets befinden sich abgeschlagen auf dem dritten bzw. vierten Platz. Hinsichtlich der Distributionskanäle für den Serienkonsum dominiert bei den befragten Jugendlichen klar Netflix (mit 69 %), gefolgt von anderen Streaminganbietern (z.B. Amazon Prime). Lediglich 18,5 % konsumieren Serien im linearen TV via Satellit und lediglich 10 % greifen auf Antenne bzw. DVBT zurück (z.B. ORF-Programme).

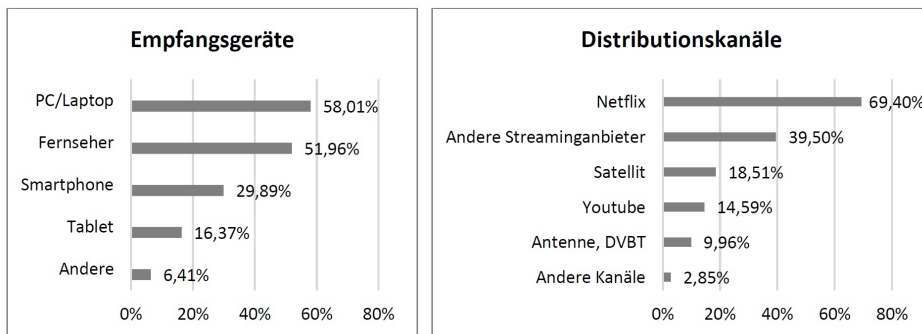


Abb. 1: Genutzte Empfangsgeräte und Distributionswege (n = 281 befragte Jugendliche)

Hinsichtlich der Mediennutzung können die Ergebnisse bestehender Studien zum Medienkonsum von Jugendlichen (u.a. Feierabend et al., 2018; Heizlmaier et al., 2018; Jahncke, Berding, Porath & Steib, 2020) bestätigt werden. Streamingportale spielen erwartungsgemäß für die befragten Jugendlichen eine zentrale Rolle beim Medienkonsum, welcher daher auch zunehmend über PCs, Laptops und Smart-TVs abläuft.

4.2 Populärste Serien

Im nächsten Schritt des Forschungsdesigns wurden die unter den Jugendlichen populärsten Serien identifiziert. Jene Serien, welche von mehr als zehn Prozent der Befragten als Lieblingsserien deklariert wurden, befinden sich in Tabelle 1 dargestellt. Die Nennungen umfassen unterschiedlichste Genres, wobei sich nicht alle Genres zur Analyse der dargestellten Berufsbilder eignen. Seriengenres welche per definitionem einen geringen Realismusgrad aufweisen (z.B. Fantasy- oder Zeichentrickserien) wurden daher aus der Analyse ausgenommen.

Tab. 1: Lieblingsserien der befragten Jugendlichen

Serie	Anteil der Nennungen als Lieblingsserie in %	Genre
Game of Thrones	68,40%	Fantasy
Haus des Geldes	47,40%	Krimi-Drama
Breaking Bad	26,30%	Krimi-Drama
Prison Break	26,30%	Action-Drama
How I met your Mother	21,10%	Comedy
Family Guy	21,10%	Zeichentrick
Stranger Things	15,80%	Fantasy
Big Bang Theory	15,80%	Comedy
Grey's Anatomy	15,80%	Arztserie
Modern Family	10,50%	Comedy
Rick & Morty	10,50%	Zeichentrick

Im Zuge der Analyse wurde auf eine Gleichverteilung unterschiedlicher Genres geachtet. Zudem wurden im selben Ausmaß berufsspezifische und nicht-berufsspezifische Serien aufgenommen, sodass letztendlich vier Serien einer tiefergehenden Analyse unterzogen wurden: (1) Haus des Geldes, (2) How I Met Your Mother (beide nicht-berufsspezifisch), sowie (3) Grey's Anatomy und (4) The Big Bang Theory (beide berufsspezifisch). Augenscheinlich wird, dass die befragten Jugendlichen auch Serien konsumieren, die bereits einige Jahre alt sind. Dies ist u.a. der Möglichkeit geschuldet, durch die Streaminganbieter auf eine große Auswahl an älteren und aktuelleren Serien zurückgreifen zu können. Auch das sogenannte Binge Watching bzw. Binge Viewing (Starosta & Izydorczyk, 2020), d.h. das Schauen von mehreren Folgen bzw. ganzen Staffeln einer Serie am Stück, war in der Ära vor dem Aufkommen großer Streaminganbieter nicht in diesem Ausmaß möglich (bzw. mit höherem finanziellem Aufwand, wenn die gesamte Staffel als DVD oder VHS erworben werden musste).

4.3 Realismusgrad der Berufsdarstellungen

Im finalen Schritt des Forschungsdesigns wurde der Realismusgrad der Berufsdarstellungen in den Serien einer Analyse unterzogen. Insgesamt werden innerhalb der vier untersuchten Serien (bzw. innerhalb der 16 untersuchten Folgen) 37 unterschiedliche Berufe gemäß bic.at dargestellt. Das Spektrum reicht von klassischen Lehrberufen (z.B. Restaurantfachmann/-frau) bis hin zu sehr prestigeträchtigen Berufen (z.B. Polizist*in, Reporter*in) und akademischen Berufen (z.B. Facharzt für Chirurgie, Astrophysiker). 335 dargestellte Tätigkeiten in den untersuchten Serien konnten Tätigkeitsbeschreibungen aus bic.at zugeordnet werden. In Tabelle 2 findet sich eine Aufstellung der am häufigsten dargestellten Berufen und zugehörigen Tätigkeiten in allen vier untersuchten Serien.

Tab. 2: Realismusgrad der Berufsdarstellungen – Anteil gemäß bic.at

Beruf/Tätigkeiten	Anteil an Darstellungen
Restaurantfachmann/-frau	
Speisen und Getränke von Küchen- und Schankpersonal entgegennehmen u. am Tisch servieren	64,7 %
Bestellungen aufnehmen, Codes für Speisen [...] in Bonierkasen eingeben	26,5 %
Übrige 12 Tätigkeiten lt. bic.at	8,8 %
Barkeeper	
Gäste bedienen, Getränke abkassieren	66,7 %
Gläser und Theke reinigen	25,9 %
Übrige 7 Tätigkeiten lt. bic.at	7,4 %
Polizist*in	
Noteinsätze bei Unfällen, Einbrüchen, Überfällen usw. durchführen	80,8 %
Einzelinformationen auswerten und zusammenführen	16,0 %
Übrige 8 Tätigkeiten lt. bic.at	3,2 %
Journalist*in/Reporter*in	
Interviews vorbereiten und durchführen, um weitere Hintergrundinformationen zu erhalten	80 %
Übrige 6 Tätigkeiten lt. bic.at	20 %
Arzt/Ärztin	
Patient*innen untersuchen, welche Krankheiten vorliegen (Diagnose)	44,1 %
Richtige Behandlung (Therapie) einleiten, einen Therapieplan erstellen	30,5 %
Übrige 9 Tätigkeiten lt. bic.at	25,4 %

Anmerkung: Alle Tätigkeitsdarstellungen eines Berufes summieren sich jeweils auf 100 % auf.

Der Prozentwert in Tabelle 2 neben der jeweiligen Tätigkeit gibt an, wie groß der Anteil dieser Tätigkeit an den gesamten Tätigkeitsdarstellungen für den jeweiligen Beruf ist. So entfallen für den Beruf Restaurantfachmann/-frau 64,7 % aller Darstellungen beruflicher Tätigkeiten auf das Servieren von Speisen und Getränken und 26,5 % auf das Aufnehmen von Bestellungen. Mehr als 90 % aller dargestellten beruflichen Tätigkeiten einer Restaurantfachkraft entfallen somit auf dieses schmale Tätigkeitsspektrum. Die zwölf übrigen typischen beruflichen Tätigkeiten einer Restaurantfachkraft werden hingegen nur in 8,8 % der Szenen dargestellt, woraus eine sehr einseitige Darstellung des Berufsfeldes resultiert.²

2 Die 14 lt. bic.at genannten beruflichen Tätigkeiten für einen Restaurantfachmann bzw. eine Restaurantfachfrau wären sinngemäß: (1) Begrüßung von Gästen, (2) Vorbereitung der Tische, (3) Beratung von Gästen zu Speisen, (4) Bestellungen aufnehmen, (5) Speisen servieren, (6) Arbeiten beim Servieren der Speisen durchführen, z.B. Tranchieren oder Flambieren, (7) Zusatzleistungen anbieten, (8) Abservieren, (9) Gäste verabschieden, (10)

Die Analyse offenbart eine überaus einseitige Berufsdarstellung, welche sich auf wenige charakteristische Tätigkeiten beschränkt. Diese Feststellung zieht sich sowohl durch berufsspezifische als auch nicht-berufsspezifische Serien. So werden – wie in Tabelle 2 ersichtlich – Restaurantfachkräfte auf das Aufnehmen und Servieren von Bestellungen (in einer Statistenrolle) reduziert. Polizistinnen und Polizisten werden primär bei Noteinsätzen bei Unfällen, Einbrüchen oder Überfällen dargestellt. Die Tätigkeit der Reporterin bzw. des Reporters wird wiederum auf die Durchführung von Interviews reduziert. Bei der Tätigkeit eines Arztes bzw. einer Ärztin finden immerhin rund die Hälfte der in bic.at gelisteten typischen Tätigkeiten Darstellung.

In Summe lässt sich somit festhalten, dass die Berufsdarstellungen in Jugendserien keinesfalls der Realität entsprechen. Die Darstellung erfolgt lediglich oberflächlich; es wird die Realität nicht 1:1 nachgebildet, sondern eine „Soap Realität“ (Michel & Pelka, 2004, S. 67) konstruiert. Mediale Berufsdarstellungen stellen daher für die im Berufswahlprozess stehenden Jugendlichen „keine belastbare Wissensbasis über die berufliche Welt zur Verfügung“ (Jahncke, Berding, Porath & Steib, 2020, S. 146).

Diese Feststellung mag insbesondere dahingehend trivial erscheinen, als dass die untersuchten Serien keinen expliziten Bildungsauftrag aufweisen, sondern primär Unterhaltungszwecken dienen sollen. Einige Berufe bzw. Facetten von beruflichen Tätigkeitsspektren weisen ein wesentlich höheres dramaturgisches Potenzial auf und demzufolge finden diese Tätigkeiten überproportional häufig Darstellung (z.B. Noteinsätze bei der Polizei im Gegenzug zum Verfassen von Berichten). Es zeigt sich aber, dass auch Berufe, die nicht zentralen Hauptfiguren zugeordnet sind bzw. deren Darstellung für die Handlung der Serie nicht zwingend relevant sind, nur verkürzt dargestellt werden bzw. es hier wenig Variationen in den auszuführenden Tätigkeiten gibt. Trotz der auf den ersten Blick banal anmutenden Ergebnisse zur (unrealistischen) Berufsdarstellung in populären Jugendserien, verbergen sich hinter dieser Erkenntnis bedeutende praktische Implikationen für den Berufsorientierungsunterricht, welche Gegenstand des folgenden Kapitels sind.

5 Schlussfolgerungen und praktische Implikationen

Im Zuge der gegenständlichen Studie erfolgte aufbauend auf die Arbeit von Berding et al. (2020) eine Auseinandersetzung mit dem Realismusgrad von medialen Berufsdarstellungen in einem dreistufigen Forschungsdesign: (1) Zunächst wurden im Zuge einer *Vorstudie* Jugendliche zu ihrer Mediennutzung befragt. (2) Anhand der Daten der Vorstudie wurden schließlich vier Serien für eine tiefergehende Analyse im Zuge einer *Videostudie* ausgewählt. (3) Die auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse zu medialen Berufsdarstellungen wurden anschließend im Zuge deiner *Überprüfung des Realismusgrades* mit realen Tätigkeitsprofilen abgeglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die medialen Berufsdarstellungen ein eingeschränktes Spektrum von Berufen abbilden. Es fehlen beispielsweise Berufe aus dem primären Wirtschaftssektor vollkommen, während Dienstleistungsberufe überrepräsentiert sind. Zudem entspricht die Darstellung der Tätigkeitsspektren der Berufe keinesfalls der Realität. Es werden stets bestimmte Tätigkeiten fokussiert, wodurch insbesondere bei Jugendlichen mit

Tischreservierungen aufnehmen, (11) Speisekarten zusammenstellen, (12) Tagesumsätze abrechnen, (13) Lagerbestände kontrollieren und (14) Sonderveranstaltungen, z.B. Hochzeiten, vorbereiten und betreuen.

mangelnder Praxiserfahrung ein nachhaltig falscher Eindruck von dem jeweiligen Berufsfeld zementiert werden kann.³

Basierend auf den Ergebnissen lassen sich praktische Implikationen in Bezug auf (1) die Mediennutzung sowie (2) den Realismusgrad und (3) den schulischen Berufsorientierungsunterricht ableiten:

(1) Implikationen resultierend aus den Ergebnissen zur Mediennutzung. Die Ergebnisse der Vorstudie bestätigen die Ergebnisse anderer thematisch verwandter Studien (u.a. Feierabend et al., 2018; Heizlmaier et al., 2018; Jahncke, Berding, Porath & Steib, 2020). Die Mediennutzung im Allgemeinen bzw. der Konsum von Serien im Speziellen kann zunehmend zeit- und ortsunabhängig erfolgen. Jugendliche sind nicht länger an fixe wöchentliche Sendezeiten gebunden, sondern können die gewünschten Inhalte jederzeit und in beliebigem Ausmaß konsumieren. Phänomene wie Binge Watching (Starosta & Izydorczyk, 2020), d.h. der Konsum mehrerer Folgen bis Staffeln einer Serie am Stück, führen dazu, dass der Einfluss der dort transportierten Berufsdarstellungen auf den Berufsfindungsprozess potenziell ansteigt.

(2) Implikationen resultierend aus den Ergebnissen zum Realismusgrad. Für Jugendliche, welche bereits Einblicke in die jeweiligen dargestellten beruflichen Tätigkeitsfelder haben (z.B. im Zuge von Praktika oder Erzählungen von Eltern oder Peers) ist der niedrige Realismusgrad vergleichsweise unkritisch zu bewerten. Diese Jugendlichen verfügen selbst über Einblick in die jeweiligen Berufsfelder und können unrealistische Darstellungen potenziell als solche erkennen. Anders sieht es bei Jugendlichen aus, welche noch über keinen Einblick in die jeweiligen Berufsfelder verfügen. Hier fällt der potenzielle Einfluss medialer Berufsdarstellungen ungleich größer aus, denn diese Jugendlichen hatten noch nicht die Gelegenheit, in höherem Ausmaß eigene Praxiserfahrung zu sammeln und verschiedene Berufe auszuprobieren und sind, insbesondere wenn sie keine eigenen Vorbilder aus dem jeweiligen Beruf in ihrem näheren Umfeld haben, vollkommen auf die medialen Berufsdarstellungen angewiesen. Die in Film und Fernsehen dargestellten Berufe sind oftmals überaus prestigeträchtiger Natur (Signorielli, 1993). Insbesondere Jugendliche aus niedrigen sozioökonomischen Schichten haben potenziell oftmals keinen Zugang zu Personen aus diesen Berufsfeldern – d.h. in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis finden sich möglicherweise mehr Personen mit einer abgeschlossenen Lehre und weniger Vorbilder mit akademischen Berufen (z.B. Ärztinnen und Ärzte). Aufgrund dieser Tatsache sind die Jugendlichen aus niedrigen sozioökonomischen Schichten – abseits der schulischen Berufsorientierung – vollkommen auf die medialen Berufsdarstellungen angewiesen und sie haben auch keine Möglichkeit, diese Berufsdarstellungen in ihrem Bekanntenkreis einer eigenen Prüfung des Realismusgrades zu unterziehen.

(3) Implikationen für die schulische Berufsorientierung. Das Ziel dieses Beitrages ist nicht, den mangelnden Realismusgrad von – primär zu Unterhaltungszwecken produzierten und

³ In der für ein identes Sample durchgeführten Studie von Berding et al. (2020) konnten zudem deutliche Geschlechterunterschiede in der Art der Berufsdarstellung gezeigt werden. So wird etwa der Beruf der Ärztin für Frauen als belastender dargestellt, auch Unsicherheiten in Bezug auf die eigene berufliche Tätigkeit werden bei ihnen häufiger dargestellt.

konsumierten – medialen Berufsdarstellungen zu kritisieren. Es kann jedoch im Zuge des schulischen Berufsorientierungsunterrichts das Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass mediale Berufsdarstellungen keinesfalls der Realität entsprechen. Analog schlussfolgern auch Jahncke, Berding, Porath & Steib (2020), basierend auf einer Analyse von Vorabendserien im TV, „dass Jugendliche für die verzerrte bzw. unvollständige Darstellung von Berufen in diesem Medium zu sensibilisieren sind“ (S. 146). Diese, durch die Lehrenden induzierte Reflexion, sollte sich nicht nur auf Berufsdarstellungen in Film und Fernsehen beziehen, sondern auch den Bereich Social Media adressieren (Jahncke, Berding, Rebmann et al., 2020). Einem eingeschränkten Berufswahlspektrum der Jugendlichen kann darüber hinaus über die folgenden Maßnahmen entgegengewirkt werden (Dreisiebner, 2019, S. 285–297): (a) Ermöglichung eigener Lernerfahrungen z.B. in Form von Praktika, (b) Reflexion der eigenen Berufswünsche und (c) Informationen über Berufe und Berufsfelder zur Verfügung stellen. Es wird zwar nicht immer möglich sein, dass alle Lernenden eigene Praktika bzw. eigene Lernerfahrungen im Zuge der Berufsorientierung machen, aber die Schule kann vermehrt Angebote bereitstellen bzw. auch ganz bewusst ‚untypische‘ Berufe in den Vordergrund rücken. Dies ist eine Möglichkeit, die Reflexion der eigenen Berufswünsche anzuregen und zu diskutieren, worauf diese beruhen. Die Bereitstellung von Informationen zu unterschiedlichen Berufen und Berufsfeldern ist dabei ein wichtiger Aspekt, um u.a. diese Reflexion anzuregen und abzugleichen, ob die Wunschvorstellung mit der Realität in Einklang gebracht werden kann.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird nicht der Anspruch erhoben, einen Kausalzusammenhang zwischen Serienkonsum und Berufsfindung aufzudecken oder die Stärke dieses Zusammenhangs zu messen. Zu den Limitationen des Forschungsdesigns zählt, dass lediglich der Realismusgrad der Darstellung überprüft wurde. Inwieweit die Berufsdarstellungen in Film und Fernsehen tatsächlich den Berufswahlprozess der Jugendlichen beeinflussen, kann anhand des gegenwärtigen Studiendesigns nicht beantwortet werden.

Weitere Limitationen ergeben sich aus den Entwicklungsdynamiken bei der Serienproduktion. Die Jugendlichen sind nicht konstant einem gleichbleibenden Spektrum medialer Berufsdarstellungen ausgesetzt, sondern werden permanent mit neuen Serienproduktionen (d.h. auch neuen Berufsdarstellungen) konfrontiert. Insofern kann für die ausgewählten Serien auch nicht der Anspruch auf Repräsentativität für die gesamte Medienlandschaft erhoben werden. Selbst eine Vollerhebung hätte nur temporär repräsentativen Charakter, bis die Jugendlichen wieder neu produzierten Content konsumieren. Ziel des in diesem Beitrag dargestellten qualitativen Forschungsdesigns ist jedoch nicht die Gewinnung repräsentativer Aussagen für die Gesamtheit an (Jugend-)Serien, sondern eine generalisierungsfähige und tiefergehende Beschreibung eines Phänomens, welche die Ausgangsbasis für die Ableitung praktischer Implikationen und für weitere Forschung bieten kann.

Perspektiven zur Weiterentwicklung des Forschungsfeldes stellen sich wie folgt dar: Das Medienkonsumverhalten von Jugendlichen hat sich in der vergangenen Dekade nicht nur in Richtung von On-Demand-Konsum (bzw. Serienstreaming) entwickelt, sondern auch vermehrt vom passiven Konsum hin zur aktiven Gestaltung von eigenem Content via Social Media gewandelt. Jugendliche sind nicht länger lediglich Rezipienten, sondern zunehmend auch Produzenten von Content (Nagler, 2017). In den von jugendlichen Youtubern abgedeckten Genres spiegeln sich jedoch oftmals Geschlechterstereotype wider. Youtuberinnen decken u.a. Beauty-Themen ab, während sich ihre männlichen Counterparts überwiegend

mit Spielen und Sport beschäftigen (Döring, 2015). Jahncke et al. (2020) schreiben – beforstcht am Beispiel Instagram – medialen Berufsdarstellungen in Social Media vorerst eine eher unterstützende Rolle im Berufswahlprozess zu und ordnen Social Media als verstärkenden (aber nicht auslösenden) Faktor auf den Berufswunsch ein. Insbesondere mit dem fortschreitenden Bedeutungszuwachs sozialer Medien – auch bedingt durch eine Verringerung physischer Kontakte im Zuge der Covid-19-Pandemie – erscheint es daher erforderlich, bei der Untersuchung medialer Berufsdarstellungen auch soziale Medien miteinzubeziehen.

Autor*innenangaben

Gernot Dreisiebner: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik
gernot.dreisiebner@uni-graz.at

Peter Slepcevic-Zach: Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik
peter.slepcevic-zach@uni-graz.at

Literaturverzeichnis

- Beck, K. (2018). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik* (S. 19–36). Springer.
- Berding, F., Dreisiebner, G., Jahncke, H., Slepcevic-Zach, P. & Porath, J. (2020). Berufsdarstellungen in populären Jugendserien. Eine videoanalytische Annäherung an ein volatiles Forschungsfeld. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (38), 1–25. https://www.bwpat.de/ausgabe38/berding_et_al_bwpat38.pdf
- Döring, N. (2015). Die YouTube-Kultur im Gender-Check. *medien + erziehung* 59(1), 17–24.
- Dreisiebner, G. (2019). *Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Springer.
- Faulstich-Wieland, H. (2016). Auszubildende in geschlechtsuntypischen Berufen. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (S. 85–114). Beltz.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2018). *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2020). *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf
- Gehrau, V. & Vom Hofe, H. J. (2013). Medien und Berufsvorstellung Jugendlicher. Eine Studie zur Darstellung von Berufen in Fernsehserien und deren Einfluss auf die Berufsvorstellungen Jugendlicher. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 123–133). Waxmann.
- Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of Occupational Choice. *Occupations: The Vocational Guidance Journal* 30(7), 491–494. doi:10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph* 28(8), 545–579.
- Habermas, J. (2012). *Nachmetaphysisches Denken*. Suhrkamp.
- Heizlmaier, B., Tomaschitz, W. & Rohout, R. (2018). *Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im VOD-Zeitalter*. https://www.rtr.at/de/inf/Studie_VOD-Zeitalter2018/Studie_VOD-Zeitalter.pdf
- Hirsch, A. (2013). Neue Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In M. Hammerer, E. Kanelutti-Chilas & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden* (S. 105–112). Bertelsmann.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices. A theory of careers*. Prentice-Hall.
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Steib, C. (2020). Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 131–149). Barbara Budrich.
- Jahncke, H., Berding, F., Rebmann, K., Logemann, S. & Albers, K. (2020). Die Rolle der Social-Media-Anwendung Instagram bei der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 116(1), 57. doi:10.25162/zbw-2020-0003

- Keuneke, S., Graß, H. & Ritz-Timme, S. (2010). „CSI-Effekt“ in der deutschen Rechtsmedizin. *Rechtsmedizin* 20(5), 400–406. doi:10.1007/s00194-010-0668-2
- Krüger, U.-M. (2004). Berufe im Fernsehen: Ergebnisse einer Pilotstudie. Kurzfassung. *ibv Nr. 24*, 58–65. http://doku.iab.de/ibv/2004/ibv2404_57.pdf
- Luttenberger, S., Ertl, B. & Paechter, M. (2016). Vorschläge für eine schulische Berufsorientierung, die geschlechtsunabhängige Berufsentscheidungen fördert. *Erziehung und Unterricht* (7-8), 662–670.
- Michel, L. P. & Pelka, B. (2004). Die Darstellung von Berufen in Fernsehen und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl: Ergebnisse einer Pilotstudie. *ibv Nr. 24*, 65–69. http://doku.iab.de/ibv/2004/ibv2404_57.pdf
- Nagler, D. (2017). YouTube und seine Jugendkultur. *Medienimpulse* 55(4), 1–41.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Signorielli, N. (1993). Television and Adolescents' Perceptions about Work. *Youth & Society* 24(3), 314–341. doi:10.1177/0044118X93024003004
- Starosta, J. A. & Izydorczyk, B. (2020). Understanding the Phenomenon of Binge-Watching-A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health* 17(12). doi:10.3390/ijerph17124469
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist* 8(5), 185–190. doi:10.1037/h0056046
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L. & Warnath, C. F. (1965). *Vocational Development. A Framework for Research*. Teachers College Press.
- Taylor, A. (2005). It's for the Rest of Your Life: The Pragmatics of Youth Career Decision Making. *Youth & Society* 36(4), 471–503. doi:10.1177/0044118X04268485
- van den Bulck, J. & Beullens, K. (2007). The Relationship between Docu Soap Exposure and Adolescents' Career Aspirations. *European Journal of Communication* 22(3), 355–366. doi:10.1177/0267323107079686
- Verordnung Lehrberufsliste. (2020). *Verordnung der Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, mit der die Lehrberufsliste erlassen wird (Lehrberufsliste)*. BGBl. II Nr. 41/2020 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 273/2020.

Im Dialog

Regine Mathies, Paul Resinger und Mario Vötsch im Gespräch mit Eugen Hotarek und Peter Schlögl

„Es braucht Arenen der Reflexion“

Was sind Bedingungen, Möglichkeiten und Handlungsfelder des beruflichen Lernens?

Ein Dialog zwischen Forschung und Praxis

Theory and practice in dialog:

Requirements, possibilities, and fields of action for vocational learning

Die Rubrik „Dialog“ beleuchtet den Themenschwerpunkt aus verschiedenen Perspektiven. Im vorliegenden Themenheft „Berufliches Lernen zwischen Handwerk und Kopfwerk“ kommen Univ.-Prof. Dr. Peter Schlögl, Professor an der Universität Klagenfurt, und Eugen Hotarek, Leiter der Lehrlingsausbildung bei der Firma INNIO Jenbacher, mit den Heftherausgeber*innen ins Gespräch.

Der Dialog umfasst die Themenkomplexe

- (1) Berufliches Lernen im Handlungsfeld,
- (2) Gelingensbedingungen des beruflichen Lernens, und
- (3) Lernorte und deren Verknüpfung.

Mario Vötsch: Ich möchte Ihnen zum Einstieg, Herr Hotarek und Herr Schlögl, eine Definition aus dem Lexikon Berufsbildung vorlesen: „Berufliches Lernen beinhaltet das Lernen *für* die Ausübung eines Berufes, zum Beispiel duale Erstausbildung in Berufsschulen und Betrieben, das Lernen *bei* der unmittelbaren Ausübung eines Berufes, ‘on the job’ zum Beispiel, und das *institutionelle* Lernen im Rahmen von Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen ‘off the job’. Berufliches Lernen findet in der Regel an unterschiedlichen Lernorten statt, die aufgrund ihrer je spezifischen Lernpotenziale die Entwicklung eines bestimmten Spektrums von Kompetenzen ermöglichen.“ (Pahl, 2016, S. 151) Herr Hotarek, wenn Sie diese Definition heranziehen: Wo findet in Ihrem Handlungsfeld berufliches Lernen statt?

Eugen Hotarek: Wir haben in verschiedensten Berufen zirka 100 Lehrlinge in Ausbildung. Hier ist auf alle Fälle der erste Punkt, den Sie angesprochen haben, relevant: die Ausbildung der 15- bis 19-Jährigen. Das passiert bei uns in der Lehrwerkstätte und auch in den Abteilungen, die wir in Folge der Ausbildung mit den Lehrlingen in einem Rotationssystem besuchen. Es geht also mit den 15-Jährigen los, wobei wir auch ältere Lehrlinge haben, nicht nur jene nach der Pflichtschule, sondern auch solche, die schon über 30 sind. Sehr viel passiert zunächst in der Lehrwerkstätte. Die ersten eineinhalb bis zwei Jahre sind die Lehrlinge dort und besuchen dabei verschiedene Lehrgänge. Das geht los mit dem Grundlehrgang, in dem verschiedene Handfertigkeiten gelernt werden: Drehen, Fräsen, Elektroausbildung, Computerausbildung, Umgang mit CNC-Maschinen, Robotik, Automatisierung, ... Wir sind in der Lehrwerkstätte sehr gut ausgestattet, wobei natürlich nicht alles gleich am Anfang passiert, sondern im Laufe der Lehrzeit. Zwischenzeitlich sind die Lehrlinge immer wieder in den Abteilungen und kommen zu bestimmten Lehrgängen zurück in die Lehrwerkstätte. Wir haben ein Ausbildungsteam mit vier hauptberuflichen Ausbildern, die sich zu verschiedenen Themen mit den Lehrlingen beschäftigen. Diese Ausbilder kommen aus verschiedenen Sparten – so können wir dem ganzen Spektrum, das wir haben, auch entsprechen.

