

flamme eingestellt sind; hier sind in der Regel gerade eben noch 700 Wörter Grundwortschatz der mickrige Standard. Zugleich wird der Deutschunterricht in der Grundschule zu Gunsten eines zu diesem Zeitpunkt fragwürdigen Englischunterrichts gekürzt. In höheren Jahrgangsstufen sind anspruchsvolle Literatur und simple Gebrauchstexte im Zuge einer hohlen Kompetenzpädagogik auf eine Ebene gestellt worden.

Der Deutschunterricht hat sich diesen Vorgaben leider angepasst und das Niveau heruntergefahren: Es gibt oft keinen verbindlichen Lektürekanon mehr; die Deutschlehrer sind gehalten, mit Texthäppchen statt mit Ganzschriften zu

arbeiten; anstelle von kompletten Diktaten verlangt man von Schülern das Zustöpseln von Lückentexten; Tests im Fach Deutsch sind zu Multiple-Choice-Tests verkommen.“

Der Lehrerverband fordert die deutschen Länder auf, eine Offensive zu Gunsten des Deutschunterrichts zu starten. Nur so könne die Schule ihren umfassenden Auftrag der Persönlichkeitsbildung, einer soliden kulturellen Grundbildung und einer tragfähigen Förderung der Berufs- und Studierreife erfüllen.

*Für den Inhalt verantwortlich:
Anne Schirmmacher, Karen Ullrich (DL)*

> Themen

Karin Wirth

Konsekutiv Lernen – Verknüpfungsformen schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile

Konsekutive Formen der Ausbildung sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler zunächst einen schulischen Abschnitt mit Praktika und anschließend einen betrieblichen Abschnitt absolvieren. Im folgenden Beitrag werden am Beispiel eines Hamburger Schulversuchs die verschiedenen Verknüpfungsformen schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile aufgezeigt. Ausgehend davon werden die Wahrnehmungen der beteiligten Schüler zur Integration der Praxisanteile in den Blick genommen, um im Ausblick curriculare Konsequenzen für den schulischen Teil der Ausbildung zumindest anzudeutieren.

1 Einleitung

Eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile wird in dualen Ausbildungen häufig per definitionem unterstellt, da Schulzeiten und Zeiten im Betrieb annähernd parallel stattfinden. Dabei werden die inhaltliche Verschränkung des an beiden Lernorten Gelernten sowie die Verbindung von Erkenntnis und Erfahrung dem jeweiligen Lernenden überlassen. Aus dieser besonderen Organisationsform ergeben sich allerdings folgende Fragen:

- 1) Welche Verantwortung übernehmen Jugendliche, Schulen und Betriebe für die jeweiligen Ausbildungsabschnitte?
- 2) Wie können inhaltliche und curriculare Verknüpfungen zwischen den Ausbildungsabschnitten und zwischen den Lernorten strukturiert und realisiert werden?
- 3) Wie kann eine erfolgreiche Lernortkooperation in konsekutiven Ausbildungsformen aussehen?

Beachtung findet diese Thematik erst dann, wenn die zeitliche Parallelität aufgehoben wird. So zeigten sich in einem an zwei Hamburger Schulen durchgeführten Schulversuch

bildungspolitische Bedenken, weil die Schüler zunächst einen zweijährigen schulischen Ausbildungsabschnitt absolvieren, bevor sie für 1,5 Jahre im Betrieb ihre duale Ausbildung beenden. Diese Konsekutivität der Ausbildungsform wurde und wird als problematisch angesehen und dabei unterstellt, eine sinnvolle Verknüpfung schulischer und betrieblicher Anteile könne in dieser Ausbildungsform nicht stattfinden. Bei genauerer Betrachtung der wissenschaftlichen Literatur zeigt sich allerdings, dass zur konsekutiven Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile sowohl auf Ebene der Lernprozesse als auch auf Ebene der Einbindung in den Unterricht kaum theoretische oder empirische Arbeiten vorliegen.

Im wissenschaftlich begleiteten Hamburger Schulversuch EARA wurden curriculare Maßnahmen für die verschiedenen Verknüpfungsformen schulischer und beruflicher Ausbildungsabschnitte entwickelt, die den beteiligten Lehrern Möglichkeiten an die Hand geben, die Jugendlichen bei der inhaltlichen Verbindung des in der Schule Gelernten und des im Betrieb Erfahrenen systematisch zu unterstützen.

