

Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis

Was nützt die Berufsbildungsforschung, wenn die Anliegen der Praxis nicht aufgenommen werden? Was nützen relevante Ergebnisse der Forschung, wenn sie nicht in der Berufsbildungspraxis ankommen? Berufsbildungsforschung darf kein Selbstzweck sein. Ihre Erkenntnisse sollten wenn immer möglich in die Praxis einfließen und umgesetzt werden. Dazu müssen sie in eine verständliche Sprache übersetzt werden. – Ein Editorial der SGAB-Präsidentin, Nationalrätin Martina Munz.



Von Martina Munz

Martina Munz ist Nationalrätin und Präsidentin der SGAB.

Die Schweizerische Berufsbildung ist aus der Praxis heraus gewachsen. Das ist ihre Stärke. Das erfolgreiche duale Erfolgsmodell muss aber weiterentwickelt werden, damit es den Anforderungen des modernen Wirtschaftsumfeldes gerecht wird. Aus dieser Erkenntnis heraus ist in den letzten zehn Jahren, legitimiert durch auf das neue Berufsbildungsgesetz, die Berufsbildungsforschung entstanden. Zahlreiche Institute an Hochschulen und Fachhochschulen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz engagieren sich in diesem Feld.

Was nützen Fragestellungen der Forschung, wenn sie keine relevanten Praxisanliegen aufnehmen und kein Interesse an den Ergebnissen besteht? Die «Leading Houses» müssen mit ihren Arbeiten wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Dennoch darf Berufsbildungsforschung niemals Selbstzweck sein. Ihre Forschungsergebnisse sollten wenn immer möglich in die Praxis umgesetzt werden können. Dazu müssen sie in eine verständliche Sprache übersetzt und den Stakeholdern zugänglich gemacht werden.

Unmissverständlich machte kürzlich der Bericht [«Evaluation Berufsbildungsforschung SBF»](#) [2] darauf aufmerksam, dass die Ergebnisse der Berufsbildungsforschung von den Akteuren in der Berufsbildungspraxis ungenügend genutzt werden. Es wird dringend empfohlen, Massnahmen zu ergreifen, damit wissenschaftliche Erkenntnisse vermehrt in der Praxis Anwendung finden.

Die SGAB will einen Beitrag dazu leisten und eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis schlagen. Als Gesellschaft für Angewandte Berufsbildungsforschung trägt sie diese Brückenfunktion schon in ihrem Namen. Die SGAB ist mit ihren über 180 Mitgliedorganisationen aus allen Bereichen der Berufsbildung wie Behörden, Firmen, Verbände, Schulen und Forschungseinrichtungen dazu prädestiniert. Bereits jetzt organisiert die SGAB jährlich zwei Weiterbildungstagungen. Sie haben den Wissensaustausch und die Netzwerkbildung zwischen der Berufsbildungsforschung und den Akteuren der Berufsbildungspraxis in der beruflichen Grundbildung und der Höheren Berufsbildung zum Ziel.

Die SGAB will eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis schlagen. Als Gesellschaft für Angewandte Berufsbildungsforschung trägt sie diese Brückenfunktion schon in ihrem Namen.

Mit einem vierteljährlichen Newsletter verstärkt die SGAB ihre Rolle als Brücke zwischen Forschung und Praxis. Er wird von einer professionellen, fachkundigen Redaktion betreut. Der Fokus der Texte liegt bei der Praxisnähe und berücksichtigt die ganze Breite der Themen der Berufsbildung. Die SGAB ist bereit, dafür die nötigen Ressourcen bereitzustellen. Wir freuen uns, wenn wir Ihnen auf diesem Weg wichtige Forschungsergebnisse zugänglich machen können und der Newsletter für Sie schon bald unentbehrlich wird für Ihre Diskussionen im eigenen Netzwerk. Wir laden Sie ein, unsere Arbeit mit konstruktiven Beiträgen und Informationen zu beleben.

Abschied vom Lernortsprinzip

Das Prinzip der drei Lernorte bestimmt seit langem Organisation, Verantwortlichkeiten, Finanzierung der Berufsbildung. Die klassische Aufteilung lautet: Der Betrieb vermittelt die Praxis, die Schule die Theorie. Aber diese Aufteilung wird immer fragwürdiger. Theorie wird heute an allen drei Lernorten vermittelt, und auch am Erwerb überfachlicher Kompetenzen sind alle drei Lernorte beteiligt. Der Berufsbildungsfachmann Emil Wettstein plädiert für ein neues Strukturprinzip für die Berufsbildung – und einen Abschied vom Lernortsprinzip.



Von Emil Wettstein

Emil Wettstein ist einer der wichtigsten Autoren der Schweiz zu Fragen der Berufsbildung. Zuletzt erschienen im hep-Verlag das Grundlagenwerk «Berufsbildung in der Schweiz», (zusammen mit Evi Schmid und Philipp Gonon) und «Berufsbildung für Erwachsene in der Schweiz» (zusammen mit Markus Maurer und Helena Neuhaus).

Unser Berufsbildungssystem wird heute als Kombination von drei Lernorten charakterisiert: Im Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) ist von drei Lernorten die Rede, denen bestimmte Aufgaben zugeordnet wurden. Jeder Lernort ist anders finanziert. Auch die Verantwortlichkeiten und die Strukturen der Behörden und Kommissionen orientieren sich an Lernorten, desgleichen die Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen. Hintergrund der Strukturierung nach Lernorten bildet die Überzeugung, dass jeder Lernort im Rahmen einer beruflichen Ausbildung bestimmte Aufgaben übernimmt und diese Zuteilung unabänderlich ist.

Hier wird die These vertreten, dass dies je länger je weniger der Fall ist. Lernorte werden immer austauschbarer. Heute ist zu fragen: «Welche Funktionen müssen erfüllt sein, damit Berufsbildung gelingt?» Und: «Wer kann diese Funktionen am besten übernehmen?»

Lernort – ein Begriff mit mindestens drei Bedeutungen

Wer sich mit Bildungsfragen beschäftigt, kennt den Begriff Lernort und benutzt ihn:

- Der Unterricht an Volks- und Mittelschulen wird immer mehr durch «ausserschulische Lernorte» bereichert. Dabei sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt: Im Internet stösst man auf den «Lernort Kiesgrube» und den Lernort «Unesco Weltkulturerbe», weiter auf Lernort Steinzeit, Lernort Sozialbereich, Lernort Museum, Lernort Sempachersee, Lernort Bauernhof usw.
- Erwachsenenbildung findet an unterschiedlichen Lernorten statt. Aktuell werden u.a. die Lernorte Bildungshaus, Theater, Gedenkstätte, Zoo, Lerntreff aufgezählt. (Gundermann 2015) Der Begriff wird auch für Veranstaltungen verwendet: Lernort Tagung (Müller, Nuissl 2016), Lernort Studienreise usw.
- Da hält sich die Berufsbildung zurück: In der Schweiz ist von drei Lernorten die Rede: Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliches Ausbildungszentrum, auch «dritter Lernort» genannt. In Deutschland wurden vier definiert: Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb und Studio. In der Praxis unterscheidet man aber nur zwischen zwei Lernorten, Betrieb (einschliesslich Lehrwerkstatt) und Berufsschule.

« Alle diese Entwicklungen führen dazu, dass die feste Zuordnung von bestimmten Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu bestimmten Orten oder gar Institutionen nicht mehr notwendig und oft auch nicht mehr sinnvoll ist. »

Man sieht: Vieles wird als Lernort bezeichnet, obwohl der Anfang der 70er-Jahre in Gebrauch gekommene Begriff schon früh kritisiert wurde (Beck 1984). Dabei wird stillschweigend davon ausgegangen, dass jedermann weiss, was unter einem Lernort verstanden wird. Tatsächlich wird der Begriff aber in unterschiedlicher Bedeutung verwendet:

In der Berufsbildung ist eine Definition des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahr 1974 gängig: «Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert.» (Deutscher Bildungsrat 1974). Ganz anders sieht es Eckehard Nuissl, ehemaliger Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE): «Ein Lernort ist dort, wo Menschen lernen. Und er ist das, was sie beim Lernen umgibt. Und er ist dort, wo sich der Mensch beim Lernen physisch aufhält.» (Nuissl 2004, Seite 5)

Diese beiden viel zitierten Definitionen repräsentieren die beiden wichtigsten Bedeutungen des Begriffs:

(1) Lernort als Institution

(2) Lernort als konkrete Lernumgebung

Typisch für die inflationäre Verwendung des Begriffs ist eine dritte Bedeutung, die neueren Datums ist:

(3) Lernort als Veranstaltung

Beispielsweise heisst ein Brückenjahr «Lernort Süd». Oben sind die Lernorte Tagung und Studienreise erwähnt. Auch das Schweizer Berufsbildungsrecht verwendet nicht nur für Institutionen, sondern auch für Veranstaltungen: «Die überbetrieblichen Kurse und vergleichbare dritte Lernorte dienen der Vermittlung ...» (Art. 23 BBG).

Wir beschränken uns hier auf die ersten beiden Bedeutungen.

Bildungsverwaltung und Bildungspolitik benutzen den Begriff für Institutionen: Unternehmen Schulen, Ausbildungszentren, Lehrwerkstätten etc. Das BBG definiert sie, indem es festlegt, welche Funktionen sie in der Berufsausbildung übernehmen: Der Betrieb beispielsweise ist «Anbieter der Bildung in beruflicher Praxis» (Art. 20 BBG), die Berufsfachschule vermittelt die «schulische Bildung. Diese besteht aus beruflichem und allgemein bildendem Unterricht.» (Art. 21 BBG).

In den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Praxis steht die zweite Bedeutung im Vordergrund: Mit «Lernort» ist eine Situation gemeint, die u.a. durch einen konkreten Ort definiert ist: Arbeitsplatz, Schulzimmer, Baustelle, Pausenplatz, Skills Lab, Lernlabor, Übungsbüro. Es kann auch eine Einrichtung sein: Patientenbett, Fertigungsinsel, Analysecomputer, Flugsimulator. Katrin Kraus betont, dass Lernorte in diesem Sinn «temporäre Konstellationen» darstellen, bedingt nicht nur durch den Ort, sondern auch durch den Lerngegenstand, die Situation des Lernenden und weitere Faktoren: «Ein Ort wird dann zum Lernort, wenn die Konstellation von Wissensträger, Infrastruktur, Atmosphäre und Ko-Präsenz für eine bestimmte Person und einen konkreten Lerngegenstand zu einem gegebenen Zeitpunkt passend ist.» (Kraus 2015, Seite 49).

In unserem Zusammenhang sind folgende Punkte hervorzuheben:

- Institutionen, Lernorte im ersten Sinn des Wortes, umfassen meist mehrere Lernorte im Sinne von konkreten Lernumgebungen: In einem Betrieb beispielsweise wird nicht nur am Arbeitsplatz gelernt, sondern auch an Konferenzen im Sitzungszimmer, beim Gespräch mit Kollegen in der Kantine, bei der Diskussion eines Vorschlags im Büro des Vorgesetzten, an Begegnung mit Kundinnen/Gästen/Patienten. Der Lehrbetrieb vermittelt keineswegs nur «Bildung in beruflicher Praxis».
- Menschen lernen heute nicht nur an realen Orten, sondern auch an virtuellen. Bei Spielen auf Computern oder Smartphones wird oft sehr intensiv gelernt, wobei der konkrete Ort, an dem sich die Spielerin aufhält, bedeutungslos wird. Sie agiert und kommuniziert an einem virtuellen Ort. Ähnliches gilt für die Beteiligung an Webinars, an Videokonferenzen, Onlinekursen (MOOC), Virtual Classrooms.
- Wie Kraus feststellt, können (reale und virtuelle) Orte in bestimmten Momenten sehr wichtige Lernvorgänge auslösen und in andern keine Lernorte sein. Dies gilt auch für Orte wie das Schulzimmer oder der Arbeitsplatz.
- Die jeweilige Konstellation bestimmt auch, was gelernt wird. Im Schulzimmer kann es ein fachspezifischer Inhalt sein, aber auch soziales Lernen. Auf dem Bauplatz kann eine praktische Fertigkeit erlernt werden, es kann aber auch das Verständnis für den Ablauf eines Arbeitsprozesses sein oder die Bedeutung eines physikalischen Phänomens.
- Diskutierte man früher vor allem die Lernorte des formalen Lernens, beispielsweise des Erwerbs eines Berufsabschlusses, so wird heute die Bedeutung des informellen Lernens hoch bewertet, womit fast jeder Ort potentiell zum Lernort wird.

Zuordnung von Funktionen zu Lernorten

Wenn Laien gefragt werden, welches denn die Aufgaben von Betrieb und Schule bei der Berufslehre seien, heisst es durchwegs: Der Betrieb vermittelt die Praxis, die Berufsschule die Theorie. Diese Einteilung bestimmt seit 1934 auch, welche Aufgaben eine Berufsfachschule übernehmen darf: Den städtischen Berufsschulen, die damals auch über Lehrwerkstätten zur Ergänzung der praktischen Ausbildung der Lehrlinge verfügten, wurde der «Werkstattunterricht» untersagt bzw. dessen Subventionierung ausgeschlossen. (Wettstein 1987, Seite 107)

Eine Änderung ergab sich erst mit dem Aufkommen eines dritten Lernortes: «Einführungskurse», später «überbetriebliche Kurse» genannt, übernahmen Aufgaben der Betriebe, vor allem die Vermittlung von grundlegenden Fertigkeiten. Damit ergab sich eine erste Aufweichung der klassischen Funktionszuordnung. Inzwischen übernehmen die überbetrieblichen Ausbildungszentren in den ÜKs – je nach Beruf – auch die Vermittlung von Teilen des praxisnahen Wissens und der Reflexion der Tätigkeit im Betrieb.