Mario Vötsch: Die wesentlichen Akteure sind also die fünf Ausbilder in der Lehrwerkstätte, von denen Sie einer sind, und dann die anderen Akteure in den jeweiligen Abteilungen.

Eugen Hotarek: Ja, wobei ich für die Lehrwerkstätte als Ganzes verantwortlich bin. Ich organisiere den Ausbildungsplan, den Versetzungsplan, den Rhythmus über die ganze Lehrzeit. In den einzelnen Abteilungen sind Fachausbilder, die sich um die Lehrlinge kümmern. In vielen Fällen sind das die für die Abteilung zuständigen Meister. Sie haben stets ein Auge auf die Auszubildenden und schauen, dass diese ihr Soll erlernen. Die Lehrlinge wechseln zwischen diesen beiden Bereichen – Lehrwerkstätte und Abteilungen – in einem 10- bis 12-Wochen-Rhythmus, wobei es eine Tendenz gibt, dass Abteilungen in der Lehrwerkstätte anrufen und fragen: „Kann der Lehrling nicht ein bisschen länger bei mir bleiben, weil jetzt ist er so gut, jetzt kann er das.“ Hier muss ich immer wieder eingreifen, damit das nicht passiert, muss darauf bestehen, dass man den Plan einhält. Den Plan macht man ja aus einem bestimmten Grund, denn der Nächste, der dort hinkommt, sollte auch lernen können. Da gibt es also Diskussionen, ab und zu. Dann gibt es noch die Personalabteilung, die etwa bei der Einstellung unserer Auszubildenden involviert ist. Und ebenso involviert ist die Geschäftsführung, weil sie das Com-

mitment zu uns haben muss, speziell bezogen auf das, was ich zuvor beschrieben habe: Dass nämlich die Ausbildung diesen Stellenwert hat und man bei zu großer Arbeitsbelastung nicht einfach sagt, dass der Lehrling dortbleiben müsse, weil man ihn jetzt unbedingt brauche. Wenn man in so einer Situation dann sagt: „Nein, wir müssen uns an den Plan halten“, dann braucht es das Einverständnis und die Unterstützung der Geschäftsleitung – für den Fall, dass es zu Diskussionen kommen würde. Ein weiterer Akteur ist der Jugendvertrauensrat, der auch in der Lehrlingsausbildung involviert ist. Insbesondere bei Problemen wird er zu Gesprächen hinzugezogen. Das gleiche gilt für den Betriebsrat. Es ist also ein relativ breites Umfeld, das in der Lehrlingsausbildung beteiligt ist.

Regine Mathies: Inwiefern sind dabei auch Eltern ein Thema?

Eugen Hotarek: Eltern sind zunächst einmal bei der Auswahl ein Thema. Sie müssen wir gewinnen, damit sie ihre Kinder bei uns lernen lassen. Während der Lehrzeit sind sie nur dann ein Thema, wenn es Probleme gibt. Normalerweise haben wir aber nicht sehr viel Kontakt mit ihnen, eben nur dann, wenn es irgendwo nicht passt. Morgen habe ich zum Beispiel ein Gespräch mit den Elternteilen von einem Lehrling, bei dem es in der Berufsschule einfach nicht klappt. Da müssen wir das Ganze also noch einmal besprechen. Sonst passiert das oft telefonisch, doch falls es weiter nicht funktioniert, gibt es ein persönliches Gespräch, für das wir uns dann gemeinsam mit dem Lehrling zusammensetzen. Aber solange alles passt, rufen die Eltern höchstens einmal an und dann geben wir eben Auskunft, wie es aussieht und läuft. Aber ich gehe jetzt nicht aktiv auf die Eltern zu, wenn alles passt.

Mario Vötsch: Herr Schlögl, Sie haben über sich selbst geschrieben: „Von der Bildungspraxis über die Bildungspolitik in die Bildungswissenschaft – so stellt sich mein Weg heute dar.“ Sie haben also unterschiedliche Erfahrungsfelder und Einblicke. Inwiefern ist das berufliche Lernen, wie wir es vorher definiert haben, in Ihren Handlungsfeldern relevant?

Peter Schlögl: Die Definition, die Sie genannt haben, ist eine sehr breite, die muss man nicht zwangsläufig auf die duale Ausbildung begrenzen. Ich habe selbst eine Ausbilder-Prüfung gemacht und einmal einen Lehrling im Bereich Verwaltungsassistentin/Bürokauffrau ausgebildet, das war allerdings eine Eintagsfliege. Das war damals noch am Österreichischen Institut für Berufsbildung – in einer kleinen Struktur bildet man einfach nicht permanent aus. Die Universität selbst ist auch eine Ausbildungseinrichtung in unterschiedlichster Perspektive: von der Lehrlingsausbildung in verschiedenen Verwaltungsberufen bis hin zur Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Doktoratsstudierende sind im Grunde auch unter obiger Definition zu fassen, aber sie sollen uns hier nicht im Detail interessieren. Während ich im Feld der Bildungspraxis eher mit Erwachsenenbildung beschäftigt war, hatte ich dann in meiner bildungspolitischen Tätigkeit in der Wiener Arbeiterkammer von Anfang an mit der Lehrlingsausbildung zu tun. Weniger im Lehrlings- und Jugendschutz, sondern eher in der Berufsorientierung, der Bildungswegentscheidung und Höherqualifizierung von Personen, die diesen Weg gemacht haben. Ich durfte die gesetzliche Implementierung der Berufsreifeprüfung aus bildungspolitischer Perspektive begleiten und habe dann, nach meinem Wechsel in die Forschung auch für das Bildungsministerium und die Sozialpartnerorganisationen die

Evaluierung der Berufsreifeprüfung im ersten Durchgang (gemeinsam mit einer Kollegin vom IBW) wissenschaftlich begleiten dürfen.

Das waren Fragen, die mich bildungspraktisch immer sehr interessiert haben: Wie kommt es zu einer bestimmten Bildungswahlentscheidung? Und umgekehrt, wie geht es dann nachher weiter? In der wissenschaftlichen Betrachtung bin ich dann stärker auf den strukturellen Prozess eingegangen und begann mich für das zu interessieren, was man weitläufig unter Qualität subsumiert, das heißt: Wie lässt sich ein Prozess des beruflichen Lernens in einem zunächst nicht für einen Lernprozess konzipierten, betrieblichen Umfeld überhaupt denken? Herr Hotarek hat es bereits angesprochen: Da gibt es unterschiedliche Interessen und Ziele, die unter einen Hut gebracht werden müssen. Ein Betrieb ist nicht primär eine Ausbildungseinrichtung, aber das Ausbildungsmotiv der Fachkräftegewinnung ist natürlich schon ein ganz wesentliches. Wenn man sich aber – und das hat mich immer sehr beeindruckt – dieses Feld der betriebsbasierten Ausbildung anschaut, dann kann *die* Ausbildung ja gar nicht gefunden werden: Das Feld ist hoch differenziert, es gibt ein starkes Ost-West-Gefälle (Wien – Vorarlberg), eine starke Differenzierung nach Berufsgruppen, in den technischen Berufen schaut das ganz anders aus als in den kaufmännischen oder in den touristischen Dienstleistungsberufen. Das ist so, als ob das unterschiedliche Welten wären. Auch wenn es einen gesetzlichen Rahmen gibt, wenn es ein Regulativ gibt, wenn es (vermeintlich) eine Ausbildungsschiene für die Berufsschulkräfte gibt – diese hohe Vielfalt in diesem relativ schmalen gesetzlichen Rahmenmodell hat mich immer interessiert. Wie funktioniert das? Wie kann das gelingen? Da sieht man, wie viel auf der operativen Ebene wirklich gestaltet werden muss und wird, weil es Top-down – im Vergleich zu anderen Bildungssektoren, etwa den Schulbereich, – wenig Regulativ gibt. Oder im Bereich des Hochschulwesens, da ist vielleicht nur die Erwachsenenbildung noch weniger reguliert, aber in beiden Fällen wird sehr viel Verantwortung auf die einzelnen Akteurinnen und Akteure im Feld gelegt. Und das hat mich dann wissenschaftlich immer wieder interessiert: Wie steuert man das? Wie schaut die Governance eines solchen Sektors aus? Denn da kommen dann auch noch weitere Akteurinnen und Akteure ins Feld, ergänzend zu dem, was Herr Hotarek gesagt hat, nämlich Sozialpartnerorganisationen, die auf unterschiedlichsten Ebenen – von der Normierung der Lehrberufe bis zur Organisation der Lehrabschlussprüfung – wesentliche Rollen übernehmen und so das System mittragen.

Mario Vötsch: Sie vergleichen in einer Publikation das Ausbildungs- und das Beschäftigungsmotiv. Dabei haben Sie eine große empirische Erhebung gemacht, deren Ergebnisse allerdings keine klare Linie gezeigt haben: Ausbildungs- und Beschäftigungsmotive sind unter Betrieben sehr unterschiedlich verteilt. Können Sie diese Ergebnisse noch einmal kurz darlegen und auch zeigen, welche Konsequenzen sich daraus für das berufliche Lernen ergeben?

Peter Schlögl: Man sieht, wenn man ins Feld hineinschaut, natürlich ganz unterschiedliche Gründe, warum Betriebe ausbilden. Bei manchen hört man einfach: „Weil wir das immer schon so gemacht haben.“ Das wäre also eine stark kulturelle Prägung. Manche sagen ganz explizit – und das glaube ich den einzelnen Betrieben auch immer –, dass sie das aus einem sozialen Motiv heraus machen, als Verantwortungsübernahme für die junge Generation und um sie in die Gesellschaft zu integrieren. Das ist historisch gesehen auch eine

der Wurzeln der Berufspädagogik, wenn man sich anschaut, was Georg Kerschensteiner in seiner Preisschrift geschrieben hat: „Wie integrieren wir die jungen Männer in unsere Gesellschaft? Durch Berufsbildung.“ Das ist 120 Jahre her, ist aber natürlich immer noch ein Leitmotiv.

Aber die zwei großen Motive sind, so wie Sie es ansprechen, einerseits ein klassisches Investitionsmotiv: Woher kommen meine Fachkräfte, wenn ich sie in ganz bestimmten beruflichen Segmenten gar nicht aus dem Schulbereich oder dem Arbeitsmarkt rekrutieren kann? Es gibt Berufsfelder, denken Sie an die persönlichen Dienstleistungen wie Friseurberufe oder andere, wo es gar keine Äquivalente im vollschulischen Ausbildungssegment gibt. Aber es gibt natürlich auch weitere Themen: Wie schaffe ich es, für meine Anforderungen eine tatsächlich passgenaue Qualifikation zu generieren? Und da erfährt man dann schon spannende Dinge, wonach es etwa manchen Betrieben lieber wäre, die Auszubildenden hätten vorab *nichts* gelernt von ihrem Beruf, denn das müssten sie ihnen dann alles wieder entlernen, um sie auf das vorzubereiten, was im Betrieb Sache ist. Und die zweite große Gruppe sind jene Betriebe, für die Jugendbeschäftigung ein Modell des unternehmerischen Konzepts ist. Da wird mit guten Gründen – aber es ist natürlich nicht der einzige Beruf – oftmals der Friseurberuf genannt, wo klar über den objektiven wirtschaftlichen Bedarf hinaus ausgebildet wird. Also da wird mehr ausgebildet, als nachher beschäftigt wird. Damit sind ganz interessante Fragen verbunden: Warum macht man das? Was sind die Interessen der Beteiligten? Warum machen Jugendliche das, warum Betriebe? Aus einer ökonomischen Betrachtung gibt es beinharte Einschätzungen, die sagen, dass manche Branchen gar nicht überlebensfähig wären ohne dieses „Niedriglohnsegment“. Das ist wahrscheinlich eine schmale Nische, wird aber in Teilen sicher so zutreffen. Und dann gibt es Bereiche, wo es offensichtlich so etwas wie Auslastungsphänomene gibt. In Phasen einer Hochauslastung ist das Lehrlingswesen insofern spannend, als man durch Lehrlinge die Fachkräfte von Routinetätigkeiten entlastet und sieht, dass man sie sehr gewinnbringend einsetzen kann. Umgekehrt gibt es dann auch wieder Phasen, in denen bestimmte Tätigkeiten relativ nah am Facharbeiterniveau ausgeführt werden.

Unsere Untersuchung hat sehr darauf abgestellt, welche Rolle „Einfach-Arbeit“ und Arbeit auf Facharbeiterniveau in Hinblick auf die Erreichung des Qualifikationsziels spielen. Da gibt es spannende Befunde, auch im internationalen Vergleich, etwa dass wir in Österreich, über das Gesamte gesehen, einen relativ hohen Anteil an Einfach-Arbeit in der Lehrlingsausbildung vorfinden (im Vergleich zur Schweiz etwa oder auch zu Deutschland) und gleichzeitig eine hohe Lehrlingsentschädigung im Vergleich zu diesen Ländern haben. Das ist gar nicht so einfach zu erklären. Ein Erklärungsansatz ist, dass unser Modell eher darauf aufbaut, dass junge Leute in eine betriebliche Praxis hineinsozialisiert werden und die berufliche Ausbildung auf Facharbeiterniveau oftmals erst gegen Ende der Ausbildung (im engeren Sinn) beginnt – oder danach. Und das wiederum hat verschiedenste Gründe: Einer wäre, dass wir aufgrund der Wettbewerbssituation zwischen Berufsbildenden Vollzeitschulen und Lehrlingsausbildung ein anderes Leistungssegment von Jugendlichen haben, die in die Lehrausbildung einmünden, als etwa in der Schweiz oder in Deutschland, wo der Großteil der Facharbeiterqualifikation im Betriebssegment erfolgt. Und das führt dazu, wie wir anhand von Kompetenzdaten im Erwachsenenalter sehen, dass zum Beispiel die Lesekompetenzen unter den Lehrlingen vergleichsweise näher beim Pflichtschulabschluss liegen als bei der Reifeprüfung. Da gibt es also eine Wettbewerbssituation, die sich jedoch – Herr Hotarek wird das wohl bestätigen – in einer Ost-West-Perspektive

anders darstellt oder auch in bestimmten Berufssegmenten jeweils anders verhält, wo eben die Lehre oftmals das primäre Ziel mancher Jugendlichen ist und die Schule „second best“. Aber dann gibt es sehr wohl auch jene Segmente, wo die Aufnahme einer betrieblichen Lehrstelle eher die Variante ist, die man wählt, wenn man keinen Schulplatz bekommt. Und all das unterstreicht wieder einmal, dass es *die* Ausbildung nicht gibt, vielmehr sind es sehr kleinräumige, branchenspezifische, regionale, fast ökologische Bedingungen, unter denen Bildungswahlentscheidungen von jungen Menschen und deren Eltern getroffen werden. Und da schwingen auch viele soziale Phänomene mit. Die Betriebe übernehmen dabei – um nochmal auf die Motive zu sprechen zu kommen – eine wichtige Rolle. Ein Betrieb, der sagt: „Ich brauche meine Fachkräfte“, erzeugt ein anderes Image von Lehre, als einer, der von der Erstansprache der Jugendlichen bis hin zu einem Onboarding-Prozess eher das Motiv der Jugendbeschäftigung anstatt der Berufsausbildung verfolgt. Herr Hotarek hat das auch angesprochen, indem sein Betrieb eine sehr systematische Ausbildung hat und man darauf achten muss, dass dieser Plan umgesetzt wird. Das ist ein anderer Zugang als zu sagen, man ist einfach drei Jahre lang dabei und verfolgt das mit, was sich betrieblich ereignet oder eben nicht ereignet.

Paul Resinger: Herr Schlögl, Sie haben bereits die strukturelle Ebene des beruflichen Lernens betont, also dass man dabei auch die gesamte Bildungslandschaft und das politische System berücksichtigen muss. Ich möchte nun noch näher auf die konkreten Gelingensbedingungen des beruflichen Lernens eingehen. Was sind aus Ihrer Sicht die besonderen Rahmenbedingungen, die berufliches Lernen in der betrieblichen Ausbildung begünstigen?

Peter Schlögl: Der Vorteil der betriebsbasierten Ausbildung ist, dass „situativ“ gelernt werden kann, sodass man die tatsächliche Anforderungssituation „in real“ kennen lernt und kein „Lernen als ob“ stattfindet. Damit kann vermittelt werden, wozu man das macht und was die realen Anforderungen sind. Das entlastet vielfach den Vermittlungsprozess. Die betriebliche Ausbildung kann reale Anforderungssituationen vor Augen führen und auch Erfolgserlebnisse ermöglichen. Das ist ein wirkliches „Surplus“, das sonst in dieser Form nur noch im arbeitsintegrierten Lernen, im „on the job training“, vorkommt. Die duale Ausbildung hat den Vorteil, dass sie einen Rahmen bildet und dennoch dieses situative Lernen ermöglicht.

Paul Resinger: Wo sehen Sie im Volläquivalent das Surplus?

Peter Schlögl: Ein Vorteil der vollschulischen Ausbildung ist, dass sie eher berufsfeldorientiert ist. Ich will damit sagen, dass sie die Mobilität oder die Breite des Einsatzgebietes eher befördert als eine berufsspezifische Ausbildung, wie wir es im dualen System vorfinden. Im hochschulischen Bereich findet stärker exemplarisches Lernen statt. Man lernt einen Zugang an einem konkreten Verfahren und muss das Gelernte im Analogieprinzip auf andere Bereiche umlegen. Die Praktika, die wir in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen kennen, sind sicher so etwas wie ein simulatives Element. Sie haben aber einerseits als Problem diese sehr starke zeitliche Begrenzung sowie den Status „Praktikantin“ bzw. „Praktikant“ und andererseits die Tatsache, nicht im Betrieb beschäftigt zu sein. Da sehe ich schon eine Schwäche in dieser zeitlichen Befristung und

dem untypischen Einsatzgebiet der Praktikantinnen und Praktikanten. Aber es tut sich was. Auch der kaufmännische Bereich hat nachgezogen. Jetzt haben alle berufsbildenden Formen ein Praktikum. Die Realbegegnungen haben für die Schülerinnen und Schüler natürlich eine orientierende Rolle: Passt das Feld zu dem Bild, das ich davon habe? Aber substanziell berufsqualifizierend würde ich die Praktika im vollschulischen Bereich nicht einstufen. Auch vom zeitlichen Ausmaß betrachtet. Wir haben uns das anlässlich des nationalen Bildungsberichts näher angeschaut. Praktika liegen im einstelligen Prozentbereich des Gesamtcurriculums.

Paul Resinger: Informelles, situatives Lernen wird oft als Vorteil genannt, was die Ausbildung an einer berufsbildenden mittleren/höheren Schule nur zum Teil bieten kann. Was aus meiner Sicht dabei zu kurz kommt, ist der reflexive Teil im Lernprozess.

Peter Schlögl: Da haben wir sicher ein Entwicklungsfeld. Ich kann mich an mehrere Interviews mit Jugendlichen, aber auch mit Studierenden in dualen Studiengängen der Fachhochschulen erinnern, die eine sehr rigide Unterscheidung getroffen haben zwischen dem Ort, an dem sie lernen, und dem Ort, an dem sie arbeiten. Wir haben in den berufspädagogischen Modellen eigentlich eine viel komplexere Sicht darauf: Was heißt Lernen im Prozess der Arbeit? Es bräuchte allerdings die Gefäße, wo dieses Handeln in ein reflektiertes Erfahrungswissen übergeführt wird. Die Schweizer haben das im Rahmen ihrer überbetrieblichen Kurse versucht zu reglementieren. Ich denke, dass es betriebliche Praxis gibt, wo das auch bei uns geschieht, und es gibt auch berufsschulische Elemente, wo das geschieht. Aber uns fehlt ein systematisches Element, wo erfahren wird, dass durch Reflexion der betrieblichen Praxis, z.B. die Reflexion einer Kundenreaktion oder des Umgangs mit Materialien, berufsrelevantes Erfahrungswissen und Handlungskompetenz erworben werden. Vorzeigen, Nachmachen und Üben hingegen gehören jenem Modell an, das wir hinter uns lassen wollen. Wenn wir in Richtung Modernisierungspotenziale denken, dann bräuchte es Reflexionsschleifen, die im gesamten Prozess stärker eingebettet werden sollten.

Paul Resinger: Manche Auszubildende nehmen den Betrieb, wie wir gerade gehört haben, nicht als Ort des Lernens wahr, sondern als Ort der Arbeit. Wie schaut es diesbezüglich bei Ihnen aus, Herr Hotarek?

Eugen Hotarek: Ich denke beides. Die Lehrwerkstätte ist sicherlich ein Ort des Lernens, da fertigen die Lehrlinge Übungsstücke. Das sind natürlich auch sehr produktive Sachen. Wenn sie dann draußen in den Abteilungen sind, wo sie in den Produktionsprozessen eingebunden sind, lernen sie dabei zwar auch, aber das empfinden sie nicht so als Lernen. Ich mache kurz vor dem Lehrabschluss das letzte Feedback mit den Lehrlingen, um noch einmal die Lehre Revue passieren zu lassen. Und da kommt schon immer wieder die Rückmeldung, dass es ihnen in den Abteilungen wesentlich besser gefällt als bei uns in der Lehrwerkstätte. Bei uns müssen sie nämlich etwas lernen und draußen dürfen sie arbeiten. Arbeiten wird als spannender und angenehmer empfunden. Mit den Kolleginnen und Kollegen in den Abteilungen können sie anders umgehen, in der Lehrwerkstatt müssen sie eine gewisse Disziplin einhalten, das Lernen wird auch dementsprechend stärker angeleitet.

Paul Resinger: INNIO wurde für die Lehrwerkstatt mehrfach staatlich ausgezeichnet, es gibt Lehrlinge, die bei Lehrlingswettbewerben hervorragend abschneiden und mit tollen Preisen aufwarten können. Was sind die Gelingensbedingungen, welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um so etwas zu erreichen?

Eugen Hotarek: Die Rahmenbedingungen sind zentral: Ich habe ein dementsprechendes Budget für die Ausbildung der Lehrlinge. In unserer Lehrwerkstätte sind die Ausbilder (derzeit nur Männer) hauptberuflich für die Lehrlinge verantwortlich – und das macht natürlich sehr viel aus. Da Sie die Wettbewerbe ansprechen: Es gibt natürlich eine Vorbereitung, dafür muss man Zeit erübrigen können und die Lehrlinge auch entsprechend gezielt vorbereiten und üben lassen. Man braucht natürlich auch Lehrlinge, die das Potenzial dazu haben. Das beginnt bei uns mit der Auswahl unserer Bewerberinnen und Bewerber für eine Lehrstelle. Wir machen einen Aufnahmetest und haben ein gewisses Niveau, welches wir versuchen zu halten. Das wird immer schwieriger, weil die Bewerberinnen und Bewerber weniger werden und die Vorqualifikation ist auch nicht immer die wünschenswerteste. Was haben wir noch, das zum Gelingen beiträgt? Wir machen nicht nur die klassische praktische Ausbildung, sondern wir haben auch sehr viele Projektarbeiten, wo die Lehrlinge im Team mit den Ausbildern arbeiten. Das sind tolle Projekte, wo sie sehr kreativ sein und selbst Lösungen finden können. Wichtig ist, klare Strukturen und Aufgabenstellungen zu kommunizieren. Dabei nehmen wir auch Rücksicht auf das Leistungspotential unserer Lehrlinge.

Paul Resinger: Betriebsgröße, ausreichendes Budget, Projektarbeiten und die Möglichkeit, die Besten auszuwählen, haben Sie als Gelingensbedingungen genannt. Inwiefern können unter diesen Bedingungen kleine Betriebe berufliches Lernen überhaupt ermöglichen?

Eugen Hotarek: Es ist nicht so einfach, das muss man ganz ehrlich sagen. Kleinere Betriebe tun sich vielleicht schwerer, geeignete Lehrlinge zu finden. Bei kleineren Betrieben stehen mitunter andere Motive im Vordergrund als bei uns. Da kommt es manchmal vor, dass die fachliche Tiefe oder Breite in der Ausbildung ein bisschen ins Hintertreffen gerät. Die Berufsschule kann hier nicht alles wettmachen. Aber es gibt natürlich sehr viele kleine Betriebe, die das auch sehr gut machen. Eine wichtige Gelingensbedingung sehe ich in der Ausbilderin bzw. im Ausbilder. Wenn diese Person Fachkompetenz hat und die Fähigkeit sowie Möglichkeit hat, dies zu vermitteln, dann kann auch ein kleiner Betrieb mit nur einer Ausbilderin oder einem Ausbilder sehr gute Facharbeiterinnen und Facharbeiter ausbilden.

Paul Resinger: Welche Rolle spielt das reflexive Lernen, wenn die Lehrlinge im Rahmen der Ausbildung in die Produktionsprozesse eingebunden werden, also in den Abteilungen arbeiten?

Eugen Hotarek: Das passiert zu wenig. Rückmeldung geben ja, das bewusste Führen von Reflexionsgesprächen erfolgt aber zu selten. Wir haben ein eigenes Tool dafür, mit dem die Ausbilder ein Feedbackgespräch mit den einzelnen Lehrlingen führen können, z.B. wenn sie die Abteilung wieder verlassen. Ich muss da immer wieder ein bisschen nachhaken, dass das gemacht wird. Die Lehrlinge werden in den Abteilungen in einem Bereich

eingesetzt, wo sie ihre Arbeit erledigen, die Ausbilder oder Meister haben aber oft wenig Zeit und verschieben das Reflexionsgespräch, dann ist der Lehrling schon wieder weg und kommt auch nicht eigens dafür zurück. Geplant und gemacht wird es schon, aber nicht immer.

Regine Mathies: Ich möchte jetzt den Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Schule in der beruflichen Erstausbildung legen und zwar sowohl in der dualen Ausbildung wie auch in der vollzeitschulischen beruflichen Ausbildung. Lernort-Kooperation ist ebenso wie Konnektivität ein vieldiskutiertes Konstrukt. Herr Hotarek, wie können aus Ihrer Sicht betriebliche Lernerfahrungen für die Schulen nutzbar gemacht werden bzw. wie nutzen Sie im Betrieb berufsschulisches Wissen bzw. das Wissen von Praktikantinnen und Praktikanten beruflicher Vollzeitschulen? Gibt es dazu konkrete Erfahrungen bzw. auch Weiterentwicklungsvorschläge?

Eugen Hotarek: Die umfassende theoretische Ausbildung passiert für die Lehrlinge in der Berufsschule. Wir bearbeiten zwar auch theoretische Inhalte mit unseren Lehrlingen, das heißt, wir machen nicht nur Praktisches, sondern im Vorfeld der praktischen Arbeiten auch immer die notwendige Theorie. Aber überwiegend passiert die theoretische Ausbildung in der Berufsschule. Die Zusammenarbeit mit der Berufsschule erfolgt auf Zuruf, wenn es irgendwo Probleme gibt mit Lehrlingen. In diesen Fällen nehmen wir Kontakt auf und stimmen uns ab. Momentan habe ich zum Beispiel einen Berufsschüler bei mir, der sitzt im Labor, weil das Distance Learning zu Hause nicht funktioniert. Diesbezüglich sind wir immer wieder in Verbindung mit dem Lehrer, der uns darüber informiert, was der Schüler z.B. nicht abgegeben hat. So funktioniert die Zusammenarbeit, aber ansonsten haben wir mit der Berufsschule keine wirklichen Berührungspunkte – das muss ich ganz offen sagen.

Regine Mathies: Damit bestätigen Sie auch die Befunde aus der Literatur: Gegenseitige Information, eventuell noch Abstimmung für bestimmte Vorhaben, aber kein echtes Zusammenwirken kennzeichnen überwiegend die Zusammenarbeit von Betrieb und Schule. Darf ich an dieser Stelle noch einmal nachfragen: Das betriebliche Ausbildungscurriculum fokussiert ausschließlich betriebliches Lernen und nimmt keinen Bezug auf die schulischen Lerninhalte?

Eugen Hotarek: Nein, es gibt bei uns ein Berufsbild, das die gesetzliche Vorgabe dafür ist, was wir ausbilden sollen. Es stellt das Minimum dessen dar, was wir ausbilden, wobei selbstverständlich auch Inhalte vermittelt werden, die über das Berufsbild hinausgehen. Dafür gibt es verschiedene Lehrgänge, in denen die Themenfelder, die das Berufsbild vorschreibt, inhaltlich erarbeitet werden. Wenn jemand diese Lehrgänge absolviert und erfolgreich belegt hat, wird den Anforderungen des Berufsbildes entsprochen.

Regine Mathies: Gilt das auch für Schülerinnen und Schüler, die ein Praktikum bei INNIO absolvieren?

