

GUIDANCE – WEGE IN BERUFLICHE BILDUNG

Eine neue Beratungsära für

► Eine neue Beratungsära für
die Berufsbildung?

Lebenslanges Lernen –
lebensbegleitende Beratung:
Zugänge in Finnland

► Rent-a-stift
Berufsorientierung auf Augenhöhe

EDITORIAL**3 Wider den Abgesang auf das duale System – Berufsschule als Marke weiterentwickeln**

FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Offene und geschlossene Berufe in Deutschland – Welchen Stellenwert haben formale berufliche Qualifikationen?**

CHRISTIAN EBNER, SANDRA HORN

THEMENSCHWERPUNKT**6 Lifelong Access to Career Guidance – a Key to Lifelong Learning**

Interview with Professor Tony Watts

8 Eine neue Beratungsära für die Berufsbildung? Einschätzungen zu Entwicklungen aus internationaler Perspektive

HELMUT ZELLOTH

13 Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Beratung: Zugänge in Finnland

RAIMO VUORINEN

18 Developing the VET Perspective of Students Outcomes of the Pathways2Possibilities Expo in Mississippi

DEENEAS POLK

22 Berufsorientierung auf AugenhöhePeer-Beratung im Schweizer Projekt *rent-a-stift*

RUEDI GRIMM, WALTER STEIN

24 Unternehmen Deutsch

Schulen und Firmen in Italien bilden Lernpartnerschaften

KLAUS DORWARTH

26 Guide My W@y – Eine Beratungskonzeption für die internationale berufliche Mobilität von jungen Menschen

FLORIAN KREUTZER

28 Information und Unterstützung im Rahmen Qualifizierter Zuwanderung in Australien

CHRISTIANE EBERHARDT, SILVIA ANNEN

34 Weiterbildungsferne Personen besser erreichen Erkenntnisse aus einer aktuellen Studie in Niederösterreich

NORBERT LACHMAYR, IRIS GUGENBERGER

38 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN****40 Die überarbeitete Empfehlung der UNESCO zur Berufsbildung geht uns alle an!**

BIRGIT THOMANN

42 Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung in Afghanistan

GUSTAV REIER

46 Qualifikationsmismatch – Folgen für Erwerbspersonen mit beruflichem und akademischem Abschluss

JÜRG SCHWERI, ANNINA EYMANN

50 20 Jahre Literaturdokumentation zur beruflichen Bildung

SABINE PRÜSTEL, BODO RÖDEL

BERUFE**52 Zwei- oder dreijährige Schutz- und Sicherheitsausbildung**

Ergebnisse einer Evaluation der Ausbildungsberufe Servicekraft und Fachkraft für Schutz und Sicherheit

SARA-JULIA BLÖCHLE, HERBERT TUTSCHNER

54 Validierung nicht formalen und informellen Lernens

BiBB-Projekt eruiert Experteneinschätzung zu möglichen Szenarien

KATRIN GUTSCHOW, JULIA JÖRGENS

REZENSIONEN**56 Kompetenzdebatte**

CLAUDIA ZAVISKA

57 KURZ UND AKTUELL**62 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:
www.bibb.de/bwp-5-2016

Wider den Abgesang auf das duale System – Berufsschule als Marke weiterentwickeln



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

Liebe Leserinnen und Leser,

regelmäßig zum 1. August und damit zum Beginn des Ausbildungsjahrs erfährt die berufliche Bildung in Deutschland besondere mediale Aufmerksamkeit – so weit, so gut. In diesem Jahr kamen Aus- und Weiterbildung bei den Tagesthemen im Ersten Deutschen Fernsehen allerdings besonders schlecht weg. Demnach sei Berufsausbildung vor allem gut für die zweite Chance. Modernes und Innovatives blieben außen vor. Stattdessen wurde die internationale Anschlussfähigkeit der Hochschulen herausgestellt, wovon die berufliche Bildung angeblich weit entfernt sei. Das alles führte den Kommentator abschließend zu der Feststellung, dass das viel gelobte Ausbildungssystem in Deutschland ausgedient habe.

Image der Berufsbildung ins rechte Licht rücken

Der Beitrag in den Tagesthemen führt uns ein Stück gesellschaftlicher Wirklichkeit drastisch vor Augen. Das Image der beruflichen Bildung in Deutschland ist schlecht, ob wir das angemessen finden oder nicht. Keinesfalls jedoch ein Grund, in wütende Gegenreden zu verfallen. Stattdessen sind brauchbare Ansätze vonnöten, die das Image wieder ins rechte Licht rücken. Die bislang dazu unternommenen Bemühungen erzielen offensichtlich nicht die gewünschte Wirkung.

Der Kommentar in den Tagesthemen macht überdies deutlich, dass Berufsausbildung in Deutschland vor allem als eine Angelegenheit der Betriebe wahrgenommen wird. Berufsschulen und ihr Potenzial für die Förderung von Karrieren in der Wissenswirtschaft und -gesellschaft bleiben außen vor. Fatal dabei ist, dass damit auch dringend benötigte Impulse für die Weiterentwicklung des dualen Systems im Verborgenen bleiben. Höchste Zeit also, berufliche Schulen in Deutschland vom Schattendasein zu befreien und sie für den Diskurs um die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung stärker als bisher in den Fokus zu nehmen.

Berufsschulen zu Fortschrittsmotoren des dualen Systems machen

Die Erwartungen an leistungsfähige Bildungssysteme sind hoch. Gefragt sind Bildungsstandards, die international anschlussfähig sind, und Kompetenzen für die Bewährung im digitalen Zeitalter. Hinzu kommt der Bedeutungsgewinn des abstrakten Wissens, das auf Erkenntnis- und Informationsverarbeitung abstellt. Gerade deshalb haben Hochschulen zurzeit Konjunktur. Dabei könnten Berufsschulen wegen ihrer Nähe zur Wirtschaft gerade hier punkten und wesentlich dazu beitragen, das duale System gegenüber den Hochschulen wieder konkurrenzfähig zu machen. Sie haben nämlich den Vorteil, als dualer Partner ein zur betrieblichen Ausbildung komplementäres Bildungsangebot bis in die Regionen hinein anbieten zu können. Davon sind Hochschulen zurzeit noch weit entfernt. Berufsschulen können überdies zu Fortschrittsmotoren im dualen System werden, wenn es darum geht, mehr Differenzierung in der beruflichen Bildung zu ermöglichen, das Angebot von hochwertigen Ausbildungsgängen sowie Fortbildungen oberhalb des DQR-Niveaus 5 zu erhöhen, das Spektrum an modernen Methoden und Medien zu erweitern und damit auch das Inklusionsvermögen des beruflichen Bildungssystems zu stärken.

Alle verantwortlichen Akteure in der Berufsbildung tun also gut daran, Berufsschulen dabei zu unterstützen, ihre Potenziale für Innovationen in der Berufsbildung zu erschließen und dafür Sorge zu tragen, dass auch sie als Marke im dualen System breite Anerkennung finden. Es geht um mehr positive Assoziationen und eine bessere Sichtbarkeit der dualen Berufsausbildung durch moderne Berufsschulen! Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung dafür, das Image der betrieblichen Ausbildung im digitalen Zeitalter zu steigern und ihr eine höhere Attraktivität bei jungen Menschen, Eltern, aber auch bei den Betrieben zu verleihen.

Offene und geschlossene Berufe in Deutschland – Welchen Stellenwert haben formale berufliche Qualifikationen?

CHRISTIAN EBNER

Prof. Dr., Juniorprofessor für Soziologische Berufsforschung in der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung« im BIBB und an der Universität zu Köln

SANDRA HORN

Mitarbeiterin in der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung« im BIBB

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit Berufe auch ohne abgeschlossene Ausbildung oder mit einem fachfremden Abschluss ausgeübt werden. Eine entsprechende Öffnung von Berufen kann eine Chance für verschiedene Bevölkerungsgruppen darstellen, die sonst erschwerten Zugang zum Beschäftigungssystem haben. Jedoch wirft dies auch Fragen zur Qualität und Attraktivität von Berufen auf. Mögliche Folgen werden abschließend erörtert.

Was bedeutet Offenheit und Geschlossenheit von Berufen?

»Berufliche Schließung« (WEEDEN 2002) beschreibt das Errichten von »Barrieren« um berufliche Positionen, um den Zugang bzw. das Arbeitskräfteangebot zu beschränken. Berufliche Qualifikationen sind ein Beispiel für solche Barrieren. In Deutschland sind Ausbildungssystem und Erwerbssystem eng aneinandergekoppelt. Duale Ausbildungsberufe folgen Lehrplänen, die von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite vereinbart wurden. Insofern ist zu erwarten, dass in Berufen mit mittlerem Anforderungsniveau vor allem Personen arbeiten, die in dem entsprechenden Beruf ausgebildet wurden, zumindest aber über einen formalen beruflichen Abschluss verfügen.

Mit der Frage, wie offen oder geschlossenen Berufe sind, sind zum einen das Thema Inklusion, zum anderen die

Themen Fachkräfteengpässe und Attraktivität sowie Qualität von Berufen verbunden.

Wie offen sind Berufe in Deutschland?

Im Folgenden werden solche Erwerbsberufe betrachtet, die nach der Klassifikation der Berufe 2010 das Anforderungsniveau »fachlich ausgerichtete Tätigkeiten« aufweisen. Damit stehen Berufe (genauer: Berufsgattungen) im Mittelpunkt, für die üblicherweise der Abschluss einer mindestens zweijährigen dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung erforderlich ist. Die Auswahl der Berufe beschränkt sich auf die 25 am stärksten besetzten Berufe in der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012. Der Grad der Offenheit von Berufen wird anhand von zwei Merkmalen erfasst:

1. über den Anteil von Erwerbstätigen in einem Beruf, der keine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat.
2. über den Anteil von Erwerbstätigen in einem Beruf, der eine fachfremde Ausbildung abgeschlossen hat, wobei eine fachfremde Ausbildung dann angenommen wird, wenn die Befragten angeben, dass ihre absolvierte Ausbildung mit der ausgeübten Tätigkeit nichts mehr zu tun hat.

Beides zusammen gerechnet ergibt dann den Wert für die Offenheit eines Berufs insgesamt. Da die folgenden Ergebnisse auf einer Stichprobe beruhen, sind die Offenheitswerte nicht als exakte Bevölkerungswerte, sondern als grobe Richtwerte zu betrachten.

Die Tabelle zeigt je nach Beruf sehr unterschiedliche Offenheitsniveaus. Als besonders offene Berufe mit einem Wert von rund 70 Prozent können Be-

rufskraftfahrer/-innen (74%), Kassierer/-innen, Kartenverkäufer/-innen (73%), Fachkräfte aus dem Gastromieservice (71%) und der Lagerwirtschaft (69%) identifiziert werden. Hochgradig geschlossen mit einem Wert von unter 20 Prozent sind demgegenüber die Berufe Steuerberatung (6%), Kinderbetreuung und -erziehung (13%), Gesundheits- und Krankenpflege (13%) sowie Medizinische Fachangestellte (16%). Auffallend ist damit die Ballung der Gesundheits- und Erziehungsberufe, die durchweg eine sehr hohe Schließung nach Qualifikation aufweisen. Mehrere Berufe (z. B. Gesundheits- und Krankenpflege sowie staatlich anerkannte Erzieherberufe) sind in Deutschland reglementiert und an den Besitz einer bestimmten Qualifikation gebunden. Andere potenzielle Erklärungsansätze für hohe Schließungswerte sind etwa ein ausreichendes Angebot an qualifizierten Arbeitskräften, sodass eine Öffnung des Berufs weniger notwendig wird. Arbeitgeber und Verbände können zudem in manchen Berufen und Branchen besonders großen Wert auf den Nachweis formaler Qualifikationen legen. Auf der anderen Seite ist auch denkbar, dass sich manche Berufe gezielt für Unqualifizierte öffnen und zum Beispiel beruflich nicht qualifizierte Praktikantinnen und Praktikanten oder Studierende als Unterstützung einstellen. Hier sind in Zukunft auch tiefer gehende Analysen und Befragungen auf Einzelberufsebene notwendig. Dabei ist es sinnvoll, die Offenheit der Berufe getrennt nach den beiden Kategorien *Beruflich Unqualifizierte* und *Beruflich Qualifizierte – fachfremde Ausbildung* zu untersuchen. So fällt etwa auf, dass Berufskraftfahrer/-innen zu einem großen Teil beruflich qualifiziert sind,

Tabelle

Offenheit und Geschlossenheit der 25 häufigsten Erwerbsberufe mittleren
Anspruchsniveaus, Jahr 2012

	Berufsbezeichnung (in Klammern der entsprechende fünfstellige Code der KldB 2010)	Offenheit insgesamt*	Beruflich Unqualifizierte	Beruflich Qualifizierte – fachfremde Ausbildung
1	Berufskraftfahrer/-innen (Güterverkehr/Lkw) (52122)	74 % (0,02)	17 %	57 %
2	Kassierer/-innen, Kartenverkäufer/-innen (62112)	73 % (0,04)	36 %	37 %
3	Gastronomieservice (63302)	71 % (0,04)	32 %	38 %
4	Lagerwirtschaft (51312)	69 % (0,03)	20 %	49 %
5	Verkauf (Bekleidung, Leder, Sport, Schuhe) (62212)	60 % (0,04)	24 %	36 %
6	Gebäudetechnik (34102)	54 % (0,03)	10 %	44 %
7	Verkauf (ohne Produktspezialisierung) (62102)	52 % (0,05)	19 %	33 %
8	Büro- und Sekretariatskräfte (71402)	40 % (0,00)	7 %	32 %
9	Verkauf (Lebensmittel) (62302)	39 % (0,03)	8 %	30 %
10	Versicherungskaufleute (72132)	36 % (0,04)	4 %	32 %
11	Metallbau (24412)	35 % (0,04)	9 %	26 %
12	Kaufmännische/technische Betriebswirtschaft (71302)	35 % (0,01)	3 %	31 %
13	Kaufleute Groß- und Außenhandel (61212)	33 % (0,04)	4 %	29 %
14	Öffentliche Verwaltung** (73202)	31 % (0,01)	6 %	25 %
15	Sozialverwaltung und -versicherung (73212)	24 % (0,04)	1 %	23 %
16	Bankkaufleute (72112)	24 % (0,02)	3 %	21 %
17	Kraftfahrzeugtechnik (25212)	24 % (0,04)	2 %	22 %
18	Bauelektrik (26212)	24 % (0,04)	6 %	18 %
19	Maschinenbau- und Betriebstechnik (25102)	22 % (0,03)	5 %	17 %
20	Köche/Köchinnen (29302)	21 % (0,04)	6 %	16 %
21	Altenpflege (82102)	21 % (0,02)	9 %	12 %
22	Medizinische Fachangestellte (81102)	16 % (0,03)	0 %	16 %
23	Gesundheits- und Krankenpflege (81302)	13 % (0,01)	3 %	10 %
24	Kinderbetreuung und -erziehung (83112)	13 % (0,02)	4 %	9 %
25	Steuerberatung (72302)	6 % (0,04)	3 %	4 %

* Hinter den Offenheitswerten sind für jeden Beruf auch die jeweiligen Standardfehler in Klammern angegeben. Je kleiner die Standardfehler ausfallen, desto genauer ist der geschätzte Offenheitswert. Eventuelle Inkonsistenzen bei den aufsummierten Offenheitswerten (wie z. B. bei Steuerberatung) ergeben sich aufgrund von Rundungen.

** Diese Berufsgattung umfasst: Berufe in der öffentlichen Verwaltung (ohne Spezialisierung) (73202) und Berufe in der öffentlichen Verwaltung (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe) (73282).

Quelle: Eigene Darstellung basierend auf gewichteten Ergebnissen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012.

jedoch eine fachfremde Ausbildung abgeschlossen haben. Dagegen verfügen Kassierer/-innen, Kartenverkäufer/-innen sowie Gastronomieservicekräfte zu rund einem Drittel über keine abgeschlossene berufliche Ausbildung.

Welche Folgen hat die Offenheit von Berufen?

Insgesamt zeigen die Analysen, dass der Anteil an Unqualifizierten oder Qualifizierten mit fachfremder Ausbildung in den meisten Berufen auf der mittleren Anspruchsebene eher gering ist. Gleichwohl sind berufsspezifische Unterschiede erkennbar.

Wie ist dies gesellschaftspolitisch einzuordnen? Ist es möglich, Berufe auch ohne entsprechendes Abschlusszertifikat auszuüben, hat dies Vorteile für be-

stimmte Bevölkerungsgruppen: Erstens ermöglicht es Unqualifizierten, einen Beruf auszuüben – die Arbeitslosenquote in dieser Bildungsgruppe liegt heute weit über der von beruflich Qualifizierten. Zweitens können Personen, die in ihrem erlernten Beruf aufgrund von Rationalisierungsprozessen keine Beschäftigung mehr finden, in offene Berufe ausweichen. Drittens können Arbeitskräfte, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben, möglicherweise leichter auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß fassen. Auch vor dem Hintergrund der Debatte zur Integration von Flüchtlingen ist dies von zentraler Bedeutung.

Die Öffnung von Berufen birgt aber nicht nur Vorteile. Werden Unqualifizierte oder anderweitig Qualifizierte beschäftigt, weil keine entsprechend

qualifizierten Fachkräfte zur Verfügung stehen, wirft dies auch die Frage nach der Attraktivität der (Ausbildungs-) Berufe auf. Ebenso droht bei einer Zunahme von Unqualifizierten in einem Beruf ein Qualitäts- und Prestigeverlust. Neben differenzierten Analysen auf Berufsebene stellt sich für die zukünftige Forschung die spannende Frage, ob die Öffnung von Berufen zu Lohneinbußen der Beschäftigten führt. Ebenso interessant wäre die Frage, ob es zu einer Verdrängung von Personen mit dualer oder vollzeitschulischem Ausbildungsabschluss durch akademisch qualifizierte kommt. ◀

Literatur

WEEDEN, K.: Why Do Some Occupations Pay More than Others? Social Closure and Earnings Inequality in the United States. In: American Journal of Sociology, 108 (2002) 1, S. 55–101

Lifelong Access to Career Guidance – a Key to Lifelong Learning

Interview with Professor Tony Watts

The level of expectations raised in EU policy papers on lifelong guidance is high when requiring that guidance should enable citizens to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths at any time in their lives.

How can such an ambitious concept be implemented and embedded into the educational and employment system? Professor Tony Watts, dealing with career guidance for over 30 years and gaining insights on the worldwide development of guidance due to his work as international consultant, will give us answers to this question and related issues.

BWP Let's start with a look back: Do you remember who guided you on your career path from student (at school) to professor at university? Which of these encounters were crucial for you from today's perspective?

WATTS My career path was somewhat unconventional. I read History at Cambridge and then entered publishing and journalism before co-founding a non-profit organisation – the Careers Research and Advisory Centre (CRAC) – to improve the quality of career guidance in schools and beyond. Our initial aims were very simple and practical. But then I started to read and realised that career development was very complex – and fascinating. So I decided to go back to university to do a postgraduate degree in Sociology. In the course of making this decision, I had a transformational career counselling interview with a career counsellor. It helped me to understand what I had already done, and what I now wanted to do. It gave me clarity and confidence. Much of my subsequent work has been about developing stronger research and policy foundations for providing such opportunities to others.

BWP Policy papers emphasise that career guidance is a key to make lifelong learning become reality. Are individuals not able to cope with the wide range of VET options and career choices on their own? Why do they need professional assistance to find out what they should or could learn and make best use of their competencies and talents?

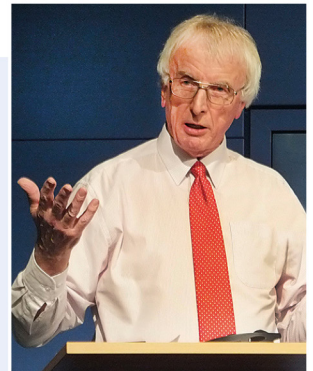
PROF. TONY WATTS

was until his recent retirement an international policy consultant on career guidance and career development, based in Cambridge, England.

He was previously joint founder of the Careers Research and Advisory Centre (CRAC) in Cambridge, was Director of the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC) from 1975 to 2001 and is now Emeritus Professor of Career Development at the University of Derby.

He has published many books and articles, and was founder of the *British Journal of Guidance and Counselling* which he edited from 1973 to 1999.

He has carried out many comparative studies of career guidance systems, and has been a consultant to the European Commission, OECD, UNESCO and the World Bank.



WATTS Lifelong access to career guidance is indeed a key to lifelong learning. In my view career education should be an integral part of all education programmes – including VET programmes. Professional career guidance should be a mandatory part of initial education, and available thereafter as and when people wish to use it. Not everyone needs such professional guidance at all stages: many learn how to manage resources to make careers decisions for themselves. But a key career management skill is to know what careers guidance services can provide, when to access them, and where they can be found.

BWP In your OECD paper about the relationship of career guidance to VET you mention two distinct stages: guidance prior to entering a VET programme and within the VET programme. Looking at the first stage: Which are the challenges of career education and guidance considering that in some European countries more than 15 percent of young people aged 15 to 24 are neither in employment nor in education and training programmes?

WATTS Access to career guidance is particularly important for young people who are 'NEET' (not in employment or in education and training) and should be an integral part of any programmes designed to address the needs of such

young people, ensuring that these programmes are stepping-stones rather than dead-ends.

BWP What are the main purposes of career guidance within VET programmes and is it necessary to make them a part of the training curriculum?

WATTS The key principles are that career guidance should be available at all relevant decision points, and on exit; and that career education should be included in curriculum design both to prepare students for future career decisions and to support the transferability of their learning. The latter point is particularly important: it should include attention not only to career paths within the occupations to which the programme is designed to lead, but also in other occupations to which the skills and competences acquired within the programme are transferable, so making the concept of transfer transparent and tangible.

BWP In analysing careers of middle-aged individuals, a CEDEFOP study published in 2014 identified many cases of unstable career paths that often arise due to a lack of access to career information. How can access to guidance services be improved, particularly for poorly educated and disadvantaged target groups?

WATTS It is difficult to generalise about this, because the nature of the services available to adults varies so much across countries. Public employment services clearly have a key role to play, though care has to be taken to ensure that career guidance within such services is addressed to the needs of the individual rather than to narrowly conceived outcome measures. Within the UK we have some experience of all-age guidance services linked more closely

to education and skills. There has also been a strong tradition of incorporating career guidance elements within voluntary and community services which can be closer to the needs of disadvantaged groups.

BWP You have carried out a number of comparative studies of guidance systems around the world. What elements contribute to a good national policy of lifelong guidance? Which general conditions will enhance implementation of such a policy?

WATTS The most important and most influential studies in which I was involved were the overlapping studies conducted by OECD, the European Commission and the World Bank some 12–15 years ago. Our general conclusion was that no country had developed a comprehensive and fully effective policy for lifelong guidance, but that looking across the countries, the key components of such a policy could be identified. The subsequent work of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) was designed to help countries to develop such policies, recognising that they would differ in nature across countries, but would involve common core components, and would benefit from processes of sharing across countries. The Network achieved a great deal. Although its work has now ended, it is important that new mechanisms should be established to continue this process of peer learning and mutual support.

» Career education should prepare students for future career decisions and support the transferability of their learning. «

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)

The Network was established in 2007, with the aim of assisting its member-countries and the European Commission in developing European co-operation on lifelong guidance in both the education and the employment sectors. The Network promoted lifelong guidance, particularly through the Open Method of Co-ordination in 2007–2015.

As an outcome of the 2007–15 Work Programmes the ELGPN developed a comprehensive range of EU reference tools and publications for European lifelong guidance policy and systems developments, for example the following **ELGPN Tools**:

1. A European Resource Kit
2. LLG Glossary
3. The Evidence Base on Lifelong Guidance: A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice
4. Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)
5. Strengthening the Quality Assurance and Evidence-Base for Lifelong Guidance
6. Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance

Free Download:
www.elgpn.eu/publications



BWP Career guidance is a main topic on the international agenda and there are considerable investments made for the purpose of expanding the relevant guidance services. Do we know enough about the effects of career guidance? What further research is needed in this field?

WATTS My UK colleague Professor TRISTRAM HOOLEY produced an excellent report for ELGPN about the evidence base on lifelong guidance (see Infobox, ELGPN Tools No. 3). This provides an invaluable summary of the current state of international knowledge on the effects of career guidance. Such evaluation needs to be routinely built into the design of service provision. In addition, we need more research on the longer-term impact of career guidance programmes. If a few strong studies could be mounted to demonstrate the relationship between immediate learning outcomes and longer-term social and economic outcomes, the learning outcomes could thereafter be viewed not only as of value in their own right but also as proxies for the longer-term outcomes.

(Interview: Christiane Jäger)

Eine neue Beratungsära für die Berufsbildung?

Einschätzungen zu Entwicklungen aus internationaler Perspektive



HELMUT ZELLOTH
Senior Specialist für Berufs-
bildungspolitik und -systeme
bei der European Training
Foundation (ETF), Turin,
Italien

Obwohl Beratung (Career Guidance) eine äußerst wichtige und vielfältige Rolle für die Berufsbildung spielen kann und fallweise auch tut, ist das Verhältnis von Beratung und Berufsbildung bisweilen problematisch. Im Beitrag wird dieses Verhältnis aus internationaler Perspektive näher betrachtet. Dabei werden anhand von Entwicklungen, die sich in beiden Bereichen vollzogen haben, Potenziale der Beratung für das lebenslange Lernen aufgezeigt. Dies erfolgt entlang von drei Schnittstellen, zu denen Umsetzungsbeispiele aus verschiedenen Ländern skizziert werden. Abschließend wird reflektiert, welche Antriebsfaktoren hinter diesen Entwicklungen stehen und welche Implikationen damit für die Gestaltung der neu entdeckten Annäherung von Beratung und Berufsbildung im Blick zu behalten sind.

Berufsbildung – Stiefkind der Beratung?

Nach wie vor steht die Beratung in der Kritik, die Berufsbildung zu vernachlässigen oder gar zu benachteiligen. Ein zentraler Kritikpunkt lautet, dass Berater/-innen meist über einen akademischen und nur selten über einen Berufsbildungshintergrund verfügen und somit schon per se voreingenommen seien, eher in Richtung akademische Bildungswege zu beraten. Zudem setze Beratung nach wie vor stark auf psychometrische Verfahren, die vorrangig persönliche Eigenschaften, Kompetenzen und Motivation erfassen und dabei praktische Erfahrungen mit der Berufs- und Arbeitswelt außer Acht lassen.

Berichte aus verschiedenen Ländern (vgl. WATTS 2009) bestätigen, dass Beratungsangebote innerhalb des Berufsbildungssystems im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulwesen und Hochschulbereich unterrepräsentiert sind. Als Begründung wird angeführt, dass Lernende in der Berufsbildung bereits eine Berufsentscheidung getroffen hätten und deshalb weniger oder gar keine Beratung mehr benötigten. Dies schlägt sich letztlich in einer untergeordneten Priorität in der Beratungspolitik nieder und manifestiert sich in einem reduzierten Beratungsangebot.

Neue Paradigmen verändern das Verhältnis von Berufsbildung und Beratung

In den letzten zehn Jahren lässt sich auf internationaler Ebene eine Trendwende ablesen. Regierungen, vor allem Bildungs- und Arbeitsministerien, haben Beratung für die Berufsbildung entdeckt, um brennende Probleme zu lösen oder zumindest ernsthaft anzugehen. Diese Entwicklung spiegelt sich nicht nur in Europa, sondern auch auf anderen Kontinenten wider. Neben der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit geht es auch darum, generell das Image und den Stellenwert beruflicher Bildungsgänge und Karriereoptionen aufzuwerten und Zugänge ins Berufsbildungssystem zu erhöhen.

