

Was Berufsfachschullehrpersonen glaubwürdig macht

Lehrpersonen an Berufsfachschulen sind in den Augen der Lernenden erfreulich glaubwürdig. Ihre Glaubwürdigkeit kommt dabei gleichermassen durch fachliche und menschliche Aspekte zustande. Zudem können glaubwürdige ABU-Lehrpersonen viel zur positiven Wahrnehmung ihres Faches beitragen. Dies sind drei Ergebnisse einer Dissertation an der Universität Zürich. Sie kommt zum Schluss, dass in der pädagogischen Ausbildung vermehrt pädagogisches Wissen vermittelt werden sollte – und weniger Unterrichtsrezepte.



Von Martin Berger-Madjdour

Dr. Martin Berger-Madjdour ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Berufswahlkunde und Berufsbildung. Zudem arbeitet er als ABU-Lehrer am Berufsbildungszentrum IDM Thun.

In der prominenten Studie «Visible Learning» beschreibt John Hattie (2014) die Glaubwürdigkeit der Lehrperson als viertgrösste Einflussgrösse auf das Lernen (von insgesamt 150); bei den lehrpersonenbezogenen Einflussgrössen nimmt sie gar den ersten Platz ein. Daraus kann man schliessen, dass es beim Lehren vor allem anderen darauf ankommt, dass Lernende ihre Lehrperson in ihrem Tun als glaubwürdig wahrnehmen. Aber wann wird eine Lehrperson als glaubwürdig wahrgenommen und wie beeinflusst die Glaubwürdigkeit der Lehrperson das Verhältnis der Lernenden zum Unterrichtsfach? Diese Fragen wurden in der Studie *Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson – die Sicht der Lernenden* im Kontext des schulischen Unterrichts der beruflichen Grundbildung untersucht. Dabei wurden auch Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der beiden Unterrichtsfächer *allgemeinbildender Unterricht (ABU)* und *berufskundlicher Unterricht (BKU)* analysiert.

Sowohl Autorität als auch Glaubwürdigkeit müssen einer Lehrperson zugeschrieben werden, was dazu führt, dass es die Lernenden sind, die diese letztendlich definieren.

Einsichtig, vertrauenswürdig und wohlwollend

Forschungsarbeiten geben hinsichtlich der Frage, was Glaubwürdigkeit eigentlich ist, wenig Aufschluss, da sie kaum je eine exakte Begriffserklärung vornehmen und stattdessen gleich zur Operationalisierung schreiten. Grundsätzlich zeigt sich, dass Glaubwürdigkeit eng mit den Begriffen *Vertrauen* und *Autorität* verbunden ist und damit als zentrales soziales Phänomen betrachtet werden kann. Sowohl Autorität als auch Glaubwürdigkeit müssen einer Lehrperson zugeschrieben werden, was dazu führt, dass es die Lernenden sind, die diese letztendlich definieren. Doch aufgrund welcher Eigenschaften der Lehrperson tun sie dies?

Nach Aristoteles, der in seiner Rhetorik die Glaubwürdigkeit der Person als erster systematisch diskutiert und sowohl die theoretische Diskussion als auch die empirische Forschung bis heute beeinflusst, bedingt Glaubwürdigkeit die Zuschreibung von drei Eigenschaften: Einsicht, Vertrauenswürdigkeit und Wohlwollen. Eine Lehrperson muss also *erstens* hinsichtlich des Unterrichtsstoffs und hinsichtlich dessen Vermittlung (Didaktik) als kompetent wahrgenommen werden. *Zweitens* muss sie als vertrauenswürdig und *drittens* als wohlwollend gegenüber den Lernenden gelten. Die beiden letzteren Zuschreibungen zeigen, dass Glaubwürdigkeit nebst einer fachlichen Komponente moralisch konnotierte Komponenten enthält.

Fachlich topp, menschlich flopp? Oder umgekehrt? Von wegen!

Dass Lernende ihre Lehrpersonen einerseits bezüglich ihrer fachlichen Eigenschaften (Einsicht) und andererseits bezüglich ihrer moralisch konnotierten Eigenschaften (Vertrauenswürdigkeit und Wohlwollen) beurteilen, ist intuitiv nachvollziehbar und wird durch

eine Vielzahl von Studien empirisch gestützt. Es ist folglich anzunehmen, dass auch Lernende in der Berufsfachschule die Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen demensprechend differenziert beurteilen.

Die Resultate einer konfirmatorischen Faktoranalyse zeigen bei 629 befragten Berufslernenden jedoch ein anderes Bild. Sowohl bei ABU-Lehrpersonen als auch bei BKU-Lehrpersonen manifestiert sich in der untersuchten Stichprobe keine Wahrnehmungsunterscheidung zwischen fachlich und moralisch konnotierten Eigenschaften. Berufsfachschullehrpersonen scheinen demnach grundsätzlich undifferenziert, also *in globo* wahrgenommen zu werden. Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass es für Lernende schlicht nicht relevant zu sein scheint, ihre Lehrpersonen, die sie durchschnittlich nur einmal pro Woche sehen, allzu differenziert einzuschätzen – zumindest wenn das Lehrperson-Lernende-Verhältnis einigermassen positiv und stabil ist.

Sowohl bei ABU-Lehrpersonen als auch bei BKU-Lehrpersonen manifestiert sich in der untersuchten Stichprobe keine Wahrnehmungsunterscheidung zwischen fachlich und moralisch konnotierten Eigenschaften.

Kein Imagetransfer vom Fach auf die Lehrperson ...

In der Studie wurde auch der Zusammenhang zwischen Glaubwürdigkeitszuschreibung und dem Unterrichtsfach untersucht. Für eine solche Analyse eignet sich das Feld des schulischen Unterrichts der beruflichen Grundbildung gut. Schliesslich stehen sich gerade hier zwei Unterrichtsfächer gegenüber, die sich sowohl hinsichtlich ihrer *inhaltlichen Nähe* zum (mehr oder weniger) gewählten Beruf als auch hinsichtlich ihrer *formalen Relevanz* für das Qualifikationsverfahren stark unterscheiden (der ABU ist weniger relevant für den Abschluss eines EFZ). Studien, die in Berufsfachschulen einen Fächereffekt auf das Lehrpersonenrating untersuchen, liegen meines Wissens keine vor. Studien im universitären Kontext ergaben letztlich keinen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Lehrpersonenrating und dem Unterrichtsfach. Die Resultate der hier gemachten Studie unterstützen diese Sichtweise. Die beiden Glaubwürdigkeitsmittelwerte unterscheiden sich zwar gering und statistisch signifikant. Ein Effekt des Unterrichtsfachs auf die Beurteilung der Lehrperson zeigt sich dabei jedoch nicht (Cohens d : 0.07). Erfreulich sind die ausgesprochen hohen Werte, die auf eine intakte Glaubwürdigkeit der Berufsfachschullehrpersonen hinweisen (Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf der einer 7-stufigen Skala: ABU 6.02 (SD 1.02), BKU 6.09 (SD 0.77)).

... aber von der Lehrperson auf das Fach

Während bei Lernenden die Wahrnehmung des Unterrichtsfachs keinen Effekt auf die Wahrnehmung der (Glaubwürdigkeit der) Lehrperson zu haben scheint, wird oft von einem Effekt in anderer Richtung ausgegangen. Dieser wird auch als Imagetransfermechanismus bezeichnet (Kopperschmidt, 2007), der dazu führt, dass glaubwürdige Lehrpersonen es vermögen, die Sichtweise der Lernenden auf ein Fach zu verändern. Lehrpersonen *unterrichten* ein Fach nicht bloss, sondern *repräsentieren* es. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass Lernende beginnen, sich über die Lehrperson mit dem Fach zu identifizieren. So beeinflussen die Lehrpersonen nicht selten ganze Bildungsbiographien von Lernenden: Wer kennt keine Fälle, in denen eine Lehrperson massgebend für die spätere Ausbildungswahl eines jungen Menschen war?

In der Studie konnte belegt werden, dass die Glaubwürdigkeit der Lehrperson einen positiven Effekt auf die *Relevanzeinschätzung* hinsichtlich des Fachs einerseits und auf die *Freude am Fach* andererseits ausübt. Beides sind wesentliche Komponenten einer beruflichen Identität, was als empirischen Nachweis eines Imagetransfermechanismus interpretiert werden kann. Interessant ist hierbei das Resultat, dass sich im ABU – also dem Fach mit kleinerer Abschlussrelevanz – ein signifikant grösserer Imagetransfermechanismus manifestiert als im BKU. Verallgemeinernd kann dieses Resultat so gedeutet werden, dass Lehrpersonen vor allem in formal weniger relevanten Unterrichtsfächern (Nebenfächern) die Einstellung und somit unter anderem die Leistungsintention der Lernenden beeinflussen können (und müssen).

Glaubwürdig bleiben in der Banalität des alltäglichen Scheiterns

Wie können Lehrpersonen ihre Glaubwürdigkeit beeinflussen? In einem prominenten Experiment, das später als *Dr.-Fox-Experiment* bekannt wurde (Naftulin, Ware Jr, Donnelly, 1973), liess man einen gewissen Dr. Fox, den man als führende Fachperson auf dem Gebiet der Spieltheorie einführte, vor einer Gruppe von Fachpersonen ein Referat zum Thema *Spieltheorie in der Ausbildung von Ärzten* halten. Die Fachpersonen wurden daraufhin zur Qualität des Referats befragt. Dabei wurde das Referat ausnahmslos als sehr interessant und lehrreich bewertet. Was die Fachpersonen nicht wussten, war, dass es sich bei Dr. Fox *nur* um einen Schauspieler handelte, der über kein eigentliches Wissen zum Thema verfügte, sich beim Referat einzig auf ein paar auswendig gelernte Begriffe bezog und dabei möglichst überzeugend wirken sollte ... und somit nur aufgrund seiner Rhetorik als glaubwürdig wahrgenommen wurde.

So eindrücklich die Ergebnisse des Experiments ausfallen, so fragwürdig erscheinen dessen Bedeutung für das Phänomen der Glaubwürdigkeit der Lehrperson. Schliesslich kann diese im Kontext eines langfristigen wiederkehrenden Unterrichts durch die Nähe

und die Komplexität der Interaktion nur beschränkt artifiziell durch kommunikationspsychologische Techniken beeinflusst werden. In der *Banalität des alltäglichen Scheiterns* kommt früher oder später der unverstellte Mensch mit seinen (beschränkten) Fähigkeiten und Tugenden zum Vorschein. Kopperschmidt verweist hierzu auf Hegel und sagt: «Für den Kammerdiener gibt es keinen Herrn, will sagen: unter den Bedingungen alltäglicher Schulpraxis kann kein Starkult gedeihen» (2007, S. 155). Es stellt sich demnach hinsichtlich der Glaubwürdigkeit in der Lehrpersonenrolle vielmehr ein *Kammerdiener-Effekt* als ein *Dr. Fox-Effekt* ein.

Obwohl die Klassenführung oft als schwierige Aufgabe für Lehrpersonen bezeichnet wird, spielt das diesbezügliche Wissen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen grundsätzlich aber eine erstaunlich geringe Rolle.

Implikationen für die Aus- und Weiterbildung

Die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson wird also aufgrund ihrer täglichen Performanz vor der Klasse an- oder aberkannt. Innerhalb dieser Performanz scheint die sogenannte *Klassenführung*, – die Herbeiführung von Kooperation, aktiver Mitarbeit, Ordnung und guter Beziehung –, für die Zuschreibung von Glaubwürdigkeit zentral zu sein. Obwohl die Klassenführung oft als schwierige Aufgabe für Lehrpersonen bezeichnet wird, spielt das diesbezügliche Wissen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen grundsätzlich aber eine erstaunlich geringe Rolle.

Die Souveränität einer Lehrperson in problematischen und unvorhersehbaren Interaktionen basiert jedoch nicht nur auf einem adäquaten Führungswissen, sondern gründet tiefer auf einer stabilen pädagogischen Identität. Die Lehrperson wird schliesslich erst dann als glaubwürdig wahrgenommen, wenn die Lernenden einerseits hinsichtlich des Fachs und andererseits auch der Art und Weise, wie dieses Fach vermittelt werden soll, eine klare und stabile Haltung bei der Lehrperson wahrnehmen können. Dies bedingt, dass die Lehrperson grundsätzlich weiss, «wo sie steht», und erfordert – nebst Erfahrung – ein bestimmtes Mass an pädagogischem Orientierungswissen, wobei gerade Theorien und Konzepte der allgemeinen Pädagogik von Bedeutung sind, weil diese erst «eine Sprache zur Beschreibung von Orientierungsprozessen ermöglichen» (Reichenbach, 2013, S. 54).

Zusammenfassend unterstützen die Erkenntnisse der Studie die verbreitete Forderung, dass in der Aus- und Weiterbildung *erstens* relevantes Wissen hinsichtlich der Interaktion mit Lernenden (insbesondere bezüglich der Klassenführung) und *zweitens* Orientierungswissen als Basis einer stabilen pädagogischen Identität verstärkt erarbeitet werden sollten. Beides wird durch eine allzu starke Gewichtung der Vermittlung von fachdidaktischem Verfügungswissen (Unterrichtsrezepte) tendenziell verdrängt.

