

Pudenz, Stephanie [Hrsg.]; Schoell, Oliver [Hrsg.]; Cleef, Maria [Hrsg.]
25 Jahre Berufskolleg. Wegspuren und Zukunftspfade

Bielefeld : wbv Publikation 2025, 286 S. - (Beiträge zur Schulentwicklung)



Quellenangabe/ Reference:

Pudenz, Stephanie [Hrsg.]; Schoell, Oliver [Hrsg.]; Cleef, Maria [Hrsg.]: 25 Jahre Berufskolleg. Wegspuren und Zukunftspfade. Bielefeld : wbv Publikation 2025, 286 S. - (Beiträge zur Schulentwicklung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350162 - DOI: 10.25656/01:35016; 10.3278/9783763978786

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350162>

<https://doi.org/10.25656/01:35016>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Beiträge zur Schulentwicklung

Stephanie Pudenz, Oliver Schoell,
Maria Cleef (Hrsg.)

25 Jahre Berufskolleg

Wegspuren und Zukunftspfade

25 Jahre Berufskolleg

Wegspuren und Zukunftspfade

Stephanie Pudenz, Oliver Schoell, Maria Cleef (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LiS NRW)

Stephanie Pudenz, Oliver Schoell, Maria Cleef (Hrsg.)

25 Jahre Berufskolleg

Wegspuren und Zukunftspfade

Beiträge zur Schulentwicklung

© 2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
service@wbv.de
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Dr.in Veronika Manitus, Dr.in Tanja Webs

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Bestellnummer: 178779
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-7877-9
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7878-6
DOI: 10.3278/9783763978786

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
bar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort von Ministerin Dorothee Feller	9
Vorwort Direktor der QUA-LiS NRW	11
Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber	13
Wegspuren	21
<i>Dorothee Feller</i>	
„Eine besondere Nähe zwischen schulischer und beruflicher Praxis“	23
<i>Günter Kutscha</i>	
Kollegscheule und Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Reforminitiativen zwischen Strukturwandel und pfadabhängiger Transformation	25
<i>Richard Stigulinsky</i>	
25 Jahre Berufskolleg – Genutzte und verpasste Chancen	39
<i>Norbert Wichmann</i>	
25 Jahre Berufskolleg – eine Bestandsaufnahme aus gewerkschaftlicher Sicht ...	45
Systemische Bedeutung des Berufskollegs	55
<i>Tanja Nackmayr und Timm Helten-Hildwein</i>	
Starke Wirtschaft – Starke Ausbildung	57
<i>Axel Fuhrmann</i>	
Berufskolleg und Handwerk – im besten Sinne zwei Seiten einer (Ausbildungs-)Medaille	67
<i>Stephan Osterhage-Klingler</i>	
Berufskolleg – zwischen Lehrkräftemangel und Digitalisierung	69
<i>Samina Imam</i>	
Junge Menschen mit schwierigen Startchancen – Berufskollegs als Brücke in die Ausbildung	75
<i>Barbara Molitor, Stefan Pfeifer und Jens Stuhldreier</i>	
Berufskollegs in NRW: Chancen und Weiterentwicklungspotenziale aus Perspektive der Landesarbeitspolitik	81

Dirk Strangfeld

Berufsberatung im Übergangssektor – Verzahnung von schulischen Angeboten und Beratung, Vermittlung und Förderung der Bundesagentur für Arbeit (BA) 95

Hilmar von Zedlitz-Neukirch

Kaufmännische Berufskollegs als Beispiele für Motoren der Fachkräftesicherung 105

Curriculare Grundlagen und Entwicklungen 113*Detlef Buschfeld und Bernadette Dilger*

Kompetenzorientierte Bildungspläne in NRW – ein „Pubertier“ des Berufskollegs? 115

Sophia von Kleist

Bildungsplanentwicklung für das Berufskolleg in der Praxis am Landesinstitut .. 131

Bildungsgangbezogene Perspektiven 139*Klaus Jenewein*

Berufliche Bildung und Hochschulbildung – Aktuelle Entwicklungen am Beispiel der studienqualifizierenden und weiterbildenden technischen Bildungsgänge des Berufskollegs 141

Brit Albrecht

Bildungswege zur Fachkraft: Durchlässigkeit im Fachbereich Sozialwesen des Berufskollegs 161

Julia Bruns, Hedwig Gasteiger, Bernd Lastering, Theresa Schopferer und Detlef Zech

Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsinhalt der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung stärken 175

Innovation und Zukunftspfade 189*H.-Hugo Kremer*

Lehren am Berufskolleg – Herausforderungen, Perspektiven und professionelle Entwicklung 191

Dieter Euler und Nicole Naeve-Stoß

Zwischen Herkunft und Zukunft: 25 Jahre Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen . 215

Peter F. E. Sloane

Auf die Lehrkraft kommt es an – Erfahrungen bei der Implementation von selbstreguliertem Lernen in Bildungsgängen des Berufskollegs 227

Ulrike Weyland und Mona Massumi

Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Lichte aktueller Herausforderungen 241

Vera Lisa Schneider und Anna Reuter

Pädagogische Architektur am Berufskolleg – Lernräume der Vielfalt und Zukunftsorientierung 257

Oliver Schoell

Innovationen im Schulberufssystem der Berufskollegs zur Sicherung des Fachkräftebedarfs 269

Stephanie Pudenz

Resümee und Ausblick 277

Autorinnen und Autoren 283

Vorwort von Ministerin Dorothee Feller

25 Jahre Berufskolleg – Wegspuren und Zukunftspfade

Unsere Berufskollegs sind aus der nordrhein-westfälischen Schullandschaft nicht mehr wegzudenken. Mit ihrer besonderen, aufeinander aufbauenden Struktur, ihrer Durchlässigkeit und ihrer Praxisorientierung bieten sie vielfältige und einzigartige Bildungschancen für junge Menschen.

Den Grundstein für die Gründung der Berufskollegs legte der nordrhein-westfälische Landtag Ende der 90er-Jahre mit dem Berufskolleg-Gesetz. Die praktische Umsetzung schloss sich mit der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung 1999 an. Seither haben die Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden der Berufskollegs die Möglichkeit, alle Abschlüsse vom Ersten Schulabschluss bis zum Bachelor Professional zu erwerben. Diese Hinführung zum erwünschten Abschluss verbinden die Berufskollegs mit beruflicher Orientierung, Aus- oder Weiterbildung.

Im letzten Jahr feierten wir die Erfolgsgeschichte der Berufskollegs gebührend im Rahmen eines landesweiten Festaktes unter dem Motto „25 Jahre Berufskollegs – Wir sichern Fach- und Führungskräfte“. Es ging unter anderem darum, wie das umfassende Bildungsangebot für künftige Fach- und Führungskräfte noch transparenter und übersichtlicher wird, wie Lernortkooperationen geschaffen und wie Digitalisierung, Praxisorientierung und Durchlässigkeit gefördert und gewährleistet werden können. Neben dem landesweiten Festakt fanden in allen fünf Regierungsbezirken zusätzliche regionale Festveranstaltungen statt.

Die Expertise der letzten 25 Jahre und der im letzten Jahr organisierten Festveranstaltungen liegen Ihnen nun in aufbereiteter Form vor. Das Jubiläumsbuch „25 Jahre Berufskolleg – Wegspuren und Zukunftspfade“ soll dazu beitragen, die fachliche Debatte um aktuelle, wichtige und andauernde Themen der Berufsbildung zu befördern.

Mein Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die an diesem Band mitgearbeitet haben. Ich bedanke mich zudem bei allen Schulleitungen und Lehrkräften unserer Berufskollegs, die täglich eine unfassbare Arbeit leisten – sowohl für ihre Schulgemeinde als auch für den Wirtschaftsstandort Nordrhein-Westfalen.



Dorothee Feller
Ministerin für Schule und Bildung NRW

Vorwort Direktor der QUA-LiS NRW

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

der vorliegende Band der Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ entstand anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Schulform Berufskolleg. Er beleuchtet die Bedeutung des Berufskollegs in der Rückschau ebenso wie im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen sowie auf die aktuelle Rolle als mit etwa 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler Nordrhein-Westfalens größter Schulform im Land.

Die vergangenen 25 Jahre waren dabei von einem dynamischen Wandel geprägt, dem sich die Bildungseinrichtung Berufskolleg vor dem Hintergrund technologischer Innovationen und gesellschaftlicher Veränderungen dadurch erfolgreich stellen konnte, dass sie flexibel agierte und sich stetig anpasste, da sich auch die Anforderungen an die berufliche Bildung in diesem Zusammenhang gewandelt und weiterentwickelt haben.

Zugleich haben sich die Entscheidungen, die bei Errichtung dieser aus den berufsbildenden Schulen und den Kollegschulen hervorgegangenen Schulform getroffen wurden, als tragfähig erwiesen.

Heute ist das Berufskolleg eine Schulform, die ihrem Anspruch auf Innovationskraft und Integrationsfähigkeit gerecht wird und die ihren Absolventinnen und Absolventen den Erwerb umfassender Handlungskompetenz ermöglicht.

Die zentrale Aufgabe der QUA-LiS NRW ist es, die allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie die Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes systematisch bei der Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterstützen. Dies geschieht unter anderem durch die Entwicklung von Bildungs- und Kernlehrplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für zentrale Prüfungen, die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung und des Leitungspersonals sowie durch Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern wie dem Leben und Lernen in der digitalen Welt, der Erziehung und Prävention sowie der Demokratiebildung.

Bei all diesen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Zu diesen Angeboten der QUA-LiS NRW gehört auch die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“. In den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe – zu denen auch diese Publikation gehört – werden aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse den interessierten Leserinnen und Lesern zur Verfügung gestellt. Diese Diskurse sind nicht nur für die akademische Gemeinschaft von Bedeutung, sondern bieten auch den Praktikerinnen und Praktikern vor Ort wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung ihrer eigenen schulischen Praxis.

Das Publikationsformat „Praxis“ der QUA-LiS NRW richtet sich gezielt an schulische Akteure vor Ort und bietet Lehrerinnen und Lehrern sowie pädagogischem Fachpersonal konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht.

Die in dieser Publikation enthaltenen Beiträge werfen aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die vergangenen Jahre. Neben wissenschaftlichen Analysen finden sich Diskurse zur Schulentwicklungsarbeit sowie praxisnahe Beispiele, die Impulse für die schulische Arbeit geben können.

Mein besonderer Dank gilt allen, die durch ihre wertvollen Beiträge zur Erstellung des vorliegenden Bandes beigetragen haben.

Ihre unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen bereichern diesen Sammelband und tragen dazu bei, die Vielfalt des Erreichten und die Komplexität der Herausforderungen, denen das Berufskolleg begegnet, zu beleuchten.

Ihre Arbeiten sind auch ein Beleg für das Engagement und die Kreativität, die in unseren Schulen herrschen, und ich bin zuversichtlich, dass die Lektüre dieses Bandes für alle Leserinnen und Leser gewinnbringend sein wird.



Benedikt Große Hüttmann
Direktor der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut
für Schule (QUA-LiS NRW)

Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber

Das Berufskolleg – was ist das?

Wenn man sich der Schulform Berufskolleg aus der Perspektive der Berufe annähert, dann kann man für Deutschland konstatieren, dass der Zugang zu den meisten Berufen über einen Hochschulabschluss oder aber über Berufsabschlüsse möglich ist, welche im dualen System oder in schulischen Einrichtungen erworben wurden.

Das Berufskolleg ist für eine große Anzahl der Berufe der zweiten Gruppe – neben z. B. Schulen für Gesundheits- und Pflegeberufe – die Schulform, die jungen Menschen den Berufsabschluss, mal mit oder ohne Zusammenarbeit mit einem dualen Partner, mal mit oder ohne weiteren allgemeinbildenden Abschluss ermöglicht.

Anders als in den allgemeinbildenden Schulen ist es Leitziel des Berufskollegs – neben der Stärkung von personalen und gesellschaftlichen Handlungskompetenzen –, im Unterricht die Bewältigung beruflicher Situationen und Handlungen vorzubereiten, diese einzuüben und zu reflektieren. In Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben als den dualen Partnern oder Einrichtungen (z. B. Weiterbildungen zu Erzieherinnen und Erziehern) werden Berufs- und Weiterbildungsabschlüsse erworben, die den Einstieg in das Berufsleben ermöglichen und häufig prägend sind für die gesamte folgende Berufsbiografie von Menschen.

Die Beschulung junger Menschen in ihrer Entwicklung zu gut ausgebildeten Arbeits- und Fachkräften erfolgt in Nordrhein-Westfalen am Berufskolleg, einer Schulform der Sekundarstufe II, die sowohl einfach- als auch doppeltqualifizierend zu Beruflicher Bildung und Abschlüssen führt. Das Berufskolleg qualifiziert seine Schülerinnen und Schüler, an zunehmend internationalen und durch die Digitalisierung geprägten Transformationsprozessen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten. Darüber hinaus können vom Ersten Schulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben bzw. nachgeholt werden. Pädagogisches Leitziel des Berufskollegs ist der Erwerb einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz und die Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes Lernen.

Insgesamt gibt es in sieben verschiedenen Fachbereichen (Agrarwirtschaft, Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Technik/Naturwissenschaften sowie Wirtschaft und Verwaltung) folgende Bildungsgänge:

- Bildungsgänge der Berufsschule (Duale Berufsausbildung)
- Bildungsgänge der Berufsschule (Ausbildungsvorbereitung)
- Bildungsgänge der Berufsfachschule

- Bildungsgänge der Fachoberschule
- Bildungsgänge des Beruflichen Gymnasiums
- Bildungsgänge der Fachschule (Berufliche Weiterbildung)

In der Schulform Berufskolleg werden rund 500.000 (Amtliche Schuldaten 2024/25), also 20 % aller Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen an derzeit etwa 360 Standorten in mehr als 25.000 Klassen beschult. Etwa 287.000 Schülerinnen und Schüler besuchen die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, etwa 50.000 sind im Übergangssektor (Ausbildungsvorbereitung, inklusive Internationaler Förderklassen, Berufsfachschulen 1 und 2) und knapp 42.000 Studierende in der beruflichen Weiterbildung in den Fachschulen. Die verbleibenden Schülerinnen und Schüler besuchen das Schulberufssystem zum Erwerb beruflicher Kompetenzen, zumeist verbunden mit dem Erwerb eines Berufs- und/oder allgemeinbildenden Abschlusses. Mehr als 30 % aller in der Sekundarstufe II besuchen ein Berufskolleg, davon etwa zwei Drittel in Teilzeit. Rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler haben eine Zuwanderungsgeschichte.

Was macht das Berufskolleg so besonders?

So intensiv wie keine andere Schulform arbeitet jedes Berufskolleg in einem Netzwerk mit Partnerinnen und Partnern zusammen. In Abstimmung mit Ausbildungsbetrieben und Einrichtungen werden Schwerpunkte des Unterrichts im Rahmen einer didaktischen Jahresplanung vereinbart, Praktikums- oder Ausbildungsplätze gefunden, im Austausch mit Kammern und Sozialpartnern werden Bildungsangebote ausgeschärft. Der Arbeitsmarkt einer Region profitiert von diesem engen Zusammenspiel von Handel, Handwerk, Landwirtschaft, Dienstleistung und Industrie mit den schulischen Partnern im konkreten Berufskolleg und der zugehörigen Schulaufsicht. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von der engen Verzahnung von Theorie und Praxis.

Daher haben wir unser Jubiläumsjahr unter das Motto „Das Berufskolleg – wir sichern Fach- und Führungskräfte“ gestellt. Aber diese große Aufgabe können wir nur im Zusammenspiel verschiedener Kräfte im Land bewältigen. Das ist der Grund, warum wir all diese Beteiligten aus Wissenschaft, Politik und Praxis um einen Beitrag zu diesem Jubiläumsband gebeten haben.

Warum ein Buch zum Jubiläum?

Ziel war es, in dieser Publikation nicht nur wissenschaftliche Beiträge aufzunehmen, sondern auch Persönlichkeiten zu Wort kommen zu lassen, die über die Jahre an verschiedenen Stellen das Berufskolleg aus landespolitischer, kommunaler, verbands-, kammer- oder gewerkschaftsseitiger oder vielfältiger schulischer Perspektive begleitet haben.

Sie alle schauen aus ihrer eigenen Perspektive auf die Stärken und die Leistungen der Schulform. Nicht zu übersehen sind auch die Herausforderungen an das System und die Hinweise für Verbesserungen. Die Multiperspektivität des Sammelbandes spiegelt die Erkenntnis, dass gelungene berufliche Bildung nicht Angelegenheit eines einzelnen Players sein kann, sondern immer Ergebnis eines Zusammenspiels von Ausbildungsbetrieb oder -einrichtung, von schulischer beruflicher Bildung und vom Einsatz und Engagement der jungen Menschen selbst ist.

Das thematische Spektrum der Beiträge ist bewusst breit angelegt. Im Mittelpunkt stehen nicht nur die Genese, sondern aktuelle und zukünftige Herausforderungen der beruflichen Bildung, also der analytische Blick in die Gegenwart, aber auch in die Zukunft, wie beispielsweise die Sicherung von Fachkräften, die Aufgaben und Herausforderungen durch die digitale Transformation, die Integration von Zugewanderten, die Entwicklung von Curricula für zukünftige Kompetenzentwicklung, aber auch die gegenwärtigen Erwartungen der Arbeitswelt. Es sollten ganz bewusst auch verschiedene fachliche, individuelle, aber auch persönliche Blickwinkel aufgegriffen werden.

Dieses Jubiläumsbuch wendet sich daher auch an alle Akteure der Beruflichen Bildung, in der Schule, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Bildungsadministration, der Berufsbildungsforschung, der Arbeitsvermittlung, bei den Kommunen, den Kammern und den Sozialpartnern, die sich für die Entwicklung des Berufskollegs engagieren und interessieren.

Die folgenden Beiträge aus Wissenschaft, Wirtschaft, Schulaufsicht und Praxis sind zu den fünf Themenfeldern Wegspuren, systemische Bedeutung des Berufskollegs, curriculare Grundlagen und Entwicklungen, bildungsgangbezogene Perspektiven sowie Innovation und Zukunftspfade entstanden.

Hier ein Überblick über die Beiträge:

Wegspuren

GÜNTER KUTSCHA

Als Kenner des Kollegsulversuches der ersten Stunde gibt Günter Kutscha vertiefte Einblicke in die Aufbruchsstimmung der 70er-Jahre und die folgenden Entwicklungen. Der Blick auf die bildungspolitisch spannenden Reformbestrebungen zeigt die Vision, die Hürden und schließlich die Verschmelzung der Kollegschule mit den berufsbildenden Schulen zum Berufskolleg. Der analytische Blick in Gegenwart und Zukunft wirft die Frage auf, ob „die Spaltung der Sekundaroberstufe in ein berufsbildendes und gymnasiales Segment“ nicht doch überwunden werden kann.

RICHARD STIGULINSZKY

Langjährig auf Seite der Bildungsadministration für das Berufskolleg verantwortlich, erweitert Richard Stigulinszky die Perspektive um den Blick auf die pragmatischen Weichenstellungen für die Schulform und zieht im Abgleich von vertanen und ergriffenen Chancen eine positive Bilanz der ersten 25 Jahre.

NORBERT WICHMANN

Der Autor betrachtet die Rolle des Berufskollegs in den letzten 25 Jahren aus der Perspektive des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Neben anerkennenden Worten für die Schulform zeigt er auch Entwicklungsmöglichkeiten auf.

Systemische Bedeutung des Berufskollegs

TANJA NACKMAYR UND TIMM HELTEN-HILDWEIN

Der Beitrag bricht aus Perspektive der Unternehmen eine Lanze für die duale Ausbildung. Das vielfältige Engagement der Unternehmen, wie z. B. die Steigerung von Ausbildungsplätzen, geht einher mit Herausforderungen der Demografie, einer Hinwendung zum Hochschulstudium oder wenig entwickelten Kompetenzen in den MINT-Fächern. Die Kooperation aller an Ausbildung Beteiligten bleibt von Bedeutung.

AXEL FUHRMANN

Für die Handwerkskammer Düsseldorf betont Axel Fuhrmann in seiner Reflexion die Bedeutung der kontinuierlichen Bildung als wesentlichen Faktor für die Bewältigung der sich wandelnden Herausforderungen des Handwerks.

STEPHAN OSTERHAGE-KLINGLER

Für die GEW bezeichnet der Autor das Berufskolleg als auch in Zukunft unverzichtbaren und digital schon gut aufgestellten Player. Der Fokus des Beitrages liegt auf den Lehrkräften, den möglichen Verbesserungen der Arbeitsbedingungen und auf einer Attraktivitätssteigerung, die den Lehrkräftemangel reduzieren könnte.

SABRINA IMAM

Der Beitrag weist auf die Herausforderungen und Chancen des Übergangssystems hin und sieht beim Berufskolleg die besondere Aufgabe, benachteiligte Jugendliche an eine Berufsausbildung heranzuführen. Für die Generation Z werden dabei die Unterschiede, die sich durch den digital veränderten Alltag und Beruf sowie auch die Gemeinsamkeiten bei den Werten mit vorangegangenen Generationen darstellen, aufgezeigt.

BARBARA MOLITOR, STEFAN PFEIFER UND JENS STUHLTREIER

Die Autoren beschäftigen sich vor allem mit dem Übergang von Schule zu Beruf. In diesem Kontext werden die Maßnahmen des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales sowie des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW dargestellt, die junge Menschen in eine für sie passende Berufsausbildung begleiten.

DIRK STRANGFELD

Die Bundesagentur für Arbeit als einer der Partner beim Übergang von Schule zu Beruf ist ein Player in zahlreichen Projekten des Themenfeldes. Der Beitrag stellt die Breite der Aktivitäten dar und beleuchtet verschiedene Strategien und Projektergebnisse.

HILMAR VON ZEDLITZ-NEUKIRCH

Am Beispiel der kaufmännischen Berufskollegs zeigt der Autor das Leistungsspektrum der Schulform Berufskolleg auf und bezieht dabei aktuelle Studien und Zahlen ein.

Curriculare Grundlagen und Entwicklungen

DETLEF BUSCHFELD UND BERNADETTE DILGER

Der Beitrag stellt die Entstehung der kompetenzorientierten Bildungspläne dar und wirft einen kritischen, insgesamt würdigenden Blick auf die systemkoordinierten Curricula, die die Handlungsfelder und Bildungsabschlüsse – nicht zuletzt durch die DQR-Zuordnung – nach innen und außen transparenter machen.

SOPHIA VON KLEIST

Die Autorin stellt die Ziele und Herausforderungen der Entwicklung von Curricula für die Bildungsgänge des Berufskollegs in NRW heraus. Sie bettet sie in einen größeren bildungspolitischen Kontext ein und zeigt dabei das Spannungsfeld von Standardsetzung und dynamischer Berufswelt.

Bildungsgangbezogene Perspektiven

KLAUS JENEWEIN

Schwerpunkte des Beitrages sind die erfolgreiche Bündelung technischer Bildungsgänge in der Berufsfachschule und dem beruflichen Gymnasium in den neu entstandenen Bildungsgängen Ingenieurwissenschaften und Ingenieurtechnik. Darüber hinaus zeigt der Autor Entwicklungen und Herausforderungen der Fachschule auf, die neu als Bildungsgang des tertiären Bereiches neben der Hochschulbildung an Bedeutung gewinnt.

BRIT ALBRECHT

Der Beitrag von Brit Albrecht fokussiert die Fachschule des Sozialwesens, die auf den steigenden Bedarf an frühkindlicher Betreuung durch eine Verzehnfachung der Studierenden in den letzten 10 Jahren reagiert hat. Die vielfältigen positiven Entwicklungen der letzten Jahre – von Anerkennung und Anrechnung von an anderen Lernorten erworbenen Kompetenzen über zeitliche Flexibilisierungsmöglichkeiten bis zur Einführung der praxisintegrierten Ausbildung (PIA) – werden ausführlich dargestellt und bewertet.

JULIA BRUNS, HEDWIG GASTEIGER, DETLEF ZECH, BERND LASTERING UND THERESA SCHOPFERER

Die Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Schulaufsicht stellen das Projekt EmMa-Fachschule vor: Durch Fortbildungsmodule und Fachtagungen werden Studierende in der Fachschule des Sozialwesens befähigt, zielgerichtet mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der frühen Kindheit auszubilden.

Innovation und Zukunftspfade

HUGO KREMER

Die Vielfalt der Bildungsgänge und Fachbereiche des Berufskollegs stellt besondere Anforderungen an die Lehrkräfte. Kremer nimmt diese vor dem Hintergrund der curricularen Aufgaben und der Herausforderungen der digitalen Transformation auch mit Einbeziehung der Social Media in den Blick. Ein Fokus auf die Ausbildungsvorbereitung als Bildungsgang großer Heterogenität mündet in der Beschreibung von Zukunftsperspektiven für die Ausbildung von Lehrkräften.

DIETER EULER UND NICOLE NAEVE-STOSS

Der Beitrag analysiert prägnant Genese, Gegenwart und Entwicklungsaufgaben des Berufskollegs. Dabei führt das Autorenpaar acht Themenfelder auf – z. B. Fachkräftemangel versus Zuwanderung, Curricula für zukünftige Kompetenzentwicklung versus Erwartungen der Arbeitswelt im Hier und Jetzt, veränderte Rolle der Lehrkraft versus Arbeitszufriedenheit.

PETER F. E. SLOANE

Ausgehend von der Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg, die in der Hattie-Studie als bedeutender Faktor identifiziert wurde, zeigt Peter Sloane, was dies mit Bezug auf Problemorientierung, Selbstregulierung und Handlungsorientierung für Lehren und Lernen im Berufskolleg bedeutet und welche Kompetenzen den „excellent teacher“ am Berufskolleg kennzeichnen.

ULRIKE WEYLAND UND MONA MASSUMI

Die Autorinnen nehmen die Ausbildung und die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern unter die Lupe, stellen die Rahmenbedingungen von Bund und NRW für die Ausbildung von Lehrkräften dar und verweisen auf die besondere Verantwortung von Lehrkräften in der Demokratieverziehung und im Umgang mit Heterogenität.

VERA LISA SCHNEIDER UND ANNA REUTER

Die Autorinnen stellen unter Berücksichtigung der spezifischen unterrichtlichen Bedarfe der Berufskollegs dar, wie gute Architektur den Einsatz zeitgemäßer Medien und Methoden im Unterricht stützen und pädagogische Ziele befördern kann.

OLIVER SCHOELL

Der Beitrag zeigt am Beispiel verschiedener aktueller Schulversuche aus den Bereichen Gesundheit, Technik und öffentlicher Verwaltung die Innovationskraft und Wirkungsbreite des Schulberufssystems in Ergänzung zum dualen System der Berufsausbildung.

STEPHANIE PUDENZ

Die Autorin gibt einen Ausblick auf Ansätze zur Weiterentwicklung der Beruflichen Bildung und Orientierung.

Düsseldorf und Soest 2024

Stephanie Pudenz

Leiterin der Gruppe 31

Berufliche Bildung und
Berufliche Orientierung

Ministerium für Schule
und Bildung Nordrhein-
Westfalen

Dr. Oliver Schoell

Leiter des Referats 312

Fachoberschule und
Berufsfachschule,
Zentralabitur

Ministerium für Schule
und Bildung Nordrhein-
Westfalen

Maria Cleef

Leiterin des AB 6

Unterrichtsentwicklung,
Standards an Berufs-
kollegs

QUA-LiS Nordrhein-
Westfalen

Wegspuren

„Eine besondere Nähe zwischen schulischer und beruflicher Praxis“

DOROTHEE FELLER

25 Jahre Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen: Eine einzigartige Schulform feiert in diesem Jahr ein Jubiläum. In einer modernen Lernumgebung mit vielen Abschlussangeboten werden die dringend benötigten Fachkräfte von morgen ausgebildet.

Kürzlich stand ich vor einem Raum, aus dem hörbar das pure Leben nach draußen drang. Stimmen konnte man vernehmen, immer wieder ein Lachen – und den Sound von Werkzeugen, die bohrten, frästen oder stanzten. Arbeitsminister Karl-Josef Laumann stand mit mir vor diesem Raum, und als wir hineingingen, trafen wir auf gut gelaunte junge Menschen in Handwerkermonturen, jede Menge Arbeitsmaterial und einen 3-D-Drucker, der sanft surrte. Die Auszubildenden arbeiteten in der Werkstatt des Franz-Jürgens-Berufskollegs in Düsseldorf und hatten mit ihren Lehrkräften augenscheinlich und akustisch erlebbar viel Freude an dem, was sie taten. Auf demselben Gang, in einem anderen Raum, saßen andere junge Menschen an Tischen und lernten, eine typisch schulische Situation. Wenige Meter voneinander entfernt fanden wir also genau das vereint vor, was unsere Berufskollegs ausmacht: die besondere Nähe zwischen schulischer und beruflicher Praxis.

Die Möglichkeiten, einen Schulabschluss zu erwerben, und die Möglichkeiten, einen beruflichen Ausbildungsabschluss zu erreichen, sind bei uns in Nordrhein-Westfalen seit 25 Jahren eng miteinander verzahnt. Seit dem Jahr 1999 gibt es die Schulform der Berufskollegs, derzeit haben wir davon 360. Berufskollegs gehören zu den häufigsten Schulformen in unserem Bundesland. Und sie sind ein echtes Erfolgsmodell.

An ihnen kann man gleichzeitig einen Berufsschulabschluss und eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Es ist möglich, sich beruflich weiter zu orientieren und in derselben Zeit einen ersten Schulabschluss zu machen, wenn das vorher noch nicht an einer anderen Schule passiert ist. Die Berufskollegs bieten Berufsabschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) oder Abschlüsse der Sekundarstufe II wie die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife. Sie bieten auch die Möglichkeit, das Abitur zu machen und parallel staatlich anerkannte Erzieherin oder staatlich anerkannter Erzieher zu werden – eine bundesweit einzigartige Kombination. Auf diese Schulform mit ihrer Fülle an Bildungsangeboten, ihre Auszubildenden, Studierenden beziehungsweise Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer können wir in Nordrhein-Westfalen wirklich stolz sein.

Die Bedeutung der Berufskollegs zeigt sich allein schon daran, dass sie unverzichtbar sind, wenn es um die Umsetzung von Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel geht. Sie bedienen exakt die Schnittstelle zwischen Schule und Beruf und wirken somit

als Zukunftsmotor genau dort, wo die dringend benötigten Erzieherinnen, Köche, Tischler oder Fachinformatikerinnen von morgen ausgebildet werden. Das alles geschieht bereits auf einem sehr hohen Niveau. Aber da wir das Berufsbildungsland Nummer eins in Deutschland werden wollen, soll und muss es weitere Verbesserungen geben.

Dazu gehört, dass wir die Wechsel von den Schulbänken in die Betriebe schneller und fließender möglich machen müssen. Zu diesem Zweck hat das Land gemeinsam mit den die Arbeitspolitik realisierenden Regionalagenturen 106 Coaches aktiviert, die junge Menschen in ihrer beruflichen Orientierungsphase und Unternehmen zusammenbringen. Neuerdings gibt es zudem 133 Übergangslotsen, die Schülerinnen und Schüler der Berufskollegs im Übergangssektor begleiten und Kontakte in die Betriebe bauen – ein gemeinsames Projekt mit dem Arbeits- und Gesundheitsministerium des Landes. Seit diesem Schuljahr haben wir die praktischen Anteile in der Bildungslaufbahn durch Praktika erhöht und somit Theorie und Praxis noch stärker verknüpft. Solche und andere Maßnahmen werden im Rahmen der von der Landesregierung ausgerufenen Fachkräfteoffensive nach und nach ausgebaut – auch um junge Menschen davon zu überzeugen, dass sie an den Berufskollegs ein modernes Ausbildungsumfeld vorfinden. Dass ab dem kommenden Schuljahr 2024/25 Unterricht in Form einer Mischung aus Präsenz- und digitalem Distanzunterricht auch ganz regulär erteilt werden kann, steigert ebenfalls die Attraktivität der beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen.

Wir müssen uns aber darüber hinaus mehr um Schülerinnen und Schüler in der dualen Berufsausbildung kümmern, die aus verschiedenen Gründen Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Anforderungen in den Fachklassen haben. Überarbeitete Unterrichtsmaterialien zur Sprachbildung und digitale Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte sind deutliche Schritte in diese Richtung, ebenso wie die enge Zusammenarbeit mit unseren betrieblichen Partnern in festen Lernortkooperationen.

Bei all dem gilt: Wir sind immer offen für Ideen! Innovative Schulversuche wie die Fachoberschule für Informatik und die Berufsfachschule für Ingenieurtechnik, in der junge Menschen mit hohen Praxisanteilen gezielt für Studium und Berufe im MINT-Bereich vorbereitet werden, haben wir in Nordrhein-Westfalen erfolgreich erprobt und machen sie bald zu Regelangeboten. Im Sozial- und Erziehungswesen werden ab dem Schuljahr 2024/25 Sozialassistentinnen und Sozialassistenten mit dem Schwerpunkt Erziehung, Bildung und Betreuung für Grundschulkinder ausgebildet, um ab 2026, wenn der Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz in Grundschulen greift, Erzieherinnen und Erzieher entlasten zu können.

Das Jubiläum unserer Berufskollegs ist also ein guter Anlass, die Relevanz der beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen zum Ausdruck zu bringen. Die Schulen müssen endlich die gesellschaftliche Anerkennung erhalten, die ihnen zusteht. Für die Landesregierung ist klar: Die berufliche und die akademische Bildung haben den gleichen Wert. Dies sei hier noch einmal ausdrücklich betont – auch um noch mehr junge Menschen für die Berufskollegs zu begeistern und sie später als Fach- und Führungskräfte in die Betriebe und Einrichtungen zu bringen. Spaß am Lernen und der Ausbildung ist dabei garantiert, so viel ist sicher. So wie in der Werkstatt des Franz-Jürgens-Berufskollegs in Düsseldorf.

Kollegschule und Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Reforminitiativen zwischen Strukturwandel und pfadabhängiger Transformation

GÜNTER KUTSCHA

Vorbemerkungen

„Die Zeiten ändern sich – und mit ihnen auch das Denken über Sinn, Zweck, Inhalt und Form von Bildungsprozessen und darüber, wem welche Bildung zuteilwerden soll“ (Bauer, Bolder, Bremer et al. 2014, S. 9). Dem ist nicht zu widersprechen. Aber es ist nur die halbe Wahrheit. Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen befindet sich nach gut einem Vierteljahrhundert seiner Errichtung durch das Berufskolleggesetz und der auf seiner Grundlage erlassenen „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (APO – BK)“ in einem Entwicklungsprozess, dessen Umwelt geprägt ist von Digitalisierung, Klimakatastrophe und politischen Verwerfungen. Die Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen und die davon in Anspruch genommene Energie zu deren Bewältigung scheinen es offenbar zu verbieten, mit Blick in den Rückspiegel nach vorn zu fahren. Doch auch wenn sich die Zeiten ändern, und zwar schneller und gravierender als je zuvor, habe ich den Eindruck, dass speziell das Bildungswesen davon „lebt“, Erfahrungen aus der Vergangenheit in die Gestaltung der Zukunft einzubeziehen. Selbstverständlich nicht ohne kritischen Blick auf zeitbedingte Differenzen. Der vorliegende Beitrag rekonstruiert den als Strukturwandel initiierten Kollegstufenversuch als Übergang zur pfadabhängigen Transformation im Reformprozess des beruflichen Schulwesens.¹

¹ Der Rückblick auf den Kollegstufenversuch NW basiert auf öffentlich zugänglichen Literaturquellen und Daten (vgl. u. a. Fingerle 2009; Gruschka 1992; Kell, Fingerle, Kutscha et al. 1989; Kultusminister NW 1992), aber auch auf internen Dokumenten (Planungskommission Kollegstufe NW 1975) und eigenen Erfahrungen des Verfassers im Zusammenhang mit Berufs- und Gutachtertätigkeiten in der Wissenschaftlichen Begleitung des Kollegschulversuchs (WBK) und der Assoziierten Wissenschaftlergruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik (AWG). Karlheinz Fingerle danke ich für zuverlässige Hinweise auf die Geschichte des Kollegschulversuchs.

„Kollegstufe NW“ – Bildungspolitische Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und bildungstheoretische Prämissen

Die Bildungsreform Ende der 60er/Anfang der 70er-Jahre stand unter doppelter Zielsetzung: einer bildungsökonomischen (markant dafür die Schrift von Georg Picht (1964) mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“) und einer gesellschaftspolitischen (Schlagwort dafür: „Bildung ist Bürgerrecht“, Titel einer Streitschrift von Ralf Dahrendorf (1965)). Aus Sicht von Picht ging es – unter Einfluss von OECD-Appellen – darum, die Abiturientenquote zu erhöhen, um mittels Investition in Humankapital die wirtschaftliche Zukunft Deutschlands im internationalen Wettbewerb zu sichern (manpower-approach-Ansatz). Dahrendorf hingegen beklagte die eklatante Benachteiligung der Arbeiterkinder an Hochschulen und forderte unter dem Aspekt von Chancengleichheit – unabhängig vom unmittelbaren ökonomischen Bedarf – die Durchlässigkeit des Bildungswesens und die Förderung von Kindern aus benachteiligten Milieus ein (social-demand-Ansatz).

Beide Ansätze fanden in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats ihren Niederschlag (vgl. Kutscha 2022). Mit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ aus dem Jahr 1970 legte der Deutsche Bildungsrat ein Konzept vor, das die Diskussion um Reforminitiativen der folgenden Jahre stark inspirierte. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1970) wie auch die Einrichtung der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung (1975) waren Ausdruck einer politischen Aufbruchsbewegung, für die Leitworte wie „Chancengleichheit“ und „mehr Demokratie wagen“ in der Bildungspolitik starke Reformimpulse auslösten. Doch auch dies zeigt die Geschichte der Bildungsreform: „daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden“ (vgl. Friedeburg 1989, S. 476 ff.).

Vor diesem Hintergrund wurde der Modellversuch Kollegstufe NW² initiiert, geplant und in eine Vorlaufphase überführt. Es handelte sich um den konzeptuell weitreichendsten Ansatz zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Landespolitischer Ausgangspunkt war die Regierungserklärung des Ministerpräsidenten Heinz Kühn (SPD) zu Beginn der 7. Wahlperiode des Landtags NW: „Für das 11. bis 13. Schuljahr werden Kollegs eingerichtet, in denen Absolventen der Hauptstufe bei differenziertem Bildungsangebot auf Studium und Beruf vorbereitet werden“ (Plenarprotokoll 07/2, Sitzung am 28. Juli 1970, S. 11, zitiert bei Fingerle 2009, S. 226). Dazu wurde vom Kultusminister (Jürgen Girgensohn) eine Planungskommission unter Vorsitz von Herwig Blankertz, damals Professor für Pädagogik und Philosophie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, eingerichtet. Die Planungskommission legte 1972 ihre Empfehlung „Kollegstufe NW“ vor (Kultusminister NW 1972), auf deren Grundlage die

2 Das Schulverwaltungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (1975) verwendete die Bezeichnung „Kollegschule“. Damit ist dieser Terminus schulrechtlich korrekt festgelegt. Der vorliegende Text spricht von „Kollegstufe“, wenn er sich auf das Konzept der Planungskommission Kollegstufe NW (Kultusminister NW 1972) bezieht, und von „Kollegschule“, wenn es um die Umsetzung dieses Konzepts nach Maßgabe des Schulverwaltungsgesetzes geht. Inhaltlich sind beide Bezeichnungen gleichbedeutend.

Wissenschaftliche Begleitung – ebenfalls unter Leitung von Herwig Blankertz – ihre Tätigkeit aufnahm. Erst 1975 erfolgte die gesetzliche Verankerung des Kollegschulversuchs durch Änderung des Schulverwaltungsgesetzes nach Vorlage des Kulturausschusses vom 19. Februar 1975 mit folgendem Wortlaut:

„Es werden insbesondere Schulversuche mit Kollegschulen durchgeführt, in denen Schülern in einem differenzierten Unterrichtssystem ohne Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen studien- und berufsbezogene Bildungsgänge zu Abschlüssen der Sekundarstufe II ermöglicht werden.“ (Drs. 7/47, S. 15, zitiert nach Fingerle 2009, S. 227)

Im Unterschied zu den Planungstexten des Deutschen Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission hielt die Planungskommission Kollegstufe NW es für erforderlich, ihrer Empfehlung „bildungstheoretische Prämissen“ voranzustellen (Kultusminister NW 1972, S. 19 ff.). Kernpunkt darin ist der Begriff der Allgemeinbildung als „das unterscheidende Kriterium, durch welches die gymnasiale Oberstufe von den berufsbildenden Einrichtungen innerhalb der Sekundarstufe II getrennt ist“ (ebenda, S. 20). Die Planungskommission schloss sich der Bildungstheorie von Herwig Blankertz (1963) an und plädierte in konsequenter Auslegung dieses Ansatzes für den „radikalen Verzicht auf die *inhaltlich* fixierte Allgemeinbildung“ (ebenda, S. 20). Allgemeinbildung könne überhaupt kein Gegensatz zur Berufsbildung sein. Versuche man, Allgemeinbildung in zweckfreier Bildung zu gewinnen, erreiche man genau das Verkehrte dessen, was Ziel aller Pädagogik sein solle: nämlich Heranwachsende zu befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich als mündige Bürger wahrzunehmen und zu gestalten. Seien keine Inhalte begründbar, denen schon als solchen das Prädikat der allgemeinen Menschenbildung zukomme, so ließen sich dennoch allgemeine Lernziele nennen und begründen und in Verbindung mit beruflichen Inhalten vermitteln. Die technische und ökonomische Entwicklung stelle neue Qualifikationsanforderungen; als Bildung seien diese indes nur zu bewältigen durch neue Formen der Vermittlung im Lernprozess, deren Umkreis im Wesentlichen definiert sei durch zwei Momente (ebenda, S. 22 f.):

- durch „Wissenschaftsorientiertheit des Lernens“ („d. h. daß alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“) und
- durch das „Prinzip der Kritik“ („d. h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“).

Die bildungstheoretische Grundlegung für den Kollegstufenversuch deutet darauf hin, dass sich die Planungskommission des hohen Anspruchs bewusst war, dem sich die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung gegenübergestellt sah. Es ging um einen grundlegenden Strukturwandel des Bildungssystems. Im Rahmen dieser Gesamtreform sollte der Modellversuch Kollegstufe eine Vorreiterrolle einnehmen:

„Die Kollegstufe vereinigt die auf gymnasiale Oberstufen und berufliche Schulen aufgegliederten Bildungsgänge in einem Schulsystem. Sie überwindet damit die pädagogisch und gesellschaftlich bedenkliche institutionelle Trennung der Bildungswege zugunsten einer offenen Oberstufe, in der nach Schwerpunkt und Abschlussqualifikation unterschiedliche Schullaufbahnen gebündelt und kombiniert werden.“ (Kultusminister NW 1972, S. 13)

Die Kollegstufe war nicht nach Schularten oder Fächern der gymnasialen Oberstufe bzw. des beruflichen Bildungswesens strukturiert, sondern nach 17 Schwerpunkten mit Bezug auf wissenschaftliche „Leitdisziplinen“ angelegt. Dazu gehörten Schwerpunkte wie zum Beispiel: Mathematik, Elektrotechnik, Metall- und Maschinentechnik, Textil- und Bekleidungstechnik, Wirtschaftswissenschaften, Erziehung und Soziales. Darin sollte „produktive Einseitigkeit“ zugelassen sein und Spezialisierung eingeübt werden. „Das Kernstück der didaktischen Konzeption der Kollegstufe ist die Bildung von Schwerpunkten“ (Kultusminister NW 1972, S. 54). Der „Schwerpunktbereich“ wurde ergänzt durch den „obligatorischen Bereich“ mit Betonung schwerpunktübergreifender Lerninhalte (deutsche Sprache und Gesellschaftslehre) sowie den „Wahlbereich“ zum Zweck „individueller Entfaltungsmöglichkeit“. Den Schwerpunkten waren sämtliche damals angebotenen dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsberufe in einfach und doppelt qualifizierender Form zugeordnet (vgl. Schenk 1982). Ohne Ausnahme sollte allen diesen Bildungsgängen der Zugang sowohl zu berufsqualifizierenden Abschlüssen (ohne Studienberechtigung) als auch der Erwerb von Studienberechtigungen ermöglicht werden.

Auf den Punkt gebracht, lässt sich das Konzept der Kollegstufe nach den Empfehlungen der Planungskommission mit dem „Strukturprinzip“ der organisatorischen und curricularen Integration der Bildungsgänge kennzeichnen (Kultusminister 1972, S. 31). Ausdrücklich betonte die Planungskommission in diesem Zusammenhang: „In die Kollegschule werden die gymnasialen Oberstufen und die berufsbildenden Schulen einbezogen“ (ebenda, S. 31). Blankertz spitzte diesen Anspruch im Titel eines zeitgleich mit den Empfehlungen der Planungskommission veröffentlichten Aufsatzes zu: „Der Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule“ (Blankertz 1972). – Was ist daraus geworden?

Umsetzung und Beendigung des Modellversuchs Kollegschule

Die erste Kollegschule ist 1977 in Düsseldorf als eigenständige und neu aufzubauende Oberstufe an einer bestehenden Gesamtschule eingerichtet worden. Dieses Organisationskonzept für die Kollegschulentwicklung war eine Ausnahme. In der Regel handelte es sich bei den als Modellversuch genehmigten Kollegschulen um sogenannte Ausbaumodelle. Sie wurden an berufsbildenden Schulen entwickelt. Im Mittelpunkt stand dabei die Erprobung doppelt qualifizierender Bildungsgänge mit berufsqualifizierenden Abschlüssen (zumeist nach Landesrecht, z. B. Assistentenberufe) und Fachhochschulreife.

Der Verlauf des Kollegs Schulversuchs und speziell die Nichtrealisierung der organisatorischen Verbindung von gymnasialer Oberstufe und beruflichen Schulen sowie die Beschränkung integrierter Bildungsgänge mit allgemeiner Hochschulreife auf vollzeitschulische Landesberufe ist wesentlich bedingt durch Veränderungen der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, auf die der Versuch selbst keinen Einfluss hatte. Da die Kollegschule vom Ansatz her keine landesspezifisch limitierte Laborschule, sondern ein Schulangebot mit länderübergreifend anerkannten Abschlüssen sein sollte, waren die studienberechtigenden Abschlüsse und die Abschlüsse des dualen Ausbildungssystems von den Vorgaben der Kultusministerkonferenz für den Erwerb der Hochschulreife und für die auf bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen abgestimmten Rahmenlehrpläne abhängig. Die Planungskommission hatte nach eigenen Aussagen in ihrer ersten von insgesamt drei Empfehlungen (1972, 1974, 1975) den an die Sicherung der Abschlüsse anschließenden Rechtsfragen kaum Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Planungskommission Kollegstufe NW 1975, S. IX). Mit gesetzlicher Verankerung des Kollegs Schulversuchs durch Änderung des Schulverwaltungsgesetzes von 1975 und dem Eintritt in die Hauptphase des Versuchs (Integrationsphase) war es aber unverzichtbar geworden, versuchsspezifische Abschlüsse auf allen Abschlussniveaus zu genehmigen. Die damit verbundenen Fragen stellten sich besonders scharf für die allgemeine Hochschulreife. Konnte die Planungskommission bei Veröffentlichung der Kollegschulempfehlungen von 1972 noch davon ausgehen, dass sich die ungefähr zeitgleich durchgeführte Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (1972) für neue Differenzierungsmöglichkeiten, Fächerangebote und Spezialisierungen unter dem Aspekt individueller Schwerpunktbildung öffnen und Entwicklungen zur Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung fördern würde, sah sich die Planungskommission schon Mitte der 1970er-Jahre mit einer völlig veränderten Situation konfrontiert.

Maßgeblich dafür waren die Einführung der sogenannten „Normenbücher“ für die gymnasiale Oberstufe und die darin enthaltenen Auflagen für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife durch die Kultusministerkonferenz. Sie stellten aus Sicht der Planungskommission „das gravierende und alle internen Regelungen nachhaltig beeinflussende Außenproblem dar“ (Planungskommission 1975, S. XIV). Mit den Normenbüchern sollten auf Basis von Abiturdurchschnittsnoten die Probleme der damaligen Numerus-clausus-Situation bewältigt werden. Dieses Verfahren verlangte eine vor dem nicht gekannte Objektivierung und die möglichst bundesweite Vergleichbarkeit der Abiturprüfungsanforderungen und Prüfungsverfahren. Die Planungskommission reagierte darauf in ihrer dritten und letzten (nicht veröffentlichten) Empfehlung mit der These:

„Die Hauptphase des Versuches kann nicht gelingen, wenn die Kollegschule unter die restriktiven Bedingungen von Normenbüchern gestellt wird, die die Anforderungen des zu reformierenden Bildungssystems festschreiben.“ (Planungskommission Kollegstufe NW 1975, S. XXI in Fingerle 2020)

Der Kollegs Schulversuch trat dennoch in die Hauptphase ein, konzentrierte sich allerdings – wie oben angesprochen – auf den Ausbau berufsbildender Schulen und darauf,

ohne die Bildungsgänge der Berufsschule im Rahmen des dualen Systems mit dem Abschluss der allgemeinen Hochschulreife zu verbinden. Wie die Daten des vom Kultusministerium herausgegebenen Kollegsulberichts von 1992 im Einzelnen belegen, hatten sich die Entwicklungen der Kollegschule und der berufsbildenden Schulen während der Versuchslaufzeit angenähert (Kultusminister 1992). Dazu trugen ganz wesentlich die bereits seit Mitte der 1970er-Jahre angestrebten Reformmaßnahmen der beruflichen Schulen im Regelsystem bei. Sie betrafen nach dem Kollegsulberichts folgende Zielschwerpunkte (Kultusminister NW 1992, S. 59):

- die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu fördern;
- die allgemeinbildenden und beruflichen Lernangebote zu verzahnen;
- den Zugang zur Hochschule auch über Bildungsgänge zu vermitteln, deren bisherige Hauptakzente in der Vermittlung von beruflichen Qualifikationen gelegen haben;
- die Teilzeitberufsschule in das Ensemble der beruflichen Bildungsgänge zu integrieren.

Die etwa zeitgleich mit dem Kollegsulberichts von der Kienbaum Unternehmensberatung durchgeführte „Organisationsuntersuchung im Schulbereich“ bewertete diese Entwicklung als „Doppelgleisigkeit“ von Kollegsulversuchs und beruflichen Schulen (vgl. hierzu: Fingerle 2009, S. 237) und stellte – nicht zuletzt aus finanziellen Gründen – angesichts der sehr ähnlichen Angebote den Kollegsulversuchs als gesonderte Schulform in Frage. Letztlich kam es dazu, „nach fast 20 Jahren den Kollegsulversuchs ab(zu)schließen und die 42 Kollegsulen des Landes mit den 331 berufsbildenden Schulen unter dem neuen Titel „Berufskolleg“ zusammen(zu)föhren“, wie es die damals zuständige Ministerin für Schule und Weiterbildung in der ersten Lesung zum Berufskolleggesetz am 16. März 1997 ausführte (vgl. Plenarprot. 12/58, 4758, zitiert bei Fingerle 2009, S. 247).

Kollegschule und Berufskolleg – Konstruktiver Übergang im Entwicklungspfad des gegliederten Bildungssystems

Für die Zusammenlegung von Kollegsulen und beruflichen Schulen unter der Bezeichnung „Berufskolleg“ gibt es selbstverständlich unterschiedliche Ursachen und Interpretationen. Kritiker sprachen vom „Scheitern“ des Kollegsulversuchs oder davon, dass der Kollegschule der „Garaus“ gemacht worden sei, indem man sie dem beruflichen Schulwesen zuschlug (Keim 2022, S. 88). Eine solche Äußerung wird der Durchführung und Beendigung des Kollegsulversuchs indes nicht gerecht. Das Berufskolleggesetz verankerte rechtlich die Möglichkeit, die vom Kollegsulversuchs angestrebte *curriculare* Integration studien- und beruflicher Bildung zum Zweck der besseren Qualifikation und Chancengerechtigkeit im Rahmen des Berufskollegs weiterhin umzusetzen. Allerdings bei „Verabschiedung“ vom Organisationsprinzip der Verbindung von gymnasialer Oberstufe und beruflichen Schulen.

Unspektakulär betrachtet, lässt sich die Adaption des Kollegs Schulversuchs an die realen und sich verändernden Umweltbedingungen als „Pfadabhängigkeit“ interpretieren. Dabei handelt es sich um ein international bekanntes Phänomen (vgl. Frommberger & Schmees 2020). Die These der Pfadabhängigkeit von Bildungsreformen dient der Erklärung, weshalb Entscheidungen oder Vorgänge in der Vergangenheit bis zu einem gewissen Grad künftige Entscheidungsspielräume einengen bzw. modifizieren, aber durchaus auch Möglichkeiten systemischer Veränderung generieren. Entgegen dem Anschein von Stagnation im Zusammenhang mit dem Auslaufen der großen Reformprojekte der 1960/70er-Jahre waren zwar keine strukturellen „Durchbrüche“ zu beobachten, so Busemeyer (2009), gleichwohl „inkrementelle“ Änderungen zu verzeichnen. Deren Auswirkungen dürften bei längerfristiger Betrachtung nicht unterschätzt werden. „Wandel durch Reformstau“, lautet bei Busemeyer das Fazit der reformgeschichtlichen Rückschau auf das Berufsbildungssystem.

Sieht man vom Anspruch der organisatorischen Verbindung von gymnasialer Oberstufe und beruflichem Bildungswesen ab, so spiegeln sich im Begriff des „Berufskollegs“ des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes (2005, § 22, 2) maßgebliche Komponenten der Kollegs Schule in Form des Ausbaumodells wider:

„Das Berufskolleg vermittelt in einem differenzierten Unterrichtssystem in einfach- und doppeltqualifizierenden Bildungsgängen eine berufliche Bildung (berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, berufliche Weiterbildung und Berufsabschlüsse). Es ermöglicht den Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II (Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, allgemeine Hochschulreife); die Abschlüsse der Sekundarstufe I können nachgeholt werden.“

Damit war eine Brücke gebaut, den Übergang der bestehenden Kollegs Schulen in das Berufskolleg konstruktiv zu gestalten. Schon im „Bericht zur Kollegs Schule“ des Kultusministeriums NW (1992) war mehrfach auf die wechselseitige Beziehung zwischen Kollegs Schulen und beruflichen Schulen des Regelsystems verwiesen worden. So hieß es:

„Die dargestellten Reformen der Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens sind auch unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Kollegs Schule erfolgt. Dies wurde organisatorisch durch Einbeziehung von Kollegs Schulvertretern in die Lehrplankommissionen sichergestellt.“ (Kultusministerium 1992, S. 64)

Es ist kaum möglich, aus der Geschichte des Kollegs Schulversuchs im Hinblick auf dessen Relevanz für das heutige Berufskolleg ein Resümee mit evidenzbasiertem Anspruch zu ziehen. Zu verschieden sind die Herausforderungen der Gegenwart im Vergleich zu den Reformbedingungen der vergangenen Jahrzehnte. Um nur einen Aspekt zu nennen: Gehörte bei Planung des Kollegs Schulversuchs die Verbesserung des Zugangs zur allgemeinen Hochschulreife über Bildungsgänge des beruflichen Schulwesens, auch jener der Berufsschulen im dualen System, zu den versuchsspezifischen Prioritäten, sind Berufsschulen des dualen Systems derzeit damit konfrontiert, dass der Anteil der Auszubildenden, die bereits bei Antritt der Berufsausbildung über den Abschluss der

Fachhochschulreife bzw. allgemeinen Hochschulreife verfügen, in Nordrhein-Westfalen 2021 einen Anteil von 43 % erreichte (vgl. Cleef & Klinger 2023, S. 213).

Diese Entwicklung war bei der Planung und Errichtung der ersten Kollegschulen so nicht absehbar. „Demokratische Bildungsreform“ richtete sich darauf, Gleichheit der Bildungschancen für die überwiegende Zahl jener Jugendlichen herzustellen, denen – insbesondere infolge ihrer sozialen Herkunft und schichtspezifischen Bildungsnachteile – der Zugang zum Gymnasium verwehrt war. Für den Zugang zu akademischen Berufslaufbahnen hatte das Gymnasium mit dem Abschluss der allgemeinen Hochschulreife gegenüber beruflichen Schulen ein nicht zu überbietendes Privileg. Nicht nur für das Ansehen als gesellschaftliche Institution, sondern auch für deren Adressaten aus Milieus mit gut ausgestattetem wirtschaftlichem, sozialem und kulturellem Kapital. Solange sich das Beschäftigungssystem mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnte, brachte der Wettbewerbsnachteil beruflicher Schulen gegenüber der gymnasialen Oberstufe kaum Probleme mit sich. Das hat sich infolge des seit Jahren registrierten Fachkräftemangels geändert. Zu verzeichnen sind überdies die auch für berufliche Bildungsgänge zunehmende Relevanz der „Zentralität systematischen Wissens“ (Baethge 2006, S. 25). Die Intervalle der Erneuerung von Qualifikationen werden kürzer, und die dabei geforderte Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens setzen hohe affektive und kognitive Lernkompetenzen voraus, und zwar nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern insbesondere auf das „Wie“ des Lernens (Metakognition, Organisationsfähigkeit der eigenen Lernprozesse) (ebenda, S. 26).

Das Berufskolleg hat in Anschluss an den Kollegschulversuch und an die Reformen innerhalb des vormals bestehenden berufsbildenden Schulwesens diesen Entwicklungen Rechnung getragen: insbesondere durch Ausbau doppeltqualifizierender Bildungsgänge, durch systematische Vernetzung und Durchlässigkeit der studien- und berufsqualifizierenden Schullaufbahnen nach dem Prinzip „kein Abschluss ohne Anschluss“ (Bildungsketten) und nicht zuletzt durch ein reichhaltiges didaktisches Instrumentarium der Verbindung wissenschaftsorientierten und berufspragmatischen Lernens auf allen Qualifikationsebenen. Es gehörte zum didaktischen Leitprinzip des Kollegschulversuchs und ist im Berufskolleg inzwischen unumstritten: Wissenschaftsorientierung und Berufspragmatik schließen sich nicht aus. Selbstverständlich geht es bei der Berufsausbildung immer auch um die Vermittlung solider Handlungskompetenzen und um handlungsrelevantes Wissen zur Bewältigung berufspraktischer Handlungssituationen und -probleme. Aber sobald Begründungen, Verallgemeinerungen und Regeln ins Spiel kommen, ist Verständnis von Zusammenhängen auf wissenschaftlich gesicherter Grundlage unverzichtbar. Mehr denn je gilt die einprägsame Feststellung des Deutschen Bildungsrats (1970, S. 33): „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind.“ Diesen Grundsatz hatte sich das Konzept der Kollegstufe NW voll zu eigen gemacht. Dabei ging es nicht um die berüchtigte und zu Recht kritisierte „Abbilddidaktik“, d. h. um die didaktisch vereinfachte Abbildung wissenschaftlicher Theorien und Modelle auf schulisches Wissen, sondern um die Erschließung beruflicher Erfahrungen mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie steht unter dem Anspruch, dass die

fachliche und überfachliche Erschließung beruflicher Praxis nicht hinter den Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse zurückfallen darf.

Es ist dem Modellversuch Kollegschule als Verdienst zuzurechnen, die Verbindung von Berufspragmatik und wissenschaftsorientiertem Lehren und Lernen nicht nur auf der Integrationsebene doppeltqualifizierender Bildungsgänge zur Geltung gebracht zu haben. Das Berufskolleg konnte vermutlich davon profitieren. In dieser Hinsicht mag es ein Gewinn für die beruflichen Schulen gewesen sein, dass sich die Durchführung des Kollegschulversuchs als Ausbaumodell auf eben diese Schulform konzentrierte und sich nicht mit Problemen der organisatorischen Verbindung von beruflichen Schulen und gymnasialer Oberstufe belastete. Gleichwohl dürfen die nach wie vor bestehenden Strukturprobleme des gegliederten Schulsystems und der Trennung von gymnasialer und beruflicher Bildung nicht außer Acht bleiben.

Bestehende Strukturprobleme und gesellschaftliche Herausforderungen – Plädoyer für systemische Transformation des allgemeinen und beruflichen Schulsystems

Aus Sicht des Kollegschulansatzes gehört die institutionelle Abschottung der gymnasialen von den beruflichen Bildungseinrichtungen nach wie vor zu den großen Herausforderungen.

„Um die Gleichrangigkeit zwischen den beiden Oberstufen des Schulsystems im Hochschulzugang herzustellen, benötigt insbesondere die berufsbildende Oberstufe dringend eine Anerkennung und Aufwertung in formal institutioneller Hinsicht und im Bewusstsein der Gesellschaft ...“ (vgl. Marwede & Spöttl 2022, S. 296).

Zwar sind herkunftsbedingte Chancenungleichheiten im Bildungssystem während der vergangenen Jahrzehnte erheblich reduziert, aber nicht beseitigt, teilweise sogar verschärft worden. Ein Befund, den Kritiker des selektiven Bildungssystems schon frühzeitig voraussahen:

„Jede Maßnahme, die die Abgrenzungen hervorhebt und sichert, die den getrennten Bildungswegen ihre sozialschichtspezifischen Charakteristika aufdrückt, vermehrt den Sog, den die Gymnasien auf die Angehörigen des neuen Mittelstandes ausüben“ (Blankertz 1982, S. 336).

Getrennt, aber durchlässig. Darauf lief die Reformstrategie hinaus. Als Folge der Durchlässigkeit bei Konstanzhaltung der überlieferten Strukturen lässt sich mit Baethge & Wieck (2015, S. 5) festhalten, „dass Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nur noch ein begrenztes Spektrum an Berufen offensteht.“ Dem dualen Ausbildungssystem drohe, eine seiner großen Stärken einzubüßen: Jugendlichen aus den sozial benachteiligten Schichten eine gute berufliche Perspektive zu bieten.

In dieser Entwicklung spiegelt sich einerseits der steigende Bedarf des Beschäftigungssystems an höher qualifizierten Arbeitskräften wider, zeigen sich andererseits aber auch die in der Struktur des Bildungssystems angelegten Selektionsmechanismen. Die Struktur des gegliederten allgemeinbildenden Schulwesens übernimmt verstärkt auch Auslesefunktionen für die interne Segmentierung des beruflichen Bildungssystems in Abhängigkeit von schulischer und damit auch sozialer Herkunft. Sie kanalisiert den Zugang zu Ausbildungsberufen, die nach Prestige, aber auch im Hinblick auf Beschäftigungschancen unterschiedlich privilegiert sind, und führt zur schultypenspezifischen Stigmatisierung. Der Bildungsbericht 2008 sprach in diesem Zusammenhang von einer „*Segmentationsstruktur nach Schulabschlüssen*“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 110 f.). Die Bildungsexpansion hat ein ambivalentes Ergebnis produziert: Sie hat im Durchschnitt die Bildungsniveaus aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende herkunftsbedingte Ungleichheiten zu beseitigen (vgl. Hopf 2014; Klemm 2014).

Davon sind auch die beruflichen Schulen betroffen (vgl. Büchter 2018), und zwar in allen Ländern der Bundesrepublik. Der Trend zur Höherqualifizierung in Bezug auf die schulische Vorbildung der Auszubildenden im dualen System mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag setzt sich – wie bereits am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen angesprochen – weiter fort. Nach Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung (2023, S. 131) stieg der Anteil der Ausbildungsanfänger*innen mit Studienberechtigung bundesweit von 18,8 % im Jahr 2007 auf 29,7 % im Jahr 2021. Damit korrespondierend sank der Anteil der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag und Hauptschulabschluss bundesweit von 31,7 % im Jahr 2007 auf 24,0 % im Jahr 2021.

„Folge ist eine starke Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Schulabschlüssen und den eingeschlagenen Bildungswegen und letztendlich eine starke berufliche Segmentierung des Berufsausbildungssystems“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2023, S. 131).

Die Selektionsproblematik des hierarchisch strukturierten Schulsystems in Deutschland scheint sich mehr und mehr in das berufliche Bildungssystem und damit auch in das Berufskolleg hinein zu verlagern. Anders gesagt: Das berufliche Schulwesen trägt die Last der Reformstrategie „getrennt, aber durchlässig“. Mit der Folge: Die Heterogenität beruflicher Bildungsgänge und ihrer Schülerinnen und Schüler wächst, die Anforderungen an die Bewältigung des Schulalltags werden höher, und das Ansehen beruflicher Schulen im Vergleich zum Gymnasium, das sich auf das Privileg der Hochschulvorbereitung konzentrieren kann, scheint nicht ihrer Bedeutung gerecht zu werden. Sie wird seit Jahrzehnten unterschätzt. Die Ausdifferenzierung und Vielfalt

„ist – einerseits – eine Stärke der berufsbildenden Schulen und ein Ausdruck ihrer Lebendigkeit. Sie ist – andererseits – aber auch ihre große Schwäche: Berufsschulen werden nicht als einheitliches System wie etwa das Gymnasium wahrgenommen, sondern agieren häufig in Vereinzelung und damit gewissermaßen unter dem Radar der (fach)öffentlichen Wahrnehmung“ (Blaß & Himmelrath 2016, S. 9).

Es besteht aus meiner Sicht kein Zweifel daran, dass das Berufskolleg – wie es die Ministerin für Schule und Bildung im Vorwort zur Studie *„Die Rolle des Berufskollegs im Nordrhein-Westfälischen Bildungssystem“* (Euler 2022, S. 2) formuliert – *„eine tragende Säule unseres Bildungssystems“* ist und einen *„wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung“* leistet. Die Gesamtbilanz dieser Studie fällt in Bezug auf die Leitkriterien der Analyse (ökonomische Leistungsfähigkeit, soziale Integration, individuelle Persönlichkeitsentwicklung) positiv aus. Gleichwohl bleiben viele Probleme zu lösen, insbesondere bei der Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung. Der Verfasser der zitierten Studie hebt hervor (Euler 2022, S. 74):

- Ausbau der Unterstützungsstrukturen für Auszubildende mit Startnachteilen;
- Analyse und Überprüfung bestehender Formen des Erwerbs der Fachhochschulreife in der dualen Berufsausbildung sowie im Rahmen von Bildungsgängen der FOS;
- Überprüfung von Formen des dualen Studiums bzw. der sich in der Erprobung befindlichen studienintegrierenden Ausbildung in Hinblick auf ihren Beitrag zur Stärkung der dualen Berufsausbildung;
- Sicherung des Fachklassenprinzips u. a. durch die verstärkte Kooperation zwischen Berufskollegs im Rahmen regionaler Bildungszentren.

Die genannten Aufgabenschwerpunkte konzentrieren sich auf die pfadabhängige Weiterführung des beruflichen Bildungswesens innerhalb des gegliederten Bildungswesens. Dabei bleibt die Sonderstellung des Gymnasiums als separat institutionalisierte und hochgradig selektiv wirksame stufenübergreifende Schulform mit Abschluss der allgemeinen Hochschulreife außer Betracht. Die Spaltung der Sekundaroberstufe in ein berufsbildendes und gymnasiales Segment setzt den Möglichkeiten der Anpassung des Schulsystems an gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen strukturell enge Grenzen; sie sind im Rahmen pfadabhängiger Reformen innerhalb des beruflichen Schulwesens nicht zu überwinden. Alternativ zur *pfadabhängigen* Transformation könnte *systemische* Transformation (vgl. Edelstein 1999, S. 120 f.) mit der Leitperspektive einer integrierten Sekundarstufe II wegweisend sein.

Das Konzept der Kollegstufe war offenbar *„Opfer“* einer bildungspolitisch verfrühten Initiative und hat seine Zukunft möglicherweise noch vor sich. Zunehmende Polarisierung mit inhärenten Gewaltpotenzialen, identitäre Bewegungen, neue Ungleichheiten in der *„Gesellschaft der Singularitäten“* (Reckwitz 2017), all dies sind neue Herausforderungen, deren Bewältigung ein gespaltenes Bildungssystem nicht gerecht werden kann. Ging es bei der Bildungsreform vor einem halben Jahrhundert primär um bildungsökonomische Erfordernisse und um die Verbesserung individueller Bildungschancen, stehen heute und künftig mutmaßlich noch verstärkt grundlegende Fragen an das Bildungssystem aus ganzheitlicher Perspektive des gesellschaftlichen Zusammenhalts zur Diskussion. *„Auf längere Sicht sind Strukturreformen unausweichlich, zumal im Hinblick auf das Zusammenrücken Europas“* (Friedeburg 1989, S. 475).

Gleichwohl ist Rainer Brockmeyer (1999, S. 22), Referent im früheren Düsseldorf Kultusministerium und kooperativ mit Herwig Blankertz zuständig für die Planung und Entwicklung des Kollegstufenmodells, beizupflichten:

„Man wird aber bei planerischen Aktionen wohl Abschied nehmen müssen von „formfesten“ und gewissermaßen „endgültigen“ Organisationsvorstellungen, ob sie sich an traditionellen Strukturen anlehnen oder an idealtypischen Konzeptionen orientieren, wie in den siebziger Jahren geschehen ist.“

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008). Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungsschisma. In SOFI-Mitteilungen, 34, 13–27.
- Baethge, M. & Wieck, M. (2015). Neue Konstellation zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium. Wendepunkt in der deutschen Bildungsgeschichte. In Mitteilungen aus dem SOFI, 9(22), 2–6.
- Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R. & Kutscha, G. (Hg.) (2014). Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7>
- Blankertz, H. (1963). Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, H. (1972). Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68(1), 2–20.
- Blankertz, H. (1982). Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hg.), Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 9.1, 321–339. Stuttgart: Ernst Klett.
- Blaß, K. & Himmelrath, A. (2016). Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Brockmeyer, R. (1999). Bildungsplanung – Illusion von gestern oder Notwendigkeit von morgen? In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hg.), Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, 15–36. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Büchter, K. (2018). Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2023). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen der beruflichen Bildung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973). Bildungsgesamtplan. Band 1. Stuttgart: Ernst Klett.
- Busemeyer, M. R. (2009). Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Cleef, M. & Klinger, A. (2023). Wege in Beruf und Studium. Bedeutung des Berufskollegs für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. In *SchulVerwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 34 (7–8), 212–214.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Edelstein, W. (1999). Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Hg.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung*, 119–132. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Euler, D. (2022). Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Düsseldorf, Essen: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & RuhrFutur gGmbH.
- Fingerle, K. (2009). ... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist. In I. Lisop & A. Schlüter (Hg.), *Bildung im Medium des Berufs*, 223–250. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Friedeburg, L. v. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frommberger, D. & Schmees, J. K. (2020). Zur Verbindung beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung. Internationale Entwicklungen. In *Bildung und Erziehung*, 75(4), 375–393. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.4.375>
- Gruschka, A. (1992). *Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Kollegs Schulversuch NRW*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hopf, W. (2014). Bildungsexpansion und der Wandel der Regimes sozialer Selektion. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hg.), *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?*, 217–242. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_10
- Keim, W. (2022). Erinnerung für die Zukunft. Herwig Blankertz' vergessenes Kollegstufenkonzept einer Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund von Humboldts Allgemeinbildungstheorie. In A. Wischmann, S. Spieker, D. Salomon & J.-M. Springer (Hg.), *Jahrbuch für Pädagogik*, 66–90. Weinheim-Basel: Beltz.
- Kell, A., Fingerle, K., Kutscha, G., Lipsmeier, A. & Stratmann, K. (1989). *Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule. Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Klemm, K. (2014). Neuere Schulentwicklung und soziale Ungleichheit. Versuch einer Zwischenbilanz. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hg.), *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?*, 127–143. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06669-7_6

- Kultusminister NW (Hg.) (1972). Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 17. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn.
- Kultusminister NW (Hg.) (1992). Bericht zum Kollegschulversuch. Düsseldorf: Kultusministerium.
- Kutscha, G. (2022). Aufbruch ohne Durchbruch. Bildungsreform zwischen Integration und Selektion 1965 bis 1975. In *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, 76 (1), 8–11. <https://doi.org/10.3278/BB2201W008>
- Marwede, M. & Spöttl, G. (2022). „Gleichrangige“ Bildungskonzeptionen der Sekundarstufe II. In *Bildung und Beruf*, 5 (Ausgabe September), 291–297.
- Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten: Walter-Verlag.
- Planungskommission Kollegstufe NW (1975). Sicherung von Abschlüssen und Berechtigungen für die Hauptphase des Modellversuchs Kollegstufe NW. Dritte Empfehlung der Planungskommission an den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Verabschiedet am 28./29.10.1975 in Bremen (nicht veröffentlicht). In K. Fingerle (2020), ... warum und wie die Kollegschule (nicht) gescheitert ist (uni-kassel.de), S. i–xxii. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11786/FingerleKollegschule.pdf?sequence=4>.
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_2
- Schenk, B. (1982). Schwerpunktsystem der integrierten Sekundarstufe II. In H. Blankertz, J. Derbolav, A. Kell & G. Kutscha (Hg.), *Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 9.1, 340–360. Stuttgart: Ernst Klett.

25 Jahre Berufskolleg – Genutzte und verpasste Chancen

RICHARD STIGULINSZKY

Das Berufskolleg hat sich in den 25 Jahren zu mehr als einer festen Institution in der Bildungslandschaft Nordrhein-Westfalens entwickelt. Es ist an vielen wichtigen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Scheidemarken ein intuitiv agierender, verlässlicher und agiler Akteur gewesen und wird das auch noch lange bleiben. Zwischenzeitlich haben mehrere Millionen junger Menschen dort ihre beruflichen Qualifikationen oder Berufs- und Weiterbildungsabschlüsse erlangt oder erweitert, erste oder weitere allgemeinbildende Schulabschlüsse erworben und sich persönlich weiterentwickelt. Ohne dem Folgenden vorweggreifen zu wollen: Alle diese jungen Menschen haben individuelle Chancen zu einem bestimmten Zeitpunkt ergriffen und sich dabei für einen strukturierten und weiterführenden Weg in ihre persönliche Zukunft entschieden. Ob sie im Einzelfall damit andere Möglichkeiten verpasst oder vertan haben, kann im Nachhinein nicht mehr geklärt werden. Klar ist jedoch, dass alle, denen alternative Bildungs- und Ausbildungsoptionen – egal aus welchen Gründen – gar nicht zur Verfügung standen, auf keinen Fall etwas vertan haben. Der Besuch eines Berufskollegs ist sehr oft der Ausgangspunkt einer beruflichen Karriere oder eines beruflichen Bildungsweges, muss jedoch ganz im Sinne des lebensbegleitenden Lernens nie der Endpunkt sein.

Die sprachliche Unterscheidung zwischen Chancen vertan oder Chancen verpasst zu haben, ist auch im Zusammenhang mit der Geburtsstunde des Berufskollegs wichtig. Die Vielfalt und fachliche Bandbreite der Bildungsangebote, die in der gemeinsamen Ausbildungs- und Prüfungsordnung abgebildet wurden, sind einerseits prägende Qualität des Berufskollegs, andererseits auch Ausgangspunkt nicht immer nur unberechtigter Kritik oder Angriffsfläche. Bei oberflächlicher Betrachtung wäre es vor gut 25 Jahren ein kluger und mutiger Schritt gewesen, die Anzahl der sehr differenzierten Bildungsangebote bei Zusammenführung des Schulversuchs Kollegschule und der einzelnen Schulformen der Regelschule zu reduzieren. Wer jedoch weiß, wie sehr allein ein solches Ansinnen die empörten Schreiben zum Beispiel von Landtags- und Bundestagsabgeordneten evoziert hätten, die das Ende der blühenden Bildungslandschaft und der damit verbundenen Qualifizierungsoptionen junger Menschen in jeder der von einem solchen Wegfall eines Bildungsganges betroffenen Gebietskörperschaft als Menetekel an die Wand gemalt hätten, sieht sehr wohl, dass die damaligen Akteure – um den Konsens für ein einheitliches Berufskolleg nicht zu gefährden – diese Chance einer stärkeren Strukturierung durch Reduktion wohl ganz bewusst haben verstreichen lassen.

Nach all den Jahren existiert nun eine deutlich straffere Bildungsgangsystematik mit klarer und fachlich transparenter Strukturierung, auf die zum Schluss dieser Ausführungen noch einmal eingegangen wird. Dazu beigetragen haben insbesondere eine zwischenzeitlich erfolgte Veränderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung, aber auch politische Konsensbildung zu regulierenden und beschränkenden Vorgaben wie zum Beispiel zu dem Erfordernis des Einvernehmens mit dem Landesausschuss für Berufsbildung für neue Bildungsangebote mit Berufsabschluss nach Landesrecht.

Um an den Beginn zurückzukehren: Man muss sich bewusst machen, dass die damals gegebene Vielfalt der Angebote Garant dafür war, dass Bildungswillige ein sozusagen ihren Bedürfnissen nahezu maßgeschneidert entsprechendes Bildungsangebot finden konnten. Die Verlautbarungen der OECD riefen die Bildungsverantwortlichen auch deutlich dazu auf, dieses Angebot zu unterbreiten und die Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I, diese anzunehmen.

So ist sicher auch durch das Berufskolleg und getrieben durch die weltweiten Krisen von 2007/2008 und später noch einmal von 2016 die Blüte der (damals noch sogenannten) Fachhochschulen in NRW möglich gewesen und damit die Chance genutzt worden, den weit unter dem OECD-Schnitt liegenden Anteil ein Studium Beginnender und ein Studium Abschließender zu erhöhen. Immerhin ist der Anteil der Studienberechtigten, die ein Studium ergriffen haben, von 1995 bis 2008 von 26 % auf 36 % gestiegen und dabei immer noch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 53 % gelegen.

Dass es zugleich der Wirtschaft und den Rahmen gebenden Akteuren auf Landesebene nicht gelungen ist, in dieser Zeit die Anzahl an Ausbildungsplätzen übersteigende Anzahl an Nachfragenden in Ausbildung zu bringen, ist vielleicht eine der größten insgesamt nicht nur verpassten, sondern tatsächlich vertanen Chancen, präventiv mit Blick auf den nun vehement spürbaren Fachkräftemangel zu agieren.

Dazu sicher auch damals schon mögliche Erkenntnisgewinne zu erforderlichen gezielten Aktivitäten und umfassenden Unterstützungsstrukturen waren Anfang des Jahrtausends noch nicht bei allen Akteuren vorhanden. Dies hat zu hoher Frequentierung vollzeitschulischer Bildungsangebote geführt. Deren Absolventen wurden – mit höherer Qualifikation versehen – als Studierende in den oben genannten Fachhochschulen und den Universitäten oder als Auszubildende wieder auf dem Ausbildungsplatzmarkt aktiv. Teile von ihnen hielten ohnehin beim Besuch der vollzeitschulischen Bildungsgänge ihren Ausbildungswunsch aufrecht, wurden leider bei einem ja durchaus wünschenswerten unterjährigen Übergang in duale Ausbildung dem Berufskolleg als „Abbrecher“ angelastet oder hatten ihren Anteil an der Begründung einer lang andauernden Welle von sogenannten Altbewerberinnen und Altbewerbern.

Diese zu glätten, wäre mit der systematischen Anwendung der für das Berufskolleg 2006 im Einvernehmen mit dem Landesausschuss für Berufsbildung erlassenen Berufskolleganrechnungs- und -zulassungsverordnung durchaus möglich gewesen. Vor dem Hintergrund der in der jeweiligen Region im Konsens mit Sozialpartnern, Kammerorganisationen und Arbeitsverwaltung festgestellten Bedarfe für einzelne Berufe konnte zwar immerhin in durchaus relevantem Umfang in einzelnen Regionen und Branchen eine Chance durch die entsprechend strukturierten Ausbildungsangebote der

Berufskollegs im Sinne der jungen Menschen und auch der Wirtschaft ergriffen werden. Die Chance zur systematischen Realisierung der in der Verordnung manifestierten Anrechnungsmöglichkeiten für an Berufskollegs vollzeitschulisch erworbene Qualifikationen auf die Dauer der dualen Ausbildung wurde jedoch vertan. Eine mögliche Erhöhung der betrieblichen Ausbildungszahlen durch Verkürzung der Ausbildungsdauer nach Anrechnung der Vorqualifikation aus dem Berufskolleg, wie sie erfolgreich in Baden-Württemberg im Handwerk praktiziert wird, begegnet bis heute Ressentiments der Wirtschaftsseite. Deren Betriebe goutieren kluger und zugleich aber paradoxerweise die Absolventen dieser Bildungsgänge weiter und gerne als Auszubildende, nur leider über die gesamte Ausbildungsdauer.

Mit der zum Ende des ersten Jahrzehnts im neuen Jahrtausend durch einen eng abgestimmten Kreis von Verantwortlichen aus Arbeits-, Schul-, Kinder- und Jugendsowie Wirtschaftsministerium und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit entwickelten Systematik einer landesweit zu implementierenden Beruflichen Orientierung ab Klasse 8 hat sich wiederum eine neue Chance für die Berufliche Bildung in NRW eröffnet. Durch die mit allen Partnern der beruflichen Bildung in NRW dann einvernehmlich verabredete konzeptionelle Ausgestaltung und deren wellenförmige, sukzessive Ausbreitung über alle weiterführenden Schulformen hinweg ist ein sehr viel konkreteres Verständnis zu beruflichen Bildungswegen für alle Schülerinnen und Schüler initiiert worden. Dem Ziel der oben genannten Ideengeber gerecht werdend, ist es auch gelungen – gerade für die Jugendlichen mit deutlichen Startschwierigkeiten auf ihrem Weg zu einem durch Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit selbstbestimmten Leben – ein deutlich verbessertes Unterstützungs- und auch Bildungsangebot unterbreiten zu können.

Verbunden mit den Beschlüssen zu diesem landesweiten Orientierungs- und Übergangssystem waren durchaus im Bereich der Berufskollegs und ihrer Verbände nicht unumstrittene Zusagen zu Straffungen und Veränderungen des Bildungsangebots: Weg von „zu“ langen Verweildauern, hin zu noch stärker abschlussorientierten und berufsbezogen ausgerichteten Bildungsgängen. Zum Schluss hat der Wegfall einzelner, immer wieder von Wirtschaftsseite kritisierter Bildungsgänge und die zeitlich frühere Realisierbarkeit einer Wechselmöglichkeit aus anderen in die duale Ausbildung viel für die Akzeptanz und das Renommee des Berufskollegs bei der Wirtschaft bewirkt. Die nach diesen Entwicklungen sich einstellenden ersten Erfolge durch Erhöhung von Übergangszahlen in die duale Ausbildung stehen sicher auf der Habenseite erfolgreich ergriffener Chancen, wenngleich statistisch nie eindeutig genau nur diese Kausalität für eine steigende Anzahl besetzter Ausbildungsplätze belegt werden kann.

Die Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen trugen erheblich dazu bei, dass die berufliche Orientierung auch bundesweit deutlich an Fahrt gewann. Etwa die Hälfte aller Bundesländer machte sich damals durchaus unter Nutzung der beispielgebenden Ansätze aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen gemeinsam im Rahmen eines langjährigen und klug wissenschaftlich begleiteten Projektes der Bertelsmann Stiftung auf, solche Systeme länderspezifisch auszugestalten und zu implementieren. Heute ist systematische berufliche Orientierung nicht nur bundesseitig unterstützt und in allen Län-

dern jeweils länderspezifisch aus dem schulischen Alltag nicht mehr wegzudenken, sondern auch durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozesse in ständiger Weiterentwicklung begriffen. An der Rolle Nordrhein-Westfalens als *primus inter pares* gerade bei der zunehmenden Digitalisierung der Orientierungsprozesse hat sich bis heute nichts verändert.

Im Geleitzug und teils im Vorgriff auf die Entwicklungen zu beruflicher Orientierung und Straffung des Bildungsangebots der Berufskollegs durch Änderung der APO-BK ist in Nordrhein-Westfalen ein Ansatz entwickelt und konsequent vorangetrieben worden, der bundesweit einzigartig ist: konsequente Entwicklung von kompetenzorientierten Bildungsplänen für alle Bildungsgänge des Berufskollegs mit einer Ausrichtung an ihrem transparenten Aufbau und ihrer einheitlichen Gliederung in Fachbereiche. Das Herzstück dieser sogenannten systemkoordinierten Bildungsplanentwicklung, das auch in der Wissenschaftsszene der Berufspädagogik große Beachtung fand, war einerseits die Formulierung von jeweils spezifisch auf die einzelnen Fachbereiche ausgerichteten curricularen Vorgaben für alle berufsübergreifenden Fächer wie Deutsch/Kommunikation, Sport/Gesundheit oder Politik/Gesellschaftslehre sowie für berufsbezogene Fächer wie Fremdsprachliche Kommunikation und Wirtschafts- und Betriebslehre; andererseits war es neben der Ausweisung von explizit zu fördernden Kompetenzen in für Arbeits- und Geschäftsprozesse relevanten Anforderungssituationen deren gezielte Ausrichtung auf das jeweils für den einzelnen Bildungsgang im Deutschen Qualifikationsrahmen verankerte Niveau.

Die bis heute andauernde Umsetzung dieser Mammutaufgabe, die nicht nur die vom Landesinstitut organisierte systematische curriculare Entwicklung durch Arbeitsgruppen aus erfahrenen Lehrkräften und Schulaufsicht, sondern auch die landesweite Implementation in den Berufskollegs umfasst, bringt seitdem in jedem Bildungsgang eine in allen Fächern ausgereifte fachbereichsbezogene Praxisrelevanz mit sich, die in der Beruflichen Bildung in Deutschland ihresgleichen sucht. Es ist sichergestellt, dass in jedem einzelnen Bildungsgang bei Schülerinnen oder Schülern, die sich zum Beispiel im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung qualifizieren, in Deutsch/Kommunikation oder Englisch nicht die gleichen Kompetenzen gefördert werden wie bei denjenigen im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften. So werden auch hier die Chancen ergriffen, dass junge Menschen bei einer zukünftigen Ausbildung, einem zukünftigen Studium oder Berufseinstieg über bestmögliche, direkt anwendbare praxisrelevante Kompetenzen verfügen.

Dass in jeder Bedrohungslage auch Chancen gefunden und ergriffen werden können, zeigt sich nun abschließend, wenn man die berufsbildungspolitischen Herausforderungen betrachtet, die den Berufskollegs und allen in der beruflichen Bildung verantwortlichen Akteuren die Pandemie durch das Coronavirus gestellt hat. Zu Beginn der Pandemie gab es immer wieder neue, den teils unterschiedlichen oder wechselhaften medizinisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen geschuldete komplexe Vorgaben. Deren Umsetzung zum Wohle des Bildungserfolges der jungen Menschen ist den Schulleitungen und Kollegien der Berufskollegs in auch von der Wirtschaft sehr gelobter, professioneller und flexibler Weise hervorragend gelungen.

Bei der damals erforderlichen Umstellung auf größtenteils digitalisierte Unterrichtserteilung konnten die Berufskollegs auf die schon länger von der dualen Ausbildung in den Berufskollegs maßgeblich ausgegangene systematische Vorbereitung auf die Bewältigung der digitalen Transformation profitieren. Fast Hand in Hand gingen die durch Bundes- und Landesmittel finanzierte, stark verbesserte digitale Ausstattung mit den seitens des Ministeriums bereitgestellten praxistauglichen Vorgaben und Handreichungen zur Gestaltung und Abstimmung von Präsenz- und Distanzunterricht. So konnte die Chance genutzt werden, einen gewaltigen Schub für sinnvolle Digitalisierung von Unterricht und auch konsequente unterrichtliche Umsetzung von digitalisierten Arbeits- und Geschäftsprozessen zu bewirken.

Es ist ein gutes Zeichen für die Berufskollegs und somit für die gesamte Berufliche Bildung in Nordrhein-Westfalen, dass im Jahr des 25-jährigen Jubiläums der Geburtsstunde der Berufskollegs die erzielten Erkenntnisse und Fortschritte zur Digitalisierung mit einer wohl dosierten Ermöglichungsoption in eine Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung einfließen. So können für die vielen jungen Menschen, die hier ihre Chancen auf ihrem Weg in Ausbildung, Studium und Beruf ergreifen wollen, adäquate Lernumgebungen geschaffen werden und darüber hinaus Optionen wie die digital unterstützte, standortübergreifende Beschulung von kleinen Lerngruppen genutzt werden, den bedrohlichen Fachlehrkräftemangel zu mildern.

Resümierend kann festgehalten werden, dass über die 25 Jahre hinweg mit dem Berufskolleg und in ihm weit mehr Chancen ergriffen und genutzt als verpasst oder gar vertan wurden. Für die Berufskollegs mit ihren Schulleitungen und Kollegien, für die Verantwortlichen im Schulministerium und in den Bezirksregierungen gilt insofern bei ihrer Übernahme von Verantwortung für die jungen Menschen in gelebter Partnerschaft mit vielen anderen Akteuren der Beruflichen Bildung, was schon vor 25 Jahren galt und auch immer weiter gelten wird:

Carpe diem!

25 Jahre Berufskolleg – eine Bestandsaufnahme aus gewerkschaftlicher Sicht

NORBERT WICHMANN

Befragt nach den größten Erfolgen in der Regierungsarbeit, hielt Gabriele Behler, bis 2002 Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung, zwei Ergebnisse für hervorhebenswert: die Weichenstellung in Richtung „Selbständige Schule“ und die Verabschiedung des Berufskolleggesetzes. Und in der Tat: Rückblickend war es ein beachtlicher Erfolg, die Rechtsgrundlagen für die größte Schulform der Sekundarstufe II mit über einer halben Million Schülerinnen und Schüler so zügig, noch dazu kostenneutral und trotz kontroverser Beratungs- und Beteiligungsprozeduren relativ geräuschlos neu geordnet zu haben. Daran sei erinnert, wenn wir heute zum fünfundzwanzigjährigen Bestehen dieser Schulform gratulieren. Das Berufskolleggesetz ist zum 1. August 1998 in Kraft getreten, während die APO-BK 1999 dann den Vollzug der Bildungsreform vollendete. Die getrennte Aufzählung ist insofern interessant, als dass es hier einen inneren Zusammenhang zwischen beiden Reformfeldern gibt. Im Hinblick auf das Thema Selbstständigkeit sind gerade die Berufskollegs nach meiner persönlichen Erfahrung Vorreiter für viele andere Schulformen gewesen. Beide inhaltlichen Schwerpunkte wurden durch den DGB von Anfang an konstruktiv begleitet. Dass die Berufskollegs eine wichtige Rolle in puncto Stärkung der Selbständigkeit eingenommen haben, folgte einer inneren Logik, die in der Gestaltung der Möglichkeiten der Berufskollegs angelegt war. Schließlich haben sie einen breiten Spielraum, insbesondere wenn es um Bildungsgänge der Anlagen A (hier: Ausbildungsvorbereitung), B, C und E der APO-BK geht. In Teilen betrifft es das Bildungsangebot der Berufskollegs selbst, aber auch die Umsetzung rahmenrechtlicher Vorgaben.