Ist die Aufteilung auf Lernorte noch einigermaßen eindeutig, wenn sie als Institution verstanden werden, so verschwimmt sie vollends, wenn darunter konkrete Orte der Vermittlung verstanden werden: Grossbetriebe haben in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Vermittlung bestimmter Kompetenzen weg von Arbeitsplätzen an innerbetriebliche Lehrwerkstätten und vergleichbare Einrichtungen verlegt. Inzwischen haben mancherorts eigene Institutionen diese Aufgaben übernommen, beispielsweise Werkstätten und Labors von Ausbildungsverbänden. Andererseits übernehmen diese als Basis für ihre Hauptaufgabe auch produktive

Arbeiten. Im Finanzwesen und bei Dienstleistern, wo kognitive Fähigkeiten und soziale Kompetenzen im Vordergrund stehen, übernehmen computerunterstützte Lernplätze wichtige Vermittlungsaufgaben. Im Gewerbe wird gewisses Fachwissen über einen virtuellen Lernort vermittelt, Datenbanken in der Cloud: Normen, Anleitungen, Materialkennwerte, Angebot von Halbfertigprodukte.

Folgen für die Praxis

Alle diese Entwicklungen führen dazu, dass die feste Zuordnung von bestimmten Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu bestimmten Orten oder gar Institutionen nicht mehr notwendig und oft auch nicht mehr sinnvoll ist. Welcher Ort im konkreten Fall optimal ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie es die oben wiedergegebene Definition von Katrin Kraus aufzeigt. Dies hat praktische Auswirkungen, beispielsweise auf die Frage, welche Aufgaben an einen überbetrieblichen Kurs zu delegieren sind. Es ist auch zu fragen, ob es noch sinnvoll ist, in einer Verordnung verbindlich festzulegen, welcher der drei im BBG definierten Lernorte bestimmte Funktionen zu übernehmen hat und welcher Anteil der Ausbildungszeit ihm zuzuordnen ist. Die Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen hat sich dem breiteren Aufgabenfeld anzupassen. Virtuelle Lernorte verändern die Aufgaben der realen. Ihr Einsatz ermöglicht den Einsatz von Lernenden im Ausland, wie die Firma Bühler Uzwil gezeigt hat. Vielleicht dürfte die Ausrichtung auf Funktionen statt Lernorten auch deren Koordination erleichtern.

Dies alles verlangt aber auch, dass sorgfältig überlegt wird, welche Funktionen denn eigentlich nötig sind, damit Berufsbildung gelingt. Vergessen wir nicht, dass das Lernziel nur eine von mehreren Grössen ist, die den Lernort definieren. Die Antwort: Theorie und Praxis» – oder wie es im angelsächsischen Sprachraum heisst «How and Why» – genügt nicht mehr. In unserer Darstellung «Berufsbildung in der Schweiz (Wettstein, Schmid, Gonon 2014) haben wir denn auch Abstand von einer Gliederung nach Lernorten genommen und statt dessen eine Liste von acht Funktionen (oder «Elementen einer gelingenden Berufsbildung») und deren Übernahme durch verschiedene Akteure ins Zentrum gestellt.

Erwähnte Literatur

- Beck, K. (1984). Zur Kritik des Lernortkonzepts. Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In W. Georg & G. Grüner (Eds.), Schule und Berufsausbildung Gustav Grüner zum 60. Geburtstag (pp. 247 - 262). Bielefeld: Bertelsmann
- Deutscher Bildungsrat. (1974). Zur Neuordnung der Sekundarstufe II Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart: Verlag Ernst Klett
- Gundermann, A. (2015). Lernort. Bonn: DIE. Retrieved from www.die-bonn.de/wb/2015-lernort-01.pdf
- Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Eds.), Erwachsenenbildung und Raum theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens (pp. 41-53). Bielefeld: Bertelsmann
- Müller-Naevecke, C., & Nuissl, E. (2016). Lernort Tagung. Konzipieren, Realisieren, Evaluieren. Bielefeld: Bertelsmann
- Nuissl, E. (2004, 22. März 2004). Orte und Netze Lebenslangen Lernens. Paper presented at the Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, 22. März 2004, Universität Zürich
- Pätzold, G. (1990). Lernortkooperation. Heidelberg: Sauer
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2013). So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin: Springer Gabler
- Wettstein, E. (1987). Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz. Aarau etc.: Sauerländer
- Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure. hep praxis. Bern: hep (Eine Übersetzung ins Italienische kann unter <http://bit.ly/2bbhWpw> abgerufen werden, diejenige ins Französische erscheint Ende Jahr.)

Wir brauchen ein berufliches Grundbildungssystem für Erwachsene

Berufsbildung für Erwachsene ist in der Schweiz endlich zum wichtigen Thema geworden. Es ist nicht länger tolerierbar, dass über 500'000 Menschen über 25 ohne Abschluss auf Sekundarstufe II mehr schlecht als recht im Arbeitsmarkt stehen und gleichzeitig ein Mangel an Fachkräften besteht. Das neu erschienene Buch «Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz – Bestandesaufnahme und Blick nach vorn» zeigt auf, wie diese Situation verändert werden kann. Es macht Vorschläge zur Einrichtung eines beruflichen Grundbildungssystems für Erwachsene. Die SGAB führt zum gleichen Thema im November eine Tagung durch.

Thesen von Markus Maurer, Emil Wettstein und Helena Neuhaus

Jahrelang hat sich die Bildungspolitik nur wenig dafür interessiert, doch seit Kurzem ist das Thema in der Agenda sichtbar nach oben gerückt: Eine halbe Million Menschen hat nur die Volksschule besucht, aber keine nachobligatorische Bildung. Der Anlass für das Interesse liegt in zwei Entwicklungen: Gewisse Branchen klagen über Fachkräftemangel, und 2014 wurde die Masseneinwanderungsinitiative angenommen. Nun sollen im Inland mehr Erwachsene für eine qualifizierte Berufstätigkeit befähigt werden. Die getroffenen und künftigen Massnahmen zielen auf arbeitstätige Personen, denen eine berufliche Ausbildung fehlt. Die Verbesserung des Zugangs von Erwachsenen zur Berufsbildung ist dabei zentral.

Die Thematik ist auch sozialpolitisch relevant, und aus dieser Perspektive gilt die Berufsbildung für Erwachsene schon länger als wichtig: Schätzungen gehen davon aus, dass von den rund 550'000 Erwachsenen zwischen 25 und 64 ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II über 100'000 noch dreissig und mehr Berufsjahre vor sich haben. Diese Zahlen sind beunruhigend, denn die Statistik zeigt deutlich, dass Personen ohne nachobligatorische Ausbildung im Vergleich zu höher qualifizierten Personen signifikant häufiger von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen sind.

Erwachsene können in der Schweiz bereits seit 1933 ihre Ausbildung vervollständigen und anerkennen lassen. Aber trotz funktionierenden Angeboten, Berichten, Vorstössen im Bundesparlament sowie Inputs von Seiten der Gewerkschaften wächst die Zahl der Erwachsenen, die erst nach 25 einen Berufsabschluss erwerben, seit Jahren nur sehr langsam. Warum ist das so? Warum kommen nur wenige von den vielen, die einen Berufsabschluss anstreben und auch dazu fähig wären, ins Ziel? Erste Antworten aus Untersuchungen und Berichten von Betroffenen sind im Buch «Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz» ausführlich beschrieben.

1. Die grösste Hürde liegt bei der Finanzierung. Das Nachholen eines Abschlusses via berufliche Grundbildung führt zu ungedeckten Kosten von 50'000 bis 150'000 Franken pro Person, mehrheitlich bedingt durch den Einkommensverlust. Sollen jährlich 1000 zusätzliche Personen einen Abschluss erwerben, sind das 50 bis 150 Millionen Franken pro Jahr. Diese Mittel sind in der heutigen politischen Situation kaum zu beschaffen. Wichtig ist deshalb, dass in Zukunft die grosse Mehrheit der Interessierten die nötige ergänzende Bildung berufsbegleitend besuchen kann, was den Erwerbsausfall massiv verringert. Dazu sind spezielle Angebote für erwachsene Lernende erforderlich, deren Kosten in ähnlichem Umfang von der öffentlichen Hand übernommen werden wie bei den Mittelschulen für Erwachsene. Wichtig sind zudem neue Unterrichtsformen, die zeitliche und örtliche Flexibilität ermöglichen, die bei Erwachsenen entscheidend sind.
2. Dass ein massiver Informationsmangel über Berufsabschlüsse für Erwachsene besteht, ist heute weitgehend anerkannt. Wichtig ist, dass Beratungspersonen aus verschiedenen Ämtern über das Vorgehen, die Chancen und Hindernisse gründlich Bescheid wissen. Arbeitgebenden soll bewusst werden, dass auch Erwachsene über 25 einen Abschluss erwerben können. Schliesslich muss sich eine umfassende Informationskampagne an das soziale und berufliche Umfeld der Interessierten richten. Personen, die diesen Weg gehen, verdienen Wertschätzung; diese ist entscheidend, damit sie es auch im Alter von 30, 40 oder 50 Jahren wagen, eine mehrjährige Ausbildung in Angriff zu nehmen und mehrere Jahre durchzuhalten. Die im Buch beschriebenen Erfolgsgeschichten zeigen, wie sehr sich der Aufwand auf individueller, beruflicher und gesellschaftlicher Ebene lohnt.
3. Schliesslich braucht es in allen Formen der beruflichen Grundbildung eine umfassende Begleitung der lernenden Person, vorzugsweise über die Gesamtzeit von der gleichen Beratungsperson. Von der Fachwelt ist die Notwendigkeit einer konstanten Begleitung unbestritten.

Die grösste Hürde liegt bei der Finanzierung. Das Nachholen eines Abschlusses via berufliche Grundbildung führt zu ungedeckten Kosten von 50'000 bis 150'000 Franken pro Person, mehrheitlich bedingt durch den Einkommensverlust.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Berufslehre als zentrales System zum Erwerb einer beruflichen Grundbildung richtet

sich an Jugendliche. Für Erwachsene ist es wenig geeignet und verursacht zu hohe Kosten. Es braucht für sie ein eigenes, paralleles System, wie es bei den Mittelschulen existiert. Nur wenn der politische Wille vorhanden ist, Erwachsenen zu ermöglichen, in einem erwachsenengerechten System vorhandene Qualifikationen anerkennen zu lassen und Lücken zu schliessen, werden wir die gewünschte Zunahme von Abschlüssen erreichen.

Tagung «Berufsbildung für Erwachsene»

Die PH Zürich organisiert zusammen mit der SGAB die Tagung «Berufsbildung für Erwachsene. Herausforderungen für die Verbundpartner» [3] statt. Im Zentrum stehen Vorträge (unter anderem Emil Wettstein, Bruno Weber, Markus Maurer) und Workshops (Vertreter des Baumeisterverbandes und SavoirSocial). Die Tagung wird durch ein Gespräch zwischen Josef Widmer (SBFI), Marc Kummer (MBA Zürich) und Christine Davatz-Höchner (Schweizerischer Gewerbeverband) abgeschlossen. Zielpublikum sind Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder in Betrieben, Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden, Mitarbeitende aus Bildungsverwaltung, Berufsberatung, Sozialbehörden und Arbeitsmarktverwaltung (RAV, LAM) und weitere Interessierte. Die Tagung findet am 10. November statt und beginnt um 13.30 Uhr. Anmeldungen sind erbeten an beatrice.schweighauser@sgab-srfp.ch [4]

Drei Elemente des «Modells 2025»

In ihrem Buch zeigen Markus Maurer, Emil Wettstein und Helena Neuhaus auf, wie Erwachsene in der Schweiz einen Berufsabschluss erlangen können. Im «Modell 2025» beschreiben sie einen Idealzustand und leiten von diesem Empfehlungen ab. Wir greifen drei Elemente des «Modells 2025» heraus.

1. *«Es gibt Berufsfachschulen für Erwachsene. Sie sind genau so selbstverständlich wie Maturitätsschulen für Erwachsene. Personen, die als Erwachsene eine berufliche Ausbildung erwerben, finden in ihrer Umgebung ebenso viel Anerkennung wie Erwachsene, die eine Matura nachholen.»* Dieser Gedanke klingt im Moment – wie früher bei den Mittelschulen – visionär. Doch bereits heute existieren mehrere Programme, die sich, zumindest in Teilbereichen, in diese Richtung bewegen.
2. *«Die Berufsbildung für Erwachsene orientiert sich an den Qualifikationsprofilen der einzelnen Berufe; sie findet in Modulen statt, die einzeln abgeschlossen werden. Die Gesamtheit aller bestandenen Module führt zum EFZ.»* Die Anerkennung von bestehenden Kompetenzen – wie wir sie schon jetzt vom Validierungsverfahren kennen – soll sich an den Qualifikationsprofilen der einzelnen Berufe orientieren. Die Angebote der ergänzenden Bildung bzw. der einzelnen Module sind so strukturiert, dass in einer Einheit jeweils eine Kompetenz oder eine Gruppe von Kompetenzen vermittelt wird. Jede Einheit wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen. Dass dies möglich ist, zeigt der Kanton Genf, der bereits im Jahr 2007 in allen Berufen, die zum Validierungsverfahren zugelassen sind, die Modularisierung eingeführt hat. Dadurch konnte Genf die Anzahl der EFZ-Abschlüsse von Erwachsenen von über 25 Jahren beträchtlich erhöhen.
3. *«Aus den bisher bekannten Wegen, die Erwachsene zu einem EFZ führen, ist ein einfaches, flexibles und für alle leicht verständliches System entstanden, das sich für 80 Prozent aller Interessierten eignet.»*
Das heutige System mit (je nach Zählung) vier bis sieben Wegen ist zu kompliziert. Unser Vorschlag: Mindestens 80 Prozent aller Interessierten besuchen den gleichen Weg, umfassend die drei Phasen: Planung, Bildung, Abschluss. Die Bildungsphase ist – je nach Start-Niveau der Person – in zwei bis vier Stufen gegliedert, die je mit einem Zwischenabschluss enden. Diese Stufen-Zertifikate sind von der jeweiligen Branche anerkannt und deshalb arbeitsmarktrelevant. Sie sind zudem Teil der Ausbildung zum EFZ.
Zwischenabschlüsse alle ein bis zwei Jahre sind wichtig, denn sie reduzieren den Druck auf die Teilnehmenden. Dies zeigen Erfahrungen aus der Hotel- und Gastro-Branche, der Uhrenindustrie, der Reinigungsbranche und bei den Produktionsmechanikern. Viele Lernende fühlen sich über die eigenen Fortschritte ermutigt und getrauen sich, bis zum EFZ vorzudringen.