¹ Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wurde in über 50 quantitativ-empirischen Studien untersucht, wobei sich diese vor allem auf die Befragung von Studierenden der Kommunikationspsychologie beschränken.

² Quantitative elektronische Befragung von 41 Klassen aller Lehrjahre am Berufsbildungszentrum IDM Thun im Herbstsemester 2015 (Gelegenheitsstichprobe).

³ Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson wurde mit dem verbreiteten dreidimensionalen Messmodell von McCroskey & Teven (1999) gemessen, in dem die drei Glaubwürdigkeitsdimensionen (Einsicht, Vertrauenswürdigkeit und Wohlwollen) mit je sechs Items erfragt wurden.

⁴ Die Wirkung der Glaubwürdigkeit der Lehrperson auf die unterrichtsbezogenen Überzeugungen wurde über ein eigenes Strukturgleichungsmodell, basierend auf der erweiterten Theorie geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 2011), untersucht.

Quellen

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York: Taylor & Francis.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Hohengehren: Schneider.

Kopperschmidt, J. (2007). Über den Nutzen der Rhetorik für die Pädagogik. Anmerkungen zu einem nüchternen Befund. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik – Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 145–160). Würzburg: Königshausen & Neumann.

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communications Monographs*, 66(1), 90–103.

Naftulin, D. H., Ware Jr, J. E., & Donnelly, F. A. (1973). The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Academic Medicine*, 48(7), 630–5.

Reichenbach, R. (2013). *Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution*. Seelze: Klett Kallmeyer.

Wie man mit den Flausen der Lernenden umgeht

Viele Lehrpersonen an Berufsfachschulen beklagen sich darüber, dass sich ihre Lernenden unangepasst verhalten oder den Unterricht stören. Der Umgang mit solchen Flausen gehört aber zu ihrem Berufsauftrag, sagen Esther Lauper und Michael De Boni. In ihrem neusten Buch «Ausgeflaut? – Jugendliche führen» zeigen die beiden Lehrerbildner, warum schwierige Situationen entstehen und wie man mit ihnen umgehen kann. Dazu gehört zum Beispiel eine gute Balance zwischen dem Beziehungs- und dem Ordnungsprinzip.

Interview: Daniel Fleischmann

Auf dem Umschlag Ihres Buches ist ein Klassenzimmer zu sehen, an dessen Tischen Hunde sitzen. Sind Lernende Wesen, die bellen und beißen?

Esther Lauper (lacht) Ich habe mich selber über die Bildidee unseres Projektleiters gewundert. Aber als wir die Hunde ins Klassenzimmer setzten und fotografierten, entdeckte ich Ähnlichkeiten mit einer richtigen Klasse: Da sitzen welche, die total aufpassen, andere schlafen, dritte schauen zum Fenster hinaus. Diese Gruppe muss man managen. Man muss dafür sorgen, dass sie aufmerksam ist. Zudem sieht sie nur vordergründig einheitlich aus. Wenn man genau hinschaut, sehen wir lauter Individuen.



*Esther Lauper und Michael de Boni.**

Niemand, der bellt und beisst?

Michael De Boni Nein, diesen Aspekt will das Bild nicht ansprechen. Auch nicht die Idee, dass man Lernende wie Hunde dressieren müsste.

Aber der Titel «Ausgeflaut» weist darauf hin, dass da Lernende sitzen, die nerven können.

De Boni Das ist schon richtig. Der Titel knüpft an das Buch «Nur Flausen im Kopf – Jugendliche verstehen» an, in dem wir – unter anderem auf der Basis der Erkenntnisse der Neurowissenschaften – die Stürme beschreiben, die Jugendliche in ihrer Adoleszenz durchlaufen. Unser neues Buch versucht zu zeigen, wie sich diese Flausen im Unterricht bemerkbar machen und wie Lehrpersonen konstruktiv und kreativ damit umgehen können. Bei diesem Vorgehen können die Anpassungsleistungen der Jugendlichen

unterstützt und die Erwachsenenkompetenzen gefördert werden.

Lauper Viele Lehrpersonen glauben, Lernende mit 16 sollten wissen, was sich gehört. Aber das ist nicht so. Die Hirnentwicklung ist erst im Alter von 25 abgeschlossen. Wenn Jugendliche in die Berufsbildung einsteigen, liegen noch enorme Veränderungen vor ihnen. Sie bringen aus der Pubertät Verhaltensweisen mit, die sie langsam ablegen müssen. Das braucht Zeit und Anregung. Wir versuchen, Verständnis dafür zu wecken und mit einem Augenzwinkern zu zeigen, wie Anpassungsleistungen eingefordert werden können. Das klappt nicht immer auf Anhieb. Wenn Gruppenarbeiten zum sozialen Faulenzen mutieren, Hausarbeiten nicht gemacht werden, bei Prüfungen abgeschrieben wird oder der Lehrperson reingeredet wird, dann sind dies Verhaltensmuster, die nach und nach abgelegt und durch passendere ersetzt werden sollten. Mit diesen Herausforderungen müssen sich Lehrpersonen auseinandersetzen, in den Berufsfachschulen, aber auch an Gymnasien und sogar an Fachhochschulen. Lehrende haben nicht nur einen Stoff-Vermittlungsauftrag, sondern auch eine Erziehungsaufgabe.

Lehrende haben nicht nur einen Stoff-Vermittlungsauftrag, sondern auch eine Erziehungsaufgabe.

Das klingt fast versöhnlich. Aber etliche Kapitel in Ihrem Buch behandeln Störungen, Konflikte, Interventionen.

De Boni Der Hunger nach solchen Themen ist sehr gross. In unserer Tätigkeit in der Lehrerbildung sind wir ständig mit Fragen konfrontiert wie: Wie motiviere ich lustlose, unmotivierte Lernende? Wie baue ich eine Vertrauensbasis auf und führe die Lernenden in die Kooperation? Wie vermeide oder löse ich Konflikte auf möglichst positive Weise? Wie gehe ich mit schwierigen Situationen um? Welche Erziehungsarbeit muss ich bei jungen Erwachsenen noch leisten? Wie verhalte ich mich beratend, wenn ein Lernender mit einem persönlichen Problem zu mir kommt? Unser Buch möchte einen Beitrag leisten, damit solche Situationen in fördernde

Lerngeschichten münden. Wir zeigen, wie man Jugendliche führen kann – ohne autoritär zu werden.

Lauper Auch Lernende beklagen sich über Unterrichtsstörungen. An einer Tagung gaben Jugendliche einstimmig zu Protokoll, der meiste Stress komme durch ständige Unterbrechungen zustande – und nicht etwa durch Leistungsdruck, Prüfungen oder Angst vor bestimmten Personen. Wir zeigen, wie Störungen zustande kommen und wie Lehrpersonen damit umgehen können. Eine Idee ist etwa, Gruppenarbeiten erst dann anzusetzen, wenn Partnerarbeiten gut funktionieren. Ebenso ist die Rhythmisierung des Unterrichts mit angeordneten Unruhephasen der sozialen Interaktion und Bewegung im Wechsel mit stillem Arbeiten sehr wirksam. Auch Rituale tragen zur Störungsminimierung bei. Eine meiner Studentengruppen hat mit Berufslernenden im Rahmen eines kleinen Projekts die Vereinbarung getroffen, dass sie für ihre Hausaufgaben weniger Zeit einsetzen sollten, diese aber ohne Unterbrechung erledigen. Das Ergebnis war verblüffend: Die Leistungen der Jugendlichen verbesserten sich sprunghaft.

Ist Unterrichten schwieriger geworden als vor 30 Jahren?

Lauper Nein. Aber die Herausforderungen verändern sich. In den 80er-Jahren waren die Jugendlichen rebellischer; sie stellten die Lehrpersonen oft in Frage. Heutige Lernende tun das kaum mehr. Dafür können sie sich nicht mehr so gut konzentrieren und haben eine geringere Impulskontrolle. Jede Generation bringt neue Herausforderungen und neue Potenziale mit.

De Boni Zudem haben auch wir Lehrpersonen uns mit unseren Werten und unserem Rollenverständnis verändert. Die Neurowissenschaften haben uns gelehrt, dass die Hirnentwicklung mit all den steuernden und kontrollierenden Mechanismen bis weit ins junge Erwachsenenalter hinein dauert. Das verändert unseren Blick auf das, was wir in unserem Buch «Flausen» nennen. Wir können als Lehrpersonen gelassener mit Situationen umgehen, in denen sich unsere jungen Erwachsenen manchmal noch wie «Kindsköpfe» benehmen, wie das einmal ein Kursteilnehmer formuliert hat. Zugleich verpflichtet es uns, eine gut strukturierte Umgebung mit entsprechenden Grenzen und Orientierung zu schaffen, damit die Jugendlichen Erwachsenenkompetenzen entwickeln können. Hier verzahnen sich fachdidaktische Vorbereitung und Erziehungsauftrag.

An einer Tagung gaben Jugendliche einstimmig zu Protokoll, der meiste Stress komme durch ständige Unterbrechungen zustande.

In Ihrem Buch beschreiben Sie zwei Prinzipien des Unterrichts: Das Ordnungs- und das Beziehungsprinzip. Welcher Gedanke steckt in diesen Begriffen?

Lauper Ich habe in meiner Tätigkeit in der Lehrerbildung ein Modell entwickelt, das auf vier Säulen oder menschlichen Strebungen basiert: der Sehnsucht nach Ordnung, nach Liebe, nach Erkenntnis und nach Autonomie. Ich glaube, dass die menschliche Seele der Menschen nach diesen Prinzipien sucht. In unserer Bildungsarbeit und im Buch haben wir dieses OLEA-Modell auf die beiden Begriffe Ordnung und Beziehung reduziert. So kann man erst mal sagen, dass Lehrpersonen nach dem Beziehungsprinzip oder nach dem Ordnungsprinzip handeln. Sie können in gleichen Situationen eher für Ordnung sorgen und an Regeln erinnern oder über das Gespräch die Beziehung pflegen. Sinnvoll aber wäre, dass eine Lehrperson die Balance zwischen den beiden Prinzipien sucht. Zu viel oder zu wenig Beziehung schadet ebenso wie zu viel oder zu wenig Führung.

Können Sie eine Situation dafür schildern?

Lauper Ein Jugendlicher kommt mehrfach zu spät. In der Ordnungsorientierung weist man auf den Regelverstoss hin und droht für den Wiederholungsfall mit Sanktionen. Wer ausschliesslich so vorgeht, schafft ein repressives Klima oder Angst sowie Dienst nach Vorschrift. Als Folge geht die Leistung zurück. In der Beziehungsorientierung sucht die Lehrperson im persönlichen Gespräch nach gemeinsamen Lösungen und hofft, damit Wohlverhalten zu erzeugen. Zu einseitig angewendet, kann dieses Vorgehen zu emotionalen Verstrickungen führen; Sanktionen erfolgen dann über den Entzug von Zuwendung, vielleicht sogar über Schuldzuweisungen – «Sie sind schon wieder zu spät, jetzt bin ich traurig». Dieses inkonsequente Handeln führt zu vermehrten Konflikten und fördert sogar den sozialen Ausschluss.

De Boni Das Ordnungs- und Beziehungsprinzip ist ein einfaches und hilfreiches Instrument, das sich in der Lehrerbildung bewährt hat. Es hilft Lehrpersonen, lenkend auf Unterrichtsprozesse einzuwirken und ihr eigenes Verhalten besser zu analysieren. In unserem Buch finden sich viele Modelle, Instrumente oder Tabellen, die sich als Handlungsvorschläge verstehen, die von den Lehrpersonen unmittelbar umgesetzt werden können. Wir glauben an die Wirkung der vielen kleinen Schritte hin zur Professionalisierung. Wenn beispielsweise in einer Klasse die Aufgabendisziplin massiv zusammenbricht, kann sich eine Lehrperson auf den Standpunkt stellen, dass die Lernenden erwachsen genug sind und keine Führung nötig haben. Das führt vermutlich zu weiteren Regelverstössen. Sie kann aber auch Ordnung gebend die Kontrolle der Aufgaben ankündigen und notenwirksame Sanktionen androhen. Oder sie setzt sich hin und versucht gemeinsam mit der Klasse, das Problem zu bewältigen. Vielleicht mündet das Gespräch in einen Aushandlungsprozess, der kontrollierte Ausnahmen wie «Joker» zulässt und so die Selbstbestimmung und die Selbstverantwortung der Lernenden fördert.

Lauper Erstaunlich ist, dass am meisten Konflikte in Systemen entstehen, in denen der Beziehungsaspekt zu stark gelebt wird.

Kurzabsenzen, Fluktuationen, Krankentage – solche Phänomene sind häufiger in allzu beziehungsorientierten Führungskulturen. Letztlich sollten die beiden Prinzipien Beziehungs- und Führungs-Orientierung im Verlauf der Berufslehre durch die zwei weiteren Prinzipien abgelöst werden, die ich genannt habe: Erkenntnissuche – und damit Selbststeuerung über den Weg der Reflexion und Einsicht – und die Entwicklung von Autonomie und Verantwortungsübernahme. Lernende sollten dann mehr und mehr interessegeleitet und selbstbestimmt lernen.

Lehrpersonen können in gleichen Situationen eher für Ordnung sorgen und an Regeln erinnern oder über das Gespräch die Beziehung pflegen.

