

BERUFSBILDUNGS- PERSONAL

► Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung
von Lehrkräften

► Professionalisierung
des Weiterbildungspersonals

► Kompetenztransfer durch Rotation

EDITORIAL**3 »Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt«**

FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Duale Berufsausbildung – noch attraktiv für Studienberechtigte?**

BETTINA MILDE, STEPHAN KROLL

THEMENSCHWERPUNKT**6 Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz**

JEAN-LOUIS BERGER, CARMELA APREA

10 Kompetenzorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von BerufsschullehrkräftenEntwicklungsstand am Beispiel von Sachsen-Anhalt
KLAUS JENEWEIN, FRANK WENGEMUTH**14 Soft Skills wichtiger als formale pädagogische Qualifikationen**

Anforderungskriterien beruflicher Weiterbildungsanbieter an Lehrende

STEFAN KOSCHECK

19 Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals

DICK MORAAL

23 Kompetenztransfer durch Rotation

Interview zur Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals mit Dieter Omert, AUDI AG, und Jürgen Walther, MIBRAG

26 Infotage »Duales Studium« zur besseren Einbeziehung von Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuern in das duale Studium

MICHAEL HEISTER, LAURENZ MÜLHEIMS, ROSWITHA RATH

30 Ausbildung von Spezialistinnen und Spezialisten im Bereich der Berufsbildung

ANDREA HUNGERBÜHLER, ALEXANDRE ETIENNE

34 Berufspädagogische Weiterbildung betrieblicher Tutorinnen und Tutoren

Ein deutsch-portugiesisches Pilotprojekt

PHILIPP ULMER, HANS-JOACHIM MÜLLER, FATIMA PIRES

38 Professionalisierung des Bildungspersonals als Programmziel in Erasmus+ANKE DREESBACH, ANNE GÖRGEN-ENGELS,
FRIEDRIKE WIETHÖLTER**40 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt****WEITERE THEMEN****43 Mehr Anfänger/-innen im Studium als in Berufsausbildung?**

REGINA DIONISIUS, AMELIE ILLIGER

46 Internationalisierung als Herausforderung für die berufliche Bildung in Deutschland

BIRGIT THOMANN

BERUFE**48 Ordnung in der Verordnung**

Eine Heuristik zur Strukturierung von Ausbildungsberufen

MARKUS BRETSCHNEIDER, HENRIK SCHWARZ

HAUPTAUSSCHUSS**53 Bericht über die Sitzung 2/2015 des Hauptausschusses am 25. Juni 2015 in Bonn**

GUNTHER SPILLNER

REZENSIONEN**55 Urheberrecht in der Bildungspraxis**

SILKE BETTRAY

56 KURZ UND AKTUELL**62 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-4-2015

»Eine Reise von tausend Meilen beginnt mit dem ersten Schritt«



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

Liebe Leserinnen und liebe Leser,

an diese chinesische Weisheit könnte man all jene erinnern, die in diesen Tagen ihre Berufsausbildung antreten. Der Berufsbildungsbericht 2015 zeigt: Für mehr als eine halbe Million junge Menschen in Deutschland bietet das duale Berufsbildungssystem den Einstieg in eine qualifizierte Tätigkeit und damit verbunden in ein selbstständiges und eigenverantwortliches Leben. Wie gestaltet sich diese Reise und welche Meilensteine markieren den Weg in die Berufswelt von morgen?

Die Zeichen der Zeit erkennen

Akademisierung, Fachkräftequalifizierung im globalen Wettbewerb und eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt sind nicht nur Schlagworte in der politischen Diskussion, sondern die aktuellen Herausforderungen, denen sich Verantwortliche in Bildung und Wirtschaft stellen müssen. Hier gilt es, die Zeichen der Zeit zu erkennen und richtig zu deuten.

Auch wenn immer mehr junge Frauen und Männer studieren, sind Fachkräfte gefragt, die ihr berufliches Know-how im Arbeitsprozess erwerben und ausbauen. Deshalb scheint es wenig sinnvoll, Bedrohungsszenarien wie »Akademisierungswahn« oder »Akademisierungsfalle« zu bemühen und berufliche und hochschulische Bildung gegeneinander auszuspielen. Vielmehr geht es darum, beide Systeme am Bedarf orientiert weiter zu profilieren und dabei insbesondere die Schnittstellen und Übergänge im Blick zu behalten. Denn nur ein durchlässiges Bildungssystem bietet Optionen für alle.

Durch die enge Verknüpfung von Ausbildung und Arbeitsmarkt gelingt vielen Jugendlichen der Einstieg in den Beruf unmittelbar im Anschluss an ihre Ausbildung. Unter anderem deswegen wird die duale Berufsausbildung weltweit geschätzt und nachgefragt. Ihr hohes Ansehen wird jedoch davon abhängen, inwieweit es auch künftig gelingt, das System attraktiv zu halten.

Beschäftigungsperspektiven sichtbar machen

Finden junge Menschen nach Abschluss eines Studiums ihren Vorlieben und Interessen zuträglichere Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen vor, als sie mit einem beruflichen Ausbildungs- oder Fortbildungsabschluss erreichen können, verwundert es nicht, dass sich gerade diese Zielgruppe eher für ein Hochschulstudium als für eine Ausbildung entscheidet. Will man als Anbieter von Ausbildung und Beschäftigung bei diesem Teil der Generation Y nicht bedeutungslos werden, müssen gerade kleinere Betriebe in Handwerk und Mittelstand mehr denn je den Zusammenhang von Ausbildung und Beschäftigung in den Blick nehmen. Ohne attraktive Beschäftigungsperspektiven können noch so gute Berufsbildungsangebote bei jungen Leuten im Berufsentscheidungsprozess nicht punkten – mithin bleibt das Berufsbildungssystem als Karriereschmiede für sie uninteressant.

Neue und attraktive Perspektiven bieten hier Entwicklungen, die unter dem Schlagwort »Wirtschaft 4.0« diskutiert werden. Da die Verflechtung etlicher Berufe mit moderner Technik kennzeichnend für das digitale Zeitalter sein wird, werden Berufsbilder und viele Arbeitsplätze gerade für junge Leute anziehender denn je. Um die gewünschten Veränderungen schnell und gut einzuleiten, bedarf es jedoch vor allem kompetenter Ausbilderinnen und Ausbilder, Berufsschullehrerinnen und -lehrer: Sie sind nicht nur die perfekten Reisebegleiter der jungen Leute bei ihrem ersten Schritt. Ohne top qualifiziertes Bildungspersonal wird der gewollte Strukturwandel im Wettbewerb mit anderen Ländern nicht gelingen.

Duale Berufsausbildung – noch attraktiv für Studienberechtigte?

BETTINA MILDE

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung« im BIBB

STEPHAN KROLL

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung« im BIBB

2013 gab es erstmals mehr Studienanfänger/-innen in Deutschland als Anfänger/-innen einer dualen Berufsausbildung. Auch wenn doppelte Abiturjahrgänge zu dieser Entwicklung beigetragen haben, spiegelt sich hier ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung wider. Ist die duale Berufsausbildung insbesondere für Studienberechtigte nicht mehr ausreichend attraktiv? Diese Frage wird im Beitrag beleuchtet.

Trend zur Höherqualifizierung

In den letzten Jahrzehnten sind ein Trend zu höheren Schulabschlüssen und eine gestiegene Studierneigung zu verzeichnen. War in den 1960er-Jahren noch der Hauptschulabschluss der häufigste Schulabschluss, hat sich dies im Zuge der Bildungsexpansion grundlegend geändert. Immer mehr junge Menschen erwerben höhere Schulabschlüsse. Seit 1975 ist der Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung von 20 auf 52 Prozent (2013) angestiegen. Die Studienanfängerquote hat sich seit 1995 (26 %) verdoppelt (2013: 53 %) (vgl. Statistisches Bundesamt 2014).

Die Integrierte Ausbildungsberichterstattung verzeichnete im Jahr 2013 erstmals mehr Studienanfänger/-innen in Deutschland als Anfänger/-innen einer dualen Berufsausbildung. Wengleich zu dieser Entwicklung auch doppelte Abiturjahrgänge beigetragen haben und gerade auf der

Hochschulseite auch die steigende Zahl der Bildungsausländer/-innen, die ihre Hochschulreife nicht in Deutschland erworben haben (vgl. DIONISIUS/ILLIGER in diesem Heft), zu berücksichtigen ist, werden die Ergebnisse in der bildungspolitischen Diskussion vielfach als Hinweis auf einen drohenden Bedeutungsverlust der dualen Berufsausbildung interpretiert. Doch geht der zunehmende Trend zur Höherqualifizierung zulasten der dualen Berufsausbildung?

Um dieser Frage nachzugehen, wird die Gruppe der Studienberechtigten in der dualen Berufsausbildung genauer betrachtet, da sie als einzige direkt nach der Schule zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium wählen kann. Zu prüfen ist, ob der Anteil der Studienberechtigten an den jungen Menschen mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in letzter Zeit gesunken ist. Zum anderen werden diejenigen Ausbildungsberufe in den Blick genommen, in denen Studienberechtigte besonders stark vertreten sind,

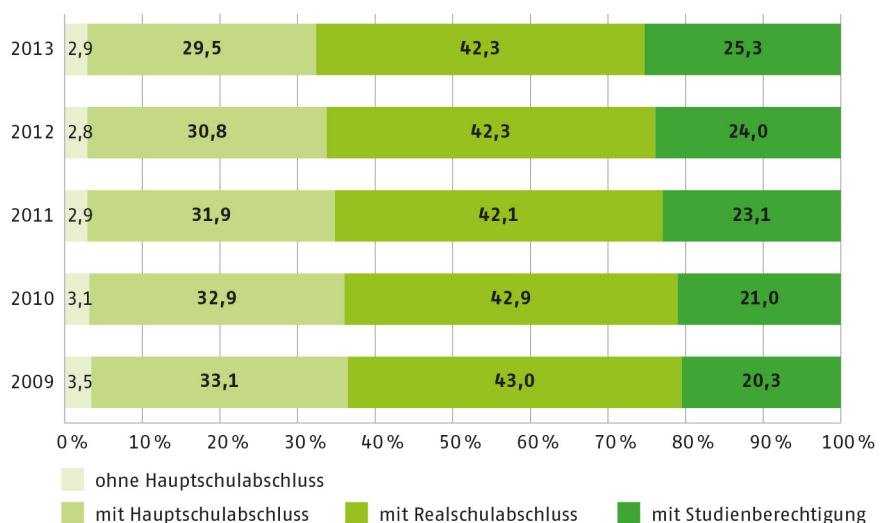
um einen Anhaltspunkt zu finden, wo innerhalb der dualen Berufsausbildung die Interessen von Studienberechtigten liegen und ob es hier in den letzten Jahren zu Verschiebungen gekommen ist.

Studienberechtigte in der dualen Berufsausbildung

Laut Daten der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder lag der Anteil der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag und Studienberechtigung im Jahr 2013 bei 25 Prozent. Verglichen mit 2009 (20 %) ist dieser Anteil nicht etwa gesunken, wie man erwarten könnte, sondern angestiegen (vgl. Abb.). Der Anteil an Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss ging im gleichen Zeitraum hingegen zurück. Diese Entwicklungen sind allerdings zum Teil auch auf die doppelten Abiturjahrgänge und strukturellen Veränderungen im Schulbereich (z. B. Zusammenführung von Haupt- und Realschulen) zurückzuführen. So fiel

Abbildung

Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag



Quelle: »Datenbank Auszubildende« des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.)

der Anteil der Abgänger/-innen aus allgemeinbildenden Schulen mit Studienberechtigung 2013 (36 %) auch um fünf Prozentpunkte höher als 2009 (31 %), der Anteil der Schulabgänger/-innen mit maximal Hauptschulabschluss sank von 28 auf 22 Prozent. Insofern lassen die Daten keine unmittelbaren Rückschlüsse auf ein wachsendes Interesse von Studienberechtigten an einer dualen Berufsausbildung zu; ebenso wenig lässt sich auf der anderen Seite ein sinkendes Interesse ableiten.

Konzentration auf kaufmännische Ausbildungsberufe

Betrachtet man die Neuabschlüsse auf der Basis der Einzelberufe, so fällt auf, dass im Jahr 2013 insgesamt rd. 46 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten einen Ausbildungsvertrag in einem der zehn mit Studienberechtigten am stärksten besetzten Berufe abgeschlossen haben (vgl. Tab.). Ihr Berufswahlspektrum gestaltet sich damit enger als bei allen anderen Schulabschlussgruppen (vgl. KROLL 2015).

Dies scheint auf den ersten Blick paradox, da ihnen zumindest formal ein breites Berufsspektrum offensteht. Von den Top-10-Berufen der Auszubildenden mit Studienberechtigung zählen im Berichtsjahr 2013 acht zu den kaufmännischen Berufen. Zu nennenswerten Verschiebungen kam es gegenüber dem Berichtsjahr 2009 nicht. Insgesamt sind alle Top-10-Berufe im Dienstleistungsbereich angesiedelt, fünf im Bereich der sekundären Dienstleistungstätigkeiten. Insgesamt wurden im Jahr 2013 mehr als drei Viertel aller neuen Ausbildungsverträge mit Studienberechtigten im Dienstleistungsbereich geschlossen. Diese Dominanz gibt es in keiner anderen Schulabschlussgruppe. Gerade bei den Abiturienten zeigt also die berufsstrukturelle Entwicklung in der dualen Berufsausbildung deutlich hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie (vgl. WALDEN 2007). Ein Ausbildungsberuf aus dem Produktionsbereich findet sich unter den Top-10-Berufen der

Tabelle

Die Top-10-Berufe der studienberechtigten Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag 2013

Ausbildungsberufe	Auszubildende mit Studienberechtigung (absolut)	Anteil an allen Auszubildenden mit Studienberechtigung (in %)
Industriekaufmann/-kauffrau	12.411	9,4
Bankkaufmann/-kauffrau	9.249	7,0
Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel	7.359	5,6
Fachinformatiker/-in	6.042	4,6
Bürokaufmann/-kauffrau	5.841	4,4
Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel	4.950	3,8
Steuerfachangestellte/-r	4.152	3,1
Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation	3.891	2,9
Kaufmann/Kauffrau für Versicherungen und Finanzen	3.582	2,7
Kaufmann/Kauffrau für Spedition und Logistikdienstleistung	2.907	2,2

Quelle: »Datenbank Auszubildende« (wie Abb.)

studienberechtigten Jugendlichen nicht. Differenziert nach Zuständigkeitsbereichen zeigt sich eine deutliche Dominanz des Bereichs Industrie und Handel. Drei Viertel aller Neuabschlüsse (74,5 %) mit studienberechtigten Auszubildenden wurden 2013 in diesem Bereich geschlossen. Auffällig ist, dass Handwerksberufe trotz der guten Aufstiegsmöglichkeiten (Stichworte: Meister, Selbstständigkeit) vergleichsweise wenig von Abiturientinnen und Abiturienten in Betracht gezogen werden (10,0 %).

Blick bei der Berufswahl weiten – Berufsbilder für Leistungsstarke profilieren

Insgesamt deuten die hier beschriebenen Befunde nicht darauf hin, dass die duale Berufsausbildung für studienberechtigte Jugendliche unattraktiver wird. Allerdings führt die Konzentration auf nur wenige – vorwiegend kaufmännische – Berufe zu einem dazu, dass diejenigen mit niedrigerem oder ohne Schulabschluss in diesen Berufen kaum eine Chance haben. Zum anderen konkurrieren Studienberechtigte vermehrt untereinander um diese Ausbildungsberufe. Es blieben daher bei den Studien-

berechtigten (14,8 %) sogar auch etwas mehr Bewerber/-innen erfolglos als bei den sonstigen Bewerberinnen und Bewerbern (14,4 %, vgl. MATTHES u. a. 2015). Von einer Weitung des Blicks bei der Berufswahl könnten daher nicht nur Betriebe profitieren, sondern auch die Studienberechtigten selbst. Nicht zuletzt stellt sich auch die Frage, wie weitere Berufsbilder für Studienberechtigte attraktiver gestaltet werden können. ◀

Literatur

KROLL, S.: Höchster allgemeinbildender Schulabschluss bei Auszubildenden mit Neuabschluss. In: BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 172–181 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015_vorversion.pdf (Stand: 11.06.2015)

MATTHES, S. u. a.: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge – Ergebnisse aus der BiBB-Erhebung zum 30. September 2014. In: BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 10–28

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur – Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2013. Wiesbaden 2014

WALDEN, G.: Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungsgesellschaft. In: BWP 36 (2007) 6, S. 43–46 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/1290 (Stand: 11.06.2015)

Berufswahlmotive von Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz



JEAN-LOUIS BERGER
Dr., Leiter Forschungsfeld
»Berufsprofile«, EHB IFFP
IUFFP, Renens/Schweiz



CARMELA APREA
Prof. Dr., Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik,
Friedrich-Schiller-Universität
Jena

Der Zugang von Lehrpersonen in der Schweizer Berufsbildung unterscheidet sich stark von demjenigen in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe. Unterschiede sind auch bei der pädagogischen Ausbildung und den Berufswahlmotiven auszumachen. Der Beitrag skizziert einleitend diese Unterschiede und stellt basierend auf einer empirischen Studie Motive für die Wahl des Lehrberufs dar. Die Resultate der Studie werden abschließend mit Blick auf die Rekrutierung von Berufsschullehrkräften, ihre Zufriedenheit im Beruf und mögliche Unterstützungsmaßnahmen diskutiert.

Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit und Ausbildung von Berufsschullehrkräften

Die beruflichen Schulen stellen Lehrpersonen aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrung in einem bestimmten Fachgebiet (z. B. Elektrotechnik oder Handel) ein. Gesetzlich verlangt werden für eine Lehrtätigkeit zwei Jahre Berufserfahrung und ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis im entsprechenden Bereich (Sekundarstufe II; Stufe 3B gemäß der International Standard Classification of Education – ISCED). Entsprechend sind Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich bei Tätigkeitsbeginn in der Regel berufserfahrener und oft auch älter als ihre Kolleginnen und Kollegen an allgemeinbildenden Schulen. Außerdem haben sie üblicherweise keine akademische Ausbildung absolviert, sondern bringen einen Lehrabschluss mit. Als wesentliche Stärke gilt somit ihr differenziertes fachpraktisches Wissen, das von den Lernenden und Schulleitenden geschätzt wird.

In der Schweiz stellen die beruflichen Schulen die angehenden Lehrkräfte in der Regel direkt an, d. h. anders als im allgemeinbildenden Bereich können die lehrerbildenden Institutionen nicht entscheiden, welche Personen in die Ausbildung eintreten sollen. Außerdem absolvieren Lehrkräfte an beruflichen Schulen ihre pädagogische Ausbildung üblicherweise erst nach mehrjähriger Lehrtätigkeit im Schuldienst. Wengleich hier große (kantonale¹ und individuelle) Unterschiede bestehen, bringen sie folglich bereits Unterrichtserfahrung mit, wenn sie die pädagogische Ausbildung beginnen. Die pädagogische Ausbildung findet

parallel zu einer Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule bei einem Bildungsträger wie beispielsweise dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB IFFP IUFFP) statt und beinhaltet sowohl Kurse als auch Unterrichtsbesuche durch die Dozierenden. Die Lehrkräfte erwerben neben Kenntnissen über das Berufsbildungssystem und dessen rechtliche, politische und geschichtliche Aspekte hauptsächlich allgemeines pädagogisches Wissen (z. B. zur Klassenführung) sowie fachdidaktisches Wissen (z. B. über fachspezifische Lehrstrategien). Die Ausbildung der Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich ist auf Bundesebene geregelt und baut auf den vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation festgelegten Rahmenlehrplänen auf. Die pädagogische Ausbildung umfasst je nach Beschäftigungsgrad 300 oder 1.800 Stunden; Personen, die höchstens vier Stunden pro Woche unterrichten,

FIT-Choice-Scale

Die FIT (Factors Influencing Teaching)-Choice-Scale ist ein auf einer elaborierten Modellvorstellung zur Berufswahl von Lehrpersonen basierendes Erhebungsinstrument, welches vor dem Hintergrund der Expectancy-Value-Theorie von WATT/RICHARDSON (2007) in umfangreichen Längsschnittstudien entwickelt und anhand zahlreicher internationaler Stichproben validiert wurde. Die Hauptkomponenten des Modells sind die selbst eingeschätzte individuelle Fähigkeit (bezogen auf den Lehrerberuf), die individuellen Werte sowie die Einschätzung der Anforderungen des Berufs, die antizipierten Vorteile und die Entlohnung. Hinzu kommen äußere Einflüsse und Lehr-Lern-Erfahrungen. »Insgesamt liegen 17 Skalen (52 Items) zur Erfassung der folgenden Bereiche vor: motivations for teaching (11 Skalen), perceptions about teaching (4 Skalen) und eine Skala zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Berufswahl Lehramt sowie eine Skala zur Erfassung der social dissuasion.« (ROTHLAND 2013, S. 74).

¹ In einigen Kantonen werden die Lehrtätigkeit und die Ausbildung gleichzeitig aufgenommen.

Tabelle

Dimensionen zur Erfassung der Berufswahlmotivation von Lehrpersonen an beruflichen Schulen

Dimension	Definition	Beispiel
Intrinsischer Wert der Tätigkeit	Wahl des Lehrberufs aus Interesse an der Tätigkeit	Ich unterrichte gern.
Eigene Kompetenzwahrnehmung	Wahl des Lehrberufs aufgrund der Einschätzung der eigenen Lehrbefähigung	Ich habe die Qualitäten einer guten Lehrperson.
Sozialer Wert der Tätigkeit	Wahl des Lehrberufs aufgrund von sozial bzw. interpersonal motivierten Aspekten (z. B. Beitrag zum sozialen Ausgleich, Unterstützung von Benachteiligten)	Als Lehrperson kann ich etwas Nützliches für die Gesellschaft tun. Als Lehrperson kann ich benachteiligten Jugendlichen Mut machen, mehr zu erreichen.
Sich bietende Gelegenheit	Wahl des Lehrberufs ohne eigenständige vorgeschaltete Berufswahlintention (passive Motivation)	Die Gelegenheit zum Unterrichten hat sich angeboten.
Persönlicher Wert der Tätigkeit	Wahl des Lehrberufs aufgrund der damit verbundenen persönlichen Vorteile (z. B. Sicherheit des Lehrberufs, Vereinbarkeit Beruf-Familie)	Als Lehrperson hat man eine sichere Stelle. Die Arbeitszeiten einer Lehrperson lassen sich gut mit der Verantwortung für eine Familie vereinbaren.

sind nicht verpflichtet, eine pädagogische Ausbildung zu absolvieren. Hier ist anzumerken, dass ein großer Teil der Lehrpersonen (ca. 50 %) an beruflichen Schulen die Lehr-tätigkeit als Nebenbeschäftigung neben dem angestamm-ten Beruf ausübt. Die Ausbildung endet mit dem Erwerb eines Lehrdiploms.

Angesichts dieser spezifischen Rahmenbedingungen ist es von Interesse zu erfahren, warum sich jemand für eine Lehrtätigkeit an dieser Schulform entscheidet und welche Bedeutung die Motivation für die Zufriedenheit und den weiteren Verbleib im Beruf hat. Diese Frage ist nicht nur deshalb bedeutsam, weil die Qualität des Unterrichts maß-geblich von der Expertise und dem Engagement der Lehr-kräfte abhängt und folglich besonders motivierte Personen für diesen Beruf gewonnen werden sollen, sondern resul-tiert auch aus der Altersstruktur der Kollegien im berufsbil-denden Bereich: ca. 40 Prozent der Lehrpersonen sind über 50 Jahre alt. Damit stellt sich das Problem der Gewinnung von geeigneten Nachwuchskräften. Zur Beantwortung der oben genannten Frage wurde am EHB IFFP IUFP im Jahr 2010 eine Studie durchgeführt, deren Anlage und ausge-wählte Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

Studie zu den Berufswahlmotivationen

An der Studie nahmen 605 Lehrpersonen für berufskund-liche Fächer teil, die in einer pädagogischen Ausbildung am EHB IFFP IUFP standen. Davon kamen 193 Personen aus der französischsprachigen Schweiz und 412 aus der Deutschschweiz. 230 unterrichteten hauptberuflich und 253 nebenberuflich an einer beruflichen Schule, während 122 in Lehrwerkstätten oder überbetrieblichen Kursen tät-ig waren. Vertreten waren verschiedene Berufsfelder, wie etwa der gewerblich-technische und der kaufmännische

Bereich sowie die Gesundheitsberufe. Obgleich es sich aus forschungspraktischen Gründen um eine Gelegenheits-stichprobe handelte, welche einen Jahrgang von Studie-renden am EHB IFFP IUFP umfasste, konnte die Vielfalt der Berufssektoren mit dem Sample abgedeckt werden.

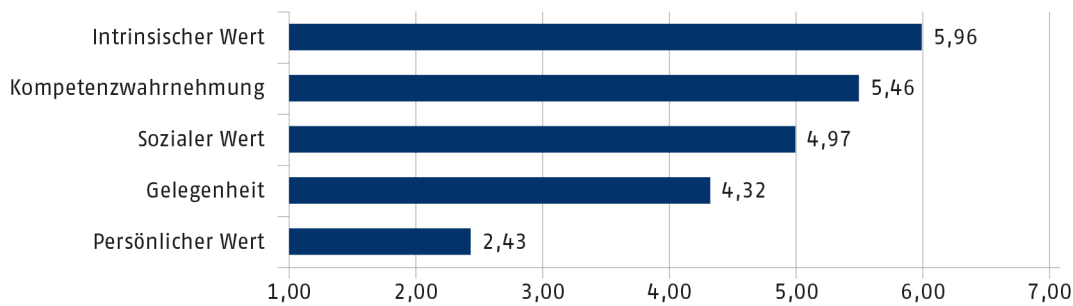
Zur Erhebung der Berufswahlmotivationen von Lehrper-sonen wurde eine Auswahl an Items aus der »FIT-Choice-Scale« (vgl. Infokasten) eingesetzt, wobei insbesondere die in der Tabelle mit entsprechenden Beispiel-Items wieder-gegebenen Dimensionen erhoben wurden. Für die Erhe-bung wurden die Items vom Englischen ins Deutsche und Französische übersetzt sowie für den Kontext der Schwei-zer Berufsbildung angepasst.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte wur-den gebeten, auf einer Skala von 1 (»überhaupt nicht wich-tig«) bis 7 (»äußerst wichtig«) die relative Bedeutsamkeit der einzelnen Aspekte für ihre Berufswahl einzuschätzen. Neben diesen Einschätzungen und weiteren Personen-merkmalen (z.B. soziodemografische Daten, berufliche Laufbahn vor Aufnahme der Lehrtätigkeit, Geschlecht) wurde außerdem die wahrgenommene Berufs- und Ar-beitszufriedenheit anhand von vier Items mit siebenstufi-gem Antwortformat (z. B. »Wie zufrieden sind Sie mit der Wahl des Lehrberufs?«; 1 = überhaupt nicht zufrieden; 7 = sehr zufrieden) erfasst. Die Erhebung fand im Rahmen der regulären ausbildungsbezogenen Präsenzveranstaltungen am EHB IFFP IUFP statt.

Die Daten wurden zunächst mittels deskriptiver Verfahren ausgewertet. Außerdem wurden Clusteranalysen durchge-führt, um individuelle Profile von Lehrpersonen mit unter-schiedlichen Berufswahlmotivationen zu erstellen; unter anderem wurde geprüft, inwiefern sich die den Profilen zugeordneten Personengruppen hinsichtlich der wahrge-nommenen Berufszufriedenheit unterscheiden.

Abbildung 1

Bedeutung verschiedener Berufswahlmotive für Lehrpersonen an beruflichen Schulen



Intrinsische und gesellschaftliche Motive dominieren

Abbildung 1 zeigt die Durchschnittswerte für die unterschiedlichen Motivationen zur Wahl des Lehrberufs.

Die am höchsten ausgeprägte Berufswahlmotivation stellt der intrinsische Wert der Lehrtätigkeit dar gefolgt von der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz und Motivationen, die sich auf den sozialen Wert der Lehrtätigkeit beziehen. Niedriger fallen demgegenüber Motivationen aus, die den persönlichen Wert der Lehrtätigkeit betreffen. Die Wahl des Lehrberufs aufgrund einer sich bietenden Gelegenheit (z. B. infolge einer angebotenen Vertretung an einer beruflichen Schule) ist im Vergleich mit den anderen Dimensionen von mittlerer Bedeutung.

Die hier dargestellten Befunde stehen partiell im Einklang mit vergleichbaren Studien zu den Berufswahlmotivationen von Lehrpersonen auf der Primar- und Sekundarstufe, in denen ebenso eine herausragende Bedeutung der intrinsischen und gesellschaftlichen Motivation ermittelt wurde (vgl. BERGER/D'ASCOLI 2012). Die Berufswahl aus Gründen einer sich bietenden Gelegenheit ist aufgrund der o. g. Rahmenbedingungen eine spezifische Motivation für Lehrpersonen in der beruflichen Bildung, welche sich so bei anderen Gruppen von Lehrpersonen nicht findet.

Die weitere Auswertung zeigte, dass die Gewichtung der Motivationen zur Wahl des Lehrerberufs von diversen weiteren Merkmalen der Befragten wie Sprachregion, Geschlecht oder beruflichem Status beeinflusst werden. So zeigte sich beispielsweise, dass Lehrpersonen in der Romandie den Lehrberuf öfter aufgrund einer sich bietenden Gelegenheit wählten als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Deutschschweiz (vgl. hierzu ausführlich BERGER/GIRARDET 2015 sowie D'ASCOLI/BERGER 2013).

Motivationsprofile

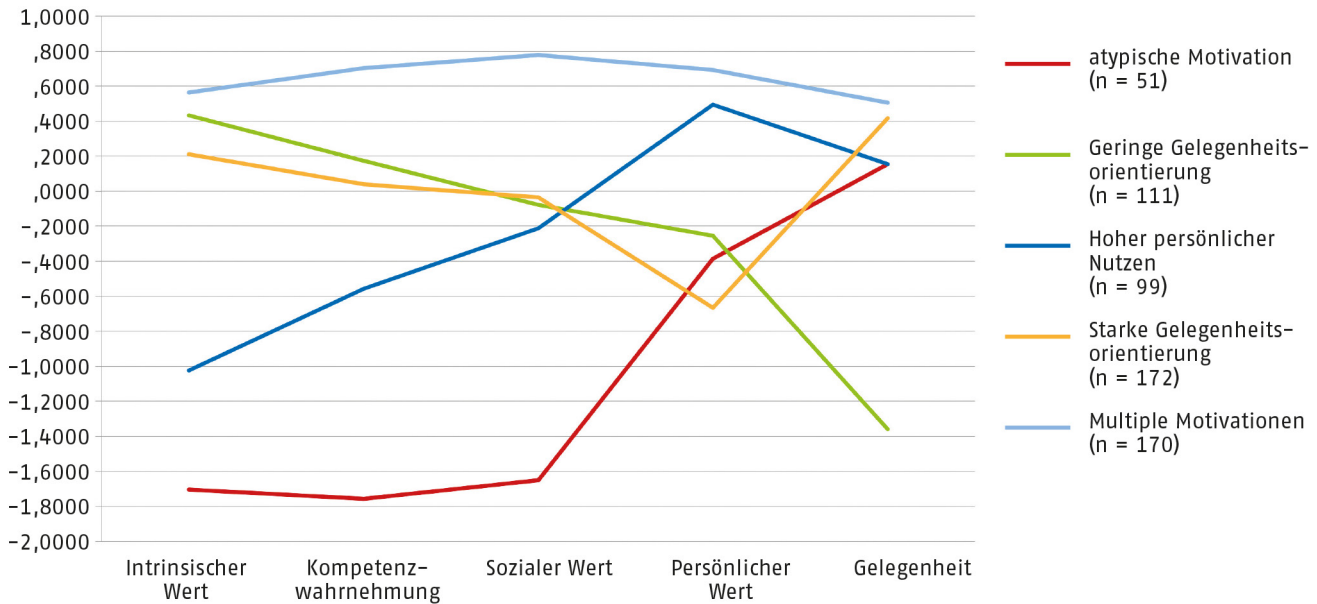
Bei der Wahl des Lehrberufs sind der Datenlage zufolge individuell unterschiedliche Kombinationen von Faktoren ausschlaggebend. Eine Clusteranalyse ergab fünf verschiedene Profile (vgl. Abb. 2).

In Bezug auf die Ausprägung der Berufswahlmotivationen fallen hierbei besonders auf: Das Profil der »atypischen Motivation« betrifft jene Lehrpersonen, welche die Lehrtätigkeit im Bereich der beruflichen Bildung weniger aus den für Lehrpersonen aus dem allgemeinbildenden Bereich typischen Gründen (d. h. intrinsischer und sozialer Wert der Tätigkeit sowie Wahrnehmung der eigenen Kompetenz), sondern vorwiegend aufgrund des persönlichen Wertes dieser Tätigkeit und der sich bietenden Gelegenheit gewählt haben. Diese Lehrpersonen bilden eine abweichende Gruppe, die in unserer Auswertung eine niedrigere berufliche Zufriedenheit als andere Profile aufweist. Das könnte dazu führen, dass sie den Beruf nach relativ kurzer Zeit verlassen oder aber sich bei der Berufsausübung nicht voll engagieren. Das andere auffällige Profil ist dasjenige der »multiplen Motivationen«. Lehrpersonen dieser Gruppe haben den Beruf aus mehreren verschiedenen Gründen gewählt. Studien zur Motivation von Lehrpersonen haben über die Schulstufen hinweg ergeben, dass ein solches Profil von Vorteil ist, da ein möglicher Interesseverlust in einem bestimmten Bereich der beruflichen Tätigkeit durch die Attraktivität einer anderen Facette des Berufs aufgefangen werden kann. In der vorliegenden Studie waren die Lehrpersonen mit diesem Profil jene mit der höchsten beruflichen Zufriedenheit.

Unterstützung und Rekrutierung von Lehrkräften

Die Studie förderte ein Bild der Berufswahlmotivationen von Lehrpersonen an beruflichen Schulen zutage, das in verschiedener Hinsicht (z. B. hoher sozialer Wert der Lehrtätigkeit) mit demjenigen von Lehrpersonen allgemeinbildender Schulen vergleichbar ist. Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich indes in Bezug auf Motivationen, die aufgrund einer sich bietenden Gelegenheit zustande kommen, welche als mittelmäßig wichtiger Grund für die Berufswahl von Lehrpersonen an beruflichen Schulen angeführt wird. Bei diesen Lehrkräften erfolgt die Berufswahl im Gegensatz zu den Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen auf Sekundarstufe demzufolge eher passiv. Die

Abbildung 2
 Motivationsprofile von Lehrpersonen an beruflichen Schulen*



* Die Durchschnittswerte sind standardisiert, wobei 0 den Durchschnitt aller Befragten darstellt. Ein positiver Wert besagt demnach, dass Vertreter/-innen des betreffenden Profils einem bestimmten Faktor mehr Bedeutung zumessen als die untersuchte Gruppe insgesamt.

personenorientierte Analyse ergab zudem, dass die individuellen Gründe, eine Lehrtätigkeit zu wählen, in Bezug auf die zugrunde liegenden Motivationen heterogen sind. So schätzen nicht alle Lehrpersonen die gleichen Aspekte der Lehrtätigkeit, und manche weisen ein atypisches Profil auf, das ihrem beruflichen Engagement und ihrer Berufszufriedenheit abträglich sein könnte.