Inhaltsangabe zum Buch



Das Buch «Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz - Bestandesaufnahme und Blick nach vorn» von Markus Maurer, Emil Wettstein und Helena Neuhaus ist im Juni 2016 im hep-Verlag erschienen. Es beschreibt in Kapitel 1 die methodischen Grundlagen und den Aufbau des Buches. In Kapitel 2 klärt das Autorenteam die zentralen Begrifflichkeiten und Konzepte und zeigt in Kapitel 3 die historische Entwicklung und aktuelle Bedeutung der Berufsbildung für Erwachsene auf. In den Kapiteln 4 bis 7 werden die rechtlichen Grundlagen, die bestehenden Wege zum Berufsabschluss und deren Herausforderungen sowie bestehende Angebote mit wegweisenden Elementen im Detail vorgestellt. Kapitel 8 zeigt Modelle beruflicher Qualifizierung in europäischen Ländern und Kapitel 9 Merkmale einer wirkungsvollen, erwachsenengerechten Berufsbildung. Unter dem Titel «Modell 2025» (Kapitel 10) skizziert das Autorenteam ein System, das ermöglichen würde, signifikant mehr beruflich gering qualifizierte Erwachsene zu einem Berufsabschluss zu führen. Das Buch schliesst mit einer Reihe von Handlungsempfehlungen (Kapitel 11), die sich an diesem Modell orientieren, die aber auch bei einer bescheideneren Zielsetzung und bei anderen Vorgehensweisen wegleitend sein dürften. (192 Seiten, 42 Franken [als E-Book Fr. 29.90]). Bestellungen: hep-verlag.ch [5]

Verdient man mit der Matura wirklich besser als mit einer Berufslehre?

Die berufliche Grundbildung stellt, selbst wenn die Ausbildungen enge Qualifikationsprofile aufweisen, kein Risiko für die langfristige Beschäftigungsfähigkeit dar. Diese Erkenntnis ist das Ergebnis der Studie Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre der Universität Lausanne. Negativer stellen sich die Lohnperspektiven der Personen dar, die nur eine Berufslehre absolviert haben. Sie verdienen ab dem 30. Altersjahr schlechter als Personen, die nur eine gymnasiale Matura (und keine Tertiärausbildung) absolvierten. Der Lohnvorteil für die Maturität zeigt sich besonders stark bei Frauen.



Interview: Daniel Fleischmann

Daniel Oesch ist Professor für Soziologie an der Universität Lausanne und Leiter des Instituts für Sozialwissenschaften (ISS).

Herr Oesch, in Ihrer Studie haben Sie die Beschäftigungs- und Lohnperspektiven von Personen untersucht, die nur eine Berufslehre und keine Höhere Berufsbildung absolviert haben. Beginnen wir bei der Beschäftigung: Wie gut sind diese Perspektiven?

Daniel Oesch Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Grundbildung haben eine enorm hohe Erwerbs- und eine sehr niedrige Arbeitslosenquote. Ganz offensichtlich entsprechen die beruflichen Kompetenzen der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und ermöglichen einer grossen Mehrheit der Personen, die eine Lehre abgeschlossen haben, schnell einen Arbeitsplatz zu finden. Dieser Effekt hält sich ein Leben lang: Auch wenn viele Berufe enge Qualifikationsprofile aufweisen, so schützen sie trotzdem – entgegen von Befürchtungen insbesondere aus dem angelsächsischen Raum – nachhaltig gegen Arbeitslosigkeit. Die Erwerbskarrieren von Personen mit einer Lehre sind, was die Beschäftigungsaussichten betrifft, sogar stabiler als jene von Personen mit einer gymnasialen Matura.

Es gibt viele Personen, die zwar keine Höhere Berufsbildung absolvieren, sich aber dennoch fortbilden und Branchenzertifikate oder Ähnliches erwerben. Können Sie zu dieser Gruppe Aussagen machen?

Leider ist das aufgrund der Datenbasis der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE), die wir verwendet haben, nicht möglich. Sie erhebt non-formale Weiterbildungen nicht.

Sagen Ihre Ergebnisse, dass das lebenslange Lernen ein Mantra ohne Bedeutung ist?

Ein spezifisches oder relativ schmales Kompetenzprofil ist – zumindest im Schweizerischen Umfeld mit einer generell niedrigen Arbeitslosigkeit – in der Tat keine Karriere Falle. Kritischer wirkt sich das Fehlen von Weiterbildungen aber beim Lohn aus. Hier beobachten wir, dass 15 Jahre nach Abschluss der beruflichen Grundbildung kaum mehr Spielräume nach oben da sind. Weiterbildung hat für die Lohnperspektiven also eine hohe Bedeutung.

Diese Lohnentwicklungen haben Sie in Ihrer Studie ja im Detail untersucht. Welche Feststellungen können Sie machen?

Auf Grund ihres frühen Eintritts ins Erwerbsleben verdienen Erwerbstätige mit einer Berufslehre während einigen Jahren höhere Jahreslöhne als diejenigen mit einer Allgemeinbildung auf Sekundarstufe II – die Frauen bis 26, die Männer bis 33. Ab diesem Alter findet eine Trendwende statt. Im Alter von 45 Jahren liegt der Medianlohn von männlichen Gymnasiasten dann um 12 Prozent über jenem von Absolventen einer beruflichen Grundbildung; bei den Frauen beträgt diese Differenz gar 14 Prozent. Mit 60 beträgt der Unterschied bei den Männern dann 39 Prozent, bei den Frauen 62 Prozent.

Trifft dieser Lohnnachteil für alle beruflichen Grundbildungen zu?

Unsere Untersuchungen basieren auf der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE), die Angaben zu den erlernten Berufen enthalten. Wir haben diese Berufe nach sechs verschiedenen Berufsfeldern gruppiert. Sie schneiden alle schlechter als die Gymnasien

Die männlichen Gymnasiasten können den Lohnvorsprung nicht einholen. Bei ihnen wiegt der Lohnnachteil bis 33 so schwer, dass er sich – aufgrund der tieferen Erwerbsquote – nicht aufwiegen lässt.

ab; am lohnattraktivsten sind technische und industrielle Berufe, am wenigsten attraktiv persönliche Dienstleistungen wie der Verkauf, das Gastgewerbe oder Coiffeure.

Können die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ohne Tertiärausbildung den Lohnnachteil, den sie in jungen Jahren erfahren, bis am Ende ihrer Berufslaufbahn kompensieren?

Die Männer können das nicht. Bei ihnen wiegt der Lohnnachteil bis 33 so schwer, dass er sich – aufgrund der tieferen Erwerbsquote – nicht aufwiegen lässt. Dieser Vorsprung beträgt drei bis sieben Prozent. Bei den Frauen ist es umgekehrt. Hier beträgt der Lohnvorteil der Gymnasiastinnen fünf bis acht Prozent. Das hängt damit zusammen, dass Männer mit Berufslehre in besser bezahlten Feldern tätig sind als Frauen.

Die Berufsbildung scheint den Frauen weniger attraktive Karrieren anzubieten als den Männern.

Das kann man so sagen. Die gymnasiale Maturaquote der Männer stagniert seit 20 Jahren bei 17 Prozent; bei den Frauen ist sie seit 1990 von 13 auf 24 Prozent gestiegen. Mit Blick auf die Lohnperspektiven der Frauen kann man in dieser Entwicklung eine hohe Logik erkennen.

OECD untersuchte «Skills Mismatch»

Eine Studie [6] der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat das Ausmass und die Folgen des «skills mismatch» untersucht. Eine Darstellung der Ergebnisse findet sich auf der Website von Avenir Suisse. Laut dieser «Denkfabrik» zeige die Analyse, dass vor allem Regulierungen den effizienten Einsatz der Beschäftigten behindern. Die Schweiz fehle zwar in der Analyse, aber der vergleichsweise flexible Arbeitsmarkt und das erprobte Bildungs- und Ausbildungssystem deuteten darauf hin, dass sie gut abschneiden würde.

Wie erklären Sie es, dass sich auch mit der wenig arbeitsmarktkonformen, gymnasialen Ausbildung offenbar gut Geld verdienen lässt?

Der Vorteil einer Berufslehre gegenüber der Allgemeinbildung ist, dass sie einen schnellen Übertritt in den Arbeitsmarkt erlaubt. Eine breite Allgemeinbildung leistet das nicht. Aber sie verhilft offenbar zu breiten, arbeitsmarktgerechten Kompetenzen wie Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, die sich als karriererelevanter erweisen. Zu beachten ist, dass sich in der Gruppe der Gymnasiast/innen auch Personen befinden, die durchaus ein Studium in Angriff genommen, es aber zugunsten einer passenden Anstellung abgebrochen haben.

Können Sie aus Ihrer Studie bildungspolitische Empfehlungen ableiten?

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Allgemeinbildung Kompetenzen vermittelt, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden und die auf lange Frist höhere Löhne als die Berufsbildung generieren. Fachübergreifende Kenntnisse, aber auch Sprachkompetenzen wie Englisch und Deutsch, scheinen so wichtig zu sein, dass man ihren Stellenwert auch in der Berufsbildung erhöhen sollte. Unser Arbeitsmarkt wird immer internationaler und stellt immer höhere Anforderungen – mir scheint folglich auch ein höherer Anteil allgemeinbildender Themen in der Berufsbildung erforderlich. Darüber hinaus würde ich die Wirksamkeit von Kampagnen, die den Wert der Berufsbildung aufzeigen sollen, kritisch hinterfragen. Die stärkste Wertung von Bildungsgängen erfolgt auf dem Arbeitsmarkt und zeigt sich in den Löhnen. Ein Beruf mit tiefen Löhnen wird auch mit der besten Kampagne nicht attraktiver. Hier wären insbesondere bei den Frauen die Optionen, die die Berufsbildung eröffnet, zu verbessern.

Lieber keine als eine schlechte Kompetenzdiagnostik

Die Diagnose von Kompetenzen ist anspruchsvoll. Sie umfasst Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Martin Keller, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen, hat beobachtet, dass viele Bildungseinrichtungen Checklisten und Instrumente zur Kompetenzdiagnose verwenden, ohne grundlegende konzeptionelle Fragen geklärt zu haben. Das führt regelmässig zu Frustrationen. Keller skizziert in seinem Beitrag, den er anlässlich einer Fachtagung des Ostschweizer Kompetenzzentrums für Berufsbildung präsentierte, wie man es besser macht.



Von Martin Keller

Martin Keller ist Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen

Die zentrale Bedeutung der Kompetenzorientierung in der Berufsbildung darf heute als unbestritten gelten. Eine kompetenzorientierte Berufsbildung ist nicht (ausschliesslich) nach Fächern organisiert, sondern nach Arbeitsprozessen. Im Vordergrund der Berufsbildung stehen damit zusammenhängende Abläufe im Arbeitsfeld, in welche das Fachwissen eingebunden wird. Die Kluft zwischen Wissen und Handeln soll geschlossen werden. Eine kompetente Berufsausübung erfordert es, Aufgaben u.a. auch zu planen, zu kontrollieren und zu bewerten. Tun und Denken, Aktion und Reflexion, Praxis und Theorie sind miteinander zu verzahnen. Die Umsetzung von vollständigen Handlungen rückt ins Zentrum des Lehrens und Lernens.

Diesen minimalen Forderungen der Kompetenzorientierung müsste die Kompetenzdiagnostik in der Praxis gerecht werden. Unschwer erkennen wir aber die Herausforderungen, wenn wir diese Grundsätze tatsächlich erfüllen möchten. Ich sehe insbesondere zwei solche zentralen Herausforderungen: die konzeptionelle Ebene und die instrumentelle Ebene. Die konzeptionelle Ebene betrifft Fragen der Begriffsklärung, curriculare Fragen und grundlegende Fragen über die Kompetenzkonzepte. Die instrumentelle Ebene meint die konkreten Instrumente und Tools, welche für die Diagnostik eingesetzt werden können.

Nicht selten beobachte ich in der Praxis, dass die konzeptionelle Ebene ausgelassen wird. Viel zu schnell springen Bildungsinstitutionen zu den Instrumenten. Man will Checklisten, Tools und Instrumente, die man sofort einsetzen kann – ohne Verbindung zu Konzepten. Früher oder später kommt dann die Ernüchterung: Die Umsetzung funktioniert nicht so, wie man sich dies vorgestellt hat. Überforderung, Enttäuschung oder Misstrauen sind die Folge; und nicht selten wird auch die Kompetenzorientierung bzw. -diagnostik schlecht geredet. Ich möchte im Folgenden exemplarisch Voraussetzungen aufzeigen, damit eine Diagnose (überfachlicher) Kompetenzen überhaupt realisierbar wird.

Die Kernfrage lautet: Welche Instrumente können die geforderten Kompetenzen möglichst objektiv, zuverlässig und gültig diagnostizieren? Das ist die zentrale Frage der Kompetenzdiagnostik auf der Ebene der Instrumente!