Welches sind die häufigsten Irrtümer, denen junge Lehrpersonen unterliegen?

Lauper Ich möchte statt von Irrtümern eher von Überraschungen sprechen, die sie erleben. Viele junge Lehrpersonen sind besetzt vom Stoff, den sie vermitteln, und haben noch nicht die Ressourcen wahrzunehmen, was sonst alles noch im Schulzimmer läuft. Sie sind dann von der Dynamik überrascht, die sich entwickeln kann. Viele Studenten müssen sich auch mit der Vorstellung abfinden, dass sie einen pädagogischen Auftrag haben und staunen darüber, wie unreif Jugendliche zumindest am Anfang der Ausbildung sein können. Manche Studenten haben vor Beginn des Studiums noch nie richtig Einblick in ein Unterrichtsgeschehen genommen. Ich wünsche mir, es würden vor oder während der Ausbildung mehr Klassenbesuche gemacht. Als ich in die Ausbildung begann, war sogar ein Gewerbe- und Industriepraktikum vorgeschrieben. Wir erlebten während vier Wochen, wie es sich anfühlt, Lehrling zu sein.

Buchbestellungen im hep verlag sind für SGAB-Mitglieder 15% günstiger. Bestellungen an beatrice.schweighauser@sgab-srfp.ch [2]

* **Esther Lauper** ist seit über 30 Jahren in der Lehrerbildung auf Sek.II-Stufe tätig und hat selber 25 Jahre lang an Berufsfachschulen unterrichtet. Sie ist derzeit Dozentin im Team Erziehungswissenschaften an der PHZH Sek II. Daneben arbeitet sie als Organisationsentwicklerin und Supervisorin BSO. Seit 2000 führt sie das von ihr gegründete Institut für Neues Lernen GmbH in Wallisellen.

Michael De Boni war bis vor kurzem Dozent für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ABU-Lehrer. Zu seinen Themenschwerpunkten gehören Konfliktmanagement, Adoleszenz und neurobiologische Aspekte des Lehrens und Lernens.

Mythos Schulentwicklung

Lehrpersonen sind selten in die Entwicklung von Konzepten der schulinternen Lehrerweiterbildung oder der Schulentwicklung eingebunden. Sie glauben auch nicht, dass entsprechende Aktivitäten einen Einfluss auf ihre berufliche Situation haben könnten. Dieses Ergebnis einer Untersuchung an sechs Zürcher Berufsfachschulen steht in einem diametralen Widerspruch zur Rhetorik der Bildungspolitik. Zu fordern sind eine bessere Ausbildung der Lehrpersonen im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung und die Einrichtung einer neutralen Beratungsstelle.



Von Dr. Silke Fischer

Dr. Silke Fischer ist Dozentin für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Spätestens seit dem Bekanntwerden der eher mässigen Leistungen von Schweizer Lernenden in internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA, *Programme for International Student Assessment*) ist das Thema Qualität von Schule und Lehrkräften im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung. Ergebnis dieser und anderer Entwicklungen ist, dass die Leistungen des Bildungssystems auf den Prüfstand gestellt und umfangreiche Reformvorhaben auf Systemebene initiiert wurden – so die Reduzierung der jahrzehntealten, staatlichen Inputsteuerung zugunsten einer Outputsteuerung. Die Schulen sollten sich selbständig in «*problemlösende*» Organisationseinheiten transformieren, z.B. im Rahmen ihrer schulinternen Lehrerweiterbildung. Berufliche Schulen sind aufgrund ihrer Nähe zur Wirtschaft besonders von dieser Forderung betroffen.

Allerdings offenbarte sich mit diesem «Paradigmenwechsel» auch eine Schwäche unseres Bildungssystems: Es wird nicht evaluiert, wie gut die Schulen diese Ziele auch wirklich erreichen. Die vorliegende Arbeit leistet einen ersten explorativen Beitrag dazu. Sie eruiert, inwieweit die schulinterne Lehrerweiterbildung an sechs Zürcher Berufsfachschulen zur Erreichung der Ziele der Schulentwicklung beiträgt.

Zur Untersuchung wurde eine Methodentriangulation aus quantitativer Befragung und qualitativen Experteninterviews gewählt. Lehrpersonen sind für die erfolgreiche Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung eigenverantwortlich; deshalb wurde ihre Sichtweise in einer möglichst grossen Stichprobe erfasst. Zugleich ist die pädagogische Steuerung durch die Schulleitungen ein Schlüsselfaktor für die Qualität einer Schulorganisation; sie wurde über eine qualitative Befragung erschlossen. Als Analyseregion wurde der Kanton Zürich gewählt, da die Autorin hier als Berufsfachschullehrperson tätig war und Kontakte zu einigen Schulen bestanden.

Sechs Berufsfachschulen erklärten sich zur Teilnahme bereit. Es wurden 241 Lehrpersonen (Rücklaufquote 49,82%) befragt und neun Experten für Schulentwicklung und schulinterne Lehrerweiterbildung interviewt. Damit kann weder von einer Zufalls- noch von einer Quotenstichprobe gesprochen werden; die Stichprobe ist weder für alle Berufsfachschulen im Kanton Zürich noch für die Gesamtheit der Lehrkräfte von Berufsfachschulen repräsentativ.

Mangelnde konzeptionelle Einbindung

Die Grundfrage, ob die schulinterne Lehrerweiterbildung einen Beitrag zur Schulentwicklung leistet, muss weitgehend verneint werden, obwohl sie entscheidend für deren Erfolg wäre. Ursache ist, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung oft eher unsystematisch erfolgt, d.h. anhand punktuell gewählter Inhalte und nicht entlang einer übergeordneten Konzeption. Selbst die Schulentwicklungsprojekte selber orientieren sich nicht an allen befragten Schulen an einer übergeordneten Konzeption wie dem Schulprogramm. Auch erkennen nicht alle interviewten Personen, dass es bedeutend wäre, alle schulinternen Weiterbildungsaktivitäten am Schulprogramm auszurichten. Die Entwicklungsbemühungen an den befragten Schulen sind dadurch wenig systematisch. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob die Schulen mit der systematischen Entwicklung ihrer Schule überfordert sind und ob gegebenenfalls kantonale Unterstützungsleistungen sinnvoll wären.

Die Grundfrage, ob die schulinterne Lehrerweiterbildung einen Beitrag zur Schulentwicklung leistet, muss weitgehend verneint werden, obwohl sie entscheidend für deren Erfolg wäre.

Schulinterne Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung haben in den untersuchten Schulen einen hohen Stellenwert. Dafür sind die (erweiterten) Schulleitungen zuständig, die Entscheidungen über die Entwicklung von Konzepten zur Schulentwicklung, zu Schulentwicklungsprojekten sowie zur Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte treffen. Für Lehrpersonen ausserhalb der (erweiterten) Schulleitung besteht keine Möglichkeit, sich direkt an den genannten Aufgaben zu beteiligen, auch wenn sie an einzelnen Schulen Vorschläge einbringen können. Ebenso sind die in allen Schulen vorhandenen Teams der Lehrerweiterbildung sowie der Schulentwicklung lediglich ausführende Organe der Schulleitungen. Sie organisieren und planen die Weiterbildungs- und Schulentwicklungsaktivitäten nach deren Massgabe. Kongruent hierzu gaben die befragten Lehrpersonen an, nur geringfügig bzw. überhaupt nicht an der Konzeptentwicklung beteiligt zu sein; so spielen die Bedürfnisse der Lehrpersonen im Rahmen der schulinternen Weiterbildung und der Schulentwicklung eine eher untergeordnete Rolle. Die Folge ist eine inhaltliche Diskrepanz zwischen den Vorstellungen der Schulleitung und denen der Lehrpersonen. Die deutliche Konzentration der Entscheidungsbefugnisse bei der Schulleitung ist überraschend, da allgemein bekannt ist, dass die Einbindung von Lehrpersonen in schulische Innovationsprozesse einen Faktor für deren Gelingen darstellt.

Die deutliche Konzentration der Entscheidungsbefugnisse bei der Schulleitung ist überraschend, da allgemein bekannt ist, dass die Einbindung von Lehrpersonen in schulische Innovationsprozesse einen Faktor für deren Gelingen darstellt.

Fehlende Transparenz

Die Resultate zeigen zudem, dass die Konzepte und der schulinternen Lehrerweiterbildung sowie der Schulentwicklung nicht aufeinander abgestimmt sind. Die schulinterne Lehrerweiterbildung bildet somit kein Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Die Bedeutsamkeit einer solchen Abstimmung wurde von den Experten auch nicht erkannt, obwohl sie die schulinterne Lehrerweiterbildung allgemein als ein geeignetes Mittel ansehen, um die Ziele der Schulentwicklung zu erreichen. Den befragten Lehrpersonen dagegen ist diese Verbindung in der Regel nicht bewusst.

Schliesslich zeigt sich, dass die Lehrenden kaum etwas über den Grad der Zielerreichung von Projekten der Schulentwicklung oder schulinterner Lehrerweiterbildung wissen. Die Effektivität der Massnahmen bleibt für sie intransparent. Die Lehrpersonen glauben darum auch nicht, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung oder Schulentwicklung einen Einfluss auf ihre berufliche Situation habe (Unterricht, berufliche Fähigkeiten, beruflicher Alltag), ja sie wünschen es sich nicht einmal. Auch die Experten erkannten keine Verbindung zwischen den Zielen der Weiterbildung und Schulentwicklung und der Verbesserung der beruflichen Situation der Lehrenden.

Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint es fraglich, dass die Schulen über genug Innovationskompetenz verfügen, um sich selbstständig, d.h. ohne zusätzliche (kantonale) Unterstützung, in «*problemlösende*» Organisationen zu verwandeln. Die Entwicklungsvorhaben der schulinternen Lehrerweiterbildung und der Schulentwicklung erreichen an den Schulen nicht die erforderliche Verbindlichkeit, um diese – und den Unterricht selbst – nachhaltig zu beeinflussen.

Die öffentlichen Bildungseinrichtungen werden sich aber auch zukünftig der ihnen von Gesellschaft und Politik zugewiesenen Ergebnisverantwortung stellen müssen. Die neuen Aufgaben einer «*problemlösenden*» Organisation (z.B. in den Bereichen Zielformulierung und Selbstevaluation) erfordern qualifizierte Lehrkräfte mit entsprechenden zeitlichen Möglichkeiten oder alternativ abrufbare Unterstützungsleistungen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen jedoch, dass die untersuchten Schulen über beides nicht in dem gewünschten Ausmass verfügen; sie sind für die ihnen übertragenen Aufgaben nicht genügend gewappnet.

1. Implementierung der Qualitätsentwicklung in die Aus- und schulinterne Weiterbildung

Den Lehrpersonen muss die Wichtigkeit von Schulentwicklung für die Weiterentwicklung der Schule und vor allem des eigenen Unterrichts aufgezeigt werden. Schulentwicklung muss von ihnen verstanden und eingefordert werden. Es wäre darum nützlich, sie bereits in der pädagogischen Ausbildung auf ihre zukünftigen Tätigkeiten im Bereich der Qualitätsentwicklung zu qualifizieren. Schulentwicklung sollte als Element der schulischen Arbeit nicht erst in der beruflichen Praxis als Herausforderung auftreten, sondern als Eigenschaft der Schule gesehen und gestaltet werden. Das erfordert Anpassungen des Curriculums der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. So sollten die Lehrpersonen in den Bereichen Schulprogrammarbeit sowie Evaluation geschult werden. Die dafür notwendigen Ressourcen sind an den erwähnten Bildungseinrichtungen vorhanden. Zusätzlich sollten die erworbenen Kenntnisse durch eine Verknüpfung mit den entsprechenden schulinternen und -externen Weiterbildungsangeboten aufrechterhalten werden.

2. Implementierung einer neutralen Beratungsstelle für Schulentwicklung

Eine Beratungsstelle für Schulentwicklung, die einer Forschungsinstitution zugeordnet wäre, könnte den nachhaltigen Austausch zwischen Theorie und Praxis fördern. Ziel dieser Stelle wäre es, die Schulen im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Ein entsprechendes Leistungspaket sollte u.a. modulare schulinterne und -externe Weiterbildungsangebote sowie umfangreiche prozessbezogene Beratungsleistungen beinhalten. Neben der Unterstützung der Schulentwicklungsprozesse sollte diese Beratungsstelle auch Forschung betreiben und die anwendungsbezogene Theoriebildung im Bereich der Schulentwicklung vorantreiben – vielleicht sogar innerhalb eines Schweizer «*Leading Houses Berufsbildung*». Die Beratungsstelle sollte aber auch der Austausch zwischen den Schulen im Kanton Zürich im Sinne unterstützen (*best-practice*).

Es wäre nützlich, die Lehrpersonen bereits in der pädagogischen Ausbildung auf ihre zukünftigen Tätigkeiten im Bereich der Qualitätsentwicklung zu qualifizieren.

3. Höhere Verbindlichkeit der Schulentwicklung durch die Schulleitungen

Schulentwicklung muss auch für die Schulleitungen verbindlicher werden. Diese sollten sich mehr mit der Verbindung von schulinterner Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung auseinandersetzen, was auch in Schulleitungsausbildungen gefördert werden könnte. Entsprechend müssten sie die schulinterne Lehrerweiterbildung stärker auf das Schulprogramm ausrichten und systematisch für die Schulentwicklung nutzen. Überdies müssten die Schulleitungen von den Lehrkräften einfordern, sich vermehrt eigenständig über Schulentwicklung und abgeschlossene Schulentwicklungsprojekte zu informieren.

