

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Schriftenreihe der
Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

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

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742560>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2560-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1707-1 (PDF)
DOI 10.3224/84742560

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik 7

*Yannik Adam, Johannes K. Schmees, Wilhelm Koschel, David Bardiau,
Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann*
Was bleibt? – Reflexionen über die Transformation der Jahrestagung
in den virtuellen Raum 11

Teil I: Digitalisierung der Facharbeit

Martina Thomas und Uwe Elsholz
Subjektivierung im Arbeitshandeln: Stolperstein oder Chance bei der
Digitalisierung in mittelständischen Produktionsunternehmen? 37

Teil II: Kooperation und Kollaboration

Bärbel Wesselborg
Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz für interprofessionelle
Ausbildungsangebote in den Gesundheitsberufen 53

Jessica Paeßens und Esther Winther
Kollaboratives Problemlösen in kaufmännischen Geschäftsprozessen –
Kollaborationskompetenz fördern und empirisch erfassen 67

Teil III: Berufliche Lehrerbildung

*Tobias Kärner, Caroline Bonnes, Elisabeth Maué, Michael Goller und
Vera Schmidt*
Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst:
Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen
pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren
Ausbildungslehrkräften 85

Teil IV: Historische Entwicklungen

Lena Freidorfer-Kabashi, Jackie Vorpe, Philipp Gonon und Lorenzo Bonoli
Starke Anteile An- und Ungelernter als Reputationsrisiko der Berufsbildung
in der Schweiz. Zur Diskussion von Berufsbildungsreformen in den Jahren
von 1950 bis 1970 in Genf und Zürich 107

Ariane Neu

Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit —
Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion 129

Herausgeberschaft 145

Autorinnen und Autoren 145

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Seit dem Jahr 2012 gibt die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ heraus. Die Aufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die im Rahmen der Sektionstagungen geführten wissenschaftlichen Diskussionen zu dokumentieren und damit einen Einblick in den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung in ihrer Breite und Tiefe zu geben.

Dass das Jahrbuch im Jahr 2021 überhaupt erscheint, ist keine Selbstverständlichkeit. Denn die im September 2020 durchgeführte Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE stand ganz im Zeichen der COVID-19-Pandemie. Im Frühjahr 2020 stand der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, auch angesichts sich ankündigender Versammlungsbeschränkungen und der Absage anderer Tagungen im selben Zeitraum vor der Frage, ob die Tagung überhaupt durchgeführt werden sollte. Die Entscheidung fiel gegen eine Absage – und damit dafür, das bereits durchgeführte Verfahren der Beitragseinreichung nicht im Sande verlaufen zu lassen, für die Ermöglichung eines wissenschaftlichen Austausches und die Erprobung eines neuen, virtuellen Formats. Mit den Vorüberlegungen der letztlich an der Universität Osnabrück in enger Kooperation mit dem Berufspädagogik-Team der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster durchgeführten Tagung und den Rückmeldungen der Teilnehmenden befasst sich der erste Beitrag von *Yannik Adam, Johannes K. Schmees, Wilhelm Koschel, David Bardiou, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland* und *Eveline Wittmann* im diesjährigen Jahrbuch. Nicht zuletzt ist der Gedanke dieses Beitrags, erfahrungsbasierte Hinweise für die Durchführung vergleichbarer Tagungen zu erhalten.

Die Tagung erfreute sich mit über 400 Teilnehmenden und einer hohen Anzahl an Beiträgen eines außergewöhnlichen Interesses. Das aktuelle Jahrbuch präsentiert aus der Bandbreite der Vorträge und Symposien ausgewählte Beiträge. Wie gewohnt, wurden sie einem Peer-Review-Verfahren (double-blind) unterzogen. Grob lassen sich die Beiträge des Bandes in zwei thematische Gegenstände unterteilen: zum einen enthält er historisch und soziologisch motivierte Beiträge, die vor allem vergangene sowie gegenwärtige – digitalisierungsbedingte – Veränderungen von Arbeit und Ausbildung nachzeichnen – für An- und Ungelernte, Abiturient*innen und Facharbeiter*innen; zum anderen wird die Thematik Kooperation und Beziehungsqualität unter didaktischer Perspektive sowie mit Blick auf die Beziehungsqualität im Referendariat bearbeitet.

Martina Thomas und *Uwe Elsholz* stellen erste Ergebnisse aus ihrem Projekt zur Digitalisierung in mittelständischen Produktionsunternehmen vor, wobei sie diese in Zusammenhang mit dem Arbeitshandeln, insbesondere im Rahmen der Facharbeit, analysieren. Im Rahmen ihres soziologisch ausgerichteten Ansatzes legen sie qualitative empirische Befunde vor, denen jeweils mehrtägige Betriebsbesuche zugrunde liegen. Es erfolgt eine Zuordnung in die Rahmenkonzepte „Subjektivierendes und objektivierendes Handeln in der (Fach-)arbeit“ und „Digitalisierung als De- und Re-Kontextualisierung von Arbeitshandeln“. Im Ergebnis wird auch die Inkrementalität digitalisierungsbezogener Veränderungen von Facharbeit deutlich.

Im Beitrag von *Bärbel Wesselborg* wird, ausgehend von einer steigenden Bedeutung interprofessioneller Kooperation in den Gesundheits- und Pflegeberufen, die sich aus dem Bedarf einer patient*innenzentrierten und qualitativ hochwertigen Gesundheitsversorgung ergibt, unter theoretisch-konzeptueller Perspektive ein didaktischer Rahmen für interprofessionelles Lernen in diesem Bereich gelegt. Der Beitrag greift dabei eine Forschungslücke auf, die in der unzureichenden bildungswissenschaftlichen Reflexion bisheriger Angebote zum interprofessionellen Lernen liegt. Dabei wird die Thematik ausgehend von theoretischen Annahmen zu Vorurteilen und Stereotypen, deren Entstehung und deren Abbau thematisiert, unter anderem indem empirische und metaanalytische Befunde aufgearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag Anforderungen an Situationen interprofessionellen Lernens.

Ebenfalls zunächst aus konzeptueller Sicht werden Kollaborationsprozesse im Beitrag von *Jessica Paeßens* und *Esther Winther* thematisiert. In ihrem Beitrag befassen sie sich mit der Frage, wie im Kontext digitalisierungsbedingter Veränderungen kollaboratives Problemlösen (CPS) in Geschäftsprozessen gemessen und gefördert werden kann. Der Beitrag beabsichtigt, diesbezüglich theoriegeleitete „Blaupausen“ zur Erhebung individueller und kollektiver Leistungen kaufmännischer Auszubildender in Lern-Arrangements des kollaborativen Problemlösens zu liefern. Auch hier spielt Interdependenz und Verantwortlichkeit sowohl bei der Konzipierung einer „CPS-Kompetenz“ als auch bei der Konzipierung eines Arrangements zu ihrer Förderung eine zentrale Rolle.

Tobias Kärner, *Caroline Bonnes*, *Elisabeth Maué*, *Michael Goller* und *Vera Schmidt* geht es um die Charakterisierung und empirische Erfassung der professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften. Transparenz, Fairness und Vertrauen werden als elementare Merkmale professioneller Beziehungen herausgearbeitet; herausgestellt wird aber auch die ambivalente Doppelfunktion der Ausbildungslehrkräfte und wegen der der damit verbundenen Rollenambiguität möglicherweise resultierenden Belastung für Referendar*innen. Die empirische Erhebung bezieht sich auf eine Stichprobe von 316 Lehramtsanwärter*innen und

Lehrkräften, die online mittels eines Fragebogens befragt wurden. Die Wahrnehmung von Ambivalenz korreliert negativ mit wahrgenommener Transparenz, Fairness und Vertrauen und steht erwartungsgemäß in Zusammenhang mit erhöhtem Belastungserleben und verringerter Beziehungszufriedenheit. Referendare*innen erlebten die Beziehung zur Ausbildungslehrkraft als ambivalente Lehrkräfte, die das Referendariat bereits abgeschlossen hatten.

Der historischen Berufsbildungsforschung ist zunächst der Beitrag von *Lena Freidorfer-Kabashi, Jackie Vorpe, Philipp Gonon* und *Lorenzo Bonoli* zuzuordnen. Hier geht es darum, den mit Blick auf die „nachobligatorische Ausbildung“ geführten Diskurs um An- und Ungelernte anhand zweier Kantone im Zeitraum 1950 bis 1970 anhand von Quellenarbeit unter vergleichender Perspektive zu rekonstruieren. Differenzen werden auf den Föderalismus zurückgeführt; Hinweise ergeben sich aber unter anderem auch auf bis heute nachwirkende Hypothesen historischer Pfade in den Kantonen.

Ebenfalls einen berufsbildungshistorischen Beitrag, in diesem Fall zur Berufsbildung für Abiturient*innen, liefert *Ariane Neu*. Der Autorin geht es um eine historische Betrachtung der Hintergründe dualer, nicht-universitärer Ausbildungsangebote für Abiturient*innen von dualen Studienformaten bis hin zu beruflich-tertiären Ausbildungsangeboten, die duale Ausbildungsstrukturen mit Fortbildungsberufen koppeln. Der Beitrag verdeutlicht dabei zum einen die historische Variationsbreite dieser Angebote. Zum anderen verdeutlicht der Beitrag im Hinblick auf die Durchlässigkeit der Formate die Gatekeeper-Funktion der beteiligten Unternehmen. Schließlich werden auch Implikationen hinsichtlich der beruflichen Identitätsbildung adressiert.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE dankt in ganz besonderem Maße allen an der herausfordernden Ausrichtung der Tagung beteiligten Mitarbeiter*innen. Wir danken den Gutachter*innen, die die eingegangenen Beiträge in gewohnt akribischer Manier unter die Lupe nahmen und viele konstruktive Hinweise zur Verbesserung der Texte lieferten. Schließlich danken wir Frau *Anya Prommetta* sehr für die engagierte redaktionelle Bearbeitung der Beiträge.

München, Osnabrück und Münster, im Juni 2021

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger und Ulrike Weyland

Was bleibt? – Reflexionen über die Transformation der Jahrestagung in den virtuellen Raum

Yannik Adam, Johannes K. Schmees, Wilhelm Koschel, David Bardiau, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann

1. Hintergrundinformationen

Die Jahrestagung 2020 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft konnte aufgrund der sich im März 2020 abzeichnenden Corona-Pandemie nicht wie geplant in Präsenz durchgeführt werden. Im Sektionsvorstand wurde daraufhin entschieden, die Sektionstagung als virtuelle Jahrestagung zu veranstalten.¹

In dem vorliegenden Beitrag geht es um eine Dokumentation und Evaluation der virtuellen Jahrestagung. Eng damit verbunden ist die bereits im Titel dieses Beitrags gestellte Frage, was aus den Erfahrungen für kommende Jahrestagungen mitgenommen werden kann. Für diesen Beitrag wurden die Ergebnisse der im Anschluss an die Sektionstagung durchgeführten Evaluation ausgewertet.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Entscheidungen präsentiert, die im Rahmen der Transformation der Sektionstagung in ein virtuelles Format getroffen werden mussten (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 wird die Durchführung der Tagung beschrieben, bevor in Abschnitt 4 die Teilnehmendenstatistik mit Bezugnahme auf die unterschiedlichen Sessions dargelegt wird. Es folgt die Darlegung der Evaluationsergebnisse der Tagung (Abschnitt 5). In diesem Abschnitt sind auch methodische Hinweise zur Durchführung der Evaluation dokumentiert. Abschließend wird in Abschnitt 6 ein Ausblick auf zukünftige Jahrestagungen gewagt und dabei unter der Frage ‚Was bleibt?‘ diskutiert, ob auch in der Zeit nach der Pandemie auf virtuelle Formate gesetzt werden sollte. Im Rahmen dieses abschließenden Kapitels wird zudem auf die offenen Rückmeldungen der Teilnehmenden im Rahmen der Evaluation zurückgegriffen.

1 Wir bedanken uns bei Miriam Burfeind und Elisa Tessmer für die hilfreichen Kommentare zum Evaluationskonzept. Inga Allkemper danken wir für die kritischen Rückmeldungen zu dem ersten Entwurf dieses Beitrags.

2. Abwägungsprozesse und Entscheidungen

Die Tagungsorganisation wurde durch den Sektionsvorstand in einem Stadium übernommen, in dem der Call zu dem Thema „Transformation in Wirtschaft, Technik, Arbeit, Gesundheit, Beruf und Bildung – Herausforderungen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ bereits veröffentlicht war und die Einreichfrist der Beiträge bereits begonnen hatte. Die eingereichten Beiträge lagen kurz nach der Organisationsübernahme vor und waren bereits in ® ConfTool, einer Konferenzverwaltungssoftware, eingepflegt.

In einem ersten Schritt nach der Übernahme der Tagungsorganisation wurden Kolleg*innen aus der Sektion gebeten, als Gutachter*innen zu fungieren, um die eingereichten 141 Beiträge in einem Peer-Review-Verfahren entlang wissenschaftlicher Standards und Kriterien zu begutachten. Dieser Prozess wurde im Frühsommer 2020 abgeschlossen. Im Anschluss wurde aus den Beiträgen ein Tagungsprogramm erstellt.

Auf Basis aller Einreichungen wurden induktiv thematische Cluster gewonnen, denen dann weitere Beiträge zugeordnet wurden. Es wurde bei der Erstellung der Cluster darauf geachtet, dass diese nur aus Beiträgen eines Formats bestehen, namentlich Young Researcher, Einzelbeiträge, Poster und Symposien – die Formate waren bereits im ursprünglichen Call angekündigt worden, weshalb die Beiträge eindeutig zugeordnet werden konnten. In diesem Prozess wurden einzelne Beiträge aufgrund thematischer Doppelungen aussortiert.

Insgesamt wurden bis zu acht parallele Sessions angelegt. Dies war einerseits aufgrund der hohen Zahl an Einreichungen notwendig, andererseits aber auch, weil statt der gewohnten drei Konferenztage nur zwei Tage eingeplant wurden.

In einem zweiten Schritt wurde eine zeitliche Makroplanung entworfen (vgl. Abbildung 1) und die thematischen Cluster den unterschiedlichen Zeitslots zugeordnet. Hierbei wurde entschieden, die Eröffnung der Tagung bereits vor dem Format „Young Researcher“ einzuplanen. Damit sollte der Tagung angesichts des fehlenden persönlichen Austausches zumindest auf der programmatischen Ebene ein verbindlicher Gesamtrahmen gegeben werden. Zudem wurde die Mitgliederversammlung aufgrund der zeitlichen Begrenzung auf zwei Konferenztage bereits am ersten Abend der Tagung abgehalten.

Abb. 1: Zeitliche Struktur der Tagung

		Mittwoch, 09.09.2020	Donnerstag, 10.09.2020		
08:30	08:45	Begrüßung und Eröffnung	Session III		
08:45	09:00				
09:00	09:15	Young Researcher I			
09:15	09:30				
09:30	09:45				
09:45	10:00				
10:00	10:15				
10:15	10:30				
10:30	10:45	Offenes Forum		Offenes Forum	
10:45	11:00	Young Researcher II		Session IV	
11:00	11:15				
11:15	11:30				
11:30	11:45				
11:45	12:00				
12:00	12:15				
12:15	12:30	Offenes Forum	Offenes Forum		
12:30	12:45				
12:45	13:00	Keynote	Session V (Poster)		
13:00	13:15				
13:15	13:30				
13:30	13:45	Offenes Forum	Offenes Forum		
13:45	14:00	Session I (Symposien)	Session VI		
14:00	14:15				
14:15	14:30				
14:30	14:45				
14:45	15:00				
15:00	15:15				
15:15	15:30				
15:30	15:45			Offenes Forum	
15:45	16:00			Session II (Symposien)	Offenes Forum
16:00	16:15				
16:15	16:30				
16:30	16:45				
16:45	17:00				
17:00	17:15				
17:15	17:30	Offenes Forum	Session VII		
17:30	17:45				
17:45	18:00	Mitgliederversammlung	Verabschiedung		
18:00	18:15				
18:15	18:30				
18:30	18:45				
18:45	19:00				
19:00	19:15				
19:00	19:15				

Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen der Tagungsplanung wurde angeregt, auch die Pausenräume aktiv zu füllen sowie für interessierte Verlage ein Angebot zur Buchpräsentation zu machen. In diesem Zusammenhang entstand die Idee der Foren, die von beliebig vielen Teilnehmenden genutzt werden konnten und die Möglichkeit boten, Unterräume für informelle Gespräche zu eröffnen. Diese Räume wurden während der gesamten Tagung geöffnet, allerdings wurden diese aber nur zu den Pausenzeiten im Programm beworben.

Zentrale Ressource für die Verlagerung der Sektionstagung in den virtuellen Raum war die dafür genutzte Software.

Im Vorfeld wurde eine umfassende Analyse von Video-Konferenz-Programmen durchgeführt, in der 52 Programme hinsichtlich der Kriterien Funktionsumfang, maximale Teilnehmerzahl, Belastbarkeit, Preis und Datenschutz untersucht und miteinander verglichen wurden (vgl. Bardiau & Weyland 2020). Zur Überprüfung der Eignung der Programme für die Konferenz wurde zuvor ein Kriterienkatalog mit Eigenschaften definiert, die das zu verwendende Programm mindestens haben sollte. Nach Überprüfung der Programme hinsichtlich dieser Kriterien, blieb es bei einer Auswahl von 4 Programmen, die die notwendigen Kriterien erfüllten: ® Adobe Connect, BigBlueButton, ® WebEx sowie ® Zoom. Gegenüber den anderen Programmen hatte ® Zoom den Vorteil, dass es auf einer Cloud-Infrastruktur basiert und deshalb verfügbar und stabil ist sowie sehr schnell in Betrieb genommen werden kann. Ein Nachteil von ® Zoom im Vergleich zu anderen Lösungen waren Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes. In einem Abwägungsprozess wurde der Stabilität und der guten Verfügbarkeit eine besonders hohe Priorität beigemessen, auch, weil zum damaligen Zeitpunkt viele andere Programme mit starker Auslastung Schwierigkeiten hatten. Da die Datenschutzbestimmungen von ® Zoom zum damaligen Zeitpunkt mit europäischem und deutschem Recht konform waren und damit Mindestanforderungen erfüllten, fiel die Wahl letztlich auf ® Zoom.²

Der Sektionsvorstand beschloss, die Tagung am Standort der Universität Osnabrück, unterstützt durch ein Team der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster, durchzuführen. Dazu wurde entschieden, Mitarbeiter*innen und studentische Hilfskräfte der Universitäten Osnabrück und der WWU Münster zu technischen Begleiter*innen der Tagung zu schulen und für alle Sessions einzusetzen. Die Schulungen wurden durch die Arbeitsgruppe Berufspädagogik der WWU Münster online per ® Zoom in kleinen Gruppen durchgeführt. Die technischen Begleitpersonen hatten in den jeweiligen Sessions Moderatorenrechte und unterstützten die inhaltlich zuständigen Moderator*innen bei der technischen Umsetzung der einzelnen Sessions. Zusätzlich standen sie für Fragen von Kolleg*innen zu ® Zoom zur Verfügung. Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass auch im Umgang mit der Software wenig vertraute Kolleg*innen ohne Weiteres eigene Präsentationen halten oder als Moderator*innen fungieren konnten.

Die Tagung selbst wurde über ® ConfTool angelegt. Dabei wurde das Tagungsprogramm so gestaltet, dass die Einwahl in die unterschiedlichen

2 BigBlueButton wurde im Rahmen der Tagung jedoch für das allgemeine Forum genutzt, weil in diesem Tool zum Zeitpunkt der Tagung das separate Anlegen von Break-Out-Räumen einfacher möglich war. In diesen Räumen sollte das ungestörte Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen möglich gemacht werden.

® Zoom-Räume direkt über das in ® ConfTool hinterlegte Tagungsprogramm möglich war.

Als ein weiterer Kommunikationskanal wurde eine Tagungshomepage eingerichtet – parallel zu den in ® ConfTool bereitgestellten Informationen. Über die Tagungshomepage wurde sowohl der Anmeldeprozess erläutert als auch ein Einblick in das Tagungsprogramm für nicht in ® ConfTool registrierte Personen gewährt. Darüber hinaus waren unterschiedliche Anleitungen zur Durchführung der Tagung hinterlegt, die mit Screenshots illustriert wurden. Bei der Erstellung dieser Anleitungen war die leitende Frage, für welche Gruppe welche Hilfe im Vorfeld der Tagung notwendig sein würde. Letztlich wurden der Zugang zu einzelnen Sessions über ® Zoom, die Möglichkeiten der Präsentation über ® Zoom sowie die Teilnahme als Zuhörer*in und die dafür bereitgestellten Interaktionsmöglichkeiten in ® Zoom thematisiert. Außerdem enthielt die Tagungshomepage eine Unterseite, die über die Datenschutzkonformität von ® Zoom informierte. Diese Seite wurde bewusst offensiv auf der Homepage platziert, um etwaige Unsicherheiten und Vorbehalte gegenüber dem Tool proaktiv zu adressieren.

Abschließend ist zu erwähnen, dass der Teilnehmendenbeitrag für dieses Format mit 15 Euro vergleichsweise gering ausfiel. Zum einen konnten durch das digitale Format viele Ausgaben einer Präsenztagung eingespart werden. So hielten sich beispielsweise die Kosten für Catering, Personal oder Raumbuchungen in Grenzen. Zum anderen sollte der geringe Beitrag in Kombination mit dem digitalen Format zu einer Öffnung der Jahrestagung führen und somit auch Zielgruppen ansprechen, die bspw. aufgrund hoher Kosten für Teilnahme und Anreise bisher fernblieben. Rückblickend hat sich der Beitrag als angemessen erwiesen – die Jahrestagung konnte kostendeckend aus den Tagungsbeiträgen finanziert werden.

3. Durchführung der Tagung

Mit Blick auf die Durchführung der Jahrestagung wurde von den Organisator*innen die Grundsatzentscheidung getroffen, die Tagung nicht komplett im virtuellen Raum, sondern zum Teil an der Universität Osnabrück stattfinden zu lassen. Hierfür wurde im weiteren Verlauf das Schloss der Universität Osnabrück ausgewählt. Der Ort sollte der digitalen Tagung einen räumlichen Ankerpunkt verleihen und dazu beitragen, dass bei den Teilnehmenden trotz der gegebenen Umstände ein „Tagungsgefühl“ aufkommt. Letztlich wurden die Begrüßung, die Einführung der Keynote, die Mitgliederveranstaltung und die Verabschiedung *live* aus dem Schloss der Universität Osnabrück übertragen. Für die Übertragung des Bühnenbilds wurde ein Camcorder (® Panasonic HC-V777) genutzt. Dieser wurde mit einem Notebook über eine Capture Card

(® Elgato Cam Link 4k HDMI) mittels HDMI-Kabel verbunden. Die Software der Capture Card ermöglichte eine Umleitung des Eingangssignals, sodass die Webcam des Notebooks deaktiviert und stattdessen das Signal der Kamera in den Zoom-Raum übertragen wurde. Während der Übertragung wurde die Kamera auf einem Stativ befestigt, um ein unruhiges Kamerabild zu vermeiden. Die Einbindung eines Camcorders hat neben der höheren Bildqualität den Vorteil, dass durch die Kamerabewegungen ein dynamisches Bild erzeugt werden kann. Für die Tonaufnahme und -übertragung wurde auf einen Tonmischer (® Saramonic SR-AX100 Pro) zurückgegriffen, der sich über einen Universaladapter am Camcorder befestigen ließ. Der Ton wurde über ein Lavaliermikrofon und das dazugehörige Funksystem (® RODE RødeLink Filmmaker Kit) über den Tonmischer und die Kamera an das Notebook übertragen. Diese technische Kombination führte dazu, dass sowohl Ton als auch Bild synchron übertragen werden konnten. Zur Bild- und Tonüberprüfung wurde zudem ein zweites Notebook am Regieplatz aufgestellt, sodass die Übertragung kontinuierlich überwacht werden konnte.

In dem Schloss der Universität Osnabrück befanden sich alle Mitglieder des gemeinsamen Organisationsteams der WWU Münster und der Universität Osnabrück, inklusive der geschulten technischen Begleiter*innen.

In der Folge dieser Entscheidung gehörte es zu den vorbereitenden Aufgaben des Organisationsteams, ein Sicherheits- bzw. Hygienekonzept unter besonderer Berücksichtigung der geltenden Corona-Bestimmungen zu erstellen. Des Weiteren erfolgte zwei Wochen vor der Jahrestagung eine vor Ort Begehung durch das Organisationsteam, um technische und räumliche Fragen bereits frühzeitig zu klären und somit den reibungslosen Ablauf der Tagung sicherzustellen. So musste aufgrund der Pandemie eine Aufteilung des Organisationsteams auf das gesamte Schloss (acht Räume) erfolgen. Außerdem konnten Fragen der Belichtung sowie die Verfügbarkeit von Steckdosen und die WLAN-Einrichtung bereits vorab geklärt werden.

Am Tagungstag erfolgten zunächst die Anlieferung der EDV-Ausstattung und des Caterings sowie die Einrichtung der repräsentativen Aula, aus der die Begrüßung gestreamt wurde. Außerdem mussten die technischen Begleitpersonen auf die Räume verteilt und letzte Fragen geklärt werden. Auch ein Tagungsbüro wurde eingerichtet. Von hier erfolgte eine technische Überwachung der parallelen ® Zoom-Räume sowie die Betreuung des Offenen Forums, des Verlagsforums sowie der Tagungshotline. Im Tagungsbüro wurde außerdem im weiteren Verlauf flexibel auf kurzfristige Entwicklungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden reagiert: So wurden beispielsweise im Verlauf der Veranstaltung die ® Zoom-Räume der Tagung, die zuvor als „Webinar“ angelegt waren, auf „Meeting“ umgestellt. Diese Umstellung bewirkte, dass die Teilnehmenden in den Sessions sehen konnten, welche anderen Teilnehmenden ebenfalls teilnahmen. Zusätzlich wurde die Aufzeichnungsfunktion zentral deaktiviert.

Zur weiteren Aufgabe der Tagungsorganisation gehörte die technische und moderierende Begleitung der Begrüßung, der Keynote, der Mitgliederversammlung und der Verabschiedung. So mussten die Video- und Audioübertragung sichergestellt und den auf dem Podium agierenden Personen etwaige Informationen „aus dem virtuellen Raum“ zur Verfügung gestellt werden.

4. Teilnehmendenstatistik

An der virtuellen Jahrestagung haben insgesamt 433 Personen teilgenommen. Hiervon kamen 398 Personen aus Deutschland, 20 aus Österreich und 16 aus der Schweiz. Im Vorfeld, während und im Nachgang der Tagung waren von Seiten der Tagungsorganisation insgesamt 20 Personen der Universität Osnabrück und der WWU Münster beschäftigt. Damit zeigt sich, dass das virtuelle Format die Jahrestagung für mehr Interessierte zugänglich gemacht hat und somit der Teilnahmerecord der Jahrestagung 2019 in Graz von 320 Teilnehmenden deutlich übertroffen werden konnte. Wie die Auswertung der Evaluation im nächsten Kapitel zeigen wird, wurden die neuen Teilnehmenden größtenteils aus der Disziplin selbst gewonnen, sodass eine Öffnung für andere Gruppen, z. B. Studierende, Lehrende aus berufsbildenden Schulen, Berufskammern oder Ministerien, tendenziell realisiert werden konnte. Im Umkehrschluss kann daraus jedoch auch geschlossen werden, dass die virtuelle Tagung ein Potenzial an Teilnehmenden im engsten Kreis der Berufs- und Wirtschaftspädagogen gehoben hat.

Ein Vorteil des digitalen Tagungsformates und des Einsatzes der Videokonferenzsoftware ist es, dass der Tagungsorganisation im Nachgang der Tagung anonymisierte Daten zum Nutzungs- und Teilnahmeverhalten zur Verfügung standen. Weitere ergänzende Daten wurden im Laufe der Tagung von einer studentischen Hilfskraft erhoben und sollen hier nur grob skizziert werden: Mit 215 Teilnehmenden war die Keynote das am meisten besuchte Ereignis der Tagung. Von den inhaltlichen Formaten hatte das Symposium „Computergestütztes Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung“ mit 99 Besucher*innen die meisten Teilnehmenden. Die Begleitformate der Tagung, das Offene Forum sowie das Verlagsforum, wurden nur wenig in Anspruch genommen, wobei sich im Verlauf der Tagung ein abnehmender Trend beobachten ließ. Während die Teilnehmenden zu Beginn noch vereinzelt Interesse zeigten (20 Personen im Offenen Forum, 6 im Verlagsforum), waren beide Foren gegen Ende der Veranstaltung in der Regel leer.

Dass das virtuelle Tagungsformat in den inhaltlichen Formaten zu einem stark selektiven Teilnahmeverhalten geführt hat, lässt sich den folgenden Daten entnehmen: Zu keinem Zeitpunkt waren die 433 Teilnehmenden gleichzeitig in ® Zoom eingeloggt. Über den Verlauf der beiden Tagungstage haben

jedoch alle Personen an der Tagung teilgenommen. Die höchste Anzahl an gleichzeitigen Teilnehmenden wurde am ersten Tagungstag um 16:20 Uhr verzeichnet. Zu diesem Zeitpunkt waren 269 Personen gleichzeitig in einem der sechs geöffneten ® Zoom-Räume (exklusiv der Foren) eingeloggt. Den Statistiken der ® Zoom-Räume der inhaltlichen Formate (N = 51) lässt sich entnehmen, dass nur 48 Prozent der Teilnehmenden die jeweiligen Sitzungen komplett, das heißt von Beginn bis Ende, besucht haben. Auch hier scheint sich das virtuelle Format niederzuschlagen, das einen Raumwechsel oder den zeitweisen Ausstieg aus dem Tagungsgeschehen ohne soziale Zwänge ermöglicht.

5. Ausrichtung der Evaluation und Evaluationsergebnisse

Bereits während der Vorbereitung der Jahrestagung wurde zur Evaluation der Veranstaltung eine Befragung der Teilnehmenden erarbeitet. Die Befragung wurde im Nachgang an die Jahrestagung an alle Teilnehmenden verschickt und innerhalb einer Woche von 280 Personen ausgefüllt. Im Anschluss wurde die Evaluation geschlossen. Die Rücklaufquote liegt damit bei einem guten Wert von 65 Prozent.

Im Folgenden werden zunächst die zugrundeliegenden Fragestellungen beschrieben sowie der Aufbau der Evaluation vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse dargelegt und ausgewertet.

5.1 Erkenntnisinteresse

Für die Tagungsorganisation ist die Evaluation der Jahrestagung der Sektion Beruf- und Wirtschaftspädagogik 2020 mit einem summativ-bilanzierenden Erkenntnisinteresse im Sinne einer Veranstaltungsevaluation verbunden: Zum einen soll die Veranstaltung unter besonderer Berücksichtigung des neuen digitalen Formats retrospektiv bilanziert werden. Zum anderen gilt es, aus den gesammelten Erfahrungen unter den veränderten Rahmenbedingungen zu lernen und auf der Basis der Evaluationsergebnisse Empfehlungen für die Gestaltung zukünftiger Tagungen zu formulieren.

Da für den Diskurs um die Gestaltung von Tagungen nach der Coronapandemie vor allem der letztgenannte Teil bedeutend ist, wird in der nachfolgenden Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ein entsprechender Schwerpunkt gesetzt. Ausgangspunkt für diese Diskussion bilden die folgenden vier Leitfragen. Der Beantwortung dieser Leitfragen wird sich im Folgenden mithilfe der Evaluationsergebnisse genähert. Die letzte Frage wird im nachfolgenden Ausblick aufgegriffen.

1. Wer hat an der digitalen Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik teilgenommen?
2. Wie haben die Teilnehmenden die Angebote der Tagung genutzt?
3. Wie wurde die Jahrestagung von den Teilnehmenden bewertet?
4. Welche Konzepte sollen auch in einer Zeit nach der Pandemie weitergeführt werden?

5.2 Aufbau der Evaluation

Der Befragungsaufbau ist in sechs Abschnitte untergliedert. Nach Angaben zur Person und zu Vorerfahrungen folgen Fragen zur Zufriedenheit mit der Tagungsorganisation und der Tagungsteilnahme, den Tagungs- und Begleitformaten sowie zur abschließenden Bewertung.

Neben sozio-demografischen Daten wurden im ersten Abschnitt auch Informationen zu den Werbeaktivitäten der Tagung, zur Motivation der Tagungsteilnahme und zur Rolle der Teilnehmenden erhoben. Außerdem erfolgte an dieser Stelle aufgrund des Tagungsformats eine Abfrage der Erfahrungen mit virtuellen Veranstaltungen und verschiedener Videokonferenzsoftware. In diesem Zusammenhang wurden die Befragten dazu aufgefordert, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Videokonferenzsoftware einzuschätzen.

Im zweiten Abschnitt wurden die Tagungshomepage, die E-Mail-Kommunikation der Tagungsorganisation sowie die Konferenzverwaltungssoftware ® ConfTool hinsichtlich des Nutzungsverhaltens vor Tagungsbeginn und der Qualität der bereitgestellten Informationen bewertet.

Der Schwerpunkt der Befragung konzentrierte sich auf die Tagungsteilnahme im Allgemeinen und die unterschiedlichen Tagungsformate im Speziellen. Demzufolge wurde zunächst der Log-In-Vorgang zur Teilnahme an den verschiedenen Sitzungen einer Bewertung unterzogen. Außerdem waren die Befragten dazu aufgefordert, Angaben zu ihrer Teilnahme an den Sitzungen zu machen. Hierbei wurde eine Einschätzung der Videokonferenzsoftware ® Zoom vorgenommen und darüber hinaus das Nutzungsverhalten der unterschiedlichen Interaktionsfunktionen der Software erfragt. Des Weiteren wurden die inhaltlichen Tagungsformate einer fachlichen und technischen Beurteilung unterzogen. Abschließend wurden die Begleitformate der Tagung – das Offene Forum und das Verlagsforum – ebenfalls hinsichtlich des Nutzungsverhaltens abgefragt. Einschätzungen wurden größtenteils über eine fünfstufige Likert-Skala erfragt.

Zum Abschluss wurden die Befragten gebeten, ihre Teilnahme in Zeitstunden anzugeben sowie eine abschließende Einschätzung der Tagung vorzunehmen. Letztere Frage war mit einem freien Antwortfeld versehen, um eine freie Rückmeldung zu erhalten.

5.3 Auswertung der Evaluation

Die Daten wurden im Rahmen einer quantitativen Erhebung mithilfe eines Fragebogens im Zeitraum vom 15. bis 22. September 2020 über die LimeSurvey-Plattform der Universität Osnabrück gewonnen. Der Fragebogen wurde allen Tagungsteilnehmenden nach Beendigung der Tagung per E-Mail zugeschickt und setzte sich aus 44 Fragen zusammen.

Zur Auswertung des quantitativen Teils der Befragung wurde eine deskriptive Datenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargelegt. Die offenen Antworten zum Gesamteindruck wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse zunächst von den beiden Erstautoren unabhängig voneinander mithilfe eines aus dem Fragebogen heraus deduktiv entwickelten Kategoriensystems analysiert. Dazu wurde die offenen Antworten in QCMap eingespeist und in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Im Anschluss wurde das Kategoriensystem leicht angepasst und gemeinsam ein drittes Mal kodiert, wobei vor allem in einem ersten Durchgang kritische Zuordnungen diskutiert wurden. Das Ergebnis dieser letzten Kodierung bildete die Grundlage für die folgenden Darstellungen. Einige Zuordnungen wurden im Verlauf des Schreibprozesses angepasst. Mehrfachkodierungen waren möglich.

5.4 Ergebnisse³

5.4.1 Teilnehmende und Vorerfahrungen

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug 37,7 Jahre. Die Mehrzahl der Teilnehmenden arbeitet in der Wissenschaft im akademischen Mittelbau; die zweitgrößte Gruppe bildeten die Professor*innen.

3 Einzelne Evaluationsergebnisse und offene Rückmeldungen werden aufgrund der direkten Zurechenbarkeit auf Personen im Rahmen dieses Beitrags nicht veröffentlicht.

Tab. 1: Welchen Beruf üben Sie aus?

	N	%
Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in	170	67,19
Professor*in	52	20,55
Student*in	12	4,74
Lehrer*in	4	1,58
Sonstiges	15	5,93
Gesamt	253	99,99

Quelle: eigene Darstellung

Die Teilnehmenden sind über unterschiedliche Wege auf die Tagung aufmerksam geworden.

Tab. 2: Wie sind Sie auf die Tagung aufmerksam geworden?

	N	%
Kolleginnen und Kollegen	155	55,36
Newsletter der Sektion BWP	97	34,64
bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik	57	20,36
Homepage der DGfE	28	10,00
(Soziale) Medien	2	0,71
Sonstiges	15	5,36
Gesamt	354	

N = 280; Mehrfachnennungen erlaubt

Quelle: eigene Darstellung

Der aus Sicht der Tagungsorganisation wichtigste Kommunikationskanal, der Newsletter der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, machte ein Drittel der Teilnehmenden auf die Tagung aufmerksam. Weniger Personen, gerade einmal 10 Prozent, wurden über die Homepage der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft über die Tagung informiert. Die Bekanntmachung über den Newsletter und die Homepage der Zeitschrift „bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online“ wurde von 20,4 Prozent der Teilnehmenden

wahrgenommen. *Social Media*-Kanäle spielten keine Rolle (0,7 Prozent), wurden jedoch auch nicht aktiv bespielt. Von höchster Relevanz für die Tagung erwies sich in diesem Jahr die informelle Kommunikation. Mehr als die Hälfte aller Befragten (55,4 Prozent) gaben an, über Kolleg*innen auf die Tagung aufmerksam gemacht worden zu sein.

Aus inhaltlichem Interesse an den Beiträgen haben sich mit 56,4 Prozent mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden für die Tagung angemeldet. Darüber hinaus war die Möglichkeit zu einem wissenschaftlichen (48,2 Prozent) bzw. persönlichen Austausch (17,5 Prozent) für viele Teilnehmende eine weitere Motivation zur Anmeldung. Außerdem gaben 18,6 Prozent an, dass das virtuelle Tagungsformat ihr Interesse an der Tagung geweckt hat.

In diesem Zusammenhang gaben 65,7 Prozent an, dass sie bislang keine Erfahrungen mit virtuell durchgeführten Tagungen gemacht haben. Diejenigen Befragten, die mit einem solchen Format bereits vertraut waren, haben ihre Erfahrungen überwiegend mit ausschließlich virtuellen Tagungen gemacht (87,1 Prozent).

Tab. 3: Was war der Grund für Ihre Anmeldung zur Tagung?

	N	%
Interessante Einzelbeiträge, Symposien oder Poster	158	56,43
Wissenschaftlicher Austausch	135	48,21
Interesse am virtuellen Tagungsformat	52	18,57
Persönlicher Austausch	49	17,50
Eigener aktiver Beitrag	130	46,43
Sonstiges	7	2,50
Gesamt	531	

N = 280; Mehrfachnennungen erlaubt

Quelle: eigene Darstellung

Als besonders eindeutig erweisen sich die Ergebnisse hinsichtlich der Nutzung von Videokonferenzsoftware. Mit Ausnahme von acht befragten Personen hatten alle Teilnehmenden bereits vor der Jahrestagung eigene Erfahrungen gesammelt. Dabei wurden diese Erfahrungen mit einer Vielzahl an unterschiedlicher Software gesammelt. Mit der im Rahmen der Tagung eingesetzten Videokonferenzsoftware ® Zoom haben insgesamt 80,71 Prozent der Teilneh-

menden schon vor der Tagung gearbeitet. Auf dem zweiten Platz der am meisten genutzten Tools rangiert ® Microsoft Teams (50 Prozent), gefolgt von Big-BlueButton (38,2 Prozent) und ® Cisco Webex Meetings (36,8 Prozent).

Die Teilnehmenden schätzen ihre Fähigkeiten im Umgang mit Videokonferenzsoftware unterschiedlich ein. Die größte Gruppe bilden auf der Basis von Selbsteinschätzungen die Fortgeschrittenen (71,7 Prozent), gefolgt von den Anfänger*innen (17,6 Prozent) und den Expert*innen (10,7 Prozent).

Aus den qualitativen Daten kann ergänzend beschrieben werden, dass die Standardfunktionen weitreichend bekannt und ohne größere Schwierigkeiten genutzt werden konnten: „Für mich als unterstützende Kraft war es interessant zu sehen, wie gut die einzelnen und sehr verschiedenen Personen mit dem virtuellen Angebot zurechtgekommen sind.“ Schwierigkeiten gab es dagegen offenbar bei nicht-alltäglichen Funktionen, wie bspw. der Einbettung von Videos, wie das folgende Zitat beschreibt: „Leider merkt man vielen Teilnehmer*innen die Überforderung im Digitalen an. Interessantestes Beispiel ist die Einbettung [sic] von Videos mit Tonspur in einer Präsentation, welches nun ein Stummfilm war :-). Das muss man mit Zoom halt anders lösen.“

5.4.2 Tagungsorganisation

Zunächst wurden die Teilnehmenden zur Nutzung der Tagungshomepage und zur Informationsbereitstellung per Internet und E-Mail befragt. Nahezu alle Befragten haben die Tagungshomepage genutzt (97,5 Prozent). Hinsichtlich der Häufigkeit der Nutzung ist zusammenzufassen, dass die Teilnehmenden die Homepage regelmäßig zur Beschaffung von Informationen genutzt haben. Die Gründe zur Nutzung der Tagungshomepage erweisen sich als vielfältig, lassen sich jedoch in drei Kategorien unterteilen:

Für den Großteil der Teilnehmenden diente die Homepage als Anlaufpunkt für grundsätzliche Informationen zur Tagung. Hierzu zählen Informationen zum Veranstaltungsprogramm (80,4 Prozent), zum Anmeldeprozess (71,1 Prozent) sowie zur Teilnahme an den ® Zoom-Sitzungen. Eher weniger nachgefragt wurden Informationen zu Interaktionsmöglichkeiten in den ® Zoom-Sitzungen (21,4 Prozent) sowie zu Vortragenden einer ® Zoom-Sitzung (33,2 Prozent). Kaum eine Relevanz für die Nutzenden der Tagungshomepage haben die Kontaktdaten (6,1 Prozent) sowie Informationen zum Datenschutz gespielt (5,7 Prozent).

Wie der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann, zeigen sich die Teilnehmenden mit den auf der Homepage und per E-Mail zur Verfügung gestellten Informationen hinsichtlich Qualität und Quantität durchgehend zufrieden.