Dabei gerät Beratung jedoch gleich in mehrfacher Hinsicht in einen Zwiespalt: Als überwiegend öffentlich finanziertes Angebot muss sie einerseits Erwartungen und spezifischen Zielen der Politik gerecht werden, andererseits muss sie gegenüber den Individuen ihren Anspruch auf Unparteilichkeit wahren und sollte keinen Bildungsweg bevorzugt behandeln. Gleichzeitig sollten in der Beratung tätige Fachkräfte in der Lage sein, gegen den Zeitgeist zu beraten, da Bildungs- und Berufswünsche von Lernenden bekanntermaßen gewissen Moden unterliegen.

International betrachtet erfährt das Lernen im Betrieb, sei es in der Form des deutschen dualen Systems oder anderer

Formen des arbeitsnahen Lernens (*work-based learning*) eine Aufwertung. Diese Entwicklung in der Berufsbildung ist so z.B. in Australien, Indonesien, China, in den Vereinigten Staaten bis hin zum Nahen Osten und schließlich in vielen europäischen Ländern zu beobachten. Sie schlägt sich ebenso in Strategiepapieren internationaler Organisationen nieder und fördert eine Annäherung an die sich verändernde Beratung (vgl. UNESCO 2016; ILO 2015; OECD 2004 a und b; Rat der EU 2004).

Die Beratung wiederum ist einem Wandel unterzogen, der möglicherweise der Berufsbildung entgegenkommt.

1. Anstelle einer früher weit verbreiteten und auch heute noch gängigen Praxis, die stark auf Testverfahren setzt, findet ein Übergang zu einer eher pädagogischen Beratungsweise statt, die zunehmend die Arbeitswelt sowie praktische Erfahrungen mit verschiedenen Berufsfeldern in den Vordergrund rückt. Das *Testing* (der Interessen, Haltungen oder Kompetenzen) wird zunehmend abgelöst durch das *Tasting* (von verschiedenen Berufen und Arbeitstätigkeiten, Explorieren der Arbeitswelt).
2. Der Ansatz der lebensbegleitenden Beratung (vgl. ELGPN 2013) nimmt darauf Bezug, dass Berufsbiografien weniger geradlinig und zunehmend diskontinuierlich verlaufen. Lebenslanges Lernen (der Großteil davon berufliche Weiterbildung) ist zu einer »Überlebensvoraussetzung« geworden. Beratung findet folglich nicht mehr nur an einer einzigen oder zwei kritischen Schnittstellen statt (Schule – Ausbildung, Ausbildung – Beruf), sondern kontinuierlich über den gesamten Lebensverlauf.
3. Innerhalb des Beratungsprozesses hat sich die Rolle der Berater/-innen verändert: weg von der dominanten Expertenrolle hin zu Begleiter/-innen. Aufgabe ist es, das Individuum darin zu unterstützen, eigenständig an seinem Berufs- oder Karriereplan zu arbeiten und entsprechende berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (Career Management Skills – CMS) zu erwerben.

Wenngleich die durch die Europäische Union (vgl. Rat der EU 2004, 2008) und die OECD (2004b) vorangetriebenen Paradigmenwechsel mancherorts als »neoliberal« kritisiert worden sind, weil sie die Verantwortung für gelingende Bildungsverläufe auf das Individuum abwälzen, so haben sie dennoch bedeutende Verschiebungen im Entwurf und der Umsetzung von Beratungssystemen bewirkt. Davon könnten beide Seiten – Berufsbildung und Beratung – profitieren. So gibt es gute Gründe anzunehmen, dass durch Beratung die Effizienz der Berufsbildung und ihrer Ergebnisse gesteigert werden kann (z.B. durch ein besseres Matching oder reibungslosere Übergänge von der Schule in Ausbildung und Arbeitswelt). Auch kann Beratung dazu beitragen, die Attraktivität der Berufsbildung zu verbessern. Umgekehrt kann die Berufsbildung durch ihre Nähe

zur Arbeitswelt den Horizont der Beratungswelt erweitern und Beratungskompetenzen gerade im Sinne des *Tasting* stärken.

Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Beratung

WATTS (2009 und 2011) unterscheidet zwischen Beratung, die der Berufsbildung vorgelagert ist, und Beratung innerhalb der Berufsausbildung. Diese eingeführte Unterscheidung kann noch ergänzt werden durch die der Berufsausbildung nachgelagerte Beratung (vgl. ZELLOTH 2013 und 2014; vgl. Abbildung S. 10).

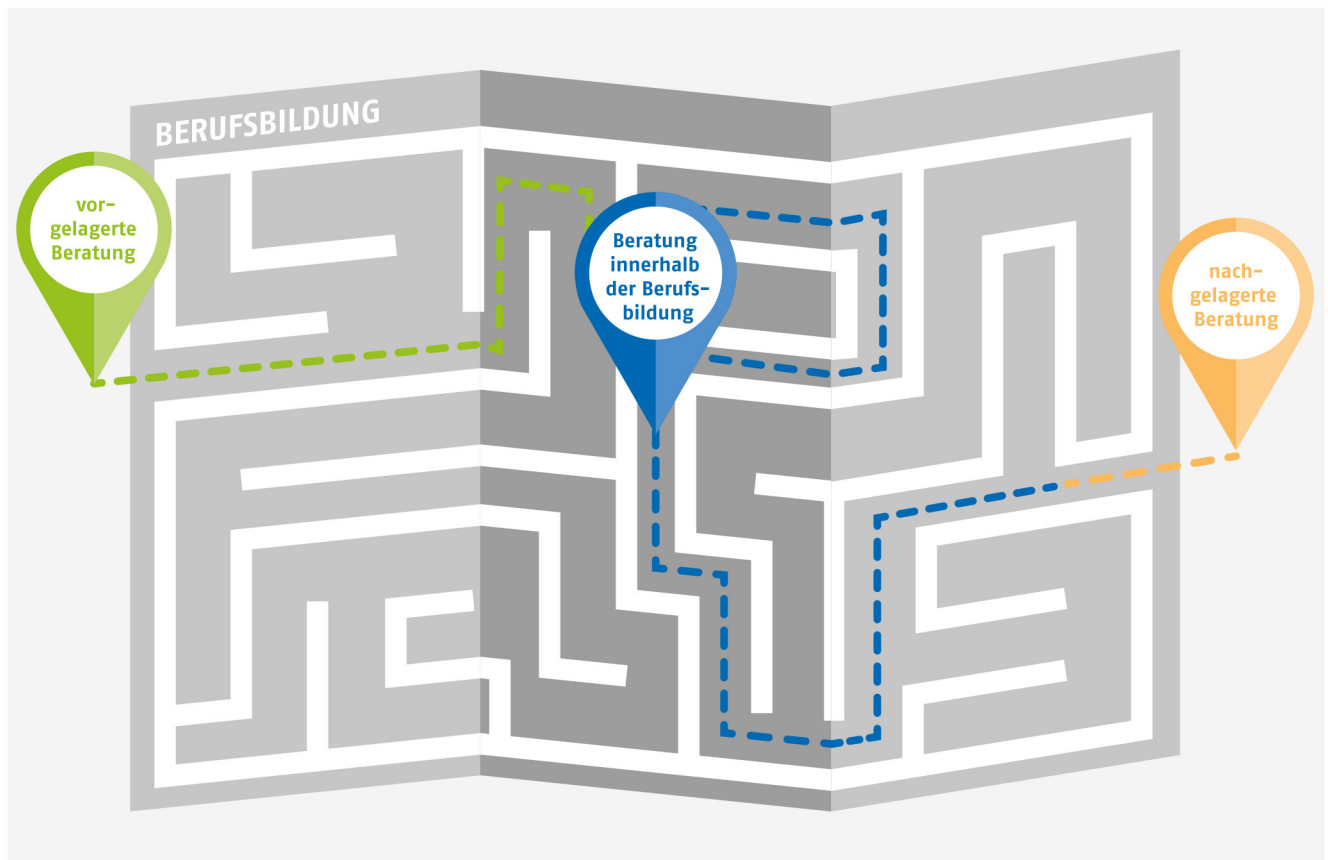
Beratung vor der Berufsbildung: Diese Schnittstelle ist die wohl entscheidendste im Hinblick auf die Vorentscheidung, ob der weitere Bildungsweg in Richtung Berufsbildung oder Allgemeinbildung und später der Hochschulbildung geht. Gute Beratung kann hier eine Schlüsselrolle spielen, um Individuen die Chancen und Perspektiven einer beruflichen Aus- und Weiterbildung näherzubringen. Wenn sie frühzeitig ansetzt und im Bildungssystem systematisch verankert ist, kann sie dazu beitragen, Grundeinstellungen zu beeinflussen, negative Meinungen und Vorurteile gegenüber Berufsbildung und bestimmten Berufsbildern zu revidieren und somit den Zugang zur Berufsausbildung zu öffnen und zu intensivieren. Zudem hat Beratung bereits in dieser Phase die Aufgabe, berufsbiografische Gestaltungskompetenzen zu vermitteln. Sie stärken die Fähigkeiten der Lernenden, um für Entscheidungen an verschiedenen Übergängen im Bildungs- und Beschäftigungssystem in der Zukunft gewappnet zu sein. Zudem spielen sie für die Beschäftigungsfähigkeit der Individuen eine zentrale Rolle. Wichtig ist, dass Beratung nicht erst kurz vor Beginn des Übergangs stattfindet, durchgängig angeboten wird und am besten im regulären Schulcurriculum verankert ist (Career Education). Gefragt ist ebenso ein Engagement des Berufsbildungssektors, der sich mit Maßnahmen in der Grund- und Mittelschule beteiligt.

Beratung innerhalb der Berufsbildung: Die Beratung innerhalb der Berufsbildung begleitet die Lernenden während der Aus- oder Weiterbildung und kann eine bedeutende Rolle bei der Vorbereitung auf den Übergang in die Arbeitswelt spielen. Innerhalb der Berufsbildung unterstützt Beratung Auszubildende und Erwerbstätige bei der Auswahl oder dem Wechsel von beruflichen Spezialisierungen. Sie kann prospektiv Kompetenzen wie Entrepreneurship anregen oder aber präventiv dem Abbruch von Bildungsgängen entgegenwirken. Hier spielen Methoden des Empowerments eine wichtige Rolle.

Beratung nach der Berufsbildung: Die nachgelagerte Beratung ist primär im Hinblick auf berufliche Weiterbildung bedeutsam, beispielsweise um Wege aus der Arbeitslosigkeit zu ermöglichen und den Wiedereinstieg ins Berufsleben

Abbildung

Beratung vor, innerhalb und nach der Berufsbildung



zu erleichtern. Sie ist ebenso nützlich, um Erwerbstätige bei der Um- oder Neuorientierung – z.B. bei einem geplanten Berufswechsel oder beruflichen Aufstiegsplänen – zu unterstützen.

Zugänge der Beratung zur Berufsbildung – internationale Beispiele

Die oben beschriebene Trendwende lässt sich anhand von Entwicklungen in einzelnen Ländern veranschaulichen und möglicherweise kann tatsächlich von einer neuen Beratungsära gesprochen werden, die der Berufsbildung mehr Aufmerksamkeit schenkt.

Die nachfolgend erwähnten Länderbeispiele stammen größtenteils aus der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere aus Unterstützungsprojekten, die mit deutscher Hilfe oder Mitteln der EU umgesetzt wurden.

Gerade in Ländern, in denen entweder keine oder nur schwach ausgeprägte Beratungssysteme existieren, wird oft der Zugang über die Berufsbildung gesucht. Dies erfolgt meist im Rahmen nationaler Bildungs- oder Beschäftigungsstrategien, die Berufsbildung als Motor für wirtschaftliches Wachstum sehen. Der Zugang erfolgt in den folgenden Beispielen primär über die *Beratung innerhalb der Berufsbildung*.

- So wurden in Georgien bereits vor etwa zehn Jahren sogenannte *Career Coordinators* in Berufsbildungszentren eingesetzt,
- in der früheren jugoslawischen Republik Mazedonien wurden unter der Beteiligung der Schülervertretung *Career Centres* in Berufsschulen aufgebaut und
- in Armenien wurden vor fünf Jahren in der Mehrzahl der Berufsschulen Beratungsverantwortliche benannt, die Schüler/-innen an der Schnittstelle Ausbildung – Beruf begleiten.
- In Ägypten kam die Initiative zur Einführung eines Beratungssystems vom Berufsbildungssektor vor ungefähr zehn Jahren. In Pilotprojekten zur dualen Berufsbildung und dem Alternance Training wurden Beratungselemente eingebaut, die von lokalen Beraterteams durchgeführt werden.

Wenngleich die Beratungsansätze innerhalb der Berufsbildung als durchaus Erfolg versprechend angesehen werden können, wäre *Beratung im vorgelagerten Bereich* der Berufsbildung weit notwendiger. Sie ist aber häufig schwieriger umzusetzen, da hier fast immer Zuständigkeiten außerhalb der Berufsbildung angesprochen sind und eine bereichsübergreifende Kooperation erforderlich ist. Dennoch gibt es auch hier zuversichtlich stimmende Beispiele:

- So wurde inzwischen in Ägypten im Rahmen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit erstmals eine Abteilung im Unterrichtsministerium gegründet, die sich systematisch mit der Gestaltung der Übergänge in die Berufsbildung befasst und einen Schwerpunkt auf Beratung legt.
- In Serbien, einem Land, in dem vor der Berufsbildung praktisch keine Beratungsangebote existierten und der einzige Zugang für Lernende traditionell über die Arbeitsämter erfolgte, wurde eine groß angelegte Beratungsinitiative im vorgelagerten Bereich umgesetzt. So wurden vor etwa fünf Jahren mit deutscher Unterstützung über 1.000 Grundschulen mit einfachen Beratungsstrukturen und -programmen ausgestattet, die dem Beratungsparadigma des *Tasting* sehr nahekommen und in diesem Sinne Erfolg versprechend arbeiten.
- Im Kosovo wurde mit Unterstützung der EU vor einigen Jahren Career Education als Wahlfach in Kombination mit dem Unterrichtsfach *Entrepreneurship* in der 9. Schulstufe (unmittelbar vor dem Übergang zur Berufsbildung) eingeführt. Aufgrund des großen Erfolgs bei allen Beteiligten wurde vor Kurzem daraus ein Pflichtfach und ein Rahmencurriculum für Beratung entwickelt, das von der ersten bis zur letzten Schulstufe reichen soll.
- In Sri Lanka hat sich die Regierung in ihrem Nationalen Plan für Fachkräfteentwicklung und Beschäftigung vor wenigen Jahren das Ziel gesetzt, Berufsbildungsprogramme zu entwickeln. Die dazu nötige Beratung soll sowohl im vorgelagerten als auch im Berufsbildungsbereich entsprechend reformiert und ausgebaut werden. Erste groß angelegte Initiativen haben in diesem Jahr begonnen. Ähnliche Beispiele könnten aus Nepal, Pakistan oder Namibia genannt werden.

In den Ländern, in denen die Berufsbildung gut entwickelt ist und ein positives Image hat, ist üblicherweise auch das Beratungssystem besser aufgestellt und zwar sowohl vor als auch innerhalb der Berufsbildung – mit dem einen oder anderen Reformbedarf. In Finnland ist Career Education bereits seit Jahren Teil des Curriculums aller Schulen und es wird auf allen Ebenen besonderer Wert auf den Erwerb von berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen gelegt (vgl. VUORINEN in diesem Heft). Ein Modul dazu ist in alle berufsbildenden Fächer integriert (vgl. ELGPN 2013). So auch in den Niederlanden, wo bereits seit Jahren innerhalb der Berufsbildung Career Education verpflichtend im Lehrplan steht und zusätzlich durch Beratungsfachleute in regionalen Trainingszentren flankiert wird.

Eine schlechte und eine gute Nachricht zum Schluss

Eine neue Beratungsära, die der Berufsbildung mehr Aufmerksamkeit schenkt, scheint nicht von der Beratung selbst zu kommen, sondern wird von der Politik initiiert. Die Initiative geht oft direkt von einer vorausschauenden Berufsbildungspolitik aus, sie lässt sich jedoch auch in anderen Politikfeldern verorten, die damit auf gesamtwirtschaftliche Entwicklungen, den Arbeitsmarkt und soziale Integration zielen.

So begrüßenswert die damit einhergehenden Veränderungen und Neupositionierungen im Verhältnis von Beratung und Berufsbildung sind, weil sie für beide Bereiche neue Chancen eröffnen, sind mit ihnen aber auch potenzielle Konflikt- und Spannungsfelder verbunden. Eine zu starke Annäherung der beiden Bereiche kann zu einer Verwässerung und zu einer Instrumentalisierung der Beratung durch die Berufsbildung führen.

Eine abrupte 180-Grad-Wende weg von einer Beratung, die sich stark an psychologischen Mess- und Testverfahren orientierte, hin zu einer primär arbeitsmarktorientierten Beratung läuft schnell Gefahr, Interessen und Motivation der Ratsuchenden zu vernachlässigen. Dies könnte langfristig dem Ruf der Beratung schaden und das Vertrauen der Nutzer/-innen schmälern.

Die von der Politik ausgelöste Dynamik kann aber in gute Bahnen gelenkt werden, wenn Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Beratung von Anfang an richtig gestaltet werden. Dazu gehören mindestens vier Dinge:

1. Eine starke Betonung sollte auf Beratungskonzepten liegen, die der Berufsbildung vorgelagert sind. Idealerweise sind sie curricular verankert, um so die notwendige Verbindlichkeit herzustellen. Dazu muss auch die Berufsbildung einen aktiven Beitrag leisten.
2. Eine stärker berufsorientierte Beratung darf sich nicht allein auf die klassischen Übergänge beschränken, sondern muss im Sinne des lebensbegleitenden Prinzips einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen, der von Beginn an und kontinuierlich die individuelle Eigenverantwortung im Sinne berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen stärkt.
3. Kommunikation und Kooperation zwischen Einrichtungen der Berufsbildung und der Beratung gilt es zu verbessern. Es muss eine gemeinsame Sprache gefunden werden und eine Verständigung über gemeinsame Ziele erfolgen, ohne dabei das jeweilige Selbstverständnis aus den Augen zu verlieren.
4. Strategien und Konzepte funktionieren nur dann, wenn sie mit Leben gefüllt werden. Hierbei spielt gut qualifiziertes Beratungspersonal die entscheidende Rolle. Die hier tätigen Fachkräfte müssen in der Lage sein, Methoden und Instrumente der Beratung in ihrer Vielfalt – je nach individuellem Bedarf und Kontext – einzusetzen.

Obwohl global gesehen eine Trendumkehr der Beratung im Hinblick auf eine stärkere Berücksichtigung der Berufsbildung als wahrscheinlich gilt, gibt es eine gute und eine schlechte Nachricht. Die schlechte ist, dass sich Innovationen in Bildungssystemen und in der Beratung üblicherweise nur sehr langsam und gegen große Widerstände durchsetzen. In den meisten Ländern der Welt – von Indien über Afrika bis Lateinamerika – ist die Beratung erst im

Aufbau begriffen. Bis solide Strukturen und entsprechende Beratungskapazitäten geschaffen sind, werden viele Jahre vergehen. Dies wird in jedem Fall länger dauern, als die ambitionierten Zielsetzungen politischer Entscheidungsträger/-innen hoffen lassen. Die gute Nachricht ist, dass die Beratung immer mehr unter Zugzwang steht und ohne eine stärkere Orientierung auf die Berufsbildung riskiert, sich langfristig selbst das Wasser abzugraben. ◀

Literatur

ELGPN: Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: Eine Europäische Handreichung (ELGPN Tools 1). Berlin 2013 – URL: www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/german/DE_Resource_Kit_web.pdf (Stand: 12.08.2016)

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO): Integrating core work skills into TVET systems. Six country case studies. Genf 2015

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris 2004 a

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Career guidance: A handbook for policy makers. Paris 2004 b

RAT DER EU: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel 2004

RAT DER EU: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges

Lernen. Brüssel 2008 – URL: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st15/st15030.de08.pdf> (Stand: 12.08.2016)

UNESCO: Recommendation concerning Technical and vocational education and training (Tvet). Paris 26. Mai 2016 – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245118M.pdf> (Stand: 12.08.2016)

WATTS, A. G.: The Relationship of Career Guidance to VET. Background document for the OECD reviews of Vocational Education and Training. Paris 2009

WATTS, A. G.: Career Guidance and Post-Secondary Vocational Education and Training. A paper prepared for the OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training, Skills Beyond School. Paris 2011

ZELLOTH, H.: No choice – no guidance? The rising demand for career guidance in EU neighbouring countries and its potential implications for apprenticeships. In: DEITMER, L. u. a. (Hrsg.): The Architecture of Innovative Apprenticeship. Dordrecht 2013, S. 69–87

ZELLOTH, H.: Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Career Guidance: The Interface. In: ARULMANI, G. u. a. (Hrsg.): Handbook of Career Development. International Perspectives. New York 2014, S. 271–290

Anzeige



Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger u.a. (Hg.)

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Grundwerk in 4 Ordnern,
Loseblattwerk mit zwei Ergänzungen pro Jahr
2012, 5400 S., 100,- € (D)
ISBN 978-3-7639-3448-5

Das Internationale Handbuch der Berufsbildung

➔ wbv.de/ihbb

Das Handbuch umfasst 45 Länderstudien, die sich auf nationale Berufsbildungs- und Bildungssysteme konzentrieren. Sie geben einen Einblick in die sozioökonomischen Rahmenbedingungen und die bildungspolitischen Kompetenzen der jeweiligen Länder.

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Beratung: Zugänge in Finnland



RAIMO VUORINEN
Ph.D., Projektmanager,
Finnisches Institut für
Bildungsforschung,
Universität Jyväskylä,
Finnland

Berufsorientierung und -beratung gelten als entscheidende Dimensionen des lebenslangen Lernens. Sie leisten nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Effizienz und Wirksamkeit von Bildung, sondern auch zur Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In diesem Beitrag werden die Rahmenbedingungen von Berufsorientierung und -beratung im finnischen Bildungssystem von der Gesamtschule bis zum Lernen im Erwachsenenalter beschrieben. Dabei werden sowohl Stärken des finnischen Beratungssystems als auch notwendige Reformen angesichts künftiger Herausforderungen aufgezeigt.

Rahmenbedingungen zur Gewährleistung individueller Beratung

Lebensbegleitende Beratung umfasst Angebote zur Berufsinformation, -beratung und Berufsorientierung mit dem Ziel, Menschen in jedem Lebensalter und in jedem Lebensabschnitt dabei zu unterstützen, Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen und ihre beruflichen Laufbahnen zu gestalten (vgl. Rat der EU 2004). Die EU-Länder nutzen unterschiedliche Modelle zur Integration von Berufsorientierung und -beratung im Bildungsbereich (vgl. ELGPN 2015). In Finnland werden Dienstleistungen zur Berufsinformation, -beratung und Berufsorientierung im Wesentlichen durch zwei etablierte öffentlich finanzierte Systeme angeboten.

1. Schulen tragen die Hauptverantwortung für Bildungs- und Berufsberatung. Das *Ministerium für Bildung und Kultur* ist zuständig für die Organisation dieser Dienstleistungen in der Sekundarstufe I und II sowie in der Hochschulbildung. Der Basic Education Act (628/1998, §11) legt fest, dass jede Schülerin/jeder Schüler das Recht auf angemessene Beratungsangebote hat (§30). Beratungsangebote in berufsbildenden Schulen (630/1998, §29) und in der allgemeinbildenden Sekundarstufe II (629/1998, §7, §22) sind ebenso rechtlich verankert. Für den Hochschulbereich existiert kein explizites gesetzliches Rahmenwerk zu Beratungsdienstleistungen, das Recht der Studierenden auf individuelle Studienpläne ist jedoch Bestandteil des Gesetzes über Universitäten und Fachhochschulen.
2. Das *Ministerium für Arbeit und Wirtschaft* ist für die Erstellung politischer Leitlinien und strategischer Zielset-

zungen für die nationale Arbeitsmarktpolitik zuständig. Beratungs- und Orientierungsangebote der Beschäftigungs- und Wirtschaftsentwicklungs-Zentren basieren auf drei Formaten und richten sich im Wesentlichen an Ratsuchende außerhalb von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen:

- Beschäftigungs- und Unternehmensangebote richten sich an Personen, die über Kompetenzen verfügen, die eine direkte Arbeitsvermittlung ermöglichen.
- Beratungsangebote zur Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen richten sich an Personen, die eine Weiterqualifizierung oder Förderung benötigen, um ihre beruflichen Ziele und künftigen Optionen definieren zu können.
- Personen, die Unterstützung bei der Bewertung oder Entwicklung ihrer Beschäftigungsfähigkeiten benötigen, erhalten Zugang zu geförderten Arbeitsvermittlungsdiensten.

Die drei Beratungsdienstleistungsformate wurden entwickelt, um den ermittelten Bedürfnissen unterschiedlicher Personengruppen gerecht zu werden.

Die beiden Systeme blicken auf lange Kooperation und eine klare Arbeitsteilung zurück. Nicht zuletzt deshalb verfügt Finnland über ein hoch professionalisiertes Beratungssystem, das sich an internationalen Standards orientiert.

Die Qualifikationen der Berater/-innen im Gesamtschul- und Sek.-II-Bereich sowie der Berufspsychologen sind rechtlich definiert. Zusätzlich zu der geforderten Qualifikation für Lehrkräfte (Master-Abschluss oder eine spezielle Qualifikation für Berufsschullehrkräfte) müssen alle Berater/-innen ein Zertifikat über einen speziellen Postgra-

duiertenabschluss in Beratung und Orientierung (60 ECTS) nachweisen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, einen Masterstudiengang in Beratung und Orientierung (300 ECTS) zu absolvieren, der die pädagogische Ausbildung umfasst (60 ECTS). Gemäß Empfehlung des Parlamentarischen Bildungs- und Kulturausschusses (vgl. Eduskunnan Sivistysvaliokunta 2007) wurde ein Verhältnis von 250 Schülerinnen/Schülern pro Berater/-in festgelegt. Damit soll das Recht auf individuelle Beratung und Orientierung sichergestellt werden.

Nationale Kerncurricula

Berufsorientierung wurde bereits 1970 im Rahmen der großen Schulreform in das finnische Bildungssystem und die Kerncurricula integriert. In den 1980er-Jahren wurde Bildungs- und Berufsberatung in die allgemeine und die berufsbildende Sekundarstufe II aufgenommen. Die Einführung der Beraterausbildung erfolgte parallel zur Einführung dieser großen Schulreformen (vgl. VUORINEN/LERKKANEN 2011).

Der Finnische Nationale Bildungsrat (Finnish National Board of Education [FNBE]) erstellt die nationalen Kerncurricula, die die Leitlinien für die Umsetzung von Berufsorientierung und -beratung im schulischen Kontext vorgeben. Durch diese Kerncurricula (vgl. FNBE 2014) profitieren nicht nur Schüler/-innen und deren Familien, sondern auch Schulen und die gesamte Gesellschaft von den Vorzügen einer lebensbegleitenden Berufsorientierung und -beratung. Jede Schule muss einen Rahmenplan zur Konzeption und Umsetzung von Berufsorientierung und -beratung erstellen. In diesem Plan müssen Struktur, Handlungsabläufe, Arbeitsteilung und Personalzuständigkeiten sowie örtlich vorhandene multiprofessionelle Netzwerke beschrieben werden. Die Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule und zwischen Schule und Arbeitswelt sollten ebenso dargestellt werden wie Praxisphasen zur Einführung in die Arbeitswelt und Schnittstellen zur Weiterbildung. Die Umsetzung des Rahmenplans sollte systematisch evaluiert werden. Der Fortschritt der Schüler/-innen während der Schulzeit und in den Übergangsphasen zu weiterführenden Lernbereichen wird im Rahmen der Kooperation zwischen Lehrkräften und Beraterinnen und Beratern und – falls erforderlich – durch weitere Fachkräfte beobachtet.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern legt Finnland bereits in der Gesamtschule großen Wert auf Berufsorientierung als Grundlage für Berufsberatungsangebote in späteren Bildungsphasen (Sek. II, Hochschul- und Erwachsenenbildung). Das übergeordnete Ziel (vgl. FNBE 2014) besteht darin, Schüler/-innen von Beginn an zum lebenslangen Lernen zu motivieren und ihre individuelle Handlungsbereitschaft zu stärken. Die Schlüsselemente

der Berufsorientierung und -beratung im Gesamtschul- und Sek.-II-Bereich sind in der Abbildung dargestellt.