Eugen Hotarek: Ich bin für Praktikantinnen und Praktikanten nicht unmittelbar zuständig, weiß aber, dass es bei jenen aus der HTL (Höhere technische Lehranstalt) davon

abhängt, wann sie ihr Praktikum bei uns absolvieren. Wenn die Praktikantinnen und Praktikanten kommen, die in der ersten, zweiten oder dritten Klasse nur ein Sommerpraktikum im Ausmaß von vier bis fünf Wochen brauchen, dann werden sie an unseren freien Arbeitsplätzen oft als Urlaubersatz eingeteilt. Anders schaut es bei denen aus, die in den Abschlussklassen sind, die dementsprechende Projekte machen müssen. Die sind umfassender involviert und bringen wirklich gute Aufgabenstellungen, Projekte, die sie ausarbeiten müssen, mit, die dann auch umgesetzt werden. Selbst wenn die Projekte nicht realisiert werden, werden sie trotzdem theoretisch ausgearbeitet. Die Anforderungen und Aufgabenstellungen für diese Projekte kommen meistens aus unseren Fachabteilungen. Im Verlauf dieser Projektbearbeitungen sind auch wir mit der Lehrwerkstatt oft dabei. Vor einem Jahr haben wir eine Vorrichtung gebaut für unsere Reparaturwerkstätte, die von HTLern mechanisch komplett eigenständig durchgeplant wurde. Umgesetzt wurde das Projekt dann in der Lehrwerkstätte, weil die HTLer mittlerweile bereits ihren Abschluss gemacht hatten und für die praktische Umsetzung nicht mehr zur Verfügung standen. Einen konkreten Ausbildungsplan in dem Sinne gibt es aber in diesem Bereich keinen.

Regine Mathies: Herr Schlögl, Sie haben angeführt, dass in Österreich ein systematisches Element für die Reflexion von Erfahrungswissen fehlt und weiters, dass die Ausbildung vergleichsweise wenig reguliert ist. Vor diesem Hintergrund auch die Frage an Sie: Wo sehen Sie Knackpunkte in der Diskussion um Lernort-Kooperation auf der Systemebene, der curricularen Ebene und der didaktischen Ebene, damit berufliches Lernen besser gelingen könnte?

Peter Schlögl: Ich glaube, dass wir insgesamt – ich weiß nicht, woran das liegt – noch einem sehr kognitivistischen Lernmodell aufsitzen; das gilt sowohl für die Professionisten des Systems als auch für die breite Bevölkerung, wo man Lernen immer irgendwie mit Papier und Wissensbeständen verknüpft. Andere Ansätze wie „Community of Practice“-Logiken werden gar nicht als Lernen verstanden, nämlich in dem Sinne, dass Lernen eigentlich so etwas wie eine sozial institutionalisierte, kulturelle Form ist, wie wir zum Beispiel bestimmte Fertigungsprozesse, bestimmte Dienstleistungen erbringen, und dass es da um eine Eingemeindung in eine bestimmte, entwickelte kulturelle Praxis geht. Das Curriculum der Berufsschule hat aber zur Hälfte eigentlich fachpraktischen Unterricht zu erteilen. Zum Teil aus Gründen der Kompensation oder vielleicht auch zur Harmonisierung der Absolventenprofile, aber vielfach natürlich auch, weil manche Dinge eben *getan* werden müssen. Zu wissen, wie man gut Haare schneidet, ist das eine, gut Haare zu schneiden ist etwas anderes. Wir müssen eigentlich an unserem Modell von „Was ist Lernen?“ arbeiten. Dann wird dieses reflexive Element vielleicht plötzlich ein systematisch mitlaufendes, dann sieht man: „Aha, warum klappt es jetzt besser?“ Aber wir neigen sozusagen zum Kognitivistischen und – da gibt es in der Curriculums-Diskussion seit den 1990ern sehr spannende Befunde –, schauen in dem einen Fall sehr stark auf das Verhalten, im anderen sehr stark auf das Wissen und beides kommt eigentlich ohne das Subjekt aus. Wir haben es aber immer mit lernenden Subjekten zu tun, die aus Motivationen heraus handeln, die als Mensch wahrgenommen werden wollen. Das wird Herr Hotarek auch bestätigen können: Es geht immer auch um ein menschliches Miteinander und darum, dass das in einem Fachgespräch vielleicht in einer viel besseren Form zur Reflexivität geführt werden kann als in einem Prüfungsgespräch oder in einem Unterrichtssetting. Meine Wahrnehmung

ist, dass wir da ein bisschen an unserem Fundament arbeiten müssen: Was verstehen wir unter Lernen? Was erleben wir als Fortschritt? Dann tauchen Qualitätsthemen plötzlich ganz anders auf: „Es ist schon wichtig, dass ich das kann. Es ist schon wichtig, dass ich das weiß. Aber wichtig ist vielleicht auch, darüber reflektieren zu können.“

Ich kann mich noch an Untersuchungen erinnern, die wir mit Kandidatinnen und Kandidaten der Lehrabschlussprüfungen gemacht haben, die zum ersten Mal im Zuge ihrer Abschlussprüfung gezwungen waren, öffentlich über ihr berufliches Tun vor Fachkolleginnen und Fachkollegen zu sprechen. Das ist zu spät. Es gilt daher in der Ausbildung auch ein bisschen darauf zu achten, die Handlungsfähigkeit in eine Sprachfähigkeit überzuführen. Das ist auch eine Manifestation von Reflexivität: Zu wissen, wie spreche ich über mein Fach, was sind meine Fachbegriffe, wie spreche ich mit einem Kollegen oder einer Kollegin darüber, wie spreche ich mit der Oma darüber, was habe ich gelernt und getan. Das mache ich mit meinen Masterstudierenden an der Uni genauso. Eine gängige Methode ist beispielsweise zu fragen: „Wie erzähle ich meiner Oma, was ich da eigentlich tue?“ Wenn mir das gelingt, dann ist das ein Indikator dafür, dass ich verstanden habe, durchdrungen habe, was ich da eigentlich tue und dass ich nicht nur mit theoretischen Begriffen und praktischer Umsetzung zurechtkomme, sondern dass ich es in mein Bewusstsein integriert habe. Da glaube ich, können wir noch viel tun und dann werden wir uns hoffentlich irgendwann davon verabschieden, dass Theorie und Praxis eine schroffe Differenz sind, sondern dass eine Fachkraft auch ausmacht, dass sie darüber sprechen kann, wie sie etwas tut, warum sie etwas tut, was die fachlichen Standards sind, worauf sich das stützt und wie Qualitätskriterien angelegt werden.

Regine Mathies: Abschließend noch eine Frage mit Blick auf die Schweiz: Glauben Sie, dass überbetriebliche Ausbildungsstätten eine wesentliche Rolle übernehmen könnten, z.B. eine Vermittlungsfunktion?

Peter Schlögl: Sie sind eigentlich dafür geschaffen worden. Mir erzählen die Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz, dass sie aber nicht systematisch implementiert sind. Zum Teil sind die Qualifikationsziele adäquat ausgeprägt, aber an anderen Stellen gibt es Nachhilfekurse, damit die Berufsschule erfolgreich absolviert werden kann. Die Welt ist immer bunter als die Konzeption, aber ich bin mir auch nicht sicher, ob so ein dritter Lernort in unserem Gefüge grundsätzlich einen guten nachhaltigen Effekt hat. Ein Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre und die systematische Implementierung zeigt, dass Vorbereitungskurse auf die Lehrabschlussprüfung entstanden sind, weil viele junge Menschen gar nicht zur Prüfung oder negativ abgeschlossen haben. Es wurde damit ein Systemelement eingebaut, das erst sehr spät im Ausbildungsprozess ansetzt. Es gibt aber sehr wohl dritte Lernorte oder auch die Implementation der überbetrieblichen Lehrwerkstätte – das sind einzelne Versatzstücke, es fehlt aber noch die tieferliegende Struktur, die berücksichtigt, dass ein arbeitsorientierter Lernprozess Arenen der Reflexion braucht, um sprachfähig zu werden.

Paul Resinger: Ein Thema, das wir noch ansprechen möchten, ist das innovative Lernpotenzial, das neue Entwicklungen bieten können. Vor dem Hintergrund des bereits genannten Distance Learning darf ich Sie fragen, Herr Schlögl, welches Potenzial kann das aus Ihrer

Sicht für die zukünftige Ausbildung oder für berufliches Lernen bringen in der Zeit nach Corona? Was bleibt?

Peter Schlögl: Was aus meiner Sicht wirklich hohes Potenzial hat, ist, dass wir plötzlich alle, auch die qualifizierten Fachkräfte, Lernende geworden sind. Dieses neue Arrangement birgt hohes Potenzial. Wenn man sich gemeinsam auf den Weg macht, weil Jugendliche vielleicht etwas mitbringen, was die erfahrenen Fachkräfte im Betrieb noch nicht (gut) können, ermöglicht das einen gemeinsamen Lernprozess. Einen Lernprozess, in dem die Meister-Lehrling-Logik ein wenig aufbrechen könnte, weil die Expertise anders gelagert ist. Wir wünschen uns alle, dass wir uns irgendwann wieder persönlich zusammensetzen können, weil Reflexivität vielleicht über die persönlichen Begegnungen besser funktioniert, als wenn sie sehr stark systematisiert und angeleitet werden muss. Darin sehe ich das große Potenzial: Wir sind jetzt alle auf dem Weg und plötzlich sind wir wieder gleichberechtigter, haben Gemeinsamkeiten in diesem fordernden Gesamtkontext. Da sieht man sich dann plötzlich wieder anders als in routinisierten Formen von „Der weiß, wie es geht, und ich hab’s noch zu lernen“.

Paul Resinger: Herr Hotarek, die gleiche Frage auch an Sie: Welches Potenzial sehen Sie in diesen neuen, digitalen Medien für das berufliche Lernen?

Eugen Hotarek: Für das berufliche Lernen sehe ich da schon Potenzial, aber natürlich nicht in allen Bereichen. Unsere Mechatronik-Lehrlinge, die im Februar in die zweite Klasse kommen, waren bereits in der ersten Klasse vollständig im Distance Learning und werden das wohl auch in der zweiten Klasse sein. Diesen Lehrlingen fehlt sehr viel, weil der Praxisunterricht nicht online abgebildet werden kann. Auch Videoerklärungen können das praktische Tun nicht vollständig kompensieren; weil – wie Herr Schlögl bereits angemerkt hat – wissen, wie etwas geht, bedeutet noch nicht, es auch zu können. Für theoretische Inhalte eignet sich Distance Learning durchaus, wenngleich die Anforderungen an die Lehrlinge hinsichtlich Selbstdisziplin sehr hoch sind. Und bei Lehrlingen mit Lernschwächen können sich die Probleme noch verstärken. Auch das pünktliche Erscheinen zum Online-Unterricht führt immer wieder zu Problemen – auch an den Berufsschulen, was ich so höre. Ich bin aber davon überzeugt, dass sich aus der jetzigen Situation neue Entwicklungen ergeben werden.

Mario Vötsch: Am Ende möchte ich fragen, ob es von Ihrer Seite noch abschließende Kommentare oder Anregungen zu den im Gespräch diskutierten Themen gibt?

Peter Schlögl: Vielleicht nur eine Perspektive noch, die mir in der Gesamtbetrachtung zunehmend wichtig erscheint: Wenn wir über hochschulisches Lernen sprechen, sprechen wir mittlerweile vom „Student-life-cycle“ und Themenfeldern wie Interesse wecken, Orientierung, Vorbereitung, Einbegleitung, Gestaltung von Bildungsprozessen, Mobilität zwischen Einrichtungen, Erfolg, Verbleib und vielen anderen. Hier ist also alles viel breiter angelegt und mein Eindruck ist, dass wir beim beruflichen Lernen oftmals sehr eng sind und nur auf den Lernprozess schauen. Aber allein zu signalisieren, für wen diese Ausbildung interessant ist und daraus sozusagen ein anderes Potenzial schöpfen zu wollen, wird nicht ausreichen. Das nimmt schon seinen Anfang bei der Begrüßung der neuen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die echte Wertschätzung als vollwertiger Teil der Belegschaft signalisieren kann, oder aber die Botschaft vermittelt, dass zunächst eine Zeit lang „geknechtet“ werden muss, wenn man dazugehören will. Ich erlebe es so, dass wir den Blick weiten müssen: Welche Rolle hat eine betriebsbasierte Ausbildung, wenn wir insgesamt eine Fachkräfteperspektive einnehmen und nicht zu eng auf bestimmte Segmente schauen? Der Blick sollte sich auch auf die Berufsinteressensentwicklung richten, die Berufswahlentscheidung, bis hin zur Absolvierung eines Berufes, der vielleicht nicht die letzte Station in einem Life-long-learning-Prozess ist. Da fehlt es noch an Perspektive, die z.B. die Fragen aufgreift, was in einer bestimmten Phase der betriebsbasierten Ausbildung gut gelingen muss, damit Späteres möglich wird, oder welche Rolle die Berufsorientierung im schulischen Kontext einnimmt. Das ist im Hinblick auf eine (erwerbs-) lebenslange Fachkarriere noch sehr fragmentiert, und meine Wahrnehmung ist, dass uns diesbezüglich ein bisschen der rote Faden fehlt. Die Akteurinnen und Akteure innerhalb der verschiedenen Teilsegmente sind alle sehr engagiert, aber die große Linie würde ich mir manchmal gestärkter wünschen.

Eugen Hotarek: Die Berufsorientierung, wie sie in den Schulen gemacht wird, funktioniert für mich teilweise gut. Was man öfter hört, ich aber nicht nachvollziehen kann, ist, dass Lehrpersonen tendenziell den Besuch einer weiterführenden Schule empfehlen, unabhängig von den Potentialen des jungen Menschen. Eine Lehrausbildung wird oft gar nicht angedacht. Das Ergebnis ist dann oftmals, dass wir Lehrlinge bekommen, die entweder die Schule abbrechen oder Teilschwächen haben. Berufsorientierung könnte hier einen wesentlichen Beitrag leisten, wenn es gelingt, die Chancen aller Berufswege aufzuzeigen. An den Polytechnischen Schulen gelingt die Berufsorientierung meiner Erfahrung nach sehr gut, weniger allerdings an Gymnasien. Auch hier hätten sicher einige Schülerinnen und Schüler Potenzial für eine Lehrausbildung – nicht nur nach der neunten Schulstufe, sondern auch noch nach der Matura, wie es in Deutschland üblich ist. Dieser Zugang ist aber bei uns – trotz Unterstützung der Wirtschaftskammer und anderer Akteure – ganz schwierig zu bewerben. Mit einigen Anlaufschwierigkeiten ist es jetzt gelungen, die sogenannte duale Akademie im Bereich Mechatronik/Automatisierungstechnik in Tirol zu installieren. Ein ähnlicher Versuch ist vor ein paar Jahren im Maschinenbausektor gescheitert, weil die Maturantinnen und Maturanten nicht dafür motiviert werden konnten. Und da liegt auch viel Verantwortung bei den Schulen, in denen wir als Betriebe oft als Bittsteller auftreten müssen, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend informieren zu dürfen. Dabei gäbe es in vielen Betrieben tolle Ausbildungsmöglichkeiten für Maturantinnen und Maturanten.

Literatur:

Pahl, J. P. (2016). *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann Verlag.

Praxisbeiträge

Daniela Hilber und Stefan Hilber

Ressourcenorientierte Biografearbeit in der beruflichen Ausbildung

Resources oriented biographical work in vocational education and training

Zusammenfassung

Der Praxisbeitrag zeigt im Fokus von Professionalisierung und einem ganzheitlichen Bildungsverständnis das Lern- und Gestaltungspotential der ressourcenorientierten Biografearbeit auf. Interdisziplinär und praxisorientiert werden theoretische und didaktische Zugänge für die Berufsbildung anhand von begrifflichen und methodischen Vernetzungen, Einblicken in Unterrichtsskizzen und Reflexionen an konkreten Beispielen der beruflichen Ausbildung von Fachkräften in den Bereichen Elementarpädagogik und Radiologietechnologie expliziert und zukunftsorientiert beleuchtet.

Abstract

The practical contribution shows the learning and design potential of resources oriented biographical work in the focus of professionalization and a holistic understanding of education. In an interdisciplinary and practice-oriented way, theoretical and didactic approaches for vocational training are explicated and illuminated in a future-oriented way on the basis of conceptual and methodological interconnections, insights into teaching lessons and reflections on concrete examples of vocational training for specialists in the fields of elementary education and radiological technologies.

1 Einleitung

Ausgehend von einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, wie bereits von dem Schweizer Pädagogen und Philosophen Heinrich Pestalozzi (1746-1827) mit „Herz, Hand und Hirn“ als leitender Grundsatz formuliert, bieten inhaltliche wie auch methodische Elemente der Biografiefarbeit vielseitige Möglichkeiten im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung (u.a. Schäfer & Kaiser, 2019; Klingenberger, 2017).

Entwicklungs- und Bildungsverläufe, Persönlichkeitsmerkmale und berufliche Rolle stehen in einem unvermeidlichen Wechselwirkungsprozess im Tun und Sein eines Menschen. Vor allem hier kann die ressourcenorientierte Biografiefarbeit Menschen fürs Berufsleben stärken, Orientierung geben und Nachhaltiges im Bereich der Professionalisierung bewirken und eine Brücke zwischen „Kopfwerk und Handwerk“ leisten, unabhängig davon, ob Auszubildende als künftige Fachkräfte im Bildungsbereich, Gesundheitswesen oder auch der Wirtschaft tätig sind.

2 Biografiefarbeit und Ressourcenorientierung

Biografiefarbeit als Bestandteil der Professionalisierung kann verschiedene Ebenen fokussieren oder auch den gesamten Kanon verschiedener Teilbereiche, wie im wissenschaftlichen Professionalisierungskontext von Pädagoginnen und Pädagogen vielfach unterteilt in Erziehungsbiografie, Entwicklungsbiografie, Beziehungsbiografie, Lern- und Bildungsbio-graphie (Neuss & Zeiss, 2013, S. 24). Die Zielorientierung der Beschäftigung mit der eigenen Biografie „uns selbst besser zu verstehen, unsere Geschichte anzunehmen, zukünftige Handlungsperspektiven zu entwickeln und persönliche Potenziale zu entfalten“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 18) ist allen Teilbereichen gemein und schafft für berufliche Ausbildung und berufliches Agieren Ressourcen im gesamten Kompetenzkanon der beruflichen Ausbildung, vordergründig zu erwähnen im Bereich der Selbstkompetenz wie auch der lernmethodischen Kompetenz. Die Reflexion von erfolgreichen Lernerfahrungen im konkreten Ausbildungspraktikum oder dem Bildungsweg insgesamt, wie die Resonanz von Bildungsbemühungen im aktuellen Ausbildungsbereich aber auch klassische Erinnerungsarbeit zur Bewusstwerdung persönlicher Ressourcen, Reflexion individueller Grenzen oder bewährten Kommunikationsstrategien, ermöglichen verstärkte Wahrnehmung der eigenen Person wie auch des Umfeldes.

Biografiefarbeit unterstützt eine Kultur des Selbst-Lernens, wie von Schäfer und Kaiser (2019) beschrieben, damit steht das Verstehen auf individueller Ebene, soziokultureller Ebene, Ebene der Praktiken der jeweiligen Institution/ Einrichtung, Ebene der fachlichen Reflexion vor dem Hintergrund einschlägiger Theorien. Schäfer und Kaiser gehen davon aus, dass die gesamte Wahrnehmung als auch am fachlichen Wissen die gesamte Biografie beteiligt ist (Schäfer & Kaiser, 2019, S. 5). Dieser Zugang, im Ursprung aus dem sozialpädagogischen Feld, scheint dem Autorenteam des vorliegenden Praxisbeitrags für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Mehrwert. Denn wer sich selbst und andere wie auch Prozesse und Kommunikationsverläufe besser verstehen kann, dem wird es ermöglicht, diese Ebenen in weiterer Folge auch bewusster zu gestalten. Diese Handlungswirksamkeit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit beruflichem Agieren in der Balance von „Kopfwerk und Handwerk“ und verantwortungsbewusstem Handeln. Berufliche Ressourcenorientierung beinhaltet vor

allem das Bewusstwerden und Implementieren gelingender Alltagsroutinen, in der beruflichen Rolle motivierende Zielvorstellungen formulieren zu können und tragende berufliche Selbstkonzepte zu entwickeln.

3 Praxis-skizzen – Rahmung ausgewählter fachdidaktischer Beispiele

Mit Einblicken in die fachdidaktische Umsetzung anhand ausgewählter Unterrichtsbausteine fokussiert der vorliegende Praxisbeitrag Skizzen rund um Biografiearbeit, Reflexion und Ressourcenorientierung in der beruflichen Erstausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, Sekundarstufe 2) und einem Studiengang der Fachhochschule für Gesundheitsberufe (Bachelor Radiologietechnologie, Tertiärstufe). Auch wenn Rahmenbedingungen und Curricula der beiden ausgewählten Ausbildungsbereiche auf unterschiedlichen Stufen eingebettet sind, haben beide Lernräume Reflexion und Ressourcenorientierung im Ausbildungskontext verankert (u.a. Lehrplan der BAfEP, 2016, S. 68; 81/ FH Gesundheit, Studienplan Bachelor-Studiengang Radiologietechnologie, 2014, o. S.) und vor allem eines gemein: die Ausbildung im Sektor Arbeit mit Menschen – Arbeit für Menschen.

Im Folgenden werden Skizzen von Praxiseinheiten aus dem Methodenpool Erinnerungsarbeit, Fotoarbeit, fachpraktische Reflexion jeweils im Fokus von Theorie-Praxis-Verwebung in der Unterrichtsumsetzung der jeweiligen Ausbildungsinstitution vorgestellt.

4 Praxiseinblick – Berufliche Ausbildung im Bereich Elementarpädagogik

„Mit dem Fokus ‘Biografie’ kommt es darauf an, die Dynamik des Lernens in Selbst- und Weltbezügen aufzudecken“ (Neuss & Zeiss, 2013, S. 24). Mit verstärkter Lebensweltorientierung und bewusster Wahrnehmung des eigenen Ichs und Handelns in Beruf und Praktikum kann der fachpraktischen Reflexion in Verbindung mit Methoden aus der Biografiearbeit und Inhalten der klassischen Berufstheorie, wie zum Beispiel entwicklungspsychologischer Grundlagen in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, Nachhaltigkeit im beruflichen Lernen geboten werden, was unter anderem folgende zwei Beispiele aus dem Unterricht der BA für Elementarpädagogik skizzieren.

Beispielsweise lernen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe BA für Elementarpädagogik (BAfEP) im Pädagogikunterricht des 4. Jahrgangs vieles zum Themenfeld: Transition, Übergang Kindergarten-Schule, Einschulung, entwicklungspsychologische Grundlagen von Kindern im Schulalter, späte Kindheit. Für die Erarbeitung des Themenfeldes bringen die Auszubildenden Fotos von sich selbst, als sie im Alter von sechs Jahren waren und vom ersten Schuljahr, mit in den Unterricht. In Form von biografischen Gesprächsinseln erzählen sich die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen von ihren Erinnerungen zur eigenen Einschulung, dem ersten Schuljahr, ihren Spielvorlieben im Volksschulalter und ihren sozialen Erfahrungen, zum Teil unterstützt mit möglichen Impulsfragen wie: Mit welchen Menschen hast du viel Zeit verbracht? Was und wo hast du damals gerne gespielt? Kannst du dich an ein Erfolgserlebnis aus der Volksschulzeit erinnern? Wie war dein erster Schultag?

Die Schülerinnen und Schüler betrachten auch die mitgebrachten Fotos genau und erzählen den ein oder anderen Erinnerungsmoment anekdotisch. Im weiteren Verlauf, nach ca. einer Unterrichtseinheit, wechseln die Kleingruppen die Gesprächsinseln, aber die mitgebrachten Fotos bleiben mit jeweils einem Klebeblatt auf der Rückseite, wo der Name der abgebildeten Person notiert ist, liegen. Die neue Kleingruppe betrachtet nun die Fotos ihrer Klassenkolleginnen und Kollegen aus der Zeit der Volksschule und versucht ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zur erkennen. Dabei spielt das genaue Betrachten der mimischen Haltung auf dem Bild, Gesicht, Körperbau ebenso eine entscheidende Rolle wie weitere optische Erkennungsmerkmale und das Wissen über die Lebensbiografie der Kolleginnen und Kollegen. Wie bei einer Rätselaufgabe versucht die Kleingruppe mit den Fotos auf den Spuren der Kindheit die Personen, somit damaligen Kinder, zu erkennen und zu benennen. Die Gruppen treffen wieder aufeinander und Annahmen, Zuordnungsergebnisse anhand der Bilder werden mit Anekdoten aus der Kindheit, Erinnerungen, Parallelen und Unterschiede der mitgebrachten Fotos ergänzt und eröffnen auf Basis theoretischer Modelle tiefenperspektivische Diskursfenster. Die Vernetzungen im genannten Unterrichtsbeispiel reichen von klassischen entwicklungspsychologischen Wahrnehmungen, wie die Entdeckung einer Zahnücke auf den Bild der 6-jährigen Alina, bis hin zur Thematisierung von Parallelen einer Generation, wie z.B. Erinnerungen an bestimmte Sammelleidenschaften der Kindheit oder Gummi-Twist Sprüchen als Teil des Kulturguts einer Generation (oder gar generationenübergreifend) bis hin zur fachlichen Reflexion konkreter Übergangserfahrungen zur Einschulung in Verschränkung mit dem bereits gelernten wissenschaftlichen Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004). Übergangsherausforderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (Griebel & Niesel, 2004, S. 140-152) der Transition Kindergarten – Schule werden mit eigenen Erinnerungen erfahrungsbasierend besser verstanden, eingeordnet und eingeschätzt. Gleichzeitig werden persönliche Ressourcen, Grenzen und deren Veränderung und Weiterentwicklung im Laufe des weiteren Bildungsweges zumeist erstmalig bewusst wahrgenommen und in einem fachlichen Kontext, hier fokussiert zu einer bestimmten Lebensaltersstufe, eingeordnet.

Die Umsetzung biografischer Methoden im Rahmen des Pädagogikunterrichts erfolgt zumeist seminaristisch an mehreren geblockten Doppeleinheiten.

Ein weiteres Beispiel für die spezifische biografieorientierte Auseinandersetzung mit einem Kindheitsthema in der Ausbildung von künftigen Pädagoginnen und Pädagogen, diesmal aus dem Unterricht der Praxistheorie, ist ein von der Autorin umgesetztes Unterrichtsmodul mit dem Titel „Plätze der Kindheit“ aus dem zweiten Jahrgang der BA für Elementarpädagogik. Hier machen sich Schülerinnen und Schüler aktiv mit der Kamera auf den Weg und fotografieren Schauplätze ihrer Kindheit, wo sie früher als Kindergarten- und Volksschulkinder gespielt und sich gerne drinnen und draußen aufgehalten haben. Sie gestalten dazu ein kleines persönliches Erinnerungsbuch, in dem sie die Fotos mit Kurztexten versehen (z.B. Versen, kurzen Beschreibungen, Wortbausteinen, Briefen an eine Freundin oder einen Freund von damals), ergänzt mit kreativen Elementen (z.B. Gestaltung eines Symbols für den beliebtesten Kindheitsplatz, Landkarte mit Spielorten, ...) und auch Notizen zu Kurzinterviews mit Menschen aus dieser Zeit (Eltern, Geschwister, Freunde) anführen. Ausgehend von den fotografischen Momentaufnahmen des Heute wird im Sinne der klassischen Erinnerungsarbeit (Klingenberger, 2017, S. 21) der Blick auf das damals geschärft und die Wahrnehmung von Veränderungen ebenso deutlich wie ein Erkennen von Ankerplätzen rund um Spiel- und Freizeitverhalten von Kindern. In der weiteren Auseinandersetzung mit

dem Erinnerungsbuch „Plätze der Kindheit“ und biografischen Partnergesprächen werden Theorievernetzungen weiterverfolgt, unter anderem beispielsweise im praxisfokussierten Zugang: Wie müssen Spielräume gestaltet sein, dass sie für Kinder einladend und inspirierend sind? Oder: Welche Beobachtungen aus dem Praktikum in Kindergarten und Hort zeigen Parallelen zu ihren damaligen Vorlieben für Spiel und Raum? Auch die interdisziplinäre Vernetzung mit den grundlagentheoretischen Inhalten der Pädagogik, wie die Bedeutung von Freundschaften, Peer Groups, sozialer Kontakte im Kindesalter oder auch klassischen Modellen der Entwicklungspsychologie wie nach Erikson oder Kohlberg werden einbezogen. Die in diesem scheinbar einfachen Zugang sichtbare Verschränkung von Lebens- und Erfahrungswelt und Theorie im Zusammenhang mit der aktiven Praktikumsgestaltung anhand von Methoden der Biografiearbeit eröffnet für Auszubildende einen tiefenperspektivischen Blickwinkel auf verschiedene Themenfelder. So wird in den eben vorgestellten Unterrichtseinblicken zu den Stichworten „Ich selbst im Schulalter“, „Plätze der Kindheit“ beispielsweise auf der individuellen Ebene die Reflexion personaler und struktureller Bedingungen des Aufwachsens, oder auf soziokultureller Ebene die Wahrnehmung der eigenen Einschulung, von Freundschaften im Kindesalter die Verschränkung von Erfahrungen mit theoretischem Fachwissen sehr deutlich. Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis können von methodischen Zugängen der Biografiearbeit sichtbar forciert werden (Schlüter, 2008, S. 41). Das Lern- und Gestaltungspotential ist hierbei methodisch vielseitig. Auch in anderen Ausbildungszweigen ermöglichen Zugänge v.a. im Fokus der Lern- und Bildungsbiografie und Praktikareflexion nachhaltige Perspektiven, wie im folgenden Praxiseinblick vorgestellt.