Tab. 4: Zufriedenheit mit Quantität und Qualität der bereitgestellten Informationen

	N	MW	SD
Die Informationen auf der Tagungshomepage haben mir weitergeholfen.	234	4,75	,499
Mit der Qualität der bereitgestellten Informationen war ich zufrieden.	233	4,62	,568
Die Menge der E-Mails von Seiten der Veranstalter*innen war für mich genau richtig.	233	4,54	,748
Mit der Qualität der über E-Mail bereitgestellten Informationen war ich zufrieden.	232	4,56	,725

5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=teils-teils, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu
 Quelle: eigene Darstellung

Darüber hinaus haben einige Teilnehmende im Vorfeld oder während der Tagung die Tagungsorganisation per E-Mail oder Telefon kontaktiert. Mit Blick auf die Erreichbarkeit der Organisatoren sowie die Qualität der bereitgestellten Informationen liegt ebenfalls eine hohe Zufriedenheit vor.

Tab. 5: Zufriedenheit mit der Tagungsorganisation

	N	MW	SD
Mit der Erreichbarkeit der Tagungsorganisation war ich zufrieden.	169	4,75	,473
Mit der Qualität der angebotenen Unterstützung war ich zufrieden.	169	4,71	,548

5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=teils-teils, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu
 Quelle: eigene Darstellung

Aus den qualitativen Daten wurden insgesamt 21 Aussagen zu diesem Themenbereich kodiert. Dabei spiegeln sich die positiven Rückmeldungen aus der quantitativen Befragung nur teilweise in den qualitativen Daten wider: So konnten lediglich zwölf Kodierungen eindeutig positiv gewertet werden. Darunter zu fassen sind auch drei Aussagen, die hervorheben, dass die Sichtbarkeit der Teilnehmenden, die zunächst von dem Organisationsteam nicht geplant war, ermöglicht wurde: „Gut fand ich, dass auf Bedürfnisse flexibel reagiert wurde. So fand ich es bei den ersten Sitzungen befremdlich, dass ich die anderen Teilnehmenden nicht wahrnehmen konnte. Bei späteren Sessions war dies dann möglich.“

Kritisiert wurde dagegen vor allem die Informationspolitik, die im zeitlichen Verlauf früher gewünscht worden ist: „Es wäre schön [sic] gewesen, früher etwas zum organisatorischen Ablauf der Symposien (Vortragszeiten etc.) zu erfahren.“

Bezogen auf die Erstellung und Umsetzung des Tagungsprogramms gab es eine ganze Reihe von Rückmeldungen, welche die Verkürzung der Sektionstagung auf zwei Tage kritisierten. Die Beiträge seien dadurch „nacheinander ‚runtergerattert‘“ worden bzw. sei „zu viel Interessantes parallel“ abgelaufen. Damit eng verbunden ist die Rückmeldung, dass die einzelnen Tage „zu voll/zu lang“ waren und zu wenig Zeit für Diskussionen geblieben sei.

Eine weitere Rückmeldung war, dass eine „thematische Klammer“ dadurch gefehlt habe, dass der ursprüngliche Call von den jetzigen Veranstalter*innen nicht mehr aufgegriffen worden bzw. „nur noch bedingt zu erkennen“ gewesen sei. Entsprechend solle man sich „die Mühe künftig sparen, einen thematischen Call zu verfassen und entsprechend zu reviewen“.

Auch wurde mehrfach der Wunsch nach längeren Pausen sowie der Wunsch nach einer insgesamt abwechslungsreicheren Tagung geäußert – etwa mit „offene[n] Diskussionsrunden, Arbeitswerkstätten [oder] Podien [...]“. Zudem habe als Ergänzung zu dem Offenen Forum ein Gesellschaftsabend bzw. ein Social Event gefehlt.

5.4.3 Tagungsteilnahme

Zur Evaluation der Tagungsteilnahme im Allgemeinen wurden die Teilnehmenden zunächst zu ihren Eindrücken hinsichtlich des Login-Prozesses und des Streamings der einzelnen Sitzungen befragt. Auch diesbezüglich zeigte sich erneut eine hohe Zufriedenheit. Sowohl der Login-Prozess ($N = 237$; $MW = 4,87$; $SD = ,413$) als auch das Streaming der Sitzungen ($N = 235$; $MW = 4,65$; $SD = ,568$) wurden von den Teilnehmenden als überwiegend problemlos bewertet.

Eine Besonderheit von virtuellen Tagungen sind die Möglichkeiten zur Interaktion der Teilnehmenden während der Sitzungen. Hierzu wurden einige Funktionen der Videokonferenzsoftware [®] Zoom genutzt (Chat, Hand heben, Freigabe von Audio/Webcam). Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass die neuen Interaktionsformen gut angenommen wurden. Mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden gaben an, die Funktionen im Rahmen der Tagung genutzt zu haben (61,3 Prozent). In der Zufriedenheit mit den verschiedenen Interaktionsfunktionen zeigen sich auf einem hohen Niveau nur geringfügige Unterschiede. Wie die folgende Tabelle 6 darstellt, werden von den Teilnehmenden, die die Interaktionsfunktionen gar nicht genutzt haben, unterschiedliche Gründe angeführt.

Tab. 6: Warum haben Sie die Interaktionsfunktionen nicht genutzt?

	N	%
kein Bedarf	22	59,50
zeitliche Gründe	7	18,90
Funktionen nicht bekannt	6	16,20
technische Probleme	1	2,70
Unsicherheit	1	2,70
Gesamt	37	100,00

Quelle: eigene Darstellung

Zur abschließenden Bewertung der Tagungsteilnahme im Allgemeinen sollten die Teilnehmenden eine Einschätzung der Videokonferenzsoftware ® Zoom vornehmen. Auch diesbezüglich zeigt sich erneut eine hohe Zufriedenheit (N = 238; MW = 4,74; SD = ,517).

Aus den qualitativen Daten kann ergänzt werden, dass die technische Umsetzung im Allgemeinen gelobt wurde, im Detail wurden jedoch Probleme beschrieben. In Bezug auf die Chat-Funktion wurde bemängelt, dass es leicht zu Fehlkommunikation kommen könne. Auch Herausforderungen bei der Funktion der Bildschirmfreigabe wurden zurückgemeldet. Nicht zuletzt wurde kritisiert, dass Interaktionsmöglichkeiten wie etwa das Klatschen- oder Daumen-Hoch-Symbol nicht vorhanden war bzw. nicht gefunden worden sei. Auch gab es Kritik, dass die Funktion „Handheben“ nicht funktionierte bzw. nicht (immer) von den Moderator*innen wahrgenommen wurde.

Mehrfach erwähnt und kritisiert wurde der Blackscreen-Effekt wie er bspw. auch in der Hochschullehre beobachtet werden kann. Dabei schaltete in der Regel nur der Vortragende die Webcam an, was eine besondere Herausforderung für den Vortragenden darstellt: „Warum in unserer Sektionstagung derselbe blackscreen-Effekt [sic] eintritt, wie etliche von uns aus eigenen Lehrveranstaltungen kennen und leidvoll erfahren, ist mir ein absolutes Rätsel.“ In diesem Sinne wurde auch festgestellt, dass „alle Hochschullehrer*innen [...] über Dienstzimmer und Büros [verfügen], in denen das auch bei Sicherung der visuellen Privatsphäre zumutbar ist“.

5.4.4 Inhaltliche Formate

Zur detaillierten Evaluation der Jahrestagung wurden die Teilnehmenden außerdem zu ihren Eindrücken bezüglich der verschiedenen inhaltlichen Formate

befragt. Dabei wurde jeweils eine Beurteilung der Zufriedenheit hinsichtlich der fachlichen Qualität und der technischen Umsetzung vorgenommen.

Tab. 7: Zufriedenheit mit der fachlichen Qualität der inhaltlichen Formate

	N	MW	SD
Young Researcher	108	4,46	,790
Symposien	161	4,35	,786
Einzelbeiträge	204	4,27	,825
Postersitzungen	75	4,36	,747

5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=teils-teils, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu
Quelle: eigene Darstellung

Wie Tabelle 7 zeigt, bewegen sich alle inhaltlichen Formate hinsichtlich ihrer fachlichen Qualität auf einem insgesamt hohen Niveau. Mit Blick auf die Postersitzungen ist an dieser Stelle zu ergänzen, dass sich von den 75 Personen, die eine Teilnahme an den Postersitzungen angegeben haben, insgesamt 47 Personen vor Beginn der Tagung über das Veranstaltungsprogramm in ® ConfTool über die Poster informiert haben.

Die Qualität der Beiträge wurde in Rahmen der offenen Antwort überwiegend mit gut bewertet (10 Aussagen). Zwei Rückmeldungen sahen die Qualität der eingereichten Beiträge kritischer und forderten u. a. die Durchsetzung eines strengeren Review-Verfahrens. Dazu passt eine weitere Rückmeldung, in der kritisiert wurde, dass „[...] viele Dissertationsvorhaben im laufenden Prozess (teilweise auch ohne Zwischenergebnisse) auf der Haupttagung präsentiert wurden“. Damit verbunden ist allem Anschein nach, dass diese Beiträge in der Tendenz in das Format „Young Researcher“ passen würden.

Die Rückmeldungen zu der Moderation der Beiträge und damit der Gestaltung des wissenschaftlichen Austausches wurde in der qualitativen Auswertung durchwachsen bewertet. Dieser Befund lässt sich wohl am ehesten über das individuelle Tagungsverhalten plausibilisieren, in dessen Folge ganz unterschiedliche Beiträge gesehen und entsprechend bewertet wurden. So wurde bspw. kritisiert, dass Moderator*innen den übergreifenden Fokus der Beiträge nicht herstellen konnten. Auch wurde eine aktivere Moderation, die gerade im Online-Format wichtig sei, eingefordert. Denn im Rahmen der Tagung seien viele „Vorträge eher unkommentiert und ein Stück weit beliebig nebeneinander stehen“ geblieben. In technischer Hinsicht wurde kritisiert, dass die Fragen in den Chats nicht immer gesehen bzw. aufgegriffen wurden.

Gelobt wurde die strikte Einhaltung des Zeitmanagements. Dieses war jedoch auch der Grund weiterführender Kritik: Denn das daraus entstandene

enge Zeitkorsett führte dazu, dass angelaufene Diskussionen abgebrochen wurden.

Insgesamt überwiegen in Bezug auf den wissenschaftlichen Austausch die kritischen Kommentare, wobei auch „interessante Diskussionen zustande“ gekommen seien. Eine häufig bereits von den Teilnehmenden angebotene Erklärung war, dass in erster Linie der virtuelle Modus verantwortlich war: „Wie bei anderen Onlinekonferenzen und -seminaren auch, war die Aktion mit den Teilnehmer*innen sehr spärlich, da diese sich noch weniger als im Präsenzformat aufgefordert fühlen, etwas beizutragen.“ Insgesamt habe darunter der fachliche Austausch gelitten bzw. „fehlte komplett“ und wurde „Lebendigkeit“ vermisst. Auch in diesem Zusammenhang wurde kritisiert, dass viele Teilnehmende ihre Webcam nicht nutzten. Dieses Phänomen scheint jedoch in einigen Sessions nicht aufgetaucht zu sein: „In manchen Foren wurde dies auch gemacht, so haben sich dann immerhin knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen per Videochat zugeschaltet. Dies belebt sowohl den Vortrag als auch eine aktive Diskussionskultur [sic] allgemein.“ Auch wurde positiv herausgehoben, dass eine „offene und willkommen heißende Diskussionskultur“ entwickelt werden konnte, die im virtuellen Format auch „hierarchiefreier als [...] [in] Präsenztagungen“ erfolgte. Darüber hinaus wurde in einer Rückmeldung konkretisiert, dass ein Austausch über „Theorien und Methoden und immer wieder in Kombination mit der Frage, was will die Disziplin eigentlich(?)“ anzuregen sei.

Tab. 8: Zufriedenheit mit der technischen Umsetzung der inhaltlichen Formate

	N	MW	SD
Young Researcher	108	4,68	,624
Symposien	160	4,69	,504
Einzelbeiträge	204	4,57	,651
Postersitzungen	75	4,40	,788

5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=teils-teils, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu
 Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf die Posterpräsentation wurde angemerkt, dass die Präsentation ebenfalls in separaten Sessions stattgefunden hat, weil so eine Entscheidung für einen Raum erfolgen musste, in dem dann nur drei Poster präsentiert wurden.

5.4.5 Offenes Forum

Neben den inhaltlichen Formaten der Jahrestagung sollte das Offene Forum einen informellen Austausch unter den Tagungsteilnehmenden ermöglichen. Insgesamt gaben 12,9 Prozent der Befragten an, das Offene Forum genutzt zu haben. Mit der technischen Umsetzung zeigten sich die Nutzenden weitestgehend zufrieden ($N = 28$; $MW = 3,93$; $SD = 1,086$). Die Gründe für eine Nichtnutzung des Angebots sind vielfältig und lassen sich geordnet nach ihren Häufigkeiten der nachfolgenden Tabelle entnehmen.

Tab. 9: Warum haben Sie das Offene Forum nicht genutzt?

	N	%
Kein Interesse	73	36,5
Zweck des Angebots unklar	67	33,5
Keine Zeit	20	10,0
Angebot war nicht bekannt	15	7,5
Pause notwendig	15	7,5
Interaktion schwierig	8	4,0
Sonstiges	2	1,0
Gesamt	200	100,00

Quelle: eigene Darstellung

Über ein Drittel der Befragten hat das Offene Forum aus einem mangelnden Interesse nicht genutzt. Weiteren 33,5 Prozent war das Ziel des Angebots unklar, was auf eine mangelnde Kommunikation des Angebots im Vorfeld der Tagung schließen lässt. Dies wird dadurch bestätigt, dass das Offene Forum für 7,5 Prozent der Befragten unbekannt war. Zusammengefasst gaben weitere 17,5 Prozent der Teilnehmenden an, dass sie zu den Zeiten des Angebotes keine Zeit hatten oder eine Pause abseits des Bildschirms eingelegt haben. Für 4,0 Prozent stellte das Offene Forum aufgrund des digitalen Formats keinen geeigneten Raum zur Interaktion dar, weshalb von einer Teilnahme abgesehen wurde.

Der Großteil der relevanten offenen Rückmeldungen waren nicht direkt auf das Offene Forum bezogen, sondern auf die Funktion, die mit dem Offenen Forum verknüpft wurde, nämlich das Knüpfen neuer Kontakte und der informelle Austausch, der aus Sicht eines/einer Teilnehmenden „[...] oft die wichtigsten Gründe für mich [sind], zu einer Tagung zu fahren“. Insgesamt sei das

„Tagungsflair, die sozialen Kontakte und informellen Gespräche“ zu kurzgekommen. Diese sehr häufig geteilte Einschätzung liegt quer zu dem im Tagungsverlauf nur marginal genutzten Offenen Forum. Gründe hierfür könnten sein, dass „die Hemmschwelle zu groß war“, in das Offene Forum hineinzutreten, da unklar war, was darin zu erwarten ist. Auch wurde angemerkt, dass für das Offene Forum nicht (aktiv genug) geworben wurde. Eine mangelnde Moderation des Offenen Forum sowie die bereits genannten (zu) kurzen Pausen waren nach Rückmeldung der Teilnehmenden ebenfalls Gründe, nicht in das Forum einzutreten. Nicht zuletzt könnten parallele Verpflichtungen die produktive Nutzung der Offenen Foren verhindert haben: „Die durch das Online-Format gegebene Präsenz am Arbeitsplatz führte zu Terminkonflikten, die bei Abwesenheit nicht aufgetreten wären. Darunter hat in meinem Fall der eigentlich gewünschte Austausch im informellen Forum gelitten.“

Eine Möglichkeit, den virtuellen Austausch zu kultivieren, wäre nach Einschätzung einiger Teilnehmenden die Bereitstellung der Vortragsräume vor Beginn und über die Zeit der einzelnen Sessions hinweg. Hier hätte es Anlass gegeben, auch informell weiter zu diskutieren und Kontakte zu knüpfen: „Dass die Räume nach den Sitzungen freigemacht werden mussten [,] fand ich sehr schade. Tagungen leben für mich vor allem davon, dass ich nach einem Vortrag zur Not auf dem Gang weiter diskutieren kann. Die Virtualität bietet hier eigentlich die Möglichkeit, eine Gruppe ohne Nachteile für andere zusammen zu halten, da kein physischer Raum vorgehalten werden muss.“

5.4.6 Gesamtbewertung

Zum Abschluss der Evaluation wurden die Teilnehmenden nach ihrem Gesamteindruck befragt. Zum einen wurde dieser Gesamteindruck über eine allgemeine Abfrage der insgesamten Zufriedenheit mit der Tagung gewonnen. Zum anderen sollten die Teilnehmenden mit Blick auf die Rahmenbedingungen der Jahrestagung speziell die Aussage bewerten, ob sie mit der Transformation der ursprünglich geplanten Präsenztagung in den digitalen Raum zufrieden waren.

Tab. 10: Gesamtbewertung der Jahrestagung

	N	MW	SD
Mit der Tagung insgesamt bin ich zufrieden.	234	4,51	,670
Mit der Transformation der ursprünglich geplanten Präsenztagung zu einer virtuellen Tagung bin ich insgesamt zufrieden.	232	4,41	,868

5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=teils-teils, 2=trifft eher nicht zu, 1=trifft nicht zu
 Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt wurde die Tagung äußerst positiv bewertet. Wie schon an anderer Stelle herausgestellt werden konnte, wurde die Zahl der Teilnehmenden deutlich gesteigert. Dies wird auch in den qualitativen Rückmeldungen deutlich, in denen insgesamt in fünf Aussagen die als „begeistert“ beschriebene Anzahl der Teilnehmenden herausgestellt wurde. Dabei konnte die hohe Zahl bis zur letzten Minute gehalten werden: „Auch, dass noch im letzten Slot am Do (wo normalerweise aufgrund Abreise nur noch wenige dabei sind) das Interesse groß war, war wunderbar.“ Dies kann mitunter auf den virtuellen Modus zurückgeführt werden. Wiederholt wurde deutlich, dass vor allem die mitunter lange Anreisezeit eingespart werden konnte. Neben diesem Aspekt ermöglichte die virtuelle Tagung auch einer Reihe von Teilnehmenden den Zugang, die sonst gar nicht hätten teilnehmen können, wie etwa das folgende Ankerzitat bestätigt: „Meines Wissens nach konnten einige teilnehmen, die selbst nicht vorgetragen haben und bei der physischen Tagung aus Kostengründen nicht dabei gewesen wären.“ Neben ökonomischen Vorteilen wurde auch der geringere ökologische Fußabdruck in einer Rückmeldung positiv herausgestellt.

Ein weiterhin oftmals genannter Aspekt war die selektive Partizipation einzelner Beiträge im Rahmen der Tagung, wie das folgende Ankerzitat zeigt: „Zum Beispiel würde ich nicht für 1-2 Sessions zu einer Tagung anreisen. Sofern ich allerdings digital teilnehmen kann, ist dies absolut lohnenswert und ein großer Mehrwert für die eigene Arbeit.“ Aber auch im Rahmen einer ausgedehnten Partizipation wurde die Möglichkeit ausgeschöpft, „[...] zwischendurch und mittendrin so problemlos die Räume zu wechseln, wenn einen inhaltlich doch etwas nicht angesprochen hat“.

Diese Flexibilität wurde jedoch auch negativ bewertet. Dafür wurden vor allem Verpflichtungen in der alltäglichen Arbeitsumgebung verantwortlich gemacht: „Während ich mich auf eine Präsenztagung voll eingelassen hätte (ich wäre an einen anderen Ort gefahren, hätte keine parallel liegenden Termine im regulären Dienstbetrieb wahrgenommen usw.), habe ich die Angebote der Onlinetagung eben nur sporadisch und zwischendurch wahrgenommen.“ Aber auch ohne Terminkonflikte wurde allein die Präsenz am eigenen Arbeitsplatz in einer Rückmeldung als störend empfunden: „Die virtuelle Tagung hat leider dazu geführt, dass ich mich nicht ausschließlich auf die Tagung fokussieren konnte - Alltagsarbeiten (emails [sic], Anrufe, anstehende Arbeitsaufträge) konnte ich nicht ausreichend ausblenden.“ Dies führt unter Umständen dazu, dass ein alleiniger Fokus auf die Tagung nicht möglich war und in der Folge vor allem der informelle Austausch gelitten hat. Eine Rückmeldung problematisierte in diesem Zusammenhang auch das ausgebliebene „Tagungsfeeling“.

Der zahlenmäßig am häufigsten genannte Kritikpunkt in der qualitativen Befragung war der ausgebliebene persönliche Kontakt – *face-to-face*. Damit schließt dieser Aspekt der Gesamtbewertung nahtlos an die kritisierten ausgebliebenen informellen Gespräche bspw. im Rahmen des Offenen Forums oder eines Social Events an. Eine Rückmeldung geht sogar so weit, den Sinn einer

solchen Veranstaltung infrage zu stellen: „Aber m. E. geht der Sinn und Zweck einer solchen Tagung verloren. Young Researcher können sich zeigen und lernen Kolleginnen und Kollegen kennen. Das fällt hier komplett weg.“ Entsprechend könne eine virtuelle Tagung „auf Dauer die soziale Rahmung [...] nicht ersetzen [...]“. Dies scheint auch damit zusammenzuhängen, dass reale Kontakte leichter zu knüpfen sind, weil sie ggf. auch zufällig entstehen können: „Persönliche Kontakte und Gespräche würde ich bevorzugen und fallen mir leichter.“ Dieser Nachteil wird jedoch in einer Rückmeldung nicht auf die Jahrestagung geschoben, sondern als „ein generelles Problem von digitalen Konferenzen und Seminaren“ eingeschätzt. Entsprechend kam ein/e Teilnehmende/r zu folgendem Schluss: „Einmal mehr zeigt sich aber, dass auch eine perfekt gemachte Online-Tagung die persönliche Begegnung nicht ersetzen kann.“

6. Was bleibt?

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen sowie der in dem vorherigen Abschnitt präsentierten Auswertung der Evaluation soll an dieser Stelle unter der Frage „Was bleibt?“ nach Nachwirkungen dieser ersten virtuellen Jahrestagung auf kommende Tagungen der Sektion gefragt werden. Dazu werden im Rahmen dieses abschließenden Abschnitts jene Rückmeldungen von Teilnehmenden eingearbeitet, die einen klaren Zukunftsbezug aufweisen.

„Die Notwendigkeit der Transformation zu einer virtuellen Tagung steht für mich außer Frage“ – diese Einschätzung teilten die wenigsten Rückmeldungen in Bezug auf die kommenden Jahre, bei aller Wertschätzung der ersten virtuellen Jahrestagung, wenngleich einige Teilnehmende entscheidende Vorteile ausmachten. Dazu zählten die bereits im vorherigen Abschnitt genannten Einsparungen zeitlicher, ökonomischer und ökologischer Ressourcen. Zudem wurde für die kommenden Tagungen das Inklusionspotenzial (Elternzeit, Ausland, Krankheit etc.) angemerkt, dass sich durch das virtuelle Format schon im Jahr 2020 ergeben hat.

Um dieses Potenzial zu heben, ohne auf die aus Sicht der Teilnehmenden kritisierten Nachteile in Bezug auf den wissenschaftlichen und informellen Austausch hinzunehmen, wurden Hybridformate als eine Möglichkeit für zukünftige Tagungen von zahlreichen Teilnehmenden ins Feld geführt. Dabei handelt es sich um Formate, die sowohl in Präsenz stattfinden als auch digital gestreamt werden. Hybride Formate wären nicht nur für die Teilnahme inklusiv, sondern auch für Vortragende – auch und gerade von Wissenschaftler*innen aus anderen Ländern.

Eng mit der Diskussion um das zukünftige Tagungsformat sind Rückmeldungen zu der Erweiterung der Formate und zu digitalen Werkzeugen verbunden. So wurde bspw. angeregt, „andere Formate der Präsentation und des Austausches“ einzusetzen. Möglich wären etwa Podiumsdiskussionen, offene Diskussionen oder gar die Einführung von BarCamp-Elementen.

In Anlehnung an die Poster Session und die im Rahmen dieser schon vorab hochgeladenen Poster wurde angeregt, sowie im Rahmen anderer Beitragsformate vorab Screencasts hochzuladen. Zudem wurde die Idee, Webinare im Rahmen der Tagung anzubieten, genannt. Von diesen Angeboten ausgehend hätte im Verlauf der Tagung ein stärkerer Austausch seinen Ausgangspunkt nehmen können. Dazu sollten beispielsweise insgesamt mehr virtuelle Räume angeboten werden. Auch die Diskussionen während der einzelnen Sessions könnten noch weiter optimiert werden: „Für mehr Interaktion hätte man m. E. auch weitere Tools nutzen müssen, z. B. Answergarden oder gemeinsame Schreibtools, um Kommentare und Feedback zu Vorträgen zu sammeln. Dazu eignet sich ein Chat-Fenster m. E. nicht, weil dort die Hürde des Reinschreibens doch sehr hoch ist. Hier hätte man ggf. mit – auch anonymen – Formaten noch mehr Austausch zwischen den Teilnehmenden erreichen können. Dieser Austausch hat gefehlt.“ Dazu gehört auch, dass man die Nutzung der Webcams aus Sicht vieler Teilnehmenden stärker forcieren sollte sowie eine einheitlichere Benennung der Teilnehmenden, um leichtere Zuordnung herstellen zu können – etwa „Titel_Vorname_Nachname_Kürzel Institution“.

Die Förderung des informellen Austausches könnte über eine „Get together-Simulation mit Avataren“ angeregt werden, bei der etwa auch räumliche Platzierungen ermöglicht werden – eine Möglichkeit bietet hier etwa die Software *wonder*. Es wäre auch denkbar, dass ein Offenes Forum als ein Ort eingerichtet wird, zu dem man immer wieder automatisch zurückgelangt, nachdem die einzelnen Sessions beendet werden. Damit könnten auch fehlende Flurgespräche kompensiert werden.

Diese Rückmeldungen zeigen auf, dass für eine nicht zu unterschätzende Zahl an Teilnehmenden eine einfache Rückkehr zu dem altbekannten Präsenzformat keine adäquate Antwort sein wird. Die erste virtuelle Jahrestagung hat in diesem Sinne dazu beigetragen, Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln, die insbesondere vor dem Hintergrund der gesteigerten Zahl an Teilnehmenden weiter beachtet werden sollten. Dazu sollten „die Erfahrungen aus dieser Tagung von der Sektion analysiert und aufgegriffen werden“ sowie „[...] die Ergebnisse der Befragung und die allgemeinen Rückmeldungen zur Tagung in der Sektion kommuniziert“ werden. Ein erster Schritt dazu wurde mit diesem Beitrag geleistet.

Literatur

- Bardiau, D. & Weyland, U. (2020). Analyse von Video-Konferenz-Programmen. Arbeitspapier. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Unveröff. Manuskript.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik.

Teil I: Digitalisierung der Facharbeit

Subjektivierung im Arbeitshandeln: Stolperstein oder Chance bei der Digitalisierung in mittelständischen Produktionsunternehmen?

Martina Thomas und Uwe Elsholz

1. Einleitung

Der Diskurs um die Digitalisierung der Arbeitswelt ist geprägt durch einen Fokus auf Substitutionspotenziale von Arbeitstätigkeiten und Berufen (u. a. Frey & Osborne 2013; Dengler & Matthes 2015). Es werden zudem Fragen nach veränderten Berufsprofilen und Qualifikationsanforderungen gestellt sowie danach, welche Kompetenzen in einer digitalisierten Arbeitswelt benötigt werden (Ahrens & Spöttl 2018; Spöttl & Windelband 2019). Hingegen stehen Überlegungen zur aktiven Gestaltung der Digitalisierung von Arbeit eher am Anfang (Pfeiffer 2019). Insbesondere der Frage, wie Digitalisierung auf der Ebene von Arbeitstätigkeiten und -handlungen gestaltet werden kann, gehen erst wenige Forschungsvorhaben nach (Umbach et al. 2020).

Das Verbundprojekt KILPaD („Kommunikation, Innovation und Lernen in der Produktionsorganisation unter Bedingungen agiler Digitalisierung“), das im September 2019 gestartet ist, untersucht, wie sich in KMU Arbeit, Kompetenzenanforderungen und -entwicklungsmöglichkeiten unter dem Einfluss von Digitalisierungsprozessen konkret verändern. Der folgende Beitrag berichtet erste Projekterkenntnisse über die Veränderung von Arbeitsprozessen aus dem Projekt und erschließt mit Referenz auf Böhle et al. (2011) den Begriff des Arbeitshandels für eine differenzierte Analyse von betrieblichen Digitalisierungsvorhaben.

Zur konzeptionellen Fundierung werden zunächst im folgenden Kapitel der Begriff der Digitalisierung exploriert und einschlägig diskutierte Digitalisierungsszenarien vorgestellt, um daran anschließend im dritten Abschnitt das Konzept des Arbeitshandels auf die Digitalisierung zu beziehen. Im vierten Abschnitt wird das Projekt KILPaD mit Fokus auf das empirische Vorgehen vorgestellt. Daran schließt die Darstellung und Reflexion erster Projekterkenntnisse an den zuvor erarbeiteten Digitalisierungsszenarien an. Was bei der Analyse betrieblicher Digitalisierung aus Perspektive des Arbeitshandels sichtbar wird, wird darauf aufbauend an ausgewählten Sequenzen unseres Datenmaterials veranschaulicht. Der Beitrag schließt mit einem ersten Fazit, das weiterführende Fragestellungen ausweist.

2. Digitalisierung im Diskurs

Für die nachfolgende Einordnung der ersten Projektergebnisse wird zunächst der konzeptionelle Rahmen des hier dargestellten Zugangs expliziert. Der Begriff „Digitalisierung“ bezeichnet in einem engeren Sinne die Übersetzung von Sachverhalten und Zusammenhängen in einen binären Code. Zur Abgrenzung dieser informatischen Bedeutungsdimension von den daraus resultierenden, ebenfalls als Digitalisierung bezeichneten sozialen Implikationen¹ schlagen Schumacher et al. (2016) den Begriff „digitization“ vor (2016, 2), auf den in Kapitel drei rekurriert wird. Der Begriff „Digitalisierung“ ist jedoch nicht zuletzt deshalb in aller Munde, weil digitale Techniken die gesamte Gesellschaft durchziehen und tief greifende Veränderungen auch für Unternehmen und Beschäftigte hervorbringen (Ruf 2019, 122). Die Implikationen für die Arbeitswelt werden unter dem Schlagwort Industrie 4.0 diskutiert, womit insbesondere auf die web-basierte Datendurchgängigkeit und -vernetzung verwiesen wird, die sich auf Planung, Steuerung und Organisation industrieller Produktion und Wertschöpfung auswirken (Ittermann & Niehaus 2018). An dieser Stelle sollen wesentliche Diskurse um mögliche Entwicklungspfade der Digitalisierung aufgegriffen werden.

Aus berufspädagogischer Sicht differenzieren Ahrens und Spöttl (2018) mit dem Automatisierungs-, Werkzeug- und Hybridszenario drei idealtypische Zukunftsszenarien mit je unterschiedlichen Auswirkungen auf Qualifikationsanforderungen: Beim Automatisierungsszenario wird angenommen, dass die smarte Selbststeuerung eines vernetzten Maschinen- und Anlagenparks Facharbeit weitgehend verdrängt. Die durch die Digitalisierung heraufbeschworene Substituierbarkeit ist nicht zuletzt aufgrund der düsteren Prognosen, die Frey und Osborne im Jahr 2013 für den US-amerikanischen Arbeitsmarkt zeichneten, auch Gegenstand der aktuellen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsforschung. Diese betont jedoch, dass die Realisierung der auf Basis des Routineanteils von Tätigkeiten berechneten Substituierbarkeitspotenziale unter anderem von makroökonomischen Faktoren abhängt. So werden unter Umständen betriebliche Investitionsentscheidungen gegen Entwicklungen im Entgeltgefüge abgewogen (Dengler & Matthes 2015). Forschungsbeiträge, die Digitalisierungsentscheidungen im Mittelstand betrachten, weisen eher einen inkrementellen Wandel statt disruptiver Entwicklungen aus. So relativiert Bosch (2018) technikzentrierte Substituierungserwartungen, mit Verweis auf die Störanfälligkeit vernetzter Systeme und den daraus resultierenden Erfordernissen menschlichen Eingreifens. Er konstatiert zudem einen sukzessiven Wandel im Mittelstand, den er u. a. auf das „Produktivitätsparadox“ (Bosch 2018, 234)

1 Ebd. werden die sozialen Auswirkungen des Einsatzes digitaler Techniken als „digitalization“ bezeichnet. Sofern nicht ausdrücklich der informatische Aspekt thematisiert wird, wird hierfür in diesem Artikel die deutsche Schreibweise „Digitalisierung“ verwendet.

zurückführt, demgemäß sich die Investitionen in Digitalisierung nicht unmittelbar auf die Produktivität niederschlagen. In ähnlicher Weise zeichnen Baumhauer et al. (2019) in der mittelständischen Chemieindustrie eine eher zögerliche Entwicklung digitaler Strategien nach. Auch hier wird dies damit erklärt, dass in der bereits stark automatisierten Produktion von der Digitalisierung kaum weitere Produktivitätssteigerungen erwartet werden, die sich in Wettbewerbsvorteilen niederschlagen könnten. Somit zeigt sich, dass Digitalisierung nicht nur unter dem Vorzeichen der Automatisierung zu betrachten ist. Entsprechend beschreiben Ahrens und Spöttl (2018) auch ein Komplementärverhältnis von Mensch und Technik als Werkzeug- sowie als Hybridszenario. Während die vernetzte Technik Auskunft über ihren Zustand gibt, das komplexe Gesamtsystem veranschaulicht und Handlungsoptionen vorschlägt, ist es die im Vergleich zur reinen Maschinenbedienung anspruchsvollere Aufgabe des Menschen, Daten im Lichte seiner Erfahrung zu interpretieren, Konsequenzen abzuwägen und Entscheidungen zu treffen (Ahrens & Spöttl 2018). Mit dem Anspruch, die verschiedenen Hierarchieebenen miteinander zu verknüpfen deutet sich u. a. ein Wandel in Richtung besserer IT-gestützter „Jobs auf allen Ebenen“ (Ittermann & Niehaus 2018, 52) an.

Insofern als im Werkzeug- bzw. Hybridszenario ein Zusammenspiel von Mensch und Maschine angelegt ist, entscheidet sich Digitalisierung nicht allein im technischen Möglichkeitsraum, weshalb sie als „sozio-technische[s] Gestaltungsprojekt“ (Hirsch-Kreinsen 2018, 24) zu betrachten ist. Eine technikzentrierte Sichtweise überschreitend, stellen sich die bislang kaum geklärten Fragen danach, wer die Digitalisierung wie und mit wem gestaltet. Hier setzen aus einer arbeitssoziologischen Perspektive Überlegungen zur Bedeutung betrieblicher Mitwirkung ein (Pfeiffer 2019); auch scheint die Sicht auf das Arbeitshandeln selbst lohnend, um beispielsweise komplexen Anforderungen, die in vermeintlichen Routinetätigkeiten verborgen sind, auf die Spur zu kommen (Pfeiffer & Suphan 2018). Dies eröffnet die aus berufs- und betriebspädagogischem Blickwinkel relevante Perspektive auf die in das jeweilige Arbeitshandeln eingelagerten Erfahrungen und Kompetenzen und ermöglicht die Analyse des Wechselspiels zwischen Digitalisierung und Arbeitstätigkeit auf einer Mikroebene (Umbach et al. 2020).

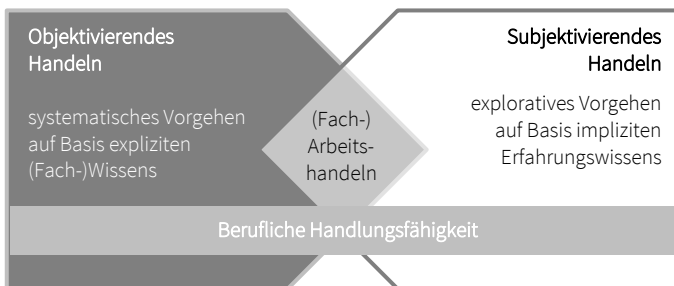
3. Digitalisierung und Arbeitshandeln

Die Befunde der Arbeitsforschung legen nahe, dass die Produktion unter Industrie 4.0-Bedingungen die Relevanz von Erfahrung nicht schmälert. Als ursächlich hierfür wird eine zu erwartende Steigerung von Komplexität und Unwägbarkeiten gesehen, die sowohl präventiv als auch reaktiv durch erfahrungsgeleitetes Handeln zu bewältigen sind. Zudem lässt sich in vermeintlichen

Routinetätigkeiten eine ungeahnte Vielschichtigkeit und Komplexität finden (Pfeiffer & Suphan 2018).

Um zu rekonstruieren, was dies für die Implementierung digitaler Technik bedeutet, bietet sich eine ganzheitliche Sicht auf das Arbeitshandeln an, wie sie von Böhle et al. (2011) modelliert wurde. Demnach konstituiert sich dieses sowohl aus objektivierenden als auch aus subjektivierenden Handlungskomponenten. Objektivierendes Handeln kann als planvolles Handeln betrachtet werden, welches in prinzipiell subjektunabhängigen Modi der Wahrnehmung, des Wissens und Entscheidens gegründet ist (Böhle 2017). Subjektivierung verweist hingegen auf individuelle Empfindungen und Erfahrungen. In der Arbeit verschränken sich die beiden Handlungsmodi, wobei es von betrieblichen und auch von situativen Rahmenbedingungen abhängen dürfte, ob das Arbeitshandeln eher einem kognitiv-rationalen oder affektiv-assoziativen Steuerungsmodus unterliegt (Böhle et al. 2011). Je nachdem, welcher Steuerungsmodus vorherrscht, gewinnen im Arbeitshandeln unterschiedliche Wissensbasen Bedeutung. Während objektivierendes Handeln eher auf Grundlage explizit-formalisierbaren Wissens prozessiert, das zu einem systematischen Vorgehen anleitet, greift subjektivierendes Arbeitshandeln auf implizit-erfahrungsbasiertes Wissen zurück, welches mit einem explorativen Vorgehen verknüpft ist (Böhle 2017). Eine solchermaßen beide Seiten berücksichtigende Konzeption von Arbeitshandeln ist anschlussfähig an ein berufspädagogisch informiertes Verständnis von kompetentem Handeln in der Facharbeit, dessen Aneignung grundlegend im Modus des erfahrungsbasierten Lernens im praktischen Arbeitsprozess erfolgt (Spöttl 2017). Diesen Gedanken aufgreifend veranschaulicht Abbildung 1 das Zusammenspiel subjektivierenden und objektivierenden Handelns in der Facharbeit.

Abb. 1: Subjektivierendes und objektivierendes Handeln in der (Fach-)Arbeit



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Böhle et al. (2011, 21)

Dieses Arbeitshandeln ist gegenwärtig mit einer rasanten, informationstechnologischen Entwicklung konfrontiert. Gleichgültig, ob es dabei um die Vernetzung von Computern im world wide web, um eine speicherprogrammierbare Steuerung oder um Data Mining geht, basieren Formen der Digitalisierung auf der Verknüpfung von Datenstrukturen und Algorithmen in einem informatischen Artefakt (Dourish 2016), womit die in Kapitel zwei angerissene Digitization angesprochen ist. Digitization gründet somit auf Entscheidungen, die von konkreten Kontexten abstrahierend festlegen, welche Daten anhand welcher Algorithmen in welcher Art und Weise zueinander in Bezug gesetzt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Daraus folgt, dass Daten „weder neutral, transparent oder objektiv, sondern immer konstruiert sind“ (Mützel et al. 2018, 112). Mit Blick auf die Auswirkungen dieses Sachverhalts auf die organisationalen Implikationen von Digitalisierung von Arbeit wird deutlich, dass insbesondere bei der Automatisierung von Prozessen Informationen und Wissensbestände aus dem jeweiligen Arbeitskontext herausgelöst werden müssen, um einzelne Arbeitsschritte ins Digitale übersetzen zu können. Augenfällig ist hierbei, dass bei dieser notwendigen De-Kontextualisierung die objektivierende Seite des Arbeitshandelns mit ihrem engen Bezug zu formalisierbarem Wissen sowie in ihrer Regelmäßigkeit leichter in Algorithmen übersetzt werden kann als Intuition und Erfahrungswissen auf Seiten des subjektivierenden Handelns. Dies kann dazu führen, dass Potenziale digitaler Automation überschätzt werden.

Eine weitere und durchaus zentrale Herausforderung, welche die Digitalisierung an das Arbeitshandeln stellt, besteht darin, digitale Daten und Prozesse auf die sich verändernde individuelle Arbeitstätigkeit zu beziehen. Die damit angesprochene Re-Kontextualisierung erfordert, die im Rahmen der Digitalisierungsvorhaben neu entstehenden Daten fach- und sachgerecht zu interpretieren und in das eigene Arbeitshandeln umzusetzen. Dieser Aspekt der Digitalisierung schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass bei der Modernisierung von Standardberufsbildpositionen nun auch digitalisierungsbezogene Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Ordnung der Berufe Berücksichtigung finden (BIBB 2020). Wie jedoch im Zuge der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entsprechende subjektive Anschlüsse zwischen Arbeitshandeln und neuen Kompetenzanforderungen gelingen können, ist damit noch nicht gelöst.

Nachdem in den beiden vorangehenden Abschnitten der Diskurs um die Digitalisierung der Arbeitswelt umrissen sowie insbesondere der subjektivierende Teil des Arbeitshandelns als erfolgskritisch für die Implementierung von Digitalisierung herausgearbeitet wurde, wendet sich der Beitrag nun der eingangs angekündigten Empirie zu.