Die Studie lässt erste Rückschlüsse in Bezug auf die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung sowie auf die Rekrutierung von Lehrpersonen im Bereich der Berufsbildung zu. In Bezug auf erstgenannten Aspekt ist zu vermuten, dass sich vor allem für Personen, die eine hohe intrinsische und soziale Motivation aufweisen, die Herausforderung der Bewahrung einer angemessenen Work-Life-Balance insbesondere während der pädagogischen Ausbildung stellt. Diesbezüglich würde ihnen eine temporäre Verringerung des Arbeitsvolumens oder ein reduzierter Beschäftigungsgrad helfen, sich mehr für die Ausbildung einzusetzen. Ferner könnten die beiden Profile, bei denen die Motivation »Wahrnehmung der eigenen Kompetenz« niedrig eingestuft wurde, von einem spezifischen Coaching profitieren, mit dem ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gefördert werden könnte. Ein solches Coaching könnte in Form einer Unterstützung durch einen Unterrichtscoach im schulischen Umfeld stattfinden. Eine weitere Möglichkeit, die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit zu stärken, wäre die Schaffung von professionellen Lerngemeinschaften. In Bezug auf die Rekrutierung und die Auswahl von Lehrpersonen an beruflichen Schulen in der Schweiz bietet die

vorliegende Studie eine Grundlage für Richtlinien zur Anwerbung von Kandidatinnen und Kandidaten. Um für die Lehrtätigkeit zu werben, könnte potenziellen Lehrkräften aufgezeigt werden, dass sie mit einer solchen Laufbahn die Chance erhalten, in ihrem Fachgebiet weiterzuarbeiten und gleichzeitig ihre Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen. Entsprechende Gelegenheiten für die Erprobung einer Lehrtätigkeit anzubieten, scheint hier ein attraktiver Weg zu sein, um diese Personengruppe für den Lehrberuf zu motivieren. ◀

Literatur

BERGER, J.-L.; D'ASCOLI, Y.: Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (2012) 3, S. 319–343

BERGER, J.-L.; GIRARDET, C.: The determinants of VET educators' occupational choice. In: *Education + Training* 57 (2015) 1, S. 108–126

D'ASCOLI, Y.; BERGER, J.-L.: Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. In: *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15 (2013) 2, S. 1–33

ROTHLAND, M.: »Riskante« Berufswahlmotive und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: *Erziehung und Unterricht* (2013) 1–2, S. 71–80

SWISS FEDERAL STATISTICAL OFFICE: *Education statistics 2009*, Neuchâtel 2010

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W.: Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. In: *Journal of Experimental Education* 75 (2007) 3, S. 167–202

Kompetenzorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften

Entwicklungsstand am Beispiel von Sachsen-Anhalt



KLAUS JENEWEIN
Prof. Dr., Professor am
Institut für Berufs- und
Betriebspädagogik an der
Otto-von-Guericke-
Universität Magdeburg



FRANK WENGEMUTH
Dr., Referent für Fort- und
Weiterbildung von Lehrkräf-
ten berufsbildender Schulen
am Landesinstitut für Schul-
qualität und Lehrerbildung
Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen besitzt eine hohe Professionalisierung: Ein universitärer Abschluss sichert einen professionellen Standard; der schulpraktisch und seminaristisch ausgelegte Vorbereitungsdienst sichert eine hinreichende unterrichtspraktische Kompetenz der angehenden Lehrkräfte. Aber bedeutet ein hoher professioneller Standard auch ein hohes Maß an Professionalität für den Lehrerberuf und seine Aufgaben? Und mit welchen Konzepten kann das Zusammenwirken der an der Lehreraus- und -fortbildung beteiligten Institutionen für eine erfolgreiche lebenslange Tätigkeit im Lehramt an berufsbildenden Schulen befähigen? Diese Fragen beleuchtet der Beitrag für das Bundesland Sachsen-Anhalt.

Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung in Zeiten von Bologna

In den meisten Bundesländern ist die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen heute nach dem Modell der Bologna-Studiengänge organisiert. Zumeist wird in den Hochschulen der Abschluss »Master of Education« (M.Ed.) vergeben, mit dem eine zehensemestrigere Ausbildung und ein im ECTS-System zertifizierter Ausbildungsumfang von 300 Credits bestätigt wird. Fächerbezogene Standards – sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer – erlässt die KMK als bundesweit einheitliche Vorgaben.

Äußerst heterogen ist die Ausbildungssituation in den auf das Studium folgenden Phasen. Die Einführung der Bologna-Studiengänge ging in vielen Bundesländern mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einher, sodass heute bundesweit extreme Unterschiede vorliegen. Beispielsweise differiert die Dauer von 24 Monate (bspw. Bayern, Nordrhein-Westfalen) über 18 (bspw. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz), 16 (Sachsen-Anhalt) bis zwölf Monate (Sachsen). Einheitliche Standards sind in der zweiten Ausbildungsphase immer weniger zu erkennen, hinzu kommen vielfältige Sonderwege in Mangelbereichen. Von »dem« deutschen Modell der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen kann deshalb nur noch teilweise gesprochen werden.

Strukturproblem: Übergänge und beteiligte Lernorte

In den vergangenen etwa zehn Jahren wurde eine intensive Diskussion um die Professionalisierung der Lehrerausbildung und die Bedeutung der Lernorte und Lernphasen geführt. Insgesamt erscheinen das Zusammenwirken der Ausbildungsphasen und die Gestaltung der Übergänge problematisch. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft bemängelt nicht abgestimmte Bildungswege mit inhaltlichen Brüchen und Doppelungen, unzureichende Abstimmungen bei der schulpraktischen Hochschulausbildung, generell fehlende phasenübergreifende Reichweite der jeweiligen Curricula. Er stellt fest: »Erste und zweite Phase werden weniger als aufeinander aufbauend als vielmehr unzusammenhängend wahrgenommen. Die Fragmentierung des Studiums setzt sich gewissermaßen als Strukturprinzip der Ausbildung fort.« (Stifterverband 2009, S. 1)

In den Blick geraten ist vor diesem Hintergrund die Frage, ob nicht durch die schulpraktische Ausbildung – und damit in einem die Ausbildungsphasen übergreifenden gemeinsamen Lernort – Chancen für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung zu sehen sind. Insbesondere ist zu prüfen, ob in einer die Lernorte und Ausbildungsphasen übergreifenden Kompetenzorientierung Chancen zur Bewältigung der vorliegenden Defizite bestehen.

Handlungsansatz: Kompetenzorientierte Lehrerbildung

Die KMK-Kommission »Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland« (vgl. TERHART 2000) stellt das Berufsbild mit den folgenden Aufgaben dar:

- unterrichten,
- erziehen,
- diagnostizieren und fördern,
- beraten,
- Leistung messen und beurteilen,
- organisieren und verwalten,
- evaluieren, innovieren und kooperieren (ebd.).

Auf dieser Grundlage hat die KMK Kompetenzen für die Lehrerbildung formuliert und für einen Teilbereich der Lehrerbildung – den Bildungswissenschaften – ausgestaltet (vgl. KMK 2014, S. 7 ff.).

Wie kann nun eine Kompetenzentwicklung für diese Aufgaben in der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen in sinnvoller Weise strukturiert werden? Hierzu hat eine Arbeitsgruppe aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrkräften ausbildender Partnerschulen und Fach- und Seminarleiterinnen und -leitern in Sachsen-Anhalt im Rahmen eines durch den Stifterverband geförderten Projekts einen Strukturvorschlag entwickelt, der von zwölf Kompetenzen in vier Kompetenzbereichen ausgeht. Diese werden um weitere drei Kompetenzen im Bereich »Schule mitgestalten und entwickeln« ergänzt (vgl. Tab.), die nach Abschluss des Studiums im Vorbereitungsdienst aufgenommen und in der Berufseingangsphase weiterentwickelt werden.

Die Grundkonzeption des Modells geht davon aus, dass durch theoretische Fundierung, systematischen Aufbau und erfahrungsbasierte Reflexion beruflichen Handelns die Lehrerkompetenzen entwickelt werden können. Die einzelnen Kompetenzbereiche sind in der Lehrerausbildung in einen biografischen Prozess einzubinden, der einem kontinuierlichen Lernfortschritt über unterschiedliche Ausbildungsphasen und Lernorte Rechnung trägt.

Kompetenzorientierung in Studium und Vorbereitungsdienst

Ein auf diesen Überlegungen basierendes »Entwicklungsmodell Lehrerkompetenzen« mit Differenzierung in unterschiedliche professionspraktische Ausbildungsphasen, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase findet sich bei JENEWEIN (2015, S. 30 ff.; zur Veranschaulichung der grundlegenden Struktur vgl. Abb. S. 12) und wurde im Rahmen des Masterstudiengangs »Lehramt an berufsbildenden Schulen« an der Universität Magdeburg erprobt. Um die Verknüpfung von theoretischer Fundierung und erfahrungsbasierter Reflexion zu gewährleisten, sieht das

Tabelle

Modell »Lehrerkompetenzen« der Arbeitsgruppe im Stifterverband-Projekt Sachsen-Anhalt

Unterrichten
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fach- und sachgerechte Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht auf der Basis eigenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Wissens und unter Berücksichtigung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen 2. Gestaltung und Moderation von Lernsituationen und -umgebungen, um eine ganzheitliche Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu unterstützen 3. Didaktisch und pädagogisch begründeter und sinnvoller Einsatz verschiedener Unterrichtsstrategien zur Förderung der Motivation und Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen
Erziehen, Beraten, Betreuen
<ol style="list-style-type: none"> 4. Kenntnis der sozialen und kulturellen Entwicklung der Lernenden und Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung im Rahmen der Schule 5. Vermittlung von Werten und Normen und Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns von Schülerinnen und Schülern 6. Findung von Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht
Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen
<ol style="list-style-type: none"> 7. Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Lernenden sowie gezielte Förderung und Beratung von Lernenden und deren Eltern 8. Erfassung und Bewertung der Leistungen von Lernenden auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe 9. Kenntnis der Heterogenität von Lernwegen und -strategien in Klassenverbänden und Schaffung von Lernsituationen, mit denen auf Individualität konstruktiv reagiert wird
Medien, Methoden, Kommunikation
<ol style="list-style-type: none"> 10. Adressatengerechter, begründeter und bewusster Einsatz der zur Verfügung stehenden Medien und Arbeitsmittel, um die Gestaltung von Lernsituationen und die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden zu unterstützen. 11. Nutzung effektiver verbaler und nonverbaler Kommunikationsformen, um aktives Lernen, Mitarbeit und gegenseitigen Austausch im Klassenzimmer zu fördern. 12. Nutzung verschiedener Methoden und Unterrichtsverfahren, um eine lernerorientierte und inhaltsangemessene Unterrichtsgestaltung zu unterstützen.
Schule mitgestalten und entwickeln
<ol style="list-style-type: none"> 13. Aktive Beteiligung bei der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben 14. Den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe verstehen und aktiv und verantwortungsbewusst Entwicklungen verfolgen

und entwickeln« stärker in den Fokus der Lehrerfortbildung. Neben berufsfachlichen Inhalten werden auch didaktisch-methodische und schulorganisatorische Themen angeboten, um die Lehrkräfte zu befähigen, zur Organisationsentwicklung der Schulen beizutragen. Aber auch die Themen der anderen Kompetenzbereiche, insbesondere »Unterrichten« und »Medien, Methoden, Kommunikation«, werden ständig weiterentwickelt.

Bei der Umsetzung des lebenslangen Kompetenzerwerbs kommt dem sogenannten »Qualifizierungsportfolio« eine zentrale Rolle zu. Hiermit sollen die Lehrkräfte künftig ihre kontinuierliche Professionalisierung nachweisen. »Es beinhaltet unter anderem die Dokumentation aller Aktivitäten im Rahmen der kollegialen Beratung, persönliche Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Schulklimas und enthält alle Nachweise besuchter Fortbildungen und Weiterbildungen und gegebenenfalls daraus resultierender Aktivitäten« (Kultusministerium 2012, Abs. 2.2.2). Sofern vorhanden, hat das Qualifizierungsportfolio derzeit bei vielen Lehrkräften noch den Charakter einer »Nachweissammlung«. Eine Weiterentwicklung ist dahingehend möglich, dass vorhandene Portfolios der Universität weitergeführt oder bei langjährig tätigen Lehrkräften die Portfolios an die oben dargestellte Kompetenzstruktur angepasst werden. Eine Anpassung an das von JENEWEIN vorgeschlagene, in der Lehrerausbildung der Universität Magdeburg eingesetzte und nach einem Kompetenzraster aufgebaute Ausbildungsportfolio (vgl. JENEWEIN 2015, S. 34f.) erscheint sinnvoll.

Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Die Begriffe Fort- und Weiterbildung werden im Kontext mit der Lehrerbildung anders als in der beruflichen Bildung sonst üblich verwendet. Während mit dem Begriff Fortbildung die Weiterentwicklung der Lehrerkompetenzen in der ausgeübten Tätigkeit gemeint ist und die Angebote fachlichen oder methodisch-didaktischen Charakter haben und von begrenzter Dauer sind (3 – max. 70 Stunden), dienen Weiterbildungen der beruflichen Umorientierung Lehrender. Berufsschullehrer/-innen werden hier in einem anderen Bereich fachlich ausgebildet (800 Stunden), oder Quereinsteiger/-innen werden pädagogisch geschult.

Einschätzungen und Perspektiven

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine weitergehende Kompetenzorientierung in der Hochschulausbildung nicht nur die Weiterentwicklung in den beruflichen Fachrichtungen dominiert (vgl. HAASLER 2015), sondern auch zu einer deutlichen qualitativen Verbesserung schulpraktischer Erfahrungen im Hochschulstudium und der Vorbereitung der Studierenden auf den Übergang in die zweite Ausbildungsphase beitragen kann. Dabei ist zu betonen, dass die hier initiierten Lerneffekte auf die Entwicklung initialer Expertisestufen fokussieren. Kompetenzentwicklung bedeutet, dass dieser Prozess in den

weiteren biografischen Phasen ausgebaut und im Vorbereitungsdienst, in der Berufseingangsphase und im lebenslangen Lernen weiter aufgegriffen werden muss.

Die ersten Schritte auf dem Weg der Umgestaltung der Lehrerfortbildung sind getan. In Zukunft wird daran zu arbeiten sein, die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen zu einer Lernumgebung im Sinne der subjektiven Aneignung (»Sandwich-Prinzip«) zu gestalten (vgl. WAHL 2006, S. 95 ff.). Dabei werden Praxisphasen der Fortbildungsreihen durch flankierende Maßnahmen zur sozio-emotionalen Stabilisierung und Hilfe optimiert. Auf diesem Wege bieten die Handlungsansätze des Stifterverband-Projekts der Magdeburger Universität eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Ein besonderer aktueller Handlungsbedarf wird in der Optimierung der zu führenden Qualifizierungsportfolios in Richtung des dargestellten Kompetenzmodells gesehen. ◀

Literatur

HAASLER, B.: Kompetenzorientierte Standards der Lehrkräfteausbildung für berufsbildende Schulen? Zur Entwicklung der ländergemeinsamen Anforderungen an die Berufsschullehrerbildung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik. In: JENEWEIN, K./HENNING, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld 2015, S. 330–344

JENEWEIN, K.: Der Übergang von der ersten in die zweite Ausbildungsphase – Ausgangslage und Handlungsansatz am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt. In: JENEWEIN, K./HENNING, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld 2015, S. 18–41

KULTUSMINISTERIUM SACHSEN-ANHALT: Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. RdErl. des MK vom 19.11.2012 – 31–842/843 – URL: www.mk.bildung-lsa.de/bildung/er-lerngemeinschaft.pdf (Stand: 10.06.2015)

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Stand: 10.06.2015)

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT: Von der Hochschule in den Klassenraum – Neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Studienseminaren in der Lehrerausbildung (Ausschreibung 2009) – URL: http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung (Stand: 02.06.2015)

TERHART, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim 2000

WAHL, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn 2006

Soft Skills wichtiger als formale pädagogische Qualifikationen

Anforderungskriterien beruflicher Weiterbildungsanbieter an Lehrende



STEFAN KOSCHECK

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Qualifikation, berufliche Integration und
Erwerbstätigkeit« im BIBB

In den vergangenen Jahren wurden Fragen der pädagogischen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals vielfach diskutiert. Auf der Basis aktueller Ergebnisse des wbmonitor geht der Beitrag der Frage nach, welche Anforderungskriterien Weiterbildungsanbieter aktuell bei der Auswahl von Lehrenden als besonders relevant einstufen. Im Ergebnis zeigt sich, dass zertifizierten pädagogischen Qualifikationen eine eher nachrangige Bedeutung zukommt. Vor allem bedingt durch die strukturelle Heterogenität der Weiterbildungsbranche scheint eine Verständigung auf einheitliche Zugangsvoraussetzungen zu Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung kaum realisierbar.

Offener Zugang zu Lehrtätigkeiten in der beruflichen Weiterbildung

Im Unterschied zu den vorgelagerten Bereichen der primären bis tertiären Bildung ist der Zugang zu Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung nicht systematisch und in manchen Bereichen sogar überhaupt nicht reglementiert (vgl. NUSSL 2005). Zurückzuführen ist dies vor allem auf die historisch gewachsene strukturelle Heterogenität dieses Bildungsbereichs, der zwar bereits in den 1970er-Jahren als »vierte Säule« des Bildungswesens etabliert werden sollte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970), nach wie vor jedoch in Anknüpfung an unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche verschiedenste Funktionen erfüllt. Aufgrund dessen könne allenfalls von einer »mittleren Systematisierung« (FAULSTICH u. a. 1991, S. 84) der Weiterbildung gesprochen werden. Im Zuge des Bedeutungsgewinns lebenslangen Lernens wird seit einigen Jahren verstärkt ein Diskurs um Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung geführt. Dabei konzentriert sich die Diskussion vorrangig auf das individuelle professionelle Handeln, d. h. auf Kompetenzen, die für die professionelle Ausübung einer Weiterbildungstätigkeit als erforderlich erachtet werden (vgl. ROSENDAHL 2014, S. 94). Strukturelle Merkmale von Professionen, insbesondere der über formale Berufsabschlüsse einheitlich reglementierte Zugang, werden bei der Forderung nach Professionalisierung in der Weiterbildung jedoch vielfach ausgeblendet (vgl. ebd., S. 93). Die Professionalisierung werde so ohne die Profession gedacht (vgl. FISCHHELL 2014, S. 78), was die Herausbildung eines übergreifenden Elements des nicht homogenen Berufs-

wbmonitor

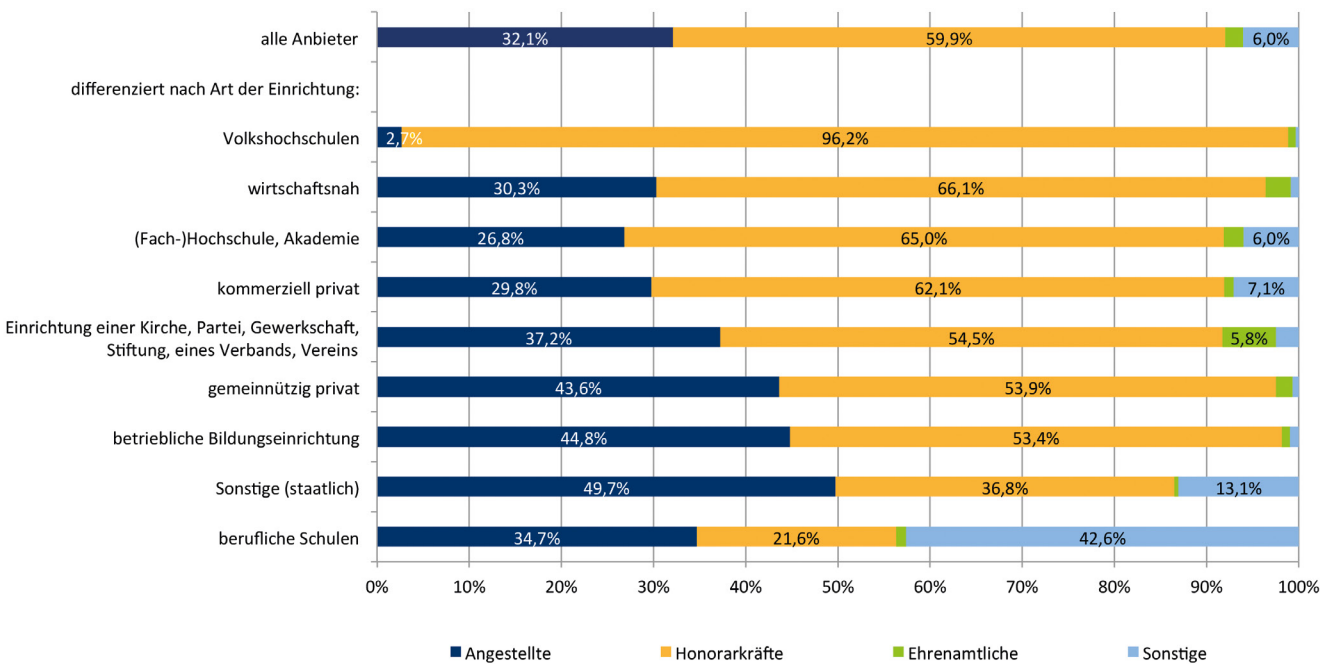
wbmonitor ist eine gemeinsam vom BIBB und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) bundesweit durchgeführte Online-Umfrage unter Weiterbildungsanbietern, die jährlich im Mai stattfindet. 2014 nahmen 2.040 Weiterbildungseinrichtungen am wbmonitor teil (Rücklaufquote 9,8 %). Die i. d. R. von Leitungspersonen getätigten Angaben wurden auf die zur Umfrage 2014 aktualisierte Gesamtheit aller bekannten Anbieter (vgl. KOSCHECK/OHLY 2014) gewichtet und hochgerechnet. Zum Zeitpunkt des Umfragebeginns waren dies rund 21.700 Einrichtungen.

bilds »Weiterbildner« erschwert. Im Folgenden wird daher untersucht, als wie bedeutsam zertifizierte (erwachsenen-)pädagogische Qualifikationen von Weiterbildungsanbietern bei der Auswahl von Lehrkräften im Vergleich zu anderen, nicht originär dem Bildungssektor zuzuordnenden Auswahlkriterien wie z. B. Soft Skills und fachlichen Kenntnissen im Themenbereich der Weiterbildungsveranstaltung bewertet werden. Die Einschätzungen wurden im Themenschwerpunkt »Personalgewinnung« der wbmonitor Umfrage 2014 erhoben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für diejenigen Anbieter dargestellt, die entweder ausschließlich berufliche Weiterbildung durchführen oder bei denen berufliche Weiterbildung eine Hauptaufgabe der Einrichtung ist. Dies sind insgesamt rund 15.000 Einrichtungen unterschiedlicher Art. Neben kommerziell (36,9 %) oder gemeinnützig (17,6 %) tätigen privatwirtschaftlichen Anbietern sind Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Großgruppen wie z. B. Gewerkschaften, Verbände, Vereine, Kirchen oder

Abbildung 1

Durchschnittliche Verteilung der Lehrenden auf verschiedene Formen der Erwerbstätigkeit bei beruflichen Weiterbildungsanbietern, differenziert nach Art der Einrichtung



Quelle: BiBB/DIE wbmonitor Umfrage 2014. Hochgerechnete Werte auf Basis von n=1.202 Angaben

Parteien (12,1 %), wirtschaftsnahe Bildungszentren von Kammern, Innungen, Berufsverbänden o.Ä. (8,5 %), berufliche Schulen (5,7 %) und betriebliche Bildungseinrichtungen, die ihre Leistungen auch offen zugänglich anbieten (4,9 %), vertreten. Auch Volkshochschulen, die gemeinhin als Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung wahrgenommen werden, haben häufig einen Angebotschwerpunkt im beruflichen Bereich (7,9 %). Weitere 1,2 Prozent entfallen auf sonstige Einrichtungen in staatlicher Trägerschaft.

Lehrende werden überwiegend auf Honorarbasis beschäftigt

Im Durchschnitt aller Anbieter mit beruflicher Weiterbildung als (einer) Hauptaufgabe werden sechs von zehn Lehrenden auf Honorarbasis beschäftigt, und nur drei von zehn Lehrenden sind bei der Einrichtung angestellt (vgl. Abb. 1). Knapp zehn Prozent sind entweder ehrenamtlich oder in sonstiger Beschäftigungsform (i. d. R. verbeamtet) lehrfähig. Damit bestätigt der wbmonitor 2014 den bekannten Befund, wonach die Lehre in der Weiterbildung überwiegend durch Personen ohne formale Organisationsmitgliedschaft geleistet wird (vgl. WSF 2005; LANGEMEYER/MARTIN 2014).

Differenziert nach der Art der Einrichtung bestehen z. T. erhebliche Unterschiede in den Personalstrukturen der Lehrenden. Während Volkshochschulen fast ausschließ-

lich Honorarkräfte einsetzen (96,2 %), wird an beruflichen Schulen nur jede fünfte Lehrkraft (21,6 %) im Bereich der Weiterbildung per Honorarvertrag beschäftigt. Weiterbildungsangebote der beruflichen Schulen werden offensichtlich überwiegend durch deren eigene Lehrerschaft realisiert (34,7% Angestellte und 42,6% in sonstiger Beschäftigungsform, i. d. R. Beamte). Die anderen Anbietertypen sind in ihrem Honorarkräfteanteil zwischen den beiden Extremen der Volkshochschulen einerseits und den beruflichen Schulen andererseits angesiedelt (von 36,8 % bei sonstigen staatlichen Einrichtungen bis 66,1 % bei wirtschaftsnahen Anbietern). Ehrenamtliche werden in nennenswertem Umfang nur von Einrichtungen in der Trägerschaft gesellschaftlicher Großgruppen in der Lehre eingesetzt (5,8 %). Von Interesse ist es nun herauszufinden, inwiefern sich die in ihrer Personalstruktur variierenden Einrichtungstypen auch in ihren Ansprüchen an die Qualifikationen des Lehrpersonals unterscheiden.

Soft Skills und Passung zur Einrichtung wichtiger als formale Qualifikationen

wbmonitor bat in der Umfrage 2014 die Anbieter, die Bedeutsamkeit von 20 für die Auswahl von Lehrenden möglicherweise relevanten Kriterien zu beurteilen. Mit Ausnahme einer vorherigen Tätigkeit für die Einrichtung werden alle abgefragten Auswahlkriterien mehrheitlich als wichtig oder sehr wichtig für die Auswahl von Lehrenden einge-

schätzt (vgl. Abb. 2). Dies erweckt den Eindruck einer hohen Erwartungshaltung an potenzielle Lehrende, und zwar sowohl in Bezug auf die pädagogischen Qualifikationen als auch auf fachliche Kompetenzen im Themenbereich der Veranstaltung und in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale. Das Bild relativiert sich jedoch bei ausschließlicher Betrachtung der Anteilswerte der Einstufungen als »sehr wichtig«. Lediglich zwei Auswahlkriterien (Sozialkompetenz und Loyalität gegenüber der Einrichtung) werden mehrheitlich als sehr wichtig erachtet.

Der Sozialkompetenz, die am häufigsten genannt wurde (60,3%), kommt angesichts der ausgeprägten Interaktionen in den Weiterbildungsveranstaltungen eine zentrale Aufgabe zu. Als weiteres Kriterium der Soft Skills nimmt Flexibilität ebenfalls einen oberen Platz in der Rangfolge der Auswahlkriterien ein (45,7%). Offensichtlich ist es eine wichtige Anforderung an Lehrende, kurzfristig für die Durchführung einer Veranstaltung zur Verfügung zu stehen, beispielsweise wenn erst unmittelbar vor dem Starttermin eine ausreichende Anzahl an Anmeldungen eingegangen ist. Auch Aspekte, die die Haltung gegenüber der Einrichtung thematisieren, erreichen hohe Anteilswerte bei der Antwortvorgabe »sehr wichtig«. Dass 50,6 Prozent der Anbieter Loyalität und 44,1 Prozent beiderseits übereinstimmende Grundwerte so einstufen, dürfte dem Umstand Rechnung tragen, dass die meisten Lehrenden zwar auf Honorarbasis beschäftigt werden (s. o.), von den Teilnehmenden jedoch als Repräsentanten der Einrichtung wahrgenommen werden (vgl. VON HIPPEL/REICH-CLAASSEN/TIPPELT 2008) und insofern den Ruf der Einrichtung mit prägen.

Bedeutsam ist vor dem Hintergrund der Debatte um die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals das Ergebnis, dass fachlichen Qualifikationen und Erfahrungen in den Themenbereichen der durchzuführenden Veranstaltungen ein höherer Stellenwert beigemessen wird als einer formalen pädagogischen Qualifikation. Während die formale fachliche Qualifikation, z. B. ein Berufs- oder Hochschulabschluss im Fachbereich des Lehrangebots, von 41,9 Prozent als sehr wichtig und weiteren 43,2 Prozent als wichtig erachtet wird, erreicht die formale pädagogische Qualifikation etwas niedrigere Werte (37,2 % bzw. 36,9 %). Dass nur etwas mehr als ein Drittel der Anbieter die formale pädagogische Qualifikation als sehr wichtig einstuft, dürfte auch der Tatsache geschuldet sein, dass lediglich 27 Prozent der hauptberuflich Lehrenden über einen solchen Abschluss verfügen (vgl. LANGEMEYER/MARTIN 2014) und nebenberuflich Tätige vor allem wegen ihrer fachlichen Expertise zu bestimmten Themen gefragt sein dürften. Insofern ist davon auszugehen, dass die Einrichtungen ihre Erwartungshaltung an die Marktsituation anpassen. Bei der praktischen Berufserfahrung ist der Unterschied bezogen auf die Anteilswerte der »sehr

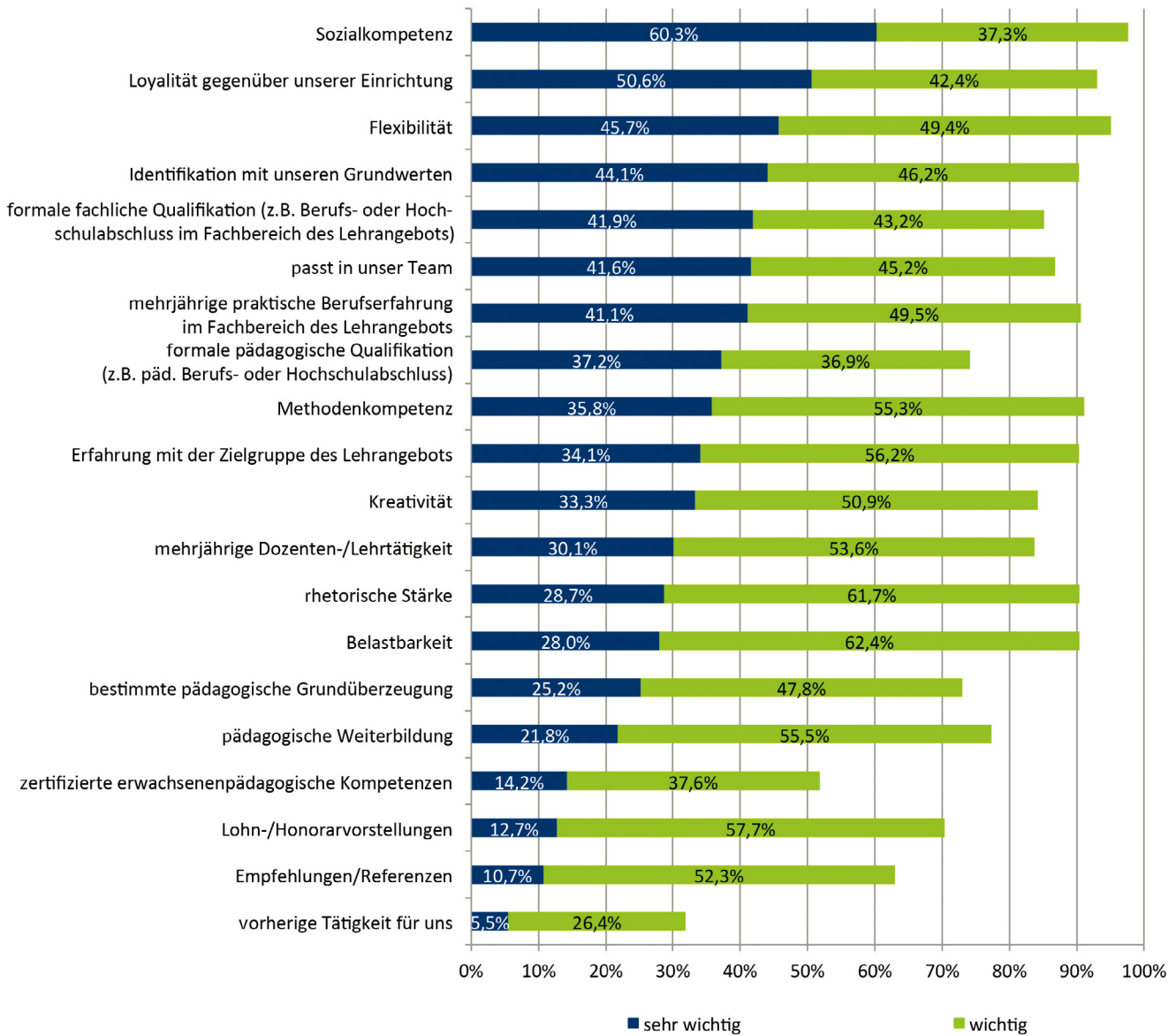
wichtig«-Einstufungen noch größer: 41,1 Prozent messen mehrjähriger praktischer Berufserfahrung im Fachbereich des Lehrangebots eine sehr hohe Bedeutung bei, dagegen nur 30,1 Prozent einer mehrjährigen Erfahrung als Dozent/-in in der Weiterbildung. Offensichtlich wird es für viele Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung als vorteilhaft angesehen, wenn Lehrende eigenes anwendungsbezogenes Erfahrungswissen in die Vermittlung der Lehrinhalte einfließen lassen können und nicht ausschließlich über theoretische Kenntnisse verfügen.

Eine Weiterbildung im pädagogischen Bereich oder sogar zertifizierte erwachsenenpädagogische Kompetenzen werden von lediglich 21,8 Prozent bzw. 14,2 Prozent der Anbieter als sehr wichtig eingestuft. Darunter sind z. B. die IHK-zertifizierte Aufstiegsfortbildung zum geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen zu verstehen, aber auch unterschiedliche Trainerausbildungen, die mit anbieter-eigenen Zertifikaten unterschiedlichen Marktwertes abgeschlossen werden können. Das Fehlen einheitlicher Bewertungsmaßstäbe für diese Zertifikate ist als problematisch anzusehen (vgl. KRAFT/SEITTER/KOLLEWE 2009, S. 10). Methodenkompetenz und eine bestimmte pädagogische Grundüberzeugung erreichen als weitere der pädagogischen Professionalität zuzuordnende Aspekte immerhin 35,8 Prozent bzw. 25,2 Prozent Zustimmung als »sehr wichtig«.

Die aufgeführten Ergebnisse deuten darauf hin, dass – insgesamt betrachtet – pädagogische Qualifikationen zwar durchaus als wichtig, im Vergleich zu den spezifischen fachlichen Kompetenzen jedoch als untergeordnet und insofern eher als wünschenswerte Ergänzung denn als zwingende Voraussetzung erachtet werden.

Dass der offene Zugang zu Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung vermutlich auch der weit verbreiteten Beschäftigung von Lehrenden als Honorarkräfte geschuldet ist, die zudem häufig nebenberuflich tätig sind (vgl. WSF 2004), zeigt sich bei Differenzierung nach Art der Einrichtung unter Berücksichtigung der oben dargestellten unterschiedlichen Personalstrukturen. Während in Stellenbesetzungsverfahren in der Regel bestimmte formale Abschlüsse vorausgesetzt werden, kann die Vergabe von Honorar- bzw. Werkverträgen an Dritte meist mit höheren Freiheitsgraden vorgenommen werden. Volkshochschulen mit beruflicher Weiterbildung als einer Hauptaufgabe, die in der Lehre fast ausschließlich Honorarkräfte beschäftigen, legen auf formale fachliche Qualifikationen nur zu 30,6 Prozent und auf formale pädagogische Qualifikationen sogar nur zu 25,7 Prozent sehr großen Wert (ohne Abbildung). Auch bezogen auf alle weiteren abgefragten Anforderungskriterien ist bemerkenswert, dass Volkshochschulen bis auf wenige Ausnahmen durchgängig unterdurchschnittliche Anteilswerte der Einstufungen »sehr wichtig« aufweisen, was eine vergleichsweise geringe Anspruchshaltung aus-

Abbildung 2
 Relevanz von Auswahlkriterien bei der Rekrutierung von Lehrenden
 im Bereich der Weiterbildung



Quelle: BIBB/DIE wbmonitor Umfrage 2014. Hochgerechnete Werte auf Basis von n=1.305 (Lohn-/Honorarvorstellungen) bis n=1.362 (Sozialkompetenz) Anbietern.

drückt. Unter den beruflichen Schulen als staatlichen Einrichtungen mit geregelten Einstellungsverfahren und einer niedrigen Honorarkräftequote sind die Anteilswerte der Anbieter mit als »sehr wichtig« erachteten formalen fachlichen bzw. formalen pädagogischen Qualifikationen dagegen mit 74,9 Prozent bzw. 60,7 Prozent mehr als doppelt so hoch. Auch gemeinnützig arbeitende private Einrichtungen, deren Angestelltenanteil unter den Lehrenden mit 43,6 Prozent überdurchschnittlich hoch ist (s. o.), erachten formale Qualifikationen häufiger als alle Anbieter als »sehr wichtig« (fachliche: 52,0 %; pädagogische: 55,3 %). Die-

se Anbieter sind häufig für die Arbeitsagenturen und Jobcenter tätig und tragen mit dem Einsatz von Angestellten in der Lehre dem in den Vergabeunterlagen für Arbeitsmarktdienstleistungen der Bundesagentur für Arbeit (BA) geforderten Grundsatz der Personalkontinuität Rechnung. Geht man davon aus, dass sich standardisierte Zugangsvoraussetzungen vor allem bei Stellenbesetzungen etablieren lassen, kann die Forderung der BA nach angestelltem Personal in der Lehre als eine Maßnahme zur Professionalisierung der Weiterbildung angesehen werden.