Berufskollegs als aktive Gestalter der nordrhein-westfälischen Bildungslandschaft

Die erste und einzige nennenswerte Evaluation zum Berufskolleg von Prof. Dr. Euler beschreibt die größte Schulform der Sekundarstufe II als vorwiegend reaktives System. Das ist aber nicht einmal die halbe Wahrheit. Selbst bei den Angeboten der Berufsschule, deren Bildungsgänge nach Abschluss entsprechender Ausbildungsverträge den reaktiven Teil am ehesten abbilden, gibt es weitreichende Gestaltungsoptionen und ist die Umsetzung maximal heterogen. Die Berufskollegs sind kein rein reaktives System. Sie gestalten die berufliche Bildung in erheblichem Umfang und das ist auch gut so. Im Vergleich dazu ist das Korsett der allgemeinbildenden Schulen deutlich enger gefasst.

Insbesondere durch das „teaching for the test“ und die als Reaktion auf die schlechten Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien zunehmende Fixierung auf zentrale Abschlussprüfungen hat sich der Spielraum deutlich verengt. Dabei blieben die gewünschten Ergebnisse aus, wie insbesondere PISA 2022 eindrucksvoll bestätigt hat.

Die These vom reaktiven System verschweigt wichtige Möglichkeiten des Berufskollegs, auf die Bildungslandschaft der Region Einfluss zu nehmen. Nach meiner persönlichen Wahrnehmung tauchen die Berufskollegs in der öffentlichen Wahrnehmung insbesondere dann auf, wenn das Bildungsangebot möglichen Abnehmerinnen und Abnehmern bekannt gemacht werden soll.

Schul- und Bildungspolitik jenseits grundsätzlicher Debatten

In den politischen Debatten spielen die Berufskollegs eher eine untergeordnete Rolle. Sie werden zu wenig wahrgenommen. Das hat dem Berufskolleg genutzt und gleichzeitig auch geschadet. Grundsätzliche Debatten, wie wir sie aus anderen Zusammenhängen z. B. der Koopschule kennen, hat die Reform von 1998 nicht ausgelöst, obwohl es Grund genug dazu gegeben hätte. Schließlich wurde damit der konzeptionell weitreichendste und in der Praxis erprobte Ansatz zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, der Modellversuch Kollegstufe, offiziell beendet. In meiner persönlichen Erinnerung gab es dazu in den Lehrerverbänden Debatten zwischen den Vertreter*innen der berufsbildenden Schulen und den Kollegschulen sowie den Stakeholdern der beruflichen Bildung, aber weniger in der politischen Öffentlichkeit. Das wäre sicher anders gewesen, wenn die damalige Schulministerin Gabriele Behler die Kollegschule zum allgemeinen Modell für die Oberstufe gemacht hätte, wie es im Modellversuch zur Kollegschule angedacht war. Das war aber von einer Ministerin, die sich von ihrer Vita dem Gymnasium verpflichtet fühlte, wohl auch nicht zu erwarten. Insofern ist die Reform in gewisser Weise janusköpfig. So diente diese Reform auch dazu, das Gymnasium gewissermaßen unangetastet zu lassen.

Die Berufsschule – ein Bildungsgang unter vielen?!

Als Schulform ist das Berufskolleg die am meisten unterschätzte Schulform im gegliederten Schulwesen in NRW. Schon in der öffentlichen Wahrnehmung reduziert sich die Begrifflichkeit auf einen Bildungsgang der Anlage A der APO-BK, die Berufsschule. Im Volksmund heißt das Berufskolleg immer noch so. Das ist im Sinne der Verständlichkeit der Bildungsgänge nachvollziehbar und trifft die anderen Bildungsgangbezeichnungen in ähnlicher Weise. Die Handelsschule, die Höhere Handelsschule oder auch das Wirtschaftsgymnasium können beispielhaft genannt werden. Die Gliederung der APO-BK nach Anlagen hat sich umgangssprachlich nicht durchsetzen können. Dass es sich bei der Berufsschule „nur“ um einen Bildungsgang am Berufskolleg handelt, ist nach außen nicht vermittelbar. Aus gewerkschaftlicher Perspektive haben die

Bildungsgänge der Anlage A der APO-BK als Pendant der betrieblichen Ausbildung, aber auch im Kontext des Übergangssystems, eine ganz besondere Bedeutung. Das duale System kann nur funktionieren, wenn beide Seiten ihren Beitrag leisten. Die Bezugnahme auf Schulformen kann im Sinne der Verständlichkeit genutzt werden. Ordnungspolitisch ist eine Überführung in Schulformen der beruflichen Bildung abzulehnen. Damit würden die Fehler des gegliederten Schulwesens noch einmal potenziert.

Mehr Chancengleichheit – auch eine Aufgabe der Berufskollegs

Von Anfang an haben die Gewerkschaften im Berufskolleg die Schulform gesehen, die einen entscheidenden Beitrag zu mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit und damit zu mehr Chancengleichheit leisten könnte. Es ging am Anfang darum, reformerische Elemente aus dem Kollegschulversuch ins Berufskolleg hinüberzuretten. Das Stichwort „Lernen im Medium des Berufs“ steht für viele sinnbildlich für die Möglichkeit, über berufliche Inhalte zu allen weiterführenden Abschlüssen zu gelangen. Ob und inwieweit die Ziele, die der DGB mit der Einführung des Berufskollegs verbunden hat, realisiert werden konnten, werde ich nachher noch einmal näher betrachten.

Denke ich an die Debatten der späten 90er-Jahre, die wir um das Berufskolleg führen mussten, so waren diese sehr stark geprägt von der katastrophalen Situation am Ausbildungsmarkt. Es gab einen dramatischen Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen. Mir fallen da die heftig geführten Auseinandersetzungen um den zweiten Berufsschultag ein. Unabhängig von den Regierungskonstellationen neigten die jeweiligen Landesregierungen zu einer angebotsorientierten Berufsbildungspolitik. Dahinter stand die Vorstellung, dass, je lukrativer die Ausbildung aus betrieblicher Sicht ist, die Bereitschaft der Betriebe erhöht werden könnte, zusätzliche Auszubildende einzustellen. Die unmittelbare ökonomische Verwertbarkeit der Arbeitskraft der Auszubildenden spielte eine große Rolle. Kritisch wurde insbesondere die Abwesenheit im Betrieb bewertet, was insbesondere die auftragsbezogene Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben betraf.

Der berufsübergreifende Bereich – ein Wurmfortsatz?

Als überflüssig wurden insbesondere die Stundenanteile am Berufskolleg angesehen, die nicht den berufsbezogenen Bereich betrafen. Vielen Innungsmeistern, Kammervertretern oder auch Arbeitgebervertretern (die gewählte männliche Form ist Absicht, da es kaum weibliche Funktionsinhaberinnen gab) war der allgemeinbildende Anteil der Ausbildung ein Dorn im Auge. Infolge der Debatte um das Ansinnen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern gab es erhebliche Anstrengungen aus dem Schulministerium, den Anforderungen entgegenzukommen. Dazu zählen die Versuche, den berufsübergreifenden Bereich den betrieblichen Ausbildungsanforderungen anzupassen und

Bezüge zum betrieblichen Alltag herzustellen oder sogar Angebote, die eine Verdichtung des Berufsschulunterrichts vorsahen und gleichzeitig gesundheitsfördernde Angebote für Auszubildende beinhalteten.

Die damalige Vorgehensweise erscheint einem im Nachgang manchmal absurd. Hilfreich waren zwei Vereinbarungen mit den beiden Kirchen, die sich auf den Religionsunterricht am Berufskolleg bezogen haben. Auf Bitten der Kirchen wurden diese Erklärungen auf eine breite Grundlage gestellt und von Kammern und Arbeitgeberverbänden und dem DGB mitunterzeichnet. Mittelbar war damit ein Eingeständnis verbunden, dass es sich beim Unterricht am Berufskolleg auch in der dualen Berufsausbildung um ein Bildungsangebot handelt, das den ganzen Menschen bilden soll. Für diesen Anspruch hat der DGB in den letzten Jahren immer wieder gekämpft. Umso erfreulicher ist es, dass es sich bei der Debatte um eine Auseinandersetzung aus den Kindertagen des Berufskollegs handelt. Seit zehn Jahren gibt es diese Debatte öffentlich nicht mehr. Es war eine mühselige Auseinandersetzung, die sich gelohnt hat. Nennenswerte Differenzen zwischen Kammern und Arbeitgebern und den Gewerkschaften auf der anderen Seite gibt es in dieser Frage aktuell nicht. Erfreulich ist, dass nun Spitzenrepräsentanten des WHKT die Bedeutung der politischen Bildung betonen und darin eine geeignete Strategie gegen extremistische Tendenzen sehen. Was nicht heißt, dass es im konkreten Einzelfall Probleme mit der Freistellung rund um den Berufsschulunterricht geben kann.

Doppeltqualifizierende Bildungsgänge – eine attraktive Alternative zum Gymnasium?

Ein weiteres Beispiel für eine angebotsorientierte Berufsbildungspolitik ist die Möglichkeit, doppeltqualifizierende Bildungsgänge anzubieten. Im früheren Regelsystem der berufsbildenden Schulen gab es nur die Möglichkeit, die Fachhochschulreife additiv im Rahmen der Fachoberschule in Teilzeit- oder Vollzeitform zu erwerben. Als 1998 die berufsbildenden Regelschulen und die Kollegschulen zusammengeführt wurden, entstand mit dem Berufskolleg eine eigenständige Schulform, die sich zu einer attraktiven Alternative zur gymnasialen Bildung entwickeln sollte. Das war für den DGB einer der zentralen reformerischen Ansätze, die den Markenkern des Berufskollegs ausmachen sollten. „Die Möglichkeit zum Erwerb der FHR in Fachklassen des dualen Systems ist ein Regelangebot der Berufskollegs für alle mindestens 3-jährigen Ausbildungsberufe.“ So formuliert es die Handreichung des MSB. Das hört sich nach einem Rechtsanspruch an, ist es aber leider nicht. Aus gewerkschaftlicher Sicht hätte der DGB hier gerne einen individuellen Anspruch für Auszubildende formuliert gesehen. Die Debatten um die Einführung doppeltqualifizierender Bildungsgänge sind mir noch sehr bewusst. Personen und Räumlichkeiten bleiben einem in Erinnerung. Auslöser für das konfliktbeladene Thema war in dem Fall die vorgegebene Gesamtstundenzahl von 560 Jahresstunden. Nach langen Verhandlungen gab die damalige Landesregierung dem Drängen von Kammern und Arbeitgebern nach, wonach das

Einverständnis der Ausbildungsbetriebe zur Teilnahme ihrer Auszubildenden am Bildungsangebot vorliegen muss (§7 (4) Anlage A, APO-BK). Die gefundene Regelung wurde dem damaligen DGB-Vorsitzenden Walter Haas vom zuständigen Gruppenleiter lediglich mitgeteilt. Zur damaligen Zeit aus gewerkschaftlicher Perspektive eine herbe Niederlage, die das Verhältnis zwischen dem Schulministerium und dem DGB belasten sollte, wurde doch klar, dass es offensichtlich nie darum ging, einen Kompromiss zwischen den tripartistischen Partnern der dualen Berufsausbildung zu finden. Initial wäre der formulierte Rechtsanspruch das geeignetere Instrument gewesen, das Regelangebot im Sinne der Handreichung am Berufskolleg zu etablieren. Gerade in der Anfangsphase hätte ein verpflichtendes Angebot dazu geführt, diese Möglichkeit als tragfähige Alternative zu bewerben und entsprechende Kapazitäten vorzuhalten.

Vom Konflikt zum Konsens – das Berufsabitur

Wo stehen wir in dieser Frage heute? Auch hier hat sich das Blatt gewendet. Von den vergangenen Konflikten ist wenig geblieben. Viele Betriebe sorgen sich eher um geeigneten Nachwuchs als um den Umfang des Berufsschulunterrichts. Dementsprechend kann eine größere Bereitschaft unterstellt werden, solche Angebote zu nutzen und in die Fläche zu bringen. Mittlerweile wirbt das Handwerk mit der Einführung des Berufsabiturs noch unter der damaligen Schulministerin Yvonne Gebauer. Erste Versuche im Regierungsbezirk Köln waren wenig erfolgreich. Sie sahen zudem eine anteilige Kürzung der Ausbildungsvergütung vor. Mittlerweile bewirbt die Bezirksregierung diese Option. So ganz erschließt sich allerdings nicht, wo der Unterschied zur klassischen Doppelqualifikation der APO-BK liegt. Auch danach ist der Erwerb des Vollarbeiters nach vier Jahren möglich. Wenn der neue Begriff des Berufsabiturs denn im Sinne der Sache hilft, können wir damit aus gewerkschaftlicher Perspektive gut leben. Wie weit wir noch von einem Regelangebot entfernt sind, kann man an den Zahlen sehen, die im Zusammenhang mit der großen Anfrage zutage gefördert wurden. Nimmt man die Grundgesamtheit aller einmündenden Auszubildenden, lag die Erfolgsquote seinerzeit bei unter 0,5 % eher im homöopathischen Bereich. Um hier weiterzukommen, sollte eine regelmäßige Bestandsaufnahme im Landesausschuss eingeführt werden. Zur Etablierung des Angebots braucht es mehr als Faltblätter oder eine Internetseite.

Mehr Hochschulzugangsberechtigte – ein Beitrag für mehr Chancengleichheit

Leitmotiv aus gewerkschaftlicher Perspektive zur Beurteilung der Entwicklung der Berufskollegs ist der Aspekt einer inklusiven beruflichen Bildung. Inwieweit gelingt es dem Berufskolleg, zu mehr Chancengleichheit beizutragen? Hier sind zum einen die Bildungsgänge der Anlage D zu nennen. Prof. Dr. Euler verweist in diesem Zusammenhang gerne darauf, dass bereits mehr als jeder dritte Jugendliche seine Hochschulzu-

gangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben hat. Es ist nun müßig, zu spekulieren, ob die allgemeinbildenden Schulen im gleichen Umfang mehr Hochschulzugangsberechtigte entlassen hätten. Vermutlich wohl kaum. Dabei habe ich den inhaltlichen Aspekt der Bildung im Medium des Berufs noch gar nicht angesprochen. Die inhaltliche Ausrichtung der jeweiligen Berufskollegs ermöglicht unter anderem auch eine breitere Möglichkeit der Potenzialentfaltung, die so nicht vom allgemeinbildenden Schulwesen abgedeckt werden kann. Eingeschränkt wird diese wiederum durch das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler und eine erkennbare Fixierung auf die Bildungsgänge an den kaufmännischen Berufskollegs. Als Industrieland und Wirtschaftsstandort können wir es uns nicht erlauben, die gewerblich-technische Kompetenzentwicklung zu vernachlässigen. Das ist keine pauschale Kritik an den kaufmännischen Berufskollegs, beschreibt aber eine Herausforderung, der wir uns vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels stellen müssen. Um auch eines deutlich zu sagen: Die Berufswahlfreiheit steht dabei natürlich nicht zur Disposition. Umgekehrt muss das Land nicht jedes Angebot an den öffentlich finanzierten Berufskollegs vorhalten, das nachgefragt wird.

Bedenkenswert ist auch, dass viele Jugendliche zwar die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, diese aber nutzen, um die Chancen auf den Wunschberuf im Rahmen einer dualen Berufsausbildung zu erhöhen. Es ist wohl leicht nachvollziehbar, dass die Abgängerinnen und Abgänger eines Wirtschaftsgymnasiums weder schwerpunktmäßig im sozialen oder pflegerischen noch im gewerblich-technischen Bereich landen. Mein Fazit: Die kompensatorische Funktion der Berufskollegs ist gegeben. Insofern leisten die Berufskollegs einen wertvollen Beitrag und sorgen mit ihrem Bildungsangebot für ein Anheben des Qualifikationsniveaus. Widersprüchlich agieren an dem Punkt einige Arbeitgeber. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels reanimieren sie die These vom Akademisierungswahn, stellen aber gleichzeitig gerne Schulabgängerinnen und Schulabgänger von den Berufskollegs mit Hochschulzugangsberechtigung ein, wohl wissend, dass diese Klientel gut auf die Beruflichkeit vorbereitet ist.

Die berufliche Weiterbildung – eine Alternative zum Bachelorstudium

Zum anderen leisten die Bildungsgänge der Fachschulen (Anlage E) einen wichtigen Beitrag im Sinne von mehr Chancengleichheit. Insbesondere für Kinder aus Elternhäusern, die sich das Risiko eines Studiums nicht leisten können oder wollen, ist das Angebot eine echte Alternative. Die Möglichkeit, berufsbegleitend einen beruflichen Aufstieg anzustreben, ist eine wichtige Ergänzung auch und gerade zu den Angeboten kommerzieller Weiterbildungsanbieter. Debatten, die nur aus der Konkurrenzsituation getrieben sind, werden wir aus gewerkschaftlicher Perspektive nicht führen. Gleichwohl stellt sich die Frage, ob auch die Weiterbildungsangebote kein Selbstzweck darstellen. Die Einrichtung entsprechender Angebote muss sich legitimieren lassen.

Der Mangel an Lehrkräften – wie halten wir das Berufskolleg funktionsfähig?

Am Ende geht es auch um die Frage, wie man auf die Mangelsituation im personellen Bereich reagiert. Es sollte eine Klärung geben, was ist Pflicht und was ist Kür. Damit taucht die Frage nach dem hohen Maß an Selbstständigkeit auf. Wenn sich die Nachfrage das Angebot schafft, braucht es einen breiten Diskurs um dieses Thema. Kein einfaches Thema, sorgen die Berufskollegs doch so für ihre Profilbildung und suchen ihren Vorteil im Wettbewerb unter den Bildungsanbietern. Das ist natürlich legitim, vielleicht sogar wünschenswert. Dabei sollte nicht nach darwinistischem Prinzip vorgegangen werden. Angesichts des Mangels an Lehrkräften wird der Druck auf das System zunehmen, das eigene Portfolio kritisch zu hinterfragen.

Entlastend wirken neue Online-Formate. Die schöne digitale Welt bringt dann aber mehr Herausforderungen als nur die Aufteilung der Stundenanteile zwischen Präsenz- und Distanzunterricht mit sich. Die Digitalisierung bietet viele Chancen, stellt aber nicht per se die Lösung aller Probleme dar. Insbesondere die Fragen der Industriegewerkschaften werden immer drängender, wenn zunehmend Unterricht im berufsbezogenen Anteil durch Unterrichtsausfall gefährdet ist. Vielen gehen die Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Klassenfrequenzrichtwerte nicht weit genug. Die Abschaffung derselben kann aber wohl kaum die Lösung sein. Im Gegenteil: Durch eine völlige Abschaffung würde sich der Lehrkräftemangel insgesamt noch einmal verschärfen. Ist die Bettdecke zu kurz, langt es nicht, an einem Ende nur fest genug zu reißen.

Insbesondere aus dem Handwerk kommt seit Langem die Forderung, Meistern und Technikern den Zugang zum Lehramt am Berufskolleg vorbehaltlos zu öffnen. Die Argumentation, dass es sich bei den Absolventen der Aufstiegsfortbildung um geschultes Personal handelt, das z. T. in Bildungsgängen der ÜBL, der betrieblichen Ausbildung oder auch in Prüfungsausschüssen Erfahrungen vorweisen kann, um im Schulalltag bestehen zu können, möchte ich ausdrücklich nicht widersprechen. Befürchtungen, dass die grundständige Lehramtsausbildung unter den neuen „Mikätzchen“ Schaden nehmen würde, müssen gleichwohl ernst genommen werden. Eine enge Begleitung bzw. Evaluation wäre ebenso angebracht wie die Einbeziehung der Lehrerverbände. Dabei sind die Interessen der Werkstattelehrer*innen gebührend zu berücksichtigen.

Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung – Sackgasse oder Weg in Ausbildung?

Im Hinblick auf eine inklusive Berufsausbildung sind besonders die Bildungsgänge der dualisierten Ausbildungsvorbereitung zu betrachten. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich das Angebot deutlich verändert. Der Wegfall des BGJ ist nicht automatisch eine Verschlechterung gewesen. Die Summe der Warteschleifen erhöht nicht deren Erfolgchancen. Im Gegenteil: Manchmal ist genau darin die Ursache von Maß-

nahmenkarrieren zu finden. Insofern konnte der DGB mit einer veränderten Angebotsstruktur an den Berufskollegs gut leben.

Früher gab es die sogenannten Jungarbeiterklassen, die letztlich in die sogenannten KSOB-Klassen (Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis) „überführt“ wurden. Die Formulierung drückte damit ungewollt die Perspektivlosigkeit der vielen Teilnehmenden aus. Wichtig ist es für meine Begriffe, dass es sich hierbei nicht um ein Versagen der Schulform handelt. Die Lehrkräfte in diesen Bildungsgängen mussten die Quadratur des Kreises hinbekommen. Vielfach trafen sie auf eine Schülerschaft, die schulmüde war und deren Einstellung zur Schule von Versagensängsten geprägt war. Vielfach entstanden anreizarme Lernmilieus. Die KSOB-Klassen waren letztlich ein Spiegelbild von demografischen Entwicklungen und einer rückläufigen Ausbildungsbereitschaft der Betriebe.

Trotz aller Bemühungen im Ausbildungskonsens gab es nie flächendeckend ein auswahlfähiges Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen. In der Folge wurde die ungelöste Problematik der fehlenden Ausbildungsplätze den Berufskollegs vor die Tür gekippt. Die Berufsschulpflicht hatte dabei die unerwünschte Nebenwirkung, dass Jugendliche statistisch als versorgt eingestuft wurden. Im Ergebnis wurden damit die realen Probleme am Ausbildungsmarkt verschleiert. Daran hat sich auch bis heute nichts geändert, nachdem aus den KSOB-Klassen dann die dualisierte Ausbildungsvorbereitung Vollzeit und Teilzeit wurde. Ob die Weiterentwicklung von den Jungarbeiterklassen (wo blieben eigentlich die jungen Frauen?) über die KSOB-Klassen hin zur dualisierten Ausbildungsvorbereitung ein Fortschritt war, kann empirisch abgesichert nicht gesagt werden. Dazu bedarf es einer Bestandsaufnahme, ob die vorgesehenen Praktikumsanteile wirklich realisiert werden konnten. Daran hängt auch die Frage, inwieweit ein direkter Übergang in betriebliche Ausbildung möglich ist. Insbesondere die Jugendlichen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung Vollzeit haben das höchste Risiko, dauerhaft ohne jede berufliche Qualifikation zu verbleiben. Im Rahmen einer großen Landtagsanfrage wurde nachgewiesen, dass von den Absolventen dieser Bildungsgänge nur jeder zehnte Jugendliche danach unmittelbar in einer Ausbildung unterkommt. Das Rechenmodell, das den Übergang in die nächste Bildungsstufe im Berufskolleg unterstellt, folgt dem Grundsatz, dass der Wunsch der Vater des Gedankens ist. Ansonsten lässt sich der konstant hohe Anteil der Jugendlichen kaum erklären, die dauerhaft keine Berufsausbildung absolviert haben. Der Schlüssel zur Klärung liegt aber nicht im Berufskolleg. Ein Hinweis kann in der Sache dennoch nicht schaden. Aktuell findet sich die Bezeichnung Jungarbeiterklassen immer noch auf den Internetseiten einzelner Berufskollegs. Gerade angesichts der geschilderten Problematik scheint eine Überarbeitung angemessen.

Verabredungen im Ausbildungskonsens

Aktuell gibt es im Ausbildungskonsens eine neue Entwicklung, die die Jugendlichen im „Übergangssystem“ (vielfach Warteschleifen) in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen

stellt. Das MSB ist dazu übergegangen, offensiv die Schulstatistik zu präsentieren. Das hat der Diskussion offensichtlich gutgetan. Es werden damit unerschlossene Potenziale für eine duale Berufsausbildung angesprochen, die bisher eher ignoriert wurden. Neben der dualisierten Ausbildungsvorbereitung Vollzeit und Teilzeit sind das die Jugendlichen in der Berufsfachschule I und II. Grundlage der Betrachtung ist die Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Nach Jahren einer einseitigen Debatte, die den Bewerber*innen-Mangel aufgrund einer zu großen Studierneigung kritisiert hat, schwant vielen Kolleg*innen aus Kammern und Arbeitgeberverbänden, dass spätestens 2026 mit der Rückabwicklung von G 8 und dem Wegfall eines kompletten Abiturjahrgangs eine Neuausrichtung bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern zwingend erforderlich ist. Je früher sich die Betriebe darauf einstellen, umso besser. Die Übergangslotsen, die das Land nun finanziert, werden sich vorrangig um die Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung Vollzeit und die Berufsfachschule I und II kümmern. Zukünftig wird sich der sogenannte Übergangsbereich verändern. Rückläufige Bewerbungszahlen haben somit auch etwas Gutes – auch aus Sicht der Berufskollegs. (Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung Teilzeit wird hier nicht angesprochen, weil die betroffenen Jugendlichen neben dem Berufskolleg noch von Trägern begleitet werden.)

Wünsche zum Fünfundzwanzigsten

Bei einem solchen Geburtstag ist es sicher üblich, dem Geburtstagskind Wünsche zu übermitteln. Hier fallen mir einige Themen ein. Da sind die ursprünglichen Reformansätze, die ich unter dem Stichwort „die Unvollendete“ ansprechen möchte. So wäre es wünschenswert, die Reformansätze zu realisieren und das mit notwendigen Instrumenten zu hinterlegen. Zu nennen ist der integrative Erwerb der Fachhochschulreife als Regelangebot. Hier gilt es, Anreize zu schaffen, damit die Bemühungen der erfolgreichen Umsetzung gestärkt werden können. Vielleicht braucht es eine systematische Implementierung in KAoA (Kein Abschluss ohne Anschluss). Ein Rechtsanspruch wäre wünschenswert, muss aber unter den gegenwärtigen Bedingungen sorgfältig abgewogen werden. Luft nach oben gibt es sicher auch bei der Nutzung des Differenzierungsreiches. Das sollte innerhalb und oberhalb der 480 Jahresstunden Standard sein. Leistungsstarke und Schwache gleichermaßen zu fördern, ist schließlich Ausdruck eines inklusiven Berufsbildungssystems. Dazu gehört eine umfassende reale Ausbildungsgarantie, die keinen Jugendlichen außen vorlässt. Die Berufskollegs wären somit weniger Ausfallbürgen eines marktverfassten Systems, das regelmäßig jeden fünften Jugendlichen ausgrenzt. Damit könnten sich die Bildungsgänge der Anlage A besser um ihr Kerngeschäft kümmern.

Ungeklärt, aber immer dringender wird die Steuerungsproblematik der größten Schulform der Sekundarstufe II. Das Ungleichgewicht z. B. zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufskollegs sollte entschärft werden. Das ist beileibe kein Angriff auf die kaufmännischen Berufskollegs. Es bedarf einer neuen Steuerung, die das Verhältnis von Selbstständigkeit und öffentlicher Verantwortung so austariert,

dass ein größtmögliches Maß an Autonomie gewahrt bleibt. Fehlentwicklungen wie im hochschulischen Bereich, wo die Hochschulfreiheit zunehmend demokratisch legitimierte Anforderungen ignoriert, sollten vermieden werden.

Im Hinblick auf die knappen Ressourcen will ich die Forderung nach mehr Bildungsausgaben erneuern. Investitionen in Bildung sind keine konsumtiven Ausgaben. Wenn man sich die Berufskollegs anschaut, wird deutlich, dass von gleichen Voraussetzungen für Berufskollegs keine Rede sein kann. Hightech-Bildungseinrichtungen stehen Berufskollegs gegenüber, die den smarten Charme der sechziger Jahre versprühen. Angemessene, gut ausgestattete Berufskollegs können, ja müssen wir uns leisten. Dabei darf die Haushaltssituation einer Kommune Bildungsinvestitionen nicht entgegenstehen. Der grundgesetzliche Auftrag gleicher Lebensbedingungen sollte selbstverständlich umgesetzt werden.

Das enthebt uns nicht der Aufgabe, mit den vorhandenen Ressourcen sparsam umzugehen. Ich wünsche mir zum 25-jährigen Bestehen der Berufskollegs, dass der formulierte Anspruch des Gesetzgebers, wonach erbrachte Leistungen anzurechnen sind, endlich Realität wird. Das gilt für die Bildungsgänge im Berufskolleg, aber auch für die duale Berufsausbildung. Von der freiwilligen Anrechnung sollten wir uns verabschieden. Bei jedem Eintritt in einen Bildungsgang sollten die Anrechnungsmöglichkeiten geprüft und dann auch Anwendung finden. Lediglich in begründeten Ausnahmefällen kann davon abgewichen werden. Aufgrund der fehlenden Regelungsbefugnis der Länder, die 2011 ausgelaufen ist, müsste eine BBiG-Novelle zudem die Voraussetzungen für einen erneuten Vorstoß auf Landesebene eröffnen. Vielleicht ist es an der Zeit, diese Debatte auf Bundesebene wieder zu führen, im Interesse der Betriebe, der Jugendlichen, aber auch der Berufskollegs.

Das wünsche ich dem Berufskolleg!
Happy Birthday

Systemische Bedeutung des Berufskollegs

Starke Wirtschaft – Starke Ausbildung

TANJA NACKMAYR UND TIMM HELTEN-HILDWEIN

25 Jahre Berufskolleg sind eine gute Gelegenheit, den Blick auf einen besonderen Bildungsweg zu legen – die berufliche Bildung. Besonders, weil eine starke berufliche Bildung, so wie sie in Deutschland existiert, in den meisten anderen Ländern unbekannt ist. Besonders, weil das System der beruflichen Bildung auf der Zusammenarbeit vieler Akteure fußt – insbesondere auf den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Besonders, weil die berufliche Bildung viele verschiedene Bildungsgänge umfasst, für die auch die Berufskollegs stehen. Als Wirtschaft fokussieren wir uns dabei auf die duale Ausbildung.

Ein 25-Jahre-Jubiläum ist auch eine gute Gelegenheit, Fragen zu stellen: Welche Bedeutung hat Ausbildung? Was tut die Wirtschaft für die Ausbildung? Und was braucht starke Ausbildung? Darum soll es auf den kommenden Seiten gehen.

Warum Ausbildung für die Wirtschaft wichtig ist

Der beruflichen Bildung – und insbesondere dem System der dualen Berufsausbildung – kommt bei der Fachkräftesicherung eine zentrale Rolle zu. Die duale Berufsausbildung ist ein entscheidender Wettbewerbsfaktor der deutschen Wirtschaft und ein Grund für die hierzulande vergleichsweise geringe Jugendarbeitslosigkeit (Januar 2024: Deutschland 5,7 % und EU-27 14,9 %). Die enge Verknüpfung von Lernen und Praxis sichert den Unternehmen bedarfsgerecht ausgebildete Fachkräfte. Jungen Menschen eröffnet die duale Ausbildung einen erfolgreichen Start in das Berufsleben und vielfältige Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten. Gut ausgebildete Fachkräfte sind auch für eine erfolgreiche digitale wie nachhaltige Transformation in unserem Land unerlässlich.

Es ist keineswegs so, dass berufliche Bildung nicht mehr gefragt ist oder unwichtig wird – im Gegenteil. Die Betriebe in Nordrhein-Westfalen haben in den vergangenen zehn Jahren ihr Ausbildungsplatzangebot um sieben Prozent gesteigert. Gleichzeitig ist der Fachkräftemangel bei beruflich Qualifizierten besonders groß. So besteht beispielsweise die MINT-Lücke (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) – also der Mangel an Personen mit einem MINT-Background – mittlerweile zu über 55 Prozent aus nichtakademischen Berufskategorien (Facharbeiter, Meister, Techniker). Diese Lücke, wie der Fachkräftemangel allgemein, dürfte in den kommenden Jahren noch größer werden. Gleichzeitig benötigen die Unternehmen vermehrt Fachkräfte, insbesondere MINT-Kräfte, um die Herausforderungen von Klimaschutz und Digitalisierung zu meistern.

Wir sind davon überzeugt: Auch und gerade in Zukunft braucht es die duale Ausbildung als hervorragenden Qualifizierungsweg. Umso mehr macht der Wirtschaft Sorge, dass die Nachfrage nach diesem Bildungsweg in den vergangenen Jahren deutlich gesunken ist. Die Ausbildung steht aufgrund der Demografie und eines veränderten Berufswahlverhaltens junger Menschen unter Druck. Ausbildungsangebot und -nachfrage klaffen mehr und mehr auseinander. Während sich in NRW wie bereits dargestellt seit 2013 das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen um sieben Prozent erhöht hat, ist die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber gleichzeitig um rund 28 Prozent zurückgegangen. Für die Betriebe wird es daher immer schwieriger, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen.

Es gilt, auf den Bewerberrückgang zu reagieren und ein breites Spektrum an jungen Menschen für die Ausbildung zu gewinnen. Denn der demografische Wandel hat seine Talsohle noch nicht erreicht. Bis zum Jahr 2036 werden 12,9 Millionen Erwerbstätige das Renteneintrittsalter überschritten haben. Das sind rund 30 Prozent der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Personen aus dem Jahr 2021. Die jüngeren Alterskohorten können die Älteren zahlenmäßig nicht ersetzen.

Was Wirtschaft für Ausbildung tut

Jedes Jahr starten über 100.000 junge Menschen mit einer dualen Ausbildung in das Berufsleben. An vielen Stellen fehlen aber Bewerberinnen und Bewerber – so blieben etwa 2023 in Nordrhein-Westfalen rund 11.500 Ausbildungsplätze unbesetzt. Die Wirtschaft in NRW weiß, wie wichtig eigene Ausbildungsaktivitäten für die Fachkräftesicherung sind. Sie bildet daher auf hohem Niveau aus und engagiert sich auf regionaler bzw. landesweiter Ebene für die Ausbildung. Unternehmen und regionale wie fachbezogene Verbände sind an vielen Stellen aktiv. So finden vielfältige Aktivitäten zur Berufsorientierung und Ausbildung der Wirtschaft statt, um mehr junge Menschen für eine Ausbildung zu begeistern bzw. zu gewinnen.

1 Nachwuchsgewinnung im Fokus von Unternehmen

Unternehmen wissen, wie wichtig es ist, junge Menschen auf die Chancen von Ausbildung früh aufmerksam und Berufe erlebbar zu machen. Und ihnen ist auch bewusst, wie wichtig es ist, sich für den Nachwuchs attraktiv aufzustellen, neue Wege in der Nachwuchsgewinnung zu gehen und den Nachwuchs langfristig zu binden. Sie engagieren sich daher vielfältig und setzen beispielsweise Praktika um, präsentieren sich auf Ausbildungsmessen, richten das Personalrecruiting auf die Gewinnung von besonderen Zielgruppen wie Studienabbrechern oder ausländischen Auszubildenden aus, fördern Jugendliche mit Startschwierigkeiten, implementieren Bonusprogramme für Auszubildende und investieren in modernste Ausbildungstechnik.

Die persönliche Begegnung von jungen Menschen mit Ausbildungsbetrieben ist immer noch einer der vielversprechendsten Wege, um Ausbildungsinteresse herzustellen, Berührungspunkte abzubauen und die Passung zwischen Bewerbenden und

Betrieben zu verbessern. Daher nimmt das Engagement von Unternehmen in der Berufsorientierung oder branchenspezifischen Nachwuchskampagnen stetig zu. Bestehende Wege werden dabei ausgebaut, neue gegangen. So wurden beispielsweise während der Corona-Pandemie viele digitale Formate ausprobiert. Dabei hat sich gezeigt: Digitale Angebote können analoge nicht ersetzen, aber an einigen Stellen sinnvoll ergänzen.

2 Engagierter Partner auf regionaler und landesweiter Ebene

Die Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen (unternehmer nrw) ist Partner und Mitinitiator des Ausbildungskonsens NRW und der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA). Sie begleitet zudem viele weitere Initiativen, wie zum Beispiel die Fachkräfteoffensive NRW der Landesregierung. So findet die Stimme der Wirtschaft Eingang in diese Aktivitäten. Konkret geht es darum, die Ausgestaltung der Initiativen und Maßnahmen in Ausschüssen, Arbeitsgruppen und Workshops aktiv mitzugestalten. Wichtig ist, dass sich die Initiativen auf veränderte Rahmenbedingungen mit der Zeit anpassen, neue Themen aufgreifen, neue Partner berücksichtigen und bestehende Maßnahmen weiterentwickelt werden.

Regionale Arbeitgeberverbände sind in Netzwerken zum Ausbildungskonsens und KAoA vor Ort beteiligt und bringen eigene Zugänge zu Unternehmen aus vielfältigen Branchen ein. Die Vernetzung mit Ausbildungsmarktpartnern wie Regionalagenturen, Agenturen für Arbeit/Jobcenter und Kommunalen Koordinierungsstellen ist wichtig, um vor Ort im Schulterschluss und möglichst koordiniert den Übergang für junge Menschen von der Schule in die Ausbildung zu ebnen. Die regionalen Arbeitgeberverbände setzen dabei – auch gemeinsam mit den Partnern – vielfältige Aktivitäten zur Berufsorientierung und Nachwuchsgewinnung um und vertreten die regionale Unternehmenslandschaft. So werden die Landesinitiativen vor Ort konkret und erlebbar.

3 SCHULEWIRTSCHAFT NRW – Kooperation von Schule und Wirtschaft

Eine enge Kooperation von Schulen mit der Wirtschaft bietet viele Chancen, um junge Menschen auf ihren weiteren Lebens- und Berufsweg vorzubereiten. Themenschwerpunkte der landesweiten SCHULEWIRTSCHAFT-Aktivitäten sind die „MINT-Bildung“, die „Berufliche Orientierung“ und die „Ökonomische Bildung“. Je nach Themenschwerpunkt gibt es Kooperationen mit den jeweiligen Ressorts der Landesregierung. Die SCHULEWIRTSCHAFT-Aktivitäten umfassen neben Projekten, Planspielen und Wettbewerben auch Fortbildungen, Fachtagungen und Informationsmaterialien für Schulen und Betriebe.

Zum traditionellen Fortbildungsangebot von SCHULEWIRTSCHAFT NRW gehören überdies Betriebserkundungen und Praktika auch für Lehrkräfte. Diese Fortbildungsformate sind eine wichtige Voraussetzung für die praxisorientierte Vermittlung von Unterrichtsinhalten sowie für die Aneignung von grundlegenden Kenntnissen über die duale Ausbildung. Denn Lehrkräfte haben einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl von jungen Menschen. Sie können im Idealfall als Pädagoginnen oder Pädagogen die Talententwicklung von jungen Menschen positiv verstärken. In Zusam-

menarbeit mit Berufsberatung, Ausbildungsverantwortlichen und Eltern können Lehrkräfte den Weg in die Ausbildung begleiten.

Die drängenden Themen unserer Zeit wie die Energiewende oder die Digitalisierung sind ohne Fachkräfte aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) nicht zu lösen. Daher fördert unser Exzellenznetzwerk MINT SCHULE NRW Schulen mit einem besonders starken MINT-Angebot.

4 Kampagnen zur Nachwuchsgewinnung

Viele Branchen werben mit eigenen Nachwuchskampagnen für ihre Ausbildung und Berufswelt. Dazu können vor allem Informationsmaterialien gehören, aber auch aufsuchende Elemente wie Schulbesuche. Verstärkt hat sich in den vergangenen Jahren die Ansprache von Ausbildungsinteressierten über Social Media, um junge Menschen dort zu erreichen, wo sie kommunizieren und sich informieren. Mit den Kampagnen werden aber auch Eltern, Lehrkräfte oder weitere Multiplikatoren angesprochen. Ein Beispiel aus der Metall- und Elektroindustrie:

5 What about ME – Steig ein in die Zukunftsindustrie!

Mit der Nachwuchskampagne „What about ME – Steig ein in die Zukunftsindustrie!“ informiert die Metall- und Elektroindustrie über die Ausbildung in der Branche. Auf www.zukunftsindustrie.de können Schülerinnen und Schüler, Studienabbrecherinnen und -abbrecher, aber auch Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie berufsberatende Einrichtungen sich einen ansprechenden Überblick über die Ausbildungs- und Einstiegsmöglichkeiten in der M+E-Industrie verschaffen und über eine Datenbank direkt zusammenkommen. Warum und wie die Berufe in der M+E-Industrie mit Fortschritt und Zukunftsthemen wie Nachhaltigkeit, Klimaschutz, Digitalisierung und Automatisierung zusammenhängen, beantwortet das Portal ebenso wie Fragen rund um die Themen Vergütung und Bewerbung. Lehrkräfte finden dort auch fertige Unterrichtseinheiten zu Themen aus den Bereichen MINT und Berufskunde, die Terminvereinbarung für die M+E-InfoTrucks (aufsuchende Berufsorientierung) und den Berufe-Livestream sowie viele weitere nützliche Materialien. Über Social Media wird die Zielgruppe direkt angesprochen und kommt mit Ausbildungsthemen und Auszubildenden in Kontakt. Mit solchen Kampagnen setzt die Wirtschaft starke Akzente bei der Nachwuchswerbung und geht den Arbeits- und Fachkräftemangel aktiv an.

6 Modernisierung von Berufen und neue Berufsbilder

Wichtig ist, dass sich Ausbildung an Änderungen der beruflichen Praxis anpasst und modern bleibt. So sind in den letzten zehn Jahren 133 Ausbildungsberufe modernisiert oder neu geschaffen worden. Und das passiert nicht „am grünen Tisch“, sondern mit und durch die betriebliche Praxis in einem komplexen Prozess. Sozialpartner sowie Vertreter aus Verbänden und Unternehmen engagieren sich kontinuierlich und zahlreich in der beruflichen Ordnungsarbeit. Stellen Branchen oder Unternehmen fest, dass sich die Anforderungen an zu vermittelnde Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen in einem Berufsbild verändern, stoßen sie ein „Neuordnungsverfahren“ an. So

ist gewährleistet, dass Aus- und Fortbildungsordnungen den aktuellen Anforderungen entsprechen und bedarfsgerecht aus der Praxis heraus aktualisiert werden.

Dabei werden Aus- und Fortbildungsordnungen immer so formuliert, dass sie auf alle Unternehmen (klein, mittel, groß) übertragbar und „technikoffen“ sind. In der Ordnungsarbeit werden somit bundeseinheitliche Standards gesetzt, die an den jeweiligen Ausbildungsbetrieb und seinen spezifischen Kontext angepasst werden können. Wichtig ist überdies die Umsetzung der Modernisierungen bzw. neuer Berufe in der Berufsschule. Daher ist der frühzeitige Austausch während der Ordnungsarbeit ebenso wichtig wie die frühzeitige Planung seitens des Schulministeriums, wie etwa für Lehrerfortbildungen.

7 Lernortkooperation

Für die Qualität der Ausbildung kommt es auf beide Lernorte – Betrieb und Berufsschule – an. Und auf die gute Zusammenarbeit der Lernorte. Die Lernortkooperation gehört dazu elementar zum Ausbildungsengagement der Wirtschaft. Viele gute Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass beispielsweise Fortbildungen gemeinsam durchgeführt werden, gemeinsame Projekte den Unterricht anreichern oder ein struktureller Erfahrungsaustausch etabliert ist.

Was starke Ausbildung und starke Berufsschulen brauchen

Zur Stärkung der beruflichen Bildung ist die Umsetzung eines mehrteiligen Maßnahmenpakets erforderlich, welches insbesondere auf die Attraktivität der dualen Ausbildung einzahlt sowie die Perspektive der Betriebe und deren Fachkräftesicherung stärker berücksichtigt.

1 Gute wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Für eine starke Ausbildung braucht es Betriebe, die optimistisch in ihre wirtschaftliche Zukunft blicken können. Was aus Sicht der Wirtschaft insbesondere jetzt aufgrund multipler globaler, ökonomischer wie gesellschaftlicher Herausforderungen dafür dringend benötigt wird: Verlässlichkeit und eine Politik für mehr Wettbewerbsfähigkeit sowie einen klaren Vorrang für Wirtschaft und Arbeit. Die wirtschaftliche Lage ist sehr ernst. Die Belastungen etwa durch hohe Energiekosten, eine lähmende Bürokratie, international zu hohe Steuern und Abgaben werden nicht dauerhaft am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorbeigehen. Trotz struktureller Probleme und sehr schwieriger Rahmenbedingungen halten Betriebe aktuell an Arbeits- und Ausbildungsplätzen fest und stellen ein; oft auch auf Kosten der eigenen Substanz. Denn sie wissen, dass die Auszubildenden von heute die Fachkräfte von morgen sind.

2 Bildungssystem verbessern und Ausbildungsreife herstellen

Uns gehen nach wie vor zu viele Talente und Begabungen verloren. Wir dürfen es uns nicht leisten, dass vielen jungen Menschen das Rüstzeug für ihren weiteren beruflichen

Lebensweg wie Lesen, Schreiben oder Rechnen nicht ausreichend vermittelt wird. Mehr als 11.800 Jugendliche haben im Schuljahr 2022/2023 in Nordrhein-Westfalen die Schule ohne einen Abschluss verlassen. IQB- und PISA-Studien zeigen, dass noch viel mehr jungen Menschen zentrale Kernkompetenzen fehlen. Der Anschluss in Ausbildung oder die Integration in Arbeit sind für diese jungen Menschen stark erschwert. Sie fehlen den Unternehmen später als Arbeits- und Fachkräfte, was wiederum die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Vergleich verringert. Fehlende Ausbildungsreife führt dann dazu, dass nach dem Verlassen der Schule sehr aufwändig Kompetenzen nachträglich verbessert werden müssen, um in Ausbildung zu gelangen und diese dann abzuschließen. Gleichzeitig erhöht sich das Risiko eines Ausbildungsabbruchs oder einer dauerhaften Berufs- oder sogar Arbeitslosigkeit.

Daher ist es gut, dass die Landesregierung einen Schwerpunkt auf die Förderung von Basiskompetenzen insbesondere in der Grundschule und die Vermittlung von Sprachkompetenzen setzt. Sinnvoll investiert und ein wichtiger Beitrag zur Ausbildungsreife in NRW sind aus unserer Sicht ebenfalls die Bundesmittel des Startchancen-Programms mit dem Schwerpunkt auf Förderung von Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie der Stärkung von sozialen und emotionalen Kompetenzen in der Primarstufe, in weiterführenden Schulen und der Ausbildungsvorbereitung in den Berufskollegs. Insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und aus armutsgefährdeten Haushalten können davon profitieren. Wichtig ist, dass bei den betroffenen Personengruppen Grundlagen für den Einstieg in die Arbeitswelt und damit auch für die gesellschaftliche Teilhabe gelegt werden.

3 Berufsorientierung stärken und Unterricht praxisorientiert gestalten

Mit Blick auf die Wahrnehmung bei Eltern, Lehrkräften und insgesamt in der Gesellschaft gilt es, Karrierechancen und Perspektiven von Ausbildung herauszustellen. Wichtig dabei ist, berufliche und akademische Bildung nicht gegeneinander auszuspielen. Wir brauchen Fachkräfte aus beiden Bildungswegen. Berufliche und akademische Bildung sollten daher als gleichwertig angesehen werden und die Berufsorientierung wertfrei und individuell auf die Stärken der jungen Menschen ausgerichtet sein.

Mit „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA)“ ist in NRW bereits ein gutes System der Berufsorientierung etabliert. Aber es kann noch besser werden: Berufsorientierung muss noch verlässlicher und fundierter an allen Schulformen verankert werden, v. a. auch an den Gymnasien – auch durch entsprechende Personalressourcen und praxisorientierten Unterricht. Zudem ist es sinnvoll, mit der Berufsorientierung bereits früher als in Klasse acht anzufangen und diese dann in aufeinander aufbauenden Phasen im weiteren Schulverlauf systematisch durchzuführen.

Berufliche Orientierung braucht Einblicke in berufliche Praxis. Konkrete Arbeitsweltbezüge können auch Unterrichtsthemen anschaulicher machen und besser vermitteln. Kooperationen mit externen Partnern sollten dafür als Bereicherung der schulischen Arbeit verstanden und gefördert werden. Wichtig ist, Lehrkräfte noch stärker

als bisher für die vielfältigen Möglichkeiten einer dualen Ausbildung sowie die Bedarfe von Betrieben zu sensibilisieren, da diese häufig einen ausschließlich akademischen Hintergrund haben.

4 Den Übergang von der Schule in den Beruf ebnen

Der Übergang von der Schule in Ausbildung sollte in einem möglichst geschlossenen Beratungs- und Unterstützungssystem stattfinden. Ein Augenmerk sollte auf jenen Jugendlichen liegen, die besondere Unterstützung brauchen. Hier gilt es insbesondere, Anstrengungen zu intensivieren, um Brüche am Übergang Schule-Beruf zu vermeiden. Die an Berufskollegs tätigen „Übergangslotsen“ leisten dazu einen Beitrag durch individuelle Unterstützung der jungen Menschen. Mit dem Projekt sollen landesweit rund 10.000 junge Menschen an Berufskollegs aus der Ausbildungsvorbereitung und Berufsfachschule 1 und 2 begleitet werden. Die regionalen Arbeitgeberverbände sind in diesem Projekt an sogenannten „Runden Tischen“ beteiligt und leisten einen wichtigen Beitrag zur Einwerbung von Praktikumsplätzen. Auch hier gilt: Konkreter Praxisbezug kann den Übergang in reguläre Ausbildung erleichtern. Wichtig dafür ist, dass die Lotsen bedarfsgerecht unterstützen und zum Beispiel auch bei Problemen Ansprechpartner sind.

Seit Ende 2023 hat NRW mit dem „Schülerdatenübermittlungsgesetz“ eine Grundlage, mit der Daten von Schülerinnen und Schülern ohne voraussichtliche Anschlussperspektive an die Agentur für Arbeit übermittelt werden können. Die Arbeitsverwaltung kann mit diesen Daten die eigene Beratung noch individueller und besser gestalten. Damit möglichst wenige Jugendliche im System verloren gehen, brauchen wir zudem ein besseres Schnittstellenmanagement. Stichwort ist hier: Beratung aus einer Hand, wie es bereits einige Jugendberufsagenturen machen.

5 Priorität für duale Ausbildung

Im Zentrum der Arbeit der Berufskollegs steht aus Sicht der Wirtschaft die duale Ausbildung. Dies bedeutet, dass der dualen Ausbildung bei schulinterner, aber auch bei regionaler Bildungsangebotsplanung und -implementierung klar der Vorrang gegeben wird. Dies heißt auch, dass Berufskollegs vorrangig Werbung für die duale Berufsausbildung machen, den Lehrkräfteeinsatz zuerst in den Fachklassen sicherstellen und nur darüber hinausgehende Ressourcen für andere vollzeitschulische Bildungsgänge einsetzen. Diese sollten die duale Ausbildung sinnvoll ergänzen und nicht in Konkurrenz zu ihr stehen. Eine enge Abstimmung mit der regionalen Wirtschaft ist hierfür erforderlich. Diese Priorität bedeutet ausdrücklich nicht, dass vollzeitschulische Angebote der Berufskollegs per se infrage zu stellen sind – etwa in Bereichen, die bisher nicht von der dualen Ausbildung erfasst sind.

Die Berufsschulen als Partner der Ausbildungsbetriebe müssen noch weiter gestärkt werden. Das bedeutet neben der Priorisierung der Angebote im dualen System eine bessere überregionale Koordinierung in Abstimmung mit der Wirtschaft und verstärkte Anstrengungen zur Lehrkräftesicherung, insbesondere in den technischen Berufen.

6 Lehrkräfte für die Berufsschulen sicherstellen

Die Sicherstellung eines fachlich passenden und vom Umfang ausreichenden Lehrkräftenachwuchses für Berufskollegs ist eine Daueraufgabe für das Land NRW. Sie ist aktuell gerade in einigen gewerblich-technischen Fachrichtungen eine besondere Herausforderung, da deutlich mehr Lehrkräfte jährlich in den Ruhestand gehen, als Nachwuchs aus den Hochschulen nachkommt. Das gefährdet die duale Ausbildung insbesondere in den ausbildungsstarken Berufen. Da das Land das Monopol sowohl auf die Ausbildung als auch auf die Beschäftigung der Lehrkräfte hat, sind weitere Initiativen zur Gewinnung junger Menschen für den Berufsschullehrerberuf, für attraktive Ausbildungsmodelle sowie für erfolgreiche Seiten- und Quereinstiege noch stärker zu forcieren.

7 Die Chancen der Digitalisierung für den Berufsschulunterricht nutzen

Digitale Angebote sollten – sofern es für die jeweilige Ausbildung zielführend ist – unterstützend eingebunden werden. Sie helfen, größere Distanzen zu überwinden und die Beschulung in „kleinen“ Berufen auch zukünftig im Land sicherzustellen. Darüber hinaus unterstützen sie, wenn Ressourcen in speziellen Fachgebieten besonders knapp sind oder die Mobilität von Auszubildenden eingeschränkt ist. Die Verknüpfung von Distanz- und Präsenzunterricht und die rechtliche Überführung in die Ausbildungs- und Prüfungsordnung von Berufskollegs ist daher ein sinnvoller Schritt gewesen. Digitaler Distanzunterricht kann als geeignetes Instrument zur flächendeckenden Sicherstellung des Angebots in der dualen Ausbildung genutzt werden. Zudem sollten digitale Kommunikationstechnologien und Lernkonzepte in den Unterricht integriert werden, wodurch die Unterrichtsqualität und individuelle Förderung von Auszubildenden verbessert werden kann.

Voraussetzung für die Nutzung digitaler Formate ist die weitere Qualifizierung bei Lehrkräften und zudem auch der dringende Modernisierungsbedarf der technischen Infrastruktur von Schulen. Weder fehlende Kenntnisse in der Anwendung digitaler Unterrichtskonzepte noch fehlende oder veraltete IT-Infrastruktur dürfen zu Hemmnissen werden, dass sich Berufsschulen weiter zeitgemäß entwickeln und die Chancen digitaler Lehr- und Lernkonzepte zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung und Ausbildungsqualität nutzen.

8 Hochwertigen Unterricht zusammen mit der Wirtschaft sichern

Umfragen unter Auszubildenden zur Zufriedenheit mit der Ausbildung bringen regelmäßig hervor, dass der Lernort Schule im Vergleich zum Lernort Betrieb weniger gut bewertet wird. Inwieweit dies mit der Qualität des Unterrichts zu tun hat, sollte beide dualen Partner beschäftigen. Insofern ergibt es Sinn, dass Berufskollegs mit der auszubildenden Wirtschaft vor Ort in den Dialog über Qualität einsteigen. Ein transparenterer Umgang mit den Ergebnissen von Qualitätsanalysen wäre hierfür eine wichtige Grundlage.

Insgesamt ist die Lernortkooperation der Partner einer Ausbildung von großer Bedeutung für die Qualität und damit auch Attraktivität der Ausbildung. Die Feedbackkultur über die einzelnen Auszubildenden zwischen Betrieben und Berufsschulen ist

verbesserungswürdig und bedarf des kontinuierlichen Anstoßes. Beide Partner können und sollten dazu beitragen, dass die Ausbildung erfolgreich durchlaufen wird. Anstöße und Wege für Lernortkooperationen und Kommunikation können etwa gemeinsame Projekte und gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Ausbildern sein.

Schlusswort: Ausbildung – auf gute Zusammenarbeit kommt es an!

Die duale Ausbildung hat in der Vergangenheit mit Veränderungen Schritt gehalten und wird das auch in der Zukunft tun. Ausbildung steht vor zahlreichen Herausforderungen, hat aber schon oft genug bewiesen, dass sie Schwierigkeiten meistern kann. Damit dies gelingt, dafür ist eines ganz wichtig: die konstruktive Zusammenarbeit der verschiedenen Partner. Die Ausbildungspartner sind nicht immer und überall einer Meinung. Aber sie eint eines: die große Bedeutung, die Ausbildung für sie hat, das große Engagement, mit dem sie sich diesem Thema widmen, und auch das Verständnis für die Anliegen und Interessen der jeweils anderen Partner. Dies gilt für die Zusammenarbeit auf Landesebene in den vielen politischen Gremien und Initiativen. Dies gilt aber genauso vor Ort in der konkreten Zusammenarbeit etwa zwischen der auszubildenden Wirtschaft und den Berufsschulen.

Die Wirtschaft in NRW ist für die Zusammenarbeit auf allen Ebenen ein verlässlicher und konstruktiver Partner – heute und auch in Zukunft!

Berufskolleg und Handwerk – im besten Sinne zwei Seiten einer (Ausbildungs-)Medaille

AXEL FUHRMANN

Die Innovationsgeschwindigkeit der gewerblichen Wirtschaft hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten fast exponentiell erhöht; es gibt letztlich keine Branche mehr, die nicht durch einen Prozess des tiefgreifenden Strukturwandels gegangen ist und noch geht. Auch das Handwerk hat in diesem Kontext einen deutlichen Veränderungsprozess erlebt: die digitale Transformation, die Integration von neuartigen Materialien in der Produktentwicklung und -bearbeitung sowie verändertes Verbraucherverhalten haben die Arbeits- und Produktionsprozesse der Handwerksunternehmen gravierend verändert und damit auch die Beziehungen zu den Kundinnen und Kunden und zu den Herstellenden. Bei aller durch technischen Innovationsdruck induzierten Veränderungsnotwendigkeit bleibt gerade in den klein- und mittelständischen Unternehmen des Handwerks aber der Mensch der entscheidende Faktor. Und diese wertvolle ‚Resource‘ gilt es, bestmöglich zu qualifizieren. Die Akquise von Fach- und Führungskräften geschieht im Handwerk auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts hauptsächlich über die duale Berufsausbildung in den Betrieben und den Berufskollegs. Insofern ist es für das personalintensive Handwerk von elementarer Bedeutung, dass die Qualifizierung von jungen Menschen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schulen hochprofessionell und individuell erfolgt. Die Berufskollegs sind der Ort, an dem eine immer komplexer werdende Theorie mit dem Praxisbezug verknüpft wird. Der Lernort, an dem junge Menschen in die Tiefe des gewählten Ausbildungsberufs eintauchen und der maßgeblich zum Gelingen der Ausbildung beiträgt. Hierbei sei erwähnt, dass ‚Berufsschule‘ (im Berufskolleg) im besten Sinne mehr ist als der Vermittlungsort von Kenntnissen und Fähigkeiten. Sie ist die Kontaktfläche der ‚nächsten Generation‘ von Fachkräften, die durch gemeinsames Lernen, Reflektieren und eine kritische Auseinandersetzung in der Fachklasse über den eigenen betrieblichen Tellerand hinaussehen und als mündige Bürger gebildet wird. Die Berufskollegs haben sich in dem Vierteljahrhundert ihres Bestehens zu Recht ihren Platz im nicht sehr übersichtlichen NRW-Bildungssystem erkämpft. Sie sind dabei längst zu einem regionalen Player und Partner der Wirtschaft geworden, der mit seinen Bildungsgängen entscheidend zum Bildungsstandort NRW beiträgt.

Berufskolleg – zwischen Lehrkräftemangel und Digitalisierung

STEPHAN OSTERHAGE-KLINGLER

Seit über 20 Jahren besuchen jährlich etwa 20 % aller Schülerinnen und Schüler und über 30 % aller Schülerinnen und Schüler, die eine Sekundarstufe II besuchen, das Berufskolleg.¹ Das Berufskolleg ist damit nach der Grundschule die Schulform in Nordrhein-Westfalen mit den meisten Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig spielt das Berufskolleg eine wesentliche Rolle bei der Gewinnung der Fachkräfte von morgen. Es bietet neben zahlreichen Berufsabschlüssen in einer vollschulischen oder dualen Ausbildung sowie einer Ausbildungsvorbereitung und Berufsorientierung auch alle schulischen Abschlüsse an. Hierbei bietet das Berufskolleg einen hohen Bildungsanspruch, der mit einer engen Verzahnung einer schulischen mit einer beruflichen Bildung, wie es auch die Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorsieht, einhergeht.

„Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.“ (§ 1 Absatz 1 APO-BK)

Gerade in der aktuellen Situation des Fachkräftemangels spielt das Berufskolleg eine entscheidende Rolle bei der Gewinnung und Ausbildung von Fachkräften. Mit der dualen Berufsausbildung, aber auch mit der dualisierten Ausbildungsvorbereitung, leistet das Berufskolleg einen wesentlichen Anteil an der Ausbildung der künftigen Fachkräfte. Außerdem erwerben gut 30 % aller Schülerinnen und Schüler mit einer Hochschulzugangsberechtigung diese am Berufskolleg.

Dies alles zeigt die enorme Bedeutung des Berufskollegs als eine der tragenden Säulen im nordrhein-westfälischen Schulsystem. Gleichzeitig trifft der derzeitige Lehrkräftemangel auch das Berufskolleg. Das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) geht in einer Berechnung aus dem Jahr 2023 davon aus, dass sich bis 2044 ein massiver Lehrkräftemangel gerade auch an den Berufskollegs ergeben wird.²

1 vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2023, Statistik-Telegramm 2022/2023, Quelle: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/statistiktelegramm-2022.pdf>

2 vgl. MSB, Vorausberechnung zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2023, Seiten 25 bis 27

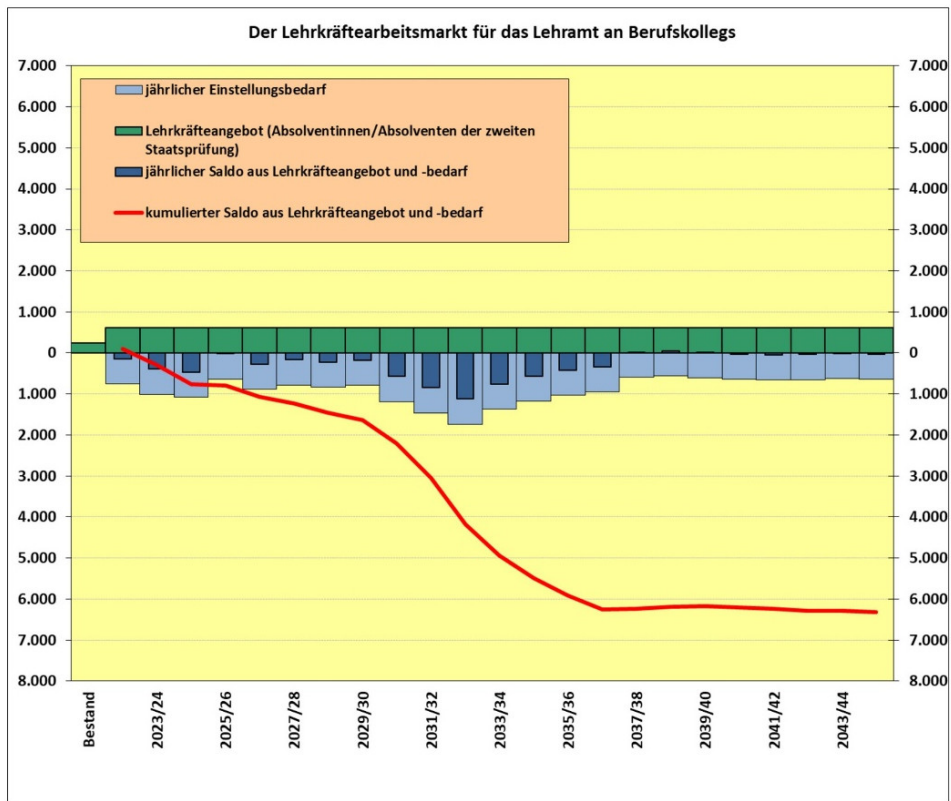


Abbildung 1: Der Lehrkräftearbeitsmarkt für das Lehramt an Berufskollegs (Quelle: Ministerium für Schule und Bildung, Vorausberechnung zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, 2023, Seite 27)

Wie Abbildung 1 zeigt, geht das Ministerium davon aus, dass in den kommenden Jahren mit einer immer größeren Differenz zwischen dem jährlichen Bedarf an neu einzustellenden Lehrkräften am Berufskolleg und der tatsächlichen Anzahl von Absolventinnen und Absolventen der zweiten Staatsprüfung zu rechnen ist. Dies wird gerade am Berufskolleg voraussichtlich bis zum Jahr 2045 zu einem erheblich steigenden Lehrkräftemangel führen.

Diese Prognose des Ministeriums untermauert auch eine Studie von Klaus Klemm für die Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2018.³

Hier muss dringend gegengesteuert werden, da ein solcher Lehrkräftemangel an den Berufskollegs sich neben der Schwächung der Ausbildungs- und Bildungschancen von jungen Menschen in NRW auch massiv auf den Fachkräftemangel in fast allen Ausbildungsberufen auswirken wird.

³ vgl. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2018, Klaus Klemm, Dringend gesucht: Berufsschullehrer, Quelle: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf

Aus den oben benannten Gründen sind sofortige Maßnahmen nötig, um zusätzliche Lehrkräfte für die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen zu gewinnen. Hierzu bedarf es vor allem auch einer deutlichen Verbesserung der Arbeitsbedingungen an den Berufskollegs, gerade weil die Berufskollegs bei ihrer Suche nach Fachkräften mit fast allen Bereichen des Arbeitsmarkts konkurrieren. Das kann zu einem sich verstärkenden Effekt führen. Die Berufskollegs sollen die Fachkräfte für den Arbeitsmarkt ausbilden. Fehlen an den Berufskollegs aber Lehrkräfte, führt das zu einem noch größeren Fachkräftemangel, was wiederum zu einer noch größeren Konkurrenzsituation bei der Gewinnung von neuen Fachkräften auch für das Berufskolleg führt.

Da der Lehrkräftemangel nicht kurzfristig zu beheben ist, wäre es eine erste Maßnahme auch zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, zusätzliche personelle Ressourcen für die Reduzierung des enormen Verwaltungsaufwands und weiterer außerunterrichtlicher Aufgaben – zum Beispiel die Betreuung der IT in den Schulen – bereitzustellen. Gleichzeitig muss der Verwaltungsaufwand an vielen Stellen hinterfragt und wo möglich deutlich reduziert werden. Das wären erste Schritte, um den Arbeitsalltag zu vereinfachen und die Arbeit an den Berufskollegs attraktiver zu gestalten.

Auch weitere Unterstützung der Lehrkräfte an den Berufskollegs ist ein wichtiger Baustein bei den Maßnahmen gegen den Fachkräftemangel.

So wurde vor einigen Jahren das Studium Sonderpädagogik für das Berufskolleg abgeschafft, was teilweise vor Ort an den Berufskollegs zu einer enormen Zusatzbelastung der Lehrkräfte und gleichzeitig zu einer oft nicht mehr möglichen adäquaten Förderung von jungen Erwachsenen führt. Ein individueller sonderpädagogischer Förderbedarf endet nicht allein durch den Übergang an ein Berufskolleg. Daher muss das Lehramt Sonderpädagogik am Berufskolleg und damit die sonderpädagogische Expertise auch für den Bereich des Berufskollegs dringend wieder eingeführt werden.

Darüber hinaus ergeben sich nicht nur nach der Coronazeit auch an Berufskollegs deutlich erhöhte Beratungserfordernisse bei den Schülerinnen und Schülern. Hier bedarf es daher eines Ausbaus der Sozialarbeit an Berufskollegs sowie einer Erhöhung der Stellen für Fachkräfte in multiprofessionellen Teams, die die Kolleginnen und Kollegen im Unterrichtsalltag und in der Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Neben zusätzlicher verwaltungstechnischer und pädagogischer Unterstützung der Berufskollegs braucht es weiter gute Möglichkeiten des Berufseinstiegs in das Berufskolleg. Der Berufseinstieg für diese Schulform verläuft für viele der Lehrkräfte oft zunächst über andere Berufe außerhalb des Schulsystems, bevor sie sich entscheiden, Lehrerin oder Lehrer zu werden. Das hierdurch erworbene Fachwissen stellt dabei eine große Bereicherung der Tätigkeit an den Berufskollegs dar, zeigt gleichzeitig aber auch die große Konkurrenz, die zwischen den Systemen herrscht. Gerade daher ist es wichtig, den vorhandenen Seiteneinstieg auszubauen und die Kolleginnen und Kollegen mehr zu unterstützen, denn zu viele beenden die Ausbildung (im Seiteneinstieg) nicht und brechen vorzeitig ab. Der Wechsel ans Berufskolleg muss daher leistbarer und attraktiver für die Kolleg*innen gestaltet werden.

Ähnliches gilt auch für die an den Berufskollegs arbeitenden Werkstattlehrkräfte. Diese bringen in der Regel eine Meisterprüfung im Bereich Handwerk, Industrie, Hauswirtschaft, Landwirtschaft, Gartenbau oder Forstwirtschaft mit. Sie leisten eine qualifizierte Arbeit und sorgen mit ihrer Expertise gerade in Zeiten des Lehrkräftemangels dafür, dass Schülerinnen und Schüler eine gute und berufspraktische Ausbildung erhalten. Auch um diese Fachkräfte konkurrieren die Berufskollegs mit den außerschulischen Arbeitgebern. Daher muss für diese Berufsgruppe eine Eingangsbesoldung geschaffen werden, die der ausgeübten Tätigkeit entspricht und damit auch für diese Beschäftigten den Wechsel an ein Berufskolleg attraktiver macht. Auch Weiterqualifizierungsmaßnahmen für Werkstattlehrkräfte stellen eine Möglichkeit der Attraktivitätssteigerung dar.

Digitalisierung als Lösungsansatz?

Gerade nach dem enormen Digitalisierungsschub, der in und nach der Coronapandemie stattgefunden hat, stellt sich immer häufiger die Frage, ob nicht auch die Digitalisierung ein Lösungsansatz zur Behebung des Fachkräftemangels darstellen kann. Diese Frage lässt sich ziemlich einfach mit einem klaren „nein“ beantworten.

Der Einsatz digitaler Medien, die angepasst an die Ausstattung und Bedarfe der Arbeitswelt sind, bekommt eine immer größere Bedeutung. Hier sind viele Berufskollegs – gerade im Vergleich mit anderen Schulsystemen – bereits gut aufgestellt und auf einem guten Weg.

Auch oder gerade am Berufskolleg muss aber immer sichergestellt werden, dass alle Lernenden auf eine angemessene und möglichst homogene digitale Infrastruktur zurückgreifen können, um die Chancengleichheit für alle Lernenden sicherzustellen. Eine Homogenität der Endgeräte und der verwendeten Software stellt dabei auch eine Grundvoraussetzung für einen Unterricht dar, der für die Beschäftigten nicht mit einem enormen Mehrbedarf verbunden ist.

Die sich aus der Digitalisierung ergebende und während der Coronapandemie viel genutzte Möglichkeit eines vermehrten Einsatzes von Distanzunterricht stellt künftig trotzdem keinen Lösungsansatz in Bezug auf den Lehrkräftemangel dar. Auch wenn am Berufskolleg viele der Schülerinnen und Schüler schon eine gute digitale Vorbildung mitbringen und in einigen Bildungsgängen wie zum Beispiel im Bereich der Fachschule eine verstärkte Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht als durchaus zielführend und angemessen anzusehen ist, muss trotzdem immer das Primat der Didaktik gelten, dem das Lernmittel Digitalisierung unterzuordnen ist. Gerade im Vergleich der verschiedenen Bildungsgänge zeigt sich auch der Unterschied beim Einsatz des Distanzunterrichts. Während wie oben erwähnt ein vermehrter Einsatz in der Fachschule denkbar und sinnvoll erscheint, ist dies insbesondere im Bereich der Ausbildungsvorbereitung gerade angesichts der Schülerinnen- und Schülerklientel in diesem Bereich nicht der Fall.

Auch in Bezug auf die Lehrkräfte und ihre Arbeitsbedingungen stellt sich die Frage, ob ein vermehrter Einsatz eines synchronen oder asynchronen Distanzunterrichts nicht auch zu einer enormen Mehrbelastung der Kolleginnen und Kollegen führen wird. Das muss dringend mitbedacht und vermieden werden, gerade wenn es um die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und die Attraktivitätssteigerung des Lehramts am Berufskolleg geht.

Die Digitalisierung ist daher auch nicht als Lösung in Bezug auf den Fachkräftemangel anzusehen, sondern stellt vielmehr eine Bereicherung sowie auch ein zusätzliches Arbeitsfeld am Berufskolleg dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Berufskolleg in NRW wesentlich ist für das duale Ausbildungssystem, das es in dieser Form staatlich finanziert nicht in vielen Ländern gibt. Das Berufskolleg bietet dabei seit 25 Jahren vielen Schülerinnen und Schülern eine gute Berufsvorbereitung, führt zu vielen verschiedenen Bildungsabschlüssen und bildet unsere Fachkräfte von morgen aus. Das Berufskolleg ist daher aus dem nordrhein-westfälischen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken. Nur mit einem starken Berufskolleg ist daher auch mit Blick in die Zukunft die von den Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) lange geforderte Ausbildungsplatzgarantie vorstellbar.

Wir müssen das Berufskolleg für die Zukunft gut aufstellen und stärken. Einige Möglichkeiten hierzu habe ich versucht, in diesem Beitrag aus gewerkschaftlicher Sicht aufzuzeigen.

Junge Menschen mit schwierigen Startchancen – Berufskollegs als Brücke in die Ausbildung

SAMINA IMAM

„Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer“.¹

Dieses Zitat beschreibt relativ treffend den Generationenkonflikt und die Vorurteile, mit denen sich jüngere Generationen regelmäßig konfrontiert sehen – nur stammt dieses Zitat aus den Jahren zwischen 470 und 399 v. Chr. Ein Unverständnis für nachfolgende Altersgruppen scheint es also beinahe schon „immer“ gegeben zu haben. Dennoch hat die neue Generation, die Gen Z, mit deutlich mehr Vorurteilen und schwierigen Startbedingungen zu kämpfen als die letzten Jahrgänge vor ihnen. Und es wird gleichzeitig sehr viel von ihnen erwartet.

Die Jugend ist eine der wichtigsten Lebensphasen des Menschen und bringt einige Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen Bereichen mit sich. Neben körperlichen Veränderungen ist vor allem das Finden der eigenen Identität ein zentrales Thema; junge Menschen suchen verstärkt nach einem Platz im Leben. Dazu zählt auch das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen und die Entscheidung über die Berufswahl. Wichtig ist daher eine gute Unterstützung und Begleitung, besonders durch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer oder Freundinnen und Freunde. Im Idealfall sollte so jedem jungen Menschen ein nahtloser Übergang von der Schule in den Beruf gelingen. Doch das ist in vielen Fällen nicht so.

Damit Jugendliche sich fundiert für einen Beruf entscheiden können, braucht es eine systematische Berufs- und Studienorientierung. Am Übergang von der Schule in eine Ausbildung bzw. ein Studium sehen sich junge Menschen mit besonderen Anforderungen konfrontiert, deren erfolgreiche Bewältigung in erheblichem Maße über ihre späteren Teilhabechancen innerhalb der Arbeitsgesellschaft entscheidet.

Die Generation Z und was sie ausmacht

Als Generation Z oder Gen Z werden junge Menschen bezeichnet, die zwischen 1995 und 2010 geboren sind. Sie folgt auf die Millennials und wird als erste Generation als „digital natives“ betrachtet. Auf die Generation Z folgt die Generation Alpha. Eine absolut klare Trennung der Generationen ist nicht möglich, die Übergänge sind fließend.²

¹ Das Zitat wird Sokrates, 470–399 v. Chr., zugeschrieben.

² <https://simon-schnetzer.com/generation-z/>

Die Gen Z ist die erste Generation, die mit dem Smartphone aufwächst und damit mit einer fundamental veränderten Art kommuniziert, einkauft, sich informiert oder sich präsentiert als die Generationen vor ihnen.

Die Gen Z unterscheidet sich durch zwei wesentliche Merkmale von ihrer Elterngeneration: Sie sind rund 4,6 Millionen weniger als die Angehörigen der Generation X und damit die kleinste Alterskohorte nach dem Zweiten Weltkrieg.³ Und die Gen Z ist die erste Generation, die einen Wissensvorsprung vor den vorhergehenden Generationen hat: Bis dato hat sich das Eltern-Kind-Verhältnis derart gestaltet, dass Eltern ihr Wissen an ihre Kinder weitergaben. Im Zeitalter der Digitalisierung kann das nun auch umgekehrt sein – Eltern lernen im Kontext der Digitalisierung von ihren Kindern.⁴

Eine Trendstudie „*Jugend in Deutschland*“⁵ sowie der Jugendforscher Simon Schnetzer⁶ vergleichen die Gen Z mit der Gen X und der Boomer-Generation und charakterisieren sie im Wesentlichen so:

Sie ist immer online und die Lebenswelten verschmelzen. Es wird nicht zwischen einer digitalen und „analogen“ Lebenswelt unterschieden.

Die Gen Z tut sich schwer, Entscheidungen zu treffen – es gibt zu viele Möglichkeiten, zu viel Information und gleichzeitig zu wenig Zeit, um in Ruhe über die Entscheidung nachzudenken.

Die omnipräsenten Social Media führen zu einem großen Leistungsdruck: Junge Menschen können sich mit dem (vermeintlich) schönen Leben der anderen vergleichen, sich schlecht fühlen und getroffene Entscheidungen wieder infrage stellen.

Die Gen Z setzt auf die Geborgenheit der Familie. Der Rückhalt in der Familie ist heute so wichtig wie nie zuvor, vermutlich, weil viele Beziehungen dieser Generation nur digital gepflegt werden und im realen Leben nicht belastbar sind.

Die o. g. Studie zeigt jedoch auch:

„Die viel beschworenen, unterschiedlichen Wertevorstellungen zwischen den älteren Babyboomern und der jüngeren Generation Z sind laut den Umfrageergebnissen weniger stark ausgeprägt als öffentlich diskutiert. Beide Generationen sehen Familie, Gesundheit und Freiheit als wichtigste Lebensbereiche. Unter den Tugenden stehen bei beiden Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft in den Top Drei.“⁷

Der Start der Gen Z in das Erwachsenen- und Berufsleben findet in unsicheren und wandlungsintensiven Zeiten statt. Zu nennen sind hier die Corona-Jahre, der Ukrainekrieg, Klimawandel und Energiekrise sowie rechte/antidemokratische Bewegungen. Gepaart mit Social Media und einer ungefilterten Flut an Informationen ist es nicht leicht, Entscheidungen zu treffen, auch nicht bei der Berufswahl. Unterschiedliche repräsentative Studien machen deutlich, dass eine nicht unerhebliche Zahl junger Men-

3 <https://www.generation-thinking.de/>

4 Ebd.

5 <https://www.hertie-school.org/de/news/detail/content/sixth-youth-in-germany-trend-study-current-crises-affect-younger-people-more-than-older-but-there-is-no-generation-conflict>

6 <https://simon-schnetzer.com/>

7 <https://www.hertie-school.org/de/news/detail/content/sixth-youth-in-germany-trend-study-current-crises-affect-younger-people-more-than-older-but-there-is-no-generation-conflict>

schen Zukunftsängste entwickelt bzw. den Mut verloren hat, ihren beruflichen Weg in Angriff zu nehmen. Die Praxis der Jugendsozialarbeit zeigt eine steigende Zahl junger Menschen, die sich zurückgezogen hat, sowie eine Zunahme psychischer Beeinträchtigungen bis hin zu depressiven Erkrankungen.⁸

Oft liest man daher, dass die Generation Z orientierungslos sei. Auch wird sie in den Medien oft als faul und fordernd beschrieben. Die jungen Menschen legen Wert auf eine Work-Life-Balance und wollen sich schon lange nicht mehr nur durch ihre Arbeit selbst verwirklichen.⁹

Vertreter*innen älterer Generationen äußern deshalb immer häufiger öffentlich ihren Unmut über die Arbeitseinstellung von jüngeren Menschen: Die Kluft zwischen Jung und Alt scheint so groß wie nie.

Übergang Schule Beruf

Vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftemangels werden junge Menschen oft durch ältere Generationen auf bestimmte Eigenschaften reduziert. Sie sind Schülerinnen und Schüler, digital natives oder eben zukünftige Fachkräfte. Als „*Generation Azubi*“¹⁰ sollen sie eine Lücke füllen, die die Boomer hinterlassen.

Von der allgemeinbildenden Schule in die Berufs- und Arbeitswelt zu wechseln, ist für Jugendliche und junge Erwachsene eine bedeutende Weichenstellung. Auch wenn nach einer abgeschlossenen Ausbildung oder einem Studium diese Weichen noch einmal neu gestellt werden können, ist diese Entscheidung für Jugendliche eine große Zäsur in ihrem Leben und ein wichtiger Schritt in die Selbstständigkeit. Nicht wenigen jungen Menschen bereitet dieser Übergang Schwierigkeiten: Möglicherweise passen die Anforderungen oder Voraussetzungen des Wunschberufes nicht zu den individuell erworbenen Kompetenzen oder es bestehen falsche Vorstellungen von der Berufswelt oder einzelnen Berufsbildern. Auch kann es sein, dass die regionalen Gegebenheiten unausgeglichene sind und Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt nicht zusammenpassen. Insbesondere, wenn das Angebot an Ausbildungsplätzen geringer ist als die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber, sinkt die Chance auf den Wunschberuf.

Besonders benachteiligte Personengruppen haben oft Schwierigkeiten am Übergang Schule Beruf. Unter benachteiligten Jugendlichen versteht man Jugendliche, die aufgrund verschiedener sozialer, ökonomischer oder persönlicher Faktoren weniger Zugang zu Bildungsressourcen haben und denen weniger Chancen offenstehen. Diese Benachteiligung manifestiert sich in verschiedenen Formen und hat vielfältige Ursachen, insbesondere handelt es sich um Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss, Flüchtlinge und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Men-

8 <https://www.agj.de/positionen/artikel/positionspapier-systemfehler-junge-menschen-am-uebergang-schule-beruf-einblick-von-seiten-der-kinder-und-jugendhilfe.html?print=1&cHash=482ab44d90b975679fdeb46617e74906>

9 <https://www.handelsblatt.com/karriere/generation-z-so-koennen-sich-junge-menschen-wirklich-fuer-arbeit-begeistern/29330818.html>

10 https://www.generation-thinking.de/_files/ugd/8671b1_5a4ef0f8bcb54208baf5c5fb353ffc2c.pdf?index=true

schen mit multiplen (psychischen) Problemlagen oder ehemalige Förderschüler*innen. Viele dieser benachteiligten jungen Menschen finden ohne gezielte Hilfestellung keine geeignete Ausbildung.

Wir wissen, dass jedes Jahr etwa sechs Prozent der jungen Menschen ohne Schulabschluss bleiben¹¹ und dass im Bundesdurchschnitt knapp 18 Prozent der jungen Menschen dauerhaft ohne Berufsabschluss bleiben¹² – in NRW fast ein Viertel. Dabei handelt es sich nicht um einen kurzfristigen Trend, sondern um eine schon seit Jahren anhaltende Problematik.

Ungelernte haben langfristig schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit geringere Einkommen und wenig Aufstiegschancen. Viele dieser Menschen sind später von Altersarmut betroffen. Um diese Spirale zu durchbrechen und Jugendliche am Übergang Schule Beruf nicht zu verlieren, gibt es in allen Bundesländern ein sog. Übergangssystem, in dem verschiedene berufsvorbereitende und berufsorientierende Maßnahmen zusammengefasst sind. Die Herausforderung ist, eine gute Verknüpfung von Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung herzustellen.

Besondere Rolle der Berufskollegs

Zu den Instrumenten des Übergangs zählen in den verschiedenen Rechtskreisen u. a. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) und die Berufseinstiegsbegleitung (BerEB) der Bundesagentur für Arbeit sowie Instrumente wie Jugendwerkstätten im SGB VIII. Die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) folgen der Logik des SGB II und III und sind damit direkt auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes gerichtet. Die Jugendhilfe orientiert sich an der Lebenswelt junger Menschen und verfolgt deren Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung sowie Teilhabe. Das SGB VIII kann mit den Jugendwerkstätten sehr komplexe Bedarfe der jungen Menschen adressieren.

Daneben steht der Übergangssektor der Berufskollegs, in dem deutlich mehr junge Menschen ankommen als in den Angeboten des SGB II, III und VIII zusammen: Junge Menschen entscheiden sich nach dem Ende der allgemeinbildenden Schule bewusst für einen Übergang an das Berufskolleg, weil ihnen das System Schule vertraut ist, oder sie finden keinen Ausbildungsplatz, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht, und sie entscheiden sich dann für das Berufskolleg.

Da keines dieser Angebote und Instrumente zu einem qualifizierenden Berufsabschluss führt, ist es entscheidend für die jungen Menschen, dass sie nicht länger als nötig im Übergangssystem verweilen, da durch eine lange Verweildauer im Übergangssystem auch die Gefahr steigt, dass kein Berufsabschluss erreicht wird. Der Übergangsbereich übernimmt also eine Brückenfunktion in die Ausbildung. Blickt man auf die hohen Zahlen der jungen Menschen im Übergangssystem, muss man daher akzeptie-

11 <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/maerz/anteil-der-jugendlichen-ohne-schulabschluss-seit-zehn-jahren-auf-hohem-niveau>

12 Berufsbildungsbericht 2023, https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_175528.php

ren, dass dieser inzwischen einen wichtigen und nicht zu unterschätzenden Teil der beruflichen Bildung darstellt.

Unter den Möglichkeiten des Übergangssystems sind Berufskollegs für viele Jugendliche, die aus unterschiedlichsten Gründen keine Berufsausbildung beginnen, ein zunächst einfacher Übergang, da der Raum Schule bekannt ist und viele Jugendliche sich in dem vertrauten Raum sicher fühlen. Gleichzeitig haben viele der jungen Menschen, die sich für das Berufskolleg entschieden haben, auch negative Erfahrungen mit Schule gemacht, sehen aber keine andere Alternative. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, den Übergangssektor so zu gestalten, dass er den unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gerecht wird. Eine schlecht vorbereitete Anmeldung an einem Berufskolleg und der „falsche“ Bildungsgang führen leicht zu sog. „Übergangskarrieren“ und viele Jugendliche verbleiben vier oder mehr Jahre an den Berufskollegs, ohne einen Berufsabschluss zu erlangen bzw. eine echte Perspektive zu finden.

Mit Blick auf die vielen jungen Menschen ohne Berufsabschluss haben Berufskollegs eine große Verantwortung. Die Rolle, die ihnen zukommen könnte, wird aber trotz der zahlenmäßig großen Bedeutung oft unterschätzt. Berufskollegs haben die Möglichkeit

- Schülerinnen und Schülern eine individuelle Förderung und Betreuung zu bieten, die ihren Bedarfen entspricht
- Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Fähigkeiten und Talente zu entfalten und für sie eine solide berufliche Grundlage zu schaffen
- Schülerinnen und Schülern Perspektiven für ihre berufliche Zukunft aufzuzeigen und sie auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten.
- Schülerinnen und Schülern durch partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Betrieben in der Region die Möglichkeit zu bieten, Praxiserfahrungen zu sammeln und ihre beruflichen Netzwerke aufzubauen.

Berufskollegs mit ihrer Verankerung im Quartier können damit eine besondere Rolle im gesamten Übergangssystem wahrnehmen. Sie können systematisch vorbereiten und junge Menschen weiterleiten, in Ausbildung oder eine außerbetriebliche Ausbildung oder eine berufsvorbereitende Maßnahme mit sozialpädagogischer Begleitung. Die Berufskollegs selber können es nicht alleine leisten, Jugendliche individuell zu einer Anschlussperspektive zu begleiten, sie können aber eine Brückenfunktion wahrnehmen. Ihre Vernetzung ins Quartier sollte systematisch unterstützt und ausgebaut werden. Insbesondere Kontakte zu allgemeinbildenden Schulen, Unternehmen, Jugendberufsagenturen und Trägern der Freien Wohlfahrt sind unverzichtbar. Gemeinsames Ziel dieser Akteure sollte es sein, die Zeit am Berufskolleg möglichst kurz zu halten und junge Menschen gezielt in einen Anschluss zu führen.

Berufskollegs in NRW: Chancen und Weiterentwicklungspotenziale aus Perspektive der Landesarbeitspolitik

BARBARA MOLITOR, STEFAN PFEIFER UND JENS STUHLDTREIER

Einleitung

Nordrhein-Westfalen ist ein wirtschaftlich starkes und innovatives Land, das geprägt ist vom Strukturwandel und durch die Transformationsprozesse des demografischen Wandels, der Dekarbonisierung und der Digitalisierung (vgl. dazu u. a. grundlegend Stuhldreier, 2023, S. 99 ff.).

Der bis in die 2000er-Jahre durch Massenarbeitslosigkeit geprägte Arbeitsmarkt hat sich in vielen Teilen des Landes von einem Stellen- zu einem Bewerbermarkt entwickelt. Einer wachsenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften steht ein rückläufiges inländisches Arbeitskräfteangebot gegenüber.

Mit Blick auf den demografischen Wandel und die Verrentung der „Babyboomer“ wird sich der Fachkräftebedarf in immer mehr Berufen und Branchen weiter verstärken.

Diese Trends erfassen auch den Ausbildungsmarkt. Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz waren für Jugendliche von 2022 bis 2024 so gut wie seit Jahrzehnten nicht mehr.

In dieser Situation ist die Arbeitsmarktpolitik von Bund, Land und EU nicht mehr allein auf die Bekämpfung oder Linderung von Arbeitslosigkeit ausgerichtet, sondern verfolgt darüber hinaus das Ziel, die Voraussetzungen für die Schaffung von Arbeitsplätzen durch die Unternehmen und die Sicherung und Gewinnung von Fachkräften zu verbessern. Dabei nehmen Berufskollegs eine besondere Stellung auf dem Ausbildungsmarkt ein.

Aktuelle Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt

Das Berufsbildungssystem (vgl. dazu grundlegend Stender 2006, S. 114 ff.) in Deutschland wie in NRW besteht im Wesentlichen aus zwei qualifizierenden Bereichen, dem dualen System und der schulischen Berufsausbildung.

Die duale Ausbildung stabilisierte sich in den Jahren vor Corona und tut es auch wieder seit 2022. Die schulische Berufsausbildung gewinnt sogar an Bedeutung: In den inzwischen „quasi-dualen“ Berufen im Pflege- und Gesundheits-, sowie Sozial- und Erziehungsbereich, die nach Landesrecht ausbilden – statistisch aber als schulisch erfasst werden – stieg die Zahl der Ausbildungsanfänger bis 2022 auf jährlich rund 40.000.