2 Schulversuch EARA

Um die Chancen marktbenachteiligter Jugendlicher zu erhöhen und ihnen eine weiterführende Qualifizierung zu ermöglichen, wurde in Hamburg ein Schulversuch mit dem Titel „Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007–2010“ (EARA) konzipiert.¹ Ziel dieses Schulversuchs ist es, das Konzept der bisherigen vollqualifizierenden Berufsfachschule mit der im Bildungssektor anerkannten Erlangung der Fachhochschulreife und einem auf dem Arbeitsmarkt anerkannten regulären dualen Ausbildungsabschluss zu verknüpfen und damit die bisher übliche Verweildauer vieler Jugendlicher im Schulsystem zu verkürzen. Prägende Merkmale des Schulversuchs sind die genannte Dreifachqualifizierung und eine konsekutive Organisationsform.

Im Schulversuch EARA absolvieren die Schüler zunächst eine zweijährige schulische Ausbildungsphase mit den Abschlüssen Technische bzw. Kaufmännische Assistenz und der Fachhochschulreife (vgl. für die folgenden Ausführungen Abb. 1). Integrierte Praktika ermöglichen den Erwerb der erforderlichen Praxisanteile zur Fachhochschulreife. Bei erfolgreichem Bestehen folgt ein 1,5-jähriger betrieblich ausgerichteter Ausbildungsabschnitt als Fachinformatiker/-in Systemintegration bzw. als Kaufmann/-frau für Bürokommunikation mit dem jeweiligen Kammerabschluss, jedoch ohne den begleitenden Berufsschulunterricht.

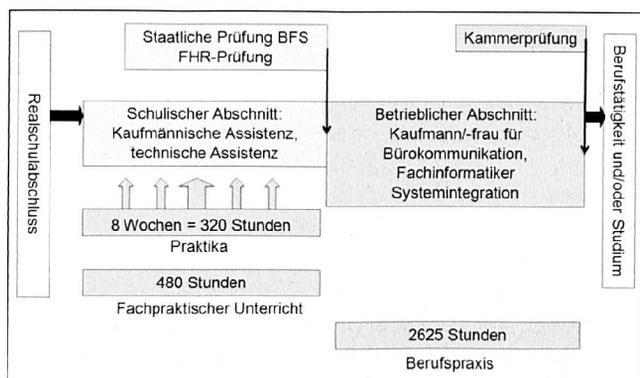


Abb. 1: Aufbau des Schulversuchs EARA

In konsekutiven Ausbildungsformen können seit der Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 vollzeitschulische Ausbildungen mit Ausbildungen des dualen Systems kombiniert werden (vgl. Bellaire/Brandes 2007). In der Praxis kommt es dabei zu verschiedenen Verknüpfungen schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen (vgl. für eine ausführliche Darstellung Wirth 2011 b).

3 Verknüpfungsformen schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile

Kombination schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile

In klassischen dualen Ausbildungen wird eine Verknüpfung schulischer und betrieblicher Inhalte überwiegend von den

Schülern geleistet. Die Besonderheit konsekutiver Ausbildungsformen liegt darin begründet, dass schulische und betriebliche Anteile zeitlich nicht mehr parallel, sondern nachgelagert stattfinden. In konsekutiven Formen findet formal eine Entkopplung schulischer und betrieblicher Phasen statt, die noch dadurch verstärkt wird, dass neben den beiden Lernorten Schule und Ausbildungsbetrieb auch Praktikumsbetriebe eine größere Verantwortung für den Ausbildungserfolg erhalten. Den Schülern obliegt die Verantwortung, das in der Schule Gelernte zunächst ohne Bezug zum Betrieb zu antizipieren und anschließend, manchmal über ein Jahr später, auf betriebliche Erfahrungen zu übertragen. Der formalen und organisatorischen Entkopplung müssen die Ausbildungspartner konsekutiver Bildungsgänge in Lernortkooperationen mit inhaltlichen und curricularen Schwerpunkten entgegenwirken und damit eine größere Verantwortung für ein erfolgreiches Lernen an allen Lernorten übernehmen.