4. Das Projekt KILPaD

Im Verbundprojekt KILPaD², das im Rahmen des Forschungsprogramms “Innovationen für die Produktion, Dienstleistung und Arbeit von morgen” vom BMBF gefördert wird, geht es um die Erforschung von Auswirkungen der Digitalisierung im Kontext industrieller Produktion. An diesem Projekt sind u. a. vier mittelständische Produktionsunternehmen aus unterschiedlichen Branchen beteiligt, deren konkrete betriebliche Digitalisierungsvorhaben Gegenstand des Projekts sind. Die Vorhaben decken eine große Bandbreite unterschiedlicher Digitalisierungsformen ab. Diese reicht von der Anpassung und Ausweitung bestehender ERP-Systeme (um z. B. Produktionsplanungstools, MES-Systeme oder eine papierlose Fertigung einzubinden), über die Implementierung eines Wiki-basierten Qualitätsmanagementsystems, bis hin zur Einführung von unternehmensspezifischen Kollaborations- und Kommunikationsplattformen. In der wissenschaftlichen Begleitung der betrieblichen Digitalisierungsvorhaben wirkt unsere berufs- und betriebspädagogische Perspektive mit einer organisationssoziologischen Blickrichtung des Lehrstuhls für Kulturtheorie und Management der Universität Witten/Herdecke zusammen (Baecker 2018). Während sich die organisationssoziologischen Fragestellungen vorrangig auf die Veränderungen der Kommunikation an den Schnittstellen der betrieblichen Digitalisierungsvorhaben richten, wendet sich der in diesem Beitrag fokussierte berufspädagogische Blickwinkel auf die mit den Digitalisierungsvorhaben einhergehenden Veränderungen der Arbeit und damit auf Kompetenzanforderungen, die für die Implementierung der Digitalisierung und für die Arbeit unter digitalisierten Bedingungen benötigt werden.

Im Fokus der ersten Projektphase, aus der hier Ergebnisse berichtet werden, stand die Erfassung und Analyse betrieblicher Digitalisierungsvorhaben und deren Einbindung in den jeweiligen betrieblichen Kontext. Dazu fanden mehrtägige Betriebsbesuche mit intensiven Führungen bzw. der Begleitung von Produktions- oder Bereichsleitungen bei der Ausübung ihrer Aufgaben statt. Diese Betriebsbegehungen wurden im Sinne teilnehmender Beobachtungen genutzt (Kelle 2018). Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit den für die Digitalisierungsvorhaben Verantwortlichen geführt (Nohl 2017).³ Die Perspektive der operativen Ebene wurde durch Beobachtungsinterviews an relevanten Arbeitsplätzen in den produktionsnahen Unternehmensbereichen und in der Produktion einbezogen (Kuhlmann 2002). Alle Beobachtungsformen

2 Förderkennzeichen: 02L18A520; Projektlaufzeit: 01.09.2019 – 31.08.2022; weitere Informationen zum Projekt sowie zu den beteiligten Unternehmen unter: <https://kilpad.de/>

3 Die Datenerhebung im Projekt erfolgt gemeinsam mit den Kolleg*innen, die ihrem organisationssoziologischen Erkenntnisinteresse entsprechend u. a. nach der dokumentarischen Methode auswerten.

wurden durch rekonstruierende Mitschriften in Form von Beobachtungsprotokollen sowie durch registrierende Techniken (Audiomitschnitte, Fotos) ergänzend (Kelle 2018) dokumentiert. Weitere qualitative Daten lieferten in dieser Phase die strukturierten schriftlichen Beschreibungen der Digitalisierungsvorhaben durch die Unternehmen selbst.

Die nachfolgend vorgestellten Einordnungen und Erkenntnisse basieren auf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) der angefertigten Beobachtungsprotokolle sowie auf den strukturierten Beschreibungen der Betriebe. Um ein genaues Verständnis über die Ausrichtung der insgesamt zwölf betrieblichen Digitalisierungsvorhaben zu erlangen, sind die gewonnenen Einsichten zudem wiederholt mit den Projektverantwortlichen der Praxispartner reflektiert und validiert worden. Nachfolgend werden erste Ergebnisse der Empirie an den in Kapitel 2 beschriebenen Diskursen zur Digitalisierung der Arbeitswelt gespiegelt. Entsprechend der für das qualitativ-interpretative Vorgehen typischen kleinen Zahl betrieblicher Einzelfälle beansprucht die Auswertung keine Generalisierbarkeit, kann aber als „exemplarische Verallgemeinerung“ (Lamnek & Krell 2016, 179) der aufgefundenen Muster die bestehenden Forschungserkenntnisse komplementieren.

4.1 Erste Erkenntnisse im Spiegel der Digitalisierungsdiskurse

Die Analysen im KILPaD-Projekt bestätigen und ergänzen die bisherige Forschungslage. Bezüglich der Realisierung von Digitalisierungspotenzialen scheinen makroökonomische Faktoren (Dengler & Matthes 2015) insofern bedeutsam, als sich auch in unseren Erhebungen Anzeichen dafür ausmachen, dass ein regionaler Fachkräftemangel auf betrieblicher Ebene zu Überlegungen führt, wie Prozesse digital gesteuert oder automatisiert werden können, um antizipierte Engpässe zu kompensieren. Ähnlich wie in der mittelständischen Chemieindustrie (Baumhauer et al. 2019) bestehen bei den meisten Praxispartnern im Projekt KILPaD bereits automatisierte Maschinenanlagen, sodass eine weitere Substituierung von Arbeitsplätzen nicht unmittelbar angestrebt wird. Vielfach adressieren die Digitalisierungsvorhaben eher die Auf- bzw. Umrüstung des bestehenden Maschinenparks mit dem Ziel, eine Online-Fähigkeit von Maschinen und Anlagen zu erreichen, um Prozesse (z. B. die Wartung) optimieren oder verlässlichere Produktionsplanungen auf Grundlage einer digital vernetzten Betriebsdatenerfassung vornehmen zu können.

Diese inkrementellen digitalen Anpassungen bestehender Prozesse können dazu beitragen, Kundenansprüche z. B. an die Dokumentation oder auch an branchenspezifische Zertifizierungen einfacher zu realisieren. Ansatzweise ist auch zu erkennen, dass die Position der Mittelständler in der Wertschöpfungskette Sachzwänge erzeugt bzw. Digitalisierung von der Sorge angetrieben wird, den Anschluss zu verpassen.

Dort, wo eine Automatisierung von Routinetätigkeiten angestrebt wird, zielt diese nicht in erster Linie auf die Substitution von Arbeitsplätzen. Vielmehr liegt ein Fokus darauf, gut qualifizierte Beschäftigte von wiederkehrenden Tätigkeiten zu entlasten, damit diese sich qualitätsverbessernden und innovativen Tätigkeiten zuwenden können. Es geht mithin um (erhoffte) Effizienzgewinne, die aber eben nicht zwangsläufig zu weniger Arbeitsplätzen führen müssen. Zudem wünschen sich die betroffenen Arbeitnehmer*innen auch selbst Entlastung durch automatisierte Teilprozesse, z. B. bei der Fertigungsplanung: *“Ein weiterer Schritt wäre natürlich dann, diese Daten zu nehmen und irgendwo für einen Planer zu verwenden, der automatisch sagt, hier, die Teile sind für den Termin, der automatisch die einzelnen Maschinen einplant.“* (Unternehmen F3, Produktionsleiter*in)

Auch lassen sich Bestrebungen ausmachen, verschiedene Hierarchieebenen miteinander zu verknüpfen. Exemplarisch für eine solche Entwicklungstendenz im Sinne eines Hybrid- oder Werkzeugzenarios sei aus KILPaD die Äußerung eines betrieblichen Projektteams zum Zweck der geplanten Kombination einer digitalen Distribution von Werkaufträgen mit der Einführung bidirektionaler Kommunikationskanäle zwischen Produktion und Leitständen, genannt. Hiermit verbunden ist die Erwartung, dass *„neue Möglichkeiten zur Analyse von Maschinen und der Produktion erschlossen werden. Dafür gilt es insbesondere die Benutzeroberflächen in der Produktion innovationsfördernd zu gestalten.“* (Unternehmen F3, Projektteam).

Insgesamt gesehen deuten sich also bei den mittelständischen Unternehmen im Projekt KILPaD Veränderungen im Sinne eines Hybrid- oder Werkzeugzenarios an, wobei es zu punktuellen Automatisierungen von Teilprozessen kommt. Die aus diesem Wandel resultierenden Herausforderungen für die Ebene der Arbeitsprozesse werden im folgenden Abschnitt exemplarisch aus der in Kapitel 3 vorgestellten Perspektive des Arbeitshandelns beleuchtet.

4.2 Analyse der Wechselwirkung von Arbeitshandeln und Digitalisierung

Wie eingangs beschrieben, stellt sich in Digitalisierungsvorhaben die Herausforderung das jeweils von der Digitalisierung betroffene Arbeitshandeln möglichst ganzheitlich zu verstehen, um zu einer angemessenen Digitalisierungsform zu kommen. Sofern eine (Teil-)Automatisierung angestrebt wird, scheint insbesondere die Berücksichtigung subjektiverer Anteile des Arbeitshandelns erfolgskritisch, wie an zwei Beispielen dargestellt wird.

So zeigt sich bei einem Betrieb bereits in der Erprobung, dass die Vision einer sich selbststeuernden Fertigung in einem bestimmten Fertigungsbereich nicht zu der gewünschten Produktivitätssteigerung führen würde. Der Bereichsleiter skizziert die Komplexität der zu automatisierenden Steuerung fol-

gendermaßen: „Und dann guckt man halt noch, welches Aggregat [...] geeignet ist für eben diesen Prozess, weil: jedes Material braucht eine spezielle Verweilzeit und Verarbeitungstemperatur und so weiter.“ (Unternehmen F9; Produktionsbereichsleiter*in)

Auf das Zusammenspiel von Maschine, darin eingesetztem Werkzeug und dem Werkstoff wirken weitere Parameter, wie z. B. das Raumklima ein. Der Versuch, dieses komplexe Gefüge in einen digitalen Prozess zu übertragen, ist bislang insofern nicht gelungen, als sich ein auf sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungswerten basierender Einstellprozess nach wie vor gegenüber der informatischen Modellierung als überlegen erweist.

In einem anderen Projektbetrieb wird u. a. das Ziel verfolgt, sich mittels vollautomatisierter Maschinenanlagen unabhängig von zeitaufwändigen Rüstvorgängen zu machen, eine höhere Flexibilität in der Fertigung zu erreichen und ggf. Fachkräfte durch angelernte Maschinenbediener*innen ersetzen zu können. Diese Erwartungen kann die Anlage auch nach einer knapp zweijährigen Implementierungsphase noch immer nicht erfüllen. Nicht nur bleiben Rüstvorgänge störanfällig, auch produzieren die Anlagen überdurchschnittlich häufig Ausschuss und sind nur für eine begrenzte Produktpalette geeignet. Dies wird maßgeblich auf Unzulänglichkeiten an der Software zurückgeführt, was zu intensiven Entwicklungsarbeiten im Zusammenspiel mit den als Technikern qualifizierten Maschinenbediener*innen führt. In folgender Antwort eines Technikers auf die Frage, welches Bedienerwissen er für diese Entwicklungsarbeiten benötige, zeigt sich, wie schwer zugänglich und gleichzeitig wichtig das Erfahrungswissen aus dem Fertigungsprozess für diese Entwicklungsarbeit ist: „Boah, das ist ganz schwierig zu beschreiben. [...] Es sind einfach extremst viele verschiedene Parameter [Mhm]. es ist, äh, kann ich gar nicht auf irgendwie so einzelne Sachen runterbrechen, muss ich sagen.“ (Unternehmen F3, Maschinenbediener*in)

Die jeweiligen Äußerungen verweisen auf die Schwierigkeit, subjektivierende Anteile des Arbeitshandelns, wie sinnliche Wahrnehmung und Erfahrungswissen, im Zuge der Digitization vom Arbeitskontext zu abstrahieren und eine passende De-Kontextualisierung vorzunehmen. Während wir eine adäquate Form der De-Kontextualisierung in besonderem Maße für die Auswahl und Gestaltung der Digitalisierungsform als relevant erachten, rückt bei der Betrachtung der Re-Kontextualisierung der jeweilige Umgang mit der digitalisierten Arbeit in den Fokus.

Mit betrieblichen Digitalisierungsprojekten sind häufig Erwartungen an eine neu entstehende Datentransparenz geknüpft. Maschinendaten und -zustände werden fortlaufend mitgeloggt und können Anschluss über den Zustand der Produktion geben, was sich beispielsweise auf die Instandhaltung auswirkt: „Der Instandhalter von gestern wird sich mit einer neuen Rolle ver-

traut machen müssen, und zwar der gezielten Auswertung und somit einer Beurteilung, wann es möglicherweise zu Maschinenstörungen kommen kann“ (Unternehmen F8, Projektteam).

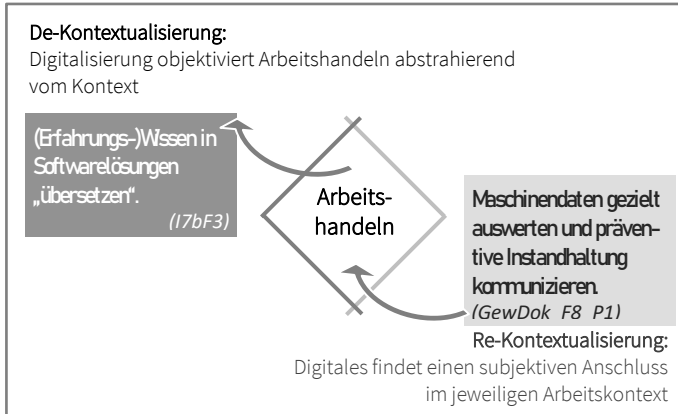
Mit dieser neuen Rolle werden nicht nur erweiterte Kompetenzen im Bereich der Dateninterpretation notwendig, sondern es ändern sich auch Kommunikations- und Abstimmungsprozesse. Wurde die Instandhaltung zuvor anlassbezogen von der Person an der Maschine über ein Ticketsystem aktiviert, so kehrt sich nun der Kommunikationsweg um. Durch den Eingriff in die Produktion erfolgt die Abstimmung nicht länger ausschließlich mit dem/der Maschinenbediener*in, welche/r die Maschine am besten kennt und bei der Einordnung der Datenlage unterstützen kann. Vielmehr weitet sich der Adressatenkreis um Produktionsverantwortliche aus, wobei deren Interessen im Sinne von Maschinenleistung und Auftragsbefriedigung ggf. mit Instandhaltungserfordernissen konfliktieren können. Daraus resultieren auch höhere Kompetenzanforderungen an den/die Instandhalter*in im sozial-kommunikativen Bereich.

In einem anderen Unternehmen ergibt sich durch die Umstellung der Konstruktionssoftware eine grundlegende Veränderung der Arbeitsweise. Dadurch, dass die Konstruktion nun nach dem Baukastenprinzip erfolgen kann, können technische Zeichner*innen stärker konstruktive Aufgaben übernehmen, wodurch deren Kompetenzprofile ausgeweitet werden. Die mit dieser Änderung der Arbeitsweise erhofften Effizienzsteigerungen sind in hohem Maße davon abhängig, wie die betroffenen Mitarbeiter*innen die neuen Möglichkeiten in ihr Arbeitshandeln integrieren: *[...] die Herangehensweise der MA an die Aufgaben zusammen mit der neuen IT-Landschaft entscheidet über eine erfolgreiche Umsetzung oder eben auch nicht: Nur konsequentes Verfolgen der geänderten und durch die IT unterstützten Konstruktionsweisen (Baukasten) führen zum Erfolg, sind also MA-abhängig!*“ (Unternehmen F6, Projektteam).

Aus Perspektive der Re-Kontextualisierung rücken neuartige Kompetenzanforderungen in den Fokus, die aus veränderten Arbeitsprozessen resultieren. In einem ersten Zugriff lässt sich dabei unterscheiden zwischen einer Form der Umsetzung dieser Daten, die das eigene Arbeitshandeln betrifft (wie im Fallbeispiel der Konstruktion) und der Notwendigkeit einer veränderten Form der Kommunikation und Kooperation mit anderen (wie im exemplarischen Fall zwischen Instandhalter*in und Maschinenbediener*in).

Abbildung 2 veranschaulicht die mit der Digitalisierung bedeutsam werdende Relation zwischen Arbeitshandeln und Kontextualisierung exemplarisch.

Abb. 2: Digitalisierung als De- und Re-Kontextualisierung von Arbeitshandeln



Quelle: eigene Darstellung

Wenn man nun den Fokus auf den Zusammenhang zwischen De- und Re-Kontextualisierung legt, erscheint es naheliegend, dass in der Abstraktion vom ursprünglichen Arbeitskontext Entscheidungen getroffen werden, die sich auf die Handlungsspielräume bei der Wiedereinführung des Digitalen in das Arbeitshandeln auswirken.

Im Zuge der De-Kontextualisierung werden folgenreiche Entscheidungen darüber getroffen, wem welche Daten und Informationen zukünftig zugänglich sind. So war im Zusammenhang mit der Einführung digitaler Fertigungsaufträge bei einem der Projektunternehmen vorgesehen, jeden Arbeitsplatz ausschließlich mit den jeweils relevanten Informationen zu versorgen. „Das heißt, ich habe nicht mehr die kompletten Arbeitspapiere, die immer durch jede Abteilung weitergereicht werden, sondern ich sehe nur spezifisch die Informationen, die für mich wichtig sind.“ (Unternehmen F3, Geschäftsleitung)

Der im Vergleich zur vorherigen Papierversion entstehende Informationsverlust über vorausgehende bzw. nachgelagerte Arbeitsschritte mag einerseits zu einer Fokussierung beitragen. Jedoch verstellt ein solches Konzept den Blick der Maschinenbediener*innen für den Gesamtprozess und damit Möglichkeiten, ein Überblickswissen über die Produktionsprozesse zu erlangen bzw. zu bewahren.

5. (Zwischen-)Fazit und weitere Fragestellungen

Die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse von Digitalisierungsvorhaben insbesondere aus der Perspektive des Arbeitshandelns sensibilisiert dafür, dass sowohl dessen objektivierende als auch dessen subjektivierende Handlungskomponenten im Digitalisierungsprozess zu beachten sind. Dies gilt nicht nur für die Re-Kontextualisierung von Daten und Informationen bei der Arbeit im digitalisierten Prozess, sondern bereits bei der Digitalisierungsentscheidung. So legt unsere exemplarische Darstellung erster Projekterkenntnisse nahe, dass insbesondere die Berücksichtigung subjektivierenden Arbeitshandelns dazu beitragen kann, eine dysfunktionale Digitalisierung zu vermeiden, indem relevantes Erfahrungs- und Prozesswissen in die Entscheidung, wie bzw. ob digitalisiert werden soll, einfließt. Auch in umgekehrter Richtung zeigt sich, dass für die adäquate Interpretation objektivierter Daten und deren Umsetzung in sinnvolles Arbeitshandeln weiterhin spezifisches Kontextwissen der Beschäftigten erforderlich ist. Auch der Modus der Re-Kontextualisierung von Daten stellt somit in den Unternehmen eine Herausforderung dar.

Unsere Einsichten geben eine Momentaufnahme wieder, die bisherige Forschung bestätigt, und die es im weiteren Projektverlauf sowohl hinsichtlich der Analyse, als auch mit Blick auf die Gestaltung von Digitalisierung in KMU zu aktualisieren gilt. Auch wie weitere technische Innovationen, z. B. eine zunehmend kontextsensitive künstliche Intelligenz, sowohl zur De- als auch zur Re-Kontextualisierung von Daten und Informationen beitragen, ist eine relevante Fragestellung. Auch diesbezüglich gilt es, die vermeintliche Neutralität von Daten zu hinterfragen (Mützel et al. 2018), wozu unser Ansatz beitragen kann. Wie wir anknüpfend an bestehende Forschungsbeiträge nachzeichnen konnten, findet die Digitalisierung der Arbeit auch im von uns begleiteten Spektrum von KMU nicht durch disruptive Veränderungen statt, sondern vollzieht sich vornehmlich inkrementell. Angesichts dessen ist davon auszugehen, dass die Einführung von künstlicher Intelligenz noch auf sich warten lässt. Im Vergleich zu Entwicklungen, die ganze Branchen unter Druck setzen (wie bspw. den Handel oder die Filial- und Vertriebsstrukturen von Banken und Versicherungen), eröffnet der eher inkrementelle Charakter des digitalen Wandels in produzierenden KMU größere Chancen auf – nicht zuletzt auch berufspädagogische – Analyse- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Mit Blick auf die eingangs aufgeworfene Frage lässt sich resümierend festhalten, dass Subjektivierung eine nicht zu vernachlässigende, in das Arbeitshandeln eingelagerte Rahmenbedingung der Digitalisierung darstellt. Inwiefern sich Subjektivierung als Stolperstein oder als Chance bei der Digitalisierung der mittelständischen Produktion auswirkt, hängt von der Art und Weise ihrer Berücksichtigung ab und wird im Zuge von Analyse- und Reflektionsprozessen gestaltbar.

Literatur

- Ahrens, D. & Spöttl, G. (2018). Industrie 4.0 und Herausforderungen für die Qualifizierung von Fachkräften. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S.173–194). Baden-Baden: Nomos.
- Baecker, D. (2018). *4.0 oder die Lücke die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve Verlag.
- Bainbridge, L. (1982). Ironies of automation. *IFAC Proceedings Volumes*, 15(6), 129–135.
- Baumhauer, M., Beutnagel, B., Meyer, R. & Rempel, K. (2019). *Produktionsfacharbeit in der chemischen Industrie: Auswirkungen der Digitalisierung aus Expertensicht*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Baxter, G., Rooksby, J., Wang, Y. & Khajeh-Hosseini, A. (2012). The ironies of automation: still going strong at 30? In Association for Computing Machinery (eds.), *Proceedings of the 30th European Conference on Cognitive Ergonomics* (pp. 65–71). New York: Association for Computing Machinery.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2020). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“*. BANZ AT 22.12.2020 S4.
- Böhle, F. (2017). Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In F. Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit* (S. 3–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhle, F., Bolte, A., Neumer, J., Pfeiffer, S., Porschen, S., Ritter, T., ... Wühr, D. (2011). (2011). Subjektivierendes Arbeitshandeln - "Nice to have" oder ein gesellschaftskritischer Blick auf "das Andere" der Verwertung? *AIS-Studien*, 4(2), 16–26. Online: <https://doi.org/10.21241/ssoar.64761> (10.12.2020).
- Bosch, G. (2018). Die Debatte um Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 in Deutschland. In S. Fietze, D. Holtmann & F. Schramm (Hrsg.), *Zwischen Provinzen und Metropolen. Stationen einer sozioökonomischen Reise* (S. 233–241). Augsburg: Rainer Hampp Verlag.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. IAB-Forschungsbericht (11/2015)*. Nürnberg. Online: <http://hdl.handle.net/10419/146097> (12.04.2021).
- Dourish, P. (2016). Algorithms and their others: Algorithmic culture in context. *Big Data & Society*, 3(2), 1–11. Online: <https://doi.org/10.1177/2053951716665128> (20.11.2020).
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254–280. Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162516302244> (12.04.2021).
- Hirsch-Kreinsen, H. (2018). Einleitung: Digitalisierung industrieller Arbeit. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S. 13–32). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Ittermann, P. & Niehaus, J. (2018). Industrie 4.0 und Wandel von Industriearbeit - revisited.1. Forschungsstand und Trendbestimmungen. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S. 33–60). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kelle, H. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 224–227). Stuttgart: UTB GmbH.
- Kuhlmann, M. (2002). Das Beobachtungsinterview als Methode der Organisationsforschung. *SOFI-Mitteilungen*, 30, 143–160. Online <http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen-30.pdf> (19.11.2020).
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pfeiffer, S. (2019). Digitale Arbeitswelten und Arbeitsbeziehungen: What you see is what you get? Industrielle Beziehungen. *Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management*, 26(2), 232–249. Online: <https://doi.org/10.3224/indbez.v26i2.07> (10.12.2020)
- Pfeiffer, S. & Suphan, A. (2018). Industrie 4.0 und Erfahrung – das unterschätzte Innovations- und Gestaltungspotenzial der Beschäftigten im Maschinen- und Automobilbau. In H. Hirsch-Kreinsen, P. Ittermann & J. Niehaus (Hrsg.), *Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen* (S. 275–301). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ruf, M. (2019). ‚Betriebliche Bildungsarbeit 4.0‘ – Zur Neuausrichtung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der digitalen Unternehmenstransformation. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Internationale Berufsbildungsforschung. Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne: Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag* (1. Aufl., S. 121–140). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schumacher, A., Sihn, W. & Erol, S. (2016). Automation, digitization and digitalization and their implications for manufacturing processes. *Innovation and Sustainability Conference Bukarest*.
- Spöttl, G. (2017). "Beruflich-betrieblicher Bildungstyp"- ein Leitmodell für Industrie 4.0? Betrieblich-berufliche Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 32, 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe32/spoettl_bwpat32.pdf (10.12.2020).
- Spöttl, G. & Windelband, L. (2019). *Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H. & Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. Bielefeld: wbv.

Teil II: Kooperation und Kollaboration

Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz für interprofessionelle Ausbildungsangebote in den Gesundheitsberufen

Bärbel Wesselborg

1. Problemstellung und Hintergrund

Die interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen¹ erfährt in Deutschland aktuell eine hohe Aufmerksamkeit. Einige Dekaden nach den skandinavischen und angloamerikanischen Ländern kann nun auch im deutschsprachigen Raum eine positive Entwicklung in der Etablierung interprofessioneller Ausbildungsstrukturen in den Gesundheitsberufen beobachtet werden (Cichon & Klapper 2017; Ewers & Schaeffer 2019). Dabei folgen die Bildungsangebote mehrheitlich einem von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) formulierten Grundverständnis. Dieses stellt die interprofessionelle Ausbildung als einen Prozess dar, in welchem Angehörige unterschiedlicher Gesundheitsberufe miteinander, von- und übereinander lernen, um ihre Zusammenarbeit und die Gesundheitsversorgung von Patient*innen zu verbessern (WHO 2010; CAIPE 2002). Folglich charakterisiert sich interprofessionelle Ausbildung über die gezielte Bildung heterogener Gruppen mit Lernenden aus verschiedenen Gesundheitsberufen (Freeth 2014).

Hintergrund der Entwicklung ist die Kritik, dass die Gesundheitsberufe durch strikt getrennte Ausbildungswege und mangelnde Berührungspunkte in einem von Hierarchien geprägten System nur unzureichend auf interprofessionelle Zusammenarbeit vorbereitet werden (Frenk et al. 2010; Sottas 2015). Das berufsübergreifende Lernen soll bei der „Überwindung des Silo-Denkens und zur Begünstigung einer hierarchiefreien Zusammenarbeit in Teams“ beitragen (Frenk et al. 2010, 8). Entsprechend zielt interprofessionelle Ausbildung in internationalen Kompetenzmodellen v.a. auf die Entwicklung personaler und interpersonaler Kompetenzen. Dabei stehen, neben dem Kennenlernen der Expertisen der einzelnen Gesundheitsberufe, Kommunikationsfähigkeiten, die Zusammenarbeit im Team und die Reflexion von möglichen Stereotypen in den Gesundheitsberufen (WHO 2010) im Mittelpunkt.

¹ Dem Positionspapier (Walkenhorst et al. 2015) des Ausschusses „Interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen“ der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) folgend, werden in dem Begriff ‚Gesundheitsberufe‘ die Berufe in der Medizin, Pflege, Therapie, Diagnostik etc. eingeschlossen.

Das Thema interprofessionelle Zusammenarbeit gewinnt aktuell vor dem Hintergrund der komplexer werdenden Gesundheitsversorgung an Bedeutung. Im Rahmen der demografischen Entwicklung erreicht ein wachsender Anteil der Gesellschaft ein hohes Alter. Dies geht mit epidemiologischen Veränderungen und vor allem Multimorbidität einher und führt zu immer komplexeren Versorgungssituationen (Nowadossek 2020). Zugleich bewirkt der Wissensfortschritt der modernen Medizin eine zunehmende berufliche Differenzierung und es entstehen neue spezialisierte Tätigkeitsbereiche (Densen 2011; Weisz 2006). Dabei sollen die Gesundheitsberufe sektorenübergreifend auf Grundlage einer flexibel auf die individuelle Versorgungssituation abgestimmten Arbeitsteilung in multi- und interprofessionellen Teams zusammenarbeiten (SVR 2007).

Zur Gewährleistung einer patient*innenzentrierten und qualitativ hochwertigen Gesundheitsversorgung erhöhen diese Entwicklungen den Abstimmungsbedarf zwischen den beteiligten Gesundheitsberufen. Dabei erfordert die koordinierte Zusammenarbeit der verschiedenen Leistungserbringer hohe kooperative und kommunikative Kompetenzen (SVR 2007; RBS 2011).

Entsprechend fordert der Wissenschaftsrat die Etablierung gemeinsamer Ausbildungsabschnitte in den Gesundheitsberufen, die der Entwicklung von Kooperationskompetenzen dienen sollen (WR 2012). Tatsächlich zeigen erste empirische Erkenntnisse, dass interprofessionelles Lernen die interprofessionelle Zusammenarbeit in der Berufspraxis, sowie die Behandlung von Patient*innen positiv beeinflussen kann (Kent & Keating 2013; Reeves et al. 2013; 2016).

Auch die gesetzlichen Ausbildungsregelungen der Gesundheitsberufe spiegeln diese Entwicklung wider. So wird im ‚Nationalen Kompetenzbasierten Lernzielkatalog Medizin‘ (NKLM) (MFT 2015), der im Sinne eines Kerncurriculums konzipiert wurde, explizit die interprofessionelle Teamarbeit in der Ausbildung von Mediziner*innen thematisiert. Damit wird die Approbationsordnung für Ärzt*innen (ÄApprO) konkretisiert, in welcher die Zusammenarbeit mit allen Berufsangehörigen des Gesundheitswesens ein Lernziel darstellt (§1 Absatz 1 Satz 1 ÄApprO). Ebenso fordert das Pflegeberufegesetz (PflBG) für Pflegefachpersonen als Ausbildungsziel „interdisziplinär mit anderen Berufsgruppen fachlich zu kommunizieren und effektiv zusammenzuarbeiten und dabei individuelle, multidisziplinäre und berufsübergreifende Lösungen bei Krankheitsbefunden und Pflegebedürftigkeit zu entwickeln sowie teamorientiert umzusetzen“ (§5 Absatz 3 Satz 3 PflBG). Entsprechend wurde das Ziel in die Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht aufgenommen, wie u.a. in der curricularen Einheit „Rehabilitatives Pflegehandeln im interprofessionellen Team“ (Fachkommission 2020).

Im Zuge dieser Entwicklungen sind in Deutschland in den letzten Jahren vielfältige Initiativen und Projekte zur Realisierung interprofessioneller Ausbildung in den Gesundheitsberufen entstanden (u.a. Cichon & Klapper 2017). Als

Herausforderungen werden insbesondere Besonderheiten auf der Meso- und Makroebene beschrieben, die sich durch die Verortung der gesundheitsberufsbildenden Institutionen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems ergeben. Hierzu zählen organisatorische Herausforderungen oder die differenzierten Sozialisierungserfahrungen Lernender in Abhängigkeit zu den Lernorten (Medizinische Fakultäten und Auszubildenden von Berufsfachschulen) (Ewers & Schaeffer 2019; Nock 2016).

In den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege stellt die Konzeption und Realisierung interprofessioneller Ausbildungsformate das Berufsbildungspersonal vor neue Herausforderungen. Interprofessionelle Lehr-Lernsituationen werden institutionsübergreifend – in Abhängigkeit der für die Lerneinheit beteiligten Berufsgruppen – von Universitäten und Hochschulen, Ausbildungseinrichtungen des Gesundheitswesens und Berufsfachschulen mit gesundheitsberufsbildenden Ausbildungsgängen durchgeführt.

Grundsätzlich werden die interprofessionellen Bildungsprozesse bisher wenig unter bildungswissenschaftlichen Fragestellungen reflektiert (Ewers 2018). Insbesondere besteht ein Mangel an didaktisch begründeten Denkansätzen für interprofessionelle Lehr-Lernangebote, die auf die Mikroebene interprofessioneller Lehr-Lernsituationen zielen. Dabei ist festzuhalten, dass sich die Herausforderungen auf der Makro- und Mesoebene gegenseitig beeinflussen und die Umsetzung interprofessioneller Ausbildungsformate auf der Mikroebene mitbestimmen.

Hier setzt der Beitrag an und stellt aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive einen Vorschlag zur didaktischen Gestaltung interprofessioneller Lehr-Lernsituationen vor. Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst werden sozialpsychologische und lerntheoretische Ansätze vorgestellt, die als leitende Begründungslinien für interprofessionelle Lernprozesse dienen. Anschließend werden kooperative Methoden als bereichsfeldspezifischer didaktischer Ansatz zur Gestaltung interprofessioneller Lehr-Lernsituationen diskutiert und begründete Konsequenzen für interprofessionellen Unterricht in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege abgeleitet.

2. Bezugstheorien interprofessioneller Ausbildung

Zentrales Ziel der interprofessionellen Bildungsangebote ist es mit einem frühen Kontakt in der Ausbildung negativen Stereotypen und Vorurteilen entgegenzuwirken, da diese die spätere Zusammenarbeit in der Berufspraxis behindern können (WHO 2010; Frenk et al. 2010).

2.1 Vorurteile, Stereotype und Theorien der Entstehung

Nach Aronson, Wilson und Akert ist ein Vorurteil eine „feindselige oder negative Einstellung gegenüber den Mitgliedern einer klar unterscheidbaren Gruppe, und zwar *allein* aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe“ (2014, S. 475; h.i.O.). Im Fall von Vorurteilen, z.B. eines Berufsangehörigen der Physiotherapie gegenüber einer anderen Berufsgruppe, z.B. Pflege, würde sich die/der Physiotherapeut*in gegenüber Angehörigen der Berufsgruppe der Pflegenden distanziert verhalten und davon ausgehen, dass alle Fachpersonen der Gruppe der Pflegenden ‚gleich‘ sind.

Vorurteile bestehen aus einer kognitiven Komponente (einem Stereotyp) und können das Verhalten (z.B. im Sinne einer Diskriminierung) beeinflussen (Aronson et al. 2014). Das Stereotyp² als kognitives Element eines Vorurteils ist „eine verallgemeinernde Annahme über eine Gruppe von Menschen, die praktisch all ihren Mitgliedern, unabhängig von tatsächlichen Unterschieden zwischen ihnen, dieselben charakteristischen Merkmale zuschreibt“ (Aronson et al. 2014, 476). Stereotype können negativ oder positiv sein und sich auf körperliche, seelische oder berufsbezogene Merkmale beziehen (ebd.). Dadurch, dass Stereotype die individuellen Unterschiede innerhalb von Personengruppen negieren, können diese Zuschreibungen sowohl für die Person, welcher das Stereotyp nachgesagt wird, als auch für die exkludierende Person zu Fehleinschätzungen führen (Aronson et al. 2014). Dies wäre der Fall, wenn Pflegende als Angehörige des Gesundheitsberufs mit den höchsten empathischen Fähigkeiten gesehen würden, da ihre exklusive Kompetenzzuschreibung gleichzeitig eine stereotypische Abwertung der empathischen Fähigkeiten anderer Gesundheitsberufe bedeutet.

Eine zentrale Erklärung, zur Funktion von Vorurteilen zwischen heterogenen Gruppen bietet die Theorie der sozialen Identität, die von Tajfel und Turner (1979, 1986) als theoretisches Konzept zur Analyse von Intergruppenprozessen entwickelt wurde. Ein zentraler Bestandteil der Theorie ist die ‚soziale Kategorisierung‘. Die soziale Kategorisierung beschreibt die Neigung, Menschen aufgrund bestimmter Merkmale in Gruppen (Eigen- oder Fremdgruppen) einzuteilen. Gleichzeitig sind mit der Kategorisierung Bewertungsprozesse verbunden, die zunächst darauf ausgerichtet sind, für die Gruppe zu der man gehört möglichst viele positive Merkmale zu finden. Das wichtigste Motiv in diesem Prozess stellt die Stärkung des Selbstwertgefühls dar, das über die Identifikation mit einer bestimmten Gruppe gefestigt werden soll. Dabei wird das Selbstwertgefühl jedoch nur gestärkt, wenn sich die eigene Gruppe einer anderen Gruppe überlegen fühlt (‚Eigengruppenverzerrung‘). Es reicht

2 Grundsätzlich erleichtert die Bildung von Stereotypen, aufgrund einer begrenzten Aufnahme- und Verarbeitungskapazität von Informationen, zügig neue Personen und Situationen einzuschätzen (Aronson et al. 2014).

also nicht, dass Angehörige einer Berufsgruppe die Unterschiede in den Aufgaben der verschiedenen Berufe im Gesundheitswesen wahrnehmen, sondern, sie müssen den Wert ihrer eigenen Aufgaben als höher einschätzen und die andere(n) Gruppe(n) abwerten. Neben der Neigung zu der Eigengruppenverzerrung hat soziale Kategorisierung auch den Effekt der Fremdgruppenhomogenität zur Folge: Die Mitglieder der Fremdgruppe werden homogener in ihren Eigenschaften wahrgenommen als diese tatsächlich sind (Linville, Fischer & Solvey 1989; Quattrone 1986).

Studien zu Stereotypen (ausführlich: Wild & Evers 2017) in den Gesundheitsberufen zeigen u.a., dass die Lernenden nichtärztlicher Gesundheitsberufe Ärzt*innen hohe Führungskompetenzen zuschreiben, während ihre Teamfähigkeiten und Sozialkompetenz geringer eingeschätzt werden. Pflegenden werden von den Angehörigen anderer Gesundheitsberufe gute praktische Fähigkeiten, eine hohe Sozialkompetenz und Teamfähigkeit, jedoch geringere Führungseigenschaften zugeschrieben – gleichermaßen wie Berufsangehörigen der Physio- und Ergotherapie (Michalec et al. 2013; Hean et al. 2006a, 2006b). Im Vergleich mit Angehörigen der Pflegeberufe schätzen Medizinstudierende ihre Berufsgruppe als kompetenter, leistungsstärker, arroganter, selbstsicherer und gesellschaftlich angesehener ein (Rudland & Mires 2015).

2.2 Intervention zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen

Eine der wirksamsten Interventionen zum Abbau von Vorurteilen ist ein Kontaktprogramm, welches von Allport (1954/1971) unter dem Begriff der ‚Kontakthypothese‘ begründet wurde. Diese wird ebenso in den Gesundheitsberufen zur Begründung interprofessioneller Lehr-Lernformate herangezogen (u. a. Freeth 2014; Braun et al. 2019). Die Kontakthypothese besagt, dass ein häufiger Kontakt einer Gruppe (*Eigengruppe*) zu Mitgliedern anderer Gruppen (*Fremdgruppen*) die Vorurteile gegenüber diesen Gruppen reduziert. Allport formulierte für den erfolgreichen Abbau von Vorurteilen drei Bedingungen, die in der Kontaktsituation erfüllt sein müssen. Diese beziehen sich auf die Begegnung der Gruppen auf *Augenhöhe und einem ähnlichen Status*, die *Arbeit an gemeinsamen Zielen* und die Begleitung der Interaktion durch Autoritäten oder Institutionen, welche die *Gleichheit der Gruppen im Sinne einer sozialen Norm* unterstützen (Allport 1954/1971).

Sherif und Kolleg*innen (1961) ergänzten diese Bedingungen zudem mit der Notwendigkeit der wechselseitigen Interdependenz, welche in enger Verbindung mit der Erreichung eines gemeinsamen Ziels steht. Weiterhin wurde von Brewer und Miller (1984) hervorgehoben, dass die Interaktion der Gruppenmitglieder durch eine freundliche und zwanglose Umgebung gefördert wird. Zudem sollten in dem Kontaktprogramm mehrere Mitglieder der Fremd-

gruppe kennengelernt werden können, da bei einzelnen Vertretern der Fremdgruppe eher das Stereotyp aufrechterhalten wird und die einzelne Person als Ausnahme betrachtet wird (Wilder 1984).

Die Wirksamkeit des Kontaktprogramms konnte von Pettigrew und Tropp (2006) in einer umfassenden Metaanalyse³ bestätigt werden.

2.3 Didaktische Umsetzung der Kontakthypothese

Die Kontakthypothese wurde in Bildungskontexten erstmals in der ‚Jigsaw-Klasse‘ (engl. für „Puzzle“) von Aronson 1971 nach Aufhebung der Rassentrennung und nachfolgender ethnischer Spannungen im US-Staat Texas unterrichtsmethodisch umgesetzt. Dabei wurde eine Form des kooperativen Lernens entworfen, bei welcher Lernende mit unterschiedlichem ethnischem Hintergrund unter Berücksichtigung der o.g. Bedingungen zusammenarbeiteten. Es konnte gezeigt werden, dass die Methode sehr wirksam ist. Das Selbstwertgefühl und die Leistung der Lernenden einer Minderheit verbesserte sich und Intergruppenfreundschaften wurden gefördert (Aronson 1978; Aronson & Gonzalez 1988).

In den darauffolgenden Jahren wurden vergleichbare kooperative Lernformen entwickelt (u.a. Johnson & Johnson 1987; Slavin 1995). Empirisch erweist sich kooperatives Lernen generell als eine der effektivsten Unterrichtsmethoden. Neben ihrer hohen sozialintegrativen Wirkung sind auch positive motivationale, kognitive und affektive Wirkungen belegt (Slavin 1995). Zur Systematisierung haben Johnson und Johnson (1987) die fünf Basismerkmale kooperativen Lernens ‚positive Interdependenz‘, ‚individuelle Verantwortlichkeit‘, ‚förderliche Interaktionen‘, ‚kooperative Arbeitstechniken‘ und ‚reflexive Prozesse‘ herausgearbeitet. Als herausragendes Merkmal wird die ‚positive Interdependenz‘ gewertet. Dieses Merkmal präzisiert, dass kooperatives Lernen nur stattfindet, wenn die Aufgabe gemeinsam von den Lernenden in wechselseitiger Verantwortung und koordinierter Zusammenarbeit bearbeitet wird (Hasselhorn & Gold 2013).

3. Didaktischer Ansatz zur Gestaltung interprofessioneller Lehr-Lernsituationen

Im Folgenden werden nun kooperative Methoden als bereichsfeldspezifischer didaktischer Ansatz für interprofessionellen Unterricht in den Gesundheitsberufen anhand der Merkmale der Bedingungen der Kontakthypothese und den

3 Die Metanalyse umfasst mehr als 500 Studien (Pettigrew & Tropp 2006).

zentralen Basismerkmalen kooperativen Unterrichts (Johnson & Johnson 1987; siehe ebenso Hasselhorn & Gold 2013) beschrieben und diskutiert. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Merkmal der ‚positiven Interdependenz‘. Zielperspektive des didaktischen Ansatzes ist es, neben dem Kennenlernen der Expertisen der einzelnen Gesundheitsberufe, personale und interpersonale Kompetenzen (WHO 2010) in der Berufspraxis zu fördern.