5 Praxiseinblick – Berufliche Ausbildung Gesundheitsbereich

Das Handeln an, mit und vor allem für Patientinnen und Patienten bedarf zunächst grundlegenden Fachwissens in den verschiedensten Bereichen der Betreuung von Kranken, der medizinischen Grundlagen und der Gerätetechnik (FH Gesundheit, Studienplan Bachelor-Studiengang Radiologietechnologie, 2014, o. S.). Die gelernte Theorie im Praktikum abzurufen und sicher umzusetzen steht für Studierende im Spannungsfeld verschiedener zusätzlicher Einflussfaktoren: unterschiedliche Teamgefüge, interdisziplinäres Arbeiten, Zeitdruck und im Besonderen der persönliche Umgang mit Krankheiten sowie den davon betroffenen Menschen. Um den Kreis einer erfolgreichen Lernerfahrung zu schließen und den Auszubildenden ihre Wahrnehmungen und Eindrücke als gewinnbringende Sammlung ihrer eigenen Bildungsbiografie im Sinne einer Ressourcenaktivierung für den weiteren Ausbildungs- und Berufsweg anzubieten, bedarf es hierfür einer angeleiteten Reflexion. Aufgrund der naturgemäß meist nur rudimentär vorhandenen persönlichen Erfahrungen junger Menschen mit schweren Krankheiten orientiert sich die Aufarbeitung der Praktika weniger an der klassischen Biografiearbeit, sondern vielmehr an der ressourcenorientierten Reflexion. Im Sinne einer handlungsfeldübergreifenden beruflichen Kompetenz sollte eine ressourcenorientierte Haltung auch die Kommunikation und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie anderen Berufsgruppen prägen. Sie ist außerdem ein wichtiger Baustein der realistischen Wahrnehmung eigener persönlicher und fachlicher Fähigkeiten sowie des Erkennens von Möglichkeiten zu deren Weiterentwicklung (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 22-23).

Im Zuge der beruflichen Ausbildung werden die Studierenden in ihren schriftlichen Nachbereitungen der Praktika angehalten, persönliche Erfahrungen in den Themenbereichen „Kommunikation im Berufsfeld“, „Flexibilität“ und „Theorie-Praxis-Transfer“ zu reflektieren, um daraus die für sie selbst wesentlichen Elemente in Bezug auf die weitere Ausbildung sowie das zukünftige Berufsleben ableiten und „greifbar“ zu machen.

In den Reflexionen zeigt sich, dass alle Studierenden sowohl einen respektvollen Umgang im Team als auch ein freundliches und zuvorkommendes Umfeld für Patientinnen und Patienten als zentrale Werte für ihre berufliche Zukunft sehen. Auffällig dabei sind allerdings die initial unterschiedlichen positiven und negativen Erfahrungen in verschiedenen Einrichtungen, die offensichtlich trotzdem zu denselben Idealvorstellungen führen.

Hervorzuheben ist zudem die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Praktikantin bzw. Praktikant, derer sich die Auszubildenden bewusst sind. Mit großem Engagement lassen sie ihr bisher erlerntes theoretisches Wissen bestmöglich einfließen und nehmen mit Freude die Anerkennung seitens der Praktikumsstellen entgegen. Ein Studierender erinnert sich im Rahmen der begleitenden Reflexion an eine Situation, in der seine Mithilfe eine Entlastung der Abteilung in einer herausfordernden Situation darstellte: „Für mich war es eine Bestätigung, dass ich im Berufsfeld überzeugen konnte und bereits selbstständig agieren kann.“

Die Studierenden stellen zudem positiv kritische Überlegungen darüber an, welche Inhalte in ihrer weiteren theoretischen Ausbildung nach dem Praktikum einer weiteren Vertiefung bedürfen und schließen damit den Kreis zu einem sich ständig wiederholenden Zyklus zwischen Theorie und Praxis. Dabei wird nicht außer Acht gelassen, welche Veränderungen am Curriculum aus ihrer Sicht Verbesserungen für nachfolgende Jahrgänge bieten könnten. Mehrfach wird der Einsatz innovativer Verfahren angeregt, wie etwa softwaregestützte Simulationen von Untersuchungen. Die Studierenden erkennen die Notwendigkeit, dass mit Hilfe solcher Tools der Übergang zwischen Theorie und Praxis zunehmend harmonisiert werden könnte und die Ausbildungsinstitutionen der beruflichen Bildung sich in einer fortlaufenden Entwicklung der Angebote dieser annehmen werden müssen.

6 Fazit

Zum eingangs erwähnten Leitsatz Pestalozzis stellen die beschriebenen Unterrichtsskizzen ansatzweise dar, wie eine Praxis-Theorie-Wechselwirkung im konstruktivistischen Verständnis eines „Fühl-Tun-und Denkraums“ als Gesamtheit vor allem auf Basis der Reflexion und des Erinnerns als Brücke zum Heute und dem aktuellen Fachwissen in der beruflichen Ausbildung umgesetzt werden könn(t)en.

Perspektiven zur Weiterentwicklung des Themas bieten beispielsweise im Rahmen von empirischen Studien angelegte Fragestellungen wie: Welche Methoden und Zugänge der Biografarbeit fördern den Aufbau einer ressourcenorientierten Haltung als handlungsfeldübergreifende Kernkompetenz im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig? Oder: Welche Rahmenbedingungen braucht es in Ausbildungseinrichtungen zur Umsetzung biografischer Methoden? Oder, auch zu eruieren: Wie ist die Einordnung von biografischem „Erfahrungswissen“ in Ankoppelung mit fachbezogener Wissensaneignung aus Perspektive der auszubildenden Personen im Gesundheitsbereich?

Aus Sicht des Autorenteams zeigt sich die Notwendigkeit nach „Ganzheitlichkeit“ im Umgang mit beruflichen Herausforderungen im Sinne der Wechselwirkung aller Kompetenzbereiche: Sach-, Selbst-, Methoden- und Metakompetenz, aktuell verstärkt in der Bewältigung von unvorhersehbaren Ereignissen wie der Corona Krise 2020/21. Persönlichkeitsorientierte Parameter wie Resilienz, Gestaltungsbereitschaft, Flexibilität und Optimismus sind zunehmend entscheidend, um in Kombination mit Fachwissen und Kommunikationsfähigkeit vor allem in personenorientierten Berufsfeldern, wie im Bildungsbereich und Gesundheitswesen, professionell agieren zu können.

Autor*innenangaben

Daniela Hilber: Studium der Bildungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Promotion: Kommunikationspädagogik. Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik Innsbruck, Fachbereich: Pädagogik, Didaktik, Praxis. Dozentin in Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsfeldern.

d.hilber@tsn.at

Stefan Hilber: Studium der Gesundheitswissenschaften an der UMIT Tirol. FH Gesundheit Innsbruck, Fachbereich Radiologietechnologie: radiologische Diagnostik, Schnittbildverfahren, Strahlenschutz, Praxis. A. ö. Landeskrankenhaus – Universitätskliniken Innsbruck, Department Radiologie: Radiologietechnologe, Praktikumsanleiter, Klinischer Risikomanager. stefan.hilber@fhg-tirol.ac.at

Literaturverzeichnis

- FH Gesundheit. (2014). *Studienplan FH-Bachelor-Studiengang Radiologietechnologie*.
<https://www.fhg-tirol.ac.at/page.cfm?vpath=studium/bachelor/radiologietechnologie>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. (S. 136-151). Herder.
- Klingenberg, H. (2017). *Biografiearbeit in Beratung und Coaching. Anlässe. Übungen. Impulse*. (S. 1-12). Don Bosco.
- Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. BGBl. II Nr. 204/2016, Anlage 1 in der Fassung vom 27. Juli 2016. Abgerufen am 02. Februar 2021, von
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=22>
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF Reihe. (S. 1-70). Deutsches Jugendinstitut.
- Neuss, N. & Zeiss, J. (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1/2013, 22-25.
- Schäfer, G. & Kaiser, L. S. (2019). Die Brücke zum Verständnis. Über die Bedeutung der Biographiearbeit. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 11/2019, 4-7.
- Schlüter, A. (2002). Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. (S. 287-303). Klinkhardt.
<https://doi.org/10.3278/REP0804W033>
- Schlüter, A. (2008). Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(4), 33-42.
<https://doi.org/10.3278/REP0804W033>

Jan Pranger, Claudia Müller und Jens Reißland

Lernaufgaben in Form von Leittexten als methodischer Rahmen einer innovativen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Learning tasks as a form of guiding text as methodological framework for an innovative vocational education and training (VET) for sustainable development

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt wie die traditionelle Leittextmethode als Rahmen für die Gestaltung einer innovativen Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eingesetzt werden kann. Die Auseinandersetzung mit der regulativen Nachhaltigkeitsidee erfordert einen gewissen Offenheitsgrad, dem die Leittextmethode durchaus entsprechen kann. Vor diesem Hintergrund ist auch zu diskutieren, welchen methodisch-didaktischen Anforderungen Leittexte gerecht werden müssen, um nachhaltigkeitsorientiert Lehren und Lernen zu können. Dementsprechend muss berücksichtigt werden, welcher Grad der Offenheit lebensweltorientiert anschlussfähig ist, um ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln bei den Lernenden zu fördern (Gerdsmeyer 2007). Der innovative Charakter der Leittextgestaltung erfolgt hier in den Lernaufgaben durch Methoden die einen reflexiven Umgang mit Widersprüchen bei dem Lernenden fördern. Denn in der Gestaltung einer nachhaltig ausgerichteten Berufsbildung kommt es zu derartigen Widersprüchen zwischen gegenwärtigen Betriebsroutinen und der zukunftsorientierten Nachhaltigkeitsidee. Eine Idee der innovativen Konkretisierung der traditionellen Leittextmethode ist die Ermöglichung des Umgangs mit Widersprüchen mit Hilfe erlebnispädagogischer Elemente (Reißland und Müller 2020). So werden die Anforderungen an Lernaufgaben für die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung erläutert sowie zwei erprobte Praxisbeispiele für den Umgang mit Widersprüchen anhand strukturierter und offener Leittexte dargestellt. Darauf basierend wird das innovative Potenzial der Leittextmethode für die schulische Bildung diskutiert.

Abstract

The article shows how the traditional guiding text method can be used as a framework for the design of innovative VET for sustainable development. Dealing with the regulative

idea of sustainability requires a certain degree of openness, which the Leittext method can certainly meet. Against this background, it must also be discussed which methodological-didactic requirements guiding texts must meet in order to be able to teach and learn in a sustainability-oriented way. Accordingly, it must be taken into account what degree of openness is compatible with the lifeworld in order to promote sustainable professional action among learners (Gerdsmeier 2007). The innovative character of the guiding text design takes place here in the learning tasks through methods that promote a reflexive handling of contradictions in the learners. For in the design of a sustainably oriented vocational education and training, such contradictions arise between current company routines and the future-oriented idea of sustainability. One idea of the innovative concretisation of the traditional guiding text method is to enable dealing with contradictions with the help of experiential educational elements (Reißland and Müller 2020). Thus, the requirements for learning tasks for VET for sustainable development are explained and two proven practical examples for dealing with contradictions using structured and open guiding texts are presented. Based on this, the innovative potential of the guiding text method for school education is discussed.

1 Einleitung

Der Einsatz von Lernaufgaben kann verschiedene pädagogische Ziele verfolgen (Prediger et al., 2014). So können Lernaufgaben dazu dienen, Wissen aufzubauen, vertiefende Informationen zu einem Sachverhalt zu generieren oder sehr komplexe Informations- und Tätigkeitsabläufe zu initiieren. Eine besondere Bedeutung kam dem Einsatz von Lernaufgaben während der pandemiebedingten Schulschließungen zu. So wurden Lehrer*innen vor die Herausforderung gestellt, Lernaufgaben zu formulieren, die ihren Schüler*innen ein selbstständiges Erarbeiten von Wissen ermöglichten. Sind Lernaufgaben allerdings didaktisch so ausgestaltet, dass eine ständige pädagogische Begleitung notwendig ist, kann dies in Bezug auf Fernunterricht problematisch werden. Anhand zweier Beispiele aus der Modellversuchsforschung zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) wird gezeigt, um welche Aspekte die eher traditionelle Leittextmethode erweitert werden kann, um eine verstärkte Eigentätigkeit der Lernenden zu erreichen.

2 Der Umgang mit Widersprüchen als ein möglicher Ausgangspunkt einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

So zu handeln, dass die Bedürfnisse der aktuellen Generation befriedigt werden, ohne zu riskieren, dass nachfolgende Generationen die ihren nicht mehr entsprechend befriedigen können, ist der Anspruch einer nachhaltigen Entwicklung (Hauff, 1987). Nicht zuletzt der Vorschlag, die aktuelle geochronologische Epoche als Anthropozän zu bezeichnen (Crutzen & Stoermer, 2000), verdeutlicht den Einfluss auf und damit die Verantwortung des Menschen für den anthropogenen Klimawandel. Dahinter verbirgt sich die Feststellung eines starken Einflusses menschlichen Handelns auf naturbezogene Prozesse mit teils irreparablen Auswirkungen. Die Folgen sind u.a. ein erhöhtes Risiko für extreme Wetterlagen und der Verlust von Biodiversität. Demografische Entwicklungen (Terlau, 2018, S. 63) in wirtschaft-

lich schwächeren Regionen der Welt, welche zu verstärkten Migrationsbewegungen führen, verschärfen den Handlungsdruck weiter. So stellt sich das Spannungsverhältnis zwischen Nachhaltigkeit und Nicht-Nachhaltigkeit als ein Beziehungsproblem zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und ökologischer Natur dar (Pranger & Hantke, 2020, S. 82).

Die gesellschaftliche Transformation hin zu mehr Nachhaltigkeit erfordert Wissen über Prozesse in Ökonomie, Ökologie und Sozialem sowie deren Interdependenzen. Bereits 1992 wurde die Bedeutung von Bildung als eine Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Agenda 21 festgeschrieben (Stoltenberg & Burandt, S. 567). Das Ziel einer BNE ist die Befähigung zum zukunftsfähigen Denken und Handeln. Dies impliziert nach der nachhaltigen Gestaltungskompetenz von de Haan (ebd.) als eine Ausformung der Zielkategorien von BNE unter anderem den Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen sowie den Umgang mit Entscheidungsdilemmata. Unsicherheiten auszuhalten und dabei handlungsfähig zu bleiben, auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet, ist somit der Anspruch, den BNE an Menschen stellt und welchen sie selbst einlösen will.

Für die berufliche Bildung markieren Entscheidungsdilemmata und Unsicherheiten einen wichtigen Schlüsselpunkt, wenn es darum geht, konkrete berufliche Handlungsfelder und Handlungssituationen hinsichtlich des Leitgedankens der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Innerhalb der betrieblichen Ausbildung werden die beruflich Lernenden konkret mit dem Spannungsverhältnis zwischen Nachhaltigkeit und Nicht-Nachhaltigkeit konfrontiert. Berufliche Handlungen können nach den Prinzipien der Nachhaltigkeit ausgerichtet sein oder diesen auch (aufgrund von Komplexität oder herausfordernden Entwicklungen) widersprechen (Fischer, Hantke & Roth, 2021, S. 180). Blickt man beispielsweise auf die Berufsarbeit in der Lebensmittelbranche, muss konstatiert werden, dass die aktuelle nationale Ernährungssicherheit in Deutschland zum Teil auf Kosten anderer Regionen der Erde und zukünftiger Generationen erkaufte wird (Maid-Kohnert, 2020, S. 130) und dementsprechend (noch) nicht mit dem oben skizzierten Leitgedanken der intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit der nachhaltigen Entwicklung vereinbar ist. In einer Interviewstudie mit Expert*innen der beruflichen Bildung zur Umsetzung von BNE im Kontext beruflicher Bildung im Jahr 2018, durchgeführt von Singer-Brodowski und Grapentin-Rimnek, wird dementsprechend herausgestellt, dass Zielkonflikte und Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext in der beruflichen Bildung stärker thematisiert werden müssten. Derzeit würde der produktive Umgang mit Dilemmata-Situationen nur von einzelnen Expert*innen diskutiert (Singer-Brodowski & Grapentin-Rimek, 2018, S. 4).

Vorliegende Ansätze zu didaktischen Leitlinien für eine nachhaltige Berufsbildung greifen die Bedeutung von Dilemmata und Widersprüchen bereits im Zusammenhang mit sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekten als spezifische didaktische Analysekategorien auf (siehe u.a. Kuhlmeier & Vollmer, 2018 und Schütt-Sayed et al., 2021). Für Lehrende in der beruflichen Bildung (sowohl im Betrieb als auch in der Schule) erwächst hieraus die Anforderung, in beruflichen (und privaten) Situationen auftretende Widersprüche nicht zu negieren oder mit vermeintlich einfachen Lösungen abzumildern, sondern Widersprüche als Lern- und Entwicklungschancen zu nutzen (Schütt-Sayed et al., 2021, S. 203-204). In den folgenden Ausführungen wird aus der methodischen Perspektive deshalb der Anspruch an Lernaufgaben für BBNE erörtert. Darauf aufbauend ergibt sich die Möglichkeit zwei Praxisbeispiele aus der betrieblichen BBNE miteinander zu vergleichen, die den Umgang mit Widersprüchen fokussieren.

3 Leittexte in Lernaufgaben zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Ein exemplarischer Vergleich zur methodischen Umsetzung

3.1 Der Anspruch an Lernaufgaben zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Im vorherigen Kapitel wurde die Relevanz des Umgangs mit Widersprüchen für die BBNE herausgestellt. Offen bleibt die Frage, inwieweit Lernformen und -räume gestaltet werden können, die Widersprüche adressieren, mit denen beruflich Lernende im Kontext nachhaltiger Entwicklung konfrontiert sind und die ihnen damit gleichzeitig die Möglichkeit des gestaltungsorientierten Umgangs ermöglichen.

In den folgenden Ausführungen werden als mögliche Antwort auf diese Frage zwei Lernaufgaben aus zwei erprobten Modellversuchen zur BBNE skizziert und hinsichtlich ihrer unterschiedlichen methodischen Konzeptionierung miteinander verglichen. Beide Modellversuche wurden im Rahmen des UNESCO Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ innerhalb des Modellversuchsförderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ umgesetzt. Die in diesem Beitrag skizzierten Lernaufgaben stammen aus den Modellversuchen Pro-DEENLA¹ (betriebliche Ausbildung innerhalb der Transport- und Logistikbranche) und NaReLe² (betriebliche Ausbildung innerhalb der Lebensmittelindustrie). Aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung wird den Akteur*innen der Modellversuche hierbei die Aufgabe zuteil, nicht nur Bildungsinnovationen zu entwickeln und zu erproben, sondern, begründet durch einen allgemeinen Gestaltungsanspruch, über den Rahmen des Einzelfalls hinauszuwirken (Sloane 2006, S. 659). Diesem Verständnis folgend liegt das Erkenntnisinteresse des exemplarischen Vergleichs der beiden Lernaufgaben auf Einsatzmöglichkeiten für die berufsschulische Bildung bezüglich des Fernunterrichts.

Lernaufgaben verleihen Lernsituationen eine Struktur, bezogen auf Bildungsinhalt und pädagogische Zielsetzung. Dazu müssen im Vorfeld didaktische Entscheidungen getroffen werden, welche im vorliegenden Fall dem Bildungsanliegen und Verständnis der BBNE entsprechen. Aus didaktischer Sicht erwächst aus der „regulativen Idee“ einer nachhaltigen Entwicklung der Anspruch, diese konkret von den beruflichen Handlungsfeldern und Handlungssituationen aus zu arrangieren und nicht auf eine theoretische, ausschließlich normative Ebene zu abstrahieren (Kuhlmeier & Vollmer, 2018, S. 146). Dieser induktive Ansatz weist auf den pädagogisch-lerntheoretischen Aspekt hin. Im Sinne eines auf die BBNE ausgerichteten Lernens sollen Lernaufgaben „dem Lerner nützen, aktiv von ihm genutzt werden, ihm sinnvolles Gestalten ermöglichen, Grundlage weiterer Entwicklungen sein. Es soll aufbauen und nicht blockieren, anregen und nicht als fremdbestimmter Prüfungsstoff erlebt werden“ (Gerdsmeyer, 2007, S. 194). Lernaufgaben, die dem Leitbild der BBNE entsprechen, ermöglichen so ein lebenslanges Lernen im Sinne der regulativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung, die ständig weiterzuentwickeln und auf den sich ständig

1 Pro-DEENLA: Proaktive Qualifizierung des Berufsbildungspersonals durch dynamisch ausgerichtete Entwicklung, Erprobung und Verbreitung nachhaltiger Lernaufgaben in der dualen Ausbildung. Informationen zum Modellversuch und den erzielten Ergebnissen finden sich unter: http://bwp-schriften.univera.de/band_19_18.htm

2 NaReLe: Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittelindustrie. Informationen zum Modellversuch und den erzielten Ergebnissen finden sich unter: <https://narele.de/>

wandelnden privaten oder betrieblichen Alltag zu übertragen ist (Oeftering et al., 2019, S. 271–272).

Anhand der Lernaufgaben aus der Transport- und Logistikbranche kann der Anspruch der BBNE, Dilemmata zu bearbeiten, weiter konkretisiert und exemplarisch veranschaulicht werden. Zunächst müssen die Lernaufgaben eine mehrdimensionale Struktur zur Förderung eines auf Nachhaltigkeit ausgerichteten beruflichen Handelns erfüllen. „Diese konstituiert sich aus dem (domänenspezifischen) Wissen über berufliche Sachverhalte, dem (domänenspezifischen) Wissen über Nachhaltigkeit sowie den (domänenspezifischen und übergreifenden) Werten und Normen nachhaltigen Handelns“ (Fischer & Hantke, 2017, S. 175). Für die Domäne der Transport- und Logistikbranche ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die Handlungsfelder und -situationen der betrieblichen Praxis häufig auf die ökonomische Perspektive der Nachhaltigkeit reduziert werden, da technische Fragestellungen zur Energieeffizienz in dieser Branche den Nachhaltigkeitsdiskurs dominieren (Biermann & Hartmann, 2015, S. 248). Im Kontext des domänenspezifischen Wissens über Nachhaltigkeit rücken wertebasierte Handlungsfelder wie die Auseinandersetzung mit einer Verantwortungsethik gegenüber zukünftigen und gegenwärtigen Generationen in globaler Perspektive somit in den Hintergrund (nicht nur in der Transport- und Logistikbranche). Folglich dominieren wirtschaftliche Aspekte die Diskussion über Nachhaltigkeit, woraus Handlungszwänge der beruflichen Realität entspringen (Singer-Brodowski & Grapentin-Rimek, 2018, S. 4) und somit einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten beruflichen Bildung entgegenstehen.

3.2 Erstes Praxisbeispiel: Strukturierte Leittexte zum Umgang mit Widersprüchen in der Transport- und Logistikbranche

Im Modellversuch Pro-DEENLA wurden an die BBNE ausgerichtete Lernaufgaben für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung konzipiert.

Vor dem Hintergrund des erläuterten Spannungsfeldes zwischen Nachhaltigkeit und Nicht-Nachhaltigkeit, in dem sich die Subjekte in ihren (betrieblichen) Handlungssituationen befinden, wurden die Pro-DEENLA-Lernaufgaben so konzipiert, dass die Lernenden mit den entstehenden Widersprüchen zwischen betriebsroutiniertem und nachhaltigkeitsorientiertem Handeln durch strukturierte Leittexte konfrontiert sind. Die Lernaufgaben gliedern sich in domänenspezifische und -übergreifende Themenmodule wie „Kombinierter Verkehr“ oder „Ressourcenreflexion“. Hierbei bearbeiten die Lernenden nach dem Prinzip des Leittextverfahrens konkrete Problemstellungen, bei denen (an Nachhaltigkeit ausgerichtete) Entscheidungen über Arbeitsfolgen zu treffen sind (Hahne & Selka, 1993, S. 37). Die Auszubildenden erhalten einführende Texte mit konkreten Bearbeitungshinweisen und einem strukturierten Aufgabenablauf. Dieser enthält spezifische Leitfragen, welche den „roten Faden“ der jeweiligen Leittexte markieren und somit eine Orientierungshilfe bei der Erarbeitung von komplexen Aufgabenstellungen bieten (Reich, 2007; Riedl, 2011). So wird das Durcharbeiten eines Informations- oder Quellenmaterials, das sich die Lernenden möglichst selbstständig beschaffen oder teilweise oder auch ganz vom Lehrenden erhalten, in systematischer Absicht ermöglicht. Je nach didaktisch-methodischer Ausrichtung sind die Lernaufgaben so konzipiert, dass sie von den Auszubildenden individuell an ihrem Arbeitsplatz oder

im Team mit anderen Auszubildenden erarbeitet werden können (Fischer, Hantke & Roth, 2018, S. 5; Reich, 2007, S. 8).

Die hier verwendete Leittextmethode stellt somit ein handlungsorientiertes, ganzheitliches Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren dar, welches es den Lernenden ermöglicht, komplexe Arbeitsgänge zu planen und durchzuführen. Neben den Leitfragen sind der Arbeitsplan, Leitsätze und Kontrollbögen wichtige Bestandteile der Leittextmethode (Ott, 2007; Pahl & Pahl, 2019; Reich, 2007; Riedl, 2011).

Die vier Bestandteile der Leittext-Methode	
Leitfragen	
Leitfragen stellen das zentrale Element der Leittextmethode dar und leiten die Lernenden an, sich gezielte Informationen zu beschaffen.	
Leitsätze	
Im Leitsatz sind alle wirklich notwendigen Informationen zusammengestellt, die vom Auszubildenden zur Problemlösung benötigt werden.	
Arbeitsplan	
Der Arbeitsplan an sich wird vom Auszubildenden/ Lernenden selbständig entwickelt und entsprechend mit dem/ der Ausbilder*in diskutiert.	
Kontrollbögen	
Die Kontrollbögen enthalten die wichtigsten Qualitätsmerkmale der Arbeitsaufgabe.	

Abb.1: Die vier Bestandteile der Leittextmethode (Ott, 2007, S. 219)

Ein konkretes Praxisbeispiel, welches zeigt, wie die Leittextmethode nach dem Leitbild der BBNE innerhalb der Transport- und Logistikbranche eingesetzt werden kann, findet sich in der Pro-EENLA-Lernaufgabe „Umgang mit Widersprüchen“³.

Die Leittextgestaltung nutzt hierbei die innovativen⁴ Potenziale, welche der Umgang mit Widersprüchen innerhalb der BBNE entfalten kann, indem die Erkenntnismethode „Systemische Visualisierung“ zum Einsatz kommt. Bei der Methode wird sukzessive ein Raumbild entwickelt, indem die Lernenden als Stellvertretende von zuvor bestimmten Elementen im Raum positioniert werden. Die Entstehung des Raumbildes wird von den Lernenden verbalisiert und gemeinsam mit dem Ausbildungspersonal interpretiert und reflektiert (Fischer et al., 2020, S. 72).

Bei der „systemischen Visualisierung“ sind die Leittexte auf spezifischen Methodenkarten abgebildet. Auf diesen finden die Ausbilder*innen Leitfragen und können so den Visualisierungsprozess leiten und steuern (Fischer, Hantke & Roth, 2018, S. 11; Reich, 2007, S. 10).

³ Die vollständige Lernaufgabe ist unter folgendem Link abrufbar:

http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.htm

⁴ Aus der methodischen Perspektive besteht das innovative Potenzial zusätzlich in der Verknüpfung zwischen der traditionellen Leittextmethode mit der neueren Lernmethode der systemischen Visualisierung. Siehe hierzu grundlegend: Fischer, Hantke & Roth, 2021 und Müller-Christ & Pijetlovic, 2018, S. 287-288.