Umsetzung der nationalen Kerncurricula in der Gesamtschule

In der Gesamtschule (Stufe 1–9) sind Berufsorientierung und -beratung integrale Bestandteile der Ausbildung und aller Schulaktivitäten. Die Klassenlehrer/-innen haben die Hauptverantwortung für die Beratungstätigkeiten in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften der Stufe 1–6. Berufsorientierung fördert den Erwerb übergreifender Lernfähigkeiten und die Verantwortung für das eigene schulische Lernen, die Aufgaben und persönliche Belange. Im Anschluss (Stufe 7–9) ist Berufsorientierung mit insgesamt 76 Stunden im Stundenplan der Schüler/-innen vorgesehen. Dieses rechtlich vorgegebene Zeitkontingent ist eine kostengünstige vorbeugende Maßnahme, um sämtlichen Schülerjahrgängen die Möglichkeit zu geben, berufsbiografische Gestaltungskompetenz als zentrale Kompetenz lebenslangen Lernens zu erwerben und nicht nur eine individuelle Entscheidung für die nächste Schulstufe zu treffen. Dieses verpflichtende Zeitkontingent ist eine Besonderheit im finnischen Bildungssystem. Hier beschäftigen sich die Schüler/-innen mit den Schnittstellen zwischen verschiedenen Schulfächern und weiteren Lernbereichen wie Entrepreneurship, der Arbeitswelt und künftig erforderlichen Fertigkeiten. Über verschiedene Kanäle der Berufsorientierungs- und Beratungsangebote einschließlich sozialer Netzwerke erschließen sich Informationen über Bildungsmöglichkeiten und den Arbeitsmarkt. Dabei lernen die Schüler/-innen, die Zuverlässigkeit und Güte berufsfachlicher Informationen und deren unterschiedliche Quellen mit Blick auf die eigene Laufbahnplanung zu bewerten.

Die Arbeitsmethoden umfassen sowohl Einzelgespräche mit dem Schwerpunkt auf persönlichen Fragen als auch Beratung in Kleingruppen und Aktivitäten der gesamten Klasse. Die Gruppen werden flexibel zusammengestellt unter Berücksichtigung der Inhalte und der Möglichkeiten, sich gegenseitig zu unterstützen. In der persönlichen Beratung haben Schüler/-innen die Möglichkeit, Fragen zu ihren Lernbereichen, zu Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu stellen und ihre Lebenssituation zu erörtern. Während der Beratung in Kleingruppen lernen die Schüler/-innen, mit allgemeinen Fragestellungen innerhalb der Gruppe oder persönlichen Anliegen, die in der Gruppe geteilt werden können, umzugehen.

In Stufe 7–9 muss die Schule praktische Berufseinstiegsphasen (TET) organisieren, um eine Grundlage für Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu schaffen. Dabei soll auch die Wertschätzung des Arbeitslebens im Allgemeinen erhöht werden. In diesen Phasen erhalten

Abbildung

Bildungs- und Berufsberatung in der Gesamtschule und in der Sekundarstufe II

Schulstufe	Gesamtschule (9 Jahre)	Sekundarstufe II (3 Jahre)	
		Allgemeinbildende Schule	Berufsschule
Verantwortlich für Beratung und Orientierung	• Klassenlehrer/-in • Fachlehrer/-in • Berater/-in	• Lehrer/-in • Gruppenberater/-in • Berater/-in	• Lehrer/-in • Gruppenberater/-in • Berater/-in • Ausbilder/-in
Methoden	• in Klassen • Lernexkursionen • Arbeitsplatzbesichtigungen • individuelle Beratung • Internet- und Fernberatung	• Arbeitsplatzbesichtigungen und Lernexkursionen (allgemeinbildende Sek. II) • in Gruppen • integriert in die Lehrtätigkeit • individuelle Beratung • Internet- und Fernberatung • Lernen in der Praxis (Berufsbildungseinrichtung)	

(vgl. CIMO 2012)

die Schüler/-innen einen Einblick in Branchen, Berufe und Unternehmensbereiche, die sie interessieren. Dabei werden verschiedene Schulfächer einbezogen, aus denen bestimmte fachliche Inhalte und Arbeitsmethoden genutzt werden.

Im Unterricht werden den Schülerinnen und Schülern Fertigkeiten vermittelt, die sie für ihre Bewerbungen benötigen, sodass sie sich im Anschluss eigenverantwortlich um Stellen oder Praktika kümmern können. Die meisten Schulen organisieren selbst den Kontakt zu Arbeitgebern, aber es gibt auch eine nationale Website mit einem Verzeichnis aller örtlichen Arbeitgeberangebote.

In der Berufsorientierung erhalten die Schüler/-innen keine Qualifikationsnachweise wie in anderen Fächern. Hier erfolgt die Bewertung auf Basis einer Selbsteinschätzung der Schüler/-innen sowie in Form wertschätzender Rückmeldungen in Verbindung mit unterschiedlichen Beratungsaktivitäten. Die Schüler/-innen reflektieren ihre Fortschritte in Gesprächen mit den Lehrkräften. Dadurch lernen sie ihr eigenes Potenzial, ihre Kompetenzen, ihre Handlungsfähigkeit und -bereitschaft besser kennen und können ihre Ressourcen, den Umfang und die Qualität ihres Beratungsbedarfs, ihre Fähigkeit, in Gruppen zu arbeiten, und ihre Kommunikationsfähigkeiten besser einschätzen. Mit Unterstützung der Lehrer/-innen lernen sie, wie sie Beratungsangebote in der Schule und später im Gemeinwesen finden, und entwickeln die erforderlichen Kompetenzen, um ihren Bedürfnissen entsprechende Angebote zu nutzen (vgl. FNBE 2014).

Umsetzung der Kerncurricula in den nachfolgenden Bildungsbereichen

Berufsorientierung und -beratung in der Sekundarstufe II knüpft an die Beratungsdienstleistungen in der Gesamtschule an. In der allgemeinbildenden Sekundarstufe II haben die Schüler/-innen zwei 38-stündige Pflichtkurse in Berufsorientierung und -beratung. Der Schwerpunkt liegt auf dem Entwurf individueller Lernprogramme, Lerntechniken, der Selbstreflexion, Weiterbildung und der Vertiefung berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen insbesondere am Übergang in den Arbeitsmarkt. Im Allgemeinen werden die Beratungsangebote durch Schulberater/-innen in Zusammenarbeit mit Gruppenberaterinnen und -beratern angeboten. Außerdem wird von allen Lehrkräften erwartet, dass sie insbesondere die Lernkompetenzen ihrer Schüler/-innen fördern.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung und in anderen Formen arbeitsnahen Lernens kann Berufsberatung besonders hilfreich sein, um Bürgerinnen und Bürgern bewusst zu machen, wie sie ihre Kompetenzen und ihre Beschäftigungsfähigkeit (Leistung) verbessern können; so z.B. auch am Übergang von arbeitsnahen Lernprogrammen in langfristige Beschäftigung (vgl. BORBELY-PECZE/HUTCHINSON 2014). In Finnland ist Berufsorientierung und -beratung in alle berufsbildenden Fächer integriert. Aus- und Weiterbildungsanbieter sind angehalten, Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, schulischen Fehlzeiten oder persönlichen Problemen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Vor allem werden Beschäftigungsmöglichkeiten

für Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen vor Ort zusammen mit der Arbeitsverwaltung, Betrieben sowie kommunalen Gesundheits- und Sozialdiensten entwickelt. In Hochschuleinrichtungen werden Beratungsangebote in unterschiedlicher Quantität und Qualität angeboten. Die Hochschulen sind bei der Auslegung der Beratungsdienste autonom, entwickeln jedoch Indikatoren, um diese als Teil des Qualitätssicherungssystems der Gesamtorganisation identifizieren zu können. Die Studierenden werden beispielsweise aufgefordert, ihre Portfolios zu nutzen, um die Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit zu reflektieren. Einige Einrichtungen werten auch die Vermittlung ihrer Absolventinnen und Absolventen als Indikator für die Arbeitsmarktrelevanz ihrer Programme aus.

Wirkungen der Beratungsdienstleistungen

Die gesetzlich in den Lehrplänen verankerte Berufsorientierung und -beratung ist ein Indikator für die Stabilität des Bildungssystems in Finnland. Die wesentlichen Systemmerkmale sind allen Betroffenen bewusst: Eltern und Schüler/-innen wissen, was als Nächstes geschieht, und Arbeitgeber wissen, wann und wie sie mit Schulen zusammenarbeiten. Online-Client-Management-Systeme bieten die Möglichkeit, Maßnahmen und nachfolgende Schritte im Hinblick auf alle schulischen Angelegenheiten abzustimmen (vgl. HOLMAN 2014). Auch wenn Berufsorientierung und -beratung als Teil des Lehrplans auf allen Bildungsebenen definiert ist, kommt der Kooperation in den wesentlichen Übergangsphasen eine besondere Bedeutung zu. Gleichwohl ist Ziel, den Zugang zu individueller Beratung als Kontinuum vorzuhalten. Denn das Selbstverständnis der Schüler/-innen entwickelt sich fortlaufend und stimmt nicht notwendigerweise mit den Zeitvorgaben der Lehrpläne überein.

Nach internationaler Einschätzung ist die Integration von Berufsorientierung in den Lehrplan eine der größten Stärken Finnlands. In der PISA-Studie 2012 wurde zum Beispiel die Schule in Finnland als ein wesentlich entscheidender Ort für den Erwerb von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz betrachtet als Lernorte außerhalb der Schule. Die ermittelten Kompetenzen waren im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Länder überdurchschnittlich hoch. Diese Ergebnisse bestätigen den potenziellen Wert gründlich geplanter Programme. Allerdings ist zu beachten, dass in allen Ländern individuelle Merkmale (z.B. Einstellung gegenüber Schule, Resilienz und Ausdauer) weitaus stärker die berufliche Laufbahn beeinflussen als institutionelle oder organisatorische Faktoren (vgl. SWEET/NISSINEN/VUORINEN 2014).

Künftige Pläne zur Weiterentwicklung kohärenter Beratungsstrukturen für jedes Lebensalter

Finnland hat eine Reihe von Entwicklungsprojekten im Bereich Beratung initiiert, es fehlten jedoch ausreichende Mittel, um bereichsübergreifend in relevanten öffentlichen Sektoren eine gute Praxis der Beratungsdienstleistungen zu etablieren. Da sich alle Beratungsanbieter einem wachsenden Beratungsbedarf bei gleichzeitig abnehmenden staatlichen Finanzierungsmöglichkeiten gegenübersehen, ist es erforderlich, Koordinationsmechanismen zwischen verschiedenen Sektoren zu entwickeln (vgl. National Audit Office Of Finland 2015).

Das finnische Arbeitsministerium und das Ministerium für Bildung und Kultur gründeten im Jahr 2010 eine nationale Arbeitsgruppe für lebensbegleitende Beratung. Die Zielsetzung dieses nationalen Forums ist:

- die Förderung der nationalen, regionalen und örtlichen Beratungsdienstleistungen im Sinne des lebenslangen Ansatzes,
- die Unterstützung der Einführung der Europäischen Jugendgarantie (vgl. Rat der EU 2013) und
- die Stärkung der multiadministrativen und multiprofessionellen Kooperation zwischen den Beratungsdienstleistern und politischen Entscheidungsträgern.

Diese Koordinierungsaufgabe wird durch regionale Arbeitsgruppen unter Beteiligung der Beratungsdienstleister und weiterer Akteure unterstützt.

Um eine Überlappung zu vermeiden und vorhandene Mittel effizient zu verwenden, haben die Ministerien gemeinsam ein nationales Entwicklungsprogramm 2014–20 ins Leben gerufen. Es ergänzt die bestehenden schulbasierten Beratungsangebote um integrierte Beratungsdienste für jedes Lebensalter in örtlichen Beratungszentren (»Ohjaamo-Zentren«). Die Einrichtung dieser Zentren wird durch das nationale Programm des Europäischen Sozialfonds finanziert. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit wird jedoch vor Ort eine Finanzierungsvereinbarung zwischen den beteiligten Beratungsdienstleistern geschlossen.

Eine Herausforderung dieser neuen nationalen Initiative besteht in der Einrichtung eines integrierten Beratungssystems mit einem gemeinsamen Konzept auf unterschiedlichen Kanälen. Es reicht von eigenständigen Online-Beratungsdiensten bis hin zu regionalen niederschweligen integrierten Beratungszentren. Zu den Herausforderungen gehört die Frage, wie eine gemeinsame technologiebasierte Plattform für die verschiedenen Beratungsdienstleister implementiert werden kann, die das Lernen untereinander fördert und gleichzeitig professionelle Unterstützung bei der Gestaltung der Angebote bietet, und zwar zusätzlich zu den Beratungsangeboten für die Endnutzer/-innen. Eine zweite Herausforderung besteht in der Entwicklung

eines gemeinsamen Kompetenzrahmenwerks für Berufsberater/-innen, das ihnen erlaubt, bereichsübergreifend tätig zu werden.

Die anstehende Reform der berufsbildenden Sekundarstufe II in Finnland wird auch Auswirkungen auf den Bedarf an neuen Formen von Beratungsdienstleistungen haben. Anstelle der gegenwärtig vorherrschenden Angebotsorientierung fördert die Regierung nun nachfrageorientierte Ansätze mit kompetenzbasierten Modulen. Alle Schüler/-innen sollen die Möglichkeit haben, Qualifikationen oder zusätzliche Teilqualifikationen auf individuell zu gestaltenden, flexiblen Lernpfaden zu erwerben. Außerdem werden Bildungsanbieter einen größeren Freiraum bei der Organisation ihrer Aktivitäten einschließlich der Berufsorientierung und -beratung haben. Dies impliziert eine höhere Verantwortung der Lernenden bei der Planung ihres eigenen Lernpfads.

Da lebensbegleitende Beratung ein zwischen verschiedenen Ministerien aufgeteilter Zuständigkeitsbereich auf na-

tionaler und regionaler Ebene ist, muss ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache hinsichtlich der Auswirkungen und Ergebnisse im Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialbereich geschaffen werden. Es ist wichtig, dass die an der Planung und Umsetzung beteiligten Hauptakteure die Notwendigkeit von Evidenz erkennen und dies in der Praxis umzusetzen wissen. Bei der Entwicklung eines nationalen Rahmenwerks für berufsbiografische Gestaltungskompetenz wäre es zum Beispiel hilfreich, eine Gruppe von Akteuren aus verschiedenen Sektoren zusammenzustellen, um das Konzept zu erforschen und damit ein gemeinsames Verständnis zu erleichtern. Diese Art der Koordination und Kooperation könnte dazu beitragen, dass lebensbegleitende Beratung in der Entwicklung von nationalen Aus- und Weiterbildungsangeboten, von Beschäftigungs- und sozialen Eingliederungsmaßnahmen und auch in der Personalentwicklung angemessen berücksichtigt wird. ◀

*(Übersetzung aus dem englischen Original:
Petra Hildebrandt, St. Augustin)*

Literatur

BORBELY-PECZE, T.; HUTCHINSON, J.: Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies. ELGPN Concept Note No. 5. European Lifelong Guidance Policy Network. 2014

CENTRE FOR INTERNATIONAL MOBILITY CIMO: Lifelong guidance in Finland. 2012

EDUSKUNNAN SIVISTYSVALIOKUNTA [Parlamentarischer Bildungs- und Kulturausschuss]. 2007 – URL: www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lausunto/Documents/sivl_3+2007.pdf (Stand: 02.08.2016)

ELGPN: Leitlinien für die Entwicklung politischer Strategien und Systeme lebensbegleitender Beratung. Ein Referenzrahmen für die Länder der Europäischen Union und für die Kommission (ELGPN Tools 6). 2015

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION: National Core Curriculum for Basic Education 2014. Helsinki 2014

HOLMAN, J.: Good career guidance. London 2014

NATIONAL AUDIT OFFICE OF FINLAND: Cooperation for study and career guidance. 2015 – URL: https://www.vtv.fi/files/4709/Cooperation_for_study_and_career_guidance.pdf (Stand: 02.08.2016)

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel 2004

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Rates vom 22. April 2013 zur Einführung einer Jugendgarantie – URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0426\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0426(01)) (Stand: 02.08.2016)

SWEET, R.; NISSINEN, K.; VUORINEN, R.: An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools, students and families (ELGPN Research Paper 1). 2014

VUORINEN, R.; LERKKANEN, J.: Further Training and Distance Education for Career Guidance Counsellors – Current trends in Finland. In: KRAATZ, S.; ERTELT, B.-J. (Hrsg.): Professionalisation of Career Guidance in Europe. Tübingen 2011, S. 89–106

Developing the VET Perspective of Students

Outcomes of the Pathways2Possibilities Expo in Mississippi



DEENEATUS POLK
German Chancellor Fellow
at BIBB
Photo: Humboldt Foundation/
Michael Jordan

Countries around the world are searching for solutions to their workforce development challenges. Innovation has led to the creation of varying methods of illustrating the world of careers to young people. One such program, Pathways2Possibilities (P2P), has begun the process of trying to understand exactly what impact their program has had on their participants. By utilizing survey studies to gain as much feedback as possible, P2P can show what immediate effect their program is having for students, while also highlighting areas of potential moving forward. The article will explore what the data has to offer.

Description of the Problem

Mississippi has long faced economic challenges. Without a well-educated workforce, the state struggles to attract the type of employment that strengthens the state's economy. Worse yet, because of these economic struggles, major disinvestment in education occurs nearly every year. Low education rates combine with high amounts of poverty, which ultimately cause perniciously high unemployment levels year after year. Graduation rates at both the secondary and post-secondary level are among the lowest in the nation (cf. Department of Education¹). Many individuals who graduate from either level decide to move away from the state. Mississippi has one of the highest outmigration rates in the United States, and approximately 90 percent of those who leave are comprised of individuals under the age of 35 (cf. Internal Revenue Service²). These are not the ingredients that will grow any state, let alone one in poor economic shape. Further, with approximately 65 percent of all jobs in the United States requiring post-secondary education or training, Mississippi is steadily being left behind (cf. CARNEVALE/SMITH/STROHL 2016).

The challenges that Mississippi faces require game changing solutions. One viable program that seeks to bridge the gap between our future labor force, employers, and policy makers is Pathways2Possibilities. P2P believes that if they

are able to simply expose young people to career pathways that they will later explore these vocations. Indeed, one can say that the crux of P2P is, if you build the interest in career fields, the prospective students will come.

Concept – What is Pathways2Possibilities?

Pathways2Possibilities is a career expo for Mississippi eighth graders. The expo showcases different career pathways while providing hands-on experiences that afford students firsthand experience of different vocational paths (cf. SOCK/ROBERTS 2016). The expo is a two day event broken up into nineteen different career modules ranging from manufacturing to human services. The different occupational tracks are led by »Pathfinders« who are responsible for organizing the pathway members in addition to designing and implementing hands-on activities that are supposed to grab the attention of the youth. The students are able to see live demonstrations of various aspects at each module. For instance, students attending the engineering and polymer sciences pathway would get a chance to see the reaction of oil and gas to cleaning chemicals. Because of the contextualization of the event, only businesses with local ties partake in each pathway. This is done for two reasons – to tie the workforce needs of the community to the event, and, more importantly, to show a familiar face and business entity to the students participating.

P2P began in 2013 and has rapidly grown from an initial 6,000 students participating in the expo to approximately 15,000. Pathways2Possibilities is a multi-prong process that involves organizers collaborating with business entities, school districts, and intra-governmental agencies. For

¹ State Tables Report. <http://eddataexpress.ed.gov/state-tables-main.cfm/reportPage/newPubCustomResults>. August 1, 2016 (retrieved: 12.08.2016)

² SOI Tax Stats – Migration Data. <https://www.irs.gov/uac/soi-tax-stats-migration-data>. August 2, 2016 (retrieved: 12.08.2016)

instance, more than 150 employers and 800 professionals take part in P2P on the Mississippi Gulf Coast (ibid). There are several iterations of P2P throughout Mississippi. The various employers and professionals collaborate with the organizers of the career expo and contribute logistical support such as providing the tools by which students are able to see demonstrations of the actual work done within each career field. Costs associated with P2P are approximately \$ 600,000 per year and are almost exclusively raised from cash sponsorships given from the very employers and professionals who engage in the expo (ibid). Policy makers are also active with the expo, from the Mississippi Department of Education to local city support. Political leaders have also recently decided to provide a budget appropriation for P2P.

Each year, the organizers of Pathways2Possibilities meet with perspective volunteers to iron out the administrative elements of Pathways2Possibilities. Before the students become involved with the expo, however, they are instructed in the classroom on the varying career pathways within the *Information and Communication Technology* (ICT) curriculum established by the Mississippi Department of Education. After learning from the ICT course, students select their top six career pathways they are most interested in and subsequently visit the respective exhibits during the expo. Over the span of two hours, students have a chance to participate in, on average, six out of nineteen pathways. Beginning in 2015, the organizers of P2P began to capture survey data through a longitudinal study. The analysis is designed to measure the influence of Pathways2Possibilities on student participants.

What has the Data Shown?

Since its beginning, one of the most challenging aspects of Pathways2Possibilities has been capturing impressions of the program. While the intent of the expo is to help steer young students towards in-demand careers, the ultimate goal of all actors associated with the program is to enhance career choices. To remedy this, organizers of the expo enlisted the Center for Educational Research and Evaluation (CERE) at the University of Mississippi to conduct a longitudinal study on the program over the span of ten years. In collaboration with school administrators, CERE began collecting data directly from the Fall 2015 P2P Gulf Coast expo. Further, CERE distributed surveys to three schools that did not attend the event to provide a comparison group. In analyzing this data, one is able to gain perspective on exact impacts for the students in addition to gaining valuable information needed to calibrate what the expo has to offer. The table shows the breakdown of where the survey samples come from. All data from the pre- and post-event surveys, comparison group review, and focus group

Table

Development of Final Study Samples

	Pre-Event Survey	Post-Event Survey	Comparison Group Survey
Attempted surveys	2,181	1,446	270
Removed – missing all data	55	59	5
Removed – did not have data for even one scale	12	34	48
Final analysis sample	2,114	1,353	217

Source: BARNARD 2016

sessions with students who attended the expo were framed within these surveys.

One of the most important elements of Pathways2Possibilities is exposing students to career exploration, but even more important is the desire to have young students begin to entertain the idea of exploring what a career pathway may look like for them in the future. As Figure 1 (p. 20) shows, the P2P participants have begun to do just that.

There was a considerable increase in the percent of students indicating that they were very interested in thinking about a career pathway for themselves from pre-event to post-event. The most exciting element to this figure is that the revelation comes on the heels of an expo designed to expose students to a multitude of career fields. That the participants found something of interest speaks highly of P2P. There was a significant difference across the response categories for pre-event compared to post-event, in addition to a difference for post-event compared to the comparison group. This indicates that the experience positively influenced their interest in exploring career options.

After attending the expo, more students were able to figure out what their career pathways could be. There was a significant increase from 25 to 32 percent of the students who reported that they were very sure that they knew what they wanted to do for a career after attending the expo. The data also disappointingly shows that the percentage of students who are still mostly and very unsure of what they would like to do with their career did not change. While their collective number is small at eight percent, the aggregates remained the same pre and post expo. While this can potentially be attributed to simply being young, the ultimate goal of Pathways2Possibilities is to decrease these numbers to as close to zero as possible. Overall, in comparing the two groups, students who attended P2P posted significantly different responses than the comparison group in the mostly sure and neither sure or unsure categories further indicating that attending P2P is a net positive for career development.

Figure 1

Students' interest in considering career pathways

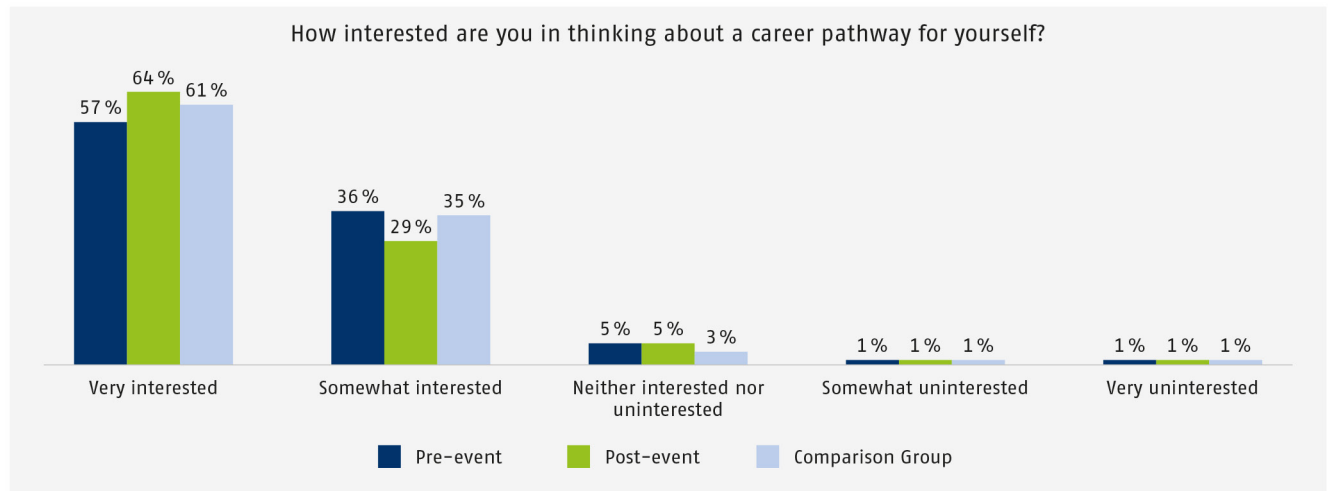
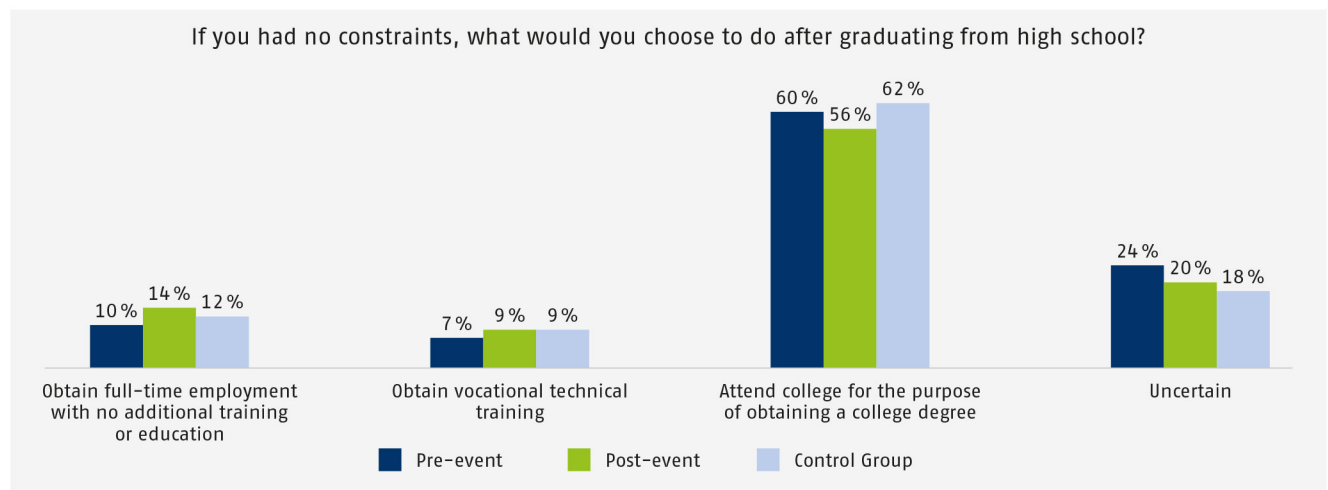


Figure 2

Students' post-high school interests



Source (Fig. 1 and Fig. 2): BARNARD 2016

As Figure 2 indicates, the amount of students who were unsure of what they would do after high school vastly decreased after attending the event. Yet, one could say the percentage remained too high based on the percentage shown from the control group. The reasoning behind this occurrence could be multi-fold, but the culprit is likely simple. The students are presumably being overwhelmed by the information and career opportunities that they likely did not know existed before the event, thus leading to the uncertainty. If this is the reason, immediate follow-up guidance counseling for students to work through and consider the knowledge they gained from the event would be beneficial. Counseling would allow the students to better grasp the careers while allowing them to contextualize what they have learned during the expo with their classroom work. Ensuring that the gains created by the expo remain firmly engrained in participants is essential.