3.1 Rahmenbedingungen interprofessionellen Lernens

Als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung interprofessioneller Lehr-Lernsituationen in den Gesundheitsberufen gilt, dass grundlegende Bedingungen (Allport 1954/1971) zum Abbau von Vorurteilen gewährleistet werden. Alle Lehrenden der beteiligten gesundheitsberufsbildenden Institutionen, wie z.B. der Schulen des Gesundheitswesens oder der Medizinischen Fakultäten, sind aufgefordert, die Gleichwertigkeit der Gruppen im Sinne einer *sozialen Norm* zu unterstützen und in den Lehrveranstaltungen und mit ihrem Verhalten diese Einstellung glaubwürdig zu demonstrieren. Die Auszubildenden und/oder Studierenden der unterschiedlichen Gesundheitsberufe werden so bestärkt, sich *auf Augenhöhe* zu begegnen und sich selbstbewusst am Austauschprozess zu beteiligen. Die Einübung in kritisch-diskursive Austauschprozesse kann auch damit begründet werden, dass alle Lernenden in den Gesundheitsberufen ihr Handeln am *gemeinsamen Ziel* einer qualitativ hochwertigen und patient*innenorientierten Gesundheitsversorgung ausrichten. Dies bedarf kommunikativer Kompetenzen, die in den Ausbildungsgängen eingeübt werden sollten. Dabei ist zu bedenken, dass ebenso das beteiligte Berufsbildungspersonal Stereotype und Vorurteile entwickelt haben könnte, die ebenso der Reflexion bedürfen. Zur freundlichen und zwanglosen Begegnung sollten räumliche Möglichkeiten geschaffen werden, die gewährleisten, dass alle Mitglieder der interprofessionellen Lerngruppe (*Fremd- und Eigengruppe*) auch über den Unterricht hinaus interagieren können (Brewer & Miller 1984). Zudem ist es wichtig, dass im Unterricht *nicht nur einzelne* Vertreter eines Gesundheitsberufs mitwirken, da diese als Ausnahme von der Regel eingeschätzt werden könnten, wie bereits oben erwähnt (Wilder 1984).

3.2 Interprofessionelles kooperatives Lernen

Kooperative Lehr-Lernsituationen zeichnen sich durch eine *positive Interdependenz* im Sinne einer gegenseitigen Abhängigkeit aus. Dies bedeutet, dass alle Lernenden der beteiligten Gesundheitsberufe durch eine wechselseitige Verantwortung gemeinsam zu einem gelingenden Lernprozess beitragen. Bedingendes Merkmal ist, dass alle Lernenden wissen, dass das angestrebte Ziel der Lehr-Lernsituation nur gemeinsam erreicht werden kann. Entsprechend

können im Unterricht nur Aufgaben eingesetzt werden, die tatsächlich für die Zielerreichung eine koordinierte Zusammenarbeit erfordern (*Zielinterdependenz*) (Hasselhorn & Gold 2013).

Entsprechend kommt der Entwicklung der thematischen Aufgabenstellung eine fachdidaktisch zentrale Bedeutung zu. Die Lernaufgabe sollte inhaltlich auf Problemstellungen bezogen sein, die für alle beteiligten Berufsgruppen im Rahmen einer qualitativ hochwertigen und patient*innenorientierten Gesundheitsversorgung bedeutsam sind. Weiterhin ist wichtig, dass die Aufgabe nur dann erfolgreich bearbeitet werden kann, wenn die Lernenden ihr berufsspezifisches Wissen in einen interdependenten Austausch einbringen und die Vielfalt an Fachwissen der beteiligten Gesundheitsberufe einen Zugewinn an Erkenntnis ermöglicht.

Beispielhaft kann das am Thema Ernährungsmanagement illustriert werden: Das Berufswissen der Einzelberufe verfügt über vielfältige berufliche Diagnose- und Therapiemöglichkeiten, die in Abhängigkeit von den beruflichen Verantwortungsbereichen je besonderen Erklärungs- und Lösungsmustern folgen. Um für eine individuelle Patient*innensituation einen Behandlungsplan zu erarbeiten, der auf die Besonderheit des Einzelfalls bezogen ist, kann im Diskurs zwischen Pflege, Medizin, Diätassistenz und ggf. weiterer beteiligter Berufe die Verengung der eigenen Perspektive überwunden und ein auf die Komplexität des Einzelfalls bezogener Behandlungsplan erarbeitet werden.

Es ist möglich die kooperative Bearbeitung fallbezogener Aufgaben anhand textbasierter Fallschilderungen interprofessionell anzubieten (Bögemann-Großheim 2009). Es kann jedoch auch interprofessionell und kooperativ an klinischen Fällen im Berufsfeld gearbeitet werden. So erarbeiteten Studierende der Pflege und Medizin in einem Lehrprojekt im Kontext von Ernährungsmanagement in unterschiedlichen Sektoren des Gesundheitswesens gemeinsam einen interprofessionellen fallbezogenen Behandlungsplan. Anschließend reflektierten sie ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zur interprofessionellen Zusammenarbeit sowie zur Einschätzung ihrer Rollen und ihrer Aufgaben beim Ernährungsmanagement (Wesselborg et al. 2019).

Retchin (2008) weist darauf hin, dass Versorgungssettings mit wenig strukturierten Vorgaben, wie z.B. in der rehabilitativen Gesundheitsversorgung, als Praxisorte für interprofessionelle Ausbildung geeignet sind. Hier können ohne Handlungsdruck, anders als in Notfallsituationen, komplexe Fälle interprofessionell erschlossen und reflektiert werden.

Empirisch wird aus der Sicht von Lernenden das Einüben interprofessioneller Zusammenarbeit entlang eines relevanten klinischen Problems bevorzugt, das engagierte Interaktionen ermöglicht (Gilligan, Outram & Levett-Jones 2014).

Für den erfolgreichen Verlauf von kooperativen Lernprozessen sollte Transparenz über die kollektive Gruppenleistung und den individuellen Beitrag der einzelnen Lernenden der Gesundheitsberufe in der Lerngruppe

bestehen. Dadurch wird die *individuelle Bereitschaft zur Eigen- und Mitverantwortung* jedes einzelnen Lernenden gestärkt und gewürdigt. Damit können unerwünschte Nebenwirkungen in Gruppenarbeiten unterbunden werden, wie das sich einzelne kaum beteiligen oder die Arbeitswilligen sich ausgenutzt fühlen. Wenn die Arbeit in einer Gruppe ungleich verteilt ist, führt das zu Ungerechtigkeiten bei der Bewertung bzw. Anerkennung der Leistung (Hasselhorn & Gold 2013). Letztlich kann der Mehrwert an Erkenntnis nur erreicht werden, wenn alle gleichermaßen mit ihren beruflichen Perspektiven zur Aufgabenlösung beitragen.

Die wechselseitige Erschließung von Aufgaben soll nicht zu einer bloßen Arbeitsteilung ohne kooperative Zusammenarbeit führen, sondern *förderliche Interaktionen* einbeziehen. Bei der Erarbeitung eines interprofessionellen Behandlungsplans sollten daher die berufsspezifischen Expertisen der beteiligten Berufsgruppen einfließen und gemeinsame Behandlungsentscheidungen argumentativ ausgehandelt werden. Erst die sozialen Interaktionen ermöglichen das „wechselseitige Erklären und Korrigieren, das Erproben, Verteidigen und Modifizieren von Standpunkten und das Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Perspektiven“ (Hasselhorn & Gold 2013, 311). Dies stellt ein Merkmal zur Förderung personaler Kompetenzen dar und unterstützt die Lernenden ein Verständnis zu den berufsspezifischen Rollen, Verantwortlichkeiten und dem Fachwissen der anderen Gesundheitsberufe zu entwickeln.

Kooperatives Lernen ist nur erfolgreich, wenn die Lernenden ein Interesse haben „angemessen miteinander zu kommunizieren, ein vertrauensvolles Gruppenklima aufzubauen, Führungsaufgaben zu übernehmen und anzuerkennen, sich einer Führung unterzuordnen und Kontroversen konstruktiv zu bewältigen“ (Hasselhorn & Gold 2013, 311) und damit *kooperativ zu arbeiten*. Deshalb sind kommunikative Kompetenzen grundlegende Voraussetzungen für kooperative Lernprozesse. Denn es fällt den Gruppenmitgliedern leichter ihre Ideen und ihre persönlichen Meinungen mitzuteilen, wenn sich die einzelnen Mitglieder der Wertschätzung und der Akzeptanz uneingeschränkt sicher sein können. Dazu gehört ebenso die Klärung von möglichen Konflikten. Letztendlich sollen diese personalen Kompetenzen die konstruktive Zusammenarbeit in der Berufspraxis gewährleisten und nehmen in den internationalen Kompetenzmodellen für interprofessionelle Ausbildung eine zentrale Rolle ein (u. a. WHO 2010). Konflikte sind bei Gruppenarbeiten oder auch in der Berufspraxis unvermeidlich oder auch erwünscht, da sie zur Klärung eines inhaltlichen Sachverhaltes beitragen können. Dabei sollten Argumentationsbeiträge nicht ohne Bedenkzeit in falsch oder richtig kategorisiert werden, sondern zunächst unter dem Merkmal des ‚Mehrwerts‘ betrachtet werden (Hasselhorn & Gold 2013). Diese notwendige Facette interprofessionellen Lernens könnte als fachdidaktische Herausforderung durch evtl. bestehende Vorurteile und negative Stereotype betrachtet werden.

Die kommunikativen Fähigkeiten der interprofessionellen Lerngruppe können zum einen als Voraussetzung für die gemeinsamen Austauschprozesse gewertet werden. Gleichzeitig werden diese durch die Einübung in Austauschprozesse und interprofessionelle Diskurse gestärkt und gefördert. Mit Hilfe von Feedback-Methoden kann die Zusammenarbeit kontinuierlich reflektiert werden.

Zur Förderung metakognitiver Erkenntnisse ist es notwendig, dass sich die Lernenden über hilfreiche oder den Lernverlauf beeinträchtigende Gruppenprozesse, sowie über die Tragfähigkeit eingeschlagener Bearbeitungswege austauschen und Reflexionskompetenzen einüben (Hasselhorn & Gold 2013). Ebenso sollten sie gemeinsam ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zur interprofessionellen Zusammenarbeit und deren Bedeutung für eine Optimierung der Patient*innenversorgung evaluieren.

4. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag konzentrierte sich auf einen spezifischen didaktischen Ansatz zur Umsetzung interprofessioneller Ausbildung in den Gesundheitsberufen. Mit Hilfe dieses Ansatzes können insbesondere bestehende Vorurteile und Stereotype in den Gesundheitsberufen überdacht und verändert werden. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung für interprofessionelle Zusammenarbeit dar. Für ein vollständiges didaktisches Modell ist vor allem die konzeptionell-theoretische Weiterarbeit und empirische Forschung zur Identifizierung spezifischer berufsübergreifender konkreter Inhalte und Ziele notwendig, die sich für die interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen eignen.

Literatur

- Allport, G. W. (1954/1971). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Aronson, E., Akert, R.M. & Wilson, T.D. (2014). *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Aronson, E. & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw and the Mexican-American experience. In P. A. Katz & D. Taylor (eds.), *Towards the elimination of racism: Profils in controversy* (pp. 310–330). New York: Plenum.
- Barr, H. (2017). *Interprofessional Education – a review*. Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE) (2002). Online: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2002-interprofessional-education-today-yesterday-tomorrow-barr-h> (14.12.2020).

- Braun, B., Grünewald, M., Adam-Paffrath, R., Wesselborg, B., Wilm, S., Schendel, L., Hoenen, M., Müssig, K. & Rotthoff, T. (2019). Impact of interprofessional education for medical and nursing students on the nutritional management of in-patients. *GMS Journal for Medical Education*, 36(2), Doc11.
- Bögemann-Großheim, E. (2009). Berufsübergreifende Qualitätskriterien – Ergebnisse der AQiG-Expertengruppe. In T. Bals (Hrsg.), *Wege zur Ausbildungsqualität – Stand und Perspektiven in den Gesundheitsberufen* (S. 55–71). Paderborn: Eusl.
- Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (eds.), *Groups in Contact: The psychology of desegregation* (pp. 281–302). New York: Academic Press.
- Carpenter, J. & Dickinson, C. (2016). Understanding interprofessional education as an intergroup encounter: The use of contact theory in program planning. *Journal of Interprofessional Care*, 30(1), 103–108.
- Cichon, I. & Klapper, B. (2018). Interprofessionelle Ausbildungsansätze in der Medizin. *Bundesgesundheitsblatt*, 61(2), 195–200.
- Densen P. (2011). Challenges and opportunities facing medical education. *Trans Am Clin Climatol Assoc* 122, 48–58.
- Ewers, M. (2018). Interprofessionelles Lernen und Lehren im Gesundheitsbereich – ein Plädoyer für mehr bildungswissenschaftliche Reflexion und Nachwuchsförderung. In I. Thierfelder & H. Wild (Hrsg.), *Interprofessionelles Lehren und Lernen im Berufsfeld Gesundheit – INFLiGHT: Working Paper No. 18-01* (S. 3–7). Berlin.
- Ewers, M. & Schaeffer, D. (2019). Interprofessionelles Lernen, Lehren und Arbeiten auf holprigen Wegen. In M. Ewers, E. Paradis, & D. Herinek (Hrsg.), *Interprofessionelles Lernen, Lehren und Arbeiten: Gesundheits- und Sozialprofessionen auf dem Weg zu kooperativer Praxis* (S. 55–79). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fachkommission (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz*. Online: <https://www.bibb.de/de/86562.php> (14.12.2020).
- Freeth, D. (2014). Interprofessional education. In T. Swanwick (ed.), *Understandig Medical Education: Evidence, Theory and Practice* (pp. 81–96).
- Frenk, J., Chen, L. et al. (2010). *Health professions for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. The Lancet. Deutsche Übersetzung. Online: <http://www.careum.ch/lancet-report> (14.12.2020).
- Gilligan, C., Outram, S. & Levett-Jones, T. (2014). *Recommendations from recent graduates in medicine, nursing and pharmacy on improving interprofessional education in university programs: A qualitative study*. *BMC Medical Education*, 14, 52.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren. Standards Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hean, S., Clark, J. M., Adams, K., & Humphris, D. (2006a). Will opposites attract? Similarities and differences in students' perceptions of the stereotype profiles of other health and social care professional groups. *Journal of Interprofessional Care*, 20(2), 162–181.
- Hean, S., Macleod Clark, J. Adams, K., Humphris, D. & Lathlean, J. (2006b). Being seen by others as we see ourselves: the congruence between the ingroup and outgroup perception of health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(1), 10–22.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1987). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kent, F. & Keating, J. (2013). Patient outcomes from a student-led interprofessional clinic in primary care. *Journal of Interprofessional Care*, 27(4), 336–338.
- Linville, P. W., Fischer, G. W. & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 165–188.
- Medizinischer Fakultätentag der Bundesrepublik Deutschland (MFT) (2015). *Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog (NKLM)*. Online: http://www.nklm.de/files/nklm_final_2015-07-03.pdf (14.12.2020).
- Menning, S. (2006). *Gesundheitszustand und gesundheitsrelevantes Verhalten Älterer*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-370196> (14.12.2020).
- Michalec, B., Giordano, C., Arenson, C., Antony, R. & Rose, M. (2013). Dissecting first-year students' perceptions of health profession groups: Potential barriers to interprofessional education. *Journal of Allied Health*, 42(4), 202–213.
- Nock, L. (2016). Interprofessional teaching and learning in the health care professions: A qualitative evaluation of the Robert Bosch Foundation's grant program "Operation Team". *GMS Journal for Medical Education*, 33(2), Doc16.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783.
- Quattrone, G.A. (1986). On the perception of a group's variability. In S. Worchel & Austin W. G. (eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 25–48). Chicago: Nelson-Hall.
- Reeves, S., Fletcher, S., Barr, H., Birch, I., Boet, S., Davies, N., McFayden, A., Rivera, J. & Kitto, S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: Beme Guide No. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656–668.
- Reeves, S., Perrier, L., Goldman, J., Freeth, D. & Zwarenstein, M. (2013). Interprofessional education: Effects on professional practice and healthcare outcomes (update). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*. (3), CD002213.
- Retchin, S. M. (2008). A conceptual framework for interprofessional and co-managed care. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 83(10), 929–933.
- Rudland, J. R. & Mires, G. J. (2005). Characteristics of doctors and nurses as perceived by students entering medical school: Implications for shared teaching. *Medical Education*, 39(5), 448–455.
- Sachverständigenrat (SVR) (2007). *Kooperation und Verantwortung – Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung*. Bonn.
- Sachverständigenrat (SVR) (2014). *Bedarfsgerechte Versorgung Perspektiven für ländliche Regionen und ausgewählte Leistungsbereiche*. Bonn.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, J., Hood, W. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robber's cave experiment*. University of Oklahoma: Norman: Institute of Intergroup Relations.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sottas, B. (2015). Perspektiven der Berufsbildungsforschung in einer intersektoralen Gesundheitsbildungspolitik. In Weyland, U., Kaufhold, M., Nauerth, A., & Rosowski, E. (Hrsg.), *bwp@Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich*. Online: http://www.bwpat.de/spezial10/sottas_gesundheitsbereich-2015.pdf (14.12.20).

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of social contact. In W. Austin & S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: IL.
- Walkenhorst, U., Mahler, C., Aistleithner, R., Hahn, E. G., Kaap-Fröhlich, S., Karstens, S., Reiber, K, Stock-Schröer, B. & Sottas, B. (2015). Position statement GMA Committee "Interprofessional Education for the Health Care Professions". *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 32(2), Doc22.
- Weisz, G. (2006). *Devine and conquer. A comparative history of medical specialization*. Oxford University Press, Oxford New York.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. Genf.
- Wesselborg, B., Hoenen, M., Adam-Paffrath, R., Kuske, S., Schendel, L., Grünewald, M., Wilm, S. & Rothhoff, T. (2019). Interprofessional nutrition management– implementation and evaluation of a course for medical and nursing students using research-based learning method. *GMS Journal for Medical Education*, 36(6), Doc68.
- Wild, H. & Ewers, M. (2017). Stereotype von Lernenden in den Gesundheitsprofessionen – Perspektiven für die Forschung zum interprofessionellen Lernen, Lehren und Arbeiten. *International Journal of Health Professions*, 4(2), 79–89.
- Wilder, D. A. (1984). Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(2), 177–194.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin.

Kollaboratives Problemlösen in kaufmännischen Geschäftsprozessen – Kollaborationskompetenz fördern und empirisch erfassen

Jessica Paeßens und Esther Winther

1. Veränderte Anforderungen an kaufmännische Arbeitsplätze erfordern Kollaboration

Kaufmännische Arbeitsplätze verändern sich und mit ihnen verändern sich die Kompetenzanforderungen als Grundlagen für beruflich adäquates Handeln. Die aktuellen Veränderungen in den Arbeits- und Produktionsprozessen werden als „Digitalisierung der Arbeit“ oder „Industrie 4.0“ diskutiert (u. a. Hirsch-Kreinsen 2017). Aktuelle Forschungsprogramme auf nationaler und internationaler Ebene befassen sich mit zukünftigen Technologien und zeigen auf, dass Digitalisierung branchenübergreifend zu einer Veränderung der Arbeits- und Produktionsprozesse führt, die Durchdringung aber nicht in allen Branchen und Unternehmen überall gleich ist (u. a. Hasenbeck 2019). Die hiermit einhergehenden weiteren Automatisierungen und Individualisierungen der Arbeit haben Folgen für die Qualität der Arbeit und für berufliche Lehr-Lernprozesse. Wie diese Folgen konkret aussehen, ist weitgehend unklar. Die empirischen Abschätzungen zeigen unterschiedliche tendenzielle Entwicklungen – von der Ersetzung menschlicher Arbeitskraft durch neue Technologien (u. a. Dengler & Matthes 2015) bis zur Steigerung der subjektiven Qualität und Bedeutung von Arbeit (World Economic Forum 2016). Für kaufmännische Arbeitsplätze kann erwartet werden, dass Routinetätigkeiten weitgehend technologisch automatisiert ablaufen; das Lösen von spezifischen Problemen vor dem Hintergrund der subjektiven und organisationalen Bedeutung von Arbeit in der kaufmännischen Domäne wird demgegenüber relevanter (Brötz, Kaiser, Kock, Krieger, Noack, Peppinghaus & Schaal 2014). Vor diesem Hintergrund werden sich Lernprozesse in der Ausbildung inhaltlich-didaktisch verstärkt auf komplexe Problemszenarien und authentische, unternehmerische Entscheidungen konzentrieren können. Die wenigen empirischen Studien, die mit Blick auf eine Neu-Modellierung beruflicher Inhalte als Konsequenz des technologischen Wandels in Deutschland aktuell vorliegen, berücksichtigen insbesondere Partizipation und Kommunikation als Gelingensbedingungen für die Konstruktion von Lernsituationen. So verweist die Studie von Schlicht (2019) auf folgende Lernsituationen, die an Bedeutung gewinnen:

- Lernsituationen, die das Kommunizieren und Kooperieren in Geschäftsprozessen betonen. Kommunikation und Kooperation haben eine hohe Relevanz für die Gestaltung der sozialen und der Geschäftsbeziehungen, für den unternehmerischen Erfolg und für die Persönlichkeitsentwicklung der Fach- und Führungskräfte.
- Lernsituationen, die typische (branchenspezifische) Problemlagen adressieren, die mit den aktuellen und zukünftigen (prognostizierten) Entwicklungen einer nachhaltigen Wirtschaft verknüpft sind.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Arbeitskontext von kaufmännischen Auszubildenden zukünftig zunehmend von externen Kriterien geprägt sein wird, die Teamfähigkeit und Kollaborationskompetenzen erfordern (Schlicht 2019). Während diese Digitalisierungsfragen genuin in den Unternehmen verankert sind, bspw. in Form von zeitlich flexiblen Projektteams, sind im Schulkontext adäquate Lernsettings bewusst zu implementieren. In den beruflichen Schulen sind technologische/digitale Arbeitsplätze und deren Kollaborationsbedingungen nur begrenzt abbildbar, sodass Kollaboration gesondert zu fördern ist. Dies gelingt, indem Arbeitsprozesse aus dem betrieblichen Kontext in der Schule simuliert, Kollaborationsprozesse didaktisch modelliert und die so entstehenden neuen Lehr-Lern-Settings von Lehrenden in die instruktionale Praxis eingebunden werden.

Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag auf das kollaborative Problemlösen (Collaborative Problem-Solving, CPS) und beantwortet folgende Fragestellungen: (1) Wie kann Kollaborationskompetenz in didaktischen Instruktionsdesigns erworben und entwickelt werden? (2) Wie lassen sich Kollaborationskompetenzen auf Einzel- und auf Gruppenebene empirisch erfassen?¹

2. Kollaborationskompetenz fördern und empirisch erfassen – Blaupause einer Interventionsstudie

Manuelle und routineartige Aufgaben verlieren an Relevanz über die letzten Jahrzehnte (Davies, Zhu & Kyllonen 2017; Graesser, Fiore, Greiff, Andrews-Todd, Foltz & Hesse 2018). Das Faktenwissen, welches als wichtig galt, wird durch jederzeit verfügbare Informationen im Internet abgelöst. Kollaboration ist eine wichtige Fähigkeit in Bildungsprozessen und auf dem Arbeitsmarkt

¹ Der Beitrag wird ermöglicht durch das ASCOT+-Verbundprojekt PSA-Sim (Problem Solving Analytics in Office Simulations) des BMBF. Förderkennzeichen: 21AP008B.

(Greiff & Kyllonen 2016; Griffin 2017; hierzu auch 21st century skills; Graesser et al. 2018; Fiore, Graesser & Greiff 2018; OECD 2017). Vorliegende empirische Befunde (u. a. PISA; OECD 2017) verweisen darauf, dass Kollaborationskompetenzen in den OECD-Mitgliedsländern gering ausgeprägt sind (Griffin 2017).

2.1 Eine CPS-Intervention gestalten und empirisch erfassen

2.1.1 Experimentelle Erfassung von Fach- und Kollaborationsleistungen auf Gruppen- und Einzelebene

Die Förderung von Kollaborationskompetenz setzt an der Definition und den Merkmalen kollaborativen Problemlösens (CPS) an. Als Merkmale der Kollaboration gelten (a) eine Kommunikation, die ein gemeinsames Verständnis schafft, (b) eine Kooperation, die zur Planung und Problemanalyse beiträgt, sowie (c) eine Responsivität, die auf eine aktive Beteiligung am Gruppenprozess zielt (Hesse Care, Buder, Sassenberg & Griffin 2015). CPS ist damit ein responsiver Ansatz zur gemeinsamen Bearbeitung komplexer Probleme. Ziel der Interventionen ist es daher, Lernende im dualen System so zu fördern, dass sie komplexe, fachliche Problemlöse-Szenarien, die in der Praxis i. d. R. in Teams bearbeitet werden, besser lösen können. Oder anders formuliert: Für kaufmännische Unterrichtsprozesse sollen Instruktionsdesigns entwickelt werden, mit denen sich fachliche sowie Kollaborationskompetenzen aufbauen und weiterentwickeln lassen. In diesem Zusammenhang definieren wir *Kollaborationskompetenz als Potenzial, in spezifischen fachlichen Problemsituationen angemessen zu handeln*. Die beobachtbare Nutzung des Potenzials ist entsprechend die Kollaborationsleistung. Die Kollaborationsleistung lässt sich (1) als fachlicher Output auf der Gruppenebene empirisch erfassen. Um neben der Gruppenleistung auch fachliche und kollaborative Einzelleistungen beobachtbar und empirisch beschreibbar zu machen, werden neben fachlichen Einzelleistungen Beobachtungskriterien in das Messmodell einbezogen. Hierbei greifen wir auf Designkriterien zurück, die eine kollaborative Problemsituation charakterisieren (Graesser et al. 2018; vgl. Tab. 1):

- Rollenübernahme/Ressourceninterdependenz: Innerhalb eines Teams sind unterschiedliche Rollen zu verteilen, um die verschiedenen Facetten eines komplexen Problems lösen zu können. Die Notwendigkeit der Rollenübernahme basiert auf der Annahme der Ressourceninterdependenz zwischen den Teammitgliedern, bei der jedes Teammitglied andere Ressourcen zur Problemlösung einbringt (Graesser et al. 2018).
- Neuheit der Problemlösung: Eine Gruppe hat das Ziel, ein neuartiges Problem zu lösen, indem sie einen Plan formulieren, wie sie das

gemeinschaftliche Ziel erreichen kann, wenn weder Routinen noch Skripte vorhanden sind (Mayer & Wittrock 2006; Newell & Simon 1972).

- Objektive Verantwortlichkeit der Lösungsqualität: Die Qualität der Lösung kann während des Problemlösens evaluiert werden und ist sichtbar für alle Teammitglieder. Damit können Teammitglieder entscheiden, ob und wie das Gruppenziel erreicht ist.

Tab. 1: Messmodell zur Erfassung fachlicher und kollaborativer Leistungen in einem kollaborativen Problemszenario

Messebene/ Messkonstrukt	Fachliche Leistung	Kollaborative Leistung
Gruppe	Erfassung kollaborativer Fachleistung in einem kollaborativen Problemszenario (z. B. gemeinsame, begründete Lieferantenauswahl)	Erfassung von gemeinschaftlichem Wissen und Beobachtung des gemeinschaftlichen Methodeneinsatzes mit Blick auf kognitive und soziale Komponenten der Kollaboration
Individuum	Erfassung individueller Fachleistung in einem kollaborativen Problemszenario (z. B. Ergebnisse einer Nutzwertanalyse zur Lieferantenauswahl)	Erfassung von Indikatoren für (a) die Rollenübernahme/ Ressourceninterdependenz, (b) die Neuheit der Problemlösung und (c) die objektive Verantwortlichkeit der Lösungsqualität

Quelle: eigene Abbildung

Aus den o. g. Designprinzipien lassen sich beobachtbare Indikatoren ableiten, die Kollaborationsleistungen insbesondere auf Einzelebene erklärbar machen. Diese Indikatoren (vgl. Tab. 2) sind:

1. Einfluss und Rückkopplung als Indikatoren für die Rollenübernahme/Ressourceninterdependenz,
2. Redezeit, Interaktion und Bestätigungen als Indikatoren für die Neuheit der Problemlösung sowie
3. Unterbrechungen und Zustimmungen als Indikatoren für die objektive Verantwortlichkeit der Lösungsqualität.

Tab. 2: Indikatoren zur Beschreibung von Kollaborationsleistungen auf Einzelebene

Designkriterien von kollaborativen Problemsituationen und Indikatoren	Beschreibung der Indikatoren
Einfluss und Rückkopplung als Indikatoren für die Rollenübernahme/ Ressourceninterdependenz	<p><i>Einfluss</i> entsteht, wenn Person B schnell auf das reagiert, was Person A gesagt hat (A hat B beeinflusst), oder Person A reagiert schnell auf die andere Person B (B hat A beeinflusst).</p> <p><i>Rückkopplungen</i> verstärken typischerweise das, was der Sprecher sagt, ohne das Gespräch zu übernehmen.</p>
Redezeit, Interaktion und Bestätigungen als Indikatoren für die Neuheit der Problemlösung	<p><i>Redezeit</i> zeigt eine Aufschlüsselung, wie lange jedes Mitglied im Meeting gesprochen hat. Eine gleichmäßigere Redezeit für alle Mitglieder ist mit höherer Kreativität, mehr Vertrauen zwischen den Gruppenmitgliedern und besserem Brainstorming verbunden.</p> <p><i>Interaktion</i> mit anderen Meetingteilnehmer*innen.</p> <p><i>Bestätigungen</i> stellen ein kurzes, bestätigendes Feedback an den Sprecher dar. Sie verstärken typischerweise das, was der Sprecher sagt, ohne das Gespräch zu übernehmen.</p>
Unterbrechungen und Zustimmungen als Indikatoren für die Objektive Verantwortlichkeit der Lösungsqualität	<p><i>Unterbrechungen</i> treten auf, wenn eine Person beginnt, über den Sprecher zu sprechen und das Gespräch zu übernehmen. Häufige Unterbrechungen können in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen haben.</p> <p><i>Zustimmungen</i> stellen ein kurzes, bestätigendes Feedback an den Sprecher dar. Sie verstärken typischerweise das, was der Sprecher sagt, ohne das Gespräch zu übernehmen.</p>

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an RIFF

2.1.2 Förderung von Kollaborationskompetenz

Die kollaborative Leistung von Auszubildenden soll nicht nur empirisch beschrieben, sondern auch durch Instruktionsdesigns im Fachunterricht aufgebaut und gefördert werden. Die Gestaltung der Lerninhalte und der didaktisch-methodische Aufbau des Vermittlungsprozess greifen vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung einzelne Aspekte des kollaborativen Problemlösens in besonderer Weise auf: Es sollen (1) kognitive Komponenten im Zusammenhang mit dem Problemlöseprozess selbst sowie (2) interpersonale bzw. soziale Komponenten, die mit den Kollaborationsprozessen assoziiert sind, in den Instruktionsprozesse eingebunden und entsprechend gefördert werden (Andrews-Todd & Kerr 2019; Hesse et al. 2015; vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Kognitive und soziale Kompetenzen des kollaborativen Problemlösens

Kognitive Komponente	Soziale Komponente
<p>Aufgabenregulation: Planung ist eine der Kernaktivitäten des Problemlösens (Gunzelmann & Anderson 2003) und die Fähigkeit besteht darin, dass eine Person Strategien entwickeln kann, die auf plausiblen Schritten zur Problemlösung basieren (Miller, Galanter & Pribram 1960).</p> <p>Wissensaufbau: Wissensaufbau wird durch die Fähigkeit veranschaulicht, Ideen von Mitarbeitern aufzugreifen, um Problemdarstellungen, Pläne und Überwachungsaktivitäten zu verfeinern. Lernen zeigt sich in der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und darzustellen, Ursache und Wirkung zu verstehen und Hypothesen auf Basis von Verallgemeinerungen zu entwickeln (vgl. Scardamalia 2002).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Partizipation: Partizipation beschreibt die Mindestvoraussetzungen für kooperative Interaktion. Sie bezieht sich auf die Bereitschaft und den Willen von Individuen, Informationen und Gedanken nach außen zu tragen und mitzuteilen und sich an den Phasen der Problemlösung zu beteiligen (Stasser & Vaughan 1996). – Perspektivübernahme: Das Konzept der Fähigkeit zur Perspektivübernahme bezieht sich auf die Fähigkeit, ein Problem mit den Augen eines Mitarbeiters zu sehen (Higgins 1981). – Soziale Regulation: Das Konzept der sozialen Regulationsfähigkeit bezieht sich auf die eher strategischen Aspekte (bspw. die Stärken/ Sichtweisen aller Gruppenmitglieder koordinieren) der kollaborativen Problemlösung (Peterson & Behfar 2005).

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Hesse et al. (2015)

Die kognitiven Komponenten werden über die Aufgabenregulation sowie den Wissensaufbau operationalisiert; die sozialen Komponenten fokussieren im Instruktionsprozess vor allem auf Partizipation, Perspektivübernahme sowie soziale Regulation. Die Qualität der eingesetzten Instruktionsmittel wird evaluiert; die Wirksamkeit der kollaborativen Kompetenzenförderung wird empirisch begleitet. Folgender Interventionsansatz wird hierbei realisiert: Kollaborationskompetenz stellt nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung und veränderter Arbeitsorganisation eine zentrale berufliche Fähigkeit dar und zeigt sich relevant für das berufliche Erleben und die fachlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Um Kollaborationskompetenzen zu fördern, stellt die Intervention zentral auf die Merkmale kollaborativen Problemlösens ab (vgl. Tab. 3). In einer Trainingseinheit werden Auszubildende im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-frau in drei Treatmentgruppen gezielt über Mikrolern-Einheiten mit den Komponenten des kollaborativen Problemlösens vertraut gemacht. Die Trainings vermitteln Wissen und regen dessen Implementierung in praktischen Problemlösungsprozessen entlang beruflicher Aufgaben an. Die empirische Einordnung der Wirksamkeit der Interventionen wird über einen quasi-experimentellen Versuchsplan mit Kontrollgruppe realisiert. Der Treatmentplan ist in Tabelle 4 dargestellt:

Tab. 4: Treatmentplan zur Förderung von Kollaborationskompetenz

Treatment- gruppe	Treatment	Beschreibung des Treatments
I	Förderung kognitiver Komponenten	Die Auszubildenden erhalten gezielte Informationen und Handlungsstrategien, um ihre Aufgabenregulation (u. a. Vermittlung von Methoden zur Problemanalyse, Zielfindung, sowie zum Ressourcenmanagement und der Informationssammlung) und den fachlichen Wissensaufbau (u. a. zusätzliche didaktische Hilfen zum Erkennen von Zusammenhängen und Regeln) zu verbessern.
II	Förderung sozialer Komponenten	Die Auszubildenden werden gezielt darin unterstützt, in den fachlichen Problemszenarien ihre Partizipation (u. a. durch gezielte Interaktionen und aufgabenbezogene Aktivität), ihre Fähigkeiten zur Perspektivübernahme (u. a. durch Rollenübernahme und Problemmodellierungen) sowie sozial-regulative Aspekte kollaborativer Problemlösung (u. a. durch Verantwortungsübernahme und Selbstreflexion) zu stärken.

III	Förderung kognitiver und sozialer Komponenten	Die Auszubildenden erhalten die inhaltliche und methodische Instruktion der Treatmentgruppen I und II.
KG	Keine Förderung	Die Auszubildenden erhalten keine gezielte Intervention. Die Kontrollgruppe erarbeitet ein kollaboratives Problemszenario, um Treatmenteffekte auf Gruppen- und Einzelebene identifizieren zu können.

Quelle: eigene Abbildung in Anlehnung an Hesse et al. (2015)

Aus dem Treatmentplan lassen sich folgende Annahmen ableiten: Es wird erwartet, dass

1. ein hoher subjektiver Lernertrag (Einzelebene) und eine im Vergleich zur Kontrollgruppe insgesamt bessere Kollaborationsleistung (Gruppenebene) durch die Treatments erzielt wird.
2. die Treatments im Vergleich untereinander Unterschiede hinsichtlich des subjektiven Lernertrags (Einzelebene) und der Kollaborationsleistung (Gruppenebene) realisieren. Hierbei wird angenommen, dass die gemeinsame Förderung kognitiver und sozialer Komponenten die Leistungen sowohl auf Einzel- als auch auf Gruppenebene stärker fördert, als dies in den isolierten Treatments erfolgt.

2.2 Eine CPS-Intervention anhand eines fachlichen Beispiels

Die Förderung der Kollaborationskompetenz erfolgt entlang authentischer, komplexer Problemlöseszenarien, die sowohl in der betriebspraktischen als auch in der berufsschulischen Ausbildung curricular verankert sind. Die inhaltliche Gestaltung der Szenarien berücksichtigt fachdidaktische Vorarbeiten, die insbesondere in der Tradition komplexer Lehr-Lern-Arrangements stehen (vgl. hierzu Achtenhagen 2002; Winther 2006) sowie aktuelle Befunde authentischer Assessments in der kaufmännischen Domäne aufgreifen (hierzu Befunde der ASCOT-Initiative, zusammenfassend Beck, Landenberger & Oser 2016). Die in den Vorarbeiten entwickelten Konstruktionskriterien komplexer Lehr-Lern-Arrangements (Achtenhagen 2000, 2001, 2003; Buschfeld 2003) werden um Designkriterien erweitert, die charakteristisch für kollaborative Problemszenarien sind (vgl. Abschnitt 2.1.1 sowie Abb. 2); das didaktische Design wird in den Treatmentgruppen durch zusätzliches Material (hier insbesondere Mikrolern-Einheiten und Übungsblätter) erweitert, um die Kollaborationskompetenz zu fördern (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Kollaborationskompetenz von kaufmännischen Auszubildenden wird als bedeutsam für die Bewältigung berufsfachlicher Aufgaben gesehen. Die empirische Erfassung sowie die gezielte Förderung der Kollaborationskompetenz folgt damit nicht einem Selbstzweck, sondern ist an den Erwerb fachlicher Kompetenzen zu binden und in die inhaltlichen Instruktionsprozesse zu integrieren. Die im Beitrag beschriebene Studie greift hierzu auf das komplexe Problemszenario „Lieferantenauswahl“ zurück, dass über die Bürosimulation LUCA (Rausch, Deutscher, Seifried, Brandt & Winther 2021) bearbeitet werden kann; der kollaborative Anteil der Aufgabebearbeitung wird über das Tool RIFF (Riff Learning Inc., Newton, USA; Porter & Grippa 2020; Porter, Doucette, Reilly, Calacci, Bozkaya & Pentland 2021) realisiert. Im Folgenden werden vorrangig die CPS-Designkriterien des Problemszenarios erläutert, um an einem konkreten, inhaltlichen Beispiel deutlich zu machen, über welche Aspekte sich das kollaborative Problemlösen (CPS) von anderen Formen des kollaborativen Lernens abgrenzen lässt und wie innerhalb der technischen Systeme LUCA und RIFF gearbeitet wird:

- Die Auszubildenden stehen vor der Herausforderung, ein neuartiges Problem zu lösen, wenn weder Routinen noch Skripte vorhanden sind (Mayer & Wittrock 2006; Newell & Simon 1972). Die Neuheit der Problemlösung unterscheidet CPS von anderen Formen der Kollaboration, die auf das Koordinieren von etablierten Lösungsprozessen/Routineaufgaben fokussieren.
- Das Problemszenario „Lieferantenauswahl“ wird durch Aspekte wie die Verwendung von nachwachsenden Rohstoffen, unterschiedlichen Produktionsstandorten sowie eine exzellente Qualifizierung von Mitarbeitenden angereichert, sodass die modifizierte Lieferantenauswahl keine klassische Routineaufgabe darstellt. Die Anreicherung erfolgt bspw. über authentische Zertifikate, wie dies für einen Lieferanten in Abbildung 1 dargestellt ist.

Abb. 1: CSR-Zertifikat als angereichertes, authentisches Material im Problemszenario „Lieferantenauswahl“



Quelle: eigene Darstellung

- Die Qualität der Lösung ist während des Problemlösens sichtbar für alle Teammitglieder. Diese sogenannte objektive Verantwortlichkeit der Lösungsqualität unterscheidet CPS von anderen Formen des kollaborativen Lernens.
- Die Umsetzung dieses Merkmals im Problemszenario „Lieferantenauswahl“ erfolgt durch individuelle Teilaufgaben. Hierbei bewerten Lernende jeweils einen Lieferanten und präsentieren die Auswertung der Gruppe. Die Gruppe diskutiert anschließend alle vorliegenden Einzelbewertungen und spricht eine gemeinsame Empfehlung zur Lieferantenauswahl aus (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Gemeinsame Lieferantempfehlung in der Kollaborationsplattform RIFF

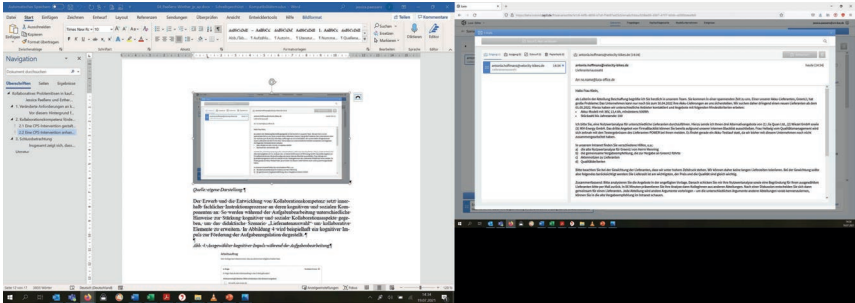
The screenshot shows a web browser window with the RIFF platform. On the left, there is a meeting interface with a 'Meeting Mediator' diagram showing three participants (A, B, C) in a circle. Two video feeds are visible: one for Dominique J. and one for Marie B. The main part of the screen displays a 'Vergabeempfehlung (VE)' (Procurement Recommendation) for a product 'Mini-Mobiler mit 300-13.4-Nr. inischeren 500Wh'. Below the product information is a table with columns for 'Bewertung der Lieferanten', 'Sachverständiger', and 'Abteilung'. The table lists six suppliers with their respective prices, quality ratings, and lead times. At the bottom, there is a recommendation text: 'Es wird empfohlen, den Auftrag an den/die Lieferanten Nr. 1/10 auszuheben zu vergeben.' and a section for 'Individuelle Begründungen für die Abteilungen'.