Projekt Leadership in der Berufsbildung

Die Walliser Fachhochschule HES-SO Wallis hat ein Projekt «Leadership in der Berufsbildung» durchgeführt. Das Projekt ist beendet und Serge Imboden hat die Schulleiterinnen und Schulleiter zu einer Abschlussveranstaltung eingeladen, um erste Resultate zu präsentieren. Informationen dazu sind auf der [Website](#) [3] der Table Ronde Berufsbildender Schulen zu finden.

Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative

Viele Jugendliche schwanken, ob sie eine Berufsmaturität (BM) in Angriff nehmen wollen. Eine neue Untersuchung untersucht diesen Entscheidungsprozess und die ausschlaggebenden, individuellen Merkmale. Sie zeigt, dass viele schulbegabte Jugendliche aus weniger privilegierten Familien ein Hochschulstudium erst durch die Möglichkeit via Berufslehre mit Berufsmaturität als realisierbar wahrnehmen.



Von Franziska Jäpel

Franziska Jäpel ist Programmleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Zürich sowie Dozentin für ESW in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Studie entstand während ihrer Assistenzzeit in der Abt. Bildungssoziologie der Universität Bern.

In der Schweiz stehen Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende der Sekundarstufe I vor der wichtigen Entscheidung, auf welchem Bildungsweg sie ihre nachobligatorische Ausbildung fortsetzen wollen, um einen Beruf zu erlernen und anschliessend in den Arbeitsmarkt einzutreten. Dabei stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten offen. Neben der Berufslehre mit dem Abschluss eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) und der gymnasialen Maturität (GM), hat sich die 1994 eingeführte Berufsmaturität (BM) als nachgefragte Ausbildungsalternative etabliert. Die zunehmende Nachfrage wird in den Daten der amtlichen Statistik sichtbar: die Anzahl an Berufsmaturitätsabschlüssen ist in den letzten beiden Jahrzehnten von absolut 2'278 (1996) auf 14'023 (2015) gestiegen. Unter den genannten Abschlüssen machte die Berufsmaturität im Jahr 2015 damit einen Anteil ca. 14% aus. Bisherige Studien zeigen für die Berufsmaturität, dass vor allem männliche Jugendliche, solche mit deutscher Erstsprache und solche aus eher niedrigen Sozialschichten diesen Abschluss erwerben (BFS 2017, Schumann 2011). Innerhalb der Berufsbildung sind es eher solche aus niedrigeren Sozialschichten, die mit einer Berufsmaturität abschliessen (Falter & Wendelspiess 2013).

Innerhalb der Berufsbildung sind es eher Jugendliche aus niedrigeren Sozialschichten, die mit einer Berufsmaturität abschliessen

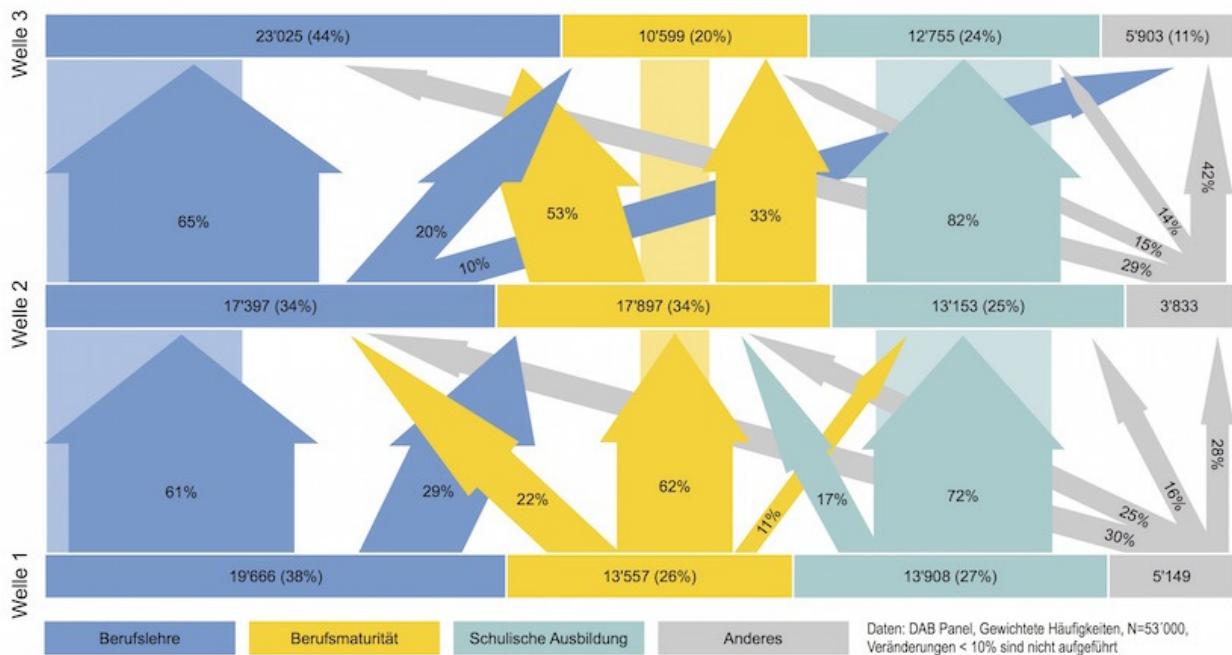
Befragung von 3000 Jugendlichen

Allerdings war die Berufsmaturität bisher kaum oder nur teilweise zentraler Gegenstand von Untersuchungen in der Schweizer Bildungsforschung. Der Stellenwert der Berufsmaturität beim Übergang in die nachobligatorische Bildung und die Erklärung sozial selektiver Übergangsmuster an diesem Übergang stehen im Mittelpunkt des von der Autorin kürzlich erschienen Buches (Jäpel 2017). Er stellt die Berufsmaturität in den Mittelpunkt und diese den beiden gängigsten nachobligatorischen Abschlüssen (EFZ und gymnasiale Maturität) gegenüber. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie verläuft der Entscheidungsprozess in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I, welche Rolle spielt dabei die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative und welche Merkmale erklären selektive (Aus-)Bildungsentscheidungen von Jugendlichen?

Die theoretische Basis wird in einem strukturell-individualistischen Analysemodell abgebildet, das zum einen subjektive Kosten-Nutzen-Abwägungen der verschiedenen Sek-II-Abschlüsse einschliesst und zum anderen individuelle Persönlichkeitseigenschaften und berufliche Präferenzen berücksichtigt. Die Analysen beruhen auf den Daten der DAB-Panelstudie (Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen), welche die Übertritte von mehr als 3000 Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern der Schulabgangskohorte 2013 für die deutschsprachige Schweiz untersucht hat.¹ Die Längsschnittdaten erlauben es, den Entscheidungsprozess in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I abzubilden und beinhalten zudem detaillierte Informationen zu den interessierenden individuellen Merkmalen.²

Um der Frage nach dem Verlauf des Entscheidungsprozesses nachzugehen, wurden die Angaben der befragten Jugendlichen zu Beginn der achten Klasse (Welle 1), zu Beginn der neunten Klasse (Welle 2) und am Ende der neunten Klasse (Welle 3) kurz vor Ende der obligatorischen Schulzeit zusammengefasst, gewichtet (bei den verwendeten Gewichten handelt es sich um Hochrechnungsgewichte, die in der Summe der Gesamtheit aller Jugendlichen der Zielpopulation entsprechen) und in eine Verlaufsgrafik überführt (Abbildung).

Abb. 1: Verlauf der Ausbildungsabsichten in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I



Mehr als 3000 Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn der achten Klasse (Welle 1), zu Beginn der neunten Klasse (Welle 2) und am Ende der neunten Klasse (Welle 3) befragt. Die angegebenen Ziffern sind Hochrechnungsgewichte, die in der Summe der Gesamtheit aller Jugendlichen der Zielpopulation entsprechen. Die Kategorie «Anderes» umfasst alle Personen, die noch völlig unentschieden sind, direkt in den Arbeitsmarkt eintreten möchten oder zunächst eine Übergangslösung planen. Lesebeispiel: Zwischen Beginn und Ende der neunten Klasse können 53% der Jugendlichen ihren Wunsch, in eine Berufsmaturitätsschule einzutreten, nicht direkt realisieren.

Die BM als wichtige Alternative

Zusammenfassend zeigt sich, dass ein grosser Teil der Jugendlichen bereits in der achten Klasse (was einem Alter von ca. 14 Jahren und damit einem Zeitpunkt mitten im Reifeprozess entspricht) eine mehr oder weniger definitive Entscheidung für ihren weiteren Ausbildungsweg fällen (müssen). Auf der anderen Seite gibt es Jugendliche, die noch unentschieden sind oder sich aus anderen Gründen umentscheiden. Ein kleinerer Teil der Jugendlichen entscheidet sich für einen anderen, nicht-zertifizierenden Weg oder ist noch völlig unentschieden. Es wird deutlich, dass die Berufsmaturität durch ihre Position zwischen beruflicher und allgemeinbildender Ausbildung in diesem Abwägungs- und Entscheidungsprozess eine zentrale Rolle spielt. Der Grossteil an Wechseln aus der Allgemeinbildung in die Berufsbildung entfällt auf einen Weg, der zur Berufsmaturität führt (lehrbegleitende und an eine Lehre anschliessende BM sind hier zusammengefasst). Ausserdem zeigen sich auch innerhalb der Berufsbildung noch in den letzten beiden Jahren vor dem Eintritt in die Sekundarstufe II Verschiebungen zwischen der traditionellen Lehre mit Abschluss EFZ und einer solchen mit (lehrbegleitender oder anschliessender) Berufsmaturität. Durch die Darstellung wird deutlich, dass sich die meisten Jugendlichen zwischen zwei Alternativen bewegen: zwischen einer Berufsunterweisung mit und einer ohne Berufsmaturität oder zwischen Berufsmaturität und gymnasialer Maturität. Die Zu- und Abströme aus der und zur BM fallen je nach Kategorie sehr unterschiedlich aus. Das könnte daran liegen, dass hier neben den individuellen Merkmalen zusätzlich verschiedene, insbesondere auch formale und äussere, Faktoren die Zugangschancen beeinflussen. Diese äusseren Restriktionen werden von den Jugendlichen bereits antizipiert. Für den Besuch eines Gymnasiums müssen sie beispielsweise die entsprechenden Noten bereits frühzeitig erreichen und sich für die Zugangsprüfung anmelden. Aufgrund der bisherigen Leistungen haben diese Jugendlichen konkrete Anhaltspunkte ihre Chancen betreffend und sind in ihrer Wahl stabiler. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die BMS, jedoch kommt hier die Zustimmung des Lehrbetriebs hinzu. So könnte es durchaus sein, dass Jugendliche auf eine BM2 ausweichen müssen (siehe die 53 % aus dem Lesebeispiel), weil sie keine Lehrstelle finden, die ihnen eine BM1 ermöglicht.

Die meisten Jugendlichen bewegen sich zwischen zwei Alternativen: zwischen einer Berufsunterweisung mit und einer ohne Berufsmaturität oder zwischen Berufsmaturität und gymnasialer Maturität.

Was die Entscheidungen beeinflusst

Der Frage nach den Einflussfaktoren auf die Entscheidung der Jugendlichen für oder gegen eine Berufsmaturität wird in den multivariaten Analysen nachgegangen. Dabei zeigt sich, dass der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp einen erheblichen Einfluss auf die Präferenz für eine Ausbildungsalternative hat. Er definiert – zusammen mit den Schulnoten – das Alternativenspektrum, innerhalb dessen sich individuelle Ausbildungsabsichten formieren und Bildungsentscheidungen getroffen werden (können).

Jedoch erklären Schulform- und Leistungsmerkmale alleine nur einen Teil der beobachteten divergierenden Bildungsentscheidungen. Der am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II favorisierte Bildungsabschluss steht in einem engen Zusammenhang mit weiteren individuellen Merkmalen der Befragten, wobei die Erklärung des Einflusses unterschiedliche sozialer Herkunftslagen (Berufspositionen und Bildung der Eltern) im Mittelpunkt steht.

Der soziale Status der Herkunftsfamilie erklärt die Präferenz der Sekundarschülerinnen und -schüler für eine bestimmte Ausbildungsalternative nicht direkt, sondern er wirkt vielmehr über deren Wunschberuf und über unterschiedliche milieuspezifische Entscheidungslogiken. Das wird darin

deutlich, dass der favorisierte Bildungsabschluss in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit den Berufsvorstellungen der Jugendlichen steht. Deren Berufswunsch wirkt sich bereits zu Beginn der neunten Klasse insofern signifikant auf die Entscheidung zwischen zwei Bildungsalternativen aus, als dass die Entscheidung zu Gunsten der Alternative fällt, die zum Wunschberuf führt. Anders ausgedrückt heisst das, dass Jugendliche dann eine Berufsmaturität machen wollen, wenn sie davon ausgehen, dass sie dieser Weg zu ihrem favorisierten Berufsabschluss führt – zum Beispiel über ein Studium an einer Fachhochschule. Es bedeutet allerdings auch, dass Jugendliche, die eine allgemeine Maturität einer Berufsmaturität vorziehen, dies unter anderem deshalb tun, weil sie ihren Wunschberuf nur über Studium an einer Universität/ETH erlernen können, wofür die Maturität nach wie vor den direkten Weg darstellt. Die Möglichkeit der Passarelle wird bisher nur von sehr wenigen BM-AbsolventInnen (weniger als 5 %) genutzt.