In der Praxis des Schulversuchs lässt sich derzeit eher eine gegenteilige Tendenz der Verantwortungsübernahme beobachten. So äußerte ein Vertreter der Kammern die Vermutung, die Unternehmen, die Praktikumsplätze bereitstellen, könnten an einer Lernortkooperation weniger Interesse haben. Zudem zeigt sich derzeit bereits, dass von Seiten der Schule eine Lernortkooperation über den schulischen Abschnitt hinaus nicht aufrechterhalten wird. Diese Anzeichen gilt es ernst zu nehmen und im Weiteren zu untersuchen, wie ein erfolgreiches Lernen über beide Abschnitte hinweg von den Schulen initiiert werden kann. Dazu gilt es im Folgenden, auf die Einbindung praktischer Anteile in den Unterricht zu fokussieren.

Modellierung betrieblicher Lernumgebungen

Eine Möglichkeit, betriebliche Erfahrungen in den schulischen Unterricht zu integrieren, besteht darin, fachbezogene Inhalte mit Hilfe von Modellunternehmen, Simulationen und Lernfirmen aufzubereiten. Die Schüler sollen mit Hilfe modellierter Arbeits- und Geschäftsprozesse betriebliche Erfahrungen sammeln. Curricular schlägt sich diese Herangehensweise im Lernfeldkonzept nieder, das mittlerweile auch in vollzeitschulischen Ausbildungen Eingang findet. Eine Auseinandersetzung unter inhaltlich-curricularer Perspektive erfolgte insbesondere in Bezug auf die Modellierung betrieblicher Prozesse z. B. beim Einsatz authentischer, modellhafter und exemplarischer Lernsituationen (vgl. u. a. Dubs 2000; Achtenhagen/Weber 2003; Brandes et al. 2004) sowie mit Blick auf die Ableitung von Lernsituationen aus beruflichen Handlungsfeldern (vgl. v. a. Bader/Müller 2002).

Originäre Erfahrungen aus dem Lernort Betrieb werden in Lernfelder allerdings nicht systematisch integriert, weshalb nur von einer quasi-integrierten Verknüpfung gesprochen wird (vgl. Wirth 2011 b). Der Lernkontext bleibt ein schulischer, die Interaktion erfolgt im Klassenverband. Gerade Schüler vollzeitschulischer Ausbildungen und Teilnehmer an Kombinationsmodellen machen damit betriebliche Sozialisations- und Enkulturationserfahrungen zunächst nur über den Einbezug betrieblicher Praktika. Es liegt größtenteils in der Verantwortung der Schüler, die am und im Modell ge-

machten Erfahrungen auf die Erfahrungen der betrieblichen Praxis (und zurück) vorzunehmen.

Einbezug betrieblicher Praktika

Praktika sind zeitlich parallel zum schulischen Unterricht organisiert. Dabei wird gemeinhin davon ausgegangen, dass die Schüler die Erfahrungen im Praktikumsbetrieb mit dem in der Schule Gelernten von sich aus und ohne systematische Hilfestellung verbinden. Didaktische und curriculare Unterstützungsmaßnahmen werden weitgehend dem jeweiligen Lehrer überlassen. An dieser Stelle ist zu hinterfragen, mit welchen unterschiedlichen sozialen Kontexten sowie gesellschaftlichen und ökonomischen Zielstellungen die Schüler konfrontiert werden. Gerade Sozialisations- und Enkulturationsgedanken spielen bei der inhaltlichen Einbindung betrieblicher Praktika in den Unterricht allerdings häufig nur eine untergeordnete Rolle, obwohl sie in der Praxis durchaus von Bedeutung sind (vgl. Zimmermann 1996).

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Obwohl quasi-integrative und parallel organisierte Verknüpfungsformen seit langem auf organisatorischer Ebene auch im dualen System vorhanden sind, wurden die Prozesse, die bei Schülern zur Verknüpfung schulischer und betrieblicher Erfahrungen führen, nicht systematisch in den Blick genommen und angebahnt. In der im Schulversuch umgesetzten konsekutiven Form der Ausbildung finden sich sowohl integrativ als auch parallel verknüpfte Ausbildungsanteile. Allerdings ist weder organisatorisch noch curricular sichergestellt, dass die Schüler die erforderlichen inhaltlichen Bezüge auch vornehmen. Weiterhin gibt es keine Aussagen darüber, inwieweit praktische Anteile in vollzeitschulischen Ausbildungen Einfluss auf den Vermittlungserfolg haben. Aus diesem Grund gilt es im Folgenden, in einem ersten Zugang den Blick auf die Wahrnehmung der Beteiligten zu lenken und mit den Vermittlungszahlen zu vergleichen.