Der viel diskutierte Trend zur Akademisierung der beruflichen Bildungswege scheint dagegen beendet zu sein. Seit dem Jahr 2021 übersteigt die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im dualen System mit mehr als 105.000 wieder die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in Nordrhein-Westfalen (ca. 103.000).

Kritisch ist aus der Perspektive der Landesarbeitspolitik der Anstieg der Zahl junger Menschen, die weder einen beruflichen noch einen akademischen Abschluss erwerben. Zwischen 2014 und 2021 stieg der Anteil der nicht qualifizierten jungen Menschen im Alter von 20–34 Jahren in Nordrhein-Westfalen von 17,4 % auf mehr als 21 %.

Sorge bereiten zudem die Rückgänge bei der Zahl der Ausbildungsinteressierten bei zugleich wachsenden Problemen beim Matching zwischen ausbildungsinteressierten jungen Menschen und Ausbildungsbetrieben.

Für Unternehmen und Betriebe ist es in den letzten Jahren auf dem Ausbildungsmarkt schwieriger geworden, Ausbildungsstellen zu besetzen. So stieg die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen nach Angaben der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit von 10.104 zum Jahr 2019 auf 11.527 im Jahr 2023 (jeweils 30.09.).

Im gleichen Zeitraum ist die Zahl der bei den Arbeitsagenturen gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber zwischen 2019 und 2023 von 128.508 auf 103.697 deutlich zurückgegangen. Die Gründe für diese Entwicklung sind vielschichtig. So zum Beispiel eine sinkende Zahl von Schulabgängerinnen und -abgängern, aber auch die Lücke, die durch die Corona-Pandemie gerissen wurde, wirkt noch nach.

Trotz sinkender Zahl der Ausbildungsinteressierten wachsen die Probleme beim Matching zwischen Ausbildungsinteressierten und Ausbildungsbetrieben. Die Zahl der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber, die keinen Ausbildungsplatz und keine Alternative gefunden haben, stieg von 7.372 zum 30.09.2019 auf 7.590 zum 30.09.2023.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sind Unternehmen, Kammern und Sozialpartnerinnen und -partner, Berufsschulen, das System des Übergangs von der Schule in den Beruf und die Ausbildungspolitik von Bund und Land gefordert, auf die fundamentalen Veränderungen auf dem Ausbildungsmarkt zu reagieren. Strukturen, Maßnahmen und Programme, die in der Zeit eines eklatanten Mangels an Ausbildungsplätzen geschaffen wurden, müssen im Hinblick auf ihre Wirksamkeit bei der Lösung der aktuellen und zukünftigen Probleme überprüft werden.

Herausforderungen an die Partner in der dualen Ausbildung

Die Attraktivität der beruflichen Ausbildung für junge Menschen wie für Betriebe ist der wesentliche Erfolgsfaktor für die Fachkräftegewinnung.

Der „ganzheitliche“ Ansatz der dualen Ausbildung, der berufliche Praxis und Theorie miteinander verbindet, kann wesentlich zur Wertigkeit und zur Attraktivität der beruflichen Ausbildung beitragen. Dieses Berufsprinzip trägt zu einer erhöhten Mobilität und damit Arbeitsmarktfähigkeit bei, da die erworbenen Kompetenzprofile nicht nur im jeweiligen Ausbildungsbetrieb, sondern in einem mehr oder weniger breit gespannten Berufsfeld national und international gefragt sind.

Zwar hat der Ausbildungsmarkt während der Corona-Virus-Pandemie einen spürbaren Einbruch von 115.671 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2019 auf 103.188 im Jahr 2020 erlebt. Auch der Anteil der ausbildenden Betriebe an allen Betrieben nimmt kontinuierlich ab. Aber die Ausbildungsbereitschaft ist in Nordrhein-Westfalen auch in der Krise grundsätzlich hoch geblieben. Viele Unternehmen in Nordrhein-Westfalen investieren auch in wirtschaftlich unsicheren Zeiten in die Ausbildung eigener Fachkräfte, weil dies eine der wichtigsten Investitionen in die Zukunft ist und Fachkräfte immer mehr zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil werden. Schon heute fehlen gut ausgebildete Fachkräfte in vielen Berufen.

Für die Zukunftsfähigkeit der Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen ist es daher wichtig, durch die duale Ausbildung den Fachkräftebedarf mit einer längerfristigen Perspektive zu sichern. Dabei ist eine duale Ausbildung eine stabile Basis für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – auch in unsicheren Zeiten.

Der Übergangssektor im Wandel des Ausbildungsmarktes

Angebote der Berufskollegs, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, ermöglichen einen höherwertigen Schulabschluss und unterstützen bei der Orientierung sowie bei der Vorbereitung und Anbahnung für eine Ausbildung bzw. für ein Studium. Die Angebote des Übergangssektors an den Berufskollegs standen und stehen neben weiteren Angeboten der Bundesagentur für Arbeit und des Landes (z. B. Werkstattjahr NRW, berufsvorbereitende Maßnahmen etc.), die ebenfalls den Zielen der Erfüllung der Schulpflicht und der Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dienen.

Die Angebote der Berufskollegs im Übergangssektor sind als Antwort auf die Herausforderungen in einer Zeit konzipiert, in der es erheblich mehr Bewerberinnen und Bewerber bei weniger Ausbildungsstellen gab. Diese Rahmenbedingung hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert.

Während die beiden bundesfinanzierten Maßnahmenbereiche (BvB, EQ) zunehmend zurückgefahren wurden, wuchsen die länderfinanzierten Bereiche weiter an. Während der Bund (die Bundesagentur) 2010 noch 28 % der Maßnahmenplätze trug, waren es 2019 nur noch 18 % (Euler 2022, S. 46).

Inzwischen wachsen bei verschiedenen Partnern die Zweifel, ob jeder Jugendliche das – für ihn oder sie – am besten passende Angebot findet.

So bezeichnet Euler den Übergangssektor als „stabiles Provisorium“ (vgl. Euler 2022, S. 26 sowie S. 45–55). Nach Euler

„stellt sich der Übergangssektor unverändert robust dar. Der Bereich schiebt sich wie eine Welle von Jahr zu Jahr voran, ohne nachhaltig an Volumen zu verlieren. Es gelingt nicht, durch entsprechende Interventionen die Welle zu brechen und den Umfang deutlich zu reduzieren.“

Aus der Perspektive der Fachkräftesicherung könnte eine Rolle des Übergangssektors in der Verbesserung der Übergänge in berufliche Ausbildung liegen. Aber gerade bei

diesem Thema werden die Schwierigkeiten der Zielgruppe des Übergangssektors offensichtlich. Nach Abschluss des Schuljahrs 2021/2022 gelang gerade einmal 13 % der Jugendlichen aus den Kursen der Ausbildungsvorbereitung (AV) (inklusive Internationale Förderklassen und Fit für mehr), 24 % der Jugendlichen aus der Berufsfachschule (BFS) 1 und 28 % der Jugendlichen aus der BFS 2 der Übergang in die duale Ausbildung (Daten aus dem Schuljahr 2021/22).

Fachklassen an den Berufskollegs sind ein wichtiger Faktor bei der Berufswahlentscheidung

Seit vielen Jahren konzentriert sich die Beliebtheit der Ausbildungsberufe auf die sogenannten „TOP 10“-Berufe. Das hängt auch mit dem Angebot der Berufsschulen zusammen. Für viele Auszubildende und für Betriebe ist der wohnortnahe Zugang zum Fachunterricht an den Berufskollegs von wichtiger Bedeutung für ihre Berufswahlentscheidung. Auch deshalb entscheiden sie sich oft für die vor Ort beschulten Berufe.

Bei rückläufigen Ausbildungszahlen gerät die ortsnahe Beschulung unter Druck. Deshalb ist es wichtig, dass dort, wo eine ortsnahe Beschulung nicht verwirklicht werden kann, attraktive Möglichkeiten umgesetzt werden, wie z. B. die gemeinsame Beschulung mehrerer verwandter Ausbildungsberufe in einer Klasse, die Zusammenlegung von Standorten oder auch der Blockunterricht.

Mit den letzten Schulrechtsänderungen und dem Erlass zur Fortführung der Verknüpfung von Distanz- und Präsenzunterricht in den Bildungsgängen des Berufskollegs vom Februar 2023 erhält auch die Digitalisierung einen Schub. Lehr- und Lernsysteme und Arbeits- und Kommunikationsplattformen in digitaler Form sowie die Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht ziehen Zug um Zug in den Alltag der Fachklassen im dualen System ein.

Das Berufskolleg bietet über den Differenzierungsbereich des Curriculums die Möglichkeit, auf die individuellen Förderbedarfe (in Form eines Stützunterrichts) bzw. Vertiefungsbedarfe (in Form der Zusatzqualifikationen) einzugehen. Zugleich erhalten die Auszubildenden mit der Berufsausbildung weitere Gelegenheiten zum Erwerb höherer Schulabschlüsse.

Eine wichtige Rolle haben die Lehrerinnen und Lehrer an den Berufskollegs – auch in Lernortkooperation mit dem Ausbildungsbetrieb – bei der Prävention von Ausbildungsabbrüchen. Darüber hinaus bleibt die Gewinnung von Lehrfachkräften und die Sicherung des qualitativ hochwertigen Unterrichts eine dauerhafte Herausforderung für das System.

Ziel der Landesregierung und des Ausbildungskonsenses NRW

Die Landesregierung verfolgt das Ziel, jedem jungen Menschen eine verbindliche Ausbildungsperspektive zu ermöglichen. Erklärtes Ziel im aktuellen Koalitionsvertrag ist es, dass Nordrhein-Westfalen zum Berufsbildungsland Nummer 1 werden soll.

Der Ausbildungskonsens wirkt unverändert engagiert darauf hin, dass jeder junge Mensch, der eine berufliche Ausbildung machen will, auch einen Ausbildungsplatz bekommt.

Ebenso bedeutend ist, dass die Betriebe und die von ihnen angebotenen Ausbildungsstellen attraktiv für junge Menschen bleiben.

Dazu gehören insbesondere eine faire Bezahlung, gute Arbeitsbedingungen und eine ausreichende Wertschätzung für die Leistung der Auszubildenden. Deshalb investiert die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen im Rahmen ihrer Landesarbeitspolitik auch gerade in Ausbildung und Unternehmen. Die Förderung setzt zielgerichtet an den differenzierten Herausforderungen der Beruflichen Orientierung, des Übergangs von der Schule in den Beruf und der Unterstützung für Ausbildungsverhältnisse an.

Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAoA) – Übergang Schule-Beruf“

Mit der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW“ (KAoA) hat Nordrhein-Westfalen als erstes Flächenland für alle Schulformen ab der Jahrgangsstufe 8 ein landesweit einheitliches und aufeinander aufbauendes Gesamtsystem etabliert, um Jugendliche in ihrem Prozess der Beruflichen Orientierung systematisch zu unterstützen, ihr Berufswahlspektrum zu erweitern und sie durch die Entwicklung von Berufswahlkompetenz entscheidungsfähiger zu machen. Zielgruppenspezifische Angebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (KAoA-STAR) sowie Kompaktumsetzungsformate für neu Zugewanderte oder Jugendliche ohne Erstberufsorientierung komplettieren die Landesinitiative. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich reflektiert, eigenverantwortlich, frei von Klischees und aktiv für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg zu entscheiden.

Dabei verstehen sie das Entwerfen sowie die Planung und Gestaltung ihrer persönlichen Berufsbiografien als lebensbegleitenden Prozess und nicht als einmalige Entscheidung. Dieser systematische Prozess der Beruflichen Orientierung wird dabei durch sog. Standardelemente (SBO) definiert. Dabei handelt es sich u. a. um verbindliche Angebote wie bspw. Berufsfelderkundungen, Praxisphasen in Betrieben, Hochschulen oder Institutionen, Reflexions- und Entscheidungsfindungsworkshops sowie Studienorientierungsmaßnahmen, die – aufeinander abgestimmt und schulseitig begleitet – durchlaufen werden. Nachdem die Initiative im Jahre 2011 zunächst in sieben

Referenzkommunen eingeführt und dann wellenförmig in NRW ausgerollt wurde, nehmen nun seit dem Schuljahr 2016/17 alle weiterführenden Schulen an KAoA teil. Inzwischen wurde auch für die Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ein profunder Mindeststandard für die Ausgestaltung des Prozesses der Beruflichen Orientierung implementiert – das System reicht somit nun von der Sekundarstufe I über die Sekundarstufe II bis in die Einmündung in eine Ausbildung und/oder ein Studium.

KAoA kompakt – Berufliche Orientierung und Integration von geflüchteten jungen Menschen

Jugendliche, die erst in der Jahrgangsstufe 10 in das Schulsystem einmünden oder eine Internationale Förderklasse eines Berufskollegs besuchen, können seit Beginn des Schuljahres 2016/2017 eine Erstorientierung über KAoA-kompakt erhalten.

KAoA-kompakt richtet sich an:

- Neuzugewanderte, die sich nach einer Sprachfördergruppe oder sonstiger Sprachförderung in der Jahrgangsstufe 10 befinden und noch keine Erstberufsorientierung erhalten haben,
- Neuzugewanderte, die gemäß § 38 SchuIG der Schulpflicht in der Sekundarstufe II unterliegen und noch nicht über die erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse in Bildungsgängen der Berufskollegs verfügen und deshalb in einer Internationalen Förderklasse beschult werden,
- Jugendliche in der Jahrgangsstufe 10, die aufgrund eines Wohnortwechsels oder eines Wechsels aus einer Nicht-KAoA-Schule an eine KAoA-Schule bisher keine Erstberufsorientierung erhalten haben.

KAoA-kompakt kombiniert folgende Elemente von KAoA:

1. ein auf die Zielgruppe zugeschnittenes Einstiegsinstrument zur Stärkenerkennung,
2. drei Tage Berufsfelderkundungen, bei Bedarf einschl. einer Orientierung im deutschen Ausbildungssystem am dritten Tag,
3. drei Tage Praxiskurse.

Alle drei Elemente werden bei einem Bildungsträger durchgeführt, der über speziell für die Zielgruppe ausgewiesene interkulturelle Kompetenzen verfügt.

Verantwortungskette und Schülerdatennorm (§ 31a SGB III)

Die Verantwortungskette ist ein strukturierter Prozess der Übergangsgestaltung. Sie beginnt im zweiten Halbjahr der 10. Klasse (bzw. in Düsseldorf im zweiten Halbjahr der einjährigen Bildungsgänge am Berufskolleg) und betrifft alle Jugendlichen, die nach der Anmeldephase an den Berufskollegs bzw. der ersten Suche nach einem Ausbildungsplatz noch keine Anschlussperspektive haben. Diese Schülerinnen und Schüler werden von der Schule identifiziert und verbindlich an die schulische Berufsberatung der Agentur für Arbeit übergeben.

Die Verantwortungskette ist somit ein Präventiv-Instrument, damit keine Schülerinnen und Schüler „verloren gehen“ und ohne weiterführenden Schulplatz, eine Ausbildung oder die Eingliederung in eine Maßnahme die Schule verlassen. Zentrale Aufgabe von Schule ist es, zu mindestens zwei Zeitpunkten im zweiten Schulhalbjahr (20. März und 24. Mai) diejenigen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die noch keine Anschlussperspektive nach ihrem Schulabschluss haben.

Für diese Jugendlichen koordiniert die Schule Termine bei dem/der Berufsberaterin und -berater der Agentur für Arbeit an der Schule und hält nach, dass die Sprechstunden von den Jugendlichen besucht werden. Die Schule unterstützt die Jugendlichen aktiv im Übergang. Auch die Eltern können in diesen Prozess eingebunden werden.

Trotz vielfältiger Unterstützungsangebote der beteiligten Institutionen verlassen immer noch zu viele junge Menschen die Schule ohne eine konkrete berufliche Anschlussperspektive. Sie münden dann oftmals als Geringqualifizierte in den Arbeitsmarkt ein und haben für ihr weiteres Berufsleben ein deutlich höheres Risiko, arbeitslos zu werden. In Deutschland liegt die Zuständigkeit für das Schul- und Hochschulwesen bei den Bundesländern, während die Berufsberatung am Übergang von der Schule in den Beruf Aufgabe der BA ist. Bislang fehlte für die Weitergabe von Schülerdaten vom Land bzw. von den Schulen zur BA und zurück eine rechtliche Grundlage. Mit § 31a SGB III wurde die organisatorische und fachliche Kooperation zwischen den Ländern bzw. Schulen und der BA beim Berufseinstieg junger Menschen neu geregelt und erstmalig eine Gesetzesgrundlage für den Austausch von Schülerdaten zwischen Ländern bzw. Schulen und der BA geschaffen. Der § 31a SGB III ermöglicht der Berufsberatung die aktive Kontaktaufnahme mit den jungen Menschen, denen eine konkrete berufliche Anschlussperspektive bei Beendigung der Schule (oder einer vergleichbaren Ersatzmaßnahme) fehlt, sofern die Länder die landesrechtlichen Voraussetzungen geschaffen haben, der BA diese Daten zu übermitteln. Zusätzlich zu den freiwilligen Angeboten der Berufsberatung gemäß § 29 SGB III sollen mit den weiteren Möglichkeiten des § 31a SGB III auch die jungen Menschen erreicht werden, die diese Angebote der Berufsberatung bislang nicht in Anspruch genommen haben. Die Umsetzung des § 31a SGB III schließt damit eine wichtige Lücke, um die Erreichbarkeit von jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf zu verbessern und den Leitgedanken „Kein Jugendlicher soll verloren gehen“ nachhaltig zu unterstützen.

Ausweitung von Praktikumsphasen

Schülerinnen und Schüler in den Berufskollegs, die sich im „Übergangssektor“ befinden, sollen durch erweiterte Praktikumszeiten und bedarfsorientierte individuelle Begleitung mehr Chancen erhalten, in eine betriebliche Ausbildung einzumünden. Kernelemente dafür sind erweiterte Praktikumszeiten in Unternehmen und bei anderen Arbeitgebern sowie das landesweite Unterstützungsangebot „Übergangslotsen“. Die Partner des Ausbildungskonsenses wollen einen besonderen Blick auf die Potenziale der jungen Menschen im schulischen Übergangssektor an Berufskollegs richten. Ziel ist – gemeinsam mit der schulischen Förderung – die Berufliche Orientierung zu stärken, wichtige Kompetenzen für eine Vermittlung in passende Anschlussoptionen zu fördern und den passgenauen und möglichst schnellen Übergang in eine duale Ausbildung zu unterstützen. Der Kontakt zwischen den Kammern und Betrieben sollte unmittelbar mit den einzelnen Schulen erfolgen. Die Ansprache der Betriebe soll über die Partner der Wirtschaft erfolgen. Die Betriebe treffen unter Berücksichtigung der jeweiligen Zuständigkeiten Absprachen in den Berufskollegs, wie die Schülerinnen und Schüler vor Ort individuell begleitet werden können, um das jeweilige Bildungsziel zu erreichen. In den Berufskollegs sind vielerorts bereits verschiedene schulindividuelle Konzepte zur Abstimmung/Arbeitsteilung entwickelt worden. So bestehen bereits an vielen Berufskollegs Berufsorientierungsbüros, in denen die multiprofessionellen Teams, die Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, die Beratungsfachkräfte der Agentur für Arbeit, die Coaches/Lotsen, Vertretungen der Jugendhilfe und die Lehrkräfte bereits Kooperationsmodi entwickelt haben.

Werkstattjahr NRW

Das Werkstattjahr reiht sich dabei als niedrigschwelliges Berufsvorbereitungsprogramm in die Übergangsangebote ein und richtet sich an noch nicht ausbildungsreife Jugendliche. Das Werkstattjahr verbindet berufliche Qualifizierung mit praktischer, produktiver Arbeit und betrieblichen Praxisphasen. Das Werkstattjahr führt die Jugendlichen schrittweise an das Ziel einer Integration in den Arbeitsmarkt heran, im Idealfall über die Herstellung der Ausbildungsreife und die anschließende Aufnahme einer Berufsausbildung. Das Förderangebot richtet sich an noch nicht ausbildungsreife Jugendliche unter 25 Jahren. Jugendliche Flüchtlinge können beim Vorliegen ausreichender allgemeiner Deutschsprachkenntnisse ebenfalls teilnehmen. Jugendliche, die sich für eine Teilnahme am Werkstattjahr interessieren, wenden sich an die örtlichen Agenturen für Arbeit oder Jobcenter. Die Zuweisung der Teilnehmenden erfolgt durch die Agenturen für Arbeit oder Jobcenter. Das Werkstattjahr umfasst in der Regel zwölf Monate und verknüpft betriebliche Praxisphasen mit trägergestützten Phasen von praktischem Arbeiten und Lernen. Durch eine enge Anbindung an die betriebliche Echtsituation sollen die Jugendlichen vorbereitet und befähigt werden, den Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu schaffen. Möglich ist auch die Zahlung einer

Leistungsprämie an einzelne Teilnehmende bei guter Leistung, um die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Jugendlichen anzuerkennen und zu befördern.

Das Förderangebot wird aus Mitteln der Europäischen Union unterstützt, eine Kofinanzierung erfolgt durch die Agenturen für Arbeit und Jobcenter.

Ausbildungsbotschafter

Das Projekt „Ausbildungsbotschafterinnen und Ausbildungsbotschafter für Duale Ausbildung“ ergänzt die Berufsorientierungsangebote der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA). Ziel ist es, die duale Berufsausbildung bei Schülerinnen und Schülern als anerkannten und erstrebenswerten Einstieg in die berufliche Karriere in den Blick zu rücken.

Ausbildungsbotschafterinnen und Ausbildungsbotschafter NRW sind Auszubildende aller Ausbildungsberufe, die mitten in der Ausbildung stehen und für ihre Einsätze geschult werden. Sie können authentisch über ihren Arbeitsalltag berichten und darüber, was an ihrem Beruf Spaß macht und warum sie sich dafür entschieden haben. Sie werden von ihren Unternehmen für die Termine in den Schulen oder digital per Videokonferenz, App oder Podcast freigestellt. Die Ausbildungsbotschafterinnen und Ausbildungsbotschafter NRW stellen sich den Fragen der jungen Menschen „auf Augenhöhe“ und ermöglichen dadurch einen authentischen, lebendigen Austausch. Zeitgleich können auch Eltern und Berufsorientierungskräfte mit in den Blickpunkt gerückt werden, die maßgeblich an der Berufsentscheidung junger Menschen mitwirken. Das Angebot der Ausbildungsbotschafterinnen und Ausbildungsbotschafter wird ab dem Jahr 2024 auch auf die Berufskollegs ausgeweitet.

Das Projekt wird gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und von Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern (bzw. ihnen zuzuordnenden Einrichtungen) vor Ort koordiniert und in Abstimmung mit den KAoA-Akteuren umgesetzt. Die Gesamtkoordination des landesweiten Projekts liegt bei der Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks (LGH).

Ausbildungswege NRW

Das Förderprogramm richtet sich an unversorgte, ausbildungsinteressierte junge Menschen und an Betriebe, die Ausbildungsplätze anbieten. Durch ein flächendeckendes, bedarfsorientiertes Coaching soll mit ihnen gemeinsam eine verbindliche Ausbildungsperspektive entwickelt werden. Coaches unterstützen die jungen Menschen landesweit je nach Bedarf bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder bei Fragen zur Ausbildung. Die Coaches helfen, damit der Start in den neuen Lebensabschnitt gut gelingt. Zugleich erhalten Unternehmen Unterstützung bei der Besetzung ihrer unbesetzten Ausbildungsstellen und bei der Versorgung mit Fach- und Arbeitskräftenachwuchs.

Weiterhin soll durch zusätzliche Ausbildungsplätze sowie trägergestützte betriebliche Ausbildungsangebote ein bedarfsgerechtes Angebot in bestimmten Regionen und für bestimmte Zielgruppen entstehen.

Das EU-geförderte Programm reagiert damit auf die sich verändernden Herausforderungen des Ausbildungsmarktes in den verschiedenen Regionen des gesamten Landes. Die Übergangslotsen an den Berufskollegs sind seit dem Jahr 2025 Teil des Programms.

Übergangslotsen

Übergangslotsen an Berufskollegs zeigen Fachkräftepotenziale auf und bieten individuelle Unterstützung beim Übergang in Ausbildung.

Das im November 2023 in allen Kreisen und kreisfreien Städten gestartete landesweite Projekt „Übergangslotsen“ ist eingebunden in die Fachkräfteoffensive NRW und wurde vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales gemeinsam mit dem Ministerium für Schule und Bildung erarbeitet. Im Rahmen des Projekts wurden in einer ersten Phase rund 133 Übergangslotsinnen und -lotsen gefördert.

Das Förderangebot richtet sich an ausbildungsinteressierte Schülerinnen und Schüler an den Berufskollegs aus den Bildungsgängen Ausbildungsvorbereitung (VZ) und Berufsfachschule 1 und 2.

Ziel der „Übergangslotsen“ ist, insbesondere diese Schülerinnen und Schüler im Übergangssektor des Berufskollegs als Potenzial für die Fachkräftesicherung zu erreichen und ihnen Ansprache- und Unterstützungsangebote für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung bereitzustellen. Die Ausgestaltung orientiert sich dabei an den individuellen Bedarfen und der aktuellen Situation des jungen Menschen und wird zwischen der Schülerin oder dem Schüler und der Übergangslotsin oder dem Übergangslotsen abgestimmt.

Die Übergangslotsinnen und -lotsen arbeiten mit den Lehrkräften der Berufskollegs, den Beratungsfachkräften der Arbeitsagentur, den Integrationsfachkräften der Jobcenter, mit Kammern und Unternehmen und den Kommunalen Koordinierungsstellen zusammen und beziehen sowohl bereits existierende schulinterne als auch externe Angebote zur beruflichen Orientierung mit ein. Im Rahmen des Projektes soll auch eine enge Zusammenarbeit mit anderen Förderprogrammen erfolgen.

Ziele des Projektes sind insbesondere:

- die Verweildauer und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Übergangssektor der Berufskollegs zu verringern und die Übergänge aus dem Übergangssektor in Ausbildung deutlich zu erhöhen,
- Ausbildungsbetriebe bei der Besetzung ihrer Ausbildungsstellen zu unterstützen,

- Anreize für Unternehmen zu schaffen, Praktikums- und Ausbildungsplätze anzubieten,
- die Kooperation der Wirtschaft mit den Berufskollegs zu unterstützen und noch weiter zu optimieren.

Interessierte Schülerinnen und Schüler können ihre Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer ansprechen oder sich direkt an die Übergangslotsinnen oder -lotsen vor Ort im Berufskolleg wenden.

Ausbildungsbetriebe, die auf der Suche nach einem Auszubildenden sind oder einen Praktikumsplatz zur Verfügung stellen möchten, erhalten Informationen über die jeweiligen Berufskollegs oder die für sie zuständige Kammer.

Lernortkooperation von Berufskollegs, Betrieben und Überbetrieblichen Bildungsstätten (ÜBS)

Die Lernorte Ausbildungsbetrieb und Berufsschule prägen zwar den Begriff des dualen Systems. Berufsschule und Ausbildungsbetrieb bilden aber kein System in dem Sinne, dass die Elemente miteinander stets in wechselseitigem Bezug und permanent miteinander in Kommunikation stünden. Es ist im dualen System schon deshalb ausgesprochen schwierig, Lernprozesse aufeinander abzustimmen, weil der Lernort Schule anderen pädagogischen Regulativen folgt als der Lernort Betrieb. Ausbilderinnen und Ausbilder und Berufsschullehrerinnen und -lehrer halten eine Ausweitung der Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Schule nahezu einhellig für sinnvoll.

Lernortkooperation ist nach unserer Überzeugung mehr als individueller Austausch zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Es gilt auch, die lokalen und regionalen Begegnungs- und Kooperationsfelder, die förderliche räumliche Nähe und die institutionelle Beziehung zwischen Berufskollegs, betrieblichen Ausbildungswerkstätten, Überbetrieblichen Bildungsstätten bis hin zu Hochschulen in den Blick zu nehmen.

In allen Bereichen der beruflichen Bildung ergeben sich aus den Anforderungen der Digitalisierung und wirtschaftsstrukturellen Transformation drängende Herausforderungen der Modernisierung der Gebäude und der Ausstattung.

Dies betrifft gleichermaßen die Modernisierung der Berufskollegs wie der Hochschulen wie auch die der Bildungszentren von Handwerk und Industrie (Überbetriebliche Bildungsstätten).

Zukunftscampus Berufliche Bildung und SiA

Der zentrale strategische und handlungsleitende Ansatz des Zukunftscampus Berufliche Bildung ist die Verbesserung der Kooperation von beruflicher und akademischer Bildung. Dadurch soll sowohl die Attraktivität der beruflichen Bildung erhöht wie auch

die Effizienz des Einsatzes (öffentlicher) Mittel verbessert werden. Dies beginnt bei der Durchlässigkeit und der gegenseitigen Anrechnung von (Teil-) Abschlüssen, führt über gegenseitige Öffnung und Nutzung von Infrastruktur bis hin zu geregelten Kooperationsformaten (wie z. B. gemeinsame Trägerstruktur, Kooperationsvereinbarungen und Austauschformate). Beispiele wie die Textilakademie in Mönchengladbach oder der InnovationSPIN in Lemgo zeigen, dass Zukunftscampus Berufliche Bildung mit seinen vernetzten und verbundenen Angeboten der beruflichen Bildung an einem räumlich verbundenen Ort die Attraktivität der beruflichen Bildung steigern kann.

Mit der Studienintegrierten Ausbildung (SiA) wird in Nordrhein-Westfalen auch nach dem erfolgreichen Abschluss des Bundesprojektes Innovet ein innovativer Ansatz verfolgt, der berufliche und akademische Bildungsgänge systematisch verzahnt und jungen Menschen erfahrungsgestützte Entscheidungen über ihren Bildungsweg ermöglicht.

Fazit

Berufskollegs hatten und haben eine wichtige strategische Bedeutung am Übergang von der Schule in den Beruf und der Stärkung der beruflichen Bildung. Dabei ist es erforderlich, dass Rolle, Aufgaben und Schwerpunkte der Berufskollegs unter Berücksichtigung der sich ändernden Rahmenbedingungen stetig überprüft und weiterentwickelt werden.

Im Rahmen von KAoA und des Ausbildungskonsenses NRW arbeiten das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales und das Ministerium für Schule und Bildung gemeinsam mit den Partnern auf der Landes-, regionalen und kommunalen Ebene daran, die Berufliche Orientierung und individuellen Übergänge in den Beruf gut und möglichst frictionslos zu gestalten. U. a. mit der Übertragung der Verantwortungskette auf die Berufskollegs, der Ausweitung der Praktikumsphasen an den Berufskollegs in Verbindung mit der Förderung von Übergangslotsen, der Stärkung der Lernortkooperation von Berufskollegs, Betrieben und Überbetrieblichen Bildungsstätten und der Implementierung der Studienintegrierten Ausbildung (SiA) sind von der Landesregierung wichtige Weichenstellungen für die zukünftige Zusammenarbeit der arbeitspolitischen Strukturen und Programme mit den Berufskollegs erfolgt.

Literatur

- Euler, D. (2022): Die Rolle der Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem; Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Unter besonderer Berücksichtigung des Ruhrgebiets, Düsseldorf und Essen.
- Stender, J. (2006): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Teil 1: Strukturprobleme und Ordnungsprinzipien des dualen Systems, Stuttgart.

- Stuhldreier, J. (2023): Von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft/Strukturwandel, in: Korn, T.; Lempp, J.; van der Beek, G. (Hrsg.): Wirtschaftsförderung in der Krise. Konzepte zur Krisenbewältigung und Chancennutzung, Wiesbaden, S. 99–119. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41390-3_7

Berufsberatung im Übergangssektor – Verzahnung von schulischen Angeboten und Beratung, Vermittlung und Förderung der Bundesagentur für Arbeit (BA)

Mit Erkenntnissen aus dem Projekt „Potenziale ausschöpfen“

DIRK STRANGFELD

Grundsätze und Erfolgsfaktoren der lebensbegleitenden Berufsberatung in der Zusammenarbeit mit Schulen/ Berufskollegs und weiteren Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern am Übergang Schule-Beruf

Unsere Gesellschaft und der Arbeitsmarkt sind im Wandel, und das (Berufs-) Bildungssystem ist von einer zunehmend höheren Diversität geprägt. Die BA stellt sich mit ihrer „Strategie 2025“ diesen Herausforderungen, um weiterhin jungen Menschen gute Dienstleistungen anbieten zu können.

Die Agenturen für Arbeit (AA) und die Jobcenter (JC) sind für ihre Kundinnen und Kunden die Institutionen für individuelle Beratung, Vermittlung, Qualifizierung und die zuverlässige Sicherung des Lebensunterhalts. Die BA gestaltet gemeinsam mit ihren Kooperationspartnerinnen und -partnern den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und stärkt die Beratung von Kundinnen und Kunden (Jugendlichen und jungen Erwachsenen) mit komplexen Problemlagen und hohem Unterstützungsbedarf.

Im Folgenden werden unsere gemeinsamen Aktivitäten am Ausbildungsmarkt in NRW und die vielfältigen Herausforderungen beschrieben. Erfolgsfaktoren für eine gute Begleitung junger Menschen am Übergang Schule und Beruf werden benannt und Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen, die Vernetzung und Kooperation bieten, aufgezeigt.

Mit der lebensbegleitenden Berufsberatung der BA (LBB) werden Kundinnen und Kunden mit und ohne Behinderungen im Verlauf ihrer gesamten Bildungs- und Erwerbsbiografie durch die AA bedarfsgerecht (und datenschutzkonform) unterstützt. Die AA bieten die einzelnen Dienstleistungen der beruflichen Orientierung (Berufsorientierung), Beratung, Vermittlung und Unterstützung (Förderung) frühzeitig, regelmäßig, aktiv, niedrigschwellig und unter Einbindung der Online-Instrumente der BA an. Durch die Präsenz von Berufsberaterinnen und Berufsberatern vor Ort in den Schulen (bzw. virtuell) wird eine schnellere Erreichbarkeit gewährleistet und mögliche

Schwellenängste durch die Erbringung der Dienstleistungen in gewohnter Umgebung minimiert. Die regelmäßige Anwesenheit in Schule und bei externen Partnerinnen und Partnern geht einher mit einer gemeinsamen Abstimmung und Jahresarbeitsplanung zu allen (auch kommunalen und länderspezifischen) Angeboten der beruflichen Orientierung, Beratung bzw. Durchführung gemeinsamer Aktivitäten. Dies erleichtert die Durchführung und Verzahnung der Angebote sowie die gemeinsame Gestaltung gelungener Übergänge. Die BA ist dabei als Partnerin im Bereich der Orientierung und Beratung für alle jungen Menschen tätig. Bei inklusiven Beschulungen/im gemeinsamen Lernen können auch (z. B. gemeinsame) Veranstaltungen mit bzw. durch Beraterinnen oder Berater berufliche Rehabilitation und Teilhabe angeboten werden.

Die LBB ist dem gesetzlichen Auftrag der BA folgend vielfältig, klischeefrei, geschlechtersensibel, inklusiv, prozessual und fachwissenschaftlich fundiert. Das Angebot beinhaltet auch die Festigung von Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnissen nach Beginn einer Berufsausbildung oder nach der Aufnahme einer Arbeit und findet im Bereich der beruflichen Rehabilitation und Teilhabe Anwendung bis zur Beendigung des Rehabilitationsverfahrens.

Eine für junge Menschen wirksame und passgenaue Orientierung, Beratung und Begleitung in den Beruf kann jedoch schon lange nicht mehr durch eine einzige Institution allein gewährleistet werden. Es ist ein aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel vieler Akteure und Unterstützer notwendig, das immer wieder reflektiert und an sich verändernde Bedingungen angepasst werden muss.

Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) mit der BA vom 01.06.2017¹ und die Rahmenvereinbarung in Nordrhein-Westfalen (NRW) zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Bereich der Beruflichen Orientierung vom 26.09.2019² bilden hierbei eine stabile Basis der Zusammenarbeit. Mit der Rahmenvereinbarung stärken die Partnerinnen und Partner in NRW die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Rahmen des beruflichen Orientierungsprozesses. Schulen, AA und JC kooperieren mit dem Ziel, allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen. Ziel der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung ist, bei jedem jungen Menschen ein hohes Maß an individueller Berufswahlkompetenz zu erreichen, um damit Brüche in der Bildungsbiografie, z. B. Ausbildungs- und Studienabbrüche, zu vermeiden.

Mit der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss: Übergang Schule – Beruf in NRW“ (KAoA) wurde diese Idee eines systematischen, landesweiten und partnerschaftlichen Agierens am Übergang Schule – Beruf konsequent weitergedacht und umgesetzt. KAoA ist ein landesweit einheitliches und aufeinander aufbauendes Gesamtsystem von der Schule in Ausbildung bzw. Studium, um Jugendliche in ihrem Prozess der Beruflichen Orientierung zu unterstützen, ihr Berufswahlspektrum zu erweitern und junge Menschen durch die Entwicklung einer Berufswahlkompetenz entscheidungsfähiger zu machen. Seit dem Schuljahr 2016/2017 nehmen alle Schulen

1 Quelle: Rahmenvereinbarung KMK-BA, Stand: 01.07.2017

2 Quelle: Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung in NRW im Bereich der Beruflichen Orientierung, Stand: 26.09.2019

in NRW mit ihren 8. Klassen an KAoA teil. Die Umsetzung erfolgt chancengerecht, klischeefrei, kultursensibel und inklusiv. Der systematische Ansatz von KAoA mit den Handlungsfeldern Berufliche Orientierung, Übergänge gestalten, Steigerung der Attraktivität der dualen Berufsausbildung und Kommunale Koordinierung wird von den Partnern im Steuerungsgremium KAoA NRW kontinuierlich weiterentwickelt mit dem Anspruch, an bewährten Elementen festzuhalten, aber auch auf Basis der Erfahrungen der vergangenen Jahre neue Ideen aufzugreifen.

Einen weiteren wichtigen Baustein für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – Beruf stellen die Jugendberufsagenturen (JBA) in NRW dar. Sie umfassen verschiedenste Kooperationsformen von Sozialleistungsträgern mit dem Ziel, Leistungen für junge Menschen zu bündeln und zu verzahnen, um den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu verbessern. Der Ausbau und die strategische Weiterentwicklung der JBA in NRW in der Zukunft ist eine große Chance, die über KAoA etablierten und bewährten Strukturen weiter zu stärken. Mit der Weiterentwicklung soll eine verbesserte Einbettung der JBA in den KAoA-Prozess gelingen und Synergien in der Zusammenarbeit mit den kommunalen Koordinierungen erzielt werden. Attraktivität und Akzeptanz der JBA sollen gesteigert werden.

Nicht zuletzt bieten etablierte JBA-Strukturen die Chance, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie weitere Akteure am Ausbildungsmarkt (z. B. Verbände, Gewerkschaften, Integrationsfachdienste und die Kommunalen Integrationszentren) stärker in den Berufsorientierungsprozess einzubinden und insbesondere Unternehmen für die Begleitung junger Menschen am Übergang Schule – Beruf zu begeistern. Systematische Einblicke in Betriebe (z. B. durch Praktika, Berufsfelderkundungen oder Peer-Group-Ansätze wie bei den „Ausbildungsbotschaftern NRW“) helfen Jugendlichen, die Arbeitswelt und eigene Interessen und Stärken besser einzuschätzen und das individuelle Berufswahlspektrum zu erweitern. Sie schaffen „Klebeffekte“ und sind ein ganz wesentlicher Erfolgsfaktor für die Berufsorientierung der Zukunft.

Neu am Übergang Schule – Beruf ist die landesrechtliche Umsetzung des § 31a SGB III in Form des Schülerinnen- und Schülerdatenübermittlungsgesetzes NRW.³ Hiermit wird dem Leitgedanken aller Partnerinnen und Partner Rechnung getragen, dass keine Schülerin und kein Schüler ohne konkrete Anschlussperspektive am Übergang Schule-Beruf verloren geht.

Die neuen rechtlichen Rahmenbedingungen schaffen die Möglichkeit, diejenigen jungen Menschen zu identifizieren, die noch keine Perspektive haben, sie sichtbar zu machen, sie aktiv durch die AA in enger Abstimmung mit den weiteren lokalen Partnern zu kontaktieren und ihnen Partizipation an Bildung und beruflicher Teilhabe anzubieten.

3 Quelle: Schülerinnen- und Schülerdatenübermittlungsgesetz NRW vom 17.10.2023

Berufsberatung und Kooperation im Übergangssektor inklusive Erkenntnissen aus dem Projekt „Potenziale ausschöpfen“

An den Berufskollegs sind die Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern (im Hinblick auf die Berufliche Orientierung und Beratung) je nach Bildungsgang und den individuellen Voraussetzungen sehr unterschiedlich. Die AA bieten die Dienstleistungen der LBB unter bedarfsgerechter Einbeziehung weiterer Akteurinnen und Akteure und in Abstimmung mit den Berufskollegs für die Schülerinnen und Schüler der Bildungsgänge im Übergangssektor frühzeitig, regelmäßig, aktiv, niedrighschwellig und unter Einbindung der Online-Instrumente der BA an.

Im Rahmen der vom MSB beauftragten Studie „Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem“⁴ wurde unter anderem der Beitrag zur schulischen Weiterqualifizierung der Berufskollegs, zu Übergangsquoten sowie zu möglichen Einflussfaktoren näher betrachtet. Vor allem junge Menschen im Übergangssektor benötigen ein hohes Maß an Begleitung, damit sich ihre Verweildauern künftig reduzieren und sie besser einen Anschluss in Ausbildung finden können.

In den kommenden Jahren wird sich der Fokus des Ausbildungskonsenses NRW als Bündnis der Landesressorts, der Sozialpartner, mit weiteren Verbänden und der RD NRW daher auf die Frage richten, welche Unterstützung junge Menschen, die sich bisher für den Besuch des Übergangssektors an den Berufskollegs entschieden haben, wirklich benötigen, um einen für sie passenden Übergang in den Beruf zu finden.

Ziel muss es sein, gute Alternativen zum Besuch des Übergangssektors deutlich stärker ins Bewusstsein der jungen Menschen zu bringen und vorhandene Angebote weiter auszubauen und für Jugendliche attraktiver zu machen. Die Wahl des Übergangsbereichs mangels Alternativen sollte künftig in NRW keine Option mehr sein, wenn wir die Herausforderungen des Fachkräftebedarfs der Zukunft erfolgreich bewältigen wollen.

Als weiteren Gelingensfaktor hat die Landesregierung Maßnahmen als Ergänzung zu den bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten entwickelt. Hier seien zu nennen die Ausweitung von Praktika per Erlass als ein wertvolles Element für junge Menschen und Betriebe mit dem Ziel der Beruflichen Orientierung, der Erprobung und des Erwerbs berufspraktischer Fähigkeiten. Erfahrungen zeigen, dass gerade jungen Menschen mit schwierigen Startbedingungen der Übergang von der Schule in den Beruf über Praktika gelingen kann. Unterstützt werden sollen auch diejenigen, die bei der eigenverantwortlichen Suche nach Praktika an ihre Grenzen stoßen. Als weiteres Begleitangebot wurden landesseitig die Übergangslotsen installiert.

Um diese Maßnahmen zum Erfolg zu führen, ist eine abgestimmte Beteiligung aller Partner auf Landesebene und in den regionalen Netzwerken unerlässlich. Die AA und JC unterstützen diese in ihren Häusern mit Aktivitäten ihrer Fach- und Führungskräfte. Durch die (gemeinsamen) Arbeitgeberservices werden Ausbildungsbetriebe

4 Quelle: Euler: Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem 2022

über die Möglichkeit informiert, das Angebot von Vorschaltpraktika in die Tätigkeitsbeschreibung gemeldeter Ausbildungsstellenangebote aufzunehmen. Diese Option wird in der Tendenz steigend⁵ nachgefragt. Die Beratungsfachkräfte der AA und JC informieren Jugendliche, Erziehungsberechtigte und Schulen über diese Möglichkeit, weisen auf weitere Praktikumsbörsen der Partnerinnen und Partner hin und unterstützen bedarfsgerecht die Prozesse. Darüber hinaus sind die AA und JC intensiv in die „Runden Tische“ vor Ort zur Bereitstellung von Praktika, initiiert durch die kommunalen Koordinierungsstellen in Zusammenarbeit mit den Bezirksregierungen, eingebunden.

Die Unterstützungsstruktur der Übergangslotsen wird in enger Abstimmung mit den Berufskollegs und Verzahnung mit den existierenden Beratungsangeboten realisiert.

Im Folgenden sollen auch Erkenntnisse am Beispiel einer umfangreichen, regionalen Kooperationsstruktur im Übergangssektor vorgestellt werden. Der nachfolgende Text orientiert sich am Projektabschlussbericht 2023 „Potentiale ausschöpfen – Umsetzung im Netzwerk Dortmund“:

Im Kontext des Projekts „Potentiale ausschöpfen“ im Netzwerk Dortmund wurden Gelingensbedingungen und Auswirkungen einer sehr engmaschigen Begleitung von Jugendlichen im Übergangssektor eruiert. Das Projekt wurde im Schuljahr 2021/22 in Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit Dortmund, dem Jobcenter Dortmund, dem Regionalen Bildungsbüro des Fachbereichs Schule, vier städtischen Berufskollegs und der Bezirksregierung Arnsberg geplant und durchgeführt.

Die Projektidee entstand auf Basis eines Eckpunktepapiers zum Projekt „Potentiale ausschöpfen“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) und der RD NRW. Das Dortmunder Netzwerk konnte für die Durchführung gewonnen werden. Projektanlass war eine These des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) in Bezug auf die Einmündung einer relevanten Anzahl von Schülerinnen und Schülern in Bildungsgänge des Übergangssektors, obwohl diese möglicherweise für eine Ausbildung in Betracht kämen. Im Kontext des Projekts sollte die These überprüft und die Potenziale der identifizierten Jugendlichen in Gemeinschaftsarbeit aller Projektbeteiligten bestmöglich gehoben werden. Darüber hinaus sollten mit dem Projekt weitere Ziele verfolgt werden, wie die Stärkung der beruflichen Selbstkompetenz der begleiteten Schülerinnen und Schüler, die Steigerung der Übergänge in duale Berufsausbildung und Verringerung der Abbruchquoten in den Fachklassen der dualen Berufsausbildung für die in Ausbildung vermittelten Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren war eine Entwicklung bedarfsgerechter Beratungssettings und eine Ableitung individueller Maßnahmen für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der kumulierten Ausbildungswünsche Regional (KARL)-Erhebung und der KAoA-Standardelemente intendiert.

Bestandteil von „Potentiale ausschöpfen“ waren verschiedene Projektbausteine, Meilensteine und eine Auswahl von Maßnahmen: Die Beteiligten entwickelten gemein-

5 Quelle: Abfrage Jobsuche der BA: knapp 10.900 Ergebnisse für NRW mit Stand 21.10.2023

sam mit den vier teilnehmenden Berufskollegs ein umfassendes Erhebungssetting, auf dessen Basis je nach Orientierungsstand eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in KARL-Gruppen erfolgte, woraus wiederum abgestimmte intensive Berufsorientierungs-, Beratungs- und Vermittlungsaktivitäten der Berufsberatung während des gesamten Schuljahres für die ausgewählten Projektklassen in Kooperation mit dem jeweiligen Berufskolleg abgeleitet wurden. Zum Ende erfolgte eine Evaluierung und Überprüfung von Transfermöglichkeiten. Parallel wurde ein begleitendes und vergleichendes Monitoring aller städtischen Berufskollegs mit dem Ziel der Verbesserung und Ausgestaltung des Standardelements (SBO) „Koordinierte Übergangsgestaltung und Anschlussvereinbarung“ durchgeführt. Bestehende Berufsorientierungskonzepte sollten dabei berücksichtigt und gestützt sowie gleichzeitig neue Formate der Zusammenarbeit zwischen Projektschulen und der Berufsberatung erprobt werden.

Gegenstand der intensiv durch Lehr- und Beratungsfachkräfte begleiteten Befragung der Schülerinnen und Schüler waren u. a. die Ermittlung von Gründen für den Besuch des aktuellen Bildungsgangs, Informationen zum bisherigen Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozess sowie ggf. bereits bekannte/angestrebte Anschlussziele. Für alle Schülerinnen und Schüler mit sofortigem Ausbildungs- und Beratungswunsch wurde im Anschluss ein Sprechstundenangebot unterbreitet.

Die Nachbetrachtung des ressourcenintensiven und herausfordernden Projekts ergab folgende Erkenntnisse:

Lehr- und Beratungskräfte bekräftigten, dass die Stärkung der beruflichen Selbstkompetenz der Jugendlichen nicht alleine dem Projekt zugeschrieben werden kann, sondern auch in der kontinuierlichen Arbeit in bereits gut funktionierenden und miteinander abgestimmten Beratungsstrukturen liegt. Hervorgehoben werden konnte, dass für Schülerinnen und Schüler mit Startnachteilen mehr Perspektiven erarbeitet werden konnten und dass der Wunsch nach mehr Ressourcen für die damit einhergehenden Herausforderungen besteht.

Der Großteil der teilnehmenden Jugendlichen hat sich bewusst für den Besuch der jeweiligen Bildungsgänge entschieden, um einen (höherwertigen) Schulabschluss zu erlangen und damit einhergehend die individuellen Chancen auf eine Ausbildung zu erhöhen. An diesem Ziel wollen viele auch nach Beendigung des Bildungsgangs festhalten.

Die enge Begleitung der jungen Menschen hat sich vor allem im Kontext mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie als bedeutsam erwiesen. Das Ziel einer Begleitung sollte nach Ansicht der Beteiligten vor allem sein, die Jugendlichen in ihrer (beruflichen) Entscheidungskompetenz zu stärken, den Berufswahlprozess adäquat zu unterstützen und, wenn vorhanden, Handlungsbedarfe im sprachlichen, schulischen oder soziokulturellen Bereich zu identifizieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Jugendliche mit sofortigem Ausbildungsinteresse können hingegen über die regionalen Verantwortungsketten und durch die konsequente Betreuung durch die Berufsberatung und aller Akteure vor Ort gut unterstützt werden. Des Weiteren konnten prozessuale und mediale Verbesserungen der Erhebungsformate angestoßen werden.

Alle Beteiligten haben im Nachhinein eine positive Rückmeldung zu der noch intensiveren Zusammenarbeit gegeben: Das Projekt hat das gegenseitige Verständnis der Partnerinnen und Partner noch einmal gestärkt, Synergieeffekte aufgezeigt und die abgestimmte Arbeit in der Wahrnehmung der Jugendlichen den Eindruck bestärkt, ernst genommen zu werden und den weiteren Weg (z. B. Erreichen eines höheren Schulabschlusses) fortzusetzen. Alle Schülerinnen und Schüler wurden zum Instrument der „Assistierte Ausbildung“ (AsA) beraten.

Die intensive Begleitung hat zu einer Steigerung der Übergangsquote in duale Ausbildung in den Projektklassen sowie zu einer Verringerung der Zahl der Jugendlichen ohne Anschlussperspektive zum Ende des Bildungsgangs geführt.

Einige Elemente, wie die engere Verzahnung von Berufsorientierungseinheiten mit SBO-KAoA, eine frühzeitige Ansprache der Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres mit damit einhergehenden Aktivitäten, zielgruppenspezifische Aktivitäten (Einteilung in KARL-Gruppen) sowie die verstärkte Kennzeichnung von Praktikumsoptionen in Ausbildungsstellenangeboten, werden aufgrund der positiven Resonanz auch künftig in der Region in den Planungen fokussiert.

Insgesamt hat das zukunftsorientierte Projekt deutlich aufgezeigt, dass gut funktionierende Strukturen in der Beruflichen Orientierung und gut ausgebaute regionale Netzwerke vor Ort eine positive Wirkung auf die individuellen Berufswahlprozesse von Jugendlichen entfalten.

Vorreiter NRW – Förderung der beruflichen Weiterbildung an Berufskollegs

Vor fast genau 10 Jahren (12.06.2014) wurde in Nordrhein-Westfalen, als einem der ersten Bundesländer überhaupt, der Zugang zu Berufskollegs auch für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer geöffnet, die eine über die BA geförderte Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher machen wollen. Was relativ simpel klingt, umfasste allerdings eine Reihe von Herausforderungen, um diese Möglichkeit auch für Kundinnen und Kunden der BA zu eröffnen, die vielleicht schon über erste Berufserfahrung verfügen und als Quereinsteigende eine neue berufliche Perspektive suchen. Gerade dieser Personenkreis ist auf eine andere Form der Unterstützung als auf Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) oder dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (Aufstiegs-BAföG) angewiesen, da die Kosten zum Lebensunterhalt nicht (in Gänze) hierüber abgedeckt werden.

Voraussetzung für eine Förderung im Bereich der Erwachsenenbildung nach Arbeitsförderungsrecht ist unter anderem eine Zulassung sowohl des Schulungsanbieters als auch der Qualifizierungsinhalte nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV). Die Zulassungsentscheidung obliegt hierbei einer fachkundigen Stelle, die auf Basis eines privatrechtlichen Vertrages sowohl die Träger als auch die Maßnahmeprüfung vornimmt.

Für berufsbildende Schulen, die den Schulgesetzen des Bundes oder des jeweiligen Bundeslandes unterliegen, bestand die Möglichkeit, dass sich die aufsichtführende Stelle zertifizieren lässt, worüber dann auch die angeschlossenen Schulen vom Zertifikat mit umfasst werden. Hiervon hat in Nordrhein-Westfalen das MSB Gebrauch gemacht und sich als Träger der Erwachsenenbildung zertifizieren lassen. Darüber waren auch alle angeschlossenen staatlichen Berufskollegs abgedeckt. Für diese Variante der „Matrix-Zertifizierung“ ist NRW Vorreiter. Neben anderen bürokratischen Hürden mussten auch Standards für die Eingliederungsaktivitäten in den Arbeitsmarkt und Qualitätssicherungskonzepte entwickelt, umgesetzt und nachgehalten werden. Im Jahr 2014 wurde der Prozess erfolgreich abgeschlossen und erste Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger wurden über die AA und JC zu Erzieherinnen und Erziehern ausgebildet. Dies war die Basis, über die im Laufe der letzten Jahre auch die Ausbildungen in der Heilerziehungspflege, der Kinderpflege und der Sozialassistenten einbezogen wurden. So ist es gelungen, mehr Menschen für eine Tätigkeit in den Sozial- und Erziehungsberufen zu gewinnen und einen wichtigen Beitrag im Rahmen des Fachkräftebedarfs zu leisten.

Ausbildungsbegleitende Berufsberatung – Prozesskette gegen Ausbildungsabbrüche -

1 Vertragslösungen – Dienstleistungsangebot Ausbildungsbegleitende Berufsberatung

Vorzeitige Ausbildungsabbrüche beschäftigen Jugendliche und Arbeitgebende über alle Branchen hinweg. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Unter anderem haben Auszubildende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, besonders aufgrund von Defiziten in der Schriftsprache ein höheres Risiko, die Ausbildung nicht erfolgreich zu durchlaufen.

Die Vertragslösungsquote ist in der bundesweiten Betrachtung im zweiten Jahr der Corona-Pandemie angestiegen und lag damit leicht oberhalb des üblichen Schwankungsbereichs von 20 Prozent bis 25 Prozent. Sie betrug 2021 26,7 Prozent (2019: 26,9 Prozent; 2020: 25,1 Prozent). Dies geht aus dem Berufsbildungsbericht 2023 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hervor. Die Zufriedenheit von Auszubildenden und mögliche Kriterien werden auch im Ausbildungsreport 2023 des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) näher betrachtet.

Mit der LBB der BA werden Kundinnen und Kunden mit und ohne Behinderungen im Verlauf ihrer gesamten Bildungs- und Erwerbsbiografie durch die AA unterstützt. Dies beinhaltet auch die intensive Unterstützung bei der Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen (§ 29 Abs. 3 SGB III) beziehungsweise einer Neuorientierung, sofern notwendig und gewünscht (Ausbildungsbegleitende Berufsberatung).

Die AA stellen dabei sicher, dass Ausbildungssuchende, deren berufliche Eingliederung voraussichtlich erschwert sein wird, eine verstärkte vermittelnde Unterstützung erhalten (vgl. § 35 Abs. 1 SGB III).

Die Dienstleistung wird vorrangig persönlich und niedrigschwellig am Berufskolleg angeboten und kann bedarfsgerecht auch in den Räumlichkeiten der AA beziehungsweise auch digital (Telefonat, Videoberatung) in Anspruch genommen werden. Die Berufsberaterinnen und Berufsberater stimmen sich dabei eng mit den Berufskollegs, Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, Lehrkräften der Fachklassen, Ausbildungsberaterinnen und Ausbildungsberatern der Kammern sowie weiteren Akteuren ab. Gemeinsam können sie wertvolle Unterstützung bei den individuellen Problemlagen und Fragestellungen leisten.

Darüber hinaus unterstützt die BA (teilweise in Kofinanzierung mit den Landespartnerinnen und -partnern und bei Vorliegen der individuellen Voraussetzungen) die Hinführung und Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen mit weiteren Förderangeboten, hier sind beispielsweise zu nennen die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb), die Assistierte Ausbildung (AsA), Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Menschen mit Behinderungen und schwerbehinderte Menschen sowie neu ab dem 01.04.2024 der Mobilitätzuschuss.

2 Gezielte Kooperationsstrukturen: Prozesskette gegen Ausbildungsabbrüche

Um flächendeckend die Anzahl an Ausbildungsabbrüchen, insbesondere aufgrund von schulischen Defiziten, gemeinsam zu reduzieren, haben sich das Land Nordrhein-Westfalen, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Kammern und die RD NRW zu einer gezielten Kooperationsstruktur einer „Prozesskette gegen Ausbildungsabbrüche“ verständigt.

Ausgangspunkt der Prozesskette ist die frühzeitige Identifizierung von ausbildungsgefährdenden Problemlagen durch die Fachklassenlehrkraft der Berufsschule und die zielgerichtete Information dazu an die Auszubildenden und Arbeitgebenden, verbunden mit einem Beratungsangebot der BA.

Wird dieses Angebot angenommen, werden sich Berufsberatung und Ausbildungsberatung der Kammern sowie weitere Akteure eng zu den individuellen Unterstützungsmöglichkeiten zur Förderung der dualen Ausbildung abstimmen und „aus einer Hand“ beraten, damit die bestmögliche individuelle Unterstützung mit passendem Umfang, Lernort und Lerninhalt gefunden, angeboten und durchgeführt werden kann.

Die Zusammenarbeit der Berufskollegs mit der BA zur Unterstützung der Auszubildenden in diesem Rahmen ist in einem Erlass⁶ des MSB vom 21.07.2022 festgehalten.

Durch die Struktur der Prozesskette sind die regional vorhandenen Fördermaßnahmen transparent und für Auszubildende und Ausbildungsbetriebe leicht zugänglich.

Diese enge Zusammenarbeit hilft, Unterstützungsbedarfe frühzeitig zu erkennen und erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse zu sichern. Sie trägt damit maßgeblich zur Realisierung der Partizipation an Bildung und beruflicher Teilhabe und zur Stärkung der Fachkräftesicherung in NRW bei.

6 Quelle: RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.07.2022–314–2022–0003613

Kaufmännische Berufskollegs als Beispiele für Motoren der Fachkräftesicherung

HILMAR VON ZEDLITZ-NEUKIRCH

Fachkräftesicherung als zentrale Herausforderung auch in NRW

Am 24.01.2024 meldet der Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), dass die Zahl der Erwerbstätigen im Jahr 2023 um 1,7 Millionen bzw. 21,1 Prozent höher war als 1991 und dass der größte Zuwachs im Dienstleistungsbe-
reich zu verzeichnen war. Anhand vorläufiger Berechnungen waren laut IT.NRW im Jahr 2023 damit 48.800 Personen (+0,5 Prozent) mehr erwerbstätig als im Vorjahr.¹

Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge* und Studierende im ersten Hochschulsemester** in NRW

Anzahl

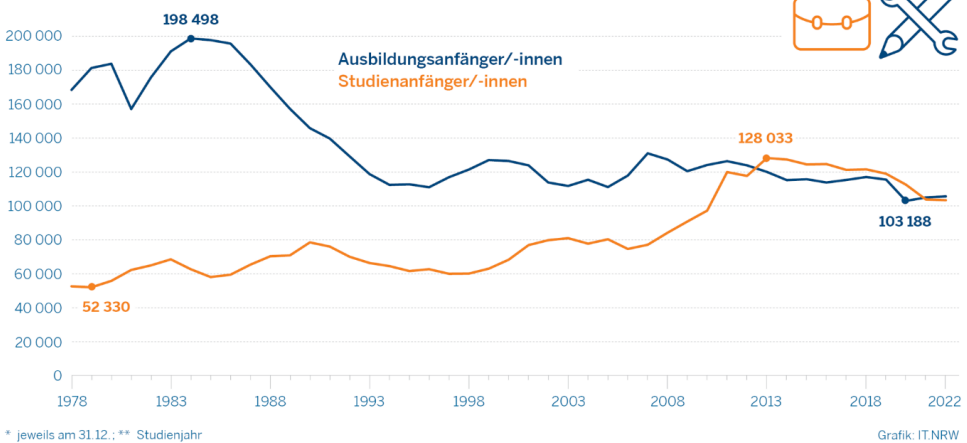


Abbildung 1: Ausbildungs- und Studienanfänger in NRW (Quelle: <https://www.it.nrw/de/nrw-begannen-im-jahr-2022-wieder-mehr-personen-eine-ausbildung-als-ein-studium-125357> am 18.02.2024)

Auch wenn diese Momentaufnahme zur Beschäftigungssituation sehr positiv wirkt, werden die Situation in vielen Branchen und Regionen als angespannt und die Fachkräftesicherung als eine der großen Herausforderungen der kommenden Jahre eingeschätzt. In den nächsten zehn Jahren werden allein aus Altersgründen 1,5 Millionen

1 vgl. <https://www.it.nrw/de/nrw-zahl-der-erwerbsstaetigen-erreicht-im-jahr-2023-neuen-historischen-hoechststand>

Beschäftigte aus Nordrhein-Westfalen aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden. Ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Arbeitskräften wird durch verschiedene Faktoren bestimmt, wie z. B. die Altersstruktur der Bevölkerung, deren Erwerbsbeteiligung im Allgemeinen oder ihre Qualifikation.

Da mag es erst einmal hoffnungsvoll erscheinen, dass in Nordrhein-Westfalen im Ausbildungsjahr 2022 wieder die Zahl der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger die der Erststudierenden überstiegen hat.

Dennoch muss die Frage beantwortet werden, wie langfristig die o. a. Fachkräftelücke auf unterschiedlichen Niveaustufen und in unterschiedlichen Branchen bundesweit und konkret in Nordrhein-Westfalen geschlossen werden kann.

Die Bedeutung der Berufskollegs als Systemanbieter

Und hier spielen die berufsbildenden Schulen bzw. seit 25 Jahren die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen eine zentrale Rolle, die als schulischer Partner in der dualen Berufsausbildung ein weltweit anerkannter Garant für eine Fachkräftesicherung sind. So bereiten die Berufskollegs mit ihren dualen Fachklassen intensiv auf die spätere berufliche Tätigkeit und erfolgreich auf die Abschlussprüfungen der Kammern vor.

Neben der bewährten Beschulung der dualen Ausbildungsberufe bieten die Berufskollegs sowohl in Ballungszentren als auch in ländlichen Regionen ein vielfältiges Bildungsangebot zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung und anerkannte Weiterbildungen im Anschluss an eine Berufsausbildung an.

Mit rund 510.000 Schülerinnen und Schülern beschulen die knapp 250 öffentlichen Berufskollegs mit rund 28.000 Lehrkräften weit über 65 % aller Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II.

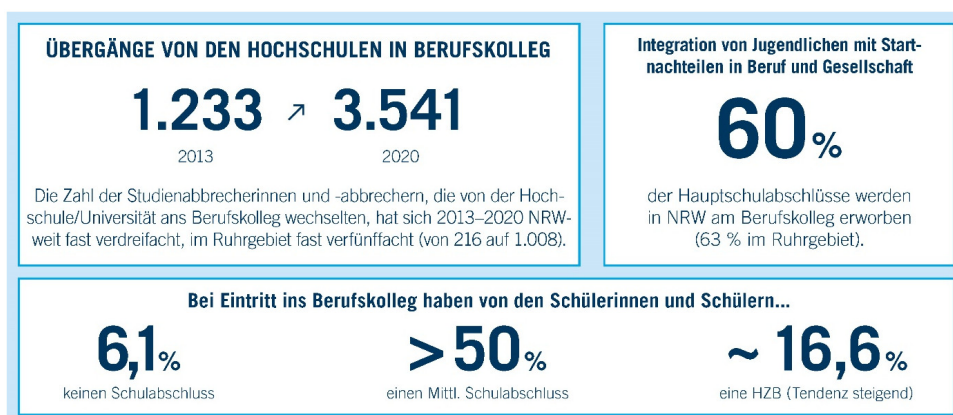


Abbildung 2: Schulform mit dem höchsten Grad an Zielgruppenheterogenität (Quelle: a. a. O., S. 8)

Den signifikanten Beitrag der Berufskollegs zur Fachkräftesicherung belegt die am 24.06.2022 vorgestellte Studie „Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem“.²

In Anlehnung an den seit 2006 im Zweijahresturnus erscheinenden Nationalen Bildungsbericht legen die Verfasser die folgenden Zieldimensionen als Kriterien zur Einschätzung des aktuellen und zukünftigen Leistungspotenzials von Berufskollegs zugrunde:

- ökonomische Leistungsfähigkeit, d.h. Sicherung des Bedarfs an qualifizierten Fachkräften,
- individuelle Persönlichkeitsentwicklung, d.h. vielfältige Vermittlung beruflicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenzen entsprechend der jeweiligen Bildungsvoraussetzungen in den geeigneten und abgestimmt durchlässigen Bildungsgängen sowie
- soziale Integration, d.h. Ermöglichung entsprechender Zugangs-, Teilhabe- und Realisierungschancen für die nachwachsende Generation, unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit.

Ähnlich wie die mittelständischen Unternehmen sind die Berufskollegs bei ihren Bildungsangeboten darauf angewiesen und darin versiert, mit Schulträgern, Schulaufsicht, Kammern, den Ausbildungsbetrieben und anderen Partnern flexibel, marktorientiert und abgestimmt zu handeln.

So bilden Berufskollegs als Mikrokosmen nicht nur ein Spiegelbild der Gesellschaft, sondern oft auch eine zweite Chance für diejenigen, die nicht den geraden Bildungsweg zu einem Schulabschluss beschritten haben. Gerade diese Vielfalt an Perspektiven ermöglicht z. B. jungen Geflüchteten klare, beruflich orientierte Laufbahnen, die berufliche Kompetenzen und einen höheren Schulabschluss vermitteln können. Dies beweist auch im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts die enorme Bedeutung des Rechtsrahmens der sich seit 25 Jahren weiter entwickelnden Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK).

Leistungsspektrum und -potenziale der Berufskollegs

So verwundert es auch nicht, dass in der Bewertung die Verfasser der mehrfach zitierten Studie im Kapitel 4 eindeutig zu dem Ergebnis kommen, dass die Berufskollegs das Dach für derzeit 16 Bildungswege in den vier Sektoren des Berufsbildungssystems sind und mit ca. 31 % in NRW die Schulform der Sekundarstufe II mit den meisten Schülerinnen und Schülern sind.

2 Quelle: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rolle_berufskolleg_bildungssystem_nrw_220524.pdf am 25.02.2024

Zu den Stärken der Berufskollegs gehören insbesondere:

- differenzierte, regional angepasste und flexible Bildungsangebote in einer Bildungsregion zur Vorbereitung auf Berufsausbildung, berufliche Tätigkeit, Studium und/oder Weiterqualifizierung,
- kompetenzorientierte Vermittlung mit einer engen Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung, z. B. beim Erwerb von Bildungsabschlüssen (80 % aller Fachhochschulreifen in NRW werden am Berufskolleg erworben – vgl. Grafik in Abb. 3) bis hin zur Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung im Rahmen der FHR-Doppelqualifizierung, dualer Studiengänge bzw. einer studienintegrierenden Ausbildung oder mit dem neuartigen Konzept SiA-NRW, das den parallelen Erwerb eines Bachelors ermöglicht,
- stabile Säule in der Stärkung der dualen Berufsausbildung mit vielfältigen und passgenauen Förder- und Förderangeboten für Auszubildende von Deutsch als Zielsprache (DSD-Zertifikat), KMK-Fremdsprachenzertifikat, IT-Zusatzqualifikationen oder berufsspezifische Zusatzqualifikationen wie Asienkauffrau/-mann und Handelsassistent/in,
- intensive Vernetzung zu den Zubringerschulen der Sekundarstufen 1 und 2 sowie zu Ausbildungsbetrieben, Hochschulen sowie Arbeitgebern und
- flexible Anpassung der Bildungsangebote an den regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt, z. B. durch die kurzfristige Einrichtung oder Veränderung von Klassen und/oder Bildungsgängen, Angebote vollzeitschulischer Ausbildungen bei auftretenden Engpässen auf dem Ausbildungsstellenmarkt oder Angebote zur Beschulung bei starker Zuwanderung seit 2015/16.

Status Quo und Leistungsspektrum

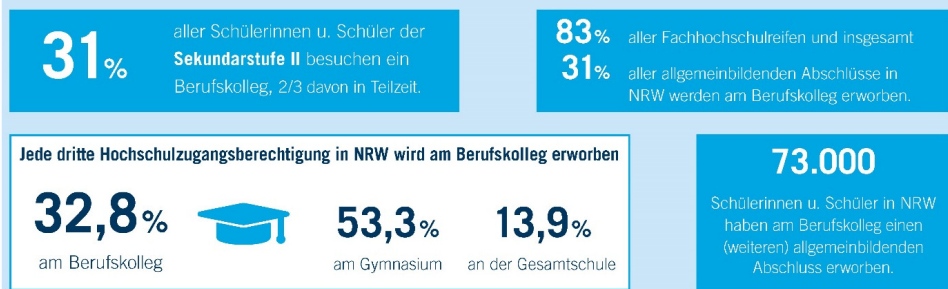


Abbildung 3: Status Quo und Leistungsspektrum (Quelle: a. a. O., S. 8 am 25.02.2024)

Kaufmännische Berufskollegs als Beispiele für Motoren

Die Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Berufskollegs/APO-BK) hat vor 25 Jah-

ren den Rechtsrahmen für diese erfolgreiche Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung gelegt.

Deswegen muss die Rolle der Berufskollegs als erfolgreiche Bildungsakteure und Lernortpartner nicht nur in der dualen Ausbildung, sondern auch als Systemanbieter dauerhaft gestärkt und als Standortfaktor im globalen Wettbewerb ausgebaut werden.

Schaubild A5.5.1-1: **Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2007 bis 2019 (in %)**

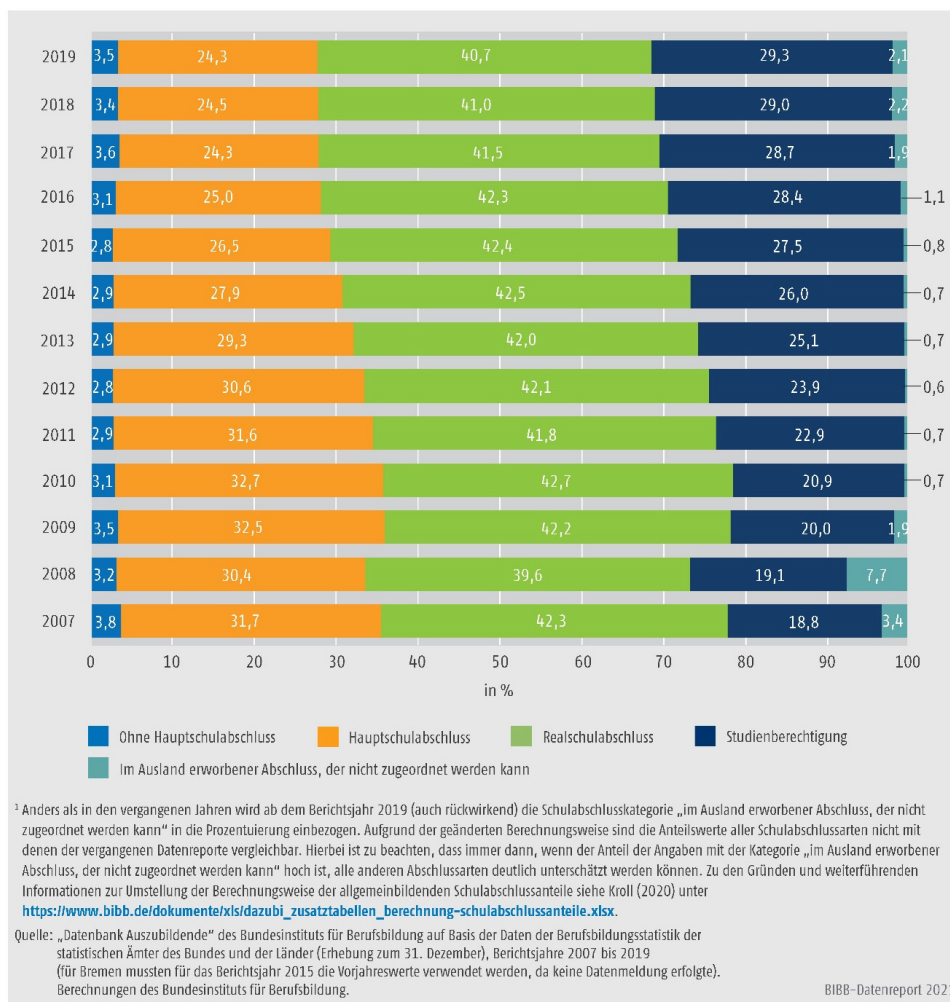


Abbildung 4: Schulische Vorbildung im Jahresvergleich (Quelle: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_schau_a5_5_1-1_2021.pdf am 25.02.2024)

Die steigenden Qualifikationsanforderungen auch in vielen kaufmännischen Ausbildungsberufen erfordern häufig nicht nur höhere Bildungsabschlüsse wie die Fachhoch-

schulreife, sondern auch erste berufliche Kenntnisse. So bieten u. a. kaufmännische Berufskollegs über ihre Berufsfachschulen, wie z. B. der Höheren Handelsschule, auch Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Qualifikationsvermerk vielfache Perspektiven, um auch anspruchsvolle, kaufmännische Ausbildungsberufe wie z. B. den der Kaufleute für Großhandelsmanagement oder Digitalisierungsmanagement zu absolvieren.

Eine intensive Beratung vor und während der schulischen Ausbildung mit weiteren flankierenden Maßnahmen, wie z. B. einer intensiven Berufs- und Studienorientierung im Berufskolleg, ermöglicht eine hohe Durchlässigkeit und konkrete Anschlussperspektiven an die bisherige Schullaufbahn.

Die nachstehende Abbildung zeigt beispielhaft die Vielfalt der Bildungswege in einem Berufskolleg auf.



Abbildung 5: Schulprogramm Kaufmannsschule (Quelle: Schulprogramm des BK Kaufmannsschule, S. 6/ www.kaufmannsschule.de am 25.02.2024)

Die schulische Realität zeigt auch, dass weit über 75 % der Schülerinnen und Schüler vieler kaufmännischer Berufskollegs die Fachklassen des dualen Systems besuchen und zuvor in Berufskollegs auf ihre Berufsausbildung vorbereitet worden sind.

Deswegen ist es unerlässlich, vor Ort durch geeignete Kooperationsmodelle (wie z. B. Lenkungskreise als Koordinationsgremien) die bestehenden Berufskollegs und Schulen zu stärken. Darüber hinaus gibt es weitere Gremien, wie z. B. den regionalen Ausbildungskonsens, der mit weiteren relevanten Partnern regionale Abstimmungen von Bildungsangeboten koordinieren kann.

Dazu bieten der derzeitige Rechtsrahmen mit dem Schulgesetz und der APO-BK in Nordrhein-Westfalen viele gute Möglichkeiten, die von den rund 250 öffentlich-rechtlichen Berufskollegs bereits jetzt intensiv genutzt werden und sicherlich noch ausbaufähig sind.

Zu dieser Zukunftsfähigkeit gehört sicherlich die ab dem 01.08.2024 vorgesehene Option, dass Berufskollegs – auf Grundlage eines der Schulaufsicht angezeigten konkreten pädagogischen und organisatorischen Konzepts – ihren Unterricht als Verknüpfung von Präsenz- und Distanzformen gestalten können. Dies wird mittelfristig ein weiterer, unerlässlicher Beitrag zu einer besseren Vorbereitung der jungen Menschen im Berufskolleg auf deren künftige Lern- und Arbeitswelt sein.

Im Mittelstand ist gerade die Größe der Unternehmen mit meist unter 500 Mitarbeitern ein wichtiger Erfolgsfaktor. Diese Stärke von nachfrageorientierter Flexibilität und unbürokratischerer Steuerbarkeit kennzeichnet auch viele unserer Berufskollegs mit oft 70 bis 120 Lehrkräften.

So können die rund 250 öffentlichen Berufskollegs – analog zu den erfolgreichen Nischenanbietern im deutschen Mittelstand und auf Grundlage der sich weiterhin anpassenden APO-BK – als „hidden champions“ mit den dualen Partnern auch in den nächsten Jahrzehnten den Fachkräftebedarf in Nordrhein-Westfalen sichern.

Curriculare Grundlagen und Entwicklungen

Kompetenzorientierte Bildungspläne in NRW – ein „Pubertier“ des Berufskollegs?

DETLEF BUSCHFELD UND BERNADETTE DILGER

1 Einführung

Der Sammelband thematisiert „25 Jahre Berufskolleg in NRW“ – übertragen auf ein Menschenleben kann der Zeitraum 2011–2015 mit der Pubertät in Verbindung gebracht werden. Im Jahr 2014 veröffentlichte Jan Weiler den ersten Band der Buchreihe „Das Pubertier“, welcher im Klappentext behauptet: „Irgendwo im Pubertier schlummert ein erwachsenes Wesen voller Güte und Vernunft.“ Wir versuchen, dieses Wesen mit Blick auf die kompetenzorientierten Bildungspläne für das Berufskolleg in NRW aufzuspüren – schließlich waren wir an der Erziehung des „Pubertiers“ in der Zeit beteiligt und versuchen in diesem Beitrag, die Hoffnung auf „Güte und Vernunft“ aus der Perspektive der Curriculumforschung zu rekonstruieren.

Allerdings müssen wir zunächst auf zwei Randbedingungen hinweisen: (a) Im Jahr 2011 erscheint eine Ausgabe der BWP@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (Tramm et al. 2011) mit dem Titel „15 Jahre Lernfeldansatz“. Lernfelder als curriculares Ordnungsprinzip für die Rahmenlehrpläne der KMK für die Berufsschule sind auch zu diesem Zeitpunkt immer noch umstritten, oder in unserem Sinne pubertierend. Sie werden als „Eckpunkte“ für die Lehrplanarbeit in der beruflichen Bildung der Bundesländer und damit auch für die curricularen Entwicklungen in der beruflichen Bildung in NRW gesetzt. (b) Die Vorarbeiten zu dem im Jahr 2013 offiziell eingeführten Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sind im Jahre 2011 bereits so weit konzeptionell stabilisiert, dass die Richtung für künftige Anforderungen an Curricula in der beruflichen Bildung feststeht. Dies insbesondere für die Option, dass eine Zuordnung eines beruflichen Bildungsganges zu den DQR-Stufen intendiert ist. Die beiden Eckpunkte wurden uns Kölnern¹ in den ersten Gesprächen mit der Arbeitsgruppe des damaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung in NRW genannt. Wir wurden gebeten, uns an der geplanten umfassenden Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW begleitend zu beteiligen. Dieses Reformpaket hatte insbesondere das bildungspolitische Ziel der Vereinheitlichung der Lehrplanstrukturen im Berufskolleg. Daher scheint uns die Bezeichnung „system-kooordinierte Lehrplanentwicklung“ (Buschfeld et al. 2013) heute noch zutreffend, auch wenn deren Produkte unter dem Begriff der kompetenzorientierten Bildungspläne NRW firmieren.

¹ In der Zeit arbeiteten Detlef Buschfeld, Bernadette Dilger, Benno Göckede und Sophia von Kleist (geb. Hille) gemeinsam am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln. Wir wurden gebeten, die Entwicklung dieses umfassenden Vorhabens für eine Reform der Richtlinien für das Berufskolleg in NRW zu begleiten.

2 Herausforderungen

I. Die Logik des Aufstiegs durch berufliche Bildung betont das Motto „Kein Abschluss ohne Anschluss“, das das Berufskolleg in NRW charakterisiert. Das gilt für berufliche Abschlüsse und einen jeweils nächsten Schritt über einen beruflichen Anschluss. Es gilt aber auch für den Übergang in allgemeinbildende oder akademisch geprägte Anschlussangebote, für die ein Schulabschluss die Einstiegsqualifikation ist. Das kennzeichnet das System Berufskolleg über zwei Prinzipien: Erstens den Fortgang von einer Stufe zur nächsten innerhalb eines beruflichen Fachbereichs. So wird das Spektrum von Niveaustufen abgesteckt, die im Berufskolleg bedient werden. Zweitens sind die Differenzierung und Abgrenzung von beruflichen Fachbereichen untereinander die Folge. Berufskollegs sind stets beruflich geprägt und damit über die Vielzahl der Berufsbereiche verschieden. Andererseits sind Berufskollegs eine Schulform, die verschiedene Niveaustufen bedient und dabei die beruflichen Kompetenzen mit allgemeinen Schulabschlüssen verbindet. Somit eröffnet das Berufskolleg Chancen. Chancen, auch zweite oder auch dritte, für ein Fortkommen in Beruf und in Schul- und Hochschulbildung. Bei all seiner beruflichen Differenz verbindet das Berufskolleg ein gemeinsames Leitbild von Abschluss und Anschluss. Innerhalb eines beruflichen Fachbereiches ist daher im Sinne von DQR-Niveaustufen zu differenzieren – von der Ausbildungsvorbereitung bis zur Fachschule ist eine Steigerung des Anspruchsniveaus in gleichartigen beruflichen Handlungsfeldern curricular auszudrücken (vgl. Frehe & Kremer 2018, S. 239). In anderen Worten: Eine gleichartige Tätigkeit oder Handlung (wie: Schweißen oder Verkaufen) ist auf unterschiedlichen Niveaustufen auszudrücken – das prägt die curriculare Herausforderung. Sie ergibt sich, weil z. B. Technologien, Materialien oder Kundengruppen unterschiedliche Kompetenzen in einer Handlungssituation von einer (künftigen) Fachkraft einfordern. Das prägt das „System“ in der systemkoordinierten Lehrplanentwicklung.

II. Die Lehrkräfte des Berufskollegs weisen insofern mit Blick auf eine von ihnen studierte berufliche Fachrichtung Kohärenz mit Blick auf die beruflichen Handlungsfelder auf. Allerdings sind, Stand 2011, die curricularen Ordnungsmomente für die Bildungsgänge sehr heterogen. Der Struktur von Lernfeldern in den Fachklassen der Anlage A steht z. B. eine schulfachbezogene Deutung von Wissenschaftsdisziplinen in den beruflichen Gymnasien oder den beruflichen Fächern in den Berufsfachschulen gegenüber. Ein einheitlicher Aufbau aller Lehrpläne, auch für die der sog. berufsübergreifenden Lernbereiche, über alle Bildungsgänge aller Niveaustufen soll die gemeinsame Basis für das Erarbeiten und Umsetzen von Curricula in den Bildungsgängen sein und die Orientierung und Zusammenarbeit erleichtern. Diese Idee einer einheitlich strukturierten curricularen Planungsgrundlage über alle Bildungsgänge und Lehrkraftfachkombinationen hinweg prägte die „Koordination“ in der system-koordinierten Lehrplanentwicklung.

Es stellt sich die Frage, ob die Orientierung am DQR nicht eher als vorauseilender Gehorsam zu bezeichnen ist. Oder eher von Weitsicht im Hinblick auf die zukünftige Zuordnung von Bildungsangeboten auf der Ebene der Curricula? Auch lässt sich speku-

lieren, ob es studierten Lehrkräften nicht doch zugemutet werden kann und muss, unterschiedliche curriculare Strukturen jeweils in einen passenden Unterricht umzusetzen. Aber auch das ist ein Kennzeichen der Phase der Pubertät: Nicht alles, was diskutiert werden bzw. umstritten sein könnte, wird in der Phase der Pubertät diskutiert.

3 Anders sein wollen und doch anschlussfähig bleiben

Wir markieren aus unserer Sicht vier Punkte, die einerseits neu-, fremdartig oder innovativ scheinende Aspekte der kompetenzorientierten Bildungspläne kennzeichnen, andererseits aber auch anerkennen, dass nicht alles, was die bisherigen Lehrpläne ausmachte, aufgegeben werden musste. Punkt 1 betrifft den Aufbau der „Textsorte Lehrplan“ in Hinblick auf die Bezugnahmen zur Logik des DQR. Punkt 2 betrifft die Ausleuchtung der beruflichen Fachbereiche über deren typisierte Handlungsfelder. Punkt 3 erläutert die Idee von „Dreizeilern“ als verbindendes curriculares Element auf der Ebene von Lernbereichen. Punkt 4 betont die Fortsetzung und Intensivierung der Arbeit an den didaktischen Jahresplänen als Konsequenz der NRW-weiten Lehrplanarbeit.

Die ersten drei Punkte betreffen die parallele Überarbeitung einer Vielzahl von Lehrplänen im system-koordinierenden Verfahren. Sie münden im Bildungsplan in Papierform und erfordern ein „koordiniertes Schreiben“ von Lehrplänen. Das wiederum hängt stark von der Moderation der Gruppen bzw. deren personeller Zusammensetzung ab (vgl. Kleist 2015). Wir beziehen uns nur auf die Logik der Entwicklungsgruppenarbeit, nicht deren Ausgestaltung. Gleiches gilt für den vierten Punkt, der sich auf das Lesen und Rekonstruieren von kompetenzorientierten Bildungsplänen bezieht.

3.1 Bildungsgänge und die Niveaustufen des DQR

Berufliche Bildungsgänge sollen – so die bildungspolitische Setzung – einer der acht DQR-Niveaustufen zugeordnet werden. Dies soll im Sinne einer Gleichwertigkeit analog zum Vorgehen für allgemeine Schul- und Hochschulabschlüsse geschehen. Damit verbunden ist die Anlehnung an die im DQR verwendeten Deskriptoren und Kompetenzdimensionen. Daher sind z. B. die unterschiedlichen Arten der „Ausbildungsvorbereitung“ verschiedener beruflicher Fachrichtungen auf einer Stufe anzusiedeln. Teil 1 des „Lehrplans“ in der Fassung der kompetenzorientierten Bildungspläne NRW übernimmt diese Aufgabe. Er umfasst stets Ziele, Fachbereiche und Organisationsformen des beruflichen Bildungsgangs allgemein, gibt Hinweise zur Zielgruppe und den Anschlussperspektiven sowie zu den didaktisch-methodischen Leitlinien. Die Beschreibung in Teil 1 der kompetenzorientierten Bildungspläne begründet in allgemeiner Weise eine DQR-Zuordnung des Bildungsangebotes und ist für alle Bildungspläne des gleichen Bildungsgangtyps gleich. Hier gilt die Formulierung, dass man diesen Teil auch „vor die Klammer“ der weiteren Texte einer jeden beruflichen Fachrichtung gleichen Typs setzen könnte. Die Formulierung hat aber einen anderen Charakter als eine Präambel – denn aus der Bestimmung des DQR-Niveaus und den Anschlussper-

bezeichnet werden. Die Differenz zu bisherigen Curricula zeigt sich in besonderer Weise dadurch, dass die jeweiligen Vorgaben sich nicht nur auf die curricularen Vorgaben für einen beruflichen Bereich/ein berufsübergreifendes Fach auf einer Niveaustufe beziehen. Im systemkoordinierten Ansatz ist es insbesondere die Relation zu den anderen Angeboten (horizontal und vertikal) hinsichtlich der Komplexität der Anforderungen sowie mit Bezug auf das Berufsfeld, die die Spezifika ausdrückt. Fortgeführt wird, dass über Curricula verbindliche Vorgaben für die differenzierten Bildungsangebote im Berufskolleg definiert werden und dass sich die verschiedenen Bildungsangebote insbesondere über die Berufsfelder organisieren. Ein anderer Punkt für die Charakterisierung als „Pubertier“ mag das mögliche Unverständnis der Älteren dafür sein, dass die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife jeweils Niveau 4 anstreben, obwohl sie in unterschiedlichen Anlagen der APO-BK zugeordnet sind.

3.2 Standards für berufliche Fachbereiche

Die Vielfalt von Interpretationen dessen, was unter „beruflich“ zu fassen ist oder normativ in Bildungsplänen gefasst wird, findet sich in Teil 2 der Bildungspläne. Es gibt für jeden der sieben beruflichen Fachbereiche einen gemeinsamen Teil, dann werden Berufsfelder, Fachrichtungen und fachliche Schwerpunkte in einzelnen beruflichen Fachbereichen unterschieden. Im einheitlichen Aufbau der Gliederung von Teil 2 sticht die „Handlungsfeld-Tabelle“ im vierten Unterpunkt heraus, in der die für den beruflichen Fachbereich einheitlich definierten Handlungsfelder bzw. grundlegenden Arbeits- und Geschäftsprozesse gelistet sind (Buschfeld et al. 2013, S. 7). Ausdrücklich wird in Teil 2 darauf hingewiesen, dass die Handlungsfelder berufliche, gesellschaftliche und persönliche Aspekte der jeweiligen Lebenssituationen aufgreifen.