Die folgende Methodenkarte veranschaulicht den strukturierten Aufbau des Leittextes mit seinen inhärenten Leitfragen und Bearbeitungshinweisen:

6 VISUALISIERUNG – DAS BILD AUFBAUEN

Was ist zu tun? - Wenn sich alle Akteure positioniert haben, beginnen Sie, die Polaritäten sowie die Akteure nach ihrem Wohlbefinden im Raum zu fragen. Mögliche Fragen: „Akteur X, wie sicher hast du deinen Platz auf einer Skala von 1-10 gefunden?“ „Polarität X, wie sicher fühlst du dich auf deinem Platz auf einer Skala von 1-10?“ - Ergänzen Sie die Abfrage nach dem Wohlbefinden durch die Nachfrage, warum sich die Akteure für diese Zahl entschieden haben. Mögliche Frage: „Warum hast du dich für diese Zahl entschieden?“ - Fordern Sie die Repräsentanten ggf. auf, ihre Wahrnehmung mithilfe von Adjektiven zu beschreiben. 	Das ist zu beachten!  - Sprechen Sie die Akteure nicht mit ihrem realen Namen an, sondern mit ihrer Rolle, damit die Abgrenzung zwischen Realität und Visualisierung deutlich wird. - Geben Sie den Akteuren Zeit, die Atmosphäre sowie die anderen Akteure auf sich wirken zu lassen und diese wahrzunehmen. - Achten Sie darauf, dass die restliche Gruppe ihren Beobachtungsauftrag wahrnimmt.
---	---

Abb. 2: Methodenkarte zur „Systemischen Visualisierung“ als Beispiel zum Einsatz von Leittexten in der beruflichen Bildung (Fischer, Hantke & Roth, et al., 2018)

Die Konzeption der Lernaufgaben folgt dabei dem didaktischen Prinzip bzw. dem Modell der vollständigen Handlung. Unter einer ‚vollständigen Handlung‘ versteht man eine Handlung, die von der Planung über die Ausführung bis zur Kontrolle alle notwendigen Teilschritte einer Tätigkeit umfasst (Reich, 2007, 13-14). Ebenfalls integriert die Leittextmethode das Modell des reflexiven Subjektes, welches davon ausgeht, dass der Mensch aus seinem Handeln heraus lernt, indem er sein Tun reflektiert und dabei bestehendes Wissen mit neuem verknüpft und so entsprechend neue Handlungsoptionen erhält. Die Lern- und Arbeitsaufgaben werden im Sinne der vollständigen Handlung so konstruiert, dass diese die Fähigkeit fördern: selbständig, verantwortungsbewusst und vor allem selbstkritisch Arbeitsaufträge erledigen zu können. Das Modell der vollständigen Handlung besteht dabei aus sechs Stufen, die eine Art Kreislauf mit einer stetigen Rückkopplung ergeben.



Abb.3: Modell der vollständigen Handlung (https://www.foraus.de/images/content/Vollst-Handlung_600.jpg)

Der Lernprozess im Sinne der vollständigen Handlung ist auf die selbständige Bearbeitung wie auch Bewertung durch die/den Auszubildende*n ausgelegt. Wie sich bei der vorgestellten Pro-DEENLA- Lernaufgabe „Umgang mit Widersprüchen“ zeigt, ist diese eher strukturgebend durch die Begleitung der Ausbilder*innen. Eine vollständige Selbstständigkeit wird durch die hohe Lehrkraftzentrierung zunächst nicht ganz erreicht.

Das nächste Praxisbeispiel zeigt einen weniger lehrkraftzentrierten Ansatz und stellt den selbständigen bzw. selbstgesteuerten Lernprozess der/des Lernenden in den Fokus. Hinter diesem offenen Leittextkonzept verbirgt sich nicht nur eine konstruktivistische Bildungsvorstellung, sondern auch die Idee, den Lernenden sogenannte Resonanzräume zu eröffnen, in denen sich „unter anderem Beziehungsqualitäten sowohl intrapersonal zwischen Wahrnehmung, Denken und Handeln als auch extrapersonal zwischen Subjekt und Welt beschreiben und analysieren lassen“ (Pranger & Hantke, 2020, S. 84). Diese Idee geht auf die Theorie der Resonanz von Rosa (2016) zurück. Nach Rosa findet eine Gliederung „in die objektive Welt der Dinge, in die soziale Welt der Menschen und die subjektive Innenwelt der Gefühle, Wünsche und Empfindungen“ statt (Rosa, 2016, S.69). Orte, an denen Subjekt und Welt wechselseitig responsiv in Berührung kommen, seien Resonanzräume, ohne welche Verstehen, Lernen und Kommunizieren sowie Handeln nicht möglich wäre (Rosa, 2016, S. 246). Ein entscheidender Faktor ist hierbei, dass die Leittexte, sei es durch ihre innovative Methodenausrichtung oder einen hohen Offenheitsgrad, Bildungserlebnisse erzeugen können. In erlebnisintensiven Situationen werden handlungsorientiert „ganzheitliche[r] Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Paffrath, 2014, S. 21) gefördert. Mit dem Ziel, „Menschen in ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und zur verantwortungsvollen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen“ (ebd.).

Erlebnisse zeichnen sich durch unterschiedliche Strukturmerkmale aus (Schott, 2009, S. 113ff.). Zunächst ist ein Erlebnis ein Phänomen, das Subjekte unmittelbar erfasst. Äußere

Reize und Vorgänge der Innen- und Seelenwelt werden mittels des menschlichen Wahrnehmungsapparates erfasst und vom Bewusstsein festgestellt. Einerseits erfasst das Bewusstsein eines jeden Menschen unterschiedliche Ausschnitte des alltäglichen Erlebensstroms, andererseits unterliegt das Wahrgenommene/ Empfundene bereits einer Verarbeitung durch unsere Sinnesorgane. Subjektiv wird folglich eine konstruierte Realität erfasst (Schott, 2009, S. 138). Dies gilt auch für Lernsituationen (Fischer et al., 2019, S. 10). Daraus ergibt sich für Pädagog*innen das Handlungsfeld, einen Zweifel am Wahrheitsgehalt der eigenen Wahrnehmungen zu kultivieren und einen intersubjektiven Austausch anzuregen. Immanent sind verschiedene Spannungsverhältnisse (Schott, 2009, S. 140-141), wie jenes zwischen Allgemeinheit und Individualität. In der Erlebnispädagogik dienen Reflexionen dazu, das subjektiv Erlebte zu objektivieren und mit anderen Teilnehmer*innen abzugleichen (Reißland & Müller, 2020). Das von Rosa thematisierte Verhältnis von Körper und Geist wird in der Erlebnispädagogik ebenso behandelt. Erleben wird in der Verbindung der „heterogene[n] Vorgänge des seelisch-geistigen Geschehens“ (Schott, 2009, S. 139) als Einheit wahrgenommen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein selbstgesteuertes, losgelöst von einer begleitenden Lehrkraft, Lernen durch Lernaufgaben ermöglicht werden kann, wenn folgende vier Rahmenbedingungen gegeben sind:

Die vier Rahmenbedingungen	
1 unfertige Situation (Witte, 2002, S. 48)	
Die Aufgabenstellung zeichnet sich durch einen jeweils didaktisch begründeten gewählten Grad der Offenheit aus (siehe Kap. 3). Die Zielstellung, das zu lösende Problem, ist dabei dennoch klar und eindeutig formuliert (Plöhn, 1998, S. 9). Lernende sind aufgefordert, ob allein oder gemeinsam mit dem jeweiligen sozialen Umfeld, das Problem zu erkennen und selbstständig eine Lösung zu entwickeln. Eine Patentlösung existiert dabei nicht, im Lernprozess sind Um- und Irrwege gewollt, welche dann auf reflexive Weise durch Pädagog*innen aufgedeckt und dafür Lösungsansätze gesucht werden.	
2 Ernsthaftigkeit/ Unausweichlichkeit	
Die Frage, was eine ernsthafte Aufgabenstellung sein kann, ist nicht leicht zu beantworten. Dies ergibt sich aus der Unmittelbarkeit des Erlebens, was in einer polykontextualen Welt, eben auch zu verschiedenen Deutungen von Welt führt. Der konstruktivistische Ansatz, Lernaufgaben an den Lebenswelten von Jugendlichen zu orientieren, versucht eben jene Heterogenität anzuerkennen (Fischer et al., 2019, S. 10). Die bewusste Wahl der Natur des Lernortes in der Erlebnispädagogik oder reale Geschäftsprozesse in der beruflichen Bildung, können eine gewisse Unausweichlichkeit schaffen, die somit eine Ernsthaftigkeit impliziert. Beinhaltet die Lernaufgabe bspw. das Mauern einer Wand, kann sich der Lernende dem nicht ohne Konsequenzen entziehen. Folglich benötigen Lernaufgaben ernsthafte Aufgabenstellungen.	
3 überschaubare Situation (Witte, 2002, S. 48)	
Dass Lernende eine Lernsituation als kontrollierbar (Plöhn, 1998, S. 9) erleben stellt eine grundlegende Bedingung dar. So unterstreicht auch Rosa die Wichtigkeit der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977) darauf, „ob ein Subjekt sich zutraut, aktiv in die Welt hineinzugehen, oder ob es die Welt auf sich zukommen lässt“ (Rosa, 2016, S. 272). Dazu ist notwendig, dass in der Lernsituation unmittelbare Rückmeldungen, zunächst durch das eigene Können oder Nicht-Können, erfolgen. Lernende werden eine Aufgabe eher beginnen, wenn sie diese als attraktiv und bewältigbar erachten, (vgl. Plöhn, 1998, S. 9). Die Anforderungen dürfen die Fähigkeiten der Lernenden weder über die Maßen über- noch unterfordern. Bei der Konstruktion der Lernaufgabe ist also zu beachten, dass die Bedeutung der Lernerfahrung deutlich gemacht wird und die damit verbunden Rahmenbedingungen erfasst werden (Fischer et al., 2019, S. 12).	
4 Unmittelbarkeit des Erlebens (Witte, 2002, S. 49)	
Jeder Lernende macht die Lernerfahrungen für sich und ganz unmittelbar. Auch wenn digitale Medien Teil einer Lernaufgabe sein können, geht es doch darum, im eigenem Tun Erfahrungen zu machen. Werkzeuge selbst zu erfahren, sodass diese vertrauter werden, Gespräche zu führen, um die eigene Kommunikation zu stärken usw.	

Abb.4: Die vier Rahmenbedingungen des Erlebnisses (Witte, 2002, S.48-49)

3.3 Zweites Praxisbeispiel: Offene Leittexte zum Umgang mit Widersprüchen in der Lebensmittelindustrie

Die Erweiterung der Leittextmethode um die Erkenntnisse zur Resonanz und zum Erlebnis bietet eine weitere Möglichkeit, Widersprüche des beruflichen Handelns vor dem Hintergrund der nachhaltigen Entwicklung aufzugreifen und gleichzeitig einen höheren Grad der Selbststeuerung zu ermöglichen, sodass die „Lehrerzentrierung“ abgemildert wird. Grundsätzlich können Leittexte als „offenes, übergreifendes Organisationskonzept für die Ausgestaltung ganz unterschiedlicher Lernsituationen“ (Hahne & Selka, 1993, S. 39) dienen, wobei die Relevanz eines möglichst hohen Offenheitsgrads der Leittexte primär von der konstruktivistischen Lehr-Lern-Forschung angestrebt wird (Reich, 2007, S. 3). Der Anspruch eines hohen Offenheitsgrades geht einher mit einer offenen Leitfragenformulierung (Koch, 2012, S. 33), um den Lernenden wenig instruierte mentale Leitplanken zu setzen und gleichzeitig eine Passung an die subjektiven kognitiven Strukturen zu ermöglichen (Gerdsmeyer, 2007, S. 196).

Im Modellversuch NaReLe, welcher auszubildende Fachkräfte für Lebensmitteltechnik in der Lebensmittelindustrie adressierte, wurden Leittexte innerhalb dieser „anstrukturierten“ Lernaufgaben in abgewandelter Form zu strukturierten Verfahren (Kap. 3.2) eingesetzt, indem diese spezifische Erkundungs-Aufträge beinhalten. Hierdurch wurde der konstruktivistischen Lehr-Lern-Vorstellung entsprochen, „pädagogisch geleitetes Handeln und Wirklichkeit nebeneinander bestehen zu lassen. Letztere wird nicht verändert, sondern nach gezielter Vorbereitung beobachtet und schließlich analysiert“ (Hahne & Selka, 1993, S. 41). Ein solcher Erkundungsleittext aus der NaReLe-Lernaufgabe „Regionalität“⁵ wird im Folgenden exemplarisch skizziert. In diesem sollen sich die Auszubildenden „durch die Nachverfolgung von weltweiten Liefer- und Prozessketten mit der Frage auseinandersetzen, wo und unter welchen sozialen und ökologischen Bedingungen die von ihnen im Produktionsprozess verwendeten Zutaten angebaut und gefertigt werden“ (Pranger & Hantke, 2020, S. 91).

Die Lernaufgabe ist ebenfalls nach den vier Bestandteilen der Leittextmethode konzipiert. Allerdings unterscheidet sie sich im Vergleich zum erläuterten strukturierten Beispiel aus Pro-DEENLA in ihrem hohen Grad der Selbststeuerung. Die Lernaufgabe „Regionalität“ wird in Einzelarbeit ohne eine strukturierte Anleitung der Lehrenden von den Lernenden bearbeitet. Die Leitfragen sind hierbei zunächst sehr offen gehalten:

- Wie „regional“ sind die Produkte, die in deinem Ausbildungsbetrieb hergestellt werden?
- Welche Vorteile aus betrieblicher und nachhaltiger Perspektive können hierdurch entstehen?
- Wie kannst du an einer „regionalen“ Lebensmittelproduktion mitwirken? (Pranger et al., 2020, S. 2).

Diese schlechtstrukturierte Ausgangslage rekurriert auf dem Ansatz der „fließenden Aufgabenformate“ nach Gerdsmeyer, welche die „[...] Lernenden zum Ausgangspunkt der Modellierung und des Lernens zu machen. Es wird als Lernangebot vom Lehrenden ein Aufgabenkern in die gemeinsame Arbeit eingebracht, ein unfertiges Wirklichkeitsmodell mit mehrdeutigen Bezügen, unvollständigen Informationen, noch nicht ganz greifbaren Problemstellungen“ (Gerdsmeyer, 2007, S. 204). Ebenso finden die vier erarbeiteten Rah-

5 Die komplette Lernaufgabe ist unter folgendem Link abrufbar: <https://narele.de/narele1/lernaufgaben/basismodul-regionalitaet/>

menbedingungen des Erlebnisses Anwendung. Auf die interpretationsbedürftigen Leitfragen folgen konkrete Leitsätze, die zwar eine gewisse Struktur aufweisen, jedoch hinsichtlich der Problemlösung offen gestaltet sind:

AUFGABEN:

1. Wähle ein Produkt aus, das in deinem Ausbildungsbetrieb hergestellt wird und benenne die jeweiligen Zutaten.
2. Ermittle den Herkunftsort der jeweiligen Zutaten. Versuche bei Halbfabrikaten möglichst den Ort der Urproduktion herauszuarbeiten.
3. Ermittle die Strecke in Kilometern (km), welche die jeweilige Zutat vom Herkunftsort bis zu deinem Ausbildungsbetrieb zurücklegt.
4. Berechne abschließend die Gesamtstrecke, die sich aus allen Zutaten für das Produkt ergibt.



INFORMATIONEN UND HINWEISE:

Recherchetipp: Wenn die genauen Herkunftsorte der Zutaten nicht direkt ermittelt werden können, dann ist deine Kommunikationsstärke gefragt! Deine Kolleginnen und Kollegen aus der Einkaufsabteilung oder dem Controlling können dir bestimmt weiterhelfen! Wenn du nicht weiterkommst, kannst du natürlich auch deine Ausbilderin bzw. deinen Ausbilder fragen!



Abb. 5: Ausschnitt aus der NaReLe-Lernaufgabe „Regionalität“ (Pranger et al., 2020, S. 3)

Der abgebildete Ausschnitt der Lernaufgabe „Regionalität“ zeigt, dass den Auszubildenden die Wahl der Methodik des „Lösungsweges“ freigestellt ist. Somit verbirgt sich hinter den Leitfragen und Leitsätzen ein eher komplexes, offenes und selbstgesteuertes Konstrukt mit einer schlecht-strukturierten Annahme über die betriebliche Wirklichkeit (Gerdsmeier, 2007, S. 205). Im Unterschied zum strukturierten Leittext wirkt das Ausbildungspersonal bei diesem offenen Format eher als Lernberatung. Weiterhin sind die Auszubildenden dafür verantwortlich, einen Arbeitsplan und Kontrollbögen zu erstellen.

Die Evaluierung der Praxiserprobungen zeigte, dass die Auszubildenden diesen hohen Offenheitsgrad produktiv und kreativ nutzen:

„Zur Ermittlung der Liefer- und Prozessketten wandten sie hierbei zunächst verschiedene Methoden betrieblicher Kommunikation an. Beispielsweise wurden die Daten aus Warenwirtschaftssystemen genutzt, Kolleginnen und Kollegen aus der Einkaufsabteilung interviewt oder die jeweiligen Lieferanten direkt kontaktiert. Auch bei der darauffolgenden Ermittlung und Berechnung der Gesamtstrecke aller Transportwege nutzten die Auszubildenden unterschiedliche Verfahren (z. B. kartografische Methoden in analoger oder digitaler Form). Im Zuge dieses Vorgehens konnten die Auszubildenden verschiedene Widersprüchlichkeiten identifizieren, die sich innerhalb des betrieblichen Spannungsfelds zwischen einem wachstums- und effizienzorientierten und einem nachhaltigkeitsorientierten Produzieren verorten lassen.“ (Pranger & Hantke, 2020, S. 91-92)

Das entwickelte Lernaufgabenkonzept sieht vor, dass die identifizierten Widersprüche im Anschluss mit Hilfe weiterer Leitfragen in sogenannten Reflexionsimpulsen aufgegriffen werden können. In NaReLe werden die (latent auftretenden) Widersprüche zwischen konkreten betrieblichen Handlungsrouniten und der abstrakten Nachhaltigkeitsidee durch dieses offene Vorgehen produktiv für die Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse genutzt (ebd., S. 84).

4 Ein Ausblick zum innovativen Potenzial von Leittexten für die schulische Bildung

Die dargestellten Praxisbeispiele aus der (betrieblichen) BBNE veranschaulichen, wie Leittexte selbstgesteuertes Lernen in unterschiedlich starken Ausprägungen ermöglichen können. In einer Zeit, in der vor allem Schüler*innen pandemiebedingt im distance learning oder dem Wechsel von Präsenz- und Fernunterricht lernen, gewinnen die Strategien und Methoden für selbstgesteuerte Lernprozesse zunehmend an Bedeutung. „Vor allem im „Fernunterricht“ werden Strategiewissen und Wissen um dessen Anwendung durch Schüler*innen dringend benötigt, um Lernprozesse zuhause initiieren und aufrechterhalten zu können. [...] Da im „Fernunterricht“ die Fremdregulierung durch die Lehrkraft weitestgehend fehlt, können metakognitive Strategien den Schüler*innen dazu verhelfen, Lernprozesse zielorientiert zu planen, diese zu überwachen und zu regulieren“ (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020, S. 143).

Dies impliziert auch, dass Lernaufgaben auf eine Weise formuliert sein sollten, die eine Begleitung durch die Lehrkraft nicht unbedingt erfordern und selbstgesteuertes, ergebnisoffenes Lernen ermöglichen. Leittexte können dabei eine erfolgversprechende Methode im Fernunterricht darstellen, da diese sich am Lernprozess orientieren und nicht auf das Ergebnis fokussieren. Dabei bieten sie durch die unterschiedlichen Offenheitsgrade eine methodische Lösung für das Lernen zu Hause und können auch individuelle Lernstände (subjektorientiertes Lernen) berücksichtigen. So besteht die Möglichkeit, dass komplexere Zusammenhänge erarbeitet und individuell an den Leistungsstand der Schüler*innen angepasst werden können. Mit Blick auf das häusliche und subjektorientierte Lernen ist die Leittextmethode u.a. auch dafür geeignet, dass die Schüler*innen online miteinander an Themenkomplexen arbeiten können. Damit wäre es auch denkbar, dass Leittexte fächerübergreifend und für Kleingruppen entwickelt werden. Zu festen Zeiten können sich die Lernteams untereinander in Videokonferenzen austauschen und gemeinsam die Leittexte bearbeiten. Arbeitspläne und Verantwortlichkeiten für die einzelnen Arbeitsschritte können dem Lehrenden mitgeteilt oder auf geeigneten Plattformen, Clouds oder digitalen Boards festgehalten werden.

In der betrieblichen Bildung hat die Leittextmethode eine lange Tradition, vor allem, weil der Fokus auf den selbstgesteuerten Arbeits- und Lernprozess gelegt wird. Da aufgrund der zeitlichen und räumlichen Ausgestaltung der betrieblichen Bildung, eine Zentrierung auf eine Lehrperson oft nur beschränkt möglich ist, müssen bzw. sollten Arbeits- und Lernprozesse, zur Erlangung der beruflichen Handlungsfähigkeit, selbstständig durchgeführt. Die Anforderung, schulische Lernprozesse stärker selbstgesteuert auszurichten, ist keineswegs neu. Durch die Corona-Pandemie wurde diese Anforderung allerdings noch einmal dringli-

cher und gleichzeitig zur gegenwärtigen Herausforderung für Lehrkräfte. Die Ausführungen konnten aufzeigen, dass Synergieeffekte, die durch das duale System der beruflichen Bildung entstehen, auch methodische Innovationen hervorbringen können. Eine Übertragung der Leittextmethode in den schulischen (Fern-)Unterricht kann von den positiven Erfahrungen des betrieblichen Lernens profitieren und damit den aktuellen Anforderungen an das selbstgesteuerte Lernen entgegenkommen.

Verzeichnis der Abbildungen/Tabellen

- Abb. 1: Die vier Bestandteile der Leittextmethode (Ott, 2007, S. 219)
 Abb. 2: Methodenkarte zur „Systemischen Visualisierung“ als Beispiel zum Einsatz von Leittexten in der beruflichen Bildung (Fischer, Hantke & Roth, et al., 2018)
 Abb. 3: Modell der vollständigen Handlung
 (https://www.foraus.de/images/content/Vollst-Handlung_600.jpg, 05.07.2021)
 Abb. 4: Die vier Rahmenbedingungen des Erlebnisses (Witte, 2002, S.48-49)
 Abb. 5: Ausschnitt aus der NaReLe-Lernaufgabe „Regionalität“ (Pranger et al., 2020, S. 3)

Autor*innenangaben

Jan Pranger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSP) und Lehrbeauftragter an der Leuphana Universität Lüneburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Modellversuchsforschung (insbesondere Lernaufgabenentwicklung), Wirtschaftsdidaktik und berufliche Sozialisation.
jan.pranger@leuphana.de

Claudia Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Ausbilderforschung – Professionalisierung von betrieblichen Ausbildungspersonal; Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, innovative Aus- und Weiterbildungskonzepte, Didaktik des beruflichen Lernens, Jugend und Lebenswelt.
claudia.mueller@uni-erfurt.de

Jens Reißland ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung an der Universität Erfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusion in der beruflichen Bildung, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Erlebnispädagogik, Ausbilder*innenqualifizierung.
jens.reissland@uni-erfurt.de

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
 Biermann, B. & Hartmann, H.-J. (2015). Governance für Nachhaltigkeit. In L. Heidbrink, N. Meyer, J. Reidel & I. Schmidt (Hrsg.), *Corporate Social Responsibility in der Logistikbranche: Anforderungen an eine nachhaltige Unternehmensführung* (S. 247–266). Erich Schmidt.
 Crutzen, P. & Stoermer, E. F. (2000). *The „Anthropocene“*. Global Change Newsletter (41).
 Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2021). Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. (S. 85–107). Verlag Barbara Budrich.

- Fischer, A., Casper, M., Kiepe, K., Hantke, H., Pranger, J. & Schütt-Sayed, S. (2020). Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (1. Aufl., S. 65–80). Verlag Barbara Budrich.
- Fischer, A., Oeftering, T., Hantke, H. & Oppermann, J. (2019). Lebenswelt und Lernaufgaben: Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, inwieweit wir es mit Hilfe von Lernaufgaben schaffen, dass sich Lernende mit ihren Lebenswelten auseinander setzen. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke, J. Oppermann (Hrsg.), *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich?* (S. 7–26). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2018). *Das gewohnte Wirtschaften steht unter Druck: Nachhaltig(-keit) ausbilden!* BWP-Schriften (19), 2–16.
http://bwp-schriften.univera.de/Band19_18/01_fischer_hantke_roth_Band19_18.pdf
- Fischer, A., Hantke, H., Roth, J.-J., Senneke, K. & Pranger, J. (2018). *Lernmodul „Umgang mit Widersprüchen“*. BWP-Schriften (20).
http://bwp-schriften.univera.de/Band20_18/02_fischer_hantke_roth_senneke_pranger_Band20_18.htm
- Fischer, A. & Hantke, H. (2017). Konzeptionelle Zugänge zur Konstruktion nachhaltig ausgerichteteter situationsorientierter Lernaufgaben für betriebliche Arbeits- und Lernsituationen. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Band 8. Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung: Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (1. Aufl., S. 165–192). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann, B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS – Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. (S. 136–152). Waxmann.
- Gerdsmeyer, G. (2007). Nachhaltigkeit und Aufgabendidaktik im Wirtschaftsunterricht. In A. Fischer & K. Hahne (Hrsg.), *Strategien und Umsetzungspotenziale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 192–207). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Hahne, K. & Selka, R. (1993). Leittexte für alles und jeden? – Ein Überblick über Typen und Einsatzfelder. *BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 22/1993/6(6). (S. 35–42). Franz Steiner Verlag.
- Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Eggenkamp Verlag.
- Koch, J. (2012). Sind Leittexte noch zeitgemäß? *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 134 (66). (S.31–33). Eusl Verlag.
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (2018). Ansatz einer Didaktik der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In P. T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung: Bd. 22. Didaktik der beruflichen Bildung: Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 131–152). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Maid-Kohnert, U. (2020). Gute-Böse Lebensmittelindustrie? In C. Klotter, E.-M. Endres (Hrsg.), *Gute – Böse Lebensmittelindustrie. Ein Diskurs der Ernährungsakteure*. (S. 121–134). Springer.
- Müller-Christ, G. & Pijetlovic, D. (2018). *Komplexe Systeme lesen. Das Potential von Systemaufstellungen in Wissenschaft und Praxis*. Springer Gabler.
- Oeftering, T., Oppermann, J., Fischer, A. & Hantke, H. (2019). Lebensweltsituationsorientierte Konstruktion von Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung. In C. Fridrich, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (S. 265–292). VS Springer.
- Ott, B. (2007). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens: Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Cornelsen.
- Paffrath, F. H. (2014). *Einführung in die Erlebnispädagogik. Praktische Erlebnispädagogik*. ZIEL.
- Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2019). *Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren: Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb* (6. Auflage). wbv Verlag.
- Plöhn, I. (1998). *Flow-Erleben: Eine Erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche*. Luchterhand.
- Pranger, J. & Hantke, H. (2020). Die Wertschöpfungskette der Lebensmittelindustrie als Resonanzraum – Ein offenes Lernaufgabenkonzept im betrieblichen Einsatz. *Hausalt in Bildung und Forschung*, 9(3), 81–98.

- Pranger, J., Hantke, H., Loga, D. & Flohr-Spence, N. (2020). *Basismodul „Regionalität“*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/NaReLe_BM_6_Regionalitaet_Auszubildende.pdf
- Prediger, S., Ralle, B., Rothgangel, M. & Hammann, M. (Hrsg.) (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen*. Waxmann Verlag.
- Reich, K. (2007). *Leittextmethode*. Universität Köln. <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/leittexte.pdf>
- Reißland, J. & Müller, C. (2020). Zukünftige Herausforderungen in der betrieblichen Ausbildung gestalten – Reflexivität als Grundlage für das betriebliche Ausbilderhandeln. In *bwp@ Spezial 17: Zukunftsdiskurse – berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexionen eines Modells für eine nachhaltige Wirtschafts- und Sozialordnung* hrsg. v. Slopinski, A./Panschar, M./Berding, F./Rebmann, K., 1–23. https://www.bwpat.de/spezial17/reissland_mueller_spezial17.pdf
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Franz Steiner Verlag.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Singer-Brodowski, M., Grapentin-Rimek, T. (2018). *Executive Summary. Die Transformation der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung voranbringen*. https://www.bne-portal.de/files/executive_summary_beruflche_bildung.pdf
- Schott, T. (2009). *Kritik der Erlebnispädagogik* (2. Aufl.). Systematische Pädagogik: Bd. 5. Ergon-Verlag.
- Schütt-Sayed, S., Casper, M. & Vollmer, T. (2021). Mitgestaltung lernbar machen – Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Melzig, W. Kuhlmeier, S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. (S. 200–230). Verlag Barbara Budrich.
- Sloane, P. F. E. (2006). Modellversuchsforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 658–663). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Stoltenberg, U. & Burandt, S. (2014). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Springer Spektrum.
- Terlau, W. (2018). Verantwortungsvolles Wirtschaften für eine nachhaltige Entwicklung. In A. Gadatsch, H. Ihne, J. Monhemius & D. Schreiber (Hrsg.), *Nachhaltiges Wirtschaften im digitalen Zeitalter: Innovation – Steuerung – Compliance* (S. 63–74). Springer Gabler.
- Witte, M. D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit: Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens. Grundlagen der modernen Erlebnispädagogik*. (Bd. 5). Verlag Edition Erlebnispädagogik.