Konzeptionelle Ebene

1. Wenn wir Kompetenzen diagnostizieren, also messen wollen, brauchen wir auf der konzeptionellen Ebene ein gemeinsames Verständnis von Kompetenz. Kompetenzen können wir verstehen als Potenzial eines Menschen, die unterschiedlichen (sachlichen, sozialen und personalen) Anforderungen innerhalb der Arbeitsbereiche eines Berufs zu bewältigen. Was bedeutet dies für die Kompetenzdiagnostik?

- Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar! Das gezeigte Verhalten lässt eine Kompetenz vermuten – mehr nicht. Dies bedeutet, dass einmalige Messungen nicht genügend sind für eine aussagekräftige Diagnostik.
- Kompetenzen sind situationsbezogen und können damit nicht per se auf unterschiedliche Situationstypen transferiert werden. So können wir mit einem Instrument nicht generell die «Teamfähigkeit» oder «Konfliktfähigkeit» einer Person diagnostizieren. Das Instrument kann lediglich gültige Aussagen für einen bestimmten Kontext machen.

2. Für die Diagnostik müssen den Inhaltsbezug der Kompetenz klären. Welche Kompetenzbereiche sollen also gemessen werden? Hierüber müssen wir stets klare Aussagen machen können. Eine mögliche Struktur kann wie folgt aussehen:

- beschreiben den Umgang mit Sachen (z.B. Holz, Metall, Texte, Zahlen).
- stellen die Herausforderungen im Umgang mit anderen Menschen (z.B. Vorgesetzte, Kolleginnen, Kunden) in den Vordergrund.
- dienen dazu, die eigene Entwicklung des Lernenden zu gestalten (z.B. das eigene Lernen zu steuern, moralische Vorstellungen zu entwickeln).

Eine überfachliche Kompetenz kann in unterschiedlichen Handlungsbereichen auftreten und wirksam werden. Dabei wird zwischen Wissen (Kennen), Fertigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) unterschieden. Die Diagnose kann nun auf unterschiedliche Handlungsbereiche fokussieren. Aus den bisherigen Überlegungen lässt sich nun eine Matrix ableiten. Diese Matrix schafft Orientierung in der Diagnostik. Mit dieser Struktur können wir genaue Aussagen machen, was konkret diagnostiziert werden soll und was nicht. Diese Strukturierung erscheint mir enorm wichtig für die Praxis.

	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Sachkompetenz			
Sozialkompetenz			
Selbstkompetenz			

3. Die Lehrpläne sollten das Ergebnis, also die Wirkung von Lernprozessen betonen. Es muss verbindlich gesagt werden, wozu der Unterricht die Lernenden befähigen soll. Die Curricula sind allerdings teilweise noch weit weg von diesen Überlegungen. Es genügt eben nicht, Kompetenzen semantisch zu konstruieren. In aktuellen Lehrplänen tauchen leider allzu oft Kompetenzkonstrukte auf, welche die Lehrpersonen kaum interpretieren können. Weiter sind die Abgrenzungen zwischen den Kompetenzen scheinbar willkürlich und verwirrend. Hier braucht es dringend klarere Strukturen, wenn eine Diagnostik möglich werden soll.

Instrumentelle Ebene

Auf der instrumentellen Ebene stehen prinzipiell drei Diagnoseverfahren zur Verfügung:

- Kognitive Tests erfassen vor allem das Wissen über Kompetenzen und den jeweiligen Situationstyp.
- Verhaltensorientierte Verfahren fokussieren auf das gezeigte Verhalten bzw. das Können (Fertigkeiten)
- Bei den affektiv-moralischen Erhebungsverfahren stehen Aspekte des Wertens im Vordergrund, z. B. die Einstellungen im Umgang mit anderen Personen.

Diese Verfahren können die Daten mittels Befragung, Beobachtung oder Inhaltsanalyse zugänglich machen. Zur Messung von Kompetenzen in der Berufsbildung kommen vorwiegend Befragungs- und Beobachtungsverfahren zum Einsatz. Inhaltsanalytische Ansätze (z.B. Analyse von Aufsätzen, Berufsdokumentationen, selbstständige Arbeiten) sind seltener. Unabhängig davon, welche Datenerhebungstechnik wir verwenden, kann das Verfahren nur dann gezielt eingesetzt werden, wenn das Kompetenzkonstrukt auf der konzeptionellen Ebene klar ist.

Die eingesetzten Verfahren bzw. Instrumente müssen gewissen Qualitätsanforderungen genügen. Diese sogenannten Gütekriterien können hier nur beispielhaft und unvollständig aufgezeigt werden:

- **Objektivität:** Die Messergebnisse sind unabhängig von der durchführenden und auswertenden Person. Sind die Durchführungsbedingungen für alle gleich? Online-Tests haben beispielsweise eine hohe Objektivität, aber es darf keine Person bei den Testaufgaben aufgrund mangelnder Computerkenntnisse Nachteile haben. Je enger die Antwortmöglichkeiten sind, desto grösser ist tendenziell die Auswertungsobjektivität – dafür leidet oft die Gültigkeit.
- **Gültigkeit:** Die Diagnose ist dann gültig, wenn sie die Kompetenzen bzw. Verhaltensweisen misst, die sie tatsächlich messen soll. Es wird das Richtige gemessen. Messe ich mit einem Instrument wirklich das Führen von Konfliktgesprächen oder etwas anderes? Sind alle relevanten Aspekte abgedeckt? Fehlt ein wichtiger Teil? Die Gültigkeit setzt eine saubere Konzeption voraus (siehe oben). Ist das Konzept unscharf oder unklar, kann keine gültige Diagnose erfolgen.
- **Zuverlässigkeit:** Diese umschreibt den Grad der Genauigkeit, mit dem eine spezifische Kompetenz gemessen wird. Es wird richtig gemessen. Messen wir wirklich genau? Kommen wir mit einem Instrument zu demselben Ergebnis, wenn man kurz zweimal hintereinander misst? Wenn beispielsweise zwei Testvarianten eingesetzt werden, welche dieselben Kompetenzen messen sollen: kommen die beiden Testvarianten zu demselben Ergebnis?



Die Gütekriterien machen auf der instrumentellen Ebene deutlich, dass Kompetenzdiagnostik nicht einfach ist! Kompetenzdiagnostik ist anspruchsvoll und wir stossen auch aus Ressourcengründen schnell an die Grenzen. Die Hauptgütekriterien müssen wir stets im Blick haben. Eine Bildungsinstitution bzw. deren Lehrpersonen müssen sich im Klaren sein, was sie leisten können und was nicht. Es gilt die Grenzen des Möglichen zu akzeptieren.

Ich plädiere dafür, lieber keine (scheinbare) Kompetenzdiagnostik durchzuführen, als eine ungenügende Diagnostik. Besonders wichtig scheint mir auch, keine falschen Versprechungen zu machen. Die Kernfrage lautet: Welche Instrumente können die geforderten Kompetenzen möglichst objektiv, zuverlässig und gültig diagnostizieren? Das ist die zentrale Frage der Kompetenzdiagnostik auf der Ebene der Instrumente!

Warum es Frauen- und Männerberufe gibt

Viele Berufe haben «ein Geschlecht». Eine Studie einer Gruppe von Forschenden zu diesem Thema hat den diesjährigen Coreched-Bildungspreis erhalten. Sie zeigt unter anderem, dass die Berufswahl von Frauen und Männern von familiären Zukunftsvorstellungen und antizipierten Erwartungen an die eigene familiäre Rolle beeinflusst wird. Wir publizieren die Laudatio von Irene Kriesi, EHB, anlässlich der Preisübergabe. Sie bettet die Studie in den Forschungskontext ein und fasst sie zusammen.



Von Irene Kriesi

Irene Kriesi ist promovierte Soziologin und leitet am EHB das Forschungsfeld «Institutionelle Bedingungen der Berufsbildung».

CORECHED Preisverleihung, 23. Juni 2016, Hotel Bellevue Palace, Bern

Laudatio auf: Karin Schwiter, Sandra Hupka-Brunner, Nina Wehner, Evéline Huber, Shireen Kanji, Andrea Maihofer und Manfred Max Bergmann (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildung- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. SZFS 40(3): 401-428. [Details zur Studie hier.](#) [7]

Sehr geehrter Herr Bundespräsident, sehr geehrter Herr Generalsekretär, sehr geehrte Preisträgerinnen und Preisträger, sehr geehrte Gäste.

Ich freue mich sehr, dass der CORECHED-Preis heute für einen wissenschaftlichen Beitrag verliehen wird, der sich mit dem Thema der beruflichen Geschlechtersegregation befasst. Es ist ein Thema, das nicht nur eine hohe gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Relevanz hat, sondern auch in den Sozialwissenschaften als wichtig erachtet wird.

In der Regel konzentriert sich eine Laudatio darauf, den Werdegang der geehrten Person und ihre Leistungen zu würdigen. Ich stehe nun vor dem Problem, es mit einer ganzen Gruppe von Geehrten – nämlich sieben Personen – zu tun zu haben. Damit ich meine zehn Minuten Redezeit einhalten kann, werde ich mich deshalb vor allem darauf konzentrieren, das Thema des ausgezeichneten Artikels und dessen wissenschaftliche Bedeutung ins Zentrum zu stellen.

Anmerken möchte ich an dieser Stelle aber trotzdem, dass alle sechs Autorinnen und der Autor eine eindrückliche Liste von Forschungsarbeiten zum Thema Geschlechterungleichheiten im Arbeitsmarkt vorweisen. Es handelt sich also durchwegs um ausgewiesene Expertinnen und Experten in diesem Forschungsgebiet. Die sieben Personen bringen unterschiedliche disziplinäre und methodische Hintergründe als auch unterschiedliche institutionelle Anbindungen mit. Sie kommen ursprünglich aus so verschiedenen Disziplinen wie Geographie, Soziologie, Psychologie, Philosophie, Erziehungswissenschaften, Business Administration, Entwicklungsökonomie, Sozialpolitik und Politologie. Die sieben Personen arbeiten zusammengefasst an sieben verschiedenen Universitäten in vier Ländern¹ sowie in der Privatwirtschaft. Diese disziplinäre und institutionelle Vielfalt des Autorinnen- und Autorenteam ist beeindruckend. Obwohl auch die Sozialwissenschaften heute nicht mehr von Einzelkämpfertum geprägt sind, ist diese Vielfalt eher unüblich. Sie macht deutlich, dass gute Wissenschaft heutzutage sehr stark von Teamarbeit, Interdisziplinarität und der kreativen Zusammenarbeit von Personen abhängt, die je unterschiedliche Blickwinkel einbringen.

Ländervergleichende Studien zeigen, dass das Ausmass der beruflichen Geschlechtersegregation zwischen verschiedenen Ländern teilweise beträchtlich variiert und gerade in der Schweiz sehr ausgeprägt ist.

Kommen wir nun aber zur Bedeutung des Themas und der vorliegenden Arbeit.

Die Problematisierung der beruflichen Geschlechtersegregation stösst in der Öffentlichkeit nicht immer auf Verständnis. Dies gilt teilweise sogar für die Sozialwissenschaften. Ich habe beispielsweise vor ein paar Jahren an einem grossen internationalen Soziologiekongress eine eigene Forschungsarbeit zur geschlechtstypischen Berufswahl vorgestellt. Von einem Herrn im Publikum bin ich anschliessend gefragt worden, weshalb ich mir überhaupt die Mühe machen würde, ein solch sinnloses Thema zu bearbeiten. Geschlechterunterschiede bei der Berufswahl seien doch ausschliesslich biologisch bedingt.

Aus einer gesellschaftlichen Sicht ist eine solche Aussage gut nachvollziehbar. Gerade auch in der Schweiz hat die unterschiedliche Berufswahl von jungen Männern und Frauen eine lange Tradition. Es ist naheliegend, diese als naturgegeben wahrzunehmen. Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive – und aus der Warte eines Soziologen – erstaunt eine ausschliesslich biologische Sicht hingegen schon eher. Neben gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Überlegungen gibt es nämlich auch empirische Gründe, warum sich das Thema in den Sozialwissenschaften stark verankert hat. So zeigen ländervergleichende Studien, dass das Ausmass der beruflichen Geschlechtersegregation zwischen verschiedenen Ländern teilweise beträchtlich variiert und gerade in der Schweiz sehr ausgeprägt ist (bspw. Charles & Bradley 2009). Aus einer historischen Perspektive wird zudem sichtbar, dass sich die Wahrnehmung von Berufen als typische Frauen- oder Männerberufe auch wandeln kann. Ein Beispiel ist die Krankenpflege. Diese wird heute als Prototyp eines Frauenberufs wahrgenommen. Dies war allerdings nicht immer so. Die Krankenpflege hat sich erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem Frauenberuf entwickelt, wie Claudia Bischoff (1992) aufzeigt. Vor diesem Zeitpunkt wurden beide Geschlechter als geeignet angesehen. Im 19. Jahrhundert entbrannte über Jahrzehnte die Streitfrage, ob sich Männer oder Frauen besser eignen für den Beruf. Wie wir wissen, wurde die Frage für die Frauen entschieden (Bischoff 1992). Gerade dieses Beispiel eines heute durch und durch weiblich konnotierten Berufs macht deutlich, dass die Definition von Berufen als Frauen- oder Männerberufe auf einem sozialen Konstruktionsprozess beruht und deshalb auch veränderbar ist (siehe auch Buchmann & Kriesi 2012). Aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist die berufliche Geschlechtersegregation deshalb ein überaus interessanter und wichtiger Forschungsgegenstand, der viel über die Funktionsweise unserer Gesellschaft aussagt.

Wenden wir uns nun aber der heute geehrten Arbeit zu. Diese ragt in dreierlei Hinsicht aus der heutigen Forschungslandschaft heraus.