Jugendliche wollen dann eine Berufsmaturität machen, wenn sie davon ausgehen, dass sie dieser Weg zu ihrem favorisierten Berufsabschluss führt – zum Beispiel über ein Studium an einer Fachhochschule.

Neben dem Aspekt des Wunschberufes wirken auf der Persönlichkeitsebene der zeitliche Planungshorizont und die individuelle Kontrollüberzeugung auf den Entscheidungsprozess. Das zeigt sich in zweifacher Hinsicht. Zum einen darin, dass schulbegabte Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien den Erwerb einer Hochschulberechtigung erst durch die Möglichkeit via Berufslehre mit Berufsmaturität als realisierbar wahrnehmen. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass diesen Bevölkerungsschichten der berufsbildende Weg vertrauter ist, weniger aufwendig und sicherer erscheint. Zum anderen bietet die Berufsmaturität eher praktisch begabten Jugendlichen aus privilegierteren Familien eine Alternative zur gymnasialen Maturität und somit die Möglichkeit, im Fall von für den allgemeinbildenden Weg nicht ausreichenden schulischen Leistungen den berufsbildenden Weg zu wählen und dort mit dem Erwerb der Berufsmaturität den Zugang zum Hochschulstudium realisieren, das ihnen ihren Wunschberuf ermöglicht.

Aus den Ergebnissen kann man schlussfolgern, dass mit der Berufsmaturität eine Ausbildungsalternative geschaffen wurde, die verschiedene InteressentInnengruppen anspricht, der es gelingt, die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung zu erhöhen und dabei neue Bildungswege für bisher benachteiligte Jugendliche anzubieten. Jedoch kann mit den vorliegenden Daten und Untersuchungen nicht abschliessend erklärt werden, warum genau sich bestimmte Jugendliche für eine Berufsmaturität entscheiden und andere nicht. Insbesondere die Einstellung der Lehrbetriebe zum Besuch der BMS, die Wahrnehmung der Berufsmaturität aus Sicht aspirierender Gymnasiasten und der weitere Bildungsverlauf von BM-AbsolventInnen sollten noch genauer untersucht werden.

Literatur

BFS (2017): Ausgewählt Bildungsabschlüsse, Entwicklung. Neuchâtel, Bundesamt für Statistik

Glauser D (2015): Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz. Springer VS, Wiesbaden

Falter J-M, & Wendelspiess Chávez Juárez, F (2013): Professional matura as inequality reducing measure? In: Working Paper, S. 1–21.

Jäpel F (2017): Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. Haupt, Bern

Schumann S (2011): Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 57(2), 246–268

¹ www.dab.edu.unibe.ch/ [4]

² Die verwendeten Daten (Erhebungswellen 1-3) sind bei FORS als Scientific-Use-Files verfügbar: <https://forsbase.unil.ch/project/study-public-overview/14365/0/> [5]

Digitale Möglichkeiten in der Berufsbildung

Auszubildende haben oft keine Gelegenheit, ihr Schulwissen am Arbeitsplatz anzuwenden oder umgekehrt ihre praktischen Erfahrungen in der Schule einzubringen. Digitale Technologien können helfen, diesen «Skills Gap» zu verkleinern: Sie können die Zusammenarbeit der schulischen und betrieblichen beruflichen Grundbildung verbessern. Am Lausanner Leading House Berufsbildung erforscht man im Rahmen des Projektes «Dual-T» Möglichkeiten dafür. So können auf der Plattform «Realto» Fotos aus dem Berufsalltag abgelegt und für den Unterricht nutzbar gemacht werden.



Von Prof. Pierre Dillenbourg

Pierre Dillenbourg, ETH Lausanne, ist Direktor des Leading House «Technologien für die Berufsbildung» und Mitglied.

Wie wird die Schweizer Wirtschaft im Jahr 2030 aussehen? Welche Veränderungen wird die digitale Revolution durch die Robotertechnik, die künstliche Intelligenz, durch «Data Sciences» usw. in unseren Betrieben bis dann hervorgerufen haben? Die Optimistischeren unter uns rufen in Erinnerung, dass die bisherigen industriellen Revolutionen den Arbeitsmarkt zwar grundlegend umgestaltet, aber nicht vernichtet haben. Die Pessimisten betonen, die derzeitige Revolution unterscheidet sich von den vorherigen nicht nur durch die Anzahl der in Frage gestellten Arbeitsplätze. Vielmehr werde die künstliche Intelligenz darüber hinaus bestimmte Berufe obsolet machen, die bislang als qualifizierte Tätigkeiten galten.

Ich masse mir nicht an, einem der beiden Lager Recht zu geben. Wir können die Zukunft nicht vorhersehen, müssen aber eine dringende Frage beantworten: Welche Anpassungen müssen wir an der Berufsbildung vornehmen, damit unsere – jungen und weniger jungen – Bürgerinnen und Bürger morgen bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz haben, in dem sie sich entfalten können?

Diese Frage gliedert sich in mehrere Teilfragen. Haben unsere Betriebe – das Herzstück der Berufsbildung – die digitale Transformation bereits vollzogen? Die Antwort ist von einem Unternehmen zum anderen sehr unterschiedlich, doch jene, in denen dies noch nicht geschehen ist, werden wahrscheinlich verschwinden. Haben die Hilfsmittel der digitalen Welt schon Einzug in die Berufsfachschulen gehalten? Noch kaum. Diese Antwort erscheint hart, aber man kommt nicht umhin festzustellen, dass die Schulen stark im Verzug sind. Gewiss sind vielversprechende Ansätze zu beobachten; aber sie sind oft auf die lokale Ebene beschränkt und auf persönliche Initiativen zurückzuführen. Sprechen wir es offen aus: Unser Berufsbildungssystem hat im digitalen Bereich grossen Nachholbedarf.

Die Verbindung zwischen der Berufsbildung und der digitalen Welt besteht aus zwei Strängen – nennen wir sie «blau» und «rot». Der blaue Strang nutzt das Digitale zur Lernunterstützung: Online-Kurse, E-Learning, Simulationen, Wikipedia usw. Im roten Strang geht es um die Vermittlung der für den Beruf notwendigen digitalen Kompetenzen in der Schule, wie zum Beispiel die Beherrschung von 3D-Planungstools oder Projektmanagementtools und natürlich um das Programmieren. Es handelt sich durchaus um zwei unterschiedliche Stränge. Sie sollten nicht verwechselt werden, auch wenn ich aufzeigen möchte, dass sie so eng miteinander verflochten sind wie die Stränge eines Seils.

Beginnen wir mit dem roten Strang. Er betrifft die Verbindung zwischen Schule und Betrieb, ein Kernelement unserer dualen Berufsbildung. Dieses System basiert auf einem starken Zusammenhalt zwischen Schule und Betrieb; zudem impliziert der Begriff «dual», dass Unterschiede zwischen den Bildungspartnern existieren. Wenn die Schule vollkommen identisch mit dem Betrieb wäre, würde es sich nicht mehr um ein duales System handeln. Eine Aufgabe der Berufsschule besteht darin, das zu vermitteln, was das Unternehmen nicht vermitteln kann. Nehmen wir ein Beispiel aus unseren Erfahrungen im Rahmen des vom SBF finanzierten Leading House «DUAL-T: Technologies for Vocational Education». Wir haben festgestellt, dass ein Logistiker von seinem Chef nur sehr selten in die Organisation des Lagers einbezogen wird. Der Logistiker muss vor allem effizient arbeiten. In der Schule wird er mit den Grundprinzipien der Logistik vertraut gemacht; dies vermittelt ihm ein besseres Verständnis für seinen Beruf – etwas, wofür der Chef keine Zeit hat. Diese Kompetenzen eröffnen der lernenden Person

Unser Berufsbildungssystem hat im digitalen Bereich grossen Nachholbedarf.

Wir haben ein Augmented-Reality-Tool für den Statikunterricht von Zimmerleuten entwickelt, das es ermöglicht, die Ausbreitung der Kräfte in den Balken eines Dachstuhls intuitiv, ohne mathematische Formeln, zu verstehen.

berufliche Perspektiven, die über die Lehre hinausgehen. Anders ausgedrückt: Wenn von der Verbindung zwischen der Schule und dem Betrieb die Rede ist, geht es nicht darum, die Unterschiede zwischen diesen Institutionen zu verwischen, sondern Lösungen – insbesondere digitale – zu entwickeln, die diese Unterschiede zur Bereicherung der Berufsbildung nutzen. Um weiter beim Beispiel Logistik zu bleiben: Wenn die in der Schule vermittelten Kompetenzen nicht direkt am Arbeitsplatz anwendbar sind, werden die Lernenden nicht viel Sinn darin sehen, so wenig wie in anderen Dingen, die die Schule ihnen aufzwingt. Um diese beiden Welten miteinander zu verbinden, haben wir eine Lagersimulation entwickelt: Die Lernenden bauen auf ihrem Tisch ein Miniatur-Lager mit Plastikregalen, und ein Augmented-Reality-Tool erweckt dieses Lager zum Leben. Diese Darstellung eines Lagers ist konkret genug, damit sie es mit dem Lager, in dem sie arbeiten, in Verbindung bringen, und abstrakt genug, um ihnen die Grundprinzipien der Logistik verständlich zu machen.

Nehmen wir ein zweites Beispiel, diesmal im Bauwesen. Wir haben ein Augmented-Reality-Tool für den Statikunterricht von Zimmerleuten entwickelt, das es ermöglicht, die Ausbreitung der Kräfte in den Balken eines Dachstuhls intuitiv, ohne mathematische Formeln, zu verstehen. Das Tool basiert auf einer Fotografie des Dachstuhls, der sich auf der Baustelle befindet, auf welcher der Lernende arbeitet. Ja, es existieren Unterschiede zwischen dem, was man in der Schule tun kann, und dem, was im Betrieb möglich ist. Identifizieren und nutzen wir sie!



Augmented-Reality-Schnittstelle für einen intuitiven Zugang zur Statik.

Die erwähnten digitalen Umgebungen sind Lehrmittel, die zum blauen Strang gehören. Sie tragen aber auch zur Entwicklung der zum roten Strang gehörenden digitalen Kompetenzen der Lernenden bei. Die Stränge sind miteinander verflochten. Wenn ein Instrument die Verbindung zwischen Schule und Betrieb stärkt, ist es gleichzeitig ein Lehrmittel und ein Vektor für neue digitale Kompetenzen. Ebenfalls für die Ausbildung von Zimmerleuten haben wir ein Augmented-Reality-Tool entwickelt, das es ermöglicht, mit den drei Orthogonalprojektionen eines physischen Objekts zu interagieren. Diese Umgebung fördert die Fähigkeit der Lernenden, sich dreidimensionale Objekte anhand von zweidimensionalen Ansichten vorzustellen und gehört daher zum blauen Strang. Sie erleichtert jedoch auch den Einzug von Denkweisen in die Schule, die für CAD-Tools unerlässlich sind, wie z.B. die räumliche Rotation. Sie gehört somit auch zum roten Strang.