Regine Mathies

Das Patensystem – Ein Lehrveranstaltungs-konzept zur Intensivierung der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb in der Ausbildung von Lehrer*innen an beruflichen Schulen

The sponsorship system – a course concept to intensify cooperation between schools and companies in the training of teachers at vocational schools

Zusammenfassung

Lernortkooperation ist ein langjährig und kontrovers diskutiertes Konzept in der Berufsbildung. Als Kooperation zwischen schulischer und betrieblicher Arbeitswelt, die sich im Kontext einer didaktischen Zielanbindung der Handlungsorientierung verpflichtet fühlt, wird ihr großes Potential für die Gestaltung handlungsorientierter Lehr-Lernsettings zugesprochen. Eine entsprechende Ausrichtung schulischer Lernprozesse an authentischen Praxisanforderungen bedarf der intensiven Koordination zwischen den Ausbildungspartner*innen. Der vorliegende Praxisbeitrag gibt Einblick in ein Lehrveranstaltungs-konzept an der Pädagogischen Hochschule Tirol, das Lernortkooperation in Theorie und Praxis im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen und Lehrer*innen des technisch-gewerblichen Fachunterrichts fokussiert: Aus gemachten Beobachtungen/Erfahrungen an den Lernorten Schule und Betrieb soll mögliches Entwicklungspotential für die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungspartner*innen identifiziert und ein didaktisch begründetes Konzept zur Forcierung nachhaltigen Lernens von Auszubildenden entwickelt sowie Implikationen auf die eigene Professionalitätsentwicklung im Lehramtsstudium reflektiert werden.

Abstract

Learning location cooperation is a long-standing and controversially discussed concept in vocational education. As a cooperation between school and company working environments, which feels committed to action orientation in the context of a didactic target connection, it is said to have great potential for the design of action-oriented teaching-learning settings. A corresponding orientation of school learning processes to authentic practical requirements requires intensive coordination between the training partners.

This practical contribution provides an insight into a course concept at the University of Teacher Education Tyrol, which focuses on learning location cooperation in theory and practice within the framework of the training of vocational school teachers and teachers of technical and industrial subjects: From observations/experiences made at the learning sites school and company, possible development potential for the cooperation between the training partners is to be identified and a didactically justified concept for the promotion of sustainable learning of trainees is to be developed as well as implications for one's own professional development in the teacher training program are to be reflected.

1 Lernortkooperation – eine implizite Normalität beruflicher Erstausbildung

Lernortkooperation ist im Kontext beruflicher Bildung ein fortwährend diskutiertes und vielfach untersuchtes Konstrukt¹. So konstatiert bspw. Euler bereits 2004 (S. 13):

„Auch wenn sich im Laufe der Zeit die Problembezüge gewandelt und die Zahl der Lernorte erhöht haben, so stellt die Forderung nach einer besseren Lernortkooperation eine berufsbildungspolitische Konstante dar.“

Diese Forderung wurzelt in der durch die Lernortkooperation verwirklichte Theorie-Praxis-Verzahnung, die ein Qualitätsmerkmal des Berufsbildungssystems darstellt (Dietrich & Weiterer, 2020, S. 21).

Aktuelle Studien und Veröffentlichungen, die die Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven und vermehrt im Lichte der Digitalisierung beleuchten (z. B. Rauner & Piening, 2015; Wenner, 2018, BIBB, 2020) untermauern die Aktualität dieser Aussage. Zudem macht sie den bildungspolitischen Konsens darüber, dass Kooperation der Lernorte konstitutives Element beruflicher Erstausbildung ist, deutlich (Zlatkin-Troitschanskaia, 2005, Kap. 1.1). Dies gilt insbesondere für die duale Ausbildung, für die in Österreich das Berufsausbildungsgesetz (§ 9 Abs. 5 BAG, 1969 idGF) den verpflichtenden Berufsschulbesuch und das Schulorganisationsgesetz (§ 3 Abs. 6 SchOG, 1962 idGF) die Berufsschule als Pflichtschule normiert. Aber auch für die zweite Säule der beruflichen Erstausbildung in Österreich, die berufsqualifizierenden Vollzeitschulen in mittlerer (BMS) und höherer (BHS) Form, ist Lernortkooperation durch curricular verankerte, berufspraktische Ausbildungsphasen konstitutives Ausbildungselement und damit ebenso implizite Normalität (Faßhauer, 2018; BMBWF, 2021).

Im Schuljahr 2018/2019 besuchten rund 37% der Jugendlichen in der 10. Schulstufe eine Berufsschule, ca. 26% eine BHS und ca. 13% eine BMS. Nahezu 80% der Pflichtschulabgänger*innen wählen demnach eine berufliche Erstausbildung. Das unterstreicht die Relevanz der Lernortkooperation nicht zuletzt auch im Spiegel von Fachkräftesicherung und Wettbewerbsfähigkeit (Dornmayr & Nowak, 2020, S. 103).

Eine Integration dieser Thematik in die Ausbildung von Lehrer*innen an beruflichen Schulen scheint daher notwendig. Das Curriculum für das Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, das u. a. die Ausbildung von

1 Einen exemplarischen Überblick über die diesbezüglichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionen von den 60er bis in die 90er Jahre geben bspw. Euler (2004) und Zlatkin-Troitschanskaia (2005).

Berufsschullehrer*innen und Lehrer*innen der Fachpraxis an beruflichen Vollzeitschulen in Österreich regelt, sieht eine solche Thematisierung vor.

In der konkreten Ausgestaltung des sog. Patensystems wird dabei das Augenmerk nicht nur auf eine entsprechende theoretische Auseinandersetzung gelegt, sondern versucht, auch mögliche praktische Realisierungen zu initiieren. Wie diese Initiationsprozesse im Rahmen einer Lehrveranstaltung angeleitet und umgesetzt werden, wird im Beitrag vorgestellt und einführend die dem Konzept zugrundeliegenden Zugänge erläutert.

1.1 Handlungsebenen für Lernortkooperation

Strukturell sind die Handlungsmöglichkeiten für ein Zusammenwirken der Lernorte auf unterschiedlichen Ebenen verankert²: Auf einer institutionellen Ebene ist die Zusammenarbeit von Berufsschule und Betrieb für das System der dualen beruflichen Erstausbildung gesetzlich normiert (siehe Kap.1) und wird auch auf curricularer Ebene (Lehrpläne, Ausbildungsordnungen) über Verordnungen geregelt (z.B. WKO, 2021; BMBWF, 2021). Für die vollzeitschulischen beruflichen Erstausbildungen gibt es auf der institutionellen Ebene keine gesetzliche Normierung zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb. Hier ist ein Zusammenwirken ausschließlich im Verordnungsweg über die Lehrpläne festgeschrieben.

Die Ebene der konkreten Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten bleibt vollständig in der Verantwortung der handelnden Akteure. D. h., dass eine erfolgreiche Verbindung unterschiedlicher Lernorterfahrungen zunächst in der Verantwortung der Lernenden bleibt (Euler, 2004a, S. 30; Rohs, 2020, S. 8).

Seit einigen Jahren wird aber der konkreten Gestaltung der Ausbildungspraxis unter Bezugnahme auf beide Lernorte als wesentlicher Qualitätsindikator beruflicher Erstausbildung vermehrt Bedeutung beigemessen (Lachmayr & Mayerl, 2019, S. 15).

1.2 Gestaltungsstufen von Lernortkooperation

Diese Ausgestaltung zeigt sich je nach Kooperationsintensität als Information, Abstimmung oder Zusammenwirken der Lernorte (Buschfeld & Euler, 1994, S. 10). Auf der Ebene der Information kommunizieren einzelne Akteure anlassbezogen, ohne dass gewohnte Arbeitsroutinen dadurch tangiert werden. Abstimmungsprozesse passieren ebenso anlassbezogen und beeinflussen die Rahmenbedingungen des jeweiligen Lernortes in aller Regel auch nicht. Für ein Zusammenwirken bedarf es der längerfristigen verbindlichen Zusammenarbeit an gemeinsam definierten Vorhaben, was jedenfalls einen Eingriff in Alltagsroutinen auf beiden Lernorten nach sich zieht (Buschfeld & Euler, 1994, S. 10; Faßhauer, 2018, S. 6).

Diese notwendigen Eingriffe in Alltagsroutinen, die jedenfalls mit grundsätzlichen Änderungen lang bestehender Strukturen und Kulturen für beide Ausbildungspartner*innen verbunden wären, erklären u.a., warum sich ein nachhaltiges Zusammenwirken nur schwer verwirklichen lässt und die Kooperation vorwiegend auf der Stufe der Information verhaftet bleibt. Auch die Qualität einer Abstimmung, die nicht nur der formalen Sicherstellung organisatorisch-administrativer Abläufe dient, sondern stattdessen z.B. gemeinsame Zielsetzungen fokussiert, hängt letztendlich vom Engagement einzelner Akteur*innen ab (Zlatkin-Troitschanskaia, 2005, Kap. 1.1).

² Lernortkooperation und die Verbindung von beruflichem und schulischem Lernen auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Ausprägungen wird in der Literatur auch unter dem Begriff „Konnektivität“ bearbeitet (z. B. Tynjälä, 2008; Stenström & Tynjälä, 2009; Ostendorf 2015; Aprea et al, 2020).

Für den Lernort wird im Rahmen des gegenständlichen Lehrveranstaltungskonzepts ein institutionelles Verständnis grundgelegt, das Schule und Betrieb als Einrichtungen versteht, die Lernangebote organisieren. Die diesen Einrichtungen jeweils eigenen, u. a. nach pädagogischen Funktionen unterscheidbaren, „Orte“ des Lernens (z. B. Lehrwerkstatt, Arbeitsplatz, Labor) werden vernachlässigt³ (Euler 2004, S. 13).

Das Patensystem ist der Versuch im Rahmen der Ausbildung von Lehrer*innen in der Berufsbildung einen Beitrag zur Intensivierung bzw. jedenfalls zur Initiierung von Lernortkooperationen zu leisten, wobei sich die jeweilige Handlungsebene und Gestaltungsstufe im Verlauf der Konzeptentwicklung herauskristallisieren.

2 Das Patensystem – Skizze eines Lehrveranstaltungskonzepts

Das Patensystem wurde im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrer*innen und Lehrer*innen der Fachpraxis an beruflichen Vollzeitschulen an der Pädagogischen Hochschule Tirol am Institut für Berufspädagogik seit dem Studienjahr 2015 viermal realisiert. Die Ausbildung erfolgt in einem achtsemestrigen (240 ECTS-AP), parallel zum Schulunterricht zu absolvierenden, Bachelorstudium und einem optionalen Masterstudium (60 ECTS-AP).

Ziel ist, dass die studierenden Lehrer*innen ihren Blick bewusst auf die betriebliche Ausbildungsrealität ihrer Schüler*innen richten und mögliche Potentiale und Hindernisse, die die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb markieren und die den Lernprozess der Auszubildenden wesentlich beeinflussen, erörtern. Dafür bedarf es eines Betriebes, der quasi die ‚Patenschaft‘ für die Studierenden übernimmt und ihnen Einblicke in die betrieblichen Ausbildungsbedingungen vor Ort ermöglicht.

Mit Hilfe des Ausbilderforums Tirol, das als zentrale Servicestelle für alle in der Lehrlingsausbildung Tätigen fungiert und deren Weiterbildung und Vernetzung verantwortet (amgtirol, 2021), konnten in der erstmaligen Umsetzung des Konzepts für alle Studierenden gemäß ihres beruflichen Ausbildungsprofils passende Betriebe gefunden werden. Die Rückmeldungen der Studierenden nach dem ersten Durchlauf legten aber nahe, der individuellen Auswahl eines Betriebes durch die Studierenden selbst den Vorzug zu geben.

Dies wurde in weiterer Folge berücksichtigt, sodass auf die Unterstützung des Ausbilderforums nur noch zurückgegriffen wurde, wenn Studierende keinen Betrieb finden konnten.

2.1 Lernorganisatorische Rahmenbedingungen

Das Patensystem ist in die Lehrveranstaltung „Professionsspezifisches Handeln und Wissen an beruflichen Schulen“, im achten Studiensemester als Seminar mit zwei Wochenstunden und drei ECTS-AP eingebunden. Die curricular festgemachten Lernergebnisse/Kompetenzen, die die Idee des Patensystems adressieren lauten:

„Die Studierenden

- analysieren schulische und außerschulische Kooperations- und Kommunikationsstrukturen im Bereich der beruflichen Bildung für die Entwicklung von Schule und Unterricht. [...]

³ Eine ausführlichere Differenzierung des Begriffs der Lernortkooperation ist bei Euler 2004 nachzulesen.

- sind offen für regelmäßige berufsbegleitende Fortbildungen, verknüpfen diese mit der Weiterentwicklung ihrer Institution und fühlen sich für diese mitverantwortlich.“ (PHT 2018, S. 82).

Das konkrete Konzept sieht vor, dass die Studierenden ca. einen Tag lang eine/n Ausbilder*in am Lernort Betrieb besuchen. Dadurch erhalten sie Einblick in die betriebliche Ausbildungsrealität und erstellen entlang einer konkreten Fragestellung ein didaktisch begründetes Konzept zur Forcierung nachhaltigen Lernens von Auszubildenden durch die Intensivierung der Kooperation zwischen Schule und Betrieb.

Die Leistungserfordernisse normieren unter dem Titel „Erkundung der betrieblichen Ausbildung“

- eine vorbereitende Literaturarbeit (theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik der Lernortkooperation) und Recherchetätigkeit (Daten zum Patenbetrieb),
- die Entwicklung einer konkreten Fragestellung,
- die Erstellung eines Analyseinstruments, das die Bearbeitung der Fragestellung unterstützen soll,
- den Betriebsbesuch und
- die Erstellung eines umfassenden Konzepts, in dem eine konkrete Idee vorgestellt und einer kritischen Reflexion unterzogen wird.

Das Konzept ist mit einer weiteren Reflexion zu ergänzen, die sich mit den Implikationen dieser Erfahrungen auf die eigene Persönlichkeits- und Professionalitätsentwicklung und die Schulentwicklung auseinandersetzt.

Die Vorbereitungsarbeiten und eine abschließende Reflexionsphase finden im Rahmen der Lehrveranstaltung statt und werden von dem/der jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter*in angeleitet und begleitet.

Eine abschließende Plakatausstellung, zu der hochschulinterne Interessierte, Vertreter*innen der Schulen und Bildungsdirektionen und die Paten eingeladen sind, ermöglicht neben der Dissemination der Ergebnisse auch den Austausch zwischen schulisch und hochschulisch Verantwortlichen und den Vertreter*innen aus den Betrieben.

2.2 Entwickelte Konzepte – Beispiele

Die im Rahmen des Patensystems entwickelten Konzepte und Ideen sind – nicht zuletzt aufgrund des umfassenden Spektrums an Berufsfeldern – facettenreich und nehmen nicht nur die unmittelbaren Lernprozesse von Auszubildenden in den Blick, sondern stellen auch auf neue Formen der Zusammenarbeit der Ausbildungspartner*innen ab. Dabei fokussieren die Konzepte insbesondere die Gestaltungsstufen Information und Abstimmung. In einzelnen Fällen wurde auch die beiderseitige Absicht geäußert, die ausgearbeitete Idee gemeinsam weiterzuentwickeln und längerfristig in das Ausbildungssystem zu integrieren.

Die nachstehenden Konzeptbeispiele zeigen exemplarisch die Vielfalt der ausgearbeiteten Ideen:

Überbetriebliche Projektwoche im Zimmereihandwerk (Duale Berufsausbildung):

In dieser Konzeptidee wird vorgeschlagen, dass die Berufsschule durch die Kooperation mit Betrieben, die über die neuesten technischen Ausstattungen (z.B. CNC-Abbundanlagen) verfügen, Projektwochen organisiert, die allen Auszubildenden ein Arbeiten mit diesen

Anlagen ermöglicht. Die Vor- und Nachbereitung auf diese Projektwoche übernimmt die Berufsschule ebenso wie auch die Organisation und Abstimmung mit dem Kooperationsbetrieb, der für diese Woche entsprechendes Schulungspersonal und auch Maschinen zur Verfügung stellen muss. Allfällige Vorbereitungsarbeiten für das Projekt müssen in den jeweiligen Ausbildungsbetrieben ausgeführt werden, die ihre Auszubildenden für diese Projektwoche anmelden können. Die Durchführung sollte in der ersten Sommerferienwoche erfolgen. Die Finanzierung müsste – durch die Freistellung der Auszubildenden für diese Woche – jeder Betrieb übernehmen. Die Projektwoche wurde im Jahr der Ausarbeitung des Konzepts realisiert.

Neuausrichtung des Tages der offenen Tür an Berufsschulen (Duale Berufsausbildung):

Aufgrund des Betriebsbesuches bei den Österreichischen Bundesbahnen als großen Lehrlingsausbildungsbetrieb wurde ein Konzept entwickelt, das die Beteiligung der Wirtschaftskammer und der Lehrbetriebe am Tag der offenen Tür der jeweiligen Berufsschulen vorschlägt. Dadurch würde die Schule für einen Tag zur zentralen Anlaufstelle, wo alle für die Ausbildung relevanten Akteure für Informationen zur Verfügung stünden. Damit bekämen nicht nur interessierte Schüler*innen einen umfassenden Einblick in die Bedeutung der Dualität der Ausbildung, auch die Betriebe könnten eine weitere Plattform für die Präsentation ihres Betriebes und zur Attrahierung von Lehrlingen nutzen. Die Studierenden merken in ihrer Ausarbeitung aber auch an, dass eine betriebliche Beteiligung zwar für große Betriebe durchaus vorstellbar sei, für Klein- und Mittelbetriebe aber wahrscheinlich kaum umsetzbar. Erstellung von Lernunterlagen für die fachpraktische Ausbildung Malerei (berufliche Vollzeitschulen):

In Anlehnung an die curricular normierte Pflicht der Schule, die Schüler*innen entsprechend auf das Praktikum vorzubereiten, wurden Lernunterlagen erstellt, die insbesondere die einzelnen Arbeitsprozess-Schritte in den Vordergrund stellen. Die Idee entstand aus einem Interview im Rahmen des Betriebsbesuchs bei einem Einzelunternehmer, der das mangelnde Wissen der Auszubildenden über die konkreten Arbeitsabläufe im Praxisalltag thematisierte. Die Lernunterlagen werden im Unterricht verwendet und deren Nutzen soll nach erfolgreichem Praktikum von den Schüler*innen evaluiert werden. Der Aufbau eines Lernunterlagen-Pools im Austausch mit Betrieben ist geplant.

Feststellbar ist, dass die im Studienjahr 2019/2020 vorgelegten Konzepte, vermehrt auf digitale Möglichkeiten zur Verbesserung der Lernortkooperation zurückgreifen. Dies wird u. a. darauf zurückgeführt, dass die Studierenden in ihrer Lernenden- wie auch in ihrer Lehrer*innenrolle durch die COVID-19-Situation zum vermehrten Einsatz digitaler Instrumente gezwungen waren, was zu einem gewissen Abbau der Hemmschwelle gegenüber diesen digitalen Möglichkeiten geführt haben dürfte.

Diese Konzepte fokussieren insbesondere die Etablierung von Online-Plattformen für eine verbesserte Kommunikation und eine vereinfachte Lernfortschrittsdokumentation. Dadurch soll nicht nur eine umfassende Reflexion durch die Auszubildenden selbst, sondern auch ein permanenter und zeitunabhängiger Einblick durch die Ausbildungsverantwortlichen in Schule und Betrieb und durch die Erziehungsberechtigten möglich werden.

2.3 Evaluierungsergebnisse

Die gesamte Lehrveranstaltung wurde im Zuge der hochschulischen Evaluierungsmaßnahmen auf freiwilliger Basis evaluiert und parallel dazu wurde den Studierenden in den ersten

Jahren die Möglichkeit geboten, explizit zum Patensystem anonym Rückmeldung zu geben. Beide Maßnahmen erbrachten ebenso unzureichende Rücklaufquoten, wie eine im letzten Durchlauf durchgeführte Online-Befragung.

Es kann daher nicht auf aussagekräftige Evaluierungsergebnisse rekurriert, sondern bestenfalls Tendenzen ausgemacht werden, die sich v. a. aus den schriftlichen Reflexionen der Studierenden ableiten lassen.

Diese Reflexionen zeigen durchwegs, dass durch die Zusammenarbeit mit den Betrieben eine gewisse Sensibilisierung für das Potential gelingender Lernortkooperation, bei gleichzeitigem Bewusstsein über die mannigfaltigen Restriktionen (persönlich, administrativ oder organisatorisch bedingt) im Zuge einer tatsächlichen Realisierung, gelungen ist.

Das mögliche Potential wird dabei nicht nur für die Lernprozessgestaltung, sondern durchaus auch für die eigene Persönlichkeits- und Professionalitätsentwicklung und auch für die Schulentwicklung erkannt.

Inwieweit diese Erkenntnisse aber nachhaltig wirken, bleibt aufgrund mangelnder Daten offen. Ebenso offen bleiben muss, ob und inwieweit sich die Konzeptideen weiterentwickelt und ggf. tatsächlich – im Sinne eines Zusammenwirkens – in der Praxis etabliert haben.

3 Fazit und Ausblick

In Ergänzung zu den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, in denen betriebliches Lernen thematisiert wird, ist das Patensystem eine weitere Möglichkeit, die betriebliche Perspektive in die Ausbildung beruflicher Lehrer*innen zu integrieren.

Durch diese Integration wird die Theorie-Praxis-Verschränkung durch Lernortkooperationen als Gütekriterium des Berufsbildungssystems ins Zentrum der Auseinandersetzungen gerückt und die Relevanz dieser Verschränkung auch mit dem Professionalisierungsanspruch des eigenen Studiums sowie mit der beruflich-schulischen Ausbildung in der Parallelität von Theorie und Praxis kontrastiert (PHT, 2018, S. 15; Dietrich & Weiterer, 2020, S. 21).

Für eine didaktisch-konzeptionelle Weiterentwicklung wäre zu überdenken, ob das Konzept nicht über mehrere Studiensemester curricular verankert werden könnte. Damit wäre jedenfalls eine längerfristige und kontinuierliche inhaltliche Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit den Betrieben möglich, die ggf. auch noch ein Projektergebnis während der Studienzeit ermöglicht.

Ebenso im Sinne der Kontinuität und der Intensivierung der Kooperation zwischen der Hochschule und den Betrieben könnte versucht werden, einen Pool an Betrieben aufzubauen, die in jedem Studienjahr für dieses Konzept zur Verfügung stehen. Das würde eine längerfristige Zusammenarbeit zwischen den hochschulisch und den betrieblich verantwortlichen Akteur*innen und damit eine entsprechende Qualitätsentwicklung des Konzepts ermöglichen. Inwiefern das angesichts der sehr heterogenen Berufsfelder der Studierenden gelingen könnte, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Ein weiterer Blick auf den Aspekt einer längerfristigen Kontinuität legt aber jedenfalls die Integration des Patensystems in das Fortbildungsangebot beruflicher Lehrer*innen nahe. Dadurch könnte die berufliche Lehrer*innenprofessionalisierung im Rahmen der Fortbildung um eine betriebliche Facette erweitert werden.

Autor*innenangaben

Regine Mathies: Pädagogische Hochschule Tirol, Hochschulprofessorin
regine.mathies@ph-tirol.ac.at

Literaturverzeichnis

- amg-tirol. (2021). *Ausbilderforum*. <https://www.amg-tirol.at/>
- BAG (1969). BGBl. I Nr. 142 in der Fassung vom 6. Juli 2021. Abgerufen am 6. Juli 2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>
- BIBB (2020). Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. *Kooperation der Lernorte*, (4) 2020. Franz Steiner. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16766>
- BMBWF (2021). *Berufsbildende Schulen*. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/>
- Buschfeld, D. & Euler, D. (1994). Antworten, die eigentlich Fragen sind – Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. (2) 1994, 9-13. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/14835>
- Dietrich, S. & Weiterer, B. (2020). Erweiterte Lernortkooperation im Branchen-Campus als Motor für die Digitalisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. (4) 2020, 21-23. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16781>
- Dornmayr, H. & Nowak, S. (2020). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2020. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. ibw-Forschungsbericht Nr. 203. <https://ibw.at/forschung/duale-berufsbildung-lehrlingsausbildung>
- Euler, D. (2004). *Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte?* In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*. Bd. 1: theoretische Fundierungen (S. 12-24). Bertelsmann.
- Euler, D. (2004a). *Lernortkooperation im Spiegel der Forschung*. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation*. Bd. 1: theoretische Fundierungen (S. 25-40). Bertelsmann.
- Faßhauer, U. (2018). *Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf*. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_37-1
- Lachmayr, N. & Mayerl, M. (2019). 3. *Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr*. Veröffentlichter Endbericht, öibf. https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dll.php?api_user_id=2190915&dlkey=HFJIXRVF&content_type=application/pdf
- PHT (2018). *Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe*. <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650615>
- Rauner, F. & Piening, D. (2015). *Die Qualität der Lernortkooperation. A+B Forschungsbericht Nr. 20*. Bremen: Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung. https://www.ibb.uni-bremen.de/files/upload/documents/publications/AB_20.pdf
- Rohs, M. (2020). Lernortkooperation findet in den Köpfen der Lernenden statt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. (4) 2020, 8-10. <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16772>
- SchOG (1962). BGBl. I Nr. 242 in der Fassung vom 6. Juli 2021. Abgerufen am 6. Juli 2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität. *Journal of Technical Education*, 6 (1), 223–237. <https://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/123>
- WKO (2021). *Liste der Lehrberufe von A-Z – inkl. Prüfungsordnungen*. *Ausbildungsordnungen und Prüfungsordnungen*. https://www.wko.at/service/bildung-lehre/liste_lehrberufe_a-z.html
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2005). Kooperation zwischen Ausbildungsinstitutionen und Lernorten in der beruflichen Bildung – eine multidisziplinäre Betrachtung. *bildungsforschung*, (1) 2005. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.10>

Peter Schumacher

Genussbotschafter¹ Ötztal – Ausbildungsverbund im Saisontourismus mit regionalem Mehrwert

Genussbotschafter Ötztal – regional added value by apprenticeship cooperation

1 Einleitung

Anfang September 2020 wurden die ersten Ötztaler Lehrlinge als „Genussbotschafter“ zertifiziert. Acht angehende Gastronomie-Fachkräfte haben ein in dieser Form einzigartiges Ausbildungsprojekt besucht, 4 davon abschließend absolviert. Es soll im Folgenden beschrieben werden, wie die Not des Fachkräftemangels in einer Tiroler Urlaubsdestination die unterschiedlichen Zielsetzungen der Attraktivierung dualer Bildung, der Hebung nachhaltigen Bewusstseins, der Absatzchancen bäuerlicher Produkte und der Vermarktung der Tourismusregion zu einer gemeinsamen Initiative zusammenführte.

An den zwei Tagen in der Küche haben wir uns richtig ausleben können. Es hat einfach geheißen: „Wir haben aus der Region dieses Fleisch, dieses Gemüse, diesen Käse usw. Macht was draus!“ (Alfredo Riml, Kochlehrling, Hotel Alpina, Sölden)

Beim Metzger waren wir von der Schlachtung eines Tieres bis zur Verarbeitung dabei. Dabei wird einem klar, dass man so ein Tier auch zur Gänze verwerten soll. Als Koch kann man selbst Vorbild sein und weniger Abfall produzieren. (Christian Gritsch, Kochlehrling, Alpengasthof Grüner, Sölden)

Wenn man nur mit heimischen Produkten arbeiten darf, ist das sehr interessant. Auch über das Zerteilen von Fleisch habe ich in den 3 Tagen in der Metzgerei viel gelernt. (Lilly Gamper, Kochlehrling, Tophotel Hochgurgl)

Das Projekt ist genau auf die Lehrlinge in der Region zugeschnitten. Der Start im Ötztal war toll, wir sind von allen Seiten unterstützt worden. Inzwischen interessieren sich auch andere Regionen dafür und es wäre das Ziel, dass jedes Tal, jede Region eigene Genussbotschafter/innen hat, dass Produzenten, Landwirtschaft und Gastronomie zusammenarbeiten. (Philipp Stohner, WIFI-Tirol, Vizepräsident des Verbands der Köche Österreichs)

¹ Die männliche Geschlechtsbezeichnung Genussbotschafter wurde von den Projektträgern der einfacheren Lesbarkeit wegen gewählt. Überdies haben am Pilotmodul ausschließlich Burschen teilgenommen. Selbstverständlich sind mit der Namensgebung aber auch weibliche Lehrlinge mitgemeint.