Name des Lieferanten	Preis	Qualität	Lieferzeit	Summe gewichteter Punkte
1 Jia Guan Ltd.	75.78 €	Gut	6 Wochen	2,7
2 Cetera Bites SE	75.33 €	Gut	10 Wochen	1,3
3 POE SE	75.85 €	Gut	6 Wochen	2,7
4 Green Acceleration GmbH	74.42 €	Gut	6 Wochen	2,3
5 Wizer GmbH	72.03 €	Unbefriedigend	6 Wochen	1,7
6 M&E-Energie GmbH	-	-	-	-

Quelle: eigene Darstellung

- Die Notwendigkeit der Rollenübernahme basiert auf der Annahme, dass jedes Teammitglied andere Ressourcen zur Problemlösung einbringt.
- Im Problemszenario „Lieferantenauswahl“ werden multiple Abteilungs-perspektiven über Rollenzuweisungen realisiert. Die Lernenden sind beispielsweise aufgefordert, wie Einkäufer, Supply Chain Manager, Qualitätsmanager oder Produktmanager zu argumentieren. Die Rollenzuschreibung erfolgt in der Aufgabenstellung, die als E-Mail präsentiert wird (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Aufgabenstellung mit Rollenzuweisung in der Bürosimulation



Quelle: eigene Darstellung

Der Erwerb und die Entwicklung von Kollaborationskompetenz setzt innerhalb fachlicher Instruktionenprozesse an deren kognitiven und sozialen Komponenten an: So werden während der Aufgabenbearbeitung unterschiedliche Hinweise zur Stärkung kognitiver und sozialer Kollaborationsaspekte gegeben, um das didaktische Szenario „Lieferantenauswahl“ um kollaborative Elemente zu erweitern. In Abbildung 4 wird beispielhaft ein kognitiver Impuls zur Förderung der Aufgabenregulation dargestellt.

Abb. 4: Ausgewählter kognitiver Impuls während der Aufgabenbearbeitung

Arbeitsauftrag

Dein Kollege hat mitbekommen, dass du deine erste Aufgabe erhalten hast.

1. Frage Multiple Choice

Er fragt: Hast du den Arbeitsauftrag in der E-Mail gefunden?

3 Antwortmöglichkeiten (Bitte mindestens eine Antwort angeben)

Ich weiß, was zu tun ist.

Ich bin gerade dabei, mir einen Überblick zu verschaffen.

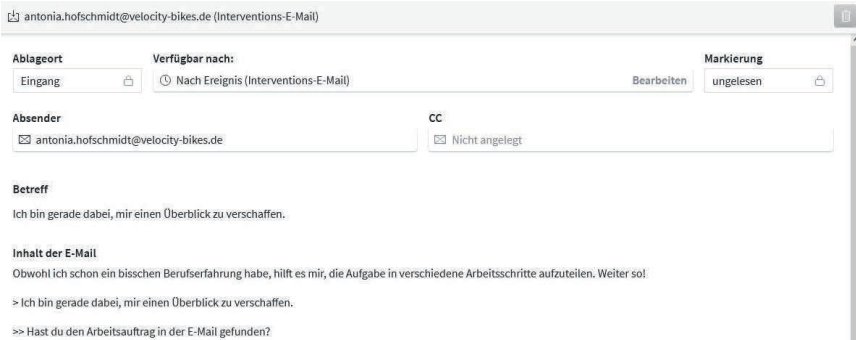
Keine Ahnung, was zu tun ist.

0 von 1 Fragen beantwortet
✓ Ereignis abschließen

Quelle: eigene Darstellung

Die Lernenden erhalten nach ihrer Antworteingabe per E-Mail Anregungen, die ihre Aufgabenregulation stärken. In Abbildung 5 ist beispielhaft der Lösungshinweis auf die Antwortmöglichkeit „Ich bin gerade dabei, mir einen Überblick zu verschaffen.“ dargestellt.

Abb. 5: Ausgewählter kognitiver Lösungshinweis



Quelle: eigene Darstellung

Die unterschiedlichen Treatment-Variationen stellen entsprechend darauf ab, die im kollaborativen Problemszenario „Lieferantenauswahl“ gegebenen Hinweise besser und integrativer zu verarbeiten, um eine höhere fachliche sowie kollaborative Leistung zu erzielen.

3. Schlussbetrachtung

Die empirische Erfassung sowie die gezielte Förderung von Kollaborationskompetenz verfolgen das Ziel, wissenschaftliche Befunde darüber zu erzielen, wie (berufliche) Teams durch CPS-Komponenten effizienter arbeiten können, wie sich CPS-Treatments für kaufmännische Lern- und Arbeitskontexte entwickeln lassen und wie sich berufliche Leistung individuell sowie auf Gruppenebene besser beschreiben lassen können (vgl. hierzu auch Davier & Halpin 2013). Das Treatment- und Erhebungsdesign ist hierfür komplex; es greift allerdings auf, dass kollaboratives Problemlösen facettenreich ist und gleichsam kognitive und soziale Komponenten inkludiert. Der Einsatz von automatisierten Auswertungen, wie RIFF oder LUCA diese generieren, hat innovatives Potenzial: Die automatisierte Auswertung verspricht, dass die Kollaborationsleistung von Lernenden in Echtzeit beobachtet und einer empirischen Erfassung zugänglich gemacht wird. Während es bisher in kollaborativen Assessments nur möglich war, die Zuschreibung von Einzelleistungen mithilfe von Agents (vgl. Graesser, Dowell & Clewley 2017; He, von Davier, Greiff, Steinhauer & Borysewicz 2017) zu realisieren, können Lernende in RIFF ‚real‘ miteinander kollaborieren.

Insgesamt zeigt sich, dass mit der vorgeschlagenen Intervention (einschließlich der empirischen Prüfung ihrer Wirksamkeit über Treatmentvariationen) ein vorgelagerter Instruktionsprozess gestaltbar ist, der kollaborative Kompetenzen integrativ zum fachlichen Kompetenzerwerb vermittelt. Dies ist möglich, da Kollaborationskompetenz als transversale Kompetenz hoch variabel an fachliche Inhalte gebunden werden kann und damit den beruflichen Kompetenzerwerb erweitert. Das kollaborative Problemszenario „Lieferantenauswahl“ und die Hinweise zur Förderung von Kollaboration stellen eine erste Blaupause für die kaufmännische Domäne dar. Das vorgeschlagene Messmodell verdeutlicht, dass Kollaboration auf Einzel- und Gruppenebene beobachtbar und die fachliche Leistung von gelingenden Kollaborationsprozessen abhängig ist.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2000). Kriterien für die Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In C. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck* (S. 165–188). Donauwörth: Auer.
- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the Development of Complex Teaching-Learning Environments. *Instructional Science*, 29, 361–380.

- Achtenhagen, F. (2002). Reality and complex teaching-learning environments. In K. Beck (ed.), *Teaching-Learning processes in vocational education* (pp. 197–211). Frankfurt am Main: Lang.
- Achtenhagen, F. (2003). Konstruktionsbedingungen für komplexe Lehr-Lern-Arrangements und deren Stellenwert für eine zeitgemäße Wirtschaftsdidaktik. In F.-J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik* (S. 77–97). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Andrews-Todd, J. & Kerr, D. (2019). Application of ontologies for assessing collaborative problem solving skills. *International Journal of Testing*, 19(2), 172–187.
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (2016). *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (1. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Brötz, R., Kaiser, F., Kock, A., Krieger, A., Noack, I., Peppinghaus, B. & Schaal, T. (2014). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsordnungen: Abschlussbericht*. Online: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42202.pdf (01.06.2021).
- Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@*, 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (01.06.2021).
- Davier, A. von, Zhu, M. & Kyllonen, P. (2017). *Methodology of educational measurement and assessment. Innovative assessment of collaboration*. Cham, s.l.: Springer International Publishing.
- Davier, A. von & Halpin, P. (2013). *Collaborative problem solving and the assessment of cognitive skills: Psychometric considerations. Research Report No. RR-13-41*. Princeton: Educational Testing Service. Online: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-41.pdf> (01.06.2021).
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland* (IAB Forschungsbericht Nr. 11). Nürnberg. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf> (01.06.2021).
- Fiore, S. M., Graesser, A. C. & Greiff, S. (2018). Collaborative problem solving education for the 21st century workforce. *Nature Human Behavior*, 2, 367–369.
- Graesser, A., Fiore, S., Greiff, S., Andrews-Todd, J., Foltz, P. & Hesse, F. (2018). Advancing the science of collaborative problem solving. *Psychological science in the public interest: A Journal of the American Psychological Society*, 19(2), 59–92.
- Graesser, A., Dowell, N. & Clewley, D. (2017). Assessing Collaborative Problem Solving Through Conversational Agents. In A. von Davier, M. Zhu & P. Kyllonen (eds.), *Methodology of Educational Measurement and Assessment. Innovative Assessment of Collaboration* (pp. 65–80). Cham: Springer International Publishing.
- Greiff, S. & Kyllonen, P. (2016). Contemporary assessment challenges: The measurement of 21st Century Skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 243–244.
- Griffin, P. (2017). Assessing and Teaching 21st Century Skills: Collaborative problem as a case study. In A. von Davier, M. Zhu & P. Kyllonen (eds.), *Methodology of educational measurement and assessment. Innovative assessment of collaboration* (pp. 113–134). Cham, s.l.: Springer International Publishing.

- Gunzelmann, G. & Anderson, J. R. (2003). Problem solving: Increased planning with practice. *Cognitive Systems Research*, 4, 57–76.
- Hasenbeck, F. (2019). *Macht die Digitalisierung alles komplexer?* Roundtable.
- He Q., von Davier M., Greiff S., Steinhauer E. & Borysewicz P. (2017). Collaborative Problem Solving Measures in the Programme for International Student Assessment (PISA). In A. von Davier, M. Zhu & P. Kyllonen (eds.), *Innovative Assessment of Collaboration. Methodology of Educational Measurement and Assessment*. (pp. 95–111). Cham: Springer.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In E. Care, & P. E. Griffin (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and Approach* (pp. 37–56). Cham, Switzerland: Springer.
- Higgins, E. T. (1981). Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In J. H. Flavell & L. Ross (eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 119–153). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2017). Digitalisierung industrieller Einfacharbeit. *Arbeit*, 26(1), 7–32.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mayer, R. & Wittrock, M. (2006). Problem solving. In P. Alexander & H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287–303). Mahwah: Erlbaum.
- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. Paris: OECD Publishing.
- Peterson, R. S. & Behfar, K. J. (2005). Leadership as group regulation. In D. M. Messick & R. M. Kramer (eds.), *The psychology of leadership: New perspectives and research* (pp. 143–162). Mahwah: Erlbaum.
- Porter, B. & Grippa, F. (2020). A Platform for AI-Enabled Real-Time Feedback to Promote Digital Collaboration. *Sustainability*, 12(24), 10243. MDPI AG.
- Porter, B., Doucette, J., Reilly, A., Calacci, D., Bozkaya, B. & Pentland, A. (2021). Assessing the effectiveness of using live interactions and feedback to increase engagement in online learning. *The Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 19. Online: <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/assessing-the-effectiveness-of-using-live-interactions-and-feedback-to-increase-engagement-in-online-learning/> (01.06.2021).
- Rausch, A. Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. & Winther, E. (2021 im Druck). Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Ziele, Funktionen und Einsatzmöglichkeiten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (eds.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67–98). Chicago: Open Court.
- Schlicht, J. (2019). *Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive* (1. Aufl.). Wirtschaft - Beruf - Ethik: Vol. 37. Bielefeld: wbv Media.

- Stasser, G. & Vaughan, S. I. (1996). Models of participation during face-to-face unstructured discussion. In E. H. Witte & J. H. Davis (eds.), *Understanding group behavior: Consensual action by small groups* (Vol. 1, pp. 165–192). Mahwah: Erlbaum.
- Winther, E. (2006). *Motivation in Lernprozessen: Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien*. Wirtschaftswissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- World Economic Forum (2016). The future of jobs: Employment, skills, and work-force strategy for the fourth industrial revolution. Online: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf (01.06.2021).

Teil III: Berufliche Lehrerbildung

Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz im Vorbereitungsdienst: Entwicklung eines Instruments zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften

Tobias Kärner, Caroline Bonnes, Elisabeth Maué, Michael Goller und Vera Schmidt

1. Ausgangslage und Zielstellung des Beitrags

Mittlerweile ist der Vorbereitungsdienst nicht mehr der bisher „vergessene Teil der Lehrerbildung“ (Terhart 2000, 17). So untersuchen Studien etwa die Bewertungspraxis in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung (z. B. Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Strietholt & Terhart 2009) oder berufliche Beanspruchungen und Ressourcen angehender Lehrpersonen im allgemein- sowie berufsbildenden Bereich (z. B. Košinár 2013; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert 2012; Schumann 2019; Warwas, Neubauer & Panzer 2016). Spezifische Belastungsfaktoren von Referendar*innen sind hierbei beispielsweise die wahrgenommene hohe Arbeitslast, der erlebte Leistungsdruck, Konflikte mit Kolleg*innen und/oder Schüler*innen oder die als belastend empfundene Abhängigkeit von den Ausbilder*innen (z. B. Christ, Van Dick & Wagner 2004; Darius, Bunzel, Ehms-Ciechanowicz & Böckelmann 2020; Weiß, Schlotter & Kiel 2014; Wernet 2009).

In diesem Zusammenhang steht zunehmend die professionelle pädagogische Beziehung zwischen den Referendar*innen und ihren Ausbildungslehrkräften im Fokus (z. B. Weiß et al. 2014). Diese kann aufgrund der *Doppel-funktion* der Ausbildungslehrkräfte und der damit verbundenen Rollenambiguität zur Belastung für Referendar*innen werden, da diese die Beziehung möglicherweise als *ambivalent* erleben. Denn auf der einen Seite sollen die Ausbildungslehrkräfte beratend unterstützen und fördern und es soll eine *vertrauensvolle, transparente* und als *fair* wahrgenommene Beziehung zu den Referendar*innen aufgebaut werden. Auf der anderen Seite sind sie vielerorts als bewertende Instanzen in die für das berufliche Fortkommen folgenreiche Beurteilung der Referendar*innen im Zuge des zweiten Staatsexamens eingebunden (Warwas et al. 2016; Wernet 2009). Die Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften kann aufgrund von fachlichen sowie persönlichen Rückmeldungen und Hilfestellungen jedoch gleichzeitig

auch als *Ressource* im Vorbereitungsdienst für das Lehramt dienen (Drüge, Schleider & Rosati 2014; Richter, Kunter, Lüdtkke, Klusmann & Baumert 2011; Schubarth, Speck & Seidel 2007).

Trotz ihrer Relevanz für die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung bestehen insbesondere hinsichtlich der Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften Forschungslücken, welchen sich der vorliegende Beitrag widmet. Ziel des Beitrags ist es, diese Beziehung im Hinblick auf die Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz näher zu charakterisieren sowie in Form eines entwickelten Fragebogeninstruments empirisch zu modellieren.

2. Inhaltliche Charakterisierung der professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften

Während des Vorbereitungsdienstes spielen Ausbildungslehrkräfte für die fachliche und persönliche Entwicklung der angehenden Lehrpersonen eine bedeutende Rolle (Bölting & Thomas 2007; Krüger 2014). Die Forschung zum Referendariat richtet den Fokus vorrangig auf die Wirksamkeit und vor dem Hintergrund von Kompetenzorientierung auf den Output des Referendariats (Baumert & Kunter 2006; Kunter 2010; Kunter, Scheunpflug & Baumert 2011; Terhart 2007). Dagegen fällt die Forschung zum Prozess und zu den Strukturen des Referendariats deutlich geringer aus (Dietrich 2014). Gleiches gilt für die Forschung zum Referendariat im berufsbildenden Kontext (Ausnahme: z. B. Munderloh 2018; Warwas et al. 2016). Einzelne Studien belegen zwar protektive Effekte einer positiven Beziehung zwischen Referendar*innen und Ausbildungslehrkräften für deren Belastungserleben (Braun 2017; Christ 2004; Richter et al. 2011; Warwas et al. 2016), dennoch bestehen im Hinblick auf das Erleben des Referendariats aus Sicht der angehenden Lehrpersonen weiterhin Forschungsdefizite (Braun 2017). Zudem ist bisher wenig darüber bekannt, wie die Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften konkret und systematisch inhaltlich zu charakterisieren ist (z. B. Weiß et al. 2014).

Zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen den Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften und zur näheren Bestimmung der Qualität dieser Beziehung wurde zusätzlich zu den Forschungsbefunden zum Referendariat weiteres pädagogisches und psychologisches Schrifttum zu professionellen und pädagogischen Beziehungen, u. a. zu Schüler-Lehrer-Beziehungen, herangezogen. Auf dieser Basis kristallisierten

sich die folgenden allgemeinen Merkmale professioneller pädagogischer Beziehungen heraus: Transparenz, Fairness, Vertrauen sowie Ambivalenz (Kärner, Goller, Bonnes & Maué, i. R.).

- Die Dimension *Transparenz* beschreibt die erste relevante Facette der Beziehungsqualität zwischen Lehramtsanwärter*innen und deren Ausbildungslehrkräften. Möglichkeiten für Fragen und Kritik, für das Einbringen eigener Vorstellungen sowie für ein offenes und ehrliches Ansprechen von Problemen und Sorgen beeinflussen die Beziehungsqualität und damit verbunden die Betreuungsqualität entscheidend (Abs, Döbrich, Gerlach-Jahn & Klieme 2009; Munderloh 2018; Warwas et al. 2016). Eng verbunden damit ist die wahrgenommene Transparenz im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung im Referendariat (Munderloh 2018). Grundlegend hierfür sind klar, verständlich und nachvollziehbar kommunizierte sowie verbindliche Bewertungskriterien und Leistungserwartungen inklusive konstruktiver Rückmeldungen, welche eine wesentliche Basis der fachlichen Unterstützung sind (Kärner, Bonnes, & Schölzel 2018, 2019)
- *Fairness* stellt eine weitere Dimension zur Charakterisierung professioneller Beziehungen im pädagogischen Kontext dar. Gemäß der Forschung zu Lehrer-Schüler-Beziehungen wünschen sich Lernende insbesondere Gerechtigkeit seitens ihrer Lehrperson (Donat, Radant & Dalbert 2017; Hofer, Pekrun & Zielinski 1986). Gleichzeitig ist den meisten Lehrpersonen selbst faires Handeln gegenüber ihren Schüler*innen wichtig (Donat et al. 2017; Kandera 2000; Schweer, Thies & Lachner 2017). Es ist anzunehmen, dass Referendar*innen Ausbildungs- und Bewertungsprozesse umso fairer erleben, je mehr sie an Entscheidungen ihre Ausbildung betreffend partizipieren und Einfluss nehmen können, je mehr sie ihre erbrachten Leistungen angemessen honoriert sehen und je mehr sie sich mit Würde und Respekt behandelt fühlen (Colquitt 2001; Heid 1992).
- Eine weitere Facette professioneller Beziehungen stellt *Vertrauen* dar. Aus der Forschung zu Lehrer-Schüler-Beziehungen ist bekannt, dass aus Schüler*innensicht vor allem diejenigen Lehrpersonen als vertrauenswürdig eingestuft werden, die ihnen gegenüber ein unterstützendes, zugängliches, respektvolles und aufrichtiges Verhalten zeigen, wobei neben der fachlichen Hilfe insbesondere die persönliche und auf Reziprozität beruhende Zuwendung entscheidend ist (Schweer 1996, 2012). Im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung eine notwendige Basis für einen gelungenen Beratungsprozess, welcher durch Authentizität, gegenseitige Wertschätzung und Empathie geprägt ist (Bovet & Frommer 2001; Schulte 2008). Die hierarchische Ausbildungsstruktur bedingt jedoch – ebenso wie in der Lehrer-Schüler-Beziehung (Forster-Heinzer & Oser 2020) – eine nicht freiwillige Bezie-

lungsform, ein asymmetrisches Abhängigkeitsverhältnis sowie ein formales Machtgefälle zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar*in. Um beim Prozess der Vertrauensbildung das Risiko zu vertrauen für die rangniedrigere Person (d. h., die/der Referendar*in) zu verringern, muss die Ausbildungslehrkraft entsprechende Vertrauensvorleistungen erbringen (Heinrich 2011; Schweer 2012; Wernet 2009).

- Die funktionsbedingte Doppelrolle der Ausbildungslehrkräfte und die damit einhergehende Rollenambiguität erfordern die Berücksichtigung der erlebten *Ambivalenz* im Sinne einer Doppelgerichtetheit (Wirtz & Strohmayer 2017) als weiteren zentralen Bestandteil der differenzierten Beziehungsanalyse zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar*in (Prenzel 2019). Ambivalenz als „das simultane Vorhandensein inkompatibler Emotionen, Kognitionen, oder Intentionen innerhalb einer Person“ (Ziegler 2010, 126) kann aufgrund sowohl verletzender als auch anerkennender Interaktionen mit ein und dem-/derselben Interaktionspartner*in entstehen (Prenzel 2019). Kennzeichen ambivalenter Beziehungskonstellationen sind die erlebte Inkompatibilität und Simultanität unterschiedlicher Gefühle und/oder Kognitionen sowie eine evaluative Komponente, d. h. eine Valenz-Bewertung im Sinne von „gut-schlecht“ oder „positiv-negativ“ (Ziegler 2010). Ausbildungslehrkräfte sind hierbei gefordert, eine „Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit [herzustellen], wobei sich diese sogenannten Verpflichtungsaspekte widersprechen [können]“ (Oser 1996, 236).

Die vorgestellten Merkmale professioneller pädagogischer Beziehungen stehen in einem reziproken Verhältnis: Vermissen Referendar*innen etwa Informationen zur Leistungsbewertung und nehmen diese als intransparent wahr (Merkmal Transparenz) (z. B. Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Munderloh 2018), fühlen sie sich in Konsequenz dessen teilweise Willkür und Ungerechtigkeit ausgesetzt (Merkmal Fairness) (z. B. Munderloh 2018) und empfinden die Rollenambiguität der Ausbildungslehrkräfte belastender (Merkmal Ambivalenz) (z. B. Kärner, Goller, Bonnes & Maué, i. R.).

Obgleich diese vier Facetten für die Qualität der Beziehung zwischen Ausbildungslehrkräften und deren Referendar*innen als relevant identifiziert werden können, ist über deren Ausprägung und Erklärungskraft in Hinblick auf das Erleben von angehenden Lehrkräften im Referendariat momentan wenig bekannt. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass bisher keine geeigneten Instrumentarien existieren, mittels welcher die benannten Facetten von Beziehungsqualität operationalisiert werden können. Diesem Forschungsdesiderat wird mit der Bearbeitung folgender Fragestellungen begegnet:

1. Inwiefern lässt sich die Qualität der Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften anhand der inhaltlich herausgearbeiteten Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz mittels eines entwickelten Fragebogeninstruments empirisch modellieren?
2. In welchem Zusammenhang stehen die Beziehungsfacetten mit der erlebten Beziehungszufriedenheit und der Beziehungsbelastung angehender sowie voll ausgebildeter Lehrkräfte?

3. Empirische Erfassung der Beziehungscharakteristika

Im Anschluss an die inhaltliche Identifizierung der Charakteristika der professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften wurden diese operationalisiert. In diesem Abschnitt werden die Datenerhebung, Stichprobe, Itementwicklung, verwendeten statistischen Analysen sowie die Ergebnisse der konfirmatorischen Prüfung der Faktorestruktur berichtet.

3.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Untersuchung fand mittels einer geschlossenen schriftlichen Befragung statt, welche anonym und onlinebasiert durchgeführt wurde. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 24. Juni bis zum 14. Juli 2019.

Die Studie beschränkt sich nicht ausschließlich auf Lehramtsanwärter*innen, da davon ausgegangen wird, dass die Beziehung zur Ausbildungslehrkraft auch nach dem Referendariat beurteilt werden kann. Da es sich bei Lehramtsanwärter*innen und voll ausgebildeten Lehrkräften um eine verhältnismäßig schwer zu erreichende Stichprobe handelt, wurden die via Mailverteiler, Gruppen in sozialen Netzwerken und einschlägigen Foren erreichten Populationsmitglieder in der Einladung zur Teilnahme an der Befragung darum gebeten, den Link zum Fragebogen an ihnen bekannte Lehramtsanwärter*innen und Lehrerkolleg*innen weiterzuleiten (sog. Schneeballsystem).

Insgesamt wurde der bereitgestellte Link zur Befragung 567-mal aufgerufen, wobei von insgesamt 143 Personen (73 Frauen, 70 Männer) verwertbare Datensätze vorliegen. Das durchschnittliche Alter beträgt 33.13 Jahre. Die meisten Befragten geben als höchsten Studienabschluss einen Master an (52.4 %), gefolgt von Staatsexamen (26.6 %), Diplom (19.6 %) und Promotion (0.7 %) (Tab. 1).

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

<i>Merkmal</i>	<i>Ausprägung</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Studienabschluss	Master	75	52.4
	Diplom	28	19.6
	Staatsexamen	38	26.6
	Promotion	1	0.7
	Sonstiges	1	0.7
Schulart	Berufliche Schule	109	76.2
	Gymnasium	25	17.5
	Realschule	5	3.5
	Hauptschule/Mittelschule	2	1.4
	Grundschule	2	1.4
	Sonstiges (z. B. Förderschule)	9	6.3
Fachrichtung der beruflichen Schule	Kaufmännisch	60	55.0
	Gewerblich-technisch	25	22.9
	Hauswirtschaftlich, landwirtschaftlich, sozialpädagogisch oder sozialpflegerisch	15	13.8
	Sonstiges (z. B. Bautechnik, Gesundheit)	9	8.3
Bundesland	Baden-Württemberg	44	30.8
	Bayern	91	63.6
	Hamburg	1	0.7
	Niedersachsen	1	0.7
	Nordrhein-Westfalen	4	2.8
	Thüringen	2	1.4
Referendariat	Derzeit im Referendariat	62	43.4
	Referendariat abgeschlossen	81	56.6
Lehramtsanwärter*innen (Zeitpunkt während des Referendariats)	im 1. Jahr bzw. Halbjahr	26	41.9
	im 2. Jahr	36	58.1
Ausgebildete Lehrkräfte (Jahre seit Abschluss des Re- ferendariats)	< 2 Jahre	16	19.8
	2-4 Jahre	19	23.5
	5-7 Jahre	23	28.4
	8-10 Jahre	15	18.5
	> 10 Jahre	8	9.9

Quelle: eigene Darstellung

Die Stichprobe umfasst 62 Lehramtsanwärter*innen, davon befinden sich 26 Personen im ersten Ausbildungsjahr bzw. -halbjahr und 36 Personen im zweiten Ausbildungsjahr. Das Referendariat liegt bei den 81 voll ausgebildeten Lehrkräften im Mittel 5.66 Jahre zurück ($SD = 3.87$, $Min = 1$, $Max = 15$).

In Bezug auf die Schulart waren Mehrfachantworten möglich. Hier gibt der Großteil an, das Referendariat an einer beruflichen Schule zu absolvieren bzw. absolviert zu haben (76.2 %). Dabei handelt es sich in 60 Fällen um eine kaufmännische Schule (55 %), in 25 Fällen um eine gewerblich-technische Schule (22.9 %) und in 15 Fällen um eine hauswirtschaftliche, landwirtschaftliche, sozialpädagogische oder sozialpflegerische Schule (13.8 %). Die restlichen Proband*innen absolvieren bzw. absolvierten ihr Referendariat am Gymnasium (17.5 %), an der Realschule (3.5 %), an der Hauptschule/Mittelschule (1.4 %) und/oder an der Grundschule (1.4 %). Der Großteil der Befragten durchläuft bzw. durchlief das Referendariat in Bayern (63.6 %) und Baden-Württemberg (30.8 %).

3.2 Vorgehen bei der Itementwicklung

Der Prozess der Formulierung der Items zur professionellen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften verlief iterativ und in verschiedenen Stufen. Zunächst wurden insgesamt 90 Rohitems formuliert. Bezüglich der Itemformulierung orientierten wir uns an existierenden Instrumenten zur Erfassung von *Transparenz* (Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Adamsen et al. 2006; Asseburg et al. 2009; Schubarth et al. 2007), *Fairness* (Adamsen et al. 2006; Schubarth et al. 2007), *Vertrauen* (Abs et al. 2009; Kunter et al. 2013; Schweer 1996) und *Ambivalenz* (Michels, Albert & Ferring 2011)¹ in pädagogischen Beziehungen. Die jeweiligen Referenzquellen beziehen sich hierbei auf Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Adamsen et al. 2006; Asseburg et al. 2009; Schweer, 1996), Ausbildungslehrkräften und Referendaren*innen (Kärner, Bonnes & Schölzel 2019; Abs et al. 2009; Kunter et al. 2013; Schubarth et al. 2007) sowie im Falle der wahrgenommenen Ambivalenz auf Eltern-Kind-Beziehungen (Michels et al. 2011). Weiterhin formulierten wir eigene Items. Die Items zur Charakterisierung der professionellen pädagogischen Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften wurden sukzessive, auch unter Einbe-

1 Entsprechend der bei Michels et al. (2011) beschriebenen Vorgehensweise und des psychologischen Verständnisses von erlebter Ambivalenz sollten die betreffenden Items Widersprüchlichkeiten innerhalb einer Person in Bezug auf Verhaltenstendenzen sowie affektive Zustände abbilden. Die Abbildung derartiger Widersprüchlichkeiten setzt die Formulierung entgegengesetzter Verhaltenstendenzen (z. B. Item amb_2) sowie affektiver Zustände (z. B. Item amb_1) innerhalb eines Items voraus. Die globale Ambivalenzeinschätzung wurde in Item amb_4 berücksichtigt.

zug einer praktizierenden Lehrperson als Praxisvertreterin, hinsichtlich Verständlichkeit und Sprache optimiert. Für das Abfrageformat wurden unterschiedliche Varianten anhand bestehender Fragebögen und möglicher Skalen gesichtet und gegeneinander abgewogen. Die Wahl fiel aus testtheoretischen und -ökonomischen Gründen auf ein geschlossenes Antwortformat mit einer sechsstufigen Ratingskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“). Da die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften sowohl im allgemein- als auch berufsbildenden Bereich eine zentrale Rolle spielt, wurden die entwickelten Items so formuliert, dass das Instrument für unterschiedliche Schularten eingesetzt werden kann.

Zusätzlich zu den Fragen zur Beziehung zur Ausbildungslehrkraft wurden als Außenkriterien die im Zusammenhang mit der Beziehung empfundene *Belastung* („Wie belastend empfanden/empfinden Sie insgesamt die Beziehung zu Ihrer Ausbildungslehrkraft während des Referendariats?“, 1 = „gar nicht belastend“ bis 7 = „sehr belastend“, $M = 3.08$, $SD = 2.08$) und *Zufriedenheit* („Wie zufrieden waren/sind Sie insgesamt mit der Beziehung zu Ihrer Seminarlehrkraft während des Referendariats?“, 1 = „sehr unzufrieden“ bis 7 = „sehr zufrieden“, $M = 4.92$, $SD = 2.05$) zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität erfasst. Die betreffenden Items wurden selbst entwickelt.

3.3 Statistische Analysen und Umgang mit fehlenden Werten

Zur Ermittlung der Faktorenstruktur wurde zunächst eine explorative Faktorenanalyse mittels SPSS 27 nach den Kriterien Eigenwert > 1 , Scree-Test und Ellenbogenkriterium, pro Komponente mehr als drei Markiertvariablen, Faktorladungen der einzelnen Items $> .40$ sowie keine starken Mehrfachladungen (Rost & Schermer 1989) und anschließend eine konfirmatorische Faktorenanalyse mittels *lavaan* 0.6-6 (Rosseel, 2012) durchgeführt. Fehlende Werte wurden vor Durchführung der Analysen mittels multipler Imputation ersetzt. Hierzu wurden insgesamt fünf Imputationen mit entsprechenden Schätzwerten für jeden fehlenden Wert berechnet. Die Schätzwerte wurden anschließend gemittelt, woraus sich der imputierte Datensatz ergab (Rubin 2004).

3.4 Itemauswahl und konfirmatorische Prüfung der Faktorenstruktur

Aus dem ursprünglichen Item-Pool verblieben nach der durchgeführten explorativen Faktorenanalyse und den o. g. Kriterien die in Tabelle 2 dargestellten 16 Items, welche sich zu den in Abbildung 1 dargestellten Faktoren zusammenfassen lassen.

Tab. 2: Items und Faktorzuordnungen

<i>Dimension</i>	<i>Item</i>	<i>Wortlaut¹</i>
<i>Transparenz</i>	trans_1	Meine Seminarlehrkraft ² kommunizierte klar, welche Kompetenzen ich beherrschen müsse.
	trans_2	Meine Seminarlehrkraft gab mir konstruktives Feedback zu meinen Stärken und Schwächen.
	trans_3	Ich fühlte mich durch meine Seminarlehrkraft unterstützt.
	trans_4	Meine Seminarlehrkraft war ehrlich zu mir.
<i>Fairness</i>	fair_1	Meine Seminarlehrkraft behandelte mich fair.
	fair_2	Meine Seminarlehrkraft behandelte mich mit Respekt.
	fair_3	Meine Seminarlehrkraft beurteilte meine Leistungen willkürlich. (<i>invers</i>)
	fair_4	Meine Seminarlehrkraft blamierte mich vor anderen. (<i>invers</i>)
<i>Vertrauen</i>	vert_1	Mit meiner Seminarlehrkraft konnte ich auch über persönliche Probleme sprechen.
	vert_2	Vor meiner Seminarlehrkraft konnte ich zugeben, dass ich etwas nicht verstanden hatte.
	vert_3	Ich erlebte meine Seminarlehrkraft als zugänglich.
	vert_4	Ich konnte meine Sichtweisen und Empfindungen in Gesprächen mit meiner Seminarlehrkraft jederzeit frei äußern.
<i>Ambivalenz</i>	amb_1	Ich freute mich, wenn meine Seminarlehrkraft mich unterstützte, aber gleichzeitig ärgerte ich mich darüber, dass ich von ihr abhängig war.
	amb_2	Obwohl ich mir vornahm, gegenüber meiner Seminarlehrkraft meine persönliche Meinung zu äußern, tat ich es dann doch nicht.
	amb_3	Ich freute mich über die Ratschläge meiner Seminarlehrkraft, aber gleichzeitig mochte ich es nicht, wenn sie/er mich bevormundete.
	amb_4	Ich nahm die Beziehung zu meiner Seminarlehrkraft als ambivalent wahr.

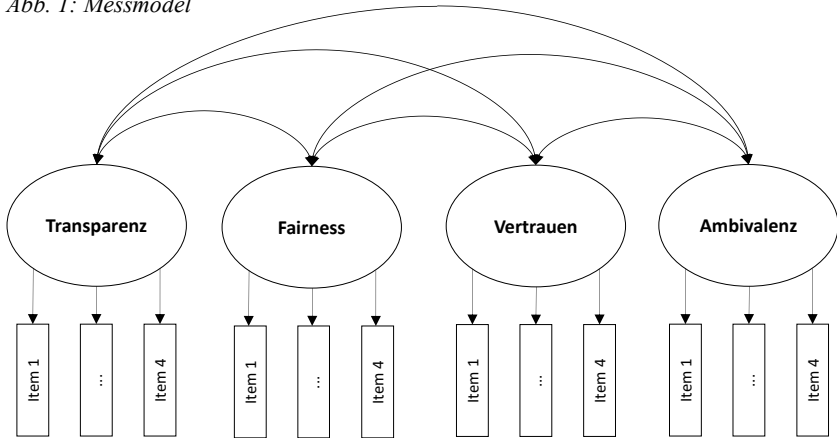
Anmerkungen:

¹ Für die Referendar*innen waren die Items im Präsens formuliert.

² In der Befragung wurde der Begriff der Seminarlehrkraft verwendet, welche synonym zum Begriff der Ausbildungslehrkraft zu sehen ist.

Quelle: eigene Darstellung

Abb. 1: Messmodell



Quelle: eigene Darstellung

Das mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse ermittelte *4-Faktormodell* weist eine sehr gute globale Modellpassung auf, $\chi^2_{98} = 119.80$, $p = .067$, $\chi^2/df = 1.22$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .04, und ist dem *1-Faktormodell*, $\chi^2_{104} = 331.80$, $p < .0001$, $\chi^2/df = 3.19$, CFI = .87, TLI = .85, RMSEA = .12, SRMR = .08, hinsichtlich der Anpassungsgüte überlegen. Die Items der Faktoren Transparenz, Fairness und Vertrauen weisen jeweils hohe Faktorladungen auf ($\lambda > .70$). Etwas niedrigere Faktorladungen zeigen sich für die Skala Ambivalenz ($.57 < \lambda < .77$) (Tabelle 4). Dies zeigt sich auch in den Konstruktreliabilitäten, welche für die Faktoren Transparenz, Fairness und Vertrauen auf sehr hohe ($.89 < \omega < .93$) und bei der Skala Ambivalenz auf ausreichende ($\omega = .73$) interne Konsistenzen hinweisen.

Im Datensatz befinden sich aktuelle Lehramtsanwärter*innen sowie fertig ausgebildete Lehrkräfte, welche das Referendariat bereits abgeschlossen haben. Trotz der relativ kleinen Teilstichprobe wurde das *4-Faktormodell* für beide Gruppen separat geschätzt, um eventuelle Verzerrungstendenzen aufgrund von potenziellen Erinnerungseffekten ausgebildeter Lehrkräfte erkennen zu können (z. B. Verklärung). Bei den Referendar*innen zeigt sich eine noch immer ausreichend gute globale Modellpassung, $\chi^2_{98} = 156.86$, $p < .001$, $\chi^2/df = 1.60$, CFI = .92, TLI = .90, RMSEA = .10, SRMR = .06, wobei der RMSEA-Wert leicht über den gängigen Cut-Off-Werten liegt. Bei den bereits ausgebildeten Lehrkräften findet sich eine gute globale Passungsgüte, $\chi^2_{98} = 138.35$, $p = .005$, $\chi^2/df = 1.41$, CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .05.

4. Deskriptive und korrelative Befunde

4.1 Itemkennwerte und deskriptive Ergebnisse

Ein Blick auf die Itemkennwerte und deskriptiven Ergebnisse (Tabelle 4, Werte nach Durchführung der multiplen Imputation) zeigt, dass die Beziehungsfacetten Transparenz ($M = 4.71$), Fairness ($M = 5.12$) sowie Vertrauen ($M = 4.23$) im Stichprobenmittel überdurchschnittlich gut eingeschätzt werden und die Beziehung im Mittel eher weniger ambivalent ($M = 3.10$) wahrgenommen wird (jeweils sechsstufige Ratingskala: 1 = „trifft nicht zu“, 2 = „trifft überwiegend nicht zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft eher zu“, 5 = „trifft überwiegend zu“, 6 = „trifft voll zu“). Die Itemtrennschärfen weisen insgesamt annehmbare Ausprägungen auf und die Skalenreliabilitäten zeigen gute bis sehr gute interne Skalenkonsistenzen an.

Tabelle 4 mit den Itemkennwerten und deskriptiven Ergebnissen befindet sich im Anhang des Artikels auf Seite 102.

4.2 Korrelative Ergebnisse

Hinsichtlich der Korrelationen zeigen sich signifikant hohe positive Zusammenhänge zwischen den Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness sowie Vertrauen, welche jeweils signifikant negativ mit der wahrgenommenen Ambivalenz korrelieren (Tabelle 5 für die Gesamtstichprobe sowie Tabelle 6 für die jeweiligen Teilstichproben der Referendar*innen sowie der bereits fertig ausgebildeten Lehrkräfte). Die drei erstgenannten Beziehungsfacetten stehen in signifikant negativem Zusammenhang mit der in der Beziehung zur Ausbildungslehrkraft empfundenen Belastung und in signifikant positivem Zusammenhang mit der erlebten Beziehungszufriedenheit (durchgehend starke Effekte). Je ambivalenter die Beziehung wahrgenommen wird, desto mehr Belastung und desto weniger Zufriedenheit werden erlebt. Abgesehen davon, dass Referendar*innen die Beziehung zur Ausbildungslehrkraft als ambivalenter erleben als Befragte, welche das Referendariat zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen hatten, zeigen sich zwischen den Beziehungsfacetten und soziodemografischen Angaben keine signifikanten Zusammenhänge.

Tabelle 5 zu den Pearson-Korrelationen für die gesamte Stichprobe und Tabelle 6 zu den Pearson-Korrelationen für die Teilstichproben der Referendar*innen und Lehrkräfte befinden sich im Anhang des Artikels auf Seite 103 und 104.

5. Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Die professionelle Beziehung zwischen angehenden Lehrpersonen und ihren Ausbildungslehrkräften ist für die fachliche und persönliche Entwicklung (Bölting & Thomas 2007; Krüger 2014) sowie für das Belastungserleben im Referendariat an allgemein- wie berufsbildenden Schulen von großer Bedeutung (Braun 2017; Richter et al. 2011; Warwas et al. 2016). Gleichzeitig muss bemängelt werden, dass zur Erfassung der Qualität dieser professionellen Beziehung bisher keine geeigneten Erhebungsinstrumentarien vorlagen. Diesem Forschungsdesiderat nahm sich dieser Beitrag an, in dem zum einen entsprechende Skalen zur differenzierten Erfassung der Qualität der Beziehung zwischen Referendar*innen und deren Ausbildungslehrkräften entwickelt und diese zum anderen an einer Stichprobe angehender sowie voll ausgebildeter Lehrkräfte geprüft wurden.

Auf Basis von Faktorenanalysen konnten die inhaltlich beschriebenen Beziehungsfacetten Transparenz, Fairness, Vertrauen und Ambivalenz empirisch identifiziert werden (Forschungsfrage 1). Darüber hinaus zeigten sich erste empirische Hinweise zur Kriteriumsvalidität des neu entwickelten Instruments, da erwartungsgemäße Zusammenhänge der Beziehungsfacetten sowohl mit der erlebten Beziehungszufriedenheit als auch der Beziehungsbelastung gefunden wurden. Demnach stellt die Beziehung zu den Ausbildungslehrkräften für die Referendar*innen eine Ressource im Umgang mit der im Referendariat erlebten Belastung dar, sofern jene als transparent, fair und vertrauensvoll empfunden wird. Zur (zusätzlichen) Belastung wird die Beziehung dann, wenn die Referendar*innen diese als ambivalent wahrnehmen, etwa aufgrund der Doppelfunktion der Ausbildungslehrkräfte und der damit einhergehenden Rollenambiguität (Warwas et al. 2016; Wernet 2009) (Forschungsfrage 2).