There was also a meaningful increase from pre-event to post-event in the number of students who reported they would obtain full-time employment with no additional training or education. From a workforce development perspective this may be troubling, as the intent of Pathways-2Possibilities is to highlight career fields, whether or not these opportunities require a baccalaureate degree. The figures show that the decrease from pre- to post-event in students wanting to pursue a college degree is substantial, so one can say that the expo is showing participants that there are more options available to them. Conversely, one must note that some of the career fields P2P highlights, such as welding, while requiring vocational education, can be accomplished via on-the-job training. This was likely reiterated to the students by the career module Pathfinders. Thus, while training to become a welder would traditionally be considered to be vocational training, the students likely think it counts as merely obtaining full-time employment.

Challenges of P2P

Pathways2Possibilities has accomplished much since its inception. From an administrative perspective, the data shows that students found the event to be valuable for both their personal and professional development. For some, the expo provided a window into worlds they never even knew existed. For others, it helped them see the connection between their choices and their future. The significant changes from the pre- and post-event clearly show that the students are taking career advice from the expo. For example, fewer students indicated that they were interested in playing professional sports, whereas, more students indicated interest in human services, finance, and education from pre- to post-event.

Utilizing the survey approach has provided real-time information that the organizers of Pathways2Possibilities will immediately act upon. This is because a total of 1,184 students provided comments (cf. examples in Figure 3, see BARNARD 2016).

Students also indicated that the two-hour timeframe to explore the career pathways was not enough. This indicates that there may be too many participants exploring the modules at once, but regardless the time in the expo needs to be expanded. Further, students have indicated that they prefer to have the freedom to explore the various pathways on their own without having to follow a specified routine. Generally, there were many good suggestions for future expo improvements which will likely result in some changes to Pathways2Possibilities overall.

Moving Forward

Overall, the results of the survey study clearly show that participation in the P2P Career expo was impactful. Yet, there are many lessons to be learned based on the responses from the participants. For example, students' responses indicate that they learned new things about careers. They changed the factors they are considering when selecting a career. While they decreased their uncertainty about what they would do once they graduated from high school and increased their certainty that they knew what they wanted to do for a career, there was a sizeable increase in their interest in engaging in further career exploration. It would appear that while the expo is effective at bringing students to discover new careers in addition to having them plan for their careers, the expo also increases the needs of students related to career guidance. One of the main takeaways from the survey is the necessity for a clear indication of how much income each career pathway earns per year. Guidance counseling would help students in sifting through the increased information and allow them to make sound decisions in planning their careers.

Figure 3

Students comment on P2P



The survey further indicated that there is much to be learned regarding how to engage students both before and after the expo. One question that the data pushed to the forefront is how best to ensure that the expo participants are actually taking their interests and moving forward with them so that Pathways2Possibilities is not merely a one-off event. One program that may have potential answers is Germany's *Berufsorientierungsprogramm* (BOP), which serves as a vocational orientation program. BOP also focuses on eighth graders, but has a crucial element of having participants engage in a *Potenzialanalyse* (analysis of potential), which gives students the ability to critically assess their competencies and skills. After this, a two-week workshop takes place, which provides the students with a chance to participate in three different occupational fields. While implementing something of this magnitude may prove challenging, the various aspects of BOP would vastly strengthen Pathways2Possibilities. Yet, the challenges extend beyond the actual expo, as enterprises may see the benefit of such a radical change, but may not have the capacity to host students in the way that the *Berufsorientierung* allows enterprises to host students in Germany. Much work would have to go into readying the workplace to accommodate such young and eager minds. That is the point of guidance, however, for it is in learning from each other that one can create the framework needed to allow innovative ideas to grow and flourish. ◀

Literatur

BARNARD, M.: Pathways2Possibilities (P2P) Career Expo. Student Survey Report. University of Mississippi 2016

CARNEVALE, A. P.; SMITH, N.; STROHL, J.: Recovery. Job Growth and Education Requirements Through 2020. Washington 2016 – URL: https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/Recovery2020.ES_.Web_.pdf.

SOCK, K.; ROBERTS, P.: Pathways2Possibilities. Engage Educate Empower. Executive Summary 2016

Berufsorientierung auf Augenhöhe

Peer-Beratung im Schweizer Projekt *rent-a-stift*

RUEDI GRIMM

Projektleiter beim Berufsbildungsforum
Zürcher Unterland Flughafen, Schweiz

WALTER STEIN

Projektleiter beim Berufsbildungsforum
Zürcher Unterland Flughafen, Schweiz

Im Projekt *rent-a-stift* besuchen Auszubildende in Zweier-teams Schulklassen und berichten dort aus erster Hand über ihre Erfahrungen in der Berufswelt. Das Projekt wurde 2003 initiiert und seitdem erfolgreich in vielen Schweizer Kantonen durchgeführt. Der Beitrag beschreibt die Durchführung und Erfahrungen mit dieser Form der Berufsorientierung aus Sicht des Berufsbildungsforums Zürcher Unterland Flughafen.

Projektidee

rent-a-stift – vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie als Berufswahlprojekt entwickelt – ist an der Schwelle zwischen Volksschule und Berufsbildung schweizweit ein fester Begriff. Die Idee ist so einfach wie bestechend: Auszubildende – »Stifte« – besuchen im Tandem Klassen im achten Schuljahr, um den Schülerinnen und Schülern von ihrer Berufswahl und Lehrstellensuche zu erzählen. Sie schildern den Alltag im Lehrbetrieb und in der Berufsschule und geben Antwort auf offene Fragen. Das Prinzip von *rent-a-stift* hat sich im Laufe der Jahre bewährt: Der Kontakt mit praktisch Gleichaltrigen, die Authentizität der jungen Referentinnen und Referenten und deren adressatengerechte Sprache kommen gut an. Die Einsätze der Auszubildenden finden konsequent ohne Erwachsene statt.

Durchführung im Zürcher Unterland

Das Berufsbildungsforum Zürcher Unterland Flughafen – ein unabhängiges Gremium, das in Zusammenarbeit mit Wirtschaft, Politik, Bildung und Verwaltung Maßnahmen zur Unterstützung der Berufsausbildung verwirklicht – führte *rent-a-stift* im Jahr 2015 zum vierten Mal in Folge durch. Dreizehn Lehrbetriebe im Bezirk erklärten sich bereit, Auszubildende für das Projekt freizustellen. Bei Be-

triebsbesuchen wurden die beteiligten »Stifte« sowie deren Ausbilder/-innen über das Projekt informiert. Die 24 teilnehmenden Auszubildenden stammten aus 16 verschiedenen Ausbildungsberufen.

In den Schulen ist das Projekt im zweiten der obligatorischen drei Jahre Sekundarschule (7. bis 9. Schuljahr) angesiedelt. 2015 waren insgesamt 42 Klassen in neun Schulen der Region beteiligt. Damit wurde im Vergleich zu den Vorjahren eine deutliche Steigerung erreicht (vgl. Tab.).

Die Auszubildenden werden in einer ganztägigen Schulung auf ihre Einsätze vorbereitet. Die »Stifte« erarbeiten die Grundlagen für die Schulbesuche und üben sich in Präsentationstechniken. Sie gestalten Plakate und Flipcharts und testen mit einem Videotraining den praktischen Einsatz. Nach einem Probelauf erhalten die Teams Feedbacks von den Coaches und den Mitlernenden. Zusätzlich bearbeiten die Auszubildenden das Thema Umgang mit Störungen im Hinblick auf ihre Einsätze in den Schulklassen. Auch in den Schulen wird der Besuch der »Stifte« durch Projektmitarbeiter/-innen und Lehrkräfte vorbereitet.

Die Schulklassen werden in der Regel in Zweier-teams besucht. Nach einer kurzen Einführung und Vorstellung ziehen sich die Lehrkräfte zurück und überlassen das Feld den jungen Referentinnen und Referenten. Diese besuchen an einem Einsatztag jeweils bis zu sechs Klassen nacheinander. Einige Auszubildende bringen Anschauungsmaterial aus ihrer beruflichen Praxis und aus den eigenen Bewer-

Tabelle

Teilnehmerzahlen *rent-a-stift* Zürcher Unterland Flughafen

	2012	2013	2014	2015
Auszubildende (»Stifte«)	13	18	20	24
Anzahl der vertretenen Berufe	8	13	15	16
Beteiligte Schulen	3	5	6	10
Beteiligte Klassen	13	28	29	54
Erreichte Schüler/-innen	240	525	545	1.090



»Stifte« erarbeiten die Grundlagen für die Schulbesuche.
Foto: Berufsbildungsforum Zürcher Unterland Flughafen

bungsdossiers mit. Manche kommen auch in berufstypischer Arbeitskleidung, was zusätzlich Authentizität vermittelt.

In einer Abschlussveranstaltung werden die Einsätze nachbereitet, um ein abschließendes Feedback und Hinweise für die Optimierung zukünftiger Schulbesuche einzuholen. Die Auszubildenden werden für ihren Einsatz von den Lehrbetrieben freigestellt und mit 100 Schweizer Franken entschädigt. Als Zeichen der Wertschätzung erhalten sie zudem eine Urkunde, welche ihren freiwilligen Einsatz bestätigt.

Nutzen aus drei Perspektiven

Das Projekt ermöglicht bereichernde Erfahrungen für alle Beteiligten aus ihren je unterschiedlichen Perspektiven.

Schülerinnen und Schüler: Der direkte Kontakt zwischen Jugendlichen ohne Beisein von Erwachsenen wird ebenso geschätzt wie die authentische Information aus der Welt der Berufslehre. Eine Berufswahl wird konkret und begreifbar; Unsicherheiten und Schwellenängste während der Berufsfindung und Lehrstellensuche werden abgebaut. Das Interesse auch für handwerkliche und gewerbliche Lehrberufe wird geweckt. Besonders gelobt wird von den Schülerinnen und Schülern, wenn die Auszubildenden Beispiele und Gegenstände aus dem Arbeitsalltag präsentieren. Das lässt die Berufe anschaulicher und lebendiger erscheinen. Als hilfreich werden zudem die Informationen zum Bewerbungsverfahren und persönliche Erfahrungsberichte aus Vorstellungsgesprächen empfunden.

Auszubildende: Der Einsatz in den Klassen wird von den Auszubildenden als persönlicher Erfolg empfunden und macht ihnen durchweg Spaß. Das Interesse und die Neugier der Schüler/-innen kommen bei den Auszubildenden gut an. Die Präsentation des eigenen Ausbildungsberufs, der damit verbundenen typischen Tätigkeiten und der be-

reits erlernten fachlichen Kompetenzen führt auch zu einer Reflexion und Selbstvergewisserung der Auszubildenden über ihre eigene Berufswahl und stärkt die Identifikation mit dem Beruf. Aus den Rückmeldungen der Auszubildenden geht deutlich hervor, dass sich der hohe Aufwand für die Schulung im Vorfeld lohnt. Nicht zuletzt werden den jungen Berufsleuten so Know-how und Erfahrungen vermittelt, die weit über den kurzzeitigen Einsatz in den Schulen hinaus wirksam sind.

Lehrkräfte: Das Projekt *rent-a-stift* findet großen Anklang bei den Lehrkräften und sollte aus Sicht der Schulen einen festen Platz im Berufswahlfahrplan finden. Die im Projekt durch die jugendlichen Referentinnen und Referenten entstandene Authentizität wäre durch die Schule selbst unerreichbar. *rent-a-stift* schlägt eine weitere Brücke zwischen Schulen und Ausbildungsbetrieben im Rahmen einer sinnvollen Lernortkooperation. Sehr wichtig und entlastend für die Lehrerteams sind Unterstützung und Betreuung durch das Projektteam.

Erkenntnisse aus vier Projektjahren

Nach vier Jahren, in denen das Berufsbildungsforum Zürcher Unterland Flughafen das Projekt *rent-a-stift* durchgeführt hat, lassen sich aus Sicht der Projektleitung und -begleitung einige Erfolgsfaktoren für das zukünftige Gelingen definieren:

- Das Projekt lebt vom Engagement jener Beteiligten, die sich aktiv und bewusst für eine Teilnahme entschieden haben. *rent-a-stift* sollte daher wie bisher nur auf freiwilliger Basis weitergeführt und ausgedehnt werden.
- Die hohe Zahl der Schulen und Betriebe, die sich bereit erklärt haben, in den kommenden Jahren wieder mitzumachen, zeugt von einem bewährten Konzept und einer hohen Erfolgsquote. Auch viele der Auszubildenden haben zurückgemeldet, dass sie gerne an einem weiteren Durchgang teilnehmen würden.
- Die Durchführung unter Führung der Berufsbildungsforen hat sich bewährt. Ihre Verbindungen zur Berufswelt und ihre Vernetzung mit regionalen Schulen und Lehrbetrieben ermöglichen direkte und daher kurze und praxisnahe Entscheidungswege. Lehrkräften an Schulen kann der beträchtliche Aufwand für Organisation, Koordination und Schulung nicht zugemutet werden. Daher ist eine zentrale Projektkoordination zur Durchführung notwendig.
- Die Erfahrungen zeigen, dass sich der wiederholte Einsatz der Auszubildenden in mehreren Klassen lohnt. Er entspricht nicht nur dem Gebot einer gewissen Rentabilität, sondern auch ihrem eigenen Bedürfnis nach Selbstvergewisserung und Anerkennung. ◀

Unternehmen Deutsch

Schulen und Firmen in Italien bilden Lernpartnerschaften

KLAUS DORWARTH

Beauftragter für Bildungsk Kooperation Deutsch
beim Goethe-Institut Rom, Italien

Vor dem Hintergrund der hohen Jugendarbeitslosigkeit in Südwesteuropa hat das Goethe-Institut 2012 die Initiative »Mit Deutsch in den Beruf« auf den Weg gebracht. Ziel der Initiative ist es, durch nationale Maßnahmen, die den Bedingungen und Bedürfnissen des jeweiligen Gastlandes Rechnung tragen, jungen Europäerinnen und Europäern Einblick in die Arbeitswelt zu ermöglichen und sie beim Übergang von der Schule zur Ausbildung zu unterstützen. Im Beitrag wird das Projekt *Unternehmen Deutsch* vorgestellt, das in diesem Sinne Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen initiiert.

Hintergrund und Entstehung des Projekts

Vor vier Jahren hat das Goethe-Institut Italien damit begonnen, Expertinnen und Experten italienischer Bildungseinrichtungen mit dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland bekannt zu machen. Die Vernetzung von Akteuren beider Länder durch Informationsreisen, Konferenzen und Seminare bildete den Arbeitsschwerpunkt auf institutioneller Ebene. Gleichzeitig entwickelte das Goethe-Institut mit dem Ideenwettbewerb *Unternehmen Deutsch* ein italienweites Projekt, das auf der Ebene des konkreten Schulalltags ansetzt und Brücken zwischen Schule und Arbeitswelt baut.

Mit dem Gesetz 107 vom Juli 2015 wurde unter dem Titel »La Buona Scuola« eine umfassende Schulreform eingeleitet, mit der genau diese Schnittstelle verbindlich geregelt und frühere Lücken geschlossen wurden: Für die letzten drei Jahrgangsstufen sind betriebsnahe Praxisanteile zur Pflicht geworden, mindestens 400 Stunden für Schüler/-innen berufsbildender Schulen und wenigstens 200 Stunden für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Für dieses neue Konzept steht der Begriff »*Alternanza scuola lavoro*«, der Wechsel des Lernorts zwischen Schule und Betrieb. *Unternehmen Deutsch* entspricht aufgrund seines praxisorientierten Ansatzes den ministeriellen Vorgaben und fügt sich so in das Spektrum der anererkennungsfähigen »*Alternanza*«-Aktivitäten ein.

Was ist Unternehmen Deutsch?

Im Kern geht es um die Bildung von Lernpartnerschaften zwischen Schulen und selbst gewählten »Partnerunternehmen«. Die von den Schülerinnen und Schülern identifizierte Firma soll ein in der Region ansässiges deutsches oder italienisches Unternehmen sein, sofern es Geschäftsbeziehungen nach Deutschland unterhält. Der Akzent liegt dabei auf dem lokalen Umfeld der Schule. Denn zu diesem haben Jugendliche eine tiefere emotionale Bindung als zu dem Land, dessen Sprache sie im Unterricht erlernen. Motivationsfördernd ist weiterhin der zu erledigende Arbeitsauftrag: für das eigene Partnerunternehmen ein neues Produkt oder eine neue Dienstleistung zu entwickeln. Damit die Projektstunden als »*Alternanza-Stunden*« angerechnet werden können, muss die Schulleitung mit der projektwilligen Partnerfirma eine entsprechende Vereinbarung treffen. Das Projekt teilt sich über einen Zeitraum von sieben Monaten in drei Phasen.

1. Analyse des Wirtschaftsraums

Die Suche nach einer Firma ist in der ersten von drei Projektphasen angesiedelt: der Analyse des heimischen Wirtschaftsraums und seiner Präsentation in deutscher Sprache. Lehrer/-innen wie Schüler/-innen erachten diesen Einstieg als stimulierend, da die Klassen auf diese Weise ihr heimisches Umfeld aus einer neuen Perspektive kennenlernen. Das Partnerunternehmen, das aus dieser ersten Recherchearbeit hervorgeht und für das die Klasse eine neue Geschäftsidee entwickeln möchte, erhält ein flankierendes Akquiseschreiben des Goethe-Instituts. Darin wird u. a. auf die Medienresonanz und die erhöhte Sichtbarkeit in der Region hingewiesen.

2. Besuch des Partnerunternehmens

Im zweiten Schritt bereitet sich die Klasse auf den halbtägigen Besuch bei »ihrem« Unternehmen vor. Die Schüler/-innen analysieren in einem Trainingsmodul »Berufsorientierung« Arbeitsbereiche, Berufsbilder und eigene berufliche Vorstellungen. Im Unternehmen lernen sie die jeweiligen Abteilungen, Berufsbilder und Arbeitsabläufe in

Grundlagen der Evaluation

Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten einer schriftlichen Befragung etwa der Hälfte aller am Projekt beteiligten Schüler/-innen (n = 120), Lehrer/-innen (n = 7) und Vertreter/-innen der Unternehmen (n = 3) nach der Abschlussveranstaltung im Mai 2015 sowie Analyse und Auswertung von Leitfaden-Interviews mit am Projekt beteiligten Schüler/-innen, Lehrkräften und Vertreter/-innen der Unternehmen.

Die Konzeption der Fragebögen wurde unterstützt von Dr. CLAUDIA SCHREIER, BIBB/GOVET, und Prof. Dr. SIMONE KNAB am Lehrstuhl für Fachdidaktik der Arbeitslehre an der TU Berlin.

Kleingruppen aus nächster Nähe kennen. Je nach Unternehmensart können dies Forschung und Entwicklung, Fertigung und Vertrieb, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing sein. In der Begegnung mit der Realsituation können die Schüler/-innen ihre persönlichen Neigungen und beruflichen Vorstellungen überprüfen.

3. Entwicklung einer Geschäftsidee

Auf den Wissensinput von Phase 1 und 2 folgt die kreative Herausforderung: Auf der Grundlage der gewonnenen Informationen und Erkenntnisse entwickeln die Schüler/-innen für ihr Partnerunternehmen eine innovative und marktaugliche Geschäftsidee, die das Unternehmensangebot sinnvoll erweitert und an potenzielle deutschsprachige Kunden gerichtet ist. Hier kommen Marketingfragen und interkulturelles Wissen ins Spiel. Aus Publicity-Gründen, strategischer Neugier oder Sensibilität für gesellschaftliche Verantwortung zeigen zahlreiche Firmen Interesse an einer aktiven Zusammenarbeit. Folgetreffen werden vereinbart – in der Firma oder in der Schule.

Die unzensurierte Fantasie der jungen Erfinder/-innen birgt für Unternehmen eine gewisse Faszination, denn in den Ideen steckt Potenzial für den Markt von morgen. Nicht selten unterzieht das Unternehmen die Geschäftsidee einer internen Prüfung. So der italienische Hersteller von Edelschokolade, Majani 1796 S.p.A. aus Bologna. Die Deutschklasse hatte den Einfall, eine Pralinschachtel mit dem Titel »Geschmacksreise: In 20 Pralinen durch Italien« zu kreieren. Die 20 Schokoladenteilchen bilden die 20 Regionen Italiens ab, jedes stellvertretend für den charakteristischen Geschmack der Region. Die Schüler/-innen aus Bologna haben ihre Produktidee in einem deutschsprachigen Werbespot visuell umgesetzt. Ein Mitschüler, den jungen Italienreisenden Johann Wolfgang von Goethe darstellend, empfiehlt die Köstlichkeit vor dem Hintergrund einer südlichen Stadtkulisse. Die Szene ist weichgezeichnet, die Stimmung erinnert an vergangene Zeiten. Ein Werbeclip, dem kein deutscher Käufer mit romantischer Italiensehnsucht widerstehen dürfte.

Evaluation der Zielvorgaben und Ausblick

Unternehmen Deutsch wurde im Schuljahr 2014/15 von der Freien Universität Berlin evaluiert (vgl. Infokasten). Die Untersuchung bescheinigt dem Projekt eine hohe Effizienz bei der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit und Teamgeist der Schüler/-innen (87%). 79 Prozent der befragten Schüler/-innen schätzen die Lernpartnerschaft mit dem Unternehmen für sich als »gewinnbringend« ein. Als Grund dafür wird vor allem das Kennenlernen von neuen Berufsbildern und von bislang unbekannten Arbeits- und Produktionsabläufen genannt. Das Ziel, Einblicke in die Arbeitswelt und in berufliche Zusammenhänge zu vermitteln, erfüllt *Unternehmen Deutsch* damit laut Gutachten »in hohem Maße«. 58 Prozent der Schüler/-innen geben weiter an, dass sie konkretere Vorstellungen haben, in welchem Berufsfeld sie später arbeiten möchten und wie ihr Weg in die Berufstätigkeit aussehen könnte. 86 der 120 befragten Jugendlichen sehen nach Projektabschluss deutlicher als zuvor den Mehrwert von Deutsch für ihre berufliche Laufbahn, 109 von 120 sprechen von einem positiven Einfluss auf den Deutschunterricht.

Unternehmen Deutsch ist mit Blick auf einen breiten Adressatenkreis konzipiert. Das Projekt kann in der Modalität »Wettbewerb« durchgeführt werden, eignet sich aber auch für den autonomen und wettbewerbsunabhängigen Einsatz im Unterricht. Das Goethe-Institut Italien hat dazu spezielle Unterrichtsmodule entwickelt und als zweisprachigen Handlungsleitfaden herausgebracht*. Sofern an der Schule eine Lehrkraft für Wirtschaft tätig ist, empfiehlt sich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen dieser und dem/der Deutschlehrer/-in. Daraus ergeben sich interessante Aspekte für ein projektorientiertes Content and Language Integrated Learning (sogenannter CLIL-Unterricht). Zudem bietet *Unternehmen Deutsch* die Möglichkeit, losgelöst aus der fremdsprachlichen Optik und mit entsprechenden Anpassungen im muttersprachlichen Wirtschaftsunterricht eingesetzt zu werden. Perspektivisch ist angedacht, dass auf diesem Weg ein Goethe-Produkt in das nationale Bildungssystem Italiens Eingang findet und sich dort als »Alternanza«-Maßnahme zur schulischen Berufsorientierung etabliert. Nachfragen aus Deutschland zeigen schließlich, dass das Projekt auch Potenzial für Berufskollegs und Integrationskurse in Deutschland bietet. Zur weiteren Verbreitung von *Unternehmen Deutsch* hat das Goethe-Institut Italien einen Demofilm produziert und ein Trainernetzwerk aus geschulten Deutschlehrkräften gebildet. Im Oktober 2016 geht *Unternehmen Deutsch* in Italien zum 5. Mal an den Start. ◀

* Handlungsleitfaden und Evaluation wurden durch Mittel des BMBF/GOVET gefördert.

Guide My W@y! – Eine Beratungskonzeption für die internationale berufliche Mobilität von jungen Menschen

FLORIAN KREUTZER

Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim und Leiter des Erasmus+-Projekts »Guide my W@y!«

Junge Menschen, die eine Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbsarbeit in einem anderen Land aufnehmen wollen, benötigen eine professionelle, qualitativ hochwertige Beratung. Im Beitrag wird eine Konzeption vorgestellt, die es Fachkräften in der Berufsberatung ermöglicht, eine methodisch kompetente, gut strukturierte und auf den jeweiligen persönlichen Bedarf ausgerichtete Beratung durchzuführen. Ein interaktives Lernportal bietet den Fachkräften darüber hinaus didaktische Unterstützung bei der Aneignung der Konzeption.

Beratung beginnt nicht mit dem Matching ...

Eine Beratung über die Möglichkeiten internationaler beruflicher Mobilität beginnt nicht mit dem Matching, d. h. der erfolgreichen Vermittlung eines jungen Menschen in einen Ausbildungs- oder Studienplatz oder eine Erwerbsarbeit, sondern sie endet damit. Im Beratungsprozess sind vor dem Matching viele persönliche Fragen und mobilitätspezifische Aspekte zu klären: die Berufswahl, das Ziel der Mobilität, die Anerkennung von Qualifikationen ebenso wie rechtliche und interkulturelle Aspekte.

Im Rahmen des ERASMUS+-Projekts Guide-My-W@y (vgl. Infokasten) wurden Berater/-innen des European Employment Service (EURES) und weitere Fachkräfte der internationalen beruflichen Mobilitätsberatung zu ihren Tätigkeiten befragt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die meisten Befragten zwar ihre Kernaufgabe in der Vermittlung sehen, ihnen jedoch sehr wohl bewusst ist, dass bei ihrer Klientel ein sehr hoher Beratungsbedarf besteht und daher in der Regel eine umfangreiche Beratung für eine erfolgreiche und nachhaltige internationale berufliche Mobilität erforderlich ist. Mit diesem Beratungsbedarf der jungen Menschen geht ein hoher Bedarf an Beratungstraining aufseiten der beratenden Fachkräfte einher: In dem Projekt »Guide My W@y« wurde ein solches Beratungs- und Trainingskonzept zur Beratung von jungen Menschen, die zur Ausbildung, zum Studium oder zur Aufnahme einer Erwerbsarbeit ins Ausland gehen möchten, entwickelt.