4 Wahrnehmung der Beteiligten

Im Schulversuch EARA wurden die beteiligten Schüler u. a. nach den Motiven für ihre Bewerbung und ihren Einschätzungen in Bezug auf ihre Berufswahl, ihre weiterführenden Marktchancen sowie die Verknüpfung von Schule und Betrieb befragt.²

Bewerbungsmotive

Als interessantes Ergebnis der Befragung am Ende des schulischen Abschnitts kann festgehalten werden, dass 23 von 31 Schülern rückblickend die Doppelqualifizierung des Assistentenabschlusses mit der Fachhochschulreife als Motiv für ihre Bewerbung nennen. Am Ende des schulischen Abschnitts geben 18 Schüler an, später noch studieren zu wollen. Nur 14 von 31 Schülern geben marktbezogene Gründe für die Teilnahme am Schulversuch an und 14 Schüler wählten diese Ausbildung, weil sie noch nicht wussten, was sie eigentlich machen wollten.

Insbesondere die letzten beiden Aussagen lassen sich durch eine Analyse der Bewerbungsakten und -verfahren bestätigen. Bei den Bewerbungen zum kaufmännischen Bildungsgang z. B. gaben von 56 Bewerbern nur sieben Jugendliche

an, tatsächlich Kaufmann/-frau für Bürokommunikation werden zu wollen. Vier Jugendliche gaben als Berufswunsch Bürokaufmann/-frau an und 33 Jugendliche bekundeten ein unspezifisches kaufmännisches Interesse.

Bei diesen Aussagen zeigt sich bereits, dass mindestens zwei unterschiedlich manifestierte Gründe zu vermuten sind, warum Schüler sich im Schulversuch beworben haben: Zum einen scheint es sich um klassische Marktbenachteiligte zu handeln, die wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten, aber auf dem Markt bisher nicht vermittelt wurden. Zum anderen scheint es eine Gruppe von Schülern zu geben, die noch nicht genau wissen, welchen Beruf sie ergreifen möchten und deshalb eine vollzeitschulische Ausbildung der Bewerbung auf dem Ausbildungsmarkt vorziehen.

Berufswahl

Als interessantes Ergebnis einer Befragung der Schüler des Durchgangs 08 am Ende des schulischen Abschnitts kann festgehalten werden, dass 23 von 31 befragten Schülern rückblickend die Doppelqualifizierung des Assistentenabschlusses mit der Fachhochschulreife als Grund für die Teilnahme am Schulversuch nennen. Eine Dreifachqualifizierung mit dualen Abschluss war für 18 Schüler interessant.

Bei zwei Drittel der Befragten hat sich der Berufswunsch während der Ausbildung noch einmal verändert. Nur knapp die Hälfte der Absolventen des schulischen Teils möchte später im Ausbildungsberuf arbeiten, dennoch möchten mehr als zwei Drittel der Schüler zunächst den betrieblichen Abschnitt der Ausbildung beenden.

Marktchancen und Verbleib

Ihre eigenen Marktchancen beurteilen die Schüler nach Abschluss des schulischen Abschnitts überwiegend positiv: Über drei Viertel der Schüler schätzen ihre Chancen, nach Ausbildungsende eine Anstellung im erlernten Beruf zu finden, als positiv ein.

Diese Einschätzung ist sehr realistisch, da mehr als zwei Drittel der Schüler nach Beendigung des schulischen Abschnitts entweder den betrieblichen Abschnitt der konsekutiven Ausbildungsform begonnen haben oder in eine duale Ausbildung gewechselt sind. Zwei Schüler nahmen eine fachfremde Ausbildung auf und weitere zwei Schüler haben ein Fachhochschulstudium begonnen.