1. Erstens nimmt die Arbeit eine längsschnittliche Perspektive ein und betrachtet die geschlechtsspezifische Berufswahl als Entwicklungsprozess über die Zeit.
2. Zweitens ist die Arbeit methodisch innovativ und beruht auf einem Mixed-Methods Design.
3. Drittens nimmt die Arbeit die Berufswahl von jungen Frauen und Männern in den Blick, was keineswegs selbstverständlich ist.

Ich gehe nun kurz auf diese drei Punkte ein.

(1) Die Erkenntnis, dass die Berufswahl als Prozess begriffen werden muss, ist in der Wissenschaft keineswegs neu (siehe bspw. Hirschi 2013; Herzog, Neuenschwander & Wannak 2006; Krüger & Levy 2000). Dieser Prozess beginnt bereits in der Kindheit. Er zieht sich danach für einen Teil der Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter. Berufswahl als Prozess bedeutet immer auch, dass sich sowohl berufliche Aspirationen als auch gewählte Ausbildungen über die Zeit verändern können. Dies zeigt sich sehr deutlich in den Ergebnissen des geehrten Artikels. So arbeiteten bei den Frauen im Alter von etwa 22 Jahren nur gut 54% im Berufstyp, den sie sieben Jahre vorher, am Ende der Pflichtschulzeit, antizipiert hatten. Bei den Männern waren es 63%. Das bedeutet, dass 45% der Frauen und 37% der Männer ihre beruflichen Aspirationen im Laufe des Erwachsenwerdens entweder geändert haben oder ihre Aspirationen nicht verwirklichen konnten.

Bei den Frauen im Alter von etwa 22 Jahren arbeiteten nur gut 54% im Berufstyp, den sie sieben Jahre vorher, am Ende der Pflichtschulzeit, antizipiert hatten. Bei den Männern waren es 63%.

In der empirischen Forschungsliteratur zur geschlechtstypischen Berufswahl spiegelt sich die theoretische Erkenntnis, wonach die Berufswahl prozesshaft vor sich geht, noch relativ wenig. Dies hängt auch mit der Datenlage zusammen. Eine Analyse der Berufswahl als Prozess setzt nämlich voraus, dass dieser Prozess über mehrere Jahre beobachtet werden kann. Es gibt für die Schweiz bisher nur wenige Daten, die eine solche prozessuale Perspektive erlauben. Indem der geehrte Beitrag den gewählten Beruf anfangs zwanzig mit früheren und späteren Aspirationen vergleicht, kommt ihm das Verdienst zu, genau diese Prozesshaftigkeit aufzuzeigen.

(2) Das gewählte methodische Vorgehen der ausgezeichneten Arbeit ist äusserst innovativ. Es kombiniert quantitative Analysen mit qualitativen Interviews. Erstens werden die Aspirationen zu verschiedenen Zeitpunkten mit dem gewählten Beruf verglichen. Zweitens untersuchen die Autorinnen und der Autor den Zusammenhang zwischen Aspirationen, der Berufswahl und der Ressourcenausstattung der Jugendlichen. Drittens gehen sie anhand qualitativer Interviews im Alter von ungefähr 26 Jahren den subjektiven Begründungen für die gewählten geschlechtsuntypischen Wege auf den Grund. Die einzelnen Teile werden methodisch und inhaltlich systematisch miteinander verknüpft. Dieses umfassende und stringente methodische Vorgehen ist in der beruflichen Segregationsforschung selten. Die meisten Studien zur Geschlechtersegregation konzentrieren sich entweder auf die Auswertung qualitativer oder quantitativer Daten zu einem spezifischen Zeitpunkt im Lebensverlauf. Im Vergleich dazu bietet das gewählte längsschnittliche mixedmethods Design einen grossen Vorteil. Es ermöglicht nämlich, sowohl das Zusammenspiel der individuellen Ressourcen der Jugendlichen mit den vergeschlechtlichten beruflichen Strukturen als auch die Prozesshaftigkeit der Berufswahl deutlich herauszuarbeiten. Die Ergebnisse illustrieren, dass viele Berufe «ein Geschlecht haben», wie die Frauen und Geschlechterforschung erkannt hat. Berufe unterliegen nämlich einer kulturellen und strukturellen Vergeschlechtlichung (bspw. Gottschall 2010; Krüger & Levy 2000; Wetterer 1995). Dies führt für Jugendliche, die einen geschlechtsatypischen Beruf in Betracht ziehen, zu Hürden, die sich je nach Zeitpunkt im Lebenslauf unterscheiden. Eine wichtige Hürde hängt damit zusammen, dass sich das Geschlecht eines Berufs in die Fähigkeits- und Kompetenzbündel einlagert, die mit einem Beruf assoziiert werden (Buchmann & Kriesi 2012; Borkowski 2000). Für viele typische

Männerberufe gelten mathematische und technische Fähigkeiten als wichtig. Diese werden in unserer Kultur mit Männlichkeit assoziiert. Klassische Frauenberufe werden hingegen mit weiblich typisierten Kompetenzen wie Sprachfähigkeiten oder Einfühlungsvermögen in Verbindung gebracht (Ceika & Eagly 1999; Rabe-Kleberg 1987; Cockburn 1988). Die Ergebnisse zeigen denn auch, dass die Entwicklung geschlechtsatypischer Fähigkeitsüberzeugungen eine der ersten Hürden darstellt, die Jugendliche bewältigen müssen, um einen geschlechtsatypischen Beruf überhaupt in Betracht zu ziehen und zu wählen. Dafür benötigen sie überdurchschnittliche Ressourcen.

Das Geschlecht eines Berufs lagert sich auch in die beruflichen Strukturen selber ein. Dies führt dazu, dass viele klassische Frauenberufe einen vergleichsweise tiefen Berufsstatus aufweisen. Zudem zahlen sie oft Löhne, die für die Ernährung einer Familie nicht ausreichen. Klassische Männerberufe sind oft statushöher und besser bezahlt. Sie sind aber so strukturiert, dass sie mit familiären Betreuungspflichten nicht vereinbar sind (Hausmann, Kleinert & Leuze 2015; Busch 2013; Heintz et al. 1997; Trappe 2006). Jugendliche, die die ersten Hürden genommen und sich für einen geschlechtsatypischen Beruf entschieden haben, stehen im Erwachsenenalter vor dem Problem, dass die Strukturen des gewählten Berufs mit den vorherrschenden Geschlechterrollen schlecht vereinbar sind. Dies zwingt junge Frauen und Männer dazu, sich entweder völlig von den dominanten Geschlechterrollen zu verabschieden, den Beruf zu wechseln oder aber für sich eine wieder eher geschlechtstypische Nische im atypischen Beruf zu suchen. Dem geehrten Beitrag kommt das Verdienst zu, diese Hürden lebenslaufbezogen herausgearbeitet zu haben.

Klassische Männerberufe sind oft statushöher und besser bezahlt. Sie sind aber so strukturiert, dass sie mit familiären Betreuungspflichten nicht vereinbar sind.

(3) Wenden wir uns noch der Berücksichtigung der Männer zu. Die bisherige sozialwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit längerer Zeit intensiv mit der Frage, warum nur wenige Frauen einen Männerberuf wählen. Die umgekehrte Frage: warum kaum Männer Frauenberufe wählen, ist bisher deutlich seltener gestellt worden. Dies erstaunt insofern, als dass die berufliche Geschlechtersegregation in der Schweiz bei den Männern noch ausgeprägter ist als bei den Frauen. So zeigen beispielsweise die Daten des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurveys von 2009, dass bei den jungen Männern, die in eine berufliche Grundbildung eingetreten sind, gute drei Viertel (75,5%) mit 18 Jahren einen typischen Männerberuf erlernten. Bei den gleichaltrigen Frauen sind es «nur» gut zwei Drittel (64,3%), die einen typischen Frauenberuf ergriffen haben (Buchmann & Kriesi 2012). Dem ausgezeichneten Artikel kommt nun das Verdienst zu, die Voraussetzungen für eine geschlechtsuntypische Berufswahl für beide Geschlechter untersucht zu haben. Die Resultate zeigen eindrücklich – und entgegen bisheriger Annahmen – dass die Berufswahl von Frauen und Männern von familiären Zukunftsvorstellungen und antizipierten Erwartungen an die eigene familiäre Rolle beeinflusst wird. Allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Während die antizipierte Mutterrolle bei den Frauen die Wahl von frauendominierten Berufen begünstigt, führt die antizipierte Vaterrolle bei den Männern zu einer ausgeprägteren Berufs- und Aufstiegsorientierung und zu einer Meidung typischer Frauenberufe. Der geehrte Beitrag hat diesen Schlüsselmechanismus für beide Geschlechter deutlicher herausgearbeitet, als dies der bisherigen Forschung gelungen ist.

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass die ausgezeichnete Arbeit den CORECHED-Preis zweifellos verdient. Der Arbeit kommt das Verdienst zu, die kulturellen und strukturellen Hürden, die junge Männer und Frauen bei der Wahl eines geschlechtsuntypischen Berufs überwinden müssen, für verschiedene Zeitpunkte im Lebenslauf und für beide Geschlechter herausgearbeitet zu haben. Dieser ganzheitliche Blick führt zu einem umfassenderen Verständnis, warum die berufliche Geschlechtersegregation trotz bildungspolitischer Anstrengungen persistent ist und stark ausgeprägt bleibt.

¹ Unis Bern, Basel, Zürich, Leicester GB, Western Cape and Free State South Africa, University of International Business and Economics China

Literatur

- Bischoff, C. (1992). Frauen in der Krankenpflege: Zur Entwicklung von Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Campus.
- Borkowsky, A. (2000). Frauen und Männer in der Berufsbildung Schweiz. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22(2), 279-294.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 52 «Soziologische Bildungsforschung», herausgegeben von Rolf Becker und Heike Solga, 256-280.
- Busch, A. (2013). Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den «Gender Pay Gap». Zur Bedeutung geschlechtlich konnotierter Arbeitsinhalte. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(2), S. 301-338.
- Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. Personality and Social Psychology Bulletin, 25(4), 413-423.
- Cockburn, C. (1988). Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Hamburg: Argument.
- Gottschall, K. (2010). Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. In F. Böhle, G. G. Voss & G. Wachtler (Eds.), Handbuch Arbeitssoziologie (pp. 671-698). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansmann, A.-C., Kleinert, C. & Leuze, K. (2015). Entwertung von Frauenberufen oder Entwertung von Frauen im Beruf? Eine Längsschnittanalyse zum Zusammenhang von beruflicher Geschlechtersegregation und Lohnentwicklung in Westdeutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67(2), S. 217-242.
- Heintz, B., Nadai, E., Fischer, R., & Ummel, H. (1997). Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes.

Frankfurt: Campus.

- Herzog, W., Neuenschwander, M., & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Eds.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (pp. 27-41). Münster: Waxmann.
- Krüger, H., & Levy, R. (2000). Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs. *Berliner Journal für Soziologie*, 10(3), 379-401.
- Rabe-Kleberg, U. (1987). *Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt*. Bielefeld: B. Kleine Verlag.
- Trappe, H. (2006). Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 50-78.
- Wetterer, A. (Hrsg.) (1995). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Wie Problem-based Learning Sinn macht

Formen des Problem-based Learning (pbl) halten in der Sekundarstufe II Einzug. Eine Tagung Mitte Juni erlaubte eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept. Es zeigte sich, dass pbl-Ansätze eigentlich strategisch, zumindest aber curricular in den Lehrinstitutionen fest verankert und nicht zur Auflockerung der Lernenden eingesetzt werden sollten. Die Tagung förderte zudem durchaus Gemeinsamkeiten mit der konkurrierenden Lehrmethode zutage, der instruktionistischen Wissensvermittlung. Eine Tagungsphänographie.¹



Von Theo Wehner

Theo Wehner ist Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie, ETH Zürich.

Das Forschungs- und Praxisinteresse und damit das Know-How von drei Zürcher Hochschulen² zum Problem-based Learning (pbl) floss in die Gestaltung des Kongresses an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein. Das spricht nicht nur für die Kooperationsbereitschaft, sondern auch – wie die Kongressteilnehmenden erleben durften – von selten erlebter Kooperationskompetenz der Veranstalter. Bei der Auswahl der Keynotes der Sessions und Workshops wurde nicht der kleinste gemeinsame Nenner zwischen den institutionellen Interessen angestrebt; zugelassen wurde vielmehr die Kontroverse zwischen pbl-Verfechtern und der dezidierten Gegenposition: dem instruktionistischen Wissensvermittlungsansatz.

Dass, in einer eigens organisierten «kontradiktischen Diskussion» zwischen Henk Schmidt (NL) und John Sweller (AUS) – moderiert von Elsbeth Stern (CH) –, die sicher vorhandenen Trennlinien oder gar Gräben zwischen den beiden Ansätzen nicht kämpferisch herausgearbeitet wurden, lag sicher auch am kollegialen Bewusstsein zweier mit hoher Reputation und Glaubwürdigkeit ausgestatteter Wissenschaftler. Es liegt womöglich aber auch daran, dass anscheinend konkurrierende didaktische Konzepte nicht in «entweder-oder», sondern in «sowohl-als-auch» Kategorien angewandt werden sollten. Für die empirisch orientierte Forschung und Praxis sollte es ohnehin üblich sein, kontinuierlich den Geltungsbereich von Konzepten auszuloten. Es lässt sich wissenschaftshistorisch gut belegen, dass nicht nur zum Beginn von Konzeptentwicklungen nicht selten Überdehnungen übersehen werden und mit der Zeit notwendige Relativierungen schwer fallen. Kennt man den Geltungsbereich und damit auch die Grenzen von Konzepten, so lassen sich – wiederum gut belegbar – meist Überlappungen erkennen und praktisch nutzen oder auch bestehende Trennlinien schärfen, so dass sie zur Festigung der jeweiligen theoretischen Annahmen beitragen können.