Struktur und Methode der Beratungskonzeption

Die Beratungskonzeption strukturiert die Inhalte einer internationalen beruflichen Mobilitätsberatung in sechs Themenfelder (vgl. Abb.). Drei dieser Themenfelder stellen den obligatorischen Kern einer solchen Beratung dar:

1. Beratung zu Berufswahl und Mobilitätsorientierung,
2. Profiling als umfassende Analyse der persönlichen Situation und Potenziale der Ratsuchenden,
3. Matching als Suche nach und Vermittlung in eine Ausbildung, ein Studium oder eine Erwerbsarbeit.

Im Anschluss an das Profiling können und sollten in der Regel die folgenden drei Themenfelder durch eine weiterführende Beratung behandelt werden:

1. Anerkennung von Zeugnissen und Zertifikaten,
2. rechtliche Situation und
3. institutionelle Bedingungen der Migration sowie interkulturelle Themen zur sozialen Integration in die Gastgesellschaft.

Weder Berufswahl noch Zielland sind am Anfang einer Mobilitätsberatung immer klar: Daher sollten beraterische Kompetenzen vorliegen, um bei der Klärung von Optionen und der Entscheidungsfindung zu helfen. Erst wenn klar ist, mit welchem Ausbildungs-, Studien- oder Erwerbsziel die Reise angetreten wird und in welches Land es gehen

Guide my w@y!

Das Projekt wurde im Rahmen des Erasmus+-Programms der Europäischen Kommission für die Laufzeit von Oktober 2014 bis September 2016 gefördert und von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) koordiniert.

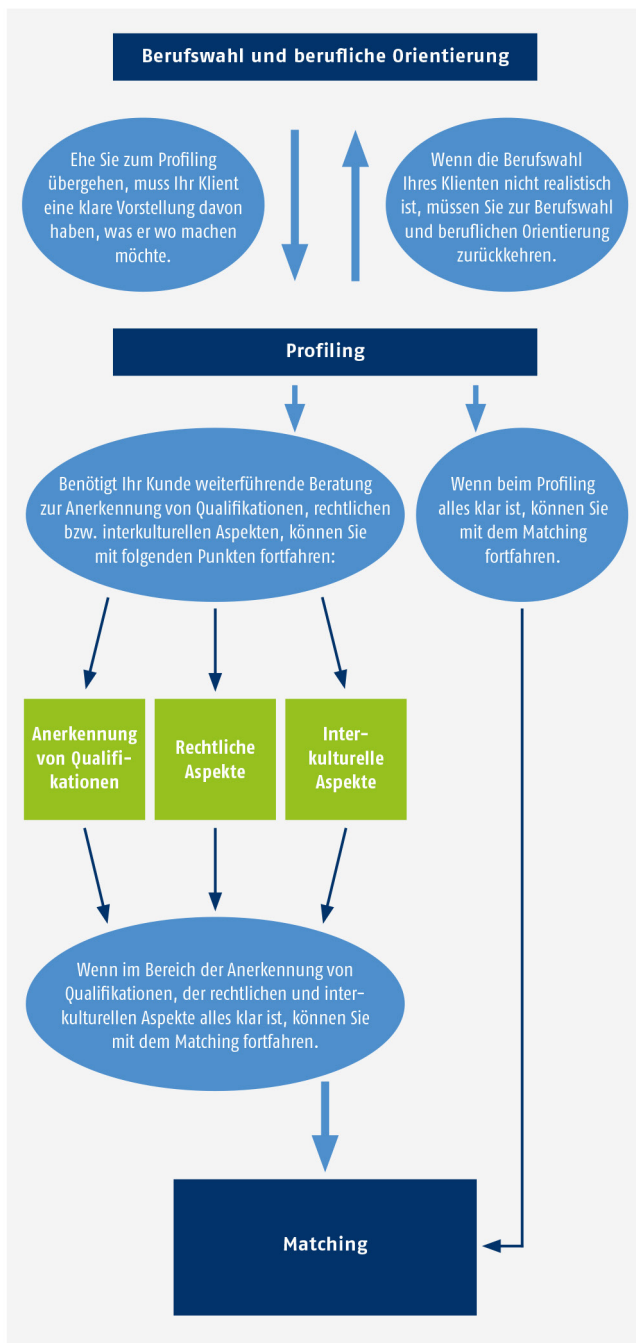
An dem Projekt beteiligt waren:

- die Zentrale Auslandsvermittlung der Bundesagentur für Arbeit (ZAV),
- die Universitäten von Santiago de Compostela (Spanien) und Brünn (Tschechische Republik) sowie die Technische Universität Kaunas (Litauen),
- das Landesarbeitsamt Kattowitz (Polen),
- EURES-Berater aus Pilsen, Brünn und Prag (Tschechische Republik), Kattowitz (Polen) und Vigo (Spanien) und
- lernmodule.net (Deutschland).

Ausführliche Informationen: www.guide-my-way.eu

Abbildung

Der Aufbau des Beratungsprozesses



soll, kann ein umfassendes Profiling durchgeführt werden. Beim Profiling handelt es sich um eine umfassende Analyse der persönlichen Situation und Potenziale des/der Ratsuchenden, die im Ergebnis zu einem Bewerberprofil führen soll, das für das Matching verwendet werden kann. Sollte sich beim Profiling herausstellen, dass die internationalen beruflichen Mobilitätsziele des/der Ratsuchenden nicht realistisch sind, so wäre eine erneute Beratung zur Berufswahl bzw. zum Mobilitätsziel notwendig. Oft ergibt sich im Rahmen des Profilings ein weiterführender Beratungsbedarf, weshalb in drei Modulen die migrationsspezifischen Themenfelder »Anerkennung von Qualifikationen« sowie

»rechtliche« und »interkulturelle Aspekte« vertieft werden. Erst wenn all diese Aspekte geklärt sind, kann mittels des derart erstellten Bewerberprofils eine erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung, Studium oder Erwerbsarbeit erfolgen. In jedem Modul ist der Beratungsprozess in fünf Phasen gegliedert: Während Gesprächseröffnung und -abschluss das Gespräch rahmen, sind Situationsanalyse, Zieldefinition und Umsetzungsstrategien die drei zentralen Phasen und Funktionen des Beratungsgesprächs.

Den Kern des Beratungstrainings für die beratenden Fachkräfte stellt daher das Erlernen offener, die Beteiligung der Ratsuchenden aktivierende und das Gespräch strukturierende Fragetechniken dar. Es werden Hilfestellungen zur Zielfindung und Umsetzung gegeben ebenso wie zur Informationssuche bis hin zu Netzwerkstrategien. Darüber hinaus bietet die Beratungskonzeption ein virtuelles Trainingskonzept zum E-Counselling.

E-Training/-Counselling und Perspektiven zur Weiterentwicklung

Für Berater/-innen, die sich im Bereich der Mobilitätsberatung weiterentwickeln möchten, bietet die Projektwebseite ein interaktives Lernportal, welches das eigenständige Lernen und Üben der Beratung durch Beispieldialoge, Videos, Übungen und Lernkontrollen unterstützt. Darüber hinaus bietet die Webseite auch die didaktischen Grundlagen und die Möglichkeit zur Vermittlung der Beratungskonzeption in einem virtuellen Klassenzimmer. Dadurch sollen die Kompetenzen des E-Counselling gestärkt werden, welches sich im Bereich der internationalen Mobilitätsberatung in besonderer Weise anbietet. Die primären Zielgruppen der Lernplattform sind Berater/-innen, d.h. Euroguidance- und EURES-Berater/-innen ebenso wie Berufsberater/-innen in unterschiedlichen Bildungs- und Beratungseinrichtungen.

Angesichts der großen Zahl von Flüchtlingen sowie Migrantinnen und Migranten, die derzeit nach Europa kommen, ist zu überlegen, die Beratungskonzeption für die speziellen Bedürfnisse dieser Zielgruppen weiterzuentwickeln. Dazu sollte dann insbesondere die Verbindung von Beratungsmethodik und Beratungswissen, wie z.B. das sehr komplexe Wissen über die rechtlichen und sozialen Integrationsmöglichkeiten von Flüchtlingen, in die Beratungskonzeption integriert werden. ◀

Literatur

GUIDE MY WAY PROJECT TEAM: Evaluation Report of the Delphi Questionnaire. Mannheim 2015 – URL: www.guidemyway.eu/upload/files/GMW-Delphi-Questionnaire-Evaluation.pdf (Stand: 10.08.2016)

KREUTZER, F.; IUGA, E.: A European Career Guidance Concept For International Youth Mobility. Bielefeld 2016

Information und Unterstützung im Rahmen Qualifizierter Zuwanderung in Australien



CHRISTIANE EBERHARDT
Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Grundsatzfragen der Internationalisierung/Monitoring von Berufsbildungssystemen« im BIBB



SILVIA ANNEN
Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Kaufmännische Berufe, Berufe der Medienwirtschaft und Logistik« im BIBB

Nicht nur Sonne und Strand, sondern auch eine Arbeitslosenquote von unter fünf Prozent und ein kontinuierliches Wirtschaftswachstum machen Australien zu einem beliebten Einwanderungsland. Für Einwanderungswillige ist der Weg bis zur Arbeitsaufnahme jedoch oft lang und kompliziert. Sie müssen sich in einem komplexen System von Interessenbekundungen, Anträgen und Prüfungen zurechtfinden. Unterstützung bieten dabei sogenannte Migration Agents. Ihr Aufgaben- und Tätigkeitsfeld wird im Beitrag vorgestellt und vor dem Hintergrund bestehender Rahmenbedingungen reflektiert. Dabei wird auf Interviews zurückgegriffen, die im November 2014 im BIBB-Projekt MoVA durchgeführt wurden.

Der Beratungskontext: Das australische Migrationsprogramm

Seit Ende des Zweiten Weltkriegs ist die australische Bevölkerung von ca. sieben Mio. auf 23,9 Mio. Menschen (Dezember 2015) angewachsen. Waren 1945 zehn Prozent der Bevölkerung im Ausland geboren, sind es laut Australian Bureau of Statistics zum 31. März 2016 28,2 Prozent (vgl. www.abs.gov.au). Damit einhergehend ist die Zahl der Erwerbstätigen gestiegen und das Durchschnittsalter in der australischen Gesellschaft insgesamt gesunken. Diese Entwicklungen gelten u. a. als Erfolgsfaktoren für das seit den 1980er-Jahren explizit auf Wachstum ausgerichtete Migrationsprogramm (vgl. Australian Bureau of Statistics 2009). Unterschieden werden verschiedene Kategorien:

- humanitäre Zuwanderung (Geflüchtete und Asylsuchende),
- Familienzuzug,
- dauerhafte »qualifizierte Zuwanderung« und
- temporäre Zuwanderung (zum Zweck zeitlich begrenzter Arbeitsaufnahme).

Das australische Migrationsprogramm wird vom Ministerium für Zuwanderung und Grenzschutz (Department of Immigration and Border Protection, DIPB) verantwortet und ist seit vielen Jahrzehnten mit Zielvorgaben verbunden, wie viele Menschen jährlich in den unterschiedlichen Kategorien zuwandern können. Das DIPB legt in seinen jährlichen Berichten Rechenschaft darüber ab, wie viele Einreisevisa erteilt wurden (vgl. Abb. 1) und ob bzw. wie die zahlenmäßigen Vorgaben des Migrationsprogramms erreicht wurden.

Das BIBB-Projekt MOVA

MoVA steht für »Modelle und Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen in ausgewählten Staaten«

Ziel des Projekts (Laufzeit: Anfang 2013 bis Ende 2016) ist es, Strategien und Konzepte zu identifizieren, die in ausgewählten Staaten zur Anwendung kommen. Hierzu wurden in Kanada, Australien, Norwegen, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich Interviews mit sogenannten Schlüsselpersonen aus Politik, Praxis und Forschung durchgeführt.

Der Beitrag nimmt Bezug auf Interviews mit Expertinnen und Experten

- der australischen Aufsichtsbehörde, dem Office of the Migration Agents Registration Authority – OMARA (DM650043),
- des Berufsverbands der Migrationsberater/-innen, dem Migration Institute Australia (DM650044) sowie
- der University of Victoria (DM650042).

Ausführliche Informationen zum Projekt: www2.bibb.de/bibbtools/de/ss/dapro.php?proj=1.3.301 (Stand: 09.08. 2016)

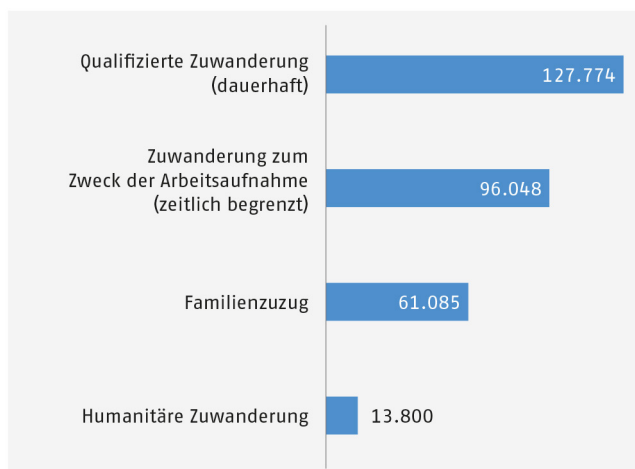
Zur Beschleunigung der Verfahren ist die Funktion der »Migration Assistance« im Australischen Migrationsgesetz (Migration Act) von 1958 und in den ergänzenden Ausführungsbestimmungen von 1994 verankert.* Migration Assistance steht damit in einem direkten Zusammenhang mit den migrationspolitischen Vorgaben.

Beratung und Unterstützung wird besonders im Bereich der sog. qualifizierten Zuwanderung nachgefragt. Diese ist explizit darauf ausgerichtet, im Land bestehende oder prognostizierte Fachkräfteengpässe auszugleichen

* Migration Act 1958 – URL: www.austlii.edu.au/au/legis/cth/consol_act/ma1958118/index.html#s316 (Stand: 08.08. 2016)

Abbildung 1

Erteilte Einreisevisa im Zeitraum 2014–2015 nach Kategorien



und der Überalterung der australischen Gesellschaft entgegenzuwirken (vgl. KAULISCH 2012). Laut Department for Immigration and Citizenship (DIC) werden mit diesen Einreisevisa (sog. skilled visa) solche ausländischen Arbeitskräfte angesprochen, »who are best suited to contribute to the economy through their skills, qualifications, entrepreneurialism and future employment potential« (DIC 2014, S. 244). Grundlage für die Steuerung der qualifizierten Einwanderung sind jährlich erscheinende Berufe-Mängellisten und damit verbundene Visakategorien. Ob eine Person diesem Verständnis nach qualifiziert ist, macht sich an weit mehr Faktoren als am beruflichen Abschluss fest und wird anhand eines Punktesystems überprüft (vgl. Infokasten). »We're looking for people to pay tax. To support their retirement. So between 25 and 45 are the key areas where you've got the experience and then there's the support service when you come here.« (Interview DM650043, 00:54:03)

Bewertung nach dem Punktesystem

Um gleichermaßen den Bedarfen des australischen Arbeitsmarkts, seinen regionalen Ausprägungen und den Interessen einzelner Unternehmen zu entsprechen, basiert das Konzept der qualifizierten Zuwanderung auf einem unternehmensgeförderten und einem punktebasierten Strang. Bei Letzterem erfolgt die Punktevergabe für bestimmte Kategorien wie

- Alter (maximal 30),
- Englischkenntnisse (max. 20),
- Arbeitserfahrung (20),
- Ausbildung (20) und
- andere Faktoren (z. B. die Bereitschaft, in einer ländlichen Region zu leben).

Die zu erreichende Mindestpunktzahl variiert, im Jahr 2014 lag sie bei 60 Punkten (vgl. DIC 2013, S. 17–30).

Das Tätigkeitsfeld Migration Assistance

Für ein Einreisevisum zum Zweck der (dauerhaften oder temporären) Arbeitsaufnahme müssen sich Einwanderungswillige mit einem komplizierten – und je nach Visumskategorie unterschiedlichen – Anforderungskatalog auseinandersetzen. Dazu zählen eine Qualifikationsfeststellung, eine Berufsanerkennung und ggf. -zulassung, eine Sprachzertifizierung sowie eine Gesundheitsüberprüfung. Hier setzt Migration Assistance an, die sich laut § 276 Migration Act auf die Unterstützung bei der Visabeantragung bezieht.

Migration Agents informieren, beraten und begleiten potenzielle Einwanderinnen und Einwanderer, unabhängig davon, ob es sich um einen temporären oder einen dauerhaften Zuzug handelt. In einem ersten Schritt haben sie die Pflicht, ihre Klientinnen und Klienten umfassend über alle mit der Beantragung eines Visums verbundenen Anforderungen (Zulassungsvoraussetzungen, einzureichende Dokumente, zu erwartende Kosten) sowie über die Erfolgsaussichten eines Antrags zu informieren (vgl. DIBP 2012). Migration Agents erörtern mit ihren Klientinnen und Klienten die grundlegenden Rahmenbedingungen des Beantragungsprozesses, stellen Transparenz über das Verfahren her und klären Erwartungshaltungen: »It is very much hand holding.« (Interview DM650044, 00:24:01). Kommt dann ein Vertrag mit der einwanderungswilligen Person zustande, erweitern sich Aufgaben und Rolle der Migration Agents. Sie werden zu Bevollmächtigten, die im Auftrag ihrer Klientinnen und Klienten den Prozess der Visabeantragung mit den dafür zuständigen Stellen vorantreiben: »The migration agent will be the one on the phone, he will be the one getting all the paperwork on behalf of the applicant and sending it to us. And the migration agent will be the one complaining if anything goes wrong.« (Interview DM650042, 00:51:02).

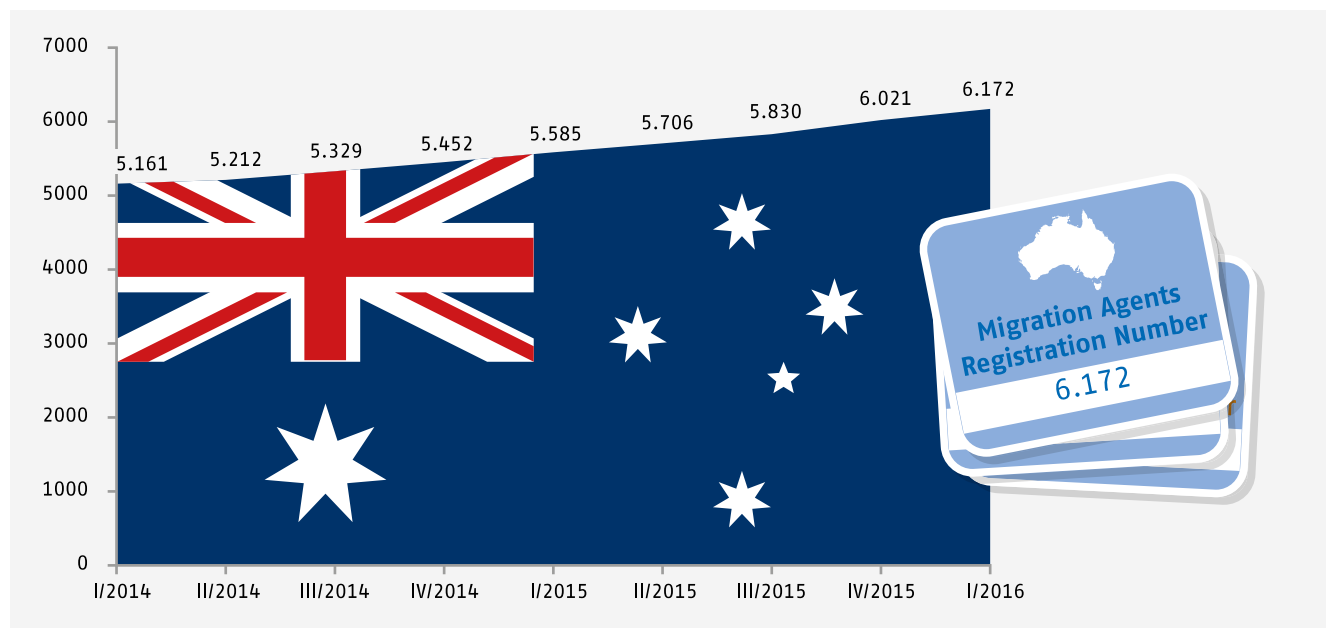
Neben den einwanderungswilligen Personen stellen Unternehmen eine zweite wichtige Zielgruppe für Migration Assistance dar. So wurden bspw. im ersten Quartal 2016 83 Prozent aller unternehmensgeförderten Visaanträge und 73 Prozent aller temporären Arbeitsvisa über Migration Agents gestellt (vgl. DIBP 2016). Die Zusammenarbeit ist für die Migration Agents lukrativ und Unternehmen profitieren von der Ausgliederung des gesamten Visamanagements: »A well prepared application from a competent agent saves the companies a lot of time. Both parties can benefit from a collegiate relationship« (OMARA 2014, S. 4).

Migration Agents als Berufsgruppe

Personen, die als Migration Agent tätig werden wollen, müssen dies bei der zuständigen Stelle, dem OMARA, beantragen. Diese prüft, ob die Bewerber/-innen geeignet

Abbildung 2

Entwicklung der Anzahl registrierter Migration Agents 2014 bis I/2016
(jew. zum Quartalsende)



Quelle: DIBP 2016, S. 4

sind, ausreichend Kenntnisse über die relevanten den Zuwanderungsprozess regelnden Dokumente haben, ob sie über ausreichend englische Sprachkenntnisse und über eine Haftschutzversicherung verfügen und ob ein polizeiliches Führungszeugnis vorliegt. Zudem müssen die Bewerber/-innen entweder den akkreditierten dreimonatigen Qualifizierungskurs zum Migration Agent absolviert haben oder ein juristisches Staatsexamen nachweisen. Unabhängig davon, ob sie eine juristische Ausbildung absolviert haben, müssen Migration Agents zusätzlich über eine Qualifikation des Australischen Qualifikationsrahmens verfügen (Allen Consulting Group 2010, S. 8).

Über die letzten Jahre ist die Zahl der Migration Agents kontinuierlich angestiegen und lag am 31. März 2016 bei 6.172 Personen (vgl. Abb. 2).

Parallel dazu ist die Zahl derer, die das Tätigkeitsfeld wieder verlassen, hoch. Die meisten Migration Agents steigen vor Abschluss des dritten Geschäftsjahrs aus (vgl. DIBP 2016, S. 6). OMARA vermutet, dass Gründe u. a. in einer falschen Erwartungshaltung, fehlenden betriebswirtschaftlichen Kenntnissen oder auch in mangelnden (Beratungs-)Kompetenzen liegen könnten: »So new agents don't necessarily understand the complexity of what they're dealing with in dealing with a government bureaucracy. And they're dealing with us and they're dealing with the qualification bodies. They're dealing with the health system, they're dealing with the legal system. (...) You're trying to develop your practice, you're trying to attract new customers, and run a small business. So that's why a lot of them don't manage

their cash flows. Some of them come in expecting that they're going to make \$100.000 a year.« (Interview DM650043, 00:48:00).

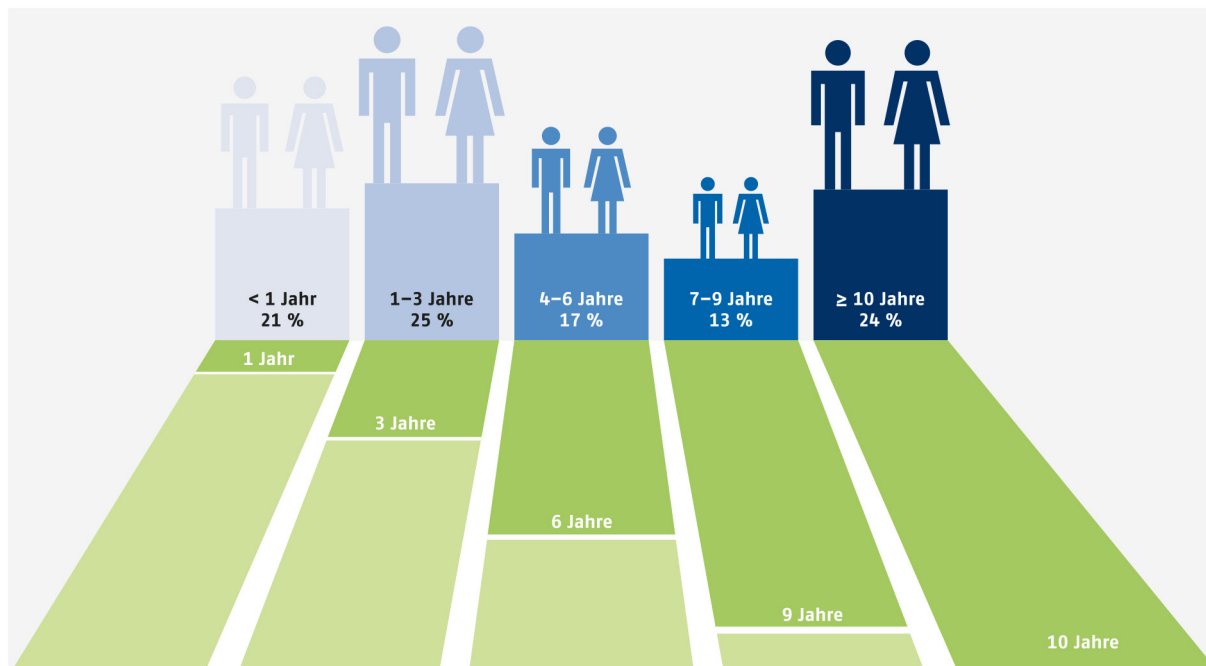
Im März 2016 waren 21 Prozent aller registrierten Agents weniger als ein Jahr, 25 Prozent zwischen einem und drei Jahren in der Migration Assistance tätig (vgl. Abb. 3).

Diese hohe Anzahl beruflich unerfahrener Neueinsteiger/-innen wird seitens der Aufsichtsbehörde OMARA kritisch eingeschätzt: »We (...) see a lot of agents coming in, hoping that they'll make a lot of money and establish connections with companies that are bringing lots of temporary skilled workers in. But those companies normally only want experienced agents. So it's a bit hard for the new agents to get into that market« (Interview DM650043, 00:47:00). Der Code of Conduct sieht daher vor, dass alle Migration Agents sich fortlaufend weiterbilden. Entsprechende Seminare werden vom Migration Institute Australia, dem Berufsverband der Migrationsberater/-innen, angeboten: »We support our members by keeping them up to date with registration and policy changes in the migration area because they're constantly changing.« (Interview DM650044, 00:05:00).

Um die Qualität der Migration Assistance abzusichern, wurden Kompetenzstandards für Migration Agents entwickelt. Die seit 2011 implementierten Standards beschreiben die typischen Handlungsfelder und Arbeitsprozesse und definieren, welches Wissen und welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Werte und Verhaltensdispositionen zur Erledigung der Arbeitsaufgaben notwendig sind

Abbildung 3

Verweildauer im Tätigkeitsfeld Migration Assistance



Quelle: DIBP 2016, S. 6

(vgl. DIBP 2011). Die im Code of Conduct (vgl. DIBP 2012) allgemein formulierten Anforderungen an das Profil von Migration Agents werden auf diese Weise fachlich konkretisiert (vgl. Infokasten).

Die Kompetenzstandards übernehmen eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung des Berufsfelds. Sie dienen als Grundlage zur Beschreibung von Eintrittsqualifikationen in den Beruf, zur individuellen Weiterbildungsplanung aber auch für die Entwicklung von (Weiter)Bildungsprogrammen. Damit soll die Qualität der Dienstleistung Migration Assistance sichergestellt und dazu beigetragen werden, die migrationspolitischen Zielsetzungen durch eine effiziente und erfolgreiche Visabearbeitung zu erfüllen (vgl. DIBP 2011, S. 5).

Wie viel Beratung und Guidance steckt in der Migration Assistance?