2 Ausgangslage

Die Entstehungsgeschichte des hier darzustellenden Projekts beginnt in der Raiffeisenbank Sölden. Der dort betriebene Veranstaltungs- und Ausstellungsraum bearbeitet in loser Folge verschiedene Themen mit Bezug zum hinteren Ötztal und wird von der Innsbrucker Agentur Büro 54 bespielt. Die inhaltlichen Schwerpunkte eröffnen neben kulturellen auch wirtschaftliche Fragestellungen, weshalb es nur eine Frage der Zeit war, dass sich Wirtschaftstreibende und Tourismusverantwortliche auf der Bühne des „erbe kulturraum sölden“ zum immer dringlicher werdenden Problem des Fachkräftenachwuchses in den Tourismusbetrieben des Tals austauschten. Es ist festzuhalten, dass im Ötztal, einer der tourismusintensivsten Gegenden des Landes (und der ganzen Welt) aktuell gerade einmal 17 Kochlehrlinge, 9 Restaurantlehrlinge und 8 Personen in der Doppelberufsausbildung beschäftigt werden. Neben verschiedenen Vorschlägen und Ideen fand in diesem Zusammenhang der Autor dieses Beitrags Gelegenheit, als eine mögliche Lösung der Problematik die Installation von Ausbildungsverbünden für Lehrlinge anzuregen. Die in der späteren Umsetzung des Projekts versammelten Interessenlagen sind durchaus vielfältig: Neben die berufspädagogischen und ausbildungsrechtlichen Aspekte einer überbetrieblichen Verbundausbildung und die bereits erwähnte betriebswirtschaftliche Herausforderung der Mitarbeiterakquise treten die Anliegen des Tourismus-Marketing sowie jene der örtlichen Landwirtschaft. Während die Verantwortlichen der Tourismuswerbung eine Möglichkeit erkannten, in diesem Projekt den Megatrend der Regionalität zu verankern, sahen die bäuerlichen Produzenten und ihre Repräsentanten sich eröffnende Absatzchancen für vor Ort produzierte Lebensmittel. Der gegenständliche Beitrag wird sich in erster Linie mit den Möglichkeiten und Grenzen des beschriebenen Projekts im Kontext der Lehrlingsausbildung in Tourismusberufen beschäftigen. Das liegt nicht nur im Sinne der Zielsetzung dieser Publikation auf der Hand, sondern auch im Interesse des Autors, der in der Tiroler Arbeiterkammer für Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung zuständig ist.

3 Berufsbild

Die rechtlichen Grundlagen der dualen Berufsausbildung regelt das Berufsausbildungsgesetz (BAG), in welchem zum einen angeordnet wird, dass der Lehrberechtigte unter Bedacht- nahme auf die Ausbildungsvorschriften des Lehrberufes für die Ausbildung des Lehrlings zu sorgen hat (§ 9), und zum anderen, dass diese Ausbildungsvorschriften Berufsbilder enthalten, in welchen die dem Lehrberuf eigentümlichen Arbeiten und Anforderungen festzulegen sind. Nach Lehrjahren gegliedert sind die wesentlichen Fertigkeiten und Kenntnisse anzuführen, die während der Ausbildung zu vermitteln sind (§ 8).

Im hier interessierenden Zusammenhang wird etwa auf folgende Berufsbildpositionen des Lehrberufs Koch/Köchin (BGBl II 137/2019) verwiesen: Den Einfluss des Standorts auf das Leistungsangebot des Lehrbetriebs erklären können (1.2), Gästen bei Bedarf Auskunft über die Zubereitung von Speisen geben (1.5), unterschiedliche Fleischarten und -teile erkennen sowie deren Verarbeitungsmöglichkeiten erklären (4.11), Herkunft von gängigen Fischarten sowie deren Verarbeitung und Zubereitung erklären (4.18), geeignete regionale und saisonale Produkte für Tages- und/ oder Wochenkarten auswählen (5.2.), unterschied-

liche Käsearten empfehlen (5.5), Kunden über das österreichische, saisonale, regionale (...) Speisenangebot im Betrieb beraten (5.8).

Im Lehrberuf Restaurantfachmann/frau (BGBl II 139/2019) nimmt der Genussbotschafter Ötztal beispielsweise auf folgende Berufsbildpositionen unmittelbar Bezug: Den Einfluss des Standorts auf das Leistungsangebot des Lehrbetriebs erklären (1.2.), Gäste über das Speisenangebot, dessen Zusammenstellung und Zubereitungsverfahren informieren (4.6), Gäste im Bezug auf das (...) saisonale, regionale (...) Speisenangebot beraten (4.10), Kunden zur Durchführung von gastronomischen Veranstaltungen beraten und deren Umsetzung (...) organisieren und planen (4.11).

Im Lehrberuf Hotel- und Gastgewerbeassistent/in (BGBl II 58/2020) werden im beschriebenen Projekt folgende Ziele des Berufsbilds speziell bedient: Gäste über das Freizeitangebot der Region beraten (4.4.4), Gäste über das Frühstücks-, Getränke- und Speisenangebot informieren (4.4.8), an der Gestaltung betrieblicher Kommunikationsmittel mitarbeiten (6.2.1), am Außenauftritt des Lehrbetriebs mitwirken (6.2.2), die betrieblichen Online-Kampagnen darstellen und daran mitwirken (6.4.2).

4 Ausbildungsverbund

Das BAG sieht ferner vor, dass einem Lehrbetrieb eine ergänzende Ausbildung durch Ausbildungsmaßnahmen in einem anderen geeigneten Betrieb oder in einer sonstigen Einrichtung vorgeschrieben werden kann. Dies gilt insbesondere, wenn er selbst diese festgelegten Fertigkeiten und Kenntnisse des Berufsbildes nicht in vollem Umfang vermitteln kann. Neben den erwähnten und von der Wirtschaftskammer als Behörde in mittelbarer Bundesverwaltung im Lehrvertrag protokollierten Ausbildungsverbünden besteht im Rahmen der Privatautonomie der Lehrvertragspartner*innen aber auch die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis und im Interesse der Ausbildungsqualität außerbetriebliche bzw. überbetriebliche Maßnahmen zu setzen. Die duale Berufsausbildung als – unmittelbar an den Erfordernissen des Arbeitsmarkts und der wirtschaftlichen Situation orientiertes – Bildungssystem hat hier Möglichkeiten, die über jene der Berufsbildenden oder gar Allgemeinbildenden Schulen weit hinausgehen. Da derartige (auch freiwillige) Ausbildungsverbünde im Interesse der Ausbildungsqualität sowie der Attraktivität der Lehrlingsausbildung gelegen sind, werden sie von Seite der Sozialpartner*innen aktiv unterstützt und im Rahmen der Lehrbetriebsförderung gemäß § 19 c BAG auch finanziell gefördert. Konkret kann der Betrieb die Teilnahmekosten seines Lehrlings zu 75% refundiert erhalten. Das Modell „Genussbotschafter Ötztal“ ist somit ein freiwilliger Ausbildungsverbund unter Inanspruchnahme von öffentlichen Fördermitteln.

Die Teilnahme der Lehrlinge ist hingegen keineswegs freiwillig – geschieht der Besuch des Ausbildungsverbundes doch im Rahmen der betrieblichen Ausbildungspflicht und während der bezahlten Arbeitszeit.

5 Zwischensaison

Der weitaus größte Teil der Tiroler Tourismuslehrlinge wird in Saisonbetrieben ausgebildet. Im Ötztal dürfte der Anteil der Ausbildungsbetriebe mit saisonalen Öffnungszeiten 100% betragen. Das bedeutet, dass die ganzjährig beschäftigten Lehrlinge einige Wochen – manchmal bis zu drei Monaten – pro Jahr keine Ausbildung erhalten. Auch wenn die Zwischensaisonen teilweise zu Urlaubsverbrauch oder auch Berufsschulbesuch genutzt werden können, verbleiben über die Lehrzeit gesehen viele Wochen für jeden Lehrling, die für die berufliche Qualifizierung verloren sind. Die Einrichtung von Ausbildungsverbünden (verpflichtend oder freiwillig) in den Zeiten der Betriebsschließung läge somit zwar auf der Hand, spielt in der Praxis aber so gut wie keine Rolle. Es fehlt an Vermittlungsstrukturen, dem notwendigen rechtlichen Wissen und allzu oft auch einfach am Willen vieler Lehrbetriebe, Ausbildungsbemühungen zu unternehmen, die über das schlichte Mitlaufen der Lehrlinge in der Alltagsroutine hinausgeht. Auch wenn Saisonschwankungen für erwachsene Tourismusmitarbeiter Teil der beruflichen Realität sind, führen sie gerade bei Jugendlichen in der Entwicklung neben dem Verlust von fachlicher Anleitung zu Stillstand bzw. auch psychischen Belastungen. Aus berufs- wie generell pädagogischer Sicht, ist die Nutzung der Zwischensaisonen in Tourismusbetrieben zu Ausbildung und Qualifizierung daher dringend geboten. Jenes, im Konzept des „Genussbotschafter Ötztal“ angebotene Ausbildungsprogramm ist grundsätzlich auch durch Lehrlinge von Ganzjahresbetrieben nutzbar, auch wenn (wie weiter vorne im Text bereits erwähnt) ein diesbezüglicher Bedarf aktuell nicht besteht.

6 Konzeption

Unter der Moderation des Büro 54 erarbeiteten die Vertreter der beteiligten Institutionen (Raiffeisenbank Sölden, Tourismusverband Ötztal, WIFI, Wirtschaftskammer-Lehrlingsstelle, Wirtschaftskammer-Förderstelle und Arbeiterkammer/Jugendabteilung) ein Curriculum mit dem übergeordneten Ziel, den beteiligten Lehrlingen möglichst tiefe und vielfältige Einblicke in die bäuerliche Lebensmittelproduktion des Ötztals sowie kulturelle Belange der Region zu ermöglichen, um so ihre berufsfachliche Ausbildung zu begleiten, einen fundierten Verständniszusammenhang herzustellen und sie auf diese Weise nach innen (eigene Lehrbetriebe, Herkunftsfamilien und Peergroups vor Ort) wie nach außen (inländische und ausländische Urlaubsgäste) tatsächlich zu „Genussbotschaftern“ zu machen.

Die Teilnahme am Ausbildungsverbund ist nur Ötztaler Lehrlingen bzw. Lehrlingen aus Ötztaler Betrieben zugänglich. Immerhin stehen die kulturellen und kulinarischen Gegebenheiten dieses Tals im Mittelpunkt der Schulung, ist der maßgebliche Träger Tourismusverband eben jener des Ötztals und ist diese Region auch in Bezug auf die Namensgebung des Projekts von Relevanz.

Bei der Planung der Umsetzung konkreter zwischenbetrieblicher Ausbildungen standen folgende Überlegungen Pate:

- Größtmögliche Praxisnähe
- Einbindung möglichst vieler ergänzender Ausbildungsangebote
- Realisierung des Ausbildungsertrags noch innerhalb der Verbundmaßnahme
- Berücksichtigung sämtlicher gastronomischer Lehrberufe bzw. der durch sie abgedeckten Bereiche Küche, Service und Rezeption/Büro.

- Unterstützung des Theorie-Praxistransfers im Rahmen einer trialen Berufsqualifizierung (Lehrbetrieb, Berufsschule, Partner im Ausbildungsverbund)
- Kompetenzorientierung und Handlungsbefähigung

Diesen Leitlinien entsprechend wurden drei je fünftägige Module konzipiert, von denen jedes aus zwei Teilen besteht: drei Tage Praxis bei Ausbildungspartner*innen, zwei Tage Workshop zur konkreten Umsetzung des Erlernten. Den oben genannten Überlegungen folgend soll die Tätigkeit an den jeweils drei Praxistagen über sonst übliche Betriebserkundungen bzw. Exkursionen weit hinausgehen. Als angehende Gastronomiefachleute sollen die Lehrlinge in den jeweiligen Produktionsprozess und Arbeitszusammenhang durch unmittelbare Mitarbeit direkt eingebunden werden. In den – in Kooperation mit dem WIFI durchgeführten – Workshops sollen die Praxiserfahrungen verdichtet, reflektiert und für die jeweilige Berufswirklichkeit konkret umgesetzt werden.

Der Genussbotschafter-Lehrgang 2020 im Detail:

Tab. 1: Modul 1: Ötztaler Fleischspezialitäten

Tag 1	Küche	Schlachtung und Theorie	Metzgerei
	Service, Rezeption/Büro	Destinationsentwicklung	Tourismusverband
Tag 2	Küche	Zerteilung der Schlachtkörper	Metzgerei
	Service, Rezeption/Büro	Destinationsentwicklung	Tourismusverband
Tag 3	Küche	Verarbeitung und Veredelung (Wurst, Speck usw.)	Metzgerei
	Service, Rezeption/Büro	Destinationsentwicklung	Tourismusverband
Tag 4	Küche	Fleischteile und Garmethode	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Storytelling	WIFI – Workshop
Tag 5	Küche	Fertigstellung von Gerichten und Beilagen	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Impulse für eine neue Gastfreundschaft	WIFI – Workshop

Tab. 2: Modul 2: Almwirtschaft im Ötztal

Tag 1	Alle Lehrberufe	Almwirtschaft, Milchwirtschaft	Alm Gampe Thaya
		Almkräuter, Honig, Verkostung von Almprodukten	
Tag 2	Alle Lehrberufe	Käseproduktion	Käserei, Joghurtherzeuger
		Stallwirtschaft	Landw. Betrieb
Tag 3	Alle Lehrberufe	Bienen und Honig	Imkerei
		Traditionelles Brotbacken	Bäckerei
Tag 4	Küche	Kochen mit Käse	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Sensorikschulung (anhand regionaler Almspezialitäten)	WIFI – Workshop
Tag 5	Küche	Kräuter & Co (Kochen mit regionalen Kräutern)	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Almcocktail (Getränkespezialitäten auf der Alm)	WIFI – Workshop

Tab. 3: Modul 3:

Tag 1	Alle Lehrberufe	Obst im Ötztal	Obstlager
		Wein	Weingut Zoller
Tag 2	Alle Lehrberufe	Foodhunting	Foodhunter
		Essenskultur im Ötztal	Heimatismuseum
Tag 3	Alle Lehrberufe	Fisch und Wild	Ötztaler Quellsfische
		Naturpark Ötztal	Naturparkhaus
Tag 4	Küche	Regionalität neu in Szene gesetzt	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Training Abschlussevent	WIFI – Workshop
Tag 5	Küche	Ötztaler Klassiker	WIFI – Workshop
	Service, Rezeption/Büro	Abschlussevent	im Rahmen Vent unplugged

7 Zukunft

Nach erfolgreicher Durchführung der ersten Module und Zertifizierung der ersten Ötztaler Genussbotschafter besteht seitens sämtlicher beteiligter Institutionen der Wunsch, das Konzept – nach einigen Anpassungen in Details – weiter zu verfolgen und auch künftig Lehrgänge anzubieten. Das Programm für Sommer 2021 steht und umfasst neben den bereits erwähnten Inhalten bspw. folgende Themen: Öztalerei-Eiswerkstatt, Bäckelar Brewery („Sölsch“), Produktion Ziegenkäse, Abendmelken, Natur- und Kulturwissen, Mehle von heimischen Getreidesorten, Brot backen im historischen Backofen. Ein eigener Verein („Öztaler Granta“) wurde gegründet und soll neben der Ausbildungsinitiative „Genussbotschafter“ ganz allgemein die Kommunikation und Vernetzung von landwirtschaftlicher Produktion und Vermarktung, Gastronomie und Hotellerie sowie Tourismusmarketing durch Veranstaltungen und Qualifizierung fördern.

8 Evaluation

Fest steht, dass der erste Pilot des Genussbotschafters weit über den berufspädagogischen Anspruch einer überbetrieblichen Zusatzausbildung für Gastronomielehrlinge hinaus positive Effekte auf das Öztal als Wirtschafts- und Lebensraum hatte und hat. Neu und im Kontext der dualen Lehrlingsausbildung durchaus innovativ ist die erfolgreich praktizierte Kooperation derart vieler und unterschiedlicher Projektpartner*innen in einer einzigen Ausbildungsinitiative. Von den teilnehmenden Lehrlingen werden insbesondere die Praxisnähe und die Erweiterung des fachlichen Horizonts positiv erwähnt. Kritischer betrachtet werden hingegen die Ausbildungsinhalte zum Kulturraum Öztal, welche als zu lebensfremd und abstrakt erlebt wurden. An einer zielgruppengerechteren Methodik in diesem Bereich soll gearbeitet werden.

Hinsichtlich der Projektdokumentation sei auf die Website des Projekts www.oetztal-genussbotschafter.at verwiesen, wo eine Fotodokumentation verfügbar ist sowie ein zusammenfassender Kurzfilm, weiters Interviews mit Verantwortlichen in den beteiligten Betrieben, Lehrlingen und Produzent*innen. Daneben besteht ein Pressespiegel über die erfolgten Medienberichte sowie eine Protokollierung sämtlicher Besprechungen des Kernteams, des erweiterten Teams sowie mit den Produzent*innen, Betrieben und weiteren Partnern. Darüber hinaus wurden die Projektpartner*innen im Anschluss an ihr jeweiliges Modul im Rahmen eines Fragebogens hinsichtlich ihrer Erfahrungen befragt sowie die Eindrücke und Lernerfahrungen der Lehrlinge im Rahmen von Interviews erhoben.

Möglichen Nachahmern, wie sie den Lehrlingen im Tiroler Tourismus wie auch den Regionen des Landes durchaus zu wünschen wären, muss jedoch klar sein, dass die Planung und Durchführung einer derartigen Initiative mit erheblichen, auch finanziellen, Aufwendungen verbunden ist. Eine tragfähige Kooperation der Organisator*innen und Projektverantwortlichen ist ebenso erforderlich wie es hilfreich ist, wenn – wie im Falle des Genussbotschafters Öztal – der Tourismusverband die Projektadministration übernimmt und eine regionale Bank bereit ist, sich zu engagieren. Während die unmittelbaren Kurskosten – wie weiter vorne beschrieben – über die WK-Förderstelle aus Mitteln des Wirtschaftsministeriums zum großen Teil übernommen werden, war für die Finanzierung des Overheads (Administration, Bewerbung, Homepage usw.) die Hilfe des Geldinstituts unerlässlich. Insofern erscheint für

Folgeprojekte vorstellbar, den Projektrahmen zumindest in der Startphase enger zu stecken und sich beispielsweise auf ein Modul mit vorerst weniger Partnern zu konzentrieren.

Autor*innenangaben

Peter Schumacher: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol, Leiter Jugendabteilung
peter.schumacher@ak-tirol.com

Literaturverzeichnis

- Hotel- und Gastgewerbeassistent/Hotel- und Gastgewerbeassistentin-Ausbildungsordnung. BGBl II, Nr. 58. Ausgegeben am 28.02.2020. Abgerufen am 02.07.2021. von
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_58/BGBLA_2020_II_58.pdfsig
- Koch/Köchin-Ausbildungsordnung. BGBl. II, Nr. 137. Ausgegeben am 27.05.2019. Abgerufen am 02.07.2021, von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_137/BGBLA_2019_II_137.pdfsig
- Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau-Ausbildungsordnung. BGBl. II, Nr. 139. Ausgegeben am 27.05.2019. Abgerufen am 02.07.2021, von
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_139/BGBLA_2019_II_139.pdfsig
- Hotel- und Gastgewerbeassistent/Hotel- und Gastgewerbeassistentin-Ausbildungsordnung – Bundesrecht konsolidiert. Abgerufen am 02.07.2021, von
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011055>
- Koch/Köchin-Ausbildungsordnung – Bundesrecht konsolidiert. Abgerufen am 02.07.2021, von
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010656>
- Restaurantfachmann/Restaurantfachfrau-Ausbildungsordnung – Bundesrecht konsolidiert. Abgerufen am 02.07.2021, von
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010658&FassungVom=2021-02-24&Artikel=&Paragraf=1&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Forschungsskizzen

Christian Vollmer und Sebastian Goreth

Effekte inner- und außerschulischer Lernorte auf die Berufsorientierung

Effects of in- and out-of-school learning on professional orientation

1 Ausgangslage

Das Vorhaben möchte der kontinuierlich wachsenden Ferne Jugendlicher zu technischen Berufen (Acatech, 2011; Tenberg, 2016) mit einer Interventionsstudie entgegentreten. Ziel ist, das fachliche Interesse, das Selbstkonzept in Technik, Lernemotionen und das Kompetenzerleben der Lernenden zu verbessern, wobei vermutet wird, dass dies am außerschulischen Lernort „Unternehmen“ besser gelingt als in der Schule. Praktische Arbeitsphasen sollen dabei besonders geeignet sein, das Interesse der Jugendlichen zu wecken (Jack & Lin, 2014).

2 Explorative Vorstudie

Eine qualitative Vorstudie (8. Schulstufe, $N = 31$) mit drei Treatmentgruppen (Betriebsbesichtigung, -praktikum und Expert*innengespräch) zeigte, dass eine solche Berufsorientierung die Lernenden bei der Entscheidungsfindung unterstützt und sich unentschlossene Lernende dadurch eher positionieren können (Abb. 1: Verringerung der Kategorie „naja“).

Unentschlossenen hilft das Treatment damit, sich bewusst für oder gegen einen technischen Ausbildungsberuf zu entscheiden. Schnuppern im Unternehmen (Betriebsbesichtigung, -praktikum) hatte, ermittelt über ergänzende Interviews mit Schüler*innen, dabei tendenziell positivere Effekte auf das Interesse als ein „weniger einprägsam[es]“ Expert*innengespräch, da der Informationsgewinn als höher und der Ablauf motivierender empfunden wurde. Die Lernenden äußerten hohes Interesse am Kennenlernen und im Umgang von Werkzeugen und Maschinen in realen Betrieben und wünschten zudem die Implementierung einer praktischen Arbeitsphase während des Treatments.

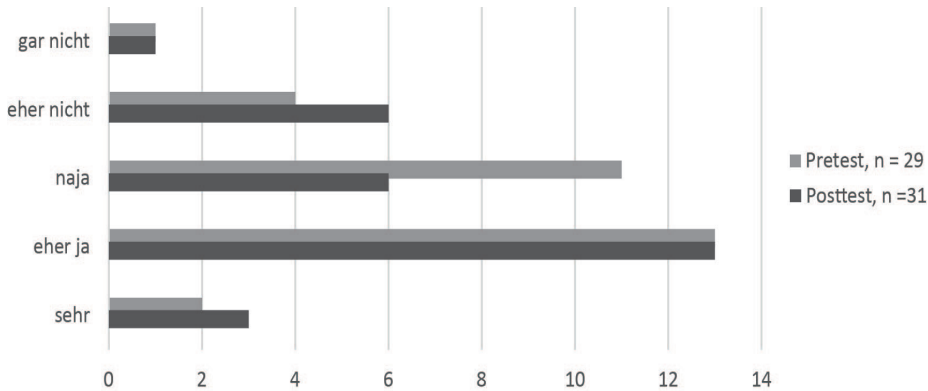


Abb. 1: Die Berufsorientierung hilft Unentschlossenen (Kategorie „naja“)

3 Quantitative Interventionsstudie

3.1 Studiendesign

Aufbauend darauf wird eine randomisierte Interventionsstudie mit Kontrollgruppe im allgemeinbildenden Werkunterricht in der 8. Schulstufe ($N \sim 1200$ Lernende) mit drei Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe (Abb. 2) durchgeführt (Itzek-Greulich & Vollmer, 2017); dabei werden die Richtlinien des CONSORT Statements befolgt (Schulz et al., 2010). Die Schulklassen werden zufällig in drei Settings und die Kontrollgruppe gelost (Abb. 2).

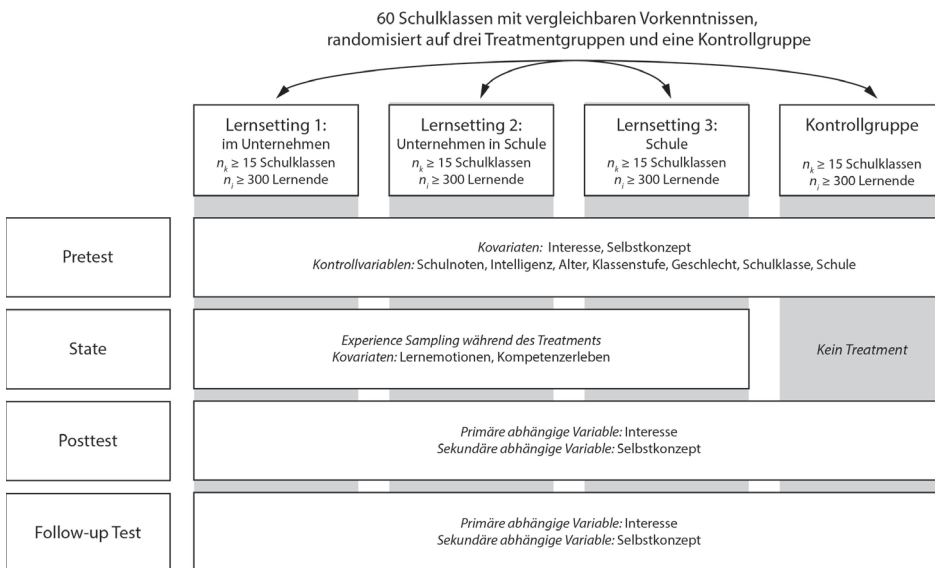


Abb. 2: Forschungsdesign der quantitativen Interventionsstudie

Die drei Settings behandeln jeweils denselben Inhalt: schulische Anforderungen, Gegebenheiten an den Ausbildungsberuf, Ablauf/Organisation der Arbeiten sowie Umgang mit Werkstoffen und Maschinen (Hüttner, 2009). Die Lernsettings unterscheiden sich organisatorisch wie folgt:

- Setting 1 „im Unternehmen“: Die Schulklasse besucht das Unternehmen,
- Setting 2 „Unternehmen in Schule“: ein Experte/eine Expertin des Unternehmens kommt an die Schule und
- Setting 3 „Schule“: die Berufsorientierung erfolgt durch die Schule.

Die Kontrollgruppe erhält keinen Unterricht zum Thema. Alle Lernsettings können auch virtuell stattfinden. Die ethischen Kriterien der World Medical Association (2013) werden eingehalten: Die Teilnahme ist freiwillig und die Daten werden auf allen Ebenen unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur anonymisiert ausgewertet.

3.2 Instrumente

Das Lernsetting wird von Pretest, State, Posttest und Follow-up-Test begleitet. Trait: fachliches Interesse, Selbstkonzept;

State: Lernemotionen, Kompetenzerleben (Wilde et al., 2009);

Kovariaten: Schulnoten (selbstberichtet);

Intelligenz: Culture Fair Intelligence Test, CFT 20-R (Weiß, 2008);

Alter (Jahr und Monat der Geburt);

Schulstufe;

Geschlecht (dichotom);

Clustervariablen: Schulklasse, Schule.

3.3 Hypothesen

Trait-Variablen: fachliches Interesse (1) und Selbstkonzept (2) nehmen zu (H1, H2), und zwar in den Settings 1, 2 und 3 stärker als in der Kontrollgruppe (H1a, H2a). Die Effekte sind in Setting 1 stärker als in Setting 3 (H1b, H2b).

State-Variablen: Die Lernemotionen (H3) sind/das Kompetenzerleben (H4) ist in Setting 1 positiver als in Setting 3 (H3).

4 Ausblick

Wir versprechen uns Impulse für die Weiterentwicklung der Berufsorientierung. Derzeit werden Fördermittel beantragt und Unternehmen beworben. Durch die Corona-Krise wird sich die Feldphase voraussichtlich auf Sommer 2021 bis Sommer 2022 verschieben.

Autor*innenangaben

Christian Vollmer: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Hochschullehrperson. christian.vollmer@ph-tirol.ac.at

Sebastian Goreth: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Hochschullehrperson. sebastian.goreth@ph-tirol.ac.at

Literaturverzeichnis

- Acatech (2011). *Monitoring von Motivationskonzepten für den Techniknachwuchs*. Acatech berichtet und empfiehlt, Bd. 5. Springer.
- Hüttner, A. (2009). *Technik unterrichten. Methoden und Unterrichtsverfahren im Technikunterricht* (3. Aufl.). Haan-Gruiten.
- Itzek-Greulich, H. & Vollmer, C. (2017). Emotional and motivational outcomes of lab work in the secondary intermediate track: The contribution of a science center outreach lab. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 3–28. <https://doi.org/10.1002/tea.21334>
- Jack, B. M. & Lin, H.-S. (2014). Igniting and sustaining interest among students who have grown cold toward science. *Science Education*, 98(5), 792–814. <https://doi.org/10.1002/sce.21119>
- Schulz, K. F., Altman, D. G. & Moher, D. (2010). CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMC Medicine*, 8, 18. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-8-18>
- Tenbergen, R. (2016). Wie kommt die Technik in die Schule. *Journal of Technical Education*, 4(1), 11–21.
- Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20-R)*. Handanweisung. Hogrefe.
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009): Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 31–45.
- World Medical Association (2013). Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber

Berufspraktika in Belgien, Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz und Slowenien

Work placements in Belgium, Germany, the Netherlands, Switzerland, and Slovenia

Ausgangssituation

Das 2019 im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich durchgeführte Forschungsprojekt widmete sich der Recherche von Good-Practice-Beispielen für „Berufspraktika“ in ausgewählten europäischen Ländern. Berufspraktika sind Instrumente der aktiven Arbeitsmarktpolitik und werden in den untersuchten Ländern von den jeweiligen Arbeitsmarktverwaltungen angeboten. Sie sind ähnlich wie die Arbeitserprobung bzw. das Arbeitstraining des AMS ausgestaltet und wenden sich einerseits an junge Menschen, die erste Erfahrungen sammeln möchten, andererseits an arbeitssuchende oder inaktive Personen, die über ein Praktikum den (Wieder-)Einstieg in den Arbeitsmarkt schaffen möchten. Somit sind explizit jene Berufspraktika im Rahmen von berufsbildenden schulischen Ausbildungsgängen oder z.B. Praktika, die im Rahmen von Hochschulstudien absolviert werden, bzw. Praktika im Sinne betrieblicher Traineeprogramme ausgenommen.