Strukturelle Heterogenität erschwert die Verständigung auf einheitliche Qualifikationsstandards

Die Ergebnisse deuten auf eine starke Interdependenz der Erwartungshaltung der Einrichtungen mit dem verfügbaren Personalangebot hin. Da es keine verbindlichen pädagogischen Standards als einheitliche Zugangsvoraussetzungen zu Lehrtätigkeiten gibt und sich insofern am Markt Personen mit den unterschiedlichsten Qualifikationsprofilen befinden (vgl. LANGEMEYER/MARTIN 2014), können die Einrichtungen auch nicht zwangsläufig formale pädagogische Qualifikationen voraussetzen, wenn sie Lehrende für ihre Kurse auswählen. Vor dem Hintergrund sowohl der Personalstrukturen in der beruflichen Weiterbildung, die mehrheitlich auf freie Tätigkeiten ausgerichtet sind und damit die Durchsetzung verbindlicher Standards erschweren, als auch der verschiedenen Funktionen der Weiterbildung dürfte es noch ein weiter Weg zur Etablierung verbindlicher pädagogischer Standards in der Weiterbildung sein. Als maßgebliche Voraussetzung hierfür kann die Erhöhung der Angestelltenquote unter Berücksichtigung formaler Qualifikationskriterien angesehen werden. Die Rahmenbedingungen hierfür können Akkreditierungs- und Zulassungsverordnungen wie die AZAV setzen, die jedoch nur für Teilsegmente der Weiterbildungsbranche Gültigkeit besitzen. ◀

Literatur

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- FAULTSCH, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung: das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- FISCHELL, M.: Der gesetzliche Rahmen einer Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: DOBISCHAT, R.; HUFER, K.-P. (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profittkurs. Schwalbach 2014, S. 65–81
- KOSCHECK, S.; OHLY, H.: 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung. In: BWP 43 (2014) 2, S. 4–5 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7222 (Stand: 11.06.2015)
- KRAFT, S.; SEITTER, W.; KOLLEWE, L. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld 2009
- LANGEMEYER, I.; MARTIN, A.: Das Personal in der Erwachsenenbildung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2014) 1, S. 17–28
- NUISSI, E.: Professionalisierung in Europa. In: Report. Forschungs- und Literaturreport Weiterbildung 28 (2005) 4, S. 47–56 – URL: www.die-bonn.de/doks/nuissi0502.pdf (Stand: 18.3.2015)
- ROSENDAHL, A.: Beschäftigung in der Weiterbildung. Pädagogisches Handeln unter der Perspektive von Professionalität und Qualität. In: DOBISCHAT, R.; HUFER, K.-P. (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profittkurs. Schwalbach 2014, S. 83–100
- VON HIPPEL, A.; REICH-CLAASEN, J.; TIPPELT, R.: Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2008) 2, S. 145–155
- WSF – WIRTSCHAFTS- UND SOZIALFORSCHUNG: Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen 2005

Anzeige



Ambos, Ingrid; Koscheck, Stefan; Martin, Andreas:

Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern

Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung, 24 Seiten, Bonn 2015
ISBN 978-3-88555-981-8
Bestellnr. 09-230

Personalgewinnung in der Weiterbildung Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014

Themenschwerpunkt der wbmonitor Umfrage 2014 war die Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Für Weiterbildungsangebote in hoher Qualität braucht es entsprechend qualifizierte Lehrkräfte. Trotz der Bedeutung des Faktors Personal ist der Zugang zu Lehrtätigkeiten im Bereich der Weiterbildung nicht systematisch reglementiert. wbmonitor fragte die Anbieter daher u. a., welche Kompetenzen sie bei der Auswahl von Lehrenden als besonders wichtig erachten.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7599

Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung und Professionalität des Weiterbildungspersonals



DICK MORAAL

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB

Das Weiterbildungspersonal hat für die Qualitätssicherung von Bildungsprozessen in Unternehmen eine zentrale Bedeutung. Bisher liegen allerdings nur wenige empirische Erkenntnisse über das in der betrieblichen Weiterbildung tätige Personal vor. Auf Grundlage der Daten der deutschen Zusatzerhebung zur vierten europäischen Haupterhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS4) wird in diesem Beitrag untersucht, wie institutionalisiert die betriebliche Weiterbildung in weiterbildenden Unternehmen in Deutschland ist und wie professionell das Weiterbildungspersonal eingesetzt wird.

Bedeutung und Rolle des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Unternehmen investieren jährlich erhebliche Summen in das Weiterbildungspersonal. KÄPPLINGER/LICHTE (2012, S. 377) schätzen auf Basis der Daten der IW-Weiterbildungserhebung, dass die Unternehmen im Jahr 2010 2,68 Mrd. Euro für ihr Weiterbildungspersonal aufgewendet haben. Das Statistische Bundesamt (2014) hat unter Nutzung der CVTS4-Daten für das Jahr 2012 direkte Aufwendungen der Unternehmen für die betriebliche Weiterbildung in Höhe von 10,4 Mrd. Euro ermittelt.¹ 21 Prozent der direkten Kosten entfielen dabei auf das interne Weiterbildungspersonal. Dieser Anteil ist in den letzten 20 Jahren relativ konstant geblieben. Für das Jahr 2012 können daher die Kosten für das interne Weiterbildungspersonal auf rund 2,2 Mrd. Euro geschätzt werden.

Angesichts dieser nicht unerheblichen Aufwendungen ist es erstaunlich, dass es bis dato nur wenige empirische Daten und weitergehende Analysen über die Rolle und Funktion des betrieblichen Weiterbildungspersonals gibt, wie KÄPPLINGER/LICHTE (2012) feststellen. Sie fordern dazu auf, innerhalb der Weiterbildungsforschung Aktivitäten zu verstärken, »um mehr Licht auf diese im Schatten stehende Personengruppe zu werfen« (S. 376). Hierzu liefern die Daten der deutschen CVTS4-Zusatzerhebung Erkenntnisse, die nachfolgend dargestellt werden.

Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung

Der Begriff »Institutionalisierung« bezieht sich auf die innerbetriebliche Organisation der betrieblichen Weiterbildung. Der Grad der Institutionalisierung wurde in der

Europäische Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS) und nationale Zusatzerhebungen

Die europäischen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung CVTS (Continuing Vocational Training Survey) stellen für die Mitgliedsstaaten der EU (und weitere interessierte Staaten) vergleichbare Daten zu den Strukturen der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen zur Verfügung. Unter betrieblicher Weiterbildung wird dabei vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird.

Erfasst werden Angaben zur Weiterbildungspolitik der Unternehmen und zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung (Lehrveranstaltungen in Form von Kursen und Seminaren sowie andere Formen der betrieblichen Weiterbildung wie Einarbeitung und Unterweisung durch Vorgesetzte und andere Beschäftigte, Weiterbildung durch Teilnahme an Lern- und Qualitätszirkeln, durch selbstgesteuertes Lernen, durch Jobrotation oder Austauschprogramme/Abordnungen und durch den Besuch von Informationsveranstaltungen). Zu den drei ersten europäischen Weiterbildungserhebungen (CVTS1–3) führte das BIBB jeweils nationale Zusatzerhebungen durch, die ergänzende Fragestellungen zu qualitativen Aspekten der Weiterbildung behandelten.

Die vierte europäische CVTS4-Haupterhebung, die 2011/2012 mit dem Referenzjahr 2010 stattfand, wurde ebenfalls durch eine nationale Zusatzerhebung erweitert. Hauptziel dieser Zusatzerhebung war es, die Kerndaten der betrieblichen Weiterbildung, die in der europäischen Haupterhebung ermittelt wurden, durch ergänzende Angaben zur betrieblichen Bildung in Unternehmen zu vertiefen. 261 Interviews mit den weiterbildenden Unternehmen aus der CVTS4-Haupterhebung konnten letztendlich realisiert werden. Von diesen weiterbildenden Unternehmen steht ein kombinierter Datensatz mit den Variablen der Haupterhebung und der Zusatzerhebung für die Analyse zur Verfügung.

¹ Diese Zahl ist eine Schätzung der Kosten für Weiterbildung (ohne Personalkosten der Teilnehmenden) auf der Basis der Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) laut Mikrozensus und der durchschnittlichen Weiterbildungskosten je Beschäftigten laut CVTS4 (Statistisches Bundesamt 2014).

CVTS4-Zusatzerhebung (vgl. MORAAL/BEUER-KRÜSSEL/WEBER-HÖLLER 2015) anhand von acht Indikatoren, die aus Fragen aus der CVTS4-Haupterhebung zur Organisation von Weiterbildung und Weiterbildungspolitik gebildet wurden, untersucht:

1. Ermittlung des zukünftigen Bedarfs an Qualifikationen innerhalb des Unternehmens in weiterbildenden Unternehmen (Bedarfsermittlung als Teil des allgemeinen Planungsprozesses)
2. Überprüfung des Bildungsbedarfs der einzelnen Beschäftigten in weiterbildenden Unternehmen (Überprüfung hauptsächlich durch Mitarbeitergespräche)
3. Schriftlicher Weiterbildungsplan bzw. Weiterbildungsprogramm in weiterbildenden Unternehmen
4. Existenz einer bestimmten Person oder Organisationseinheit, die für betriebliche Weiterbildung verantwortlich ist, in weiterbildenden Unternehmen
5. Nutzung eines Bildungszentrums für die betriebliche Weiterbildung in weiterbildenden Unternehmen
6. Jahresbudget mit Mitteln für die betriebliche Weiterbildung in weiterbildenden Unternehmen
7. Tarifvertragliche oder Betriebsvereinbarungen zur betrieblichen Weiterbildung in weiterbildenden Unternehmen
8. Bewertung der Ergebnisse von Weiterbildungsaktivitäten in weiterbildenden Unternehmen (Bewertung nach jeder Maßnahme und Bewertung nur nach einigen Maßnahmen)

Auf dieser Basis wurden Indikatoren gebildet, die als Grundlage für eine Typisierung der Unternehmen nach dem Grad der Institutionalisierung dienen. Dabei ist davon auszugehen, dass Unternehmen einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen, wenn sie sieben oder acht Fragen mit »Ja« beantworten. Zur mittleren Kategorie zählen Unternehmen, in denen es vier bis sechs Instrumente/Maßnahmen gibt. Über einen niedrigen Institutionalisierungsgrad verfügen die Unternehmen, die höchstens drei Fragen mit »Ja« beantwortet haben. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, geben zehn Prozent an, dass keiner der Indikatoren in ihrem Unternehmen zutrifft. In lediglich acht Pro-

zent der weiterbildenden Unternehmen wird der höchste Grad der Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung erreicht. Zur mittleren Kategorie gehören 35 Prozent der Unternehmen. Mehr als die Hälfte der Unternehmen (57%) weist jedoch nur einen niedrigen oder gar keinen Institutionalisierungsgrad auf.

Professionalität des Weiterbildungspersonals

Weiterbildungspersonal ist nach der Definition der CVTS-Erhebungen ausschließlich (hauptamtliches Weiterbildungspersonal) oder teilweise (nebenamtliches Weiterbildungspersonal) mit der Konzeption, Organisation und Durchführung von Lehrgängen, Kursen und Seminaren im Unternehmen beschäftigt. Zu ihm gehören Geschäftsführer/-innen und andere Führungskräfte, Schulungsleiter/-innen, Dozentinnen und Dozenten, alle Mitarbeiter/-innen von Schulungszentren sowie andere Kolleginnen und Kollegen, die im Bereich der Weiterbildung im Unternehmen tätig sind.

Die Zuständigkeit für die betriebliche Weiterbildung liegt in der Mehrheit der befragten Unternehmen bei der Personalabteilung (65%), in 20 Prozent der Unternehmen ist die Unternehmensleitung zuständig. Lediglich in neun Prozent der Unternehmen existiert eine selbstständige Weiterbildungsabteilung oder eine eigens dafür ausgewählte Person (5 %).

Alle befragten weiterbildenden Unternehmen setzen sowohl hauptamtliches als auch nebenamtliches Personal für die betriebliche Weiterbildung ein. In 81 Prozent der weiterbildenden Unternehmen übernehmen Vorgesetzte neben ihrer normalen Arbeit Weiterbildungsaufgaben, in 68 Prozent die Mitarbeiter/-innen. Die Tätigkeiten des hauptamtlichen und nebenamtlichen Weiterbildungspersonals sind unterschiedlich. Nebenamtliches Weiterbildungspersonal wird hauptsächlich (74 %) für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt. In 62 Prozent der Unternehmen ist es auch mit der Weiterbildungsplanung beschäftigt. Die Aufgaben des hauptamtlichen Weiterbildungspersonals liegen demgegenüber weniger im operativen Geschäft als vielmehr bei der Wahrnehmung organisatorischer und koordinierender Aufgaben (vgl. Tab. 2).

Ist das interne Weiterbildungspersonal mit der Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen befasst, wird es in den meisten Unternehmen für interne Lehrveranstaltungen, Informationsveranstaltungen und Unterweisungen/Einarbeitungen eingesetzt. Dies gilt sowohl für das hauptamtliche als auch für das nebenamtliche Weiterbildungspersonal. Kaum eine Rolle spielt das interne Weiterbildungspersonal bei der Durchführung von externen Lehrveranstaltungen und Lernformen wie Job-Rotation oder Austauschprogrammen.

Tabelle 1

Grad der Institutionalisierung der betrieblichen Weiterbildung (in % der weiterbildenden Unternehmen)

Anzahl der Indikatoren	Institutionalisierungsgrad	Anteil der Unternehmen
0	Keine Institutionalisierung	10 %
1–3	Niedrig	47 %
4–6	Mittel	35 %
7–8	Hoch	8 %

Quelle: Berechnet aus dem kombinierten Datensatz der CVTS4-Zusatzerhebung 2014 (Variablen der CVTS4 Haupterhebung)

Tabelle 2
Tätigkeiten des haupt- und nebenamtlichen Weiterbildungspersonals

Tätigkeiten des <i>hauptamtlichen</i> Weiterbildungspersonals (in % der Unternehmen mit hauptamtlichem Personal)		Tätigkeiten des <i>nebenamtlichen</i> Weiterbildungspersonals (in % der Unternehmen mit nebenamtlichem Personal)	
Weiterbildungskoordination	99 %	Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen	74 %
Administrative Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung	98 %	Weiterbildungsplanung	62 %
Weiterbildungsplanung	93 %	Weiterbildungskoordination	46 %
Weiterbildungsevaluierung	91 %	Administrative Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung	43 %
Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen	49 %	Weiterbildungsevaluierung	42 %

Quelle: Kombiniertes Datensatz der CVTS4-Zusatzerhebung (Variablen der CVTS4 Zusatzzerhebung) – Mehrfachnennungen

Unter Nutzung der folgenden sechs Fragen zum Weiterbildungspersonal aus der CVTS4-Zusatzerhebung kann ermittelt werden, wie professionell weiterbildende Unternehmen das Weiterbildungspersonal einsetzen:

1. Interne Rekrutierung des hauptamtlichen Weiterbildungspersonals aus dem Personalbestand
2. Regelmäßige und systematische Zusammenarbeit der hauptamtlichen Weiterbildner mit den Fachabteilungen
3. Internes Weiterbildungspersonal mit Tätigkeiten in der betrieblichen Erstausbildung betraut
4. Regelmäßige Mitarbeitergespräche, an denen das interne Weiterbildungspersonal auch teilnimmt
5. Regelmäßige Teilnahme des internen Weiterbildungspersonals an Maßnahmen zu seiner Weiterbildung
6. Gezielte Förderung der pädagogischen Kompetenz des internen Weiterbildungspersonals

Die interne Rekrutierung ist ein Hinweis darauf, dass das Unternehmen das Weiterbildungspersonal für die Arbeit und die Aufgaben betriebsnah schult. In 51 Prozent der weiterbildenden Unternehmen mit hauptamtlichem Weiterbildungspersonal wird dieses aus dem Personalbestand rekrutiert, extern rekrutieren 35 Prozent der Unternehmen. Beide Rekrutierungsmöglichkeiten nutzen 14 Prozent der Unternehmen.

Die Zusammenarbeit des hauptamtlichen Weiterbildungspersonals mit den Fachabteilungen deutet auf eine gute innerbetriebliche Vernetzung hin. In 94 Prozent der Unternehmen ist dies der Fall.

Auch der Einsatz des Weiterbildungspersonals für die berufliche Erstausbildung weist auf eine systematische Bildungspolitik des Unternehmens hin. Hier stimmen 70 Prozent der Unternehmen zu.

Mitarbeitergespräche sind ein wichtiges Instrument der betrieblichen Weiterbildung, um die Bedarfe der Beschäftigten zu ermitteln. Nimmt das Weiterbildungspersonal

hieran teil, spricht das für einen guten Informationsfluss zwischen dem Weiterbildungspersonal und den Weiterbildungsnotwendigkeiten/-wünschen der Beschäftigten. Mitarbeitergespräche werden regelmäßig in 80 Prozent der weiterbildenden Unternehmen durchgeführt. In 42 Prozent der Unternehmen nimmt auch das interne Weiterbildungspersonal an diesen teil.

Die regelmäßige Weiterbildung des Weiterbildungspersonals und die Förderung der pädagogischen Kompetenz deuten auf eine systematische Förderung hin. In 69 Prozent der Unternehmen nimmt das Weiterbildungspersonal regelmäßig an Maßnahmen zu seiner Weiterbildung teil. 25 Prozent der Unternehmen fördern gezielt dessen pädagogische Kompetenzen.

Mit dem Set von Indikatoren, die aus den oben genannten Fragen zum Weiterbildungspersonal gebildet wurden, kann eine Typisierung der Unternehmen nach dem Grad des professionellen Einsatzes des Weiterbildungspersonals erfolgen (vgl. Tab. 3, S. 22). In elf Prozent dieser Unternehmen trifft keiner der Indikatoren zu. Lediglich in fünf Prozent der Unternehmen wird der höchste Grad der Professionalisierung des internen Weiterbildungspersonals erreicht. Zur mittleren Kategorie gehören 35 Prozent der Unternehmen. Einen niedrigen Professionalisierungsgrad weisen 49 Prozent der Unternehmen auf.

Eine nähere statistische Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Institutionalisierungsgrad der betrieblichen Weiterbildung und dem Grad des professionellen Einsatzes des Weiterbildungspersonals zeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen den beiden organisatorischen Aspekten betrieblicher Weiterbildung nur bei großen Unternehmen existiert. Dies ist nicht der Fall bei kleinen und mittelgroßen Unternehmen. Dieser enge Zusammenhang ist ebenfalls bei den Unternehmen des produzierenden Gewerbes zu finden, im Dienstleistungssektor ist jedoch kein Zusammenhang festzustellen. Dies bedeutet, dass vor

Tabelle 3

Grad der Professionalität des Weiterbildungspersonals in Unternehmen

Anzahl der Indikatoren	Grad der Professionalität	Anteil der Unternehmen
0	Keiner	11 %
1–2	Niedrig	49 %
3–4	Mittel	35 %
5–6	Hoch	5 %

Quelle: Berechnet aus dem kombinierten Datensatz der CVTS4-Zusatzerhebung 2014 (Variablen der CVTS4 Haupterhebung)

allein in Großunternehmen des produzierenden Gewerbes eine professionelle Durchführung der betrieblichen Weiterbildung auf der Basis einer institutionellen Weiterbildungsstruktur festgestellt werden kann (vgl. MORAAL/BEUER-KRÜSSEL/WEBER-HÖLLER 2015). Im restlichen Bereich der deutschen Wirtschaft können deutliche organisatorische Defizite festgestellt werden.

Schlussfolgerungen

Mit Blick auf die oben genannten Feststellungen fassen KÄPPLINGER/LICHTE (2012) zusammen: »Professionalität lässt sich nicht durch fixierte Strukturen regeln, sondern muss durch professionell handelnde Personen immer wieder situationsspezifisch hergestellt werden.« (S. 380). Professionell handelndes Weiterbildungspersonal benötigt jedoch institutionalisierte Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung. Die Ergebnisse der CVTS-Erhebungen zeigen aber, dass eine professionelle Durchführung der betrieblichen Weiterbildung auf der Basis einer durchorganisierten Weiterbildungsstruktur und Weiterbildungspolitik in Unternehmen in Deutschland nicht sehr verbreitet ist. Obwohl die betriebliche Weiterbildung der wichtigste Bereich der beruflichen Weiterbildung in Deutschland ist, zeigen die Ergebnisse der europaweiten CVTS-Erhebungen seit mehr als zwanzig Jahren, dass bei allen Leistungsindikatoren die betriebliche Weiterbildung

im unteren Drittel der europäischen Länderskala angesiedelt ist. Dies gilt auch für die innerbetriebliche Organisation und Durchführung in Unternehmen in Deutschland. Dieser Befund kann mit den Ergebnissen der CVTS4-Zusatzerhebung noch weiter differenziert werden. Lediglich in einem Zehntel der weiterbildenden Unternehmen ist die innerbetriebliche Organisation der betrieblichen Weiterbildung systematisch strukturiert. Darüber hinaus kann nur bei einer kleinen Minderheit der Unternehmen von einem professionellen Einsatz des internen Weiterbildungspersonals gesprochen werden. Dies gilt vor allem für Großunternehmen des produzierenden Gewerbes.

Professionelles Handeln setzt aber auch eine gute Aus- und Weiterbildung des Weiterbildungspersonals voraus. Die CVTS4-Zusatzerhebung zeigt, dass nur 35 Prozent der Unternehmen in Deutschland das Weiterbildungspersonal extern rekrutieren. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass geeignetes Weiterbildungspersonal auf dem Arbeitsmarkt kaum zu finden ist. Die neuen Fortbildungsordnungen »Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge/Geprüfte Aus- und Weiterbildungspädagogin« und »Geprüfter Berufspädagoge/Geprüfte Berufspädagogin« (IHK)« aus dem Jahre 2009 können eine gewisse Professionalisierung des Weiterbildungspersonals bedeuten. Allerdings haben in den Jahren 2009 bis 2012 lediglich 1.000 Absolventen diese Fortbildung abgeschlossen. ◀

Literatur

KÄPPLINGER, B.; LICHT, N.: Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. In: WSI-Mitteilungen (2012) 5, S. 374–381

MORAAL, D.; BEUER-KRÜSSEL, M.; WEBER-HÖLLER, R.: Abschlussbericht Nationale Zusatzerhebung zur vierten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS4-Zusatzerhebung – CVTS4-Z). Bonn 2015 – URL: www.bibb.de/de/9244.php (Stand: 12.06.2015)

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Vierte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS4). Wiesbaden 2013 – URL: www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201109004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 12.06.2015)

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Bildungsausgaben. Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2011/12. Wiesbaden 2014

Kompetenztransfer durch Rotation

Interview zur Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals mit Dieter Omert, AUDI AG, und Jürgen Walther, MIBRAG

Demografische Veränderungen erfordern eine strukturierte Gestaltung des Kompetenztransfers im Betrieb. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Qualifizierung von Nachwuchskräften. Für die Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen in Unternehmen sind daher durchdachte Personalentwicklungskonzepte gefragt, von denen auch das Ausbildungspersonal profitieren kann.

Im Interview zeigen zwei Ausbildungsleiter auf, welche Chancen in einem Rotationsmodell, also dem Wechsel zwischen Fach- und Ausbildungsbereich, liegen. Die damit umgesetzte Verzahnung von fachlicher und berufspädagogischer Ebene leistet nicht nur einen Beitrag zur Steigerung der Ausbildungsqualität im Unternehmen, sondern bietet dem betrieblichen Ausbildungspersonal auch attraktive Entwicklungsoptionen.

BWP: Herr Walther, welche Strategie zur Gewinnung des Ausbildungspersonals gibt es in Ihrem Unternehmen? Und welche Anreize schaffen Sie, damit sich Beschäftigte zur Unterstützung der Ausbildung qualifizieren?

WALTHER: Neu zu besetzende Ausbilderstellen werden innerbetrieblich ausgeschrieben. Mitarbeiter, die sich weiterentwickeln wollen, bewerben sich ohne Aufforderung auf solche Stellen. Es ist für uns auch ein Vorteil, wenn Mitarbeiter mit einer Ausbildung als Meister oder Techniker noch nicht auf einer entsprechenden Planstelle sind und somit über die Ausbilderfunktion Entwicklungsmöglichkeiten geboten bekommen. Wir sprechen aber auch gezielt Mitarbeiter an, die aus unserer Sicht Entwicklungspotenzial haben, um eine entsprechende Ausbildung zu absolvieren.

BWP: Welche Anforderungen stellen Sie an das Ausbildungspersonal in Ihrem Unternehmen?

WALTHER: Auf Ausbilderstellen können sich Mitarbeiter mit entsprechender fachlicher Eignung, einer Ausbildung nach Ausbilder-Eignungsverordnung, einer begonnenen

JÜRGEN WALTHER

Leiter Aus- und Weiterbildung bei MIBRAG

Die Mitteldeutsche Braunkohlengesellschaft mbH (MIBRAG) in Zeitz (Burgenlandkreis, Sachsen-Anhalt) ist ein Bergbauunternehmen der MIBRAG-Gruppe und beschäftigt rund 3.100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Geschäftsfelder sind die Förderung und Veredlung von Rohbraunkohle sowie die Produktion von Strom und Wärme.

Insgesamt etwa 150 Auszubildende absolvieren eine Ausbildung in verschiedenen Ausbildungsberufen: Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Industriemechaniker/-in, Maschinen- und Anlagenführer/-in, Chemielaborant/-in, Zerspanungsmechaniker/-in, Kaufmann/-frau für Büromanagement.

www.mibrag.de



DIETER OMERT

Leiter Berufsausbildung / Fachliche Kompetenzentwicklung der AUDI AG

Das Unternehmen beschäftigt derzeit weltweit mehr als 81.000 Mitarbeiter, davon rund 58.000 in Deutschland.

Zum Jahresende 2014 waren 2.486 Auszubildende und duale Studierende bei der AUDI AG beschäftigt. Im Geschäftsjahr 2014 haben 766 junge Menschen eine Ausbildung oder ein duales Studium begonnen. Davon absolvieren 725 Jungen und Mädchen eine klassische duale Berufsausbildung in 22 technischen und kaufmännischen Berufen. Hinzu kommen 17 Studierende an der dualen Hochschule Baden-Württemberg und 24 Teilnehmende des StEP-Programms, das eine Berufsausbildung mit einem technischen Studium kombiniert.

www.audi.de



oder abgeschlossenen Meister- oder Techniker Ausbildung und einer mindestens fünfjährigen Tätigkeit im Unternehmen bewerben. Natürlich wird auch die persönliche Eignung geprüft.

BWP: Herr Omert, welche Voraussetzungen müssen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Audi erfüllen, um Ausbildungsaufgaben zu übernehmen?

OMERT: Sie sollten im entsprechenden Berufsfeld ausgebildet sein und auf jeden Fall genügend Berufserfahrung

mitbringen. Idealerweise sollten diese Mitarbeiter Meister, Techniker oder Aus- und Weiterbildungspädagogen sein. Wenn man Auszubildende trainiert, sollte man als Trainer entsprechende methodische und didaktische Kompetenzen zeigen können. Wir wünschen uns außerdem von ihnen die Leidenschaft, junge Menschen fachlich und persönlich weiterzuentwickeln.

BWP: Herr Walther, die MIBRAG hat im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts »Generationenbalance« (GenBa) ein integratives Lernkonzept entwickelt. Welches sind die wichtigsten Ziele dieses Konzepts?

WALTHER: Durch dieses Lernkonzept soll auf allen Ebenen, beginnend bei den Azubis bis zu den Fach- und Führungskräften, der Wissensübergang strukturiert gestaltet werden. Dies beginnt schon bei der Gewinnung von Nachwuchskräften und soll alle Beteiligten in die Lage versetzen, diesen Prozess aktiv mitzugestalten. Aus diesem Prozess heraus werden Konzepte entwickelt, die den demografischen Wandel gut begleiten können und für unser Unternehmen, aber auch für andere als Leitfaden zur Anwendung kommen können.

»» Durch die Rotation von Ausbildern zwischen Fachbereich und Ausbildung erleichtern wir den Wissens- und Erfahrungsaustausch. ««

JÜRGEN WALTHER

BWP: Inwieweit betrifft dieses Konzept auch die Ausbilderqualifizierung?

WALTHER: Wir bilden im Unternehmen schon immer junge Leute aus. Dabei steht die Qualität der Ausbildung an erster Stelle. Dies ist auch notwendig, da wir im Unternehmen einen hohen Altersdurchschnitt haben und in den kommenden Jahren 80 bis 100 Mitarbeiter pro Jahr das Unternehmen altersbedingt verlassen werden. Deshalb haben wir 2002 begonnen, unsere Jungfacharbeiter nach erfolgreicher Ausbildung unbefristet zu übernehmen. Um unseren Fachkräftebedarf zu decken, haben wir Mittel und Wege gesucht, alle angebotenen Stellen auch qualitativ gut zu besetzen. Uns war bewusst, dass im Jahr 2010 im Vergleich zu 2002 nur noch halb so viele Schulabgänger als potenzielle Bewerber vorhanden sein würden. Es zeichnete sich auch ab, dass die schulischen Voraussetzungen öfter unseren Erwartungen nicht entsprechen. Wir mussten Möglichkeiten suchen, diese schwierigen Umstände zu kompensieren, indem auch die Ausbildung an diese neuen Bedingungen angepasst wird. Weiterhin war die Integration und die Erfahrungsweitergabe zwischen »Alt« und »Jung« und umgekehrt nicht immer unproblematisch. Auf die geänderten Bedingungen musste sich auch unser Aus-

bildungspersonal einstellen. Durch die geänderte Bewerberstruktur wurde es notwendig, die Ausbildung entsprechend anzupassen.

BWP: Welche neuen Anforderungen waren das?

WALTHER: Die Ausbilder mussten die Ausbildungsinhalte und -methoden so abstimmen, dass die Qualität gehalten werden konnte. Und wir mussten die Ausbilder befähigen, dies auch umzusetzen. Diese mussten dabei auf die geänderten Verhaltensmuster und die Wertevorstellungen der jungen Leute reagieren. Sie mussten die gestellten Anforderungen besser und öfter kontrollieren und erläutern. Die Ausbilder mussten sich auch noch intensiver mit den theoretischen Inhalten beschäftigen. Module wurden entwickelt, um aktuelles Wissen zu testen und die festgestellten Defizite durch die Anpassung vorhandener Ausbildungsprojekte auszugleichen. Methoden der Vermittlung wurden zum Teil geändert, um eine effektivere Wissensvermittlung zu gestalten. Den Ausbildern wurden zusätzliche Qualifizierungen angeboten, und Erfahrungsaustausche wurden organisiert.

BWP: Herr Omert, welche Qualifizierungsmodelle für das Ausbildungspersonal gibt es bei Audi?

OMERT: Wir haben intensive Trainingsmodule entwickelt, um unseren Mitarbeitern umfangreiche fachliche, methodische und didaktische Kenntnisse für ihre Tätigkeit zu vermitteln. Wichtig ist uns dabei ein umfassendes Konzept, das sowohl »On-the-job«- als auch »Off-the-job«-Qualifizierungen umfasst. Nach diesem Training setzen wir sie sowohl in der Berufsausbildung als auch in der Weiterbildung ein. Auf diese Weise decken wir kurzfristig steigende Weiterbildungsbedarfe und sichern, dass die Ausbildungsinhalte aktuell bleiben. Wir haben eine teamorientierte, nach Lernfeldern gegliederte Struktur bei Audi, in der die Teams für alle Themen der Ausbildung und Weiterbildung selbst verantwortlich sind.

BWP: Wie gestaltet sich das Personalentwicklungsmodell und welche Vorteile bietet es?

OMERT: Nach ihrer Berufsausbildung setzen wir junge Facharbeiter für etwa drei Jahre als Co-Trainer im Bildungszentrum ein. Danach wechseln diese Mitarbeiter als Lernstationsbeauftragte zurück in den Betrieb und betreuen Auszubildende in der Lernstation der Organisationseinheiten. Während dieser Zeit erhalten sie auch die erwähnte umfangreiche Qualifizierung On- und Off-the-job. Nach drei bis fünf Jahren als Lernstationsbeauftragte im betrieblichen Umfeld bekommen die Mitarbeiter dann die Möglichkeit, sich zum Trainer im Bildungszentrum weiterzuentwickeln. Über den regelmäßigen personellen Austausch zwischen betrieblicher Organisationseinheit und Berufsausbildung findet ein Kompetenztransfer statt.

So stellen wir sicher, dass aktuelle Veränderungen und Neuerungen auf beiden Seiten ankommen und damit eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung einhergeht. Zusammenfassend kann man sagen, dass das Personalentwicklungsmodell bei Audi unsere Mitarbeiter von der Berufsausbildung über die spätere Trainertätigkeit systematisch weiterbildet. Natürlich sind auch Quereinstiege oder abweichende Entwicklungswege möglich.

BWP: Herr Walther, die MIBRAG hat im Jahr 2012 ein Rotationsmodell für das Ausbildungspersonal eingeführt. Welche Gründe sprachen in Ihrem Unternehmen für die Einführung eines solchen Modells?

WALTHER: Durch die Rotation von Ausbildern zwischen Fachbereich und Ausbildung erleichtern wir den Wissens- und Erfahrungsaustausch. Wir verbinden damit eine Verbesserung des Verständnisses zwischen Azubi und Ausbilder. Die Bereitschaft zur Wissensweitergabe und Wissensaufnahme wird in der Ausbildung und im Fachbereich verbessert. Hemmnisse zwischen den Generationen werden verringert. Wenn der Altersunterschied zwischen Azubi und Ausbilder nicht so groß ist, besteht auf beiden Seiten ein besseres Verständnis für die Ansichten, Probleme, Wertvorstellungen und beispielsweise auch moderne Informationstechnologien. Durch die Rückführung der Ausbilder in den Produktionsbereich oder andere Positionen können diese dort die Fachausbildung besser begleiten und das Wissen aus der Ausbildung effektiv einsetzen. Umgekehrt bringen die dann neuen Ausbilder aktuelles Fachwissen aus ihren Bereichen in die Ausbildung mit ein.

BWP: Durch wen und in welcher Form erhalten Sie Unterstützung bei der Umsetzung des Rotationsmodells? Gibt es Erfahrungen aus ähnlich strukturierten Betrieben, an denen Sie sich orientieren können?