In Australien trägt Einwanderung nicht nur zum Wirtschaftswachstum bei, sondern ist selbst ein Wirtschaftsfaktor und Wachstumsmarkt. Die Steuerung einer entsprechend ausgerichteten Migrationspolitik braucht Unterstützungsstrukturen, die untrennbar mit Beratung und Begleitung verbunden sind. Die Tätigkeit von Migration Agents ist daher nicht neu. Sie existiert im Vereinigten Königreich und in Neuseeland unter der Bezeichnung *Immigration Adviser* und in Kanada als *Immigration Consultant*. Diese Begriffe stellen die mit der Tätigkeit verbundenen Beratungsaspekte stärker heraus, als dies in Australien der Fall ist. Betrachtet man jedoch das mit der Tätigkeit

Tätigkeits- und Kompetenzfelder der Migration Assistance

Die »Occupational competency standards for migration agents« beschreiben das Berufsfeld anhand von neun typischen Tätigkeits- und Kompetenzfeldern:

1. Umgang mit Kunden
2. Handlungsorientierter Umgang mit juristischen und migrationspolitischen Grundlagen
3. Vorbereitung, Begleitung, Beantragung und ggf. Revision von Visaangelegenheiten
4. Vertretung der Kunden bei staatlichen Behörden und anderen Einrichtungen
5. Begleitung von Einzelfällen/Erfolgskontrolle
6. Aktenführung/Abschluss von Einzelfällen
7. Kontinuierliche Identifizierung von Weiterbildungsbedarfen; Erstellung eines persönlichen Entwicklungsplans
8. Erstellung eines Businessplans, Aufbau einer eigenen Praxis/eines Büros
9. Management: Finanzen, Angestellte, Risiko, Optionen

Jeder einzelne Standard wird mit typischen Arbeitsaufgaben konkretisiert und mit darauf abstellenden Indikatoren beschrieben.

Quelle: DIBP 2011

verbundene Anforderungs- und Kompetenzprofil, zeigen sich formal keine Unterschiede (vgl. Allen Consulting Group 2010, S. 32f.).

Migration Assistance in Australien zielt auf die Unterstützung der Einwanderungswilligen und die Bewältigung vornehmlich bürokratischer und rechtlicher Hindernisse ab. Migration Agents bewegen sich zwischen migrationspolitischen Zielvorgaben und individuellen Migrationswünschen. Dies unterscheidet Migration Assistance deutlich von Beratungskonzepten, in denen die persönliche oder soziale Entwicklung von Individuen im Vordergrund der Tätigkeit steht (vgl. UNESCO 2002).

Die Tätigkeit von Migration Agents entspricht in diesem Kontext der von juristischen Beraterinnen und Beratern bzw. Rechtsbeiständen: »They offer immigration advice and they advise people on what's required for visas« (Interview DM650043, 00:13:00). Diese Bevollmächtigtenfunktion wird im Begriff Migration Agent explizit betont. Die Fokussierung auf die Funktion als Beauftragte/-r oder als Sachwalter/-in verweist auf Aspekte von anwaltschaftlicher Vertretung, die sich unter ein sehr allgemeines Kon-

zept von Career-Guidance (vgl. Council of the European Union 2008) subsumieren lassen. Übergeordnetes Ziel der Migration Assistance ist allerdings nicht die Ermöglichung individueller Karriere- oder Bildungswege, sondern die erfolgreiche Zuwanderung von im Land benötigten Arbeitskräften: »Their outcome is to enable a successful migration, not necessarily the individual.« (Interview DM650042, 00:52:00).

Welche Anforderungen Migration Assistance darüber hinaus an Beratung und Beratungskompetenzen stellt, bleibt – auch seitens des Gesetzgebers – unbestimmt: »Immigration advice is defined within the law but it is a little bit grey as to what advice is and what advice is not.« (Interview DM650043, 00:10:05).

Die primär juristische und verfahrenstechnische Beratungsfunktion bildet insofern den Auftrag des Migrationsgesetzes ab und verdeutlicht, dass auch seitens des Gesetzgebers kein darüber hinausgehendes Beratungsverständnis mit dem Tätigkeitsfeld der Migration Assistance verbunden ist. ◀

Literatur

ALLEN CONSULTING GROUP: A course development framework for migration agents. Report to the Office of the Migration Agents Authority. October 2010

AUSTRALIAN BUREAU OF STATISTICS: Perspectives on Migrants, 2009. Skilled Migration. 15.04.2009 – URL: www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Lookup/3416.0Main+Features32009 (Stand: 08.08.2016)

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Resolution on better integrating lifelong learning strategies. Brüssel 2008 – URL: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf (Stand: 08.08.2016)

DIBP: Annual Report 2014–2015. o.O. 2015

DIBP: Code of Conduct for registered migration agents. Current from 1 July 2012 – URL: https://www.mara.gov.au/media/95420/Code_of_Conduct.pdf (Stand: 08.08.2016)

DIBP: Migration Agent Activity Report. Quarterly report on the provision of immigration assistance in Australia. January to March 2016. Quarter 3. 2016 – URL: https://www.mara.gov.au/media/445712/MAAR_Jan_Mar_2016_web.pdf (Stand: 08.08.2016)

DIBP: Occupational Competency Standards for Migration Agents. 2011 – URL: www.mara.gov.au/media/42285/competency_standards_for_agents_aug2011.pdf (Stand: 08.08.2016)

DIC: Annual Report 2013–2014. o.O. 2014

DIC: Booklet 6, Points Based Skilled Migration (subclasses 189, 190 and 489 visa). 2013 – URL: www.rdani.org.au/files/pages/skilled-migration/skilled-regional-nsw-sponsorship/Booklet_6.pdf (Stand: 08.08.2016)

KAULISCH, T.: Australien. Migrationspolitik als Wachstumsmotor. Bonn 2012 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/09365.pdf> (Stand: 08.08.2016)

OMARA: Presentation delivered by OMARA CEO at MIA WA State Conference August 2014 – URL: https://www.mara.gov.au/media/324918/OMARA_CEO_Presentation_to_MIA_Perth_August_2014.pdf (Stand: 08.08.2016)

UNESCO: Handbook of Career Counselling. Paris 2002 – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125740e.pdf> (Stand: 08.08.2016)

Modernisierung beruflicher Bildung – der internationale Beratungsansatz des BIBB

Modernisation of Vocational Education and Training

Für viele Länder ist es angesichts von Globalisierung, Technikfortschritt und Demografie notwendig, ihre Berufsbildungssysteme zu modernisieren.

Im Rahmen der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit engagiert sich das BIBB, um zu passgenauen Lösungen beizutragen. Die Broschüre veranschaulicht den internationalen Beratungsansatz des BIBB und zeigt anhand von Länderbeispielen konkrete Beratungsmaßnahmen auf.

The International Consultancy Adopted by BIBB

BIBB meets the challenge of the increasing globalisation, demographic change and developments in economy and technology by identifying future VET tasks, promoting innovations in national and international VET and developing practically oriented solutions for initial and continuing VET.



Herausgegeben von / Published by
Bundesinstitut für Berufsbildung / Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB)
2016

Download:

Deutsch: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7943

English: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8082

Weiterbildungsferne Personen besser erreichen

Erkenntnisse aus einer aktuellen Studie in Niederösterreich



NORBERT LACHMAYR
Dr., Projektleiter am Österr.
Institut für Berufsbildungs-
forschung (öibf), Wien,
Österreich



IRIS GUGENBERGER
Mag., Bildungsexpertin in
der Kammer für Arbeiter und
Angestellte für Niederöster-
reich (AK Niederösterreich),
St. Pölten, Österreich

Der Beitrag geht der Frage nach, wie schwer erreichbare Zielgruppen, die sich häufig durch eine geringe berufliche Weiterbildungsbeteiligung auszeichnen, für Bildungs- und Beratungsangebote gewonnen werden können. Im Rahmen eines aktuell durchgeführten Projekts im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich wurden Erkenntnisse zu Barrieren und der Öffnung von Zugängen zusammengefasst. Ein besonderes Augenmerk richtet sich dabei auf die Unterstützung bzw. Umsetzbarkeit der Erkenntnisse durch betriebliche Akteure. Hierzu wurden im Projekt Gruppendiskussionen durchgeführt, deren Ergebnisse abschließend vorgestellt werden.

Stabile Weiterbildungshürden und Hemmnisse

Lebenslanges Lernen gilt als Schlüssel, um mit einer sich permanent verändernden Arbeitswelt Schritt halten zu können. Amtliche Statistiken und Forschungsarbeiten dokumentieren jedoch immer wieder, wie sehr die Teilnahme an Weiterbildung mit dem Bildungsniveau und weiteren Merkmalen variiert.

Bei einer empirischen Untersuchung unter 1.000 Erwerbstätigen in Niederösterreich (vgl. LACHMAYR/MAYERL 2015) bezogen sich die meistgenannten Gründe für die Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf institutionelle Hürden. Wenn eine Person trotz subjektiven Bedarfs nicht an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen hatte, so wurde als zentraler Grund (46 %) »mangelnde Zeit bzw. zu viel Arbeit und Stress« angegeben. Für etwa ein Fünftel waren auch Kostenfaktoren (21 %), ein Mangel an passenden Angeboten (19 %) und die mangelnde Unterstützung von Arbeitgeberseite (18 %) relevante Gründe. Zu geringe Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten, räumliche Distanzen und das individuelle Alter wurden von den Befragten kaum als Ursache genannt.

Stellt man entsprechend der Strategie Lebenslangen Lernens konsequent die Lernenden ins Zentrum, so können aus subjektiver Sicht viele Gründe gegeben sein, um (nicht) zu lernen. FAULSTICH (2006) hat verschiedene Handlungsstrategien im Lernprozess skizziert. Er versteht dabei Lernen als einen aktiven Prozess, der von Lernenden selbst geleistet werden muss. »Erwachsene haben in ihrer Biografie Lebens- und Lernerfahrungen angehäuft, die neues Lernen

befördern oder behindern.« (ebd., S. 19). Lerngründe und -widerstände sind daher in den persönlichen Erfahrungen und der Sozialisation der Individuen zu suchen, die im Zusammenhang mit sozialen Strukturen (Lernhemmnissen) und Restriktionen der Institutionen (Lernschränken) zu sehen sind. Es ist daher nicht zu erwarten, dass ein bloßer Abbau von institutionellen Schranken die Weiterbildungsteilnahme stark verändern könnte.

Erkenntnisse der Pädagogik zeigen zudem, dass Lernen dann erfolgreich gelingen kann, wenn die Lerninhalte als sinnvoll erlebt werden, bspw. wenn das Erlernte unmittelbar im Lebens- oder Arbeitskontext verwendet werden kann (vgl. KRENN 2013). Damit sind Anknüpfungspunkte in die Arbeitswelt gegeben, z.B. durch »Learning on the Job«. Das Weiterbildungsverständnis richtet sich folglich zunehmend auf informelle Lernprozesse. Möglichkeiten des Lernens im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit stellen

Das Projekt der AK Niederösterreich

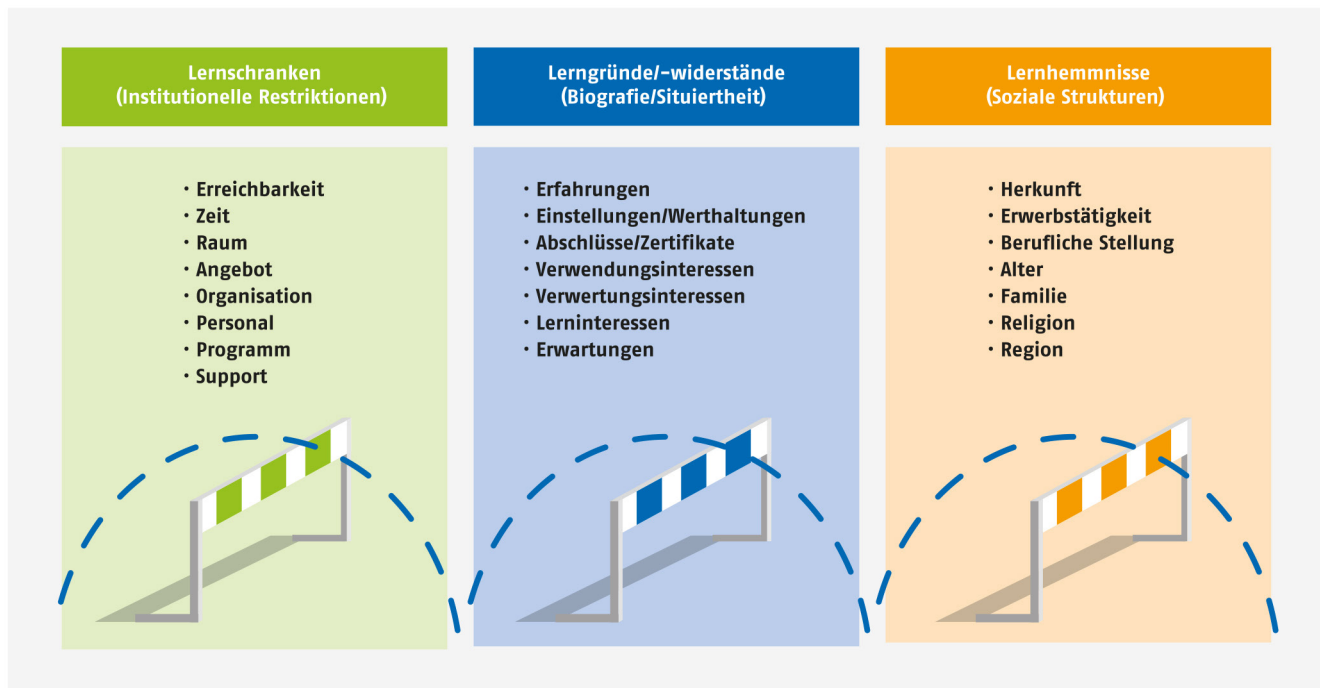
Unter dem Titel »Erwachsenenbildung in Niederösterreich: Bessere Erreichbarkeit weiterbildungsferner Personen« hat die Arbeiterkammer eine Studie im Auftrag gegeben, die vom österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) durchgeführt wurde.

Ziel war es, auf der Basis einer Literaturrecherche aktuelle Erkenntnisse zu bündeln und Best-practice-Beispiele zur besseren Erreichbarkeit weiterbildungsferner Personen zu sammeln. Zur Einschätzung des Transfers in die betriebliche Praxis wurden die gewonnenen Erkenntnisse in drei Gruppendiskussionen mit Vertreter/-innen aus der betrieblichen Praxis und Weiterbildungs-expertinnen und -experten diskutiert und reflektiert.

Weitere Informationen vgl. LACHMAYR/MAYERL/LITSCHKE 2016

Abbildung

Gründe für Lernwiderstände



Quelle: nach FAULTSCH 2006, S. 20

eine zentrale Basis für die Weiterentwicklung der Kompetenzen und Fähigkeiten der Beschäftigten dar. Allerdings muss beachtet werden, dass auch Arbeitsplätze mit niedrigen Anforderungen (und damit überproportional häufig Arbeitsplätze von geringqualifiziert Beschäftigten) erfasst werden.

Ebenfalls aus der Literatur ist bekannt, dass formal Geringqualifizierte überdurchschnittlich selten Beratungsangebote wahrnehmen. Einen Erklärungsansatz liefert der Milieu-Ansatz. Soziale Milieus beschreiben Gruppen von Menschen mit ähnlicher Wertorientierung, einer ähnlichen Lebensführung und Sprache. So nutzen Menschen aus der Mittelschicht, die eine hohe Bildungsaffinität aufweisen, eine andere Sprachvariante als Geringqualifizierte. Klassische Angebote zur Bildungsberatung seien jedoch aufgrund der häufig akademisch qualifizierten Berater/-innen überwiegend mittelschichtorientiert (BREMER/KLEEMANN-GÖHRING/WAGNER 2015, S. 26). Zudem erfolge die Leistungserbringung meist an einem festgelegten Ort, den Interessierte aufsuchen müssen, was wiederum eine Lernschranke im oben genannten Sinn darstellen kann.

Lebensweltliche Zugänge als Chance

Eine Reihe von Untersuchungen geht davon aus, dass Ansätze gefunden werden müssen, die nicht das Lernen in den Vordergrund stellen, sondern über die Bewältigung von Alltagsherausforderungen den Zugang zur Weiterbildung öffnen (vgl. BRÜNING/KUWAN 2002; HABER-

FELLNER/GNADENBERGER 2013). Der damit verbundene Begriff »Wissensempowerment« orientiert sich am Empowerment-Konzept der Sozialen Arbeit und plädiert dafür, von der zielgruppenorientierten Betrachtungsweise wegzugehen und die Aufgabenstellung als lösungsorientierten Ansatz in den Fokus zu rücken. Wie KRENN/KASPER (2012) nachweisen, sehen Weiterbildungsabstinenten durchaus den hohen Wert von Weiterbildung, beziehen diesen jedoch nicht auf ihre eigene Person.

Die »Bildungsberatung Österreich« bietet als Erstanlaufstelle für Bildungsinteressierte in einem flächendeckenden und anbieterneutralen Bildungsinformations- und Beratungssystem kostenlose Beratung für Erwachsene an. Dabei hat sie den Anspruch, die Menschen vor Ort zu erreichen, und zwar durchaus gewollt an alltäglichen Orten (z. B. auf Festen oder in Einkaufszentren) als Gelegenheit des unverbindlichen Kennenlernens. Die Angebote sind kostenlos, anonym und dem Prinzip der Lifelong Guidance verpflichtet; d.h. es geht um lebensbegleitende, qualitätsgesicherte Beratung, wobei das Individuum im Mittelpunkt steht und befähigt werden soll, das Notwendige zur Beschreitung des eigenen Berufs- und Bildungsweges selbst in die Hand zu nehmen. Hohe Kontaktzahlen (100.000 Beratungskontakte pro Jahr) bestätigen, dass die Angebote der Initiative insgesamt gut angenommen werden. Parallel zu den Beratungsaktivitäten auf regionaler Ebene wird überregional an Querschnittsthemen zur Weiterentwicklung und Vernetzung der Initiative gearbeitet.

Interessenpolitik und die Rolle betrieblicher Akteure

Auch durch Interessenpolitik können Veränderungen in der Weiterbildungsbeteiligung vorangetrieben werden. HAUER (2016) verweist beispielsweise auf die bereits im Jahr 2007 erfolgte Sozialpartnereinigung zu strategischen Zielen für die Erwachsenenbildung.

Ein Ansatz für mehr arbeitsplatznahe Bildung kann somit über die Sensibilisierung und Unterstützung von Betriebsratsmitgliedern erfolgen (vgl. auch entsprechende Konzepte in ILLER 2015). In einer Machbarkeitsstudie wurde die mögliche Rolle und Funktion gewerkschaftlicher »BildungslotsInnen« erprobt (vgl. VÖGB/öibf 2014). Sie fungieren zwischen Betrieb und Bildungs- und Berufsberatung und haben Ansprechpersonen im Betrieb (z.B. Betriebsratsvertreter/-innen), die dann selbst als Peer-Berater/-innen eingesetzt werden. Aber auch Personal- bzw. Organisationsentwicklungsverantwortliche müssen ins Boot geholt werden, um Bildungsferne im Betrieb zu erreichen und ihnen mehr Möglichkeiten zu bieten. Denn sie haben das Wissen über die Beschäftigten und die Möglichkeiten, im Rahmen von Mitarbeitergesprächen oder der Personalentwicklung entsprechende Angebote zu vermitteln.

Bewertung der Erkenntnisse aus Sicht der betrieblichen Praxis

Die hier brennpunktartig zusammengefassten Erkenntnisse aus der Literaturanalyse wurden im Rahmen des Projekts in drei Gruppendiskussionen reflektiert sowie auf innerbetriebliche Umsetzbarkeit diskutiert (vgl. Infokasten). In allen drei Diskussionsgruppen wurde hervorgehoben, dass die Verwertbarkeit der Lernergebnisse und ein möglichst klar erkennbarer Nutzen für die Weiterbildungsteilnahme von großer Bedeutung sind. Gleichwohl erfolgten in den drei Gruppen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Die erste Gruppendiskussion mit weiterbildungsfernen Personen bestätigt den hohen Stellenwert von Weiterbildung, wenn diese einen konkreten und erwünschten per-

sönlichen Nutzen erwarten lässt. In Zusammenhang mit der Erreichbarkeit wird die betriebsbezogene aufsuchende Beratung durch externe Expertinnen und Experten (z.B. im Rahmen der Bildungsberatung Österreich) als ein guter Weg gesehen, um für eine Teilnahme an Weiterbildung zu sensibilisieren. Auf der persönlichen Ebene werden von den weiterbildungsfernen Personen eher kurze und knappe Online-Informationsangebote mit Links zu vertiefenden Inhalten bevorzugt. Neu ist jedoch deren Hinweis, dass die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung zu einer unerwünschten Verschiebung bei den (als ausreichend wahrgenommenen) beruflichen Tätigkeiten führen könnte oder sogar zur Besorgnis aufseiten der Beschäftigten führt, ungewollt versetzt zu werden und eine gewohnte und »eingespielte« Arbeitsumgebung verlassen zu müssen.

Die an der zweiten Gruppendiskussion teilnehmenden Vertreter/-innen der Personalleitungen betonen, dass die Verwertbarkeit der Weiterbildung auch für die Unternehmen gegeben sein müsse, da eine Unterstützung oder auch Kostenübernahme andernfalls als betriebswirtschaftlich fragwürdig angesehen wird. Die direkte Ansprache durch Vorgesetzte in Abstimmung mit der Personalleitung wird als zielführend angesehen, um Beschäftigte zur Teilnahme an Weiterbildung zu motivieren. Auch wird deutlich gemacht, dass es keinen Zwang zur Höherqualifizierung geben darf und akzeptiert werden muss, wenn Personen mit ihrem Berufsstatus, ihrer Qualifikation und ihrer Beschäftigung zufrieden sind bzw. (aktuell) kein Bedürfnis nach Veränderung verspüren. Die an derselben Diskussionsrunde teilnehmenden Betriebsratsvertreter/-innen berichten über mitunter regelrechte »Angst« vor Weiterbildung unter Kolleginnen und Kollegen. Diese (im Nachhinein meist unbegründete) Versagensangst bzw. Angst vor Veränderung bedürfe daher besonderer Sensibilität im Vorfeld der Weiterbildungsplanung. Zudem richten sie den Blick auf Jugendliche bzw. Lehrstellensuchende als das künftige »Krisenpotenzial« der beruflichen Weiterbildung. Die mitgebrachten Voraussetzungen der Jugendlichen seien oft nicht ausreichend. Sie betonen, wie wichtig es sei, rechtzeitig Maßnahmen zu ergreifen, um zu vermeiden, dass diese Gruppe der Jugendlichen die künftigen Geringqualifizierten und Weiterbildungsfernen darstellen werden.

Die an der dritten Gruppendiskussion teilnehmenden Vertreter/-innen von Bildungsträgern, der Bildungsberatung und des Arbeitsmarktservices betonen die Bedeutung begleitender Unterstützungsmöglichkeiten während der Teilnahme an einer längeren Weiterbildung. Sie begründen dies mit häufigen Mehrfachbelastungen der Teilnehmenden. Motivierend wirken die Vergewisserung über die eigenen Kompetenzen sowie kleine Lernerfolge, um vorangegangene negativ besetzte schulische Lernerfahrungen abzulegen und wieder »lernen zu lernen«. Authentische Beratung, Vernetzung mit anderen Einrichtungen sowie

Gruppendiskussionen

Im April 2016 wurden im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich in St. Pölten drei Gruppendiskussionen durchgeführt:

- Die erste Diskussionsrunde (neun Teilnehmende) bestand aus überwiegend formal geringqualifizierten Personen, welche in Beschäftigung waren und aktuell keine Weiterbildungen besuchten.
- An der zweiten Diskussionsrunde nahmen acht Vertreter/-innen des Betriebsrats und Personalverantwortliche teil.
- Die dritte Gruppe bestand aus acht Expertinnen und Experten des Arbeitsmarktservices, von Weiterbildungsanbietern und der Bildungsberatung.

flexible Beratungsorte für aufsuchende Beratungen stellen aus Sicht dieser Diskussionsgruppe wichtige Voraussetzungen dar, um diese Zielgruppe zu erreichen.

Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen voranbringen

Die Frage, wie bildungsferne Zielgruppen für betriebliche Weiterbildungsangebote erreicht werden können, wird unter verschiedenen Begriffen gefasst und über den Zeitverlauf mit wechselnder Aufmerksamkeit verfolgt. Es liegen mittlerweile auch vielfältige Konzepte zur Steigerung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung vor. Die Herausforderung scheint eher darin zu liegen, das Thema zeitgemäß und konzeptionell klar umrissen in die bildungspolitischen Debatten einzubringen.

Die Arbeiterkammer Niederösterreich bemüht sich daher zunehmend, die sogenannten Weiterbildungsfernen bzw. formal Geringqualifizierten zu erreichen. Wichtig ist es, dieser Zielgruppe den persönlichen und beruflichen Nutzen von Weiterbildung näherzubringen. Im Rahmen der Bildungsberatung Niederösterreich bietet die Arbeiterkammer vermehrt arbeitsplatznahe Bildungsberatung an, um so Beschäftigte zu erreichen, die andernorts möglicherweise keine Beratung aufgesucht hätten. Darüber hinaus sind Unternehmen gefordert, lernförderliche Arbeitsumgebungen zu schaffen und damit informelles Lernen am Arbeitsplatz zu erleichtern und zu fördern. Bei der Einstellung neuer Mitarbeiter/-innen sollten nicht nur die berufliche Laufbahn und formale Bildungsabschlüsse in

Betracht gezogen werden, sondern sollte stärker auch auf Kompetenzen geachtet werden, die durch andere Aktivitäten und Bildungswege auf informellem Weg (zum Beispiel über Lernen von Kolleginnen und Kollegen in vorherigen Beschäftigungsverhältnissen oder autodidaktisch in der Freizeit) angeeignet wurden.