Berufspraktika wurden in der durchgeführten Studie als mit aktiver Arbeitsmarktpolitik verbundene Einsätze in Unternehmen definiert, die zusammen mit den nationalen Arbeitsmarktverwaltungen umgesetzt werden. Über Berufspraktika kann vor allem gering Qualifizierten, aber auch Personen mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf (z.B. Personen mit Behinderungen, Flüchtende, ...), der Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. in das berufliche Lernen in Unternehmen ermöglicht werden. Maßnahmen, Projekte und Initiativen, die auf eine betriebsnahe Erprobung fokussieren, wurden ländervergleichend analysiert und Good-Practice-Beispiele ausgewählt, um Schlussfolgerungen und Empfehlungen für mögliche Weiterentwicklungen in Österreich ableiten zu können.

Umsetzung

Die Länderauswahl erfolgte zweistufig: Zunächst wurden zehn Länder (BE, CH, DK, DE, FR, FI, LU, NL, SE und SI) überblicksmäßig analysiert, um herauszufinden, wo innovative Ansätze oder umfassende Programme angeboten werden. Dabei wurden zu Beginn vor allem Länder aus Zentraleuropa und skandinavische Länder berücksichtigt, die im Vergleich

mit anderen europäischen Ländern hohe Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik aufweisen (Cedefop, 2017, S. 4f.).

Im Rahmen der Basisrecherche wurden u.a. die folgenden Fragen behandelt:

- Welche Zielgruppe kann teilnehmen, welche Voraussetzungen/Bedingungen zur Teilnahme müssen erfüllt sein? Gibt es zielgruppenspezifische Angebote, z.B. für Menschen mit Fluchthintergrund oder Behinderungen?
- Welche Organisationen können Teilnehmer*innen aufnehmen? Wann besteht (k)ein Anspruch auf finanzielle Förderung? Wie erfolgt die Abgrenzung von Praktikum und Arbeitsverhältnis?
- Wie lange dauert das Berufspraktikum (Minimum bis Maximum)?
- Wie hoch ist der finanzielle Zuschuss? Was wird abgedeckt, z.B. Kostenbeteiligung, Lohn/Spesen, Urlaubsanspruch, Kranken- oder Pensionsversicherung, was nicht?
- Welche Methoden werden angewandt? Wie kommt berufliches Lernen zum Einsatz?
- Gibt es Informationen zur Erfolgsmessung? Gibt es Zahlen oder Einschätzungen zur Übernahme in Betriebe bzw. zur Zufriedenheit mit den Angeboten?
- Welche Beispiele erweisen sich als gute „Door-Opener“?

Im Anschluss an die Basisrecherche wurden fünf Länder (BE, CH, DE, NL, SI) für eine genaue Analyse ausgewählt. Es ist anzumerken, dass eine solch übersichtliche Darstellung von Berufspraktika in den Ländern bisher nicht erstellt wurde und z.B. in Belgien mit den Regionen Brüssel-Hauptstadt, Flandern und Wallonien erstmals eine Zusammenschau der bestehenden Angebote durchgeführt wurde.

Bei der Auswahl der Good-Practice-Beispiele wurde auf die praxis- bzw. betriebsnahe Anwendung fokussiert. Es wurden nicht nur einzeln angebotene Berufspraktika untersucht, sondern auch Angebote, bei denen ein Praktikum (z.B. eine Schnupperwoche oder Arbeitserprobung) in längerfristige Maßnahmen (z.B. Nachholen eines Abschlusses) integriert wurde. Berufliches Lernen im Betrieb war dabei ein zentrales Merkmal der Good-Practice-Beispiele und kam vor allem jenen Personen entgegen, die schlechte Erfahrungen mit theoretischem Lernen in der Schule gemacht hatten. Vor allem die praktische Umsetzung im betrieblichen Alltag kann ein guter Einstieg in Aus- oder Weiterbildung darstellen.

Methodisch wurde mit Desktop-Recherche und qualitativen Expert*inneninterviews (8) gearbeitet, wobei die Interviews mit Vertreter*innen der nationalen bzw. regionalen Arbeitsmarktverwaltungen oder den umsetzenden Projektträger*innen durchgeführt wurden. Die Interviews wurden telefonisch oder online geführt, aufgezeichnet, zusammengefasst und Kriterien gestützt entlang der Forschungsfragen ausgewertet (Mayring, 2016).

Ergebnisse

Basierend auf den untersuchten Good-Practice-Beispielen konnten einige Empfehlungen bzw. Rückschlüsse für die Situation in Österreich abgeleitet werden:

- Berufspraktika funktionieren v.a. für „leicht“ zu vermittelnde Personengruppen, die näher am Arbeitsmarkt sind und durch den Kontakt mit Unternehmen den (Wieder-)Einstieg in das Arbeitsleben schaffen. Personen, die weiter vom Arbeitsmarkt entfernt sind – wie Langzeitarbeitslose, Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen oder Flüchtlinge –,

benötigen mehr Zeit und zusätzliche Unterstützung, z.B. in Form einer persönlichen Assistenz. Berufspraktika stellen aber auch für arbeitsmarktferne Personen eine gute Möglichkeit dar, wieder an den Arbeitsmarkt und dessen Kompetenzanforderungen sowie an praktisches Lernen herangeführt zu werden.

- Wichtig ist, zu Beginn des Praktikums eine Kompetenzfeststellung durchzuführen, sodass das berufliche Lernen an den jeweiligen individuellen Vorkenntnissen und Kompetenzen anschließen kann; das steigert auch die Motivation der Teilnehmer*innen, da einerseits aufgezeigt wird, was sie bereits können, andererseits nicht Inhalte durchgenommen werden müssen, die bereits beherrscht werden. Klare Ziele vorab zu vereinbaren und zwischenzeitlich zu überprüfen, trägt ebenfalls zum Erfolg bei.
- Zentral für die Wirksamkeit der Praktika ist, dass sie auf den Bedarf am lokalen Arbeitsmarkt eingehen. Dadurch erhöhen sich auch die Chancen der Teilnehmer*innen, nach Abschluss in das Unternehmen übernommen bzw. langfristig am Arbeitsmarkt integriert zu werden.
- Wichtig ist auch das Monitoring der Maßnahmen, um festzustellen, welche Aspekte gut funktionieren und wo nachgeschärft werden muss. Insbesondere die Verbindung von Arbeiten und Lernen im betrieblichen Kontext könnte besser ausgestaltet werden und z.B. durch systematisches Qualitätsmanagement, inkl. selbstevaluative Elemente wie Zufriedenheit der Teilnehmer*innen und Unternehmen realisiert werden.

Autor*innenangaben

Petra Ziegler ist Gründerin und Senior Researcher am Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Sie arbeitet seit vielen Jahren als Forscherin und Projektmanagerin in den Bereichen Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung sowie Berufsinformation und ist in Forschungs- und Beratungsprojekten auf nationaler und europäischer Ebene tätig. ziegler@wiab.at

Heidemarie Müller-Riedlhuber ist Gründerin und Senior Consultant von WIAB. Seit 2003 arbeitet sie als Forscherin und Consultant im Bereich Arbeitsmarkt, Bildung und Taxonomien mit Schwerpunkt: Arbeitsmarktmaßnahmen im europäischen Vergleich; Kompetenzfeststellung/-anerkennung; Feststellung von Arbeitsfähigkeit; Berufs-/Kompetenztaxonomien.

mueller-riedlhuber@wiab.at

Literaturverzeichnis

- Cedefop. (2017). *Investing in skills pays off: the economic and social cost of low-skilled adults in the EU*. Cedefop research paper No 60. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5560>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (6. Aufl.). Julius Belz Verlag
- Ziegler, P.; Müller-Riedlhuber, H. (2019). *AMS report 140/141: Berufspraktika in Belgien, Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz und Slowenien*. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_140_141_-_Berufspraktika_BDNSS.pdf

Ingrid Hotarek

Sichtweisen von Berufsschullehrkräften zu Anforderungen und Strategien im Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie

Views of technical vocational school teachers on teaching refugees

1 Ausgangssituation/Fragestellung

Einer langen Tradition folgend werden in Österreich Facharbeiter*innen über das duale System ausgebildet (4/5 Betrieb; 1/5 Berufsschule). Die Anzahl von Auszubildenden ist allerdings tendenziell rückläufig und der Facharbeiterbedarf kann trotz umfassender Maßnahmen kaum gedeckt werden (Dornmayr et al., 2019). Die Lehrberechtigten zeigen daher vermehrt die Bereitschaft, alle Potenziale von Erwerbsfähigen auszuschöpfen – unabhängig von deren heterogenen Voraussetzungen. Aufgrund der letzten Fluchtbewegungen erhoffen sich in dem Zusammenhang einige Lehrbetriebe neue Rekrutierungsmöglichkeiten bei den Asylsuchenden. Dies birgt einerseits Herausforderungen, bspw. durch administrative Hürden oder im Umgang mit mangelnden Deutschkenntnissen. Andererseits ergeben sich positive Wirkungen, bspw. auf arbeitsmarktpolitische sowie gesellschaftlich-ökonomische Anliegen. Dabei profitieren die Betriebe in mehrfacher Hinsicht: hohes Engagement und Loyalität der neu Zugewanderten, Nutzung von Mehrsprachigkeit und beruflichen Vorbildungen, interkulturelle Weiterentwicklung etc. (Hotarek, 2018). Weiterhin eröffnet ein Zugang zur Qualifikation für den Arbeitsmarkt für alle die Chance auf gesellschaftliche und berufliche Integration.

Für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften stellt sich die Frage, ob sich beim Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie Veränderungen und somit Implikationen ergeben. In der Studie wird daher gefragt, mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sich die Lehrkräfte dadurch konfrontiert sehen und welche Bearbeitungsstrategien sie anwenden. Zudem wird ein Blick darauf geworfen, welche unterrichtsrelevanten Heterogenitätsmerkmale die Lehrkräfte den Lernenden zuschreiben (siehe bspw. Lamy, 2015; Schwarz, 2018).

2 Umsetzungskonzept

Die Studie verortet sich im qualitativen Forschungsparadigma mit dem Fokus auf Tiroler gewerblich-technische Berufsschulen. Folgendes Forschungsdesign wurde speziell für diese Fragestellung entwickelt:

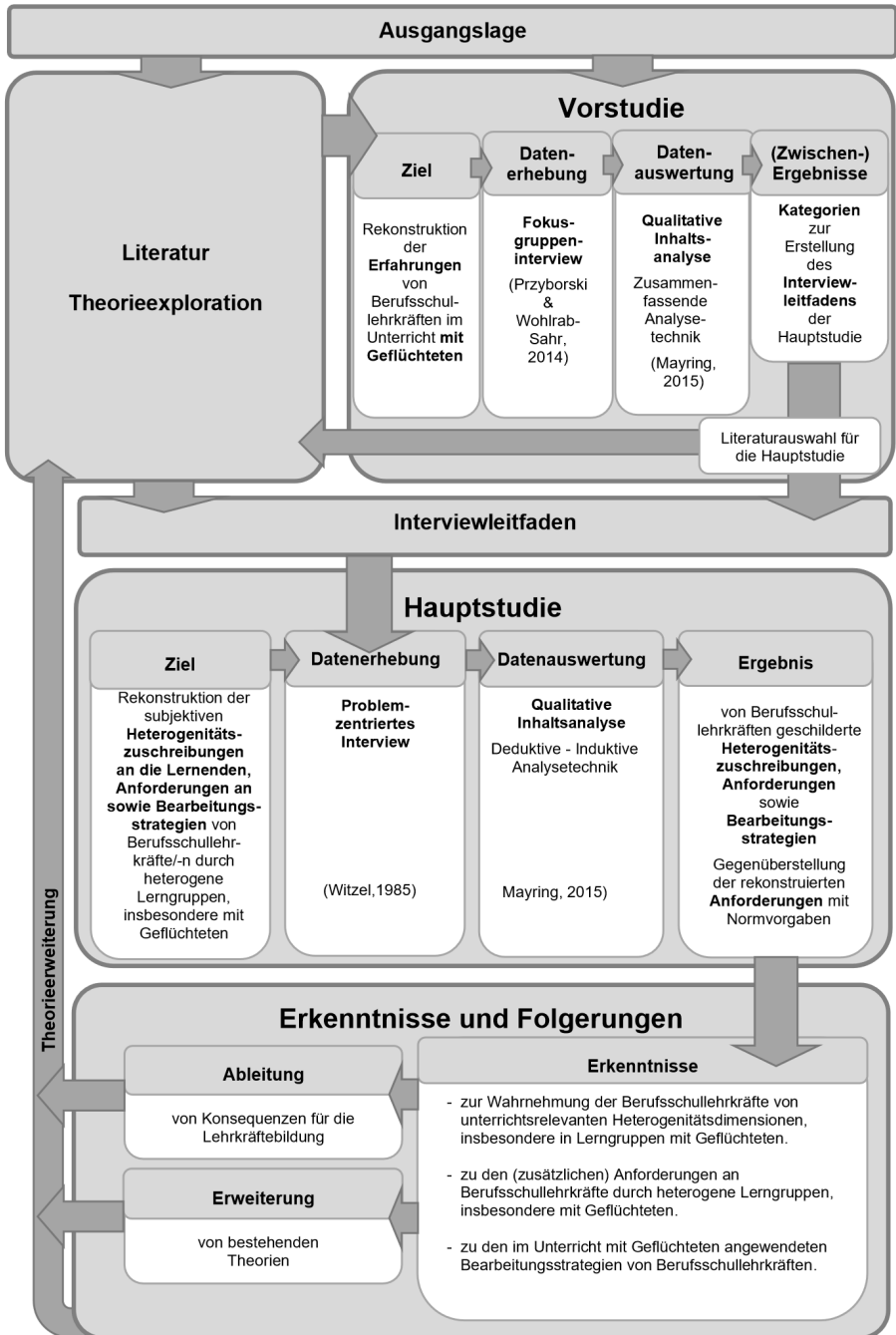


Abb. 1: Forschungsdesign

Um einen Überblick über die Situation an Berufsschulen gewinnen zu können, kam als Vorstudie ein Fokusgruppeninterview zur Anwendung. In der Pilotphase wurde eine breite Repräsentanz angestrebt, um sicherzustellen, dass mit der Vorstudie kollektive Wissensbestände aufgezeigt werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte unter Berücksichtigung vorhandener Unterrichtserfahrungen mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie sowie unterschiedlicher Berufsschulen und Geschlechter. Fünf Lehrkräfte erfüllten die geforderten Kriterien (Erhebung 2017). Die Auswertung (2018) erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalysetechnik „Zusammenfassung“ nach Mayring (2015). Aus den rekonstruierten Kategorien wurde unter Einbezug der Theorierahmung der Studie der Interviewleitfaden für die Hauptstudie erstellt, bei der problemzentrierte Interviews zum Einsatz kamen (Erhebung 2018/2019). Befragt wurden in der Hauptstudie 20 Lehrkräfte aus allen Nordtiroler gewerblich-technischen Berufsschulen, um ihre subjektiven Heterogenitätszuschreibungen an Lernende, an sie gestellte Anforderungen sowie ihre Bearbeitungsstrategien im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie zu erforschen. Die Auswertung (2020) erfolgte ebenfalls anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015), wobei deduktiv-induktiv vorgegangen wurde. Die Sichtweisen der Lehrkräfte zu den Anforderungen wurden mit Normvorgaben (bspw. dem EPIK-Modell von Schratz et al., 2011) gespiegelt, um Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften herausarbeiten zu können.

3 Ergebnisdarstellung

Aus den rekonstruierten Heterogenitätszuschreibungen von Lehrkräften an Lernende wurden insbesondere die beruflichen Vorerfahrungen unter Berücksichtigung des Einflusses der Lehrbetriebe sowie der gewählte Lehrberuf als bedeutend anerkannt. Diesen Merkmalen wird in der Literatur bis dato wenig Aufmerksamkeit zuteil. Weiterhin werden Schüler*innen mit Fluchterfahrung von den Lehrkräften nicht als homogene Gruppe stigmatisiert, sondern als Lernende mit heterogenen Voraussetzungen wie alle anderen auch. Es konnten mannigfaltige positive Einflüsse durch Schüler*innen mit Fluchtbiografie aufgezeigt werden. Dazu zählen u. a. auf der Ebene der Lehrkräfte die persönliche, interkulturelle sowie methodisch-didaktische Weiterentwicklung, das Erleben von Wertschätzung der Lehrer*innenarbeit sowie Erfolgserlebnissen, aber auch vielfältige Möglichkeiten der Förderung auf Lernende-nebene. Es wurden in der Studie umfangreiche Anforderungen aufgezeigt, mit denen sich Lehrkräfte im Unterricht mit Schüler*innen mit Fluchtbiografie konfrontiert sehen. Als neu oder erschwerend wurden u. a. Überwindung von Sprachbarrieren, Handhabung trauma-bedingter Unterrichtsstörungen sowie Vermittlung der österreichischen Kultur, deren Werte und Gepflogenheiten genannt. Die Lehrkräfte wenden fernerhin vielfältige Bearbeitungsstrategien an, u. a. die Re-Definition von Zielen sowie die Mobilisation sozialer Unterstützung (siehe Lamy, 2015). Eine Anbindung der Ergebnisse an die Theorie sowie Implikationen für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften erfolgte durch Erweiterungen mit bereits genannten Aspekten zur Heterogenitätsforschung sowie in allen Feldern des in der österreichischen Lehrer*innenbildung etablierten EPIK-Modells von Schratz et al. (2011). Empfohlen werden in Bezug auf den Fokus der Studie Adaptionen in den Curricula u. a. für den Umgang mit Sprachbarrieren, den methodisch-didaktischen Umgang mit trauma-

bedingten Unterrichtsstörungen, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Stakeholdern, die Beziehungsarbeit, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für eine positive Haltung zu den biografiebedingten Besonderheiten von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen sowie die Bewusstmachung der Verantwortung in der Rollenvielfalt einer Lehrkraft.

Durch die Studie wurden weiterführende Fragestellungen aufgedeckt, die nicht nur die Erweiterung des Forschungsfeldes (bspw. auf kaufmännische Schulen oder Werkstattlehrkräfte) abzielen, sondern Perspektiven für Forschungen in den Bereichen Schulleitungshandeln, Konfliktfeldern an Schulen, Stärkung der Wertschätzung von Lehrkräften etc. aufzeigen.

Autor*innenangaben

Ingrid Hotarek: Pädagogische Hochschule Tirol, Dozentin,
ingrid.hotarek@ph-tirol.ac.at

Literaturverzeichnis

- Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. (2019). *Betriebliche AusbilderInnen in Österreich. Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche*. IBW.
- Hotarek, I. (2018). Integration durch inklusive Bildung im Dualen System. In T. Vollmer, S. Jaschke, R. Dreher. Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte (S. 101-121). wbv.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Beltz.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schatz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken*. facultas.
- Schwarz, J. F. (2018). *Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule*. Studienverlag.

Jürgen Bauer und Christine Lassacher

Lernwelt Berufsschulinternat. Erwartungen von Lehrlingen vs. Lehrbetrieben an das pädagogische Leistungsspektrum von Kurzzeitinternaten

Learning environment vocational boarding school. Apprentices' vs employers' expectations regarding pedagogical services offered in short term boarding schools

1 Ausgangssituation und Fragestellung

In hohem Maße werden Berufsschulbesuche von Aufenthalten in Berufsschulinternaten begleitet. Die Autorin und der Autor haben sich jeweils per se in zwei voneinander unabhängigen Untersuchungen der Frage der Erwartungshaltung hinsichtlich der pädagogischen Leistung dieser Institution im Bundesland Salzburg gewidmet. In der ersten Studie wurden (unter der Mitarbeit des Autors) Lehrlinge während ihres Internatsaufenthaltes qualitativ zu ihren Erwartungen an die Lernwelt Berufsschulinternat befragt. Die zweite Studie (durchgeführt durch die Autorin) erhob bei Lehrbetrieben quantitativ, welche pädagogischen Erwartungen aus Sicht der Wirtschaft an Berufsschulinternate bestehen.

2 Erfolgreiches Lernen im Berufsschulinternat

Beide Forschungsprojekte liefen unter der von Loer (2015, S. 199) gestützten Annahme, dass es als Aufgabe der Internatserziehung gesehen wird, junge Menschen beim Lernen und bei der Entwicklung ihrer Stärken und Potentiale zu unterstützen. Bei beiden Untersuchungen wurden folgende Thesen berücksichtigt: a) Lernen im Berufsschulinternat weist eine Besonderheit im Hinblick auf die Organisation auf und beschränkt sich u. a. auf oftmals fix vorgegebene Lernzeiten und -orte (Klapan, 1999, S. 45). b) Die für die Lernunterstützung eingesetzten Erzieher*innen sind nicht in allen Fachgebieten auf dem Niveau der Fachlehrkraft (Klapan, 1999, S. 75–76) bzw. gibt es in zahlreichen Berufsschulinternaten aktuell keine Lernunterstützung seitens der Erzieher*innen. Jansen (2015, S. 245) fordert eine optimale Verbindung von Lern- und Wohnbedingungen in Internaten. Welche pädagogischen Erwartungen zum einen Lehrlinge, zum anderen ihre Lehrbetriebe an Berufsschulinternate

haben und wie bzw. wodurch es zur o. g. optimalen Verbindung von Lernen und Wohnen kommen kann und optimales Lernen möglich wird, versuchen die Studien einerseits auf Basis qualitativ geführter Interviews, andererseits im Zuge einer quantitativen Befragung mittels Fragebogen zu ermitteln.

3 Forschungsprojekte

Die Pilotstudie „Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektiven“ wurde von 2016 bis 2019 in eine der Berufsschulinternate im Bundesland Salzburg durchgeführt und dabei sieben Teilzeitinternatsschüler*innen im Alter von 17 bis 20 Jahren interviewt. Die Stichprobenauswahl erfolgte zufällig (Lehrer, Bauer & Wohlmuth, 2018, S. 107). Ziel war neben einer Analyse der Lernsituation in Kurzzeitinternaten, die Wünsche nach Lernunterstützungsmaßnahmen zu erheben (Lehrer et al., 2018, S. 108).

Das Forschungsprojekt „Internate als Bildungsinstitutionen. Kompensationspädagogische Perspektiven und Erwartungen der Wirtschaft in Hinblick auf die Unterstützungsleistung von Berufsschulinternaten“ fand zwischen 2018 und 2019 im gesamten Bundesland Salzburg statt. Im Zuge einer angestrebten Vollerhebung wurde ein Umfragelink an 2325 Lehrbetriebe sowie an 219 Betriebe, welche zum Befragungszeitpunkt keine Auszubildenden hatten, versandt. Insgesamt konnten 9.679 Antworten generiert werden (Lassacher, 2019, S. 27–28).

4 Zwischenergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisgegenüberstellung der beiden Untersuchungen zeigt eine klare Erwartungshaltung beider Stakeholder und bringt umfassenden Handlungsbedarf hinsichtlich der Organisation und Umsetzung lehrlingsspezifischer pädagogischer Konzepte in der Vielzahl der Salzburger Berufsschulinternate zutage.

Im untersuchten Berufsschulinternat sind die Schüler*innen mit der Lernsituation weitestgehend zufrieden. Hier gilt es anzumerken, dass es sich um ein Berufsschulinternat handelt, in welchem Berufsschulpädagog*innen in die Erzieher*innentätigkeit involviert sind. Dies ist in den weiteren Berufsschulinternaten im Bundesland Salzburg aktuell nicht der Fall (Lassacher, 2019, S. 14). Das von Lehrer et al. (2018, S. 105) beschriebene proaktive Angebot lernbegleitender und -unterstützender Maßnahmen (wie u. a. Förderunterricht) wird somit nur im in Studie 1 untersuchten Internat angeboten. Hinsichtlich Involvierung der Erzieher*innen in den Lernprozess der Schüler*innen wird hier der Wunsch nach vermehrter Anwesenheit von Fachlehrpersonen sowie der freieren Wahl des Lernortes im Rahmen der durchgeführten Interviews deutlich.

Die Befragung der Unternehmer*innen bringt ebenfalls die Thematik fachlicher Lernunterstützung zur Sprache. Auf die Frage (Mehrfachantwort möglich), wo die Befragten primär Handlungsbedarf beim Internatspersonal sehen, rangiert mit 70% Befürwortung der Bereich der fachlichen Lernunterstützung in Form von Nachhilfe oder Förderunterricht durch das Internatspersonal – im Optimalfall in Form pädagogischen Personals der Berufsschule

– unter den Top 3. Um die Berufsschul- und -internatszeit optimal zu nutzen, wäre eine Verzahnung Schule – Internat erstrebenswert. Der Wunsch nach flexiblerer Lernortwahl (von Stillezonen – 80,3% der Befragten – bis hin zu Gruppenräumen für gemeinsames Erarbeiten bzw. Förderunterricht – 78,8% der Befragten) deckt sich mit dem der Auszubildenden. Nur 0,7% der befragten Betriebe geben an, dass das – aktuell vorwiegend als Lernraum angebotene – Internatszimmer als adäquater Lernraum ausreicht. Auch bei dieser Fragestellung waren Mehrfachantworten möglich (Lassacher, 2019, S. 42–45).

Abschließend lässt sich sagen, dass es neben der Entwicklung eines Profils für Erzieher*innen an Berufsschulinternaten der verbindlichen Umsetzung eines einheitlichen pädagogischen Konzeptes für alle Berufsschulinternate im Bundesland Salzburg bedarf, im Sinne der Förderung anstelle der Verwahrung unserer Lehrlinge.

Autor*innenangaben

Jürgen Bauer: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut FWB I, Mitglied Arbeitseinheit 4 Sekundarstufe Berufsbildung, Lehrender i. d. Bereichen ibobb, Inklusion u. Studiengang DATG
juergen.bauer@phsalzburg.at

Christine Lassacher: Landesberufsschule Tamsweg, Unterricht Fachgruppe 1 & 2 (Immobilienmanagement), Beratungslehrerin, Gender- u. Erasmus+ Beauftragte, Lehrende i. d. Erwachsenenbildung
c.lassacher@lbs-tamsweg.salzburg.at

Literaturverzeichnis

- Jansen, V. (2015). Die Bedeutung des Raumes für die Internatspädagogik. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 245–254). Königshausen u. Neumann.
- Klapan, A. (1999). *Lernen im Schülerheim: Grundlagen der Internatspädagogik*. Lang.
- Lassacher, C. (2019). *Internate als Bildungsinstitutionen. Kompensationspädagogische Perspektiven und Erwartungen der Wirtschaft in Hinblick auf die Unterstützungsleistung von Berufsschulinternaten*. GRIN.
- Lehrer, J., Bauer, J., & Wohlmuth, G. (2018). Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektive. *ph.script. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, (13), 101–111.
- Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 199–214). Königshausen u. Neumann.

transfer
Forschung ↔ Schule
Heft 7

**Berufliches Lernen zwischen
Handwerk und Kopfwerk**

Aus dem Inhalt

Beiträge

- Der digital transformierte Betrieb
- Digitale Entrepreneurship Education: Übungsfirma
- Berufliches Lernen aus der Perspektive des Capability Ansatzes
- Curricula und Teilzeit in der Berufsausbildung
- Das Patensystem: Kooperation zwischen Schule und Betrieb
- Ausbildungsverbund im Saisontourismus mit regionalem Mehrwert
- Einflüsse auf die Berufsorientierung
- Ressourcenorientierte Biografiefarbeit
- Lernwelt Berufsschulinternat

Im Dialog

- „Es braucht Arenen der Reflexion.“ Was sind die Bedingungen, Möglichkeiten und Handlungsfelder des beruflichen Lernens?

Vorschau auf Heft 8 (2022)

Krisen bringen Einzelne, Gesellschaften und damit auch Bildungssysteme in Bedrängnis. Bruchlinien und Ungerechtigkeiten in der Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen zeigen sich deutlicher. Gleichzeitig bergen Krisen die Chance, kreative Lösungsansätze zu entwickeln und neue Wege zu beschreiten. Die durch die Corona-Pandemie ausgelöste Krise ist Anlass für die Herausgabe dieses Themenheftes (Band 8, „Bildung in der Krise“), der Horizont der Fragestellungen soll über die Corona-Krise hinaus gefasst sein und auch andere Krisensituationen und deren Bedeutung für Bildung und Bildungssysteme einschließen: Welche Entwicklungen wurden angestoßen oder beschleunigt, welche Ungleichheiten sind deutlich geworden oder haben sich verschärft und welche Lösungsansätze wurden gefunden?

978-3-7815-2489-7



9 783781 524897

ISSN 2365-3302

transfer Forschung ↔ Schule