WALTHER: Wir werden bei diesem Modell durch die Personalabteilung, Personalentwicklung, durch den Betriebsrat und natürlich durch die Fachbereiche unterstützt. Die Personalabteilung und Personalentwicklung unterstützen uns bei der Auswahl von neuen Ausbildern. Diese werden entsprechend gefördert: Sie erhalten die notwendige Qualifizierung und bekommen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten. Die Mitarbeiter erhalten auch Vorschläge für die Verwendung nach der Ausbildungstätigkeit. Die Fachbereiche sind nicht immer glücklich damit, wenn sie Fachkräfte als Ausbilder abgeben, weil dann wieder Fachpersonal nachgezogen werden muss. Die Bereiche unterstützen allerdings diesen Prozess, da sie letzten Endes auch davon profitieren. Sie erhalten gut ausgebildete Fachkräfte und, wenn die Ausbilder nach fünf bis zehn Jahren wieder zurückkommen, gut ausgebildete Führungskräfte. Ich kenne direkt kein gleich strukturiertes Unternehmen, an dem wir uns orientieren können. Wir wissen aber, dass bei Audi

ähnliche Rotationsmodelle praktiziert werden.

BWP: Wann wurde bei Audi die Rotation des Ausbildungspersonals eingeführt? Wie sind Ihre Erfahrungen mit diesem Modell?

OMERT: Die Personalentwicklung zum Trainer führen wir seit etwa zwölf Jahren in dieser Form durch, unsere Erfahrungen damit sind ausgesprochen positiv. Viele ehemalige Co-Trainer oder Trainer haben mittlerweile andere verantwortungsvolle Tätigkeiten als betriebliche Führungskräfte oder Ähnliches übernommen und unterstützen die Berufsausbildung im Unternehmen nachhaltig. Zusätzlich können unsere Auszubildenden ihre praktischen Abschlussprüfungen direkt im Betrieb ablegen. In nahezu hundert Prozent aller Fälle können wir diese realitätsnahe Prüfungsform anbieten.

» Die gute Mischung aus sehr jungen und aus erfahrenen Trainern ermöglicht uns, zielgruppengenau auszubilden. «

DIETER OMERT

BWP: Inwieweit profitieren die Auszubildenden von diesem Modell?

OMERT: Die Auszubildenden profitieren natürlich ganz stark von diesem Konzept. Durch die Rotation bringen unsere Ausbilder ständig aktuelles Wissen zu neuen Technologien oder Arbeitsmethoden in die Berufsausbildung ein. Umgekehrt erwerben unsere Trainer vor allem methodische und didaktische Kompetenzen. Die gute Mischung aus sehr jungen und aus erfahrenen Trainern ermöglicht uns, zielgruppengenau auszubilden: Junge Trainer kennen die Lebenswelt von Jugendlichen noch sehr gut aus ihrer eigenen Erfahrung, auf der anderen Seite geben die Älteren ihr Erfahrungswissen gezielt an die jungen Trainer weiter. Im betrieblichen Umfeld sind Lernstationsbeauftragte im Einsatz, die neben ihrer Fachexpertise auch auf eine systematische methodische und didaktische Ausbildung zurückgreifen können.

BWP: Herr Omert, was geben Sie Unternehmen mit auf den Weg, die ein ähnliches Modell etablieren wollen?

OMERT: Die Personalentwicklung der Trainer sollte ein gemeinsames Projekt des operativen Personalwesens, des Bildungsbereichs sowie der Fachbereiche sein. Das macht den Erfolg aus. Nur wenn sich alle an der Konzeptentwicklung beteiligen, wird es gelingen, die Nachwuchsausbildung im ganzheitlichen Unternehmensinteresse zu gestalten. ◀

(Interview: Arne Schambeck)

Infotage »Duales Studium« zur besseren Einbeziehung von Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuern in das duale Studium



MICHAEL HEISTER
Prof. Dr., Leiter der Abteilung
»Berufliches Lehren und
Lernen, Programme und
Modellversuche« im BIBB



LAURENZ MÜLHEIMS
Prof. Dr., Fachbereich Sozial-
versicherung, Hochschule
Bonn-Rhein-Sieg, Hennef



ROSWITHA RATH
Dozentin der DGUV Aka-
demie – Hochschule und
Studieninstitut der
Deutschen Gesetzlichen Un-
fallversicherung, Hennef

Duale Studiengänge liegen einerseits stark im Trend, andererseits funktioniert die Abstimmung zwischen Hochschulstudium und Praxisphasen oftmals nicht. Obwohl eine Lernortkooperation zwischen »Praxis« und »Hochschule« das Engagement beider Seiten erfordert, wird in einem Projekt der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) und des BIBB zunächst erprobt, wie das Verständnis der Praxisbetreuer/-innen für Studierende und Studium verbessert werden kann. Hierzu werden im Beitrag Konzeption und Zielsetzung eines zweitägigen Seminars bei der Akademie der DGUV vorgestellt und erste Erfahrungen geschildert.

Unzureichende Lernortkooperation im dualen Studium

Die Zahl dualer Studiengänge und Studierender wuchs in den letzten Jahren stetig an (vgl. BIBB 2015). Im Gegensatz zum »klassischen Studium« sieht das duale Studium eine stärkere Integration berufspraktischer Elemente vor, die über die reine Durchführung von Praktika hinausgeht. Dies gilt sowohl für duale Studiengänge, die unmittelbar mit einer beruflichen Erstausbildung verbunden sind – hier kommen im Übrigen vielfach noch berufliche Schulen und überbetriebliche Berufsbildungsstätten als Lernorte hinzu – als auch für solche, die lediglich Praxisphasen vorsehen. Hochschule und Betrieb müssen miteinander kooperieren, curricular verknüpft sein, ein gemeinsames Bildungsangebot bereitstellen und dabei unter Umständen weitere, oben genannte Lernorte einbeziehen.

Genau hier liegt der Schwachpunkt vieler Angebote. Wie LEICHSENRING in Anlehnung an KUPFER (2013) herausarbeitet, tritt an die Stelle der Verknüpfung der beiden Lernorte die dem »Zufall überlassene Transferleistung der Studierenden« (LEICHSENRING 2015, S. 41). Bezugnehmend auf EULER (2015) weist LEICHSENRING darauf hin, dass es zudem an einer pädagogischen Betrachtungsweise der unterschiedlichen Lernorte im Sinne »methodisch-didaktisch gestalteter Einheiten innerhalb der Organisationen« fehle (ebd.).

Entsprechend bedarf es einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Lernorten; ebenso ist die Erarbeitung von

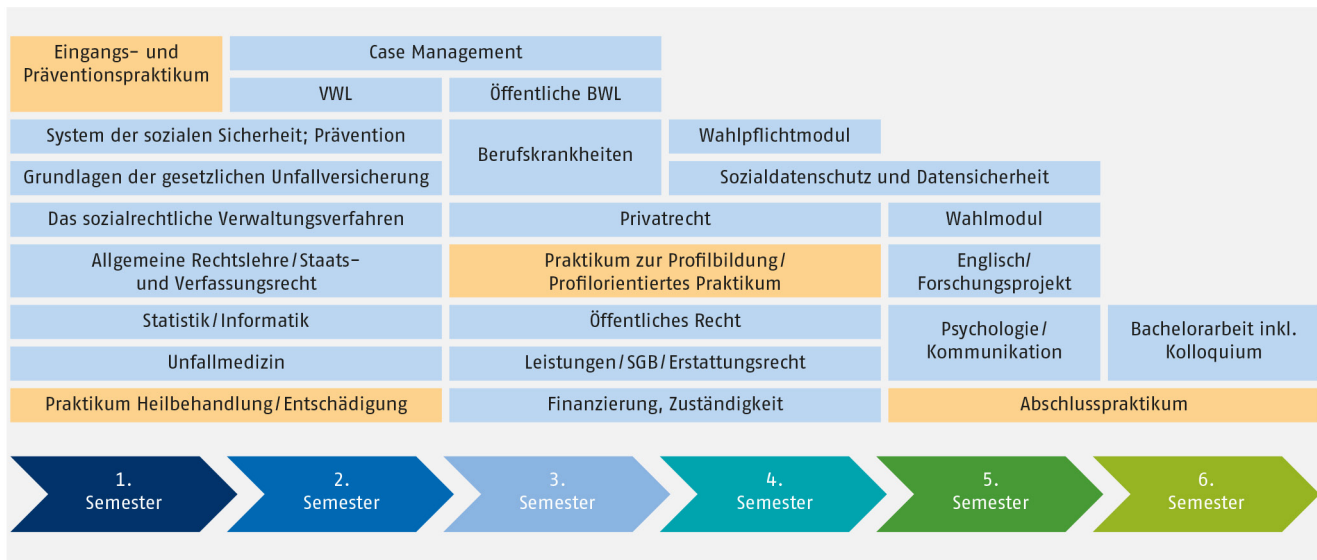
Lernarrangements sinnvoll, die in der Hochschule verstärkt berufspraktische Aspekte und im Betrieb theoretische und wissenschaftliche Aspekte beinhalten. Doch wie können die Hochschullehrer/-innen und Ausbilder/-innen, die für die Umsetzung der Lerneinheiten am jeweiligen Lernort zuständig sind, auf diesem Weg unterstützt werden?

Das nachfolgend beschriebene Projekt hat sich dieser Frage im Rahmen des Bachelor-Studiengangs »Sozialversicherung, Schwerpunkt Unfallversicherung« gewidmet. Dabei konzentrierten sich die Maßnahmen zunächst auf die Sensibilisierung der Ausbilder/-innen, die hier im Folgenden als Praxisbetreuer/-innen bezeichnet werden. Notwendig und wünschenswert ist es, in einem zweiten Schritt auch umgekehrt Hochschullehrende für den betrieblichen Lernort zu sensibilisieren. Denn bei der Abstimmung der Lerninhalte stehen beide Partner gleichermaßen in der Pflicht.

Der Bachelor-Studiengang »Sozialversicherung, Schwerpunkt Unfallversicherung«

Der sechssemestrige duale Bachelor-Studiengang »Sozialversicherung, Schwerpunkt Unfallversicherung« basiert auf einer seit 2003 bestehenden Kooperation zwischen der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg und der DGUV, dem Spitzenverband der gesetzlichen Unfallversicherungsträger (gewerbliche Berufsgenossenschaften und Unfallkassen). Seit 2011 wird der Studiengang von der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg gemeinsam mit der privaten, staatlich aner-

Abbildung
Studienverlauf, Curriculum 2011



kannten Hochschule der DGUV in Bad Hersfeld angeboten. Vergeben wird der akademische Titel Bachelor of Arts. Alle Studierenden – mittlerweile ca. 170 pro Jahrgang – haben Arbeits- und Studienverträge mit einem Unfallversicherungsträger und immatrikulieren sich nach zentraler Zuweisung durch die DGUV in einer der genannten Hochschulen.

Der Studiengang hat das Berufsbild des gehobenen nicht-technischen Dienstes bei einem Träger der gesetzlichen Unfallversicherung im Blick. Vor dem Hintergrund des ständigen Wandels in Gesellschaft, Wirtschaft, Medizin und Technik hat sich dieses Berufsfeld jedoch stark verändert. So benötigen die Unfallversicherungsträger Mitarbeitende, die durch ein Studium auf nicht-standardisierte, anspruchsvolle Aufgaben vorbereitet werden. Dementsprechend zielt der Studiengang neben breiterem Fachwissen stark auf Managementfähigkeiten sowie auf Sozial- und Selbstkompetenz.

Das wissenschaftliche Fundament bildet der integrative Gedanke einer Sozialversicherungswissenschaft, dessen Grundlagen in der Hochschule Bonn-Rhein-Sieg entwickelt wurden (vgl. MÜLHEIMS 2007; MÜLHEIMS u. a. 2015). Der Studiengang stellt sich in seiner dualen Ausrichtung als Wechselspiel zwischen Studium und Praxiszeiten dar, die hier Praktikumszeiten genannt werden (vgl. Abb.). Die praktischen Abschnitte sind sowohl thematisch als auch zeitlich entsprechend weitgehend festgelegt.

Damit die Akteure der beiden Lernorte sinnvoll zusammenarbeiten können, sind innerhalb des Hochschulstudiums sogenannte Studien- und Hochschulbeauftragte der Unfallversicherungsträger einbezogen. Jeder Unfallversicherungsträger ernennt eine zuständige Person, die in unmittelbarem Kontakt mit den Studierenden und der

Studiengangsleitung steht. Die Beauftragten treffen sich zweimal jährlich zum Gedankenaustausch, um Problemstellungen anzugehen und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. Dies hat sich nach den Erfahrungen der letzten zwölf Jahre als ein sinnvolles Instrument der Zusammenarbeit erwiesen.

Infotage »Duales Studium« für die Praxisbetreuer/-innen der Studierenden

Die Studien- bzw. Hochschulbeauftragten der Unfallversicherungsträger sind ohne Frage nicht nur wichtige Kontaktpersonen für die Hochschulen, sondern auch während der praktischen Tätigkeiten Anlaufstellen der Studierenden. Jedoch beschränkt sich die Betreuung der Studierenden in erster Linie auf die Organisation der Praxisphasen. Die fachliche und inhaltliche Begleitung der Studierenden vor Ort wird de facto von einer Vielzahl von Praxisbetreuerinnen und -betreuern in den einzelnen Abteilungen der Unfallversicherungsträger übernommen. Diese verfügen überwiegend über didaktische und methodische Grundkenntnisse, die sie beispielsweise im Rahmen von Seminaren zur Ausbildereignung erworben haben. Teilweise stützen sie sich auch auf Erfahrungswissen und kreieren so Lernarrangements für die Studierenden. In der Regel haben sie selbst kein Studium absolviert, verfügen aber über einen Berufsabschluss und/oder einen entsprechenden Fortbildungsabschluss.

Um eine sinnvolle Verzahnung des Vorlesungsbetriebs und der Praxisphasen vor Ort zu erzielen, wurde von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen, der DGUV, der Unfallversicherungsträger und des BIBB gemeinsam ein Seminarkonzept entwickelt. Entstanden ist das zweitägige

Struktur und Themen der Infotage »Duales Studium«

- Vorstellung des Studiums
- Perspektivwechsel: Erwartungen im Studium
- Studierende stellen einen Studientag vor
- Teilnahme an Vorlesungen/Übungen der Hochschule
- Auswertung der Vorlesungs- und Übungsbesuche
- Vorstellung der Praxisphasen und ihrer unterschiedlichen Bedeutung
- Erwartungen der Studierenden an die Praxisbetreuer/-innen
- Gestaltung der Praxisphasen – Praktische Übungen
- Arbeitsaufträge erteilen
- Transfer und Feedback

Seminar »Infotage Duales Studium für die Praxisbetreuer/-innen der Studierenden«, das 2014 erstmals als Pilotprojekt mit rund 20 Teilnehmenden von der DGUV Akademie durchgeführt wurde.

Die Vorbereitungsgruppe war sich einig, dass die Information der Praxisbetreuer/-innen über den Studiengang ein wesentliches Ziel des Seminars ist. Zwar sind über den Studiengang alle Informationen und Unterlagen im Internet verfügbar, doch sollte über die reine Vermittlung von Informationen hinaus auch die Grundlage für einen wechselseitigen Austausch zwischen Hochschullehrenden, Studierenden und Praxisbetreuer/-innen gelegt werden.

Das didaktische Konzept verfolgt dabei insbesondere zwei Ziele: Zum einen sollen die Praxisbetreuer/-innen wissen, auf welches theoretische Wissen sie bei den Studierenden aufbauen können. Zum anderen soll deutlich werden, dass die im Studium vermittelten Theoriekenntnisse so konzipiert sind, dass sie eine hohe Anschlussfähigkeit für die Praxis aufweisen. Deshalb stellen Vertreter/-innen der Hochschulen an den Infotagen zunächst den gemeinsamen Studiengang und seine Philosophie vor. Die Praxisbetreuer/-innen können auf diese Weise ein eigenes Verständnis für den Studiengang gewinnen, Rückfragen stellen und ihrerseits Anregungen für die hochschulische Lehre anbieten, auch um mögliche Vorurteile und Fehleinschätzungen abzubauen. Um darüber hinaus einen Einblick in den Studienalltag zu erhalten, hatten die Praxisbetreuer/-innen die Gelegenheit, Vorlesungen und Übungen zu besuchen und sich anschließend über Gestaltung und Inhalte mit den Hochschullehrenden auszutauschen. Zudem stellen die Studierenden den Ablauf eines »normalen« Studientags dar. Diese Maßnahmen dienen zum einen dazu, ein besseres Verständnis für den Hochschulbetrieb und die Studierenden zu erzielen, zum anderen soll ein Austausch initiiert werden, der die Möglichkeit bietet, Erfahrungen aus der Praxis aktiv in den Lehrbetrieb einzuspeisen.

Aber nicht nur der Hochschulbetrieb, auch die Praxisphasen, ihre Lage im Studienverlauf, ihre Inhalte und Schwerpunkte werden im Seminar thematisiert, wiederum unter Einbeziehung der Studierenden. Sie können über ihre

unterschiedlichen Erlebnisse in den Praxisphasen berichten und haben Gelegenheit, ihre Erwartungen an eine erfolgreiche Praxisphase darzustellen. Den Praxisbetreuer/-innen soll so die Situation der Studierenden bewusst gemacht werden, die mit eher theoretischen, wissensbasierten Vorgaben von den Hochschulen in die Praxisphasen kommen. Damit stoßen sie oft auf Unverständnis bei den Praxisbetreuer/-innen, die eine stark am einzelnen Arbeitsvorgang orientierte Vorstellung vom Ablauf und dem Ziel der jeweiligen Praxisphase haben.

Die Studierenden befinden sich somit in einer schwierigen »Sandwichposition«, sowohl den Erwartungen der Hochschulen und des Unfallversicherungsträgers als auch den Erwartungen der unterschiedlichen Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuer gerecht werden zu müssen. Die Balance zwischen diesen zwei Welten zu halten, ist für die Studierenden schwer und dies wird insofern zusätzlich erschwert, als die Studierenden, wie auch in anderen dualen Studiengängen üblich, während einiger Praxisphasen Fernlernaufgaben von der Hochschule bearbeiten müssen. Den Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuern sollte last but not least auch die Möglichkeit zu einem fruchtbaren Austausch mit Teilnehmenden anderer Unfallversicherungsträger geboten werden, um so für die eigene Arbeit mit den Studierenden Anregungen und Ideen zur Gestaltung der Praxisphasen zu erhalten und eigene Erfahrungen weitergeben zu können.

Evaluation des Seminars

Bei der Evaluation des Seminars zeigten sich die Praxisbetreuer/-innen zufrieden mit der zweitägigen Veranstaltung. So antworteten alle Praxisbetreuer/-innen auf die Frage »War diese Informationsveranstaltung hilfreich für Ihre Tätigkeit als Praxisbetreuer/-in?« mit »überwiegend zufrieden« oder mehrheitlich sogar mit »absolut zufrieden«. Keiner antwortete mit »sehr wenig«, »wenig« oder »etwas«. In einem Freitextfeld hatten alle Praxisbetreuer/-innen die Möglichkeit, ihre Bewertungen zu begründen. Dabei wurde der Informationscharakter über das Studium besonders hervorgehoben (»viele wichtige Hintergrundinformationen zum Studium«, »Studienablauf erläutert – ist in Verwaltung unbekannt«, »genaue Informationen über Studium«, »gute Einblicke in das neue Curriculum«). Die Infotage wurden als sehr hilfreich für die eigene Tätigkeit empfunden, da viele offene Fragen beantwortet wurden (»Klarheit Beziehung Studium Praxistage) und ein neuer Blickwinkel geschaffen wurde (»habe neue Aspekte mitgenommen«).

Die Praxisbetreuer/-innen wurden auch gefragt »Was hat Ihnen an den Praxistagen besonders gut gefallen?«. Bei den Antworten fällt auf, wie wichtig es den Praxisbetreuerinnen und Praxisbetreuern ist, im Rahmen dieses Semi-

nars auch den Gedankenaustausch mit den Studierenden zu pflegen und deren Sichtweise kennenzulernen (»Kontakt zu der Sichtweise der Studierenden«, »dass auch die Studis zu Wort kommen«, »Gespräch mit den Bachelors«). Die Praxisbetreuer/-innen stellten zudem konkrete Anregungen für die Gestaltung der Praxisphasen heraus sowie den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden. Aufgrund dieses positiven Ergebnisses durch die beteiligten Praxisbetreuer/-innen hat die DGUV Akademie das Seminar in seinen regelmäßigen Seminarbetrieb aufgenommen. Seitdem wird es mit ähnlicher Resonanz der Teilnehmenden mehrmals im Jahr angeboten.

Übertragbarkeit der Ergebnisse

Grundgedanke bei der Konzeption des Seminars war es, dass auch bei einem noch so ausgeklügelten Ablauf zwischen Studium und Praxisphasen die Qualität des Studiengangs nicht zuletzt wesentlich von den Personen abhängt, die die Studierenden während der Praxisphasen betreuen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Praxisbetreuer/-innen – wie schon erwähnt – in der Regel selbst kein Studium absolviert haben und ihnen daher Studienalltag und Studieninhalte der ihnen in den Praxisphasen anvertrauten Studierenden nicht gänzlich bekannt sind. Vor diesem Hintergrund wurde bewusst darauf verzichtet, das Seminar um eine vertiefte Behandlung methodisch-didaktischer Konzepte zur Gestaltung der Praxisphasen zu erweitern. Dies hätte einen erheblich höheren Zeitaufwand für die Praxisbetreuer/-innen bedeutet, was das »Zeit«-Problem (keine »Deputatsermäßigung« für Praxisbetreuung) noch verschärft hätte. Eine ähnliche Problemstellung fehlender Zeitpotenziale dürfte sich auch bei den Praxispartnern anderer dualer Studiengänge ergeben. Da die beschriebene Problematik der mangelnden Verständigung zwischen Hochschullehrkräften und Ausbildungspersonal häufig anzutreffen ist, stellt sich die Frage der Übertragbarkeit des Seminarkonzepts auf andere duale Studiengänge. Denn die Akademisierung von Berufsfeldern ist auch in anderen Bereichen zu beobachten (z. B. im Bereich der Gesundheitsberufe oder auch in vielen kaufmännischen Berufen). Ebenfalls von Interesse könnten technische Studiengänge sein, in denen Studierende neben einem Hochschulabschluss auch einen Berufsabschluss erwerben und in diesen Phasen von Meisterinnen und Meistern ausgebildet werden.

Die Durchführung und Evaluation der »Infotage duales Studium« liefert nun erste Hinweise darauf, dass ein Austausch zwischen Hochschullehrenden, Studierenden und Praxisbetreuerinnen und -betreuern eine Informationslücke schließt und zur Qualitätsverbesserung in den Praxisphasen beitragen kann. Um hier wissenschaftlich verlässliche Aussagen treffen zu können, ist allerdings noch weitere Forschung, auch mit Blick auf die oben beschriebenen weiteren Berufsfelder, notwendig.

Zudem kann ein zweitägiges Seminar nicht die einzige Maßnahme sein, um die Verzahnung von Studienbetrieb und Praxisphasen zu verbessern. Vielmehr handelt es sich bei dem Seminar um einen notwendigen Mosaikstein innerhalb eines größeren Maßnahmenpakets. Zu nennen sind hier beispielsweise von den beiden Hochschulen geförderte Hospitationsprogramme für Professorinnen und Professoren, inkl. Lehrbeauftragten, die aktuelle Einblicke in die Praxis erlauben und geschäftsprozessorientiertes Lernen verdeutlichen. Geplant ist außerdem ein Seminar, in dem Praxisbetreuer/-innen sowie Lehrende einbezogen werden, um zu einer konkreten Ausgestaltung von Praxisphasen zu gelangen. ◀

Für die rege Beteiligung an diesem Projekt danken wir NICOLE BLOHM, ANNEGRET STEEGER, NICOLE NESWADBA, TORSTEN HAASE UND UWE SEVERIN.

Literatur

BIBB (Hrsg.): *AusbildungPlus, Duales Studium in Zahlen, Trends und Analysen 2014*. Bonn 2015 – URL: www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf (Stand: 11.06.2015)

EULER, D.: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: *BWP 44 (2015) 1*, S. 6–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwplshow/id/7522 (Stand: 11.06.2015)

KUPFER, F.: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: *BWP 42 (2013) 4*, S. 25–29 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwplshow/id/7105 (Stand: 11.06.2015)

LEICHSENRING, A.: Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen. In: *BWP 44 (2015) 3*, S. 40–41

MÜLHEIMS, L.: Sozialversicherungswissenschaft – Betrachtungen über eine neue Wissenschaft. In: *Vierteljahrszeitschrift für Sozialrecht (VSSR) (2007) 2*, S. 135–149

MÜLHEIMS, L. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Sozialversicherungswissenschaft*. Wiesbaden (erscheint im Juli 2015)

WISSENSCHAFTSRAT: *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Mainz 2013

Ausbildung von Specialistinnen und Spezialisten im Bereich der Berufsbildung



ANDREA HUNGERBÜHLER
Dr., Leiterin Studiengang
M.Sc. in Berufsbildung am
EHB IFFP IUFPF, Zollikofen/
Schweiz



ALEXANDRE ETIENNE
Prof. Dr., Nationaler Leiter
Ausbildung und Stellver-
tretender Direktor EHB IFFP
IUFPF, Zollikofen / Schweiz

Der Studiengang Master of Science in Berufsbildung wird seit 2007 am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF in der Schweiz angeboten. Er zielt darauf ab, Specialistinnen und Spezialisten auszubilden, die die Berufsbildung in der Schweiz sowie im internationalen Kontext weiterentwickeln. Der Beitrag stellt den Entstehungshintergrund des Studiengangs, dessen Zielsetzung und sein Profil vor. Zudem wird aufgezeigt, welche Studierenden vom Studiengang angesprochen werden und in welchen Funktionen und Bereichen die Absolventinnen und Absolventen dieses spezialisierten Curriculums tätig sind.

Besondere Herausforderungen erfordern spezielles Know-how

Die duale Berufsbildung ist in der Schweiz hoch im Kurs. Ausdruck davon sind die Abschlussquoten: In den letzten 20 Jahren absolvierten rund zwei Drittel der Schweizer Jugendlichen eine berufliche Grundbildung. Die Bedeutung der Berufsbildung manifestiert sich aber auch in politischen Entwicklungen sowie im öffentlichen Diskurs in der Schweiz. Gerne werden der wirtschaftliche Erfolg der Schweiz wie auch die niedrige Jugendarbeitslosigkeit auf die Verbreitung und das gute Funktionieren der dualen Berufsbildung zurückgeführt, was in den letzten Jahren zu einem wachsenden internationalen Interesse an diesem System geführt hat.

Um die Qualität der beruflichen Bildung in der Schweiz auch weiterhin auf einem hohen Niveau zu sichern, sind Spezialisten gefragt, die dieses System mitgestalten und vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen weiterentwickeln. Das im Jahr 2004 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz sollte aktuellen Herausforderungen im Bereich der Berufsbildung gerecht werden und die duale Berufsbildung modernisieren und stärken. Als Herausforderungen wurden damals etwa der tiefgreifende Umbruch des Arbeitsmarkts, unter anderem aufgrund der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien identifiziert, welcher zu veränderten beruflichen Anforderungsprofilen, aber auch zum Entstehen neuer Berufe und zu neuen Formen des Lernens (Stichwort Lebenslanges Lernen) führte.

Das neue Gesetz sollte auch die Chancengleichheit der Geschlechter, die berufliche Qualifikation und Arbeitsmarkt-

integration von Menschen mit Migrationshintergrund sowie die Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem fördern (vgl. Schweizerischer Bundesrat 2000). In diesem Zusammenhang ist auch die Entstehung des hier beschriebenen Studiengangs zu sehen.

Der Studiengang Master of Science in Berufsbildung

Im Jahr 2007 startete am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFPF mit dem Master of Science (M.Sc.) in Berufsbildung ein neuer Studiengang, der schweizweit erste und bisher einzige Hochschulstudiengang auf Tertiärstufe A, in dem Berufsbildungsspezialistinnen und -spezialisten ausgebildet werden. Die Schaffung des neuen Masterstudiengangs ist auch im Kontext mit der Tertiärisierung der Lehrerbildung zu sehen, die in der Schweiz Anfang der 1990er-Jahre einsetzte und zu einer Umwandlung der ehemaligen Seminare in Pädagogische Hochschulen führte.

Beim Studiengang M.Sc. in Berufsbildung sollte es sich weder um eine Berufsschullehrer- noch um eine Managementausbildung handeln. Ziel war vielmehr, dass in diesem Studienangebot Personen ausgebildet werden, die in der Entwicklung des Berufsbildungssystems aktive Rollen übernehmen können.

Bisher seien in diesem Bereich – so die damalige Diagnose von Expertinnen und Experten, die im Zusammenhang mit einer Bedarfsabklärung interviewt wurden – entweder Personen tätig gewesen, die selbst den Weg der Berufsbildung gegangen waren und diese fundiert kannten, jedoch über

keinen wissenschaftlichen Abschluss verfügten, oder aber Personen, die von Behörden als wissenschaftliche Expertinnen und Experten beigezogen wurden und beispielsweise Erfahrungen im Projektmanagement hatten, aber kaum über Kenntnisse des Berufsbildungssystems verfügten.

Mit dem neuen Studiengang sollten Personen ausgebildet werden, die über einen interdisziplinären wissenschaftlichen Hintergrund und über eine fundierte Kenntnis des Berufsbildungssystems verfügten. Damit sollten sie optimal vorbereitet sein, um aktuelle Herausforderungen im Bereich der Berufsbildung in ihrer Komplexität zu analysieren und Lösungsvorschläge auszuarbeiten. Die Absolventinnen und Absolventen sollten wichtige Funktionen bei den sogenannten Verbundpartnern der Berufsbildung (Bund, Kantone, Organisationen der Arbeitswelt) einnehmen und auch gerüstet sein, um Aufgaben im Bereich des wissenschaftlichen Berufsbildungsmonitorings zu übernehmen.

Entsprechend diesem Ziel wurden die zu erwerbenden Kompetenzen definiert und das Studienprogramm entwickelt. Anfangs bestand das Curriculum hauptsächlich aus thematischen Modulen, die durch Methodenmodule und Praktika ergänzt und durch eine Masterarbeit abgeschlossen wurden. Das Studium war ausgesprochen interdisziplinär ausgestaltet, und die Module orientierten sich an verschiedenen für die Berufsbildung relevanten Themen, die aus unterschiedlichen fachlichen Blickwinkeln beleuchtet wurden (z. B. »Berufsbildungssysteme im Vergleich«, »Arbeit und Beruf« oder »Effektivität, Effizienz und Chancengleichheit im Bildungssystem«).

Erste Erfahrungen zeigten, dass dieser Ansatz für die Studierenden, die häufig die disziplinären Grundlagen nicht mitbrachten, zwar äußerst spannend, aber auch ausgesprochen anforderungsreich war. Anlässlich einer Neukonzeption des Studiengangs nach zwei Durchgängen wurden deshalb Module nach Fachrichtungen eingeführt, auf denen interdisziplinäre und berufsbildungsbezogene Module aufbauen. Vier Methodenmodule, zwei Praktika im Feld der Berufsbildung und die abschließende Masterarbeit sind zudem integrale Bestandteile des heutigen Studienprogramms.

Profil des heutigen Studiengangs

Gemäß dem Profil des heutigen Studiengangs lernen die Studierenden das Schweizer Berufsbildungssystem, dessen Geschichte und Funktionsweise, seine Strukturen und Zusammenhänge, die an ihm beteiligten Akteurinnen und Akteure, seine aktuellen Herausforderungen sowie seine Einbettung in den internationalen Kontext kennen, es zu analysieren und weiterzuentwickeln. Sie erwerben zudem berufsbildungsrelevantes Fachwissen sowie Fachkompetenzen aus den Bereichen Ökonomie,

Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften. Im Bereich Ökonomie beispielsweise sollen die Absolventinnen und Absolventen in der Lage sein, geeignete Finanzierungsquellen zu erschließen und zur Bearbeitung von Berufsbildungsthemen zu nutzen. Sie sollen auch über die Fähigkeit verfügen, Vorschläge zur Lösung von bildungsökonomischen Problemstellungen auszuarbeiten. Zu den zu erwerbenden Sachkompetenzen kommen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen hinzu. Letztere werden in Methodenmodulen erworben, in denen die Studierenden anhand konkreter Projekte in quantitative und qualitative Forschungsmethoden sowie in das Thema Evaluation eingeführt werden. Dank dieser Methodenschulung sollen die Absolventinnen und Absolventen Forschungsergebnisse kritisch rezipieren und einordnen, Forschungsvorhaben prüfen und beurteilen sowie Forschungs- und Evaluationsprojekte selbst entwerfen und durchführen können.

Wichtig ist neben der Wissenschaftsorientierung des Studiengangs der ausgesprochene Praxisbezug. Dieser wird über die Studieninhalte, hinzugezogene Expertinnen und Experten aus der Praxis, zwei obligatorische Praktika in einer Organisation oder einem Betrieb im Bereich Berufsbildung und praxisrelevante Themen der Masterarbeit hergestellt.

Eckwerte des Studiengangs

Im Herbst 2007 nahm die erste Studiengruppe das Studium auf. Fortan startete alle zwei Jahre eine Studiengruppe, die bei Beginn jeweils rund 20 Studierende zählte. Der Studiengang umfasst 120 ECTS-Punkte, ist Bologna-konform und seit 2011 international akkreditiert. Zugelassen sind Personen, die über einen Bachelor-Abschluss einer Hochschule (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule) jeglicher Fachrichtung oder über einen als äquivalent eingestuften Abschluss verfügen. Die zu entrichtenden Semestergebühren von 600.00 CHF pro Semester entsprechen den an Schweizer Hochschulen üblichen Gebühren. Der Studiengang wird als Teilzeitstudium angeboten, das sich über sechs Semester erstreckt. Dabei ist der Präsenzunterricht so organisiert, dass eine Erwerbstätigkeit parallel zum Studium bis zu 60 Prozent problemlos möglich ist.

Ein spezifisches Charakteristikum des Studiengangs ist seine Mehrsprachigkeit: Die beiden verbreitetsten Landessprachen, Deutsch und Französisch, sind offizielle Unterrichtssprachen, wie auch das Englische als universelle Wissenschaftssprache. Dadurch erwerben die Studierenden die Kompetenz, sich in einem mehrsprachigen beruflichen Umfeld – wie es etwa in Organisationen der Arbeitswelt oder öffentlichen Verwaltungen in der Schweiz häufig anzutreffen ist – gewandt zu bewegen.

Heterogene Studierendengruppen

Die Breite der zugelassenen Fachrichtungen entspricht der Breite des schweizerischen Berufsbildungssystems mit den Bereichen Gewerbe und Industrie, Kaufmännische Berufe, Gesundheit, Soziales, Kunst sowie Forst- und Landwirtschaft. Die berufliche beziehungsweise disziplinäre Herkunft der eingeschriebenen Studierenden ist entsprechend vielfältig. Unter ihnen finden sich Personen mit einem Bachelor-Titel in Holztechnik, Psychologie, Informationsmanagement, Pflegewissenschaften, Sozialarbeit, Literaturwissenschaft, Physiotherapie, Sozialanthropologie und Betriebswirtschaft, um einige Beispiele zu nennen. Besonders beliebt ist der Studiengang bei Lehrerinnen und Lehrern verschiedenster Stufen. Ihnen bietet er eine Möglichkeit, sich für eine Tätigkeit im Bildungsbereich außerhalb des Klassenzimmers zu qualifizieren und einen Masterabschluss in einem neuen Fachgebiet zu erwerben.

Die Erfahrung zeigt, dass sich nicht, wie ursprünglich erwartet, vorwiegend junge Bachelorabsolvierende für das Studienprogramm interessieren, sondern auffallend viele Personen mit Berufserfahrung. In der letzten Kohorte (Start September 2013) verfügte rund die Hälfte bei Studienantritt bereits über Berufserfahrung im Berufsbildungsbereich. Auch altersmäßig sind die Studiengruppen heterogen. Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn sank von der ersten Kohorte (Start Herbst 2007) bis zur letzten (Start Herbst 2013) von 41 auf 35 Jahre, wobei in der letztgenannten Gruppe die jüngste Studentin 25 und der älteste Student 52 Jahre alt war.