Schließlich ist es zentral, dass Multiplikatorinnen und Multiplikatoren – allen voran Betriebsratsmitglieder – in ihrer Rolle als Kontaktperson zur Zielgruppe geschult und bestärkt werden. Sie haben den Zugang und können auf Weiterbildungsangebote hinweisen und Informationen einfach verbreiten. Zusätzlich haben sie die Möglichkeit, mit Personalverantwortlichen in ihren Unternehmen unkompliziert in Kontakt zu treten und damit für die Wünsche der Weiterbildungsfernen einzutreten. Dabei gilt es nicht nur bei jenen, die eine grundsätzliche Motivation zum Lernen haben, die entsprechenden Bildungsbedürfnisse zu erkennen, zu fördern und umzusetzen. Gleichzeitig muss auch die Erkenntnis, dass bildungsferne Personen im Kontext der jeweiligen Bildungsbiografie kein Interesse an bzw. sogar Angst vor Weiterbildung (bzw. der Folgen im Arbeitsalltag) haben können, beachtet werden. Personen mit Lernwiderständen oder negativen Lernerfahrungen erleben Lerninhalte meist dann als sinnvoll, wenn konkrete Verwertungsmöglichkeiten im Lebens- oder Arbeitskontext erkennbar werden. Damit bieten sich für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in jedem Betrieb konkrete Anknüpfungspunkte zur Initiierung (informeller) Lernprozesse, von denen langfristig beide Seiten (Betrieb und Personal) profitieren werden. ◀

Literatur

BREMER, H.; KLEEMANN-GÖHRING, F.; WAGNER, F.: Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«. Bielefeld 2015

BRÜNING, G.; KUWAN, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002 – URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf (Stand: 09.08.2016)

FAULSTICH, P.: Lernen und Widerstände. In: FAULSTICH, P.; BAYER, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg 2006, S. 7–25

HABERFELLNER, R.; GNADENBERGER, P.: Bildungsferne Zielgruppen in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung (AMS Report 98/99). Wien 2013 – URL: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_98_99.pdf (Stand: 09.08.2016)

HAUER, B.: Zur beruflichen Weiterbildung in Österreich: Bildungspolitische Herausforderungen (Auszug aus WISO 1/2016). Linz 2016 – URL: www.isw-linz.at/themen/dbdocs/LF_Hauer_1_16.pdf (Stand: 09.08.2016)

ILLER, C.: Weiterbildung. Betriebsräte unterstützen. Überbetriebliche Unterstützung der Interessenvertretung in der betrieblichen Weiterbil-

dung. Hildesheim 2015 – URL: www.bibb.de/images/banner/BR_und_Weiterbildung-Booklet-D.pdf (Stand: 09.08.2016)

KRENN, M.: Milieuspezifische Bildungszugänge und arbeitsintegrierte Lernbedürfnisse (AMS info 247/248). Wien 2013 – URL: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo247_248.pdf (Stand: 09.08.2016)

KRENN, M.; KASPER, R.: Weiterbildungsabstinenten und Milieuzugehörigkeit in Wien (FORBA-Forschungsbericht 3/2012). Wien 2012 – URL: www.forba.at/data/downloads/file/794-FORBA-FB_3-2012.pdf (Stand: 09.08.2016)

LACHMAYR, N.; MAYERL, M.: Berufliche Weiterbildung in Niederösterreich. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung. Wien 2015 – URL: https://media.arbeiterkammer.at/noe/pdfs/bildung/Berufliche_Weiterbildung_in_N0e.pdf (Stand: 09.08.2016)

LACHMAYR, N.; MAYERL, M.; LITSCHER, V.: Erwachsenenbildung in Niederösterreich: Bessere Erreichbarkeit weiterbildungsferner Personen. Wien 2016 – URL: www.oeibf.at

VÖGB; ÖIBF (Hrsg.): Gewerkschaftliche BildungslotsInnen. Sensibilisierung und Motivation für Weiterbildung und Höherqualifizierung am Arbeitsplatz. Wien 2014

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Guidance

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE

A European career guidance concept for international youth mobility

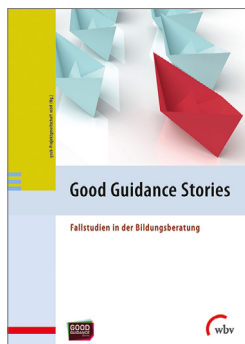
FLORIAN KREUTZER, ELENA IUGA. Bertelsmann, Bielefeld 2016. 206 S., 39,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5735-4

Der Band stellt das eGuidance-Konzept für Berufs- und Ausbildungsberater vor, das im Rahmen eines europäischen Projekts entwickelt und erprobt wurde (vgl. Beitrag KREUTZER in diesem Heft).

Die Wirkung von Bildungs- und Berufsberatung professionell messen: Methoden und Indikatoren zur Messung

ANDREA EGGER-SUBOTITSCH; CLAUDIA LIEBESWAR; SANDRA SCHNEEWEIS. Communicatio, Wien 2016, 100 S. – URL: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_PH_Wirkungsmessung.pdf (Stand: 09.08.2016)

Welche Wirkungen kann Bildungs- und Berufsberatung haben und wie können diese Wirkungen spezifiziert, greifbar und messbar gemacht werden? Es besteht weder Einigkeit darüber, welche Wirkung gemessen werden soll, noch welche Methode der angemessene Zugang ist. Das Handbuch stellt den Forschungs- und Diskussionsstand der Wirkungsmessung in der Bildungs- und Berufsberatung dar.



Good Guidance Stories – Fallstudien in der Bildungsberatung

GSUB-PROJEKTGESELLSCHAFT MBH (Hrsg.). Bertelsmann, Bielefeld 2015, 124 S., 24,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5582-4

Dieses Buch enthält die Ergebnisse des Projekts »Good Guidance Stories – GUIDE«. Es handelt sich um sechs Fallstudien mit didaktischen Hinweisen, die jeweils eine für die in der Bildungsberatung Tätigen wichtige Kompetenz im Fokus haben. Neben dem Methodenteil bietet der Band praktische Empfehlungen für Trainer und diejenigen, die eigene Fallstudien verfassen möchten.

Proaktive Laufbahngestaltung in dynamischen Gesellschaften

CLAUDIA APEL. Springer, Berlin 2015, 91 S., 59,99 EUR, ISBN 978-3-658-08350-2

Die kompetenzorientierte Laufbahnberatung unterstützt Erwerbswillige dabei, unter sich verändernden Umständen ihre Berufslaufbahn ressourcenorientiert und proaktiv zu gestalten. Apel erörtert u. a. die Frage, wie die berufliche Orientierung unterstützt und psychische Belastungen vermieden werden können, wenn die Eigenverantwortlichkeit für Berufslaufbahnen wächst.

Leitlinien für die Entwicklung politischer Strategien und System lebensbegleitender Beratung

EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (Hrsg.). Berlin 2015, 69 S. –

URL: www.forum-beratung.de/cms/upload/DE_ELGPN_tool_6_guidelines_web.pdf (Stand: 09.09.2016)

Diese politischen Leitlinien bauen auf den 2005 von den EU-Mitgliedstaaten vereinbarten Zielen und Grundsätzen für Angebote lebensbegleitender Beratung auf und wurden durch Praxisbeispiele aus verschiedenen Ländern ergänzt. Wichtigstes Ziel ist die Verbesserung der Qualität und der Effektivität des berufs- und bildungsbezogenen Lernens aller EU-Bürger.

Laufbahnberatung in unsicheren Zeiten: wirtschaftlichen, sozialen und individuellen Nutzen verbinden

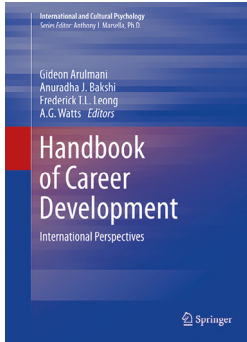
CEDEFOP. 2015, 6 S. – URL: www.cedefop.europa.eu/files/9094_de.pdf (Stand: 09.09.2016)

Wie kann Berufs- und Laufbahnberatung auf Probleme wie soziale Ausgrenzung oder ungewisse Berufsaussichten reagieren? Beispielhaft werden Projekte aus verschiedenen europäischen Ländern vorgestellt.

Die Rolle von Guidance in einer sich wandelnden Arbeitswelt

ERNST GESSLBAUER, CARIN DÁNIEL RAMÍREZ-SCHILLER (Hrsg.). Studienverlag, Innsbruck 2014, 144 S., 21,90 EUR, ISBN 978-3-7065-5426-8

Der Band beleuchtet die Bedeutung von Weiterbildung in Übergangsphasen und stellt wirksame Strategien in der Berufs- und Bildungsberatung vor. Die Beiträge richten sich vor allem an Bildungs- und Berufsberater.



Handbook of Career Development – International Perspectives

GIDEON ARULMANI; ANURADHA J. BAKSHI; FREDERICK T. L. LEONG; A. G. WATTS (Hrsg.). Springer, New York u. a. 2014, 804 S., 179 USD, ISBN 978-1-4614-9459-1

Experten aus verschiedenen Ländern und Tätigkeitsfeldern stellen theoretische und praktische Innovationen im Bereich Bildungs- und Berufsberatung dar, die weltweit von Bedeutung sind. Außerdem werden Unterstützungsangebote für diverse spezielle Zielgruppen präsentiert. Das Handbuch skizziert neue Wege in Bildungs- und Berufsberatung.

Geschlechtsspezifische Aspekte in der Berufsberatung

KERSTIN SEMMLER. Verlag rotation, Berlin 2013, 108 S., 7,90 EUR, ISBN 978-3-942972-13-0

Die Autorin hat verschiedene Aspekte und Themenfelder der Berufsberatung unter geschlechtsspezifischen Fragestellungen untersucht. Geschlechtsspezifische Vorurteile und Fehlannahmen hinsichtlich der Berufe führen in vielen Fällen zur falschen Berufswahl, die bei einer besseren Kenntnis der Berufe und Berufsfelder aufseiten der Ratsuchenden zu vermeiden wären. Durch Bewusstmachung und Aufdeckung der in der Berufsberatung und -wahl ablaufenden Prozesse kann eine passendere Berufswahl ermöglicht werden.

The Relationship of Career Guidance to VET

A. G. WATTS. Internet-Veröffentlichung 2009, 14 S. – URL: www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf (Stand: 09.09.2016)

Der Beitrag untersucht die Wechselwirkungen zwischen Guidance und Berufsbildung mit dem Ziel, eine Grundsatz- und Beweisanalyse zur Verfügung zu stellen, um politische Empfehlungen an OECD-Staaten zur beruflichen Bildung zu untermauern.

ZEITSCHRIFTENAUFsätze / BEITRäge

The Role of Learning and Career Guidance for Managing Mid-Career Transitions

SIMONE R. HAASLER; ANTJE BARABASCH. In: British Journal of Guidance & Counselling 43 (2015) 3, S. 306–322
Auf der Grundlage einer empirischen Studie untersucht der Beitrag, wie durch Beratung und Weiterbildung in Deutschland und Dänemark Arbeitnehmer mittleren Alters dabei unterstützt werden, einen Laufbahnübergang zu bewältigen. Laufbahnübergänge im mittleren Alter können als besondere Herausforderungen betrachtet werden, weil sie oft mit einer Krise des Individuums verbunden sind.

Guidance. Systems across Europe: Heritage, Change and the Art of Becoming

PEDRO MORENO DA FONSECA. In: British Journal of Guidance & Counselling 43 (2015) 3, S. 351–366
Im Beitrag werden Strategien zur Einführung nationaler Beratungssysteme in europäischen Ländern beschrieben. Dabei richtet sich der Blick auf Widerstände, die Kulturen und institutionelle Kontexte gegenüber Veränderungen erzeugen.

Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von »Counselling« und »Guidance«

FRANK NESTMANN. In: HAMMERER, M.; KANELUTTI, E.; MELTER, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2011, S. 59–79

NESTMANN kritisiert die einseitige Betonung von Rationalität und tritt engagiert für eine Beratung ein, die u. a. die Dimensionen Information und Entscheidung sowie Gefühl und Beziehungen angemessen berücksichtigt, und beschreibt dafür hilfreiche Theorieansätze.

»Career Management Skills« – ein Kernelement der Strategien zu lifelong guidance

GERHARD KRÖTZL. In: Erwachsenenbildung 9/2010 – URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_08_kroetzl.pdf (Stand: 09.08.2016)

Das österreichische Modell der Vermittlung von »Career Management Skills« als Teil der nationalen Strategie für »Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf« wird vor dem Hintergrund der europäischen Strategiedebatte zu »Lifelong Guidance« erläutert.

(Zusammengestellt von Sabine Prüstel und Markus Linten)

Die überarbeitete Empfehlung der UNESCO zur Berufsbildung geht uns alle an!

BIRGIT THOMANN

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

Im April 2016 hat die UNESCO ein Dokument verabschiedet, das die weltweit steigende Bedeutung der beruflichen Bildung unterstreicht und das einen wichtigen Meilenstein darstellt, die Qualität beruflicher Bildung zunehmend an den Bedarfen der Arbeitswelt auszurichten. Im Beitrag werden Hintergründe und Entstehungsprozess der Empfehlung skizziert und zentrale Inhalte auf ihre praktische Relevanz hin verortet.

Ausgangslage und Zielsetzung

Fünfzehn Jahre nach der letzten Fassung stellte die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) im April dieses Jahres ihre überarbeitete »Empfehlung zur Beruflichen Bildung« (UNESCO Recommendation on Technical and Vocational Education and Training) der Öffentlichkeit vor. Sie war bereits im November 2015 auf der Generalkonferenz einstimmig und gleichzeitig mit der sich inhaltlich aufeinander beziehenden Empfehlung zur Erwachsenenbildung von den Mitgliedstaaten angenommen worden.¹ Der Auftrag zur Überarbeitung erging auf der 37. UNESCO-Generalkonferenz im Jahr 2013. Binnen zweier Jahre gelang es, einen neuen Entwurf zu erarbeiten und mit den Mitgliedstaaten abzustimmen. Der Entwurf war zuvor von einer Gruppe internationaler Expertinnen und Experten erarbeitet und durch die Mitgliedstaaten über einen mehrstufigen Konsultationsprozess abgestimmt und finalisiert worden.²

In dem nun aktualisierten Dokument wird weltweit die Ausrichtung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Richtung praxisnaher Modelle unter Einbeziehung der Betriebe gestärkt. Gleichzeitig sollen jungen Menschen und Erwachsenen attraktive Lern-, Entwicklungs- und Beschäftigungschancen geboten werden.

Die bisherige Fassung aus dem Jahr 2001 konzentrierte sich stark auf schulbasierte Lernprozesse und die damit verbundenen Input-Faktoren. Damit stand das schulische Lehrpersonal im Mittelpunkt. Doch auch in vielen Schwellen- und Entwicklungsländern finden inzwischen Reformen zur Stärkung betriebsnaher und praxisorientierter beruflicher Ausbildung statt. Zudem galt es, zwischenzeitliche Entwicklungen in der Arbeitswelt, beim Stellenwert des lebenslangen Lernens und bei der Entstehung von Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen.

Zentrale Inhalte

Die Empfehlung deckt im Detail fünf Themenschwerpunkte ab: Leitlinien und Steuerung, Qualität und Relevanz, Monitoring und Evaluation, Forschung und Wissensmanagement sowie Internationale Kooperation. Deutlich erkennbar ist ein Verständnis von beruflicher Bildung, das Aus- und Weiterbildung umfasst und sich bis in den tertiären Bildungsbereich erstreckt. Die Bedeutung des arbeitsplatzbasierten Lernens (»work-based learning«) wird hervorgehoben und ein ganzheitliches Kompetenzverständnis vertreten, das fachliche, soziale und personale Kompetenz beinhaltet. Auch vertritt die überarbeitete Fassung ein erweitertes Verständnis von Berufsbildungspersonal, das neben den Lehrenden in den Schulen auch betriebliche Ausbilder/-innen, Tutorinnen und Tutoren, Mentorinnen und Mentoren und andere mit der betrieblichen Ausbildung betraute Personen meint und in ihrer Rolle aufwertet.

Berufsbildung und Arbeitsmarkt werden in Verbindung gesetzt, der Privatsektor durch Modelle eines Public-Private-Partnership in die Gestaltung und Finanzierung der Berufsbildung einbezogen. Arbeitgebervertretungen wie auch Gewerkschaften sollen durch dialogische Prozesse und Instrumente (»social dialogue«) in die Entwicklung der beruflichen Bildung einbezogen werden. Um Entwicklungen zu beobachten, Veränderungen zu identifizieren und politische Entscheidungen auf eine möglichst solide Datenbasis zu stellen, wurde die Bedeutung der Forschung zu Themen der beruflichen Bildung explizit in die Empfehlung aufgenommen. Sie soll weltweit gefördert und ausgebaut werden. Den Mitgliedstaaten wird empfohlen, datenbasierte Informationssysteme zu nutzen bzw. aufzu-

¹ Vgl. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245118M.pdf> (Stand: 04.08.2016)

² Seitens des BIBB hatten Forschungsdirektor Prof. Dr. REINHOLD WEIS und die Autorin ihre fachliche Expertise in die Überarbeitung eingebracht.

Abbildung

Übersicht über die normativen Instrumente der UNESCO

Übereinkommen (Convention)	Verabschiedung durch Zweidrittel-Mehrheit in der Generalkonferenz; erhält rechtsverbindlichen Charakter für diejenigen Mitgliedstaaten, die den Text ratifizieren. Diese berichten regelmäßig über die Umsetzung.
Empfehlung (Recommendation)	Verabschiedung durch einfache Mehrheit in der Generalkonferenz; adressiert alle Mitgliedstaaten und hat empfehlenden Charakter. Die Mitgliedstaaten berichten regelmäßig (i.d.R. alle vier Jahre) über die Umsetzung.
Erklärung (Declaration)	Verabschiedung durch einfache Mehrheit in der Generalkonferenz (Versammlung aller Mitgliedstaaten, findet alle zwei Jahre statt); eine Erklärung hält allgemeine Prinzipien fest.

bauen, um die berufliche Bildung stärker an den Bedarfen der Arbeitswelt auszurichten. Weiterhin sind die Mitgliedstaaten gehalten, die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung zu stärken.

Um die internationale Zusammenarbeit und Vernetzung zu unterstützen, soll das UNEVOC-Netzwerk von UNESCO-UNEVOC, dem Berufsbildungszentrum der UNESCO mit Sitz in Bonn, als multilaterale Plattform für Austausch und fachliche Zusammenarbeit gestärkt werden. Diesem Netzwerk gehören laut UNESCO-UNEVOC aktuell rund 240 Institute an. In Deutschland sind das BIBB und das UNEVOC-Centre »Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung« in Magdeburg Mitglieder dieses weltweiten Netzwerks.

Relevanz und Einordnung

Mit der überarbeiteten Empfehlung gibt es nun ein normatives Instrument, das in der internationalen Zusammenarbeit wie auch für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in jedem Mitgliedstaat als Bezugsrahmen und Referenzdokument dienen und entsprechende Reformprozesse flankieren kann. Fortschreitende Globalisierung der Märkte, technologische Innovationen und die demografischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern erfordern kontinuierliche Anpassungen in der beruflichen Bildung der Mitgliedstaaten.

Viele Inhalte der Empfehlung stehen in Einklang mit dem deutschen Verständnis einer dualen Berufsbildung und den damit verbundenen Gestaltungsprinzipien. In anderen Aspekten wird deutlich, dass das Konzept von Sozialpartnerschaft deutscher Prägung sicherlich nicht als weltweite Blaupause dienen kann. Viele Staaten tun sich mit diesem Entwurf schwer und tragen entsprechende Befürchtungen vor. Daher wurde der Begriff des »sozialen Dialogs« zur Kompromissformel, die zumindest die Beteiligung von Gewerkschaften und Arbeitgeberorganisationen – in welcher

Form auch immer – an der Gestaltung von beruflicher Bildung festschreibt.

Welche Bedeutung kann die Empfehlung nun auf der praktischen Ebene entfalten? Formal hat das Dokument einen Empfehlungscharakter und ist – anders als die Konvention, wenn sie von den Mitgliedstaaten ratifiziert wird – keine rechtlich bindende Norm. Gleichzeitig handelt es sich bei der Empfehlung um das zweithöchste normative Instrument, über das die UNESCO verfügt (vgl. Abb.).

Sie richtet sich an alle Mitgliedstaaten und muss daher den Spagat zwischen den unterschiedlichen Ausgangslagen in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern schaffen. Mit dieser Einschränkung wird manche weiche Formulierung nachvollziehbar. Umso wichtiger ist, dass die überarbeitete Empfehlung die grundsätzliche Bedeutung des arbeitsweltbasierten Lernens unterstreicht – auch wenn dieses Konzept in der Praxis in vielfältigen Umsetzungsvarianten vorzufinden ist.

Seitens der Generalkonferenz ist die Aufforderung ergangen, die Empfehlung unter den wichtigen Akteuren und in den jeweiligen (Berufs-)Bildungscommunities zu verbreiten und mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen. Spätestens auf der Generalkonferenz im Jahr 2019 soll über den Umsetzungsstand berichtet werden. Aus deutscher Sicht ist bereits jetzt erkennbar, dass hierzu vieles beigetragen werden kann: Für die deutsche Berufsbildung sind bereits zahlreiche Daten und Informationen vorhanden. Wird die Umsetzung mit den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen verknüpft, könnten weitere Synergien genutzt werden (insbesondere zum Nachhaltigkeitsziel 4, eine »inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle zu fördern«). Um die Wirksamkeit der UNESCO-Empfehlung zu unterstützen, geht es nun darum, sie auf nationaler Ebene bekannt(er) zu machen und sie auch in der internationalen Arbeit zu berücksichtigen. ◀

Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung in Afghanistan



GUSTAV REIER

Dr., Programmleiter bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ GmbH), Bonn

In Afghanistan gibt es eine unregulierte informelle Lehrlingsausbildung, die auf traditionellen gesellschaftlichen Strukturen aufbaut. Selbstorganisation, Selbstfinanzierung und Subsidiarität liefern als Erhaltungsbedingungen betrieblicher Berufsausbildungen Leitideen für die Modernisierung dieser traditionellen Lehrlingsausbildung in Afghanistan. Der Beitrag beschreibt die aktuelle Situation und erläutert Chancen und Risiken beim Aufbau eines modernen Berufsbildungssystems.

Land im Aufbau: Berufsbildungsbeteiligung

Afghanistan zählt zu den ärmsten Ländern der Welt. 2008 hat sich das Land mit der Afghan National Development Strategy (ANDS) ein umfassendes Modernisierungsprogramm verordnet. Die Förderung der beruflichen Bildung gehört dazu. Im Rahmen der ANDS werden staatliche Leistungssysteme aufgebaut, die durch Traditionen und Konventionen geregelte Lebensbereiche langfristig ergänzen sollen.* Für die Aufbauphase typisch ist das Nebeneinander von traditionellen und modernen, stärker rechtlich geprägten Formen gesellschaftlichen Lebens: Dies betrifft z.B. Lebensbereiche wie

- die Sozialisation in der Großfamilie gegenüber rechtlich geregelten schulischen Bildungsprozessen;
- die Erwerbstätigkeit in der informellen Wirtschaft, in der sie rechtlich nicht geregelt ist, gegenüber einer Erwerbstätigkeit in der formalen Wirtschaft, in der sie gesetzlichen Regeln folgt;
- die ethnisch-regional geprägte gegenüber einer staatsbürgerlichen Identität.

Die Gleichzeitigkeit von traditionell und rechtlich gegeltem Lernen findet sich auch in der beruflichen Bildung

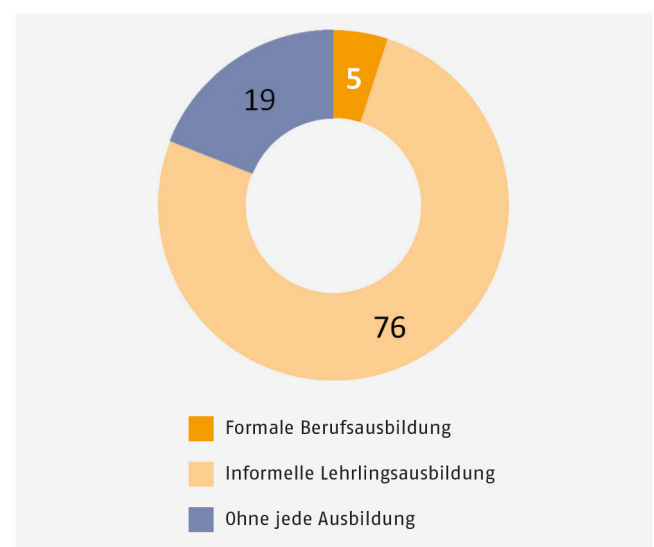
* Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) unterstützt das Programm zur Förderung der Berufsausbildung in Afghanistan. Das Programm arbeitet landesweit mit einem aus 50 Berufsschulen bestehenden Pilotschulsystem und hat vier Komponenten: Systementwicklung, Formale Berufsausbildung, Informelle Berufsausbildung und non-formale Berufsausbildung. Die Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung gehört zur Komponente Informelle Berufsausbildung. Alle programmatischen Aussagen über die zukünftige Entwicklung setzen voraus, dass die Arbeiten in dem fragilen Kontext Afghanistans fortgesetzt werden können. Die Aussagen in diesem Artikel geben die persönliche Meinung des Autors wieder.

des Landes wieder. Von den Jugendlichen im berufsbildungsfähigen Alter, die keine allgemeinbildende Schule besuchen – etwa 1,4 Millionen –, nehmen fünf Prozent an einer formalen schulischen Berufsausbildung teil. Etwa 76 Prozent durchlaufen eine traditionelle Berufsausbildung in den Betrieben der informellen Wirtschaft (informelle Lehrlingsausbildung), 19 Prozent haben nie eine Schule besucht und sind als nicht qualifiziert Beschäftigte (Tagelöhner, Straßenhändler) tätig (vgl. Abb.).

Der Aufbau eines Berufsbildungssystems ist an hohe gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden. Familien müssen Bildung als gesellschaftlichen Wert anerkennen und es sich wirtschaftlich leisten können, auf den Beitrag ih-

Abbildung

Berufsbildungsbeteiligung Jugendlicher (15–19 Jahre alt) in Afghanistan



n = rd. 1,4 Mio.; Angaben in Prozent, v. Verf. errechnet

rer Kinder zum Familieneinkommen zu verzichten. Eltern müssen bereit sein, die Übernahme von Erwachsenenrollen (Ehepartner, Familienoberhaupt) ihrer Kinder – sofern wirtschaftlich möglich – auf Zeiten nach einem Schulabschluss zu verschieben. Notwendig ist auch die Bereitschaft der Familien, ihre Kinder von der Beaufsichtigung oder Pflege von Familienmitgliedern freizuhalten, damit sie eine Schule besuchen können (vgl. REIER 2015, S. 8 ff.). Die wenigen Ausbildungsplätze in Berufsschulen werden von Jugendlichen wohlhabender Eltern besetzt (vgl. GIZ 2012, S. 14). Um das Integrationsniveau der afghanischen Gesellschaft anzuheben, steht das Bildungsministerium vor der Aufgabe, Berufsbildungsangebote zu entwickeln, die den Lebens- und Arbeitsbedingungen des Großteils der bislang vom Bildungssystem ausgeschlossenen Gruppen gerecht werden.

Traditionelle Lehrlingsausbildung

Zur Erforschung der traditionellen Lehrlingsausbildung führte die GIZ im Jahr 2013 eine Studie im Auftrag des afghanischen Bildungsministeriums durch (vgl. Infokasten). Ziel war es zu verstehen, was und wie die jungen Menschen in den Kleinbetrieben des Landes lernen und ob die Ausbildung oberhalb der Betriebe z. B. in Verbänden oder Gilden organisiert wird.

In Afghanistan gibt es schätzungsweise zwischen 300.000 und 530.000 Unternehmen, etwa 60 Prozent dieser Betriebe sind Familienbetriebe und haben weniger als fünf Beschäftigte. Nur ein Prozent der Betriebe haben mehr als 100 Beschäftigte (vgl. ILO 2012).

In den Betrieben der informellen Wirtschaft gibt es eine traditionelle Lehrlingsausbildung (Ostad-Shagerdi; wörtlich: Meister – Lehrling). Im Durchschnitt beschäftigt jeder Betrieb zwei Auszubildende (vgl. GIZ 2013, S. 16). Demnach werden in der informellen Wirtschaft zwischen 600.000 und etwas mehr als einer Million Lehrlinge ausgebildet. Damit sind die afghanischen Kleinbetriebe die mit Abstand größten Anbieter von Berufsausbildungen.

Im Durchschnitt ist ein Lehrling 17 Jahre alt (vgl. ebd., S. 43; Berechnung v. Verf.). 21 Prozent stehen in keinerlei verwandtschaftlichen oder freundschaftlichen Beziehungen zum Betriebsinhaber (vgl. ebd., 2013, S. 24). Diese Zahl deutet an, dass sich bereits so etwas wie ein Ausbildungsstellenmarkt entwickelt hat. Elf Prozent der Lehrlinge sind Analphabeten, etwa 30 Prozent haben eine Primarschule und 60 Prozent eine Sekundarschule besucht (vgl. ebd., S. 47).

Die Ausbildung wird mündlich zwischen Betriebsinhaber und einem Elternteil oder einem Bürgen vereinbart (vgl. ebd., S. 31). Während der Ausbildung erhalten Lehrlinge eine Vergütung (durchschnittlich 32 EUR/Monat, etwa 20 % eines durchschnittlichen Gesellenlohns; vgl. ebd., S. 51).