Tabelle 1: Handlungsfeld-Tabelle

Agrarwirtschaft	Ernährung/ Hauswirtschaft	Gestaltung	Gesundheit/ Soziales	Informatik	Technik/ Naturwissenschaften	Wirtschaft/ Verwaltung
HF 1: Unternehmensmanagement	HF 1: Betriebliches Management	HF 1: Betriebliches Management	HF 1: Bildung und Erziehung	HF 1: Unternehm.-/ Betriebsmanagement	HF 1: Betriebliches Management	HF 1: U.-Strategien und Management
HF 2: Biologische Produktion	HF 2: Produktion	HF 2: Dienstleistung	HF 2: Betreuung	HF 2: Softwareentwicklung	HF 2: Produktentw. und Gestaltung	HF 2: Beschaffung
HF 3: Dienstleistung	HF 3: Warenwirtschaft	HF 3: Vermarktung	HF 3: Pflege	HF 3: Entwicklung von Systemlösung	HF 3: Produktion u. Produktionssysteme	HF 3: Leistungserstellung
HF 4: Agrartechnik	HF 4: Personenorientierung	HF 4: Gestaltung und Entwurf	HF 4: Gesundheitsförderung	HF 4: Realisierung von Systemlösung	HF 4: Instandhaltung	HF 4: Absatz

(Fortsetzung Tabelle 1)

Agrarwirtschaft	Ernährung/ Hauswirtschaft	Gestaltung	Gesundheit/ Soziales	Informatik	Technik/ Naturwissenschaften	Wirtschaft/ Verwaltung
HF 5: Umwelt- und Verbraucherschutz	HF 5: Vermarktung	HF 5: Produktion	HF 5: Gestaltung	HF 5: Systembetreuung	HF 5: Umweltmanagement	HF 5: Personal
HF 6: Vermarktung		HF 6: Qualitätsmanagement	HF 6: Betriebliches Management	HF 6: Kundenbetreuung	HF 6: Qualitätsmanagement	HF 6: Investition und Finanzierung
			HF 7: Vermarktung	HF 7: Qualitätsmanagement		HF 7: Wertströme

Der grundlegende Aufbau der Handlungsfeld-Tabelle bleibt für alle DQR-Stufen im Fachbereich gleich, allerdings ändern sich die Zuordnungen. Dies stellt die nachfolgende Zusammenstellung der Bildungspläne aus dem Bereich Technik/Naturwissenschaften, Metalltechnik für die Anlage B und C der APO-BK dar.

Tabelle 2: Handlungsfelder auf verschiedenen Niveaustufen

HF 1 Betriebliches Management	DQR 3	DQR 4
AGP 1.1...1.8		
HF 2 Produktentwicklung u. Gestaltung		
AGP 2.1...2.7		
HF 3 Produktion und Produktionssysteme		
AGP 3.1 Arbeitsvorbereitung	x	x
AGP 3.2 Erstellung	x	x
AGP 3.3 Steuerung und Kontrolle des Produktionsprozesses	-	x
AGP 3.4 Inbetriebnahme	-	x
AGP 3.5 Einsatz von Werkzeugen und von Maschinen und Anlagen	x	x
AGP 3.6 Analyse und Prüfung von Stoffen	-	x
AGP 3.7 Prozess- und Produktdokumentation	x	x
HF 4 Instandhaltung		
AGP 4.1 bis 4.4		
HF 5 Umweltmanagement		

(Fortsetzung Tabelle 2)

HF 1 Betriebliches Management	DQR 3	DQR 4
AGP 5.1 bis 5.3		
HF 6 Qualitätsmanagement		
AGP 6.1 bis 6.4		

Die Liste von Handlungsfeldern stellt einen einheitlichen Rahmen für alle Bildungsangebote des beruflichen Fachbereiches im Sinne einer Standards dar. Daran hat sich der berufliche Fachbereich zu orientieren, so die Kernaussage des Teils II des Bildungsplans. Die Kreuze variieren dann tendenziell aufsteigend zwischen den DQR-Niveaus bzw. den Bildungsgangangeboten. In dem Fall kann über eine thematische Verbreiterung zwischen den Bildungsstufen die Begründung für ein DQR-Niveau hergeleitet werden.

Allerdings finden sich in den beruflichen Fachbereichen auch Bildungspläne, bei denen es in einem Handlungsfeld keine Varianz zwischen z. B. der Ausbildungsvorbereitung und z. B. der Fachoberschule gibt. Als Beispiel greifen wir den beruflichen Fachbereich Gesundheit/Erziehung und Soziales auf und daraus das Handlungsfeld 2, Betreuung.

Tabelle 3: Handlungsfelder beruflicher Fachbereich Gesundheit/Erziehung und Soziales

HF 2 Betreuung	DQR 2	DQR 4
2.1 Analyse von Lebenssituationen	x	x
2.2 Zielorientierte Begleitung und Unterstützung	x	x
2.3 Unterstützung und Anregung von Aktivitäten	x	x
2.4 Förderung sozialer Kontakte	x	x
2.5 Evaluierung und Weiterentwicklung von Angeboten	x	x

Hier ist bei der Lehrplanentwicklung entschieden worden, dass „Evaluierung und Weiterentwicklung von Angeboten“ sowohl in der Ausbildungsvorbereitung als auch in der Fachoberschule zu bearbeiten sind. Ist wie in diesem Fall ein AGP (etwa Evaluierung und Weiterentwicklung von Angeboten) oder eben ein ganzes Handlungsfeld über alle Bildungsstufen hinweg zu bearbeiten, muss das unterschiedliche Anforderungsniveau durch die spezifische Vertiefung in den Zielformulierungen des Teils 3 der Bildungspläne nachvollziehbar sein – jedenfalls nach der systemkoordinierenden Logik der kompetenzorientierten Bildungspläne NRW.

Für diejenigen Lehrkräfte, die jeweils schon länger in einem beruflichen Fachbereich unterrichten, dabei aber in unterschiedlichen Anlagen tätig sind, lauern weitere Begrifflichkeiten. So sind in einem Berufsfeld (Bautechnik im Fachbereich Technik/Naturwissenschaften) Fachrichtungen (Bau- und Holztechnik oder Metalltechnik) mit

oder ohne fachliche Schwerpunkte (Bautechnik oder Holztechnik) zu unterscheiden. Die gewählten Bezeichnungen für die Handlungsfelder oder AGP müssen denjenigen wie eine pubertierende Jugendsprache erscheinen: abstrakt, künstlich, anders- oder auch abartig lauten dann dazu die Eigenschaftsworte in den Rückmeldungen. Denn inhaltlich bleibt doch vieles beim Alten – jedenfalls erfinden die Bildungspläne hier nichts Neues, sondern bilden Altbekanntes ab, gelegentlich greifen sie absehbare künftige Entwicklungen in der Arbeitswelt in neuer und sicher auch gewöhnungsbedürftiger Sprachfassung auf.

Diese transparentere Darstellung der Anwendungsperspektive und der darüber „vorstrukturierende“ Blick auf die Anwendungssituationen stellt damit das „Andersartige“ in dem Ansatz system-koordinierter Bildungspläne dar. Kontinuierlich bleibt dabei der zentrale Bezug in den Curricula der beruflichen Bildung auf die Anwendungs- bzw. Praxisperspektive.

3.3 Dreizeiler als Element des Curriculums

In der beruflichen Bildung ist die Idee der Kompetenz untrennbar mit einer Handlungssituation verbunden, die bewältigt werden soll und die von noch nicht kompetenten Personen nicht selbstverständlich bewältigt werden kann. Eine Kompetenz erwächst aus diesem Situationsbezug, nicht nur, dass sie sich in einer solchen Situation zeigt (vgl. Nickolaus 2013, S. 1). Daher scheint der Begriff Anforderungssituation als Überschrift und „erste Zeile“ eines Curriculumelements in den kompetenzorientierten Bildungsplänen gerechtfertigt. Dabei können die Situationen aus dem privaten oder gesellschaftlichen Leben gegriffen werden und zentral aus dem beruflichen „Arbeitsleben“, in der Form von Bezügen zu beruflichen Handlungsfeldern oder Arbeits- und Geschäftsprozessen aufgenommen werden. Sie beginnen nach dem Konzept system-koordinierter Bildungspläne mit den Worten „Die Absolventinnen und Absolventen“, um auszudrücken, dass es um den erwarteten Outcome von Lehr-Lernprozessen geht, der sich in künftigen Lebenssituationen bewähren soll. Der Anforderungsgrad, z. B. Verkaufsgespräche im Einzelhandel zu führen, wird über die situativen Rahmenbedingungen bestimmt, so die einfache Idee der Verknüpfung von Beschreibungen der Anforderungssituation mit den DQR-Niveaustufen (vgl. Buschfeld et al. 2013, S. 8). In pointierter Form ausgedrückt: Ein Verkaufsgespräch mit einer Person mit klaren Preis- und Produktvorstellungen zu führen, ist auf einer niedrigeren DQR-Stufe anzusiedeln als ein Verkaufsgespräch mit verheirateten Personen und unterschiedlichen Budget- und Produktvorstellungen. Welche Herausforderungen damit verbunden sind, kann mit den angegebenen Zeitrichtwerten korreliert werden – einfache Situationen können so bezogen auf eine Zielgruppe durchaus den gleichen „Zeitbedarf“ haben wie eine komplexere Situation bei einer anderen Zielgruppe. Über die „erste Zeile“ wird die Transferperspektive auf eine zukünftig zu bewältigende Herausforderung formuliert.

Die zweite Zeile des Curriculumelements kompetenzorientierter Bildungspläne ist mit „Zielformulierungen“ als sprachliches Neutralitätsversprechen umschrieben (in den letzten Jahren wird nur von Zielen gesprochen). Es hätte auch „Kompetenzformulierung“ heißen können, wobei sich nun Kompetenz nicht allein auf die Situation be-

zieht, sondern auf das, was Menschen können und wollen (müssen). Allgemein formuliert geht es vor allem um die Verben (Tun-Wörter) einer Lehr-Lernzielbeschreibung als Output eines Lehr-Lernprozesses, der nach dem Lehr-Lernprozess auch festgestellt werden kann (vgl. Rexing 2013, S.7). Dieses Können wird vielfach in altbekannten Formen, angelehnt an kognitive, affektive, psychomotorische oder sozial-kommunikative Lernzieldimensionen formuliert (oder: aus bisherigen Lehrplänen übernommen sein). Es kann auch stärker mit Bezug auf die Vollständigkeit einer Handlung im Sinne eines Zusammenhangs von Planung, Durchführung und Kontrolle ausgedrückt werden. Hier gibt es keine Vorgaben – sondern nur die Leitidee passender Beschreibungen des erwarteten und erwartbaren „Zielverhaltens“ bzw. der mit dem Ziel intendierten Handlung, die Schülerin und der Schüler zeitnah nach einem Lehr-Lernprozess und i. d. R. noch während des Bildungsgangs. Eine Differenz zwischen „Schülerinnen und Schülern“ (für die Zielformulierung) und „Absolventinnen und Absolventen“ (für die Beschreibung der Anforderungssituation) ist damit konstitutiv. Sie beschreibt jeweils einen Bezug zwischen dem „hier und jetzt“ nach dem Lehr-Lernprozess im Unterricht (Zielformulierung) und dem „dort und dann“ in Berufs- und Lebenssituationen (Anforderungssituation). Die Differenz begründet sich daraus, dass schulisches Lehren und Lernen eben nicht alles schon erreichen kann, sondern manchmal auf künftige Erfahrungen nur vorbereitet wird. Künftige Erfahrungen lassen sich nur bedingt und nicht stets auch über Lehr-Lernstandserhebungen feststellen. Der Bezug begründet sich daraus, dass ein Berufskolleg als normative Setzung das Leitziel „berufliche Handlungskompetenz“ verfolgen soll und nicht allein bei Wissen oder Kenntnissen stehen bleiben kann.

Um diesen Bezug zu beruflicher Handlungskompetenz auch mit „umfassend“ charakterisieren zu können, ist die dritte Zeile des Curriculumelements aufgenommen worden. Es dient eher legitimatorischen Zwecken, ergänzend ist es auch als Mahnung an die Curriculum-Verfasser gedacht, alle Dimensionen des DQR zu adressieren. Die Dimensionen lauten – ganz gleich, wie man inhaltlich und begrifflich dazu steht – Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit sind über die DQR-Deskriptoren (vgl. Schmidt & Herstix 2012, S. 19) ansatzweise beschrieben. Es handelt sich um eine Zuordnung, die zum Abschluss des Curriculumelements in Teil 3 der kompetenzorientierten Bildungspläne wieder den Bogen spannt zu Teil 1. Allerdings ist nicht gesagt, dass in jedem Curriculumelement auch alle Dimensionen berücksichtigt sein müssen. In der Summe aller Elemente müsste sich das „umfassend“ jedoch ausdrücken. „Umfassend“ beschreibt damit, dass neben den eher fachlichen Dimensionen, wie sie mit Wissen und Fertigkeiten im DQR beschrieben sind, auch die Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzbereiche gefördert wird. „Umfassend“ ist aber auch in einem zweiten Blick so zu interpretieren, dass das Anforderungsniveau einer Zuordnung auf eine Niveaustufe im DQR nicht nur über die „fachlichen Dimensionen“ legitimiert werden kann, sondern ebenso über die Ansprüche an die soziale Interaktions- und Selbstregulationsweise, die in den weiteren DQR-Dimensionen operationalisiert sind.

Eine Fortführung der Überlegungen der zielorientierten Lehrplanentwicklung findet sich im „system-koordinierten“ Ansatz der Bildungspläne insbesondere darin, dass sehr genau auf die verschiedenen Aspekte zur Differenzierung und damit auch Konkretisierung von Abstufungen zwischen Bildungsstufen geachtet wird. Anders als in bisherigen Bildungsplänen wird dabei deutlich gemacht, dass eine Stufung sich aus der Betrachtung von mindestens drei verschiedenen Logiken zusammen ergibt: der Stufung der Komplexität der Anforderungssituation, der Stufung von Zielhandlungen sowie einer zusammenfassenden Darstellung einer Stufung über verschiedene Kompetenzbereiche hinweg. Das curriculare Element der Dreizeiler nimmt die Relation zwischen situativer Anforderung und darin kontextualisierter Zielhandlung explizit auf und zeigt damit auch deutlicher als bisher die Differenz zwischen erwartbarem Handeln als direktes Ergebnis von beruflicher Bildung und erwartetem Transfer als beabsichtigte Wirkung im beruflichen, gesellschaftlichen oder privaten Handlungsfeld.

Nach unserem Eindruck schlägt in dem Punkt der Zuordnungen zu DQR-Kompetenzdimensionen das „Pubertier“ aber auch manchmal über die Stränge, wenn es übertrieben versucht, zum Beispiel in einer Formulierung wie „Sie informieren sich arbeitsteilig über die Funktion relevanter Bauelemente“ (Bildungsplan Anlage C 2, Technik/Natur, Mess- und Regeltechnik, Anforderungssituation 2.1), eine „Sozialkompetenz“ im Sinne des DQR zu sehen.

3.4 Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang

Vermutlich wird die Handlung „sich arbeitsteilig zu informieren“ in vielfältiger Weise im Rahmen eines Bildungsangebotes im Unterrichtsalltag auftauchen. Dabei wird weiterhin zu vermuten sein, dass sich die Auftretenshäufigkeit der Handlung in Lehr-Lernprozessen je nach Zusammensetzung der Lehrkräfte unterscheiden wird, aber auch deren Funktion. Mal beschreibt sie eine zu erlernende Fähigkeit, insbesondere wenn sie tatsächlich im Sinne einer Sozialkompetenz auch didaktische Komponenten enthält (sich selbstständig informieren und die erarbeiteten Informationen auch anderen zu vermitteln). Dies wäre wohl kaum in einer Anforderungssituation abschließend leistbar, sondern müsste eher als „Sequenz“ oder „Stufung“ im Bildungsgang angelegt werden. Oder aber, sie wird einmal als Kompetenz erworben, dann vermutlich in weiteren Lehr-Lernprozessen angewendet oder geübt und irgendwann als Kompetenz festgestellt und als „gekonnt“ bewertet (vgl. Seeber & Nickolaus 2010, S. 11f.). Beides macht deutlich, dass die curricularen Elemente/die Anforderungssituationen im Rahmen der zeitlichen und inhaltlichen Organisation des Unterrichtes aufeinander in Reihen justiert werden müssen. Um dies zu unterstützen, findet sich in Teil 3 auch jeweils eine weitere Tabelle (Matrix), die die Bezüge zwischen den Handlungsfeldern und den Organisationsformen der Fächer über die Anforderungssituationen aufzeigt.

Gesamtmatrix: Anknüpfungsmöglichkeiten der Fächer zu relevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen (Auszug)									
bildungsgangbezogene/ bereichsspezifische Fächer			Fachbereichsbezogene Fächer						
Geschäftsprozesse	...		Mathematik	...	Deutsch	Ev. Religion	...		
Handlungsfeld 1: Unternehmensstrategien und Management									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Handlungsfeld 2: Beschaffung									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Handlungsfeld 3: Leistungserstellung									
Leistungs- programmplanung	Anforderungssit. 4.1		Anforderungssit. 3		Anforderungssit. 3	Anforderungssit. -			
Leistungs- entwicklung	Anforderungssit. 4.2	...	Anforderungssit. 1,2	...	Anforderungssit. 3	Anforderungssit. -	...		
Leistungserbringung / Logistik	Anforderungssit. 5.1		Anforderungssit. -		Anforderungssit. 3	Anforderungssit. 1,5,6			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Abbildung 2: Matrix der Handlungsfelder und Organisationsformen

Die Matrix ist ein Fingerzeig für die Notwendigkeit der Bildungsgangarbeit in Form der Übersetzung und Rekonstruktion der kompetenzorientierten Bildungspläne in eine didaktische Jahresplanung. Dies ist aber bewusst nicht mehr Teil des Bildungsplans, sondern Teil der gelebten Praxis der schulischen Pläne vor Ort. Es ist eine Aufforderung, sich nicht nur um den einzelnen, eigenen Anteil einer Lehrkraft im Bildungsgang zu kümmern, sondern auch Anforderungssituationen und Kompetenzprofile anderer Beteiligten insgesamt mit in den Blick zu nehmen und Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang gemeinsam zu unterrichten.

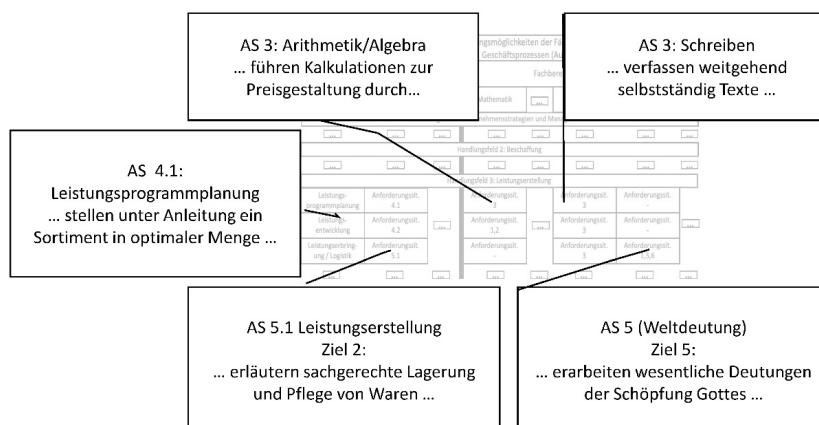


Abbildung 3: Beispielhafte Konkretisierung der Gesamtmatrix

Ob die gemeinsamen didaktischen Überlegungen der Lehrkräfte von den Hinweisen der Gesamtmatrix profitieren oder Gebrauch machen, hängt u. a. auch von deren Krea-

tivität ab – nicht immer erschließt sich der Grund für die Positionierung einer Anforderungssituation in der Gesamtmatrix sofort – wie vielleicht die Konkretisierung aus der obigen Abbildung verdeutlicht.

Die aktive Nutzung der Gesamtmatrix im Bildungsgang bedeutet notwendigerweise, sich auch für „Fachfremdes“ und „Unbekanntes“ zu interessieren, subjektiv Neues mit anderen Lehrkräften im Bildungsgang zu erkunden und auszuprobieren. Auch das kann man mit Pubertät verbinden – es ist aber eine unmittelbare Konsequenz aus den Strukturelementen der kompetenzorientierten Bildungspläne.

Insgesamt zeigen die Neuerungen im „system-kooordinierten“ Ansatz jedoch explizit auf die Vernetzung und die über die einzelnen Elemente hinausreichende Verknüpfung von Unterrichtseinheiten hin, die in einer didaktischen Jahresplanung systematisch sichtbar gemacht werden und verbindlicher umgesetzt werden können. Der Ansatz in den kompetenzorientierten Bildungsplänen zielt auf die Zusammenarbeit im Bildungsgang, indem potenzielle Schnittstellen oder Verknüpfungsangebote viel ausgeprägter als in bisherigen Lehrplänen beschrieben werden. Die kompetenzorientierten Bildungspläne sind insofern eine Vorgabe, die als Anlass für eine Konkretisierung vor Ort fungieren soll, woraus aus der Konkretisierung eine Selbstverpflichtung auf die eigene didaktische Jahresplanung erwächst. Insofern ist das Aufbegehren gegen und Hinterfragen der kompetenzorientierten Lehrpläne Programm (vgl. Bader 2020, S. 11; Buschfeld & Stigulinsky 2015, S. 43) – das Pubertier lädt ein, zu pubertieren, aber so, dass man sich am Ende selbst ernst nimmt (oder: sich in der eigenen Lehrplanarbeit gefunden hat).

4 Eigene Positionen finden und ausleben

„Sich zu finden“ bzw. „sich wiederfinden“ zu können in einem konzipierten Plan ist für Lehrkräfte ein immanenter Anspruch an „Curriculumarbeit“ – das gilt sowohl für die Vorgabe (kompetenzorientierte Bildungspläne) als auch deren Folge (eigene didaktische Jahresplanung). Ein markanter Punkt dafür ist aus unserer Sicht das Zusammenspiel von sogenannten berufsbezogenen und berufsübergreifenden Lernbereichen im Bildungsgang, was sich in der Matrix klarer durch die Unterscheidung zwischen links vom Doppelstrich oder rechts vom Doppelstrich beschreiben lässt. Sprachlich umschreibt dies die Matrix über bildungsgangbezogene (Profil-) oder fachbereichsbezogene Fächer. Die Profilmächer werden über Handlungsfelder und AGP in ihren Zusammenhängen beschrieben, die fachbereichsbezogenen über die Nummer der Anforderungssituation im fachbereichsbezogenen Bildungsplan, z. B. für Politik im beruflichen Fachbereich Gesundheit/Erziehung und Soziales.

Entsprechend der Argumentation, dass Handeln über seinen situativen Kontext auf unterschiedlichen Niveaustufen differenziert werden soll, müssen sich passende Adjektive als Hinweise für niedrigere und höhere Stufen finden lassen. Diese sind, anders als etwa taxonomische Zuordnungen von Verben zu bestimmten Verhaltensdimensionen und -stufen, relativ zueinander zu interpretieren. Adjektive wie definiert,

wesentlich, absehbar, begrenzt, übersichtlich, klar, eindeutig, konkret, einfach, zentral, vereinfacht, gegliedert, kalkulierbar, gering, elementar, transparent u. a. wären eher auf niedrigen Stufen zu erwarten. Dagegen scheinen Adjektive wie autonom, selbststeuernd, detailliert, mehrdeutig, zielstrebig, vielfältig, variantenreich, variabel, versiert, routiniert auf den höheren Stufen zu erwarten.

Ein Versuch, die Nutzung der Eigenschaftswörter zu strukturieren, kann in den Strukturmerkmalen der Beschreibung von Situationen gesehen werden. Demnach können zur unterschiedlichen Graduierung von Situationen folgende Konstellationen genutzt werden:

- Inhaltsgefüge einer Situation (Breite und Tiefe, Komplexität und Kompliziertheit, gegeben-sichere oder alternativ-unsichere Informationen, ...),
- Raum-Zeit-Gefüge einer Situation (einmalige, wiederkehrend-gleichartige, periodisch-pfadabhängige, ...),
- Soziale Gefüge einer Situation (mit wenigen oder mehreren Akteurinnen und Akteuren, die schwächer oder stärker durch spezifische Beziehungen miteinander verbunden sind, ...),
- Gestaltungsautonomie der Situation (mehr oder weniger weisungsgebunden mit niedrigem oder höherem Grad an Verantwortung, ...).

Damit und darüber eröffnen sich sprachlich zwingend Spielräume für Interpretationen. Die Intentionen einzelner Formulierungen eines Bildungsplans (wie z. B. „einfach“) werden in vielen Fällen erst verständlich, wenn sie neben die Formulierungen anderer Bildungspläne desselben beruflichen Fachbereiches gelegt und gelesen werden. Damit wird gegen das Diktum rebelliert, dass ein Lehrplan klar, eindeutig und einheitlich für sich alleinstehend zu lesen ist. Das ist eine Zumutung und, wie die Pubertät, schwer auszuhalten, sofern von Lehrplänen einheitlich umsetzbare Handlungsanweisungen oder unmittelbar zu befolgende Unterrichtsvorgaben erwartet werden. Vielmehr sind die kompetenzorientierten Bildungspläne eine Einladung, sich im System Berufskolleg bewegen zu können und damit auch das System von innen zu tragen und zu stärken. Allerdings ist es eine Einladung, die willentlich Mehrarbeit, nämlich Curriculumarbeit vor Ort, einfordert. Wobei sich das Wort Mehrarbeit offensichtlich nur in Relation zu bisherigen bzw. vorherigen „Lehrplan-Nutzungen“ rechtfertigen lässt. Kompetenzorientierte Bildungspläne in NRW für das Berufskolleg lassen sich nicht einfach lesen und umsetzen, sondern müssen von den Lehrkräften im Berufskolleg nachgearbeitet und aufeinander abgestimmt werden.

5 Aussicht auf Güte und Vernunft

Für das Berufskolleg in NRW sind im Jahr 2024 eine Vielzahl von kompetenzorientierten Bildungsplänen über alle beruflichen Fachbereiche und DQR-Niveaus in unzähligen (parallel arbeitenden) Lehrplangruppen nach dem oben in den Grundzügen dargestellten Konzept entwickelt, zur Erprobung freigegeben oder in Kraft gesetzt. Bei einer ge-

naueren Analyse bzw. gelegentlich schon auf den ersten Blick in einzelne Lehrpläne fallen jedoch unterschiedliche Spielarten und Abweichungen von dem beschriebenen Grundmuster auf. Etwa wenn die Anforderungssituationen so allgemein beschrieben sind, dass sie auf Alles und Jedes passen oder unter dem Dach von Anforderungssituationen doch wieder unterrichtsfachbezogene Kompetenzmodellierungen (etwa in Mathematik) etabliert werden. Keine Frage – jeder einzelne kompetenzorientierte Bildungsplan, jedes einzelne Bündel von kompetenzorientierten Bildungsplänen bietet Anlass zu Kritik und Nachfragen. Das ist auch nicht verwunderlich, insbesondere da viele Bildungspläne, die im Jahr 2024 gelten, immer noch den „ersten Versuch“ im systemkoordinierenden System repräsentieren. Auch lassen sich Veränderungen und Variationen in den Handlungsfeldern in Teil 2 in einem Fachbereich nur dann einheitlich im System abbilden, wenn sie sich auf alle Stufen beziehen. Das macht es beispielsweise schwierig, neue und innovative Angebote zwischen den etablierten Berufsbildern, wie das einer Fachoberschule Polizei, zu integrieren. Dies insbesondere in dem auf „Unternehmens- oder Organisationsfunktionen“ ausgerichteten beruflichen Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung. Insbesondere die Dynamiken der Be- und Entgrenzung von Berufsbildpositionen, deren Flexibilisierung und kombinatorische Wahloptionen lassen die Systemkomponente der Handlungsfelder über das System mehrerer Bildungsangebote eher statisch erscheinen. Dennoch bleibt: Es gilt, eine Perspektive für die Kompetenzentwicklung von Menschen in einem beruflichen Fachbereich im Sinne einer Laufbahn abzubilden (Abschluss und Anschluss). Und es gilt zu begründen, warum die Pläne für ein Bildungsangebot rechtfertigen, dass anhand der Deskriptoren des DQR eine Niveaustufe zugeordnet werden kann. Dies ist analog zu sehen zu den Bestrebungen, Angebote aus der beruflichen Fort- und Weiterbildung den Niveaustufen des Berufsspezialisten, des Bachelor Professional und des Master Professional nach § 53a, 54 BBiG zuzuordnen (Rasch et al. 2023).

Dies lässt nach unserer Auffassung den Schluss zu, dass das „Pubertier“ kompetenzorientierter Bildungspläne am Ende doch ein hinreichendes Maß an Güte und Vernunft repräsentiert, die wir dem Berufskolleg im jungen Erwachsenenalter zubilligen wollen. Daran ändert auch nichts, dass die Bezeichnung von kompetenzorientierten Bildungsplänen offensichtlich nur dann als widerspruchsfrei zu begreifen ist, wenn sich die Kompetenz auf die Menschen und die Bildung auf die Institutionen bezieht. Das Berufskolleg ist im System der Bildung „etwas Besonderes“, weil es den Erwerb von Kompetenzen für und über Handlungssituationen in den Mittelpunkt stellt und nicht die Kompetenzentwicklung in Unterrichtsfächern. Das Berufskolleg als System dagegen wird durch die Bildungspläne standardisiert, weil das die Zuordnung und Zusammenarbeit von Lehrkräften zu Bildungsgängen und damit zu den in sich und untereinander heterogenen Zielgruppen erleichtert. Damit wird das (unübersichtliche, vielschichtige, komplexe) System als System ein klein wenig gefestigt. Dies hat mit „Selbstbewusstsein“ und „Identität“ als Ergebnis einer Reifezeit („Pubertät“) zu tun. Damit ist die curriculare Arbeit noch nicht endgereift oder fertiggestellt – aber auf einem stabil erscheinenden Weg.

Literatur

- Bader, C. (2020). Didaktische Jahresplanung – Curriculum durch Kooperation. Kooperative Tätigkeiten von Lehrkräften in der schulischen Curriculumentwicklung an Berufsschule und Wirtschaftsschule in Bayern, zgl. Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Berlin, epubli Verlag.
- Buschfeld, D. & Dilger, B. (2013). Curriculumforschung vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung. In: N. Niedermair (Hrsg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven, 105–123, Linz, Trauner.
- Buschfeld, D. & Stigulinsky, R. (2015). Didaktische Jahresplanung in Bildungsgängen vor Ort mit Augenmaß entwickeln – Erfahrungen und Perspektiven aus NRW. In: K. Wilbers (Hrsg.), Didaktische Jahresplanungen an kaufmännischen Schulen, 41–62, Berlin, epubli.
- Buschfeld, D., Dilger, B., Böckede, B. & Hille, S. (2013). Differenzen im Gemeinsamen – System-koordinierte Lehrplanentwicklung für das Berufskolleg in NRW. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1–17. Online: https://www.bwp.at/de/ausgabe24/buschfeld_etal_bwpat24.pdf
- Frehe, P. & Kremer, H. H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In: T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovations-schwerpunkte, 237–256, Bonn, Bertelsmann Verlag.
- Gillen, J. (2013). Eckpunkte einer kompetenzorientierten Ausrichtung betrieblicher Bildungsarbeit. In: N. Niedermair (Hrsg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven, 125–137, Linz, Trauner.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In: M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung, Schriftreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, 133–157, Bonn, Bertelsmann Verlag.
- Kleist, S. v. (2015). Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen, Detmold, Eusl.
- Kultusministerkonferenz (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.
- Nickolaus, R. (2013). Wissen, Kompetenzen, Handeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (1), 1–17.
- Rasch, K., Rehbold, R. R., Buschfeld, D. & Heck, D. (2023). Begutachtung von Fortbildungsregelungen nach § 54 BBiG / § 42 f HwO für die Einstufung in eine Fortbildungsstufe. Dokumentation zur Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens, Köln, FBH.

- Rexing, V. (2013). Didaktische Analyse und Reduktion – Interpretation im Kontext leitender Paradigmen für die didaktisch-methodische Gestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1–27. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe24/rexing_bwpat24.pdf
- Schmidt, S. & Herstix, L. (2012). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Bildungspolitische Optionen. In: K. Büchter, P. Dehnbostel & G. Hanf (Hrsg.), Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, 17–22, Bonn, Bertelsmann Verlag.
- Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP, 39 (1), 10–13. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6156>
- Tramm, T., Kremer, H., Tenberg, R. (2011). Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, Editorial. Online: <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/editorial-bwp20/index.html>
- Weiler, J. (2014). Das Pubertier. Hamburg, Rowohlt Verlag.

Bildungsplanentwicklung für das Berufskolleg in der Praxis am Landesinstitut

SOPHIA VON KLEIST

Die Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne im systemkoordinierten Sinne umfasst mittlerweile schon eine Zeitspanne von mehr als 10 Jahren. 2013 wurden die ersten Bildungspläne in der Berufsfachschule Anlage C im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung in Kraft gesetzt. Ein Meilenstein in der damaligen „HöHa“¹, dicht gefolgt von weiteren Entwicklungen in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung und Berufsfachschule Anlage B. Die Ausbildungsvorbereitung war dabei Ergebnis einer Verschlankung des Übergangssystems und hatte die Fokussierung von Bildungsbiografien bei gleichzeitiger beruflicher Orientierung als Ziel. Die Berufsfachschule (BFS) Anlage B führt den Gedanken einer Kompetenzentwicklung im jeweiligen Fachbereich fort, durch die Splitting in BFS B 1 und BFS B 2 sowie BFS B 3 werden stufenweise Möglichkeiten aufgezeigt, entweder den Erweiterten Ersten Schulabschluss oder den Mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) zu erlangen. In der BFS B 3 kommt neben den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Berufsabschluss nach Landesrecht hinzu, der durch den kürzlich entwickelten neuen Bildungsgang „Staatlich geprüfte Sozialassistentin/Staatlich geprüfter Sozialassistent, Schwerpunkt Erziehung, Bildung und Betreuung für Grundschulkinder“ die bestehenden Bildungsgänge der Kinderpflege, der Sozialassistenten und einen BFS B 3 Bildungsgang im Fachbereich Ernährung und Versorgungsmanagement mit Schwerpunkt Service erweitert.

Eine Besonderheit der Bildungspläne in NRW ist der direkt ausgewiesene Fachbereichsbezug aller Fächer im Bildungsgang. Diese einzigartige Stärkung der Beruflichkeit mithilfe aller Fächer im Bildungsgang unterstützt das Ziel des Erwerbs einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz und unterscheidet zudem den Unterricht an den Berufskollegs deutlich von den allgemeinbildenden Schulformen. So leisten also nicht nur die „Profulfächer“ eines jeden Bildungsgangs, sondern eben alle Fächer ihren Beitrag auch zum beruflichen Lernen.

Der vertiefende Blick auf die wissenschaftliche Genese, die Rolle von Kompetenzformulierungen, die Chancen und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens² und ganz konkret die Entscheidungen zur Struktur der Curricula als „Drei-

1 Eine in NRW insbesondere damals weit verbreitete Abkürzung für die „Höhere Handelsschule“.

2 Obwohl die ersten Vereinbarungen zum DQR schon seit 2012 existieren, ist der Diskurs weiterhin omnipräsent. Vertiefend setzt sich hier zum Beispiel die BWP Ausgabe 01/2023 mit dem Thema der Gleichwertigkeit auseinander. Während Bildungspläne sich insbesondere zu Anfang der curricularen Entwicklungen noch vorsichtiger formuliert am DQR orientieren, plädiert Prof. Dr. Hubert Esser, Präsident des BIBB, für eine Verrechtlichung des DQR und damit mehr Verbindlichkeit. Ihm geht es dabei jedoch auch vielmehr um Anerkennung von beruflichen Bildungsabschlüssen zur Stärkung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Vgl. Esser, F. (2023). Mehr Gleichwertigkeit tut not!: Ein Plädoyer für die Verrechtlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Bonn: Franz Steiner Verlag

zeiler“ mit Outcome, Prozesszielen und deren Kategorisierung, sei hier nur verkürzt dargestellt.³

Dieser Artikel will die Praxis in den Blick nehmen: Welche Gestaltungsmöglichkeiten bieten sich aus der Sicht der Organisation und Verwaltung und Projektverantwortung in diesem umfassenden Entwicklungsprozess? Welche Chancen zeigen sich durch die Zusammenstellung der Kommissionen und welche Funktion und Aufgabe übernimmt die QUA-LiS in der Begleitung dieses Prozesses?

Wie wirken bewährte Traditionen der Entwicklungen und wie zeigen sich Erkenntnisse aus der Praxis für die Praxis in den Bildungsplänen? Wo liegen bereits kompetenzorientierte Bildungspläne vor und welche Schulversuche wurden initiiert? Welche Erfahrungen unterstützen die Entwicklungen im nun begonnenen Großprojekt der Entwicklung von Curricula für das Berufliche Gymnasium?

Curriculumentwicklung in der Praxis

Die Entwicklung der Bildungspläne basiert auf einem demokratischen, partizipativen Prozess, bei dem je Fach die obere Schulaufsicht durch eine Dezernentin/einen Dezernenten des Dezernats 45 einer der fünf Bezirksregierungen Nordrhein-Westfalens (NRW) vom Ministerium für Schule und Bildung ausgewählt und bestimmt wird – wo möglich immer mit der entsprechenden fachlichen Kompetenz. Zudem werden Kommissionsmitglieder, bevorzugt verschiedener Bezirksregierungen, ausgewählt, die das Fach in dem jeweiligen Bildungsgang unterrichten. Dies führt zu einer meist vielschichtigen und örtlich gesehen breiten Abdeckung der Expertise als Repräsentantinnen und Repräsentanten des Bundeslandes. Dieses Vorgehen hat sich bei der Entwicklung von schon mehr als 400 kompetenzorientierten Bildungsplänen als sinnvoll und richtig erwiesen.⁴

Die Breite der Erfahrungen, die regionalen Unterschiede in Nordrhein-Westfalen, die divergierende Ausstattung an Schulen und die – ja, teilweise 25-jährige Berufskolleg-Erfahrung – bringen natürlich Unterschiede in Form von schulspezifischen Schwerpunkten mit sich, Divergenzen in der Ausstattung, regional gefestigte Partnerschaften und Traditionen, die sich in einem gemeinsamen standardsetzenden Dokument nicht wiederfinden, aber einen gleichsinnigen, wenn auch nicht gleichartigen Unterricht ermöglichen können und sollten. Neben der akademischen Ausbildung verfügen die Lehrkräfte zumeist über einen reichen Erfahrungsschatz durch den Unterricht an der Schule, manchmal auch durch weitere Tätigkeiten an Bezirksregierungen, in anderen Kommissionen (zum Beispiel im Rahmen von Prüfungsangelegenheiten), in Arbeits-

³ Vertiefend hierzu: von Kleist, Sophia (2015). Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, et al. S. 88 ff.

⁴ Natürlich ist das Vorgehen der Kommissionszusammensetzung auch schon in damaligen Curriculumentwicklungsverfahren so oder ähnlich gewesen und auch in der Curriculumentwicklung der Allgemeinbildung typisch. Eine Berufung von Personen durch weisungsgebundene Dienststellen (z. B. Landesinstitute, nachgeordnete Schulaufsicht) und zumeist eben als Vorschlag durch vorgesetzte Dienststellen ist Hauptgrund für die Teilnahme. Vgl.: Haft, Henning; Hopmann, Stefan; Frey, Karl; Mackert, Roland; Menck, Peter; Westphalen, Klaus (1986). Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung. Kiel: IPN, S. 60 ff.

gruppen über die eigenen Schulkontexte hinaus. Diese Vielfalt gilt es mithilfe der rahmenden Faktoren von Ort und Zeit einerseits und den einheitlichen Strukturmerkmalen und bildungspolitischen Vorgaben andererseits gewinnbringend einzusetzen und in standardsetzenden Dokumenten umzusetzen. Neben diesen rahmenden Faktoren ist es auch fordernd, den Druck der Ausgestaltung eines standardsetzenden Dokuments mit wenigen Personen und (gefühlte) knapper Zeit verantworten zu müssen und hier grundlegende Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Dies kann zum Teil eine Kommission hemmen oder auch fordern, bestenfalls nicht überfordern.⁵ Hier erscheint die Kommissionsleitung als ein hilfreiches Konstrukt, sowohl die Entscheidungen zu tragen, als auch die fachliche Verantwortung zu übernehmen und die Machbarkeit über alle Standorte zu gewährleisten. Die QUA-LiS agiert mit dem Blick auf das ganze System – gleich wie die Dokumente es sind – denn so ist es Ziel, die Gleichsinnigkeit über Anlagen und Fächer bei Wahrung des Besonderen im jeweiligen Fach umzusetzen. Im Entwicklungsprozess werden die Kommissionen intensiv begleitet. Dabei ist die Kommunikation vielschichtig: Die zuständigen QUA-LiS-Mitarbeitenden agieren im direkten Austausch mit den Kommissionsleitungen (bei großen Projekten in einer Leitungsrunde) und im kontinuierlichen Austausch mit den Kommissionen. Neben Sitzungsprotokollen und zahlreichen Kommentaren in den Dokumenten selbst kommen so vielschichtige Kommunikationsebenen und -wege zustande. Es ist – ob digital oder auch bevorzugt in Präsenz – eine kommunikativ und fachlich fordernde Curriculumentwicklung für alle Akteure und Beteiligten im Prozess.

Durch die bereits erfolgte umfangreiche Entwicklung von Curricula gibt es neben der notwendigen Überarbeitung veralteter Lehrpläne auch den Charme, dass einige curriculare „weiße Flecken“ nun erstmals durch standardsetzende Dokumente gefüllt werden. Das heißt, dass Bildungspläne entstehen, bei denen es bisher keine curriculare Grundlage gab – exemplarisch sei hier der Bildungsplan für das Profulfach Ernährung in der Fachoberschule, Anlage C im Fachbereich Ernährung und Hauswirtschaft, genannt. Bei der großen Komplexität des Berufskollegs wird hier also mit Hochdruck an einer Vervollständigung und Vereinheitlichung standardsetzender Dokumente gearbeitet. Unabhängig von bildungspolitischen Entscheidungen einzelner Bundesländer sind natürlich die Fachklassen des dualen Systems anzusehen. Durch Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), von Verbänden, Innungen oder anderen wirtschaftlichen Vereinigungen wird eine Neuordnung eines Ausbildungsberufs angestoßen, für den dann – gesteuert durch die KMK – ein bundesweit gültiger Rahmenlehrplan für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung entwickelt wird.⁶

5 Die Gedankenspirale mancher Kommissionsmitglieder in ihrer doppelten Funktion als schreibendes Kommissionsmitglied und dann wiederum als lesende Lehrkraft zu differenzieren ist schwierig, wie dieses Zitat zu verdeutlichen versucht: „Beim Ausdrücken (Schreiben) wird der Eindruck des Ausdrucks (beim Leser) mitgedacht. Und beim Verstehen (Lesen) wird der Ausdruck von Eindrücken über die Schreiber mit betrieben.“ Buschfeld, Detlef (2013). Curriculum kompetent entwickeln – denn tun sie, was sie nicht wissen? In: Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. (Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag). Paderborn: Eusl, S. 61–71.

6 Dieser Rahmenlehrplan wird dann in NRW konkretisiert, in das systemkoordinierte Format übertragen und es werden u. a. Bündelungsfächer entwickelt und eine Gesamtmatrix eingebunden, sodass dann ein Bildungsplan für NRW entsteht, der den Rahmenlehrplan unverändert beinhaltet.

Es ist dem Team der QUA-LiS wichtig, dass die Lehrkräfte ihre Ideen und Erfahrungen aus Schule einbringen. Durch die Leitung der oberen Schulaufsicht gelingt ergänzend der Blick auf das Ganze und auch die Loslösung von „so haben wir das immer gemacht“ und „so funktioniert das aber bei uns am Berufskolleg“. Spannend ist, dass die verschiedenen Denkmuster der Lehrkräfte sich wiederholen, so zeigte die teilnehmende Beobachtung in der Erhebung aus den frühen Jahren der kompetenzorientierten Bildungsplanentwicklung gleiche Muster der Beeinflussung durch die schulische Realität⁷ wie sie nun auch aus den verschiedenen aktuellen Kommissionen an das Team der QUA-LiS herangetragen werden. Besonders wird dies deutlich, da im August 2023 die Entwicklung der neuen kompetenzorientierten Bildungspläne für das Berufliche Gymnasium begonnen hat und hier ein neues Großprojekt im Rahmen der Curriculumentwicklung entstand: Die Breite und der Umfang der Entwicklung – am Ende werden es voraussichtlich 140 neue kompetenzorientierte Bildungspläne im Beruflichen Gymnasium – sind doch vergleichbar mit den Entwicklungen für die Berufsfachschule Anlage C. Besonders ist natürlich bei der Anlage D des Beruflichen Gymnasiums, dass das Zentralabitur hier Hand in Hand abgestimmt werden muss und wird. Es gibt Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – kurz: EPA, es gibt Bildungsstandards (BiStas) in vielen Fächern – diese relevanten Papiere müssen berücksichtigt werden und verdeutlichen umso mehr unterschiedliche, fachdidaktische Systematiken. Bleiben wir bei der Herausforderung einzelner Fachsystematiken, so zeigt sich: *„Hilfreich kann es sein, eine übergeordnete Systematik zu gestalten, die diese Verbindung verschiedener Verständnisse ermöglicht. Eine Orientierung am Outcome bietet daher die Möglichkeit, die verschiedenen fachsystematischen Kompetenzen verbindend aufzugreifen.“*⁸ Trotz der Unterschiedlichkeit der fachlichen Disziplinen ist eine einheitliche Systematik das verbindende Glied, unter dem Dach des Berufskollegs sind es berufliche Handlungsfelder im Fachbereich und ein einheitlicher Aufbau der Bildungspläne und Kompetenzen in Form von Anforderungssituationen.

Spannend sind auch viele Faktoren, die aktuell noch stärker als noch vor über 10 Jahren das Arbeiten und Leben und damit auch das Lernen und den Unterricht prägen. Digitale Kompetenzen, gesellschaftliche Transformationen, New Work, der Umgang und die Nutzung von KI, Industrie 4.0 oder gar 5.0 sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung prägen und wirken auf die berufliche Bildung und damit auf Unterricht. Für die (Aus-)Gestaltung von Bildungsplänen bedeutet dies natürlich, alle aktuellen Entwicklungen in den Blick zu nehmen und aufzugreifen. Wir wollen die Absolventinnen und Absolventen für spätere berufliche, gesellschaftliche und private Situationen befähigen – natürlich mit den Möglichkeiten und Entwicklungen der Zeit. Spannend ist es, hier offen zu bleiben für die rasanten, noch bevorstehenden Entwicklungen – bleiben die Bildungspläne ja bestenfalls auch für einige Jahre in Kraft und sollen ermöglichen statt begrenzen und berücksichtigen statt ausschließen. Auch die

7 von Kleist, Sophia (2015). Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, S. 259 ff.

8 Dilger, Bernadette & Hille, Sophia (2015). Kompetenzorientierung in Curricula. In: Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, T., König, J., Lindner, H., Rohde, A., & Schmeinc, D. (Eds.). Kompetenzen perspektivisch: Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Waxmann. S. 31.

Begrifflichkeiten und Papiere, die dies aufgreifen, sind umfassend: Future Work Skills, 4K mit Kollaboration, Kommunikation, Kreativität und kritischem Denken, digitale Schlüsselkompetenzen, der OECD-Lernkompass 2030 u. v. m.

Relevant ist auf der Ebene standardsetzender Dokumente zu filtern: An welcher Stelle setzen die Entwicklungen zur Digitalität, Forderungen nach digitalen Schlüsselkompetenzen und Erkenntnisse aus dem OECD-Lernkompass 2030 etc. an? Betreffen sie die Ebene der standardsetzenden Vorgaben, sind es Empfehlungen für die didaktische Jahresplanung oder werden sie – gegebenenfalls auch abhängig von der Ausstattung der Schule – im Unterricht eingesetzt?

Etablierte Begrifflichkeiten als Ergebnis sich verändernder Lebens- und Arbeitswelt, Handreichungen und wissenschaftliche Erkenntnisse zur digitalen Transformation und daraus abgeleitete Anforderungen an die Handlungskompetenz von Absolventinnen und Absolventen des Berufskollegs werden natürlich bei der Formulierung von Kompetenzen mitgedacht und berücksichtigt. Sie sind aber an einzelnen Stellen auch im Rahmen der didaktischen Jahresplanung anzusiedeln oder sogar erst bei der differenzierten (methodischen) Ausgestaltung von Lernsituationen für den Unterricht. Bei manchen Forderungen nach *Skills* aufgrund der Veränderung von Arbeit wird deutlich, dass eine grundlegende Kompetenzentwicklung als Basis immer vorausgesetzt werden muss. Denn exemplarisch benannt: Kommunikation und Kollaboration sind wichtig und relevant für gelingendes Arbeiten in heutiger Zeit (nehmen wir hier mal 2 Begriffe der oft zitierten und verwendeten 4 K) – keine Frage. Aber eben in der Kommunikation und kollaborativen Zusammenarbeit unter *Fachkräften*. Es wird also immer auch fachliche Kompetenz vorausgesetzt. Die kompetenzorientierten Bildungspläne setzen auf die umfassende Handlungskompetenz durch die Verknüpfung von Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) mit personaler Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit). Die Fachkompetenz wird aber nicht von der personalen Kompetenz losgelöst gesehen, zumindest in der Summe. Genau diesen Ansatz gilt es zu verfolgen. Wir können und wollen nicht nur die personalen Kompetenzen stärken, wir wollen sie im Zusammenhang mit hoher fachlicher Kompetenz einsetzen und stärken. Neue Entwicklungen und zukunftsfähige Erweiterungen können und müssen mitgedacht werden. Sich dabei weiterhin an den Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens zu orientieren, ist aus unserer Sicht keine Begrenzung, sondern aufgrund seiner breiten Ausgestaltung weiterhin möglich. Die Gesellschaft und die Arbeitswelt sind im Wandel – darum sind es die Bildungspläne auch.

Der Blick zurück

Betrachten wir die bereits erfolgte Curriculumentwicklung, so kommen einige Entwicklungsjahre und über 400 Bildungspläne zusammen. Bei dieser Zählung sind sogar die auf NRW spezifizierten Bildungspläne der dualen Berufsausbildung (auf Basis der bundeseinheitlichen Rahmenlehrpläne) nicht mitgezählt, sondern hier ausschließlich die weiteren Fächer im Bildungsgang der Fachklassen des dualen Systems erwähnt.

Es ist gelungen, eine breite und umfassende, systemkoordinierte Entwicklung von Bildungsplänen nach einem einheitlichen Muster und einer verbindlichen Struktur zu schaffen, die sich über alle Anlagen und Fachbereiche trägt. Es erleichtert die Kooperation und die Auseinandersetzung über „das eigene Fach“ hinaus, es ermöglicht eine vereinfachte Kommunikation im Bildungsgang für die Umsetzung einer didaktischen Jahresplanung und es bietet Anschlussfähigkeiten unter dem Dach des Berufskollegs für die Schülerschaft. Dabei sind die Handlungsfelder des Fachbereichs prägend für die Orientierung im Bildungsgang, und die Abschlussniveaus der Bildungsgänge sind in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen strukturiert.

Neben den bereits genannten Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung und der Berufsfachschule Anlage B in zahlreichen Fachbereichen ist die Berufsfachschule Anlage C 2 umfassend curricular abgedeckt mit kompetenzorientierten Bildungsplänen. Bei den Bildungsgängen der Berufsfachschule Anlage C 1 liegt der Fokus auf den Fachbereichen Informatik und Gestaltung. Aktuell werden die zuletzt entwickelten Bildungspläne in der Fachoberschule Anlage C veröffentlicht, damit nun der Fokus auf das Berufliche Gymnasium und perspektivisch die Fachschule gerichtet werden kann. Die Fachklassen des dualen Systems sind in den weiteren Fächern eines jeden Fachbereichs curricular mit kompetenzorientierten Bildungsplänen abgedeckt und die Berufe immer dann, wenn sie im Neuordnungsverfahren sind.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass jeder Bildungsgang im jeweiligen Fachbereich hier für ca. 11–14 Bildungspläne eines Bildungsgangs steht, denn neben den profilbildenden Fächern sind es die weiteren Fächer wie z. B. Deutsch/Kommunikation, Englisch, Mathematik, Religionslehre, praktische Philosophie, Sport/Gesundheitsförderung, Politik/Gesellschaftslehre etc., die hier für den Fachbereich entwickelt und konkretisiert wurden.

Besonderheiten im systemischen Entwicklungsprozess: Schulversuche

Drei Schulversuche sind im Folgenden als Beispiele des Besonderen im systemkoordinierten Curriculumentwicklungsprozess aufgeführt:

Der erfolgreiche Schulversuch der Fachoberschule Informatik in Nordrhein-Westfalen hat zu einer Änderung der KMK-Rahmenvereinbarung hinsichtlich einer neuen, bislang nicht vorgesehenen Fachrichtung „Informatik“ geführt. Mit diesem Schulversuch wird angestrebt, folgenden Entwicklungen und Bedarfen zu begegnen: Veränderungen auf dem Gebiet der Informatik bezüglich der aktuellen und zukünftigen Anforderungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt berücksichtigen, aktuelle und zukünftige Bedeutung der IT-Ausbildung für zukunftsorientierte Produkt- und Dienstleistungsangebote fokussieren sowie weitere Einstiegsmöglichkeiten in die duale IT-Ausbildung bei wachsendem Fachkräftebedarf schaffen.

Auch hervorzuheben ist der Schulversuch Ingenieurtechnik in der Berufsfachschule Anlage C 2, der eine breite Kompetenzentwicklung in den drei Disziplinen Ma-

schienenbau, Bautechnik und Elektrotechnik subsummiert. Die ursprüngliche Koppelung mit einem Berufsabschluss nach Landesrecht in einer der drei Disziplinen hat sich nicht etabliert, jedoch ist die umfassende, breite und fachliche Tiefe der Ingenieurtechnik in der BFS C 2 von Schülerinnen und Schülern flächendeckend sehr gut nachgefragt und positiv bewertet worden.

Zudem gibt es den Schulversuch Fachoberschule im Fachbereich Wirtschaft und Verwaltung – Schwerpunkt Polizeivollzugsdienst (kurz: FOS Polizei), angesiedelt in der Fachoberschule in Wirtschaft und Verwaltung mit dem Schwerpunkt Verwaltung. Die Schülerinnen und Schüler werden mit den Profulfächern in Recht, Staatslehre und Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre gezielt für den Einstieg in die Ausbildung an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung und in die Laufbahn des gehobenen Polizeivollzugsdienstes qualifiziert. Eine Besonderheit ist hier die durchstrukturierte und einheitliche Form des Praktikums in Polizeibehörden, das ist anders als in vielen anderen Praktikumsorganisationsstrukturen⁹ und führte in der Zusammenarbeit der Entwicklung des Schulversuchs „FOS Polizei“ zu neuen Kommunikations- und Abstimmungswegen mit anderen Behörden und Ministerien.¹⁰

Ausblick oder Blick auf die Entwicklungen der Arbeitswelt

Was bleibt, ist die dynamische Reaktion und auch Reaktions*notwendigkeit* der beruflichen Bildung auf Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Wichtig ist es, dass die Bildungspläne hierfür immer einen Platz bieten. Es ist Ziel, dass die digitale Transformation Einfluss erhält, die Bildung für nachhaltige Entwicklung, Eigenverantwortung und neben der hohen Fachlichkeit die personale Kompetenz umfassend berücksichtigt wird; genauso wie die Bereitschaft und Befähigung, offen zu sein für lebenslanges Lernen. Da sind wir wieder am Anfang: Technologischer Fortschritt, gesellschaftliche Veränderungen prägen unsere Zeit, und so setzt das Berufskolleg mit § 1 Absatz 1 der APO-BK die wesentlichen Eckpfeiler, die dynamisch weiterentwickelt werden müssen: „Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten.“ Nehmen wir weiter diesen Leitsatz an und gestalten ihn den aktuellen Bedürfnissen entsprechend aus.

9 Bleiben wir in der Fachoberschule Anlage C, haben wir bereits im Fachbereich Gesundheit und Soziales eine Angebotspluralität im Praktikum, die sich auch in der unterschiedlichen Ausgestaltung des Praktikums und der Partnerinnen und Partner auszeichnet.

10 Auch das ist nicht neu: Bei dem neuen Beruf der Sozialassistentin, Schwerpunkt Erziehung, Bildung und Betreuung für Grundschulkinder, finden und fanden enge Absprachen mit den Ministerien MKJFGFI und dem MAGS aus NRW statt – sie sind aber nicht die Regel.

Literatur

- Buschfeld, Detlef (2013). *Curriculum kompetent entwickeln – denn tun sie, was sie nicht wissen?* In: Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. (Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag). Paderborn: Eusl.
- Dilger, Bernadette & Hille, Sophia (2015). *Kompetenzorientierung in Curricula*. In: Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, T., König, J., Lindner, H., Rohde, A., & Schmeinck, D. (Eds.). *Kompetenzen perspektivisch: Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung*. Waxmann.
- Esser, F. (2023). *Mehr Gleichwertigkeit tut not!: Ein Plädoyer für die Verrechtlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Bonn: Franz Steiner Verlag.
- Haft, Henning; Hopmann, Stefan; Frey, Karl; Mackert, Roland; Menck, Peter & Westphalen, Klaus (1986). *Lehrplanarbeit in Kommissionen. Ergebnisse einer Untersuchung*. Kiel: IPN.
- von Kleist, Sophia (2015). *Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen*. Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Bildungsgangbezogene Perspektiven

Berufliche Bildung und Hochschulbildung – Aktuelle Entwicklungen am Beispiel der studienqualifizierenden und weiterbildenden technischen Bildungsgänge des Berufskollegs

KLAUS JENEWEIN

Vorbemerkung

Kontextuelle Bezüge des Berufskollegs gehen auf die in den 1970er-Jahren aufgenommene Kollegschulentwicklung zurück. Damals wurde darauf reagiert, dass eine weitgehende Trennung zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung das Bildungssystem und die Bildungskarrieren dominierte und berufliche Bildung vor der Herausforderung stand, sich aus dieser Ausgangssituation heraus weiterzuentwickeln. Kutscha (2023) stellt in seinem sehr lesenswerten Beitrag diese Entwicklung in den Kontext der damaligen Bildungsreformen und der Arbeiten etwa des Deutschen Bildungsrats, dessen Empfehlungen der Bildungskommission und des Modellversuchs Kollegstufe NW. Hier sollten nach der Regierungserklärung des NRW-Ministerpräsidenten Kühn im Jahr 1970 für das 11. bis 13. Schuljahr „Kollegs“ mit dem Auftrag eingerichtet werden, mit differenziertem Angebot auf Studium und Beruf vorzubereiten (ebd.).

Die Frage des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II ist bis heute prägend für die berufliche Bildungsarbeit des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und steht hier im Kontext mit der damals aufgenommenen Diskussion um die Chancengleichheit im Bildungswesen, die Wissenschaftsorientierung auch des beruflichen Lernens und eine Wissenschafts- und Berufspropädeutik in der Sekundarstufe II. Damit haben sich Bildungsgänge im Berufskolleg etabliert, die neben einer Einzelqualifikation etwa durch den Erwerb eines beruflichen Ausbildungsabschlusses auch Möglichkeiten der Doppelqualifikation vorsehen, in deren Rahmen neben beruflichen auch allgemeine Bildungsabschlüsse erworben werden.

Die aktuelle APO-BK integriert auf allen Ebenen des Berufskollegs Bildungsgänge, in denen sowohl berufliche als auch allgemeine Bildungsabschlüsse erworben werden können, und zwar in den Bildungsgängen gemäß Anlagen A und B neben beruflichen Bildungsabschlüssen ein erweiterter Abschluss der Sekundarstufe I (i. d. R. mittlerer Schulabschluss) und in den Bildungsgängen der Anlagen C und D die Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife, jeweils in Verbindung mit beruflichen Kompetenzen und Abschlüssen. Eine Besonderheit bilden die Fachschulen als

Bildungsgänge der Anlage E in ihrer Verbindung eines beruflichen Fortbildungsabschlusses und der vom Besuch eines unterrichtlichen Zusatzangebots abhängigen Fachhochschulreife; hierauf wird in diesem Beitrag noch gesondert eingegangen.

Anschlussfähigkeit beruflicher Bildung an das Hochschulsystem: Beispiel Berufliches Gymnasium

Im Bildungskanon des Berufskollegs bilden damit berufliche Bildungsgänge, die gleichzeitig einen studienqualifizierenden allgemeinbildenden Abschluss vermitteln, einen konstitutiven Bestandteil und umfassen die bereits angesprochenen Bildungsgänge der Anlagen C und D der APO-BK von 2023. Das Berufliche Gymnasium bildet hier eine gymnasiale Oberstufe, in der neben der Allgemeinen Hochschulreife auch berufliche Kompetenzen erworben werden, und integriert gleichzeitig einen Bildungsgang mit einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht (Assistentin/Assistent), in dem ebenfalls die Allgemeine Hochschulreife erworben wird. Die berufliche Ausgestaltung der Bildungsgänge erfolgt in Fachbereichen; in Anlage D (Bildungsgänge, die eine Allgemeine Hochschulreife vermitteln) sind dies

- Ernährung
- Gestaltung
- Gesundheit und Soziales
- Informatik
- Technik
- Wirtschaft und Verwaltung.

Diese Fachbereiche kennzeichnen die im Beruflichen Gymnasium mögliche fachliche Ausrichtung der beruflichen Kompetenzen bzw. Qualifikation. Eine Besonderheit wird bereits beim Blick auf die möglichen Berufsabschlüsse nach Landesrecht mit der Bezeichnung „Staatlich geprüfte ... Assistentin/Staatlich geprüfter ... Assistent“ deutlich: In allen Fachbereichen wird ein einzelner und im Fall von Wirtschaft und Verwaltung werden zwei Ausbildungsberufe aufgeführt (Beispiel im Fachbereich Gestaltung: Staatlich geprüfte gestaltungstechnische Assistentin/Staatlich geprüfter gestaltungstechnischer Assistent).

1 Besonderheit: Fachbereich Technik

Allein der Fachbereich Technik umfasst jedoch sieben Ausbildungsberufe, von der bautechnischen Assistentin/vom bautechnischen Assistenten bis zur umwelttechnischen Assistentin/zum umwelttechnischen Assistenten. Damit existiert hier eine Zergliederung, die es in anderen Fachbereichen so nicht gibt. Beim Beruflichen Gymnasium, in dem die Allgemeine Hochschulreife mit einem beruflichen Leistungskurs erworben wird, ist diese Differenzierung noch deutlich ausgeprägter und umfasst im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld III über 30 mögliche technische Unterrichtsfächer wie Bautechnik, Konstruktions- und Fertigungstechnik

oder Umweltschutztechnik. Von diesen beruflichen Unterrichtsfächern ist nach der Konzeption des Beruflichen Gymnasiums eines, das durch die Wahl des jeweiligen Bildungsgangs vorgegeben ist, als profilbildender Leistungskurs zu belegen. Insgesamt ergibt sich damit im Fachbereich Technik ein sehr breites Spektrum an möglichen Leistungsfachkursen.

Diese große fachliche Vielfalt stellt die Berufskollegs vor erhebliche Herausforderungen. Einerseits muss mit den jeweils angebotenen Leistungskursen das fachliche Profil des Bildungsgangs herausgestellt werden. Andererseits ist erforderlich, dass auch am Standort des Berufskollegs ein entsprechendes fachliches Umfeld etabliert ist, beispielsweise ist für ein Berufliches Gymnasium ein Unterrichtsangebot im Profilmfach Konstruktions- und Fertigungstechnik i. d. R. nur leistbar, wenn auch eine maschinenbautechnische Ausstattung mit Lehrkräften und Fachräumen bereitgehalten wird. Bereits seit etwa zwei Dekaden ist jedoch bundesweit eine Entwicklung zu verzeichnen, mit der in fachlich hoch spezialisierten studienqualifizierenden Bildungsgängen die Nachfrage stetig abgenommen hat und die Neigung von qualifizierten Absolvierenden der Sekundarschulen zurückgegangen ist, sich bereits frühzeitig – nach Abschluss der Sekundarstufe I – für eine Festlegung auf Fächer wie Nachrichten- oder Werkstofftechnik zu entscheiden. Im Ergebnis wurde insbesondere an Berufskollegs außerhalb der großstädtischen Ballungsgebiete eine Klassenbildung immer schwieriger, sodass an Schulen, an denen die sächlichen und personellen Ressourcen für solche Fächer aufrechterhalten wurden, immer öfter die für die Klassenbildung erforderlichen Anmeldezahlen nicht erreicht werden konnten. Dieses Phänomen erstreckt sich nicht nur auf Nordrhein-Westfalen, sondern war bereits vor etwa 10 Jahren ursächlich dafür, dass neben Nordrhein-Westfalen auch die Bundesländer Sachsen-Anhalt und Hamburg neue Wege für die inhaltliche Ausgestaltung des Schwerpunkts Technik gesucht haben (vgl. Jenewein/Klemme 2019).

Das nordrhein-westfälische Bildungsministerium hat auf diese Problemlagen u. a. mit der Einführung eines Schulversuchs „Berufliches Gymnasium für Ingenieurwissenschaften“ im Jahr 2014 reagiert. Mit 10 ausgewählten Berufskollegs wurde ein neues Profilmfach entwickelt, mit dem die innerhalb des Fachbereichs Technik traditionell übliche starke fachliche Zergliederung überwunden werden und eine umfassende und breit angelegte Orientierung über ingenieurwissenschaftliche Disziplinen und Arbeitsfelder ermöglicht werden sollte, für die dann in späteren Hochschulstudiengängen oder beruflichen Ausbildungsgängen qualifiziert wird. Seitens der an den jeweiligen technischen Beruflichen Gymnasien unterrichtenden Lehrkräfte wurde diesem Ansatz durchaus mit Skepsis begegnet, zumal die fachliche Ausrichtung der Lehrämter selbst sich an ingenieurwissenschaftlichen Einzeldisziplinen orientiert und eine generalisierende Ingenieurwissenschaft in der Lehrkräfteausbildung bislang nicht existiert. Im

Rahmen des Schulversuchs mussten daher wesentliche Fragestellungen konzeptionell bearbeitet und neu bewertet werden (vgl. hierzu Jenewein 2016, S. 11 ff.), bspw.

- wie bei der Integration verschiedener technischer Einzeldisziplinen wie Bau-, Elektro- oder Maschinenbautechnik eine dem fachlichen Anforderungsniveau eines gymnasialen Leistungskurses entsprechende fachliche Breite und Tiefe gesichert werden kann;
- mit welchen pädagogischen Konzepten in das für den Ingenieurberuf charakteristische technische Denken und Handeln eingeführt und hierdurch eine wissenschaftspropädeutische (auf ingenieurwissenschaftliche Studiengänge) und eine berufspropädeutische (auf das berufliche Handeln der technischen Fachkräfte) bezogene curriculare Ausrichtung gewährleistet wird;
- wie moderne gesellschaftliche Anforderungen etwa im Zusammenhang mit Technikbewertung und Technikfolgenabschätzung oder zur nachhaltigen Gestaltung im Spannungsfeld von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft in einem Leistungskurs des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabensfelds berücksichtigt werden;
- wie eine den Anforderungen einer kompetenzorientierten Bildungsarbeit angemessene Kompetenzentwicklung im Kurssystem der gymnasialen Oberstufe ausgestaltet wird;
- ob angesichts der an den Hochschulen üblichen Studienprogramme, die fast durchgängig in den traditionellen Disziplinen wie Maschinenbau oder Bauingenieurwesen verortet sind, eine auf technische Studiengänge bezogene fachliche Identität auch in einem Leistungskurs „Ingenieurwissenschaften“ hinreichend ausgebildet werden kann (vgl. hierzu die Untersuchungen in Förtsch 2019 sowie in Winkler 2019).

Charakteristisches Merkmal des nordrhein-westfälischen Schulversuchs bildete die Strukturierung ingenieurwissenschaftlicher Bildung in sogenannte Kompetenzfelder, in denen typische ingenieurwissenschaftliche Tätigkeiten wie Planung, Werkstoffauswahl, Herstellung mit Fragen der Qualitätssicherung, Folgenabschätzung, Wirtschaftlichkeit oder Gesundheitsschutz verbunden werden (s. Jenewein 2016, S. 27 ff.). Die neu entwickelten Halbjahreskurse sind dabei auf Lernsituationen bezogen, deren Aufgaben sich aus der Ingenieurarbeit ergeben und Brücken zur Berufs- und Arbeitswelt der beruflichen Fachkräfte herstellen. In diesem Sinne sollen wissenschaftspropädeutische Anforderungen mit berufspropädeutischen Elementen verbunden werden, in deren Rahmen umfassende Einblicke in die Ingenieurtätigkeit in unterschiedlichen ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen ermöglicht werden. Didaktisches Prinzip bildet die Ausgestaltung nach dem Prinzip des situierten Lernens im Rahmen von durch Technik geprägten Lernsituationen (vgl. Jenewein/Domjahn/Unger 2017).

2 Entwicklung des Beruflichen Gymnasiums für Technik

Wie hat sich nun eine generalisierende Disziplin wie Ingenieurwissenschaften in Konkurrenz zu den disziplinären fachlichen Ausrichtungen eines Beruflichen Gymna-

siums für Bautechnik oder für Elektrotechnik über den Versuchszeitraum bis heute entwickelt? Hierzu liegen seitens des NRW-Bildungsministeriums umfangreiche Analysedaten vor, die im Folgenden auszugsweise dargestellt werden.

Generell ist bei der Interpretation der folgenden Daten zu berücksichtigen, dass die Zahl der Standorte im Modellversuch über die Schuljahre 2014/15 bis 2018/19 limitiert war und erst ab 2019/20 mit der Öffnung des Schulversuchs weitere Standorte dazukommen konnten (Abb. 1). Dies wirkt sich im Jahresverlauf naturgemäß auf die Schülerinnen- und Schülerzahlen in diesem Bildungsgang aus. Generell ist jedoch bereits erkennbar, dass sich die Zahl der Schulstandorte für Ingenieurwissenschaften bis zum Schuljahr 2023/24 stabil entwickelt und nur in einem Fall (2018/19) eine Schule wieder herausgefallen ist.

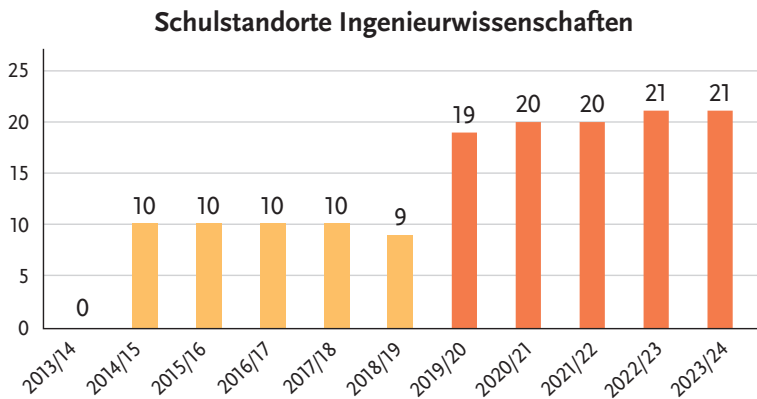


Abbildung 1: Entwicklung der Schulstandorte des Beruflichen Gymnasiums für Ingenieurwissenschaften seit Einrichtung des Schulversuchs

Dabei ist eine Besonderheit des nordrhein-westfälischen Schulversuchs, dass die bislang eingeführten fachlichen Profile wie Bau- oder Elektrotechnik in den Beruflichen Gymnasien weitergeführt worden sind und mit der Einführung des Modellversuchs lediglich das Profil Ingenieurwissenschaften zusätzlich eingerichtet wurde. Auch eine zweite Besonderheit ist zu bedenken: Durch die Einbeziehung der Bildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht können auch diese im Vergleich mit der Entwicklung der Beruflichen Gymnasien für Ingenieurwissenschaften herangezogen werden. Hierzu liegt eine Auswertung bis zum Schuljahr 2023/24 vor, hier werden die Fächer Bau-, Elektro- und Maschinenbautechnik und das neue, diese Fächer integrierende Fach Ingenieurwissenschaften gegenübergestellt. Bis zum Untersuchungsjahr 2023/24 machten diese Fächer zusammen 92 % der Schülerinnen- und Schülerzahlen des Fachbereichs Technik aus; weitere kleinere Fächer wie Chemie- oder Physiktechnik sind bei dieser Gegenüberstellung nicht enthalten.

	2013/ 14	2014/ 15	2015/ 16	2016/ 17	2017/ 18	2018/ 19	2019/ 20	2020/ 21	2021/ 22	2022/ 23	2023/ 24
Gymnasiale Oberstufe, in der berufliche Kompetenzen erworben werden											
Allgemeine Hochschulreife/ Bautechnik	327	310	306	292	250	226	204	204	189	185	175
Allgemeine Hochschulreife/ Elektrotechnik	719	702	646	569	533	488	404	329	286	224	210
Allgemeine Hochschulreife/ Ingenieurwissen- schaften	0	293	547	723	667	603	733	973	1.015	937	937
Allgemeine Hochschulreife/ Maschinenbau- technik	1.052	1.024	985	806	766	697	609	525	419	312	277
Gymnasiale Oberstufe, in der ein Berufsabschluss nach Landesrecht erworben wird											
Assistent/-in für Konstruktions- und Fertigungs- technik/AHR	587	572	485	437	432	360	299	249	215	170	127
Bautechnische/-r Assistent/-in/ AHR	0	0	0	1	0	11	0	0	14	0	0
Elektrotechni- sche/-r Assis- tent/-in/AHR	180	192	187	175	178	162	136	123	109	98	90
FB Technik (Auswahl)	2.865	3.093	3.156	3.003	2.826	2.547	2.385	2.403	2.247	1.926	1.816

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Schülerinnen- und Schülerzahlen in ausgewählten Bildungsgängen des Beruflichen Gymnasiums und deren Entwicklung von 2013/14 bis 2023/24

Bei der Interpretation dieser Zahlen fallen zunächst einmal einige Besonderheiten auf. Stellt man die Gesamtzahlen dieser Fächer im Fachbereich Technik zum Schuljahr 2013/14 den zuletzt aktuellen Zahlen des Schuljahrs 2023/24 gegenüber, so ergibt sich in den Bildungsgängen der Anlage D – Berufliches Gymnasium – für die ausgewählten Bildungsgänge ein erheblicher und weitgehend kontinuierlicher Rückgang um 36,6%, also um mehr als ein Drittel. Bei genauerer Analyse fällt auf, dass für diesen Rückgang maßgeblich die Gymnasien mit Berufsabschluss nach Landesrecht verantwortlich waren, deren Schülerinnen- und Schülerzahl von 767 auf 217 abgesunken ist, was einem Rückgang von 72 % entspricht. Offenbar verlieren diese Bildungsgänge gegenüber dem ersten Ausbildungsmarkt an Bedeutung, was vermutlich mit dem sich

dort entwickelnden Bewerbermangel und der damit einhergehenden Verbesserung der Ausbildungsangebote in der Wirtschaft zusammenhängen dürfte, zumal dieser Rückgang bereits seit dem Schuljahr 2014/15 fast durchgängig kontinuierlich erfolgt.

Demgegenüber haben sich die Zahlen für die Gymnasien mit einem beruflichen Profil-Leistungskurs von 2.098 auf 1.909 bis zum Schuljahr 2021/22 relativ stabil gehalten; der hier zu verzeichnende Rückgang von 9 % lag noch unterhalb des generellen Rückgangs der Schülerinnen- und Schülerzahlen des Berufskollegs insgesamt mit 13 %. Man kann daher aussagen, dass sich die Schülerinnen- und Schülerzahlen in den Gymnasien, in denen berufliche Kompetenzen in einem ausgewählten Leistungskurs erworben werden, zunächst vergleichsweise stabil gehalten haben. Es fällt jedoch auf, dass in den letzten beiden Untersuchungsjahren 2022/23 und 2023/24 auch hier die Schülerinnen- und Schülerzahlen deutlich eingebrochen sind, sodass sich gegenüber der Ausgangssituation im Schuljahr 2013/14 ein Rückgang um 23,8 % ergibt. Spezifische Gründe für diesen Rückgang in den vergangenen zwei Jahren sind nicht bekannt; neben allgemeinen Veränderungen im Schulsystem wären auch temporäre Einbrüche im Zusammenhang mit den in den Vorjahren vorliegenden Pandemieeinschränkungen denkbar. Zur Plausibilität solcher Erklärungen lässt sich wohl erst nach einer längerfristigen Beobachtung etwas aussagen.

Grundsätzlich ist aus heutiger Sicht festzustellen, dass innerhalb der Bildungsgänge der Anlage D mit 29.890 Schülerinnen und Schülern (Schuljahr 2023/24) die Zahlen des Fachbereichs Technik nur noch einen Anteil von zuletzt 6,6 % ausmachen und dessen Potenzial – gemessen an dem Bedarf an Studierenden und Auszubildenden in technischen Bildungs- und Studiengängen sowie an seiner Bedeutung für den Arbeitsmarkt – erheblich höher einzuschätzen ist.

Innerhalb der in Abbildung 2 dargestellten Bildungsgänge zeigt sich jedoch eine erhebliche Verschiebung von den traditionellen technischen Fächern – hier dargestellt sind die drei größten Fächer Bau-, Elektro- und Maschinenbautechnik – hin zum neuen Verbundfach Ingenieurwissenschaften. Im Schuljahr 2023/24 nahm mehr als jeder zweite Schüler/jede zweite Schülerin an einer Fachklasse für Ingenieurwissenschaften teil, während die Zahlen in den ehemals großen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik um ca. zwei Drittel zurückgegangen sind. Offenkundig sind die in den anderen Fachbereichen bereits vor Jahren vorgenommenen Entscheidungen zu einer Konzentration auf einen fachlich breit angelegten Leistungskurs auch für den Fachbereich Technik zielführend, was auch die Ausweitung der Schulstandorte nach der Überführung des Modellversuchs „Ingenieurwissenschaften“ in das Regelsystem zum Schuljahr 2019/20 zeigt.

3 Herausforderungen für die Berufskollegs

Diese Entwicklung hin zu einem Fach Ingenieurwissenschaften, welches fachlich breit angelegte und traditionell technische Disziplinen integriert, geht für die beteiligten Berufskollegs mit einer Reihe von Herausforderungen einher. Zunächst einmal betrifft dies die Frage der Lehrkräftearbeit, da die in den Berufskollegs tätigen Lehrkräfte ihre Ausbildung in traditionellen technischen Fachrichtungen wie Bau- oder Maschinenbau-

technik erhalten haben und sich jetzt in Themen inhaltlich gefordert sehen, die aus anderen technischen Disziplinen wie der Elektrotechnik stammen. Dabei gehen die bislang mit solchen Unterrichtsangeboten operierenden Bundesländer verschiedene Wege: Während etwa Sachsen-Anhalt den Unterricht im Leistungskurs Ingenieurwissenschaften durch fachdifferenzierende Lehrkräfteteams übernehmen, baut Nordrhein-Westfalen die fachliche Kompetenz der Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungsangeboten aus. Versuche, im nordrhein-westfälischen Hochschulbereich ein für die beschriebenen Bildungsgänge der Anlagen C und D qualifizierendes Studienfach „Ingenieurtechnik“ zu etablieren, befinden sich 10 Jahre nach Start des Modellversuchs noch immer in der internen Diskussion zweier Hochschulstandorte, obwohl Ingenieurtechnik als Studienfach bereits seit 2021 in § 5 (3) der Lehramtszugangsverordnung des Landes Nordrhein-Westfalen aufgeführt ist (LZV 2021).

Eine fachlich breit angelegte Ausrichtung des Leistungskurses Ingenieurwissenschaften ist zudem eher an Berufskollegs realisierbar, die selbst eine fachlich breite Differenzierung ihrer Bildungsgänge mitbringen, während es für hoch spezialisierte Standorte in den Ballungszentren – ein Beispiel bildet etwa das Berufskolleg für Elektrotechnik in Köln – allein durch die fachliche Spezialisierung des Lehrkräfteangebots und die vorhandene Fachraumausstattung deutlich geringere Synergien gibt, den Bildungsgang Ingenieurwissenschaften in dessen Strukturen zu etablieren. Daher erscheint die nordrhein-westfälische Entscheidung, die Einführung ergänzend zu den bisherigen Fächern vorzunehmen und nicht etwa wie Sachsen-Anhalt und Hamburg die bisherigen Fächer zugunsten des einen ingenieurwissenschaftlichen Leistungskurses vollständig aus dem landesweiten Angebot zu nehmen, zielführend.

Eine ähnliche Entwicklung gibt es inzwischen auch in den Bildungsgängen der Anlage C, die dazu geführt hat, dass Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2019/20 mit 21 Berufskollegs einen gestuften Bildungsgang „Berufsfachschule für Ingenieurtechnik“ im Rahmen eines Schulversuchs eingeführt hat. Hier wird in den Jahrgangsstufen 11 und 12 die Fachhochschulreife (schulischer Teil) mit fachlicher Ausrichtung auf Ingenieurtechnik erworben, auf die aufbauend in der Jahrgangsstufe 13 dann ein beruflicher Abschluss nach Landesrecht als Assistentin/Assistent für Bautechnik, Elektrotechnik oder Maschinenbautechnik erworben wird. Das Ministerium für Schule und Bildung informiert über den Bildungsgang wie folgt: „Der Bildungsgang (Ingenieurtechnik, d. V.) bündelt die drei ingenieurwissenschaftlichen Schwerpunkte Bau-, Maschinenbau- und Elektrotechnik und vermittelt neben den jeweiligen fachlichen Grundlagen breit angelegte ingenieurtechnische Kompetenzen und fördert interdisziplinäres Denken und Handeln“ (Ministerium für Schule und Bildung 2024). Damit orientiert sich die Grundkonzeption des Bildungsgangs erkennbar an dem bereits im Beruflichen Gymnasium für Ingenieurwissenschaften entwickelten Verständnis einer gestuften Kompetenzentwicklung, die sich von einem fachlich breit angelegten Orientierungs-, Überblicks- und Zusammenhangswissen zu einem fachspezifischen Vertiefungswissen in dem jeweils ausgewählten Berufsbild erstreckt (vgl. hierzu Jenewein 2016, S. 19 ff.).

Berufliche Bildung im tertiären Bereich: Veränderungen in den Bildungsgängen der Anlage E

1 Rechtliche Rahmenbedingungen und aktuelle Entwicklungen

Seit 2020 wird im Rahmen bildungspolitischer Veränderungen der Stellenwert der beruflichen Fortbildung neu geregelt, was – wie im Folgenden aufgezeigt wird – mittel- und langfristig weitreichende Konsequenzen für die Weiterentwicklung auch des Berufskollegs haben könnte. Ausgangspunkt bildete zunächst eine Veränderung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG 2023), das in § 53 den folgenden Wortlaut enthält:

„§ 53a Fortbildungsstufen

(1) Die Fortbildungsstufen der höherqualifizierenden Berufsbildung sind

1. als erste Fortbildungsstufe der Geprüfte Berufsspezialist und die Geprüfte Berufsspezialistin,
2. als zweite Fortbildungsstufe der Bachelor Professional und
3. als dritte Fortbildungsstufe der Master Professional.“

Diese Entwicklung wurde im Folgenden auch von der KMK aufgenommen, hier heißt es in der Rahmenvereinbarung über Fachschulen (KMK 2021): „Die Länder können vorsehen, dass die Berufsbezeichnung durch den Klammerzusatz „Bachelor Professional“ (...) ergänzt wird.“

Geregelt wird in diesem Rechtsrahmen, dass Qualifikationen auf den Stufen 5 bis 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens auch im beruflichen Bildungssystem vergeben werden und diese die im Hochschulsystem im Zuge des Bologna-Prozesses eingeführten Abschlussbezeichnungen Bachelor und Master einschließen. Demnach ist folgerichtig auch die für die DQR-Stufe 6 vergebene Abschlussbezeichnung „Bachelor Professional“ für die Bezeichnung der in Fachschulbildungsgängen vergebenen Qualifikation eingeführt worden und darf hier zusätzlich zur bisherigen Abschlussbezeichnung (in der Fachschule für Technik „Staatlich geprüfte Technikerin/Staatlich geprüfter Techniker“) geführt werden.

Eine zweite Entwicklung ist in diesem Zusammenhang ebenfalls hochinteressant. Berufliche Schulen, wie in Nordrhein-Westfalen die Berufskollegs, sind bislang institutionell dem sekundären Bildungsbereich zugeordnet gewesen und damit formal vergleichbar eingeordnet wie etwa die gymnasialen Oberstufen. Ebenfalls seit etwa 2020 werden die Fachschulen jedoch als Bildungsgänge des sogenannten tertiären Bereichs ausgewiesen (s. Abb. 3), damit in einem den Fachhochschulen und Universitäten vergleichbaren Bildungsbereich; erst seit September 2023 übernimmt dies auch die KMK in ihrer Übersicht „Grundstruktur des beruflichen Bildungswesens in Deutschland“ (KMK 2023).

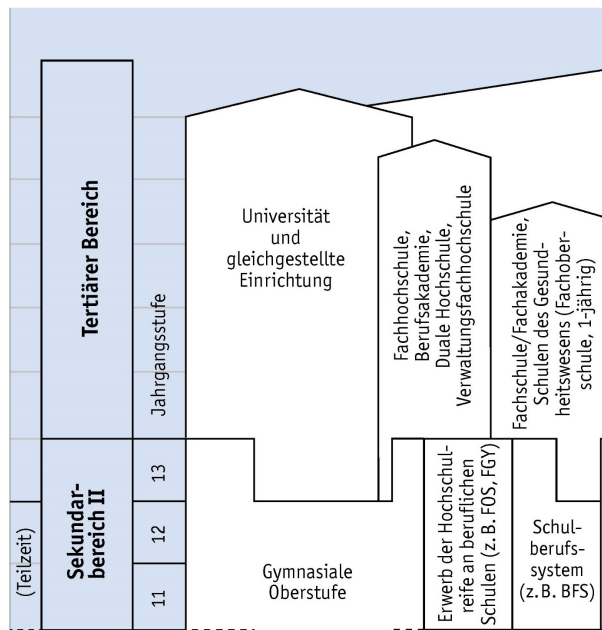


Abbildung 3: Auszug aus dem Strukturbild „Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland“ (Autor:innen:gruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. XIV)

Für die Berufsbildung in Deutschland bedeutet dies einen gravierenden Schritt: Erstmals erfolgt hier die Zuordnung von Bildungsgängen in die einzelnen Bildungsbereiche nicht nach Einordnung der Bildungsinstitution, sondern nach ihrem Bildungsniveau – mit dem Ergebnis, dass Berufskollegs jetzt nicht mehr nur Bildungsgänge des Sekundarbereichs, sondern auch des tertiären Bildungsbereichs führen. Dem folgt in einzelnen Bundesländern und Fachschulen auch die Terminologie; die Beschreibung für die Bildungsgänge der Anlage E spricht von „Studierenden der Fachschule“ (berufsbildung.nrw.de 2024) und nicht mehr von Schülerinnen und Schülern.

Bereits seit 2009 ist mit dem Erreichen eines beruflichen Fortbildungsabschlusses wie „Staatlich geprüfte Technikerin/Staatlich geprüfter Techniker“ eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verbunden; explizit werden hier angesprochen „Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung“ (KMK 2009). Interessanterweise ist diese Information bis heute nur eher unzureichend in den Fachschulen angekommen. Selbst im Jahr 2024 werden die Fachschulbildungsgänge in der Internetinformation Nordrhein-Westfalens wie folgt vorgestellt: „Mit dem Bestehen des Fachschulexamens erhalten die Studierenden einen staatlichen Abschluss. Der Erwerb der Fachhochschulreife ist von dem Besuch des entsprechenden unterrichtlichen Zusatzangebotes abhängig und wird ebenfalls mit Bestehen einer Abschlussprüfung erlangt. (...) Die Fachhochschulreife berechtigt zu einem Studium an Fachhochschulen und entsprechenden Studiengängen an Hochschulen“ (berufsbildung.nrw.de 2024).

Dass die Studierenden bereits mit der Fortbildungsprüfung über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, die neben dem Zugang an die Universitäten natürlich auch zu einem Studium an Fachhochschulen berechtigt (und die Studierenden damit für diesen Zugang eine gesonderte Fachhochschulreifeprüfung nicht benötigen), wird in der Internetinformation nicht erwähnt. Wir haben Ähnliches in unserer bundesweit angelegten Forschung in mehreren Bundesländern gefunden, mit dem Ergebnis, dass selbst manche Bildungsgangleitungen bis heute davon ausgehen, dass ihre Absolventinnen und Absolventen an Universitäten überhaupt nicht studieren dürfen. Es wäre anzuregen, dass die bildungsgangbezogenen Informationen auch die rechtliche Situation zur Hochschulzugangsberechtigung deutlicher herausstellen und für die Studierenden der Fachschulen eine entsprechende Orientierung sichern.

Anzumerken ist weiterhin, dass seitens des Hochschulsystems schon frühzeitig Regelungen getroffen worden sind, beruflich qualifizierten Studierenden wie etwa staatlich geprüften Technikerinnen/ Technikern ihre außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Kompetenzen auf das Hochschulstudium anrechnen zu lassen, und zwar zusätzlich zu der von ihnen mit dem Fortbildungsabschluss erworbenen allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung und mit einem Umfang von bis zu 50 % des Hochschulstudiums. Damit bestehen eigentlich umfassende rechtliche Rahmenbedingungen für die Weiterführung eines Fachschulstudiums in den Studienprogrammen des Hochschulbereichs, die jedoch von den meisten Hochschulen nur individualisiert, damit für potenzielle Bewerberinnen und Bewerber mit weitgehender Planungsunsicherheit und häufig mit nur geringen Anerkennungsumfängen umgesetzt werden. Symptomatisch ist die Anmerkung einer Fachschule: „Der derzeitige Zustand im Übergang FS-HS ist extrem unbefriedigend: Jede Fachschule muss mit jeder Hochschule für jeden Studiengang Einzelvereinbarungen treffen“ (Pascoe et al. 2023, S. 53). Allerdings findet sich zu der generellen Anrechnungsmöglichkeit auf ein Hochschulstudium in den bildungsgangbezogenen Informationen (berufsbildung.nrw.de 2024) auch kein Hinweis, sodass wohl davon ausgegangen werden muss, dass bei den Adressatinnen und Adressaten eine durchweg defizitäre Informationslage vorliegt.