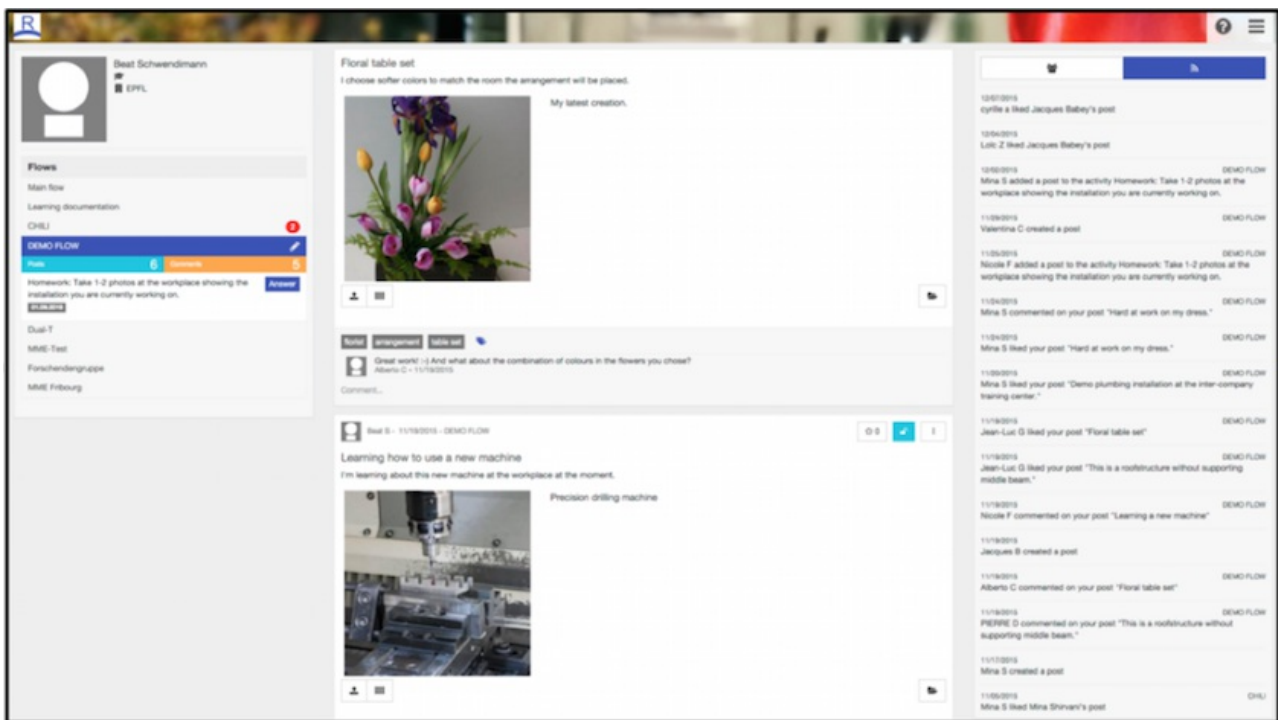
Es genügt nicht, dass sich die Schule an den digitalen Wandel anpasst, der in den Betrieben stattfindet – sie soll auch einen Beitrag dazu leisten. So wird zum Beispiel der 3D-Druck zahlreiche Berufe verändern, nicht nur in der Maschinenfertigung, sondern auch in der Patisserie, im Bau usw. Kommen wir zu den Zimmerleuten zurück: Es geht nicht darum, den Umgang mit einer konkreten Software zu lehren; die Betriebe verwenden den 3D-Druck ja noch nicht. Vielmehr geht es darum, eine neue Logik zu vermitteln: Die Zimmerleute lernen, von einem subtraktiven Ansatz (am Anfang ist ein Baum, aus dem Bretter gewonnen werden, die dann zugeschnitten werden) zu einer additiven Logik (Holz-«Pixel» werden zusammengefügt) überzugehen, von einem auf dem Zusammenbauen von Strukturen

(Balken, Fugen usw.) basierenden Denken zum Verbinden von elementaren Komponenten. Wenn die Schule diese neuen, zeitgemässen Herangehensweisen an den Beruf unterrichtet, würden sie die Lernenden darauf vorbereiten, sich rasch anzupassen, wenn diese digitalen Verfahren ihre berufliche Welt erschüttern.

Mit der Plattform «Realto» wollten wir eine digitale Brücke zwischen Schule und Betrieb bauen. Das Prinzip ist einfach: Es geht darum, die beruflichen Erfahrungen in digitaler Form zu erfassen und diese digitalen Spuren in der Klasse zu nutzen. Typischerweise machen die Lernenden ein Foto oder ein Video von einem interessanten Gegenstand an ihrem Arbeitsplatz: ein zerbrochenes Motorbauteil, ein origineller Blumenstrauß, ein Haarschnitt, der ein kürzlich im Unterricht behandeltes Konzept veranschaulicht usw. Diese Fotos orientieren sich an den Themenvorgaben der Lehrkraft. Bei den von den Lernenden bereitgestellten Objekten kann es sich um die verschiedensten digitalen Spuren ihrer Arbeit handeln: Formulare, Kostenvoranschläge, Röntgenbilder, Rezepte, Pläne usw. Die Realto-Umgebung hat eine gewisse Ähnlichkeit mit Facebook: Die Lernenden können Objekte bearbeiten, kommentieren, «liken» oder mit (berufsspezifischen) «Tags» versehen. Sie können die Bilder bearbeiten, um interessante Elemente hervorzuheben. Realto bietet auch Funktionen für die Lehrkraft: Sie kann Bilder vergleichen und durch halbtransparente Darstellung übereinanderlegen oder eine Powerpoint-Präsentation mit den Bildern der Lernenden erstellen. Die Interaktionen sind auf die Klassenmitglieder, d.h. die Lehrkraft, die Lernenden und ihre Ausbilder, beschränkt. Die Plattform ermöglicht es auch, Material in ein digitales Bildungsdossier aufzunehmen, das früher oder später den als Bildungsdossier dienenden Ordner ersetzen wird.

Gehört Realto zum blauen oder zum roten Strang? Zu beiden. Als Lehrmittel (blau) bereichert es den Unterricht durch die Erfahrungen der Lernenden an ihrem Arbeitsplatz. Es gehört aber auch zum roten Strang: Das systematische Erfassen von beruflichen Elementen in digitaler Form ist eine Kompetenz. Was wir «Erfahrung» nennen, war immer eine Gedächtnisspur, heute ist es auch eine digitale Substanz. Die digitale Kompetenz besteht nicht darin, auf den «Foto»-Knopf seines Smartphones zu drücken, sondern zu erkennen, was in dem jeweiligen Beruf ein interessantes Objekt oder Ereignis ist. Dies hängt mit dem Verständnis vom Beruf zusammen.

Die Schule muss einen Beitrag an den digitalen Wandel leisten. So wird zum Beispiel der 3D-Druck zahlreiche Berufe verändern, nicht nur in der Maschinenfertigung, sondern auch in der Patisserie oder im Bau.



Screenhot der Realto-Plattform. Die Montage zeigt eine Mischung von Beiträgen aus mehreren Berufen.

Wie passt sich die Berufsbildung an die Weiterentwicklung der Berufe an? Einerseits haben die meisten Lehrkräfte Kontakte zu Berufsleuten, und auch die überbetrieblichen Berufsbildungszentren haben einen Fuss in der Praxis. Diese informelle Anpassung hat den Vorteil, dass sie kontinuierlich ist; ihre Qualität ist jedoch von einer Branche zur anderen schwankend. Andererseits sieht das Gesetz vor, dass die Bildungsverordnungen alle fünf Jahre überprüft werden müssen. Dieser Rhythmus setzt alle Betroffenen gehörig unter Druck. Und dennoch ist dies viel zu langsam. Die heutige Wirtschaft ändert sich nicht alle fünf Jahre, sondern viel schneller. Vor

fünf Jahren hat noch niemand etwas von «Blockchains» oder von elektrischen Anschlüssen gehört, die sich an Angebot und Nachfrage anpassen. Bei der Weiterentwicklung der Berufsbildung sollte man sich von den Instrumenten der digitalen Epidemiologie inspirieren lassen, die in Echtzeit die Ausbreitung von Epidemien verfolgen, indem sie den Austausch im Internet beobachten (z.B. Fragen in Foren, Onlinekäufe usw.).

Wir arbeiten an auf künstlicher Intelligenz basierenden Verfahren, die automatisch neue Bedürfnisse im Bereich der Berufsbildung aufspüren, indem sie die Stellenangebote, die gestellten Fragen, die neuen Normen und Regeln usw. analysieren. Gehört das zum roten oder zum blauen Strang? Weder zum einen noch zum anderen. Es handelt sich um einen dritten Strang – den gelben –, der darin besteht, das Digitale zu nutzen, um unser Bildungssystem zu regeln. Ein anderes Beispiel besteht darin, Verfahren wie «Learning Analytics» zu nutzen, um die Laufbahn eines Lernenden vorauszusagen. Heute können wir voraussagen, wer einen Online-Kurs (Mooc) abbrechen wird – ein Ereignis, das ohne Folge bleibt. Zur Voraussage eines Lehrabbruchs, der im Allgemeinen ein erhebliches persönliches Trauma darstellt, wird von Voraussagen jedoch noch nicht systematisch Gebrauch gemacht. Der dritte Strang besteht darin, die den «Data Sciences» eigene Denkweise in das Management der Berufsbildung zu integrieren.

Ich habe stets mit Zurückhaltung über die Auswirkungen der Bildungstechnologien auf die Lehre (roter Strang) gesprochen: Unsere empirischen Forschungsarbeiten zwingen uns zur Bescheidenheit. Oft erzielen wir positive Ergebnisse in einer Klasse oder einer Schule, ihre allgemeine Anwendung ist jedoch schwierig. Kein digitales Hilfsmittel kann Wunder im Bildungsbereich wirken. Die Einführung der verschiedenen Technologien in die Berufsbildung erfolgte daher bisher vorsichtig und mit zurückhaltendem Tempo. Aber wir dürfen uns heute nicht nur damit begnügen, an einem der Stränge zu ziehen. Nur mit allen drei Strängen gemeinsam wird eine radikale Beschleunigung der digitalen Transformation des Bildungssystems gelingen. Die Welt der Berufsbildung besteht aus vielen miteinander verwobenen Netzen: Lehrkräfte, Arbeitgebende, Berufsverbände, Schulen, Kantone, Akteure auf Bundesebene, Lernende, ihre Eltern usw. Sind die digitalen Technologien nicht prädestiniert, diese Netze miteinander zu verbinden?

Wir arbeiten an auf künstlicher Intelligenz basierenden Verfahren, die automatisch neue Bedürfnisse im Bereich der Berufsbildung aufspüren, indem sie die Stellenangebote, die gestellten Fragen, die neuen Normen und Regeln usw. analysieren.

Passagen beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit

Unter dem Titel «Passagen beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit» fand am Freitag 27. Januar 2017 an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Solothurn eine nationale Tagung statt, die von der SGAB mitorganisiert wurde. Sie richtete sich an Personen aus der Berufsbildungsforschung, der Verwaltung, der Berufsfachschulen, Berufsberatung und der Lehrbetriebe, die sich mit dem Einstieg und die Karriere von Lernenden beschäftigen. Die fünf Vorträge und Gruppendiskussionen behandelten Steuerung, Forschungsergebnisse und konkrete Umsetzungsbeispiele zum Eintritt in und Austritt aus der beruflichen Grundbildung.



Von Stefanie Portner und Markus P. Neuenschwander

Stefanie Portner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lernen und Sozialisation der PH FHNW; Markus P. Neuenschwander ist Professor für Pädagogische Psychologie und Leiter des Zentrums Lernen und Sozialisation der PH FHNW.

Bildungspolitische Herausforderungen und Perspektiven

Jean-Pascal Lüthi, Vizedirektor und Leiter der Abteilung Berufliche Grundbildung und Maturitäten, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFJ

In seinem Referat geht Jean-Pascal Lüthi auf den Aufbau des schweizerischen Bildungssystems ein und fokussiert die Berufsbildung bzw. den Übertritt in die Sekundarstufe II. Daten belegen, dass auf allen Ebenen der Berufsbildung ein direkter Arbeitsmarkteintritt erfolgt.¹ Rund 80% der Schülerinnen und Schüler absolvieren direkt im Anschluss an die obligatorische Schulzeit eine berufliche Grundbildung oder eine allgemeinbildende Schule, rund 12% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger nutzen Brückenangebote. Diese Brückenangebote werden oft gewählt, obwohl viele Lehrstellen jährlich offen bleiben. Als Fazit kann festgehalten werden, dass eine Balance zwischen der Förderung von Leistungsstarken und der Unterstützung Leistungsschwächeren hergestellt werden muss. Dies kann durch das Zusammenwirken in der Verbundpartnerschaft (Bund, Kanton, Organisationen der Arbeitswelt) gestärkt und abgestützt werden. Durch die [zweijährige Lehre](#) [6] (EBA), [Case Management Berufsbildung](#) [7] (CM BB), [Interinstitutionelle Zusammenarbeit](#) [8] (IIZ), [Match-Prof](#) [9] usw. wird das Ziel verfolgt, die Zahl der offenen Lehrstellen und der Personen in Brückenangeboten zu senken.

Bedingungen des erfolgreichen Übergangs in die berufliche Grundbildung

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander, Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule FHNW

Im Referat von Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander werden verschiedene Konzepte und Befunde zu Entscheidungen und Anpassungsprozesse beim Eintritt in die berufliche Grundbildung vorgestellt. Es wurde ein erziehungswissenschaftliches Modell konzipiert, das den Übertritt in die Sekundarstufe II erklärt, und das sich in mehreren Längsschnittstudien ([BEN](#) [10], [SoLe](#) [11], [WiSel](#) [12]) bewährte. Die Berufsfindung wird als Sozialisationsprozess mit den Akteuren Jugendliche, Bezugspersonen, Institutionen verstanden. Beispielsweise zeigen Ergebnisse, dass die Deutschnoten, die Leistungserwartungen von Lehrpersonen und der sozio-ökonomische Status im 5. Schuljahr die Entscheidung Gymnasium vs. berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität I gut vorhersagen. Die Entscheidung berufliche Grundbildung mit vs. ohne Berufsmaturität erfolgt hingegen spät und basiert auf den Mathematiknoten, dem sozio-ökonomischen Status und den Elternerwartungen im 8. Schuljahr.

Die Berufswahl ist erfolgreich, wenn eine hohe Passung zwischen Person und Beruf resultiert. Die Herstellung von Passung ist eine Leistung von Jugendlichen, jedoch müssen auch Betriebe zur Herstellung von Passung beitragen (Personalselektion, Schaffung von entwicklungsangemessenen Ausbildungsumfeldern). So zeigen Studien, dass hohe Passung die Motivation, Ausbildungszufriedenheit, Produktivität und Leistungen erhöht. Passung resultiert aus einem erfolgreichen Berufsfindungsprozess. Daraus folgt, dass Familien und Schulen, aber auch Lehrbetriebe / Berufsfachschulen Angebote entwickeln sollten, die auf den Entwicklungsstand (Vorwissen, Interessen) der Jugendlichen abgestimmt sind.