Die starke Heterogenität betreffend Alter, Vorbildung, Berufserfahrung sowie kultureller und sprachlicher Herkunft stellt für die Dozierenden eine große Herausforderung dar, da abgesehen vom Interesse an der Berufsbildung keine gemeinsame fachliche Basis gegeben ist, von der ausgegangen werden könnte. Gleichzeitig ist diese Vielfalt für die Dozierenden und die Studierenden eine große Bereicherung. Wie ehemalige Studierende berichten, lernen sie über ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen viele Aspekte des Berufsbildungssystems kennen und können sich bereits während des Studiums mit Akteurinnen und Akteuren im Feld vernetzen.

Multidisziplinäres und mehrsprachiges Team

Für jeden Fachbereich ist je eine Koordinatorin oder ein Koordinator eingesetzt; sie sind für die Kohärenz innerhalb der Module und Bereiche verantwortlich. Einen Teil der Lehre übernehmen die Bereichsverantwortlichen selbst, für ausgewählte Teile werden weitere externe Dozentinnen und Dozenten sowie Expertinnen und Experten beigezogen. Drei der derzeit sechs Bereichskoordinatorinnen und -koordinatoren sind gleichzeitig in der Forschungsab-

teilung des EHB IFFP IUFPF tätig. Alle zusammen bilden mit der Studiengangsleiterin, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und der Sachbearbeiterin ein Team, das den Studiengang permanent weiterentwickelt.

Der M.Sc. in Berufsbildung wird außerdem von einem wissenschaftlichen Beirat beratend begleitet. Dieser besteht aus fünf Professorinnen und Professoren, die an Hochschulen in Deutschland, Österreich, Frankreich und der Schweiz tätig sind. Der Beirat, der zweimal pro Jahr tagt, hat unter anderem die Aufgabe, die wissenschaftliche Qualität des Studiengangs zu garantieren.

Dropout als Herausforderung

Von den drei Studiengruppen, die seit 2007 gestartet sind und deren Regelstudienzeit abgelaufen ist, haben bisher 25 Studierende das Studium erfolgreich abgeschlossen; 32 Studierende sind derzeit immatrikuliert. Auffallend ist, dass die Dropout-Quote bei den ersten drei Studiengruppen mit 40 Prozent bzw. zweimal über 50 Prozent sehr hoch war und weit über dem OECD-Durchschnitt von 31 Prozent bei Tertiär-A-Studiengängen lag (vgl. OECD, 2015, S. 24). Gründe für die Studienabbrüche sind darin zu suchen, dass die Studierenden beruflich und privat meist stark eingespannt sind. Obwohl die organisatorischen Strukturen explizit auf Teilzeiterwerbende ausgerichtet sind, stellt das Studium für viele Studierende eine große zeitliche Herausforderung dar, die angesichts der Mehrfachbelastung nicht zu unterschätzen ist. Dank verschiedenster Maßnahmen wie der klaren Information von Interessierten, der bewussten Planung des Workloads und dessen Verteilung auf die Semester sowie der permanenten Steigerung der Qualität der Lehre und der Organisation des Studiengangs konnten die Studienabbrüche in den letzten zwei Jahren stark reduziert werden. Von den 17 Studierenden, die im Herbst 2013 das Studium neu aufgenommen haben und immatrikuliert wurden, hat bisher noch niemand abgebrochen. Diese Reduktion der Abbrüche korrespondiert mit den Resultaten der nach jedem Semester durchgeführten Evaluation des Studiengangs durch die Studierenden: In den letzten sechs Semestern stieg die Zufriedenheit fast kontinuierlich und ist heute weitgehend positiv.

Eine weitere Erklärung für die vergleichsweise hohen Abbruchquoten hängt mit der Vorbildung der Studierenden zusammen. Nicht wenige unter ihnen verfügen bereits über einen Abschluss auf Tertiärstufe. Sie suchen im M.Sc. in Berufsbildung nicht in erster Linie einen weiteren Hochschulabschluss, sondern Zugang zu spezialisiertem Wissen in der Berufsbildung und zu einem berufsbildungsspezifischen Netzwerk. Finden sie schon vor Studienabschluss eine qualifizierte Anstellung im Bereich Berufsbildung, was häufig vorkommt, verzichten manche darauf, das Studium ganz abzuschließen.

Gefragt auf dem Arbeitsmarkt

Gemäß der Idee des M.Sc. in Berufsbildung sollen die Absolventinnen und Absolventen als wissenschaftliche Mitarbeitende, Projektverantwortliche oder -leitende, Expertinnen und Experten oder auch in Leitungs- und Führungsfunktionen in öffentlichen Verwaltungen, in Organisationen der Arbeitswelt, Betrieben, Berufsfachschulen, Hochschulen oder in der Beratung tätig sein. Ein Blick auf die Absolventinnen und Absolventen sowie aktuell immatrikulierte Studierende zeigt, dass dieser Anspruch teilweise erfüllt wird (vgl. Tab.). In allen genannten Bereichen sind Absolventinnen und Absolventen oder Studierende tätig. Sie arbeiten beispielsweise als Bildungsbeauftragter einer Stadt, als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einer Organisation der Arbeitswelt (OdA), als Stellvertretende Direktorin einer Berufsfachschule, als Projektleiter Berufsbildung bei einer großen Firma oder als Forscherin im Hochschulbereich.

Als Arbeitgeber weniger vertreten als ursprünglich angestrebt sind die OdA. Angesichts der zunehmenden Bedeutung der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit sind in den letzten Jahren hingegen Nichtregierungsorganisationen als neues Arbeitsfeld hinzugekommen.

Die Erfahrung zeigt, dass jene Studierenden, die bei Studienbeginn bereits in der Berufsbildung tätig waren, durch das Studium häufig einen beruflichen Aufstieg realisieren können. Jene Studierenden, die bei Studienbeginn noch nicht im Berufsbildungsbereich tätig waren, finden erfahrungsgemäß häufig während des Studiums, spätestens aber meist kurz nach Studienabschluss im Berufsbildungsbereich eine Anstellung. Dabei erweisen sich während des Studiums absolvierte Praktika oder die durch die Masterarbeit erworbenen Kompetenzen und geknüpften Netzwerke häufig als Türöffner.

Absolventinnen und Absolventen schildern in Interviews, die die Studiengangsleitung und die wissenschaftliche Mitarbeiterin in den letzten Monaten geführt haben, das Studium rückblickend als äußerst spannend und lehrreich. So sagt ein Absolvent, der heute bei der Post für Qualitätsentwicklung im Ausbildungsbereich zuständig ist: »Der M.Sc. in Berufsbildung hat mir die ganze Welt der Berufsbildung

Tabelle

Berufstätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen und Studierenden des M.Sc. in Berufsbildung nach Branchen (Stand: Mai 2015)

	Absolventinnen und Absolventen	Studierende
Öffentliche Verwaltungen (Gemeinde / Kanton / Bund)	4 (1/2/1)	5 (2/1/2)
OdA	0	1
Berufsfachschulen / höhere Fachschulen (Leitungsfunktion)	10 (3)	5 (1)
Hochschulen	6	3
Betriebe	2	4
Nichtregierungsorganisationen	1	2
Consulting	1	1
Volksschulen / Gymnasien	0	7
Weitere	1	4
Total	25	32

eröffnet. Der Facettenreichtum, die Komplexität und der hohe Grad an Organisation dieses historisch gewachsenen Systems faszinieren mich.« Eine Absolventin, die nach ihrem Studium die Stelle der Stellvertretenden Direktorin der Berufsfachschule Basel antrat, ist überzeugt, sich mit dem M.Sc. in Berufsbildung bei ihrer heutigen Arbeitgeberin als Spezialistin für den Bereich Berufsbildung profiliert zu haben. Und eine dritte Absolventin, heute Produktmanagerin bei login, dem nationalen Ausbildungsverband des öffentlichen Verkehrs in der Schweiz, betont: »In meiner heutigen Tätigkeit ist perspektivenreiches und vernetztes Denken gefragt.« Dieses habe sie sich im Studiengang dank qualifizierten Dozierenden und praxisorientierten Übungen aneignen können. ◀

Literatur

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002

OECD (Hrsg.): How many students drop out of tertiary education? In: Highlights from Education at a Glance 2008, S. 24–25 – doi: 10.1787/2076264x (Stand: 16.06.2015)

SCHWEIZERISCHER BUNDESRAT (Hrsg.): Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000

Berufspädagogische Weiterbildung betrieblicher Tutorinnen und Tutoren

Ein deutsch-portugiesisches Pilotprojekt



PHILIPP ULMER
wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Grundsatzfragen der Internationalisierung/ Monitoring von Berufsbildungssystemen« im BIBB



HANS-JOACHIM MÜLLER
Dr., Fachgebiet Pädagogik, insb. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, TU Kaiserslautern



FATIMA PIRES
Projektkoordinatorin bei der Deutsch-Portugiesischen Industrie- und Handelskammer (AHK), Porto / Portugal

Deutschland und Portugal haben Ende 2012 eine Berufsbildungskooperation vereinbart, um die Reformbestrebungen in dem südeuropäischen Land zu unterstützen. Ein Schwerpunkt der bisherigen Zusammenarbeit war die Qualifizierung des betrieblichen Berufsbildungspersonals. Dieses spielt für die Begleitung und Umsetzung der Reformen eine essenzielle Rolle. Im Beitrag wird über ein bilaterales Projekt berichtet, in dem eine berufspädagogische Qualifizierungsmaßnahme für betriebliche Tutorinnen und Tutoren entwickelt und erprobt wurde.

Berufsausbildung und Berufsbildungspersonal in Portugal

Portugal hat ein primär schulisch geprägtes Ausbildungssystem. Im Sekundarbereich II besuchen 56,3 Prozent der Jugendlichen sogenannte wissenschaftlich-humanistische Bildungsgänge, die mit dem *Certificado do Ensino Secundário* abschließen und auf eine akademische Ausbildung vorbereiten. Die zweite Gruppe von Bildungsgängen ist beruflich orientiert. In diesen Bildungsgängen erwerben die Jugendlichen mit dem *Certificado do Ensino Secundário* und dem beruflichen Abschluss *Certificado de Qualificação Profissional* einen Doppelabschluss. Die zwei wichtigsten berufsorientierten Bildungsgänge sind die *Cursos Profissionais* und die *Cursos de Aprendizagem* mit einem Jahrganganteil von insgesamt 32,1 Prozent (vgl. Tab.).¹ Zu den *Cursos de Aprendizagem* werden üblicherweise auch die von der Deutsch-Portugiesischen Industrie- und Handelskammer (AHK) angebotenen Berufsausbildungen gerechnet. Die AHK hat bereits 1983 in Anlehnung an das deutsche duale System mit dem Aufbau einer Berufsausbildung in Portugal begonnen und diese kontinuierlich weiterentwickelt. Inzwischen unterhält sie drei Ausbildungsstätten in Lissabon, Porto und Portimão und bildet ca. 900 Jugendliche pro Jahr aus.

Trotz der Unterschiede weisen beide Ausbildungsmodelle ähnliche Rollenkonzepte des Ausbildungspersonals auf. In den Betrieben sind sogenannte »Tutoren« (*tutores*) für die Durchführung der praktischen Phase bzw. des Ausbildungsabschnitts zuständig. In den Schulen bzw. Berufsbildungszentren werden die zuständigen Akteure »Koordinatoren« (*coordinadores*) genannt. Es handelt sich dabei um Lehrkräfte, die neben ihrem Unterricht wesentliche Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Lernphasen wahrnehmen. So obliegt ihnen u. a. auch die Akquirierung der Ausbildungs- bzw. Praktikumsplätze in den Betrieben.

Reformen in Portugal und die deutsch-portugiesische Kooperation

Viele europäische Länder werden seit der Finanzkrise im Jahr 2008/2009 mit einer hohen Jugendarbeitslosigkeit konfrontiert. Dies betrifft vor allem die südeuropäischen Länder. In Portugal lag die Jugendarbeitslosenquote im Februar 2014 bei 36,1 Prozent, nachdem sie im Jahr 2008 18,7 Prozent betragen hatte.²

Zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit leitete Portugal eine Reihe von Reformmaßnahmen ein, die vor allem den Übergang von der Schule zur Arbeitswelt verbessern

¹ www.pordata.pt. Die Daten wurden aus dem »DGE/EC/MEC – Recenseamento Escolar« entnommen, letzte Aktualisierung am 17.11.2014.

² Vgl. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=teilm021> (Stand: 28.05.2015)

Tabelle

Portugiesische berufliche Ausbildungsgänge im Vergleich

Vergleichskriterien	Ausbildungsgänge	
	Cursos Profissionais	Cursos de Aprendizagem
Anteil der Jugendlichen eines Altersjahrgangs	21,6 %	10,5 %
Zuständigkeit	ANQEP ³	IEFP ⁴
Lernort für fachtheoretischen Unterricht	Staatliche Berufsschulen	Staatliche Berufsbildungszentren
Dauer	3 Jahre	3 Jahre
Zeit-Anteil am Lernort Betrieb	ca. 10 % (insgesamt ca. 12 Wochen)	ca. 40 % (insgesamt ca. 48 Wochen)
Berufspraxisphasen im Betrieb	während oder am Ende der schulischen Ausbildung	alternierend zum fachtheoretischen Unterricht an den Berufsbildungszentren

sollen. Im Juni 2011 legte die Regierung ein Programm vor, in dem sie sich für ein neues Erziehungssystem für die Jahre 2015–2020 aussprach. In dem Programm, das u. a. auf eine deutliche Verbesserung auf den einzelnen Schulstufen zielt, sind technische Schulungen und die Berufsausbildung von zentraler Bedeutung. Um die Zahl der Schulabbrecher/-innen zu senken⁵, führte das Bildungsministerium (MEC) 2013 neue berufsbildende Pilotkurse (*Cursos Vocacionais*) ein. Mit den zweijährigen Kursen, die einen höheren Anteil des Lernens im Betrieb (ca. 50 %) als die Bildungsgänge von ANQEP und IEFP haben, soll den Jugendlichen ein schnellerer Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden.

Um den Reformkurs zu stützen, vereinbarte das portugiesische Bildungsministerium mit dem BMBF am 5. November 2012 eine dreijährige Berufsbildungs Kooperation, deren Handlungsfelder auf einem nachfolgenden europäischen Bildungsgipfel in Berlin (Dezember 2012) konkretisiert wurden. Als vorrangiges Thema der Kooperation wurde die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals vereinbart. Im Vordergrund stand dabei zunächst die Frage der pädagogischen Qualifizierung von betrieblichen Tutorinnen und Tutoren, da sie für die Förderung arbeitsintegrierter Lernkonzepte eine Schlüsselrolle einnehmen. Im Kontext mit der unmittelbaren Erfahrung betrieblicher Wertschöpfungsprozesse sollen sie Jugendliche beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen unterstützen. Sie sehen sich deshalb mit pädagogisch-didaktischen Anforderungen wie

der Strukturierung des Lernprozesses, Motivation der Jugendlichen und Bewertung ihrer Leistungen konfrontiert, für die sie mit ihrer rein fachlichen Ausbildung in der Regel nicht qualifiziert sind.

Auf der konstituierenden Sitzung der deutsch-portugiesischen Arbeitsgruppe in Lissabon am 3./4. Juni 2013 erfolgten erste konkrete Vorbereitungen für ein gemeinsames Pilotprojekt zur pädagogischen Qualifizierung von betrieblichen Tutorinnen und Tutoren.

Berufspädagogische Weiterbildung betrieblicher Tutorinnen und Tutoren

Dem Pilotprojekt lagen folgende Leitgedanken zugrunde:

- Zum Kennenlernen und besseren Verstehen des portugiesischen Ausbildungskontextes sollte zunächst ein intensiver Gedanken- und Informationsaustausch zwischen allen Projektbeteiligten⁶ erfolgen. Darauf aufbauend sollte eine empirische Untersuchung durchgeführt werden, um den Qualifizierungsbedarf der Tutorinnen und Tutoren genauer ermitteln zu können.
- Das Pilotprojekt sollte die Tutorentätigkeit in den beiden wichtigsten berufsorientierten Ausbildungsformen umfassen. Da diese Bildungsgänge – wie oben beschrieben – in die Zuständigkeiten verschiedener Ministerien und Institutionen fallen, sollten durch den gewählten breiten Ansatz des Projekts alle relevanten staatlichen Stellen der Berufsbildung in Portugal eingebunden werden.
- Die Qualifizierungsmaßnahme sollte – nach dem Konzept des »wertschätzenden Vergleichs« (vgl. UHLMANN/KREWER/ARNOLD 2014) – dialogisch gestaltet werden: Einerseits sollte die Maßnahme auf dem Know-how deutscher Berufsbildungsexperten und den Erfahrun-

³ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP (Nationale Agentur für Qualifikation). ANQEP gehört zum Geschäftsbereich des portugiesischen Bildungsministeriums (*Ministério da Educação e Ciência* – MEC).

⁴ Instituto do Emprego e Formação Profissional, – IEFP (Nationale Arbeitsverwaltung). IEFP untersteht dem Ministerium für Solidarität, Arbeit und soziale Sicherung (*Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social* – MTSS).

⁵ Nach EU-Angaben lag die Schulabbrecherquote in Portugal in den Jahren 2011 und 2012 bei 23,2 bzw. 20,8 %. Vgl. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-324_de.htm (Stand: 15.03.2015)

⁶ Auf portugiesischer Seite waren dies das Bildungsministerium, ANQEP und IEFP, auf deutscher Seite die AHK als Bindeglied der Partner, das BIBB sowie GOVET und das BMBF, die das Projekt koordinierten und finanzierten. Zur Projektgruppe des BIBB gehörten zudem SIGRID MARTIN (u. a. Dozentin für AEVO-Kurse) und BERND RUDEL von der DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung.

gen des Qualifizierungssystems für das betriebliche Ausbildungspersonal in Deutschland aufbauen, andererseits so flexibel durchgeführt werden, dass sie in einem kontinuierlichen Austauschprozess an den Qualifizierungsbedarf der Tutorinnen und Tutoren und an die Rahmenbedingungen der portugiesischen beruflichen Bildung angepasst werden konnte.

- Um sprachliche und kulturelle Barrieren zu überwinden, sollte die Qualifizierungsmaßnahme durch portugiesische Dozentinnen und Dozenten durchgeführt werden. Hierfür sollten Lehrkräfte aus den berufsorientierten Bildungsgängen, die zugleich die Funktion eines Koordinators oder einer Koordinatorin ausüben, von deutschen Expertinnen und Experten geschult werden.
- Als zentrale Anlaufstelle und Projektträger fungierte die AHK. Aufgrund ihrer langjährigen Ausbildungsaktivitäten, ihrer guten Vernetzung mit den portugiesischen Stellen, ihrer Kenntnis des Landes und seiner Kultur war die AHK sowohl für die portugiesischen als auch die deutschen Akteurinnen und Akteure der Kooperation ein wichtiger strategischer Partner.
- Schließlich sollte die Weiterbildungsmaßnahme auch nach dem Ende der offiziellen Projektlaufzeit (Februar 2014–November 2014) vom BIBB im Rahmen einer Wirkungsanalyse weiter begleitet werden, um die portugiesischen Reformbemühungen im Bereich des Berufsbildungspersonals weiter zu unterstützen.

Empirische Untersuchung

Mangels ausreichender empirischer Befunde zum betrieblichen Ausbildungspersonal in Portugal wurden mithilfe von Interviews zunächst die Strukturen von Ausbildungsbetrieben sowie die Tätigkeitsfelder von Tutorinnen und Tutoren erfasst. Um eine möglichst breite Informationsgrundlage zu erzielen, wurden neben dem betrieblichen Ausbildungspersonal auch Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Auszubildende befragt. Mit dieser Vorgehensweise sollten nicht nur ein besseres Verständnis für die verschiedenen Ausbildungsmodelle erreicht, sondern auch Erkenntnisse über die zentrale Rolle der Koordinatorinnen und Koordinatoren und deren möglichen Unterstützungsbedarf gewonnen werden. Aus diesem Grund wurden neben den *Cursos Profissionais* und den *Cursos de Aprendizagem* auch die neuen berufsbildenden Pilotkurse *Cursos Vocacionais* in der empirischen Untersuchung berücksichtigt. Fokussierend auf den Bildungsbedarf des Ausbildungspersonals wurden von der BIBB-Projektgruppe die Gesprächsleitfäden nach der Methode des »zirkulären Fragens« (vgl. PFEFFER 2001) entworfen und anschließend mit den portugiesischen Partnern abgestimmt.

Insgesamt wurden Interviews mit 21 Tutorinnen und Tutoren, 17 Koordinatorinnen und Koordinatoren und 23 Aus-

zubildenden geführt. An den Gesprächen, deren Länge ca. 45 bis 60 Minuten betrug, waren jeweils Angehörige der AHK mit guten Kenntnissen über das portugiesische und deutsche Berufsbildungssystem beteiligt. Die Auswertung erfolgte durch die BIBB-Projektgruppe mit Unterstützung der AHK.

Wesentliche Ergebnisse der Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Profil der befragten Tutorinnen und Tutoren: In den befragten Betrieben konnten zwei Gruppen unterschieden werden: Verantwortliche Tutorinnen und Tutoren in leitender Funktion sowie die Gruppe von Tutorinnen und Tutoren, die die Jugendlichen unmittelbar begleiten. Die Gesprächspartner in den Interviews gehörten meistens zur ersten Gruppe. In vielen Fällen haben sie ein Studium absolviert und verfügen über eine umfassende Berufserfahrung. Auf ihre Tutorenaufgabe wurden sie in der Regel nicht vorbereitet. Dies trifft auch auf die zweite Gruppe von Tutorinnen und Tutoren zu, die ebenfalls keine pädagogische Qualifikation hat, sondern nur über eine fachliche Qualifikation verfügt.

Aufgabenspektrum: Die wichtigsten Aufgaben der verantwortlichen Tutorinnen und Tutoren sind die Organisation der betrieblichen Phasen der Ausbildung bzw. des Praktikums und die Anleitung der übrigen Tutorinnen und Tutoren. Dazu gehört auch die Abstimmung mit den Koordinatoren hinsichtlich des sogenannten »Tätigkeitsplans« (*plano de atividades*), der die Anforderungen an die Jugendlichen für die betriebliche Phase enthält. Dieser wird von den Koordinatoren auf der Grundlage der von ANQEP festgelegten Ausbildungsstandards erstellt. Die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Koordinatoren wird auch bei der Feststellung des Lernerfolgs sichtbar. Diese wird in regelmäßigen Abständen von den Tutoren vorgenommen und an die Koordinatoren übermittelt.

Einen Aufgabenschwerpunkt für beide Tutorengruppen bildet die Förderung der Motivation der Jugendlichen, vor allem zu Beginn der betrieblichen Phase, sowie eine ausbildungsfördernde Kommunikation und Führung gegenüber den Jugendlichen. Dies ist für die meisten Befragten eine große Herausforderung. Einige Befragte verweisen dabei auf die mangelnde Disziplin der Jugendlichen, andere beklagen, dass die Jugendlichen in vielen Fällen noch nicht das Verhalten zeigten, das von ihnen im Betrieb erwartet würde. Ein wichtiger Grund für diese Einschätzungen dürfte darin liegen, dass viele Gesprächspartner teilweise hohe Erwartungen an die betriebliche Phase der Ausbildung haben. Diese reichten vom Wunsch, dass die Jugendlichen danach »wissen, was arbeiten bedeutet«, und dass sie »viele praktische Erfahrungen« sammelten sowie den »Umgang mit Kunden« lernten bis hin zur Erwartung, dass Jugendliche in dieser Zeit »die sozialen und fachlichen Kompetenzen erwerben«, die es ihnen ermöglichen sollen, »sich auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufinden«.

Weiterbildungsbedarf: Zusammengefasst wünschten sich die befragten Tutorinnen und Tutoren eine Weiterbildung in folgenden Themenbereichen:

- Sichererer Umgang mit Jugendlichen
- Umsetzung curricularer Vorgaben (aus dem »Tätigkeitsplan«) in einen betrieblichen Ausbildungsplan
- Motivation der Jugendlichen
- Methoden des Lernens im Prozess der Arbeit
- Bewertung der Leistungen von Auszubildenden
- Organisation und Selbstmanagement

Auf dieser Grundlage wurden nach Diskussion mit den Projektpartnern von der BIBB-Projektgruppe folgende fünf Weiterbildungsmodule entwickelt:

- »Meine Rolle als Tutor«,
- »Ausbildung im Betrieb planen«,
- »Ausbildung im Betrieb durchführen«,
- »Mit Auszubildenden umgehen« und
- »Auszubildende motivieren«.

Eine wichtige Basis hierfür bildete die Handreichung für ausbildende Fachkräfte in Deutschland (vgl. JABLONKA/MARTIN/ULMER 2013). Denn die empirische Untersuchung hatte deutlich gemacht, dass sich die pädagogischen Herausforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal in beiden Ländern in vielerlei Hinsicht ähneln.

Nach einer erneuten Abstimmung mit der portugiesischen Seite wurde auf dieser Grundlage ein Lehrgang mit einer Gesamtdauer von 35 Stunden konzipiert. Aufgrund der beruflichen Tätigkeit der Tutorinnen und Tutoren sollte die Maßnahme in zwei Teilen durchgeführt werden.

Durchführung der Qualifizierungsmaßnahme

Zunächst wurden portugiesische Dozentinnen und Dozenten für die Tutorenqualifizierungsmaßnahme geschult. Auch dafür waren von der BIBB-Projektgruppe Materialien und ein Kursleitfaden entwickelt worden. An der Weiterbildung (Oktober 2014) nahmen elf Dozentinnen und Dozenten – allesamt schulische Lehrkräfte – teil. Einen Schwerpunkt bildete dabei die Einübung von Ausbildungsmethoden zur Unterstützung des betrieblichen Lernens. Die Schulung, die aus Kurzvorträgen, Gruppenübungen und Diskussionsphasen bestand, wurde von einer deutschen Trainerin durchgeführt und konsekutiv gedolmetscht.

Der erste Teil der Tutorenqualifizierung schloss sich direkt an die Dozentenschulung an. Drei geschulte Dozentinnen gestalteten nun die Weiterbildungsmaßnahme, an der elf Tutorinnen und Tutoren teilnahmen. Dabei fand ein kontinuierlicher Austausch mit der deutschen Trainerin und der BIBB-AHK-Projektgruppe statt, um die Weiterbildungsmodule fortlaufend an die portugiesischen Rahmenbedingungen anzupassen. Änderungen bzw. Ergänzungen bezogen

sich in erster Linie auf den vorgeschlagenen Ablaufplan, die Gewichtung der Themen sowie auf Materialien, die den Tutorinnen und Tutoren am Ende des Lehrgangs zur Verfügung gestellt wurden. Hinsichtlich der Themen stellte sich heraus, dass für die teilnehmenden Tutorinnen und Tutoren vor allem die Ausbildungsmethoden für das Lernen im Betrieb, die Bewertung von Leistungen, die Formulierung von Lernzielen sowie die Erstellung eines Ausbildungsplans von zentraler Bedeutung waren.

Ausblick und Transfer

Die Weiterbildung wurde von den Dozentinnen und Dozenten und den Tutorinnen und Tutoren sehr positiv bewertet. Nach ihren Angaben ist sie für die Implementierung einer stärker praxisorientierten Ausbildung insgesamt sehr hilfreich. Die Ergebnisse des Pilotprojekts überzeugten ebenfalls die portugiesischen Institutionen, die nun beabsichtigen, eine modularisierte Qualifizierung für Tutorinnen und Tutoren auf der Basis der durchgeführten Maßnahme landesweit einzuführen. Auf politischer Ebene förderte das Projekt das Zusammenwirken der wichtigsten staatlichen Stellen für die Berufsbildung in Portugal und schuf eine gute Grundlage für weitere bilaterale Projekte zur Unterstützung des portugiesischen Reformprozesses. Ein bereits verabredetes zweites Projekt ist die Fortbildung der Lehrkräfte in den Schulen und Bildungszentren, das im zweiten Halbjahr 2015 auf den Weg gebracht werden soll. Die im Rahmen des deutsch-portugiesischen Pilotprojekts gesammelten Erfahrungen können darüber hinaus eine wichtige Grundlage für die Berufsbildungsk Kooperation mit anderen Ländern bieten. Das Berufsbildungspersonal ist ein Schlüsselfaktor für den Erfolg von Reformprozessen. Sie sind die Akteure in den Betrieben und in den Schulen, die einen entscheidenden Anteil bei der Umsetzung von Reformmaßnahmen haben. Für diese Rolle müssen sie qualifiziert und gestärkt werden. Hierfür konnten in Portugal mit dem Tutorenprojekt grundlegende Schritte eingeleitet werden. Für die Reformen der Ausbildungssysteme in anderen Ländern – insbesondere mit Blick auf das ausbildende Personal in den Betrieben – könnten daher das Konzept des deutsch-portugiesischen Pilotprojekts sowie die dabei gewählte Vorgehensweise ein Modell sein. ◀

Literatur

JABLONKA, P.; MARTIN, S.; ULMER, P.: Handreichung für ausbildende Fachkräfte. Bonn 2013 – URL: www.bmbf.de/pub/handreichung_ausbildende_fachkraefte.pdf (Stand 12.06.2015)

PFEFFER, T.: Das »zirkuläre Fragen« als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg 2001

UHLMANN, A.; KREWER, B.; ARNOLD, R.: Wertschätzender Vergleich. Stufe für Stufe internationale Diversitätskompetenz entwickeln. Bonn 2014

Professionalisierung des Bildungspersonals als Programmziel in Erasmus+

ANKE DREESBACH

Mitarbeiterin bei der Nationalen Agentur
Bildung für Europa beim BIBB

ANNE GÖRGEN-ENGELS

Wiss. Mitarbeiterin bei der Nationalen Agentur
Bildung für Europa beim BIBB

FRIEDERIKE WIETHÖLTER

Wiss. Mitarbeiterin bei der Nationalen Agentur
Bildung für Europa beim BIBB

Die zunehmende Globalisierung, veränderte demografische Entwicklungen und heterogene Zielgruppen stellen an die fachlichen, methodisch-didaktischen und interkulturellen Kompetenzen des Bildungspersonals immer wieder neue Anforderungen. Vor diesem Hintergrund skizziert der folgende Beitrag Möglichkeiten, wie Erasmus+ zur Professionalisierung des Bildungspersonals im europäischen Kontext beitragen kann.

Verankerung des Ziels in Erasmus+

Zum 1. Januar 2014 startete das europäische Programm Erasmus+ für Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport, das in seiner Ausrichtung sowohl den Zielen des Strategieplans »Europa 2020, eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« (vgl. EU-Kommission 2010) als auch den Zielen des Strategischen Rahmens 2020 folgt. In diesem Rahmen ist die Ausrichtung auf die Verbesserung der Fähigkeiten und Kompetenzen des Bildungspersonals auch ein zentrales Programmziel von Erasmus+. Es ist Bestandteil aller drei Leitaktionen, die den antragstellenden Einrichtungen verschiedene Möglichkeiten bieten, die Professionalisierung des Bildungspersonals in europäischen Projekten zu thematisieren (vgl. FAHLE 2014 zu Struktur und Leitaktionen des Programms). Erasmus+ geht damit auf nationale Qualifizierungsbedarfe ein und erweitert sie darüber hinaus um die europäische Perspektive. Da die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung die Leitaktionen 1 und 2 für die Berufsbildung und Erwachsenenbildung umsetzt, konzentriert sich der Beitrag auf diese beiden Programmaktionen.*

* Die Leitaktion 3 (Unterstützung politischer Reformen) wird zentral in Brüssel umgesetzt.

Mobilitätsprojekte für Bildungspersonal in der Berufs- und Erwachsenenbildung

Die Leitaktion 1, Mobilität von Einzelpersonen, bietet Einrichtungen der Berufs- und Erwachsenenbildung die Möglichkeit, Bildungspersonal für eine individuelle Weiterbildung ins Ausland zu entsenden. Für diese Mobilitätsprojekte werden im Leitfaden spezifische Ziele formuliert, die zur Professionalisierung des Bildungspersonals sowie zur Internationalisierung der Einrichtung und zur persönlichen Entwicklung von Lernenden beitragen sollen. Antragsberechtigt sind Einrichtungen der Berufs- und Erwachsenenbildung wie bspw. Betriebe, berufsbildende Schulen, Volkshochschulen, Kammern und Bildungsträger. Zielgruppe sind in der Berufsbildung Ausbilder/-innen, Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen, Leiter/-innen von Ausbildungseinrichtungen oder auch Personen, die für die Ausbildungsplanung, Personalentwicklung sowie die berufliche Orientierung zuständig sind. In der Erwachsenenbildung können haupt-, neben- oder freiberuflich Beschäftigte entsendet werden.

Die Auslandsaufenthalte können je nach individuellem Qualifizierungsbedarf des einzelnen Teilnehmenden flexibel gestaltet werden. Möglich sind Lernaufenthalte, Praktika oder Hospitationen in Betrieben, berufsbildenden Schulen und bei Bildungsträgern oder auch fachliche Erfahrungsaustausche, die der Kompetenzerweiterung die-

Spezifische Ziele im Rahmen der Mobilitätsprojekte

- Persönliche, soziale und fachliche Kompetenzen des Bildungspersonals unterstützen
- Fremdsprachkompetenzen der Teilnehmenden erweitern
- Interkulturelles Lernen, internationale Netzwerke und europäische Bürgerschaft der Teilnehmenden fördern
- Anerkennung der erworbenen Kompetenzen verbessern
- Organisationsentwicklung, Attraktivität und Internationalisierung der Bildungsinstitutionen stärken
- Bildungsangebote weiterentwickeln
- Langfristige Wirkung auf Systemebene erreichen

nen. Fortbildungsmöglichkeiten in strukturierten Kursen sind nur im Bereich Erwachsenenbildung vorgesehen. Mobilitätsprojekte umfassen ein weites Feld an Themen, die sich jedoch in ihrer Ausrichtung an den Zielen orientieren, die für diese Aktion gelten. Seit Beginn von Erasmus+ im Jahr 2014 wurden u. a. Projekte zu folgenden Themen genehmigt:

- Verbesserte Fachkompetenzen für das jeweilige Berufsprofil
- Berufsberatung und Lernbegleitung
- Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen
- Teilhabe von Lernenden mit besonderem Förderbedarf
- Qualitätsentwicklung der Aus- und Weiterbildung durch Weiterentwicklung der methodischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen sowie durch die Entwicklung neuer Curricula und durch die Anwendung von neuen Medien im Unterricht
- Organisationsentwicklung im Sinne einer internationalen Öffnung und der Modernisierung

Die Ziele von Mobilitätsprojekten in Erasmus+ gehen über eine reine Kompetenzentwicklung des Bildungspersonals auf individueller Ebene hinaus. So sind die Fortbildungsmöglichkeiten konsequent in allen Bildungsbereichen des Programms institutionell verankert worden (vgl. FAHLE 2014, S. 13), um den Transfer der individuellen Lernergebnisse in die entsendende Einrichtung zu gewährleisten. Ziel einer solchen Verknüpfung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung ist es, die Strukturen und damit auch die Qualität der Aus- und Weiterbildung in den Einrichtungen stetig zu verbessern und eine stärkere Öffnung für internationale Aktivitäten zu erreichen.

Strategische Projektpartnerschaften zur Professionalisierung des Bildungspersonals

Während Mobilitätsprojekte die Organisation von Lehr- oder Lernaufenthalten des Bildungspersonals im europäischen Ausland fördern, ist die Entwicklung neuer Ansätze und Verfahren zur Stärkung der Kompetenzen und Fähigkeiten eines der spezifischen Ziele für Projekte der Leitaktion 2: die Strategischen Partnerschaften (vgl. EU-Kommission 2014, S. 113 ff.). Strategische Partnerschaften sind transnationale Projekte, die auf den Transfer, die Entwicklung und/oder die Umsetzung von Innovation und bewährten Verfahren sowie den Austausch und die Verbreitung guter Praxis abzielen. Die fachliche Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen innerhalb eines Bildungssektors oder bildungsbereichsübergreifend steht dabei im Fokus. Voraussetzung für ein strategisches Partnerschaftsprojekt ist, dass aus mindestens drei Erasmus+-Programmländern je eine Einrichtung teilnimmt. Konkrete Inhalte, Umfang

und Art der Aktivitäten hängen dabei von den jeweiligen Zielen der teilnehmenden Organisationen ab.