Auch wenn die theoretische Rahmung für pbl-Ansätze noch fehlt, so reicht es auf lange Sicht nicht, ständig und mitunter etwas beliebig Anleihen bei Dewey, Piaget, Bandura oder Bruner zu machen; es braucht einen neuen mutigen Wurf.

Wenn also der Disput nicht «geglückt» ist und der Tagungsbeobachter dennoch von einem gelungenen Kongress spricht, so sind es wohl die Gemeinsamkeiten zwischen den Gegensätzen und auch innerhalb dessen, was sich zwischen problembasiertem, projektorientiertem oder forschungsgelitetem Lernen sowie den verschiedenen Anwendungsfeldern (Gesundheitsberufe, Lehrerbildung etc.) ausmachen lässt: Derer gäbe es viele zu berichten – drei seien hervorgehoben.

(1) Eine Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen problemorientierten Konzepten und dem instruktionsverpflichtenden Ansatz ist die bis heute fehlende umfassende theoretische Fundierung (die jedoch allenfalls einer experimentierfreudigen, variantengenerierenden Praxis zum Vorteil gereicht). Vor diesem Hintergrund wird pbl rasch zur «Philosophie», zur «Ermächtigungsdidaktik» oder zum allumfassenden «Learning Principle» erhoben. Auch wenn die theoretische Rahmung für pbl-Ansätze noch fehlt, so reicht es auf lange Sicht nicht, ständig und mitunter etwas beliebig Anleihen bei Dewey, Piaget, Bandura oder Bruner zu machen; es braucht einen neuen mutigen Wurf. Hierzu wiederum müsste im Vorfeld Begriffsarbeit geleistet werden, wozu die Keynote von Gabi Reinmann einen vorzüglichen Beitrag³ geleistet hat.

(2) Einigkeit, und zwar wiederum über die Trennlinie zwischen den didaktischen Ansätzen Instruktion vs. Problemorientierung hinweg und innerhalb der verschiedenen Konzepte, bestand darin, dass Wissen der Stoff ist, der nicht nur Denken, sondern auch Lernen ermöglicht. Es genügt nicht, interessante Probleme oder paradigmatische Fälle vorzugeben und verallgemeinerbare, transferierbare

Lernresultate (und nicht nur akzeptable Lösungen) zu erwarten, ohne – im Lehr- Lernsetting – auf die Notwendigkeit von Vorwissen und zur Nutzung von Wissen hingewiesen zu haben. Da die Wissensordnung in der Moderne nun aber nicht mehr davon ausgehen kann, dass Wissen etwas Festes, ein «stock» ist und darüberhinaus auf Vorrat angeeignet werden kann, sondern die Halbwertszeit gering und Wissen in «flows» eingebunden ist sowie Anschlussfähigkeit (connectivity bzw. connectedness) als Gütekriterium anzusehen ist, fragt sich, auf welches (reliables, womöglich gar objektives) Wissen bzw. Vorwissen derer, die Probleme zu lösen haben, mit Erfolg zurückgegriffen werden könnte. Unter Umständen muss beim Problem-based Learning – insbesondere bei Problemen, die nicht «well-defined» sind – erst neues Wissen generiert werden, um es dann bei den Lösungsversuchen zu erproben. Für den Beobachter der Tagung lag genau hier der Unterschied zwischen den beiden didaktischen Konzepten: Instruktionsorientiertes Lernen braucht klar definierte Probleme, die ein-eindeutige Lösungen ermöglichen und einen validen Bestand an Wissen aufzubauen versuchen. Demgegenüber sollte pbl dort eingesetzt werden, wo schlecht definierte Probleme anschlussfähige Lösungen hervorbringen müssen, dort also, wo Handeln und Entscheiden unter Unsicherheit gefordert ist. Vor dem Hintergrund der rasant zunehmenden Digitalisierung (Industrie 4.0) und dem damit verbundenen Rationalisierungspotenzial in fast allen Berufsfeldern (Schätzungen gehen davon aus, dass in den nächsten 20 Jh. bis zu 50% der Berufstätigen ihren Arbeitsplatz verlieren werden, Frey, C.B. & Osborne, A.: The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Oxford University, September 17, 2013), übernehmen Roboter jene Aufgaben, die gut definierbar und damit vollständig algorithmisierbar sind, während noch verbleibende, von Menschen zu verrichtende Tätigkeiten sich dadurch auszeichnen werden, dass sie wissensintensive, schöpferische Anforderungen stellen, Handeln unter Unsicherheit erfordern und versuchen, «ill-defined Problems» angemessen zu lösen bzw. zu bearbeiten.

Fünf Prinzipien für wirksames Lernen

In einem [Blog-Beitrag](#) [8] hat Geri Thomann fünf Prinzipien zur Gestaltung von erwachsenengerechtem und kompetenzorientiertem Unterricht formuliert. Eine Checkliste und ein grafisch dargestelltes Modell helfen Lehrenden und Lernenden, den Lernprozess gewinnbringend zu gestalten.

(3) Relative Einigkeit bestand – sowohl in Workshops, als auch in zwei Positionsreferaten und in Pausengesprächen – darin, dass pbl-Ansätze eigentlich strategisch, zumindest aber curricular in den Lehrinstitutionen fest verankert und nicht ad libitum, zur Auflockerung oder Aktivierung der Lernenden, eingesetzt werden sollten. In verschiedenen Workshops war denn auch zu spüren, dass die Vortragenden «voll» hinter dem jeweils präsentierten Konzept stehen und in gewisser Weise «Branding» betrieben. Inwieweit ein geschlossenes Profil bzw. strategische Vorgaben die didaktische Flexibilität einschränken oder gar die Freiheit der Lehre tangieren, wurde nicht thematisiert. In Pausengesprächen wurden diese Bedenken sogar schwer nachvollzogen. Häufiger erfolgte an dieser Stelle der Hinweis auf den orientierenden Charakter einer strategischen Ausrichtung der Institutionen – sowohl für die Studierenden, als auch für Lehrende.

An jedem Kongress regen die Vorträge, Workshops und vor allem auch die informellen Gespräche dazu an, den Denk- und Problemraum zu weiten, was dazu führt, dass man eigentlich doch gerne noch etwas hierzu und dazu gehört hätte. Mir ging es im Hinblick auf zwei Themen so und es ist sicher kein Zufall, dass es Themen sind, die die eigene Forschungstradition betreffen.

(1) Die im erzieherischen und pädagogischen Prozess relevante Akzentuierung der Dreiteilung «Kopf-Herz-Hand» hätte nicht wegen dem Lokalkolorit bzw. dem genius loci thematisiert werden sollen, sondern hätte Möglichkeit geboten, die emotionalen (bei dem Zürcher Pestalozzi waren es noch die sittlichen) Anteile und die Bedeutung der sensomotorischen Aspekte beim Lernen im Allgemeinen und beim pbl im Besonderen hervorzuheben. Die teilweise ausschliessliche Betrachtung kognitiver Prozesse greift im Lehr-Lernsetting und der Anwendung didaktischer Konzepte zunehmend zu kurz, vor allem, wenn die oben genannten Überlegungen zum Tätigkeitsspektrum der Zukunft mit einbezogen werden: Roboter brauchen keine praktischen Fertigkeiten und emotionale Empfindungen um ihre Algorithmen zur Anwendung zu bringen; menschliches Tätigsein hingegen zeichnet sich gerade hierdurch aus.

(2) Nur in einem Satz⁴ wurde für mich hörbar darauf hingewiesen, dass Lehr- und Lernprozesse immer auch mit Scheitererfahrungen zu tun haben. Ansonsten wurde zwar mitunter von Schwierigkeiten, Barrieren oder Stolpersteinen im pbl-Prozess gesprochen, die potenzielle Vitalität von Fehlern, Irrtümern, Pannen dem Misslingen oder Missgeschick – kurz: den nicht-intendierten und zum Teil sicher auch unerwünschten Ereignissen beim problembasierten Lernen haben Referierende und Diskutierende wenig Aufmerksamkeit geschenkt: Ein mögliches Motto für eine Anschluss-tagung?

¹ Als Phänographie bezeichne ich (in anlehnender Abwandlung von K. Holzkamp 1976, S.21), einen subjektiven Bericht, der nicht hoch-reflektiert, sondern beschreibend daherkommt und anschlussfähig bei all jenen sein sollte, die dem Phänomen (hier einer Tagung) beigewohnt haben. Bei allen anderen Rezipientinnen sollte er Interesse für den Gegenstand wecken. Im Gegensatz zu einer phänomenologischen Betrachtung wird hier nicht der elaborierte, sondern ein restringierter Code gewählt: Als «holzschnittartig» könnte das Vorgehen auch bezeichnet werden.

² Der [Kongress](#) [9], durchgeführt in der phzh am 16./17. Juni 2016, wurde in sichtbar gelungener Kooperation, von der Careum Stiftung, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften getragen.

³ Die Ausführungen können demnächst in der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZHE) unter dem Titel: «Gestaltung akademischer Lehre: Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung» nachgelesen werden.

⁴ «Die Besonderheit des forschenden Lernens liegt darin, dass – vom Lehrenden nur wenig steuerbar – potenziell neues Wissen durch Forschung geschaffen wird und dieser Prozess auch scheitern kann (Schulmeister, 2002)» (in: G. Reinmann, ZHE, im Druck, S.7).

Die Logik der bisherigen Reformen

Die kaufmännische Grundbildung wurde in den vergangenen 30 Jahren dreimal reformiert. Eine inhaltliche Analyse des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Bildungspläne zeigt, dass Themen, die der Wirtschaft nicht unmittelbar einen Nutzen stiften, zugunsten anderer Inhalte wie der Managementtheorie aufgegeben worden sind. Mühe macht weiterhin die curriculare Umsetzung der Förderung der überfachlichen Kompetenzen. Roland Hohl, Geschäftsleiter IGKG Schweiz, ergänzt die Zusammenfassung der Studie mit Überlegungen zu den nächsten Reformen.



Von Anna-Lena Gründler und Martina Tatavitto

Anna-Lena Gründler und Martina Tatavitto sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St.Gallen.

Die kaufmännische Grundbildung im E-Profil (erweitertes Profil) hat sich in den vergangenen 30 Jahren über alle Unterrichtsbereiche hinweg sehr stark verändert. Von den drei curricularen Reformen – KV 1986, NKG 2003 und BiVo 2012 – brachte die NKG 2003 die grössten Veränderungen. Die Anpassungen der Bildungsverordnung 2012 (BiVo 12) sind erheblich, aber nicht mehr so einschneidend. Dies mag daran liegen, dass sich sehr viele Neuerungen der NKG 2003 bewährt haben.

Standardisierung des Curriculums ermöglicht Lernortkooperation

Ein gemeinsames Kennzeichen der Curricula der letzten drei Reformen ist die Beschreibung von Zielebenen, seit der NKG 2003 in der Terminologie der Triplex-Methode. Der Detaillierungsgrad der Ziele hat sich nur unwesentlich verändert und ist relativ gross. Diese enge Steuerung führt dazu, dass Problemstellungen im Unterrichtsbereich Wirtschaft und Gesellschaft (W&G) in ihrer Komplexität zerstückelt werden; damit haben die Lehrpersonen die Auszubildenden durch kleinschrittige Fragen zu den Lösungen zu führen. Ebenso standardisieren definierte Lektionenbudgets für jedes Leistungsziel und die Festlegung des spätesten Durchführungssemesters den Unterricht. Sie ermöglicht eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule, Betrieb und überbetrieblichen Kursen. Nur so lässt sich die Kooperation der drei Lernorte effektiv koordinieren.

Der Wirtschaft nutzen

Die interviewten Experten sind sich nicht einig, in welcher Richtung sich der Fachunterricht bewegen wird. Es gibt Stimmen, die eine Verlagerung des Fachunterrichts in den Betrieb proklamieren – und somit eine Tendenz Richtung ABU (Allgemeinbildender Unterricht). Die Branche der Finanzdienstleister möchte beispielsweise die Fachkompetenzen, welche im Betrieb benötigt werden, selbst vermitteln. Andere Fachleute unterstreichen die Wichtigkeit des Fachunterrichts in der Schule. Durch ihn könne die kaufmännische Grundausbildung weiterhin ihre Zulieferfunktion für höhere Bildungsabschlüsse erfüllen. Ausserdem würde eine Fokussierung auf den ABU die Vergleichbarkeit der Ausbildung über die verschiedenen und den Wechsel innerhalb der unterschiedlichen Branchen erschweren. Eine einzige, allgemeine «KV-Ausbildung» mache dann keinen Sinn mehr; sie müsste durch branchenspezifische Lehren wie Bankkaufmann ersetzt werden.

Für solche Diskussionen besteht allerdings derzeit wenig Raum, zumal unter den Beteiligten – Schulen und Ausbildungsbranchen – eine gewisse Innovationsmüdigkeit erkennbar ist. Mit der Reform BiVo 2012 sind die bestehenden Möglichkeiten gut ausgeschöpft. Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Schulen und Ausbildungsbranchen konnten durch die Reformen die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen sichergestellt werden. In der aktuellen Fünfjahresüberprüfung stehen darum eher kleine Anpassungen im Fokus – die Optimierung der Semesterreihung der Inhalte oder die Möglichkeiten für den bilingualen Unterricht beispielsweise.

Unsere Analysen zeigen, dass die überfachlichen Kompetenzen auch in den Abschlussprüfungen zu kurz kommen. Schliesslich ist die Verankerung der Methodenkompetenzen im Curriculum unbefriedigend, denn sie sollten eigentlich quer zu den anderen Kompetenzen liegen.