Stellenwert eines EBA Abschlusses im Arbeitsmarkt

Das Referat von Dr. Claudia Hofmann beschäftigt sich mit der beruflichen Entwicklung von jungen Erwachsenen mit einem EBA-Abschluss. Dabei werden neue Forschungsbefunde zu Ausbildung und Berufseinstieg von EBA-Absolvierenden präsentiert. Es zeigt sich, dass die EBA heute gut etabliert ist: es gibt jährlich mehr als 6'000 Abschlüsse in mehr als 50 Berufen. Ergebnisse aus einer Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektiven von Absolventinnen und Absolventen mit EBA zeigen, dass 75% der Absolventinnen und Absolventen der Einstieg direkt oder innerhalb von 6 Monaten gelingt, 13% später (davon 75% im erlernten/ähnlichem Beruf). Die Einstiegschancen sind branchenabhängig. Der EBA-Abschluss führt zu einer ungünstigeren Anstellungssituation als ein EFZ-Abschluss, der aber leicht besser ist als der Abschluss einer Anlehre. Die Durchlässigkeit EBA-EFZ beträgt 41%, Abbruchraten 3-16%. Im Lohn zeigt sich eine Verbesserung des EBA-Abschlusses gegenüber der Anlehre.

Weitere Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildungssituation in Betrieb und Schule (Belastung, Vielseitigkeit), Ausbildungsverlauf in Betrieb und Schule (Leistungen Schule-Betrieb) und individuelle Dispositionen (Depressivität und Arbeitswerte extrinsisch-intrinsisch) die berufliche Situation nach dem EBA-Abschluss (Arbeit, Weiterbildung, Zufriedenheit) beeinflussen.

Heute gibt es noch keinen Konsens, wie die Integration von lernbehinderten Berufslernenden vollzogen werden kann. Es kann jedoch festgehalten werden, dass durch eine EBA schulisch schwächere Lernende längerfristig gut integriert sind, vor allem wenn diese beim Einstieg unterstützt werden.

Die glückliche Entscheidung

Martin Oppliger, Leiter Öffentlichkeitsarbeit bei aprentas

Das Referat von Martin Oppliger thematisierte Möglichkeiten und Grenzen der Auswahl von Lernenden beim Eintritt in die berufliche Grundbildung am Beispiel von «[aprentas](#)» [13], einem grossen Ausbildungsverbund für Grund- und Weiterbildung im naturwissenschaftlichen, technischen und kaufmännischen Bereich, der Firmen bei der Rekrutierung von Lernenden unterstützt. Im Rekrutierungsmarkt sieht Martin Oppliger grosse Herausforderungen: Rückgang von Bewerbungen, das Image der Berufslehre und der Trend hin zur tertiären Ausbildung. Bei der Rekrutierung von Lernenden stehen drei Grundfragen im Zentrum: das Können (intellektuelle Fähigkeiten und Leistungsfähigkeit), das Wollen (Motivation und Arbeitsverhalten) sowie das Passen (Persönliche Eigenart und Sozialverhalten). Damit begründet aprentas ihr eigenes Testsystem zur Rekrutierung von Lernenden. In diesem Testsystem werden Kompetenzen standardisiert überprüft, eine Potentialabklärung durchgeführt, Konzentration, logisches und schlussfolgerndes Denken werden getestet. Das System gibt eine zweite Meinung und ist mit einem kleinen Aufwand für die Firmen verbunden. Der Rekrutierungsablauf der aprentas beginnt mit einer Bewerbung, geht weiter mit dem Testsystem, wenn möglich einem Praxistest und anschliessendem Gespräch. In der folgenden Diskussion wurde unter anderem der Stellenwert der Passung neben Leistung, Intelligenz und Kompetenzen diskutiert.

Berufseinstieg, Weiterbildung oder Neuorientierung?

Thomas Eichenberger, Geschäftsführer ask! (Leiter Beratungsdienste)

Thomas Eichenberger thematisiert in seinem Referat die Laufbahnplanung während der beruflichen Grundbildung im Spannungsfeld von Eigenverantwortung und Unterstützung. Der Verein [ask!](#) [14] ist ein Kompetenz- und Servicezentrum für Beratungsdienste für Ausbildung und Beruf im Kanton Aargau. Er bietet Menschen von 14 bis 65 Jahren sowie Organisationen Hilfestellungen in beruflichen Fragen. So liessen sich 11.5% der Personen in Ausbildung auf der Sekundarstufe II 2015/2016 im Kanton Aargau beraten. Die Adoleszenz wird als eine Lebensphase mit erhöhter Instabilität und Irritierbarkeit angesehen. Komplexe Lebensaufgaben stehen beschränkten Bewältigungsmöglichkeiten gegenüber. Hier ist ein Gleichgewicht zu schaffen. ask! hat den Auftrag, Informationen, Beratung, Begleitung und Ausbildung und Wissensvermittlung zu Schule/Ausbildung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt, Gesundheit und Rehabilitation sowie Soziale (Re-)Integration anzubieten, um Menschen in jeder beruflichen Lebenslage zu unterstützen. Damit steht der einzelne Mensch mit seiner Persönlichkeit und seinen Anliegen im Zentrum.

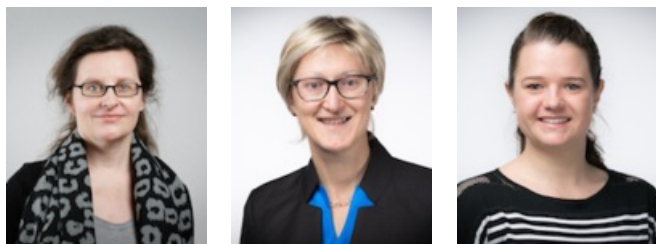
Hier [\[15\]](#) finden Sie die Folien der fünf Vorträge.

¹ Quelle: Bundesamt für Statistik (2016), Bildungsabschlüsse. Ausgabe 2016.

² Quellen: Bundesamt für Statistik (2015a), Bildungssystem Schweiz – Indikatoren – Verläufe und Übergänge – Übergang in die Sekundarstufe II; Bundesamt für Statistik (2015b), Schülerinnen, Schüler und Studierende 2013/14.

Die Berufsbildung braucht spezifischere Didaktiken

In der Ausbildung von Lehrpersonen spielt die Fachdidaktik eine zentrale Rolle. Der Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe I sowie an Gymnasien ist zu einem guten Teil an fachdidaktischen Kriterien ausgerichtet. In der schweizerischen Berufsbildung hingegen sieht die Situation ganz anders aus. Für die Ausbildung von Lernenden und Studierenden konnten sich berufs- oder fachspezifische Didaktiken formal kaum etablieren. Mit dem neuen, von den swissuniversities finanzierten Leading House für Berufsfelddidaktik unter Leitung des EHB wird ein wissenschaftliches Netzwerk von nationaler Bedeutung gegründet, das die Umsetzung von Berufsfelddidaktik in der Schweiz untersucht.



Von Prof. Dr. Carmen Baumeler, Dr. Antje Barabasch und Dr. Seraina Leumann

Prof. Dr. Carmen Baumeler ist Leiterin F&E am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung. Dr. Antje Barabasch ist Leiterin Forschungsschwerpunkt und Dr. Seraina Leumann senior researcher und Dozentin am gleichen Institut.

Die Berufsbildung in der Schweiz zeichnet sich durch eine grosse Heterogenität aus: Erstens entsteht durch die hohe Auswahl an beruflichen Grundbildungen und Höheren Berufsbildungen eine grosse inhaltliche Heterogenität bezüglich beruflicher Handlungskompetenzen. Zweitens benötigt die Verbindung von verschiedenen Lernorten unterschiedliche Lehrprofile (Lehrpersonen an Berufsfachschulen, Höheren Fachschulen und Berufsmaturitätsschulen, Leiterinnen von überbetrieblichen Kursen, Berufsbildner in Betrieben und andere Spezialistinnen und Spezialisten). Und drittens weisen die Lernenden/Studierenden in der Berufsbildung eine hohe Heterogenität punkto Leistung und soziale Herkunft auf. Diese Besonderheiten unterscheiden die Berufsbildung von der Allgemeinbildung. Das stellt spezifische Anforderungen an die Didaktik.

In der beruflichen Grundbildung gibt es nur für wenige Fächer eine längere fachdidaktische Tradition, so etwa für das Fach Wirtschaft und Gesellschaft (bzw. Wirtschaft und Recht). Diese Didaktik hat sich jedoch lange Zeit sowohl an Lehrpersonen an Gymnasien als auch an kaufmännischen Berufsfachschulen gerichtet. Für die meisten anderen Berufe gibt es in der Schweiz keine formal ausdifferenzierte Fachdidaktik für den berufskundlichen Unterricht. Dies wird unter anderem in der Ausbildung von Berufskunde-Lehrpersonen augenscheinlich. Eine berufs- respektive berufsfeldspezifische Didaktik und Theoriebildung ist kaum entwickelt. Dies obwohl in der Ausbildungsrealität von Lehrpersonen des berufskundlichen Unterrichts Berufe in Berufsgruppen zusammengefasst werden, die in sich eine grosse Heterogenität aufweisen (z.B. Augenoptiker/in und Fachmann/Fachfrau Gesundheit als Gesundheitsberufe).

Wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Frage, wie berufsspezifische Inhalte insbesondere im berufskundlichen Unterricht didaktisch geplant und umgesetzt werden sollen, fehlen weitgehend.

Forschung zu didaktischen Fragestellungen, die stärker berufsspezifisch sind, ist aus verschiedenen Gründen wichtig. Erstens wurden auf der Grundlage des neuen Berufsbildungsgesetzes 2002 die Curricula der beruflichen Bildung neu definiert und mit dem Anspruch verbunden, berufliche Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt aller berufspädagogischen Bemühungen zu rücken (Rosen & Schubiger 2013; Zbinden-Bühler 2009) – eine Entwicklung, die sich nicht zuletzt auch in der Ausgestaltung nationaler und internationaler Qualifikationsnachweise, etwa im Rahmen der Einführung von Qualifikationsrahmen wie dem NQR-CH oder dem EQR widerspiegelt (Baumeler & Engelage 2016). Die Entwicklung didaktischer Ansätze, die berufsspezifische Handlungskompetenzen fördern, ist somit besonders entscheidend.

Zweitens suchen vor dem Hintergrund der fortschreitenden Professionalisierung von Berufsbildungsverantwortlichen in der Schweiz und den Vorgaben des einschlägigen Rahmenlehrplans für Berufsbildungsverantwortliche vor allem die Anbieter von Aus- und Weiterbildungen für Lehrpersonen der Berufskunde zunehmend nach Möglichkeiten, fach- beziehungsweise berufsspezifische Aspekte der Didaktik in ihren Angeboten zu berücksichtigen. Dabei nehmen sie meist Bezug auf das Konzept der Berufsfelder.

Doch wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Frage, wie berufsspezifische Inhalte insbesondere im berufskundlichen Unterricht didaktisch geplant und umgesetzt werden sollen, fehlen weitgehend. Dabei verfügen Länder wie die Schweiz, «(...) die in einer gewissen Breite eine akademische Ausbildung für Berufsschullehrer obligatorisch vorsehen, (...) mit solchen fachlichen und zugleich berufspädagogischen Studiengängen über eine Forschungsinfrastruktur, für die die Reflexion und Gestaltung beruflicher Bildungs-, Lern- und Lehrprozesse selbstverständlich ist. Darin ist eine wertvolle Ressource für die weitere Entwicklung und die Vertiefung von

Zentrale Ausbildungsstätten vereint

Trotz der grossen Bedeutung der Berufsbildung in der Schweiz sind entsprechende didaktische Fragen bislang wenig erforscht. Das von swissuniversities geförderte Leading House Berufsfelddidaktik soll dem nun Abhilfe schaffen. Das Leading House vereint unter der Leitung des EHB die Pädagogischen Hochschulen Luzern, St. Gallen und Zürich sowie die Universität Zürich. Damit sind die zentralen Hochschulen im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung (Sekundarstufe II) in diesem Netzwerk vertreten.

Projektteam

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung: Prof. Dr. Carmen Baumeler, Dr. Antje Barabasch, Dr. Seraina Leumann, Anna Keller

Pädagogische Hochschule Luzern: Prof. Dr. Jürg Arpagaus, Dr. Janine Gut

Pädagogische Hochschule St. Gallen: Prof. Dr. Samuel Krattenmacher

Pädagogische Hochschule Zürich: Prof. Dr. Markus Maurer

Universität Zürich: Prof. Dr. Philipp Gonon, Stefanie Dernbach Stolz

Projektlink

<http://www.ehb.swiss/project/berufsfelddidaktik-der-schweiz-aufbau-der-wissenschaftlichen-kompetenzen> [16]

Das Konsortium dient nicht nur der Vernetzung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, um Erkenntnisse im Bereich der Berufsfelddidaktik innerhalb der Schweiz zu generieren und zu verbreiten, sondern strebt auch eine internationale Anbindung der berufsfelddidaktischen Forschung im Rahmen von Kooperationen mit internationalen Netzwerken an. So sollen perspektivisch weitere Projekte aus der Arbeit des Leading Houses hervorgehen.