Die Strategischen Partnerschaften arbeiten auf vielfältige Weise zur Professionalisierung des Bildungspersonals, was sich beispielsweise in Berufs- und Erwachsenenbildungsprojekten der ersten Antragsrunde 2014 zeigt: Eines der Projekte widmet sich der Vermittlung und Erweiterung von Schlüsselkompetenzen bei Erzieherinnen und Erziehern in der frühkindlichen Bildung, indem ein Blended-Learning-Kurs mitsamt Handbuch zum Erlernen der Methode Storytelling entwickelt und in Workshops erprobt wird. Das Projekt repräsentiert eine Möglichkeit, wie das Aktionsziel umgesetzt werden kann, praktizierende Fachkräfte mit allen Kompetenzen auszustatten, die für die qualitativ hochwertige Erbringung ihrer Arbeit erforderlich sind. In einem weiteren Partnerschaftsprojekt stehen der Transfer und die Erprobung eines Trainingskonzepts zur Verbesserung der Methodenkompetenz von ehrenamtlich Tätigen in der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt. Damit entspricht das Projekt dem Ziel, Kompetenzen des Bildungspersonals im Umgang mit vielfältigen Gruppen von Lernenden zu entwickeln.

Hinweise zur Antragstellung

Förderanträge in der Berufs- und Erwachsenenbildung für die Leitaktionen »Mobilität von Einzelpersonen« und »Strategische Partnerschaften« können einmal im Jahr zu einem festen Termin bei der Nationalen Agentur beim BIBB gestellt werden. Die Nationale Agentur unterstützt bei allen Fragen rund um die Projektbeantragung und -durchführung und bietet umfangreiche Beratungs- und Betreuungsangebote an. Über die Website der NA (www.na-bibb.de) und den NA-Newsletter werden alle relevanten Fristen und Termine angekündigt. ◀

Literatur

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG/DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): *wbmonitor*, Bonn 2014 – URL: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20150331.pdf (Stand: 12.06.2015)

EU-KOMMISSION: Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM (2010) 2020 endg. Brüssel 3.3.2010b – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> (Stand: 12.06.2015)

EU-KOMMISSION: Erasmus+ Programmleitfaden 2014, V3, Brüssel, 16.12.2014, URL: www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Erasmus_Plus/Dokumente_uebergreifend/2015/av_Programmleitfaden_DE_Version3.pdf (Stand: 12.06.2015)

FAHLE, K.: Erasmus+: Neuausrichtung der europäischen Förderpolitik in Bildung, Ausbildung, Jugend und Sport. In: BWP 43 (2014) 6, S. 6–11 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7471 (Stand 12.06.2015)

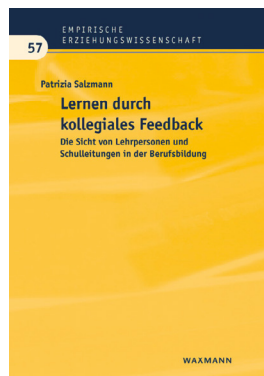
Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Berufsbildungspersonal

MONOGRAFIEN/SAMMELBÄNDE

Kooperative Ausbildung für das technische Lehramt an berufsbildenden Schulen: Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines neuen Studienmodells

MARTIN D. HARTMANN, MANUELA NIETHAMMER.
wbv, Bielefeld 2015 (erscheint im August), ca. 250 S.,
ca. 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5561-9

An der TU Dresden wurde ein neues Ausbildungskonzept für das Lehramt an berufsbildenden Schulen entwickelt, erprobt und evaluiert. Das innovative Studienmodell verbindet akademische und berufliche Bildung. Die Publikation stellt das Modell, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung und Empfehlungen für eine praxisorientiertere Lehrerausbildung an berufsbildenden Schulen vor. Der kooperative Studiengang verknüpft das klassische Studium mit beruflichen Praktika. In diesem Rahmen können die Studierenden auch einen Facharbeiterabschluss erwerben.



Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung

PATRIZIA SALZMANN. Waxmann, Münster 2015, 236 S.,
29,90 EUR, ISBN 978-3-8309-3228-4. Zugl.: Diss.,
Freiburg/Schweiz, 2013

Kollegiales Feedback als ein spezifisches Lern- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen ist an Schweizer Berufsfachschulen ein weit verbreiteter und fixer Bestandteil der meisten Qualitätssicherungssysteme. In der Studie werden Merkmale der Nutzung und die Wirkung von kollegialem Feedback untersucht. Daraus ergeben sich Ansätze, wie die Weiterbildung von Lehrpersonen wirksamer gestaltet werden könnte und welche Qualitätsmerkmale von Lernangeboten und deren Nutzung besonders wichtig sind.

Kompetenzorientierte Lehrerbildung: Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen

KLAUS JENEWEIN; HERBERT HENNING (Hrsg.). wbv, Bielefeld 2015, 344 S., 34 EUR, ISBN 978-3-7639-5448-3
Die Beiträge des Sammelbandes diskutieren die Möglichkeiten eines übergreifenden Gesamtcurriculums. Sie berücksichtigen dabei die aktuelle Kompetenzdiskussion in der Lehrerausbildung und den Bereich Berufspädagogik/Ausbildung. Vorgestellt werden Überlegungen zu einem übergreifenden Ansatz für Ausbildungsphasen und Lernorte.

Ausbilder-Handbuch: Das Standardwerk zur betrieblichen Ausbildung

STEFAN F. DIETL u. a. (Hrsg.). Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln. Loseblattwerk, 4800 S., 198 EUR,
ISBN 978-3-87156-165-8

Thema des von S. F. DIETL, PROF. DR. H. SCHMIDT, PROF. DR. R. WEIß und PROF. DR. W. WITTMER herausgegebenen Werks sind Management und methodisch-didaktische Gestaltung betrieblicher Ausbildung. Es enthält Hintergrundberichte aus Wissenschaft und Modellversuchsforschung sowie Praxisberichte aus Unternehmen.

Aus dem Inhalt: Aufgaben des Ausbildungspersonals im Unternehmen, Ausbildungsmarketing, Planung der Ausbildung, Beurteilung und Förderung von Auszubildenden, Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung/Bildungscontrolling, Ausbildung der Ausbilder, Praxisbeispiele, Aktuelles zu brisanten Themen und zur Rechtsprechung.

Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals: Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung

KATHRIN BRÜNNER. Eusl, Markt Schwaben 2014, 327 S.,
39,90 EUR, ISBN 978-3-940625-40-3. Zugl.: Diss., Jena 2014

Die Studie nimmt die in der AEVO verankerten normativen Vorgaben zum Ausgangspunkt, um Aufgaben und Handlungsstrukturen von unterschiedlichen Akteuren im betrieblichen Ausbildungsprozess auszdifferenzieren und zu erarbeiten, ob und wie sich diese in Aufgabenprofilen von Ausbildern und Ausbilderinnen niederschlagen (vgl.

ausführliche Rezension des Buchs in BWP 3/2015 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7657; Stand: 12.6.2015).

Gestaltung individueller Wege in den Beruf: Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität

URSULA BYLINSKI. wbv, Bielefeld 2014, 170 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1165-3

Der Band enthält die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Professionalität der pädagogischen Fachkräfte am Übergang Schule–Beruf. Veränderte Anforderungen, neue Aufgaben durch individuelle Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen sowie die Bildung von Netzwerken zwischen Institutionen und Akteuren erhalten zentrale Bedeutung und stellen eine Herausforderung für die Fachkräfte dar. Die Studie des BIBB verdeutlicht die grundlegenden Veränderungen ihrer Arbeit und formuliert Handlungsempfehlungen sowie Anknüpfungspunkte für die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals.



Handreichung für ausbildende Fachkräfte

PETER JABLONKA; SIGRID MARTIN; PHILIPP ULMER. Bonn 2013, 78 S. (überarb. Neuauflage in Vorbereitung) – URL: www.bmbf.de/pub/handreichtung_ausbildende_fachkraefte.pdf (Stand: 02.06.2015)

Die Handreichung richtet sich an alle Personen, die mit der Anleitung von Auszubildenden betraut sind, dies aber nicht hauptberuflich, sondern zusätzlich zu ihrem »normalen« Tagesgeschäft tun. In der Regel verfügen diese Ausbilder über einen beruflichen Abschluss und mehrjährige Berufserfahrung, aber nicht über eine berufspädagogische Qualifikation. Die Handreichung kann die ausbildenden Fachkräfte dabei unterstützen, ihre Ausbildungsaufgaben leichter und besser zu bewältigen und die Arbeit mit den Auszubildenden nicht als Belastung, sondern als Bereicherung der eigenen Tätigkeit zu sehen. In sechs Kapiteln werden folgende Themen behandelt: Meine Rolle als ausbildende Fachkraft – Das Jugendalter – Motivation – Ausbildungsinhalte und Methoden – Konflikte – Feedback. Checklisten, Regeln, Leitfäden und Verweise auf weiterführende Literatur oder Internetseiten finden sich am Ende jedes Kapitels.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze/SAMMELBANDBEITRÄGE _____

Berufsschullehrer: Nachwuchssicherung als wichtige Aufgabe

CHRISTOPH WETZLER; DANIEL WÖRNDL. In: *Wirtschaft und Beruf* 66 (2014) 2, S. 40–46

In vielen Bundesländern melden berufliche Schulen einen akuten Lehrermangel. Der Beitrag wirft einen Blick auf die Zukunft der Lehrerversorgung und betrachtet darüber hinaus die Lehrbelastung der Berufsschullehrer.

Brennen ohne auszubrennen durch Verbesserung der Rahmenbedingungen an beruflichen Schulen

DIETRICH PUKAS. In: *Die berufsbildende Schule* 66 (2014) 1, S. 14–18 – URL: www.blbs.de/pdf/zeitung/blbs_14_01.pdf (Stand: 02.06.2015)

Besonders im Lehrerberuf und anderen Humandienstleistungsberufen hat sich das Burn-out-Syndrom in den vergangenen Jahren immer mehr ausgebreitet. Risikofaktoren für Lehrer/-innen ergeben sich vorwiegend aus der Arbeitssituation. PUKAS stellt präventive Hilfestellungen, schulorganisatorische, didaktisch-methodische sowie psychosoziale Maßnahmen für Berufsschullehrer/-innen auf Schulebene vor.

Das Personal in der Erwachsenenbildung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Bildungs- und Dienstleistungssektor

INES LANGEMEYER; ANDREAS MARTIN. In: *Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (2014) 1, S. 17–28

Das Personal in der Erwachsenenbildung wird in diesem Beitrag hinsichtlich demografischer Merkmale, Qualifikationen sowie der Beschäftigungs- und Einkommensverhältnisse vergleichend untersucht. Als Bezugsgröße dienen dabei nicht nur die Beschäftigten im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich, sondern auch die Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich insgesamt.

Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung

MANFRED ECKERT. In: MARTIN FISCHER (Hrsg.): *Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit*. wbv, Bielefeld 2014, 322 S., 32,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1162-2, S. 191–201

Wenn Betriebe schwächere Jugendliche aufnehmen und zum Berufserfolg führen wollen, erfordert das neue pädagogische Konzepte für den Übergang in die Arbeitswelt, für die Ausbildungsorganisation sowie den Ausbildungsverlauf und die spätere Einmündung in Beschäftigung. Zugleich müssen diese Konzepte ein sehr hohes Indivi-

dualisierungspotenzial beinhalten, weil junge Menschen in ihren Anleitungs- und Betreuungsbedarfen sehr unterschiedlich sind. Um Ausbildungsqualität dauerhaft zu sichern, sollten Ausbilder/-innen dabei unterstützt werden, neue betriebspädagogische Konzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Ausbildendes Personal im Betrieb: Position und Interdependenzen in verschiedenen Unternehmenstypen

ANKE BAHL. In: MICHAELA STOCK u. a. (Hrsg.): Neue Lernwelten als Chance für alle: Beiträge zur Berufsbildungsforschung. StudienVerlag, Innsbruck 2013, 400 S., 34,90 EUR, ISBN 978-3-7065-5208-0, S. 229–240

Der Betrieb als Qualifikations- und Bildungsinstanz mit seinen unterschiedlichen Organisationsformen steht im Mittelpunkt des Beitrags, der den organisationalen Kontext für das Ausbilderhandeln betrachtet und eine Typologie von Ausbildungsbetrieben entwirft, die als Grundlage für weiterführende Überlegungen zur Kompetenzentwicklung dieser Gruppe dienen kann.

Berufliches Bildungspersonal in europäischer Perspektive: Im Spannungsfeld zwischen Reformen und ihrer praktischen Umsetzung

SIMONE R. HAASLER; ROLAND TUTSCHNER. In: ELISABETH RANGOSCH-SCHNECK (Hrsg.): Beruf Bildung Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013, 232 S., 19,80 EUR, ISBN 978-3-8340-1206-7, S. 39–54

Die Autoren geben einen Überblick über veränderte Anforderungen und (berufs-)bildungspolitische Reformen in einzelnen europäischen Ländern (u. a. Deutschland und Dänemark) und beschreiben die Folgen für das Aufgaben- und Anforderungsprofil und dessen ambivalente Rekonstruktion im Berufs- und Selbstbild des beruflichen Bildungspersonals. Der Artikel stützt sich auf Ergebnisse aus dem europäischen Forschungsvorhaben »The Changing Roles and Competences of VET Teachers and Trainers«, eine 2008 vom CEDEFOP in Auftrag gegebene Studie.

Neue Anforderungen, neue Zielgruppen: Funktionserweiterungen des betrieblichen Bildungspersonals

ANDREAS DIETRICH. In: GERHARD NIEDERMAIR (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Trauner, Linz (Österreich) 2013, 530 S., 55 EUR, ISBN 978-3-99033-074-6, S. 219–234

Aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive werden zentrale Veränderungen in den Arbeitskontexten des betrieblichen Bildungspersonals herausgearbeitet. Durch Kontextverschiebungen in der betrieblichen Bil-

dungsarbeit und durch neue Zielgruppen entstehen Handlungsbedarfe für die Gestaltung der betrieblichen Bildung und damit für das Bildungspersonal, die sich letztlich in einer Funktionserweiterung und perspektivisch in einer Bedeutungszunahme des betrieblichen Bildungspersonals zeigen werden. Im Ausblick konzentriert sich DIETRICH auf drei wesentliche Funktionserweiterungen für die betriebliche Bildungsarbeit: das Bildungspersonal als Mitgestalter des Bildungssystems, als Kooperationspartner in regionalen Verbänden und Netzwerken und als Experte für betriebliches Lehren und Lernen.

Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung: Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des »Trialen Modells«

UWE FABHAUER; MARTINA VOGT. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online (2013) 23 –

URL: www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf (Stand: 02.06.2015)

Der erste Teil widmet sich Studien, die für Deutschland den Wandel der Tätigkeiten des betrieblichen Bildungspersonals dokumentieren. Qualitative Studien in EU-Ländern zeigen insbesondere die Veränderung des Anforderungsprofils hin zur Lernberatung, -begleitung und zum Coaching. Im zweiten Teil werden – exemplarisch für das Triale Modell – Ziele, curriculare Elemente und Organisation des berufsbegleitenden Studiengangs B.A. Betriebliche Bildung beschrieben. Thema des dritten Teils ist die hochschuldidaktische Konzeption des Studiengangs. Im Zentrum stehen die Umsetzung des problemorientierten Lernens, der Arbeitsprozessorientierung in den Modulen sowie die Lernbegleitung als zentrales Element der Absicherung von Studierfähigkeit.

Auswahlbibliografie »Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung«

Zusammenstellung aus der Literaturlistenbank Berufliche Bildung (www.ldbb.de)

MARKUS LINTEN, SABINE PRÜSTEL. BIBB, Bonn, 2014.

URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-akademisierung.pdf (Stand: 01.04.2015)

Weitere Fachinformationen und Literaturzusammenstellungen zu Berufsbildungsthemen finden Sie unter www.bibb.de/de/59.php.

(Zusammengestellt von Sabine Prüstel und Markus Linten)

Mehr Anfänger/-innen im Studium als in Berufsausbildung?

REGINA DIONISIUS

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung« im BIBB

AMELIE ILLIGER

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung« im BIBB

Junge Menschen haben scheinbar immer weniger Interesse an einer Berufsausbildung und setzen stattdessen verstärkt auf ein Studium. Im Jahr 2013 war die Zahl der Anfänger/-innen im Hochschulsektor erstmals höher als in der dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO. Die Diskussion um die Akademisierung ist in Deutschland durch die Sorge um einen Fachkräftemangel im mittleren Qualifikationssegment geprägt. In welchem Ausmaß sich das Verhältnis zwischen Berufsausbildung und Studium tatsächlich verschiebt, wird in diesem Beitrag auf der Grundlage aktuell verfügbarer Daten aus den amtlichen Statistiken untersucht.

Welche Zahlen werden einander gegenübergestellt?

Im Berufsbildungsbericht 2014 wird darauf verwiesen, dass die Zahl der Studienanfänger/-innen im Jahr 2013 erstmals höher sei als die Zahl der Anfänger/-innen im dualen System nach BBiG/HwO. Hier spiegle sich »der allgemeine Trend zu höheren Schulabschlüssen und die höhere Studierneigung wider« (BMBF 2014, S. 47). Die Darstellung beruht auf Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE).

Der Beitrag erweitert diese Gegenüberstellung um zwei wichtige Komponenten, die es bei einem Vergleich zu berücksichtigen gilt:¹

Jugendliche in vollzeitschulischen Bildungsgängen: Zum einen gibt es neben den Jugendlichen, die eine duale Berufsausbildung aufnehmen, eine bedeutsame Anzahl von Anfänger/-innen in vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildungen, die ebenfalls ein wichtiges Fachkräftepotenzial darstellen. Dazu zählen insbesondere Jugendliche, die eine Ausbildung in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen (GES-Berufen) – beispielsweise als Kranken-

pfleger/-in, Altenpfleger/-in oder Erzieher/-in – absolvieren. Bedingt durch den demografischen Wandel und den Rechtsanspruch auf einen U3-Betreuungsplatz besteht hier bereits heute ein großer Fachkräftemangel. Darüber hinaus mündeten Jugendliche auch in andere Formen der schulischen Berufsausbildung ein. Auch zu diesen Bildungsgängen liefert die iABE Daten (vgl. Tab. S. 44).

Studierende aus dem bzw. im Ausland: Zum anderen müssen, um einen Rückschluss auf die Studierneigung der in Deutschland lebenden Jugendlichen ziehen zu können, die Daten der Studienanfänger/-innen bereinigt werden. So müssen sie zum einen um die sogenannten Bildungsausländer/-innen korrigiert werden. Damit sind Studierende aus dem Ausland gemeint, die dort ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (vgl. Kasten) und somit die Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen erhöhen. Umgekehrt muss berücksichtigt werden, dass auch deutsche Jugendliche nach der Schule ein Studium im Ausland aufnehmen. Hierdurch wird die Studierneigung unter-

Bildungsausländer/-innen und deutsche Studierende im Ausland

Bildungsausländer/-innen sind Studierende ausländischer Nationalität, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland bzw. an einem Studienkolleg erworben haben. Sie stellen den Großteil der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen.

Deutsche Studierende im Ausland: Neben den ausländischen Studierenden in Deutschland gibt es auch eine bedeutsame Zahl deutscher Studierender im Ausland. Die wichtigsten Ziele für ein Studium im Ausland sind Österreich, die Niederlande, die Schweiz und Großbritannien.

Für den **Sektor Berufsausbildung** weist die amtliche Statistik keine Bildungsausländer/-innen bzw. Auszubildenden im Ausland nach.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2015 a, b

¹ Die vergleichsweise enge Betrachtung im Berufsbildungsbericht fokussiert auf die Konkurrenz zwischen dualer Berufsausbildung und Studium. Hier steht die realisierte Nachfrage in diesen Bereichen im Vordergrund. Dafür werden auch die Bildungsausländer/-innen berücksichtigt. Diese sind z. B. auch für die Planung von Studienplätzen und Ausbildungsplätzen wichtig. Zudem münden viele Bildungsausländer/-innen nach einer Qualifikation in den deutschen Arbeitsmarkt ein.

Tabelle

Anfänger/-innen¹ in den Bildungssektoren 2005–2013

Sektoren/ Bildungskonten	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Veränderungen 2013 ggü. 2005 (bzw. 2009) in %
Sektor Berufsausbildung	739.168	751.562	788.956	776.047	728.484	729.577	741.023	726.560	716.042	-3,1
Duale Ausbildung nach BBiG/HwO	517.342	531.471	569.460	559.324	512.518	509.900	523.577	505.523	491.380	-5,0
Ausbildungen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen	142.710	140.484	143.144	142.407	153.840	159.850	160.141	164.776	171.081	19,9
Sonstige »Vollzeitschulische Ausbildungen«	79.116	79.607	76.352	74.316	62.126	59.827	57.305	56.260	53.581	-32,3
• Nach BBiG/HwO an Berufsfachschulen	11.472	11.903	9.813	8.780	6.709	6.118	5.874	5.506	4.792	-58,2
• BFS außerhalb BBiG/HwO	32.514	31.341	29.683	25.693	23.352	20.677	19.223	17.564	15.437	-52,5
• BFS und Fachgymnasien, die einen Berufsabschluss und eine HZB vermitteln	29.177	31.495	32.189	34.209	25.623	25.718	24.379	24.234	24.292	-16,7
• Beamtenausbildung mittlerer Dienst	5.953	4.868	4.667	5.634	6.442	7.314	7.829	8.957	9.061	52,2
Sektor Studium	366.242	355.472	373.510	400.600	428.000	447.890	522.306	498.636	511.843	39,8
Bildungsausländer/-innen in Deutschland	55.620	53.475	53.576	58.241	60.709	66.167	72.515	79.224	85.868	54,4
Deutsche Studierende im Ausland ²					28.675	30.849	36.052	35.350	35.350	(23,3)
Studium (bereinigt)					395.966	412.572	485.843	454.762	461.325	(16,5)

Quellen: Statistisches Bundesamt 2014, 2015 a, b
BFS = Berufsfachschule, HZB = Hochschulzugangsberechtigung

¹ Als Anfänger/-innen werden Bildungsteilnehmende bezeichnet, die im Berichtsjahr erstmalig in einem Bildungsgang unterrichtet wurden.

² Daten liegen nur für die Jahre 2009–2012 vor. Für das Jahr 2013 werden Vorjahresdaten genutzt. Die Gesamtzahl der deutschen Studierenden im Ausland wird unterschätzt. Zurzeit werden nur Daten aus 19 Ländern berücksichtigt.

schätzt, weshalb diese zur Zahl der Studierenden hinzugerechnet werden müssen. Daten zu den Bildungsausländer/-innen bzw. den im Ausland studierenden Deutschen liefern Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamtes zur Fachserie »Studierende an Hochschulen« sowie die Veröffentlichung »Deutsche Studierende im Ausland«.

Quantitative Bedeutung der Bildungssektoren

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, haben laut integrierter Ausbildungsberichterstattung im Jahr 2013 rund 491.000 Jugendliche eine duale Ausbildung nach BBiG/HwO aufgenommen. Gleichzeitig begannen rund 171.000 Jugendliche eine Ausbildung in den GES-Berufen. Darüber hinaus mündeten rund 54.000 Jugendliche in vollzeitschulische Bildungsgänge ein, überwiegend in sogenannte landesrechtlich geregelte »Assistentenausbildungen«. Hierzu gehören Bildungsgänge an Berufsfachschulen außerhalb BBiG/HwO (15.000) sowie an Berufsfachschulen und Fachgymnasium, die einen Berufsabschluss und eine Hochschulzugangsberechtigung vermitteln (24.000), z. B. zum/zur Kaufmännischen Assistenten/Assistentin oder

zum/zur Gestaltungstechnischen Assistenten/Assistentin. Aber auch die Beamtenausbildung im mittleren Dienst (9.000) oder die Berufsausbildung nach BBiG/HwO an Berufsfachschulen (5.000) ist hier zu berücksichtigen. Demgegenüber nahmen rund 512.000 Jugendliche ein Studium in Deutschland auf. Zieht man hiervon die 86.000 Bildungsausländer/-innen ab, so begannen nur noch rund 426.000 Jugendliche ein Studium. Gleichzeitig nahmen rund 35.000 Deutsche ein Studium im Ausland auf. Entsprechend ergibt sich eine bereinigte Zahl von rund 461.000 Studienanfänger/-innen.

Entwicklung der Bildungssektoren

Die Sektoren zeichnen sich jedoch durch sehr unterschiedliche Entwicklungsdynamiken aus. Betrachtet man die Veränderung der Anfängerzahlen für die einzelnen Bildungssektoren und -konten zwischen 2005 und 2013, so zeigen sich unterschiedliche Trends: Während die duale Berufsausbildung nach BBiG/HwO bis zum Jahr 2007 eine positive Entwicklung vorweist, verzeichnet sie u. a. als Folge der Wirtschaftskrise einen Einbruch im Jahr 2009. Gegenüber

dem Höchststand im Jahr 2007 zeigt sich ein Rückgang um rund neun Prozent. Die Anzahl der Anfänger/-innen in den GES-Berufen ist hingegen seit 2005 kontinuierlich gestiegen und verzeichnet ein Plus von rund 20 Prozent. Die »Sonstigen vollzeitschulischen Berufsausbildungen« haben sich im selben Zeitraum rückläufig entwickelt (-32,3 %). Insgesamt kann im Sektor Berufsbildung ein leichter Rückgang (-3,1 %) verzeichnet werden.

Die größte Dynamik – mit einem Anstieg von rund 40 Prozent – weist der Sektor Studium auf. Zwar hat sich die Zahl der Bildungsausländer/-innen in Deutschland zwischen 2005 und 2013 beinahe verdoppelt, doch ist auch die inländische Dynamik groß. Gleichzeitig hat sich auch die Zahl der im Ausland studierenden Deutschen zwischen 2009 und 2012 erhöht.

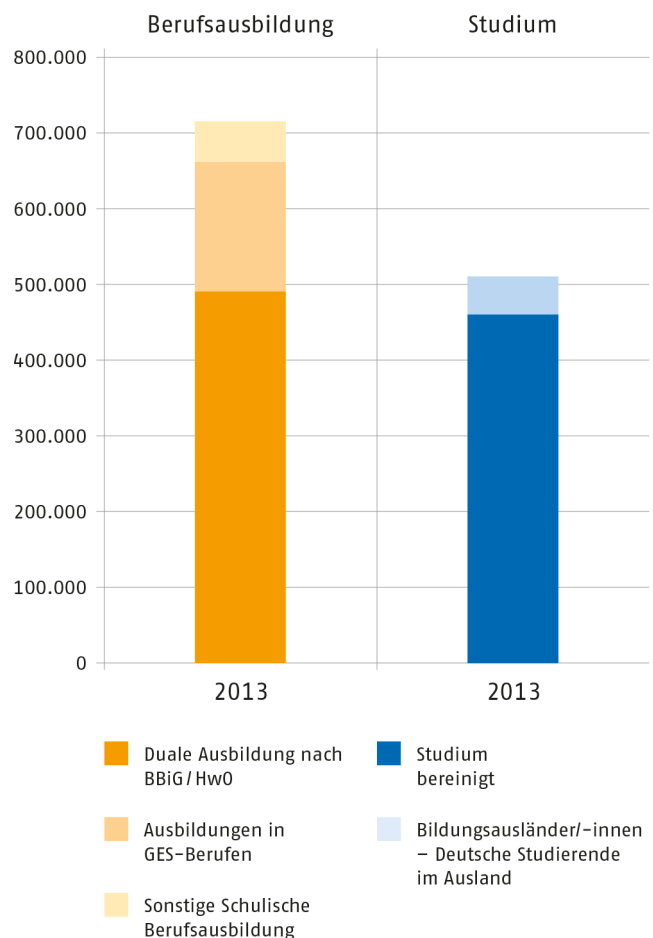
Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass die steigende Zahl der Studierenden zum Teil auch dem Einfluss der doppelten Abiturjahrgänge² geschuldet ist. So zeigt die Tabelle beispielsweise ein deutliches Maximum im Jahr 2011, was auf die doppelten Anfängerjahrgänge in Bayern und Niedersachsen zurückzuführen ist. 2013 haben in Hessen und Nordrhein-Westfalen doppelte Jahrgänge die Schule verlassen. Inzwischen ist die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium in fast allen Bundesländern erfolgt, entsprechend sank auch die Zahl der Studienanfänger/-innen von 512.000 im Jahr 2013 auf 504.000 im Jahr 2014.

Unterschiede auf Länderebene

Auch wenn die Anfängerzahlen in der dualen Berufsausbildung rückläufig sind, kann festgehalten werden, dass insgesamt nach wie vor mehr Jugendliche eine Berufsausbildung beginnen als ein Studium. Es wird aber auch deutlich, dass der Sektor Studium die mit Abstand höchsten Zuwachsraten verzeichnet. Demnach besteht auch unter Berücksichtigung der Bildungsausländer/-innen sowie der im Ausland studierenden Deutschen ein Trend zur Höherqualifizierung. Es ist jedoch zu beachten, dass die Bedeutung der Bildungssektoren in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Während beispielsweise in Berlin das Verhältnis von dualer Ausbildung zum Sektor Studium 1:3 ist, stellt es sich in Schleswig-Holstein umgekehrt dar. Auch variiert der Anteil der Bildungsausländer/-innen in den Ländern zwischen 31 Prozent in Berlin und zehn Prozent in Schleswig-Holstein. Bei der Diskussion um die Akademisierung gilt es also immer auch Länderbesonderheiten zu berücksichtigen. ◀

² Doppelte Abiturjahrgänge: 2007 Sachsen-Anhalt; 2008 Mecklenburg-Vorpommern; 2009 Saarland; 2010 Hamburg; 2011 Bayern, Niedersachsen; 2012 Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen; 2013 Hessen (1,5-facher Jahrgang), Nordrhein-Westfalen, 2016 Schleswig-Holstein (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011, S. 65)

Abbildung
Verhältnis der Anfänger/-innen in Berufsausbildung und Studium 2013



Quellen: Statistisches Bundesamt 2014, 2015 a, b

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2014. Bonn 2014

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND – KOMMISSION FÜR STATISTIK: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011 – URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf (Stand: 26.06.2015)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2013. Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden 2014

STATISTISCHES BUNDESAMT: Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Sonderauswertung für das BiBB. Wiesbaden 2015a

STATISTISCHES BUNDESAMT: Deutsche Studierende im Ausland. Sonderauswertung für das BiBB. Wiesbaden 2015b

Internationalisierung als Herausforderung für die berufliche Bildung in Deutschland

BIRGIT THOMANN

Leiterin der Abteilung »Internationalisierung
der Berufsbildung/Wissensmanagement«
im BIBB

Zukunftsfragen der beruflichen Bildung lassen sich schon lange nicht mehr allein in nationalen Kontexten diskutieren und beantworten. Bereits mit Etablierung der europäischen Bildungsprogramme in den 1980er-Jahren wurde das deutsche Berufsbildungssystem in grenzüberschreitende Entwicklungen eingebettet. Gleichwohl haben internationale Themen der Berufsbildung in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Der Beitrag skizziert drei zentrale Handlungsfelder, in denen sich Herausforderungen für die Internationalisierung der beruflichen Bildung erkennen lassen.

Ein Begriff mit vielen Facetten

Der Begriff »Internationalisierung« umschreibt unterschiedliche Dimensionen (Staats-)grenzüberschreitenden Handelns und Zusammenwirkens. Mit Blick auf das Berufsbildungssystem in Deutschland sind die Konsequenzen der weltweiten Verflechtung der Güter-, Dienstleistungs- und Arbeitsmärkte für die Gestaltung der nationalen Berufsbildung zu nennen. Internationalisierung der Berufsbildung heißt aber auch die Weiterentwicklung von Prozessen im Rahmen der europäischen Bildungspolitik, wie sie durch bildungspolitische Programme und Strategien befördert wird. Last but not least ist die vielgestaltige internationale Berufsbildungszusammenarbeit mit Partnern im Ausland zu nennen, sei es auf der Ebene von staatlichen Kooperationen, der Beratung zu Fragen der Systementwicklung oder der Arbeit einer Vielzahl von Akteuren, die in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im Ausland aktiv sind.

Wenngleich diese Dimensionen miteinander verbunden sind und sich zum Teil wechselseitig bedingen, werden sie nachfolgend im Sinne einer begrifflichen Systematisierung in ihren jeweils spezifischen Schwerpunkten dargestellt.

Handlungsfeld: Berufsbildungssystem in Deutschland

Wegen seiner demografischen Entwicklung und des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft ist die Berufsbildung in Deutschland auf eine gelingende sozio-ökonomische Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund über Ausbildung und Qualifizierung sowie auf qualifizierte Zuwanderung angewiesen. Dies gilt vor allem in Branchen und Berufen, in denen Engpässe absehbar sind (z. B. im Gesundheits- und Pflegebereich). Der Aufbau einer Willkommenskultur sowie eine verstärkte Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und eine verbesserte Anrechnung anderweitig erworbener Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle. Da bei der Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen andere Staaten bereits Verfahren entwickelt und Erfahrungen gesammelt haben (z. B. Frankreich, Schweiz), ist der Austausch für die anstehenden nationalen Entwicklungsarbeiten in Deutschland bereichernd.

Um die deutsche Berufsbildung internationaler aufzustellen, sind darüber hinaus Maßnahmen zur Förderung der regionalen Mobilität von Lernenden wie Lehrenden und der grenzüberschreitenden Kooperation zu begrüßen. Eine systematische Integration interkultureller bzw. internationaler Kompetenzen in die berufliche Aus- und Weiterbildung gilt es weiterhin umzusetzen.

Handlungsfeld: Europäische Berufsbildungspolitik

Über die offene Methode der Koordinierung ist die EU bestrebt, die Berufsbildungspolitik ihrer Mitgliedstaaten aufeinander abzustimmen und transparent zu machen. Hierzu bieten die Implementierung des Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR), die Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung von Bildungsleistungen sowie der Rahmen für Qualitätssicherung in der Berufsbildung (EQA-VET) wichtige Voraussetzungen, um die deutsche Berufsbildung international anschlussfähig und ausreichend flexibel zu halten. Das Verständnis

einer Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung, wie es im DQR durch die Zuordnung beruflicher Qualifikationen wie Meister, Fachwirt oder Techniker und des Bachelor-Abschlusses zum Niveau 6 des DQR zum Ausdruck kommt, ist dabei in dieser Form innerhalb Europas bislang einzigartig.

Mithilfe zentraler Strategien und Prozesse¹ beschreitet die EU den Weg zum Ausbau ihrer Wettbewerbsfähigkeit und eines dynamischen, wissensgestützten Wirtschaftsraums. Europäische Reformanstrengungen hin zur Förderung von arbeitsweltbasiertem Lernen (»work-based learning«, vgl. European Commission 2013), grenzüberschreitender Mobilität und Zusammenarbeit (z.B. Programm Erasmus+, Europäische Allianz für Lehrlingsausbildung) unterstützen diese Zielsetzung. In diesem Zusammenhang steigt die Bedeutung eines wechselseitigen Lernens und einer forschungsbasierten Politikberatung im nationalen wie internationalen Kontext, die auf Evidenz und den Ergebnissen von international vergleichenden bzw. europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten beruht.

Handlungsfeld: Internationale Berufsbildungszusammenarbeit

Während viele Staaten in Europa und einige asiatische Staaten (z.B. Japan, Südkorea) dramatisch sinkende Geburtenraten und eine alternde Gesellschaft haben, stehen andere Länder vor der großen Aufgabe, einer wachsenden Zahl von Jugendlichen ausreichende Bildungsangebote zu machen. Nach Schätzungen der Internationalen Arbeitsorganisation sind 74,5 Millionen junger Menschen zwischen 15 und 25 Jahren weltweit ohne Arbeit (vgl. ILO 2014, S. 11)². Diese Entwicklungen stellen enorme Herausforderungen für die Modernisierung der jeweiligen Bildungssysteme dar und bedingen eine neue Ausrichtung der Lehr- und Lernprozesse. Ziel wird es sein, vermehrt arbeitsbasierte, betriebliche oder betriebsnahe Formen beruflicher Bildung zu implementieren oder vorhandene attraktive Ansätze auszubauen (vgl. ETF 2014).