2 Situation der Fachschulen für Technik – ausgewählte Ergebnisse empirischer Studien

Parallel zu der beschriebenen Entwicklung wurde im Rahmen eines von den Universitäten Aachen und Magdeburg bearbeiteten und von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Projekts „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf DQR-Niveau 6 (DuBA)“ empirische Studien durchgeführt, an denen sich deutschlandweit 136 Fachschulen beteiligt haben, darunter auch 27 Fachschulen für Technik in Nordrhein-Westfalen (Pascoe et al. 2023). Zur Frage der Zusammenarbeit mit den Hochschulen als Partnerinnen des tertiären Bildungsbereichs können die Ergebnisse in einigen Aussagen zusammengefasst werden:

- Die aktuellen Rahmenbedingungen für die Anschlussfähigkeit des Fachschulabschlusses an Hochschulstudiengänge (allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) sind nicht an allen Standorten bekannt. Es wurde festgestellt, dass bis heute

Studierenden nicht selten die Auskunft erteilt wird, ein Hochschulstudium sei für sie – nur nach erworbener Fachhochschulreife – in Fachhochschulstudiengängen und nicht an Universitäten möglich.

- Etwa die Hälfte der Fachschulen hält funktionierende Übergänge zwischen den Systemen für relevant, wobei eine größere Aufmerksamkeit der Frage zukommt, wie ein funktionierender Übergang von Wechselnden aus dem Hochschulbereich (bspw. nach Studienabbruch) in den Fachschulbildungsgang ausgestaltet werden kann.
- Etwas weniger als die Hälfte der Fachschulen besitzt bereits Kooperationserfahrungen mit dem Hochschulsystem, und zwar überwiegend mit Fachhochschulen ($n = 51$) und seltener mit Universitäten ($n = 12$). In Nordrhein-Westfalen haben von den 27 beteiligten Fachschulen neun Fachschulen Erfahrungen mit Kooperationen bei der Gestaltung von Übergängen ihrer Studierenden in Hochschulstudiengänge und lediglich vier Fachschulen mit Regelungen zur Aufnahme von Studienwechselnden in den Fachschulbildungsgang.
- Standorte mit höheren Übergangszahlen kommen nur sehr selten vor. Bundesweit existieren nur 10 Fachschulen, die innerhalb der letzten fünf Jahre Übergangszahlen von mehr als 20 Absolventinnen bzw. Absolventen in ein Hochschulstudium angeben; das wären im Durchschnitt mindestens vier Übergänge pro Jahr. In der umgekehrten Richtung geben nur drei Fachschulen an, innerhalb der letzten fünf Jahre mehr als 20 Studienwechselnde aufgenommen zu haben. In der weit überwiegenden Anzahl betreffen beide Formen der Durchlässigkeit nur Einzelfälle.

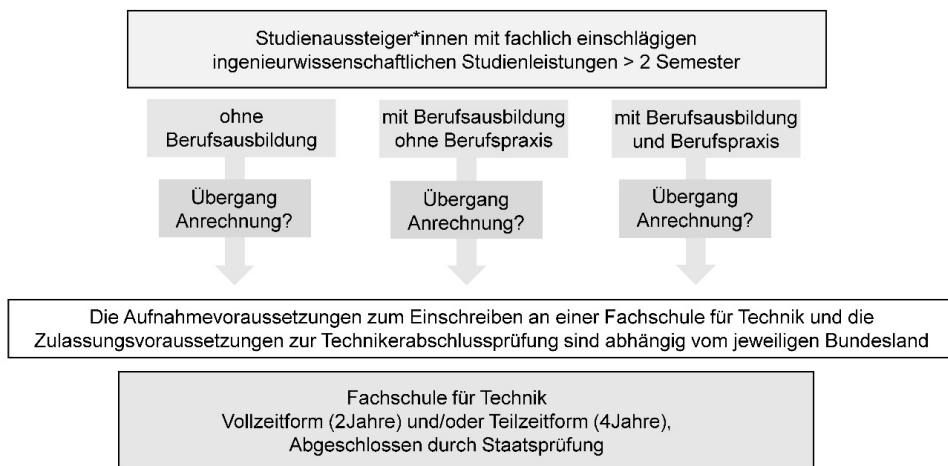


Abbildung 4: Differenzierung der Übergänge von Studienwechselnden und damit verbundener Zulassungs- und Einstufungsentscheidungen in das Fachschulsystem

Eine besondere Herausforderung liegt im Umgang mit unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen beim Übergang in den Fachschulbildungsgang. Die in Abbildung 4 dargestellte Ablauf- und Entscheidungsstruktur wurde aus den in der KMK-Rahmenver-

einbarung Fachschulen festgelegten Zulassungsvoraussetzungen für die Fachschule für Technik und der dortigen Öffnungsklausel für „Grenzfälle“ (KMK 2021, S. 5) entwickelt und hinsichtlich der Frage thematisiert, wie mit Studienwechselnden mit spezifischen fachlichen Kompetenzen (Studienleistungen > 2 Semester) konkret in der jeweiligen Fachschule umgegangen wird. Man kann das Ergebnis schlicht zusammenfassen: Jedes Bundesland handhabt dies nach eigenen Entscheidungen und Vorgaben, und in fast jedem Bundesland werden diese anders ausgelegt und angewendet. Insbesondere die Frage des Umgangs mit fehlenden Voraussetzungen durch fehlende Berufsausbildung und fehlende Berufserfahrung führt für die Bewerberinnen und Bewerber zu einer zwischen den Bundesländern disparaten Situation.

Diese Situation ist sicherlich mit ursächlich dafür, dass der Fachschulabschluss und der damit vergebene Abschluss „Bachelor Professional“ häufig nicht als eine adäquate Alternative zu einem Hochschulabschluss auf DQR-Niveau 6 wahrgenommen wird. Vermutlich wird hierdurch die Akzeptanz vieler potenzieller Interessentinnen und Interessenten beeinträchtigt.

Während es in manchen anderen Bundesländern zur Anrechnung von im Hochschulstudium erworbenen Kompetenzen auf das Fachschulstudium oft an Standards vollständig fehlt, hat Nordrhein-Westfalen bereits eine weitgehende und nach Art und Umfang erworbener Studienleistungen differenzierte Vorgehensweise entwickelt und auch umgesetzt; hierauf wird unten gesondert eingegangen.

3 Handlungsansatz: Durchlässigkeit ausgestalten

Wie kann nun diese Ausgangslage produktiv weiterentwickelt werden? Hier liegt seitens des Forschungsprojekts ein Handlungskonzept „Reziproke Durchlässigkeit“ vor, mit dem konkrete Entwicklungsperspektiven aufgezeigt werden (Jenewein 2023, S. 147 ff.). Grundgedanke ist, die Bildungssysteme des tertiären Bereichs und die damit verbundenen Bildungsverläufe im Zusammenhang zu denken. Hierzu gehört, die Durchlässigkeit zwischen den Systemen in beiden Richtungen zu betrachten, charakterisiert durch den Begriff der „reziproken Durchlässigkeit“. Vor allem wird hierin die Chance gesehen, die bei einer hohen fünfstelligen Zahl von jährlichen Studienaussteigenden aus den ingenieurwissenschaftlichen Hochschulprogrammen vorliegenden Kompetenzen durch eine höhere Anzahl von Übergängen in das Fachschulsystem innerhalb des Bildungssystems zu behalten und produktiv zu nutzen, zumal gerade die Fachschulen für Technik hierfür adäquate Angebote bereithalten.

Dies bedingt jedoch, dass für die jeweilige Zielgruppe kalkulierbare und transparente Rahmenbedingungen bereitstehen und dass hierfür eine zuverlässige Informationslage gewährleistet ist. Abbildung 5 zeigt hierfür Eckpunkte mit Entwicklungslinien sowohl für das Fachschul- als auch für das Hochschulsystem auf. Zentral ist u. a. die organisatorische Verbindung zwischen den Bildungsbereichen, da alle empirischen Erkenntnisse darauf hinweisen, dass eine quantitativ ausgeprägte Ausgestaltung von Durchlässigkeit nur in Fachschulstandorten gelingt, an denen konkrete Kooperationsvereinbarungen mit dem Hochschulsystem entwickelt worden sind.

- Grundgedanke
 - Bildungsbereiche in Zusammenhang denken
 - Ausgestaltung von Durchlässigkeit in Studienprogrammen ausweisen und im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen (bspw. Akkreditierungen) und Verordnungen absichern
- Zugang
 - Barrierefreie Übergänge innerhalb des tertiären Bildungsbereiches gewährleisten
- Anrechnung
 - Anrechnung von Leistungen aus dem jeweils anderen Bildungssystem sichern
 - Wechselseitige Anrechnung von einzelnen Modulen und Fächern ermöglichen und curricular vorbereiten
- Organisationale Verbindung
 - Netzwerk innerhalb des tertiären Bildungsbereiches initiieren und ausbauen
 - Kooperationen für reziproke Durchlässigkeit entwickeln und institutionalisieren
 - Bildungsprogramme verzahnen
- Umgang mit Heterogenität
 - Systemübergreifende Beratungsangebote vor und während der Übergangsphase
 - Zielgruppenorientierte Unterstützungsmaßnahmen im Hochschulbereich



Abbildung 5: Gestaltung reziproker Durchlässigkeit – Eckpunkte

In den für das Handlungskonzept entwickelten Empfehlungen werden diese Eckpunkte durch konkrete Maßnahmen und durch arbeits- und bildungspolitische Empfehlungen untersetzt (vgl. hierzu die ausführlicheren Darstellungen in Pascoe et al. 2023, S. 141 ff. sowie in Jenewein 2023, S. 148 ff.). Für die Bildungsministerien der Länder wird hier etwa vorgeschlagen, neue Handlungsansätze im Rahmen von Pilotprojekten gemeinsam mit ausgewählten Fachschulen und in Einbindung regionaler Hochschulstandorte zu erproben und die Rahmenbedingungen für Durchlässigkeit durch die Weiterentwicklung der KMK-Rahmenvereinbarung verbindlicher und transparenter auszugestalten. Für den Bildungsgang „Fachschule für Technik“ wird generell empfohlen, sich in seinen Strukturen stärker den bisherigen Standards des tertiären Bildungsbereichs anzunähern, bspw. durch die Zertifizierung erworbener Kompetenzen durch ECTS-vergleichbare Credits und durch eine Neubewertung der Modularisierung der Bildungsgangstruktur.

4 Wichtiges Element von Durchlässigkeit: Anrechnung erworbener Kompetenzen

Grundlegendes Problem einer funktionierenden Durchlässigkeit ist eine zuverlässige Antwort auf die stets auftretenden Bewerberfragen nach der Wertigkeit bislang erworbener Kompetenzen. Für einen Wechsel in Hochschulbildungsgänge gibt es nur wenige Standards wie die bereits erwähnte KMK-Rahmenvereinbarung mit der Möglichkeit, bis zu 50 % eines Studienprogramms durch außerhalb der Hochschulen erworbene Kompetenzen anzuerkennen. Für den Wechsel von Hochschulstudierenden in Fachschulbildungsgänge hat Nordrhein-Westfalen eine pauschale Anerkennung von Studienleistungen eingeführt, die im Rahmen des Projekts ReziprAn durch eine Arbeitsgruppe von Berufskollegs mit der Fachhochschule Bielefeld entwickelt wurde. Die hier vorliegenden Ergebnisse sind zu Regelungen zusammengefasst und 2021 durch

Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung eingeführt worden (Ministerium für Schule und Bildung 2021a). Dieser umfasst vor allem folgende Maßnahmen:

- Für die fünf größten Fachrichtungen der Fachschule, darunter im Fachbereich Technik die Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik, sind affine und bedingt affine Hochschulstudiengänge ausgewiesen (bspw. umfasst diese Auflistung für Elektrotechnik 12 affine und 13 bedingt affine Studienprogramme).
- Eine pauschale Anerkennung von Studienleistungen regelt die Einstufung in den Fachschulbildungsgang. Für affine Studiengänge ergibt dies bspw. für 32–63 nachgewiesene Credits die Einstufung in das zweite, für 64–95 Credits in das dritte und ab 96 Credits in das vierte Fachschulhalbjahr, ohne dass weitere fachliche Prüfungen erfolgen. Bei bedingt affinen Studiengängen müssen Bewerberinnen und Bewerber den doppelten Umfang an Credits nachweisen, sodass hier ab 64 CP die Einstufung in das zweite Fachschulhalbjahr erfolgt.

Die hier geregelten Studiengänge betrafen im Jahr 2021 Fachrichtungen mit rund 43.000 von insgesamt 50.000 (= 86 %) Fachschul-Studierenden. Für die restlichen Bildungsgänge in den kleineren Fächern werden Anrechnungen weiterhin auf Grundlage von Einzelfallprüfungen geregelt. Mit dem Erlass sollte eine Ausgangslage überwunden werden, die durch die bislang geforderte Entscheidung der Schulleitung im Einzelfall dazu geführt hat, dass das bisherige Verfahren (da bereits die Option unbekannt war) nur gering angewendet worden ist, keine Verfahrensvorgaben und keine inhaltliche Orientierung für Antragstellung und Anrechnung vorlagen und Ermessensentscheidungen für die Schulleitungen einen hohen Aufwand erforderten, da die inhaltlichen Überprüfungen ohne Vorgaben erfolgen mussten (Ministerium für Schule und Bildung 2021b, S. 3).¹

Für die Fachschulen besteht für die Ausgestaltung reziproker Durchlässigkeit hinsichtlich der Anerkennungsfragen eine weitgehende Regelungsklarheit, die für andere Bundesländer mit fehlenden Standards beispielhaft ist. Für die umgekehrte Durchlässigkeit in das Hochschulsystem fehlen solche pauschalen Regelungen seitens der Hochschulen fast durchgängig, was vermutlich eine der Ursachen für die gering ausgeprägte Durchlässigkeit und die geringen Anteile beruflich qualifizierter Studierender in den ingenieurwissenschaftlichen Hochschulstudiengängen ist (Pascoe et al. 2023, S. 18 f.). Gleichzeitig gewährt Nordrhein-Westfalen hohe Anerkennungen von außerhalb der beruflichen Bildung erworbenen Studienleistungen von bis zu sieben Achtel des Fachschulstudiums, während umgekehrt die Hochschulen einen Mindestumfang von Studienleistungen im eigenen System von mindestens der Hälfte des Studienumfangs vorsehen. Es wäre interessant, die mit dem Anerkennungserlass einhergehenden Erfahrungen mit derart weitgehenden Anrechnungen im Rahmen einer längerfristig angelegten Evaluation zu erheben.

¹ Hinzuweisen ist auch auf das nordrhein-westfälische Projekt DABeKom zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, in dem seit 2016 eine Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen gepflegt wird, wodurch die Datengrundlage für die Bewertung von Affinität von Hochschul- und Fachschulprogrammen unterstützt werden konnte.

5 Perspektive: Mastersystem

Derzeit werden die Veränderungen in der Fachschule für Technik im Wesentlichen unter dem Aspekt der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen der DQR-Stufe 6 diskutiert. Entsprechend dem in der beruflichen Bildung etablierten Grundsatz „kein Abschluss ohne Anschluss“ weisen aber die neuen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes den Blick auf künftige Entwicklungen zum „Master Professional“. Hier sind derzeit jedoch noch alle wesentlichen Fragen offen:

Wie sollen derartige Bildungsprogramme, für die es bislang keine Entsprechungen gibt, in Zukunft ausgestaltet werden?

Welche Bildungsinstitutionen sind überhaupt in der Lage und ggf. in der Verantwortung, sich derartigen Aufgaben zu stellen?

Wäre ein Anschluss an das Mastersystem eventuell durch die Anschlussfähigkeit an die hochschulischen Masterprogramme herstellbar, etwa durch das Angebot geeigneter Brückenprogramme für Studierende mit beruflicher Vorbildung zum Bachelor Professional?

Oder könnten die Berufskollegs, die mit den Fachschulen bereits im tertiären Bereich tätig sind, gemeinsam mit den Hochschulen solche Aufgaben übernehmen und sich an Programmen zum Master Professional beteiligen? Schließlich müsste eine solche Qualifikation einerseits wissenschaftlichen Standards entsprechen, andererseits jedoch auch konstitutive Elemente beruflicher Bildung enthalten, für die das Hochschulsystem allein bislang nicht ausgerichtet ist.

Eine Reihe von Überlegungen enthält das bereits angesprochene Handlungskonzept des DuBA-Projekts (Pascoe et al. 2023, S. 172 ff.). Gerade das Berufskolleg hat bereits frühzeitig deutlich gemacht, dass sich berufliche Bildung durch differenzierte Angebote im lebenslangen Lernen konkretisieren muss und berufliche Bildungswege nicht mit dem Abschluss der Sekundarstufe II enden. Daher liegt auf der Hand, dass eine Beteiligung an der Entwicklung von Bildungsangeboten auf DQR-Niveau 7 (Masterabschluss) konkret geprüft werden sollte.

Schlussbemerkung

Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen hat bereits bei seiner Konstituierung vor 25 Jahren differenzierte Bildungsperspektiven und Fragen des lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens fokussiert. Betrachten wir die aktuellen Entwicklungen sowohl zur Anschlussfähigkeit beruflicher Bildung an das Hochschulsystem als auch die Weiterführung beruflicher Bildungswege im tertiären Bildungsbereich, ist aus heutiger Sicht festzustellen, dass die damaligen Entscheidungen und die konzeptionelle Ausgestaltung des Berufskollegs zielführend waren.

Gleichwohl ist – wie mit den beiden hier zitierten Beispielen gezeigt werden kann – gerade die berufliche Bildung mit starken Veränderungs- und Entwicklungsprozessen verbunden. Dies gilt ganz besonders für die Bildungsgänge der Anlage E und die Erschließung neuer Bildungsniveaus, wie im letzten Beispiel der noch gestaltungsoffenen

beruflichen Masterprogramme aufgezeigt werden kann. Nicht nur hinsichtlich der Durchlässigkeit auf der Bachelor-Ebene, sondern auch hier entsteht die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit mit dem Hochschulsystem konsequent auszubauen. Dies gilt bereits für die studienqualifizierenden Bildungsprogramme und damit verbundene zuverlässige und transparente Übergangsperspektiven von der beruflichen in die akademische Bildung, was für die Attraktivität beruflicher Bildung insgesamt von großer Bedeutung ist. Das gilt aber gerade auch für die neu entstehenden Herausforderungen; hier liegt auf der Hand, dass durch die Zusammenarbeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung neue Potenziale erschlossen werden könnten, mit denen eine Qualifikation mit dem Zusatz „Professional“ überzeugend ausgestaltet wird.

Der Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen ist zu empfehlen, die Berufskollegs auf diesem Wege zu begleiten, bei neuen Wegen zu unterstützen und ihre Kompetenz für neue Entwicklungen zu nutzen.

Literatur

- APO-BK (2023): Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg) vom 26. Mai 1999 i. d. F. vom 20.03.2023.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Bielefeld: wbv.
- BBiG (2023): Berufsbildungsgesetz vom 4.5.2020 i. d. F. vom 16.08.2023.
- berufsbildung.nrw.de (2024): Bildungsgänge/Bildungspläne – Fachschule (Anlage E) – Beschreibung der Bildungsgänge. Online unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/fachschule-anlage-e/beschreibung-der-bildungsgaenge/index.html> (27.02.2024)
- DABeKom (o. J.): Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Online unter <https://www.dabekom.de> (06.03.2024).
- Förtsch, K. (2019): Niveaustufenvergleich des individuellen Fachinteresses für ingenieurwissenschaftliche Kerndisziplinen. Orientierungsprozesse bei Schüler:innen des Beruflichen Gymnasiums. In: Bünning, F. et al.: Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv, S. 149–161.
- Jenewein, K. (2016): Berufliches Gymnasium für Ingenieurwissenschaften. Grundüberlegungen, inhaltliche Konzeption und curriculare Umsetzung am Beispiel der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“ Nr. 90. Magdeburg: Universität. Online unter <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2021-093> (27.02.2024).
- Jenewein, K. (2023): Handlungskonzept „Reziproke Durchlässigkeit“. In: Lernen und Lehren 152/2023, S. 147–156.

- Jenewein, K., Domjahn, J. & Unger, A. (2017): *Situierendes Lernen im beruflichen Gymnasium für Ingenieurwissenschaften – Eine Handreichung für Curriculumentwicklung und Unterrichtspraxis*. Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“ Nr. 91. Magdeburg: Universität. Online unter <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2021-094> (27.02.2024).
- Jenewein, K. & Klemme, M. (2019): *Berufliches Gymnasium für Ingenieurwissenschaften – Konzeption und Erfahrungen mit der Implementierung eines neuen Bildungsgangs*. In: Bünning, F. et al.: *Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften*. Bielefeld: wbv, S. 133–148.
- KMK (2002): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002.
- KMK (2008): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.
- KMK (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- KMK (2021): *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz i. d. F. vom 16.12.2021.
- KMK (2023): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland (Diagramm)*. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/de_2023.pdf, (27.02.2024).
- Kutscha, G. (2023): *Die Kollegstufe als umfassender Versuch zur Neugestaltung der Sekundarstufe II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration – Konzept, Umsetzung und Perspektiven*. In: Denk-doch-mal.de – Das Online-Magazin. Online unter <https://denk-doch-mal.de/guenter-kutscha-die-kollegstufe-als-umfassender-versuch-zur-neugestaltung-der-sekundarstufe-ii-unter-dem-anspruch-von-gleichwertigkeit-und-integration-konzept-umsetzung-und-perspektiven> (27.02.2024).
- LZV (2021): *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016, geändert durch Verordnung vom 18. Juni 2021*.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a): *Anrechnung von hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsgangs der Fachrichtung Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbautechnik oder Sozialpädagogik*. Runderlass vom 9. November 2021.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b): Anrechnung von hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsgangs der Fachrichtung Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbautechnik oder Sozialpädagogik. Präsentation vom 9. November 2021. Online unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/anrechnung_neu.pdf (06.03.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): Berufsfachschule für Ingenieurtechnik. Online unter <https://www.schulministerium.nrw/berufsfachschule-fuer-ingenieurtechnik> (06.03.2024).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Abschlussbericht zum Schulversuch Berufsfachschule Ingenieurtechnik, Versuchszeitraum: Schuljahre 2019/2020 bis 2023/2024. Düsseldorf.
- Pascoe, C., Zechiel, O., Müller, M. L., Frenz, M. & Jenewein, K. (2023): Reziproke Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Neue Anforderungen an das Fachschul- und Hochschulsystem. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974351>
- Projekt ReziprAn (2021): Pauschale Anrechnung von in vorgängigen Studiengängen erworbenen Qualifikationen auf Fachschulbildungsgänge am Berufskolleg in NRW gemäß Verwaltungsvorschrift zu § 4 Absatz 4 APO-BK – Anlage E. Online unter https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/handreichung_pauschales_anrechnungsverfahren_11-2021.pdf (06.03.2024)
- Winkler, F. (2019): Struktur und Ausprägung des ingenieurwissenschaftlichen Selbstkonzepts als fachspezifische Determinante beruflicher Orientierungsprozesse bei Schüler:innen des Beruflichen Gymnasiums. In: Bünning, F. et al.: Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv, S. 163–178.
- Zechiel, O. (2023): Berufliche und akademische Bildung – die Sicht der Fachschulen für Technik. In: Lernen und Lehren 152/2023, S. 136–141.

Bildungswege zur Fachkraft: Durchlässigkeit im Fachbereich Sozialwesen des Berufskollegs

BRIT ALBRECHT

„Nach meinem nicht fortgeführten Studium war der Quereinstieg in die Fachschule für Sozialpädagogik die beste Entscheidung! (...)

Ich bin so stolz, dass ich nach der Ausbildung zur Sozialassistentin die Fachschule für Heilerziehungspflege noch absolviert habe. Es war nicht immer einfach! Jetzt könnte ich sogar noch studieren! (...)

Die Weiterbildung zur Motopädin war nach acht Jahren Berufstätigkeit ein Glücksfall. Eine Teilzeitausbildung, die Arbeit in der Sozialpsychiatrie und nicht zuletzt mein Familienleben waren ganz gut miteinander zu vereinbaren. (...)

Gut, dass ich nach einem halben Jahr im Berufspraktikum schon als Fachkraft in meinem Kindergarten eingestellt wurde. So konnte ich meine Umschulung mit Familie doch recht gut bewältigen.“

Die Aussagen von Absolventinnen und Absolventen einer Weiterbildung im Fachbereich Sozialwesen spiegeln die Vielfältigkeit von erfolgreichen Bildungsbiografien wider, die mithilfe von strukturierten Regelungen zur Durchlässigkeit im Fachbereich Sozialwesen geschaffen wurden. Die Diversität von individuellen Bildungswegen wird in der beruflichen Bildung als Chance für die Lernenden begriffen und nimmt Bezug auf gesellschaftliche Entwicklung und Bedarfe. Die beruflichen Weiterbildungen im Fachbereich Sozialwesen an den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen tragen mit ihrer ständigen Weiterentwicklung diesem Gedanken Rechnung.

Weiterbildungswege an den Fachschulen des Sozialwesens

In Nordrhein-Westfalen bieten die Fachschulen in den Berufskollegs – in der Regel aufbauend auf eine berufliche Erstausbildung und Berufserfahrung – eine berufliche Weiterbildung in verschiedenen Fachbereichen an.

Im Fachbereich Sozialwesen werden die Berufsabschlüsse in den Fachrichtungen Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege, Heilpädagogik und Motopädie erworben. Die Fachkräfte arbeiten beispielsweise in Tageseinrichtungen für Kinder, im Offenen Ganztag, in Jugendwohngruppen, in multiprofessionellen Teams des gemeinsamen Lernens, in Wohneinrichtungen für Seniorinnen und Senioren oder in Frühförderstellen. Im Jahr 2023 befanden sich 25.593 Studierende in einer Weiterbildung zur Erzie-

herin/zum Erzieher (20.867), zur Heilerziehungspflegerin/zum Heilerziehungspfleger (4.122), zur Heilpädagogin/zum Heilpädagogen (450), zur Motopädin/zum Motopäden (154) im Fachbereich Sozialwesen und 4.107 angehende Fachkräfte im Bildungsgang Erzieherin/Allgemeine Hochschulreife im Fachbereich Gesundheit und Soziales an einem Berufskolleg im Land Nordrhein-Westfalen (Amtliche Schuldaten Oktober 2023).

Die Fachschulen als Weiterbildungseinrichtungen stehen grundsätzlich Interessentinnen und Interessenten offen, die die folgenden Voraussetzungen mitbringen: eine abgeschlossene Berufsausbildung in der Fachrichtung und ein entsprechender Berufsschulabschluss und eine mindestens einjährige Berufserfahrung in dem entsprechenden Ausbildungsberuf. Eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens fünf Jahren kann anstelle des Berufsabschlusses und des Berufsschulabschlusses anerkannt werden. Einschlägige Ausbildungsberufe sind beispielsweise die Ausbildungen zur Staatlich geprüften Kinderpflegerin/zum Staatlich geprüften Kinderpfleger, zur Staatlich geprüften Sozialassistentin/zum Staatlich geprüften Sozialassistenten an den zweijährigen Berufsfachschulen des Berufskollegs. Für die Fachschulen des Sozialwesens werden die Eingangsvoraussetzungen in der Verordnung über Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs konkretisiert (<https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf/01.03.2024>).

Die Studierenden absolvieren die Fachschule des Sozialwesens in der Vollzeitform in der Regel in drei Jahren und schließen diese mit der staatlichen Anerkennung ab. Die Fachschulen für Heilpädagogik und Motopädie werden entsprechend ihrer vorgesehenen Stundenzahl in Vollzeitform in einem bzw. anderthalb Jahren absolviert.

Mit dem Bestehen der Abschlussprüfung in den Fachschulen für Heilerziehungspflege und für Sozialpädagogik sowie einem erfolgreichen Besuch eines Zusatzangebotes kann die Fachhochschulreife erlangt werden (vgl. Kap. 2).

Die Studierenden entwickeln in diesem Fachbereich erweiterte berufliche Handlungskompetenzen, die sie für Aufgaben mit Führungsverantwortung in den Arbeitsfeldern des Sozialwesens qualifizieren. Sie übernehmen nach einem erfolgreichen Abschluss z. B. Leitungsaufgaben in Tageseinrichtungen für Kinder, Beauftragungen für fachspezifische Bildungsangebote im Rahmen der Qualitätsentwicklung und Leitungen von sozialen Einrichtungen.

Als Teil einer bundesweiten Qualifikationsstrategie ist es gelungen, das Niveau der Qualifikationen kompetenzorientiert zu beschreiben und sich so an Vorgaben des DQR und der EU im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens zu orientieren. Unter der Leitung des Ministeriums für Bildung in Nordrhein-Westfalen wurden in länderübergreifenden Arbeitsgruppen die kompetenzorientierten Qualifikationsprofile für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011) und die Fachschulen für Heilerziehungspflege (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2021) sowie der Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020) als bundeseinheitliche Vorgaben für die Gestaltung länderspezifischer Rahmenrichtlinien entwickelt. Die Weiterbildungen in den Fachschulen für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege sind in ihrem jeweiligen Curriculum kompetenzorientiert struk-

turiert. Dabei orientieren sie sich an der Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Die genannten Rahmenvorgaben sichern das Niveau der jeweiligen Weiterbildungen im Sinne von Qualitätsstandards und die länderübergreifende Durchlässigkeit ab.

Die erweiterten beruflichen Kompetenzen für die Fachrichtungen Heilpädagogik und Motopädie werden in den jeweiligen Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen abgebildet und orientieren sich ebenfalls an den Qualitätsstandards für Weiterbildungen. (vgl. Rahmenvereinbarung über Fachschulen; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 16.12.2021; Microsoft Word – RVFS21-12-16Nr430.docx (kmk.org)/ 01.03.2024)

Durchlässigkeit bei der Gestaltung der Weiterbildung an Fachschulen als Zukunftsaufgabe

Die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem ist in den letzten Jahren deutlich in den Fokus der Bildungspolitik gerückt. Ziel ist es, Barrieren abzubauen und Übergänge zu optimieren, um individuell gestaltetes lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Im Zukunftsvertrag für Nordrhein-Westfalen wird die Bedeutung einer durchlässigen Aus- und Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe von Berufskollegs und Weiterbildungspartnerinnen und -partnern für wesentliche bildungspolitische und gesellschaftliche Zukunftsaufgaben benannt:

„Für uns sind die akademische und die berufliche Bildung gleichwertig. Insbesondere mit Blick auf den aktuellen Fachkräftebedarf werden wir die duale Ausbildung und die Berufsschulen stärken. (...) Dafür stärken wir die Attraktivität sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Nur wenn die Menschen die Chancen nicht nur der akademischen, sondern gleichwertig die der beruflichen Bildung ergreifen, gelingt die Fachkräftesicherung, um Herausforderungen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Klimawandel und soziale Teilhabe begegnen zu können.“ (Zukunftsvertrag_CDU-GRUeNE_Vorder-und-Rueckseite.pdf (gruene-nrw.de)/01.03.2024)

Damit sind die wesentlichen gesellschaftlichen Herausforderungen benannt, die einer Weiterentwicklung durchlässiger Aus- und Weiterbildungsstrukturen bedürfen. Mit Blick auf die Fachschulen des Sozialwesens sind diese über die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung hinaus weiter zu konkretisieren und der Blick auf den Zugang in die Weiterbildung und die Unterstützung individueller Wege durch die Weiterbildung an einer Fachschule im Bereich Sozialwesen zu schärfen:

Um dem anhaltenden Fachkräftemangel im Bereich Sozialwesen entgegenzuwirken, bedarf es der individuellen Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen aus affinen Berufs- und Studienfeldern, um Interessentinnen und Interessenten den Zugang zur Weiterbildung an einer Fachschule zu erleichtern.

Die sozialpädagogischen Arbeitsfelder bilden den Wandel gesellschaftlicher Entwicklungen ab: Eine Kindheit und Jugend, u. a. geprägt durch verschiedene weltpolitische Ereignisse sowie vielfältige Erfahrungen in medialen Lebenswelten, die nicht nur mehrere Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen, sondern auch Desintegrationspotenziale verstärken, stellen sozialpädagogische Fachkräfte vor neue Herausforderungen. Im Arbeitsfeld Tätige benötigen fachlich und zeitlich passende Weiterbildungsangebote, die ihnen die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen ermöglichen.

Aktuell zugewanderten Menschen mit affiner Berufsbiografie müssen auch berufliche Perspektiven in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern eröffnet werden. Das Erlernen der deutschen Sprache und die Anerkennung ihrer bereits erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen sind eine Grundlage für die Eingliederung in die Weiterbildung an den Fachschulen des Sozialwesens.

In den Fachschulen des Sozialwesens werden zusammenfassend die folgenden Dimensionen systematisch in den Blick genommen, kontinuierlich weiterentwickelt und damit zielgerichtet Durchlässigkeit ermöglicht.

1 Die Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten

In den letzten Jahren wurden für alle Weiterbildungen im Fachbereich Sozialwesen die Zugangsmöglichkeiten mit Blick auf die erforderliche Kompetenzentwicklung überprüft. Auf diesem Wege wurden beispielsweise die Zugänge für Bewerberinnen und Bewerber mit abgeschlossenen nicht einschlägigen Berufsausbildungen und für solche mit Hochschulzugangsberechtigung vereinfacht. Sie können unter rechtlich definierten Bedingungen, die einen erfolgreichen Besuch des Fachschulbildungsgangs erwarten lassen, aufgenommen werden. (vgl. § 28 APO-BK Anlage E, <https://bass.schulwelt.de/pdf/3129.pdf> /01.03.2024). Schülerinnen und Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung haben damit die Möglichkeit, im Anschluss an ihren Schulabschluss die erforderlichen einschlägigen beruflichen Kompetenzen nachzuweisen, um im selben Jahr in die Weiterbildung einzutreten. Dies bedeutet für sie die Zeitersparnis von einem Jahr.

Um dem akuten Fachkräftemangel in verschiedenen Arbeitsfeldern zu begegnen, werden bis zur Aufnahme in das Schuljahr 2024/25 viele Berufe für die Aufnahme in die Weiterbildung an der Fachschule für Heilpädagogik als gleichwertig anerkannt. Dazu gehören beispielsweise Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten sowie Logopädinnen und Logopäden.

2 Die Anerkennung von hochschulischen Qualifikationen für verschiedene Phasen der Weiterbildung

Seit 2021 können in Nordrhein-Westfalen Qualifikationen aus affinen und bedingt affinen Studiengängen nach einem strukturierten Prüfverfahren für den Einstieg in ein

späteres Halbjahr an den Fachschulen für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege in den Berufskollegs pauschal anerkannt werden. (vgl. BASS 13–73 Nr. 32; <https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf> /01.03.2024) Credits (Leistungspunkte) aus dem Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft – eingeordnet als bedingt affiner Studiengang – können beispielsweise für einen späteren Beginn in der Fachschule für Heilerziehungspflege hilfreich sein. Bei einer Vollzeitweiterbildung besteht die Möglichkeit, mit einer Anerkennung von bis zu 96 Credits in das 4. Halbjahr des Bildungsgangs einzusteigen. Derzeit scheint es so zu sein, dass potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten für die Entscheidung, eine Anrechnung in Anspruch zu nehmen, noch stärkere Unterstützung benötigen. Ein Teil von ihnen entscheidet sich derzeit bewusst gegen diese Möglichkeit und für den Beginn im ersten Weiterbildungshalbjahr. Möglicherweise sind Ursachen in den Erfahrungen mit Abbrüchen von Bildungswegen zu sehen.

3 Die Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen

Die individuelle Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen kann für berufliche oder hochschulisch erworbene Qualifikationen zu einer Verkürzung der Ausbildungswege führen. Die Fachschulen des Sozialwesens beraten Kandidatinnen und Kandidaten mit im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen, basierend auf einer von der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen erstellten Bescheinigung, über berufliche und akademische Verwendungsmöglichkeiten. Nicht selten besteht ein Beratungsbedarf mit dem Wunsch, in ein aus Sicht der Bewerberin/des Bewerbers geregeltes Weiterbildungssystem aufgenommen zu werden, obwohl mit einer Zusatzqualifikation an einer Hochschule ein akademischer Abschluss in der gleichen Zeit zu erreichen wäre. Hier scheint das verständliche Bedürfnis nach sicheren Strukturen und Sicherheit in Bezug auf die Wahl des Abschlusses für die Kandidatinnen und Kandidaten im Vordergrund zu stehen. Berufskollegs können diesen Bedürfnissen in besonderer Weise entsprechen.

Aus Sicht der aufnehmenden Fachschulen können Interessentinnen und Interessenten mit im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen oftmals zielgenauer an Berufskollegs bei der Anerkennung ihrer gewünschten Bildungsabschlüsse in den Fachrichtungen Sozialpädagogik, Heilerziehungspflege und Heilpädagogik unterstützt werden. Mit der Verordnung über die Anerkennung von Befähigungsnachweisen (vgl. BASS 13–33 Nr. 10; <https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf> /01.03.2024) können Antragstellerinnen und -steller auf der Grundlage des Bescheids der zuständigen oberen Schulaufsichtsbehörde, im Falle keiner direkten Berufsanerkennung, über einen individuell gestalteten Anpassungslehrgang bzw. durch eine Eignungsprüfung eine Anerkennung ihrer Bildungsabschlüsse in den drei genannten Fachrichtungen erhalten.

4 Die Verbesserung von Chancengerechtigkeit durch die Eröffnung unterschiedlicher Finanzierungsmöglichkeiten

Für die Finanzierung der Weiterbildung im Fachbereich Sozialwesen wurden in den letzten Jahren drei Möglichkeiten eröffnet, die von den Studierenden je nach persönlicher Bildungsbiografie und Weiterbildungsmodell gewählt werden können:

1. Das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) ist ein Förderangebot für alle, die eine berufliche Weiterbildung anstreben. Es beinhaltet unter anderem Beiträge zum Lebensunterhalt als Vollzuschuss wie auch Zuschüsse für Kinder, die nicht zurückgezahlt werden müssen. Es kann von allen Studierenden vollzeitschulischer Bildungsgänge mit einer definierten Unterrichtsdichte beantragt werden. Konsekutiv Studierende an Fachschulen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen mit einem Berufspraktikum im dritten Weiterbildungsjahr finanzieren mit diesem Modell ihre Weiterbildung.
2. Die staatlichen Fachschulen für Heilerziehungspflege und die Fachschulen für Sozialpädagogik sind seit 2014 AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) zertifiziert. Bezugsberechtigte Kandidatinnen und Kandidaten für eine Umschulung (sogenannte Bildungsgutscheine) können durch die Agentur für Arbeit gefördert werden. Welche Leistungen im Detail gewährt werden können, wird den Antragstellerinnen und -stellern durch die Agentur für Arbeit vorgestellt.
3. Mit der Einrichtung der praxisintegrierten Form der Weiterbildung werden angehende Erzieherinnen und Erzieher und angehende Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger für den praktischen Teil ihrer Weiterbildung in Anlehnung an den TVöD-Prakt. vergütet.
4. Studierende in Teilzeitweiterbildungen werden entsprechend ihrer tariflich vereinbarten Entgelte im Rahmen ihrer Arbeitsverträge vergütet.

Die Aufstellung zeigt, dass die Finanzierung einer Weiterbildung in einer Fachschule des Sozialwesens in Nordrhein-Westfalen inzwischen weitgehend geregelt ist. Prinzipiell stehen allen Interessentinnen und Interessenten Finanzierungsmöglichkeiten zur Verfügung, die sicher ausbaufähig sind. Damit wurde ein wesentlicher Schritt zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit beschritten. Über die Auskömmlichkeit kann an dieser Stelle nicht geurteilt werden. Große Entwicklungsbedarfe sind hinsichtlich der zeitnahen Auszahlung des Aufstiegs-BAföGs und der tariflichen Vergütung im Rahmen der praxisintegrierten Weiterbildung zu sehen.

5 Die Flexibilisierung von Weiterbildungsmodellen und Unterrichtsformen

1. Interessentinnen und Interessenten mit unterschiedlichen Bildungsbiografien und in verschiedenen Lebensphasen interessieren sich für Weiterbildungen im sozialen Bereich. Schulische Vollzeitmodelle bieten für viele – oftmals auch die jüngeren – Studierenden ein geeignetes Weiterbildungsangebot.
2. Eine weitere Möglichkeit der Weiterbildung am Berufskolleg stellt die Ausbildung im Bildungsgang Erzieherin/Erzieher mit zusätzlichem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife dar.
3. Seit vielen Jahren gibt es an sehr wenigen Standorten in Nordrhein-Westfalen auch Teilzeitmodelle, bei denen der Unterricht in Abendform durchgeführt wird, um den Bedürfnissen Berufstätiger gerecht zu werden.
4. Für die Nachfrage nach einer stärker erwachsenengerechten Form der Weiterbildung in den Fachschulen für Sozialpädagogik und für Heilerziehungspflege stellt die Einführung der praxisintegrierten Weiterbildung einen Durchbruch dar. Die steigenden Zahlen der Studierenden in den jeweiligen Bildungsgängen zeigen den deutlichen Zuspruch für diese Organisationsform: Waren 2013 erst 1.269 Studierende in der Fachschule für Sozialpädagogik, sind es 2023 11.465 (Amtliche Schuldaten, Oktober 2023).

6 Die Entwicklung der Weiterbildungswege im Berufspraktikum

Wenn bereits eine erfolgreiche Tätigkeit von drei Jahren in sozialpädagogischen Einrichtungen oder in Einrichtungen der Behindertenhilfe nachgewiesen werden kann und während des fachtheoretischen Weiterbildungsabschnittes und im Fachschulexamen mindestens befriedigende Leistungen erbracht wurden, kann das Berufspraktikum auf Antrag auf bis zu sechs Monate verkürzt werden. Um beispielsweise Familienzeiten mit der Weiterbildung gut verbinden zu können, ist es möglich, das Berufspraktikum in Teilzeit zu absolvieren. Die Teilzeitvariante wird von Eltern regelmäßig in Anspruch genommen.

7 Die Eröffnung von Anrechnungsmöglichkeiten für eine aufbauende akademische Bildung

In den letzten Jahrzehnten haben sich viele Verzahnungen akademischer und beruflicher Strukturen etabliert. Berufliche Kompetenzentwicklung wird mit wissenschaftlichem Arbeiten verbunden. Studierende der Fachschulen des Sozialwesens steigen selbstverständlich in höhere Semester affiner Studiengänge ein. Beispielsweise kann

Studierenden der Fachschule für Motopädie in Unna aufgrund einer Kooperationsvereinbarung mit der Hochschule Emden/Leer der erfolgreiche Abschluss der Weiterbildung als erste Studienphase des Studiengangs „Interdisziplinäre Physiotherapie-Motologie-Ergotherapie“ anerkannt werden. Danach kann der Studiengang nach nur drei Fachsemestern abgeschlossen werden. Damit verringert sich die Studiendauer um die Hälfte der Regelstudienzeit bis zu einem B. A.-Abschluss. (vgl. www.hs-emden-leer.de/ 01.03.2024) Der Zugang von Studierenden einer Fachschule in eine Hochschule ist in der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZZVO) geregelt. Auch wenn es in der Umsetzung durchlässiger Strukturen zwischen den Hochschulen große Unterschiede aufgrund der Hochschulautonomie gibt, so hat sich die Anerkennung beruflicher Kompetenzen für Hochschulstudien etabliert – auch im Bereich Sozialwesen.

Das Konzept des lebenslangen Lernens ist ein wesentlicher Motor für die kompetenzorientierten Reformen in den europäischen Bildungssystemen. Die Schaffung einheitlicher Referenzrahmen (vgl. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/> 01.03.2024) soll Mobilität unterstützen und anschlussfähige Bildungsprozesse über Ländergrenzen hinweg ermöglichen. Nicht wo etwas gelernt wurde, sondern was, sollte maßgeblich für die Eingruppierung sein. Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wird das Ziel verfolgt, alle Berufs- und Studienabschlüsse so zu systematisieren, dass das Niveau der Tätigkeiten im Berufsfeld abgebildet wird. Der DQR ist mit Bezug zum EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) in acht Niveaustufen eingeordnet. Die Meister-, Technikerabschlüsse – also auch die Abschlüsse in den Weiterbildungen zur Erzieherin/zum Erzieher, zur Heilerziehungspflegerin/zum Heilerziehungspfleger und zur Heilpädagogin/zum Heilpädagogen – sind dem Level 6 zugeordnet. Ihnen wird ebenfalls der Titel „Bachelor Professional im Sozialwesen“ zuerkannt. Im Vergleich mit den Einstufungen der Hochschulabschlüsse führt der DQR aus, dass die hochschulischen BA-Abschlüsse und die fachschulischen Abschlüsse zwar nicht gleichartig, aber gleichwertig sind und deshalb derselben Niveaustufe zugeordnet werden. (vgl. Erzieher (Staatlich anerkannter)/Erzieherin (Staatlich anerkannte) – Bachelor Professional im Sozialwesen – Deutscher Qualifikationsrahmen (dqr.de/) 01.03.2024)

8 Die Vereinheitlichung der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland durch die Implementierung von verbindlichen, kompetenzorientierten Qualifikationsprofilen in den Fachschulen für Sozialpädagogik und für Heilerziehungspflege

Im DQR lauten die Indikatoren für Kompetenzen auf Niveaustufe 6 beispielsweise sinngemäß:

Die Fachkraft verfügt über Kompetenzen zur Bearbeitung umfassender beruflicher Aufgaben und zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in beruf-

lichen Tätigkeiten. Die Anforderungsstruktur der beruflichen Herausforderungen ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet. Sie verfügt über breites und integriertes Wissen und ein breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Problemstellungen im beruflichen Tätigkeitsfeld. Sie arbeitet eigenverantwortlich in Expertenteams und gestaltet Arbeitsprozesse nachhaltig (vgl. <https://www.dqr.de/01.03.2024>).

Auf dieser Niveauebene wurden für die Weiterbildung in den Fachschulen für Heilerziehungspflege und für Sozialpädagogik berufliche Handlungskompetenzen in definierten beruflichen Handlungsfeldern beschrieben, die das jeweilige Berufsprofil von Erzieherinnen und Erziehern und Heilerziehungspflegerinnen und -pflegern repräsentieren. Die kompetenzorientierten Qualifikationsprofile unterstützen damit die Professionalisierung des Berufsbildes und der Weiterbildung in der gesamten Bundesrepublik.

Transparente Darstellungen eröffnen vertikale und horizontale Anschluss- und Anerkennungsmöglichkeiten. In die Fachschulen des Sozialwesens für Sozialpädagogik und für Heilerziehungspflege werden Absolventinnen und Absolventen mit Bildungsabschlüssen auf DQR-Niveaustufe 4 und 5 (vgl. APO-BK Anlage E; <https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf>/ 01.03.2024) mit zusätzlichen beruflichen Kompetenzen aufgenommen. Durch eine differenzierte Gestaltung des kompetenzorientierten Curriculums mit Möglichkeiten der Spezialisierung – beispielsweise in den Wahlfächern und im Fach Projektarbeit – können die Studierenden ihre unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten einbringen und so eine eigene Profilbildung aufbauen.

Viele Jahre bedeutete der Wechsel in ein anderes Bundesland während einer Weiterbildung für die Studierenden eine große Herausforderung. Nicht nur die Weiterbildungsmodelle unterschieden sich von Bundesland zu Bundesland, sondern auch die Qualifikationsanforderungen. Wenn man von Hamburg nach Gelsenkirchen zog, wurde in Absprache mit der oberen Schulaufsicht an Berufskollegs schon immer wohlwollend nach Möglichkeiten gesucht, die begonnene Weiterbildung weiterzuführen. Strukturen oder Qualitätsmaßstäbe, die eine gesteuerte Durchlässigkeit unterstützt hätten, fehlten. Mit den beiden bundesweit abgestimmten kompetenzorientierten Qualifikationsprofilen für die Fachschule für Sozialpädagogik und für Heilerziehungspflege haben Berufskollegs nun die Möglichkeit, Studierende auf der Grundlage von Leistungsdokumentationen fachlich zielgenau zu beraten, damit diese ihre Bildungswege anschlussfähig und erfolgreich fortführen können.

Individuelle Bildungswege am Berufskolleg durch Schulentwicklung eröffnen

Darüber hinaus sind für die Unterstützung individueller Wege in der beruflichen Bildungsbiografie an den Berufskollegs positive Faktoren zu betrachten, die beispielsweise ihre Wirkung durch Angebote der staatlichen Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte, durch das Einrichten von Schulversuchen und die Initiierung spezifischer Bildungspro-

gramme des Landes regional unterschiedlich entfalten können. Beispielsweise zu nennen sind die Aufbaubildungsgänge, die als ergänzende Lernangebote in einigen Berufskollegs die Möglichkeit eröffnen, weitere Qualifikationen und Abschlüsse zu erwerben. (vgl. Berufsbildung NRW – Bildungsgänge/Bildungspläne – Fachschule (Anlage E) – Aufbaubildungsgänge/01.03.2024)

Berufskollegs haben die Möglichkeit, die Durchlässigkeit für die Studierenden der Fachschulen in den Blick zu nehmen, indem sie geeignete Leitziele und Maßnahmen im Schulprogramm verankern. Beispiele dafür wären:

Für die Dimension Professionalisierung (Lehrerbildung) ist das Kriterium *„Lehrkräfte entwickeln ihre beruflichen Kompetenzen im Rahmen von Fort- und Weiterbildung kontinuierlich weiter.“* (Referenzrahmen NRW – 4 Professionalisierung/01.03.2024) aufgeführt. Durchlässigkeit zu gestalten, hängt auch immer mit der Frage zusammen, welche Wertigkeit diesem Thema von Schulleitungen und Lehrkräften beigemessen wird. Die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen legt einen großen Schwerpunkt auf das Thema „Heterogenität am Berufskolleg“ in all seinen Facetten. Hier wird durch Fort- und Weiterbildung die Möglichkeit eröffnet, Diversität zu verstehen und eigenes fachlich-pädagogisches Handeln weiterzuentwickeln. Ein Beispiel wäre die Implementierung des sprachsensiblen Unterrichts.

Unter der Dimension Lehren und Lernen (Bildungssprache und sprachsensibler (Fach-) Unterricht) ist das Kriterium *„Die Schule fördert den Erwerb der Bildungssprache systematisch und koordiniert.“* (Referenzrahmen NRW – 2 Lehren und Lernen/01.03.2024) aufgeführt. An Berufskollegs können sich in Prüfungsphasen oder während der Praktikumszeiten planbar zeitlich definierte Ressourcen ergeben, die für die Unterstützung im Fach Deutsch/Kommunikation von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte eingesetzt werden. An manchen Fachschulen des Sozialwesens werden auch Anrechnungsstunden für individuelle Förderung in diesem Bereich genutzt.

Für die Dimension Lehren und Lernen (Lehren und Lernen im digitalen Wandel) wird das Kriterium *„Die Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen werden reflektiert eingesetzt und lernförderlich genutzt.“* (Referenzrahmen NRW – 2 Lehren und Lernen/01.03.2024) aufgeführt. Beispielsweise muss in der Fachschule für Motopädie digitalisierter Distanzunterricht gleichzeitig auf die Entwicklung digitaler Schlüsselkompetenzen und auf die Erhöhung von Durchlässigkeit abzielen. Studierende dieser Fachschule haben oftmals eine längere Berufsbiografie hinter sich; sie sind nicht selten in einer Familienphase mit jungen Kindern, haben weite Anreisewege und benötigen für sie passende Lern- und Arbeitsstrukturen. Hier können Videokonferenzen mit kollaborativen Arbeitsgruppen eine geeignete Weiterbildungsstruktur anbieten.

Für die Dimension Lehren und Lernen (Feedback und Beratung) wird das Kriterium *„Die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten und ggf. Ausbildungsbetriebe werden systematisch in Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsangelegenheiten beraten.“* (Referenzrahmen NRW – 2 Lehren und Lernen/01.03.2024) aufgeführt. Besonders an Fachschulen des Sozialwesens werden sehr strukturiert Beratungen in Studiengruppen und mit Weiterbildungspartnerinnen und -partnern im Jahresplan verankert, um

individuelle Kompetenzentwicklungen zu reflektieren, mögliche Probleme, aber auch besondere Fähigkeiten in den Fokus zu nehmen. Da die Studierenden einer Lerngruppe mit ihren sehr heterogenen Bildungsbiografien die Weiterbildungen individuell unterschiedlich absolvieren, benötigen sie auch ganz unterschiedliche Impulse und Unterstützung. So können zwei Lernende im Berufspraktikum in einem Anpassungslehrgang zur Lerngruppe gehören. Sie erhalten zusätzlich noch nach ihren Bedarfen ermittelten Unterricht. Auch wenn sie Teil der Lerngruppe sind, haben sie noch zusätzliche Aufgaben zu bewältigen, bei denen sicher andere Fragen auftauchen als bei einer Berufspraktikantin oder einem Berufspraktikanten, die oder der die Weiterbildung auf ein halbes Jahr verkürzen konnte. Letztere benötigen möglicherweise auch eine spezifische Beratung für mögliche Weiterbildungen im Berufsfeld an einem Berufskolleg oder an einer Hochschule.

Um an Weiterbildung Interessierten individuelle Bildungswege zu ermöglichen, greifen Unterstützungsmöglichkeiten am Berufskolleg schon früher. Hier ist der Blick auf die einjährigen und zweijährigen Berufsfachschulen in der Fachrichtung Erziehung und Soziales und die Berufsfachschulen Kinderpflege und Sozialassistentin in der Fachrichtung Gesundheit/Erziehung und Soziales zu richten. In den Berufsfachschulen liegt der Fokus beispielsweise eher auf der individuellen Bildungsbegleitung durch fachliche Beratung und Lerncoaching, durch Schulsozialarbeit, Unterstützung bei der Entwicklung der Bildungssprache und Begleitung bei der Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen in der sozialpädagogischen Praxis. Bildungserfolge für die Lernenden können in diesen Bildungsgängen Ausgangspunkte für die Entwicklung individueller Weiterbildungsziele an den Fachschulen des Sozialwesens sein. Für die Berufsfachschulen Kinderpflege und Sozialassistentin wurde ebenfalls die Möglichkeit eröffnet, diese Bildungsgänge in praxisintegrierter Form zu führen. Erste Absolventinnen und Absolventen dieser Organisationsform der Berufsfachschule äußern sich überwiegend positiv über die Ausbildungsform. Wegen der hohen Anforderungen an Eltern in Ausbildung mit langen Berufsfachschultagen und beruflicher Praxis muss über die Weiterentwicklung der Ausbildungsstrukturen und/oder flankierende Unterstützungsmaßnahmen in der Kinderbetreuung nachgedacht werden. Dies ist insbesondere unter dem Aspekt der Gleichstellung und dem Abbau von Bildungsbarrieren wichtig.

Fazit

In den Fachschulen des Sozialwesens wurden im letzten Jahrzehnt viele Anschlussmöglichkeiten eröffnet und Übergänge erleichtert, um Bildungswege individuell gestalten zu können. Modelle der Verzahnung und Möglichkeiten der Anrechnung und der Anerkennung stehen Interessentinnen und Interessenten mit verschiedenen Zugangsvoraussetzungen offen. Die Durchlässigkeit im Fachbereich Sozialwesen entwickelt sich im Feld der beruflichen Weiterbildung in vielen Facetten beispielhaft.

Ziel der Weiterbildung ist die Entwicklung der umfassenden beruflichen Handlungskompetenzen für die sozialpädagogischen Arbeitsfelder. Die transparente Dar-

stellung der beruflichen Qualifikationen ist eine wesentliche Grundlage für die Weiterentwicklung von fachlich fundierten Anerkennungen und Anrechnungen, die die Qualität des jeweiligen Berufsabschlusses abbilden und sichern.

Für Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen des Sozialwesens sollten weitere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden, die ihnen Karrierechancen in den sozialpädagogischen Berufen ermöglichen. Ein Master Professional Sozialwesen könnte als Weiterbildungsmöglichkeit im Rahmen des Referenzrahmens abgebildet werden. Alle Fachschulen des Sozialwesens können mit ihren jeweils eigenen Zielrichtungen bei der Konstruktion einen Beitrag in diesem Prozess der Professionalisierung leisten.

Die Anrechnung von im Berufsfeld erworbenen Kompetenzen könnte gemeinsam mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern in der sozialpädagogischen Praxis stärker in den Blick genommen werden, wenn geeignete Instrumente zur Dokumentation und Richtlinien zur Anerkennung zur Verfügung stehen. Einen Ansatz dafür findet man in der Beschreibung von beruflichen Aufgaben mit kompetenzorientierten Erwartungshorizonten im Rahmen der Praktika in der jeweiligen Fachschule.

Das Schaffen von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit bleibt ein wesentliches Thema. Neue Unterrichtsmodelle unter Nutzung digitaler Lernformen werden mit der Veränderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung (vgl. MMV18-2182.pdf (nrw.de)/ 01.03.2024) entstehen. Die Bedürfnisse von Eltern und berufstätigen Studierenden müssen in diesem Zusammenhang stärker in den Blick genommen werden.

Besonders für Eltern in Weiterbildung und ihre Familien sollten die Lebens- und Arbeitsbedingungen an den Berufskollegs weiterentwickelt werden. Denkbar wären verschiedene Modelle der Kindertagesbetreuung in räumlicher Nähe zum Berufskolleg, die die Bildung und Betreuung der Kinder und täglich harmonische Übergänge von der Weiterbildung in die Familienzeit ermöglichen.

Grundlegend für alle Lernenden sind auskömmliche Finanzierungen während der Aus- und Weiterbildung. Die Auszahlung des Aufstiegs-BAföGs muss so zeitnah erfolgen, dass Studierende tatsächlich unabhängig von Zuwendungen ihren Lebensunterhalt bestreiten können und dies nicht erst viele Monate nach Beginn der Weiterbildung. Für die weitere Entwicklung der praxisintegrierten Weiterbildung müssen dauerhaft Mittel bereitgestellt werden, um eine tarifliche Bezahlung aller Interessentinnen und Interessenten durch die Träger der Einrichtungen und das Bereitstellen von Praktikumsplätzen zu gewährleisten.

Studierende mit erhöhten Bedarfen müssen stärker in den Blick genommen werden. Beratung und individuelle Bildungsbegleitung im Rahmen eines durch Sozialarbeiterinnen und -arbeiter geführten Fallmanagements sollte von Beginn an in der Weiterbildung verankert werden, um individuelle Bedarfe und manche Startschwierigkeit zu beheben.

Eine aktive Planung und Gestaltung von Zuwanderung in die Weiterbildung ist in den meisten Fachschulen des Sozialwesens noch Zukunftsmusik. Für eine aktive Anwerbung von Menschen aus unterschiedlichen Ländern bedarf es eines Abbaus verschiedener Barrieren: Dazu gehören beispielsweise Wohnmöglichkeiten und Ressour-

cen für Sprachkurse. Auch fachlich müssen sich Lehrkräfte in der Weiterbildung auf Interessierte aus unterschiedlichen Ländern der Welt vorbereiten. Gerade im sozialpädagogischen Arbeitsfeld sind Fragen der Durchlässigkeit für Lehrkräfte an Fachschulen des Sozialwesens auch damit verbunden, unterschiedliche Weltbilder und pädagogische Ideen wahrzunehmen und individuelle Wege hin zu demokratischen Wertvorstellungen unter Anerkennung individueller Kompetenzen wertschätzend zu begleiten. Institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung basiert auf demokratischen Grundwerten. Fachkräfte in sozialpädagogischen Einrichtungen haben den gesellschaftlichen Auftrag, diese als ihre Ziele in ihr berufliches Handeln zu integrieren. Daraus ergibt sich ein hoher Anspruch an Lehrkräfte an Fachschulen des Sozialwesens, die Entwicklung einer professionellen Haltung zukünftiger Fachkräfte förderlich zu begleiten. Studierende sind Träger unterschiedlicher Wertsysteme und Erziehungsvorstellungen, die sie soziokulturell erworben haben. Lehrkräfte geben Raum, demokratische Wertvorstellungen am Berufskolleg zu erfahren, und begleiten Studierende dabei, sich der Bedeutung von Demokratieerziehung bewusst zu werden.

Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsinhalt der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung stärken

Das Projekt EmMa^M-Fachschule

JULIA BRUNS, HEDWIG GASTEIGER, BERND LASTERING, THERESA SCHOPFERER
UND DETLEF ZECH

Einleitung

Das Berufskolleg vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz und bereitet sie auf ein lebensbegleitendes Lernen vor. Es qualifiziert die Schülerinnen und Schüler, an zunehmend international geprägten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten. Diese Bildungsziele gelten für alle Bildungsgänge der Berufskollegs und sind damit neben den Inhalten für das jeweilige Berufsziel maßgeblich für die curriculare Ausgestaltung des spezifischen Bildungsgangs. Die Vermittlung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz erfolgt in einer Berufsausbildung in Abstimmung mit den weiteren an der Berufsausbildung beteiligten Partnern, z. B. den Betrieben im Rahmen einer Ausbildung im dualen System der Berufsausbildung. Hierbei sind die verschiedenen Ordnungssysteme (betriebliche Ausbildungsordnung, schulischer Lehrplan) aufeinander abgestimmt und weisen den beteiligten Ausbildungseinrichtungen Aufgaben zu.

Für die sozialpädagogischen Ausbildungsberufe, z. B. den Beruf Erzieherin oder Erzieher, besteht die Besonderheit, dass diese in die Kulturhoheit der Länder fallen und die Ausbildungsverantwortung für diese vollzeitschulischen Bildungsgänge von den Berufskollegs getragen wird. Daher stehen die Länder in der Verantwortung, die curriculare Ausgestaltung des Bildungsgangs mit sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen in Einklang zu bringen. Der gesetzlich verankerte Anspruch auf eine Kindertagesbetreuung und die inhaltlichen Vorgaben für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen haben zu gravierenden Veränderungen bei der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen geführt. Ein zentrales Element der inhaltlichen Arbeit ist die Umsetzung der Bildungsgrundsätze in der Kindertagesbetreuung. Diese benennen die folgenden 10 Bereiche: Bewegung (1), Körper, Gesundheit und Ernährung (2), Sprache und Kommunikation (3), Soziale und (inter-)kulturelle Bildung (4), Musisch-ästhetische Bildung (5), Religion und Ethik (6), Mathematische Bildung (7), Naturwissenschaftlich-technische Bildung (8), Ökologische Bildung (9), Medien (10).

Sozialpädagogische Berufe werden erfahrungsgemäß von Jugendlichen angestrebt, die ihre Stärken eher in sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sehen. Dies kann dazu führen, dass Erzieherinnen und Erzieher, die als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tätig sind, bei der Umsetzung der Bildungsgrundsätze den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit nicht bei den mathematischen bzw. naturwissenschaftlich-technischen Bildungsbereichen verorten. Aufgrund dieser Ausgangslage hat sich das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen die Stärkung der mathematischen bzw. naturwissenschaftlich-technischen Bildungsbereiche bereits in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher im Sinne einer umfassenden frühkindlichen Bildung zur Aufgabe gemacht.

In einem ersten Schritt wurden naturwissenschaftliche Bildungsbereiche mit dem Projekt LuPE (Lehr- und Praxismaterial für die Erzieherinnenausbildung) – unterstützt durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) – adressiert. Ausgehend von der Erkenntnis, dass naturwissenschaftliche Bildung nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Kita grundlegend erfolgt, wurde mit Fachschulen aus drei Bundesländern (Bayern, Thüringen, Nordrhein-Westfalen) ein Unterrichtskonzept erarbeitet, das angehende pädagogische Fachkräfte dazu qualifiziert, Kinder im Bildungsbereich Naturwissenschaften alltagsintegriert zu begleiten. Das Konzept baut auf dem länderübergreifenden Lehrplan für Fachschulen der Sozialpädagogik auf und fokussiert die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz zu alltagsintegrierter naturwissenschaftlicher Bildung (bspw. Hopf 2012).

Im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Bildungsbereichen machte das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen für den Bereich der frühen mathematischen Bildung einen noch weitreichenderen Unterstützungsbedarf aus. Wie eigene positive oder negative Erfahrungen mit Mathematik aus der Schulzeit mit dem Spielen und Lernen junger Kinder in der Kindertagesstätte in Einklang gebracht werden sollen, ist für viele angehende Erzieherinnen und Erzieher eine offene Frage. Wenn angehende Erzieherinnen und Erzieher negative Erfahrungen mit dem Bereich Mathematik gesammelt haben, kann sich auch eine regelrechte Angst vor Mathematik aufgebaut haben (bspw. Jenßen, Thiel, Dunekacke et al. 2020) und der gut gemeinte Gedanke, junge Kinder so lange wie möglich vor diesen Erfahrungen zu bewahren, kann handlungsleitend sein. Diese Erfahrungen und Bedenken der angehenden Erzieherinnen und Erzieher in der Ausbildung zu erkennen und zu thematisieren, ist ein entscheidender Schritt, damit diese ihre Einstellungen reflektieren und die hohe Relevanz früher mathematischer Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte erkennen können. Dabei handelt es sich um eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte, die in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätig sind. Für das Ziel, den mathematischen Bildungsbereich adäquat in die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte zu integrieren, besteht daher Bedarf, auch diese Lehrkräfte entsprechend zu unterstützen.

Vor diesem Hintergrund wurde in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM) das Qualifizierungs- und Fortbildungskonzept EmMa^M-Fachschule für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Fachschul-lehrkräfte in den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Im Rahmen der

Qualifizierung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren werden zentrale fachmathematische und mathematikdidaktische Inhalte mit Blick auf das Praxisfeld Kindertagesstätte erarbeitet sowie unterrichtsdidaktische Elemente reflektiert. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erwerben so Kompetenzen, um Unterrichtsmaterial für angehende frühpädagogische Fachkräfte im Bereich der frühen mathematischen Bildung zu entwickeln sowie Lehrkräfte zu diesem Thema fortzubilden. Die Qualifizierung wurde von Prof. Dr. Hedwig Gasteiger (Universität Osnabrück) und Prof. Dr. Julia Bruns (Universität Paderborn) entwickelt und durchgeführt.

Im Folgenden wird zunächst der Ausbildungsgegenstand im Bildungsbereich Mathematik näher betrachtet. Anschließend wird das Qualifizierungskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren EmMa^M-Fachschule beschrieben. An diese Qualifizierung schloss sich im Bundesland Nordrhein-Westfalen die Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien sowie die Durchführung einer Fachtagungsreihe an, um die Ausgestaltung des Bildungsbereichs Mathematik in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte landesweit zu unterstützen.

Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsgegenstand

Die hohe Bedeutung der mathematischen Basiskompetenzen ist mittlerweile unumstritten (bspw. Krajewski & Schneider 2009; Nguyen, Watts, Duncan et al. 2016). Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder, die bereits vor Schuleintritt zentrale mathematische Basiskompetenzen erworben haben, wie bspw. zwei Mengen miteinander zu vergleichen, diesen Vorsprung in den mathematischen Fähigkeiten nicht nur am Ende der Grundschule (bspw. Krajewski & Schneider 2009), sondern auch noch am Ende der Sekundarstufe I (bspw. Duncan, Dowsett, Claessens et al. 2007) beibehalten. Konkret bedeutet dies: Die mathematischen Kompetenzen zu Schulbeginn sind richtungsweisend für die Entwicklung der mathematischen Leistungen über die gesamte Schullaufbahn.

In der Kindertagesstätte gibt es vielfältige Gelegenheiten, um die mathematischen Basiskompetenzen zu stärken. Insbesondere in alltäglichen Lernsituationen können Kinder mathematische Erfahrungen in den Bereichen Raum und Form, Mengen und Zahlen, Größen und Messen sowie zu Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit machen (Gasteiger 2010). Neben den mathematischen Inhalten sollte auch mathematischen Prozessen Beachtung geschenkt werden. Mathematik treiben heißt nicht nur, Rechenoperationen auszuführen, sondern es geht darum, Probleme mit Hilfe von Mathematik zu lösen (Benz, Peter-Koop & Grüßing 2015). Dazu gehört, Lösungsideen zu entwickeln, diese Lösungsideen mit anderen zu besprechen und auszuprobieren, Argumente zu finden, warum eine Lösungsidee erfolgsversprechend ist, und die Lösungsidee zu dokumentieren. In der mathematikdidaktischen Literatur werden diese Prozesse als Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren und Darstellen – und zusammengefasst als prozessbezogene Kompetenzen – bezeichnet (bspw. Benz, Peter-Koop & Grüßing 2015).

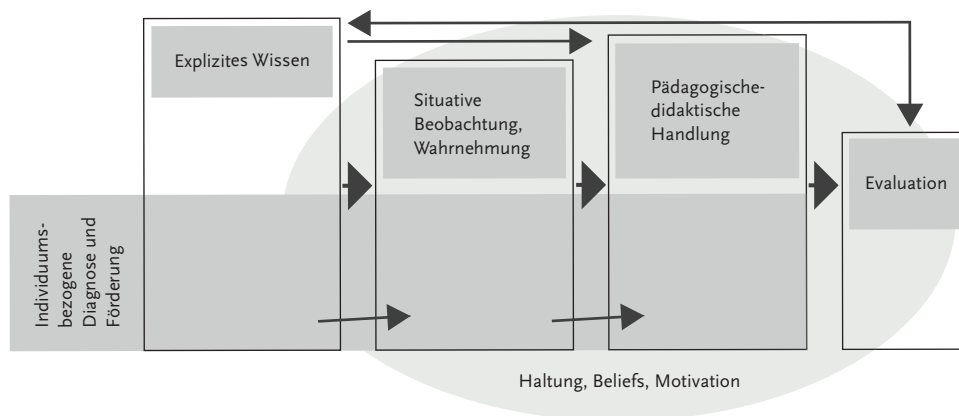


Abbildung 1: Struktur-Prozess-Modell zur mathematikdidaktischen Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern nach Gasteiger und Benz (2016, S. 280)

Um alltagsintegrierte mathematische Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte gelingen zu gestalten, brauchen (angehende) Erzieherinnen und Erzieher vielfältige Kompetenzen, wie beispielsweise in dem Modell zur mathematikdidaktischen Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern beschrieben (Gasteiger & Benz 2016, siehe Abb. 1). Besonders zentral sind dabei das explizite Wissen, die Fähigkeit zur situativen Beobachtung und Wahrnehmung sowie die Fähigkeit zur pädagogisch-didaktischen Handlung.

Das explizite *Wissen* beinhaltet „Wissen, das sich auf die konkrete mathematikspezifische Arbeit in der Kindertagesstätte bezieht“ (Gasteiger & Benz 2016, S. 280). Der Fokus des expliziten Wissens liegt auf den grundlegenden mathematischen Ideen und Materialien, die für die Bildungsarbeit im Elementarbereich relevant sind, aber auch darauf, wie die grundlegenden mathematischen Linien über den Elementarbereich hinaus fachlich anschlussfähig und kindgemäß weitergeführt werden können. Die *Fähigkeit zur pädagogisch-didaktischen Handlung* lässt sich beschreiben als die Fähigkeit, im Alltag der Kindertagesstätte sowohl geplante Lerngelegenheiten zu gestalten als auch geeignete Situationen für mathematisches Lernen spontan zu nutzen (Gasteiger & Benz 2016, S. 282). Zwischen dem expliziten Wissen und der Fähigkeit zur pädagogisch-didaktischen Handlung steht die situationsbezogene Kompetenzfacette *Fähigkeit zur situativen Beobachtung und Wahrnehmung*. Diese beschreibt die Fähigkeit von Erzieherinnen und Erziehern, die „mathematische Relevanz von Spielhandlungen und von alltäglichen Gegebenheiten“ (Gasteiger & Benz 2016, S. 280) zu erkennen. Als zentral für das Wirken aller drei Kompetenzfacetten ist die *Haltung, Motivation und Einstellung* der Fachkräfte zur Mathematik im Allgemeinen und zu früher mathematischer Bildung in der Kindertagesstätte anzusehen (Gasteiger & Benz 2016; 2018). Erzieherinnen und Erzieher sollten frühe mathematische Bildung als wesentliche Aufgabe der Kindertagesstätte begreifen, mathematischen Lernsituationen interessiert begegnen und Kindern positive Emotionen zum Bildungsbereich Mathematik ermöglichen.

Studien zeigen, dass Lerngelegenheiten in der fachschulischen Ausbildung bedeutend für den Aufbau expliziten Wissens (Barenthien, Oppermann, Anders et al. 2020; Blömeke, Dunekacke & Jenßen 2017) und die Entwicklung positiver Einstellungen zu Mathematik (Blömeke, Dunekacke & Jenßen 2017) sind. Andere Studien weisen auf den Bedarf an Fortbildungsangeboten für Fachschullehrkräfte, um diese zentralen Lerngelegenheiten in der Ausbildung gut gestalten zu können (Dunekacke & Barenthien 2023; Ledig 2011). Eben dieser Bedarf wurde in Nordrhein-Westfalen in dem Projekt EmMa^M-Fachschule durch eine Multiplizierenden-Qualifizierung, eine Fachtagungsreihe für Fachschullehrkräfte und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien aufgegriffen.

Qualifizierungskonzept EmMa^M-Fachschule für Multiplizierende

Das Qualifizierungskonzept EmMa^M-Fachschule qualifiziert Fachschullehrkräfte (Multiplizierende) darin, Kolleginnen und Kollegen bzw. weitere Fachschullehrkräfte zum Bildungsbereich Mathematik in der Fachschule weiterzubilden sowie Materialien für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich der frühen mathematischen Bildung zu entwickeln.

Im Rahmen der Qualifizierung werden zentrale fachliche und fachdidaktische Inhalte zur frühen mathematischen Bildung erarbeitet und mit Blick auf den Unterricht an der Fachschule reflektiert. Darüber hinaus werden unterrichtspraktische sowie fortbildungsdidaktische und -methodische Elemente – auch im Rahmen von eigenen Unterrichtserfahrungen – erprobt und mit Blick auf die möglichen Lernerfahrungen – sowohl von den Studierenden der Fachschule als auch den Fachschullehrkräften – reflektiert.

Aufbau und Inhalte

Um die genannten Ziele zu erreichen, umfasst die Qualifizierung EmMa^M-Fachschule fünf Qualifizierungsbausteine, die an je zwei aufeinanderfolgenden Präsenztagen im Umfang von je ca. 8 Stunden umgesetzt werden. Die fünf Qualifizierungsbausteine umfassen einen Einführungsbaustein zu allgemeinen Themen früher mathematischer Bildung und vier Vertiefungsbausteine zu den Inhaltsbereichen Raum und Form, Mengen und Zahlen, Größen und Messen sowie Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit. Zeitlich umfasst die Maßnahme insgesamt circa 200 Stunden.

In den Bausteinen entwickeln die Multiplizierenden ihre eigenen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen mit Bezug zur frühen mathematischen Bildung (weiter). Dabei werden Themen aus den Bereichen Frühpädagogik, Mathematik und Erwachsenenbildung angesprochen. An den Präsenztagen der Qualifizierung EmMa^M-Fachschule erfolgt eine Auseinandersetzung mit den zentralen theoretischen Inhalten des jeweiligen Bausteins in Bezug auf die fachlichen, mathematikdidaktischen und

entwicklungspsychologischen Grundlagen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung erproben die Multiplizierenden Unterrichts- sowie Fortbildungsaktivitäten und reflektieren diese mit Blick auf ihre didaktische Zielsetzung. Zwischen den einzelnen Bausteinen liegen Praxisphasen im Umfang von mehreren Wochen, die Teil der Qualifizierung sind. In diesen Praxisphasen erproben die Multiplizierenden Unterrichtsideen für die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in ihrem eigenen Unterricht (siehe Abb. 2). Am jeweils nächsten Präsenztage der Qualifizierung wird die Umsetzung des Unterrichts reflektiert. Durch diesen Wechsel von Präsenz- und Praxisphasen erhalten die Multiplizierenden die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse zu vertiefen. Ziel dieser intensiven Auseinandersetzung ist es, dass die Multiplizierenden im Sinne von Borko und Kolleginnen (2014) vertieftes fachliches und fachdidaktisches Wissen aus theoretischer Perspektive erwerben und dadurch Kompetenzen entwickeln können, die ihnen eine eigenständige Durchführung von Fortbildungen zur frühen mathematischen Bildung ermöglichen.

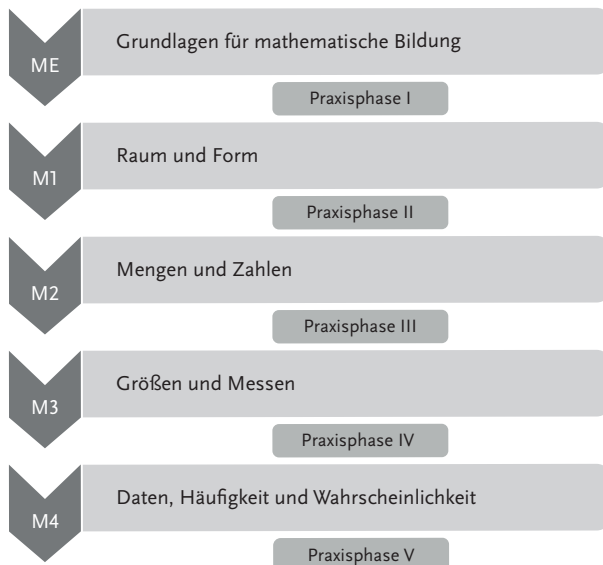


Abbildung 2: Struktur und Inhalte der Qualifizierung EmMa^M-Fachschule

Die dargestellte Qualifizierung EmMa^M-Fachschule wurde im Schuljahr 2019/20 vom Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (Abteilung Elementarbereich) in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen und der Bezirksregierung Düsseldorf durchgeführt. Geleitet wurde die Qualifizierung von Prof. Dr. Julia Bruns und Prof. Dr. Hedwig Gasteiger. Durch das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen und die Bezirksregierung Düsseldorf wurden 20 Fachschullehrkräfte von 14 Fachschulen ausgewählt, die zu Multiplizierenden qualifiziert wurden. Dabei wurden insbesondere Fachschullehrkräfte ausgewählt, die aufgrund vorheriger Projekte zu MINT-Themen ein besonderes Interesse an dem The-

menbereich Frühe mathematische Bildung mitbringen oder deren Fachschulen besonderes Engagement zeigten.

Ergebnisse der Evaluation der Qualifizierung

Um Informationen zur Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme zu erhalten, wurde eine quantitative Wirksamkeitsstudie mit zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Geprüft wurde die Kompetenzentwicklung der an der Qualifizierung teilnehmenden Multiplizierenden sowie die Kompetenzentwicklung der Studierenden der Fachschule, die von den Multiplizierenden unterrichtet wurden. Der Fokus der Evaluation lag auf der Entwicklung der mathematikbezogenen Kompetenzen, die im Kapitel Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsgegenstand näher beschrieben wurden.

Einschränkend muss für die Ergebnisse der Evaluation beachtet werden, dass die Qualifizierung und die begleitende Evaluationsstudie teilweise in die Zeit der Corona-Pandemie fielen. Während die Durchführung der Qualifizierung aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie zeitlich verschoben und damit erfolgreich abgeschlossen werden konnte, bestand diese Möglichkeit für die Begleitforschung nicht, da die eingebundenen Studierenden der Fachschule nach Schuljahreswechsel teilweise nicht mehr erreichbar gewesen wären. Dies hatte zur Folge, dass die Fachschullehrkräfte nicht zu allen Qualifizierungsbausteinen Unterricht durchführen konnten. Eine Fachschullehrkraft gab an, lediglich den Einführungsbaustein vollständig in ihrem Unterricht thematisiert zu haben. Drei Fachschullehrkräfte unterrichteten nach eigenen Angaben bis einschließlich zum Baustein Raum und Form und acht Fachschullehrkräfte bis einschließlich zum Baustein Mengen und Zahlen. Eine Lehrkraft setzte alle Bausteine, die bis zum zweiten Messzeitpunkt in der Qualifizierung behandelt wurden, vollständig in ihrem Unterricht um, schloss also mit dem Baustein Größen und Messen ab. Eine Lehrkraft unterrichtete keinen der Bausteine. Die Studierenden der Fachschule hatten dadurch und aufgrund der besonderen Situation in den Schulen unterschiedliche Lerngelegenheiten zu früher mathematischer Bildung, die auch in der Stundenanzahl stark variierten (zwischen 0 und 38 Stunden). Somit muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass die Daten eher eingeschränkt die Wirkungen der Qualifizierung bzw. des durch die Multiplizierenden gestalteten Unterrichts abbilden. Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass der zweite Messzeitpunkt auf der Ebene der Studierenden der Fachschule aufgrund der Kontaktbeschränkungen mit Hilfe von Online-Fragebögen umgesetzt wurde, weshalb von einem großen Teil der Studierenden der Fachschule Daten zum zweiten Messzeitpunkt fehlen.

Umso bedeutsamer ist es, dass sich trotz dieser Umstände sowohl auf der Ebene der Multiplizierenden als auch auf der der Studierenden der Fachschule erste Effekte der Qualifizierung EmMa^M-Fachschule zeigen. So entwickeln die Multiplizierenden statistisch nachweislich ihr mathematikdidaktisches Wissen in Bezug auf die Gestaltung früher mathematischer Bildungsprozesse weiter. Keine statistisch bedeutsamen Veränderungen zeigen sich für die Fähigkeit zur situativen Beobachtung und Wahr-

nehmung sowie die Einstellungen der Multiplizierenden zu Mathematik und Mathematiklernen. Für alle Kompetenzbereiche ergeben sich jedoch positive Tendenzen. Es ist möglich, dass die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Multiplizierenden in diesen Bereichen erst nach Abschluss der Qualifizierung deutlich wird, wenn zusätzliche Unterrichts- bzw. Fortbildungserfahrungen gemacht werden können. Zudem ist davon auszugehen, dass die Multiplizierenden bereits vor dem ersten Messzeitpunkt ein erhöhtes Interesse am Thema der frühen mathematischen Bildung hatten. Dies spiegelt sich in den Einstellungen zu Mathematik und Mathematik im Kindergarten und zum Lernen von Mathematik vor der Qualifizierung wider.

Die Studierenden der Fachschule entwickeln im Unterricht durch die Multiplizierenden positivere Einstellungen gegenüber dem Lernen von Mathematik. Keine Veränderungen zeigen sich bei den Einstellungen zum Fach Mathematik im Allgemeinen bzw. zu Mathematik in der Kindertagesstätte. Dagegen entwickelt sich – unter Berücksichtigung der Lerngelegenheiten – die Fähigkeit zur situativen Beobachtung und Wahrnehmung mathematischer Potenziale in Alltagssituationen der Kindertagesstätte weiter. Vor dem Hintergrund, dass in der Professionalisierungsforschung generell davon ausgegangen wird, dass sich ein großer Teil des Effekts der Fortbildung bzw. Qualifizierung erst nach Abschluss der Fortbildung mit weiterer Unterrichtspraxis entfaltet (Lipowsky 2019), kann dieses Ergebnis als besonders positiv herausgestellt werden. Somit deuten die Ergebnisse der Begleitforschung an, dass die Qualifizierung EmMa^M-Fachschule sowohl auf der Ebene der Multiplizierenden als auch auf der Ebene der Studierenden der Fachschule zu einer Weiterentwicklung der jeweiligen professionellen Kompetenzen beigetragen hat.

Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsinhalt in die Breite bringen: Entwicklung einer Handreichung inkl. Unterrichtsmaterial zu EmMa^M-Fachschule

Wie dargestellt, entwickelten die Multiplizierenden im Rahmen der Qualifizierung EmMa^M-Fachschule Unterrichtsideen und erprobten diese im eigenen Unterricht. Zur Unterstützung dieser Unterrichtserprobungen zum Thema Frühe mathematische Bildung wurden den Multiplizierenden verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt: Literatur zu den Inhalten der Qualifizierung, Spiel- und Praxismaterialien zur Gestaltung früher mathematischer Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte, Videofallbeispiele, Vorschläge für Arbeitsmaterialien sowie kommentierte Foliensätze und Moderationsleitfäden, in denen die einzelnen Ziele und Inhalte der Folien und Arbeitsaufträge genau erläutert werden.

Um die erprobten und bewährten Unterrichtsideen zu sichern und für viele Fachschullehrkräfte verfügbar zu machen, verschriftlichten die Multiplizierenden im Anschluss an die Erprobung die Unterrichtsideen in Form von Unterrichtsentwürfen und übergaben diese dem Projektteam. Die von den Multiplizierenden erstellten Unterrichtsentwürfe wurden durch Theresa Schopferer (Mitarbeiterin des DZLM) sowie Jes-

sica Baumeister (Fachschullehrkraft, Multiplikatorin und Mitarbeiterin der Bezirksregierung Düsseldorf) überarbeitet und zu sieben Unterrichtseinheiten (Gesamtumfang ca. 30 Unterrichtsstunden je 45 Minuten) zu den Themen Einführung zur frühen mathematischen Bildung; Einführung in Muster und Strukturen; Raum und Form; Mengen und Zahlen; Größen und Messen; Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit sowie Frühe mathematische Bildung mit Bilderbüchern zusammengeführt. Diese sieben Unterrichtseinheiten bilden die Basis der Unterrichtsmaterialien zu EmMa^M-Fachschule. Aufbauend auf diesen Unterrichtseinheiten wurden die verwendeten Arbeitsmaterialien (Präsentationsfolien, Arbeitsmaterial für den Unterricht und kurze Videosequenzen aus der Kindertagesstätte) vom Projektteam so aufbereitet, dass das gesammelte Material unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden kann.

Ergänzt wurde das Unterrichtsmaterial durch sechs Fachtexte zu jedem der inhaltlichen Bausteine (Einführung zur frühen mathematischen Bildung; Einführung in Muster und Strukturen; Raum und Form; Mengen und Zahlen; Größen und Messen sowie Daten; Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit), die von Prof. Dr. Hedwig Gasteiger und Prof. Dr. Julia Bruns verfasst wurden. In diesen Fachtexten wurden auf maximal sechs Seiten zentrale wissenschaftliche Grundlagen zu dem jeweiligen Baustein aufbereitet und an Beispielen aus dem Alltag der Kindertagesstätte konkretisiert. Die Texte sind so verfasst, dass sie ebenfalls im Fachschulunterricht eingesetzt werden können.

Die Unterrichtsmaterialien und Hintergrundtexte wurden in einer sechsteiligen Handreichung zusammengefasst und digital bereitgestellt. Sofern möglich, sind die Materialien in offenen Formaten (.docx, .pptx) verfügbar, sodass die Fachschullehrkräfte die Materialien im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY-SA an die Bedürfnisse ihres Unterrichts adaptieren können.

Die Veröffentlichung der Handreichung inkl. Unterrichtsmaterial zu EmMa^M-Fachschule erfolgte im Rahmen der Fachtagungsreihe EmMa^M-Fachschule (siehe nächster Abschnitt). Die einzelnen Teile der Handreichung wurden den Fachschullehrkräften, die an der Fachtagungsreihe EmMa^M-Fachschule teilnahmen, in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Auch eine Verbreitung der digitalen Handreichung im Kollegium der jeweiligen Fachschulen war und ist möglich und wurde ausdrücklich bekräftigt. Einen Ausschnitt der Handreichung (Hintergrundtext, Unterrichtsentwürfe) erhielten die Fachkräfte zu den jeweiligen Fachtagungen ebenfalls in gedruckter Form.

Entwicklung und Umsetzung der Fachtagungsreihe EmMa-Fachschule

Um das Thema Frühe mathematische Bildung als Ausbildungsgegenstand in der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung in die Breite zu bringen, wurde im Schuljahr 2021/22 die Fachtagungsreihe EmMa-Fachschule für Fachschullehrkräfte durch das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen und die Bezirksregierung

Düsseldorf veranstaltet. Zu der Auftaktveranstaltung der Fachtagungsreihe meldeten sich 55 Fachschullehrkräfte aus 42 Fachschulen in ganz Nordrhein-Westfalen an.

Die Fachtagungsreihe EmMa-Fachschule erstreckte sich über fünf Tage verteilt auf sechs Monate und umfasste analog zur Qualifizierung der Multiplizierenden einen Einführungsbaustein und vier Vertiefungsbausteine (Raum und Form; Mengen und Zahlen; Größen und Messen sowie Daten; Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit). Die Fachschullehrkräfte wurden vom Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen motiviert, an allen Fachtagen teilzunehmen.

Jeder Fachtag setzte sich aus einem Fachvortrag zu theoretischen Grundlagen des Bausteins durch Prof. Dr. Hedwig Gasteiger und Prof. Dr. Julia Bruns und einem durch die Multiplizierenden geleiteten Workshop zusammen. Der Workshop fokussierte die Umsetzung der jeweiligen Themen im Rahmen des Fachschulunterrichts. Beide Teile des Fachtags berücksichtigten zentrale Qualitätsindikatoren von Lehrkräftefortbildung, wie bspw. die Verzahnung von theoretischen und praktischen Elementen, die Arbeit mit Videobeispielen oder die Modellierung effektiver Praxis (Darling-Hammond, Hyler & Gardner 2017; Egert & Kappauf 2019; Lipowsky 2019).

Für die Planung der Workshops im Rahmen der landesweiten Fachtagungsreihe EmMa-Fachschule erhielten die Multiplizierenden Vorschläge für Fortbildungsmaterialien, zur methodischen Strukturierung der Inhalte, Arbeitsmaterialien sowie kommentierte Foliensätze und Moderationsleitfäden. Zusätzlich standen Spiel- und Praxismaterialien zur Gestaltung früher mathematischer Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte sowie das Unterrichtsmaterial EmMa-Fachschule (s. o.) zur Verfügung. Auf dieser Basis wurden die Workshops zu jedem Fachtag von den Multiplizierenden in einem gemeinsamen Planungstag unter Beratung von Prof. Dr. Julia Bruns geplant und vorbereitet. Im Rahmen der Fachtagungsreihe EmMa-Fachschule führten die Multiplizierenden den gemeinsam geplanten Workshop in Tandems mit je ca. 15 Lehrkräften durch.

Rückmeldungen aus der Praxis zu Fachtagungsreihe und Handreichung

Zu jeder der Fachtagungen wurde eine Evaluation durchgeführt, in der die teilnehmenden Lehrkräfte Rückmeldungen zu Organisation und inhaltlicher Gestaltung der Fachtagungen sowie offene Rückmeldungen geben konnten. Dabei wurden die Organisation der Fachtagungen sowie die Qualität der Arbeitsunterlagen besonders positiv beurteilt (mind. 83 % stimmten mit ‚trifft zu‘). Die Fachvorträge am Vormittag der Fachtagungen wurden als motivierend und gewinnbringend für den eigenen Unterricht beschrieben. Mindestens 90 % der Lehrkräfte stimmten der Aussage zu, dass die Vorträge einen guten Einblick in die Grundlagen der frühen mathematischen Bildung boten. Die Rückmeldungen zu den Workshops bezogen sich auf die Gestaltung und Organisation, den Nutzen für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Fachtagung sowie den Nutzen für den Transfer in die eigene Praxis. Insbesondere

der letzte Punkt wurde von den Lehrkräften äußerst positiv beurteilt mit einer vollen Zustimmung zwischen 82 % und 97 %.