Die Lehrlingszahlen werden in den kommenden Jahren sinken. Neben dem demografischen Wandel kommen auch immer wieder neue

Berufe auf, beispielsweise Systemgastronomie, welche auch KV-Elemente beinhalten, und viele Lernende ansprechen. Für die traditionelle kaufmännische Lehre ist es deshalb wichtig, attraktiv zu bleiben. Bilingualer Unterricht könnte dazu beitragen, um auch wieder sehr gute, leistungsfähige Lernende anzusprechen, welche sich sonst eher im Gymnasium versuchen. Auch der Einbezug neuer Medien könnte die Attraktivität der Lehre erhöhen. So ist bei den Lehrmitteln erkennbar, dass neue Technologien eine immer grössere Rolle spielen.

Angesichts der Veränderungen in der Welt und der Ansprüche aus der Wirtschaft wurden die Leistungsziele speziell im Unterrichtsbereich W&G laufend angepasst. So wurde der aktuelle Bildungsplan mit modernen Managementtheorien (z.B. Marketing) ergänzt. Umfangreichere Veränderungen sind auch im Bereich des Personalmanagements zu finden, das in der BiVo 2012 einen grösseren Stellenwert erhält. Ausserdem wurden Themen, die der Wirtschaft nicht unmittelbar einen Nutzen stiften, vom Bildungsplan entfernt – die Wirtschaftsgeographie beispielsweise oder Teile aus der Staatskunde sowie aus dem Finanz- und Rechnungswesen. Diese Umfangreduktionen spiegeln sich in der Stundenanzahl im Unterrichtsbereich W&G. So wurden die für den Unterrichtsbereich W&G zur Verfügung gestellten Lektionen in den letzten 30 Jahren um 8% gekürzt. Erhebliche Veränderungen in der Lektionenzahl hat zudem der Fachbereich Finanz- und Rechnungswesen erlitten, der um mehr als 50% reduziert wurde. Bezüglich der inhaltlichen Tiefe bzw. des Anspruchsniveaus wird eine unwesentliche Änderung wahrgenommen.

Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen

Die Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen haben im Laufe der Zeit an Bedeutung gewonnen. Eine befriedigende Abhandlung im Unterricht und in den Prüfungen findet aber bis heute nicht statt. Allerdings sind sich die Experten bezüglich dem Einbezug von überfachlichen Kompetenzen im Unterricht uneinig: Während einige Bildungsverantwortliche eine stärkere curriculare Verankerung, Umsetzung im Unterricht und in den Prüfungen verlangen, zweifeln andere an der generellen Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit im schulischen Kontext. Die Befürworter forcieren Gruppenaufträge oder SOL-Einheiten (Selbstorganisiertes Lernen), während die Gegner der Ansicht sind, dass überfachliche Kompetenzen in künstlichen Arrangements nicht gefördert werden können. Der Fokus im schulischen Unterricht solle eher auf den Fachkompetenzen liegen, da erst diese die Lernenden arbeitsmarktfähig machen. Unsere Analysen zeigen zudem, dass die überfachlichen Kompetenzen auch in den Abschlussprüfungen zu kurz kommen. Schliesslich ist die Verankerung der Methodenkompetenzen im Curriculum unbefriedigend, denn sie sollten eigentlich quer zu den anderen Kompetenzen liegen.

Alignment zwischen Prüfung und Curriculum

Im Rahmen der Abschlussprüfung bzw. des Qualifikationsverfahrens im Unterrichtsbereich W&G gilt nicht mehr der Grundsatz «wer lehrt, der prüft». Stattdessen ist das Qualifikationsverfahren schweizweit organisiert. Damit können die Vergleichbarkeit und der Abgleich von Prüfungsaufgaben und Leistungszielen gesichert werden. Bei einigen Unterrichtsbereichen (z.B. Vertiefen und Vernetzen oder Selbständige Arbeit) können die Lehrkräfte die Beurteilung weiterhin selbst gestalten. Die Lehrabschlussprüfungen sowie der Unterricht werden unter BiVo 2012 nicht mehr übermässig durch interne Dokumente sowie durch führende Lehrmittel gesteuert. Unsere Analyse der Prüfungen ergibt, dass die Leistungsziele in den Abschlussprüfungen unter BiVo 2012 gut abgebildet werden.

Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Schulen und Ausbildungsbranchen konnten durch die Reformen die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen sichergestellt werden. In der aktuellen Fünfjahresüberprüfung stehen darum eher kleine Anpassungen im Fokus.

Blick in die Zukunft

Die interviewten Experten sind sich nicht einig, in welcher Richtung sich der Fachunterricht bewegen wird. Es gibt Stimmen, die eine Verlagerung des Fachunterrichts in den Betrieb proklamieren – und somit eine Tendenz Richtung ABU (Allgemeinbildender Unterricht). Die Branche der Finanzdienstleister möchte beispielsweise die Fachkompetenzen, welche im Betrieb benötigt werden, selbst vermitteln. Andere Fachleute unterstreichen die Wichtigkeit des Fachunterrichts in der Schule. Durch ihn könne die kaufmännische Grundausbildung weiterhin ihre Zulieferfunktion für höhere Bildungsabschlüsse erfüllen. Ausserdem würde eine Fokussierung auf den ABU die Vergleichbarkeit der Ausbildung über die verschiedenen und den Wechsel innerhalb der unterschiedlichen Branchen erschweren. Eine einzige, allgemeine «KV-Ausbildung» mache dann keinen Sinn mehr; sie müsste durch branchenspezifische Lehren wie Bankkaufmann ersetzt werden.

Für solche Diskussionen besteht allerdings derzeit wenig Raum, zumal unter den Beteiligten – Schulen und Ausbildungsbranchen – eine gewisse Innovationsmüdigkeit erkennbar ist. Mit der Reform BiVo 2012 sind die bestehenden Möglichkeiten gut ausgeschöpft. Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Schulen und Ausbildungsbranchen konnten durch die Reformen die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen sichergestellt werden. In der aktuellen Fünfjahresüberprüfung stehen darum eher kleine Anpassungen im Fokus – die Optimierung der Semesterreihung der Inhalte oder die Möglichkeiten für den bilingualen Unterricht beispielsweise.

Die Lehrlingszahlen werden in den kommenden Jahren sinken. Neben dem demografischen Wandel kommen auch immer wieder neue Berufe auf, beispielsweise Systemgastronomie, welche auch KV-Elemente beinhalten, und viele Lernende ansprechen. Für die traditionelle kaufmännische Lehre ist es deshalb wichtig, attraktiv zu bleiben. Bilingualer Unterricht könnte dazu beitragen, um auch wieder sehr gute, leistungsfähige Lernende anzusprechen, welche sich sonst eher im Gymnasium versuchen. Auch der Einbezug neuer Medien könnte die Attraktivität der Lehre erhöhen. So ist bei den Lehrmitteln erkennbar, dass neue Technologien eine immer grössere Rolle spielen.

So bleibt die kaufmännische Grundbildung zukunftstauglich



Von Roland Hohl. Roland Hohl ist Geschäftsführer der SKKAB und Präsident der Schweizerischen Kommission für Berufsentwicklung und Qualität (SKBQ) Kauffrau/Kaufmann EFZ.

Die Arbeitswelt verändert sich rasant. Deshalb werden Bildungsverordnung und Bildungsplan der kaufmännischen Grundbildung alle fünf Jahre überprüft und aktualisiert. Das nächste Update erfolgt 2017. Die laufende Analyse zeigt: Die kaufmännische Grundbildung entspricht grundsätzlich den Erfordernissen der Zeit. Optimierungsbedarf besteht jedoch in Einzelfragen und am Übergang von der zweijährigen Grundbildung «Büroassistent/in EBA» zur dreijährigen Grundbildung «Kauffrau/Kaufmann EFZ». Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt ist bei der nächsten Überprüfung (voraussichtlich 2022) mit grösseren Anpassungen zu rechnen. Die heutigen Rahmenbedingungen sind aber flexibel genug, um bei der Umsetzung auf der Ebene der

Schulen sowie der Ausbildungs- und Prüfungsbranchen rasch auf neue Entwicklungen reagieren zu können.

Laufende Überprüfung und Anpassung

Die Tätigkeitsbereiche in den kaufmännischen Branchen und Unternehmen sind sehr unterschiedlich und waren schon bisher einem steten Wandel unterworfen. So haben sich bei der Erarbeitung der Bildungsverordnung 2012 die Verbundpartner aufgrund der Ergebnisse einer durch die SKKAB in Auftrag gegebenen Tätigkeits- und Szenarioanalyse systematisch mit den aktuellen Aufgaben und den künftigen Trends im kaufmännischen Umfeld auseinandergesetzt. Aus diesem Grund ist die laufende, breit abgestützte 5-Jahres-Überprüfung vor allem darauf ausgerichtet, «Stolpersteine» bei der Umsetzung zu identifizieren und dringend nötige Anpassungen zu ermöglichen.

Bei einer nächsten Überprüfung und Anpassung von Bildungsverordnung und Bildungsplan werden die Veränderungen des Berufsbildes und die Aktualität der beruflichen Handlungskompetenzen im Zentrum stehen – dies insbesondere im Zusammenhang mit der zunehmenden Digitalisierung. Dabei wird es darum gehen, die Veränderungen in den Arbeits- und Geschäftsprozessen der einzelnen Branchen und Unternehmen sorgfältig zu analysieren und Konsequenzen für die Grundbildung abzuleiten

Die SKKAB wird die Vorarbeiten im Hinblick auf die voraussichtlich auf Lehrbeginn 2022 in Kraft tretende Revision rasch angehen und diese so weit möglich auf die unter der Federführung des Staatssekretariats für Bildung Forschung und Innovation (SBFI) geplante gemeinsame Zukunftsstrategie der Verbundpartner für die Berufsbildung Schweiz abstimmen. Zudem soll auch der Transfer von Ergebnissen aus Forschungsprojekten ermöglicht werden. Beispielsweise aus dem Leading House LINCA («Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich») an der Universität Zürich oder aus vertieften Forschungstätigkeiten auf der Grundlage der Studie «Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren» des IWP St. Gallen. Im Zusammenhang mit dem schulischen Teil der Ausbildung dürften insbesondere die Entwicklung der Schullehrpläne und der schulischen Abschlussprüfungen im Fokus stehen.

Weitere Informationen: www.skkab.ch [10]

Theoretisches Fundament des Arbeitsbericht

Das Fundament des vorliegenden Arbeitsberichts ist das weit verbreitete Konzept des Constructive Alignment nach John Biggs (1996). Diese Theorie sieht drei Eckpfeiler (Lernziele, Lehr-/Lernaktivitäten und Prüfungen) guten Unterrichts vor, welche voneinander abhängig sind und aufeinander abgestimmt werden sollen (Abbildung). Das bedeutet, dass die Lehraktivität so geplant und gestaltet werden soll, dass die Lernziele von den Schülerinnen erreicht werden können. Des Weiteren sollen die Prüfungen genau die angestrebten Lehr-Lernziele abprüfen. Ausgangspunkt dabei bilden immer die Lernziele, darauf aufbauend wird die Lehr-/Lernaktivität geplant bzw. die Prüfung erstellt.



*Constructive Alignment
(eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs,
1996)*

Basierend auf Biggs Theorie zu Constructive Alignment sollen zum einen die einzelnen Eckpfeiler und zum anderen die Kompatibilität/Alignment untereinander analysiert werden. Im Arbeitsbericht, auf dem dieser Artikel basiert, wird, geleitet durch die Forschungsfragen, ausschliesslich die Ziele und das Qualifikationsverfahren beleuchtet.

Methodisches Vorgehen

Die formulierten Forschungsfragen, welche sich zum Grossteil aus der durchgeführten Vorstudie ergaben, wurden mit Hilfe von Dokumentenanalysen und Expertengesprächen beantwortet.

Sampling/Stichprobe Es wurden folgende Entscheidungen hinsichtlich des Samplings getroffen:

- Das E-Profil, geführt im klassischen, dualen System, wird in den Fokus genommen, da dieses Profil zahlenmässig die meisten Absolventen hat und somit für den Grossteil der KV-Lernenden relevant ist.
- Für die Analyse der Prüfungen werden lediglich die deutschsprachigen Versionen der Prüfungen herangezogen, da die kaufmännische Lehre in der Französischen als auch Italienischen Schweiz weniger verbreitet ist.
- Sämtliche Untersuchungen beziehen sich auf den Unterrichtsbereich W&G (Wirtschaft&Gesellschaft).
- Eine weitere Einschränkung auf den schulischen Bereich ist deshalb nötig, da die 21 anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen über jeweils individuell angepasste Bildungsziele verfügen.
- Sämtliche Ausführungen beziehen sich auf die betriebliche, nicht auf die schulisch organisierte Grundbildung. Im Zuge der schulisch organisierten Grundbildung existiert in der Schweiz eine zu grosse Vielfalt, als dass allgemein gültige Aussagen möglich wären. Das detaillierte Vorgehen bzw. die Umsetzung dieser Methode in der Vor- als auch in der Hauptstudie ist im Gesamtbericht ausführlich beschrieben.

Dokumentenanalyse in der Vor- und Hauptstudie Im Zuge der Vor- und Hauptstudie wurden Dokumente systematisch gesammelt, gesichtet, geordnet und analysiert. Fragen, welche nicht mit Hilfe der Dokumentenanalyse beantwortet werden konnten bzw. Fragen, welche erst durch die Dokumentenanalyse aufgeworfen wurden, wurden mit Hilfe von Expertengesprächen beantwortet. Um die gesichteten Dokumente zu analysieren, wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse (deduktive Kategorienanwendung) nach Mayring (2000) zurückgegriffen. Das detaillierte Vorgehen bzw. die Umsetzung dieser Methode in der Vor- als auch in der Hauptstudie ist im Gesamtbericht ausführlich beschrieben.