Im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit der Bundesregierung gilt es, Reformen der Partnerländer unter Einbeziehung der unterschiedlichen Strategien, Strukturen und Bedarfe mit maßgeschneiderten Angeboten zu unterstützen und somit zu wirtschaft-

licher und sozialer Entwicklung beizutragen. Angesichts einer häufig schulisch ausgerichteten, primär in staatlicher Verantwortung liegenden beruflichen Erstausbildung ist es im Rahmen gemeinsamer Projekte wichtig, Unternehmen in Ausbildungsprozesse einzubinden und Rahmenbedingungen für eine gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für die berufliche Bildung zu verbessern. Auf die wachsende internationale Nachfrage zum dualen System hat die Bundesregierung im Juli 2013 mit dem Strategiepapier »Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand« reagiert (vgl. Bundesregierung 2013). Mit diesem Strategiepapier ist u. a. der Aufbau einer Zentralstelle für internationale Berufsbildungskooperation (German Office for International Cooperation in VET – GOVET) im BIBB eingeleitet worden. Transparenz hinsichtlich der Aktivitäten und handelnden Institutionen sowie ein bestmöglich koordinierter und kohärenter »deutscher Ansatz« bilden weiterhin wichtige Zielsetzungen der deutschen Berufsbildungszusammenarbeit.

Herausforderung: Grenzen der Internationalisierung?

Die dargestellte internationale Vernetzung und Einbettung der deutschen Berufsbildung wie auch die Entwicklung hin zu einem europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraum bedarf weiterhin der Verständigung sowie der Gelegenheiten zu wechselseitigem Lernen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Internationalisierung in der beruflichen Bildung auch an Grenzen stoßen und dass es auf nationaler Ebene Bereiche geben kann, die von der Tendenz zur Internationalisierung ausgenommen bleiben. Die hierüber zu führende Diskussion verspricht interessante Aufschlüsse – nicht zuletzt über das Selbstverständnis der beruflichen Bildung in Deutschland. ◀

Literatur

BUNDESREGIERUNG: Internationale Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Strategiepapier der Bundesregierung. BT-Drucks. 17/14352 v. 05.07.2013 – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/143/1714352.pdf> (Stand: 10.06.2015)

EUROPEAN COMMISSION: Work-based Learning in Europe – Practices and Policy Pointers. 2013

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (ETF): Work-based Learning – A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries. 2014

INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION (ILO): Global Employment Trends 2014. Genf 2014

¹ Dieses sind in erster Linie der Kopenhagen-Prozess, das Brügge-Kommuniqué zur Stärkung der europäischen Kooperation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und die jüngst verabschiedeten Rigaer Schlussfolgerungen sowie die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung und die Strategie für die europäische Zusammenarbeit im Bildungsbereich Education and Training 2020.

² Die am stärksten von Jugendarbeitslosigkeit betroffenen Weltregionen sind die MENA-Region, welche die Länder des Nahen Ostens und Nordafrikas umfasst, Teile Lateinamerikas und die Staaten Südeuropas.

Ordnung in der Verordnung

Eine Heuristik zur Strukturierung von Ausbildungsberufen



MARKUS BRETSCHNEIDER
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Gewerblich-technische Berufe« im BIBB



HENRIK SCHWARZ
Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe« im BIBB

Ausbildungsberufe lassen sich nach der Art ihrer inneren Strukturierung unterscheiden. Neben sogenannten Monoberufen, die keine inhaltlichen Differenzierungen aufweisen, gibt es u. a. Berufe mit Fachrichtungen, Schwerpunkten oder Wahlqualifikationen. In Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen stellt sich immer wieder die Frage, wie und nach welchen Kriterien Ausbildungsberufe strukturiert werden sollen.¹ Der vorliegende Beitrag greift diese Frage auf Grundlage eines BIBB-Forschungsprojekts auf. Neben Charakteristika einzelner Strukturmodelle sowie deren Abgrenzungen und Überschneidungen werden typische Begründungsmuster von Strukturmodellentscheidungen dargestellt, die abschließend in einer möglichen Heuristik zur kriteriengeleiteten Strukturierung von Ausbildungsberufen aufgegriffen werden.

Das BIBB-Forschungsprojekt

Das Projekt zur »Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System« verfolgte u. a. das Ziel, unterschiedliche Modelle und Entscheidungskriterien zur inneren Strukturierung von Ausbildungsberufen zu erfassen (vgl. SCHWARZ u. a. 2015).

In einer Strukturmodell-Berufedatenbank wurden zunächst von allen 328 anerkannten Ausbildungsberufen (Stand 1. August 2014) sowie von 875 Vorgänger- bzw. Altberufen Merkmale und Ausprägungen der inneren Differenzierung eines Ausbildungsberufs zusammengestellt. Zur Identifizierung von Begründungszusammenhängen wurden leitfadengestützte Interviews mit 24 Akteuren aus dem betrieblichen, schulischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kontext geführt, die an Ordnungsverfahren beteiligt waren. Die Auswertungen erfolgten unter Anwendung der Regeln qualitativer Inhaltsanalysen (vgl. MAYRING 2010) unter Zuhilfenahme des Programms MAXQDA.

Entwicklung von Strukturmodellen

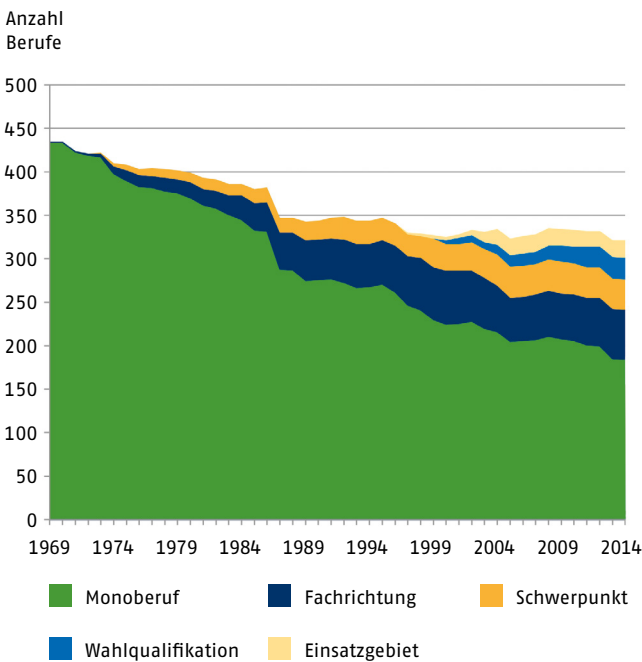
Von den derzeit 328 anerkannten Ausbildungsberufen weisen 56 Fachrichtungen, 30 Schwerpunkte und 27 Wahlqualifikationen auf; für 23 Ausbildungsberufe existieren Einsatzgebiete. Darunter sind fünf Ausbildungsberufe mit Kombinationsmodellen, zum Beispiel der Kombination

von Fachrichtungen mit Wahlqualifikationen (Mediengestalter/-in Digital und Print) oder von Fachrichtungen mit Einsatzgebieten (Pferdewirt/-in). Neben diesen Modellen finden sich vereinzelt Sonderformen wie »Alternativen«, »Betriebszweige«, »Fachbereiche«, »Handlungsfelder« und »Kulturen« als weitere Differenzierungen.

Die Abbildung veranschaulicht, dass die Gesamtzahl anerkannter Ausbildungsberufe seit 1969 von etwa 430 auf derzeit 328 zurückgegangen ist. Dieser Rückgang ist zum einen darauf zurückzuführen, dass eine Reihe von Berufen aufgehoben wurden; parallel dazu wurde Anfang der 1970er-Jahre mit der Einführung von Fachrichtungen und Schwerpunkten die Möglichkeit geschaffen, die »äußere Differenzierung« ursprünglich eigenständiger Berufe nach innen zu verlegen. Intensiv genutzt wurde diese Möglichkeit insbesondere 1987 im Rahmen der Neuordnung der industriellen Metallberufe, die zu einer deutlichen Reduzierung der Ausbildungsberufe in diesem Bereich führte. Die Frage, wie viel Differenzierung ein Ausbildungsberuf verträgt, um das eigenständige berufliche Profil nicht zu verlieren, wurde in einer mit den Neuordnungsakteuren abgestimmten Handlungsrichtlinie des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft im Jahr 1984 dahingehend beantwortet, dass in der Regel in einem Ausbildungsberuf mindestens zwei Drittel einheitliche Ausbildungsinhalte vorhanden sein müssen, damit »noch von einer einheitlichen und durch die Berufsbezeichnung hinreichend genau beschriebenen Qualifikation gesprochen werden kann« (BMBW 1984, S. 1).

¹ Vgl. BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2011

Abbildung
Entwicklung von Ausbildungsberufen mit und ohne Differenzierungen im zeitlichen Verlauf (1969 – 2014)



Quelle: SCHWARZ u. a. 2015, S. 23

Unterschiede und Überschneidungen von Strukturmodellen

Das sogenannte »Drittel-Prinzip« legt für dreijährige anerkannte Ausbildungsberufe fest, dass die Vermittlung der differenzierten Inhalte maximal zwölf Monate umfassen soll. Bei Berufen mit *Fachrichtungen* dominiert das Muster, dass entsprechende Inhalte ab dem dritten Ausbildungsjahr zu vermitteln sind und sich mit einem Umfang von 52 Wochen über das gesamte dritte Ausbildungsjahr erstrecken. Eingehalten wird dieser maximale zeitliche Umfang zwar auch bei dreijährigen anerkannten Ausbildungsberufen mit *Schwerpunkten*, die zeitlichen Umfänge der Vermittlung von schwerpunktbezogenen Inhalten variieren jedoch zwischen 14 und 52 Wochen so stark (vgl. Tab. 1), dass ein eindeutiges Muster wie bei Fachrichtungen nicht (mehr) zu erkennen ist. Im Unterschied zu Fachrichtungen werden Schwerpunkte zwar nicht im Berufsbild aufgeführt, gleichwohl schwimmt mit zunehmendem Umfang der schwerpunktbezogenen Inhalte die Abgrenzung gegenüber Fachrichtungen.

Mit der Einführung von *Wahlqualifikationen* im Jahr 1998 hat sich das oben beschriebene Phänomen der Integration von Differenzierungen unter dem Dach eines Ausbildungsberufs weiter fortgesetzt. Beispiel sind hier Wahlqualifikationen für die Druck- und Medienberufe. Durch die Digitalisierung im Druckbereich wurden viele traditionelle handwerklich geprägte Berufe aufgehoben, verbleibende

Tabelle 1
Beginn und Dauer von Schwerpunkten dreijähriger Ausbildungsberufe

anerkannter Ausbildungsberuf	Beginn SP im ... Monat	Dauer SP in Wochen
Betonfertigteilbauer/-in	25	14
Betonstein-/Terrazzohersteller/-in	25	14
Baustoffprüfer/-in	19	26
Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk	19	26
Flechtwerkgestalter/-in	19	26
Orthopädietechnik-Mechaniker/-in	19	26
Seiler/-in	19	26
Fotograf/-in	19	28
Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft	16	30
Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice	16	32
Schilder- und Lichtreklamehersteller/-in	19	35
Raumausstatter/-in	19	36
Diamantschleifer/-in	25	40
Maßschneider/-in	25	40
Bauzeichner/-in	25	42
Fachkraft für Veranstaltungstechnik	19	45
Fischwirt/-in	13	52
Mikrotechnologe/-in	13	52
Graveur/-in	25	52

Quelle: SCHWARZ u. a. 2015, S. 59

und neue Ausbildungsberufe zunächst in Form von Fachrichtungen und Schwerpunkten zusammengefasst und bei weiteren Modernisierungen durch Wahlqualifikationen weiter integriert. Aus ehemals 30 Ausbildungsberufen im Jahr 1969 wurden so neun Ausbildungsberufe im Jahr 2014, darunter sechs mit Wahlqualifikationen.

Mit der Einführung von Wahlqualifikationen verschärft sich die beschriebene Abgrenzungsproblematik zwischen den Strukturmodellen weiter. Der zeitliche Umfang einzelner Wahlqualifikationen variiert sehr stark. Zwar beträgt bei den meisten Berufen der Anteil der Differenzierung zwischen 20 und 30 Prozent, bei einigen Berufen aus dem Laborbereich beträgt er jedoch annähernd die Hälfte der Ausbildungszeit. Folgt man der Logik des Drittel-Prinzips, lässt sich bei Berufen, deren gemeinsamer beruflicher Kern fast auf die Hälfte zusammengeschmolzen ist, kaum noch von einem einheitlichen Ausbildungsberuf sprechen. Fle-

xibilität und Kombinierbarkeit von Inhalten nagen hier am Kern des Berufsprofils. Dieses Dilemma zeigt sich auch darin, dass die Möglichkeiten der Spezialisierung zugunsten einer betrieblich besser planbaren Mindestbreite des Profils gar nicht ausgeschöpft werden.

Die dargestellten Überschneidungen werfen die Frage nach der gegenseitigen Abgrenzung auf. Zwischen Wahlqualifikationen und Schwerpunkten gibt es mit Ausnahme der Verortung von Wahlqualifikationen im Ausbildungsberufsbild beispielsweise Überschneidungen hinsichtlich zeitlicher Umfänge, des Beginns der Differenzierung oder der Berücksichtigung in Prüfungen (vgl. Tab. 2). Ein Ausbildungsberuf mit Schwerpunkten ließe sich ebenso mit dem Strukturmodell Wahlqualifikationen abbilden. Auf Schwerpunkte könnte also zugunsten flexibler einsetzbarer Wahlqualifikationen, die jeweils einen zeitlichen Umfang von zwei bis sechs Monaten aufweisen sollten, verzichtet werden. Gegenüber den nur alternativ wählbaren Schwerpunkten können Wahlqualifikationen in ihrer Kombination einen Umfang von bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit umfassen, ohne dass es zu Abgrenzungsproblemen mit Fachrichtungen käme.

Begründungsmuster

Aus den leitfadengestützten Interviews mit den an Ordnungsverfahren beteiligten Akteuren lassen sich bei der Wahl von Strukturmodellen unterschiedliche »Begründungskontexte« erkennen, die häufig in Wechselwirkung miteinander stehen.

Die Notwendigkeit einer Differenzierung ergibt sich häufig hinsichtlich der Generierung von Ausbildungsplätzen, insbesondere in differenziert strukturierten Branchen. Betriebsseitig steht die möglichst differenzierte Abbildung der beruflichen Wirklichkeit in einer Verordnung im Fokus. Zugleich soll mit der entsprechenden Breite der Ausbildung die Arbeitsmarkttauglichkeit und berufliche Mobilität der angehenden Fachkräfte gewährleistet werden. Der Art des Strukturmodells kommt dabei zunächst eine untergeordnete Rolle zu, entscheidend ist eine möglichst exakte curriculare Anpassung an die jeweiligen Tätigkeiten und Produkte.

Ob sich eine Differenzierung auch im Rahmenlehrplan widerspiegelt, spielt im Hinblick auf die Beschulung eine wichtige Rolle. Bei Schwerpunkten und Fachrichtungen entscheidet hierüber berufsspezifisch der jeweilige Rahmenlehrplanausschuss. Dies gilt ebenso für Wahlqualifikationen, für die maximal zwei Lernfelder im Umfang von insgesamt 80 Stunden eingerichtet werden können. Für Einsatzgebiete wird dagegen immer ein einheitlicher Rahmenlehrplan entwickelt.

Ein weiteres Begründungsmuster hängt mit der genealogischen Entwicklung von Ausbildungsberufen zusammen,

bei der die Zusammenlegung ursprünglich eigenständiger Ausbildungsberufe eine wesentliche Rolle spielt. Beispielfähig kann hier der Ausbildungsberuf Tierwirt/-in genannt werden, in dem 1976 die Berufe Imker/-in, Melker/-in, Pelztierzüchter/-in, Schäfer/-in und Schweinezuchtgehilfe/-gehilfin zunächst durch Schwerpunkte und – unter Wegfall des Bereichs Pelztierzucht – seit 2005 durch Fachrichtungen zusammengefasst wurden.

Bei der Zusammenlegung von Berufen kommt der Wiedererkennbarkeit zuvor eigenständiger Berufe, insbesondere aus berufsständischer Sicht, eine zentrale Bedeutung zu. In §1 Abs.3 der Verordnung Gärtner/-in aus dem Jahr 1996 wird diesem Gedanken beispielsweise durch die Formulierung »Die Bezeichnung der Fachrichtung tritt ergänzend zur Bezeichnung des Ausbildungsberufes hinzu« Rechnung getragen. Auch die Entscheidung für Einsatzgebiete kann auf dieser Überlegung beruhen. Gemäß §27 Abs.2 der Musterprüfungsordnung für Gesellen- und Umschulungsprüfungen können Fachrichtungen und Schwerpunkte zudem im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich aus den Aussagen der Akteure vielfältige Begründungsmuster erkennen lassen. Dabei sind in der Regel mehrere Faktoren gleichzeitig zu berücksichtigen, die bezogen auf die jeweilige Ausgangssituation abzuwägen sind. Grundsätzlich steht die Überlegung im Vordergrund, »so viel wie nötig und so wenig wie möglich« zu differenzieren, um einerseits die jeweilige Beruflichkeit nicht zu gefährden, zugleich aber eine betriebliche Spezialisierung zu ermöglichen.

Heuristik für eine kriteriengeleitete Strukturierung von Ausbildungsberufen

Die strukturelle Konstruktion von Ausbildungsberufen ist ein von unterschiedlichen Interessen staatlicher und gesellschaftlicher Akteure geleiteter Aushandlungsprozess, in den wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische, bildungspolitische und berufspädagogische Aspekte einfließen. Um eine stärker kriteriengeleitete Auswahl eines Strukturmodells zu begünstigen, wurden basierend auf den geführten Interviews Kriterien identifiziert, die eine Auswahlentscheidung beeinflussen. Dabei lassen sich zunächst die folgenden drei Ebenen unterscheiden, deren Einzelaspekte sich wechselseitig beeinflussen und je nach Einzelfall unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

1. Systemebene Beruf – Identifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion von Berufen:

- Beruflichkeit versus betriebliche Spezialisierungen
- Arbeitsmarkttauglichkeit qualifizierter Fachkräfte
- Generalist versus Spezialist
- Ausbildungsfähigkeit und -bereitschaft der Betriebe (Branchenstruktur, Anzahl, Größe und Struktur der Betriebe)

Tabelle 2

Typisierende Charakteristika von Strukturmodellen und Überschneidungen

Bezeichnung / Ausbildung	Schwerpunkt	Fachrichtung	Wahlqualifikation	Einsatzgebiet*
Verankerung in der Verordnung	im Ausbildungsrahmenplan	im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan		identisches Ausbildungsberufsbild und identischer Ausbildungsrahmenplan
Zeitlicher Umfang	26 Wochen**	52 Wochen (Drittel-Prinzip)	bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit	über die gesamte Ausbildungszeit, ebenso aber erst zu deren Ende
Rahmenlehrplan	differenzierte Formulierung ab dem dritten Ausbildungsjahr		differenzierte Formulierung ab dem dritten Ausbildungsjahr im Umfang von max. 80 Stunden möglich	identischer Rahmenlehrplan
Prüfung	in den Prüfungsanforderungen zu berücksichtigen	Prüfungsanforderungen getrennt nach Fachrichtungen	Berücksichtigung durch Angabe von Gebieten bzw. Tätigkeiten in Prüfungsbereichen	können als thematische Grundlage für Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden

* Während Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen inhaltliche Differenzierungen darstellen, ist das bei Einsatzgebieten nicht der Fall. Durch ihre Signal- und Steuerungsfunktion im Hinblick auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder der ausgebildeten Fachkräfte stellen Einsatzgebiete jedoch auch eine Form der Differenzierung dar.

** vorgeschlagenes Merkmal zur eindeutigeren Abgrenzung gegenüber Fachrichtungen

- Identifikation mit dem »eigenen« Beruf (Betrieb, Branche, Fachkräfte)
 - Durchlässigkeit (zwischen Berufen und zwischen Aus- und Fortbildung)
 - bildungspolitische Rahmenvorgaben (z.B. Drittelprinzip, Verordnungsstruktur, Mindeststandards)
2. Umsetzungsebene – Tauglichkeit einer Differenzierung:
- praktische Umsetzbarkeit für Betriebe (z.B. Vermittlung der Inhalte/Differenzierungen oder z.B. Wegfall von Inhalten bei Zusammenlegung von Berufen)
 - praktische Umsetzbarkeit für Berufsschulen (Schulorganisation/Ausbildungsberufsgröße)
 - Prüfungsorganisation
 - Transparenz und Verständlichkeit der Verordnung
 - Ausbildungstradition versus Einführung einer neuen Struktur
3. Diskursebene – Verhandlungsprozess:
- Perspektiven, Erfahrungen und Informationsgrundlagen der beteiligten Akteure
 - Einzelfallorientierung
 - Konsensorientierung
 - Diskursmodalitäten (u. a. Verfahrensregeln, Definitionen und Begrifflichkeiten, Teilhabe und Verantwortung der Akteure)

Bei der Entscheidungsfindung sind die jeweiligen Akteursperspektiven sowie unterschiedliche Gewichtungen entscheidungsrelevanter Kriterien zu berücksichtigen. So kann beispielsweise die Bedeutung einer Differenzierung in der Prüfung oder im Rahmenlehrplan je nach Zahl der Auszubildenden eines Berufs unterschiedlich gewichtet werden. Die Interviews mit ordnungserfahrenen Akteuren aus verschiedenen Betrieben, Branchen, Verbänden und der Wissenschaft sowie der Test eines leitfragengestützten Verfahrens zur Auswahl eines geeigneten Strukturmodells haben gezeigt, dass ein mehrstufiges, kriteriengeleitetes, rekursiv zu durchlaufendes (heuristisches) Verfahren folgende Punkte berücksichtigen sollte:

- Orientierung an Anforderungsprofilen statt an Strukturmodellen,
- Transparenz und Trennschärfe der Kriterien,
- Einzelfallbetrachtung mit Auswirkungen auf die Gewichtung der Kriterien sowie
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven der Akteure.

Vorgeschlagen wird ein Verfahren, das eine Qualifikationsbedarfsanalyse als Grundlage für die Analyse des Differenzierungsbedarfs nutzt.

Qualifikationsbedarfsanalyse

Zunächst ist zu prüfen, ob ein aus relevanten Geschäfts- und Arbeitsprozessen abgeleitetes Anforderungsprofil durch eine ausreichend große Anzahl potenzieller Ausbildungsbetriebe abgebildet werden kann. Zu berücksichtigen sind dabei u. a. Größe, Fertigungstiefe und Organisationsstruktur der Betriebe. Überdeckt bei einer gegebenen Mindestanzahl von Betrieben die Schnittmenge der gemeinsamen betrieblichen Anforderungen mindestens zwei Drittel des Anforderungsprofils, ist zu prüfen, wie stark die betrieblichen Anforderungen ausdifferenziert werden können. Sind weniger als zwei Drittel gemeinsamer Inhalte vorhanden, kann geprüft werden, ob ein quantitativ relevanter Bedarf für unterschiedliche Ausbildungsberufe besteht.

Differenzierungsbedarfsanalyse

Entlang von Leitfragen werden in einem Ausschlussverfahren unter Berücksichtigung relevanter Aspekte sowie der Perspektiven der beteiligten Akteure drei Fälle unterschiedlichen Differenzierungsgrades durchlaufen. Den Fällen A (schwache Differenzierung), B (flexible Differenzierung) und C (starke Differenzierung) lassen sich bestimmte Strukturmodelle zuordnen. Sofern eine nur geringe Differenzierung auszuschließen ist (Fall A aus Platzgründen hier nicht dargestellt), wäre Fall B anhand folgender Leitfragen zu prüfen:

Die Differenzierungen ...

- werden in spezialisierten Geschäfts- oder Funktionsfeldern nachgefragt und/oder
- leiten sich aus unterschiedlichen Branchenanforderungen ab und
- sind nach Breite und Tiefe sehr heterogen und
- lassen sich eindeutig voneinander abgrenzen und
- werden alternativ oder in unterschiedlichen Kombinationen nachgefragt und
- treten gegenüber dem eigentlichen Kern des Berufsprofils eher in den Hintergrund und
- können in ihrer jeweiligen Spezifik und/oder Kombination von einer »Mindestanzahl« von Betrieben abgebildet werden.

Relevante Aspekte und Akteure wären hier z. B.

- die Kombination und/oder Abbildung spezifischer Profile, insbesondere aus betrieblicher Perspektive,
- die separate oder gemeinsame Beschulung, insbesondere aus schulischer und betrieblicher Perspektive,
- die Organisation von Prüfungen, insbesondere aus Perspektive der Kammern,
- weitere (fallbezogene) Aspekte und Perspektiven von Akteuren...

Sofern Fall B zutrifft, käme eine Differenzierung in Form von Wahlqualifikationen oder ggf. Schwerpunkten infrage. Wenn Fall B ausgeschlossen werden kann, käme eine noch stärkere Differenzierung (Fall C) in Betracht, der das Modell Fachrichtung zugeordnet werden kann (weitere Details zu den einzelnen Fällen sowie Übersichten zum Verfahren vgl. SCHWARZ u. a. 2015, S. 96 ff.)

Entwickelte Heuristik weiter schärfen

Basierend auf den erhobenen quantitativen und qualitativen Daten kann der Entscheidungsprozess für oder gegen eine bestimmte Form der Differenzierung mit dem ange deuteten Verfahren auf eine systematischere Grundlage gestellt werden. Im Anschluss an das Projekt ist vorgesehen, die identifizierten Kriterien und die Heuristik gemeinsam mit den an der Ordnung der Berufsbildung beteiligten Akteuren weiter zu schärfen, um sie zukünftig als abgestimmte Grundlage für konsensuale Strukturmodellentscheidungen im Rahmen der Ordnung von Ausbildungsberufen nutzen zu können. ◀

Literatur

BMBW (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT): Betr.: Spezialisierungen in Ausbildungsordnungen. Handlungsrichtlinie des BMBW vom 23.05.1984. Bonn 1984 (unveröffentlicht)

BRETSCHNEIDER, M.; SCHWARZ, H.: Berufsbildung in Unordnung? Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: BWP 40 (2011) 5, S. 43–46 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6628 (Stand: 15.6.2015)

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Basel 2010

SCHWARZ, H. u. a.: Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn 2015 – URL: www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_42381.pdf (Stand: 15.06.2015)

Bericht über die Sitzung 2/2015 des Hauptausschusses am 25. Juni 2015 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Leiter Büro Hauptausschuss im BiBB

Inhaltliche Schwerpunkte der Sommersitzung des Hauptausschusses, der unter Vorsitz von ELKE HANNACK tagte, waren die Initiativen zur Beratung und Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern für die Berufsausbildung, das Transatlantische Freihandelsabkommen (TTIP) und dessen mögliche Auswirkungen auf den Bildungsbereich und Bildungsdienstleistungen sowie die Vorbereitung auf die bevorstehende erneute Evaluierung des BiBB durch den Wissenschaftsrat.

Studienabbrüche

Dr. MARLENE LOHKAMP-HIMMIGHOFEN, BMBF, informierte über die Initiative »Neue Chancen für Studienabbrecher«. Ziel sei es, Studienabbrecher/-innen, Kammern, Betriebe und Hochschulen zusammenzubringen und auf diese Weise zu erreichen, dass Betroffenen neue Karrierechancen durch eine berufliche Ausbildung eröffnet werden. Für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) böten sich Möglichkeiten, ihren Fachkräftebedarf zu decken. BARBARA HEMKES, BiBB, stellte ein neues Projekt zur Attraktivität der beruflichen Bildung vor, das gemeinsam mit der Universität Maastricht durchgeführt wird. Mit einer Studierendenbefragung soll erkundet werden, wie berufliche Bildung zum einen als mögliche Alternative zum Studium (bei Studienabbruch), zum anderen als Entwicklungsoption (als Fortbildung nach dem Bachelor-Abschluss) wahrgenommen wird. KATHARINA KANSCHAT, die das Programm JOBSTARTER beim BiBB leitet, informierte über erste Eindrücke aus 18 Projekten zur Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als Auszubildenden, die im Rahmen des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER plus im Januar/Februar 2015 gestartet wurden. Entwickelt und erprobt werden sollen Rekrutierungsstrategien sowie Aus- und Weiterbildungsangebote in Zusammenarbeit mit KMU. Zugleich sollen entsprechende Beratungs- und Sensibilisierungsangebote geschaffen werden. JOHANNA BITTNER-KELBER, BMWi, wies ergänzend auf die Förderung und Unterstützung von KMU bei der passgenauen Besetzung von Ausbildungs-

plätzen hin, um spezifische Nachteile im Wettbewerb um Nachwuchskräfte auszugleichen und die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der KMU zu erhalten; auch hier spielen die Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern eine Rolle.

Als größte Herausforderung wurde beschrieben, wie man potenzielle Studienabbrecher/-innen frühzeitig identifizieren und erreichen könne. Dr. BARBARA DORN, BDA, wies darauf hin, dass der Schwerpunkt der Bemühungen auf der Gewinnung von »Langzeitstudierenden« für die berufliche Bildung liegen sollte; bei allen anderen Personengruppen sei es bereits gelebte Praxis, bei Bedarf den Wechsel von einem Bildungsweg in einen anderen zu vollziehen. THOMAS GIESSLER, DGB, betonte, dass man das Angebot für Studienabbrecher/-innen diversifizieren und auch Karrierechancen in der beruflichen Aufstiegsfortbildung von Anfang an mitbedenken solle.

Nach Ansicht von Prof. Dr. FRIEDRICH HUBERT ESSER, Präsident des BiBB, sollte man sich den Ursachen für die steigende Zahl der Studienabbrecher/-innen widmen. Wenn junge Menschen, die aus dem Studium aussteigen, gezielt in bestimmte Unternehmenstypen, Branchen und Berufe wechseln, müsse man sich die Frage stellen, warum sie diesen Weg nicht von Anfang an beschreiten. Vieles habe mit der Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien zu tun, die nicht zielkonform ausgerichtet sei; Berufsorientierung sollte viel stärker das Problem wachsender Studienabbrecherzahlen ins Visier nehmen.

TTIP

Laut BENJAMIN ZASCHE, BMWi, sollen mit TTIP Vorschriften und Regeln in der Wirtschaft Europas und der USA langfristig so gestaltet werden, dass sie besser zusammenpassen. Einen Abbau von wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Standards werde es aber nicht geben. Vielmehr solle TTIP zu weltweiten Fortschritten bei der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten, Verbraucherschutz und Arbeitnehmerrechten beitragen. Im Bildungsbereich werde es nicht zu neuen Marktöffnungsregelungen kommen. Auf bestehende und künftige Förderstrukturen finde TTIP keine Anwendung. Im Übrigen werde völkerrechtlich sichergestellt, dass jede unter dem Dach von TTIP verein-

barte Liberalisierung auch wieder von einem der Vertragspartner rückgängig gemacht werden könne. Mit einem Abschluss der Verhandlungen könne frühestens 2016 gerechnet werden. In der Diskussion wurden neben vielen anderen Aspekten umfassende Transparenz über den weiteren Verlauf und Fortschritt der Verhandlungen angemahnt. ZASCHÉ machte auf die vielfältigen BMWi-Plattformen aufmerksam, die umfassende Informationsangebote bereithalten.

Re-Evaluation des BIBB durch den Wissenschaftsrat

Forschungsdirektor Prof. Dr. REINOLD WEIß zog einleitend eine Bilanz der Umsetzung der Empfehlungen, die der Wissenschaftsrat vor zehn Jahren bei seiner letzten Evaluierung gegeben hatte. Er stellte die aktuelle Positionierung der Forschung im BIBB vor, ging unter anderem auf die deutlich verstärkte Zusammenarbeit mit Hochschulen ein und machte die Leistungsbilanz anhand aussagekräftiger Indikatoren deutlich. Abschließend wies er auf mögliche Punkte hin, auf die man im Hinblick auf die Re-Evaluation achtgeben müsse.

Anschließend konstatierte der Vorsitzende des Wissenschaftlichen Beirats im BIBB, Prof. Dr. DIETER TIMMERMANN, dass seit der Evaluierung 2005 sehr viel Positives im BIBB geschehen sei und eine ganze Reihe von Empfehlungen des Wissenschaftsrats erfolgreich umgesetzt worden seien. Das BIBB habe als Ressortforschungseinrichtung unterschiedliche Logiken von Wissenschaft, Politik und Praxis zu beachten und miteinander zu vereinbaren. Entscheidend sei, dass der Erkenntnisgewinn auf höchstmöglichem methodischem Niveau erfolge und die hierfür erforderlichen Organisationsstrukturen und -prozesse entsprechend gestaltet seien, um dies sicherzustellen. Um sich in der Forschungslandschaft einen Überblick über deren Einschätzung des BIBB zu verschaffen, habe er 21 Berufsbildungsforscher/-innen an Hochschulen Fragen zur Aktualität der BIBB-Forschung, zu ihrer wissenschaftlichen und politischen Relevanz, zum Theoriegehalt, zur theoretischen Innovativität und zur Innovativität von Umsetzungsvorschlägen sowie zur methodischen Qualität empirischer Forschungsarbeit gestellt. Auch wenn die Antworten unterschiedlich seien, habe man übereinstimmend angegeben, dass sich die Forschungsqualität in den letzten zehn Jahren deutlich verbessert habe. Immer wieder sei betont worden, dass das BIBB im Gegensatz zu der auf viele Standorte verteilten universitären Berufsbildungsforschung den Vorteil habe, eine »attraktive Kommunikationszentrale« zu sein.

DQR

Im Hinblick auf die weitere bildungsbereichsübergreifende Zuordnung von Qualifikationen zum DQR beschloss der Hauptausschuss eine Empfehlung über die Zuordnung geregelter Fortbildungsabschlüsse zu den DQR-Niveaus vier, fünf, sechs und sieben. Die Empfehlung richtet sich an das BMBF, das aufgefordert wird, sich die insgesamt 27 Zuordnungsempfehlungen – eine Qualifikation auf Niveau vier, vierzehn auf Niveau fünf, acht auf Niveau sechs und vier auf Niveau sieben – zu eigen und zur Grundlage seines weiteren Vorgehens zu machen. In Bezug auf sieben weitere Verordnungen aus den Jahren 1977 bis 2004 bittet der Hauptausschuss das BMBF, an die Wirtschafts- und Sozialpartner heranzutreten und zu klären, ob eine Neuordnung erfolgen soll bzw. ob die Fortbildungsordnung überhaupt noch erforderlich ist, bevor eine Zuordnung zum DQR vorgeschlagen werden soll. Nach Einschätzung von Dr. VOLKER BORN, Vorsitzender der Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses, müsse man sich politisch verstärkt Gedanken darüber machen, wie man den DQR rechtlich verankern wolle.

Weitere Themen

BARBARA-CHRISTINE SCHILD informierte als zuständige Projektleiterin im BIBB über das Netzwerk Qualifizierung Elektromobilität (NQuE). Das Projekt werde vom BMBF gefördert und gemeinsam mit der RWTH Aachen und der TH Ingolstadt durchgeführt. Über zwei Datenbanken werde das auf Elektromobilität bezogene Aus- und Weiterbildungsgeschehen in der beruflichen Bildung und an Hochschulen dokumentiert. Nähere Informationen können über die Website des Netzwerks www.nque.de abgerufen werden.

Der Hauptausschuss stimmte den Verordnungen über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Bilanzbuchhalter/-in, Geprüfte/-r Verkaufsleiter/-in im Lebensmittelhandwerk und der Verordnung über die Meisterprüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Pferdewirtschaftsmeister/-in in der jeweils vorgelegten Fassung zu.