Im Schulversuch lassen sich weiterhin deutliche „Klebeeffekte“ nachweisen, in denen die Schüler durch das Praktikum während des schulischen Abschnitts einen Ausbildungsplatz für den betrieblichen Abschnitt des Bildungsgangs gefunden haben: Ein Unternehmen bot einem Schüler eine duale Ausbildung an, während er sein Praktikum dort absolvierte. Der Schüler brach daraufhin die Ausbildung im Schulversuch ab. Acht der zwanzig Schüler, die zum August 2010 in die 1,5-jährige betriebliche Ausbildungsphase wechselten und einer der Schüler, die eine dreijährige Ausbildung begannen, erhielten ihren Ausbildungsplatz bei einem Unternehmen, in dem sie vorher ein Praktikum absolviert hatten. Insgesamt haben also ca. ein Drittel der Schüler durch das Praktikum während des schulischen Abschnitts einen Ausbildungsplatz erhalten.

Einschätzung des Praktikums während des schulischen Ausbildungsabschnitts

Die praktischen Anteile während des schulischen Ausbildungsabschnitts bewerten die Schüler bei der Beantwortung der Fragebögen durchgehend positiv. Genaueres Nachfragen in den Gruppeninterviews ergab allerdings, dass durchaus einige Praktikanten ihr Praktikum mit fachfremden Aufgaben (Reinigen, Kaffeekochen) verbrachten.

Bei den Befragungen am Ende des schulischen Abschnitts sahen die Schüler auf mehrere Praktika zurück und schätzen den Zusammenhang von theoretischem Unterricht und Ausbildung im Betrieb wie folgt ein (vgl. Abb. 2):

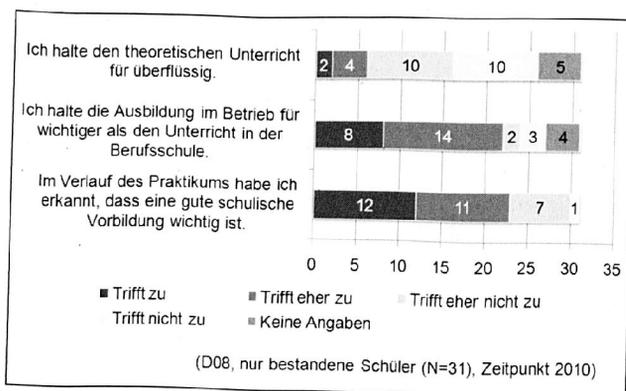


Abb. 2: Angaben zum Verhältnis Schule – Betrieb (eigene Einschätzung)

Obwohl nur ein Drittel der Befragten den theoretischen Unterricht für überflüssig hält, haben dennoch mehr als zwei Drittel der Befragten im Verlauf des Praktikums erkannt, wie wichtig eine gute schulische Vorbildung ist.³ Generell halten zwei Drittel der Befragten die Ausbildung im Betrieb für wichtiger als den Unterricht in der Berufsschule.

Diese Aussagen scheinen mit allen Vorbehalten, die kleine Stichproben und Fragebogen-Items mit sich bringen, doch darauf hinzuweisen, dass die Einbettung der Praktika in den schulischen Unterricht verbessert werden kann. Diese Einschätzung wird durch Aussagen aus den Interviews mit den beteiligten Lehrern und Schülern bekräftigt.

5 Curriculare Maßnahmen

Im Projekt EARA wurde für die Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile ein abschnittsübergreifendes Konzept entwickelt, das umfangreiche curriculare Maßnahmen enthält. Zum einen wird derzeit die Akzeptanz der beteiligten Unternehmen erhoben, um auf dieser Grundlage zu einem Konzept der erweiterten Lernortkooperation zu gelangen, das neben den ausbildenden Betrieben und den Schulen auch die praktikums anbietenden Betriebe umfasst. Zum anderen wurde, orientiert an den Leitideen des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) zum individualisierten Lernen (2011), ein Maßnahmenkatalog für die Einbettung des Praktikums in den schulischen Abschnitt sowie zur schulischen Begleitung des betrieblichen Abschnitts entwickelt.