Weitere Forschungsetappen

Wie bereits erwähnt, diente unter anderem das Constructive Alignment nach Biggs (1996) als Fundament für die Forschungsarbeit. Zu welchen faktischen Veränderungen die curricularen Entwicklungen im Unterricht und damit in der «realisierten» Ausbildungspraxis führen, ist bisher wenig empirisch untersucht. Ein Ansatzpunkt für eine weitere Forschungsarbeit wäre das Alignment zwischen den Lehr-/Lernaktivitäten und dem Curriculum. Zudem könnten Vergleiche mit anderen beruflichen Grundbildungen gezogen werden, mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen abzuleiten. Gegenwärtig arbeitet das Institut für Wirtschaftspädagogik an einer weiteren Studie, welche sich mit der Wahrnehmung und Implementation von Curricula durch Lehrkräfte beschäftigt. Im Zuge dieser Studie ist eine umfangreiche empirische Untersuchung an kaufmännischen Berufsschulen in der Ostschweiz geplant.

[Download der Studie](#) [11]

Alte Schläuche – aber neuer Wein

Das Prüfen von beruflichen Kompetenzen stellt Prüfungsexpertinnen und -experten vor neue Herausforderungen. Sie müssen Kriterien für ihre Beurteilungen und transparente Leistungsanforderungen formulieren. In der von rund 50 Personen besuchten SGAB-Tagung «Wie kompetenzorientiert prüfen Betrieb, Schule und Branche?» gingen Fachpersonen diesen neuen Anforderungen auf den Grund. Wir publizieren die Überlegungen von Katja Dannecker, EHB.



Von Katja Dannecker

Die Autorin ist Projektverantwortliche am Zentrum für Berufsentwicklung des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB.

Die berufliche Grundbildung zielt auf die Vermittlung und den Erwerb der berufsspezifischen Qualifikationen, welche die Lernenden dazu befähigen, eine Berufstätigkeit kompetent und sicher auszuüben. So definiert es das Berufsbildungsgesetz (BBG Art 15 Abs 2 Bst a). Kompetenzorientiert prüfen bedeutet zu beurteilen, wie eine Person berufliche Handlungssituationen meistert. Bringt die Kandidatin dafür das notwendige Wissen und Können mit (Wissen und Können umfassend verstanden als fachliche, methodische, soziale und personelle Kompetenz, die in einer konkreten Berufssituation gezeigt werden können)?

Konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis

Kompetenzorientierung basiert auf dem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis: «Lernen ist ein aktiver Prozess und Lernende sind Konstrukteure ihres Wissenserwerbs» (nach Weinert 2012:48). Jeder Lernende ist vom anderen verschieden und setzt neues Wissen in Bezug zu bereits erworbenem. In konkreten beruflichen Handlungssituationen – beispielsweise in der Menüplanung, beim Schweißen eines Zylinders oder bei der Durchführung einer Kopfmassage – soll das vorhandene Wissen und Können situativ korrekt eingesetzt werden. Nicht zufällig wird hierfür in der Berufspädagogik ein Ausdruck verwendet, der Bewegung, also Aktivität signalisiert: Wir sprechen von der situationsadäquaten Mobilisierung von Ressourcen. Lehr- und Lernwege einzelner Personen – und damit auch von Kandidaten in Prüfverfahren – sind damit individuell verschieden.

Das Bemühen um Kompetenzorientierung hat dazu geführt, dass förderorientierte Massnahmen, die der Entwicklung und nicht der Selektion dienen, an Bedeutung gewinnen. Beispiele dafür sind Standortgespräche zwischen Berufsbildnern und Lernenden, Portfolioarbeiten, die Korrektur von Arbeiten durch Lernende selbst und die Selbstreflexion über geleistete Arbeiten. Diese Instrumente haben – mit Ausnahme der Korrektur der Arbeiten durch Lernende – längst Eingang in die Bildungsverordnungen aller Berufe gefunden. Dennoch wird in der Schweiz nach wie vor notengestützt beurteilt und bewertet. Wird Kompetenzorientierung radikal zu Ende gedacht, stellt sie summative, notengestützte Prüfverfahren aber in Frage. Die Idee, eine Selektion zwischen geeigneten und ungeeigneten Kandidaten vorzunehmen und deren Leistung exakt zu klassieren, widerspricht dem Grundsatz der individuellen Konstruktion von Wissen. Das Gleiche gilt für die klassischen Prüfungskriterien, deren Ziel faire, also objektive und nachvollziehbare Prüfungen sind. Gehen wir davon aus, dass nur die Kandidatinnen selber Einblick in ihre Wissens- und Verstehensprozesse haben und darüber Auskunft geben können, so wird es schwierig, dieser Vielfalt mittels transparenter, objektiver Verfahren gerecht zu werden und diese mit einer Note zu bewerten.

Die Idee, eine Selektion zwischen geeigneten und ungeeigneten Kandidaten vorzunehmen und deren Leistung exakt zu klassieren, widerspricht dem Grundsatz der individuellen Konstruktion von Wissen.

Herausforderungen für Prüfungsexperten

Das kompetenzorientierte Prüfen stellt zwei Herausforderungen an die Prüfenden, die im Lernort Betrieb tätig sind. Diese Prüfungsexperten kommen – das ist ihr grosser Vorteil – aus der Praxis. Sie führen ihr Amt freiwillig und an wenigen Tagen pro Jahr aus. Sie prüfen in der Regel Lernende, die sie nicht kennen – möglicherweise in einem Lehrbetrieb, den sie zum Zeitpunkt der Prüfung zum zweiten Mal betreten.

Die erste Anforderung besteht darin, dass die Prüfenden den Beruf, so wie er heute ausgebildet wird, in verschiedenen Facetten

kennen müssen. Obwohl sich Berufe laufend verändern, wird das fachliche Wissen und Können stillschweigend vorausgesetzt. Zudem gewinnen mündliche Prüfungen an Bedeutung – und damit das situativ abzurufende Wissen der Prüfungsexperten. Was die Zeichnerin, der Schreiner oder die Polymechnikerin vor Jahrzehnten noch auf dem Reissbrett oder an der Werkbank gefertigt haben, entsteht heute vielerorts am Computer. Grosse Maler-, Gips- und Bodenlegerbetriebe arbeiten heute mit Materialien, die nicht zwingend jeder Prüfungsexpertin vertraut sind. Diese Lücken zu erkennen, ist nicht unbedingt gewohnt und kann am Berufsstolz kratzen. Die Diskussion und Evaluation konkreter Handlungen stellt damit erhöhte Anforderungen an die fachliche Expertise und die Selbstkompetenz der Prüfenden.

Die zweite, besser akzeptierte Herausforderung besteht darin, dass nicht nur fachliche, sondern auch methodische und soziale Kompetenzen überprüft werden sollen. So bestehen im gewerblich-industriellen Bereich, den ich am besten kenne, seitens der Prüfenden klare Erwartungen an das Verhalten und die Arbeitsweise der Lernenden, auch wenn diese in Prüfungssituationen selten thematisiert werden. Diese mittels Kriterien zu erfassen, ist ungewohnt und führt in der Regel zu Grundsatzdiskussionen – etwa, wenn darüber verhandelt wird, ob «Disziplin» und «Verhalten gegenüber dem ÜK-Instruktor» sinnvolle und messbare Kategorien zur Feststellung von Methoden- und Sozialkompetenzen sind.

Herausforderungen für Lehrbetriebe

Welche besonderen Anforderungen stellen kompetenzorientierte Prüfungen an die Lehrbetriebe? Ich höre oft, dass Berufsbildner die Lernenden speziell auf das Qualifikationsverfahren vorbereiten müssen, damit sie es bestehen. Wenn Prüfungen tatsächlich kompetenzorientiert ausgestaltet sind, betrachte ich das als einen gewünschten Effekt: Die Lernenden werden auf die Bewältigung konkreter beruflicher Handlungssituationen vorbereitet. Berufliche Handlungssituationen gewinnen so für die Lernenden und die Berufsbildner an Bedeutung.

Eine spezielle Aufgabe haben Berufsbildner und Prüfungsexperten bei der Beurteilung von individuellen praktischen Arbeiten, wie sie in einem Viertel aller beruflichen Grundbildungen auszuführen sind. Dabei stellen Lernende während Tagen oder Monaten ein Produkt oder eine Dienstleistung für den Lehrbetrieb her – eine Fitnessstunde, einen Elektromotor, eine Nackenstütze für die Sauna, ein Konzept für die Innenausstattung eines Lofts oder industriell gefertigte Schoggiosterhasen. Die Berufsbildnerin setzt eine Note, die vom Prüfungsexperten plausibilisiert wird – wobei der Prüfungsexperte nicht während dem ganzen Herstellungsprozess anwesend ist. In der Einführungsphase stellt dieses Modell hohe Anforderungen an die Beteiligten, da Beurteilungen sichtbar gemacht und ausgehandelt werden müssen.

Fazit

Die Anbindung von summativen Prüfungen an konkrete Handlungssituationen ist nicht neu – im Gegenteil, wenn wir an die Gesellenprüfungen der Zünfte zurückdenken, so handelt es sich hierbei um eine jahrhundertealte Tradition. In der Vergangenheit genügten sie den Anforderungen der Chancengerechtigkeit und Transparenz aber kaum. Das ist heute anders. Die Diskussion über Kriterien, mit denen Leistungen umfassend beurteilt werden, hat durch die Schaffung neuer Bildungspläne enorm an Schub gewonnen. Die revidierten Verordnungen bieten den Anlass und die Auflage seitens des Bundes, für jeden Beruf zu diskutieren, wie Leistungen beurteilt und erfasst werden sollen. Die Innovation besteht damit in praktischen Prüfungen nicht darin, dass Haltungen und Arbeitsweisen bewertet werden, sondern dass ausgehandelt wird, wie diese Bewertungen vonstatten gehen sollen. Mündliche und schriftliche Qualifikationsverfahren wiederum werden stärker an die Anforderungen der Praxis ausgerichtet. Lerndokumentationen sind in praktische Prüfungen grundsätzlich als Hilfsmittel zugelassen und Lernende werden aufgefordert, ihre Reflexionen zu Arbeitsprozessen und Arbeitsverhalten darzulegen. Rufen wir uns die vier klassischen Anforderungen an kompetenzorientierten Prüfungen nach Felix Winter in Erinnerung – d.h. Orientierung an authentischen Handlungssituationen, kriteriengestützte Beurteilungen, transparente Leistungsanforderungen und den Fördergedanken in Erinnerung – so ist festzustellen, dass diese stark an Dynamik gewonnen haben und die Qualifikationsverfahren stärker an die Anforderungen der Arbeitswelt angebunden werden.

Quellen:
Gonon, Philipp; Wettstein, Emil (2009): Berufsbildung in der Schweiz. hep Verlag: Zürich.
Harlen, Wynn (1994): Enhancing Quality in Assessment. London: Chapman, zit. nach Mietzel 2007: 458.
Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Lehrbuch: Göttingen, Wien und Basel.
Schlitzer, Monika (2012): Das Psychologie Buch. Dorling Kinderley Verlag: München.
Wiggins, Grant (1993): Assessment. Authenticity, Context, and Validity. Phi Delta Kappan 75, 200 – 208, 210 – 214 ; zit. nach Mietzel 2007: 336.
Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Warum das Schweizer Bildungssystem keine Chancengerechtigkeit herstellt

Nicht Begabung und Leistung entscheiden über den Zugang zur akademischen Bildung, sondern in erster Linie die soziale Herkunft. Darum scheitern intellektuell begabte Arbeiterkinder oft mit ihrem Traum vom Studium. Die Frage, warum das Schweizer Bildungssystem bis heute keine Chancengerechtigkeit herstellt, bewegt Margrit Stamm, Direktorin des Forschungsinstituts Swiss Education, schon seit langem. Jetzt hat sie darüber das lesenswerte [Dossier](#) [12] «Arbeiterkinder an die Hochschulen! Hintergründe ihrer Aufstiegsangst» zusammengestellt.

Immigranten unterschätzen den Wert der Berufsbildung

Ausländerinnen und Ausländer bevorzugen signifikant häufiger eine gymnasiale Ausbildung als Schweizer. Umgekehrt wählen leistungsstarke Jugendliche umso eher eine Lehre, je länger sie in der Schweiz leben. Dies zeigt die [Studie](#) [13] «Measuring the Social Status of Education Programmes» der KOF Konjunkturforschungsstelle der ETH Zürich unter Leitung von Ursula Renold. Das Ergebnis zeige, dass es wesentlich sei, Zugewanderte früh über das Bildungssystem zu informieren und sie in das Schweizer Bildungssystem zu integrieren.

Quell-URL: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/12016/pdf>

Links

- [1] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/12016>
- [2] <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/themen/berufsbildung/berufsbildungsfonds/evaluation-berufsbildungsfonds.html>
- [3] <http://www.sgab-srfp.ch/de/TagungNovember16>
- [4] <mailto:beatrice.schweighauser@sgab-srfp.ch?subject=SGAB-Tagung%20Berufsbildung%20f%C3%BCr%20Erwachsene>
- [5] <http://www.hep-verlag.ch/berufsabschluss-erwachsene>
- [6] <http://www.avenir-suisse.ch/57337/>
- [7] <https://genderstudies.unibas.ch/forschung/forschungsprojekte/geschlechter-ungleichheiten-in-ausbildungs-und-berufsverlaeufen/>
- [8] <http://blog.careum.ch/pbl-congress-07/>
- [9] <http://www.pbl2016.ch/de/deutsch/>
- [10] <http://www.skkab.ch>
- [11] https://www.alexandria.unisg.ch/view/pub_creators_name/Tatavitto=3AMartina=3A=3A.html
- [12] <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers.html>
- [13] <http://dievolkswirtschaft.ch/de/2016/05/renold-06-2016/>