Projektetappen 2017-2020: Bildungslandkarte und vertiefte Kompetenzen in Schwerpunkten

Das Ziel für die nächsten vier Jahre ist der systematische Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in der Berufsfelddidaktik im Rahmen eines nationalen Netzwerkes. Dazu sind zwei Projektphasen vorgesehen:

In der Aufbauphase (1. Jahr der Projektlaufzeit) wird das Netzwerk Berufsfelddidaktik unter der Leitung des EHB strukturell verankert. Ebenso wird eine gemeinsame wissenschaftliche Basis geschaffen. Zum einen wird eine Bildungslandkarte zum aktuellen Zustand der Berufsfelddidaktik in den Schweizer Aus- und Weiterbildungsinstitutionen für Berufsbildungsverantwortliche systematisch erarbeitet. Es wird darin festgehalten, wie in den Partnerinstitutionen mit der Idee der Berufsfelddidaktik umgegangen wird, was darunter verstanden wird und wie sich dies in der Aus- und Weiterbildung der Berufsbildungsverantwortlichen niederschlägt. Zum anderen wird ein systematischer Überblick über den aktuellen Stand der nationalen und internationalen Forschung zur Berufsfelddidaktik verfasst, der Aufschluss über Kernthemen und Problematiken im Bereich der Berufsfelddidaktik und ihrer Anwendung im hiesigen Kontext gibt.

Die Berufsfelder, die im Rahmen der drei Forschungsrichtungen untersucht werden, müssen noch eingegrenzt sowie die konkreten wissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt werden.

In der Vertiefungsphase (2. bis 4. Jahr der Projektlaufzeit) bauen die Netzwerkpartner die wissenschaftlichen Kompetenzen in drei festgelegten Forschungsrichtungen anhand folgender Schwerpunktthemen aus:

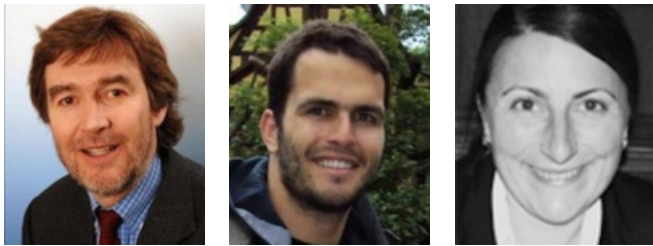
Im Rahmen der Forschungsrichtung «Internationale Berufsfelddidaktik» werden mit besonderem Fokus auf Deutschland entlang einzelner Berufe Theorie und Praxis dargestellt und evaluativ mit Blick auf die Schweiz ausgewertet. Die Forschungsrichtung «Ausbildungskonzepte» befasst sich mit der Berufsfelddidaktik in der Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsfachschulen sowie von Berufsbildenden in überbetrieblichen Kursen und Lehrwerkstätten. Hierbei ist von Interesse, wie Lernziele und Lerninhalte berufsfelddidaktisch aufbereitet werden, in die Ausbildung einfließen und wie die Zielpersonen sie wahrnehmen. Im Rahmen der Forschungsrichtung «Unterrichtspraxis» wird schliesslich der Kompetenzerwerb in den Lernorten der Berufsbildung bearbeitet. Es ist beispielsweise von Interesse, wie berufsfelddidaktische Aufgaben für Lernende gestaltet sein müssen, damit die drei Lernorte gemeinsam einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten können.

Die Berufsfelder, die im Rahmen der drei Forschungsrichtungen untersucht werden, müssen noch eingegrenzt sowie die konkreten wissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt werden. Im Sinne des mixed-method Ansatzes werden dabei verschiedene qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz kommen.

Das Netzwerk wird in seiner Forschungsarbeit laufend durch je eine Begleitgruppe aus der Praxis und aus der Wissenschaft unterstützt.

So verbindet man das Lernen im Lehrbetrieb und an der Berufsfachschule

Für jede Ausbildung gibt der Bildungsplan an, was in der Berufsfachschule und im Ausbildungsbetrieb zu lernen ist. Für die Lernenden bleiben die Verbindungen zwischen den beiden Lernorten aber oft wenig klar. Das Projekt Realto erlaubt, Brücken zu schlagen. Es bietet eine Online-Plattform, auf der die Lernenden Erfahrungen festhalten können, die sie im Lehrbetrieb, im Atelier oder in der Berufsfachschule machen. Diese Erfahrungen können in Form von Fotos oder persönlichen Notizen auf die Plattform hochgeladen werden. Bereits sind mehrere Berufsverbände auf den Nutzen dieses Ansatzes aufmerksam geworden.



Von Jean-Luc Gurtner und Joris Felder und Nicole Furlan

Jean-Luc Gurtner ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Freiburg, Joris Felder und Nicole Furlan wissenschaftliche Mitarbeiter/innen.

Realto basiert auf einer Kooperation von Wissenschaftler/innen der ETH Lausanne, der Universität Fribourg und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung. Im Rahmen des Leading-House-Projektes [Dual-T](#) [17] wird diese Zusammenarbeit durch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFJ unterstützt. Realto zielt darauf,

- neue Technologien zu nutzen, um Lernenden die Mittel zu geben, ihre beruflichen Erfahrungen aufzunehmen und festzuhalten, die sie in ihrem Lehrbetrieb oder im Atelier machen. Das Format (Fotos mit dem Smartphone oder kurze Notizen) erlaubt den Lernenden, diese Erfahrungen orts- und zeitunabhängig ausserhalb ihrer Arbeit zu nutzen.
- den Lernenden zu ermöglichen, ihre Erfahrungen immer dann zu dokumentieren, wenn sie möchten, und sie dann via Internet ihrer Lerndokumentation hinzuzufügen oder sie für Antworten auf eine vorangegangene – z.B. durch die Klassenlehrperson vorgeschlagene – Lernaktivität einzusetzen.
- Berufsbildende, Lehrpersonen und Klassenkollegen zu ermutigen, die Dokumente durch direkte Kommentare zu ergänzen. Die Plattform erlaubt es, auf den Fotos Notizen anzubringen (bzw. diese zu kommentieren). Zudem können Fotos am Bildschirm nebeneinander und übereinander gelegt werden, um die Arbeiten unterschiedlicher Lernenden in der Klasse zu vergleichen.

Oft durch die Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen hinterfragt, kann die in vielen Berufen vorgeschriebene Lerndokumentation mit Realto sehr leicht realisiert werden.



Realto, ein Mittel zur Reflexion und zum Austausch der an den unterschiedlichen Lernorten gemachten Erfahrungen während der Ausbildung.

Zur Entwicklung und Pilotierung der Plattform haben unterschiedliche Berufe beigetragen, insbesondere Maler/in, Bekleidungsgestalter/in, Multi-Media-Elektroniker/in und Florist/in. Eine ältere Version mit reduzierten Funktionen wird seit 2011 vom Beruf Bäcker/Konditor/Konfiseur und einem Teil der Lernenden im Beruf Koch/Köchin genutzt (www.learn-doc.ch [18]). Für eine gute Nutzung von Realto ist eine bedeutende Anzahl von Lernenden, Berufsbildnern und Berufsfachschullehrerinnen im gleichen Beruf erforderlich. Dennoch sind partielle Nutzungen und Erprobungen durch bestimmte Gruppen von Lehrpersonen, Schulen oder interessierte Berufsbildner/innen unter bestimmten Bedingungen möglich. Interessierte Personen können sich via support@realto.ch [19] informieren.

Die Plattform bietet eine Standardversion und spezielle Versionen für Partnerberufe an. Die Standardversion richtet sich an Pilotgruppen, die die Online-Lernumgebung testen möchten. Die speziellen Versionen sind für die Berufsverbände konfiguriert, welche Realto auf einer breiteren Basis nutzen möchten. Es ist möglich, die Plattform mit bestimmten Bezugssystemen gemäss ihren Wünschen zu ergänzen: Beispielsweise mit offiziellen Dokumenten, Kompetenzprofilen, Datenbanken oder Bildern. Einmal für einen Beruf entwickelt, wird eine neue Funktion auch anderen teilnehmenden Berufen zur Verfügung gestellt.


Beobachtete Effekte auf die Ausbildung und auf das Lernen

Aktuell wird Realto von 1440 Lernenden, 230 Lehrpersonen und 240 Berufsbildenden aus verschiedenen Berufen genutzt, hauptsächlich zur Erstellung von Lerndokumentationen durch die Lernenden. Oft durch die Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen hinterfragt, kann die in vielen Berufen vorgeschriebene Lerndokumentation mit Realto sehr leicht realisiert werden. Erste Analysen zeigen, dass Lernende mit Realto freiwillig mehr Lerndokumentationen erstellen als offiziell empfohlen (Furlan et Gurtner, 2017). Hinsichtlich der Anzahl der Feedbacks durch die Ausbildungsverantwortlichen ist kein Unterschied festzustellen. Das mag damit zusammenhängen, dass Realto auch mündliche Kommentare erlaubt – ganz einfach via Smartphone oder Tablet. Ein Berufsbildner sagt: *«Entscheidend ist, dass ich laufend auf die Lerndokumentation Einfluss nehmen kann. Ich sehe, ob Laura überhaupt etwas gemacht hat. Wenn ja, kann ich korrigierend eingreifen, falls das nötig sein sollte. Ich muss nicht extra einen Termin in der Werkstatt dafür abmachen, sondern kann jederzeit und überall mit ihr kommunizieren.»*

Positiven oder negativen Kommentare von Berufsbildenden sind für die Motivation der Lernenden wichtig, auch bei der Erstellung von Lerndokumentationen. Realto ermutigt die Ausbildungsverantwortlichen, die Einträge der Lernenden durchzusehen: Ein Benachrichtigungssystem informiert sie, wenn ein neuer Eintrag erstellt wurde. Zudem macht Realto es den Lernenden leicht, die Anregungen der oder des Berufsbildenden in der Online-Lerndokumentation zu berücksichtigen.

Schliesslich belegen unsere Forschungen auch einen Effekt auf den Unterricht in der Berufsfachschule. So zeigt sich, dass die Möglichkeit von Realto, Bilder zu beschriften, nebeneinander oder übereinander zu legen, die Interaktionen in der Klasse anregt und zu einer stärkeren Teilnahme der Lernenden führt (Caruso, Cattaneo et Gurtner, 2017). Das Interesse an der Verwendung von Fotos für das berufliche Lernen wird auch im Beruf Bäcker/Konditor/Confiseur bestätigt. Lernende, die bei der Abschlussprüfung bessere

Resultate erzielt haben, legten ihren Rezepten und Lerndokumentationen eine grössere Anzahl von Fotos bei. Sie haben viel früher und systematischer begonnen, die Plattform zu nutzen als Lernende mit schlechteren Resultaten. Berufsbildnerinnen und Lehrer sind deshalb eingeladen, ihre Lernenden bereits am Anfang ihrer Ausbildungszeit mit der Plattform vertraut zu machen. Die Reflexion von Lernerfahrungen erfordert, dass die Lernenden bald mit Realto arbeiten und zur täglichen Routine machen.

Dank Realto erhalten Berufsfachschule, Lehrbetrieb und überbetriebliche Kursen ein gemeinsames Instrument. Damit wird die Verbindung von einem Lernort zum anderen viel leichter – wie es sich die Konstrukteure der berühmten Brücke in Venedig bereits gewünscht haben. Ein Video zu Realto findet sich auf [Youtube](#)  [20].

Bibliographie

- Caruso, V., Cattaneo, A., & Gurtner, J. L. (2017). Creating technology-enhanced scenarios to promote observation skills of fashion design students. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 4-17.
- Furlan, N., & Gurtner, J.-L. (2017). Feedback and feedforward: Feedback strategies of in-company trainers on learners' learning documentation. 5th Congress on Research in Vocational Education and Training. March 14-16, 2017. Zollikofen, Switzerland.

Quell-URL: <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/22017/pdf>

Links

- [1] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/22017>
- [2] <mailto:beatrice.schweighauser@sgab-srfp.ch?subject=Bestellung%20hep-Buch>
- [3] <http://www.berufsfachschulen-schweiz.ch/default.aspx?mod=docf&pane=10&inst=65>
- [4] <http://www.dab.edu.unibe.ch/>
- [5] <https://forsbase.unil.ch/project/study-public-overview/14365/0/>
- [6] <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/berufliche-grundbildung/zweijaehrige-berufliche-grundbildung.html>
- [7] <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/cm-bb.html>
- [8] <http://www.iiz.ch/>
- [9] <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/berufliche-grundbildung/match-prof.html>
- [10] <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0447>
- [11] <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0226>
- [12] <http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0231/?searchterm=wisel>
- [13] <http://www.aprentas.com/home.cfm>
- [14] <http://www.beratungsdienste-aargau.ch/home.html>
- [15] <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-forschung-und-entwicklung/forschungszentren/zentrum-lernen-und-sozialisation/tagung-passagen-beim-eintritt-in-die-erwerbstaetigkeit>
- [16] <http://www.ehb.swiss/project/berufsfelddidaktik-der-schweiz-aufbau-der-wissenschaftlichen-kompetenzen>
- [17] <http://www.dualt.epfl.ch>
- [18] <http://www.learndoc.ch>
- [19] <mailto:support@realto.ch>
- [20] https://www.youtube.com/watch?v=UnyAMm__sQU