Die offenen Rückmeldungen der Teilnehmenden drückten ebenfalls große Zufriedenheit mit der Fachtagungsreihe aus (bspw. „Die Tagung gefällt mir richtig gut. Ich hoffe, noch weitere Kolleginnen und Kollegen können in anderen Schuljahren an dieser Fortbildung teilnehmen.“). Zusätzlich nutzten einzelne Lehrkräfte die offenen Rückmeldungen, um den Mehrwert der Handreichung inkl. Unterrichtsmaterialien zu EmMa-Fachschule zum Ausdruck zu bringen („sehr gute Unterstützungsmaterialien, viele neue Anregungen erhalten. Vorbildlich, bitte so fortsetzen!“).

Fazit

Die Gestaltung von Lerngelegenheiten zur frühen mathematischen Bildung ist eine zentrale und für die mathematische Entwicklung der Kinder höchst bedeutsame Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern. Zugleich zeigt sich, dass angehende Erzieherinnen und Erzieher Mathematik weniger im Fokus haben als andere Bildungsbereiche und vielleicht sogar negative Emotionen zu diesem Bildungsbereich mitbringen. Entsprechend ist es eine Aufgabe der fachschulischen Ausbildung, den Bildungsbereich Mathematik zu stärken. Mit dem Qualifizierungs- und Fortbildungskonzept EmMa^M-Fachschule für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Fachschullehrkräfte ist es gelungen, Lehrkräfte an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen für den Bildungsbereich Mathematik zu professionalisieren und damit diesen Bildungsbereich in der Breite zu stärken. Neben den fachspezifischen Netzwerken, die sich im Rahmen von EmMa^M-Fachschule gebildet haben, ist insbesondere das Unterrichtsmaterial zu EmMa-Fachschule eine gute Grundlage, um den Bildungsbereich Mathematik auch zukünftig in der Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung landesweit zu unterstützen. Es scheint daher sinnvoll, das Unterrichtsmaterial, aber auch das Qualifizierungs- und Fortbildungskonzept EmMa^M-Fachschule für weitere Lehrkräfte verfügbar zu machen.

Literatur

- Barenthien, J., Oppermann, E., Anders, Y. & Steffensky, M. (2020). Preschool teachers' learning opportunities in their initial teacher education and in-service professional development – do they have an influence on preschool teachers' science-specific professional knowledge and motivation? *International Journal of Science Education*, 42(5), 744–763. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1727586>
- Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). *Frühe mathematische Bildung. Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2633-8>

- Blömeke, S., Dunekacke, S. & Jenßen, L. (2017). Cognitive, educational and psychological determinants of prospective preschool teachers' beliefs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 885–903. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380885>
- Borko, H., Koellner, K. & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149–167. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2013.11.003>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunekacke, S. & Barenthien, M. (2023). What About Early Childhood Mathematics Education in Early Childhood Teacher Education? *Zeitschrift Für Pädagogik*, 69(1), 88–110. <https://doi.org/10.3262/ZP0000010>
- Egert, F. & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 2, 139–154.
- Gasteiger, H. (2010). *Elementare mathematische Bildung im Alltag der Kindertagesstätte. Grundlegung und Evaluation eines kompetenzorientierten Förderansatzes*. Münster: Waxmann.
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 263–287. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0083-z>
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2018). Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 51, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.01.002>
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Jenßen, L., Thiel, O., Dunekacke, S. & Blömeke, S. (2020). Mathematikangst bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften: Bedeutsam für professionelles Wissen und Wahrnehmung von mathematischen Inhalten im Kita-Alltag? *Journal für Mathematik-Didaktik*, 41(2), 301–327. <https://doi.org/10.1007/s13138-019-00151-1>
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513–526.
- Ledig, M. (2011). *Fort- und Weiterbildung von Fachschullehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Stand: September 2011. (WiFF-Studien. 12: Ausbildung)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0>

Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C. et al.
(2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 550–560. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.003>

Innovation und Zukunftspfade

Lehren am Berufskolleg – Herausforderungen, Perspektiven und professionelle Entwicklung

H.-HUGO KREMER

Hinführung

Mit diesem Beitrag möchte ich die besonderen Kompetenzanforderungen an Lehrende an Berufskollegs aufnehmen. Diese Herausforderung stellt sich im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen und ebenso konnte im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten bzw. den Entwicklungsarbeiten im Rahmen der Modellprojekte festgestellt werden, dass dem professionellen Verständnis, der Bereitschaft und dem Handlungsvermögen, aber auch den Handlungsmöglichkeiten eine besondere Bedeutung für den Umgang mit den spezifischen Herausforderungen für die berufliche Bildung beigemessen werden kann. Die Kommission zur Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen hat dies in der folgenden Form adressiert:

„Das Kompetenzprofil der Lehrkräfte an BKs zielt auf die derart institutionalisierte pädagogische Praxis. Dieses Kompetenzprofil muss deshalb auch allgemeine und besondere Dimensionen pädagogischer Professionalität verbinden, den in den Standards der KMK entworfenen pädagogischen Qualitätsmaßstäben gerecht werden und zugleich den Dimensionen der fachlichen bzw. beruflichen sowie fachdidaktischen Kompetenzen entsprechen, die für das BK charakteristisch sind. Dabei gehört es zum Kompetenzprofil aller Lehrkräfte an BKs, dass sie einerseits in allen Bildungsgängen ihrer beruflichen Fachrichtung unterrichten können und dabei eine hohe fachliche Breite abdecken; andererseits müssen Lehrkräfte an BKs aber auch einsatzfähig sein in den Bildungsgängen des Übergangssystems und unter den Erwartungen der Inklusion. Die dort geforderten Fähigkeiten können also nicht auf eine Teilgruppe der BK-Lehrkräfte verschoben werden, sondern müssen alle Lehrkräfte umfassen, schon damit die pädagogische Arbeit im Übergangssystem oder unter Bedingungen von Inklusion nicht von den pädagogischen Ansprüchen der fachlichen Qualifizierung bzw. des Anschlusses an und der Vorbereitung für berufsbezogene Bildungsgänge abgekoppelt werden.“ (Tenorth & Kabaum 2013, S. 37)

Ich werde hier eine Annäherung an die (besonderen) Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte an Berufskollegs vornehmen, damit auch das herausfordernde Tätigkeitsfeld würdigen und Bezugspunkte für eine professionelle Entwicklung des Lehrpersonals aufzeigen. Hierzu werde ich jeweils unter Rückgriff auf Forschungs- und Entwicklungsprojekte an und mit Berufskollegs den Blick auf die Institution Berufskolleg richten, daran anschließend das Lernfeldkonzept als curricularen Referenzpunkt heranziehen, die Bedeutung und Stellung neuer Medien bzw. digitaler Transformation betrachten und abschließend Herausforderungen im Rahmen der Bildungsarbeit in ausbildungs-

vorbereitenden Bildungsgängen betrachten. Ich werde hier pointiert in die Themenbereiche und Forschungsarbeiten einführen und darauf basierend Kompetenzanforderungen aufarbeiten. Gerade an dieser Stelle fließen in die Überlegungen auch eigene Vorstellungen zum professionellen Handeln an Berufskollegs ein.

Mit dem Beitrag sollen so einerseits eigene Bezugspunkte zu 25 Jahren Berufskolleg aufgezeigt werden, aber auch die aus meiner Sicht erforderliche Diskussion um die besonderen Herausforderungen von Lehrkräften an Berufskollegs angestoßen werden. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften und dient daher auch einer Selbstreflexion für die Ausbildung von Lehrkräften an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.

Lehren an Berufskollegs – Erste Annäherung an besondere Kompetenzanforderungen

Annäherungen an Strukturen des Berufskollegs

Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen ist Ende der 90er-Jahre aus der Zusammenführung der Kollegschulen, der weiteren beruflichen Schulformen und der Fachschulen hervorgegangen. Der Begriff ‚Kolleg‘ folgt damit dem Kollegstufen-Modell, welches eine Doppelqualifikation in Verbindung von Berufsausbildung und allgemeinbildendem Abschluss eröffnet und so ein integriertes Konzept für die Sekundarstufe II anstrebt (vgl. Strukturförderung 1972; Blankertz 1995, S. 86; Fingerle 2009; Kutscha 2023). Damit wurde neben dem auch noch für die heutige Berufsbildung bedenkenswerten Reformansatz ein Allgemeinbildungsanspruch für das berufliche Schulwesen erhoben und verankert. Als Bildungsziel für das Berufskolleg wird in der aktuellen Ausbildungs- und Prüfungsordnung die Entwicklung einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz und die Vorbereitung auf lebensbegleitendes Lernen hervorgehoben sowie die Befähigung, gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten (vgl. APO-BK 2023, § 1 Abs. 1).

Das Bildungsangebot am Berufskolleg wird über abschlussbezogene Bildungsgänge strukturiert und in einem differenzierten Unterrichtssystem einzel- und doppeltqualifizierend zu beruflicher Bildung (berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Berufsabschlüsse und berufliche Weiterbildungsabschlüsse) zum Erwerb der allgemeinbildenden Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife aller allgemeinbildenden Abschlüsse führen können (vgl. APO-BK 2023; vgl. auch Euler 2022). Das Bildungsangebot wird über folgende Bildungsgänge strukturiert:

- Die Berufsschule (Anlage A) umfasst die Fachklassen des dualen Systems sowie vollzeitschulische Bildungsgänge ohne Berufsausbildungsverhältnis zur Vorbereitung auf Berufsabschlüsse und Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die den Erwerb des ersten Schulabschlusses ermöglichen und den Erwerb beruflicher, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Internationale Förderklassen werden ebenso im einjährigen Bildungsgang Ausbildungsvorbereitung organisiert.

- Die Berufsfachschule (Anlage B) ermöglicht einen Berufsabschluss nach Landesrecht oder den Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Bildungsgänge der Berufsfachschule (Anlage B) ermöglichen es, Abschlüsse der Sekundarstufe I zu erreichen.
- Bildungsgänge der Berufsfachschule (Anlage C) bieten die Verschränkung beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit dem schulischen Teil der Fachhochschulreife oder einen Berufsabschluss nach Landesrecht und den Erwerb der Fachhochschulreife.
- Die Fachoberschule (Anlage C) bietet den Erwerb beruflicher Erfahrungen in Verbindung mit der Fachhochschulreife oder für Jugendliche mit abgeschlossener Berufsausbildung den Erwerb der Fachhochschulreife oder der allgemeinen Hochschulreife.
- Das Berufliche Gymnasium (Anlage D) bietet den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife in Verbindung mit einem Berufsabschluss nach Landesrecht oder dem Erwerb beruflicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten an.
- Die Fachschule (Anlage E) vermittelt in Teilzeit- oder Vollzeitform eine berufliche Weiterbildung und ermöglicht in den mindestens zweijährigen Bildungsgängen den Erwerb der Fachhochschulreife.

Diese Bildungsgänge können in den folgenden Fachbereichen angeboten werden: (1) Agrarwirtschaft und Ernährung/Versorgung, (2) Bau- und Holztechnik, (3) Gestaltung, (4) Gesundheit, Erziehung und Soziales, (5) Informatik, (6) Metall- und Elektrotechnik, (7) Naturwissenschaften und Labor- und Verfahrenstechnik, (8) Umwelttechnik, (9) Textiltechnik und Bekleidung und (10) Wirtschaft und Verwaltung.

Positionsbestimmung – Berufskollegs als Bildungsinstitutionen

Berufskollegs werden so einerseits durch das Angebot der Bildungsgänge und andererseits durch die Fachbereiche bzw. berufliche Fachrichtungen geprägt und können dementsprechend sehr unterschiedlich aufgebaut sein. Die Heterogenität kann über verschiedene Dimensionen abgebildet werden, nach den Bildungsgängen und den damit verbundenen Zielgruppen, curricularen und organisatorischen Strukturen, Vollzeit- und Teilzeitstrukturen, den Berufs- und Fachbereichen oder der regionalen Stellung im Bildungsangebot. Damit können sich unter Berufskollegs durchaus sehr unterschiedliche Bildungsinstitutionen mit eigenen Schwerpunkten und Ausrichtungen verbergen. Hier können Berufskollegs auch in einer unterschiedlichen Tradition stehen, so z. B. kaufmännische Schulen mit dem Ursprung oder Schwerpunkten in bestimmten Ausbildungsbereichen oder als Berufsbildungsanbieter mit Bildungsgängen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Lehren an Berufskollegs kann so bereits auch damit einhergehen, die eigene Bildungsinstitution zu gestalten, Bildungsgänge zueinander zu positionieren und die Außendarstellung des Berufskollegs mitzuprägen. Gerade Außenstehende verbinden mit dem Berufskolleg lediglich die Berufsschule für Schülerinnen und Schüler, die in einem dualen Ausbildungsverhältnis stehen. Auch angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen müssen sich oftmals erst die Heterogenität der Berufskollegs

erschließen und dies in Bezug auf die Studienfächer bzw. berufliche Fachrichtungen durchdringen. Hier gilt es durchaus auch, mögliche Entwicklungen des Berufskollegs zu erfassen und zu bestimmen.

Ausgewählte Kompetenzanforderungen für Lehrende an Berufskollegs

Vor dem Hintergrund dieser pointierten Annäherungen an das Berufskolleg lassen sich grundlegende Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte an Berufskollegs hervorheben.

1. Das Berufliche – Kompetenzorientierung als Leitziel

Die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und damit der Bezug auf berufliche Handlungsfelder ist in den Bildungsgängen als konstitutives Element angelegt. Gruschka hebt in einem Plädoyer für guten Unterricht hervor, dass es darum gehen sollte, das Verstehen zu lehren, und stellt sehr deutlich heraus, dass Lehrmethoden sich auch an diesem Ziel ausrichten sollen. Aktivierende Methoden sollen dem Ziel Verstehen dienen (vgl. Gruschka 2011, S. 172 f.). Lehrende an Berufskollegs sind hier gefordert, die Ziele der Bildungsarbeit am Berufskolleg zu betrachten und damit auch, was es bedeutet, die Bildungsarbeit am Leitziel des Handelns auszurichten. Damit verlieren Verstehensprozesse nicht an Bedeutung, aber es sind hier Positionsbestimmungen im Hinblick auf den besonderen Bildungskontext erforderlich.

Dies erfordert eine fundierte Kenntnis der zugrunde liegenden Handlungsfelder, die zudem vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationen auch einem Wandel unterliegen. Die bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Expertise erfordert im Rahmen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit eine Bezugnahme auf diese Handlungsfelder. Lehrkräfte an Berufskollegs sind so aufgefordert, berufliche Handlungsfelder immer wieder neu zu erschließen und in Bezug auf die Bildungsgänge am Berufskolleg entsprechende Lern- und Entwicklungsumgebungen zu konzipieren.

Dies bedeutet für angehendes Bildungspersonal, dass die eigenen beruflichen Erfahrungen und Hintergründe vor den Veränderungen in den beruflichen Handlungsfeldern zu befragen und keineswegs statisch sind. Damit ist eine selbstkritische Haltung in Bezug auf Relevanz und Bedeutung der eigenen Praxiserfahrungen gefordert, aber auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur Erschließung neuer beruflicher Anforderungen. Ebenso sind Lehrkräfte gerade auch in den berufsübergreifenden bzw. allgemeinbildenden Fächern aufgefordert, diese Wissensstrukturen aus einem beruflichen Handlungsbezug heraus zu interpretieren. Hier kann es erschwerend sein, dass die Lehramtszugangsverordnung in Nordrhein-Westfalen das Studium von zwei Unterrichtsfächern eröffnet und so eine Sensibilisierung über eine berufliche Fachrichtung nicht gegeben ist und zudem durchaus offen ist, in welchem Fachbereich die Unterrichtsfächer unterrichtet werden. Ebenso unterscheidet sich der Unterricht in den berufsbezogenen Fächern/Lernbereichen in den Bildungsgängen erheblich.

2. Vielfalt der Bildungsgänge und Heterogenität in der Homogenität

Es konnte aufgezeigt werden, dass Berufskollegs – entgegen einem verbreiteten Alltagsverständnis – durch ein breites Bildungsangebot ausprägen und kaum über den schulischen Teil der dualen Ausbildung ausreichend erfasst werden können. Lehrkräfte stehen damit vor der Herausforderung, dass sie in sehr unterschiedlichen Zielgruppen eingesetzt werden können sowie Inhalts- und Themengebiete in unterschiedlichen Bildungsgängen mit verschiedenen Anforderungen, Niveaustufen und Zielen verschränkt sein können. Die Bildungsgänge zielen auf eine gewisse Homogenisierung der Ausbildungsgruppen und doch zeigt sich dann in vielen Bildungsgängen eine hohe Heterogenität. Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge sollen neben einer beruflichen Orientierung den Erwerb des Hauptschulabschlusses eröffnen. Das Nachholen dieses Bildungsabschlusses kann dann wiederum auf sehr unterschiedliche individuelle Problemlagen zurückgeführt werden, die sich dann genau in der Lerngruppe zeigen. Der Zugang zur Berufsschule erfordert in der Regel eine betriebliche Ausbildungsstelle. Damit sind hier die Auswahlkriterien der Betriebe für den Zugang in den Bildungsgang Berufsschule entscheidend und können Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder auch der Allgemeinen Hochschulreife zusammenführen. Dementsprechend stellt sich einerseits die Herausforderung, der äußeren Heterogenität bzw. der Vielfalt der Bildungsgänge gerecht zu werden und andererseits die innere Heterogenität in den einzelnen Bildungsgängen zu berücksichtigen. Es kann hier kritisch gefragt werden, inwiefern Lehrkräfte an Berufskollegs als Generalisten agieren können und ob die sehr unterschiedlichen Anforderungen in den Bildungsgängen Spezialisten erfordern bzw. spezifische Ressourcen und Stärken des Bildungspersonals genutzt werden können. Hierbei erscheint es auch interessant, einerseits den Blick auf die jeweils spezifischen Anforderungen in den Bildungsgängen zu richten und andererseits konstruktiv den Einsatz von Lehrkräften in verschiedenen Bildungsgängen als Entwicklungsmöglichkeit zu betrachten bzw. die wechselseitige Beeinflussung der Tätigkeit in den unterschiedlichen Bildungsgängen in den Blick zu nehmen.

3. Chancengerechtigkeit und Fachkräfteversorgung

Die Bildungsgänge des Berufskollegs stehen in einem besonderen Spannungsfeld. Einerseits sind sie wichtige Akteure, um zur Fachkräfteversorgung beizutragen und müssen sich hier den jeweils besonderen Anforderungen und Bedarfen in der Region stellen. Dies zeigt sich u. a. auch in der Verschränkung von Theorie und Praxis und der Integration von Praxisphasen und betrieblichen Lernerfahrungen in die Bildungsgänge. Dies bietet neue Zugänge, erfordert aber auch eine Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Lernphasen an anderen Lernorten. Andererseits soll das Bildungsangebot Jugendlichen neue Chancen und Perspektiven eröffnen. Dies zeigt sich über die Möglichkeit des Erwerbs von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Dies kann sich in besonderen Förderangeboten zeigen, die Jugendliche unterstützen, berufliche Perspektiven zu entwickeln, aber auch den jungen Menschen den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung er-

öffnen, für die ein Hochschulstudium bisher keine Perspektive war. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind hier gefordert, diesem Spannungsfeld gerecht zu werden bzw. die spezifischen Qualifizierungs-, aber auch Entwicklungsbedarfe aufzudecken. Dies kann sich zum Beispiel darin ausdrücken, dass Angebote zur Studien- und Berufsorientierung geschaffen werden, die zu einer Auseinandersetzung mit Bildungsbereichen führen, die bisher als kaum zugänglich oder bewältigbar betrachtet werden.

Abschließend möchte ich zwei Aspekte nochmals hervorheben. Berufskollegs zeigen sich nicht als eine statische Größe, das Bildungsangebot verändert sich im Zeitablauf. Dies zeigt sich z. B. in der Bedeutung vollzeitschulischer Berufsausbildungen, Veränderungen in den Ausbildungsberufen, der veränderten Stellung und Bedeutung von Bildungsgängen oder der Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen mit der Einrichtung spezifischer Bildungsmaßnahmen, wie z. B. Internationalen Förderklassen. Lehrkräfte an Berufskollegs können kaum davon ausgehen, dass sie sich auf einzelne Bildungsgänge spezialisieren und dies dann als eine Daueraufgabe wahrnehmen können. Die Handlungsfelder Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren können sich dann als sehr unterschiedlich zeigen und auch ein Einlassen erfordern. Lehren an Berufskollegs erfordert so wiederkehrend eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen bzw. der eigenen Professionalität, der Weiterentwicklung und Adaption von Handlungsansätzen und eine gewisse Offenheit für die unterschiedlichen Bildungsbereiche.

Diese Überlegungen weiterführend, werde ich im nächsten Schritt den Blick auf die Anforderungen im Umgang mit dem Lernfeldkonzept richten.

Referenzpunkt Curriculum – Lernfeldkonzept und Kompetenzanforderungen

Hinführung zum Lernfeldkonzept

Das Lernfeldkonzept wurde 1996 als curriculares Konzept zur Entwicklung der Rahmenlehrpläne für die dualen Ausbildungsgänge in der beruflichen Bildung über die Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule eingeführt (vgl. hier die Handreichung in der aktuellen Version KMK 2021; Kremer & Sloane 1999, 2000, 2001; Kremer 2003 und 2013; Tramm, Kremer & Tenberg 2011). Ausgangspunkt für das Lernen in Lernfeldern sind berufliche Handlungsfelder, aus denen berufliche Aufgaben- und Problemstellungen aufgenommen werden und eine didaktische Aufbereitung erfahren. Damit wurde ein Perspektivwechsel von einem fachorientierten Unterricht zu einer prozessorientierten Ausrichtung vorgenommen und der Fokus auf die Handlungskompetenz in beruflichen Kontexten gelegt. Die fachlichen Bezüge ergeben sich aus der jeweiligen Handlungssystematik. Damit soll der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gestärkt und die Verzahnung von Theorie und Praxis verbessert

werden. Dem Lernfeldkonzept liegt so auch die Annahme zugrunde, dass die beruflichen Bezugspunkte z. B. über ein Berufsbild bestimmt und abgegrenzt werden können. Hierauf bezieht sich dann die jeweilige Unterrichtsarbeit. Das Lernfeldkonzept stärkt insgesamt eine Unterrichtsarbeit, die an der Kompetenzentwicklung der Lernenden ausgerichtet ist. Lernfeld-strukturierte Curricula sind so schrittweise mit der Einführung und Überarbeitung der dualen Ausbildungsgänge eingeführt worden. Ebenso wurde das Lernfeldkonzept von weiteren beruflichen Bildungsgängen adaptiert und als curricularer Bezugspunkt aufgenommen. Für die Bildungsgänge am Berufskolleg wurden hierzu für die Fachbereiche spezifische Handlungsfelder und Arbeits- und Geschäftsprozesse als Referenzpunkte für die Entwicklung der Bildungsgänge erarbeitet und mit didaktisch-methodischen Leitlinien für die Fachbereiche differenziert. Die berufsübergreifenden Fächer werden in Bezug auf die Anforderungen in den jeweiligen Bildungsgängen profiliert. Damit stellt das Lernfeldkonzept einen zentralen curricularen Bezugspunkt für das Lehren an Berufskollegs dar. Das Lernfeldkonzept geht mit einer Verlagerung der Curriculararbeit auf die Ebene der schulischen Bildungsgänge einher, was sich u. a. in dem Umgang mit offenen Curriculumstrukturen zeigt und auf schulischer Ebene eine Differenzierung der Kompetenzen, eine Sequenzierung der Lernfelder und Lernsituationen und eine Entwicklung von Lernsituationen erfordert. Lehren in Lernfeldern hebt die Kompetenzentwicklung in Bezug auf (berufliche) Handlungsfelder hervor und erfordert so eine Abstimmung auf Ebene des Bildungsgangs und fordert Lehrende dazu auf, den eigenen fachlichen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden zu prüfen.

Lernfeldkonzept und Annäherung an Kompetenzanforderungen

Das Lernfeldkonzept wurde fast zeitgleich mit dem Berufskollegelass eingeführt und hat so die Bildungsarbeit im Berufskolleg von Beginn an mitgeprägt. Dies zeigt sich in besonderer Weise im Rahmen der Reform der Lehr- und Bildungspläne mit dem Ziel einer einheitlichen Rahmenstruktur und Ausrichtung der Bildungspläne für die beruflichen Bildungsangebote (vgl. Cleef & Kleist v., 2017; Kleist v., 2015, S. 25 ff.). Die neuen Bildungspläne sollten unter Bezugnahme auf das Lernfeldkonzept kompetenzorientiert formuliert sein. Handlungskompetenzen werden als curriculare Ausgangspunkte verstanden, Inhalte und Themen sind dann diesem Anwendungskontext unterzuordnen. Bildungsgangübergreifend werden für die beruflichen Fachbereiche Handlungsfelder und Arbeits- und Geschäftsprozesse bestimmt, an denen sich die Lernbereiche und Fächer ausrichten bzw. zuordnen. Damit hat, zumindest auf curricularer Ebene, das Lernfeldkonzept eine gewisse Verankerung über die Bildungsgänge des Berufskollegs erfahren. Es soll nun hier nicht eine weiterführende Würdigung der Curriculumstrukturen vorgenommen werden, sondern der Fokus auf besondere Anforderungen an das Lehren an Berufskollegs gerichtet werden, die sich in den Bildungsgängen des Berufskollegs dann durchaus auch in unterschiedlicher Ausprägung zeigen können. Die Implementation der Bildungspläne ist mit sehr grundlegenden Anforderungen verbunden, die hier über drei weitere Aspekte adressiert werden sollen.

Offene Curriculumstrukturen I: Berufsförmiges Wissen

Der aufgezeigte Perspektivwechsel geht damit einher, dass sich die Wissensstrukturen an beruflichen Handlungsfeldern ausrichten und demgemäß der Referenzpunkt nicht der fachwissenschaftlichen Logik der akademischen Disziplinen folgt. Damit geht nicht einher, dass fachwissenschaftliche Wissensarten und -strukturen keine Bedeutung haben, allerdings gewinnt für den Wissenserwerb die induktive Erschließung im Kontext beruflicher (Lern-)Handlungen an Bedeutung und dementsprechend ist eine Aufbereitung erforderlich. Damit bedürfen didaktische Konzepte der Reduktion und Transformation einer Re-Formulierung für den beruflichen Bereich, da der Ausgangspunkt des Lernprozesses in den beruflichen Handlungsfeldern zu sehen ist und die Inhalte und Themen entsprechend von dort zu erschließen sind. Sängler & Jenert (vgl. 2023, S. 445) zeigen für das aktuell vieldiskutierte TPACK-Modell auf, dass dieses für den berufsbildenden Bereich zu kurz greift und das inhaltlich-disziplinäre Wissen einer Ergänzung über ein inhaltlich-berufsbezogenes Wissen bedarf.

Offene Curriculumstrukturen II: Lernsituationen als Konstruktion des Lerngegenstands

Ein zentraler Ankerpunkt für das Lehren in Lernfeldern ist die Erarbeitung von Lernsituationen als didaktisch aufbereitete Handlungssituationen. Den vorhergehenden Aspekt weiterführend, rückt damit eine bildungstheoretische Herausforderung in den Vordergrund. Die Gestaltung der Lernsituation zeigt sich zunächst als Konstruktion des Lerngegenstands und damit als eine bildungstheoretische Herausforderung. Damit werden Inhalte/Themengebiete im Rahmen eines Anwendungszusammenhangs zum Lerngegenstand und erhalten in diesem Zusammenhang auch ihre Berechtigung. Didaktisch-methodische Überlegungen sind dabei nicht nachgelagert, sondern werden über Handlungsaufgaben, -prozesse und -ergebnisse als Bestandteil der Gestaltung von Lernsituationen mitgeführt. Die besondere Herausforderung besteht hier darin, dass die schulische Curriculumentwicklung zunächst aufgefordert ist, den Lerngegenstand zu konstruieren. Auch hier stellen sich spezifische Kompetenzanforderungen: Die didaktische Analyse, so ist z. B. die Bestimmung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung auf den Anwendungszusammenhang und nicht auf Inhalte und Themen zu beziehen und nimmt z. B. Fragen der Weiterentwicklung von Arbeits- und Geschäftsprozessen und beruflichen Handlungsfeldern in den Blick. Die mit dem Lernfeldkonzept vorgenommene Verlagerung und Offenheit fordert hier die Bildungsgänge zur Konkretisierung auf, bietet die Möglichkeit zur Berücksichtigung regionaler Besonderheiten und individueller Erfahrungsräume.

Offene Curriculumstrukturen III: Von der Unterrichts- zur Bildungsgangdidaktik

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass mit dem Lernfeldkonzept ein Perspektivwechsel stattfindet und Kompetenzen im Kontext beruflicher Handlungssituationen zu bestimmen sind. Damit sind die Fächer aufgefordert, ihren jeweiligen Beitrag im Rahmen dieser Lernsituationen zu bestimmen. Lehren in Lernfeldern erfordert somit eine Abstimmung zwischen den Fächern bzw. Lehrkräften und eine gemeinsame Bestim-

mung, inwiefern ein Kompetenzerwerb über den Bildungsgang erfolgt. Der Fachunterricht steht damit nicht neben anderen Fächern, sondern ist jeweils verschränkt. Die Offenheit der Curricula in Bezug auf inhaltliche Gestaltungsspielräume geht einher mit einer verbindlichen Abstimmung zwischen den Lehrkräften, was sich u. a. in einer didaktischen Jahresplanung zeigt. Damit erfordert das Lernfeldkonzept zumindest auf curricularer Ebene Formen der kollaborativen Zusammenarbeit. Lehren an Berufskollegs verlangt damit auch ein kooperativ angelegtes Professionsverständnis; die eigene Unterrichtsarbeit kann nur im Zusammenspiel des Bildungsgangs gelingen.

Diese Aspekte haben insbesondere didaktisch-curriculare Fragen zur Bildungsarbeit im Rahmen des Lernfeldkonzepts betrachtet. Es sprengt hier den Rahmen, den Blick auf didaktisch-methodische Besonderheiten zu richten, so z. B. das Zusammenspiel von beruflicher Handlung und Lernhandlung oder besondere Anforderungen der Klassenführung. Im nächsten Abschnitt werden Forschungsarbeiten im Kontext von Social Media Design und digitaler Transformation aufgenommen.

Referenzpunkt Social Media Design/digitale Transformation und Kompetenzanforderungen

Social Media Design/digitale Transformation und didaktische Gestaltung an Berufskollegs

Neue Medien und Bildung sind selbst schon ein Dauerbrenner – wiederkehrend werden die Herausforderungen und Potenziale für Lernen unter veränderten Begriffen betrachtet. Lehrende an berufsbildenden Schulen sind hier in besonderer Weise herausgefordert, da sie auf Entwicklungen in beruflichen Handlungsfeldern reagieren und vorbereiten sollen. Wiederkehrend wird dabei jedoch deutlich, dass neue Medien kaum neue Bildungskonzepte mitführen, sondern dass es auch hier auf die Lehrenden ankommt und sie aufgefordert sind, entsprechende Bildungskonzepte zu erarbeiten. Als Ausgangspunkt möchte ich hier fragmentarisch auf Arbeiten im Rahmen des Modellversuchs Kool „Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen“ (vgl. auch für die folgenden Ausführungen in starker Anlehnung an Kremer & Pferdt 2008; vgl. weiterführend Kremer 2007) im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms Skola (Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung) aufnehmen und Studien zum Umgang mit bzw. zu den wahrgenommenen Herausforderungen digitaler Transformation von Lehrkräften an Fachschulen heranziehen.

Diese beiden Zugänge stehen insofern in einem Zusammenhang, dass sowohl Web 2.0/Social Media und digitale Transformation auf grundlegende gesellschaftliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die im Zusammenhang mit der (Weiter-) Entwicklung digitaler Technologien und Lebenswelten stehen, aber auch mit der Verschränkung weiterer Megatrends (Individualisierung, Globalisierung und Internationalisierung) einhergehen. Berufliche Bildung ist hier aufgefordert, auf diese Veränderungen in den zugrunde liegenden Handlungsfeldern und Lebenswelten zu reagieren,

aber auch aktiv darauf vorzubereiten, derartige Transformationsprozesse mitgestalten zu können.

Der Modellversuch Kool hat nicht die technologischen Möglichkeiten ins Zentrum gerückt, sondern die Anforderungen der beruflichen Bildungsgänge aufgenommen und darauf abgestimmt Nutzungskonzepte erarbeitet. Der Grundgedanke bestand darin, die Nutzungserfahrungen von Social-Media-Anwendungen aufzunehmen und diesen Designprozess für Lehren und Lernen nutzbar zu machen. Die kooperative Entwicklung eines Glaskompendiums mittels eines Wikis stand so beispielsweise im Zentrum der Arbeit. Damit wurde Social-Media-Design als Weg zur individuellen Kompetenzentwicklung konzipiert und untersucht. Im Zentrum standen hierbei Social Media, die in erster Linie als Entwicklungswerkzeug zur individuellen Kompetenzentwicklung und zur Erstellung von (digitalen) Artefakten dienen. Damit wird die Lernhandlung ins Zentrum gerückt und es gilt, die Planung, Durchführung und Kontrolle der Lernhandlung zu unterstützen und den Designprozess zu gestalten. Dementsprechend war der Blick auf den Lern- und Entwicklungsprozess zu richten und weniger auf die Designprodukte. Lehrkräfte waren damit aufgefordert, eine entsprechende Lernumgebung zu konzipieren und den Designprozess der Lernenden zu begleiten. Die folgende Abbildung deutet die entsprechenden Gestaltungsaufgaben an:

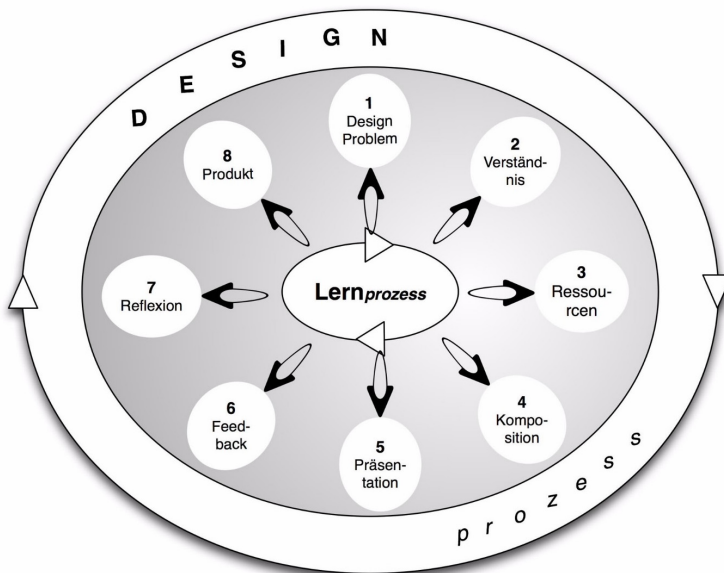


Abbildung 1: Gestaltungsattribute einer designorientierten Didaktik mit Social Media (Quelle: Entnommen aus Kremer & Pferdt 2008, S. 14)

Somit muss neben dem eigentlichen fertigen Produkt insbesondere der Prozess des Designens fokussiert werden. Hier wird vor allem die didaktische Gestaltung der Lernumgebung für einen optimalen Designprozess relevant. Der Prozess des Designens

muss dokumentiert und zum Gegenstand von Reflexion gemacht werden. Als lernförderlich wird angesehen, die Designarbeiten in der Gruppe kooperativ auszuführen, um somit einen Austausch über die gemeinsame Designarbeit zu erreichen. Dabei ist es erforderlich, dass die Lernenden von ihrer Designaktivität abstrahieren und diese in Bezug auf die beruflichen Handlungsfelder reflektieren (vgl. Siller 2007, S. 151). Hier bietet eine designbasierte Didaktik neue Zugänge zu beruflichen Lerngegenständen und kann dazu beitragen, (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten einer digitalen Lebenswelt in den beruflichen Handlungsfeldern aufzudecken und entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Sloane und Euler stellen hier heraus:

„Die insgesamt geteilte Erfahrung, dass digitale Arbeitsumgebungen und deren Einführung letztlich zu nicht genau bestimmbar Prozessen und Aufgaben führt, bedeutet bildungstheoretisch, dass man die Selbstständigkeit gemeint ist das selbstregulierte Lernen und Arbeiten, fördern muss: Je unklarer zukünftige Anforderungen sind, umso besser und eigenständiger muss der zukünftige Akteur sei. Selbstreguliertes Lernen und Arbeiten ist eine zentrale Voraussetzung für die Bewältigung digitaler Arbeitsanforderungen.“ (Sloane & Euler 2018, S. VI).

Die grundlegenden Veränderungen von Arbeits- und Geschäftsprozessen werden von Lehrkräften als herausfordernd gesehen und erfordern eine (stetige) Anpassung der Lernfelder. Allerdings werden diese Veränderungen nicht als disruptive Veränderungen wahrgenommen und auch keinesfalls als vollständig neu betrachtet. Auch wenn hier Unterschiede zwischen Lehrpersonen und beruflichen Fachbereichen zu erkennen sind, werden vielmehr übergreifend Anforderungen an Rollenverständnisse von Lehrkräften gesehen, was sich z. B. dadurch zeigt, dass Lehrkräfte zunehmend gefordert sind, (betriebliches) Erfahrungswissen von Lernenden einzubeziehen. Es besteht hier ein allgemeiner Weiterbildungsbedarf von Lehrkräften in Bezug auf digitale Medien; wichtig erscheint jedoch hier, diese im Kontext einer Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit zu betrachten. Bildung mit digitalen Medien bedarf einer digitalen Infrastruktur und entsprechender Ausstattung, aber insbesondere didaktisch-methodischer Zugänge zur Konkretisierung digitaler Lehr- und Lernkonzepte (vgl. Kremer & Rüsing 2019).

Annäherungen an Kompetenzanforderungen

Digitale Transformation resp. Social Media zeigen sich damit nicht als eine weitere, zusätzliche Aufgabe für die Bildungsarbeit an Berufskollegs, sondern drücken sich über Veränderungen in den zugrunde liegenden Handlungsfeldern und den damit verbundenen Kompetenzanforderungen für das Lernen in berufsbildenden Schulen aus. Auch hier wären nun die Besonderheiten der jeweiligen Berufsfelder/Fachbereiche, aber auch der Bildungsanforderungen zu betrachten. Auch wenn Lehrkräfte feststellen, dass Digitalisierung keine vollständige Veränderung von Arbeitsprozessen bedeutet und vergleichbare Anforderungen auch in der Vergangenheit an Lehrkräfte herangetragen wurden, bedeutet dies dennoch, dass es in besonderer Form auf die Lehrkräfte ankommt und sich in gewisser Weise eine stetige Gestaltungsaufgabe für Lehrkräfte stellt. Die Anforderungen digitaler Transformation können nur durch und mit den Lehrenden bewältigt werden. Neben der Notwendigkeit einer Erschließung

beruflicher Handlungsfelder möchte ich hier weiterführend besondere Kompetenzanforderungen formulieren:

1. Digitale Kompetenzen als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz

Digitale Transformation verweist auf die grundlegenden Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Das vorliegende Curriculumkonzept fordert auf, diesen Veränderungen gerecht zu werden und entsprechende Handlungskompetenzen zu vermitteln. Lehrende stehen damit vor der Herausforderung, die Veränderungen der Arbeits- und Geschäftsprozesse zu bestimmen, (digitale) Kompetenzanforderungen zu benennen und darauf bezogen Lehr-Lernarrangements im Alltag schulischer Bildungsarbeit zu konzipieren, umzusetzen und zu evaluieren. Die zunehmende Verschränkung beruflicher Prozesse erschwert die Abgrenzung beruflicher Tätigkeitsfelder bzw. die Bestimmung der jeweiligen Kompetenzanforderungen.

2. Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Berücksichtigung von Erfahrungen und Wissensressourcen der Lernenden

Auch wenn die Veränderungen von vielen Lehrkräften für die eigene Unterrichtsarbeit nicht als disruptiv eingestuft werden, kann eine zunehmende Veränderungsdynamik festgestellt werden. Dies zeigt sich sowohl für betriebliche Prozesse, aber auch für das Nutzungsverhalten und die Erfahrungen der Lernenden. Gerade hier sind Lehrkräfte aufgefordert, die eigene Rolle zu reflektieren, die Erfahrungen und Ressourcen der Lernenden zu berücksichtigen, aber auch Angebote für Lernende anzubieten, die eigenen Nutzungsformen digitaler Medien zu prüfen bzw. Wege zu eröffnen, diese Nutzungskompetenzen für die eigenen Lern- und Entwicklungswege zu nutzen. Diese Anforderungen führen zunehmend zu einer lernbegleitenden Rolle der Lehrkräfte.

3. Pädagogisch-didaktische Konzepte als Basis des Lehrens in digitalen Lebens- und Arbeitswelten

Digitalisierung/digitale Transformationen/digital geprägte Lebens- und Arbeitswelten stellen insbesondere für die berufliche Bildung neue Anforderungen und bieten erweiterte Potenziale für die didaktisch-methodische Gestaltung. Dabei zeigt sich die Erarbeitung dieser Technologien, die Herstellung entsprechender technologischer Bedingungen an Berufskollegs als herausfordernd und auch notwendig. Die Arbeit in den Modellprojekten hat jedoch deutlich gemacht, dass pädagogisch-didaktische Fragen in Bezug auf erforderliche Kompetenzen und Potenziale neuer Medien für eine Kompetenzentwicklung in den Vordergrund zu rücken sind. Gerade hier erfordert digitale Transformation zunehmend Selbstregulationsfähigkeiten, kann aber auch interessante Angebote für selbstreguliertes Lernen eröffnen. Dementsprechend stellt sich mit einem zunehmenden Wandel die Notwendigkeit, die digitalen Medien im Kontext entwicklungsförderlicher Lernumgebungen zu betrachten und diese entsprechend zu gestalten.

Referenzpunkt Bildungsgangdidaktik – Lehren in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen

Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Ausbildungsvorbereitung: Individuelle Förderung, soziale Integration und inklusive Bildungsarbeit

Die eigene Forschungsarbeit war in den letzten 15 Jahren sehr stark durch Projekte im Bereich Individuelle Förderung, soziale Integration und inklusive Bildungsarbeit im Übergangssektor bzw. insbesondere ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen geprägt (vgl. hierzu u. a. Kremer, Beutner & Zoyke 2012; Beutner, Kremer & Wirth 2013; Kremer & Beutner 2015; Frehe-Halliwell & Kremer 2018; Kremer & Otto 2023; Kremer, Frehe-Halliwell, Kückmann & Kundisch 2018). Profilierend war für alle Projekte, dass die Verbesserung und Innovation der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit angestrebt wurde. Die Zusammenarbeit wurde über Innovationsarenen organisiert, die sich u. a. dadurch auszeichnete, dass sowohl Wissenschaft als auch Praxis die Gestaltungsverantwortung für die jeweiligen Handlungsbereiche hatten und sich in einer gemeinsamen Arena auf Arbeits- und Entwicklungszusammenhänge verständigt wurde. Damit wurde ein Innovationsverständnis vertreten, welches nicht Innovationen und Entwicklungsnotwendigkeiten an Berufskollegs mit der Aufforderung heranträgt, diese zu übernehmen und ggf. zu adaptieren. Wissenschaft und Praxis haben in der Innovationsarena gemeinsam Problemfelder lokalisiert, Entwicklungsbereiche vereinbart und darauf bezogen stand die Praxis in der Verantwortung, entsprechende Entwicklungen aufzunehmen und diese zu implementieren. Berufskollegs setzen damit an ihren jeweiligen Bedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen an und können damit auch zu durchaus unterschiedlichen Innovationsansätzen kommen. Die Innovationsarena dient dazu, einerseits diese Entwicklungsarbeiten vor Ort zu reflektieren, Entwicklungsimpulse und -horizonte anzubieten und die Implementation zu stärken. Innovation und Implementation stehen so in einem direkten Wechselverhältnis. Forschung in Innovationsarenen erfordert zunächst die Einlassung auf die Herausforderungen und Problemperspektiven der Praxis und die Einbindung in entsprechende Praxisdiskurse. Dies bietet Zugänge bzw. auch (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten von Praxisinnovationen als Ausprägungsformen einer designbasierten Forschung. Derartige Projekte zeichnen sich dann dadurch aus, dass die Gestaltungsverantwortung für die Innovationen bei der Praxis liegt und darin eine Forschungsperspektive eingebunden wird. Ein zweiter Forschungsmodus/-zugang bietet die Möglichkeit, Gestaltungsprinzipien und -konzepte an die Innovationszusammenhänge heranzutragen und diese über Erhebungs- und Entwicklungsformen im Entwicklungskontext weiter zu differenzieren. Darüber wurden zum Beispiel grundlegende Prinzipien einer entwicklungsförderlichen Didaktik herausgearbeitet oder Themen wie multiprofessionelle Teams aufgenommen. Ein dritter Forschungsmodus bezieht sich auf die Innovationsprojekte an den Berufskollegs und zielt darauf, zusammenführend ein Rahmenkonzept zu entwickeln bzw. als Referenzpunkt bereitzustellen und damit für eine weitere Implementation zur Verfügung zu stellen. Das Projekt SeiP entwickelt und erprobt aktuell ein Rahmenkonzept zur Nut-

zung von Selbstinszenierungspraktiken in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen.

Zusammenführend soll hier lediglich ein grundlegendes Modell zur didaktischen Arbeit in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen aufgezeigt werden. Die Ausrichtung der Bildungsarbeit an den individuellen Entwicklungsbedarfen, -möglichkeiten und auch die Berücksichtigung der jeweiligen Perspektiven zeigt sich als eine sehr grundlegende Herausforderung. Schulische Curriculumarbeit ist hier aktuell gefordert, eine entsprechende curriculare Entwicklung vorzunehmen, die den Jugendlichen ins Zentrum der Bildungsarbeit stellt. Damit stellt sich die Herausforderung, die vorliegenden situationsorientierten curricularen Strukturen für individuelle Kompetenzentwicklungswege zugänglich zu machen. Das folgende Modell deutet einerseits Gestaltungsarbeiten im Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis an und fordert gleichermaßen dazu auf, individuelle Förderung in den Curricula der Ausbildungsvorbereitung zu verankern:

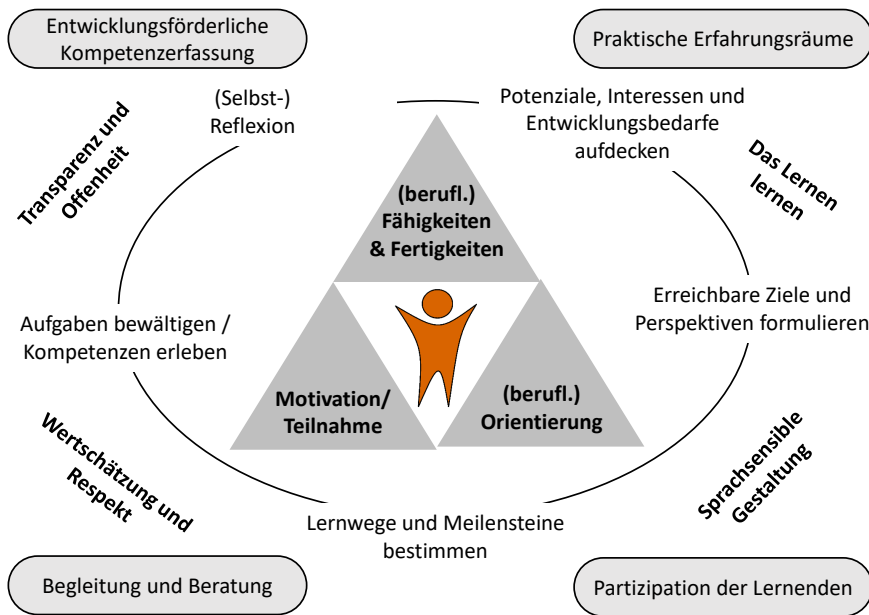


Abbildung 2: Curriculumrezeption – Von einem objektorientierten Kompetenzverständnis zu einem subjektorientierten Kompetenzverständnis

Die Herausforderung besteht darin, dass der Referenzpunkt der Kompetenzbestimmung sich (auch) am Subjekt orientieren muss und dies für die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung durchaus als konstitutiv anzusehen ist. Dies zeigt sehr deutlich die spezifischen Anforderungen für Lehrkräfte in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen. Gerade hier kann jedoch auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern berufliche Bildung auf allen Ebenen einer stärkeren Berücksichtigung individueller

Profile und -entwicklungsmöglichkeiten bedarf oder, anders gewendet, wie individuelle Förderung bzw. inklusive Didaktik im Sinn einer Didaktik, die auf Vielfalt und Diversität ausgerichtet ist, dem zukünftigen Bedarf der beruflichen Bildung in einer transformierten Arbeitswelt gerecht werden kann.

Positionen zur Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung

Ich möchte zunächst einige wenige Positionen zur Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung zusammenführen und daran anschließend Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte an Berufskollegs formulieren: Stellung und Bedeutung der Ausbildungsvorbereitung: Die Ausbildungsvorbereitung wurde 2014 als Bildungsgang der Berufsschule eingeführt, faktisch handelt es sich um einen eigenen Bildungsbereich. Die Stärkung und Fokussierung auf die besonderen Problemlagen ist durchaus nachvollziehbar und zu begrüßen. Die Ausbildungsvorbereitung geht aber auch mit der Gefahr einher, dass Problemlagen anderer Bildungsbereiche, so z. B. die Integrationsfunktion des dualen Systems, in die Ausbildungsvorbereitung verlagert werden und damit letztlich Übergänge systemisch erschwert werden bzw. die Verantwortung verlagert wird. Daneben ist die Stellung und Bedeutung der Ausbildungsvorbereitung an Berufskollegs durchaus unterschiedlich und bedarf einer entsprechenden Wertschätzung. Hier erscheint es aus meiner Sicht besonders bedeutsam, dies im Rahmen der Lehrkräfteentwicklung zu berücksichtigen. Ausbildungsvorbereitung bedarf hier leistungsfähiger Teams.

Entwicklungsbedarfe in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen: Die Leistungsfähigkeit des Übergangssektors und damit auch die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge stehen vielfach in der Kritik, dass es nicht ausreichend gelingt, Jugendliche auf berufliche Ausbildungsgänge vorzubereiten. Es wurde aufgezeigt, dass die Perspektive der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten nicht auf eine Analyse der Übergänge ausgerichtet war, dennoch ist dies ein Thema, welches gerade vor Ort immer mitgeführt werden muss. Es kann zumindest festgestellt werden, dass einjährige Bildungsgänge für viele Jugendliche kaum ausreichend Entwicklungsmöglichkeiten bieten, Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung nicht nur eine Qualifizierungsfunktion haben, sondern durchaus auch Sozialisationsräume im Jugendalter sind. Dies kann sich u. a. darin ausdrücken, dass mit dem Übergang in die einjährige Berufsfachschule Herausforderungen der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung gewissermaßen in diese Bildungsgänge mitgeführt werden. Es erscheint mir hier erforderlich, realistische Entwicklungszeiträume für junge Menschen mit jeweils spezifischen Problemlagen zu bestimmen und genau dabei Korridore in Ausbildung und Beruf zu schaffen.

Stärkung der Selbstbestimmung und Teilhabe (vgl. Frehe-Halliwell & Kremer 2019):

Eine entwicklungsförderliche Didaktik zielt darauf, an den Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen anzusetzen. Dies negiert nicht die jeweiligen individuellen Problemlagen und Herausforderungen der Jugendlichen, sondern zielt darauf, den Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten für ein selbstbestimmtes und verantwortetes Leben zu eröffnen. Lehrende in der Ausbildungsvorbereitung sind damit

aber auch dazu aufgefordert, Jugendliche in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen auf mögliche gesellschaftliche und berufliche Entwicklungen vorzubereiten. Eine transformierte Gesellschaft erfordert hier wiederkehrend Positionierungen im Privaten und Beruflichen, sich neu auf Veränderungen einzustellen und weiterzuentwickeln, den eigenen Lebensraum als gestaltbar zu entdecken. ‚Handeln können‘ zeigt sich so als eine Basisfähigkeit in transformierten Gesellschaften, die einem dauerhaften Wandel unterliegen. Transformation ist damit nicht nur ein Thema für Aus- und Weiterbildung, sondern gerade auch für die Ausbildungsvorbereitung. Handlungsmöglichkeiten sind zu eröffnen.

Multiprofessionelle Teams, Ausbildungswege und berufskollegübergreifende Entwicklungs- und Weiterbildungsformate für das Bildungspersonal (vgl. Kückmann 2020; Kückmann & Kremer 2018): Die Bildungsarbeit in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung stellt besondere Anforderungen, Lehren kann im Spannungsfeld von Sozial- und Sonderpädagogik angesiedelt werden. Multiprofessionelle Teams bieten sich hier an, den besonderen Herausforderungen gerecht zu werden. Es gilt hier, entsprechende Strukturen zu entwickeln bzw. auch entsprechende Ausbildungswege zu schaffen. Die Ausbildung von Lehrkräften an Berufskollegs bedarf eines Ausbildungsschwerpunktes ‚Ausbildungsvorbereitung‘. Dieser Schwerpunkt könnte z. B. als kleine berufliche Fachrichtung verankert werden und sonder-, sozialpädagogische und berufspädagogische Perspektiven zusammenführen. Daneben sind für das Bildungspersonal Räume zu schaffen, die der eigenen Entwicklung dienen, aber auch über den Austausch mit anderen Berufskollegs Ausbildungsstandards einer entwicklungsförderlichen Bildungsarbeit erarbeiten.

Lehren in der Ausbildungsvorbereitung – Annäherung an Kompetenzanforderungen

Die vorhergehenden Positionierungen zur Ausbildungsvorbereitung haben bereits besondere Anforderungen angedeutet. Ich möchte hier nun drei besondere Anforderungen zusammenführen.

Haltung/Professionsverständnis

Lehren in ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen erfordert ein Einlassen auf die Jugendlichen, aber auch die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Arbeit mit den Jugendlichen, die Annahme der Förder- und Entwicklungsbedarfe und insbesondere die Perspektive auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen. Dies kann im Alltag sehr herausfordernd sein und verlangt dementsprechend auch ein entsprechendes Professionsverständnis. Dies wurde vielfach als eine wichtige Voraussetzung für die Bildungsarbeit an Berufskollegs benannt. Ein professionelles Selbstverständnis von Lehrkräften an Berufskollegs erfordert eine Auseinandersetzung mit den besonderen Herausforderungen dieses Bildungsbereichs und eigener Stärken und Potenziale für die Bildungsarbeit in diesem Bereich. Dies gilt genau genommen für alle Bildungsbereiche des Berufskollegs und führt uns wieder zu den einführenden Überlegungen.

Arbeiten in multiprofessionellen Teams

Die Notwendigkeit von multiprofessionellen Teams wurde bereits herausgestellt. Damit geht dann auch einher, dass Lehrkräfte in derartigen Teamstrukturen unterrichten. Multiprofessionelle Teams verlangen eine Rückversicherung auf das eigene Professionsverständnis im Zusammenspiel mit den eigenen Professionen. Eine Aufgabe der Bildungsgangarbeit besteht darin, Arbeitsbereiche und Formen der Zusammenarbeit zu bestimmen.

Innovationsbereitschaft und -offenheit

Die Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung bzw. genau genommen in den vielfältigen Projektkontexten hat sich dadurch ausgezeichnet, dass vor Ort Bildungskonzepte für die Zielgruppen spezifisch anzupassen waren. Dies drückte sich beispielsweise dadurch aus, dass auch in den Berufskollegs innovative Formate, wie z. B. Tageslernsituationen, entwickelt wurden. Die Implementation ist wiederum an die spezifischen Bedingungen der vorliegenden Zielgruppe anzupassen. Lehren am Berufskolleg erfordert hier eine Verankerung von Innovation in den Arbeitsroutinen und Strukturen der Bildungsgangarbeit. Freiräume und Arbeitsroutinen müssen angepasst werden.

Von Kompetenzanforderungen für das Lehramt an Berufskollegs zur professionellen Entwicklung

Mit den vorliegenden Reflexionen wurden Annäherungen an besondere Kompetenzanforderungen für Lehrende an Berufskollegs vorgenommen. Die thematische Auswahl wurde über ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte vorgenommen und ist damit sehr klar durch die eigenen Arbeitsschwerpunkte geprägt. Ebenso fließen in die Reflexionen vielfältige Positionen und Sichtweisen von Lehrkräften im Rahmen der Arbeitszusammenhänge ein. Diese konnten hier kaum systematisch aufgenommen werden, aber haben durchaus die eigenen Positionsbestimmungen geprägt. Beispielsweise habe ich mir in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften die Frage gestellt, wie es vielen Lehrkräften gelingt, Offenheit, Interesse und Gestaltungsbereitschaft für die eigene Lehrtätigkeit zu behalten, sich wiederkehrend in Entwicklungszusammenhänge einzubringen und Lernende immer wieder neu mit ihren spezifischen Entwicklungsbedarfen und Vorstellungen anzunehmen. Gerade hier erscheint es mir bedeutsam, Lehren an Berufskollegs von Beginn an als gestaltungsoffen zu verstehen und das eigene Professionsverständnis entsprechend zu betrachten. Die Profilierung der Studiengänge muss diesen Besonderheiten gerecht werden und über eine berufs- und wirtschaftspädagogische Profilierung grundlegende Fragen aufnehmen, die hier nur angedeutet werden:

- Welche Anforderungen stellen sich mit den grundlegenden Zielen für das Lehren an Berufskollegs und was bedeutet dies für die Bildungsarbeit in den verschiedenen Bildungsgängen?
- Welche Bildungsbereiche werden zukünftig eine besondere Bedeutung für Lehrende an Berufskollegs haben?
- Wie kann eine Auseinandersetzung mit den eigenen professionellen Vorstellungen angeregt und systematisch in den Ausbildungsphasen angehender Lehrkräfte verankert werden?

Es konnte insgesamt aufgezeigt werden, dass Lehrende an Berufskollegs mit spezifischen Anforderungen konfrontiert sind, die im Rahmen einer professionellen Entwicklung berücksichtigt werden müssen. Eine professionelle Entwicklung erfordert einerseits, dass die zugrunde liegenden Theorien und Modelle die Besonderheiten des Lehrens an Berufskollegs berücksichtigen und andererseits aus einem derartigen Verständnis fachwissenschaftliche Themen und Inhalte erschlossen und für das Lehren an Berufskollegs zugänglich gemacht werden.

Gemeinsam mit Tobias Jenert habe ich mich in der folgenden Form positioniert:

„Das bildungswissenschaftliche Studium führt die Studierenden für das Lehramt an Berufskollegs zusammen und muss die Besonderheiten des Lehramts an Berufskollegs aufnehmen. Bezugnehmend auf das Handlungsfeld sind die Besonderheiten des Lehrens an Berufskollegs aufzunehmen, ebenso das didaktische Handeln in Bildungsgängen und die Grundlegung einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive. Das bildungswissenschaftliche Studium kann damit für die beruflichen Fachrichtungen und Fächer einen gemeinsamen Referenzpunkt anbieten, aus dem heraus die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften interpretiert werden können. Pointiert könnte festgestellt werden, dass damit der Schwerpunkt Lehren in Bildungsgängen dem bildungswissenschaftlichen Studium zugeordnet wird und die Gestaltung von und das Unterrichten in Lernsituationen dem Unterrichtsfach zugewiesen wird.“ (Jenert & Kremer 2021, S. 21).

Das folgende didaktische Modell nimmt die Besonderheiten einer Bildungsgangdidaktik auf und dient als Referenzpunkt für das bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium.

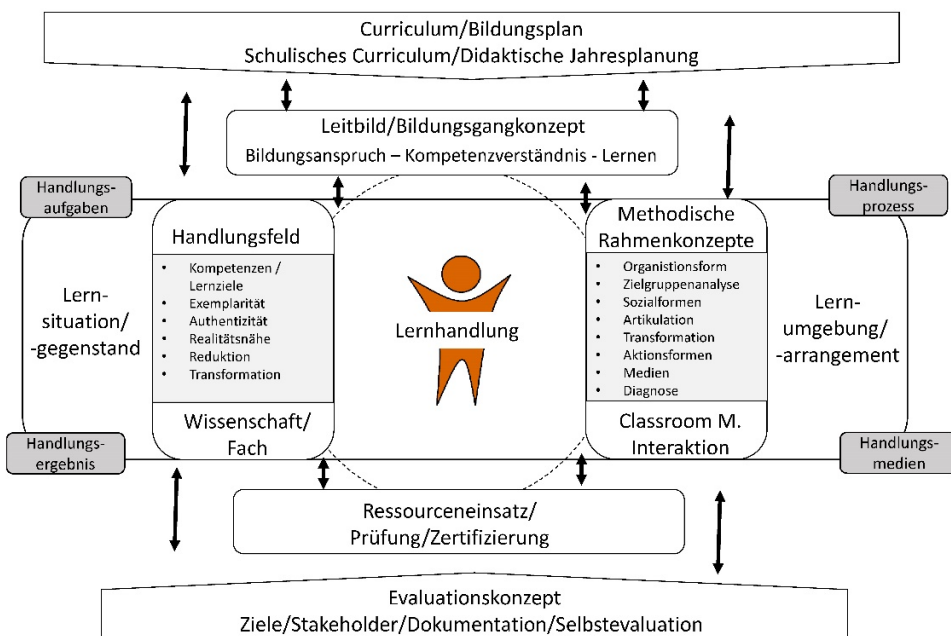


Abbildung 3: Lehren an Berufskollegs – Didaktisches Strukturmodell

Damit werden insbesondere die Herausforderungen des Lehrens in Bildungsgängen adressiert und erkennbar, dass Unterrichtsarbeit von der Bildungsgangarbeit mitgeprägt wird (vgl. auch das Prozessmodell von Sloane 2007). Lehramtsübergreifende bildungswissenschaftliche Standards, die von der KMK (2022) in den Handlungsbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zusammengeführt werden, bedürfen auch hier einer besonderen Betrachtung aus Perspektive des Lehrens an Berufskollegs. Bildungseinrichtungen erfahren hier derzeit eine Erweiterung der Aufgaben, beispielsweise kann so beobachtet werden, dass auch zunehmend an berufsbildende Schulen Erziehungsaufgaben herangetragen werden und die schulische Bildung über verstärkt als Erziehungs- und Sozialisationsraum an Bedeutung gewinnen wird. Individuelle Förderung und Subjektorientierung werden in diesem Zusammenhang an Bedeutung gewinnen. Berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist hier aufgefordert, angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, entsprechende Lernumgebungen zu gestalten. Es geht hier zunehmend darum, ein passendes professionelles Verständnis in Auseinandersetzung mit den entsprechenden Gegenständen grundzulegen. Eine Kompetenz- und professionelle Entwicklung kann nur mit und durch die Lehrkräfte erfolgen. Lehrkräfte sind letztlich aufgefordert, eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissensformen (vgl. auch hier die Überlegungen von Sängler & Jenert 2023 zu den besonderen Anforderungen für die berufliche Bildung) aufzunehmen und für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen. Berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss hier über entsprechende integrativ angelegte Entwicklungsaufgaben den Wissenserwerb in voneinander getrennten Studienbereichen und Modulen ermöglichen (vgl.

Naeve & Tramm 2013) und angehenden Lehrkräften einen Rahmen zur Entwicklung eines Professionsverständnisses eröffnen. Aktuell beschäftigen wir uns im Rahmen eines Teilprojekts des Verbundvorhabens ‚WÖRLD – Wirtschaftspädagogik und Ökonomische Bildung: Lehrkräftebildung und Unterricht digital‘ mit der Ermöglichung individueller Professionalisierungspfade in den Studienprogrammen des Lehramts an Berufskollegs in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften. Hierzu wird ein virtuelles Berufskolleg als Lern- und Entwicklungsumgebung gestaltet, in dem Studierende Dimensionen professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns (Unterrichten, Bildungsgangarbeit, Beraten und Begleiten etc.) erkunden können. Das virtuelle Berufskolleg wird curricular eingebettet und ermöglicht Studierenden eine Orientierung über den Studienverlauf hinweg. Studierende sollen im Rahmen eines multimedial gestaltbaren Flipbooks im Sinne eines Portfolios ihre individuellen Lern- und Entwicklungspfade über die Module festhalten und als Basis einer individuellen professionellen Entwicklung heranziehen. Damit wird das Subjekt selbst zum Entwicklungsgegenstand einer gestaltungsorientierten Lehrerbildung, die die besonderen Gestaltungsaufgaben für Lehrende an Berufskollegs aufnimmt und davon ausgehend die Kompetenzanforderungen berücksichtigt und eine professionelle Entwicklung fördert. Die folgende Abbildung deutet ausgehend von den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2022) Referenzpunkte zur Berücksichtigung der besonderen Kompetenzanforderungen für das Lehramt an Berufskollegs an. Im Kern steht dabei eine weitere Differenzierung der Kompetenzanforderungen im Kontext der Bildungsgangarbeit.

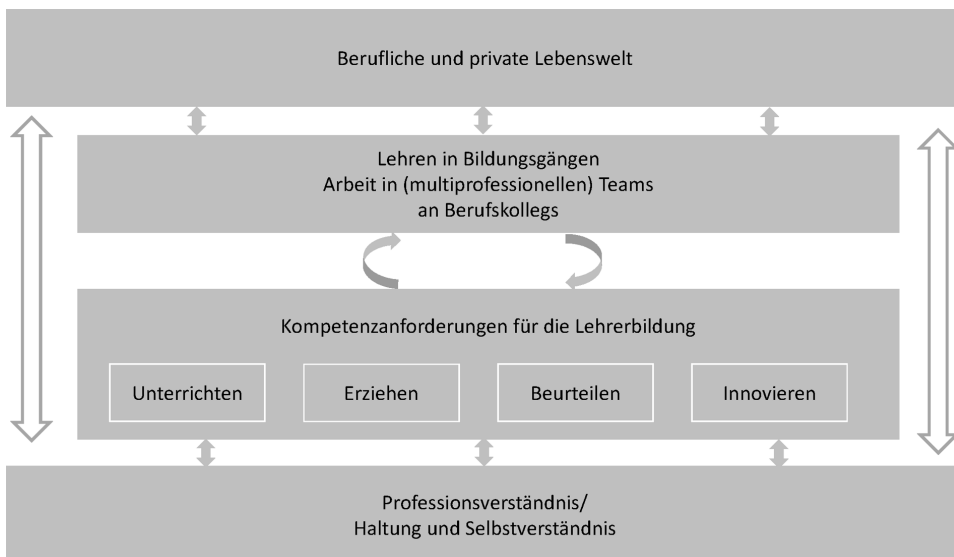


Abbildung 4: Referenzpunkte "Besondere Kompetenzanforderungen" und professionelle Entwicklung

Die Überlegungen machen deutlich, dass auch zukünftig die Standards einer Lehrkräftebildung Basis sein sollten, um den Bildungsanforderungen im berufsbildenden Bereich gerecht zu werden. Die lehramtsübergreifenden Standards sollten hier Basis für entsprechende Differenzierungen sein. Davon ausgehend sind Flexibilisierungen, aber auch für die weiteren Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und -tätigkeit begleitende Professionalisierungsansätze erforderlich (vgl. Kremer & Weyland 2023). Hier sind Wege auszuloten, die den besonderen Kompetenzanforderungen gerecht werden, aber auch sicherstellen, dass nicht leichtfertig Wege geschaffen werden, die eine grundständige Lehrerbildung verdrängen oder bestehende Standards negieren.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Kompetenzanforderungen für Lehrende an Berufskollegs ist auch zukünftig sicherzustellen, dass Lehrkräften entsprechende Qualifizierungs- und Entwicklungsumgebungen angeboten werden. Nur dann werden auch Lehrkräfte in Zukunft den zunehmenden und nur begrenzt absehbaren Herausforderungen in der beruflichen Bildung gerecht werden können.

Literatur

- APO-BK (2023). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs. (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg) 2023. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/pdf/3129.pdf> (Zugriff am 06.03.2024)
- Beutner, M., Kremer, H.-H. & Wirth, W. (Hg.) (2013). Berufsorientierung, Gewaltsensibilisierung und Kompetenzentwicklung – Konzepte zur beruflichen Bildung im Jungtätervollzug, Paderborn: Eusl.
- Blankertz, H. (1995). Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Konzept und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik. Pädagogische Korrespondenz (1995) 15, S. 86–96 – <https://doi.org/10.25656/01:6764>
- Cleef, M. & Kleist, S. v. (2017). Workshop 09 Systemkoordinierte Bildungspläne am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen Teil I. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017praesentationen/WS09-6_NRW_system_koord-CE.pdf (Zugriff am: 15.05.2021).
- Euler, D. (2022). Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Ruhr-Futur gGmbH (Hg.), Düsseldorf/Essen. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rolle_berufskolleg_bildungssystem_nrw_220524.pdf (Zugriff am 06.03.2024).
- Fingerle, K. (2009). ... warum und wie die Kollegscheule (nicht) gescheitert ist. Online: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11786/FingerleKollegscheule.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (Zugriff am 06.03.2024).

- Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (Hg.) (2018). Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen. Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Detmold: Eusl.
- Frehe-Halliwell, P. & Kremer, H.-H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung – Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsgangebene. BWP 5 (2019), S. 11–16. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/10518> (Zugriff am 06.03.2024).
- Gruschka, A. (2011). Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam.
- Jenert, T. & Kremer, H.-H. (2021). Digitale Prozessintegration in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen – Überlegungen zur Professionalität und professionellen Entwicklung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1–24. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe40/jenert_kremer_bwpat40.pdf (Zugriff am: 06.03.2024).
- Kleist, S. v. (2015). Systemkoordinierte Curriculumentwicklung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Einblicke in die Entstehung von Lehrplänen. Detmold: Eusl.
- Kremer, H.-H. (2003). Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. bwp@ Ausgabe Nr. 4, 2003. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (Zugriff am: 06.03.2024).
- Kremer, H.-H. (Hg.) (2007). Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KooL. Paderborn: Eusl.
- Kremer, H.-H. (2013). Paradigmen in der Curriculumtheorie: Das Lernfeldkonzept im Kontext der Input-Output-Diskussion. In A. Fischer & D. Frommberger (Hg.), Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ansichten, S. 185–202. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kremer, H.-H. & Beutner, M. (Hg.) (2015). Individuelle Kompetenzentwicklungswege: Bildungsgangarbeit in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Ergebnisse und Reflexionen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InBig. Detmold: Eusl.
- Kremer, H.-H., Beutner, M. & Zoyke, A. (Hg.) (2012). Individuelle Förderung und berufliche Orientierung im berufsschulischen Übergangssystem – Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt InLab. Paderborn: Eusl.
- Kremer, H.-H., Frehe-Halliwell, P., Kückmann, M.-A. & Kundisch, H. (2018). Professionelle Bildungsgangarbeit zur individuellen Förderung, inklusiven Bildungsarbeit und sozialen Integration. Projektbericht. Paderborn. Verfügbar unter https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevvet/Projekte/Projekt_3i/3i_Projektbericht_2018_online.pdf (Zugriff am: 06.03.2024).
- Kremer, H.-H. & Otto, F. (2023). Übergang Schule-Beruf als Chancenverbesserungssystem – Zur Gestaltung von Lebensräumen und Entwicklung von Praktiken für den Übergang. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 45, 1–27. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe45/kremer_otto_bwpat45.pdf (Zugriff am: 06.03.2024).

- Kremer, H.-H. & Rüsing, P. (2019). Digitale Transformation – Rezeption aus Sicht der Akteure in der Fachschule am Berufskolleg, Berufsbildung. *berufsbildung*, Heft 175, 2019, S. 17–20.
- Kremer, H.-H. & Pferdt, F. G. (2008). Social Media Design – Grundlegung, Realisierungsformen und Gestaltungsattribute einer designorientierten Didaktik. *bwp@ Ausgabe 15*, Medien in der beruflichen Bildung – Mit Web 2.0, ERP & Co. zu neuen Lernwelten? Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/ausgabe15/> (Zugriff am: 06.03.2024).
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (1999). Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? Köln WP, H. 26, 14. Jg., S. 37–60.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2000). Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In R. Bader & P. F. E. Sloane (Hg.), *Lernen in Lernfeldern – Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*, S. 71–84. Markt Schwaben: Eusl.
- Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2001). Lehrerrolle und Lernfeldkonzept. In H. Reinisch, R. Bader & G. A. Straka (Hg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 97–106. Opladen: Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10836-8_9
- Kremer, H.-H. & Weyland, U. (2023). Zur aktuellen Entwicklung der Lehrer*innenbildung im berufsbildenden Bereich – eine kritische Analyse. *Erziehungswissenschaft*, Heft 2, 2023.
- Kückmann, M.-A. (2020). Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. Detmold: Eusl. <https://doi.org/10.3278/6004877w>
- Kückmann, M.-A. & Kremer, H.-H. (2018). Multiprofessionelle Teams zur inklusiven Bildungsarbeit. Empirische Explorationen, theoretisch-konzeptionelle Annäherungen und praktische Gestaltung. In D. Buschfeld & M. Cleef (Hg.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards*, S. 177–188. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Zugriff am: 06.03.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am 06.03.2024).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 28.02.2023).

- Kutscha, G. (2023). Die Kollegstufe als umfassender Versuch zur Neugestaltung der Sekundarstufe II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration. Konzept, Umsetzung und Perspektiven. Denk-doch-Mal.de, Ausgabe 01–23. Verfügbar unter <https://denk-doch-mal.de/guenter-kutscha-die-kollegstufe-als-umfassender-versuch-zur-neugestaltung-der-sekundarstufe-ii-unter-dem-anspruch-von-gleichwertigkeit-und-integration-konzept-umsetzung-und-perspektiven/> (Zugriff am: 06.03.2024).
- Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In G. Niedermaier (Hg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven, S. 283–300. Linz: Trauner.
- Sänger, N. & Jenert, T. (2023). TPACK, DPACK, XY-PACK? Eine kritische Auseinandersetzung mit der Modellierung digitaler Inhaltskompetenzen für die berufliche Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, 2023, S. 434–454. <https://doi.org/10.25162/zbw-2023-0017>
- Siller, F. (2007). Medienpädagogische Handlungskompetenzen: Problemorientierung und Kompetenzerwerb beim Lernen mit neuen Medien. Mainz: Universität (Dissertation).
- Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? Editorial. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Band 103, S. 481–496.
- Sloane, P. F. E. & Euler, D. (2018). Vorwort der Herausgeber. In P. F. E. Sloane, T. Emmeler, B. Gössling, D. Hagemeier, A. Hegemann & E. Janssen (Hg.), Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt, S. I–VII. Detmold: Eusl.
- Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen: Eine Schriftenreihe des Kultusministers (1972). Kollegstufe NRW, Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Tenorth, H.-E. & Kabaum, M. (Hg.) (2013). Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Bericht und Empfehlungen der Expertenkommission. Düsseldorf: Landesregierung Nordrhein-Westfalen.
- Tramm, T., Kremer, H.-H. & Tenberg, R. (2011). bwp@ Ausgabe Nr. 20: Lernfeldansatz – 15 Jahre danach. Verfügbar unter <https://www.bwpat.de/content/ausgabe/20/index.html> (Zugriff am 06.03.2024).

Zwischen Herkunft und Zukunft: 25 Jahre Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen

DIETER EULER UND NICOLE NAEVE-STOSS

Bei einem Jubiläum sind die Jubilare zumeist gut und nachsichtig gestimmt. Die Vergangenheit wird etwas verklärt, zuweilen fällt der Satz: „Früher war vieles besser!“ Mit Blick auf das Bildungssystem ließe sich der Satz auch modifizieren und mit Karl Valentin behaupten: „Früher war zwar nicht alles gut, aber die Zukunft war besser!“ Vergleicht man die bildungspolitische Aufbruchsstimmung der 1970er-Jahre, die nicht zuletzt zur Einführung des Modellversuchs „Kollegstufe“ führte, mit den aktuellen bildungspolitischen Reforminitiativen, dann gewinnt das Zitat über seinen Wortwitz hinaus an Beschreibungskraft. Vor diesem Hintergrund liegt die Dramaturgie der folgenden Ausführungen auf der Hand: Zwischen Würdigung des Jubilars und wissenschaftlicher Analyse soll das Gelungene, aber auch das Reformbedürftige in der Berufsbildung mit dem Blick auf das Berufskolleg skizziert werden. Die Argumentation umfasst die folgenden Schritte:

1. Herkunft: Was wollte die Kollegstufe als Vorläuferinstitution des Berufskollegs?
2. Gegenwart: Was leistet das Berufskolleg und wo sind seine Grenzen?
3. Zukunft: Welche Herausforderungen einer zukunftsgerichteten beruflichen Bildung sind zu bewältigen?

Herkunft: Was wollte die Kollegstufe als Vorläuferinstitution des Berufskollegs?

Ein Spezifikum der beruflichen Bildung in Deutschland besteht darin, dass sie neben der Entwicklung von qualifizierten Fachkräften die Entwicklung individueller Regulationsfähigkeit und die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern soll (AGBB 2024). Insofern ist eine Schulform wie das Berufskolleg kein Selbstzweck, sondern sie dient der Erreichung bildungs-, gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Ziele. Neben diesem normativen Rahmen ist die Schule eingebettet in Rahmenbedingungen, die eine Verfolgung der jeweiligen Ziele erschweren, unterstützen oder sogar dynamisieren können.

Rahmenbedingungen wandeln sich; sie bestimmen zeitbezogen die Herausforderungen an die berufliche Bildung, aber auch die Voraussetzungen für deren Reformkraft. Die Vorgängerinstitution des Berufskollegs, die Kollegschule, kann in ihrer Entstehung aus der Konstellation spezifischer normativer Orientierungen, Ziele und Rahmenbedingungen Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre verstanden werden.

Die Alarmrufe in der deutschen Bildungspolitik etwa von Georg Picht („Die deutsche Bildungskatastrophe“) oder Ralf Dahrendorf („Bildung ist Bürgerrecht“), verbunden mit den in Publikationen des Deutschen Bildungsrats dokumentierten Erkenntnissen einer fehlenden Ausschöpfung des Bildungspotenzials junger Menschen bzw. der Persistenz sozialer Bildungsbenachteiligungen, mündeten in eine Vielzahl von bildungspolitischen Reformvorhaben. Ein Reformstrang adressierte den traditionellen Bildungskanon des Gymnasiums und propagierte die Notwendigkeit der Neugestaltung der Sekundarstufe II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration (Kutscha 2023). Die Umsetzung dieses Reformanspruchs sollte in Nordrhein-Westfalen (NRW) mit der Kollegscheule über die Gründung einer neuen Schulform erfolgen. Sie wurde erstmals 1970 in der Regierungserklärung von Ministerpräsident Kühn angekündigt, dann in einer Planungsphase ausgearbeitet und vorbereitet und schließlich 1977 mit der ersten Kollegscheule in Düsseldorf als Modellversuch gestartet.

Im Kern zielte die strukturelle Reform auf eine Integration gymnasialer und beruflicher Bildungsgänge auf der Sekundarstufe II in der neuen Schulform Kollegscheule. Damit sollte die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gefördert und die Gleichheit der Bildungschancen erhöht werden (Kutscha 2011, 68). In der curricularen und didaktischen Dimension der integrativ angelegten Bildungsgänge erhielt die Wissenschaftsorientierung einen erhöhten Stellenwert. Angestrebt wurde eine konsequente „Umsetzung des Prinzips wissenschaftspropädeutischen Lehrens und Lernens in Verbindung mit Berufspragmatik und kritischer Reflexion wissenschaftlicher und beruflicher Zusammenhänge“ (Kutscha 2023, 4).

Die lange Vorbereitungszeit des Modellversuchs veränderte auch die Rahmenbedingungen der Umsetzung. Die bildungspolitische Aufbruchsstimmung der frühen 1970er-Jahre war bereits 1977 deutlich abgeklungen, die Reformeuphorie in den Sog ideologischer Debatten über Gesamtschulen, Orientierungsstufen und Berufsgrundbildungsjahr geraten. Die Bildungsexpansion führte mit dem ‚Numerus Clausus‘ zu verschärften Problemen im Hochschulzugang – mit Rückwirkungen auf die Selektionsprozesse und den Leistungsdruck in den Schulen. Dies resultierte in erhöhter Stofffülle und einer geringeren Bereitschaft für interdisziplinäres Lernen.

Die Gymnasien blieben von dem Modellversuch weitgehend unberührt, die Aktivitäten konzentrierten sich auf den Ausbau der beteiligten berufsbildenden Schulen (Kutscha 2023, 6). Die beabsichtigte organisatorisch-systemische Integration von Gymnasium und berufsbildender Schule fand nicht statt. Nach 20 Jahren wurde der Kollegscheulversuch 1997 beendet. Die zu diesem Zeitpunkt bestehenden 42 Kollegscheulen wurden mit den 331 berufsbildenden Schulen als „Berufskollegs“ zusammengeführt (Kutscha 2023, 5). Versuche im Landtag, die Kollegscheule zur Regelschule in der Berufsbildung zu machen, blieben erfolglos (Fingerle 2020, 19).

Zugleich vollzogen sich jenseits des Kollegscheulversuchs auch in Gymnasien und berufsbildenden Schulen wesentliche Entwicklungen. Im Gymnasium kam es zur Einführung der gymnasialen Oberstufe mit der Einführung neuer technik- und wirtschaftsaffiner Fächer und Leistungskurse. Durch diese Einführungen wurde der Anspruch einer allgemeinen Hochschulreife auch für das Gymnasium relativiert (Fingerle

2020, 14). In der berufsbildenden Schule entstanden u. a. Bildungsgänge, die über berufliche Schwerpunkte eine Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen. So wurde beispielsweise 1985 als Nachfolge zur Höheren Handelsschule mit gymnasialem Zweig die Berufsfachschule mit gymnasialer Oberstufe eingeführt. Pointiert ließe sich die These vertreten, dass der Integrationsgedanke durch die Schaffung von erhöhter Durchlässigkeit der beruflichen Bildungsabschlüsse in die Hochschule ersetzt wurde. „Der Kollegs Schulversuch war damit ... durch ‚Reformen‘ im Rahmen des Entwicklungspfad des überlieferten Bildungssystems ein- oder sogar überholt worden“ (Kutscha 2023, 7).

Gegenwart: Was leistet das Berufskolleg und wo sind seine Grenzen?

Das Berufskolleg umfasst mit seinen insgesamt 16 Bildungsgängen die berufliche Bildung von dem Übergang in die Ausbildung über die duale und schulische Berufsausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung. In diesem breiten Spektrum an Bildungsangeboten in der Berufsschule, der Berufsfachschule, der Fachoberschule und der Fachschule¹ leistet es seinen Beitrag zur Erreichung der eingangs skizzierten drei Zieldimensionen: Entwicklung von qualifizierten Fachkräften für das Beschäftigungssystem, Förderung der Entwicklung (beruflicher) Kompetenzen zur Gestaltung aktueller und zukünftiger beruflicher Herausforderungen und die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit insbesondere auch von Menschen mit Benachteiligungen.

Ein zentrales Merkmal des Berufskollegs besteht in der engen Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Entsprechend verfolgt das Berufskolleg als übergreifendes Bildungsziel die Vermittlung einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz sowie die Vorbereitung auf ein lebensbegleitendes Lernen (§ 1 APO-BK). Dieses normative Leitbild betont die Subjekte als aktive Gestalterinnen und Gestalter ihrer individuellen (Berufs-)Biografie im Spannungsfeld von eigenen Zielen, Interessen, Werten, Vorstellungen und Erwartungen sowie Ansprüchen der Umwelt.

Das Berufskolleg liegt im Ensemble der weiterführenden Schulen in NRW hinsichtlich der Zahl an Schulen, Bildungsgängen sowie Schülerinnen und Schülern an der Spitze (Euler 2022). Mit ca. 31 % ist es die schülerstärkste Schulform der Sekundarstufe II, wobei ca. zwei Drittel von ihnen die Schule in Teilzeitform besuchen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit ist seit 2013 deutlich angestiegen. Während der starken Fluchtbewegungen 2015/16 schuf das Berufskolleg mit der Einrichtung sog. „Internationaler Förderklassen“ für viele Geflüchtete einen ersten Zugang in die berufliche Bildung und eine Grundlage für eine anschließende berufliche Ausbildung. Mehr als 6 % der Schülerinnen und Schüler

1 Innerhalb der Berufsschule ressortiert die Ausbildungsvorbereitung, innerhalb der Berufsfachschule das Berufliche Gymnasium mit seinen Bildungsgängen.

münden ohne Schulabschluss in das Berufskolleg. Zugleich tritt ca. ein Drittel mit einer Hochschulzugangsberechtigung in das Berufskolleg ein (Euler 2022, 42). Noch immer verlässt ein beträchtlicher Teil der Schülerschaft das Berufskolleg ohne einen (weiteren) Abschluss. Zugleich werden am Berufskolleg mehr als 60 % der Hauptschulabschlüsse und mehr als 80 % der Fachhochschulreifen erworben. Neben allgemeinbildenden Abschlüssen können berufsbildende sowie Doppelabschlüsse (z. B. duale Ausbildung plus Hauptschulabschluss, mittlerer Bildungsabschluss, Fachhochschulreife) am Berufskolleg erworben werden. Ein vergleichsweise neuer Bildungsgang mit der Möglichkeit des parallelen Erwerbs eines Ausbildungs- und Studienabschlusses ist die studienintegrierende Ausbildung (Euler & Severing 2017).

Die skizzierten Ausgangsdaten illustrieren, dass das Berufskolleg in NRW die Schulform mit dem höchsten Grad an Heterogenität in der Schülerschaft darstellt. Dies macht die pädagogische und didaktische Arbeit für die Lehrkräfte abwechslungsreich und spannend, zugleich aber auch herausfordernd.

Zusammengefasst stellt das Berufskolleg quantitativ und qualitativ eine starke Säule der Bildungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftsentwicklung in NRW dar. Es leistet in seinen Bildungsgängen einen wesentlichen Beitrag zur Deckung des Bedarfs an qualifizierten Fachkräften. Auch wenn die Übergangsquoten in eine Berufsausbildung in den Bildungsgängen der Ausbildungsvorbereitung selbst nach dreijährigen Durchlaufphasen mit weniger als zwei Dritteln eher ernüchternd sind (Euler 2022, 53), bietet der Übergangssektor für viele Jugendliche neue Ausgangspunkte zur Gestaltung ihres Bildungswegs. Schließlich bietet das Spektrum der Bildungsgänge von der Ausbildungsvorbereitung bis zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung oder eines Weiterbildungsabschlusses für unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen vielfältige Optionen der individuellen Gestaltung des Bildungs- und Berufswegs.

Grenzen ergeben sich u. a. daraus, dass die Berufskollegs in eine politische und rechtliche Governance-Struktur eingebunden sind, in der die bestehenden Bildungsgänge, aber auch mögliche Reformideen in einem durch die Sozialpartner mitgestalteten politischen Wirkungsraum wesentlich beeinflusst und zuweilen auch eingeschränkt werden können. Dies bedingt für die einzelnen Bildungsgänge unterschiedliche Grade an Gestaltungsfreiheit. So muss das Berufskolleg schulpflichtigen Jugendlichen, die ohne Ausbildungsplatz sind und sich auch nicht in anderen Formen der Ausbildungsvorbereitung befinden, ein Bildungsangebot bereitstellen. Demgegenüber besteht ein höherer Spielraum in Berufsfachschulen, etwa mit der Möglichkeit, im regionalen Kontext bestehende Lücken auf dem Ausbildungsmarkt durch schulische Angebote zu kompensieren. Mit der Schaffung dualer Ausbildungsverhältnisse durch die Betriebe sind die Berufskollegs gehalten, korrespondierende Kapazitäten für die schulische Seite der dualen Ausbildung vorzuhalten. Ein Spannungsfeld im politischen Raum kann entstehen, wenn im Berufskolleg Bildungsgänge entwickelt werden, die aus Sicht der Wirtschaft bzw. der Sozialpartner negativ auf die duale Berufsausbildung einwirken könnten (Euler 2022, 26).

Zukunft: Welche Herausforderungen einer zukunftsgerechten beruflichen Bildung sind zu bewältigen?

Verglichen mit den 1970er-Jahren haben sich die Rahmenbedingungen und damit auch die Herausforderungen in der Verfolgung der Zieldimensionen verändert. Ökonomische, ökologische und soziale Transformationsprozesse schaffen nicht zuletzt für die berufliche Bildung einen markanten Veränderungsdruck. Sie führen zu erheblichen Veränderungen von Arbeits- und Geschäftsprozessen, Qualifikationsstrukturen, Tätigkeitsprofilen und Arbeitsbedingungen, woraus umfassende Ansprüche und Erwartungen an die zukünftigen Fachkräfte resultieren (Stichworte: Umgang mit Unsicherheit, Flexibilität, Bereitschaft zur Veränderung, Gestaltung individualisierter (Berufs-)Biografien und Umgang mit (berufs-)biografischen Brüchen). Technologische Entwicklungen, insbesondere im Bereich der digitalen Technologien, verändern grundlegend die Prozesse in Arbeit und Privatleben; zudem schaffen sie neue Potenziale für die organisatorische, soziale und didaktische Gestaltung von Lehren, Lernen und Prüfen. Migration, Flucht und Zuwanderung treffen auf eine rückläufige Demografie und verbinden sich einerseits mit Erwartungen im Hinblick auf die Fachkräftesicherung, treffen andererseits aber auf Ressentiments in Teilen der Bevölkerung und erschweren so die soziale Integration. Schließlich ist die berufliche Bildung mit dem Spannungsfeld konfrontiert, dass einerseits die Kompetenzanforderungen in vielen Berufen steigen, sich die Kompetenzvoraussetzungen vieler Schulabgängerinnen und -abgänger aus den allgemeinbildenden Schulen in einigen Bereichen verschlechtert haben.

Die skizzierten Rahmenbedingungen ließen sich weiter ausdehnen. Nachfolgend sollen exemplarisch acht Herausforderungen skizziert und erläutert werden, die insbesondere für Berufskollegs als einen Akteur in der beruflichen Bildung bedeutsam sind.