Wegen der Rotation der Länderbeauftragten wechselten die bisherigen Mitglieder MONIKA WENZEL (Hessen), UWE BARTOSCHEK (Sachsen), RAINER SCHULZ (Hamburg) und MANFRED WARMBEIN (Bayern) für die kommenden vier Jahre auf die Stellvertreterposition. Als ihre Nachfolger/-innen wurden ROSE KÖPF-SCHULER (Baden-Württemberg), Dr. KRISTIN KÖRNER (Sachsen-Anhalt), MARION SEVERS (Bremen) und UDO PHILIPPUS (Thüringen) begrüßt. Neuer Beauftragter von Schleswig-Holstein ist MICHAEL FORNAHL. ◀

Urheberrecht in der Bildungspraxis

SILKE BETTRAY

Wiss. Mitarbeiterin der Nationalen Koordinierungsstelle Europäische Agenda für Erwachsenenbildung bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa im BIBB



Urheberrecht in der Bildungspraxis – Leitfaden für Lehrende und Bildungseinrichtungen

THOMAS HARTMANN

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2014, 120 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5479-7

Lehrende und Bildungseinrichtungen sind in der Praxis mit einer Vielzahl von urheberrechtlichen Fragen konfrontiert. Welche Schutzbereiche gibt es und was sind die wichtigsten Urheberpersönlichkeits- und Verwertungsrechte? Welche Bildungsmaterialien sind in welchen Bildungszusammenhängen urheberrechtsfrei? Wie lassen sich Open-Access-Ziele lizenzrechtlich sinnvoll umsetzen? Darüber hinaus befinden sich Lehrende und Bildungseinrichtungen zumeist in einer Doppelrolle, sie sind einerseits selbst Urheber/-innen bzw. Rechteinhaber/-innen und andererseits Nutzer/-innen, die sich dem Risiko einer Urheberrechtsverletzung aussetzen.

HARTMANN beantwortet diese Fragestellungen insbesondere aus der Perspektive der Erwachsenen- und Weiterbildung und strukturiert das Buch entlang der zuvor beschriebenen Doppelrolle: Im ersten Kapitel erläutert er die Rechte des Erstellers eines Werks (also Urhebers) und im zweiten Kapitel die Bedingungen einer urheberrechtskonformen Nutzung.

Das erste Kapitel behandelt zunächst die Frage, auf welche Leistungen und immateriellen Güter sich das Urheberrecht erstreckt. Anschließend erhalten die Leserinnen und Leser einen Einblick in die wichtigsten Urheberpersönlichkeits- und Verwertungsrechte. Im dritten Abschnitt des ersten Kapitels werden spezielle Fragen der Rechteinhaberschaft erläutert, wie zum Beispiel, ob Lehrende oder ihre Arbeitgeber Rechteinhaber der Nutzungs-/Verwertungsrechte

von Kursmaterialien sind und was bei Vereinbarungen diesbezüglich zu beachten ist.

Das zweite Kapitel stellt die Nutzerperspektive in den Mittelpunkt. Basierend auf einer Darstellung der Ausgestaltung von Nutzungs- und Lizenzbedingungen sowie Rahmenverträgen in Bildungseinrichtungen erfolgt eine detaillierte Darstellung von Schrankenregelungen, also Beschränkungen, bei denen die Nutzung ohne Zustimmung der Urheber/-innen bzw. Rechteinhaber/-innen erfolgen darf. Urheberrechtlich besonders relevante Materialien (z. B. Veranstaltungsbilder) werden in eigenen Abschnitten behandelt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich schließlich mit den Themen Open Access, Open Educational Resources und »freie« Lizenzen und erläutert diese Begrifflichkeiten grundsätzlich.

Der Abdruck der für das Gesamtverständnis relevanten Gesetzestexte, ein Glossar sowie die Nennung wichtiger Ansprechpartner/-innen ergänzen die Kapitel. Die Relevanz des Buchs für die Bildungspraxis ergibt sich insbesondere aus der Vielzahl an praktischen Hinweisen in Form von Definitionen, Merkregeln, Checklisten und Beispielen, welche die inhaltlichen Erläuterungen begleiten. Verschiedene Info-Grafiken und Tabellen (z. B. zu den Schrankenregeln) bieten übersichtliche Darstellungen für spezifische Anwendungsfälle. Obwohl das Buch die Situation von Lehrenden und Bildungseinrichtungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Mittelpunkt stellt, ist es durch die praxisbezogene Ausrichtung auch für andere Bildungsbereiche relevant.

Fazit: HARTMANN gelingt eine praxisbezogene, prägnante und damit anwenderfreundliche Darstellung urheberrechtlicher Fragen, die für Lehrende und Bildungseinrichtungen von Bedeutung sind. Überzeugend werden durch eine Vielzahl praktischer Hinweise und Darstellungen komplexe urheberrechtliche Fragestellungen für die (Weiterbildungs-)Praxis aufbereitet. Zielführend wird die aktuelle Rechtsprechung in die praktischen Hinweise eingebunden. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung wäre allerdings eine ausführlichere Darstellung des Kapitels Open Access, Open Educational Resources und »freie« Lizenzen inklusive eines eigenen Abschnitts zum Thema Soziale Netzwerke sowie Lern-Apps wünschenswert. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit

In diesem Diskussionspapier werden die Arbeitsanforderungen und -belastungen sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die Beanspruchungsfolgen in Form von Stress, Überforderung und gesundheitlichen Beschwerden dargestellt. Zudem werden der Wunsch nach vorzeitigem Ruhestand und die Arbeitszufriedenheit untersucht. Datengrundlage ist die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012.

ANJA HALL, INGRID LEPPELMEIER: Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit. Ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen. Wissenschaftliches Diskussionspapier 161. Bonn 2015, 32 S., ISBN 978-3-88555-993-1 Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7664

Wie bewerten Mechatroniker/-innen die Qualität ihrer Ausbildung?

Der Report stellt die Ergebnisse einer Befragung von rund 500 Auszubildenden des zweiten Ausbildungsjahrs aus vier verschiedenen Bundesländern zu deren betrieblichen Lernbedingungen, Handlungsspielräumen und Unterstützungsstrukturen vor. Die Auszubildenden bewerten die betrieblichen Lernbedingungen in großen Betrieben zumeist günstiger. Intensive Lehrwerkstatterfahrungen wirken sich ebenfalls positiv auf die Wahrnehmung zentraler Qualitätsaspekte aus.

STEFANIE VELTEN, ANNALISA SCHNITZLER, AGNES DIETZEN: Wie bewerten angehende Mechatroniker/-innen die Qualität ihrer betrieblichen Ausbildung? BIBB-REPORT 2/2015, 9. Jahrgang, Juni 2015. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7663

Sicherung des Fachkräftepotenzials

Der Arbeitsmarkt steht vor einem Mismatchproblem: Einerseits spüren Betriebe in Deutschland den Mangel an Fachkräften immer stärker, andererseits gibt es viele Geringqualifizierte, deren Bildungspotenzial brach liegt. Der Band erläutert theoretische Grundlagen, nimmt Bezug zur aktuellen Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter und zeigt zukünftigen Handlungsbedarf auf.

ECKART SEVERING, MARTIN BAETHGE (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2015, 154 S., 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1172-1

Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven

Der Band untersucht die Charakteristik der Kernqualifikationen in diesen Berufen. Ergebnisse empirischer Analysen und internationaler Vergleiche werden durch konkrete Reformvorschläge ergänzt. Basis ist das BIBB-Forschungsprojekt »Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)«.

RAINER BRÖTZ, FRANZ KAISER (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2015, 316 S., 29,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1174-5

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld,
Fax: 0521 / 911 01-19, service@wbv.de, www.wbv.de

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de/veroeffentlichungen recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.



Jahresbericht 2014

Der Jahresbericht 2014 enthält eine repräsentative Auswahl von Projekten und Dienstleistungen, die das BIBB für Wissenschaft, Praxis und Politik erbringt. Die Themen reichen von der Entwicklung des Ausbildungsmarkts, der Durchlässigkeit im Berufssystem, der Gestaltung individueller Wege in den Beruf bis hin zur Förderung der Internationalisierung der beruflichen Bildung.

BIBB (Hrsg.): Jahresbericht 2014. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2015, 122 Seiten, ISBN 978-3-88555-990-0. Download unter www.bibb.de/jahresbericht

Kopfnoten wiegen schwerer als Fächernoten

Wer sich um einen Ausbildungsplatz bewirbt, sollte nicht nur gute Noten in Mathe, Englisch und Deutsch vorweisen können. Mindestens ebenso wichtig sind deutschen Personalchefs Lehrerbewertungen über die Zuverlässigkeit, Motivation oder Teamfähigkeit von Schülern. Das zeigt eine Studie der WZB-Forscherinnen PAULA PROTSCH und HEIKE SOLGA, die jetzt in der *European Sociological Review* erschienen ist. In einem Feldexperiment wurden 322 Bewerbungen im Namen von fiktiven männlichen Zehntklässlern, die vor dem mittleren Schulabschluss stehen, verschickt. Die Bewerbungen reagierten auf reale Stellenanzeigen für die Berufe Mechatroniker/-in, Automechaniker/-in und Elektriker/-in; angeschrieben wurden Unternehmen mit mehr als 30 Angestellten. Das Ergebnis: Personaler/-innen rekrutieren Bewerber/-innen stark nach ihren Kopfnoten. Von den Bewerberinnen und Bewerbern, die einen Notenschnitt von 3,4 aufbieten konnten, wurde knapp jede/-r zweite zum Vorstellungsgespräch eingeladen – wenn die Verhaltensbewertungen positiv waren. Ihre Erfolgsquote war damit doppelt so hoch wie die jener Bewerber/-innen, die zwar einen Fächerdurchschnitt von 3,0 hatten, aber nur unvorteilhafte Beurteilungen zum Arbeits- und Sozialverhalten vorweisen konnten.

Abstract des Artikels »How Employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry. Insights from Field Experiments« in der *European Sociological Review*: <http://esr.oxfordjournals.org/content/early/2015/04/14/esr.jcv056.short?rss=1> Das Feldexperiment fand im Rahmen des WZB-Brückenprojekts »Rekrutierungsverhalten von Unternehmen auf Ausbildungs- und Arbeitsmärkten« statt: www.wzb.eu/de/node/11919

Fuldaer Erklärung zur Lehrerbildung

Die Lehrerbildner/-innen des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V. und des Bundesverbands der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. haben auf einer gemeinsamen Tagung grundsätzliche Positionen zur wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen diskutiert. Beide Verbände treten für die Vereinheitlichung von Anforderungen und die bundesweite Anerkennung von Abschlüssen im universitären Studium ein. BLBS und VLW plädieren außerdem dafür, den Berufseinstieg und das Lernen im Beruf stärker in den Fokus zu rücken.

www.blbs.de/aktuell/nachrichten/2015/150309_fulda.html

Masterstudiengang »Weiterbildung & Personalentwicklung« für Berufspraktiker/-innen

An der Universität Jena ist es möglich, den dreisemestrigen berufsbegleitenden Masterstudiengang »Weiterbildung & Personalentwicklung« auch ohne ein vorheriges Bachelorstudium zu absolvieren. Mit der Änderung der Studienordnung wurde der Weg für Studieninteressierte geebnet, die bisher keinen akademischen Hintergrund haben. Wer sich ohne Studienabschluss für den Masterstudiengang bewerben will, benötigt eine Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige hauptberufliche Berufserfahrung in einem einschlägigen Tätigkeitsbereich. Außerdem müssen Bewerber/-innen eine Eignungsprüfung absolvieren. Der Studiengang richtet sich an Fachkräfte mit und ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, die im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt sind und über den Masterabschluss professionelle Kompetenzen im Bereich Weiterbildung und Personalentwicklung erwerben möchten.

Weitere Informationen unter:

www.master-erwachsenenbildung.de

Positionspapier zu zwei-jährigen Berufen

Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung hat ein Positionspapier unter dem Titel »Zweijährige Berufe bilden wichtiges Element der dualen Berufsausbildung – Anrechnungsmodell statt Ausstiegsvariante« veröffentlicht. Die Wirtschaft plädiert für zweijährige Berufe, weil es die entsprechenden betrieblichen Qualifikationsbedarfe gebe. Jugendliche, so wird festgestellt, brauchen zweijährige Berufe, weil nicht alle eine längere Ausbildung absolvieren können oder wollen. Mit rund 45.000 Ausbildungsverträgen pro Jahr stellen die zweijährigen Berufe eine nicht zu vernachlässigende Größe innerhalb des dualen Systems dar. Sie seien keine Sackgassenberufe, da sie Anschlussmöglichkeiten in drei- und dreieinhalbjährige Ausbildungen bieten und in der Fortbildung Anrechnungsmodelle Jugendlichen und Unternehmen die notwendige Flexibilität sichern. Das Positionspapier ist über die Webseite des KWB erhältlich.

www.kwb-berufsbildung.de/veroeffentlichungen/positionen/

Neue Allianz in der deutsch-mexikanischen Berufsbildungszusammenarbeit

Deutschland und Mexiko haben eine »Gemeinsame Absichtserklärung« zur Berufsbildungszusammenarbeit unterzeichnet. Darin einigten sich beide Seiten auf eine Intensivierung und Weiterentwicklung ihrer Zusammenarbeit. Deutsche Akteure werden zukünftig ihre Beratungsdienste in Mexiko abstimmen und koordiniert »aus einer Hand« anbieten. Die beiden Regierungen verpflichten sich, die Entwicklung des »Mexikanischen Modells der dualen Berufsausbildung (MMFD)« paritätisch mit einem Gesamtvolumen von 10 Millionen Euro zu fördern und dadurch die gemeinsame Initiative von Staat und Privatsektor systematisch weiterzuführen. Die Laufzeit für die Zusammenarbeit beträgt dreieinhalb Jahre. Die Ausbildung in den mexikanischen

Berufsschulen und Betrieben soll bedarfsorientiert und praxisnah gestaltet und dadurch nachhaltig gestärkt werden. Regierungsvertreter/-innen hoben die fundamentale Bedeutung einer engen Kooperation aller Akteure für die Erreichung dieser Ziele hervor.

Auf deutscher Seite bieten die Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskoope-ration (GOVET) und das BIBB im Schulterchluss mit der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) in Mexiko Beratungs-

dienste im Bereich der beruflichen Bildung an.

www.bibb.de/de/govet_29542.php

Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik und -Berufsbildung

Waldorf-Berufskollegs führen zur Fachhochschulreife und integrieren eine Grundqualifikation in den verschiedenen Berufsfeldern. Durch die Verbindung von theoretischem Lernen, beruflicher Qualifikation und künstlerischem Üben wird das duale Lernen im Konzept

Neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte im BIBB

- Empfehlung für eine Ausbildungsregelung Fachpraktiker/-in für Industriemechanik gemäß § 66 BBiG, 42m HW0
Kontakt: [Marlies Dorsch-Schweizer / dorsch-schweizer@bibb.de](mailto:dorsch-schweizer@bibb.de)
- Empfehlungen für Ausbildungsregelungen Fachpraktiker/-in für Buchbinderei und Fachpraktiker/-in für Medientechnologie Druckverarbeitung gemäß § 66 BBiG, 42m Hw0
Kontakt: [Dr. Heike Krämer / kraemer@bibb.de](mailto:kraemer@bibb.de)
- Implementierung einer Kosten-Nutzen-Analyse im Bereich der Berufsbildung in den Philippinen im Rahmen des »K to 12 Plus Projektes«
Kontakt: [Michael Schwarz / michael.schwarz@bibb.de](mailto:michael.schwarz@bibb.de)
- Neuordnung der Fortbildungsordnung Geprüfter Fachkaufmann für Außenwirtschaft/ Geprüfte Fachkauffrau für Außenwirtschaft
Kontakt: [Dr. Silvia Annen / annen@bibb.de](mailto:annen@bibb.de)
- Neuordnung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Graveur/ zur Graveurin
Kontakt: [Margareta Pfeifer / pfeifer@bibb.de](mailto:pfeifer@bibb.de)
- Neuordnung der Verordnung über die Berufsausbildung zum/ zur Rollladen- und Sonnenschutzmechatroniker/-in
Kontakt: [Daniel Schreiber / schreiber@bibb.de](mailto:schreiber@bibb.de)
- Neuorientierung Ausbildung gestalten – kompetenzorientierte Umsetzungshilfen für die Ordnungsarbeit
Kontakt: [Dr. Monika Hackel / hackel@bibb.de](mailto:hackel@bibb.de)
- Online-Berufsinformation für den Ausbildungsberuf Orthopädieschuhmacher/ Orthopädieschuhmacherin
Kontakt: [Christiane Reuter / reuter@bibb.de](mailto:reuter@bibb.de)
- Umsetzung der Fördergrundsätze zu Potenzialanalysen i. R. d. Berufseinstiegsbegleitung
Kontakt: [Guido Kirst / guido.kirst@bibb.de](mailto:guido.kirst@bibb.de)
- Voruntersuchung IT-Berufe
Kontakt: [Henrik Schwarz / schwarz@bibb.de](mailto:schwarz@bibb.de)
- Voruntersuchung zur Bildung einer Berufsgruppe im Rahmen der Neuordnung »Steinmetz/Steinmetzin«
Kontakt: [Daniel Schreiber / schreiber@bibb.de](mailto:schreiber@bibb.de)

Weitere Informationen in der Datenbank der Projekte des BIBB (DAPRO):

www.bibb.de/dapro

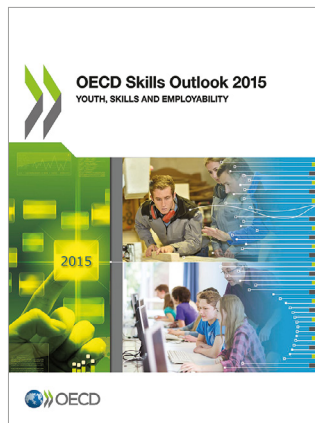
der Waldorf-Berufskollegs zu einem »trials« Bildungsweg erweitert im Sinn einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Die Berufskollegs gibt es an sechs Orten in Nordrhein-Westfalen und an der Emil-Molt-Akademie in Berlin in den Fachrichtungen Gestaltung, Gesundheit und Soziales, Technik sowie Wirtschaft und Verwaltung. Eine neue Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik/Berufsbildung und ein Kompetenzzentrum an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Bonn sollen jetzt die Kollegs beraten und diese Entwicklung wissenschaftlich begleiten. www.alanus.edu/waldorf-berufskolleg.html

Jahresbericht 2014 der Nationalen Agentur Bildung für Europa



2014 war ein ereignisreiches Jahr für die NA beim BIBB: Zum 1. Januar begann das neue EU-Bildungsprogramm Erasmus+. Ein insgesamt erfolgreicher Start, doch der Übergang vom Vorgängerprogramm für lebenslanges Lernen (PLL) brachte auch unerwartete Herausforderungen mit sich. Der aktuelle Jahresbericht nimmt das erste Jahr im neuen Programm unter die Lupe und stellt weitere europäische bzw. internationale Initiativen vor. Der Bericht kann kostenlos auf der Website der NA beim BIBB bestellt oder heruntergeladen werden. www.na-bibb.de/service/publikationen/jahresbericht.html

OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability



Im OECD-Raum sind heute mehr als 35 Millionen junge Leute weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung – noch immer mehr als vor der Krise. Das Risiko jüngerer Menschen, in die Arbeitslosigkeit abzugleiten, ist doppelt so hoch wie das von erfahrenen Arbeitnehmern jenseits der Dreißig. Der »OECD Skills Outlook 2015« baut auf der Internationalen Vergleichsstudie über die Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) auf und analysiert, wie junge Menschen Kompetenzen erwerben, wie sie ihre Fähigkeiten einsetzen und welchen Hindernissen sie bei Berufseinstieg und Karriere begegnen. Der Bericht gibt Empfehlungen für Politikmaßnahmen, mit denen die Länder die Beschäftigungslage junger Menschen verbessern können. Direktzugang zur Online-Ausgabe: www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en

Offizieller Launch von EPALE erfolgt

Im April 2015 erfolgte der Startschuss für die E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa – kurz EPALE. Als mehrsprachiges und interaktives Portal bringt EPALE europäische und länderspezifische Erwachsenenbildungsdiskussionen unter einem virtuellen Dach zusammen. Ziel der EU-Kommission ist es, mit EPALE zur Qualitätsentwicklung von Erwachsenenbildung in Europa beizutragen. Alle Interessierten können

sich in der Online-Community beteiligen. Die deutsche Auftaktveranstaltung zu EPALE findet als offene Konferenz vom 31. 8. bis 1. 9. 2015 in Berlin statt. Die nationale Fachkonferenz steht unter dem Motto »Digitales Lernen«. Die Ausrichtenden sind die deutschen Koordinierungsstellen von EPALE und der Europäischen Agenda für Erwachsenenbildung; beide sind angesiedelt bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB. Programm und Anmeldung unter: www.na-bibb.de/service/veranstaltungen.html <http://ec.europa.eu/epale/de>

Schwach im Abschluss



Bildungserfolg ist in Deutschland seit einigen Jahren überwiegend Frauensache. Mehr als die Hälfte der Mädchen jedes Geburtsjahrgangs machen inzwischen Abitur – aber nur etwa 41 Prozent der Jungen. Dieses Ungleichgewicht hat Folgen für die persönlichen Karriere-möglichkeiten und führt zu einem gesellschaftlichen Missverhältnis. Worauf lassen sich die Bildungsunterschiede von Jungen und Mädchen zurückführen und wie wäre ihnen zu begegnen? Diese Fragen hat das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung in der Studie »Schwach im Abschluss: Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen – und was dagegen zu tun wäre« untersucht. Weitere Informationen und Download der Studie: www.berlin-institut.org/publikationen/studien/schwach-im-abschluss.html

MODERNISIERTE AUSBILDUNGSBERUFE ZUM 1. AUGUST 2015

**Automatenfachmann /
Automatenfachfrau**

Der dreijährige Ausbildungsberuf vereint Inhalte der beiden Erprobungsverordnungen Fachkraft für Automaten-service (2jährig) und dem darauf aufbauenden dreijährigen Automatenfachmann/Automatenfachfrau. Der Ausbildungsberuf Automatenfachmann/Automatenfachfrau wurde in die zwei Fachrichtungen »Automatenmechanik« und »Automatendienstleistung« gegliedert.



Holzmechaniker bei der Montage
Foto: Sebastian Bahr/HDH

**Holzmechaniker /
Holzmechanikerin**

Neue Technologien der elektronischen Steuerung und Montage in der Holzverarbeitung für Innenausbauten verändern ebenso wie gestiegene Ansprüche bei individuellen Aufträgen diesen Ausbildungsberuf. Neben den Fachrichtungen »Herstellen von Möbeln und Innenausbauten« und »Herstellen von Bauelementen, Holzpackmitteln und Rahmen« gibt es nun mit dem »Montieren von Innenausbauten und Bauelementen« eine neue dritte Fachrichtung. Mit dem Angebot der Zusatzqualifikation »CAD/CNC-Technik Holz« werden neue Technologien der Computersteuerung im Produktionsablauf berücksichtigt.

**Orthopädienschuhmacher /
Orthopädienschuhmacherin***

Dieser dreieinhalbjährige Gesundheitsberuf verbindet handwerkliche Tradition, modernste Technik sowie

medizinisches Wissen über Ursachen, Vorbeugung und Behandlungen von Fußschäden und Körperbehinderungen. In der überarbeiteten Ausbildung wurden u.a. Qualifikationen zur Anatomie, Physiologie und Pathologie der Stütz- und Bewegungsorgane, zur Biomechanik, zum Umarbeiten und Anpassen von Konfektionsschuhen sowie zur Struktur des Gesundheitswesens und der sozialen Versorgungssysteme neu aufgenommen.

ReNoPat-Berufe:

- **Notarfachangestellter /
Notarfachangestellte**
- **Patentanwaltfach-
angestellter / Patentanwalts-
fachangestellte**
- **Rechtsanwalts- und Notar-
fachangestellter /
Rechtsanwalts- und Notar-
fachangestellte**
- **Rechtsanwaltsfach-
angestellter / Rechtsanwalts-
fachangestellte**

Eine zentrale Aufgabe im Neuordnungsverfahren war es, an einer einheitlichen Gestaltung der Berufsausbildung zu arbeiten. Dabei sollte die Berufsgruppe mit gemeinsamen Qualifikationen im ersten Ausbildungsjahr erhalten bleiben. Die inhaltlichen Neuerungen beziehen sich vorrangig auf eine stärkere Betonung des internationalen Rechts bzw. der internationalen Zusammenarbeit. Auch die Nutzung IT-gestützter Büro-, Informations- und Kommunikationssysteme wie auch des elektronischen Rechtsverkehrs prägt nun bedeutend die Berufsbilder.

**Textil- und Modenäher /
Textil- und Modenäherin
Textil- und Modeschneider /
Textil- und Modeschneiderin**

Die beiden Ausbildungsberufe sind als sog. Anrechnungsmodell konzipiert, d. h. wird nach Abschluss der zwei-

jährigen Berufsausbildung Textil- und Modenäher/-in die Ausbildung zum/ zur Textil- und Modeschneider/-in fortgesetzt, können die zwei Jahre auf die Ausbildung angerechnet werden. In den überarbeiteten Ausbildungsberufen wurden u. a. Qualifikationen zur Musterfertigung, zur Schnitttechnik, zur Qualitätssicherung und zur Logistik verstärkt und die Fügetechniken Schweißen und Kleben, Materialprüfungen und internationale Geschäftsbeziehungen neu aufgenommen. Im dritten Ausbildungsjahr werden zusätzlich die drei Schwerpunkte »Prototypen und Serienfertigung«, »Arbeitsvorbereitung und Qualitätsprüfung« und »Schnitttechnik« angeboten.

**Weitere modernisierte Ausbil-
dungsordnungen zum neuen
Ausbildungsjahr:**

- **Betonfertigteiltbauer /
Betonfertigteiltbauerin***
- **Bogenmacher /
Bogenmacherin***
- **Fachkraft für Lederherstel-
lung und Gerbereitechnik**
- **Geigenbauer / Geigenbauerin***
- **Gießereimechaniker /
Gießereimechanikerin**
- **Kerzenhersteller und Wachs-
bildner / Kerzenherstellerin
und Wachsbildnerin***
- **Werkfeuerwehrmann /
Werkfeuerwehrfrau**
- **Werksteinhersteller /
Werksteinherstellerin***

Informationen zu den Berufen sowie die Ausbildungsordnungen finden sich auf den Internetseiten des BIBB unter www.bibb.de/berufe

* Das Inkrafttreten der Ausbildungsordnungen zum 1. August erfolgt vorbehaltlich der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt. Dies war bis zum Redaktionsschluss am 15. Juli bei den genannten Berufen noch nicht erfolgt.

TERMINE

**Berufsbildung 2020 –
Entwicklungen gemeinsam
gestalten**

17.–18. September 2015
in Hamburg

Hamburg feiert das 150-jährige Bestehen seines staatlichen beruflichen Bildungswesens u. a. mit der Fachtagung »Berufsbildung 2020. Entwicklungen gemeinsam gestalten«, veranstaltet vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB). Die Tagung richtet sich bundesweit an rund 300 bildungspolitische Experten aus Wissenschaft und Politik, Verwaltung und Schulen, Kammern und Unternehmen, Verbänden und Gewerkschaften. Mit Unterstützung der ZEIT-Stiftung bietet sie in der Bucerius Law School ein Forum für den wissenschaftlichen Austausch über aktuelle Reformen, künftige Herausforderungen und die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Der Senator für Schule und Berufsbildung, Ties Rabe, eröffnet die Veranstaltung.

Inhaltliche Schwerpunkte der Tagung sind:

- Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung
- Steuerung der beruflichen Bildung
- Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

www.hibb.hamburg.de/index.php/article/detail/2457

Ausbildung oder Studium?

Veranstaltung mit Expertenworkshops

28.–29. September 2015
in Loccum

Das BIBB-Forschungsprojekt »Bildungsorientierungen von Jugendlichen« führt zum Thema »Ausbildung oder Studium? – Bildungsangebot und Berufsfindung zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Bedarfen« eine Veranstaltung mit Expertenworkshops gemeinsam mit der Evangelischen Akademie Loccum und der Gesellschaft für

Sozialen Fortschritt durch. Im Zentrum der Veranstaltung stehen neben dem »richtigen« Qualifikationsmix Fragen der Berufsorientierung und Attraktivität beider Bildungswege für junge Menschen, aber auch der Beteiligung aller an Bildung sowie bildungspolitischer Reformansätze.

Infos und Anmeldung unter:

www.loccum.de/programm/p1558.pdf

**Tage des Sports in der
beruflichen Bildung**

1.–2. Oktober 2015 in Melle

Der Kongress wird auf Initiative der Bundesarbeitsgemeinschaft Sport und berufliche Bildung e.V. (BAG-SBB) vom Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Osnabrück mit Unterstützung des Niedersächsischen Turnerbundes (NTB) ausgerichtet. Die Veranstaltung wendet sich an alle Personen, die an der Entwicklung und Realisierung eines humanen, bildungswirksamen und gesundheitsrelevanten Sports und Sportunterrichts im Kontext der beruflichen Bildung beteiligt sind: z. B. an Sportlehrer/-innen, angehende Lehrer/-innen, Studierende, Mitarbeitende in Lehre und Forschung, Mitwirkende in außerschulischen Handlungsfeldern sowie administrativ und politisch Verantwortliche.

www.tage-des-sports.de

13. Bayerischer Berufsbildungskongress

7.–10. Dezember 2015
in Nürnberg

Unter dem Motto »Berufliche Bildung – die Vielfalt der Potenziale entwickeln« richtet sich der Kongress an Fachleute aus Wirtschaft und Verwaltung, an Lehrkräfte aus Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen sowie an interessierte Eltern.

www.bbk.bayern.de

**Vorschau auf die nächsten
Ausgaben****5/2015 – 25 Jahre Deutsche
Einheit**

Mit dem Einigungsprozess im Jahr 1990 wuchsen auch Berufsbildung Ost und West zusammen. Nach 25 Jahren wirft die BWP einen Blick zurück: Ausgehend von Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Systeme werden Etappen und Herausforderungen des Transformationsprozesses nachgezeichnet und aus heutiger Sicht reflektiert. Welche Chancen gab es in dieser Zeit für die Weiterentwicklung einer gesamtdeutschen Berufsbildung? Wurden sie genutzt und welche Impulse ergeben sich aus diesem Rückblick für aktuell diskutierte Fragestellungen?

Erscheint Oktober 2015

**6/2015 – Lernen für die
digitale Wirtschaft**

Erscheint Dezember 2015

**1/2016 – Migration und
Flüchtlinge**

Erscheint Februar 2016

Das **BWP-Abonnement** umfasst die **kostenfreie Nutzung des gesamten BWP-Online-Archivs**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

PROF. DR. CARMELA APREA

Universität Jena
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Straße 3
07743 Jena
carmela.aprea@uni-jena.de

DR. JEAN-LOUIS BERGER

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Avenue de Longemalle 1
CH-1020 Renens
jean-louis.berger@iffp-suisse.ch

PROF. DR. ALEXANDRE ETIENNE

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
alexandre.etienne@iffp-suisse.ch

DR. ANDREA HUNGERBÜHLER

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
andrea.hungerbuehler@ehb-schweiz.ch

PROF. DR. KLAUS JENEWEIN

Universität Magdeburg
Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
Gebäude 40
Zschokkestr. 32
39104 Magdeburg
jenewein@ovgu.de

PROF. DR. JUR. LAURENZ MÜLHEIMS

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
Recht/Sozialrecht I
Zum Steimelsberg 7
53773 Hennef
laurenz.muelheims@h-brs.de

DR. HANS-JOACHIM MÜLLER

TU Kaiserslautern
Pädagogik
Postfach 3049
67563 Kaiserslautern
hans-joachim.mueller@sowi.uni-kl.de

DIETER OMERT

AUDI AG
I/SE-1
Ettingerstraße
85045 Ingolstadt
dieter.omert@audi.de

FÁTIMA PIRES

AHK Portugal (DUAL)
Avenida Sidónio Pais 379
PT-4100-468 Portugal
fpires@dual.pt

ROSWITHA RATH

DGUV Akademie
Campus Hennef
Zum Steimelsberg 7
53773 Hennef
roswitha.rath@dguv.de

JÜRGEN WALTHER

Mitteldeutsche Braunkohlen-
gesellschaft mbH
Glück-Auf-Str. 1
06711 Zeitz
juergen.walther@mibrag.de

DR. FRANK WENGEMUTH

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrer-
bildung Sachsen-Anhalt
Riebeckplatz 9
06110 Halle/Saale
frank.wengemuth@lisa.mk.sachsen-
anhalt.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**SILKE MARIA BETTRAY**

bettray@bibb.de

MARKUS BRETSCHNEIDER

bretschneider@bibb.de

DR. REGINA DIONISIUS

dionisius@bibb.de

ANKE-MICHAELA DREESBACH

dreesbach@bibb.de

ANNE GÖRGEN-ENGELS

goergen@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

esser@bibb.de

PROF. DR. MICHAEL HEISTER

heister@bibb.de

AMELIE ILLIGER

illiger@bibb.de

STEFAN KOSCHECK

koscheck@bibb.de

STEPHAN KROLL

kroll@bibb.de

BETTINA MILDE

milde@bibb.de

DICK MORAAL

moraal@bibb.de

HENRIK SCHWARZ

schwarz@bibb.de

GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

BIRGIT THOMANN

thomann@bibb.de

PHILIPP ULMER

ulmer@bibb.de

FRIEDRIKE WIETHÖLTER

wiethoelter@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

44. Jahrgang, Heft 4/2015, August 2015
Redaktionsschluss 15.07.2015

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantwort.), Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantwort.), Katharina Reiffen-
häuser, Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BIBB; Dr. Ursula Bylinski, BIBB; Britta van Erckelens, BIBB; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialfor-
schung Halle e.V.; Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund; Dr. Normann Müller, BIBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen/Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.
ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon: (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, 84030 Ergolding

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
E-Mail: service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon: (0711) 25 82-245
Susanne Szoradi (Beratung u. Disposition)
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: ssszoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahres-
abonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor
Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.



**JOBSTARTER –
Betriebe unterstützen.
Ausbildung gestalten.
Fachkräfte gewinnen.**

Aktuelle Förderbekanntmachung: JOBSTARTER plus startet in die zweite Runde

Die zweiten Förderrichtlinien im Rahmen des Ausbildungsstrukturprogramms JOBSTARTER plus sind am 6. Juli 2015 im Bundesanzeiger erschienen und am Tag darauf in Kraft getreten. Mit der neuen Förderbekanntmachung setzt das Programm vier inhaltliche Schwerpunkte zur Deckung des Fachkräftebedarfs: Projekte sollen kleine und mittlere Unternehmen dabei unterstützen, Besetzungs- und Passungsprobleme auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt zu verringern oder den Stellenwert und das Potenzial beruflicher Bildung in bestehenden Wirtschafts- und Forschungsclustern zu erhöhen. Außerdem ist geplant, weitere KAUSA Servicestellen einzurichten, die regionale Koordinierungs-, Informations- und Beratungsstrukturen aufbauen und Selbstständige und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu allen Fragen der Ausbildung beraten sollen. Dritter Schwerpunkt ist die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung durch Integration bestehender neuer Zusatzqualifikationen in die Erstausbildung bzw. die Entwicklung neuer Zusatzqualifikationen bei entsprechendem betrieblichen Bedarf. Im vierten Schwerpunkt geht es um die Entwicklung und Erprobung interregionaler Mobilität von Jugendlichen zum Abbau von Ungleichgewichten auf den regionalen Ausbildungsmärkten.

→ **Förderanträge** können bis zum **1. Oktober 2015** gestellt werden. Den Text der Förderbekanntmachung und weitere Informationen finden Sie unter: www.jobstarter.de/foerderbekanntmachung

Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



Empfehlen Sie die BWP weiter und sichern Sie sich eine attraktive Prämie!

Die Themenschwerpunkte 2015

- Heft 1/2015 Lernorte
- Heft 2/2015 Inklusion
- Heft 3/2015 Hochschule und Berufsbildung
- Heft 4/2015 Berufsbildungspersonal
- Heft 5/2015 25 Jahre Deutsche Einheit
- Heft 6/2015 Lernen für die digitale Wirtschaft

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie!

- Pelikan Schreibset „Silverstar“ mit Patronenfüllhalter und Kugelschreiber im Präsentetui
- AEG Handgelenk-Blutdruckmessgerät BMG 5610 Vollautomatische Blutdruck- und Pulsmessung
- Intenso USB-Stick „Alu Line“ 16 GB
Lesen: 28,00 MB/s (187x), Schreiben: 6,5 MB/s (43x)



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70 [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten
ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!
www.steiner-verlag.de/bwp
oder per Fax 0711 2582 -390



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 | 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**
► Forschen
► Beraten
► Zukunft gestalten