Dieser Maßnahmenkatalog orientiert sich mit der Auswahl der Instrumente an den jeweiligen Lernkontexten der Ju-

gendlichen. Während des schulischen Ausbildungsabschnitts werden die Schüler in Lernfeldern unterrichtet. Ihre betrieblichen Erfahrungen beschränken sich auf wenige Wochen oberflächliche Einblicke in zumeist mehrere Betriebe. Diese Erfahrungen gilt es im Unterricht zu initiieren, aufzugreifen, zu systematisieren und individuell zu reflektieren. Bei der Wahl der Methoden wird auf Instrumente und Maßnahmen zurückgegriffen, die die Schüler aus dem Unterricht, d. h. aus einem Lernkontext bereits kennen. Dabei handelt es sich z. B. um den Praktikumsbericht oder Erkundungsaufträge.

Gänzlich anders sind die Lern- und Arbeitsbedingungen während des betrieblichen Ausbildungsabschnitts. Die Schüler befinden sich bereits in einem betrieblichen Umfeld, eine schulische Begleitung ist nicht mehr durch Lernfelder vorstrukturiert. Daher werden als methodischer Zugang für diesen Ausbildungsabschnitt Instrumente und Maßnahmen des Wissensmanagements und des Blended Learning adaptiert, die (zumindest große) Unternehmen auch als Instrumente zur Projektorganisation und zur Weiterbildung einsetzen und die sich auch in anderen Projektumfeldern bereits zum Lernen bewährt haben (vgl. Born/Wirth 2010). Für die Umsetzung im Schulversuch EARA empfiehlt die wissenschaftliche Begleitung daher Reflexionstage mit Storytelling-Workshops sowie ein tutoriell betreutes und moderiertes Forum.

Als Kerninstrument abschnittsübergreifenden Lernens wird das Portfolio (vgl. Brunner et al. 2009) eingeführt, das von Zielerreichungs- und -entwicklungsgesprächen begleitet wird. Mit dieser Neuorientierung werden Veränderungen auf drei verschiedenen Ebenen notwendig: Inhaltlich-curriculare und didaktisch-methodische Änderungsvorschläge können ihre volle Wirkung nur dann entfalten, wenn sie von entsprechend unterstützenden Maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene initiiert sowie auf (schul-)organisatorischer Ebene und auf Ebene der Lernortkooperation begleitet werden.

6 Vorläufiges Fazit und Ausblick

Über die Organisationsform im Hamburger Schulversuch EARA konnten drei verschiedene Formen identifiziert werden, wie derzeit schulische und betriebliche Ausbildungsanteile miteinander verknüpft werden: als konsekutive Kombination schulischer und betrieblicher Anteile, als quasi-integrierte Modellierung betrieblicher Lernumgebungen und mit der Einbettung betrieblicher Praktika parallel in den schulischen Abschnitt.

Als wesentliche Erkenntnis wird im Schulversuch davon ausgegangen, dass Schüler je nach Verknüpfungsform unterschiedliche Übertragungsleistungen leisten, die unterschiedlich gefördert werden müssen. Für die Zukunft ist dabei die genaue Wirkungsweise der einzelnen Maßnahmen differenziert in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

1 Der Schulversuch wird seit Februar 2009 von einem Konsortium des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Evaluation umfasst u. a. Befra-

- gungen (Einzelinterviews) der beteiligten Klassenlehrer, Gruppeninterviews der beteiligten Schüler und schriftliche Befragungen mittels Fragebogen (vgl. die ausführliche Darstellung in Wirth 2011 a).
- 2 Für die folgenden Aussagen wurden die Schüler beider Bildungsgänge des Durchgangs 08 (N = 31) am Ende des schulischen Teils ihrer Ausbildung befragt. Aufgrund der geringen Grundgesamtheit können die Ergebnisse nicht als repräsentativ bewertet werden. Sie geben lediglich eine Einschätzung der Schüler wieder.
 - 3 Da Unterricht in der Schule nicht immer mit theoretischem Unterricht gleichzusetzen ist, wurden in einer Folgebefragung die Aussagen konkretisiert, um ein differenzierteres Bild darüber zu erhalten, wie die Schüler die Berufsschule in Bezug auf ihre Ausbildung einschätzen.