1 Aktualität der Curricula und Prüfungssysteme

Die zum Teil rasant verlaufenden Veränderungsprozesse bilden Ausgangs- und Bezugspunkte für die Entwicklung von Berufsbildern und Ordnungsmitteln. Wie müssen Lehrpläne bzw. die über sie definierten Kompetenzprofile gestaltet werden, damit sie dem Veränderungstempo in der Berufspraxis standhalten? So werden Rahmenlehrpläne, Bildungspläne und Ausbildungsordnungen seit Langem technik- und gestaltungsoffen formuliert – löst dies das Problem? Immerhin sind 60 % der Ausbildungsordnungen in den aktuell 326 Ausbildungsberufen älter als 10 Jahre (BIBB 2023, 11). Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen von neuer Qualität: Während die Fachinhalte aufgrund des hohen Umschlagtempos von Wissen schnell veralten, sind transversale Kompetenzen wie beispielsweise „kritisches Denken“, „Kreativität“ sowie „Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ von hoher Beständigkeit. Welche Konsequenzen hat dies für die Ausrichtung von Bildungsgängen? Die offen formulierten Curricula in den Bildungsgängen des Berufskollegs mit ihrer Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern (anhand der Lernfelder) und Anforderungssituationen ermöglichen den Lehrenden spezifische Schwerpunktsetzungen und fordern diese angesichts der dynamischen Transformationsprozesse ein (Naeve-Stoß 2021). Dies erfordert u. a. eine kritische Ana-

lyse der Ordnungsmittel und eine Positionierung hinsichtlich des Ziels von Unterricht am Berufskolleg: Berufsbildung soll auf *zukünftige* private, berufliche und gesellschaftliche Situationen vorbereiten, doch Betriebe erwarten häufig die *unmittelbare* Einsatzfähigkeit in der Bewältigung der Herausforderungen von heute (Kremer et al. 2024)!

2 Reflektierte Umsetzung der Potenziale digitaler Technologien

Die Digitalisierung betrifft die Berufsbildung schneller und durchgreifender als andere Bildungsbereiche, die von der Berufspraxis weiter entfernt sind. Sie hat unmittelbare Auswirkungen auf die Facharbeit in vielen Berufen, daher auch auf die Berufsbilder der Zukunft und auf die Kompetenzen, die zu vermitteln sein werden (Euler & Severing 2019). Bei der Digitalisierung der Berufsarbeit geht es jedoch nicht nur um die Veränderung der beruflichen Inhalte und Prozesse, sondern ganz wesentlich auch um neue Formen des Lehrens und Lernens. Zum einen ermöglichen digitale Technologien neue lernorganisatorische Formen der Gestaltung von Bildungsprozessen, etwa im Zusammenwirken von Präsenz- und Distanzlernen. Zum anderen sind Informationen im Netz breit verfügbar und stellen die Wissensaneignung der Lernenden in einen anderen Kontext. Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ist mit Unterstützung digitaler Medien leichter individualisierbar. Zugleich erfordern Formen des selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien zumindest bei Lernenden mit begrenzter Lernmotivation und -disziplin weiterhin die Unterstützung der Lehrenden. Digitalisierung bietet für die berufliche Bildung insbesondere auch im Berufskolleg neue Potenziale – ob jedoch die Technologie zur Bildung wird, entscheidet die Zielsetzung und Art ihrer Nutzung. Dabei ist sich bewusst zu machen, dass der Weg von der Verfügbarkeit von Information und Wissen zur Aneignung von Bildung eine konzeptionelle Herausforderung an die Gestaltung von Bildungsgängen und Unterricht darstellt.

3 Umgang mit rückläufigen Schülerinnen- und Schülerzahlen

Die Entwicklung der inländischen Bevölkerung ist seit den 1970er-Jahren rückläufig. Insbesondere durch die fluchtbedingte Zuwanderung entsteht jedoch ein positiver Saldo. So stieg 2022 die Bevölkerungszahl insbesondere auch durch die Zuwanderung von ukrainischen Flüchtlingen um 1,1 Millionen auf 84,4 Millionen Personen. Durch diese Bewegungen stieg der Anteil der Personen mit einem Einwanderungshintergrund von 16 % (2005) auf 24 % (2022) (AGBB 2024). Das Berufskolleg ist von diesen Entwicklungen in mehrfacher Hinsicht betroffen. Zum einen münden viele Zugewanderte aus den entsprechenden Altersgruppen in die Klassen der Ausbildungsvorbereitung. Zum anderen trägt die demografische Entwicklung zum Rückgang der dualen Ausbildungsverhältnisse bei. Dies kann für das Berufskolleg insbesondere in ländlichen Regionen zu einer Gefährdung des Fachklassenprinzips führen und in der Folge dazu beitragen, dass die in vielen Fachbereichen knappen Kapazitäten an qualifizierten Fachlehrkräften nicht mehr effizient eingesetzt werden können. So war bereits 2020 knapp die Hälfte der Bildungsangebote NRW-weit mit weniger als 100 Auszubildenden besetzt (Euler 2022, 57). Entsprechend besteht die Herausforderung für die

Berufskollegs darin, neben der Einrichtung von Bundes- bzw. Landesfachklassen flexible Lösungen der Bildungsgang- und Unterrichtsorganisation zu entwickeln und verstärkt regionale Kooperationsmodelle zwischen Berufskollegs umzusetzen.

4 Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

In den Bildungsgängen des Berufskollegs sind die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf lernrelevante Merkmale heterogen. Dabei sind insbesondere jene sozialen Merkmale von Bedeutung, aus denen Unterschiede in der Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Kompetenzen resultieren, die dann zum Gegenstand pädagogischer Interventionen werden können. Bedeutsame soziale Merkmale sind in diesem Zusammenhang unter anderem: schulische Vorbildung und vorgängige Berufserfahrungen (die spezifische Lücken bzw. Stärken in einzelnen Fächern begründen); Migrations-/Fluchthintergrund (die spezifische kulturelle Haltungen oder psychosoziale Belastungen begründen); Soziallagen im Hinblick auf Kindererziehung, Einkommen, Wohnverhältnisse (die spezifische zeitliche und alltagspraktische Lernbedingungen begründen); Geschlecht (die spezifische Einstellungen gegenüber Berufen und Fächern begründen) und Alter (die spezifische Aspirationen, Lebens- und Berufserfahrungen, Lerngewohnheiten begründen). Die Beispiele zeigen zum einen die Vielfalt an Merkmalen, die das Unterrichten in einem Bildungsgang herausfordern und zugleich pädagogische Unterstützungssysteme erfordern, die Lehrkräfte allein nicht leisten können. Dabei bedingt Heterogenität zum einen die Kompensation von Lücken und Schwächen, zum anderen aber auch die Stärkung und Nutzung von Stärken. Vielfalt kann Belastung und Bereicherung zugleich bedeuten. So haben ältere Fachschülerinnen und -schüler häufig eine hohe Berufs- und Lebenserfahrung, zugleich eine begrenzte Lerngewohnheit. Zugewanderte haben häufig sprachliche Lücken, zugleich besitzen sie eine hohe Bildungsaspiration und Lernmotivation. Für das Berufskolleg bedeutet dies, im Unterricht und darüber hinaus im Rahmen multiprofessioneller Teams und unter Nutzung schulexterner Beratungs- und Fördereinrichtungen möglichst passgenau den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

5 Begleitung von Berufsorientierung, Abbrüchen und Umorientierungen auf dem Bildungsweg

Die Entwicklung beruflicher Aspirationen beginnt als Prozess bereits in den allgemeinbildenden Schulen und wird sowohl in der Schule als auch außerhalb formaler Bildungsprozesse etwa durch Familie und Peergroups mitgestaltet. Auch nach der Pflichtschulzeit unterstützen zahlreiche Angebote die Jugendlichen in ihrer Entwicklung von (beruflichen) Zielen und Vorstellungen über ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg. Trotz dieser umfangreichen Förderkulisse gelingt die Berufsorientierung nicht bei allen Jugendlichen. Ein beträchtlicher Teil beginnt eine Ausbildung oder ein Studium und bricht den begonnenen Bildungsweg ab. In der dualen Berufsausbildung liegt die Vertragslösungsquote insgesamt bei über 25 %, in einzelnen Berufen über 40 %. In der schulischen Berufsausbildung erreicht die Abbruchquote ca. 38 % (AGBB 2024). Nach dem Abbruch gelingt einem Teil durch den Wechsel von Beruf, Betrieb,

Studienfach oder Hochschulort eine Neuorientierung (AGBB 2024) – letztlich verschiebt sich auf diese Weise die Berufsorientierung in die Einstiegsphase von Ausbildung und Studium. Für das Berufskolleg bedeutet dieser Zusammenhang, dass ein Teil der Jugendlichen noch unschlüssig in den gewählten Bildungsgang eintritt. Dies trägt weiter zur Heterogenität der Lernvoraussetzungen bei und erfordert entsprechende didaktische Konzepte für die Gestaltung von Übergängen und die Eingangsphasen in Bildungsgängen sowie spezifische Beratungs- und Unterstützungsressourcen.

6 Strukturelle Neuausrichtungen zum Abbau sozialer Polarisierungen

Die berufliche Bildung in Deutschland ist traditionell mit dem Anspruch verbunden, auch Jugendliche mit kognitiven, sozialen oder sprachlichen Startnachteilen zu integrieren und zu einem Berufsabschluss zu führen. Dieser Anspruch steht vor dem Hintergrund eines empirisch belegten Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Die berufliche Bildung und damit auch das Berufskolleg ist mit der Forderung konfrontiert, diesem Zusammenhang durch geeignete Förderstrategien entgegenzuwirken. Aktuell zeigt sich jedoch, dass diese Forderung für das Berufskolleg ohne umfassende Reformen zu einer Überforderung wird. Eine beträchtliche Zahl an Jugendlichen mündet ohne bzw. mit einem niedrigen Schulabschluss in die Ausbildungsvorbereitung, ein kleiner Teil in eine duale Ausbildung. Auswertungen zeigen, dass selbst nach wiederholtem Durchlauf von Maßnahmen des Übergangssektors nach drei Jahren nur knapp zwei Drittel den Übergang in eine Ausbildung schaffen (AGBB 2024). Jugendliche mit Merkmalen wie niedriger Schulabschluss, Migrationshintergrund, sozioökonomisch benachteiligte Herkunftsfamilie sind in den Maßnahmen des Übergangssektors überrepräsentiert, ihnen gelingt häufiger nicht der Übergang in eine Ausbildung oder sie beginnen die Ausbildung in Berufen mit einem hohen Abbruchrisiko. Letztlich befinden sie sich überdurchschnittlich häufig unter denjenigen, die ohne Berufsabschluss als Geringqualifizierte eine Erwerbstätigkeit suchen. Wie die Statistiken zeigen, führt die Ausbildungsvorbereitung nur für einen Teil der Jugendlichen zu einer Anschlussoption (Euler 2022, 45 ff.), sodass sich einerseits die Frage nach einer Neuausrichtung der Angebote in Richtung Stärkung der berufspraktischen Komponenten stellt, andererseits aber auch neue Formen der An- und Verbindung mit einer Ausbildung etwa im Rahmen einer Ausbildungsgarantie naheliegen (Euler & Seeber 2023).

Innerhalb der Bildungsgänge in der Ausbildung erfordert die Integration von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf spezifische Formen der Ressourcenallokation. Ungleiches sollte hier ungleich behandelt werden. Ein Beispiel für die Förderung einer inklusiven Berufsausbildung für heterogene Zielgruppen wird seit 2017 in München verfolgt (Stadt München 2016; Euler & Hahn 2022). Dort erhalten berufliche Schulen mit Klassen in Ausbildungsberufen mit hoher Vertragslösungsquote, niedriger Prüfungserfolgsquote und hoher Fluktuation zusätzliche Ressourcen für die spezifische Förderung der Auszubildenden. Die Schule entscheidet selbst über die Verwendung der Mittel und deren Umsetzung in Förderkonzepte. Sie führen dann beispielsweise Klassenteilungen durch, verstärken die Betreuung der Klassen im Rahmen von Teamteaching, ergänzen die Förderung durch Lern- und Sozialcoachings oder bieten zusätz-

lichen Fördergruppenunterricht für die Auszubildenden an. Eine Grenze erfährt der Ansatz dadurch, dass sich die Förderung ausschließlich auf den schulischen Teil der Ausbildung bezieht und Betriebe teilweise nicht bereit sind, ihre Auszubildenden über die vorgeschriebene Berufsschulzeit hinaus für die Durchführung von Fördermaßnahmen freizustellen.

7 Bildungsgänge zur Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung ausweiten

Die Bildungsexpansion der vergangenen 50 Jahre führte zu einer markanten Zunahme von Jugendlichen, die ihre Pflichtschulzeit mit einer Hochschulzugangsberechtigung abschließen und anschließend ein Studium aufnehmen. Dieser Trend zur Akademisierung begründet die Notwendigkeit einer Neubestimmung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Dabei erfuhren viele berufliche Bildungsgänge eine verstärkte theoretische Ausrichtung, während in anwendungsbezogenen Disziplinen insbesondere durch die Fachhochschulen eine verstärkte berufsqualifizierende Ausrichtung festzustellen ist. Diese Tendenzen einer Akademisierung der Berufsbildung und Verberuflichung der Hochschulbildung (Euler 2014) führen übergreifend für die berufliche Bildung sowie im Besonderen für das Berufskolleg zu der Frage, welche zukunftsgerichteten Angebote vor dem Hintergrund eines veränderten Bildungsverhaltens der Jugendlichen im Verbindungsbereich von beruflicher und akademischer Bildung entwickelt und umgesetzt werden sollen. So trägt das Berufskolleg selbst zu einer Zunahme von Hochschulzugangsberechtigungen bei, indem in den Bildungsgängen der Berufsfachschulen sowohl die allgemeine als auch die fachgebundene Hochschulreife erworben werden kann. In abnehmendem Umfang ist zudem der Erwerb der Fachhochschulreife innerhalb der dualen Berufsausbildung möglich. Eine neue Qualität der Verbindung entsteht durch Formen der Verzahnung von Ausbildung und Studium im Rahmen einer studienintegrierenden Ausbildung (Euler & Severing 2017). Das Modell ermöglicht den Lernenden nach einer Phase von 12–18 Monaten die Option zur erfahrungsbasierten Entscheidung für einen Doppelabschluss (Ausbildung und Studium) oder für eine Fokussierung auf einen der beiden Abschlüsse. Ein Kernelement des Modells besteht auch darin, dass Module am Berufskolleg auf Studienniveau absolviert und im Umfang von mindestens 30 ECTS auf das Studium angerechnet werden.

8 Gewinnung und Professionalisierung engagierter Lehrkräfte

Viele der skizzierten Herausforderungen haben wesentliche Implikationen für die Gewinnung und Professionalisierung von Lehrkräften. Die Gewinnung engagierter Lehrkräfte, die zukunftsgerichtete Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit und deren Wertschätzung stellen aktuelle Herausforderungen dar, die für einen qualitätsvollen Unterricht an berufsbildenden Schulen und die Schulentwicklung von grundlegender Bedeutung sind.

Für die Lehrkräfte stellen sich neue Herausforderungen an die Gestaltung von Curricula und Unterricht, aber auch im Hinblick auf die Gestaltung von Identitätsarbeit mit Lernenden (Thole 2021) sowie die soziale Begleitung und Unterstützung der Lernenden

in ihren Entwicklungsprozessen und darüber hinaus der Kooperation im schulischen und schulexternen Umfeld. Wenn fachliche Inhalte schnell veralten, dann kann in den Bildungsgängen des Berufskollegs für die Lernenden nicht mehr eine fachsystematische Vollständigkeit im Vordergrund stehen. Vielmehr geht es verstärkt darum, anhand signifikanter Schwerpunkte und damit exemplarisch ausgewählter Inhalte (beruflich) relevante, authentische und herausfordernde Problemstellungen zu bearbeiten, dabei Wissen selbstständig zu erschließen und zu bewerten, Probleme zu lösen. Für Lehrkräfte bedeutet dies eine Veränderung der Zielschwerpunkte in den jeweiligen Bildungsgängen und damit im Unterricht: weniger die Vermittlung eines umfangreichen (traditionellen) Kanons an Inhalten, sondern die Unterstützung beim selbstständigen Erarbeiten von Inhalten und Bearbeiten von Problemstellungen. In diesem Zusammenhang gilt es auch, Problemstellungen in den Horizont der Lernenden zu bringen, die sich nicht allein auf eine operative Ebene beschränken, sondern die Einbettung (beruflicher) Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mitreflektieren. Schließlich müsste der Unterricht im Sinne des normativen Leitbildes der (beruflichen) Handlungskompetenz auch darauf abzielen, ein umfassendes und differenziertes Systemverständnis zu entwickeln. Lehrpläne gilt es dahingehend zu analysieren und zu interpretieren, dies erfordert umfangreiche curriculare und didaktische Entwicklungsarbeiten. Aufgrund ihrer Komplexität können diese Aufgaben realistisch nur durch eine kollegiale Zusammenarbeit im betreffenden Bildungsgang in angemessener Weise bewältigt werden, zumal Lehrbücher ihre anleitende Kraft verlieren – Lehrkräfte müssen mit Blick auf die Situation ihrer häufig heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppe selbst Lernsituationen gestalten – wie dies im Kontext des Lernfeldcurriculums bereits seit mehr als 25 Jahren gefordert wird.

Der Fachkräftemangel in einigen Berufsfeldern erhöht die Konkurrenzsituation bei der Gewinnung zukünftiger Lehrpersonen. Dabei stellt sich die Frage, über welche Merkmale die Attraktivität des Lehrberufs so gesteuert werden soll, damit engagierte Lehrkräfte sich für den Beruf entscheiden. Einkommen und Sicherheit über den Beamtenstatus mögen zu der Attraktivität beitragen, doch erscheinen diese Faktoren noch nicht als hinreichende Bedingung. Welche weiteren Möglichkeiten existieren zur Steigerung der Attraktivität des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, beispielsweise hinsichtlich einer Flexibilisierung der Berufstätigkeit über flexible Arbeitszeitmodelle, die zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Unterricht? Wie kann die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern über das Monetäre hinaus honoriert werden und eine Wertschätzung erfahren?

Das Berufskolleg muss sich als ein Ort profilieren, der Innovationen und neue Ansätze ermöglicht, Kooperationen schulintern und -extern erleichtert, Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung und Weiterentwicklung im Beruf unterstützt. Das Berufskolleg muss sich insgesamt als ein Arbeitsort darstellen, den Lehrkräfte als sinnvoll erleben. Motivationstheorien heben als zentrale Motivationstreiber die Faktoren Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Wertschätzung und Einbindung hervor

(Euler & Hahn 2014, 363 ff.) – diese Faktoren erscheinen nicht nur für die Unterrichtsgestaltung, sondern auch für die Lehrkräfte- und Schulentwicklung im Berufskolleg zentral.

Abschluss: Von der Beschreibung zur Gestaltung

Das Berufskolleg hat in den vergangenen 25 Jahren ein beeindruckendes Leistungsprofil entwickelt, zugleich ist es in vielfacher Hinsicht neu herausgefordert. Die Beschreibung der skizzierten Herausforderungen erscheint dabei einfacher als die Bestimmung und Umsetzung geeigneter Gestaltungsstrategien. Viele der Herausforderungen lassen sich nicht mit schnellen Projektaktivitäten bewältigen, sondern sie erfordern Ansätze, die bis in die Schulentwicklung und die Steuerung von Berufskollegs hineinreichen. Viele der Herausforderungen lassen sich nicht allein im Klassenzimmer und schon gar nicht im Einzelkämpfertum bearbeiten, sondern bedingen schulinterne und -externe Kooperationsprozesse. Dies ist nicht neu, aber unverändert aktuell!

Berufskollegs sind eingebunden in die umfassende, föderalistisch-korporatistische Governance der beruflichen Bildung in Deutschland. Diese umfasst in der föderalistischen Komponente ein komplexes Geflecht von Zuständigkeiten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, in der korporatistischen Komponente eine Vielzahl von Verbänden, Gewerkschaften, Kammern, Allianzen, zivilgesellschaftlichen Stimmen u. a. m. In diesem Rahmen wirken zahlreiche Einflussnahmen auf das Handeln der Verantwortlichen in den Berufskollegs, wobei sie unmittelbar in die politisch und rechtlich geprägte Handlungslogik der Kultusadministration eingebunden sind.

Vor diesem Hintergrund liegt die Frage nahe, wie in einer solchermaßen komplexen Governance-Struktur eine kreativ-innovative Auseinandersetzung mit den beschriebenen Herausforderungen stattfinden kann. Inwieweit sind die bestehenden Strukturen auf eine Anpassung an bestehende Normen und rechtliche Vorgaben ausgerichtet und beeinträchtigen die Entwicklung und Erprobung innovativer Konzepte? Wie kann eine gute Balance zwischen strategischer Rahmensteuerung und operativer Umsetzung im Zusammenwirken von Politik, Administration und lokalen Berufskollegs funktionieren? Welche kulturellen Ressourcen im Hinblick auf Vertrauen, Respekt und Wertschätzung sind auch im Verhältnis von Bildungsadministration und Berufskollegs erforderlich, um Transformations- und damit verbundene Innovationsprozesse zu ermöglichen? – Mit diesen Fragen schließen wir, ohne das Thema zu beenden!

Literatur

- AGBB – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland* 2024. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838541648>

- Euler, D. & Hahn, A. (2022). Bedarfsorientierte Steuerung pädagogischer Ressourcen – ein Weg zur Integration von Jugendlichen mit Startnachteilen in eine qualifizierte Berufsausbildung? Eine Design-Based Research-Studie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 118 (3), 464–508. <https://doi.org/10.25162/zbw-2022-0018>
- Euler, D. & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Euler, D. & Severing, E. (2017). Studienintegrierende Ausbildung – ein neuer Weg zur Verzahnung von Ausbildung und Studium? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 113 (4), 681–689. <https://doi.org/10.25162/zbw-2017-0029>
- Euler, D. & Severing, E. (2019). *Berufsbildung für eine digitale Arbeitswelt*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019003>
- Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110, 321–334. <https://doi.org/10.25162/zbw-2014-0006>
- Euler, D. (2022). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung*. Düsseldorf, Essen: Ministerium für Schule und Bildung, RuhrFutur.
- Fingerle, Kh. (2020). ... warum und wie die Kollegscheule (nicht) gescheitert ist. www.kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11786/FingerleKollegscheule.pdf?sequence=4&isAllowed=y (4.5.2024).
- Kremer, H.-H., Naeve-Stoß, N. & Tafner, G. (2024). Humane Ökonomie – Wirtschaftspädagogische Perspektiven. *Berichte zur Beruflichen Bildung AG BFN*, 15–37.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Kutscha, G. (2023). Die Kollegstufe als umfassender Versuch zur Neugestaltung der Sekundarstufe II unter dem Anspruch von Gleichwertigkeit und Integration. *Denk-doch-Mal*, <https://denk-doch-mal.de/guenter-kutscha-die-kollegstufe-als-umfassender-versuch-zur-neugestaltung-der-sekundarstufe-ii-unter-dem-anspruch-von-gleichwertigkeit-und-integration-konzept-umsetzung-und-perspektiven/> (4.5.2024).
- Naeve-Stoß, N. (2021). Zum Lernfeldkonzept im Beruflichen Schulwesen – Entwicklung der Lernfelder in Gegenwart und Zukunft. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Allgemeine und berufliche Bildung. Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 80–108.
- Stadt München (2016). *Bedarfsorientierte Budgetierung für ausgewählte städtische berufliche Schulen*. München: Pädagogisches Institut. <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2019/06/Einführung-an-ausgewählten-Berufsschulen.pdf> (4.5.2024).
- Thole, C. (2021). *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule. Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004730w>

Auf die Lehrkraft kommt es an – Erfahrungen bei der Implementation von selbstreguliertem Lernen in Bildungsgängen des Berufskollegs

PETER F. E. SLOANE

Vorbemerkung: Die Bedeutung von Lehrfähigkeit

Dass es auf die Lehrkraft ankommt, ist seit der Hattie-Studie ein fast schon geflügeltes Wort. In einer Analyse (Hattie 2013; dt. Hattie et al. 2015) wurden über einen Zeitraum von 15 Jahren 800 Meta-Studien berücksichtigt, die sich auf 50.000 Einzelstudien stützen. So wurden 80 Millionen Menschen erfasst. Hattie arbeitet 138 Einflussfaktoren heraus, die Einfluss auf den schulischen Lernerfolg haben. Ein zentraler Faktor ist dabei die Lehrkraft: ca. 30 % des Lernerfolges einer Schülerin resp. eines Schülers sind von den Fähigkeiten der Lehrkraft abgängig. Andere Faktoren haben i. d. R. einen Anteil von unter 10 %.

Es geht also um die Fähigkeiten der Lehrkraft. Diese lassen sich nach Hattie weiter ausdifferenzieren. Genannt werden von ihm u. a.: Micro-Teaching, Klarheit, Lehrerinnen- und Lehrer-Schülerinnen- und Schüler-Beziehung, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Qualität des Lehrplans usw.; Hattie spricht in diesem Zusammenhang von ‚excellent teachers‘. Kennzeichnend sind dabei:

- Die Lehrkräfte haben ein *vertieftes Verständnis von Lernen und Lehren*,
- sie arbeiten *problemorientiert* und
- haben ein Verständnis für die jeweilige *Situation*, d. h. sie agieren und reagieren *situationsangemessen*,
- was auch impliziert, dass sie *entscheidungsstark* sind.

Offen ist dabei allerdings, wie die konkrete Umsetzung dieser Faktoren gelingt und welche Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen, damit sich die Eigenschaften der exzellenten Lehrkräfte im Sinne einer *situativen Lehrkompetenz* umsetzen lassen (vgl. auch Jornitz 2009, 72 ff.). Sieglinde Jornitz (2009, S. 72 ff.) weist darauf hin, dass das von Hattie ausgewiesene zentrale Faktorenbündel ‚excellent teacher‘ offenlässt, wie einer Lehrkraft die konkrete Umsetzung der Erfolgsfaktoren gelingen kann.

Die entscheidende Frage lautet daher: Wann ist eine Lehrkraft ein Garant für den Lernerfolg? Bescheidener formuliert: Unter welchen Voraussetzungen kann eine Lehrkraft einen wichtigen Beitrag für den Lernerfolg leisten? Dabei ist eine solche Frage immer auch davon abhängig, was genau als *Lernerfolg* definiert wird. In den nachfolgenden Überlegungen wird dies vor dem Hintergrund der Arbeit von Lehrkräften in Berufskollegs betrachtet. Dabei wird *erstens* eine sehr fokussierte Skizze zur Bildungsarbeit des

Berufskollegs vorgenommen, die insbesondere wichtig ist, um eine Vorstellung von möglichen Lernerfolgen zu gewinnen. *Zweitens* werden als empirische Basis der Überlegungen Untersuchungen zum selbstregulierten Lernen in Berufskollegs beschrieben, deren Ergebnisse als *drittes* im Hinblick auf die Arbeit der Lehrkräfte zusammengeführt werden. *Viertens* und abschließend wird auf die Eingangsfrage Bezug genommen, diesmal unter der Rubrizierung: Auf *welche* Lehrkraft kommt es an?

Das Berufskolleg als Innovation und Erfolgsgeschichte. Über die Arbeit in und von Berufskollegs

Mit dem Schuljahr 1998/99 wurde in Nordrhein-Westfalen das *Berufskolleg* gegründet. Damit wurden die berufsbildenden Schulen des Landes nicht bloß umbenannt; vielmehr muss diese Gründung als *ein* Schritt in einem längeren, seit den Jahren des Kollegstufenmodellversuchs in Nordrhein-Westfalen stattfindenden Reformprozess angesehen werden. Ziel dieses Prozesses war und ist die Modernisierung der beruflichen Bildung. Dabei wird immer auch die Gleichwertigkeit gegenüber der allgemeinen Bildung herausgestellt. Dabei folgt das Bildungskonzept der Berufskollegs der Idee, dass Bildungsprozesse in Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen entfaltet werden können, was programmatisch mit *Bildung im Modus des Berufs* bezeichnet wird.

So gesehen greift das Konzept des Berufskollegs eine bestimmte bildungstheoretische Tradition auf. Diese ist wiederum gekennzeichnet durch *Handlungsorientierung* als didaktisches Programm. Anfänglich zeigt sich dies – so etwa in den Arbeiten von Martin Schmiel (1978) – als ein sogenanntes ‚normierendes Prinzip‘, womit v. a. gemeint ist, dass didaktische und ggf. organisatorische Maßnahmen in der beruflichen Bildung diesem Gestaltungsprinzip unterworfen werden. Dabei wird ein Gegensatz zwischen *Handlungsorientierung* auf der einen und *Wissenschaftsorientierung* auf der anderen Seite aufgebaut. Die Orientierung an beruflichen Abläufen als Denkfigur der beruflichen Bildung wird der Orientierung an wissenschaftspropädeutischen Fachstrukturen als Denkfigur allgemeiner Bildung gegenübergestellt.

Dieser vermeintliche Gegensatz löst sich aber spätestens dann auf, wenn zum einen die gesellschaftliche Einbindung von Bildung jeglicher Art konzeptionell aufgegriffen und zum anderen, wenn eine didaktische Perspektive über den Vorgang der Aneignung von Wissen, Einstellungen, Haltungen eingenommen wird:

Der *gesellschaftliche Bezug* bedeutet, dass man jede Bildungseinrichtung – somit also sowohl eine berufliche als auch allgemeine resp. akademische – verpflichtet, einen Beitrag zur Entwicklung der modernen Gesellschaft zu leisten. Dabei geht es dann nicht nur um eine fachliche Vorbereitung i. S. einer *Qualifikation* für die Anforderungen von bestimmten Arbeitsplätzen, sondern immer auch um die Vorbereitung auf die Teilhabe an der Zivilgesellschaft. Aus Sicht der beruflichen Bildung findet sich dies u. a. in der von Antonius Lipsmeier geprägten Formulierung der gleichzeitigen Förderung von „beruflicher Tüchtigkeit“ und „beruflicher Mündigkeit“ (vgl. u. a. Lipsmeier 1980). Die Spuren dieser bildungstheoretischen Idee lassen sich bis in die Reformpäda-

gogik, insbesondere zu den Überlegungen von Georg Kerschensteiner, zurückverfolgen (vgl. Sloane 2022). Letztlich geht es in jeder gesellschaftlichen Bildungsinstanz um die Förderung von *Handlungsfähigkeit* resp. *Handlungskompetenz*. Oberflächlich kann man dann unterscheiden zwischen *beruflichen* und *akademischen* Handlungskompetenzen. Die ökonomischen und technischen Veränderungen der modernen Gesellschaft auf der einen Seite und die öffentlichen, medialen, demokratischen, rechtsstaatlichen usw. Anforderungen an die einzelnen Gesellschaftsmitglieder auf der anderen Seite führen dazu, dass sich die Anforderungen, die Möglichkeiten und die Notwendigkeiten beruflicher und allgemeiner sowie akademischer Bildung annähern und mögliche Unterschiede aus einem bildungstheoretischen Blickwinkel zusehends verschwimmen.

Die in der beruflichen Bildung bereits vor Gründung des Berufskollegs vorgenommene Orientierung an beruflichen Handlungskompetenzen und die Entwicklung handlungsorientierter Didaktikansätze findet unter der Bezeichnung Kompetenzorientierung eigentlich erst viele Jahre nach Gründung der Berufskollegs ihre bildungspolitische Entsprechung in den Reformbestrebungen auch der allgemeinen Bildung, die mit dem sogenannten PISA-Schock Anfang der 2000er-Jahre ausgelöst wurden. Ein zentraler Kritikpunkt an der Allgemeinbildung in Deutschland war dabei, dass die Lernenden in deutschen Schulen nicht wirklich an eine selbstständige Erarbeitung von Wissen bzw. Lösung von Problemen herangeführt werden, sondern sich zu eng an fachlichen Vorgaben orientieren. Eine lebensweltliche Anwendung von Wissen, die in vielen Aufgaben der PISA-Studie inkludiert war, gelang nicht. Die Folge war in Deutschland eine Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle (vgl. Klieme et al. 2003; Klieme 2004).

Für das Berufskolleg war dies eine gute und schlechte Nachricht zugleich:

Die gute Nachricht war, dass die didaktische Expertise der Berufskollegs genau diesen „Transfer-Mangel“ der deutschen Allgemeinbildung nicht aufwies (vgl. zu den nachfolgenden Überlegungen Sloane 2007; 2008). Die letztlich doch sehr einfache Grundposition in der PISA-Studie und den darauf aufsetzenden Modellen zur Kompetenzmessung war und ist, dass Lernerfolge bzw. -ergebnisse über die Anwendung von Wissen in entsprechenden Problemsituationen empirisch gemessen werden sollen. Die Reaktion in der Allgemeinbildung war in den anschließenden Studien, dass gestufte fachwissenschaftliche Kompetenzmodelle entwickelt wurden und zur Anwendung gebracht werden sollten. Demgegenüber betonten die Ansätze der Berufsbildung eine Orientierung an lebensweltlichen Problemen des beruflich strukturierten Beschäftigungssystems. Dies dokumentiert sich in den lernfeldstrukturierten Lehrplänen.

Die (bedingt) schlechte Nachricht war, dass der m. E. vorhandene Professionsvorteil beruflicher Bildung gegenüber der Allgemeinbildung gesellschaftlich nicht sichtbar wurde. Im Gegenteil: Die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzmessung führte zu Aporien, die sich in ausladenden empirischen Studien, unzähligen Kompetenzmessungen in Schulen usw. zeigten, deren praktische Bedeutung zur qualitativen Verbesserung der Bildungsarbeit und Bildungserfolge sich nie empirisch belegen ließ, sondern sich allenfalls in entsprechenden politischen Absichtserklärungen zur Verbes-

serung der Unterrichtsqualität niederschlugen. Die didaktische Kernarbeit in den Berufskollegs wurde bestenfalls ignoriert, schlimmstenfalls behindert. Ein praktisches Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Berufskollegs zeigte sich hingegen im Beitrag, den die Berufskollegs bei der Integration von Geflüchteten und Migranten leisteten. Hier ging es genau um eine Einschätzung der Kompetenzen der zugewanderten Menschen und einer darauf aufsetzenden Förderung. Gleichwohl Bund und Länder große Summen ausgegeben hatten, um die sogenannte „Kompetenzmessung“ zu fördern, waren die üppig ausgestatteten Forschungszentren kaum in der Lage, hier einen Beitrag zu leisten – außer dem Versprechen, dass man die Grundlagen für spätere Modelle erarbeiten würde.

Zugegeben, dies ist eine Polemik. Doch sie dokumentiert die besondere basisverbundene Arbeit der Berufskollegs jenseits der elaborierten „Konzepte“ der pädagogisch-psychologischen Forschung. Diese besondere Fähigkeit der Berufskollegs begründet sich in der Unmittelbarkeit der berufspädagogischen Arbeit. Der Lernerfolg orientiert sich an den konkreten beruflichen Anforderungen, dokumentiert sich im Beitrag des Berufskollegs zur Entwicklung in einem regionalen Kontext und basiert dabei zugleich auf einer gesellschaftspolitischen Verankerung beruflicher Bildung als Teil einer zivilgesellschaftlichen Bildung, die sich eben darin zeigt, dass die Arbeit im Berufskolleg auf Tüchtigkeit *und* Mündigkeit des Subjekts setzt und dabei zugleich die Einbindung in die Bewältigung regionaler Herausforderungen miteinbezieht. Dies leuchtet zugleich sehr pragmatisch den bildungstheoretischen Anspruch des Berufskollegs aus.

Gestaltungsorientierte Forschung im Berufskolleg: Berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung im Feld

Wenn man die an Hattie angelehnte Frage danach, auf welche Lehrkraft es ankommt, auf die vorangestellten Überlegungen zum Berufskolleg und zu seiner besonderen Erfolgsgeschichte bezieht, kann man u. a. zwei zentrale Arbeitsfelder lokalisieren: *Zum einen* die unmittelbaren organisatorisch-didaktischen Arbeiten, *zum anderen* die regionale Strukturförderung, zu der das Berufskolleg einen wichtigen Beitrag leistet. Für beide Ebenen lassen sich Erfolgskriterien benennen. So geht es in der organisatorisch-didaktischen Arbeit um die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit der einzelnen Lernenden, während es auf regionaler Ebene um einen Beitrag zur Fachkräftesicherung und zur Eingliederung sozial Benachteiligter (Integration), aber auch um die Integration von Zugewanderten, die Förderung des lebenslangen Lernens, die Teilhabe von Benachteiligten (Inklusion) usw. geht. Das verweist darauf, dass Berufskollegs einen öffentlichen Bildungsauftrag wahrnehmen, der die individuelle Förderung von Menschen mit Fragen einer regionalen Entwicklungsarbeit verbindet (vgl. Euler und Sloane 2015).

Nachfolgend soll dieser Beitrag anhand von Forschungsarbeiten zur Implementation von selbstreguliertem Lernen reflektiert werden. Dabei liegt der Fokus – wie schon erwähnt – auf dem besonderen Beitrag der Lehrkräfte für ein Gelingen dieser Imple-

mentation. Diese haben sich nämlich in den hier einzubeziehenden Forschungsarbeiten als zentrale Gelingensbedingung erwiesen; was sie zugleich immer auch als eine Misslingensbedingung qualifiziert. Die Besonderheit der hier einbezogenen Arbeiten der Paderborner Wirtschaftspädagogik ist eine Orientierung an einer *gestaltungsorientierten* Forschung. Im Ansatz des Design-based Research (DBR) findet eine Kooperation von Forschern und Praktikern aus dem Berufskolleg statt. Es kommt zur Erprobung von Konzepten und zur Herausarbeitung von Gelingensbedingungen (vgl. u. a. Euler und Sloane 2014; Dilger und Euler 2018). Dies erscheint gerade im Vergleich zur eher abstrakten pädagogisch-psychologischen Kompetenzforschung ein probater Ansatz zu sein, um das im Berufskolleg vorhandene Innovationspotenzial für das Gelingen von Lernprozessen herauszuarbeiten.

Aus Gründen des Umfangs kann hier keine vollständige Rekapitulation der Forschungsergebnisse vorgenommen werden. Stattdessen wird eine kurze Synopse der Projekte angeboten, um dem interessierten Leser die Möglichkeit zu bieten, einen vertiefenden Zugang zu den Arbeiten zu finden:

Tabelle 4: Forschungsarbeiten zur Implementation von selbstreguliertem Lernen

Projekt	Forschungsschwerpunkte (Auswahl)	Referenzen (Auswahl)
Nele: Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern. Modellversuch der KMK	Entwicklung und Umsetzung von Lernsituationen Bildungsplanung Organisation von Lehrkräftegruppen	Sloane 2001 Sloane 2000a und b Sloane 2003 Sloane 2010
Segel-bs: Selbstgesteuertes Lernen in Berufen mit Lernfeldcurriculum. Modellversuch der KMK	Selbstreguliertes Lernen Bildungsgangmanagement: didaktische Jahresplanung Entwicklung von Lernsituationen Sequenzierung von Lernsituationen Personalentwicklung Lehrkräftekompetenz	Dilger und Sloane 2007a und b Dilger und Sloane 2009 Dilger, Tiemeyer und Sloane 2005, 2007a Sloane und Krakau 2011 Krakau 2017
NeGeL: Forschungsprojekt zur Frage der Förderung von Jugendlichen im Übergangssystem. Finanziert durch die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und die Reinhard Mohn Stiftung	Bildungsgangarbeit Didaktische Jahresplanung Entwicklung von Lernsituationen Schulentwicklung Personalentwicklung	Sloane et al. 2020
CuiBüma – Curriculare Analyse und organisatorische Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Büromanagement	Entwicklung von Bildungsgangteams Didaktische Jahresplanung Entwicklung von Lernsituationen Diagnostik Arbeiten in Lehrkräfteteams	Krakau und Sloane 2017 Krakau 2017

Ausgewählte Ergebnisse zur Implementation selbstregulierten Lernens ...

In der Summe bestätigt sich die oben skizzierte Einschätzung Hatties. Lehrkräfte sind in den von uns betreuten Projekten immer dann erfolgreich, wenn sie eine eigene theoretische Position im Hinblick auf Lehren und Lernen entwickeln und v. a. dann, wenn sie diese Position konkret in die didaktische Planung und Umsetzung einbringen können. Dies verweist auf eine *reflexive Kompetenz*, die sich in der Dialog- und Entscheidungsfähigkeit einer in Gruppen arbeitenden Lehrkraft zeigt. Wesentlich ist hierbei v. a. die Erweiterung des didaktischen Handlungsraums: Die Tätigkeit einer Lehrkraft beschränkt sich nicht auf die individuelle Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, die sich zugleich in einem Arbeitsmodell von Unterricht in der Schule und Vor- und Nachbereitung im privaten Arbeitszimmer niederschlägt. Vielmehr setzt die didaktische Tätigkeit die Abstimmung der einzelnen Lehrkraft mit anderen Lehrkräften voraus. Dies ist eine Form der gruppenbasierten pädagogischen Arbeit, getragen von der Idee der Absprache und des Engagements.

Es lassen sich hier eine Vielzahl von Beispielen aufzeigen, die hier auch nur in verdichteter und eher narrativer Form zusammengeführt werden können, wobei das Augenmerk auf die *Möglichkeiten* und *Grenzen* der pädagogischen Arbeit gelegt wird.

... Möglichkeiten

Die Implementation selbstregulierten Lernens in Bildungsgängen des Berufskollegs sollte auf der Grundlage einer *systematischen Bildungsgangarbeit* erfolgen. Dabei handelt es sich um einen diskursiven Prozess der am Bildungsgang beteiligten Lehrkräfte. Dies setzt spezifische kommunikative Fähigkeiten voraus (siehe unten). Es handelt sich um einen responsiven Abstimmungsprozess, konkret um sich wechselseitig beeinflussende Arbeitsschritte (siehe Abb. 1).

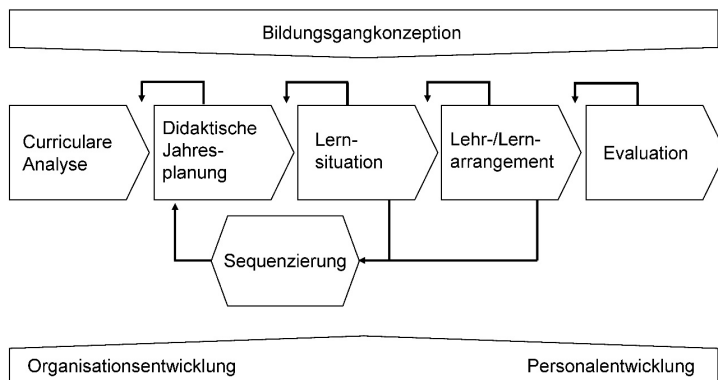


Abbildung 1: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007b)

Generell stellt das Lernfeldkonzept einen Paradigmenwechsel von einer *Fach-* hin zu einer *Kompetenzorientierung* dar. Dies führt zu einer expliziten Erweiterung der Tätigkeit von Lehrkräften, da Teile der Curriculumentwicklung von Lehrkräfteteams schulintern vorgenommen werden müssen. Nicht mehr die einzelne Unterrichtsstunde steht im Fokus der Lehrkräftetätigkeit. Vielmehr werden Lehrangebote für längere Zeiteabschnitte gemeinsam von Bildungsgangteams geplant, umgesetzt und evaluiert. Diese *Bildungsgangarbeit* stellt eine didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen dar und lässt sich in fünf didaktische Teilprozesse gliedern. Elemente einer *Makroplanung* (curriculare Analyse und didaktische Jahresplanung) und einer *Mikroplanung* (Lernsituationen, Lehr-/Lernarrangement und Evaluation) werden in einem Gesamtkonzept zusammengeführt.

Dies führt – wie in Abbildung 1 dargelegt – zu Teilprozessen, die zugleich responsiv zu verstehen sind. Mit anderen Worten: Es gibt Rückkopplungen zwischen den Teilprozessen. Gemeinsame Planung versteht sich als Austauschprozess zwischen Lehrkräften. Dabei geht es konkret darum (vgl. Sloane 2007b),

- eine Analyse des Lehrplans vorzunehmen (curriculare Analyse),
- eine didaktische Jahresplanung zu erarbeiten,
- den Lerngegenstand zu modellieren und zu sequenzieren,
- komplexe Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln und
- Evaluationsverfahren einzusetzen, um sowohl die jeweilige individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden zu erfassen als auch den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen in der Lerngruppe insgesamt festzustellen.

Die Durchführung dieser Art von Bildungsgangarbeit fordert von den Lehrkräften theoretische und methodische Kompetenzen. Ein Dialog zwischen den Lehrkräften erfordert eine gemeinsame Fachsprache und die Bereitschaft, einen didaktischen Diskurs i. S. von Rede und Gegenrede zu führen. Theorieorientierung ist dabei *nicht* i. S. eines allgemeinen didaktischen Fachwissens zu verstehen; vielmehr müssen Lehrkräfte in der Lage sein, Problemstellungen, konzeptionelle Pläne, mögliche Lernsequenzen usw. jeweils fachlich zu unterlegen. So impliziert die Umsetzung von selbstreguliertem Lernen immer auch, dass Lehrkräfte ein systematisches Verständnis von Lernen und – darauf aufbauend – von Lehren entwickeln. Es geht dabei nicht darum, dass zwingend eine gemeinsame orthodoxe Position formuliert wird. Vielmehr erscheint es wichtig, dass eine Diskussion um lerntheoretische Positionen und deren Begründung erfolgt. Nur auf der Grundlage dieser Positionierungen lassen sich letztlich methodische Schritte begründen, können Phasierungen von Unterrichtsabläufen und längere Unterrichtssequenzen geplant und abgestimmt werden. Beispielsweise geht es darum, an welcher Stelle in Unterrichtseinheiten, die über Lernsituationen aufgebaut sind, jeweils fachliche Inputs von den Lehrkräften in den Prozess hineingegeben werden müssen oder ob Lernende sich diese Inhalte über Materialien, die die Lehrkräfte entwickeln und bereitstellen, selbst erschließen sollen.

Hierfür gibt es im Übrigen keine allgemeingültigen Regeln; vielmehr müssen Lehrkräfte das jeweilige Vorgehen bestimmen, jeweils vor dem Hintergrund einer Ein-

schätzung der Lerngruppe. Überlegungen zur Lese- und Schreibkompetenz der Lernenden sind hier maßgeblich wichtig; ggf. muss diese im Prozess zusätzlich gefördert werden, was wiederum Konsequenzen im Hinblick auf die Makrosequenzierung hat. Vielleicht müssen auch zusätzliche Maßnahmen integriert werden. Diese gründen sich dann i. S. einer Differenzialdiagnostik auf Hypothesen, die geprüft werden müssen und auf deren Basis das Team Entscheidungen für den Unterricht trifft; und zwar nicht ‚für immer‘, sondern verbunden mit der Idee, den Erfolg der getroffenen Entscheidung selbst zu überprüfen.

Fasst man die so beschriebenen Überlegungen zusammen, so zeigt sich, dass Bildungsgangarbeit *erstens* ein organisatorisch-didaktischer Prozess ist, der *zweitens* von den Lehrkräften u. a. Dialogfähigkeit, Analysefähigkeit und Absprachefähigkeit verlangt, die sich *drittens* in der Bereitschaft und dem Können niederschlagen, Lern- und Lehrprozesse theoretisch zu durchdenken und gemeinsame Strategien für den Unterricht zu entwickeln, was letztlich *viertens* einer sehr anspruchsvollen wissenschaftlichen Kompetenz entspricht.

Diese Skizze zeigt m. E. schon ansatzweise auf, wie die bei Hattie formulierten Subfaktoren eines ‚excellent teachers‘ zusammenwirken sollten. Es gibt aber auch Grenzen des Vorgehens.

... Grenzen

Lehrkräftebildung, insbesondere -weiterbildung, hat das immanente Problem, dass stillschweigend davon ausgegangen wird, dass bei jeder Lehrkraft die geforderten Kompetenzen umfassend entwickelt sind. Dies entspricht ungefähr der Vorstellung, man könne beim Fußball davon ausgehen, jeder Spieler könnte stets alle Positionen in Perfektion spielen. Die Spannung des Spiels entsteht aber genau durch die Leistungsunterschiede der Spieler und ihr Zusammenwirken als individuelle Spieler in einem Team. Dabei gibt es jeweils Stärken und Schwächen. Natürlich gibt es gerade im Profifußball einzelne, nahezu perfekt erscheinende Mannschaften, was ihre Gesamtperformance als auch die individuelle Leistung der einzelnen Spieler der Mannschaft anbelangt. Aber das ist nicht die Realität in der Breite aller Ligen.

Es gibt also Unterschiede im Können. So ist es wohl auch in Lehrkräftekollegien. Es gibt leistungsstarke und leistungsschwache Kollegen resp. Kolleginnen in den Schulen. Die Schule als Organisation kennt hier kaum Differenzierungen; erst recht nicht im Hinblick auf finanzielle Anreizsysteme o. Ä. Trotzdem gibt es Unterschiede im Können, mit denen dann Schulleitungen zurechtkommen müssen. Zugleich bedeutet die eigene Leistungsschwäche nicht, dass die Leistungsstärke anderer Lehrkräfte respektiert wird. Im Gegenteil: Oft wird gerade diese zum Gegenstand von Ablehnung. Theoretisch versierte Lehrkräfte, die genau i. S. Hatties eine Vorstellung von Lernen und Lehren entwickeln und im Berufskolleg brillante Ansätze konzipieren, beispielsweise wie mit dem Konzept des situativen Lernens kreativ Wege entwickelt werden, vom Einzelfall über induktive Unterrichtsphasen eine Dekontextualisierung des situativ gewon-

nenen Wissens anzuregen. Diese High Performer müssen durchaus – je nach Schulkultur – damit rechnen, dass dies von einer Gruppe eher abgeneigter Lehrkräfte als unpraktisch, lebensfremd und an den Interessen der Schüler und Schülerinnen vorbeigehend abgelehnt wird. Ähnliche Herausforderungen ergeben sich zuweilen auch in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung – dem Vorbereitungsdienst –, in dem es teilweise weniger um eine entsprechende theoretisch fundierte Ausbildung der Lehramtsanwärter i. S. der Vorstellungen Hatties geht, sondern eher darum, die Beamtinnen und Beamten auf Probe in System und Schulkultur einzuzwängen. Kreative und originelle didaktische Ansätze werden eher sanktioniert und Leistungen in Theaterinszenierungen gleichenden Unterrichtsbesuchen von Fach- und Seminarleitungen simuliert.

Unterschiedliche Leistungsmöglichkeiten der Lehrkräfte zeigen sich u. a. im zeitlichen Umfang, der benötigt wird, um Projekte zu entwickeln oder sich neue didaktische Konzepte anzueignen. So haben wir in unseren Projekten erlebt, dass die Varianz von Arbeitsgruppen hinsichtlich der Zeit, die für die Umsetzung einer Aufgabe benötigt wurde – bspw. Lernsituationen zu entwickeln und umzusetzen – beträchtlich war. Sie variierte von einer Fertigstellung in wenigen Wochen bis hin zu einer Fertigstellung nach Monaten oder gar einer ‚Verschleppung‘ der Arbeit über das Schuljahr hinaus, wobei die ‚Sprinter‘ in solchen Fällen oft zudem die qualitativ hochwertigeren Produkte anboten.

Schließlich ist das Mühsame am Geschäft erfolgreicher Lehrkräfte (i. S. der vorliegenden Überlegungen), dass es keinen Stillstand in der konzeptionellen Arbeit gibt. Es existieren nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt ‚fertige‘ Unterrichtseinheiten, die dauerhaft eingesetzt werden können. Sicherlich entstehen ‚Rücklagen‘ i. S. von Materialien und Erfahrungsmustern, die Entscheidungsprozesse und die Planungszeiten verkürzen. Doch es bleibt immer die Gefahr einer Routinisierung von Abläufen, etwa eines bestimmten Unterrichtsablaufs, z. B. in der Form, dass eine situative Beschreibung vorgenommen, Fragen gestellt, Materialien zusammengestellt und die Lernenden aufgefordert werden, ein bestimmtes Produkt zu erstellen. Eine mögliche Internalisierung solcher – immer gleichen – Abläufe führt zu Routinen bei den Lernenden, die dann durchaus für den Lernerfolg wieder abträglich sein können. Insbesondere dann, wenn die Entwicklung des methodischen Vorgehens durch die Lernenden selbst Ziel des Lernprozesses sein soll bzw. kann. So wäre das Erlernen und Stabilisieren von Lern- und Arbeitsstrategien bei den Lernenden gerade im selbstregulierten Lernen auch ein Ziel i. S. des Aufbaus von Methodenkompetenz.

Schlussfolgerungen: Auf welche Lehrkraft kommt es an?

Durch die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung selbstregulierten Lernens ist deutlich geworden, was eine solche Lehrkraft auszeichnet, die den Lernerfolg positiv beeinflussen kann. Abschließend sollen daher nur wenige zusammenfassende Bemerkungen vorgenommen werden:

1. Lehrkräfte müssen teamfähig und in der Lage sein, einen Diskurs mit anderen Lehrkräften über didaktische und organisatorische Fragen zu führen. Dies setzt *eine* didaktische Kompetenz voraus, auf deren Grundlage der Diskurs geführt werden kann. Auf diese Weise werden Argumente für und gegen bestimmte Ansätze, Vorgehensweisen usw. geführt.
2. Die Lehrkräfte müssen entscheidungs- und zugleich konsensfähig sein; das heißt: Gemeinsame Absprachen müssen entschieden und dann auch i. S. der Entscheidung umgesetzt werden. Dies führt dazu, dass die einzelne Lehrkraft sich der Gruppe gegenüber zu einer bestimmten Leistung verpflichtet, die sie in ihrem Unterricht erbringen wird. Der Unterricht der einzelnen Lehrkraft ist ja dadurch gekennzeichnet, dass Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Agenda entscheiden, was sie wann machen und ggf. kurzfristig etwas anders umsetzen als geplant. In einem Szenario, in dem man in einer bestimmten Zeit etwas im Unterricht vorbereitet, was dann von der Kollegin bzw. dem Kollegen weitergeführt, aufgegriffen, vertieft wird etc., werden solche Freiräume begrenzt.
3. Planungen erstrecken sich auf unterschiedliche Zeiträume. Eine individuelle Planung nimmt die einzelne Lehrkraft vor dem Hintergrund von Lehrplan, Lehrbuch, Prüfungsterminen und ggf. Ferienzeiten vor. Dies ist ein individueller Entscheidungsprozess. Bildungsgangarbeit bettet allerdings diese individuelle Unterrichtsarbeit in eine Jahresplanung ein, in der die Rahmenbedingungen gemeinsam festgelegt werden. Dies betrifft sowohl einfache organisatorische Festlegungen, die sich darauf beziehen, ob Lernfelder linear sequenziert werden oder ob man sie parallelisieren kann. Daneben müssen dann einzelne Lernsituationen sequenziert werden und deren jeweiliger Anteil zur Förderung der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz herausgearbeitet werden. Ggf. tritt bspw. beim Fremdsprachenunterricht hinzu, dass hier fachverbindende Elemente zu berücksichtigen sind. So wäre bspw. zu prüfen, ob und wie eine Vorbereitung im Englischunterricht im Hinblick etwa auf fremdsprachliche Anforderungen in Lernfeldern resp. in Lernsituationen aussehen könnte.
4. Dies alles zeigt schließlich, dass die Lehrkräfte über umfassende konzeptionelle Fähigkeiten verfügen müssen. Besonders schwer fällt es hierbei einzelnen Lehrkräften, die Arbeit zu verschriftlichen. Dies ist aber unabdingbar, wenn man über einen Planungszeitraum eines Schuljahres eine verbindliche konzeptionelle Grundlage sowie einen funktionierenden und im Prozess veränderbaren didaktischen Jahresplan begründen möchte.

Lehrer und Lehrerinnen, auf die es ankommt, sind selbst in der Lage, selbstreguliert zu arbeiten. In unseren Projekten markierte diese Fähigkeit bzw. fehlende Fähigkeit oft die Leistungsunterschiede der Projektgruppen.

Lehrer und Lehrerinnen, auf die es ankommt, sind letztlich *optimistisch gewendet* diejenigen, die eine selbstreflexive Entwicklung eigener Kompetenzen beherrschen.

Literatur

- Dilger, B./Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (33), S. 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf (Zugriff: 15.03.2024).
- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007a). Didaktische Kompetenzentwicklung – Zur Förderung pädagogisch-didaktischer Professionalität von Lehrkräften. In: Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn, S. 269–282.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2007b). Prozesse der Bildungsgangarbeit: die didaktische Wertschöpfungskette. In: Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (Hrsg.): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn, S. 27–55.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E. (2009). Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung zu der Rolle der Lehrkräfte. In: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB Bayern) (Hrsg.): segel-bs Handreichung – Selbstreguliertes Lernen verändert die Schule. München, S. 32–39.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (Hrsg.) (2005). Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band I: Konzepte, Positionen, Projekte im Bildungsgang Einzelhandel. Beiträge im Kontext des Modellversuchs segel-bs, NRW. Paderborn.
- Dilger, B./Sloane, P. F. E./Tiemeyer, E. (Hrsg.) (2007). Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn, S. 27–55.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2014). Design-Based Research. 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart.
- Euler, D./Sloane, P. F. E. (2015). Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. Editorial. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111 (2015), S. 1–10.
- Hattie, A. C./Beywl, W./Zierer, K. (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘. Baltmannsweiler.
- Hattie, A. C. (2008). Visible Learning. A synthesis of over meta-analyses relating to achievement. London and New York.
- Jornitz, S. (2009). Wörterbuch: Evidenzbasierte Bildungsforschung. Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft, Heft 40, S. 68–75. http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/PaedKorr_2009_40_Jornitz_Evidenzbasierte_Bildungsforschung_D_A.pdf (Zugriff: 15.03.2024).
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 5, S. 625–634.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

- Krakau, U. (2017). Vollständige Unterrichtssequenzen – Rekonstruktion der Mikrosequenz komplexer Lehr-/Lernarrangements in lernfeldstrukturierten Curricula. bwp@33, Dezember 2017. http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau_bwpat33.pdf (Zugriff: 15.03.2024).
- Krakau, U./Sloane, P. F. E. (2017). CUI BÜMA – Ein schulübergreifendes Designprojekt der Lehrkräftequalifizierung zur Curriculumentwicklung und -implementation in einem schulübergreifenden Bildungsgang. bwp@33, Dezember 2017. http://www.bwpat.de/ausgabe33/krakau_sloane_bwpat33.pdf (Zugriff: 15.03.2024).
- Lipsmeier, A. (1980). Berufspädagogische Aspekte zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder. Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 6, S. 813–823.
- Schmiel, M. (1978). Einführung in fachdidaktisches Denken. München.
- Sloane, P. F. E. (2000a). Lehrerausbildung zwischen Pädagogik und Fach – Ein fiktiver Dialog über die Möglichkeiten einer Professionalisierung der Lehrerbildung. In: Bernard, F./Schróder, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader. Frankfurt am Main, S. 119–132.
- Sloane, P. F. E. (2000b). Das Lernfeldkonzept in der Ausbildung von Bankkaufleuten. Didaktische Grundlegung und Implementationsprobleme. In: Riekeberger, M./Stenke, K. (Hrsg.): Banking 2000 – Perspektiven und Projekte, Wiesbaden, S. 327–346. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90182-8_20
- Sloane, P. F. E. (2001). Lernfelder als curriculare Vorgaben. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik beruflicher Bildung. Baltmannsweiler, S. 187–203.
- Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. bwp@4, Mai 2003. http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (Zugriff: 15.03.2024).
- Sloane, P. F. E. (2007a). Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- Sloane, P. F. E. (2007b). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 4, Band 103, S. 481–496.
- Sloane, P. F. E. (2008). Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn.
- Sloane, P. F. E. (2010). Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – ein Designprojekt zur Sequenzierung. In: Seifried, J./Wuttke, E./Nickolaus, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. 23. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart, S. 27–48.
- Sloane, P. F. E./Krakau, U. (2011). Förderung selbstregulierten Lernens durch prozessbezogenes Bildungsgangmanagement. In: Pätzold, G./Lang, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen als Innovationsimpuls in berufsbildenden Schulen. Bochum/Freiburg, S. 155–180.
- Sloane, P. F. E./Daniel, D./Meier, K./Schwabl, F./Volgmann, S. (2020). Selbstreguliertes Lernen – Können die das überhaupt? Gestaltung von Lernprozessen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen. Detmold.

Sloane, P. F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools — A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, S. 1–17 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12674>

Lehrkräfte an beruflichen Schulen im Lichte aktueller Herausforderungen

ULRIKE WEYLAND UND MONA MASSUMI

Einführende Anmerkungen und Problemaufriss im Kontext beruflicher Bildung

Der beruflichen Bildung kommt im Bildungswesen eine besondere Bedeutung zu, bietet sie doch für viele Schülerinnen und Schüler eine zielführende, biografisch sinnvolle Anschlussperspektive beim Übergang von der allgemeinen Bildung in nachführende Bildungswege. Sie ermöglicht zugleich differenzierte „Bildungsaufstiege“ – allerdings nicht verstanden im Sinne einer soziologisch konnotierten Begriffslegung, mit der eine mögliche Engführung von Bildungsaufstieg auf akademische Anschlusswege verstanden werden kann. Durch die vorgesehenen Angebote innerhalb beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung leistet sie zudem einen systematischen Beitrag zur Fachkräftesicherung. Dabei hat die duale Berufsausbildung einen traditionellen Stellenwert, auch wenn sich für diese, zuletzt beschleunigt durch die Pandemie, aufgrund des Rückgangs von Auszubildenden, besondere Herausforderungen ergeben (vgl. Berufsbildungsbericht 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Deutscher Bundestag 2021). Das Markenzeichen „duale“ Ausbildung und der damit verbundene Stellenwert, u. a. in Hinblick auf schulisch und betrieblich definierte Standards, fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb, spezifische Funktionen und Aufträge sowie etablierte Qualitätsansprüche an berufliches Bildungspersonal usw., wird auch in internationaler Hinsicht hervorgehoben. In diesem Zusammenhang wird ebenso auf die besondere Integrationsfunktion dualer Ausbildung verwiesen, nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Integration von Migrantinnen und Migranten.¹

Ergänzend zum Sektor duale Ausbildung steht wiederum der wachsende Sektor der schulischen beruflichen Ausbildung, der besonders prominent in den sogenannten GES-Berufen vertreten ist (vgl. Seifried & Weyland 2021; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Seit 2006 ist als sogenannter dritter Sektor das Übergangssystem hervorzuheben, innerhalb dessen sich Bildungschancen in einer Vielzahl an Bildungsgängen eröffnen und in dem die Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung über die persönliche und/oder fachliche Qualifizierung ermöglicht werden soll.

Berufliche Schulen² spielen hinsichtlich dieser Angebote und der Leistung beruflicher Bildung eine besondere Rolle für das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Denn

1 Im aktuellen internationalen Migrationsausblick der OECD (2023) werden die Entwicklungen und Herausforderungen für die jeweiligen Länder aufgezeigt, wobei sich für Deutschland in 2023 ein neuer Höchststand an Migration abzeichnet, u. a. auch bedingt durch Fachkräftengpässe und damit verbundene Arbeitsmigration.

2 In NRW handelt es sich um das sogenannte Berufskolleg.

diese sehen nicht nur eine Vielzahl an Bildungsgängen innerhalb der Sektoren beruflicher Bildung vor, sondern mit diesen verbindet sich sowohl der Erwerb beruflicher Qualifikationen als auch der von allgemeinbildenden Abschlüssen. Insofern sind sie eine echte „Konkurrenz“ zu allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II, denn sie ermöglichen „Doppelqualifikationen bzw. Hybridqualifikationen, da sie sowohl Elemente der Qualifikationsorientierung als auch der Berechtigungsorientierung ansprechen“ (Seifried & Weyland 2021). Gleichzeitig sind sie eingebunden in das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem, da dem Lernort Schule als Ergänzung zum Lernort Betrieb innerhalb der dualen Ausbildung eine besondere Funktion zuteilwird (vgl. ebd.). Darüber hinaus leisten sie – und nicht nur mit Bezugnahme auf das Übergangssystem – einen bedeutsamen Beitrag hinsichtlich der Anstrengungen, die im Zusammenhang mit Konzepten und Maßnahmen zur Berufsorientierung stehen. Allein diese kurze Darstellung verdeutlicht das umfangreiche Bildungsangebot beruflicher Bildung und die damit verbundenen Qualifizierungschancen und Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung. Gleichzeitig gehen damit aber Aufgaben einher, die sich nicht nur angesichts der Vielfalt der Bildungsgänge für die involvierten Akteurinnen und Akteure stellen, sondern gerade vor dem Hintergrund zu beobachtender und zu berücksichtigender gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dessen Aufgaben im Berufsbildungsgesetz festgelegt sind und das sich als nationales und internationales Kompetenzzentrum für die berufliche Bildung versteht, spricht in seinem Strategiepapier 2025 von folgenden Herausforderungen für die berufliche Bildung:

„Digitalen Wandel gestalten“, „Qualität und Attraktivität der Berufsbildung sichern und stärken“, „Transparenz und Durchlässigkeit der Berufsbildungswege verbessern“, „Fachkräftepotenziale erschließen“, „Integration geflüchteter Menschen durch Berufsbildung ermöglichen“, „Internationale Anschlussfähigkeit von Bildung und Qualifizierung weiterhin gewährleisten“ (BIBB 2025, S. 4).

In diesem Zusammenhang ist ebenso auf die Berichte der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung zu verweisen, in denen auf Basis indikatorengestützter Analysen Auffälligkeiten in den jeweiligen Sektoren beruflicher Bildung markiert und Implikationen für die berufliche Bildung, die jeweiligen Lernorte und ihre Akteurinnen und Akteure abgeleitet werden. Der jüngste Bericht aus dem Jahr 2022 stand zudem im Fokus der Analysen zum Bildungspersonal, der Ausführungen zum beruflichen Bildungspersonal einschließt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Dabei zeichnen sich grundsätzlich verschiedene Herausforderungen in Bezug auf einzelne Qualifizierungsbedarfe des (beruflichen) Bildungspersonals ab, die u. a. im Zusammenhang mit postpandemischen Effekten, den Erfordernissen infolge der Digitalisierung bzw. digitalen Transformation (siehe auch SWK 2022), aber auch mit der zunehmenden Heterogenität der Bildungsteilnehmenden und dem notwendigen Abbau sozialer Ungleichheit stehen.

Dabei stellt sich die Situation um den Lehrkräftemangel als weitere Anstrengung heraus, verlangt sie doch nach unmittelbaren Maßnahmen zu dessen Verminderung.

Hierauf wird in dem jüngsten Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ (SWK 2023) der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) ebenfalls eingegangen.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen, technologischen und ökonomischen Entwicklungen einerseits, aber auch den Fachkräftemangel im Kontext beruflicher Bildung und der Lehrkräftebildung andererseits ergeben sich gerade für die beruflichen Schulen als wichtiger Player im Gesamtgefüge beruflicher Bildung besondere Anforderungen für berufliches Lehren und Lernen. Beispielhaft seien hier der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Schülerinnen und Schüler insgesamt, die Entwicklung und Umsetzung pädagogisch-didaktischer Konzepte und Maßnahmen zur Integration und Inklusion von (benachteiligten) Schülerinnen und Schülern, die Anbahnung digitaler Kompetenzen als Antwort auf die Entwicklungen im Kontext digitaler Transformation und eine verantwortungsbewusste pädagogisch-didaktische Hinwendung zum nachhaltigen Handeln mit Bezugnahme auf die Sustainable Development Goals der UN genannt. Besondere Erfordernisse bestehen gerade mit Blick auf die Digitalisierung im Bildungssystem (vgl. SWK 2022), u. a. vor dem Hintergrund der Besonderheiten in den jeweiligen Fachrichtungen und der Spezifik des beruflichen Bildungssystems, was die Vielfalt der Lernorte, die Orientierung an der Arbeits- und Berufswelt und die Akteurskonstellation sowie -vielfalt betrifft. Angesichts der prekär zu bewertenden politischen Bewegungen, die eine stärkere Rechtstendenz in der politischen Landschaft markieren, resultieren besondere Anstrengungen für die Lehrkräftebildung. So sind Lehrkräfte (heraus)gefordert, im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags gezielte Angebote zur Demokratiebildung zu unterbreiten. In der Lehrkräftebildung ist aufgrund der kritisch zu bewertenden Entwicklungen eine stärkere Befassung mit Demokratiebildung, die bisher in den Curricula noch unterrepräsentiert zu sein scheint, zwingend erforderlich (vgl. Franzmann, Berkemeyer & May 2023).

Anknüpfend an diese vorangestellten Ausführungen soll im Folgenden auf die in diesem Beitrag adressierte Lehrkräftebildung konkreter eingegangen werden. Dazu erfolgt zunächst eine grobe strukturelle und zielbezogene Kennzeichnung, um hierüber einzelne Ansprüche an das Handeln von Lehrkräften an beruflichen Schulen zu verdeutlichen und auf mögliche Gestaltungserfordernisse hinzuweisen. Hieran schließen sich Ausführungen zu aktuellen Herausforderungen von Lehrkräften an beruflichen Schulen an. Dabei setzen die Autorinnen aufgrund der jüngsten politischen Bewegungen einen thematischen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und der Sicherung von Demokratie. In Hinblick auf den gesetzten Fokus wird insbesondere zu beleuchten sein, warum Lehrkräften an beruflichen Schulen eine besondere Rolle zuteilwird. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick.

Kennzeichnung der Lehrkräftebildung an beruflichen Schulen

1 Hinweise zur strukturellen Rahmung

Die Lehrkräftebildung an beruflichen Schulen kann auf eine lange Entwicklung zurückblicken, wobei sie im Vergleich zur Lehrkräftebildung für das gymnasiale Lehramt deutlich später akademisiert wurde. Außerdem haben sich die damit korrespondierenden beruflichen Fachrichtungen in ihrer akademischen Genese zeitlich unterschiedlich entwickelt, die auch von Sonderwegen, u. a. was die Lehrkräftebildung für die Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufe betrifft, gekennzeichnet sind (vgl. Weyland & Wittmann 2020). Unabhängig von der spezifischen Genese, die hier nicht im Mittelpunkt des Beitrags steht, ist die berufliche Lehrkräftebildung in dem von der KMK vorgesehenen Gesamtkanon von insgesamt sechs Lehramtstypen als sogenannter Lehramtstyp 5 fest etabliert. Mit ihrem Beschluss zur „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ hat die KMK zudem eine übergreifende Rahmung zur strukturellen Architektur dieses Lehramtstyps empfohlen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018). Diese sieht sogenannte „Grundsätze für die Ausbildung und Prüfung“ (S. 2) und Hinweise zur „Struktur und Dauer der Ausbildung“ (S. 2) vor. Dort ist sowohl die zweiphasige Struktur, unterteilt in Studium und Vorbereitungsdienst, dokumentiert als auch der Hinweis auf eine sich anschließende Berufseingangs- und Fortbildungsphase. In Hinblick auf eine kohärent ausgerichtete Lehrkräftebildung soll zudem ein enger Bezug zwischen diesen beiden Ausbildungsphasen hergestellt werden (vgl. ebd.).

Laut der KMK umfasst das Studium zentrale curriculare Makrosäulen, d. h. neben den Bildungswissenschaften, innerhalb derer die Berufs- oder Wirtschaftspädagogik einen Schwerpunkt bilden, bilden die Fachwissenschaften im Kontext der jeweiligen beruflichen Fachrichtung und des gewählten Unterrichtsfachs sowie die jeweiligen Fachdidaktiken und die sogenannten Schulpraktischen Studien curriculare Säulen (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die geforderte Nähe zur Arbeits- und Berufswelt weisen Weyland und Wittmann (2020, S. 258; teils zit. n. Lempert 2006, S. 604) auf folgende Besonderheiten hin:

„Neben der Frage der Verbindung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis, die gegenwärtig ihren Wiederhall in der Einführung erweiterter Praxisphasen findet (Weyland & Wittmann, 2017), stellt sich bezüglich relevanter und adäquater Wissensstrukturen für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Frage nach der Verbindung von relevanten fachlichen Bezugswissenschaften und betrieblich beruflicher Praxis“.

Abweichend zu anderen Lehramtstypen findet sich in der KMK-Rahmenvereinbarung zudem der Passus zum Nachweis einer fachpraktischen bzw. berufspraktischen Tätigkeit von zwölf Monaten. Es kann möglicherweise auch der Nachweis einer beruflichen Ausbildung gefordert sein, was aber aufgrund der Kulturhoheit in der Zuständigkeit der jeweiligen Bundesländer liegt und durchaus kontrovers diskutiert wird.

Vor dem Hintergrund der zuvor angesprochenen Entwicklungen für dieses Lehramt wurde vor einigen Jahren eine Anpassung der KMK-Rahmenvereinbarung vorgenommen. Dies zeigt sich darin, dass „den pädagogischen, fachlichen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Heterogenität, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik sowie Lehren und Lernen in der digitalen Welt eine besondere Bedeutung“ (KMK 2018, S. 3) zukommen solle. Änderungen bzw. Anpassungen in landesbezogenen Vorgaben sind als Reaktion auf notwendige aktuelle gesellschaftliche und professionsbezogene Entwicklungen zu verstehen. Auch in NRW wurde z. B. vor einigen Jahren eine Anpassung in Hinblick auf zu berücksichtigende Leistungspunkte zur Thematik Inklusion in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken vorgenommen.

Da die Lehrkräftebildung auf der Basis einzelner Lehrerbildungsgesetze erfolgt, ergeben sich trotz übergreifender KMK-Rahmung unterschiedliche Gestaltungsansätze und Modellierungen. Für das Bundesland NRW gelten z. B. das Lehrerausbildungsgesetz sowie die Lehramtszugangsverordnung in der jeweils gültigen Fassung. Darüber hinaus existieren spezifische Ordnungen und Erlasse, wie z. B. für das Praxissemester (vgl. Weyland 2019). Das hier avisierte Lehramt wird in NRW zudem als Lehramt Berufskolleg bezeichnet. Es können verschiedene Fachrichtungen studiert werden, außerdem besteht die Möglichkeit der Kombination von großer und kleiner beruflicher Fachrichtung und des Studierens zweier Unterrichtsfächer. In Hinblick auf die problematische Situation des Lehrkräftemangels für die gewerblich-technischen Fachrichtungen existieren neben den bereits etablierten kooperativen Modellen der Lehramtsausbildung zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften auch sogenannte „duale“ bzw. „berufsbegleitende Studiengänge“ als weitere Sondermodelle. Unabhängig von dieser landesbezogenen Entwicklung in NRW sind auch bundesweit Sonderwege für dieses Lehramt feststellbar; Trampe und Porcher (vgl. 2022) haben hierzu eine Typologie, basierend auf sieben verschiedenen Modellen, entwickelt. Weitere Auffälligkeiten zeigen sich in der Lehrkräftebildung für die sogenannten GES-Berufe (vgl. Sektion BWP 2021).

2 Hinweise zu professionsbezogenen Ansprüchen

Sowohl die KMK als auch die Sektion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbinden mit diesem Lehramt entsprechende Professionalisierungsansprüche. So findet sich bereits in der o. g. KMK-Rahmenvereinbarung ein mit dem Lehramtsstudium an beruflichen Schulen verbundener zielbezogener Anspruch:

„Studiengänge mit dem Ziel der fachlichen Voraussetzungen für das Lehramt für die Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) sind an Hochschulen so anzulegen, dass sie den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie der beruflichen Praxis Rechnung tragen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz führen.“ (KMK 2018, S. 2).

Drei Anforderungen sind dieser Zielbeschreibung inhärent: Grundlegung des Wissenschaftsbezugs, Herstellung des Praxisbezugs mit Ausrichtung auf die Arbeits- und Be-

rufswelt und Orientierung an den Leitbildern Fachmann und Pädagoge. Dabei haben Lehrkräfte an beruflichen Schulen einen doppelten Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, einerseits zum beruflichen Unterricht, andererseits zur Arbeits- und Berufswelt (vgl. Weyland & Wittmann 2020). Darüber hinaus finden sich mit Bezugnahme zu den wissenschaftlichen Standards der KMK einerseits und den Besonderheiten der Fachbezüge für dieses Lehramt andererseits Verweise zu weiteren Referenzdokumenten, wie z. B. die sogenannten bildungswissenschaftlichen (KMK 2022) und fachbezogenen Standards der KMK (KMK 2024). So markieren z. B. die bildungswissenschaftlichen Standards Kompetenzbereiche und zu erwerbende Kompetenzen angehender Lehrkräfte. Damit werden professionsbezogene Ansprüche in Bezug auf die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren formuliert. In Hinblick auf den hier gesetzten Schwerpunkt finden sich mit Blick auf die Sicherung demokratischer Grundwerte beispielhaft folgende und ausschnittshaften Formulierungen für die theoretischen Ausbildungsabschnitte für den Kompetenzbereich Erziehen (KMK 2022, 10):

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung.
- kennen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie Antisemitismus.
- wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist.
- wissen um die Bedeutung der Medien für Werthaltungen, Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse.
- wissen, wie wertbewusste Haltungen sowie selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.
- wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden.“

Auch für den Kompetenzbereich Innovieren finden sich bedeutsame Zielvorstellungen, die hinsichtlich der Verantwortung von Lehrkräften im Sinne eines professionellen Umgangs mit u. a. gesellschaftlichen Veränderungen entsprechende Professionalisierungsansprüche setzen. So heißt es u. a. (ausschnittshaft) (ebd., 14):

„Die Absolventinnen und Absolventen ...

- kennen die Grundlagen und Strukturen des Bildungs- und Schulsystems sowie von Schule als Organisation und reflektieren gesellschaftliche, kulturelle und technologische Veränderungsprozesse auch in ihren Auswirkungen auf Schule.
- kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (insbesondere Grundgesetz, Schulgesetze, Menschenrechtskonventionen, schulrelevantes Datenschutz sowie Medienrecht) und wenden diese reflektiert an.
- reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen.“

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat mit ihrem Basiscurriculum aus dem Jahr 2014 ebenfalls Anforderungen an ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium formuliert. Für eine umfassende Darstellung ist hier kein Raum; aber wiederum mit Bezugnahme auf den hier gesetzten Fokus lässt sich ebenfalls eine inhaltliche Verbindung herstellen. So heißt es:

„Indem sich die Studierenden in kritischer Auseinandersetzung mit ihm vertraut machen, unter Rückgriff auf Theorien und empirische Befunde Probleme bearbeiten und erste theoriegeleitete Praxiserfahrungen sammeln, entwickeln sie ein Kompetenzprofil, das es ihnen ermöglicht, wechselnde Situationen der vielfältigen komplexen Tätigkeitsfelder kompetent und kritisch wahrzunehmen, selbstbestimmt und professionell zu handeln, Verantwortung für eigenes Handeln und für die Gemeinschaft zu übernehmen sowie unter einer ethisch legitimierten und selbstreflexiv kontrollierten Perspektive Urteile zu bilden und entsprechende individuelle sowie gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen.“

Im Rahmen der zurückliegenden Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung, die Ende 2023 nach mehrjähriger Projektlaufzeit endete und innerhalb derer auch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung vertreten waren, wurden bedeutsame Anstrengungen unternommen, die auf kohärente Lerngelegenheiten und einen kumulativen Kompetenzaufbau ausgerichtet waren. Solche Vorhaben sind wichtig, um Impulse für die Lehrkräftebildung zu setzen. So richtete sich z. B. am Standort Münster das Vorhaben auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Bezug auf den professionellen Umgang mit Heterogenität (vgl. Bylinski et al. 2018). Dennoch bleiben „Lücken“, gerade was die Fundierung eines kohärent gesetzten Curriculums betrifft, das auch den in diesem Beitrag gesetzten Schwerpunkt angemessen würdigt und berücksichtigt.

Ausgewählte Herausforderungen und Gestaltungsansätze für Lehrkräfte an beruflichen Schulen – Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und Sicherung von Demokratie

1 Soziale Ungleichheiten

Eine der zentralen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems ist es, seinem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit gerecht zu werden. Seit Jahrzehnten belegen zahlreiche Leistungsvergleichsuntersuchungen, z. B. PISA, IGLU oder auch statistische Daten zur Bildungsbeteiligung und -teilhabe (vgl. u. a. SVR 2024; Chancenmonitor 2023), dass der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses in entscheidender Weise über Erfolg bzw. Misserfolg von Bildungsbiografien junger Menschen entscheidet und sich damit soziale Ungleichheit durch das Schulsystem reproduziert und sogar verschärft. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sozioökonomisch schlechter gestellt sind, bleiben im deutschen Schulsystem Bildungsverliererinnen und Bildungsverlierer. Unter ihnen stammen überdurchschnittlich viele aus Familien mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit und insbesondere mit Migrationserfahrung.³

Zur Erklärung dieser sozialen Schieflage im Schulsystem und der geringeren Bildungserfolge sozioökonomisch schlechter gestellter Kinder wird häufig ihren Eltern

3 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass das Merkmal „Migrationshintergrund“ ohne das Zusammenwirken mit dem sozioökonomischen Hintergrund wenig aussagekräftig ist. So lässt sich beispielsweise nachweisen, dass bei Kindern, deren beide Elternteile zusammenleben, über das Abitur und ein Haushaltsnettoeinkommen von über 5.500 € verfügen, die Wahrscheinlichkeit am höchsten ist, ein Gymnasium zu besuchen; liegt ein Migrationshintergrund vor, ist die Wahrscheinlichkeit sogar geringfügig höher, als wenn kein Migrationshintergrund vorliegt (vgl. Chancenmonitor 2023).

eine unzureichende schulische Unterstützung auf inhaltlicher, zeitlicher, finanzieller sowie ideeller Ebene unterstellt. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass das deutsche Schulsystem offensichtlich Schwierigkeiten hat, sozioökonomisch schlechter gestellte Schülerinnen und Schüler von Anfang an adäquat zu unterstützen, damit soziale Aufstiege im Schulsystem (selbstverständlich) möglich sind.

Berufliche Schulen, wie bereits zuvor dargelegt, sind in ihrem Selbstverständnis eine Schulform, die zum einen durch ihre Vielfalt an Bildungsgängen und zum anderen durch die Ermöglichung des Erwerbs aller Schulabschlüsse und von Berufsabschlüssen zum sozialen Aufstieg ihrer Zielgruppe beitragen kann. Insbesondere durch das Übergangssystem sollen bisher benachteiligte Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, Schulabschlüsse nachzuholen und eine Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren. Diesbezüglich könnte angenommen werden, dass berufliche Schulen die soziale Ungleichheit, die durch das allgemeinbildende Schulsystem aufgebaut wurde, abfedern könnten. Dies ist allerdings nur bedingt möglich, da grundlegende Versäumnisse in der bisherigen Schulbiografie, wie beispielsweise eine unzureichende bildungs- und fachsprachliche Bildung, nicht „mal eben“ an beruflichen Schulen aufgeholt werden können. Gleichzeitig sind berufliche Schulen Teil des Schulsystems und damit nicht abgekoppelt in ihren Funktionen, wie etwa der Allokation. Hinzu kommt, dass auch berufliche Schulen durch das Zusammenwirken von gesellschaftlichen sowie politischen Diskursen, der Rahmung bildungspolitischer und -administrativer Vorgaben und den Handlungspraktiken pädagogischer Akteur:innen – insbesondere von Lehrkräften – beeinflusst werden, z. B. eine nicht-deutsche Familiensprache oder einen Migrationshintergrund als Marker für unzureichende Deutschkenntnisse oder Förderbedürftigkeit zu verstehen. Denn diese Faktoren bedingen schulische Regelabläufe, Entscheidungen und Bewertungen, die Benachteiligung(en) hervorrufen und verfestigen. Lehrer:innen an beruflichen Schulen können soziale Ungleichheit (aufgrund der o. g. strukturellen Defizite) nur bedingt auffangen. Vielmehr müssen sie tagtäglich trotz und aufgrund strukturell benachteiligter Bedingungen ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster reflektieren, um Bildungsungleichheit entgegenzuwirken.

2 Fokus: Ermöglichung von Bildungschancen

Der Beruf als Lehrkraft gilt als klassischer Beruf für den sozialen Aufstieg von Erstakademikerinnen und Erstakademikern (vgl. Kühne 2019); dies gilt in besonderer Weise für das Lehramt an beruflichen Schulen (vgl. Frommberger & Lange 2018; Grunau 2017). Gleichzeitig ermöglicht dieser durch die Vielzahl an Bildungsgängen Bildungsaufstiege. Das bedeutet, dass auf der einen Seite der Beruf (an beruflichen Schulen) selbst einen sozialen Aufstieg ermöglichen kann und auf der anderen Seite Lehrkräfte den sozialen Aufstieg ihrer Schülerinnen und Schüler befördern können. Auch wenn für Letzteres grundlegende strukturelle und organisatorische Veränderungen im Bildungssystem vonnöten wären (vgl. dazu Massumi 2019a), können Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (sowie die Lehrkräftebildung) in der pädagogischen Praxis einen Beitrag leisten, um die Bildungschancen für (mehrfach) benachteiligte Schülerinnen und Schüler zu verbessern und zudem diskriminierende Handlungspraktiken abzubauen. Denn

wenn Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Normalität heterogener Sozialisations- und Bildungsverläufe entwickeln und sensibel für die verschiedenen Lebenswelten, Bedürfnisse sowie Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sind, werden sie in der Lage sein, passgenaue Konzepte zu entwickeln. Gleichzeitig erfordert diese Diversitätssensibilität von (angehenden) Lehrkräften auch immer eine diskriminierungs- sowie rassismuskritische Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern (sowie Strukturen) im Rahmen ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung, um eine kritische Selbstreflexion zu befördern – und im besten Fall Einstellungen zu verändern – sowie auch, um konkrete Ableitungen für die Schul- und Unterrichtspraxis entwickeln zu können (vgl. Massumi 2019b; Massumi, M., Verlinden, K. & Berninger, I. 2022).

Darüber hinaus eröffnen Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihren Schülerinnen und Schülern Bildungschancen, wenn sie unabhängig von ihren studierten Unterrichtsfächern, beruflichen Fachrichtungen und eingesetzten Bildungsgängen durchgängig sprachliche Bildung durch einen sprachsensiblen Fachunterricht ermöglichen (vgl. KMK 2019a und 2019b). Dieser Anspruch gilt für alle Schülerinnen und Schüler in allen Bildungsgängen – also unabhängig davon, ob sie einen Bildungsgang der vorberuflichen Bildung oder das Berufliche Gymnasium besuchen, ob sie in Deutschland sozialisiert sind oder nicht, ob sie mehrsprachig aufwachsen oder nicht.

Damit sich benachteiligte Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen entfalten und Bildungserfolge erzielen können, ist es notwendig, dass ihre Lebenslagen im Gesamten stabilisiert werden (vgl. Schroeder & Seukwa 2007). In diesem Sinne ist es erforderlich, dass Lehrkräfte ihre Bildungsarbeit nicht isoliert und reduziert auf den eigenen Unterricht begreifen, sondern multiprofessionell mit (außer-)schulischen Bildungsorten zusammenarbeiten, damit Schülerinnen und Schüler in prekären Lebenslagen nicht auf sich allein gestellt bleiben, ihre motivationale, kognitive sowie emotionale Verfassung positiv beeinflusst wird und zielgruppenspezifische Benachteiligungen aufgefangen werden (vgl. Massumi 2019a).

3 Sicherung von Demokratie

In den letzten zehn Jahren lässt sich ein deutlicher Rechtsruck in der bundesdeutschen Gesellschaft feststellen, denn rechtsextreme sowie potenziell demokratiegefährdende Einstellungen sind stark gestiegen und in die gesellschaftliche Mitte gerückt (vgl. Zick, Küpper & Mokros 2023). Die aktuelle repräsentative Mitte-Studie legt offen, dass jede zehnte befragte Person mit Blick auf verschiedene marginalisierte Gruppen menschenfeindlich und/oder diskriminierend eingestellt ist, z. B. in Bezug auf rassistische oder heterosexistische Einstellungen; auch dann, wenn menschenfeindliche Positionen abgelehnt werden (vgl. ebd., 160 ff.). Darüber hinaus zeigt sich, dass jede zwölfte Person in Deutschland ein rechtsextremes Weltbild teilt, sechs Prozent eine Diktatur eindeutig befürworten und sich 23 Prozent im Graubereich der Zustimmung zu einer Diktatur bewegen (vgl. ebd., 66 ff.). Ebenso sinkt das Vertrauen in die Institutionen und in das Funktionieren der Demokratie in Deutschland auf unter 60 % (vgl. ebd., 112). Dieses Misstrauen hat sich durch jüngste Krisen und Kriege, z. B. die Corona-Pandemie und den Krieg in der Ukraine, deutlich verschärft (vgl. ebd., 94). Gestützt werden diese Be-

funde durch weitere repräsentative Untersuchungen, die aufzeigen, dass nur noch rund die Hälfte der bundesdeutschen Bevölkerung rundum zufrieden mit dem Funktionieren der hiesigen Demokratie ist (vgl. Best et al. 2022). Im Trend sinkt die Befürwortung der Demokratie als optimalste Staatsform in Deutschland kontinuierlich; nur noch 63 % der 16- bis 26-Jährigen teilen diese Ansicht (TUI Stiftung 2022). Eine international vergleichende Untersuchung belegt, dass junge Frauen in Deutschland eine liberalere Einstellung und weniger rassistische Positionen verfolgen als junge Männer (vgl. Burn-Murdoch 2024). Zudem zeigen sich Anzeichen dafür, dass junge Männer unter 30 Jahren in Deutschland aktiv nach rechts rücken (vgl. ebd.).

Mit diesen Entwicklungen in der bundesdeutschen Bevölkerung und insbesondere unter jungen Menschen zeigt sich, dass das Schulsystem vor der Herausforderung steht, seine grundlegende Legitimationsfunktion zur Sicherung des politischen Systems aufrechtzuerhalten und damit auch die Demokratie in Deutschland durch die Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu sichern.