Gleichzeitig sollten die positiv stimmenden Befunde dieser Studie, vor allem aufgrund der zugrundeliegenden Stichprobe, mit Bedacht interpretiert werden: (a) Zum einen umfasst diese lediglich 143 Personen und (b) zum anderen sind die enthaltenen Fälle ungleich auf die Schultypen sowie Bundesländer verteilt, weshalb die Stichprobe als nicht repräsentativ für entsprechende Verteilungen in Deutschland anzusehen ist. (c) In der Stichprobe befinden sich sowohl momentane Referendar*innen als auch bereits fertig ausgebildete Lehrkräfte. Obgleich sich auf Basis der Korrelationsanalysen keine relevanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen fanden, muss darauf hingewiesen werden, dass die globale Anpassungsgüte des Messmodells in der Teilstichprobe der Referendar*innen aufgrund eines geringen RMSEA-Wertes schlechter ausfiel als in der Gruppe der Lehrkräfte. Dies mag auf den geringen Stichprobenumfang zurückzuführen sein. Nichtsdestoweniger sollten zukünftige Studien die psychometrische Qualität des Instrumentes an größeren Stichproben

erneut überprüfen. (d) Darüber hinaus steht eine umfängliche Prüfung der Konstruktvalidität des Instruments aus. (e) Es wurde lediglich die Sicht der (angehenden) Lehrpersonen berücksichtigt, die Beziehungswahrnehmung der Ausbildungslehrkräfte sollte daher in weiterführenden Studien mit einbezogen werden (Fremd- vs. Selbstsicht). (f) Weiterhin wurde zwar im Fragebogen in der einleitenden Beschreibung erklärt, welche Personengruppe mit den „Ausbildungslehrkräften“ gemeint ist, jedoch ist nicht vollständig auszuschließen, dass die befragten (angehenden) Lehrpersonen diesbezüglich an eine davon abweichende Person dachten, da Ausbildungslehrkräfte je nach Bundesland beispielsweise auch als Mentor*innen, Praktikumslehrkräfte oder Seminarlehrer*innen bezeichnet werden.

Trotz der benannten Limitationen bietet das vorgestellte Instrument die Möglichkeit, die Beziehungsqualität zwischen Referendar*in und Ausbildungslehrkraft in einem erhebungsökonomisch gut realisierbaren Umfang differenziert empirisch zu erfassen. Dadurch ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten für die weitere Erforschung dieses bisher noch wenig untersuchten Feldes, die zur Verbesserung der Lehramtsausbildung beitragen kann. Beispielsweise bietet sich in weiterführenden Studien der Einsatz des entwickelten Fragebogens zu Evaluationszwecken an, um Optimierungspotenziale der zweiten bzw. „unterrichtspraktischen“ Phase der Lehramtsausbildung zu identifizieren. Hierbei sind insbesondere solche Faktoren zu untersuchen, welche in spezifischen Fällen zu einer besonders ertragreichen bzw. weniger ertragreichen Beziehungsqualität beitragen. Dies bietet wiederum mögliche Ansatzpunkte für Interventionen zur „Beziehungsarbeit“ zwischen angehenden Lehrpersonen und deren Ausbildungslehrkräften, damit die Beziehung im Sinne einer Ressource und nicht als zusätzliche Belastung während des Referendariats erlebt wird. Hierbei erscheinen insbesondere Fragen zum Berufsethos von Ausbildungslehrkräften sowie angehenden Lehrpersonen und der damit einhergehenden Aufgabe der Ausbalancierung von Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit in ambivalenten Situationen vor dem Hintergrund des asymmetrischen Abhängigkeitsverhältnisses zwischen (Ausbildungs-)Lehrperson und Schüler*innen bzw. Referendar*innen relevante und interessante Ansatzpunkte weiterer Forschungsbemühungen (Forster-Heinzer & Oser 2020; Oser 1996). Darüber hinaus wäre es aus Perspektive der Grundlagenforschung interessant zu ergründen, wie sich die Ausprägungen der vier Beziehungsfacetten auf die berufliche Entwicklung der Referendar*innen im Laufe der zweiten Phase ihres Ausbildungsprozesses auswirken.

Literatur

- Abs, H. J., Döbrich, P., Gerlach-Jahn, A. & Klieme, E. (2009). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem). Auswahl und statistische Analyse der Erhebungsinstrumente*. Frankfurt a. M.: GPPF, DIPF.
- Adamsen, C., Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J. & Blum, W. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Asseburg, R., Frey, A., Taskinen, P. H., Schütte, K., Prenzel, M. & Artelt, C. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Börling, F. & Thomas, S. (2007). Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In A. Ohidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 203–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bovet, G. & Frommer, H. (2001). *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung: Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg. Online: https://www.researchgate.net/profile/Oliver-Christ-2/publication/36723280_Die_Überprüfung_der_transaktionalen_Stresstheorie_im_Lehramtsreferendariat/links/0f317531987528d2d2000000/Die-Überprüfung-der-transaktionalen-Stresstheorie-im-Lehramtsreferendariat.pdf (15.09.2019).
- Christ, O., Van Dick, R. & Wagner, U. (2004). Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern* (S. 113–119). Stuttgart: Schattauer.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2020). *Psychische Gesundheit bei Referendaren. Prävention und Gesundheitsförderung*. Advance online publication: <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktion zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Donat, M., Radant, M. & Dalbert, C. (2017). Psychologie der Schülerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 167–189). Wiesbaden: Springer.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 358–372.

- Forster-Heinzer, S. & Oser, F. (2020). Berufsethos als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- Heinrich, C. (2011). „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien: Passagen Verlag.
- Hofer, M., Pekrun, R. & Zielinski, W. (1986). Die Psychologie des Lernalers. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 219–276). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kanders, M. (2000). *Das Bild der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrer II*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 378–400
- Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2018). Konstruktives Feedback und nachvollziehbare Leistungserwartungen? Analysen zur wahrgenommenen Bewertungstransparenz im Referendariat. *Bildung und Beruf*, 1. Jahrgang, August 2018, 108–114
- Kärner, T., Goller, M., Bonnes, C. & Maué, E. (in Revision). Die professionelle pädagogische Beziehung zwischen Referendar*innen und ihren Seminarlehrkräften: Belastungsfaktor oder Ressource?
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290.
- Košinár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 227–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, M. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 307–312). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O. & Lohse-Bossenz, H. (2013). *Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen*. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/Archiv/2014/2014_05_12-Vorbereitungsdienst/03d-BilWiss-Gesamtbericht.pdf (15.09.2019).
- Kunter, M., Scheunpflug, A. & Baumert, J. (2011). Editorial [Schwerpunkt: Start in den Lehrerberuf]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 7–9.
- Michels, T., Albert, I. & Ferring, D. (2011). Psychologische Ambivalenz in Eltern-Kind-Beziehungen. Entwicklung und teststatistische Überprüfung eines Instrumentes zur direkten Konstruktabbildung. *Diagnostica*, 1, 39–51.

- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen. Eine ländervergleichende Studie der zweiten Phase der Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oser, F. (1996). Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft) (S. 235–243). Weinheim u. a.: Beltz.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*(1), 35–59.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1989). Diagnostik des Leistungsangsterlebens. *Diagnostica, 35*, 287–314.
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Hoboken: Wiley-Interscience.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Dissertation. Universität Siegen. Online: <https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/365/pdf/DruckversionDiss-Schulte.pdf> (15.09. 2019).
- Schumann, S. (2019). Belastungserleben von angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe II in der Schweiz und in Deutschland. In D. Holtsch, M. Oepke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 430–440). Bern: hep.
- Schweer, M. K. W. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Huber.
- Schweer, M. K. W. (2012). Vertrauen als zentrale Ressource der Organisationsberatung: Ausgewählte empirische Befunde zu Vertrauenskulturen und Innovationsmanagement. In H. Möller (Hrsg.), *Vertrauen in Organisationen: Riskante Vorleistung oder hoffnungsvolle Erwartung* (S. 63–91). Wiesbaden: Springer.
- Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 121–145). Wiesbaden: Springer.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(4), 622–645.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

- Warwas, J., Neubauer, J. & Panzer, E. (2016). Unterstützung und Beanspruchung im Referendariat aus der Perspektive angehender Berufsschullehrkräfte. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(2), 294–313.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S. 148–167). Immenhaus: Prolog.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 39(9), 46–63.
- Wirtz, M. A. & Strohmer, J. (2017). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.
- Ziegler, R. (2010). Ambiguität und Ambivalenz in der Psychologie. Begriffsverständnis und Begriffsverwendung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40(2), 125–171.

Tab. 4: Itemkennwerte und deskriptive Ergebnisse

Items	vor der MI			nach der MI			λ_{ij}	r_{it}	ω	K
	n	M	SD	n	M	SD				
<i>Transparenz</i>	143	4.71	1.21	143	4.71	1.19			.907	4
trans_1	142	4.56	1.35	143	4.56	1.35	1/6	.79	.78	
trans_2	143	4.75	1.37	143	4.75	1.37	1/6	.85	.82	
trans_3	143	4.58	1.43	143	4.58	1.43	1/6	.92	.83	
trans_4	138	5.01	1.17	143	4.97	1.19	1/6	.83	.79	
<i>Fairness</i>	143	5.12	1.11	143	5.12	1.11			.932	4
fair_1	143	4.85	1.33	143	4.85	1.33	1/6	.93	.86	
fair_2	142	5.13	1.25	143	5.13	1.24	1/6	.93	.90	
fair_3 ^a	142	2.07	1.41	143	2.07	1.40	1/6	.86	.83	
fair_4 ^a	143	1.43	0.92	143	1.43	0.92	1/6	.74	.71	
<i>Vertrauen</i>	143	4.26	1.38	143	4.23	1.34			.887	4
vert_1	118	3.60	1.72	143	3.63	1.60	1/6	.72	.68	
vert_2	140	4.48	1.53	143	4.48	1.51	1/6	.78	.73	
vert_3	143	4.58	1.45	143	4.58	1.45	1/6	.91	.82	
vert_4	140	4.24	1.61	143	4.25	1.60	1/6	.88	.82	
<i>Ambivalenz</i>	143	3.10	1.35	143	3.10	1.30			.734	4
amb_1	135	3.06	1.80	143	3.06	1.76	1/6	.61	.52	
amb_2	136	3.10	1.76	143	3.10	1.73	1/6	.77	.58	
amb_3	132	2.98	1.65	143	2.99	1.62	1/6	.63	.58	
amb_4	134	3.25	1.84	143	3.25	1.82	1/6	.57	.47	

Anmerkungen: MI = multiple Imputation; λ_{ij} = standardisierte Faktorladung; r_{it} = Itemtrennschärfe;
 6-stufige Likert-Skala; ω = Kongenerische (Konstrukt-)Reliabilitäten. K = Anzahl Items;
^a invers (für Analysen umkodiert). Quelle: eigene Darstellung

Tab. 5: Pearson-Korrelationen in der Gesamtstichprobe

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Transparenz										
2. Fairness	.81 **									
3. Vertrauen	.77 **	.74 **								
4. Ambivalenz	-.47 **	-.45 **	-.55 **							
5. Belastung	-.72 **	-.74 **	-.73 **	.64 **						
6. Zufriedenheit	.75 **	.69 **	.68 **	-.49 **	-.68 **					
7. Alter	.01	-.01	.02	-.24 **	-.06	-.07				
8. Geschlecht ^a	-.12	-.12	-.03	-.04	.09	-.05	.26 **			
9. Referendariat ^b	.01	-.09	-.06	-.20 *	-.03	-.09	.55 **	.18 *		
10. Zeitraum Ref. ^c	.09	.16	.01	-.11	-.06	.05	.69 **	-.11	NA	
11. Schulform ^d	-.06	-.05	-.02	.02	.05	-.09	.14	.35 **	.04	-.17

Anmerkungen: ^a Geschlecht: 1 = männlich, 0 = weiblich; ^b Zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat: 1 = Nein, 0 = Ja; ^c Zeitraum nach Abschluss des Referendariats in Jahren; ^d Schulform: 1 = Berufliche Schule, 0 = Sonstige Schulform; ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Quelle: eigene Darstellung

Tab. 6: Pearson-Korrelation für die Teilstichproben der Referendar*innen und Lehrkräfte

Variablen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Transparenz	-	.83**	.80**	-.41**	-.74**	.75**	-.02	-.11	.09	-.11
2. Fairness	.80**	-	.78**	-.42**	-.77**	.67**	.02	-.16	.16	-.13
3. Vertrauen	.72**	.66**	-	-.47**	-.74**	.70**	-.03	-.12	.01	-.08
4. Ambivalenz	-.60**	-.57**	-.71**	-	.56**	-.49**	-.13	.02	-.11	.20
5. Belastung	-.69**	-.73**	-.72**	.75**	-	-.68**	-.03	.11	-.06	.05
6. Zufriedenheit	.74**	.73**	.65**	-.58**	-.70**	-	-.02	.00	.05	-.10
7. Alter	.04	.10	.20	-.20	-.09	-.04	-	.13	.69**	.07
8. Geschlecht ^a	-.13	-.02	.11	-.03	.07	-.09	0.29*	-	-.11	.37**
9. Zeitraum Ref. ^b	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	-	-.17
10. Schulform ^c	.01	.08	.07	-.14	.04	-.06	.23	.32*	NA	-

Anmerkungen: Korrelationen der Teilstichprobe der Referendar*innen finden sich unter und für die Lehrkräfte über der Diagonalen. ^a Geschlecht: 1 = männlich, 0 = weiblich; ^b Zeitraum nach Abschluss des Referendariats in Jahren; ^c Schulform: 1 = Berufliche Schule, 0 = Sonstiges Schulform; ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Quelle: eigene Darstellung

Teil IV: Historische Entwicklungen

Starke Anteile An- und Ungelernter als Reputationsrisiko der Berufsbildung in der Schweiz. Zur Diskussion von Berufsbildungsreformen in den Jahren von 1950 bis 1970 in Genf und Zürich

Lena Freidorfer-Kabashi, Jackie Vorpe, Philipp Gonon und Lorenzo Bonoli

1. Einleitung

Am 30. Juni 1959 erschien in der liberalen Genfer Tageszeitung „Journal de Genève“ ein Artikel, in dem der Vorsteher des Departements für Handel und Industrie, Antoine Pugin, nicht die „Existenz der Atombombe, sondern die Zunahme der Zahl an an- und ungelerten Jugendlichen“ als „die größte Bedrohung für die Zukunft der Welt“¹ deklarierte („Les promotions“ 1959).

Ein paar Jahre zuvor, 1955, publizierte der Vorsteher des Amtes für berufliche Ausbildung des Kantons Bern, Erwin Jeangros² ein Werk mit dem Titel *Vernachlässigte Jugend: Unsere Angelernten*. Er konzentrierte sich darin auf die in der Gesellschaft „vergessene“ Gruppe all jener Jugendlichen, die nach der obligatorischen Schulzeit als sogenannte „An- und Ungelernte“³ ohne formalen beruflichen Abschluss oder weiterführende allgemeinbildende Ausbildung direkt einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Während für „vielseitige und anspruchsvolle Arbeiten [...] gelernte Berufsarbeiter“ benötigt wurden, führten An- und Ungelernte „Primitiv- und Repetitivarbeiten“ aus (Jeangros 1955, 21). Eine eindeutige Unterscheidung der Begriffe „An- und Ungelernte“ gibt es nicht. In jener Zeit wurden die Termini mehrheitlich synonym verwendet. Aus der Schrift von Jeangros lässt sich auf folgenden Kontrast schließen: Ungelernte führten überwiegend Tätigkeiten aus, die nicht maschinell verrichtet werden konnten und für die es keiner zeitintensiven Einführung bedurfte (1955; Wettstein 2020), so beispielsweise Handarbeiten im Baugewerbe wie

- 1 Die im vorliegenden Beitrag aufgeführten französischsprachigen Zitate wurden durch die Autor*innen ins Deutsche übersetzt.
- 2 Jeangros war in den Jahren von 1929 bis 1963 als Vorsteher des kantonalen Amtes für berufliche Ausbildung in Bern tätig und setzte sich während seiner Amtszeit, auch über den kantonalen Tellerrand des Kantons Bern blickend, intensiv für die An- und Ungelernten ein. Auf gesamtschweizerischer Ebene zeigte sich Jeangros bestrebt um die Etablierung einer Berufspädagogik.
- 3 In der Schweiz sprach man bis etwa zur Jahrtausendwende auch von „unzünftigen Kräften“, „Gelegenheitsarbeitern/innen“, „ungelernten Hilfsarbeitern/innen“ oder auch „Hilfskräften“ (fr. „manoeuvres“; Jeangros 1955). In Deutschland waren Begriffe wie „Jugendliche ohne Berufsausbildung“ oder „Jungarbeiter“ gebräuchlich (Schweikert 1977, 56f.).

das Abkratzen von Mauerwerk. Angelernte hingegen wurden mit starker Zunahme des industriellen Sektors (u. a. in der Maschinen-, Metall- oder auch Papierindustrie) in die Handhabung von Maschinen eingeführt, um diese eigenständig bedienen zu können. Der Begriff „Angelernte“ fand 1930 erstmals Eingang in das Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung (BGbA). Der Terminus dürfte sich auch im Zusammenhang mit der Etablierung von Anlernprogrammen in einzelnen Firmen (siehe Kapitel 2.2) durchgesetzt haben.

Darüber hinaus unterscheiden Wettstein und Broch (1981) bei der heterogenen Gruppe der An- und Ungelernten zwischen „freiwilligen“ und „unfreiwilligen Verzichtern/innen“ (1981, 17). Angelernte verzichteten aus eigenem Willen beispielsweise aufgrund von Ausbildungsmüdigkeit, fehlender Motivation oder auch dem Anreiz, möglichst rasch Geld zu verdienen, auf einen Ausbildungsplatz (vgl. Kübler 1986). Als Ungelernte verstanden sich all jene, die keine Lehrstelle erhielten oder denen es aufgrund von sozialer Armut oder der Lage des Wohnortes bzw. der Distanz zum ausbildenden Betrieb nicht möglich war, eine berufliche Ausbildung anzutreten – so beispielsweise schulentlassene Mädchen oder Knaben, die im Haushalt bzw. auf dem Bauernhof der Eltern mitarbeiten mussten (vgl. Wettstein 2020). Auch zählten hierzu diejenigen, die auf dem informellen Arbeitsmarkt (z. B. als Abwarte/Abwartinnen, Fenster- und Schuhputzer/innen) beschäftigt waren (ebd.).⁴

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In dem nachfolgenden Kapitel wird auf das Forschungsanliegen und die methodische Vorgehensweise, darunter die Begründung des Untersuchungszeitraums, als auch die Auswahl der zu vergleichenden Kantone eingegangen. Im Zuge des dritten Kapitels werden diejenigen Bestimmungen, welche die An- und Ungelernten betreffen und die Eingang in die Bundesgesetzgebung über die Berufsbildung (BBG) von 1963 gefunden haben, vorgestellt. Die darauf folgenden Unterkapitel 3.1 und 3.2 bilden sozusagen den Kern des vorliegenden Beitrags. So wird in 3.1 aus kantonsvergleichender Perspektive auf diejenigen Diskurse, die in Vorbereitung auf die kantonalen Vollzugsgesetze über die An- und Ungelernten geführt wurden, eingegangen. In Kapitel 3.2 geraten sodann die kantonal differenzierten Umsetzungsweisen der Bundesvorgaben, als auch Initiativen und Bestrebungen betreffend die Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten nach Inkraftsetzung der kantonalen Vollzugsgesetze (1967, 1969) in den Blickpunkt.

Kapitel 4 schließt mit einem Fazit ab, im Rahmen dessen gemeinsame und unterschiedliche Vorgehensweisen im Zuge der Vollzugsgesetzgebung synoptisch dargelegt werden.

4 Entsprechend den Ausführungen von Jeangros (1955) beziehen wir uns bei den „An- und Ungelernten“ auf Jugendliche unter 18 Jahren.

2. Forschungsanliegen und methodische Vorgehensweise

Forschungsarbeiten, die sich aus historischer Perspektive mit Jugendlichen ohne nachobligatorischer Ausbildung befassen, sind in Deutschland als auch der Schweiz nur marginal vorhanden (u.a. Biermann 1990; Büchter 2013; Knutti & Meylan 2005; Steib 2020; Wettstein 2020). Der vorliegende Beitrag findet zum einen in dieser Erkenntnis seine Legitimation und möchte eine retrospektive Auseinandersetzung mit der in der berufsbildungshistorischen Forschung vernachlässigten Gruppe der An- und Ungelernten sozusagen wiederbeleben. Zum anderen soll der Beitrag mittels Einnahme einer kantonsvergleichenden Perspektive und der Analyse und Beschreibung kantonal unterschiedlicher Handlungslogiken und Auslegungsweisen gesetzlicher Grundlagen zu einem besseren Verständnis des schweizerischen Berufsbildungssystems beitragen.

Dabei steht zum einen die Frage nach denjenigen Diskursen im Fokus, die in den Kantonen Genf und Zürich in den Jahren von 1950 bis 1970 über die An- und Ungelernten in Vorbereitung auf die kantonalen Vollzugsgesetze geführt wurden. Zum anderen interessiert, inwiefern die Kantone ihre Anliegen und Bestrebungen die An- und Ungelernten betreffend in der Umsetzung des BBG 1963 bzw. in der Implementierung der Vollzugsgesetze einbrachten.

In diesem Beitrag werden zwei Kantone verglichen, die entsprechend den Reformdiskurs von zwei Landesteilen in der Schweiz repräsentieren: Genf und Zürich. Beide Kantone waren und sind sowohl in wirtschaftlicher Hinsicht wie auch bezüglich der politischen Bedeutung und der Rolle für das Bildungswesen und die Berufsbildung insgesamt für die Schweiz bedeutsam. Eine vergleichende Perspektive ermöglicht es nun, gleiche Problemwahrnehmungen und gesetzliche Vorgaben von Seiten des Bundes hinsichtlich lokaler bzw. regionaler Diskurslagen und Umsetzungsbemühungen zu prüfen.

Besonderes Augenmerk soll dabei zum einen auf Bestrebungen und Initiativen, die um die Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten in die Wege geleitet wurden, gerichtet werden. Im Spezifischen werden dabei Diskurse in diese Auseinandersetzung miteinbezogen, die letztlich auch als Fragen nach einem Modernisierungsbedarf bzw. einer Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung gedeutet werden können. Als zentraler Ausgangspunkt fungiert dahingehend das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) von 1963, in dem Meilensteine in der Ausbildungsintegration An- und Ungelernter gelegt wurden.

Neben dem BBG 1963 und der dazugehörigen Botschaft besteht der Quellenkorpus aus den kantonalen Vollzugsgesetzen der Kantone Genf (1969) und Zürich (1967), den Protokollen des Genfer und Zürcher Kantonsrates und den Geschäftsberichten des jeweiligen Regierungsrates, als auch aus etwa 500 unterschiedlich ausgerichteten Zeitungsartikeln, entnommen der Neuen Zürcher

Zeitung (NZZ), dem Tagesanzeiger, Volksrecht und Journal de Genève (JDG), in denen über die An- und Ungelernten berichtet wurde. Die schriftlichen Quellen wurden kantonspezifisch einer historischen Diskursanalyse unterzogen und miteinander verglichen. Mit der historischen Diskursanalyse wurde eine methodische Vorgehensweise gewählt, die einen theoretischen Zugang zur Analyse und Beschreibung der „klar abgegrenzten Bereiche des Machbaren, Sagbaren und Denkbaren [...] zu bestimmten Zeiten [...] in bestimmten Gesellschaften“ (Landwehr 2008, 21), als auch eine Klärung der Frage nach einer „gegebenen Wirklichkeit“ und deren Organisation in einer „bestimmten historischen Situation“ (ebd.) ermöglicht.

Das schriftliche Quellenmaterial wurde dahingehend kantonspezifisch auf sich verändernde und wiederkehrende Aussagen und Einschätzungen bzw. Redezusammenhänge von Politikern*innen und Berufsbildungsverantwortlichen untersucht, die sodann auf ihren jeweiligen (berufs-)bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontext zurückgebunden wurden (Landwehr 2001; Mills 2004). Innerhalb der Untersuchung des Quellenbestandes ergaben sich als Ergebnisse unterschiedlicher Anhäufungen an Aussageereignissen folgende fünf Bewertungsdimensionen:

1. Förderung der Ausbildungsbeteiligung An- und Ungelernter
2. Bestrebungen nach Erfassung und Kontrolle der An- und Ungelernten
3. Fürsorge bzw. Schutz der An- und Ungelernten
4. Attraktivität und Reputationsrisiko der Berufsbildung
5. Gefahr eines Fachkräftemangels

Nachfolgend sollen nun die Eingrenzung des Untersuchungszeitraums, als auch der Entscheid für die Einnahme einer kantonsvergleichenden Perspektive in der hier dargelegten Untersuchung an Erklärung erfahren.

2.1 Die entscheidenden Jahre zwischen 1950 und 1970

Der vorliegende Artikel ist im Rahmen eines durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts unter dem Titel „Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen Bund und Kantone. Die entscheidenden Jahre zwischen 1950 und 1970“ entstanden.⁵ In den ver-

5 Siehe auch: <https://www.ehb.swiss/project/entwicklung-berufsbildung> [03.11.2020].

gangenen Projektabschnitten konnte festgestellt werden, dass Berichterstattungen über die An- und Ungelernten in den schriftlichen Quellen der Kantone Genf und Zürich wiederkehrend in Erscheinung traten.⁶

Bei dem gewählten Untersuchungszeitraum von 1950 bis 1970 handelt es sich um eine Zeitspanne, die geprägt war von zahlreichen Dynamiken, Reformimpulsen und Veränderungsprozessen und die dahingehend als für die Entwicklung der schweizerischen Berufsbildung wichtigste Zeit gilt (Gonon 2018).

Der genannte Zeitraum stand im Zeichen der Bildungsexpansion. Diese setzte Mitte der 1950er-Jahre ein, erreichte 1960 ihren „Höhepunkt“ und erfuhr nach 1970 eine „Verlangsamung“ (Criblez & Magnin 2001, 5). Die Jahre waren beeinflusst von wirtschaftlicher Prosperität, einer gesteigerten wirtschaftlichen Qualifikationserfordernis, demographischen Veränderungen aufgrund des sogenannten „Baby Booms“, einem allgemeinen Ausbau und einer Umstrukturierung des gesamten Bildungssystems (ebd.; Gonon 2018; Rieger 2001). Die Hochkonjunktur kam der Berufsbildung jedoch nicht nur zu Gute. Den Jugendlichen war es in diesem Zeitraum möglich, direkt nach dem Abschluss der Volksschule und ohne spezifische Qualifikationen gut bezahlte Arbeitsplätze einzunehmen. Der Anreiz, rasch Geld zu verdienen und auf eine berufliche Ausbildung zu verzichten, war groß. Die Berufsbildung stand vor der Herausforderung sich neu zu etablieren. Daher war eine Erneuerung der Berufsbildung angesagt. Die Modernisierung der Berufsbildung wurde durch eine weitere Pädagogisierung und Differenzierung des Berufsbildungssystems in die Wege geleitet (Gonon 1993; Gonon 2018).

2.2 Genf und Zürich aus einer kantonsvergleichenden Perspektive

Die Gegenüberstellung der Fälle Genf und Zürich zeigt sich dahingehend als lohnenswert, als sich die gewählten Kantone trotz bestehender Analogien (beide Kantone verwiesen beispielsweise bereits im gewählten Untersuchungszeitraum auf einen stark ausgeprägten Industrie- und Dienstleistungssektor) durch Unterschiede in der Verankerung und Umsetzung der Berufsbildung auszeichneten und dies heute noch tun. Dem ist beizufügen, dass die Kantone Genf und Zürich in unterschiedlichen Sprachregionen liegen. Die Kantone sind geprägt durch „verschiedene politische Kulturen, unterschiedliche Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen und eigene institutionelle Gefüge“ und stellen dahingehend „ein einzigartiges Forschungslabor auf kleinem Raum dar“ (Vatter & Wältli 2003, 25; Gonon 2009). Dies lässt sich u. a. zurückführen

6 Im Laufe der Auswertungen der Quellen hat sich gezeigt, dass die Problematik der an- und ungelerten Jugendlichen für den genannten Untersuchungszeitraum für die Entwicklung der schweizerischen Berufsbildung sich als bedeutsamer herausgestellt hat, als ursprünglich angenommen. Daher wird im vorliegenden Beitrag dieser Thematik ein besonderes Gewicht verliehen.

auf den in der Schweiz vorherrschenden Föderalismus. Die großen Ähnlichkeiten „bei gewissen Strukturelementen“ (Freitag & Bühlmann 2003, 151), andererseits aber auch Unterschiede beispielsweise „in Bezug auf relevante Institutionen der Verhandlungsdemokratie“ (ebd.) stellen eine ideale Ausgangslage für vergleichende Analysen dar (Vatter & Wälti 2003).

Als die Kantone ab 1890 im Gegenstandsbereich der Berufsbildung eigene (Lehrlings-)Gesetze erließen⁷, spielte der Bund keine große Rolle bzw. hielt sich eher im Hintergrund. Mit der Einführung des Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung (BGbA) im Jahr 1930 wandte sich das Blatt. Durch ein nationales Rahmengesetz wurde die Bedeutung des Bundes gestärkt. Dennoch verblieb den Kantonen und Berufsverbänden bei der Umsetzung der Berufsbildung bzw. im Vollzug der gesetzlichen Bestimmungen ein beträchtlicher Handlungsspielraum (siehe auch BBG 1930, Art. 54-56). Die Entwicklungslinien hin zu kantonsspezifischen Berufsbildungssystemen sind dahingehend ungleichmäßig verlaufen (Berner & Bonoli 2018; Gonon 2009). Auch die gegenwärtige Situation spiegelt dies wider: Genf weist heute lediglich eine Beteiligungsquote von 21 Prozent der Jugendlichen in einer dualen Berufsbildung auf. Diesen steht ein großer Anteil all jener gegenüber, die sich für eine vollzeitschulische Bildung auf der Sekundarstufe II entscheiden. Im Kanton Zürich liegt die Beteiligungsquote Erstgenannter hingegen bei 61 Prozent (BFS 2019).

3. Bestimmungen zu den An- und Ungelernten in der Bundesgesetzgebung (1963) und kantonal differenzierte Betrachtungs- und Umsetzungsweisen

Bereits Anfang der 1960er-Jahre forderte die OEEC (später: OECD) mit Vehemenz „eine Mobilisierung der Qualifikationsreserve, d. h. der unzureichend ausgebildeten oder fehlgeleiteten Jugendlichen“ (Muller 2007, 278). Diese Ansicht fand auch in der Schweiz Zustimmung.

In der Botschaft zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 28. September 1962 wurde festgehalten, dass eine einheitliche Regelung der angelernten Berufe in allen Wirtschaftszweigen aufgrund der stark differenzierten Tätigkeitsfelder auf Bundesebene nicht machbar sei. Stattdessen wurde im Allgemeinen auf Eigeninitiativen der Kantone bzw. im Spezifischen auf solche der Betriebe plädiert.

7 Zu den ersten Kantonen, die diesem Anliegen nachgingen, zählten Neuenburg (1890) und Genf (1892).

Zur stärkeren Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten (unter 18 Jahren) sah das Gesetz von 1963 folgende Bestimmungen vor: die Regelung der freiwilligen und unentgeltlichen Berufsberatung (BBG, Art. 2, 3, 4), die Einführung in berufliche Spezialgebiete, als auch Umschulungen für Angelernte (BBG, Art. 44).

3.1 Thematisierung der An- und Ungelernten in Vorbereitung auf die kantonalen Vollzugsgesetze aus vergleichender Perspektive

Nachfolgend soll nun anhand der unter Kapitel 2 gelisteten Bewertungsdimensionen aus vergleichender Perspektive auf diejenigen Diskurse, die in Vorbereitung auf die kantonalen Vollzugsgesetze über die An- und Ungelernten geführt wurden, eingegangen werden.

3.1.1 Förderung der Ausbildungsbeteiligung An- und Ungelernter

Um 1950 waren es im Kanton Zürich vorwiegend Industriekonzerne aber auch kleinere Betriebe, die auf die steigende Zahl der An- und Ungelernten reagierten. Sie waren damit beschäftigt, Angelernten nicht nur praktische Fertigkeiten zu vermitteln, sondern ihnen auch eine vertiefte Berufs- und Allgemeinbildung näherzubringen („Eine Werkbesichtigung“ 1957). Dies geschah überwiegend in firmeneigenen Werkschulen, an denen der Theorieunterricht abgehalten wurde (Wettstein 2020). Gut etablierte und angesehene Traditionsunternehmen initiierten eigene Ausbildungs- und Förderprogramme zur Vermittlung berufskundlichen Wissens für an- und ungelernete Jugendliche und präsentierte diese ihrer Reichweite entsprechend auch an. Daneben ergaben sich ab 1953 weitere eher niederschwellige Ausbildungsangebote für An- und Ungelernte. So initiierte beispielsweise die kantonal-zürcherische Arbeitsgemeinschaft für den Hausdienst im Jahr 1953 kostenlose Ausbildungskurse für Spetterinnen („Ausbildungskurse“ 1953).

Während Ausbildungsangebote für An- und Ungelernte zu diesem Zeitpunkt im Kanton Zürich eher auf betrieblicher Ebene, u. a. auch zur Bindung der Jugendlichen an die entsprechenden Firmen, initiiert und umgesetzt wurden, befasste man sich im Kanton Genf auf berufsbildungspolitischer Ebene mit der Frage nach dem Zugang zur Lehrlingsausbildung auch für An- und Ungelernte. Insbesondere als Raymond Uldry⁸ 1955 die Leitung des Berufs-

8 Bevor Raymond Uldry im Jahr 1955 die Leitung des Genfer Berufsbildungsamtes übernahm, war er als Schulinspektor im Kanton Genf tätig. Weiteres wirkte er als Leiter des Berufsbildungsamtes in demselben Kanton. Im Rahmen seines beruflichen Wirkens hat sich

bildungsamtes übernahm, wurde die Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten breit diskutiert. Im Grossen Rat des Kantons Genf wurden so u. a. die durch eine Abgeordnete der Partei der Arbeit (PdA) Pierre Nicole eingereichte Interpellation zur stärkeren Förderung des Zugangs zur Lehrlingsausbildung auch für An- und Ungelernte diskutiert („Interpellation P. Nicole“ 1955).

Die Öffnung der Berufsbildung für die genannten Jugendlichen wurde im Kanton Zürich um 1958 weniger thematisiert, hier ging es vielmehr darum, den Jugendlichen bereits in ihrem An- und Ungelerntendasein die Möglichkeit auf Schulungen und Weiterbildungen zu gewähren. Der dahingehend durch die Betriebe verfolgte Pfad wurde von Seiten der berufsbildungspolitischen Ebene aufgenommen. So war es federführend Hans Chresta⁹, ehemaliger Hauptlehrer für allgemeinbildenden Unterricht an der Gewerbeschule der Stadt Zürich und ab 1970 erster Vorsteher des Amtes für Berufsbildung, der für Schulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten dieser „vernachlässigten Jugendgruppe“ plädierte (Chresta 1958a). Gleichsam wie den Lehrlingen/Lehrtöchtern sprach Chresta auch den An- und Ungelernten ein „Anrecht auf Schulung[en]“ zu (ebd.). Dadurch sollten „Aufmerksamkeit, Ausdauer, Konzentration und Reaktion“ dieser Jugendlichen gefördert werden, sodass sie auch kompliziertere Handlungsabläufe bewältigen können (ebd.). Letztendlich sollten sich auch die „ungelernten oder nur kurz angelernten Jugendlichen [...] in ihrem industrialisierten Lebenskreis“ zurechtfinden (ebd.).

Im Kanton Genf wurden im Jahr 1959 im Zuge der Inkraftsetzung eines neuen kantonalen Gesetzes (hierbei handelte es sich nicht um das kantonale Vollzugsgesetz zum BBG 1963) Vorlehrgänge („préapprentissage“) (Art. 3) und spezielle Kurse (Art. 40), die bereits von der Genfer Gesellschaft zur beruflichen Eingliederung Jugendlicher (SGIPA) und zur Förderung schulisch schwacher Schüler*innen vorgeschlagen wurden, eingeführt („Loi sur la formation professionnelle et le travail de mineurs“ 1959). Im Kanton Zürich wurden ähnliche (formale) Ausbildungsprogramme erst einige Jahre später mit dem kantonalen Vollzugsgesetz ab 1967 schrittweise etabliert (siehe auch Unterkapitel 3.2).

Zeitgleich mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Demokratisierung des Studiums¹⁰ wurde um 1966 in Genf eine neue Politik eingeführt, die sich zu-

Uldry intensiv auch für eine Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten sowie für Jugendliche mit «Behinderungen» eingesetzt.

9 Hans Chresta setzte sich im Zuge seiner beruflichen Laufbahn, ähnlich wie Raymond Uldry auf Genfer Terrain, im Kanton Zürich u. a. intensiv für die (Ausbildungs-)Rechte und Möglichkeiten der An- und Ungelernten ein.

10 Das angeführte Gesetz wurde 1966 erlassen und zielte auf die finanzielle Förderung der Abgänger*innen allgemeinbildender Schultypen zur Aufnahme eines Studiums ab. Während Gymnasialschüler*innen davon profitierten, schloss das Gesetz Lehrlinge/Lehrtöchter und auch an- und ungelernete Jugendliche aus.

rückgreifend auf die Maßnahmen des Gesetzes von 1959 intensiv mit der Integration an- und ungelernter Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung befasste. Dadurch sollte die Anzahl an- und ungelernter Jugendlicher, als auch die hohe Lehrabbruchs- und Prüfungsdurchfallquote verringert und allen Jugendlichen der Zugang zu Bildung ermöglicht werden. Mit diesen Vorhaben wurde ein eigens zusammengestelltes „Team von Pädagogen, Psychologen und Sozialarbeitern“ betraut (Uldry 1966). Die Politik schien Früchte zu tragen, denn die Anzahl An- und Ungelernter begann langsam zu sinken (ebd.).

Im Jahr 1967 stand im Kanton Zürich nach wie vor die Organisation niederschwelliger Ausbildungsangebote im Vordergrund. So wurde beispielsweise im Geschäftsbericht des Regierungsrates in demselben Jahr darauf hingewiesen, dass „an Kurse für Ungelernte der Industrie und des Gewerbes sowie an Waldarbeiterkurse [...] Staatsbeiträge ausgerichtet“ wurden (Regierungsrat Kanton Zürich 1967). An der kaufmännischen Berufsschule Zürich wurde für Angelernte „seit einigen Jahren“ von Bundes- und Kantonsseite finanzierte Bürourse angeboten (ebd.). Gleichsam wurde 1967 im Zuge der Sitzungen der vorberatenden Kommission im Kanton Zürich festgehalten, dass es zahlreiche Jugendliche gäbe, die eine Berufslehre absolvieren könnten, sich jedoch aufgrund der vergleichsweise kurzen Ausbildungsdauer für eine „Anlehre“¹¹ entscheiden. Von der herkömmlichen Lehre abweichende Ausbildungsprogramme wurden unter diesem Votum durchaus kritisch beäugt. Der Einbezug von Umschulungsprogrammen für Angelernte (Art. 44) in die Vollzugsgesetzgebung wurde entsprechend den Bundesvorgaben jedoch für sinnvoll erachtet („Gesetz betreffend den Vollzug des BBG“ 1967).

3.1.2 Bestrebungen nach Erfassung und Kontrolle der An- und Ungelernten

Im Jahr 1948 wurde im Kanton Genf im Zuge der Vorbereitung einer kantonalen Gesetzesvorlage durch die sogenannte „Swiatsky-Kommission“¹² die nur nachlässig praktizierte Erfassung der Zahlen derjenigen Jugendlichen, die keinem Lehrverhältnis unterstanden, kritisiert. Einige Jahre später, 1956, ergriff die kantonale Lehrlingsstelle dahingehend Maßnahmen zur Überwachung der erwerbstätigen Minderjährigen im Alter von 15 bis 20 Jahren, u.a. mittels der

11 Die Anlehre, als formalisiertes Ausbildungsprogramm, wurde auf Bundesebene erst mit dem BBG 1978 eingeführt und richtete sich an „praktisch begabte“ Jugendliche (Wettstein 2020, 142). Im Fokus stand die Vermittlung von Wissensinhalten und Fertigkeiten, die für die Ausführung einfacher Arbeitsabläufe und Produktionsprozesse benötigt wurden. Mit dem BBG 2002 wurde die „Anlehre“ durch die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) abgelöst.

12 Die Kommission unter der Leitung des Abgeordneten der Partei der Arbeit (PdA), Herzl Swiatsky, legte dem Grossen Rat einen Gesetzesentwurf vor, der darauf abzielte, die Gesetzgebung und Organisation der beruflichen Ausbildung und Arbeit für Minderjährige zu vereinheitlichen (Laubscher 2012).

Erstellung eines allgemeinen Dossiers der aus der Schulpflicht entlassenen Minderjährigen. In den Diskussionen, die um die Erfassung der Anzahl an- und ungelernter Jugendlicher geführt wurden, standen ausgehend von einem befürchteten Reputationsverlust des berufsbildenden Systems, Bestrebungen nach Kontrolle und Aufsicht im Vordergrund. Ab Mitte der 1960er-Jahre sah sich die Bildungspolitik in Genf insofern mit einem beunruhigenden Phänomen konfrontiert, als die Anzahl an Minderjährigen, die in keinem Lehrverhältnis standen, gegenüber derjenigen an Lehrlingen/Lehrtöchtern rasant anstieg. Zu viele Unternehmen stellten Jugendliche ein, ohne sie als Lehrlinge/Lehrtöchter auszubilden.¹³ Um die Kontrolle über die An- und Ungelernten nicht zu verlieren, wurden von Seiten Uldrys Anfang 1972 Überlegungen zur Etablierung eines eigenen Arbeitsbereiches¹⁴ angestellt, der sich mit der systematischen Erfassung der Zahlen arbeits- und ausbildungsloser Jugendlicher und deren Unterstützung bei der Aufnahme einer Lehre befassen sollte (siehe auch Abschnitt 3.2) (OCFP 1972a).

Im Kanton Zürich schien die Schaffung eines eigenen Dossiers oder Arbeitsbereichs zur Kontrolle der An- und Ungelernten weniger Priorität zu haben. So wurde eine Aufsicht der genannten Jugendlichen¹⁵ lediglich am Rande thematisiert, bzw. zeigte sich hier weniger Innovationsbereitschaft. Vielmehr begnügte man sich, die laufend verändernde Zahl der An- und Ungelernten mit statistischen Daten und Dokumentationen, zu erfassen.