Literatur

- Achtenhagen, F./Weber, S. 2003: „Authentizität“ in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In: A. Bredow/R. Dobischat/J. Rottmann (Hrsg.) 2003: Berufs- und Wirtschaftspädagogik A–Z. Baltmannsweiler. S. 185–199.
- Bader, R./Müller, M. 2002: Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(2002)1, S. 71–85.
- Bellaire, E./Brandes, H. 2007: Das Duale System anders organisieren! Kombinationsmodelle der Ausbildung an Berufsfachschulen und in Betrieben. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Born, V./Wirth, K. 2010: Betriebliches Lernen im Arbeitsprozess. Instrumente des Wissensmanagements didaktisch nutzbar machen. In: bwpat (2010)17,

S. 1–19. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe17/born_wirth_bwpat17.pdf (2011-05-27).

Brandes, U./Riesebieter, B./Tramm, T. 2004: Geschäftsprozessorientierung und Fachsystematik am Beispiel der Modellierung des Lernfeldes 6. In: bwpat - Spezial (2004)1. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/spezial1/ws3_bwpat_spezial1.pdf (2011-05-27).

Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.) 2009: Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 3. Aufl. Seelze-Velber.

Dubs, R. 2000: Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft 15), S. 15–32.

Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) 2011: Individualisiertes Lernen. Leitlinien und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen in Hamburg. Hamburg.

Wirth, K. (2011 a): Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung – Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche? In: bwpat – Spezial (2011)5, S. 1–12.

Wirth, K. (2011 b): Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen. Opladen.

Zimmermann, M. 1996: Transferfördernde Berufserziehung in Schule und Betrieb. Zum „Expertenkulturanatz“ in der Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: K. Beck/W. Müller/T. Deißinger/M. Zimmermann (Hrsg.) 1996: Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim. S. 45–60.

Volkmar Herkner, Jörg-Peter Pahl

Berufliche Fachrichtungen für das Studium zukünftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Teil 2

Die Ausbildung von Lehrkräften an Berufsbildenden Schulen ist in der Bundesrepublik nach Beruflichen Fachrichtungen strukturiert. Wie sollte es auch anders sein, könnte man sich angesichts dessen fragen, dass seit rund fünfzig Jahren die akademische Berufsschullehrerausbildung festgeschrieben und zu einer scheinbar kaum zu hinterfragenden Selbstverständlichkeit geworden ist. Doch bei genauerer Betrachtung zeigen sich schnell Unsicherheiten und Probleme, die mit dem Kanon und ordnungspolitischen Eingriffen der Schneidung von Beruflichen Fachrichtungen verbunden sind. Im folgenden Beitrag wird ein Problemaufriss mit der Absicht vorgenommen, Szenarien für zukünftige Entwicklungen zu skizzieren.

Fortsetzung von Teil 1 in BbSch 62(2012)3, S. 87–89

3 Zur äußeren und inneren Struktur Beruflicher Fachrichtungen

3.1 Ordnung Beruflicher Fachrichtungen

Unabhängig von der historisch-genealogischen Sichtweise wird mit analytischem Blick auf die Bezeichnungen der Beruflichen Fachrichtungen – egal ob nach Rahmenvereinbarung von 1973, 1995 oder 2007 – ein Problem deutlich, das offenbar auch durch pragmatisches Vorgehen entstanden ist: Die Fachrichtungen – wie auch die mit ihnen korrespondierenden Berufsfelder – orientieren sich an unterschiedlichen Merkmalen; es gibt viele Abgrenzungsmerkmale, jedoch kein übergreifendes Kriterium. So wird sich auf

den zu bearbeitenden Werkstoff (Metalltechnik, Holztechnik, Textiltechnik und -gestaltung ...) bezogen, auf den zentralen Arbeitsort (Bautechnik, Agrarwirtschaft), auf eine korrespondierende Wissenschaft (Elektrotechnik) etc., aber ein einheitliches Merkmal, das auf alle zutrifft, ist nicht vorhanden (vgl. Bals / Weyland 2010, S. 523).

Es stellt sich die Frage, ob diese Tatsache einzig ein Ergebnis pragmatischer Entscheidungen der KMK ist oder ob es keine einheitlichen Ordnungsmerkmale gibt. Die Schwierigkeit scheint darin zu liegen, dass die Berufswelt in ihrer Komplexität und Vielgestaltigkeit nicht einheitlich in ein Ordnungsraster zu bringen ist und auch die Hochschulen mit ihrem Kanon an korrespondierenden Bezugswissenschaften kein stringentes System abbilden. So könnte es künftig eine berufspädagogische Aufgabe sein, die Vermittlung beider