Gleichzeitig muss angenommen werden, dass demokratiefeindliche und demokratiedistanzierte Einstellungen auch unter Lehrkräften zu finden sind. Landläufig wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte nicht zuletzt aufgrund des demokratischen Grundverständnisses ihrer Berufsanforderungen und ihrer Tätigkeit im Staatsdienst eine positive Einstellung gegenüber der Demokratie innehaben und keine demokratiefeindlichen Einstellungen beispielsweise gegenüber spezifischen Gruppen vorweisen. Diese Annahme kann jedoch bisher empirisch nicht untermauert werden, da es zur Einstellung gegenüber der Demokratie und verfassungsfeindlichen Positionen von Lehrkräften bislang ein Forschungsdesiderat gibt.

Bisher zeigen verschiedene qualitativ angelegte Untersuchungen der Bildungsforschung, dass auch Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schülern und in Kollegien diskriminierend sowie rassistisch handeln.⁴ Dabei ist bei diesen Lehrkräften nicht zwangsläufig davon auszugehen, dass diese sich ausschließlich im rechten Spektrum der Gesellschaft bewegen, sondern vielmehr diskriminierende und rassistische Normalitäten – häufig sogar in positiver Absicht – reproduzieren und nicht hinterfragen, welche im Widerspruch zum demokratischen Anspruch auf Gleichberechtigung liegen (vgl. Massumi & Fereidooni 2017).

Fokus: Verantwortung für die Demokratiebildung

Der Anstieg demokratiedistanzierter oder sogar demokratiegefährdender Positionen in der Mitte der bundesdeutschen Bevölkerung weist auf ein Radikalisierungspotenzial der Mitte hin (vgl. Zick, Küpper & Mokros 2023, S. 93). Dieses Gefahrenpotenzial muss in Schule ernst genommen werden. Schule muss als Ort der politischen Bildung

4 Verschiedene Untersuchungen offenbaren, dass diskriminierende Handlungs- und Verhaltensweisen (auch) von Lehrer:innen ausgehen, etwa mit Blick auf LGBTQI*-Schüler:innen und -Kolleg:innen (vgl. ADS 2017; DJI 2015) oder mit Blick auf Rassismus gegenüber Lehramtsanwärter:innen und Kolleg:innen (vgl. Doğmuş 2022; Fereidooni 2016), gegenüber Schüler:innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund (vgl. Scharathow 2014; Rose 2013) und speziell gegenüber neu zugewanderten Schüler:innen (vgl. Massumi 2019a).

zur Sicherung der hiesigen Demokratie gesehen werden. Damit steht jede Lehrkraft in der Verantwortung, Demokratiebildung zu leisten (vgl. KMK 2018), da demokratische Werte und die Befürwortung einer Demokratie in einem demokratischen Staat nicht automatisch entstehen. Ebenso wird sowohl in Artikel 3 des Grundgesetzes als auch § 1 Abs. 1 des Schulgesetzes NRW der demokratische Bildungsauftrag für Lehrkräfte am Berufskolleg formuliert.

Im Zuge politischer und demokratischer Bildung liefert der Beutelsbacher Konsens von 1976 drei zentrale Grundsätze für Lehrkräfte: 1) das *Überwältigungsverbot*, um eine Indoktrination zu vermeiden, 2) das *Kontroversitätsgebot*, um verschiedene Standpunkte zu präsentieren, und 3) die *Schülerorientierung*, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, aus ihrer individuellen Interessenlage einen eigenen Standpunkt in Einklang mit den Gesamtinteressen der Bevölkerung zu entwickeln. Da häufig das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot als Neutralitätsgebot fehlinterpretiert werden (vgl. dazu auch Cremer 2019), stellt die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. klar:

„Die Schule ist kein politisch neutraler Ort! Sie ist den demokratischen Prinzipien und Werten, wie etwa dem Schutz der Würde des Menschen und dem Schutz vor Diskriminierung, verpflichtet. [...] Demokratie braucht Politische Bildung, keine Neutralität!“ (DVPB 2024).

Das bedeutet somit auch, dass sich Lehrkräfte – insbesondere als Beamtinnen und Beamte – zu menschen- und demokratiefeindlichen Äußerungen nicht neutral verhalten dürfen. Als Vertreterinnen und Vertreter des demokratischen und wehrhaften Rechtsstaates haben Lehrkräfte die Verpflichtung, sich selbst an die demokratischen Prinzipien zu halten und in diesem Sinne ihre Schülerinnen und Schüler zu bilden sowie aktiv gegen menschen- und demokratiefeindliche Positionen vorzugehen. Wenn Lehrkräfte diese Verantwortung ernst nehmen, können berufliche Schulen einen zentralen Beitrag für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Sicherung der Demokratie leisten.

Damit Lehrkräfte diesem grundlegenden Anspruch überhaupt gerecht werden können, ist es unerlässlich, sowohl in der ersten als auch zweiten Phase der Lehrkräftebildung Demokratiebildung explizit in Curricula aufzunehmen und übergreifend im Querschnitt zu verankern. Dabei müssen angehende Lehrkräfte in einer demokratischen Grundhaltung gestärkt werden, ihre demokratiebezogenen Rechte und Pflichten als angehende Lehrkraft kennen, für demokratiegefährdende Situationen in der Schule sensibilisiert werden und konkretes Handlungswissen an die Hand bekommen.

Ausblick

Trotz der aktuellen Herausforderungen, denen Lehrkräfte an beruflichen Schulen ausgesetzt sind, sehen die Autorinnen dieses Beitrags, und das soll hier besonders hervorgehoben werden, in diesem Beruf gerade aber auch die besonderen Chancen zur Mitgestaltung und Weiterentwicklung beruflicher Bildung, zur fachlichen sowie pädagogischen

Förderung und Begleitung junger Menschen und angesichts derzeit markanter Situationskontexte eine besondere Verantwortung, was die demokratiestützende Einflussnahme auf wiederum gesellschaftlich zu hinterfragende Entwicklungen betrifft, die sich z. B. den Ansprüchen von Demokratiebildung vollends entziehen. Dass die Hinwendung zur Chancenorientierung im Vordergrund der Ausbildung angehender Lehrkräfte stehen sollte, versteht sich von selbst – eine solche Perspektiveinnahme sollte aber gerade angesichts des Ansehens des Berufs als Lehrkraft, der Gewinnung von jungen Menschen für diesen Beruf und der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung besonders hervorgehoben und thematisiert werden.

Im Hinblick auf die Professionalisierungsaufgabe sollte im Studium angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen ein besonderes Augenmerk auf die Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag gelegt werden, der den hier adressierten Schwerpunkt thematisiert. Zugleich sollte im Sinne eines lehramts- und schulformübergreifenden Bezugs auf eine verstärkte Zusammenarbeit von Lehrkräften geachtet werden. Darüber hinaus dürften sich gerade für einzelne Bildungsgänge besondere didaktische Arrangements anbieten, auch vor dem Hintergrund der Nutzung lernortübergreifender Bezüge zu Betrieben und anderen Einrichtungen. Im professionellen Zusammenspiel von schulischem und betrieblichem Bildungspersonal könnte das hier gesetzte Schwerpunktthema über konkrete Situationsbezüge als gemeinsame Gestaltungsaufgabe in kooperativer Verantwortung getragen werden. Sicherlich wird die Bewusstseinsbildung für diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag Zeit brauchen, aber die gegenwärtigen Entwicklungen erfordern ein entsprechend proaktives Handeln auf dem Gebiet der Lehrkräftebildung. Insofern sind weitere Anstrengungen zur Professionalisierung vonnöten, die ebenfalls Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften adressieren sollten. Als erschwerend für die Umsetzung stellen sich allerdings die insgesamt in der Lehrkräftebildung angezeigten Herausforderungen dar, die sich allein in den letzten Jahren durch die digitale Transformation ergeben haben und die mit entsprechenden Forderungen für die Lehrkräftebildung korrespondieren. Insofern wird ebenfalls zu prüfen sein, inwieweit ggf. Reformen in der Lehrkräftebildung anzustoßen sind, die auch den Raum für eine fachliche Auseinandersetzung und den damit verbundenen Professionalisierungsanspruch einzulösen vermögen.

Literatur

ADS (2017). *LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lgbtiq_lehrerkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am 04.04.2024).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>

- Best., V., Decker, F., Fischer, S. & Küppers, A. (2023). *Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2025). *Jahresforschungsprogramm 2025 des Bundesinstituts für Berufsbildung*. 2. aktualisierte Aufl. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023). *Berufsbildungsbericht 2023*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff am 09.04.2024).
- Burn-Murdoch, J. (2024). *A new global gender divide is emerging*. Verfügbar unter: <https://www.ft.com/content/29fd9b5c-2f35-41bf-9d4c-994db4e12998> (Zugriff am 06.08.2025)
- Bylinski, U., Heinrichs, K., Niethammer, M. & Weyland, U. (2018). Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion – Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 107–119). Verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-perspektiven_fuer_eine_gelingende_inklusion_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am 09.04.2024).
- Chancenmonitor (2023). *Bildungschancen hängen stark vom Elternhaus ab*. Verfügbar unter <https://www.ifo.de/pressemitteilung/2023-04-18/chancenmonitor-2023-bildungschancen-haengen-stark-vom-elternhaus-ab> (Zugriff am 04.04.2024)
- Cremer, H. (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien?* Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf (Zugriff am: 24.08.2025).
- Deutscher Bundestag (2021). *Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache 19/30950. Berlin. Verfügbar unter <https://ds.server.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf> (Zugriff am 09.04.2024).
- DJI (2015). *Coming out – und dann...? Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/90014/054ed380a72ca0eed511ea21753e1a61/dji-broschuere-coming-out-data.pdf> (Zugriff am 04.04.2024).
- Doğmuş, A (2022). *Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat angehender Lehrer*innen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37721-2>
- DVPB (2024). *Demokratie braucht politische Bildung, keine Neutralität!* Verfügbar unter <https://dvpb.de/wp-content/uploads/2024/02/Demokratie-braucht-PB-keine-Neutralitaet.pdf> (Zugriff am: 04.04.2024).
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1>

- Franzmann, E., Berkemeyer, N. & May, M. (2023). *Strukturen der Demokratiebildung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *WISO*, 2018 (4).
- Grunau, J. (2017). ‚Typisch‘ First Generation Students? Habitus-theoretische und empirische Annäherungen. In J. Grunau & M. Buse (Hrsg.), *Wege ins Studium für First Generation Students. Theoretisch-konzeptionelle Bezüge und projektspezifische Erfahrungen*, S. 33–50. Detmold: Eusl.
- KMK (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (09.04.2024).
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (08.04.2024).
- KMK (2019a) *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (Zugriff am 10.04.2024).
- KMK (2019b) *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Zugriff am 10.04.2024).
- KMK (2018) *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff am 10.04.2024).
- KMK (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 09.04.2024).
- Kühne, S. (2019). Soziale Selektivität im Lehrerberuf. *Grundschule* 51 (6), S. 33–35.
- Massumi, M., Verlinden, K. & Berninger, I. (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 8, S. 207–238.
- Massumi, M. (2019a). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b15893>

- Massumi, M. (2019b). Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch habitus- und diversitätssensible Hochschullehre*, S. 153–170. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9
- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2017). Rassismuskritik in der LehrerInnenausbildung. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung*, S. 51–76. Münster/New York: Waxmann.
- OECD (2023). *International Migration Outlook 2023*. 47th Edition. OECD Publishing: Paris.
- Rose, N. (2013). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2007). *Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Seifried, J. & Weyland, U. (2021). Schulische Formen der Berufsbildung. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_17-1
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2021). *Stellungnahme der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2021_Stellungnahme_AG_Lehrer_inn_enbildung_Personenbezogene_Dienstleistungsberufe.pdf (Zugriff am 09.04.2024).
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am 09.04.2024).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 09.04.2024).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- SVR (2024). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/02/Kurz-und-buendig_Bildung_2024.pdf (Zugriff am 04.04.2024).

- Trampe, K. & Porcher, C. (2022). Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potenzial einer Typologie von Studienmodellen. In K. Kögler, U. Weyland & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 75–88). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34h090b.7>
- TUI Stiftung (2022) *Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren*. Verfügbar unter <https://www.tui-stiftung.de/unsere-projekte/junges-europa-die-jugendstudie-dertui-stiftung/jugendstudie-2022/> (Zugriff am 04.04.2024).
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester? – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhäus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 256–262). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-029>
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.

Pädagogische Architektur am Berufskolleg – Lernräume der Vielfalt und Zukunftsorientierung

VERA LISA SCHNEIDER UND ANNA REUTER

Was ist pädagogische Architektur?

Die einflussreiche Wirkung, die ein (Schul-)Gebäude auf die darin lernenden Kinder und Jugendlichen ausübt, ist schon lange bekannt. Schon die Reggio-Pädagogik prägte den bekannten und oft zitierten Satz „Der Raum ist der dritte Pädagoge“. In diesem Sinne sind in den 1950er- und 1960er-Jahren selbst aus heutiger Sicht noch erstaunlich moderne und „pädagogische“ Schulgebäude entstanden – denkt man beispielsweise an die Schulbauten von Hans Scharoun. Im Zuge des Drucks, in den 1970er- und 80er-Jahren möglichst schnell möglichst viele standardisierte Bildungsbauten zu errichten, sind diese Erfahrungen dann wieder in den Hintergrund gerückt. Sie erfahren seit einigen Jahren eine „Renaissance“, denn der Begriff einer „pädagogischen“ Architektur ist inzwischen fest in den Sprachgebrauch eingegangen.

Eine pädagogische Architektur soll positiv auf das Lernen einwirken und so beschaffen sein, dass die Schülerinnen und Schüler die in der jeweiligen Schule typischen Tätigkeiten, wie etwa Zuhören, Instruktionen folgen, diskutieren, etwas allein oder gemeinsam in einer Gruppe erarbeiten, vortragen... nicht nur einfach „machen“ können, sondern *besonders gut* ausüben können. Dieses „besonders gut“ könnte zum Beispiel bedeuten, dass etwa eine Schülerin oder ein Schüler nicht nur eine Aufgabe löst, sondern dass die Aufgabenlösung besonders gut gelungen ist, weil durch eine anregende Lernumgebung neue Ideen gekommen sind und das Aufgabenlösen dadurch auch mehr Spaß gemacht hat. Oder, dass eine Schülerin die Lerninhalte besser verstanden hat, weil die räumlichen Gegebenheiten in der Schule zum gemeinsamen Üben in einer Kleingruppe „verführt“ haben. Solche Möglichkeiten für architektonische Angebote, die zu „besserem“ Lernen einladen, gibt es viele, es können z. B. Sitzgelegenheiten für zufällige Begegnungen, günstig gelegene Angebote zum Arbeiten in Kleingruppen, attraktive Arbeitsplätze oder kurze Verbindungen zwischen Funktionsbereichen sein.

Dabei ist die gute Gestaltung des Raumes zwar nicht *die* Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, aber eine von mehreren „Gelingensbedingungen“, die einen wichtigen und vielleicht entscheidenden Beitrag darstellen kann. Dieser gute Einfluss des Gebäudes auf das Lernen ist umso größer, je „pädagogischer“ die Architektur ist.

Aber wie funktioniert das? Wie kann das Schulgebäude tatsächlich auf die Qualität des Lernens einwirken?

Jeder Raum beeinflusst das Verhalten von Menschen. Das kann man leicht beobachten, wenn man betrachtet, wie sich Menschen in bestimmten Umfeldern „instinktiv“ verhalten. So bewegen sich beispielsweise Kinder in einer Kirche oder einem Theaterfoyer automatisch leiser und „verhaltener“. Ein langer Flur lädt dagegen zum schnellen Durchqueren ein. Es gibt Räume, die zum Innehalten oder zum Loslaufen animieren, Räume, die wir aufsuchen, wenn wir etwas von anderen mitbekommen, erleben wollen, und Räume, die wir aufsuchen, wenn wir konzentriert etwas tun wollen. Einflussfaktoren für diese Wirkungen sind die physischen Eigenschaften des Raumes wie Größe, Proportionen, Akustik, Belichtung, Farbgebung, verwendete Oberflächen, Materialien usw., die zusammen die Atmosphäre in einem Raum ausmachen.

Bei einer pädagogischen Architektur geht es genau darum, diese Wirkungen geplant und gezielt einzusetzen, um die Funktion, die der Raum für seine Benutzer haben soll, zu unterstützen und zu verstärken.

Die wichtigste Voraussetzung einer pädagogischen Architektur ist es daher, die benötigten Funktionen und die Bedürfnisse der Nutzenden vor Ort genau zu sichten und einzuordnen: Wie wird an der Schule gearbeitet? Welche Schülerinnen und Schüler gehen wohin und was bringen sie mit? Was genau soll wo und von wem gemacht werden? Welche Funktionen müssen vorhanden, in der Nähe oder erreichbar sein?

Lernort *Berufskolleg* – Was macht das Lernen am Berufskolleg aus?

Mit dem Berufskolleg feiert im Schuljahr 2023/2024 die vielfältigste Schulform Nordrhein-Westfalens ihr 25-jähriges Jubiläum. Das *Berufskolleg-Gesetz* von 1997 legte den Grundstein für die Fusion der berufsbildenden Schulen und der Kollegschulen. Damit einher ging das Ziel, „traditionelle Schranken zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden und zwischen verschiedenen Bildungswegen mehr Durchlässigkeit zu erreichen“ (Schulministerium NRW 2022). Im Schuljahr 1998/1999 wurde dieses Ziel mit der Aufnahme der ersten Schülerinnen und Schüler in der neuen Schulform umgesetzt.

1 Was zeichnet die Lernenden am Berufskolleg aus?

Das differenzierte Angebot möglicher Abschlüsse und die Vielfalt der Berufsfelder unter einem Dach führt zu einer ebenso vielfältigen Schulgemeinschaft und zu einem hohen Anteil an der Gesamtschülerschaft in NRW. Die Berufsfeldorientierung und die freie Wahl des weiterführenden Bildungswegs bringen in der Regel Lerngruppen zusammen, die sich mit Blick auf persönliche Interessen und Motivation als deutlich homogener wahrnehmen als zuvor in ihrer Schulbiografie. Das schafft günstige Rahmenbedingungen, Schule als Lebensort gemeinsam zu gestalten und Partizipationspotenzial zu schöpfen.

Auch die Altersspanne der Lernenden ist weit gefächert, bereits mit 14 Jahren können Lernende nach dem neunten Vollzeitschuljahr das Gymnasium verlassen und in

einen weiterführenden Bildungsgang am Berufskolleg überwechseln. In den Fachschulen hingegen sind „Lernende“ ein ums andere Mal älter als die „Lehrenden“. So steht ein vielfältiger Erfahrungsschatz zur Verfügung, der verschiedenste Perspektiven und damit Lernpotenzial mit sich bringt. Er lädt nicht zuletzt dazu ein, Rollenbilder zu hinterfragen und schulische Prozesse auf Augenhöhe unter Einbezug möglichst vieler Mitglieder der Schulgemeinschaft miteinander zu gestalten. Kommunikation kommt hier nach im schulischen Miteinander eine besondere Bedeutung zu, ganz im Sinne einer demokratischen Schule, die auf Teilhabe in der Gesellschaft vorzubereiten vermag.

Auch die Lehrenden zeichnen sich durch eine beeindruckende Vielfalt in ihrer Berufsbiografie aus. Viele Lehrkräfte kommen aus der beruflichen Praxis und vervollständigen das Lehrpersonal in den Berufskollegs. Die Außenperspektive auf das System Schule wird mit dem Erfahrungsschatz dieser Kolleginnen und Kollegen systemimmanent, und die Öffnung der Schule nach außen wird erleichtert.

2 Was wird am Berufskolleg woraufhin gelernt?

Mit dem pädagogischen Leitziel der umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz (APO-BK § 1 Abs. 1 Satz 1) leistet das Berufskolleg nicht nur eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis, es stellt den Menschen als lernendes Subjekt in den Mittelpunkt (vgl. Weinert 2001, S. 27). Entsprechend der Kriterien gelingenden Projektunterrichts (vgl. Traub 2012, S. 64) ist darüber hinaus das Lernen in situatierten Kontexten fest im Curriculum des Berufskollegs verankert.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren sich in konkreten Anforderungssituationen und können den Inhalt unmittelbar auf seine Relevanz für die professionelle Bewältigung der Aufgabenstellung hinterfragen. Fachpraktische Fertigkeiten werden im Rahmen der Unterweisungen in den Werkstätten veranschaulicht und trainiert. So gewinnt der Inhalt an Bedeutung, und auch das eigene Handeln wird als relevant erlebt. Die in den Bildungsplänen des Berufskollegs eingebettete Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz werden in Prozessen sozialen Lernens rund um die aktuelle Anforderungssituation angebahnt.

Die Anforderungen einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung erfordern neben fundiertem Wissen ein breites Spektrum an Bildungsdimensionen, einschließlich metakognitiver Fähigkeiten, Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritischem Denken sowie Charakterbildung (vgl. Fadel et al. 2017, S. 77 f.). Diese werden in den komplexen, praxisorientierten Aufgabenstellungen des Berufskollegs in besonderem Maße geübt. Damit ist die Zukunftstauglichkeit dieser Schulform gut belegt; das Berufskolleg bereitet die Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße auf lebenslanges Lernen vor und spielt somit eine entscheidende Rolle im Bildungssystem Nordrhein-Westfalens (vgl. Euler 2022).

3 Wie lässt sich Lernen am Berufskolleg organisieren?

Die bereits hervorgehobene Diversität der Lernenden am Berufskolleg wird auch im Vergleich der verschiedenen Zeitmodelle deutlich, nach denen sich die Schülerinnen und Schüler über die Woche bzw. das Schuljahr in der Schule verteilen: Neben den

vollzeitschulischen Bildungsgängen verbringt manch eine Lerngruppe unter der Woche ihre Ausbildungszeit in Betrieben und besucht die Schule nur ein bis zwei Tage. Andere Bildungsgänge sind im Blocksystem organisiert; sie besuchen die Schule für einige Wochen, bevor sie anschließend wieder in die betriebliche Ausbildung zurückkehren. In den Fachschulen wird für Berufstätige auch Abendunterricht in drei- oder vierjähriger Teilzeitform angeboten. Die deutlich differenzierten Unterrichtszeiten gehen mit einer entsprechend unterschiedlichen Auslastung der Schulräume einher. In der Regel wird am Berufskolleg also ein Ganztagsschulbetrieb organisiert. Dem Nutzungskonzept der Räume kommt nicht zuletzt aufgrund dieser variierenden Belegung eine besondere Bedeutung zu.

Anforderungen an die räumliche Gestaltung und Nutzung in der beruflichen Bildung

Lernen ist ein aktiver Prozess der Eigenkonstruktion, der umso nachhaltiger gelingt, je aktiver, selbstkontrollierter und dialogischer die Lernenden Wissen und Fähigkeiten erwerben (vgl. Reusser 2019). Je nach vorhandenem Vorwissen und der jeweiligen inneren Beteiligung der Lernenden gestalten sich erfolgreiche Lernwege und Lernhandlungen vielfältig, in unterschiedlichen Lern- und Sozialformen sowie zu unterschiedlichen Zeiten und variierenden Zeiträumen. Die Ansprüche einer zeitgemäßen Pädagogik, die der oben dargelegten Vielfalt der Lernenden und Diversität des Systems *Berufskolleg* gerecht wird und auf lebenslanges Lernen vorbereitet, müssen sich demzufolge auch im Lernraum abbilden.

Der weitgehend unveränderliche Klassenraum, der der Logik des Frontalunterrichts folgt, erfüllt gemeinhin nicht die Voraussetzungen, die an die verschiedenen Aktivitäten einer komplexen Lernsituation geknüpft sind. Das traditionelle Klassenzimmer solle stattdessen zum „dynamischen ‚Umbauraum‘“ werden, postuliert die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017, S. 36), räumliche Flexibilität bedeute „Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Raumsituationen zu haben“ (ebd.). Nun zeichnet sich das Berufskolleg und seine Schulgemeinschaft im Vergleich mit anderen Schulformen durch größtmögliche Vielfalt aus. Bedeutet dies, dass wir für zukunftsfähige Lernräume lediglich maximale Umbaumöglichkeiten gewährleisten müssen, z. B. durch möglichst leichtes Mobiliar, das schnelle Veränderung erlaubt?

1 Infrastruktur für zeitgemäße Kommunikation und aktive Prozessgestaltung

Zunächst einmal sollten Lernende alles vorfinden, was es braucht, um selbstständig lernen zu können. Dies umfasst zunächst ein breites Spektrum kognitiv aktivierender Aufgabenstellungen nebst Lernmaterialien und Arbeitsmitteln, die jederzeit zur Verfügung stehen. In unserer digital geprägten Gesellschaft kann dies in der Regel problemlos durch einen „digitalen Raum“ wie Lernplattformen möglich gemacht werden. Dieser sollte indes nicht nur Ablage- und Abgabefunktionen erfüllen, wie es einem Verständnis

lehrerzentrierten Unterrichts entspräche. Der digitale Raum ist zugleich Ort der Kommunikation und Kollaboration der lernenden und lernprozessbegleitenden Personen. Eine moderne digitale Infrastruktur, ein leistungsfähiger Internetzugang sowie eine multimediale Ausstattung sind demnach für Schulen, die auf die Berufswelt des 21. Jahrhunderts vorbereiten, unerlässlich.

Dr. Otto Seydel, Pädagoge und Experte für pädagogischen Schulbau, formuliert in seinem Buch „Anforderungen an ein Schulgebäude“ Rahmenbedingungen für eine „gute“ Schule und ihre Räumlichkeiten: Lernräume, in denen sich die Mitglieder der Schulgemeinschaft treffen, sind nicht zuletzt Orte der Begegnung und damit „sozial-emotionale Anker“ (Seydel 2023, S. 15 ff.). Am Berufskolleg lernen Schülerinnen und Schüler gemeinhin in vertrauten, festen Lerngruppen, so dass Beziehung und Gemeinschaft über einen längeren Zeitraum hinweg erfahren und gestaltet werden können, wodurch sich aus Gruppen echte Teams entwickeln können. Die große Vielfalt der Lernenden ermöglicht über die festen Teams hinaus ko-konstruktiven Austausch und neue Perspektiven. Die vielfach erwachsenen Lernenden können Verantwortung übernehmen und die Schule in partizipativen Prozessen mitgestalten, sodass soziale Eingebundenheit und schließlich Selbstwirksamkeit erfahren wird (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 231). Die räumliche Ausgestaltung eines Berufskollegs sollte in der Konsequenz das soziale Miteinander im Sinne vertrauensvoller, orientierender Begleitung in den Mittelpunkt des Handelns stellen. Infolgedessen sind Räumlichkeiten erforderlich, die in hohem Maße zu Gemeinschaftlichkeit und Kommunikation einladen. Dies kann beispielsweise in Bereichen geschehen, die als Kreuzungspunkte von Laufwegen ohnehin unruhiger sind als andere; die Kommunikation ist hier eher informell. Beispiele finden sich bei der Designerin Rosan Bosch, die diese Räumlichkeiten als „Wasserstelle“ bezeichnet (vgl. Bosch 2020).

Daneben gibt es Gruppenaktivitäten, die mit dem Bedürfnis nach Abgrenzung einhergehen, weil der Fokus auf dem jeweiligen Team und der fachlichen Auseinandersetzung liegt:

2 Flexible Lernbereiche für berufsbezogenes, situiertes, projektorientiertes Arbeiten

Mit den diversen Ausprägungen von New-Work-Konzepten in der Wirtschaft wird der Arbeit in Teams ein immer höherer Stellenwert zugeschrieben. Dieser Entwicklung können die Räumlichkeiten Rechnung tragen, wenn sie größenvariabel für Gruppen zur Verfügung gestellt werden. Für möglichst selbstgesteuertes projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten braucht es anpassungsfähige Bereiche, um den individuellen und gruppenspezifischen Lernprozessen gerecht zu werden.

Bezogen auf Räume für gruppenbasierte Prozesse vergleicht Rosan Bosch die erforderliche räumliche Wirkung mit der Atmosphäre am „Lagerfeuer“; der „gebotene Rahmen muss die einwärts gewandte Aufmerksamkeit der Gruppe unterstützen“ (Bosch 2020, S. 35). In (kleineren) Gruppenarbeitsräumen ist das Mobiliar oftmals flexibel, so dass es sich den jeweiligen Bedürfnissen der Gruppe anpassen lässt. Steht ein großer Raum zur Verfügung, können stattdessen große, eher unbewegliche Tische

Teams einladen, sich um diese zu gruppieren und sich so durch den Fokus aufeinander weniger von anderen Gruppen gestört zu fühlen. Je nach Akustik des Großraums kann es ebenfalls hilfreich sein, Bereiche mittels Sichtschutz- bzw. Akustiktrennwänden abzugrenzen. Hier reichen schon Vorhänge aus, wie das Beispiel des „Marktplatzes“ der Alemannenschule Wutöschingen belegt. Räume für gruppenbasiertes Lernen sollten mit Visualisierungsmöglichkeiten und -material ausgestattet sein.

Dies gilt gerade auch für eine anspruchsvolle Differenzierung, um den individuellen Lernprozessen gerecht zu werden. Differenzierte Lernangebote im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität für Menschen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erfordern räumliche Voraussetzungen für offene Lernformen wie Lerntheken, Freiarbeit, Stationenlernen oder Wochenplanarbeit. Lernende benötigen einerseits eine anregende Lernumgebung mit differenzierenden, handlungsorientierten Aufgaben sowie motivierenden, anschaulichen Materialien, idealerweise unter Einbezug verschiedener Sinne und Phasen sozialen Lernens. Andererseits sind klare Strukturen und vertraute Rituale in angstfreier Atmosphäre erforderlich. Beides kann die Raumgestaltung z. B. durch Farbgebung, Proportionalität und Zonierung unterstützen. Um spezifischen Bedarfen unterschiedlicher Förderschwerpunkte gerecht zu werden, ist eine breite Nutzbarkeit der Räumlichkeiten und der Einrichtung nach dem Prinzip des „Universal Design“ selbstverständlich: Die Benutzung der dargebotenen Ausstattung erfolgt einfach und intuitiv, sie ist mit nur geringem körperlichem Aufwand möglich. Darüber hinaus sind Informationen mehrfach sensorisch wahrnehmbar (visuell, akustisch, taktil).

Demgemäß benötigt Lernen auch *„die Balance von Ruhe und Bewegung“* (Seydel 2023, S. 17), denn Lernprozesse erfordern neben dem Austausch auch Phasen der Ruhe, Konzentration, Reflexion und Momente der Erholung. Diese Rückzugsorte sind oft klein und akustisch gut isoliert; sie bieten Schutz vor neugierigen Blicken, sind jedoch nicht zwangsläufig dunkel. Unterschiedlich ausgestaltet schaffen sie eine Lernatmosphäre, die den individuellen Ansprüchen an Rückzug und Fokus entspricht. So böten sich für Lernende, die unter der Woche vorwiegend körperlich arbeiten und das stille, konzentrierte Arbeiten trainieren müssen, höhenverstellbare Stehtische an, die dem Bewegungsbedarf entgegenkommen. Für Personen, die sich dem Lärmpegel des meist großen Berufskollegs entziehen möchten, ist ein kleiner, schallisolierter „Raum in Raum“ eine gute Lösung. Eine individuell vorzunehmende Lichtgestaltung des Rückzugsortes kann Phasen der Konzentration begünstigen.

Ein Berufskolleg, dessen Schulgemeinschaft sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stellt und seine Mitglieder konsequent auf diese vorbereitet, ermöglicht auf vielfältige Weise, Lernprodukte und erreichte Kompetenzen sichtbar zu machen. Denn wenn dies auf autonomiefördernde Art gelingt, sind Präsentationen gut geeignet, um individuelle Kompetenzerfahrungen zu gewährleisten und damit die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation zu fördern (vgl. Deci & Ryan 1993, S. 231, 236). Nicht nur im beruflichen Alltag benötigen wir heute *„Auftrittskompetenz“*, die Fähigkeit also, *„selbstbewusst etwas darstellen und vermitteln [zu] können“* (Winter S. 200). Es braucht also auch Räumlichkeiten, die geeignet sind, Lernprodukte

und Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und Kommunikation von einer oder wenigen Personen mit mehreren bis vielen erlauben. Diese Räume haben tendenziell öffentlichen Charakter und stellen eine räumliche Beziehung zwischen den Darbietenden und dem Publikum her, z. B. durch eine Erhöhung der Präsentationsfläche oder die Bereitstellung von Veranschaulichungs-, Licht- und Tontechnik. Dabei muss ein solcher Präsentationsraum nicht unbedingt die Größe einer Aula oder eines Theaterraumes aufweisen. So empfiehlt Rosan Bosch für die als „Berggipfel“ gekennzeichnete Räumlichkeit eher kleinere Gefüge, die *„ungeplante Nutzung und spontanes Spiel“* fördern und *„zu Bewegung anstoßen und stimulieren, wenn niemand spricht“* (Bosch 2020, S. 23). Eine Mehrfachnutzung von Treppenanlagen als Aufenthalts-, Bewegungsfläche und auch Präsentationsbühne kann dieses Spannungsfeld zwischen Größe, Aufenthalts- und Aktivierungsqualität sowie Raumauslastung exemplarisch illustrieren. Zudem lädt das Beispiel ein, bislang monofunktional genutzte Räumlichkeiten funktionsbezogen bzw. atmosphärisch neu zu denken. Praxisräume für berufsrelevante Lernerfahrungen:

In diesen Räumen findet in der Regel die Anwendung des theoretischen Wissens bis hin zu handwerklichen Fertigungsprozessen statt, wobei Theorie- und Praxisunterricht idealerweise eng miteinander verbunden sind. Die Verfügbarkeit von Praxisräumen wie Werkstätten und Laboren ist ein entscheidender Vorteil des Berufskollegs, da das erlernte Wissen unmittelbar in der praktischen Umsetzung angewendet werden kann.

Gleichwohl stellt die Vielzahl der berufsfeldspezifischen Fachräume eine Herausforderung dar: Metall-, Holz-, Kfz-Werkstätten, Lehrbaustellen sowie Labore finden sich in technisch ausgerichteten Berufskollegs; spezielle Praxisräume wie barrierefreie Patientenzimmer werden für Pflegeberufe bereitgestellt; Lehrküchen, Restaurants, Hotelzimmer etc. prägen den Fachbereich Ernährung/Hauswirtschaft/Gastgewerbe. Übungsbüros, Lernläden der kaufmännischen Berufe und „Grüne Lernorte“ des Fachbereichs Agrarwirtschaft ergänzen die breite Palette. Diese Räumlichkeiten gehen in hohem Maße mit spezifischen technischen und sicherheitsbedingten Ausstattungen einher (vgl. Rullán Lemke 2022, S. 935 ff.). In der Folge sind diese Fachpraxisräume zwar hochfunktional, aber wenig flexibel und kaum multifunktional nutzbar. In begrenztem Rahmen wären sie indes zu Fachclustern fachaffiner Bildungsgänge koppelbar und bieten somit Potenzial für eine effizientere Nutzung der Räumlichkeiten und schulinterne wie externe Kooperationsmöglichkeiten.

3 Schule als Ort der Beratung und Begleitung

Differenzieren sich die Lernprozesse hinsichtlich der Sozialform, der Lernzeiten und -räume, gewinnt das dialogische Lernen, die Lernbegleitung und Coaching an Bedeutung. Wie in anderen Schulformen finden auch am Berufskolleg Lernberatungen und Schullaufbahnberatungen im Sinne der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit statt. Dies geschieht hier ebenfalls in enger Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulsozialpädagogik und -arbeit, Schulpsychologie, Jugend- und Sozialbehörden, Berufsberatung etc. Eine besondere Bedeutung kommt der Übergangsberatung der Schülerinnen und Schüler zu. Sie erfahren ebenso Unterstützung bei der Information, Ent-

scheidung und Anmeldung für das Berufskolleg wie bei der Suche nach Praktika, Ausbildungsplätzen oder Studienmöglichkeiten. Beratungs- und Coachingangebote gewährleisten insbesondere in Lerngruppen der Ausbildungsvorbereitung sowie in der Berufsfachschule die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems (vgl. QUA-LiS NRW 2024).

Beratungssettings erfordern bekanntermaßen ruhige, akustisch abgegrenzte, eher kleinere Räume mit Sichtschutzmöglichkeit. Kopplungsmöglichkeiten bestehen mit den o. g. Rückzugsräumen in der Nähe der Unterrichtsräume. Gleichwohl besteht in der Regel sowohl für schulinterne Angebote des multiprofessionellen Beratungsteams der Schule als auch für externe Angebote Platzbedarf, der jederzeit zur Verfügung steht. Die Nähe zum Sekretariat bzw. Eingangsbereich erleichtert die Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern.

4 Wege zur und in der Schule finden – Außenraumgestaltung und Orientierung

Die Vielfalt der angebotenen Berufsfelder eines Berufskollegs bedingt nicht nur eine breite Palette von Lernangeboten und entsprechenden Funktionsbereichen bzw. passenden Raumatmosphären. Das komplexe Raumprogramm mit verschiedenen Fachbereichen und Fachpraxissräumen unterschiedlichster Natur bringt auch hohe Anforderungen an die Orientierung im Raum mit sich. Eindeutig gestaltete, schnell verständliche Leitsysteme sollten dafür Sorge tragen, dass sich Mitglieder und Gäste der Schulgemeinschaft in überschaubaren Raumgefügen sicher, zugehörig und gut aufgehoben fühlen. Das kann über identitätsstiftende Farbcodierungen oder prägnante Zeichen für die verschiedenen Bereiche relativ intuitiv geschehen. Barrierefreie, z. B. taktile Orientierungsmöglichkeiten gewährleisten, dass Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen sich sicher im Raum zurechtfinden.

Die Außenflächen eines Berufskollegs erfordern im Gegensatz zu Grundschulen oder Schulen der Sekundarstufe I nicht nur Parkflächen für Lehrende, sondern auch solche für erwachsene Schülerinnen und Schüler, die teils eine weite Anreise haben. Überdies müssen Anfahrts- und Bewegungsflächen den spezifischen Bedarfen der Bildungsgänge gerecht werden.

Den Ansprüchen an die Außenanlage als Sport- und Bewegungsfläche kommt eine besondere Bedeutung zu. Als Ganztagschule für Lernende, die teils in ihrem beruflichen Alltag schwere körperliche Arbeit leisten, sollte das Berufskolleg Schülerinnen und Schülern Bewegung in vielfältiger Weise ermöglichen; Außenanlagen, die aufgrund ihrer vielfältigen Perspektiven, Höhen- und Oberflächengestaltung sowie abwechslungsreicher Bepflanzung dazu einladen, tragen wesentlich zur Gesundheitsförderung und zum Ausgleich bei. Nicht ohne Grund lautet das hier beleuchtete Fach im Berufskolleg „Sport/Gesundheitsförderung“; die erweiterte Fachbezeichnung verpflichtet, die Gesundheitsförderung in den Sport zu integrieren (MSB 2019). Auch der Außenraum bietet so eine wohltuende Lernumgebung, schafft Balance zwischen Ruhe und Bewegung (vgl. Seydel 2023, S. 17) und wird Teil des pädagogischen Konzeptes des Berufskollegs.

Zusammenfassend erfordert die spezifische Ausrichtung der berufsbildenden Schulen eine durchdachte räumliche Gestaltung und Nutzung, die den Anforderungen der großen Vielfalt der Schulgemeinschaft sowie der praxisorientierten und vielfältigen beruflichen Bildung gerecht wird. Nur so kann eine optimale Lernumgebung geschaffen werden, die die Lernenden auf ihre zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Herausforderungen vorbereitet und zu einem Lebensort wird, den die Lernenden gern aufsuchen und aktiv nutzen.

Praxisbeispiele – ausgezeichnete Schulbauten beruflicher Bildung

Das Ministerium für Schule und Bildung lobt gemeinsam mit der Architektenkammer Nordrhein-Westfalen alle fünf Jahre den „Schulbaupreis“, die Auszeichnung vorbildlicher Schulbauten in Nordrhein-Westfalen, aus. Bei diesem interdisziplinären Wettbewerb werden aktuelle Schulneu- und Umbaumaßnahmen an Schulen aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen ausgezeichnet, die sowohl in architektonisch-baulicher Hinsicht als auch in Hinblick auf eine besonders gelungene und gut funktionierende Pädagogik beispielhaft sind. Unter den in den beiden letzten Verfahren 2018 und 2023 ausgezeichneten Schulgebäuden befanden sich auch einige Berufskollegs, die in besonderer Weise überzeugen konnten:

- Carl-Reuther-Berufskolleg des Rhein-Sieg-Kreises, Hennef (2023)
- Berufskolleg Tecklenburger Land des Kreises Steinfurt, Ibbenbüren (2023)
- Robert-Bosch- und Robert-Schumann-Berufskolleg der Stadt Dortmund (2018)
- Fritz-Henßler-Berufskolleg, Dortmund (2018)
- Erzbischöfliches Berufskolleg, Köln (2018).

Literatur

- Alemannenschule Wutöschingen (2024): Bildhinweis „Marktplatz“ Sekundarstufe I. <https://asw-wutoeschingen.de/>, aufgerufen am 13.2.2024
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bosch, Rosan (2020): Design für eine bessere Welt beginnt in der Schule. Kopenhagen: Rosan Bosch Studios.
- Deci, Edward/Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 223–238.
- Dubs, Rolf (1995): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Euler, Dieter (2022): Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_handreichungen/rolle_bk_erweiterte_fassung.pdf, aufgerufen am 22.1.2024
- Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert wissen müssen. Hamburg: ZLL21 e. V.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023): Einstellung von Lehrkräften 2022, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 236, Mai 2023. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf, aufgerufen am 4.2.2024
- Mandl, Heinz/Reinmann, Gabi (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2012): Berufskolleg. Praktikumsleitfaden. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/berufsfachschule-c/praktia-leitfaden_apo-bkc1-c5.pdf, aufgerufen am 4.2.2012
- Ministerium für Schule und Bildung (2019): Bildungsplan Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zur Fachoberschulreife oder zur Fachhochschulreife führen. Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften. Sport/Gesundheitsförderung. Heft-Nummer 41525/2019. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2022): X-Beitrag des MSB zum Jubiläum des Berufskollegs. <https://twitter.com/BildungslandNRW/status/1603431572451065865>, aufgerufen am 28.12.23
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2023 (2)): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2022/23. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf, aufgerufen am 25.12.23
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2024): Siebte Verordnung zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg. Entwurfsfassung. <https://opal.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV18-2182.pdf>, aufgerufen am 24.1.2024
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse und Projekte. Berlin: Jovis.
- QUA-LiS NRW (2024): Schul- und Ausbildungserfolge sichern. <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsganguebergreifende-themen/schul-ausbildungserfolge-sichern/index.html>, aufgerufen am 18.2.24
- Reusser, Kurt (2019): Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In: Steffens, Ulrich & Rudolf Messner (2019): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann.
- Reuter, Anna (2021): Schulentwicklung und Lehrerbildung gemeinsam denken. Lebenslanges Lernen durch agile Prinzipien gewährleisten. In: Stricker, Tobias (Hrsg.): Agilität in der Schulentwicklung. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 87–111. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38175-2_7
- Rullán Lemke, Christina (2022): Besondere Ansprüche an die technische Gebäudeausstattung berufsbildender Schulen. In: Mersch, Franz Ferdinand; Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Handbuch. Gebäude berufsbildender Schulen. Bielefeld: wbv, S. 935–982. <https://doi.org/10.3278/9783763962068>
- Seydel, Otto (2023): Anforderungen an ein Schulgebäude. Lernräume – Arbeitsräume – Lebensräume. Hannover: Klett – Kallmeyer.
- Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

- Stichting Technasium (2024): What is Technasium? <https://technasium.nl/what-is-technasium/>, aufgerufen am 18.2.24
- Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winter, Felix (2018): Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz.

Innovationen im Schulberufssystem der Berufskollegs zur Sicherung des Fachkräftebedarfs

OLIVER SCHOELL

Ausgangslage

In seiner Studie „Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung“ hat Dieter Euler im Jahr 2022 eine umfassende Betrachtung der Leistungsfähigkeit der verschiedenen Säulen der Schulform Berufskolleg vorgelegt. Das Berufskolleg, das von großer Vielfalt der einzelnen Bildungsangebote geprägt ist, teilt Euler dabei in vier Sektoren ein: die duale Berufsausbildung (mit einem Anteil von etwa 60 % an der Gesamtschülerschaft von insgesamt ca. 500.000 Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen), den Übergangssektor, die berufliche Weiterbildung und schließlich das sogenannte „Schulberufssystem“.

Unter dem letzteren Bereich, in dem sich etwa ein Viertel der gesamten Schülerschaft der Berufskollegs befindet, versteht Euler im Anschluss an die „Sektoren“ der Nationalen Bildungsberichterstattung diejenigen Bildungsgänge, in denen „die Vermittlung beruflicher Qualifikationen zumeist mit dem Erwerb eines Berufs- und/oder allgemeinbildenden Schulabschlusses verbunden ist“. Das sind in Nordrhein-Westfalen die Bildungsgänge der Anlagen C und D zur Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK).

Mit vielen Daten untermauert Euler, dass das Schulberufssystem im Rahmen der Gesamtstruktur der Berufskollegs eine wichtige Rolle einnimmt. Der Autor der Studie geht dabei auch auf dessen tragende Rolle in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen ein, in denen das Schulberufssystem eine fast exklusive Ausbildungsfunktion übernimmt, weil dort das duale System der Berufsausbildung nicht etabliert ist. Etwa 80 % der Schülerinnen und Schüler in schulischen Ausbildungsgängen befinden sich hier – „mit zunehmender Tendenz“, wie Euler feststellt. Dass es im Gesundheitsbereich eine steigende Nachfrage nach Bildungsangeboten gibt, und das auch außerhalb des in Nordrhein-Westfalen nicht dem öffentlichen Schulsystem zugeordneten Pflegesektors, ist seit vielen Jahren feststellbar.

Das Innovationspotenzial als Chance des Landes

Folgt man Eulers Gedankengang, so trägt gerade auch das Schulberufssystem zur „ökonomischen Leistungsfähigkeit“ bei. Betriebliche und gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe werden ihm zufolge entweder „exklusiv“ (weil es kein anderes Angebot gibt) oder „kompensatorisch“ (weil im Rahmen eines alternativen Angebots zum Beispiel nicht genügend Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen) gedeckt.

Bei der Betrachtung, wie man diese „Leistungsfähigkeit“ des Systems bestmöglich nutzen kann, erweist sich als wichtig, dass das Schulberufssystem in konkreter Gestalt der Bildungsgänge der Anlagen C und D landesrechtlich geregelt ist. Das heißt, dass hier das Land Nordrhein-Westfalen als Verordnungsgeber auftritt, während bekanntlich im Bereich der beruflichen Bildung der Bund (u. a. durch sein Berufsbildungsgesetz) sonst weitreichende Zuständigkeiten hat. Das zeigt sich deutlich bei den Fachklassen des dualen Systems. Für den vollzeitschulischen Bereich kann Euler somit feststellen:

„Prinzipiell existieren höhere Gestaltungsspielräume bei der Schaffung von Bildungsgängen im Schulberufssystem als bei solchen mit mittelbaren oder unmittelbaren Implikationen für die duale Berufsausbildung.“ (Euler 2022, S. 15).

Das bedeutet, dass das Land hier selbst ganz unmittelbar auf landespolitische oder auch regionale Anforderungen oder Bedürfnisse reagieren kann. Ob und wie diese Spielräume genutzt werden, bleibt Sache der Länder. Gerade in Nordrhein-Westfalen wurden diese Optionen im Bereich der beruflichen Bildung – am umfangreichsten sicherlich im Rahmen des langjährigen Kollegschulversuchs – immer wieder genutzt. Eine wichtige Grundlage dafür, Bildungsangebote des staatlichen Schulsystems weiterzuentwickeln, bot die „Versuchsklausel“ in § 25 des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalen. Sie ermöglichte immer wieder Vorhaben zu sehen, die *„zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Ideen von bindenden allgemeinen rechtlichen, insbesondere schulrechtlichen Vorgaben“* abweichen (vgl. Günter Winands (2014): Der Schulversuch. Duncker & Humblot GmbH, Berlin, S. 26 f.).

Ein Paradebeispiel für einen erfolgreichen Übergang von der Erprobung eines Prototyps bis zur Verankerung im Regelsystem ist das Berufliche Gymnasium für Gesundheit. Dieser dreijährige Bildungsgang der Anlage D bereitet mit seinem naturwissenschaftlichen Profil und dem verbindlichen Leistungskursfach Gesundheit auf anspruchsvolle Studiengänge und Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich Medizin und Gesundheitsförderung vor. Das neue Angebot konnte nach einem kompakten Schulversuch an einer begrenzten Anzahl von Standorten 2017 in das Regelsystem der APO-BK überführt werden. Heute ist das Berufliche Gymnasium für Gesundheit bezogen auf die Schülerzahlen bereits der stärkste Einzelbildungsgang innerhalb der Beruflichen Gymnasien, die ebenfalls dem Schulberufssystem zuzuordnen sind.

Ein anderes, schon lange bestehendes Angebot, das heute besondere Aufmerksamkeit genießt, aber auch einmal als Versuch begann, ist der Bildungsgang der APO-BK, Anlage D3: Die Allgemeine Hochschulreife in Verbindung mit der Vergabe einer Dop-

pelqualifikation als staatlich anerkannte Erzieherin bzw. als staatlich anerkannter Erzieher. Lange Jahre stand dieses nordrhein-westfälische Angebot, das eine Alternative zur „klassischen“ Erzieherinnen- und Erzieher-Ausbildung an den Fachschulen für Sozialpädagogik darstellt, als nordrhein-westfälischer Solitär dar; in Zeiten des massiven Fachkräftemangels im sozialpädagogischen Bereich überlegen mittlerweile andere Bundesländer auch, sich mit einem vergleichbaren Angebot zu engagieren.

Sicherung des Fachkräftebedarfs mit Innovationsschwerpunkt MINT

In den vergangenen Jahren standen zwei andere Schwerpunkte als der Gesundheits- und Sozialbereich im Mittelpunkt der Entwicklungsarbeit des Schulministeriums. Angesichts des besonders hohen Fachkräftemangels im MINT-Bereich ging es darum, wie angesichts der geschilderten Potenziale im Bereich von Technik und Informatik die Angebote so neu geschaffen oder alternativ ausgerichtet werden können, dass sie Jugendliche auf eine qualifizierte Ausbildung oder ein Studium in Technik und Informatik vorbereiten.

Ein dritter Schwerpunkt kam dann noch dazu, der sich im Verwaltungsbereich findet. Hier ging es um Fachkräfte für den Landesdienst selbst. Hierbei sollte in einem großen und gemeinsam mit dem Innenministerium durchgeführten Vorhaben dem seitens der Polizei benötigten Personalbedarf durch die Erschließung zusätzlicher Zielgruppen begegnet werden. Gerade auch für Jugendliche ohne Abitur sollten den an einer Laufbahn bei der Polizei interessierten Jugendlichen alternative Zugangswege und ein spezifisches vorbereitendes Angebot geboten werden. Auch hier stand wie auch bei den Schulversuchen im Bereich der Technik eine klare Übergangsoption nach dem erfolgreichen Absolvieren des Bildungsgangs im Mittelpunkt.

1 Berufsfachschule für Ingenieurtechnik

Bevor hier auf die Berufsfachschule für Ingenieurtechnik eingegangen werden soll, die landesweit erprobt wurde, soll kurz noch erwähnt werden, dass die Flexibilität landesrechtlicher Möglichkeiten auch für rein regionale Lösungen sorgen kann. Das zeigte der ebenfalls 2019 über einen Schulversuch eingeführte Bildungsgang „Staatlich geprüfte Energietechnische Assistentin“ bzw. „Staatlich geprüfter Energietechnischer Assistent“ mit dem Schwerpunkt erneuerbare Energien und Energiemanagement. Dieser Bildungsgang wurde nur in Bottrop angeboten. Dies erklärt sich vor dem Hintergrund, dass dort eine Reihe von Energieversorgern mit einer Spezialisierung auf regenerative Energien ansässig sind, die auf diese Weise Fachkräfte rekrutieren können. Grundsätzlich kann er aber nun ebenfalls landesweit angeboten werden, wenn auch in anderen Regionen entsprechende Bedarfe entstehen sollten.

Größer aufgezogen war das Vorhaben einer Berufsfachschule für Ingenieurtechnik. Seit 2019/2020 nahmen Berufskollegs aus allen fünf Bezirksregierungen Nordrhein-Westfalens an diesem Versuchsvorhaben teil, das keine zusätzliche Differenzie-

rung bringt, sondern vielmehr zur Stärkung des Technikbereichs am Berufskolleg eine Bündelung der Angebote vorsieht. Die „übergreifende Ingenieurtechnik“ setzt sich aus den drei ingenieurwissenschaftlichen Schwerpunkten Bautechnik, Maschinenbau und Elektrotechnik zusammen.

Auch für diesen Schulversuch bildete den Ausgangspunkt, dass in der Technik, speziell bei den Ingenieuren, bundesweit ein erheblicher Mangel an Fachkräften besteht. Absolventinnen und Absolventen entsprechender Ausbildungen finden darum eine attraktive Arbeitsmarktsituation vor. Dafür gibt es auch an den Berufskollegs durchaus vorbereitende Bildungsangebote in der Anlage C. Allerdings wurde bislang den Schülerinnen und Schülern abverlangt, sich früh auf einen Bildungsgang (Bau-, Elektro- oder Maschinenbautechnik) zu spezialisieren.

Es zeigte sich, dass sich nach der Sekundarstufe I viele grundsätzlich technikinteressierte Schülerinnen und Schüler mit dieser Festlegung noch schwertun. Aber es geht nicht nur um die Herkunft, sondern auch die berufliche Zukunft. Man kann feststellen, dass es innerhalb der technischen Einzeldisziplinen auch in der späteren beruflichen Praxis viel mehr Berührungspunkte als früher gibt. Hier sind bei Planung und Durchführung übergreifende Handlungskompetenz und vernetztes Denken in hohem Maße gefragt. Die Berufsfachschule für Ingenieurtechnik hat fachlich gesehen „im besonderen Maße interdisziplinäres Denken und Handeln“ zu vermitteln (Schoell & Passia 2019).

Sie kann aber auch ein Technikangebot in der Fläche sichern, was in Zeiten knapper Lehrkräfteressourcen auch eine wichtige Dimension ist. Der nach mehrjähriger Erprobung zwischenzeitlich erfolgreich evaluierte Schulversuch zeigte eindeutig, dass an einer Berufsfachschule für Ingenieurtechnik Bedarf besteht. Auch die in der Evaluation immer wieder eingeholten Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte belegen dies deutlich. Allerdings wurde auch sichtbar, dass die in das Konzept integrierte zweite Stufe, also die Möglichkeit, einen Assistentenabschluss zu erwerben, nicht bzw. kaum nachgefragt wird. Das untermauert noch einmal praktisch die ebenfalls in der Studie von Dieter Euler bereits grundsätzlich geäußerte Einsicht, dass es immer entscheidend von den beruflichen Anschlussoptionen abhängt, ob ein doppeltqualifizierendes Angebot genutzt wird. Im technischen Bereich bestand hier wegen der guten Übergangsaussichten in duale Ausbildung und Studium kein Bedarf.

2 Fachoberschule für Informatik

Die ebenfalls in den vergangenen Jahren erprobte „Fachoberschule für Informatik“, ein weiterer MINT-Zweig, kann für sich in Anspruch nehmen, auf eine Entschließung des Landtages von Nordrhein-Westfalen zurückzugehen. Durch den Plenarantrag „*Berufliche Bildung im digitalen Zeitalter sichern – Fachoberschule für Informatik ermöglichen*“ (Landtagsdrucksache 17/5711, www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-5711.pdf vom 09.04.2019) wurde das Land mit der Einführung einer Fachoberschule für Informatik mit den Klassen 11 und 12 in einem Fachbereich Informatik beauftragt.

Über zwei Drittel der Jugendlichen, die in Nordrhein-Westfalen eine duale IT-Ausbildung absolvieren, verfügen bereits über eine Hochschulzugangsberechtigung – allerdings zum allergrößten Teil aus dem allgemeinbildenden System. Außerdem sind die Jugendlichen in der dualen Ausbildung häufig schon deutlich über zwanzig Jahre alt und haben nicht selten berufliche Praxis „on the job“ gesammelt oder es auch bereits mit einem Hochschulstudium probiert.

So wichtig und hilfreich derartige individuelle Bildungsbiografien auch sein können, so sehr ergibt es doch Sinn, eine systematische Qualifizierung unter dem Dach der Berufskollegs vorzunehmen. Ohne auf den Schulversuch FOS Informatik hier in der Tiefe einzugehen, kann doch festgestellt werden, dass auch hier eine veränderte berufliche Praxis und spezifische Entwicklungen im Ausbildungssystem relevant waren. Der Wille des Landtags war es, gezielt Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Schulabschluss die Möglichkeit zu bieten, den Berufseinstieg in der Informatik deutlich zu verbessern. Diese Jugendlichen erwerben wie üblich in den Bildungsgängen der Fachoberschule auch in der Fachoberschule für Informatik die Fachhochschulreife und eröffnen sich die Option eines Fachhochschulstudiums.

„Passgenauigkeit im Übergang“ ist also auch bei diesem Schulversuch das entscheidende Stichwort für ein neues Angebot im Portfolio der beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen gewesen. Schon vorher gab es etablierte Angebote wie die „Informationstechnischen Assistentinnen/Assistenten“ und zudem Konstruktionen der Fachoberschule, die auch IT-Aspekte mitberücksichtigen. Die Bildungsgänge waren darum allerdings bislang unter dem Dach der Technik, vereinzelt auch der Wirtschaft untergebracht. In der KMK-Rahmenvereinbarung zur Fachoberschule gab es auch gar keine eigenständige Fachrichtung Informatik, weshalb diese beim nordrhein-westfälischen Schulversuch nur als Schwerpunkt und nicht als eigene Ausrichtung angeboten werden konnte. Die Informatik ist aber zweifellos keine Unterdisziplin der Technik mehr, was auch die sehr differenzierten Studienangebote der Hochschulen spiegeln. 2023 hat nun die Kultusministerkonferenz in Folge des Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen die Rahmenvereinbarung zur Fachoberschule entsprechend erweitert. Damit wird die Fachkräftesicherung in den anspruchsvollen dualen IT-Berufen nach erfolgreicher Erprobung durch einen neuen „Unterbau“ im Schulberufssystem flankiert.

3 Stärkung der Landesverwaltung durch die „Fachoberschule für Polizei“

Ein abschließender Beleg für Innovationen im Schulberufssystem in Nordrhein-Westfalen ist die Fachoberschule für Polizei, die im Schuljahr 2022/23 als Schulversuch zunächst an elf Berufskollegs startete und zwischenzeitlich bereits um weitere Standorte ausgeweitet wurde.

Die FOS Polizei bietet jungen Menschen mit mittlerem Schulabschluss einen neuen Weg in den Polizeiberuf. In dem Schulversuchsbildungsgang, der in seiner Langform „Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung, Schwerpunkt Polizeivollzugsdienst“ heißt, können Schülerinnen und Schüler in zwei Jahren die Fachhochschulreife und polizeispezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Dieses Vorhaben wird gemeinsam von Schul- und Innenministerium durchgeführt. Es richtet sich

an junge Menschen, die den Weg in den Polizeidienst anstreben. Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern, die keinen mittleren Dienst mehr führen. Der Vorbereitungsdienst für die Laufbahn im gehobenen Dienst sieht ein Bachelor-Studium an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung vor, die Bewerberinnen und Bewerber erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Regel an Gymnasium oder Gesamtschule, also im allgemeinbildenden Bereich.

Daher wurde erneut über einen Schulversuch in Nordrhein-Westfalen zwischenzeitlich ein Angebot aufgebaut, das sich gezielt an Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I (z. B. von Realschulen) richtet. Die Landesregierung löst damit eine Vereinbarung aus dem Koalitionsvertrag ein.

Durch die spezifische Ausrichtung ergeben sich für die Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss wichtige Vorteile. Sie werden im Fachunterricht inhaltlich bestens vorbereitet. Aber wie auch in der Fachoberschule für Informatik wird hier in ein schulisches Angebot bereits in erheblichem Umfang Praxiserfahrung integriert. Mit dem integrierten Jahrespraktikum bei der Polizei werden auch hier – um mit dem heute sehr gefragten „4-K-Kompetenzmodell“ zu sprechen – Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit vom ersten Schultag an eingeübt.

Darüber hinaus ist mit der Aufnahme in den Bildungsgang eine vorbehaltliche Einstellungszusage für das anschließende duale Bachelorstudium bei der Polizei NRW verbunden, sodass direkt nach dem zweijährigen Bildungsgang bei Erfüllung der beamten- und laufbahnrechtlichen Voraussetzungen eine Ernennung als Kommissaranwärterinnen bzw. Kommissaranwärter ohne ein erneutes Auswahlverfahren erfolgt.

Während die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 12 ausschließlich das Berufskolleg besuchen, absolvieren sie in der Klasse 11 das Praktikum, für das es fest und verbindlich vereinbarte Praxismodule gibt. Diese werden an den Polizeidienststellen sowie in den übergreifenden Ausbildungseinheiten der Polizei durchgeführt und geben praktische Einblicke in die vielfältigen Aufgabenbereiche einer Polizeibehörde.

Da die Praktikumsplätze im Schulversuchsbildungsgang ausschließlich von der Polizei NRW zur Verfügung gestellt werden, können sich die elf Berufskollegs mit den ihnen zugewiesenen Polizeibehörden sehr fest vernetzen. Das stellt umfassende inhaltliche Standards bei der Ausgestaltung der Praxisphasen sicher. Auch das Curriculum für den Schulversuch wurde bereits gemeinsam von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) und der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW entwickelt. Außerdem werden Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte im Rahmen der an Berufskollegs üblichen Lernortkooperation in das Schulleben und den Unterricht einbezogen, um dauerhaft entsprechende Praxisbezüge herzustellen.

Vergessen sollte man dabei nicht: Bei jedem neuen Bildungsangebot geht es nicht nur um die Vermittlung von Fachinhalten im engeren Sinne und das Sammeln von Praxiserfahrung, sondern natürlich auch um die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. An den Berufskollegs müssen im Rahmen des Auftrags einer umfassenden gesellschaftlichen Handlungskompetenz auch die Stränge im Blick bleiben, die der

Deutsche Qualifikationsrahmen als personale Kompetenz im Sinn von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit versteht, und zwar im konkreten Fall der DQR-Niveaustufe 4 ausdrücklich als „Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld“.

Fazit: Erkenntnisse aus dem Entwicklungsprozess

Nordrhein-Westfalen macht in der beruflichen Bildung aktiv von seinen landesrechtlich gegebenen Schulversuchen Gebrauch. Ziel ist es dabei stets, die Bildungsgänge der Berufskollegs weiterzuentwickeln, damit sie auch in Zukunft eine feste Säule bei der Fachkräftegewinnung sind. Dabei haben das Land bzw. das Schulministerium eine wichtige Rolle. Es soll in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen werden, dass solche Vorhaben nicht in einem „top-down“-Prozess durchgeführt werden können, wenn sie erfolgreich verlaufen sollen. Vielmehr hatten die an den Schulversuchen beteiligten Berufskollegs, aber auch die Bezirksregierungen als obere Schulaufsichtsbehörden und die QUA-LiS NRW erhebliche Gestaltungsspielräume. Vieles erfolgte nicht über zementierte Organisationsstrukturen und etablierte Verfahrensabläufe, sondern in dem, was man heute „agile Prozesse“ nennt. In wesentlichen Teilen wurden die drei Schulversuche auch bewusst unter Verwendung des „Design-Thinking“-Ansatzes durchgeführt.

Schon bei der Konzeption, bei der überhaupt erst ein gemeinsames Zielverständnis und eine Problemdefinition erreicht werden sollten, wurde viel mit sehr flexiblen Gruppen unter aktiver Einbeziehung der Lehrkräfte und Lernenden gearbeitet. Dabei gab es stets mit einer landesweiten Steuerungsgruppe ein festes Gremium, das zur Koordination diente. Ein Teil der gemeinsamen Vision war es bei den genannten Vorhaben, dass das Produkt in Form des Bildungsgangs bestmöglich den Interessen der Jugendlichen bzw. der Gesellschaft insgesamt wie auch den spezifischen Anforderungen der Berufswelt gerecht werden muss. Der „Prototyp“ musste sich darum stets als wandlungsfähig erweisen. Dies war auch tatsächlich der Fall; sei es, dass die curricularen Skizzen punktuell verändert wurden, sei es, dass die Qualitätssicherung angepasst wurde (z. B. durch landesweite Vergleichsklausuren oder die Einbeziehung landesweit zusammengestellter Vorprüfausschüsse unter Verwendung der während des Projektverlaufs landesweit verfügbaren IT-Fachanwendung DiVA-BK) oder auch dadurch, dass das Produkt selbst im Prozess angepasst wurde (wie z. B. bei der Berufsfachschule für Ingenieurtechnik durch den Verzicht auf die Jahrgangsstufe 13 und den Assistentenabschluss an denjenigen Standorten, an denen keine Nachfrage bestand).

Bislang konnten die neuen Angebote unter Beweis stellen, dass sie die an sie gerichteten Erwartungen erfüllen. Als Maßstab sind dabei die jeweiligen Ziele zu sehen, deren Erreichungsgrad sich über verbindliche Kriterien operational bewerten lässt. Diese lauten grob formuliert wie folgt: Werden wirklich neue Zielgruppen gewonnen? Sind die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden? Sind es die Lehrkräfte? Tragen

die Curricula? Werden Abschlussprüfungen bestanden? Gelingen die Übergänge erfolgreich?

All dies ist im Rahmen der beschriebenen Schulversuche betrachtet worden. Ob diese Kompetenzen sich entwickelt haben, wird im Rahmen der drei genannten Schulversuche Ingenieurtechnik und Informatik auf vielfältige Weise evaluiert und im Fall der Fachoberschule für Polizei sogar gemeinsam mit dem Innenministerium und der Hochschule für Polizei und Verwaltung sowie den am Schulversuch unmittelbar durch die Praxis beteiligten Polizeibehörden.

Wie beschrieben, stand bei den jüngsten Entwicklungen der MINT-Bereich im Vordergrund, weil sich dort der Fachkräftemangel besonders dramatisch auswirkt. Aber auch in der Landesverwaltung gibt es mittlerweile einen Fachkräftemangel. Bezogen auf den Bereich Wirtschaft und Verwaltung hat die Fachoberschule für Polizei bereits den Zweig „Verwaltung“ sehr gestärkt, wie die Erprobung neuer Profulfächer wie „Verwaltungsbetriebswirtschaftslehre“ zeigt.

Insofern ist zu erwarten, dass auch weiterhin die Innovationskraft des Schulberufssystems benötigt wird, wenn es um neue Impulse zur Sicherung des Fachkräftebedarfs von morgen geht.

Resümee und Ausblick

STEPHANIE PUDENZ

Vorteile und Herausforderungen der Schulform Berufskolleg

Das Berufskolleg bietet einen Bildungsraum für eine heterogene Schülerschaft; es ist in der Vielfaltigkeit und Durchlässigkeit seines Angebots sicherlich unvergleichlich. Es bietet attraktive Möglichkeiten der Qualifikation und Integration in Beruf und Gesellschaft und ist dabei sowohl für hochqualifizierte Menschen mit Interesse an gezielter beruflicher Weiterbildung als auch für Jugendliche mit Startnachteilen von Bedeutung. Gesellschaftlich manchmal aus dem Blick verloren, sprechen die Zahlen für sich: Mehr als 30 % der allgemeinbildenden Abschlüsse werden am Berufskolleg erworben, mehr als 80 % der Fachhochschulreifen.

Besondere Herausforderungen für berufliches Lehren und Lernen liegen in der Entwicklung und Umsetzung pädagogisch-didaktischer Konzepte und Maßnahmen zur Integration und Inklusion von (benachteiligten) Schülerinnen und Schülern, mit Blick auf die Digitalisierung im Bildungssystem, u. a. vor dem Hintergrund der Besonderheiten in den jeweiligen Fachrichtungen und der Spezifik des beruflichen Bildungssystems sowie in Bezug auf gezielte Angebote zur Demokratiebildung.

Aktuelle Strategien und Ansätze zur Weiterentwicklung

Wir wissen nicht, was in 25 Jahren ist, aber wir haben Ziele, Strategien und Maßnahmen entwickelt, wohin sich die Berufliche Bildung und Berufliche Orientierung weiterentwickeln sollen.

Zur Umsetzung des zentralen Anliegens der Landesregierung, die Herausforderungen und Themen der Fachkräftegewinnung und -sicherung wirksam anzugehen, wurde die „Fachkräfteoffensive NRW“ unter Federführung des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) ins Leben gerufen, die eine Strategie zur Gewinnung von Fachkräften entwickelt.

In der ressortübergreifenden AG Berufliche Bildung haben wir Strategien konzipiert, die jeweils mit den relevanten Akteuren der Beruflichen Bildung intensiv diskutiert und abgestimmt wurden.

Wenn wir die Weiterentwicklung der Beruflichen Orientierung und des Übergangs von der Schule in den Beruf betrachten, wird es zukünftig bspw. um die Intensivierung der Praxiseinblicke, den Ausbau des inklusiven Ansatzes der Beruflichen Orientierung sowie die Begleitung und auch die Revision der Angebote im Übergang

gehen. Digitale Angebote sollen weiterentwickelt und eine Vertiefung des „Marketing“ für die Berufliche Bildung und Berufliche Orientierung vorgenommen werden.

Im Übergangssektor wollen wir diese Entwicklungen aufgreifen und über mehr Praxis (dualisierte Bildungsgänge), verbesserte Begleitung durch Übergangslotsen und multiprofessionelle Team-Stellen, aber auch durch eine verbesserte Diagnostik und Förderkonzepte (z. B. im Rahmen des Startchancenprogramms) einen individuellen Kompetenzaufbau, vor allem jedoch auch einen besseren Übergang in Ausbildung erreichen.

Zur Fachkräftesicherung in den Erziehungs- und Sozialberufen wollen wir gemeinsam mit den Partnern und beteiligten Ressorts die Attraktivität der Sozial-, Erziehungs- und Pflegeberufe steigern und zugleich die Angebote der Aus- und Weiterbildungen ausbauen. Dazu haben wir z. B. mit der Beschulung in einem gerade neugeschaffenen Bildungsgang begonnen: den Sozialassistentinnen und -assistenten mit dem Schwerpunkt Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern zur Unterstützung der Ganztagsbetreuung in der Grundschule, um noch mehr attraktive Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Zielgruppen zu schaffen. Damit schaffen wir sowohl für das bestehende Fachpersonal, für Umschülerinnen und Umschüler als auch für nicht einschlägig vorgebildetes Bestandspersonal ein qualifizierendes Angebot. Ressortübergreifend arbeiten wir an neuen Modellen, z. B. zum Quereinstieg in die Kinderpflege oder Anrechnungsmöglichkeiten zur weiteren Qualifizierung für vorgebildetes Bestandspersonal.

Zur Umsetzung der Empfehlungen des Landesausschusses Berufsbildung (LABB) „Duale Ausbildung am Berufskolleg stärken!“ widmen wir uns in fünf Handlungsfeldern – Berufliche Orientierung, Digitalisierung, Globalisierung, Lehrkräftegewinnung, Gestaltung von regionalen und interkommunalen Bildungslandschaften – dem Ausbau der dualen Berufsausbildung und ihrer zukunftsfähigen Weiterentwicklung zur Gewinnung von zukünftigen Fachkräften.

Strategien in den Bereichen Innovation und Digitales sowie Internationalisierung und Flexibilität sollen ständig angepasst und weiterentwickelt werden.

Die neue APO-BK ermöglicht seit dem Schuljahr 2024/25 in ganz Nordrhein-Westfalen eine rechtssichere Umsetzung von Distanzunterricht in allen Bildungsgängen am Berufskolleg in einem bestimmten zeitlichen Ausmaß. Zur Begleitung der Implementierung und Umsetzung wurde eine Digitale Geschäftsstelle Berufliche Bildung bei der Bezirksregierung in Detmold eingerichtet. Handreichungen, Checklisten für pädagogisch-organisatorische Konzepte (PoKs) und Praxisaufgaben unterstützen bei der Implementierung. Die Anschaffung professioneller Videokonferenzsysteme eröffnet die Möglichkeit, bei Bedarf auch schulübergreifend inhaltlich und technisch qualitativ hochwertigen Unterricht anbieten zu können. Dadurch können mobile Arbeits- und Ausbildungssituationen vorbereitet und trainiert sowie neue Zielgruppen erschlossen werden.

Wir sind dabei, mit unserer Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW), digitale Schlüsselkompetenzen und die damit verbundenen 4 K („21 st century skills“ – Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und

Kreativität) noch stärker in unseren Curricula zu verankern und Rahmenbedingungen auch für digitale Leistungsüberprüfungen zu eruieren.

In der QUA-LiS NRW wurden Curricula für die Zusatzqualifikationen "Digitalität in der Beruflichen Bildung" und "KI in der Beruflichen Bildung" und Umsetzungsbeispiele für den Einsatz in verschiedenen Bildungsgängen entwickelt.

Ziel des landesweiten Pilotprojektes „Virtual Reality Technologie“ ist die technische Bereitstellung einer innovativen Lehr-/Lernumgebung, die für eine breite Erprobung des Einsatzes von VR-gestützten Lehr-/Lernmaterialien im Unterricht sowie in der Lehrkräfteausbildung geeignet ist und damit eine Schul- sowie Unterrichtsentwicklung im Sinne einer zeitgemäßen Mediennutzung ermöglicht.

Um die diversen Herausforderungen zu bewältigen, haben wir neue Organisations- und Leitungsstrukturen ermöglicht, die im Rahmen eines landesweiten Schulversuchs derzeit in sieben Verbünden in vier Regierungsbezirken im Rahmen von Regionalen Bildungszentren Berufskollegs (RBZB) erprobt und evaluiert werden – kooperativ, aber auch agil oder mit gemeinsamer Geschäftsstelle werden Strukturen erprobt, um effizienter und effektiver miteinander, aber auch mit dem Schulträger zusammenzuarbeiten und auch besser die (datengestützte) Qualitätsentwicklung sowie die Weiterentwicklung interkommunaler und regionaler Bildungslandschaften unterstützen zu können.

Für die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation unserer Internationalisierungsstrategie in der Beruflichen Bildung, die auch ein Handlungsfeld in der Empfehlung des LABB – „Duale Ausbildung stärken!“ darstellt, sind unsere EU-Geschäftsstellen, die ebenfalls im vergangenen Jahr ihr 25-jähriges Jubiläum feiern, unerlässlich. Im Auftrag des MSB stärken diese europäische Bildungsprojekte und berufliche Mobilität von der Planung bis zur Evaluation und sichern einen Transfer von Projektinhalten und -ergebnissen in der Beruflichen Bildung.

Unter Leitung der Gruppe Berufliche Bildung im Ministerium für Schule und Bildung haben die Mobilitätsexperten aus den EU-Geschäftsstellen in Nordrhein-Westfalen Zertifizierungsstrategien entwickelt. Zertifiziert werden Berufskollegs, die ihre Internationalisierungsstrategie in der Berufsbildung nachhaltig verankern, aber auch Leistungen der Auszubildenden, die im Rahmen des Curriculums für die Zusatzqualifikation „Internationale berufliche Mobilität“ oder der „deutsch-französischen Zusatzqualifikation am Berufskolleg (DFZQ PRO)“ erbracht werden.

Zur qualitativen Unterstützung des Prozesses hat diese Gruppe in Zusammenarbeit mit Mobilitätspartnern der Handwerkskammer und unseren Kooperationspartnern in Frankreich einen Qualitätsrahmen und Leitfaden entwickelt, damit die Berufskollegs eine strukturierte Arbeitsgrundlage erhalten, um Mobilität im Rahmen binationaler Partnerschaften systematisch planen, durchführen und evaluieren zu können. In diesem werden nicht nur der Prozess von der Idee bis hin zur Reflexion des Praktikums, sondern auch Chancen aufgeführt: So können beispielsweise Lernaufenthalte im Ausland bis zu einer Dauer von einem Viertel der Ausbildungszeit angerechnet werden. Damit wird die Motivation gesteigert, ein Auslandspraktikum wahrzunehmen.

Derzeit werden weitere binationale Zusatzqualifikationen in Kooperationen zwischen Nordrhein-Westfalen und den Niederlanden, Polen sowie Frankreich erarbeitet. Durch diese binational erarbeiteten und anerkannten Zusatzqualifikationen kann auch grenzüberschreitendes Arbeiten gefördert werden.

Innovativ und durchlässig sind wir auch mit der studienintegrierten Ausbildung („SiA NRW“), einem Konzept der Beruflichen Bildung, das die drei Lernorte Betrieb, Berufsschule und Hochschule in neuartiger Weise verknüpft. Zielgruppe sind junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung, insbesondere solche, die bei der Abwägung, ob eine duale Ausbildung oder ein Studium für sie der richtige Weg ist, noch unsicher sind. Einen festen Bestandteil von „SiA NRW“ stellt das individuelle Bildungsweg-Coaching dar, das an allen SiA-Standorten verfügbar ist und die SiA-Lernenden unterstützt, ihre persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln und „SiA NRW“ bestmöglich abzuschließen. Dieses mit Mitteln des BMBF im Rahmen von InnoVET geförderte Projekt soll nun erweitert und verstetigt werden. Langfristig wird das Angebot zur verbesserten Chancengerechtigkeit von „SiA NRW“ in zahlreichen Bildungs- und Studiengängen sowie in allen Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens und ggf. auch länderübergreifend angestrebt.

Zusammenfassung: Übergreifende Zielsetzungen von Berufskollegs

Das Berufskolleg ist eine Schulform, die

- innovativ und digital,
- international und flexibel,
- durchlässig und transparent,
- kooperativ und praxisorientiert
- und integrativ ist,
- kurzum: Das Berufskolleg bietet Chancen!

Chancen für neu Zugewanderte genauso wie für Auszubildende, Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler oder Studierende in den Bereichen Wirtschaft, Technik, Informatik, Gestaltung, Agrarwirtschaft, Erziehung/Gesundheit und Soziales, Ernährung und Versorgungsmanagement.

Am Berufskolleg wollen wir Lernräume für alle Schülerinnen und Schüler schaffen, wir wollen sie ausbilden und integrieren – sowohl Jugendliche mit kognitiven, sozialen oder sprachlichen Startnachteilen als auch leistungsbereite und -fähige Schülerinnen und Schüler mit hohen Bildungsaspirationen. Wir wollen Schülerinnen und Schülern und Studierenden die Möglichkeit eröffnen, Gestaltende ihrer individuellen Berufsbiografien zu sein. Dafür brauchen wir Unterstützende und Mitwirkende und natürlich gut qualifiziertes und motiviertes Personal, nicht nur Lehrkräfte, sondern auch andere Professionen, um die großen Herausforderungen der Zukunft bewältigen zu können. Zur Gewinnung von mehr Lehrkräften gerade in technischen Fachrichtun-

gen haben wir im Rahmen der Handlungskonzepte zur Unterrichtsversorgung z. B. den dualen Master für weitere Fachrichtungen und Bachelorabsolvierende von Universitäten geöffnet und im Bereich Sozialpädagogik eine Vielzahl an Studienplätzen geschaffen. Es wurde Beruflichen Gymnasien ermöglicht, das Fach Berufspädagogik einzuführen. Ebenfalls wurde eine große Lehrerwerbekampagne auf den Weg gebracht.



Abbildung 1: Anzeige des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Rückblick auf das Jubiläumsjahr und Dank

Die Jubiläumsveranstaltung hat durch verschiedene Perspektiven eindrücklich veranschaulicht, dass wir nur gemeinsam die Gegenwart und die Zukunft der Beruflichen Bildung und Beruflichen Orientierung erfolgreich gestalten können und gestalten wollen: gemeinsam mit den anderen Ressorts, mit den Kammern und Sozialpartnern, mit den Verbänden und Gewerkschaften, mit der oberen Schulaufsicht, mit den Schulträgern, mit der Wissenschaft und natürlich mit den engagierten Kolleginnen und Kollegen und den Schulleitungen an den Berufskollegs in unserem Land.

Wir danken allen, die sich mit ihren Beiträgen bei der landesweiten Veranstaltung, aber auch in diesem Jubiläumsbuch für die Berufliche Bildung und Berufliche Orientierung engagiert haben. Wir danken denjenigen, die durch Grußworte, Festreden, in den moderierten Gesprächsrunden sowie durch musikalische Begleitung zum Gelingen der Jubiläumsveranstaltung sowie mit ihren Beiträgen zu diesem Jubiläumsband beigetragen haben.

Natürlich danken wir auch allen Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie den EU-Geschäftsstellen und der DigGS, die im Forum an den Ausstellungsständen diverse Eindrücke über die konkrete und auch innovative Arbeit am Berufskolleg ermöglicht und Projekte aus unterschiedlichen Fachbereichen eindrucksvoll präsentiert haben. Wir danken dem Berufskolleg Rheinbach für die Entwicklung des Logos.

Die Zukunft des Berufskollegs soll dadurch geprägt sein, dass ihr gesamtes Leistungsspektrum von den Akteuren der Beruflichen Bildung, aber auch in der Gesellschaft transparenter wird und die ihm gebührende Wertschätzung erfährt; dass es uns

gelingt, trotz der zahlreichen und umfassenden Herausforderungen lernförderliche Rahmenbedingungen für unsere Lernenden zu schaffen, um ihnen unabhängig von sozialer Herkunft Bildungs- und Entwicklungschancen für erfolgreiche Bildungs- und Berufsbiografien zu geben.

Ministerium für Schule und Bildung



Wir sichern Fach- und Führungskräfte

Abbildung 2: Logo

Autorinnen und Autoren

Brit Albrecht ist Schulleiterin des Märkischen Berufskollegs in Unna.

Julia Bruns ist Professorin für Mathematikdidaktik an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind frühe mathematische Bildung, mathematische Entwicklung von Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren sowie die professionelle Kompetenz von Lehr- und Fachkräften und deren Entwicklung.

Prof. Dr. Detlef Buschfeld ist Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln. Er ist im Vorstand des Department Business Economics. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsgangarbeit in Berufskollegs, Regionale Bildungszentren der Berufskollegs, Curriculumentwicklung.

Maria Cleef leitet in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) den Arbeitsbereich für Unterrichtsentwicklung der berufsbildenden Schulen.

Bernadette Dilger, Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen und Direktorin, ist verantwortlich für die Ausbildung von Lehrpersonen in Wirtschaft & Recht an Gymnasien und Berufsfachschulen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzorientierung und didaktische Entwurfsmuster.

Prof. Dr. Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Von 2000 bis zu seiner Emeritierung 2018 war Prof. Euler Inhaber des Lehrstuhls für Educational Management an der Universität St. Gallen. Zuvor war er Inhaber eines Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Potsdam (1994–1995) und Universität Erlangen-Nürnberg (1995–2000). Forschungsschwerpunkte sind u. a. Fragen der Modernisierung der Berufsbildung, des internationalen Berufsbildungstransfers sowie der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung.

Dorothee Feller ist seit dem Jahre 2022 Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Dr. Axel Fuhrmann ist Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Düsseldorf.

Hedwig Gasteiger ist Professorin für Mathematikdidaktik in Osnabrück und Direktorin des CEDER – Center of Early Childhood Development and Education Research. Als

Netzwerkpartnerin am Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik engagiert sie sich bundesweit in der Qualifizierung von Lehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften.

Der Diplom-Pädagoge *Timm Helten-Hildwein* leitet in der Landesvereinigung der Unternehmensverbände Nordrhein-Westfalen (*unternehmer nrw*) den Arbeitsbereich Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Seine Themenbereiche sind insbesondere Ausbildung, Qualifizierung und Arbeitsmarkt.

Samina Imam ist Fachgruppenleiterin Arbeit, Armut, soziale Hilfen, Europa im Wohlfahrtsverbund „Der Paritätische“ in Nordrhein-Westfalen.

Prof. Dr. Wolfgang Jenewein ist Titularprofessor an der Universität St. Gallen. Bevor er im Februar 2011 an die Universität St. Gallen berufen wurde, war er Ordinarius für Personalführung und Weiterbildung an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule (RWTH) Aachen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Positive Führung, die kulturelle Transformation von Organisationen sowie die Führung von Hochleistungsteams in der Wirtschaft und im Sport.

Dr. Sophia von Kleist ist Referentin im Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. Zuvor war sie Projektstellenleitung für Curriculumentwicklung und Unterstützungsmaterialien für berufsbildende Schulen in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW).

H.-Hugo Kremer ist Professor für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insb. Mediendidaktik und Weiterbildung an der Universität Paderborn. Er forscht zu Fragen der Didaktik beruflicher Bildung, Inklusion und Didaktik ausbildungsvorbereitender Bildungsgänge, Transformation und Professionalisierung.

Prof. Dr. Günter Kutscha ist Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Institut für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Bernd Lastering war bis zu seinem Ruhestand schulfachlicher Dezernent für Berufskollegs bei der Bezirksregierung Düsseldorf.

Mona Massumi ist Professorin für Berufspädagogik am Institut für berufliche Lehrerbildung an der FH Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Bildung sowie Bildungsprozesse im Kontext von Bildungsbenachteiligung(en) und pädagogische Professionalisierung, insbesondere unter Bedingungen von (Flucht)Migration.

Barbara Molitor ist Leiterin der Gruppe „Berufliche Bildung, Fachkräftesicherung und Digitalisierung der Arbeitswelt“ im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.

Tanja Nackmayr ist seit Januar 2022 stellvertretende Hauptgeschäftsführerin bei *unternehmer nrw* in Düsseldorf und leitet dort den Fachbereich Politik. Sie ist seit 2012 bei *unternehmer nrw* tätig. Zuvor war Frau Nackmayr von 2001 bis 2012 bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in Berlin. Sie ist Diplom-Politologin (FU Berlin).

Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß ist Professorin für Wirtschaftspädagogik am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln. Ihre Schwerpunkte sind wirtschaftsdidaktische Curriculum- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer:innenbildung für das berufliche Lehramt, Innovationen in der beruflichen Bildung.

Stephan Osterhage-Klingler studierte Sonderpädagogik an der Universität Dortmund und wurde 2022 zum stellvertretenden Landesvorsitzenden der GEW NRW gewählt. In dieser Funktion war er neben anderen Bereichen auch für die berufliche Bildung und die Berufskollegs zuständig.

Stefan Pfeifer ist Leiter des Referates „Berufliche Ausbildung“ im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.

Stephanie Pudenz ist Leiterin der Gruppe für die Berufliche Bildung und die berufliche Orientierung im Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen.

Anna Reuter ist Lehrerin für Gestaltungsfächer an einem Berufskolleg im Raum Köln. Seit 2003 begleitet sie als Fachseminarleiterin angehende Lehrerinnen und Lehrer in den Studienseminaren Köln, Leverkusen und Aachen auf dem Weg in den Lehrerberuf. Sie ist Certified ScrumMaster® und Beraterin Pädagogische Architektur der QUA-LiS NRW.

Vera Lisa Schneider, Jahrgang 1965, ist gelernte Architektin und Bauassessorin und seit 2011 Referatsleiterin im Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Dort ist sie zuständig für Bau- und Liegenschaftsangelegenheiten im Geschäftsbereich des MSB. Zudem beschäftigt sie sich seit vielen Jahren mit pädagogischer Architektur und den Rahmenbedingungen für guten und pädagogischen Schulbau.

Dr. Oliver Schoell ist als Referatsleiter im Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen zuständig u. a. für die Bildungsgänge des Berufskollegs, die zur Fachhochschulreife und zum Abitur führen.

Theresa Schopferer ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück in der Arbeitsgruppe von Prof. Gasteiger sowie am Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik tätig. Ihre Schwerpunkte sind die Entwicklung, Beforschung und Koordination von Fortbildungen im Bereich der frühen mathematischen Bildung.

Peter F. E. Sloane ist ein britisch-deutscher Berufsbildungsforscher und Professor an der Universität Paderborn. Als Professor wirkte er auch in Jena, München, Oxford und Leeds. Im berufsschulischen Kontext beschäftigt er sich u. a. mit Fragen des selbstregulierten Lernens, der Schulentwicklung und der Bildungsgangarbeit sowie des Lernfeldkonzepts. Zuletzt war er Mitglied in einer Enquete-Kommission des Bundestages.

Richard Stigulinsky, LMR a. D., war von 2009 bis 2022 als Leiter der Gruppe Berufliche Bildung, Berufliche Orientierung im MSB, in interministeriellen, nationalen und internationalen Gremien insbesondere verantwortlich für die Arbeit und Weiterentwicklung der Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen.

Dirk Strangfeld ist Geschäftsführer Arbeitsmarktmangement und zugleich stellvertretender Leiter der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit.

Dr. Jens Stuhldreier ist Leiter des Referates „Berufliche Orientierung, Übergang Schule-Beruf“ im Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Lehrbeauftragter der Hochschule für Ökonomie und Management (FOM).

Ulrike Weyland ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität Münster.

Norbert Wichmann war bis zu seinem Ruhestand Abteilungsleiter beim DGB NRW für die Bereiche Bildung, berufliche Bildung und Handwerk.

Detlef Zech war bis zu seinem Ruhestand als Referent für Fachschulen im Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen beschäftigt.

Hilmar von Zedlitz-Neukirch ist Landesvorsitzender des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (vlw).

Anlässlich des 25-jährigen Bestehens beleuchtet dieser Sammelband das Berufskolleg in seiner historischen Entwicklung, seiner aktuellen Bedeutung und seinen Zukunftsperspektiven. Beiträge aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Schulaufsicht und Praxis geben fundierte Einblicke in zentrale Themenfelder wie curriculare Entwicklungen, Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Heterogenität und Lehrkräftebildung. In fünf Themenbereichen – von historischen Wegmarken über systemische und curriculare Fragen bis hin zu innovativen Konzepten – entsteht ein differenziertes Bild der Schulform. Wissenschaftliche Analysen und Erfahrungsberichte verbinden Theorie und Praxis und zeigen Herausforderungen sowie Potenziale beruflicher Bildung auf.

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) bietet mit den „Beiträgen zur Schulentwicklung“ ein Angebot zur Unterstützung für die Schul- und Unterrichtspraxis. Zum einen werden wissenschaftsnahe Bände veröffentlicht, die für interessierte Leserinnen und Leser aus dem Bildungsbereich den aktuellen Fachdiskurs zu verschiedenen schulrelevanten Themen aufgreifen. Die mit dem Label „PRAXIS“ versehenen Bände enthalten zum anderen konkrete Handreichungen und Materialien für Schule und Unterricht.



ISBN: 978-3-7639-7877-9