3.1.3 Fürsorge bzw. Schutz der An- und Ungelernten

Im Kanton Genf wurde hinblickend auf das Vollzugsgesetz von 1969 intensiv über den Schutz der an- und ungelernten Jugendlichen debattiert. Das kantonale Vorgängergesetz von 1959 stellte dahingehend eine wertvolle Grundlage dar. Es markierte einen Wendepunkt in der Bildungspolitik des Kantons Genf. Wie bereits erwähnt, kritisierte die „Swiatsky-Kommission“ in erster Linie die hohe Anzahl an Jugendlichen, die ohne Lehrvertrag arbeitete und deren fehlende kontinuierliche Kontrolle. Das kantonale Gesetz 1959 sollte dahingehend Abhilfe schaffen und konzentrierte sich auf Maßnahmen zum Schutz der jugendlichen Arbeitnehmer*innen – so u. a. auf Bestimmungen zum Mindestalter der Arbeiter*innen (Art. 69-71), zu den Arbeitszeiten (Art. 72-74), als auch auf andere Schutzmaßnahmen einschließlich medizinischer Überwachung (Art. 75-79).

13 Im Jahr 1966 wurden im Kanton Genf 4886 Lehrlinge/Lehrtöchter und 3491 an- und ungelernete Minderjährige gezählt (OCFP 1966).

14 Über den gewählten Untersuchungszeitraum hinausblickend, scheint die Errichtung des hier dargelegten Arbeitsbereiches ein Markstein in der Beobachtung und Erhebung der Zahlen An- und Ungelernter im Kanton Genf dargestellt zu haben.

15 Wie es aus den analysierten schriftlichen Quellen hervorgeht.

Eine weitere Initiative, die das Wohlergehen der an- und ungelernten Jugendlichen in den Fokus rückte, stellte eine im Jahr 1959 durch den Genfer Jugendrat initiierte Befragung („Enquête sur le non-apprentissage“) von insgesamt 73 an- und ungelernten Jugendlichen dar (Conseil Interjeunesse Genève 1959). Anliegen der Untersuchung war es u.a. mehr über die genannten Jugendlichen und ihr Lebensumfeld, etwa ihre Beziehung zu den Eltern, finanzielle Nöte oder auch anderweitige berufliche Wünsche und Sorgen zu erfahren.

Darüber wurde am 20. März 1961 im Kanton Genf eine Vereinigung zur Förderung junger Arbeitnehmer/innen – „AJETA“ - gegründet. Diese Einrichtung kennzeichnete die Förderpolitik, die darauf abzielte, auch schulisch schwache Jugendliche in eine Lehre zu integrieren. In den Diskussionen um die Gründung dieses Vereins zeigten sich sozialpolitische Motive und das Interesse, den an- und ungelernten Jugendlichen eine weitere beratende Institution zu bieten, anleitend. Uldry, der an der Gründung dieser Vereinigung maßgeblich mitgewirkt hat, äußerte sich zehn Jahre später zu seinem Einsatz in der Einrichtung wie folgt – „Es wäre sehr wichtig [...] „alles zu tun“, damit junge Menschen, die eine Ausbildung beginnen, erfolgreich sein können. Daher mein persönlicher „Kampf“ für eine starke psychologische Unterstützung derjenigen, die auf dem Weg den Halt verlieren.“ (OCFP 1972b).

Auch im Kanton Zürich setzte man sich, wenn auch weniger stark ausgeprägt, als im Kanton Genf, mit dem Schutz der An- und Ungelernten auseinander. Diskussionen um das allgemeine Wohlergehen der genannten Jugendlichen wurden in erster Linie durch den Amtsvorsteher des Amtes für Berufsbildung, Hans Chresta, mitgestaltet (siehe auch: Chresta 1958a, b). Dazu gab es einzelne, wenige Anfragen, die bei den für die Berufsbildung zuständigen Behörden eingereicht wurden und sich auf die psychische, als auch physische Unterstützung der An- und Ungelernten konzentrierten (u.a.: „Motion P. Senn“ 1958). So wurde beispielsweise im Mai 1953 im Gemeinderat der Stadt Zürich eine schriftliche Anfrage diskutiert, in welcher sich der Motionär besorgt um all jene Jugendliche, welche von den Eltern auch zu deren finanzieller Entlastung „unmittelbar nach Schulaustritt einfach als Hilfsarbeiter und Angelernte in irgendeinem Betrieb oder auf einem Bauplatz“ untergebracht wurden, zu Wort meldete. Der Sozialdemokrat Paul Senn bat den Stadtrat, dahin zu wirken, „daß die jungen, ins Leben hinaustretenden Leute, wenn irgendwie möglich eine Berufslehre absolvieren [können], um sich damit die Grundlage für den Existenzkampf zu schaffen“ („Die Berufsausbildung“ 1953).

Für die Beratung der an- und ungelernten Jugendlichen wurden im Kanton Zürich keine eigenen Vereinigungen oder Institutionen geschaffen, viel eher wurde auf bereits bestehende (Berufs-)Beratungsstellen, das kantonale Jugendamt oder private Jugendorganisationen (u. a. Pro Juventute oder Pro Infirmis) und somit bewährte Strukturen zurückgegriffen („Motion betreffend die Erziehungsnot Jugendlicher“ 1959; vgl. „Plädoyer für eine gesetzlich geregelte Anlehre“ 1965).

3.1.4 Attraktivität und Reputationsrisiko der Berufsbildung

Ende des Jahres 1953 wurde im Kantonsrat Zürich die Festlegung eines „Mindestlohnansatzes“ und gleichsam die „Nivellierung“ der Löhne für An- und Ungelernte und gelernte Berufsarbeiter/innen kritisch diskutiert. Es wurde die Besorgnis geäußert, eine „Heraufsetzung des Mindeststundenlohns“ könnte die höher bezahlten, qualifizierten Arbeitskräfte“ nachteilig treffen und die Jugendlichen würden nach und nach den „Anreiz“ an einer beruflichen Ausbildung verlieren (Kantonsrat Zürich 1953).

Ähnlich wie im Kanton Zürich machte man sich auch im Kanton Genf Gedanken bezüglich einer möglichen Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung. Die hohe Anzahl an unausgebildeten Jugendlichen wurde in Genf mit einer mangelhaften Reputation der Berufsbildung in Zusammenhang gebracht: „Der junge Mann ohne Erfahrung verdient fast so viel wie seine Mitmenschen, die seit Jahrzehnten in diesem Beruf tätig sind“ („Nivellement“ 1959). So wurde diskutiert, wie junge Menschen zur Absolvierung einer Lehre ermutigt werden können. Am 29. März 1963 reichte die Abgeordnete Louisa Vuille, zugehörig der PdA, in Folge eine schriftliche Anfrage betreffend Jugendliche ohne Lehrvertrag ein („Question écrite L. Vuille“ 1963). Sie forderte darin eine fortlaufende Lohnsteigerung im Laufe der beruflichen Ausbildung. Die Abgeordnete war der Meinung, dass es notwendig sei, „deutlich zu machen, wie sehr die Einstellung von Jugendlichen ohne Berufsausbildung – und dazu noch zum Facharbeiter-Tarif – für die Berufslehre, die unsere Jugendlichen durchlaufen sollen, nachteilig ist“ („Gehalt“ 1963).

Einige Zeit zuvor am 8. Februar 1954 wurden im Kantonsrat Zürich Zweifel an dem raschen Zuwachs der genannten Gruppe in der Industrie geäußert und dahingehend Fragen um die Attraktivität und Reputation der Berufsbildung und deren Zukunftsfähigkeit debattiert. Die Sozialdemokraten hielten es für notwendig den Bestrebungen der Betriebe die „teurere durch die billigere Arbeitskraft zu ersetzen“ entgegenzuwirken und die „Stellung des Berufsarbeiters zu heben“ („Interpellation R. Schmid“ 1953). Die Anwesenden waren einhellig der Meinung, dass die gut „geschulten Berufsarbeiter“ nicht mehr weiterzusehen sollten, wie ihre „Arbeit zerlegt und von Leuten ausgeführt wird, die billiger arbeiten“ (ebd.). Von Seiten der Bauern-, Gewerbe und Bürgerpartei (BGB), sah man eine allgemeine Gefahr für die Berufsbildung im Verdrängen der an einer Lehre interessierten Jugendlichen durch An- oder Ungelernte. Volkswirtschaftsdirektor Rudolf Meier (BGB) plädierte in diesem Votum dafür, dass die berufsberatenden Stellen die angehenden Lehrlinge/Lehrstöchter auf Mangelberufe aufmerksam machen sollten, sodass sich diese im besten Fall eine Lehrstelle sichern könnten, ohne verdrängt zu werden (ebd.). Ein Bestreben nach der Aufrechterhaltung und Stärkung der Reputation und der Anerkennung der Berufsbildung in der Gesellschaft zeigte sich hierbei anleitend.

Im Kanton Genf diente die bereits erwähnte Jugendbefragung aus dem Jahr 1959 auch zu einer Einschätzung der Attraktivität der Berufsbildung. So wurden die An- und Ungelernten u. a. auch nach Beweggründen für einen Entscheid gegen die Aufnahme einer Berufslehre befragt.¹⁶ Die Mehrheit der befragten Jugendlichen war aufgrund des ihnen auch ohne berufliche Ausbildung durch die Firmen¹⁷ gebotenen hohen Lohns, des Wunsches einen eigenen Lebensunterhalt zu verdienen und dadurch eine gewisse Unabhängigkeit zu erzielen, der von Seiten ihrer Eltern erwarteten finanziellen Unterstützung, des in Frage zu stellenden Wertes des Lehrdiploms und des schlechten Rufs des berufsschulischen Unterrichts bzw. der unmodernen und abgelegenen Berufsschulhäuser einer Lehre gegenüber abgeneigt.

Im Zuge der Sitzungen der vorberatenden Kommission zur Reform der Berufsbildung im Kanton Zürich wurde das Anlernen von Jugendlichen (die „Anlehre“) als „Notmaßnahme für die schweizerische Wirtschaft“ debattiert (Volkswirtschaft des Kantons Zürich 1967, 14). Es wurde einstimmig hervorgehoben, dass die (herkömmliche) berufliche Ausbildung im Vordergrund bleiben müsse (ebd.; s. a. Brugger 1967).

3.1.5 Gefahr eines Fachkräftemangels

Im Jahr 1953 betonte Antoine Pugin, Vorsteher des Departements für Handel und Industrie in Genf und der unabhängigen Christlich-Sozialen Partei zugehörig, in seiner Diplomfeierrede zur Verleihung der eidgenössischen Fähigkeitszeugnisse (EFZ) mit Nachdruck den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften: „Die Schweiz kann aufgrund ihrer geographischen Lage kein Land von ungelerten Arbeitskräften sein; sie würde dazu verurteilt sein, dass ihr Niveau laufend sinkt und ihr langsam die Luft ausgeht, der Lebensstandard würde ständig sinken, und sie würde eines Tages in Mittelmäßigkeit und Armut untergehen“ („Hier soir, au Victoria Hall“ 1953).

Im Kanton Zürich wurde ein Jahr darauf die zunehmende Mechanisierung in den Betrieben, mit besonderem Verweis auf die Nahrungsmittelindustrie, und das vermehrte Zurückgreifen auf ungelerte Arbeitskräfte als Auslöser eines Fachkräftemangels diskutiert: „Es ist heute schwer, junge Leute für einen Beruf zu begeistern, wenn das nachherige Fortkommen durch solche Betriebe in Frage gestellt wird. Die Berufsausbildung und Berufstüchtigkeit werden durch eine solche Entwicklung gefährdet“ („Interpellation R. Schmid“ 1953). Vor allem seien es die immer besser werdenden maschinellen Einrichtungen,

16 Darüber hinaus wurden den Jugendlichen folgende Fragen gestellt: Welchen Beruf hätten Sie gerne ausgeübt? Warum haben Sie sich nicht für eine Ausbildung oder ein Stipendium beworben? Wenn Sie die letzten Jahre Ihres Lebens noch einmal wiederholen könnten und die nötigen Mittel zur Verfügung hätten, was würden Sie tun?

17 Es handelte sich hierbei überwiegend um Firmen des Dienstleistungssektors.

welche in zunehmendem Maße „gelernte Arbeitskräfte“ aber auch die „handwerklichen Betriebe“ verdrängen: „Es macht aber keinen Sinn, Leute in Lehrstellen zu zwingen, wenn ihnen nachher in diesen Berufen kein Auskommen gesichert werden kann. Wir müssen alle nach Möglichkeiten suchen, um dieses Vakuum zu überwinden“ („Interpellation R. Schmid“ 1953). Im Vordergrund stand hierbei das Bedenken, dass die Jugendlichen nach absolvierter Berufslehre in ihrem gelernten Beruf keine Anstellung finden und sodann in ein Arbeitsgebiet einmünden, in dem sie ohne eine formale Ausbildung angelernt würden.

Am 1. Oktober 1955 wurde in der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) über „Tausende von Lehrstellen, die unbesetzt belassen werden“ berichtet und gleichsam dazu aufgefordert, die „eigenen Landeskinder“ kontinuierlich von den Vorteilen eines Berufsarbeiterdaseins zu überzeugen, um so einem zunehmenden Facharbeitermangel möglichst vorbeugen zu können („Schriftsetzer und Buchdrucker“ 1955).

Im Kanton Genf waren es Vertreter der Christlich-Sozialen Partei, federführend Jean-Jacques Mégevand, die einen zunehmenden Fachkräftemangel fürchtend, über Möglichkeiten, mehr Lehrlinge/Lehrtöchter pro Betrieb auszubilden, debattierten. Im Rahmen der Kantonsratssitzungen setzte sich die genannte Partei mit Vehemenz für die Lockerung der Begrenzung der Anzahl an Lehrlingen/Lehrtöchtern pro ausbildendem Unternehmen ein. Dabei stand das Anliegen, möglichst vielen Jugendlichen eine formale berufliche Ausbildung zu gewährleisten und die Zahlen der An- und Ungelernten einzudämmen, im Vordergrund („Interpellation J.-J. Mégevand“ 1955).

Als im Kanton Genf im Jahr 1956 ebenso viele an- und ungelernete Minderjährige wie Lehrlinge/Lehrtöchter gezählt wurden, bezeichnete Uldry dies nicht nur als einen „Verlust für [die] Wirtschaft, deren Wohlstand in erster Linie von der Qualifikation [der] Arbeitskräfte abhängt“, sondern auch als „ein ernsthaftes Defizit bei der Ausbildung [der] Jugend“ („Plus de huit cents apprentis et apprentis“ 1956). Im Jahr 1963 wurde in weiterer Folge von Seiten des Genfer Bildungsamtes festgestellt, dass der Bedarf an Fachkräften schneller als die Rekrutierungsmöglichkeiten wachse und in vielen Berufssparten der Nachwuchsbedarf nicht mehr ausreichend gedeckt werden könne (OCFP 1963, 2). So wurde an die Berufsbildungsverantwortlichen der Appell gerichtet, die Wirksamkeit der Berufsbildung zu erhöhen (ebd.). In Arbeiter*innen mit Behinderungen, als auch An- und Ungelernten (erwerbstätigen Minderjährigen) sah man in dieser Krise eine wichtige „Kompetenzreserve“, auf die zurückgegriffen werden sollte (ebd.).

Sowohl im Kanton Genf, als auch im Kanton Zürich wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten die Erhöhung des Mindeststundenlohnsatzes qualifizierter Arbeitskräfte als eine mögliche Lösung für die Problembereiche des zuneh-

menden Fachkräftemangels, als auch der Zunahme der Anzahl an- und ungelernerter Jugendlicher diskutiert (Kantonsrat Zürich 1953; „Question écrite L. Vuille“ 1963).

3.2 Kantonal differenzierte Umsetzungsweisen der Bundesvorgaben

Am 15. April 1965 erfolgte die Inkraftsetzung des neuen Bundesgesetzes über die Berufsbildung (BBG), worauf von Seiten der Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Zürich als vollzugsgesetzgebende Instanz, eine Vorlage für ein kantonales Vollzugsgesetz erarbeitet wurde. Dieser Gesetzesentwurf wurde innerhalb von fünf Sitzungen durchberaten. Im Zuge der ersten Kommissionssitzung¹⁸ waren die Anwesenden mehrheitlich der Auffassung, dass das Problem der Angelernten noch besser geregelt und das Gesetz dahingehend angepasst werden müsse (Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Zürich 1967). Es wurde sodann jedoch im weiteren Verlauf der Sitzungen festgestellt, dass auf dem „Gebiet der Angelernten“ nicht viel getan werden könne, da „die Bestimmungen beim Bund liegen“ (ebd., 7). Erstaunlich scheint, dass im Gegenstandsbereich der An- und Ungelernten der Rahmen der Bundesvorschriften – und somit die Bestimmungen zur Förderung der Weiterbildung der Angelernten – ohne weiteres übernommen und der Handlungsspielraum des Kantons in der Erstellung der Vollzugsgesetzgebung, anders als im Kanton Genf, nicht beansprucht wurde. Aus den Diskussionen der vorberatenden Kommission heraus erscheint der Wille, bestehende und bewährte Strukturen möglichst unverändert zu belassen bzw. diese einem Feinschliff zu unterziehen und lediglich an vorgegebenen Bestimmungen anzupassen, das leitende Motiv gewesen zu sein.

Am 25. September 1967 hielt der Regierungsrat Ernst Brugger, zugehörig der Freisinnig-Demokratischen Partei, das Eintretensreferat zum Erlass des Vollzugsgesetzes und betonte, dass der „ordnungsgemäßen Berufslehre“ (Brugger 1967, 4) gegenüber dem An- und Ungelerntendasein der „Vorrang zu erhalten“ (ebd.) sei.

In Genf verliefen die Vorbereitungen auf das Vollzugsgesetz von 1969 in organisationaler Hinsicht ähnlich wie im Kanton Zürich. Die in der Bundesgesetzgebung enthaltenen Bestimmungen wurden jedoch als unzureichend kritisiert. Angeleitet durch ein innovationsbringendes wie auch sozialpolitisches Leitmotiv wollte man die Bundesbestimmungen im Kanton Genf nicht einfach hin- bzw. übernehmen, sondern begann diese zu erweitern. In Genf sah man sich hier in einer Vorreiterposition und bediente sich in diesem Vorhaben den bereits im kantonalen Gesetz aus dem Jahr 1959 enthaltenen umfangreichen Maßnahmen betreffend die An- und Ungelernten. So wurde mit dem Genfer

18 Zu den Anwesenden zählten (bei Vollzähligkeit) die 15 Kommissionsmitglieder, der Regierungsrat, der Direktionssekretär und der Vorsteher des Industrie- und Gewerbeamtes.

Vollzugsgesetz über die „Orientierung, Berufsausbildung und Arbeit der Jugendlichen“ von 1969, anders als in der Bundesgesetzgebung und im kantonalen Vollzugsgesetz des Kantons Zürich, u. a. die Möglichkeit spezieller Kurse zur Förderung Jugendlicher ohne Lehrabschluss eingeführt (Art. 57), um jenen „eine Einführung in das soziale, berufliche und bürgerliche Leben zu gewährleisten“ (Projet de loi sur l'orientation, la formation professionnelle et le travail des jeunes gens 1967). Bereits einige Monate nach Inkraftsetzung, am 16. Oktober 1970, initiierte der Abgeordnete Jean Revaclier eine Revision des Genfer Vollzugsgesetzes. Revaclier plädierte dafür, klare Strukturen für eine systematische Stipendienvergabe an Lehrlinge/Lehrtöchter zu schaffen, um so auch für An- und Ungelernte die Aufnahme einer Berufsausbildung attraktiver zu gestalten. Letztlich sollten damit den Lehrlingen/Lehrtöchtern dieselben finanziellen Reize, wie auch Schülern*innen und Studierenden geboten und somit eine bestehende Gesetzeslücke geschlossen werden („Rapport de la commission“ 1973). Die revidierte Gesetzesfassung wurde im Jahr 1973 erlassen. In demselben Zeitraum entmutigte die sich verschlechternde wirtschaftliche Lage die Jugendlichen ohne berufliche Ausbildung zunehmend und führte zu einer stetigen Abnahme der Zahl An- und Ungelernter.

Im Kanton Zürich wurden die Prioritäten nach der Inkraftsetzung des Vollzugsgesetzes im Jahr 1967 auf andere Vorhaben gerichtet. So etwa auf den „Bau von Berufsschulhäusern“, um möglichst vielen Jugendlichen den Besuch des berufsschulischen Unterrichts ohne lange Anfahrtszeit zu gewähren (Regierungsrat Kanton Zürich 1967). Neben der Errichtung bzw. des Ausbaus von Berufsschulhäusern wurden Ende 1970 in einer Vollversammlung der Berufsschulen des Kantons Zürich, zeitlich versetzt zu denjenigen Diskussionen, die im Kanton Genf bereits Mitte der 1950er-Jahre eingesetzt haben, „neue Lehrformen“ bzw. formale Ausbildungsangebote auch für An- und Ungelernte zunehmend diskutiert. So beispielsweise die „Kurzlehre“, „Stufenlehre“ oder auch eine formal geregelte Anlernung bzw. „Anlehre“ („Das Problem“ 1970; vgl. Wettstein & Broch 1981, 79). Es waren jedoch weniger sozialpolitische, als wirtschaftliche Bestrebungen zur Steigerung der Attraktivität der Berufsbildung, die an dieser Stelle zum Tragen kamen.

4. Fazit

Rückblickend auf die hier dargelegte kantonsvergleichende Perspektive lässt sich feststellen, dass Bestrebungen um die Aufrechterhaltung des wirtschaftlichen Wohlergehens der Schweiz und der internationalen Anschlussfähigkeit und konträr dazu Zweifel an der Attraktivität der Berufsbildung in den Debatten um die Ausbildungsintegration der An- und Ungelernten in den Kantonen

Genf und Zürich als antreibende Kräfte fungierten. Der Verlauf dieser kantonalen Diskurse wurde in erster Linie durch zwei Schlüsselpersonen geprägt: Raymond Uldry (Genf) und Hans Chresta (Zürich), die sich im Zuge einer längeren politischen Amtsperiode intensiv mit der Problematik der An- und Ungelernten befassten und sich für deren Ausbildungsintegration und gesellschaftliche Akzeptanz einsetzten. In beiden Kantonen stand das Anliegen einer Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung im Fokus.

Diesen feststellbaren Analogien stehen, hinblickend auf die kantonale Vollzugsgesetzgebung, unterschiedliche Prioritäten entgegen. Auch wurde in Genf und Zürich der kantonale Handlungsspielraum mit Blick auf die Bundesvorgaben unterschiedlich interpretiert und genutzt. Ausbildungsprogramme (sog. Anlernkurse) für An- und Ungelernte wurden im Kanton Zürich zu Beginn der 1950er-Jahre durch einzelne gut situierte Traditionsbetriebe sozusagen „von unten herauf“ (privatwirtschaftlich) entwickelt. In Genf wurden diese auf kantonspolitischer Ebene organisiert und gleichsam auch von Seiten Bildungsamtes bzw. von Lehrlingsstellen gesteuert. Im Kanton Zürich traten zu Beginn der 1960er-Jahre, einhergehend mit anfänglichen Diskursen der Chancengleichheit, Fragen nach der Lokation der Berufsschulen und Lehrbetriebe und deren Erreichbarkeit auch für An- und Ungelernte in den Vordergrund. So wurde der Bau einzelner, neuer Berufsschulhäuser in Auftrag gegeben. Einige Betriebe begannen damit, an- und ungelernete Jugendliche auch in ländlichen Regionen zu rekrutieren und schenkten ihnen zur Mobilitätssteigerung beispielsweise Mopeds bzw. Motorfahräder (Wettstein 2020).

Neben der Erfassung der Zahlen An- und Ungelernter und deren Befragung wurde in Genf auch die Gründung neuer Organisationen und kantonalen Institutionen zum Schutz und zur Ausbildungsintegration An- und Ungelernter für wichtig erachtet. Im Kanton Zürich wurde dies als akzidentell angesehen, stattdessen wurde auf bereits bestehende Ämter, die sich mehr oder weniger mit den An- und Ungelernten befassten, verwiesen. Im Zuge der Vorbereitungen auf die Vollzugsgesetzgebung orientierte sich der Kanton Zürich geradlinig an denjenigen Neuerungen, die von Seiten des Bundes in Bezug auf die An- und Ungelernten festgelegt wurden. Unstimmigkeiten bzw. geleisteter Widerstand zeichneten sich hierbei kaum ab. Im Kanton Genf hingegen erhoben sich zunehmend kritische Stimmen, die der revidierten Bundesgesetzgebung vorwarfen, den Schutz der An- und Ungelernten zu vernachlässigen. Es wurde dahingehend auf das Vollzugsgesetz aus dem Jahr 1959 verwiesen, im Zuge dessen von Seiten des Kantons bereits zahlreiche ausführliche Bestimmungen zum Schutz und zur Förderung der An- und Ungelernten aufgenommen wurden. Letztendlich entschied sich der Grosse Rat dagegen, den Vorgaben des Bundes stringent zu folgen, stattdessen einen eigenständigen Pfad einzuschlagen und bereits bestehende Bestimmungen aus dem Jahr 1959 in Bezug auf den Arbeitsschutz der An- und Ungelernten in das Vollzugsgesetz 1969 zu integrieren bzw. diese auszubauen.

Unsere Analysen verdeutlichen, dass die Kantone Genf und Zürich in Bezug auf die Problematik der An- und Ungelernten unterschiedliche Lösungswege gewählt haben. Im Kanton Zürich wurden bewährte Strukturen beibehalten und ausgebaut. So wurde u. a. mit dem Aufbau neuer Berufsschulhäuser eine Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung angestrebt. Hingegen schlug man im Kanton Genf einen Pfad ein, der in erster Linie den Arbeitsschutz der An- und Ungelernten, die Einführung unterstützender Maßnahmen zur Ausbildungsintegration und die Etablierung und Vernetzung jugendpolitischer Organisationen, vorwiegend auf sozialpolitischen Leitmotiven basierend, in den Vordergrund rückte. Aufgrund der bereits eingangs erwähnten Zunahme der an- und ungelerten Jugendlichen wurde die Bedeutung und Attraktivität der berufsbildenden Ausbildungssysteme in beiden Kantonen in Frage gestellt.

Es ging in beiden Kantonen letztlich darum, den Anteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erhöhen. Eine – wie es bereits in der bundesrätlichen Botschaft zum ersten Gesetz über berufliche Ausbildung aus dem Jahre 1928 lautete – „Herabsetzung der Zahl der Berufsarbeiter“, die durch die Massenproduktion und Rationalisierung nahegelegt würde, sollte vermieden werden. Die Erhaltung und Förderung der „Qualitätsarbeit“, die auf beruflicher Ausbildung beruhe, sei für die Schweiz eine „Lebensfrage“ (Botschaft 1928, 732). Die Reduzierung des Anteils an An- und Ungelernten war in diesem Sinne ein Reputationsrisiko in wirtschaftlicher Hinsicht, aber auch mit Blick auf Jugendliche, die eine berufliche Arbeit und ein Auskommen in der betrieblichen Arbeitswelt suchten. Daher sollte die berufliche Ausbildung wie auch die berufliche Weiterbildung von An- und Ungelernten auch in der wirtschaftlichen Hochkonjunkturphase der 1950er-Jahre und danach durch verschiedenste Maßnahmen gefördert werden, wie sie in den Kantonen dann auch diskutiert und umgesetzt wurden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ausbildungskurse für Spetterinnen. (1953, 03. März). *Neue Zürcher Zeitung*, 489, S. 19.
- Berner, E. & Bonoli, L. (2018). La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe. In L. Bonoli, J. L. Berger & N. Lamamra (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe*, (p. 33–52). Zürich: Seismo.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2019). *Lernende der Sekundarstufe II nach Wohnkanton und Ausbildungstyp, 2018/2019*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html> [
- Biermann, H. (1990). *Berufsausbildung in der DDR: Zwischen Ausbildung und Auslese*. Opladen: Leske + Budrich.

- Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung, 9. November 1928.
- Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Berufsbildung, 28. September 1962.
- Brugger, E. (1967). Eintretensreferat, Gesetz betreffend den Vollzug des Bundesgesetzes über die Berufsbildung, S. 4.
- Büchter, K. (2013) Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In M. S. Maier & Th. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), 20. September 1963.
- Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung (BGbA), 26. Juni 1930.
- Conseil Interjeunesse Genève, Rapport final de l'enquête sur le non-apprentissage à Genève, décembre 1959.
- Chresta, H. (1958a, 30. Juni). Die Berufsschule von morgen. Zur Revision des Berufsbildungsgesetzes über die berufliche Ausbildung. *Volksrecht*, o. A.
- Chresta, H. (1958b, 31. Juli). Die Berufsschule von morgen II, Fortsetzung. *Volksrecht*, o. A.
- Criblez, L. & Magnin, Ch. (2001). Editorial: Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 5–11.
- Das Problem der Allgemeinbildung an den Berufsschulen. Dritte Vollversammlung der Berufsschulsynode in Winterthur. (1970, 12. November). *Neue Zürcher Zeitung*, 528, S. 23.
- Die Berufsausbildung der Schulentlassenen in der Stadt Zürich. (1953, Juni). *Zeitung für Berufsberatung*, 5/6, o. A.
- EHB, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (2020). *Projektbeschreibung: Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen Bund und Kantonen. Die entscheidenden Jahre zwischen 1950 und 1970*. Online: <https://www.ehb.swiss/project/entwicklung-berufsbildung> [03.06.2021].
- Eine Werkbesichtigung bei „Rieter“ in Winterthur. (1957, 22. Mai). *Neue Zürcher Zeitung*, 1490, S. 29.
- Freitag, M. & Bühlmann, M. (2003). Die Bildungsfinanzen der Schweizer Kantone. Der Einfluss sozioökonomischer Bindungen, organisierter Interesse und politischer Institutionen auf die Bildungsausgaben im kantonalen Vergleich. *Swiss Political Science Review*, 9, 139–168.
- Gehalt für einen jungen ausländischen Arbeiter. (1963, 16. Oktober). *Office cantonal de la formation professionnelle (OCFP)*, S. 1.
- Gesetz betreffend den Vollzug des Bundesgesetzes über die Berufsbildung, 3. Dezember 1967.
- Gonon, P. (1993). „Pädagogisierung“ der Berufsbildung. *Neue Zürcher Zeitung*, 90/93, 23-24.
- Gonon, P. (2009). Reformsteuerung, Stabilität und Wandlungsfähigkeit der Berufsbildung – «Laboratory Federalism» als Motor der Bildungsreform in der Schweiz. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 249–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Gonon, P. (2018). L'expansion de la formation professionnelle: le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation de reforms. In L. Bonoli, J.-L. Berger

- & N. Lamamra (Hrsg.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le „modèle“ suisse sous la loupe* (S. 33 J.-L. 52). Neuchâtel: Seismo.
- Hier soir, au Victoria Hall, 659 apprentis ont reçu leur certificat de capacité. (1953, 09. Juli). *Journal de Genève*, o. A.
- Interpellation J.-J. Mégevand sur la limitation du nombre des apprentis, 17.12.55, S. 2567, Mémorial du Grand Conseil genevois.
- Interpellation P. Nicole sur l'apprentissage, les études secondaires et supérieures, 30.04.1955, S. 695, Mémorial du Grand Conseil genevois.
- Interpellation R. Schmid über die Platzierung der Schulentlassenen in Lehrstellen, 08.11.1953, S. 6, Protokoll des Zürcher Kantonsrates.
- Jeanros, E. (1955). *Vernachlässigte Jugendliche: Unsere Angelernten*. Bern: Schumacher.
- Kantonsrat Zürich (1953). Beschluss des Kantonsrates über das Volksbegehren, 23.11.1953, S. 6.
- Knutti, P. & Meylan, J.-F. (2005). *Auf dem Weg zum eidgenössischen Berufsattest*. Bern: DBK.
- Kübler, M. (1986). *Berufsbildung in der Schweiz. 100 Jahre Bundessubventionen (1884–1984)*. Bern: Biga.
- Landwehr, A. (2001). *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: edition diskord.
- Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt: Campus.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse (2. Aufl.)*. Frankfurt: Campus.
- Laubscher, M. (2012). Le chemin semé d'emûches de la formation professionnelle à Genève 1945–1959. Du «retard» genevois à la mise en place d'un système d'apprentissage dual. Genève, Université de Genève: 125.
- Les promotions des deux Collèges. (1959, 30. Juni). *Journal de Genève*, o. A.
- Loi sur l'orientation, la formation professionnelle et le travail des jeunes gens, 15. März 1969.
- Loi sur la formation professionnelle et le travail des mineurs, 04. Juli 1959.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London: Routledge.
- Motion betreffend die Erziehungsnot Jugendlicher, 16.11.1959, S. 418–421, Protokoll des Zürcher Kantonsrates.
- Motion P. Senn über die Förderung der Berufslehre, 02.06.1958, S. 2770, Protokoll des Zürcher Kantonsrates.
- Muller, C. A. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au 20e siècle (1872-1969). Thèse présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève*. Genève: Université de Genève.
- Nivellement. (1959, 26. Januar). *Journal de Genève*, o. A.
- Office cantonal de la formation professionnelle, OCFP (1963). Rapport de l'Office cantonal de la formation professionnelle, S. 2.
- Office cantonal de la formation professionnelle, OCFP (1966). Rapport de l'Office cantonal de la formation professionnelle, S. 16.
- Office cantonal de la formation professionnelle, OCFP (1972a). Rapport de l'Office cantonal de la formation professionnelle, S. 10.
- Office cantonal de la formation professionnelle, OCFP (1972b). Nouvelle conception de l'apprentissage et apprentissage échelonné, o. A.
- Plädoyer für eine gesetzlich geregelte Anlehre. (1965, 16. Februar). *Neue Zürcher Zeitung*, 639, S. 18.

- Plus de huit cents apprentis et apprenties ont reçu leur certificat de capacité. (1956, 08. Dezember). *Journal de Genève*, o. A.
- Projet de loi sur l'orientation, la formation professionnelle et le travail des jeunes gens, 09. September 1967, S. 66 (1969), Mémorial du Grand Conseil genevois.
- Question écrite L. Vuille sur les apprentis sans contrat d'apprentissage, 29.03.63, S. 936, Mémorial du Grand Conseil genevois.
- Rapport de la commission chargée d'examiner le projet de loi de M. Revaclier sur la loi sur l'orientation, la formation professionnelle et le travail des jeunes gens, M. Ferrero, 22.06.1973, Mémorial du Grand Conseil genevois.
- Regierungsrat Kanton Zürich (1967). Geschäftsbericht des Regierungsrates, S. 183–190.
- Rieger, A. (2001). Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In L. Criblez & C, Magnin (Hrsg.), Editorial: Die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 41–72.
- Schriftsetzer und Buchdrucker. Zur Frage der Berufswahl. (1955, 1. Oktober). *Neue Zürcher Zeitung*, 2582, S. 18.
- Schweikert, K. (1977). Jugendliche ohne Berufsausbildung (Jungarbeiter). In: H.-J. Rosenthal (Hrsg.), *Schlüsselwörter zur Berufsausbildung* (S. 56–58). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Steib, C. (2020). *Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der BRD*. Detmold: Eusl.
- Uldry, R. (1966). Bericht an der EFZ-Verteilungsfeier [Rede]. (08.12.1966). *Office cantonal de la formation professionnelle, OCFP*.
- Vatter, A. & Wältli, S. (2003). Schweizer Föderalismus in vergleichender Perspektive – Der Umgang mit Reformhindernissen. *Swiss Political Science Review*, 9, 1–25.
- Volkswirtschaftsdirektion Kanton Zürich (1967). Berichte der Kommission zur Beratung des Antrages des Regierungsrates (Vorlage 1384), 1967, S. 2–60.
- Wettstein, E. (2020). *Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems*. Bern: hep.
- Wettstein, E. & Broch, E. (1981). *Berufsbildung für Schwächere*. Aarau: Sauerländer.

Nicht-universitäre Abiturientenausbildung im Wandel der Zeit – Eine berufsbildungswissenschaftliche Reflexion

Ariane Neu

1. Einleitung

Von seinem historischen Ursprung her ist das Abitur als Hochschulpropädeutikum angelegt (Wolter 1987). Im Zuge der Bildungsexpansion respektive dem kontinuierlichen Anstieg an Hochschulzugangsberechtigten wurde die traditionell enge Kopplung von Abitur und universitärem Hochschulstudium allerdings zunehmend in Frage gestellt. Die Bildungspolitik sah sich vor diesem Hintergrund in den vergangenen Jahrzehnten in immer wiederkehrenden Phasen mit der Frage konfrontiert, inwieweit die aus den steigenden Abiturient*innenquoten, möglicherweise resultierenden höheren Hochschulabsolvent*innenquoten auch dem tatsächlichen Arbeitskräftebedarf der Wirtschaft entsprechen (Neu i. E.).

So befürchtete die Bildungspolitik zu Beginn der 1970er-Jahre aufgrund steigender Abiturient*innen- und Studierendenzahlen eine Erhöhung der Akademiker*innenarbeitslosigkeit und zugleich klagte auch die Wirtschaft über einen Mangel an praxisnah ausgebildeten Fach- und Führungskräften (Nuber & Krings 1973; Kramer & Landsberg 1981, 15ff.; Konegen-Grenier & Lenske 1987). In dieser Phase der Bildungsexpansion standen Abiturient*innen jedoch kaum Bildungsalternativen zur Verfügung, die mit einem Universitätsstudium vergleichbar attraktive Bildungs- und Karriereoptionen boten (Deutscher Bildungsrat 1973; Nuber & Krings 1973). Sofern abiturient*innenspezifische Sonderausbildungsprogramme außerhalb von Universitäten vorhanden waren, wiesen diese eine große Heterogenität hinsichtlich der Lernorte, der Zertifizierung und staatlichen Anerkennung auf. Mehrheitlich handelte es sich um betriebseigene Konzeptionen, die von den Unternehmen vor allem für spezifische betriebliche Funktionen und Positionen entwickelt worden waren (Barth & Nicklaus 1974; Hübner 1977; Kramer & Landsberg 1981).

Trotz dieser Heterogenität lassen sich für die Folgejahre insbesondere zwei Entwicklungslinien identifizieren, die in der ursprünglichen Vielfalt abiturient*innenspezifischer Sonderausbildungsprogramme außerhalb der Universitäten ihren Ausgangspunkt haben (im Detail Neu i. E.): zum einen solche abiturient*innenspezifischen Bildungsformate, die nicht zuletzt durch Bestre-

bungen der Bildungspolitik in den nachfolgenden Jahrzehnten eine zunehmende Konsolidierung im Hochschulsystem durchlaufen haben und aufgrund ihrer charakteristischen Verknüpfung berufspraktischer Bildungsanteile mit hochschulischen Theorieanteilen heute als „duales Studium“ etikettiert werden; zum anderen abiturient*innenspezifische Bildungsprogramme, die u. a. aufgrund der Bemühungen der beteiligten institutionellen Akteure eine Konsolidierung im Berufsbildungssystem erfahren haben und heute vor allem im Handel unter dem Begriff der „Abiturientenprogramme“ bekannt sind (Neu i. E.).

Der vorliegende Beitrag zeichnet die historische Entwicklung dieser einst noch als „Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft für Abiturient*innen“ bzw. als „Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen außerhalb von Universitäten“ bezeichneten Bildungsprogramme nach. Aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weisen beide Bildungsformate jedoch auch Ambivalenzen auf, die der Beitrag abschließend zur Diskussion stellt.

Hintergrund dieses Aufsatzes bildet das Promotionsvorhaben der Autorin. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit mit dem Titel „Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel“ hat die Autorin in den Jahren 2018 bis 2019 insgesamt 27 qualitative Interviews mit institutionellen Akteuren sowie Teilnehmenden und Absolvent*innen der sog. Abiturientenprogramme im Einzelhandel durchgeführt (im Detail Neu i. E.). Im Vorfeld dieser qualitativen Untersuchung stand zudem eine literaturbasierte Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes zu nicht-universitärer Abiturientenausbildung, welche auch die historische Entwicklung dieser Bildungsformate umfasste. Hierzu hat die Autorin in den Jahren 2017 bis 2019 in Literaturdatenbanken¹ insbesondere nach den Schlagworten „Abiturientenausbildung“, „Abiturientenprogramme“, „nicht-universitäre Ausbildung“, „nicht-hochschulische Ausbildung“, „Sonderausbildungsprogramme“ recherchiert und ferner die Literaturverzeichnisse bereits recherchierter Literatur im Hinblick auf weiterführende Literatur ausgewertet. Die Autorin erhebt mit ihrer Literaturrecherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Auf Basis dieser Literaturstudie und den durchgeführten 27 qualitativen Interviews konnte die Autorin dieses Beitrages die beiden bereits erwähnten Entwicklungslinien nicht-universitärer Abiturientenausbildung identifizieren, die in den nachfolgenden beiden Kapiteln beschrieben werden.

1 Als Literaturdatenbanken genutzt wurden u. a. <https://www.fachportal-paedagogik.de/>, <https://lit.bibb.de/vufind/>, <https://www.gesis.org/ssoar/home/> sowie <https://www.dnb.de>.

2. Bildungsformate mit Konsolidierung im Hochschulsystem

Die soeben bereits angesprochenen Bildungsformate mit späterer Konsolidierung im Hochschulsystem haben ihren Ursprung in jenen betriebseigenen Konzeptionen der 1970er-Jahre, die in Kooperation mit einer Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) durchgeführt wurden und somit nicht gänzlich innerbetrieblich organisiert waren (Neu i. E.). Das wohl bekannteste Beispiel für diese Form der Sonderausbildungsprogramme ist sicherlich das sog. Stuttgarter Modell, welches 1972 von den Unternehmen Daimler-Benz AG, Standard Elektrik Lorenz AG und Robert Bosch GmbH in Kooperation mit der Württembergischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie ins Leben gerufen wurde (Barth & Nicklaus 1974). Die Grundkonzeption dieses Stuttgarter Modells sah für Abiturient*innen ein etwa dreijähriges Programm vor, mit zwei jeweils 1 ½-jährigen Qualifizierungsabschnitten. Während dieser Zeit besuchten die Teilnehmende ähnlich wie bei einer klassischen dualen Berufsausbildung den Lernort Betrieb für die praxisbezogene Ausbildung und den Lernort VWA für die wissenschaftsbezogenen theoretischen Lehrgänge. Grundlage bildete ein Ausbildungsvertrag, der zwischen den ausbildenden Unternehmen und den auszubildenden Abiturient*innen geschlossen wurde (ebd.). Die Lerninhalte des ersten Qualifizierungsabschnittes waren auf bundesweit standardisierte Berufsbilder abgestimmt, wie bspw. auf den der Industriekaufleute oder der Datenverarbeitungskaufleute. So konnten die Teilnehmenden des Stuttgarter Modells am Ende der ersten etwa 1 ½ Jahre nach erfolgreicher Absolvierung der Kaufmannsgehilfenprüfung vor der zuständigen IHK auch ein entsprechendes staatlich anerkanntes Abschlusszertifikat erwerben. Die Lerninhalte des zweiten Qualifizierungsabschnittes waren hingegen eher bildungsträgerspezifisch und in dem hier dargestellten Beispiel auf den Abschluss als Betriebswirt*in (VWA) zugeschnitten. Bei diesem Abschluss handelte es sich nicht um einen staatlich anerkannten Abschluss, sondern um ein bildungsträgerspezifisches Zertifikat, mit dem keine formalen Berechtigungen für bestimmte Laufbahnen oder Positionen auf dem außerbetrieblichen Arbeitsmarkt oder im formalen Bildungssystem verknüpft waren (ebd.).

Nach Vorlage dieses Stuttgarter Modells entwickelten sich dann ab etwa Mitte/Ende der 1970er-Jahre insbesondere solche Sonderausbildungsprogramme für Abiturient*innen, die in Kooperation mit Berufsakademien durchgeführt wurden. Diese Berufsakademien waren 1974 gemeinsam von Politik und Wirtschaft in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein speziell zu dem Zwecke eingerichtet worden, den Drang der Abiturient*innen an die Hochschulen zu reduzieren „und eine uferlose Akademisierung zu verhindern“ (Osswald 1988, 9; vgl. auch Petzold 1974; Kramer & Landsberg 1981). Dazu sollte das aus der dualen Berufsausbildung bewährte Dualitätsprinzip auf den

tertiären Bildungsbereich übertragen und den Studierenden eine sowohl praxisorientiertere als auch niveaugleiche, wissenschaftsorientierte Alternative zum Hochschulstudium geboten werden (Petzold 1974, 44; Osswald 1988). Allerdings wurden die Lerninhalte der betrieblichen Praxisphasen nicht wie bei einer dualen Berufsausbildung durch bundesstaatliche Vorgaben reguliert (Petzold 1974). Gleichwohl gab es für die Theorie- und Praxisphasen Rahmenausbildungspläne, die von Vertreter*innen der Berufsakademien und der Ausbildungsbetriebe gemeinschaftlich erarbeitet worden waren (Wissenschaftsrat 1994). In der Regel dauerte ein solcher Bildungsgang an einer Berufsakademie wie beim Stuttgarter Modell etwa drei Jahre und untergliederte sich auch hier in zwei Stufen, die allerdings im Unterschied zum Stuttgarter Modell jeweils mit einer staatlich anerkannten Prüfung abschlossen (Meyer-Riedt 1993). So absolvierten die Teilnehmenden bspw. in Baden-Württemberg zunächst eine zweijährige Ausbildung, die zum staatlich anerkannten Abschluss als Wirtschaftsassistent*in (BA) oder als Ingenieurassistent*in (BA) führte. Anschließend konnten die Teilnehmenden nach einem weiteren Jahr Theorie am Lernort Berufsakademie und Praxis am Lernort Betrieb den Abschluss als Betriebswirt*in (BA) oder Ingenieur*in (BA) bzw. ab 1982 den Abschluss als Diplom-Betriebswirt*in (BA), Diplom-Ingenieur*in (BA) erzielen (Kramer & Landsberg 1981; Osswald 1988).

1982 endete in Baden-Württemberg schließlich die ursprüngliche Modellphase und die Berufsakademien wurden zu Regeleinrichtungen des tertiären Bildungsbereichs überführt (Osswald 1988). Darüber hinaus entstanden in den 1980er- bis 1990er-Jahren weitere solcher Berufsakademien nach baden-württembergischen Vorbild, sowohl in staatlicher als auch in privatwirtschaftlicher Trägerschaft, wie etwa in in Sachsen und Berlin (Wissenschaftsrat 1994; Wissenschaftsrat 2013; Frommberger & Hentrich 2016). Bedeutsamer wurden in dieser Zeit jedoch insbesondere solche abiturient*innenspezifischen Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft, die in Kooperation mit Fachhochschulen (in staatlicher oder privatwirtschaftlicher Trägerschaft) durchgeführt wurden bzw. werden (KWB 1987; Meyer-Riedt 1993; Wissenschaftsrat 1994).² Hintergrund dieser Entwicklung bildet die bildungspolitische Annahme, dass nur durch die Einbindung von Hochschulen ein Ausbildungsprogramm entwickelt werden kann, welches hinsichtlich des erreichbaren sozialen Status und der größeren beruflichen Mobilität attraktiv für hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen sei (Deutscher Bildungsrat 1973; Kreidacher Arbeitsgruppe 1975). Dieser Annahme sind auch die verschiedenen bildungspolitischen Beschlüsse zuzuordnen, die die Berufsakademieabschlüsse, die nach Absolvierung der etwa dreijährigen Bildungsgänge erworben werden konnten,

2 Trotz dieser Expansion war das Angebot an abiturient*innenspezifischen Sonderausbildungsprogrammen der Wirtschaft aber nach wie vor relativ klein und lag deutlich unter der Nachfrage seitens der Schulabsolvent*innen, die seit Beginn der 1980er-Jahre beträchtlich angestiegen war (vgl. KWB 1987, 34f.; Kramer 1993, 224ff.; Kramer 1999, 4, 11).

mit den Fachhochschulabschlüssen berufsrechtlich gleichstellten (Meyer-Riedt 1993; Wissenschaftsrat 1994; KMK 1995; Zimmermann & Deißinger 1995). Zudem lag in den 1990er-Jahren im Vergleich zu den 1970er-Jahren der bildungspolitische Fokus weniger auf einer Entlastung des Hochschulsystems als vielmehr auf einer Ausdifferenzierung des hochschulischen Bildungsangebotes entsprechend des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft (BLK 1996).

Diese vornehmlich in den 1990er-Jahren begonnene Konsolidierung dieser spezifischen Sonderausbildungsprogramme der Wirtschaft im Hochschulsystem setzte sich schließlich in den 2000er-Jahren fort (Neu i. E.). Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass insbesondere zu Beginn der 2000er-Jahre die Bildungspolitik in Anbetracht der im internationalen Vergleich niedrigen Studienanfänger*innenquoten Deutschlands ihren Fokus stärker auf eine Expansion der Hochschulbildung richtete und eben nicht auf die Expansion nicht-universitärer bzw. nicht-hochschulischer Abiturientenausbildungen. Das heißt, in diesen Jahren fand vor allem eine Expansion solcher Programme statt, die in Kooperation mit einer Fachhochschule durchgeführt wurden bzw. werden. Zudem haben sich auch die abiturient*innenspezifischen Bildungsgänge an Berufsakademien im Laufe ihrer Entwicklungen immer mehr dem Hochschulsystem angenähert bzw. sind teilweise in diesem aufgegangen (Neu i. E.), wie bspw. die Berufsakademie Baden-Württemberg, die 2009 zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg umgewandelt wurde, oder auch die Berufsakademie Schleswig-Holstein, die 2018 zur staatlich anerkannten Dualen Hochschule Schleswig-Holstein umgeformt wurde (Wissenschaftsrat 2013; WAK SH 2019). Beide können seitdem mit dem Bachelor respektive Master als akademischen Grad abgeschlossen werden (Schanz 2015; WAK SH 2019).

Diese Bildungsgänge, die von Unternehmen in Kooperation mit Dualen Hochschulen, Fachhochschulen oder Berufsakademien angeboten werden und mit einem Hochschulabschluss abschließen, werden mittlerweile nicht mehr als abiturient*innenspezifische Sonderausbildungsprogramme bezeichnet, sondern sind weithin bekannt als *duales Studium*³ (BIBB 2018).

Als charakteristische Gemeinsamkeit hinsichtlich der Umsetzung dualer Studienangebote gilt die organisatorische und inhaltliche Integration berufspraktischer und wissenschaftsbezogener Bildungselemente (Wissenschaftsrat 2013). In der konkreten Umsetzung der Verzahnung dieser Bildungselemente zeigt sich jedoch eine große Heterogenität. Diese verbleibt dabei nicht auf der in den letzten Jahren im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs entwickelten Differenzierung zwischen ausbildungs-, praxis- und berufsintegrierenden dualen Studienformaten. Stattdessen zeigt die bisherige Forschung eine große Vielfalt an Umsetzungsvarianten. Teilweise lassen sich duale Studienangebote auch nicht eindeutig einem dieser Grundmodelle zuordnen,

3 Weitere Bezeichnungen wie Verbundstudium, kooperatives Studium sowie praxisintegrierendes Studium sind ebenso gebräuchlich (Frommberger & Hentrich 2016).

wenn bspw. innerhalb eines Studienganges eine entsprechende Variabilität vorzufinden ist (Kupfer et al. 2014; Hofmann et al. 2020).

Auf Basis bisheriger Forschungsarbeiten lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Umsetzungsmodellen u. a. hinsichtlich der folgenden Kategorien aufzeigen:

- **Bildungsabschluss:** Am Ende eines jeden dualen Studienganges steht das Ziel eines staatlich anerkannten Hochschulabschlusses. Mehrheitlich handelt es sich hierbei gegenwärtig um einen Bachelorabschluss. Je nach Umsetzungsmodell können noch weitere Abschlüsse erworben werden, wie bspw. der eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufes oder einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (Hofmann et al. 2020, 14ff.).
- **Regelstudienzeit:** Diese beträgt bei dualen Studiengängen im Bereich der Erstausbildung zwischen sechs und zwölf Semestern; wobei sich deutliche Unterschiede zwischen ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studienformaten zeigen (ebd., 17).
- **Anzahl und Art der beteiligten Lernorte:** Prinzipiell zeichnen sich duale Studiengänge dadurch aus, dass sie mindestens zwei Lernorte (Hochschule/Berufsakademie und Betrieb/Praxispartner) miteinander verbinden; je nach Umsetzungsmodell können noch weitere Lernorte (bspw. Berufsschulen) hinzukommen (u. a. BIBB 2017, 2). Hinsichtlich der involvierten Hochschulen kann ferner zwischen den verschiedenen Hochschultypen (Fachhochschulen, dualen Hochschulen, Universitäten und sonstigen Hochschulen) differenziert werden sowie zwischen solchen in staatlicher versus solchen in privater Trägerschaft (Hofmann et al. 2020, 23ff.).
- **Zeitliche und räumliche Lernorganisation:** Bisherige Forschungsarbeiten zeigen, dass es neben dem quantitativ bislang dominierenden sog. Blockmodell noch weitere Varianten wie das sog. Rotationsmodell, das Fernlernmodell sowie das teilseparierte Blockmodell gibt (u. a. Ratermann 2015, 194ff.; Hofmann et al. 2020, 16f.).

Neben dieser Vielzahl an Umsetzungsformaten gibt es mittlerweile in einigen Bundesländern auch sog. Dachmarken/-verbände wie z. B. „Duales Studium Hessen“, die verschiedenste Aktivitäten bündeln und Weiterentwicklungen vortreiben (bspw. die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards) (Nickel et al. 2018; Hofmann et al. 2020). So empfahl nicht zuletzt auch der Wissenschaftsrat 2014 einen weiteren Ausbau solcher hybriden Bildungsformate, die „verteilt auf zwei Lernorte berufspraktische und theoretisch-wissenschaftliche Ausbildungsinhalte zeitlich parallel oder – wie beim dualen Studium – in integrierter Form vermitteln[n].“ (Wissenschaftsrat 2014, 94)

Insgesamt studierten im Jahr 2019 gut 108.000 junge Menschen in einem der mehr als 1.600 dualen Studiengänge in Deutschland. Im Vergleich dazu lagen diese Werte im Jahr 2004 noch bei rund 41.000 dual Studierenden in gut 500 dualen Studiengängen (Hofmann et al. 2020, 12).

3. Bildungsformate mit Konsolidierung im Berufsbildungssystem

Bezüglich der zweiten Entwicklungslinie mit späterer Konsolidierung im Berufsbildungssystem bestanden die Anfänge ebenfalls in betriebseigenen Konzeptionen, die allerdings zu Beginn der 1970er-Jahre nicht in Kooperation mit externen Bildungsanbietern wie bspw. einer VWA durchgeführt wurden, sondern insgesamt rein innerbetrieblich organisiert waren und in der Folge eine sehr große Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungsinhalte, der Dauer sowie der Prüfungen aufwies (Heigl et al. 1976; Neu i. E.).

Beispielhaft sei hier die im Einzelhandel vorzufindende sog. Praktikanten-Ausbildung bei der Kaufhof AG zusammenfassend dargestellt (im Detail Barth & Nicklaus 1974): Diese Ausbildung hatte als Endziel die Bestellung der Absolvent*innen zur Abteilungsleitung. Auf dem Weg dorthin durchliefen die Teilnehmenden drei Stufen mit jeweils zirka zwölf Monaten Dauer. In den ersten zwölf Monaten waren die Teilnehmenden Praktikant*innen, anschließend Einarbeiter*innen und zum Schluss Abteilungsleiteranwärter*innen. Die ersten beiden Ausbildungsstufen waren sehr stark auf den Erwerb von Waren- und Sortimentskenntnissen sowie auf das Einüben von Verkaufsgesprächen ausgerichtet, in der dritten Ausbildungsstufe wurden die Teilnehmenden „zur beaufsichtigten, aber selbständigen Erledigung von Abteilungsleiter-Aufgaben eingesetzt“ (Barth & Nicklaus 1974, 73). Ausgebildet wurden die Teilnehmenden sowohl während der praktischen Ausbildung in den Abteilungen als auch während des innerbetrieblich organisierten Theorieunterrichts ausschließlich durch Mitarbeiter*innen der Kaufhof AG. Die Inhalte der Ausbildung wiesen dabei nur wenige Bezüge zu staatlich anerkannten Berufsbildern auf. Entsprechend erwarben die Absolvent*innen keine staatlich anerkannten Abschlüsse, sondern lediglich einen betriebseigenen Abschluss, der sie betriebsintern zur Einnahme der Abteilungsleitungsfunktion berechtigte (Barth & Nicklaus 1974).

Ausgehend von diesen rein innerbetrieblich organisierten Bildungsprogrammen hatten sich gegen Mitte der 1970er-Jahre innerhalb der Einzelhandelsbranche jedoch bereits Bestrebungen entwickelt, die Abiturienten-ausbildung hinsichtlich der Inhalte und Prüfungen zu vereinheitlichen. Ziel war es, die Vergleichbarkeit des Ausbildungsniveaus sowie die berufliche Mobilität für Absolvent*innen zu erhöhen (Heigl et al. 1976). Daraus hervorgegangen

sind überbetrieblich organisierte branchen- und regionalspezifische Konzeptionen: zum einen die in den Folgejahren vor allem in Norddeutschland anzutreffende sog. Handelsassistenten-Ausbildung; zum anderen die in Süddeutschland entstandene sog. Handelsfachwirt-Ausbildung.

Bei der Handelsassistenten-Ausbildung durchliefen die Teilnehmenden drei Stufen, während derer sie ihre berufspraktische Ausbildung in den Unternehmensabteilungen absolvierten und parallel dazu theoretische Lehrgänge an einem Bildungszentrum des Handels besuchten. Nach Absolvierung der zwölf Monate dauernden ersten Ausbildungsstufe stand die staatlich anerkannte IHK-Prüfung zum/zur Verkäufer*in. Es folgte die zweite Stufe, die etwa sechs Monate dauerte und mit der staatlich anerkannten IHK-Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau abschloss. Am Ende der dritten Ausbildungsstufe konnte nach weiteren etwa sechs Monaten schließlich die Prüfung zum/zur Handelsassistenten/-in abgelegt werden. Bis 1977 war diese Handelsassistenten/-in-Prüfung gänzlich betriebsintern. Bestrebungen innerhalb der Branche hatten jedoch dazu geführt, dass die Prüfung durch einen durch die Sozialpartner gebildeten Prüfungsausschuss abgenommen und dadurch stärker vereinheitlicht wurde (Roth 1985).

Parallel zur Entstehung dieser Handelsassistent*innen-Ausbildung hatte sich im Handel außerhalb des Warenhausbereichs seit 1974 der Bildungsgang zum/zur Handelsfachwirt*in entwickelt. Dieser sah eine Gesamtdauer von etwa 30 Monaten vor, während derer die Teilnehmenden sowohl eine praktische Ausbildung im Betrieb als auch eine theoretische Ausbildung an einem Bildungszentrum des Handels absolvierten. Nach Abschluss der ersten 18 Monate konnten die Teilnehmenden vor der zuständigen IHK die staatlich anerkannte Prüfung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau oder zum/zur Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel ablegen und nach weiteren zwölf Monaten Theorie und Praxis die staatlich anerkannte IHK-Prüfung zum/zur Handelsfachwirt*in (Heigl et al. 1976). Die Lerninhalte basierten auf einem betrieblichen Ausbildungsplan und einem Seminarplan des Bildungszentrums, die die beteiligten institutionellen Akteure gemeinsam entwickelt und auf die vorhandenen bundesweit bzw. regionalspezifisch standardisierten Berufsbilder abgestimmt hatten (KWB 1987).

1984 wurde die Prüfung zum/zur geprüften Handelsassistenten/-in schließlich erstmals per Rechtsverordnung bundeseinheitlich geregelt (HdlAssPrV 1984) und 2015 durch den ebenfalls bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsberuf des/der geprüften Fachwirts/-in für Vertrieb im Einzelhandel abgelöst (EzHdlFachwPrV 2014). Für die Ausbildung zum/zur Handelsfachwirt*in ergaben sich 2005 ähnliche Veränderungen, als erstmals eine bundesweit einheitlich geltende Fortbildungsordnung gemäß § 53 BBiG erlassen wurde (Malcher & Paulini-Schlottau 2005). Zuvor hatte es für diesen Fortbil-

dungsberuf bis zu 74 regionale Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen gemäß § 54 BBiG gegeben, die trotz gleicher Abschlussbezeichnung nur wenige Gemeinsamkeiten aufwiesen (Letzner & Tillmann 1998).

Durch diese Entwicklungen entstand eine noch größere bundesweite Einheitlichkeit hinsichtlich der Umsetzung dieser bislang vorwiegend in einzelnen Regionen Deutschlands existierenden Abiturientenprogramme im Handel (Malcher & Paulini-Schlottau 2005). In den Folgejahren hat es laut Ausbildungsmarktstatistik insbesondere eine Expansion der Abiturientenprogramme gegeben, die zum/zur Handelsfachwirt*in führen, während die Programme mit dem Abschlussziel Handelsassistent*in bzw. Fachwirt*in für Vertrieb im Einzelhandel eher an Bedeutung verloren haben. So stieg die Anzahl der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und besetzten Stellen in einer zum/zur Handelsfachwirt*in führenden Abiturientenausbildung von gut 1.000 im Jahr 2007 auf knapp 8.000 im Jahr 2017 (Bundesagentur für Arbeit 2018). Wenngleich darauf hinzuweisen ist, dass bislang keine validen statistischen Daten zum quantitativen Umfang der Abiturientenprogramme vorliegen (Neu i. E.).

Als wesentlicher Treiber für die Implementierung und Expansion dieser Abiturientenprogramme im Einzelhandel werden von den anbietenden Akteuren vor allem der gestiegene Anteil an hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen und deren vorrangiges Interesse an einem Hochschulstudium sowie der demografische Wandel genannt. Dies wird als ursächlich für rückläufige Bewerber*innenzahlen für eine klassische duale Berufsausbildung gesehen. Um daher auch in Zukunft den nach wie vor vorhandenen Bedarf an beruflich-betrieblich aus- und fortgebildeten Fachkräften decken zu können, werden die Abiturientenprogramme als ein probates Mittel betrachtet, mit dem auch bzw. vor allem die wachsende Gruppe der hochschulzugangsberechtigten Schulabsolvent*innen für den beruflich-betrieblichen Bildungsweg gewonnen werden kann (ebd.).

Die Grundstruktur dieser heute im Handel am häufigsten anzutreffenden Abiturientenprogramme mit dem Abschlussziel Handelsfachwirt*in sieht ähnlich wie in ihren Anfängen vor, dass die Teilnehmenden im Rahmen eines zweistufigen Bildungsformates sowohl eine duale Berufsausbildung zum/zur Einzelhandelskaufmann/-frau bzw. Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel als auch eine berufliche Aufstiegsfortbildung zum/zur Handelsfachwirt*in durchlaufen, und beide Qualifizierungsabschnitte mit den entsprechenden staatlich anerkannten Abschlussprüfungen beenden. Die von der Autorin durchgeführte Forschungsarbeit zeigt allerdings, dass sich wie bei den dualen Studiengängen auch bei diesen Abiturientenprogrammen im Detail verschiedene Variationen finden lassen. Unterschiede zeigen sich u. a. hinsichtlich der folgenden Aspekte (Neu i. E.):

- **Programmdauer:** Diese beträgt je nach Umsetzungsmodell zwischen drei und dreieinhalb Jahre. Unterschiede sind vor allem darauf zurückzuführen, dass die integrierte duale Berufsausbildung je nach

Abiturientenprogramm verschieden stark verkürzt wird: bei einigen Modellen auf 18 Monate, bei anderen auf 24 Monate. Beim Fortbildungsteil zeigen sich hingegen geringfügigere Abweichungen. Dieser Qualifizierungsabschnitt liegt meist zwischen 16 und 18 Monaten.

- **Anzahl und Art der beteiligten Lernorte:** Prinzipiell zeichnen sich die untersuchten Abiturientenprogramme im Handel dadurch aus, dass es sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase die beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung gibt. Hinsichtlich der involvierten Bildungseinrichtungen ist zu differenzieren zwischen Abiturientenprogrammen, bei denen die Teilnehmenden sowohl während der Fort- als auch während der Ausbildungsphase eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft besuchen. Ferner gibt es Abiturientenprogramme, während derer die Teilnehmenden nur während der Fortbildungsphase eine nicht-staatliche Bildungseinrichtung der Wirtschaft besuchen und während der Ausbildungsphase ein(e) staatliche(s) Berufsschule/-kolleg. Und letztendlich gibt es auch Abiturientenprogramme, während derer die Teilnehmenden sowohl während der Aus- als auch während der Fortbildungsphase eine staatliche Bildungseinrichtung (Berufsschule, -kolleg) besuchen. Am quantitativ bedeutsamsten scheinen aber die Abiturientenprogramme, die von Unternehmen in Kooperation mit nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen durchgeführt werden.
- **Zeitliche Lernorganisation:** Unterschiede bezüglich der Durchführung der untersuchten Abiturientenprogramme zeigen sich auch hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Theorie- und Praxisphasen und deren Organisation. Je nach Umsetzungsmodell verbringen die Teilnehmenden zwischen 80 und 90 Prozent der Aus- und Fortbildungszeit am Lernort Betrieb und absolvieren dort ihre Praxisphasen. Die Theoriephasen finden ergänzend entweder als Wochenblöcke alle paar Monate oder kontinuierlich an ein bis zwei Tagen unter der Woche statt; wobei das Blockmodell insbesondere bei den nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen dominiert.

Neben dem Handel gibt es ähnliche solcher Bildungsformate bspw. auch im Gastgewerbe mit dem Abschlussziel „Fachwirt*in im Gastgewerbe“ oder in der Logistik mit dem Abschlussziel „Logistikmeister*in“. Laut Daten der Bundesagentur für Arbeit (2018) stellen diese Bildungsprogramme im Vergleich zu den zum/zu Handelsfachwirt*in führenden Abiturientenprogrammen jedoch einen deutlich geringeren Anteil dar (vgl. auch BMBF 2018). Gleichwohl ist auch für sie charakteristisch, dass sie eine berufliche Erstausbildung eng mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verbinden und es den Teilnehmenden

damit ermöglichen, in deutlich verkürzter Zeit einen tertiären Abschluss des Berufsbildungssystems zu erwerben.

4. Zusammenfassendes Fazit und berufsbildungswissenschaftliche Reflexion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aus den einst vor allem einzelbetrieblich organisierten Sonderausbildungsprogrammen der Wirtschaft für Abiturient*innen zwei grundsätzlich verschiedene Kategorien von Bildungsprogrammen entwickelt haben. Zum einen solche, die aufgrund ihrer charakteristischen Verknüpfung berufspraktischer Bildungsanteile mit hochschulischen Theorieanteilen sowie ihren im Hochschulsystem zu verortenden staatlich anerkannten Zertifikaten heute als duales Studium etikettiert werden; zum anderen Bildungsprogramme, die aufgrund ihrer typischen Verzahnung von berufspraktischen Bildungsanteilen mit nicht-hochschulischen Theorieanteilen und ihren im Berufsbildungssystem zu verortenden staatlich anerkannten Zertifikaten als Abiturientenprogramme bezeichnet werden. Während die dualen Studiengänge als Prototyp für die Verbindung beruflicher und akademischer Bildung bzw. „als gelungenes Beispiel für einen Ansatz zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssegmenten“ (Krone 2015, 26) gelten und damit der wahrgenommenen Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung dienen sollen, werden die Abiturientenprogramme im Handel als Erfolgsmodell für die Gewinnung vor allem leistungsstärkerer Schulabsolvent*innen für den beruflich-betrieblichen Bildungsweg betrachtet. Aus einer berufsbildungswissenschaftlichen Perspektive weisen beide Bildungsformate jedoch auch Ambivalenzen auf.

So stellt sich bspw. für das duale Studium die Frage, ob es in seiner heutigen Form tatsächlich zu einer Erhöhung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung beiträgt oder ob die berufliche Bildung in diesen Studienkonzepten nicht doch eher als eine Art Juniorpartner oder als eine Durchlaufstation auf dem Weg zu dem nach wie vor als höherwertig betrachtet Hochschulabschluss fungiert. So zeigen empirische Erhebungen u. a., dass die Relevanz des für die berufliche Bildung typischen Lernortes Berufsschule stark variiert; und zwar auch bei den ausbildungsintegrierenden dualen Studienformaten, die eine duale Berufsausbildung mit einem Hochschulstudium verbinden (Ratermann 2015). Hinzu kommt, dass die stärker an Standards beruflicher Bildung angebundene ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge in quantitativer Hinsicht zugunsten der weniger durch berufliche Standards geprägten praxisintegrierenden Varianten abnehmen (Hofmann et al. 2020) und auch dadurch die für die berufliche Bildung typischen institutionellen und curricularen Strukturen an Bedeutung verlieren. Darüber hinaus kamen

empirische Untersuchungen in der Vergangenheit zu dem Ergebnis, dass eine strukturierte inhaltliche Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung im Rahmen dualer Studienangebote kaum stattfindet. Vielmehr bestehen häufig zwei Curricula (ein berufliches und ein hochschulisches) relativ unverbunden nebeneinander respektive existiert ein hochschulisches Curriculum neben einem weitgehend davon losgelösten betrieblichen Ausbildungsplan (Kupfer et al. 2014). Wenngleich seit der Musterrechtsverordnung der KMK von 2017 solche Studiengänge nur noch dann als „dual“ bezeichnet werden dürfen, „wenn die Lernorte [...] systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“ (KMK 2017, 21f.).

Des Weiteren lässt sich fragen, ob das duale Studium tatsächlich zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beiträgt, denn auch bei dualen Studienangeboten gelten die klassischen formalen Zugangsvoraussetzungen wie für andere hochschulische Bildungsgänge, so dass sich diesbezüglich keine formalen Öffnungstendenzen konstatieren lassen. Vielmehr wird der Zugang zu einem dualen Studium stark durch die beteiligten Unternehmen geprägt, die aufgrund der Erfordernis eines betrieblichen Ausbildungs- oder Praktikantenvertrages eine Gatekeeper-Funktion übernehmen (Krone 2015).

Für die Abiturientenprogramme in der beruflichen Bildung lassen sich analoge Fragen stellen. Nämlich ob sie tatsächlich zu einer Erhöhung der Attraktivität beruflich-betrieblicher Bildung beitragen oder ob sie durch ihre spezifische Konzeption nicht eher zur weiteren Marginalisierung der klassischen dualen Berufsausbildung führen (Neu i. E.). So wird die duale Berufsausbildung seitens der Unternehmen zwar nach wie vor als zentraler Baustein der Fachkräftegewinnung gesehen (Elsholz et al. 2018), gleichwohl haben Unternehmen nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der gestiegenen Nachfrage junger Erwachsener nach dualen Studienangeboten zunehmende Schwierigkeiten, eine für sie ausreichende Anzahl an Auszubildenden für eine duale Berufsausbildung zu rekrutieren (Bechmann et al. 2014; Dummert 2018; Elsholz et al. 2018). Diese Rekrutierungsschwierigkeiten sind auf Seiten der Unternehmen ein wesentlicher Grund für die Implementierung der Abiturientenprogramme, um so die Attraktivität einer beruflich-betrieblichen Ausbildung zu steigern (Neu i. E.). Doch bei diesen Abiturientenprogrammen handelt es sich letztendlich nicht um eine klassische duale Berufsausbildung, sondern um eine stark verkürzte und auf Schulabsolvent*innen mit höherem schulischen Vorbildungsniveau zugeschnittene Abwandlung eben dieser, die zudem mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung verzahnt wird. Im Hinblick auf eine solche Verzahnung von Aus- und Fortbildung hat die Senatskommission Berufsbildungsforschung der DFG bereits 1990 die Frage aufgeworfen, inwieweit die berufliche Aufstiegsfortbildung in diesen Fällen evtl. immer mehr „den Charakter einer Erstausbildung [annimmt], ohne deren Funktionen für die Genese beruflicher Identität und Autonomie erfüllen zu können“ (DFG 1990, 78). Die

von der Autorin durchgeführten qualitativen Interviews deuten diesbezüglich darauf hin, dass die im Rahmen der untersuchten Abiturientenprogramme vorgenommene enge Verzahnung von Aus- und Fortbildung die Genese von beruflicher Identität und Autonomie zumindest auf ein Mindestmaß zu reduzieren scheint. Die befragten Expert*innen sahen dies jedoch nicht als eine Besonderheit der Abiturientenprogramme, sondern als einen allgemeinen Trend, der sich aus dem Streben der jungen Erwachsenen ergibt, in möglichst kurzer Zeit möglichst hohe Bildungsabschlüsse zu erwerben (Neu i. E.).

Und letztendlich lässt sich bezüglich der Abiturientenprogramme noch fragen, ob diese betrieblichen Qualifizierungsprogramme, im Rahmen derer die anbietenden Unternehmen im Prinzip Verantwortung für die berufliche Fortbildung ihrer Mitarbeiter*innen übernehmen, die Durchlässigkeit in tertiäre Bildung erhöhen können oder ob nicht ähnlich wie bei den dualen Studiengängen die Betriebe hier eine zentrale Gatekeeper-Funktion einnehmen und damit evtl. gar das Gegenteil bewirken. Auch hierzu lässt sich auf Basis bisheriger Forschung keine differenzierte Antwort geben. Bislang scheint das Angebot an Ausbildungsplätzen in den Abiturientenprogrammen die Nachfrage zu übersteigen, so dass die Unternehmen diesbezüglich zumindest keine stark ausgeprägte Gatekeeper-Funktion haben (ebd.). Gleichwohl bleibt der Zugang auf hochschulzugangsberechtigte Schulabsolvent*innen beschränkt und es stellt sich die Frage, inwieweit auch Absolvent*innen einer klassischen dualen Berufsausbildung von den Unternehmen bei der Absolvierung einer beruflichen Aufstiegsfortbildung unterstützt werden. Ergebnisse von Elsholz et al. (2018) sowie der Autorin (Neu i. E.) deuten darauf hin, dass Teilnehmende der Abiturientenprogramme bezüglich innerbetrieblicher Entwicklungsmöglichkeiten in einer bevorzugten Ausgangssituation sind. Insgesamt sind die Abiturientenprogramme der beruflichen Bildung aber im Vergleich zu den dualen Studiengängen noch weitgehend unerforscht, so dass sich diesbezüglich noch eine Vielzahl weiterer offener Fragen aufwerfen lassen (ebd.).

Literatur

- Barth, D. & Nicklaus, J. (1974). Analysen und Vergleich ausgewählter Abiturientenausbildungen außerhalb der Hochschule. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Abitur – und kein Studium Teil I*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bechmann, S., Dahms, V., Tschersich, N., Frei, M., Leber, U. & Schwengler, B. (2014). *Betriebliche Qualifikationsanforderungen und Probleme bei der Besetzung von Fachkräftestellen. Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel 2013. IAB-Forschungsbericht. 14/2014*. Nürnberg: IAB. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2014/fb1414.pdf> (16.12.2016).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). *Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. „Positionspapier der BIBB Hauptausschuss AG zum dualen Studium“*. Bonn. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf> (06.07.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018). Grundlegendes zum dualen Studium. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/ausbildungplus/de/34707.php> (20.03.2020).
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1996). *Bildungspolitisches Gespräch zum Thema „Alternative Ausbildungsmöglichkeiten für Hochschulzugangsberechtigte“*. Dokumentation. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 49. Bonn: BLK.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018). *Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn: BMBF. Online: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (10.08.2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Gemeldete und unbesetzte Berufsausbildungsstellen sowie diejenige, die bis September 2015 als Abiturientenausbildungen zählten und jetzt als BBiG-Ausbildungen berücksichtigt werden. Deutschland/Westdeutschland/Ost-deutschland (Gebietsstand März 2018)*. Zeitreihe - jeweils zum 30.09. Erstellungsdatum 02.05.2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich*. Verabschiedet auf der 31. Sitzung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 22. Juni 1973 in Bonn. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft – Senatskommission für Berufsbildungsforschung (DFG) (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf*. Weinheim u.a.: VCH, Acta Humaniora.
- Dummert, S. (2018). *Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland*. Nürnberg: IAB. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_iab-expertise_2018.pdf (04.07.2018).
- Elsholz, U., Jaich, R. & Neu, A. (2018). *Folgen der Akademisierung der Arbeitswelt. Wechselwirkungen von Arbeits- und Betriebsorganisation, betrieblichen Qualifizierungsstrategien und Veränderungen im Bildungssystem*. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 401. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_401.pdf (27.03.2020).
- EzHdlFachwPrV (2014). *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Fachwirt für Vertrieb im Einzelhandel und Geprüfte Fachwirtin für Vertrieb im Einzelhandel vom 13. Mai 2014*. In BGBl. I, S. 509.
- Frommberger, D. & Hentrich, K. (2016). Das Duale Studium – derzeitiger Stand und Entwicklungsbedarfe. *Die berufsbildende Schule*, 68(3), 88–92.
- HdlAssPrV (1984). *Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Handelsassistent – Einzelhandel/Geprüfte Handelsassistentin – Einzelhandel vom 10.03.1984*. In BGBl. I, S. 379.
- Heigl, H., Lehnstaedt, K. & Mönch, J. (1976). *Berufe für Abiturienten – Alternativen zur Universität*. München: Moderne Verlags GmbH.
- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2020). *AusbildungsPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen*. Bonn: BIBB.

- Hübner, H. (1977). *Neue Ausbildungswege und entsprechende Beschäftigungen für Abiturienten ohne Hochschulstudium in der Wirtschaft*. Untersuchung im Auftrag des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1995). *Berufsakademien im tertiären Bereich*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_20_09-Berufsakademien.pdf (30.11.2018).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017); Begründung zur Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Bonn.
- Konegen-Grenier, C. & Lenske, W. (1987). *Abiturienten und betriebliche Berufsausbildung*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kramer, W. (1993). Ausbildungsgänge für Abiturienten. *Der Ausbilder - Zeitschrift für betrieblicher Berufsausbilder*, 41(12), 224–227.
- Kramer, W. (1999). *Abiturientenausbildung der Wirtschaft. Die praxisnahe Alternative zur Hochschule* (10. Aufl.). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kramer, W. & von Landsberg, G. (1981). *Abiturientenprogramme und Traineeprogramme in der Wirtschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kreidacher Arbeitsgruppe (1975). Protokoll über die Seminartagung der Arbeitsgruppe „Berufliche Erstausbildung für Abiturienten II außerhalb der Hochschule“ vom 17.-19. November 1971 auf der Kreidacher Höhe. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Abitur - und kein Studium Teil 2. Materialien und Analysen zur Ausbildung und Beschäftigung von Abiturienten ohne Studium* (S. 13–56). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Krone, S. (2015). Das duale Studium. In Krone, S. (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kupfer, F., Köhlmann-Eckel, C. & Kolter, C. (2014). *Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 152*. Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7368> (02.11.2017).
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (1987). *Abiturienten in der Wirtschaft. Bildungswege. Materialien zur Berufsbildungspolitik*. Bonn: KWB.
- Letzner, S. & Tillmann, H. (1998). *Die Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen. Ordnungsstruktur und Entwicklungstendenzen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Nr. 33*. Berlin, Bonn: BIBB. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/2146> (04.05.2018).
- Malcher, W. & Paulini-Schlottau, H. (2005). Handelsfachwirte und Handelsfachwirtinnen: Eine Fortbildung mit Aufstiegsoption. *BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(4), 40–44.
- Meyer-Riedt, T. (1993). *Trainee-Programme für Nachwuchsführungskräfte mit Hochschulabschluss und Sonderausbildungsprogramme für Abiturienten. Zur Praxis der Nachwuchsführungskräfteentwicklung in qualifizierten betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten*. Köln: Botermann & Botermann.

- Neu, A. (i. E.). *Höhere beruflich-betriebliche Bildung – Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme im Einzelhandel*. (Dissertation an der FernUniversität in Hagen).
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). *Trends im berufs begleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung. Nr. 396*. Düsseldorf: HBS. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_396.pdf (06.07.2020).
- Nuber, C. & Krings, I. (1973). *Abiturienten ohne Studium. Möglichkeiten und Grenzen des beruflichen Einsatzes*. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag.
- Osswald, R. (1988). *Die Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Idee und ihre Verwirklichung*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Petzold, H.-J. (1974). Berufsakademien – Im Interesse des Kapitals. *betrifft: erziehung*, 7(4), 43–45.
- Ratermann, M. (2015). Verzahnung von akademischen und betrieblich-beruflichen Lerninhalten und -orten. In Krone, S. (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 167–210). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roth, G. D. (1985). *Karriere ohne Studium. Die Zukunft meistern mit beruflicher Bildung* (2. Überarb. Aufl.). München: Lexika Verlag.
- Schanz, H. (2015). *Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung* (3. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (WAK SH) (2019). *Chronik der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein*. Online: <https://www.wak-sh.de/unternehmen/historie/> (03.04.2020).
- Wissenschaftsrat (1994). *Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg*. Drs. 1570-94. Schwerin. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1570-94.pdf;jsessionid=4F16C17719ADB979577CEEA158310E36.delivery1-master?blob=publicationFile&v=3> (12.08.2019).
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Drs. 3479-13. Mainz. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (27.11.2017).
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14. Darmstadt. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> (12.05.2020).
- Wolter, A. (1987). *Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung*. Oldenburg: Holzberg.
- Zimmermann, M. & Deißinger, T. (1995). Zur Forderung nach überregionaler Gleichstellung der an der Berufsakademie Baden-Württemberg erworbenen Abschlüsse mit Fachhochschul-Diplomen. - Eine Darstellung und kritische Würdigung der aktuellen Diskussion. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg*. Eine Evaluationsstudie (S. 441–476). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Eveline Wittmann
Technische Universität München
Lehrstuhl für Berufspädagogik
eveline.wittmann@tum.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Berufspädagogik
ulrike.weyland@uni-muenster.de

Autorinnen und Autoren

Yannik Adam, M.Ed.
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
yannik.adam@uni-osnabrueck.de

David Bardiau
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Digitalisierung in Lehre und Studium
david.bardiau@uni-muenster.de

Dr. Caroline Bonnes
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Betriebspädagogik
caroline.Bonnes@uni-konstanz.de

Dr. Lorenzo Bonoli
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Forschungsfeld 3.2
Institutionelle Bedingungen der Berufsausbildung
lorenzo.bonoli@iffp.swiss

Prof. Dr. habil. Uwe Elsholz
FernUniversität Hagen
Professur für Lebenslanges Lernen
uwe.elsholz@fernuni-hagen.de

Lena Freidorfer-Kabashi, M.A.
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaften
lena.freidorfer@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Dr. Michael Goller
Universität Paderborn
Institut für Erziehungswissenschaft
Bildungsmanagement und Bildungsforschung in der Weiterbildung
michael.goller@upd.de

Prof. em. Dr. Philipp Gonon
Universität Zürich
Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaften
gonon@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Tobias Kärner
Universität Hohenheim
Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität
tobias.Kaerner@uni-hohenheim.de

Dr. Wilhelm Koschel
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
(Prof. Dr. Weyland)
koschel@uni-muenster.de

Dr. Elisabeth Maué
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik II
elisabeth.maue@uni-konstanz.de

Dr. Ariane Neu
FernUniversität Hagen
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
Lebenslanges Lernen
ariane.neu@fernuni-hagen.de

Jessica Paeßens, M.Sc
Universität Duisburg-Essen
Vocational Education and Training
jessica.paessens@uni-due.de

Dr. Phil. Johannes Karl Schmees
Universität Osnabrück
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
johannes.schmees@uni-osnabrueck.de

Vera Schmidt
verahelen.schmidt@outlook.com

Martina Thomas, M.A.
FernUniversität Hagen
Lehrgebiet Lebenslanges Lernen
martina.thomas@fernuni-hagen.de

Jackie Vorpe
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Forschungsfeld 3.2
Institutionelle Bedingungen der Berufsausbildung
jackie.vorpe@iffp.swiss

Prof. Dr. Bärbel Wesselborg
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf
Lehrprofessionalität in der beruflichen Fachrichtung Pflege
wesselborg@fliedner-fachhochschule.de

Prof. Dr. Ulrike Weyland
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft
Schwerpunkt Berufspädagogik
ulrike.weyland@uni-muenster.de

Prof. Dr. Esther Winther
Universität Duisburg-Essen
Professur für Berufliche Aus-und Weiterbildung
esther.winther@uni-due.de

Prof. Dr. Eveline Wittmann
Technische Universität München
Lehrstuhl für Berufspädagogik
eveline.wittmann@tum.de

E. Wittmann, D. Frommberger, U. Weyland (Hrsg.) Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2021

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

Wie entwickelt sich die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Das Jahrbuch gibt einen Überblick über den aktuellen Stand und bildet dadurch das breite thematische und methodologische Spektrum der Forschung und Theoriebildung im Fachbereich ab. Der diesjährige Band versammelt Beiträge, die bei der Tagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE erstmalig einer breiteren Fachöffentlichkeit präsentiert wurden. Die Beiträge wurden einem Reviewverfahren unterzogen.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Eveline Wittmann, Lehrstuhl für Berufspädagogik,
School of Education, Technische Universität München

Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Ulrike Weyland, Professur für Erziehungswissenschaft,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

ISBN 978-3-8474-2560-1



www.budrich.de