A Study on Ostad-Shagerdi (Apprenticeship) Training in Afghanistan

1. Leitideen der Untersuchung

- Sozialer Hintergrund der Lehrlinge
- Ausbildungsverlauf
- Berufliche Planung im Anschluss an die Ausbildung
- Kritische Anmerkungen der Lehrlinge zur betrieblichen Ausbildung

2. Sampling

- Untersuchung in der Landeshauptstadt, in einer Provinzhauptstadt und einer Kreisstadt
- Elf gewerblich-technische Sektoren, n = 1.294 Personen

3. Methoden

- Strukturierte Interviews und Fokusgruppensitzungen

Im Betrieb hat der Jugendliche den Status eines Lernenden. Inhaltlich deckt sich die Ausbildung mit dem Produktionsprofil des Kleinbetriebs. Sie beginnt mit einfachen Handlangertätigkeiten und wird, in Abhängigkeit von Begabung und Interesse, mehr oder weniger schnell anspruchsvoller. Das Ausbildungsziel ist erreicht, wenn der Jugendliche das Gewerbe beherrscht. Das ist – je nach Begabung und Motivation des Jugendlichen sowie ethischer Orientierung des Betriebsinhabers – nach drei bis zehn oder mehr Jahren der Fall. Betriebsinhaber und Lehrling vereinbaren eine informelle Abschlussprüfung, in der der Lehrling am Beispiel eines hinreichend anspruchsvollen Kundenauftrags zeigen muss, dass er das Gewerbe sowohl fachlich als auch kaufmännisch beherrscht. Hat er die betriebsinterne Prüfung bestanden, wird er in einer betriebsinternen Feier aus dem Lehrlingsstatus entlassen.

Die Befragung der Lehrlinge ergab, dass sie in ihrer Ausbildung moderne Technologien und Werkzeuge vermissen (ebd., S. 56). Sie wünschen sich eine bessere Unterstützung für Analphabeten und sie bemängeln, dass das Fachwissen der Betriebsinhaber höchst unterschiedlich, d.h. nicht standardisiert ist (ebd., S. 58).

Etwa 150.000 Betriebe aus ca. 100 Gewerken sind auf Gemeinde-, Provinz- und Zentralebene in Gilden organisiert (ebd., S. 16; Zahlenangaben sind Schätzungen). Sie werden auf Zentral- und Provinzebene durch den Dachverband der Federation of Afghan Crafts and Traders (FACT) vertreten.

Ansatzpunkte für eine Modernisierung der Lehrlingsausbildung aus deutscher Sicht

Die traditionelle Lehrlingsausbildung in Afghanistan ist eine in die betriebliche Lebenswelt eingelassene, zwischen Betriebsinhaber und Lehrling privat vereinbarte Form beruflichen Lernens. Parallel zur Ausbildung besucht mindestens die Hälfte der Lehrlinge eine allgemeinbildende Schule. Bis 2014 war sich weder der private Sektor der Ausbildungs- und Sozialisationsleistungen bewusst, die

er flächendeckend für die afghanische Gesellschaft erbringt, noch hat der öffentliche Sektor diese Leistungen zur Kenntnis genommen, noch haben beide Seiten über Verbesserungen der Ausbildung nachgedacht.

In Betrieben der informellen Wirtschaft Afghanistans ist »Lehrling« ein sozial, jedoch nicht rechtlich definierter Status mit klaren Eintritts- und Austrittsbedingungen.

Angeichts dieser Ausgangssituation (Lehrling als sozialer Status in Betrieben mit dem Zweck, einen Beruf zu erlernen; Schulbesuch parallel zur Ausbildung; in Gilden organisierte Betriebe) liegt aus deutscher entwicklungspolitischer Perspektive die Frage auf der Hand, ob und wie sowohl die traditionelle Lehrlingsausbildung als auch ihre gesellschaftliche Organisation erhalten und modernisiert werden können (zu Modernisierungskonzepten vgl. WALTHER 2008, S. 9).

Ein Versuch, die traditionelle Lehrlingsausbildung in Handlungs- und Regulationsmuster aus dem deutschsprachigen Raum zu pressen, ist zum Scheitern verurteilt. Ausichtsreicher ist es, Erhaltungsbedingungen der betrieblichen Berufsausbildung zu identifizieren. Die umsichtige Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung in Afghanistan orientiert sich an folgenden Leitideen:

Selbstorganisation: Seit jeher liegt die Durchführung der Ausbildung in der Verantwortung der Betriebe. Um diese Tradition fortzusetzen, sind alle Maßnahmen zur Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung nur mit Zustimmung von Gilden und Handwerkerdachverband durchzuführen.

Selbstfinanzierung: Nach kurzer Anlernzeit führen Lehrlinge in Teilbereichen Facharbeiten selbstständig durch, ohne Facharbeiterlohn dafür zu erhalten. Phasen der Unterbezahlung enden mit Ablauf der Lehrzeit. Das Selbstfinanzierungskonzept ist das die betriebliche Ausbildung in Afghanistan tragende Prinzip (vgl. GIZ 2013, S. 29) und bleibt unangetastet. Die enorme Bandbreite der Ausbildungsdauer müssen Gilden selbst regeln. Betriebsinhabern ist durchaus bewusst, dass mit sehr langen Ausbildungszeiten Ausbildung in Ausbeutung umschlägt.

Subsidiarität: Um die Lehrlingsausbildung inhaltlich zu modernisieren, sollte der öffentliche Sektor in einem ersten Schritt die Berufsschulen für alle Lehrlinge öffnen und berufsbezogene fachtheoretische und fachpraktische Unterrichtsinhalte anbieten. Mit dem Subsidiaritätsprinzip ist zudem nur eine Formalisierung der Lehrlingsausbildung vereinbar, die als nachzeichnende Verrechtlichung einer bestehenden, von Betrieben und Gilden getragenen Praxis gestaltet wird (vgl. GREINERT 1993, S. 34). Jeder nicht abgestimmte staatliche Eingriff – wie z. B. die Einführung eines das Selbstfinanzierungsprinzip untergrabenden Mindestlohns – kann die Ausbildungstradition beschädigen oder zerstören. Gelingt die bewahrende Modernisierung der traditionellen Lehrlingsausbildung, spart das Land

Investitionskosten (Berufsschulneubauten und Ausstattungen) in Höhe von etwa 6,5 Mrd. EUR, die beim Aufbau eines schulischen Berufsbildungssystems für etwa 1,4 Millionen Jugendliche anfallen würden.

Erste Maßnahmen, erste Ergebnisse

Die Ergebnisse der Basarstudie (GIZ 2013) sind mit dem Bildungsministerium und ausgewählten Gilden diskutiert worden. Gilden, Ministerium und GIZ haben ein Beratungs- und Steuerungsgremium – Ostad-Shagerdi-Komitee – für die Modernisierung der Lehrlingsausbildung eingesetzt. Das Ostad-Shagerdi-Komitee hat mit Programmunterstützung

- eine Konferenz mit mehr als 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zum Entwicklungspotenzial der Lehrlingsausbildung organisiert,
- die Zulassung von etwa 1.500 Lehrlingen zum Berufsschulunterricht vereinbart,
- Curricula und Arbeitsbücher für vier Berufe entwickelt und
- eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Unterricht von Lehrlingen an Berufsschulen (vgl. GIZ 2015 a, §§ 75 f.) auf den Weg gebracht. Ein erfolgreicher Abschluss ist in seinen Berechtigungen dem Abschluss der 12. Klasse im afghanischen Bildungssystem gleichgestellt.

Da in Afghanistan berufliches Wissen fast ausschließlich mündlich tradiert wird, werden mit Unterstützung des Berufsbildungsprogramms Berufsschullehrbücher in großem Umfang aus dem Iran importiert, an afghanische Gegebenheiten angepasst und in Schulbibliotheken für die Lehrlingsausbildung zur Verfügung gestellt. Dies ist ein erster Schritt, um das Wissen in der Berufsausbildung des Landes schriftlich zu überliefern und zu standardisieren.

Qualifikation der Lehrkräfte als Herausforderung

Die mit dem Berufsschulunterricht bisher gesammelten Erfahrungen sind gemischt. Positiv hervorzuheben ist, dass durch die öffentliche Diskussion die traditionelle Lehrlingsausbildung im öffentlichen Bewusstsein an Bedeutung gewonnen hat. Für Lehrlinge besteht nunmehr die Aussicht auf eine berufliche Alphabetisierung. Sie eignen sich theoretisches und handlungsleitendes Wissen für ihre Berufsarbeit an, entwickeln Handlungskompetenzen in technischer Kommunikation und angewandter Mathematik. Außerdem werden sie Zugang zu fortgeschrittenen Technologien erhalten.

Kritisch anzumerken ist, dass 38 Prozent der Lehrlinge im Verlauf von neun Monaten die Unterrichtsteilnahme aufgegeben haben, davon 66 Prozent wegen der Fahrtkosten zu

den Berufsschulen, 47 Prozent wegen unzureichend qualifizierter Berufsschullehrer (vgl. REIER 2016, S. 11).

Lehrlinge nehmen freiwillig am Unterricht teil. Das werden sie nur so lange tun, wie sie sich vom Berufsschulunterricht einen Mehrwert für ihre betriebliche Ausbildungspraxis oder ihre Lebensplanung versprechen. Den Mehrwert müssen Lehrkräfte mit gutem Unterricht liefern. Guter Unterricht scheint rar zu sein. Ein gemeinsam mit dem Partnerministerium durchgeführter Leistungstest von 298 Berufsschullehrkräften hat ergeben, dass 85 Prozent der getesteten Lehrer die Inhalte des ersten Ausbildungsjahrs nicht oder nicht ausreichend beherrschen (vgl. GIZ 2015 b). Diese beunruhigende Feststellung hat Maßnahmen zu einer systematischen fachlichen Höherqualifizierung der Berufsschullehrkräfte und die Entwicklung eines neuen Qualifikationsprofils für Berufsschullehrkräfte erheblich beschleunigt.

Weitere Schritte auf dem Modernisierungspfad

Seit März 2016 ist die Modernisierung der Lehrlingsausbildung in einen größeren Handlungsrahmen eingelassen:

- Nach den unbefriedigenden Erfahrungen mit den klassischen Berufsschullehrern werden zur Ausbildung der Lehrlinge schrittweise Experten aus der Privatwirtschaft eingesetzt, die Fachpraxis und Fachtheorie gleichermaßen beherrschen. Ein didaktisches und unterrichtsmethodisches Weiterbildungsprogramm für diese neue Lehrergruppe ist zurzeit in Vorbereitung.
- Die Modernisierung der Ausbildung in den Betrieben wird konsequent angebotsorientiert gestaltet. Auf

Nachfrage der am Programm beteiligten Gilden werden zurzeit fachpraktische Abschlussprüfungen, deren Bewertung und die Einrichtung von ersten Prüfungsausschüssen vorbereitet – ein Novum in der Lehrlingsausbildung des Landes. Dies sind erste unterstützende Maßnahmen für interessierte Betriebe.

- Um dem gesamten informellen Sektor zeitgemäßes Produktionswissen zur Verfügung zu stellen, soll 2018 das Nutzungskonzept für ausgewählte Berufsschulen erweitert werden. Es ist geplant, diese Berufsschulen abends und am Wochenende für die fachliche Weiterbildung von Handwerkern, Facharbeitern und Betriebsinhabern zu öffnen. Die Weiterbildungen sollen entweder von der Berufsschule oder vom Handwerkerdachverband FACT organisiert und angeboten werden. Die Bandbreite der Themen wird von fachlichen über kaufmännische bis hin zu betriebspädagogischen Weiterbildungen reichen.
- Der vierte Schwerpunkt ist die Stärkung des Handwerkerdachverbands FACT und der Gilden. 2015 wurden erste Organisationsentwicklungsmaßnahmen eingeleitet. Im Mittelpunkt stehen dabei die Entwicklung von Dienstleistungsangeboten für die Mitgliedsunternehmen, die Verbesserung der Zahlungsdisziplin der Mitgliedsunternehmen und – besonders schwierig – der Versuch, die Besetzung von Leitungsfunktionen in Gilden und Dachverband an demokratischen Prinzipien zu orientieren. Es bleibt abzuwarten, ob der Handwerkerdachverband FACT Ordnungsaufgaben in der betrieblichen Berufsausbildung übernehmen kann oder ob Alternativen zu entwickeln sind. ◀

Literatur

GIZ-TVET-PROGRAM AFGHANISTAN (Hrsg.): TVET Tracer Study. Final Report. Kabul 2012

GIZ-TVET-PROGRAM AFGHANISTAN (Hrsg.): A Study on Ostad-Shagerdi (Apprenticeship) Training in Afghanistan. Kabul 2013

GIZ-TVET-PROGRAM (Hrsg.): Vocational Education's Regulations (Apprenticeship). Kabul 2015 a

GIZ-TVET-PROGRAM (Hrsg.): Findings: Teacher's Practical Training Competencies. Presentation. Kabul 2015 b

GREINERT, W.-D.: Das »deutsche System« der Berufsausbildung, Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993

INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION (ILO) (Hrsg.): Afghanistan: Time to move to Sustainable Jobs Study on the State of Employment in Afghanistan. 2012

ISLAMIC REPUBLIC OF AFGHANISTAN (Hrsg.): Afghanistan National Development Strategy 1387–1391 (2008–2013). Kabul [2008]

REIER, G.: Ostad-Shagerdi Model Scheme 2015: Dropout of Apprentices – Summary of Research Findings. Presentation. Kabul 2016

REIER, G.: Results of the Dropout Study. Presentation. Eschborn 2015

WALTHER, R.: Towards a Renewal of Apprenticeship in West Africa. Agence Française de Développement Département de la Recherche. Paris 2008

Qualifikationsmismatch – Folgen für Erwerbspersonen mit beruflichem und akademischem Abschluss



JÜRG SCHWERI

Prof. Dr., Leiter Forschungsschwerpunkt, Forschung und Entwicklung am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Zollikofen, Schweiz



ANNINA EYMANN

Dr., Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Zollikofen, Schweiz

Flexibilität und Mobilität gelten auf dem Arbeitsmarkt heutzutage als Grundvoraussetzungen für eine langfristig erfolgreiche Berufslaufbahn. Der Beitrag geht der Frage nach, ob Personen mit einer Berufsausbildung in der Schweiz diesbezüglich Nachteile haben gegenüber Personen mit Hochschulabschluss. Mit Daten des Schweizer Householdpanels wird im Beitrag untersucht, wie häufig Angehörige dieser Gruppen nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten und inwiefern damit eine qualifikationsinadäquate Beschäftigung und Lohneinbußen einhergehen.

Herausforderungen für die Berufsbildung in einer dynamischen Wirtschaft

Die Berufs- und Arbeitswelt verändert sich in großen Schritten, wie die Debatten rund um Industrie 4.0, Automatisierung und Digitalisierung zeigen. Für die Erwerbstätigen stellen diese Entwicklungen eine stetige Herausforderung dar, weil sich die Berufe verändern, manche verschwinden und neue entstehen. Vor diesem Hintergrund wird gelegentlich argumentiert, die Allgemeinbildung sei der Berufsbildung überlegen, weil sie mehr Schlüsselkompetenzen vermittele und somit mehr Flexibilität ermögliche. Die Berufsbildung dagegen vermittele spezifische, berufliche Kompetenzen, die rasch veralten. So finden HANUSHEK/WÖßMANN/ZHANG (2011) in einer Analyse der Daten des International Adult Literacy Survey (IALS) heraus, dass eine Berufsausbildung mit geringeren Beschäftigungschancen bei zunehmendem Alter einhergeht. Sie sprechen von einer »geringeren Anpassungsfähigkeit einer spezifisch auf einen Beruf ausgerichteten Ausbildung«, die »gerade in einer dynamischen Wirtschaft relevant wird«.

Diese These der verminderten Anpassungsfähigkeit soll im Folgenden untersucht werden, indem für schweizerische Arbeitnehmer/-innen zwei Indikatoren für einen sogenannten Qualifikationsmismatch bei Personen mit und ohne Berufsausbildung untersucht werden:

1. wird als objektives Maß ein Vergleich zwischen erlerntem Beruf und aktuell ausgeübtem Beruf vorgenommen,
2. werden Daten zu Selbsteinschätzungen von Beschäftigten verwendet, ob ihre erworbenen Qualifikationen zu jenen passen, die an ihrer aktuellen Arbeitsstelle benötigt werden.

In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob diese beiden Indikatoren für Qualifikationsmismatch einen Einfluss auf das Gehalt ausüben. Dabei ist von Interesse, wie sich die Situation von Personen mit Berufsausbildung im Vergleich zu Personen darstellt, die andere Ausbildungswege gewählt haben, und ob Männer und Frauen in unterschiedlicher Weise davon betroffen sind.

Mismatch in der ökonomischen Literatur

In der Literatur spricht man von *horizontal mismatch*, wenn die in der Ausbildung erworbene Art der Qualifikation nicht zu jener passt, die dem ausgeübten Beruf entsprechen würde. Ein Beispiel stellt eine Person dar, die eine Ausbildung als Bäcker/-in absolviert hat, nun jedoch als Taxifahrer/-in arbeitet. Der horizontale Mismatch wird im Folgenden als Qualifikationsmismatch oder kurz Mismatch bezeichnet. In der ökonomischen Literatur wird zwischen horizontalem Mismatch und vertikalem Mismatch unterschieden. Während der horizontale Mismatch die Art der Qualifikationen betrifft, geht es beim vertikalen Mismatch um die Menge, also zu viele oder zu wenige Qualifikationen für die jeweilige Stelle. Der Klarheit halber wird vertikaler Mismatch in diesem Beitrag als Über- oder Unterqualifizierung bezeichnet und der Begriff Mismatch für das oben beschriebene Phänomen des horizontalen Qualifikationsmismatches reserviert.

Zwei Studien in den USA (ROBST 2007) und in Schweden (vgl. NORDIN/PERSSON/ROTH 2010) haben hohe Lohneinbußen bei Personen gefunden, die einen deutlich anderen Beruf ausüben, als sie erlernt haben. Lohneinbußen aufgrund von Qualifikationsmismatch seien dabei besonders ausgeprägt im Fall von Ausbildungen, die sehr spezifische

Kompetenzen vermitteln. Falls dieser Befund generell zutrifft, stellt er eine schlechte Neuigkeit für die Berufsbildung dar: Da Berufsausbildungen nach deutschem oder schweizerischem Muster auf spezifische berufliche Tätigkeiten vorbereiten, müssten Personen mit Berufsausbildung besonders stark unter Qualifikationsmismatch leiden. Die beiden Studien zum Mismatch-Phänomen scheinen also die eingangs erwähnte These zu bestätigen, wonach die Berufsbildung in einem sich rasch wandelnden Arbeitsmarkt mit einschneidenden Nachteilen verbunden sein könnte.

Wie häufig ist Qualifikationsmismatch in der Schweiz?

Zur Untersuchung dieser These haben wir die Angaben von Erwerbstätigen aus den Jahren 1999 bis 2012 aus dem Schweizerischen Haushaltspanel (vgl. Infokasten) ausgewertet. Dabei wurden für den Vergleich von erlernten und ausgeübten Berufsfeldern sogenannte ISCO-Berufsgruppen unterschieden (ISCO-Zweisteller, vgl. Infokasten). Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der Erwerbstätigen nicht mehr im erlernten Berufsfeld tätig ist. Es gibt demnach eine hohe Mobilität zwischen Berufsfeldern, die dazu führen kann, dass die erlernten Qualifikationen der betreffenden Personen nicht mehr übereinstimmen mit jenen, die sie auf der aktuellen Stelle benötigen.

Personen mit einer Berufsausbildung, d. h. einer Berufslehre oder einer höheren Berufsbildung*, wechseln dabei insgesamt häufiger (51 %) in ein anderes Berufsfeld als jene mit einem (Fach-)Hochschulabschluss (39 %).

Im Haushaltspanel werden die Befragten weiter gebeten, ihre erworbene Qualifikation zu vergleichen mit den Anforderungen, die im aktuellen Beruf an sie gestellt werden. Sie können dabei vier Antworten geben, dass sie

1. adäquat beschäftigt seien,
2. überqualifiziert seien,
3. unterqualifiziert seien oder
4. ihre Qualifikation nicht zu jener passe, die im ausgeübten Beruf gefragt sei.

Die letzte Antwortkategorie stellt ein subjektives Maß für horizontalen Qualifikationsmismatch dar.

80 Prozent der Befragten schätzen ihre Qualifikationen als adäquat ein. 16 Prozent halten sich für überqualifiziert, zwei Prozent für unterqualifiziert. Nur rund drei Prozent meinen, dass ein Qualifikationsmismatch vorliegt und die eigenen Qualifikationen nicht zur Stelle passen. Etwas

häufiger ist diese Einschätzung bei Frauen (4,1 %) als bei Männern (2,7 %).

Diese Selbsteinschätzungen lassen sich kreuzen mit dem objektiven Indikator, ob eine Person noch im erlernten Beruf arbeitet. Erwartungsgemäß handelt es sich bei den Personen, die selbst einen Qualifikationsmismatch angeben, bei beiden Geschlechtern zu drei Vierteln um Personen, die nicht mehr im erlernten Berufsfeld arbeiten. Ein Auseinanderklaffen der erworbenen und der verlangten Qualifikationen wird also vor allem dann wahrgenommen, wenn jemand nicht im erlernten Berufsfeld arbeitet. Betrachtet man jedoch die Gesamtheit aller Personen, die nicht im erlernten Berufsfeld arbeiten, bezeichnet sich nichtsdestotrotz auch hier die große Mehrheit als adäquat qualifiziert. Selbst nach einem Berufswechsel gelingt es also den meisten Personen, die eigenen Qualifikationen aktuell zu halten oder zu erweitern.

Eine wichtige Rolle dürfte hier der Weiterbildung zukommen: Den Arbeitnehmer/-innen steht in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland ein großes Angebot von Weiterbildungen zur Verfügung, in denen sie sich selbstständig oder mit Unterstützung durch den Arbeitgeber auf den neuesten Stand bringen, spezialisieren oder beruflich weiterentwickeln können. Auf diese Weise können die Beschäftigten ihre Kompetenzen auch außerhalb ihres erlernten Berufs erweitern, sodass sie ihrer eigenen Einschätzung nach adäquat qualifiziert sind.

Das Schweizerische Haushaltspanel (SHP)

Das Schweizerische Haushaltspanel besteht seit 1996. In den Jahren 1999, 2004 sowie 2012 wurden neue Kohorten in das Panel aufgenommen. Jährlich werden die teilnehmenden Personen telefonisch zu ihrer Lebenssituation (Beruf, Familie, Soziales) befragt. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Kohorten von 1999 und 2004, die bis ins Jahr 2012 jährlich befragt wurden. In die Analyse aufgenommen wurden Personen im Alter von 20 bis 60 Jahren, welche mindestens 50 Prozent berufstätig sind und mindestens über einen Jahreslohn von 24.000 Schweizer Franken verfügen. Insgesamt sind in der untersuchten Stichprobe knapp 8.000 Personen erfasst. Alle Personen können zu mehr als einem Zeitpunkt beobachtet werden. Die Stichprobe besteht zu 44,5 Prozent aus Frauen.

Definition der Berufsfelder

Der in der Schweiz geläufige Begriff des Berufsfelds wird in der Analyse mit den Berufsgruppen gemäß ISCO-Klassifikation gleichgesetzt. Die ISCO-Klassifikation (International Standard Classification of Occupations) unterscheidet 49 verschiedene Berufsgruppen. Erlernte und ausgeübte Berufe der Befragten werden anhand dieses Klassifikationssystems gemäß ihrer Ähnlichkeit zu Berufsgruppen zusammengefasst. Innerhalb einer Berufsgruppe gibt es eine unterschiedlich große Zahl von einzelnen Berufen. Beispiele: Zur Berufsgruppe »71 Ausbaufachkräfte« gehören unter anderem Maler und Gebäudereiniger. Elektroinstallateure gehören dagegen in eine eigene Berufsgruppe (74). Naturwissenschaftler, Mathematiker und Ingenieure befinden sich in der gleichen Berufsgruppe (21), Ärzte gehören zu einer anderen Gruppe (22).

* Als höhere Berufsbildung werden in der Schweiz die Berufsprüfungen und Höheren Fachprüfungen (inkl. frühere Meisterprüfungen) sowie die Höheren Fachschulen bezeichnet. Die höhere Berufsbildung stellt einen wichtigen Teil der Tertiärausbildungen neben den (Fach-)Hochschulen dar. Im Unterschied zu akademischen Abschlüssen (Tertiär A) werden berufliche Fortbildungsabschlüsse auf Tertiär-B-Niveau eingeordnet.

Dieses Ergebnis bestätigt sich in allen Bildungsgruppen: Zwar sieht bei den Personen mit Berufslehre ein etwas höherer Anteil einen Mismatch zwischen den eigenen Qualifikationen und der Arbeitsstelle, dafür fühlen sich Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss eher überqualifiziert.

Lohnwirkungen von Mismatch

Im nächsten Analyseschritt wurden die Löhne von Personen, die gemäß eigener Einschätzung einen Qualifikationsmismatch aufweisen, verglichen mit den Löhnen jener, bei denen das nicht der Fall ist. Vergleicht man dabei Personen mit sonst gleichen Merkmalen wie Alter, Bildung oder Nationalität mithilfe von Regressionsanalysen, findet man ähnliche Lohnunterschiede, wie sie in den eingangs genannten Studien für die USA und Schweden gefunden wurden. Bei den Männern verdienen Erwerbstätige mit Qualifikationsmismatch fast neun Prozent weniger als Erwerbstätige, die sich für adäquat qualifiziert halten. Bei den Frauen beträgt die Lohneinbuße für Personen mit Mismatch gar elf Prozent.

Diese Regressionsanalysen vernachlässigen jedoch einen wesentlichen Aspekt: Personen mit Mismatch dürften sich nicht nur im Lohn systematisch von Personen mit adäquater Qualifikation unterscheiden. Wahrscheinlich ist, dass Personen mit Mismatch andere Persönlichkeitsmerkmale aufweisen als solche ohne Mismatch. Sie könnten beispielsweise weniger belastbar, weniger gewissenhaft sein oder über weniger angeborene Fähigkeiten (z. B. IQ) verfügen. Falls die Befragten mit Mismatch systematische Unterschiede in ihren Persönlichkeitsmerkmalen gegenüber adäquat qualifizierten Personen aufweisen, dürften diese Merkmale für die Lohnunterschiede ebenfalls eine zentrale Rolle spielen. Der Einfluss des Mismatches auf den Lohn würde dann überschätzt, weil die ausschlaggebenden Persönlichkeitsmerkmale sich in den Daten nicht beobachten lassen und entsprechend nicht in den Regressionsanalysen berücksichtigt wurden. Ein besser geeignetes Schätzverfahren, die sogenannte »Fixed-Effects«-Schätzung, macht sich daher den Umstand zunutze, dass das Haushaltspanel einen Längsschnitt darstellt. Die Personen im Haushaltspanel wurden über viele Jahre befragt, sodass pro Person mehrere Beobachtungszeitpunkte vorliegen. Statt die Löhne von Personen mit und ohne Mismatch zu vergleichen, wird analysiert, wie sich der Lohn ein und derselben Person verändert, wenn sie von einem Beobachtungszeitpunkt auf den nächsten vom Zustand ohne Mismatch in einen Zustand mit Mismatch wechselt (oder umgekehrt). Da sich die Persönlichkeitsmerkmale einer Person über die Zeit nicht verändern, kann die Lohnveränderung direkt auf die Veränderung des Mismatch zurückgeführt werden. Auf diese Weise wird der »reine« Effekt von Mismatch auf den Lohn identifiziert.

In der Abbildung sind die Lohneffekte von Mismatch für Frauen und Männer dargestellt, berechnet nach dem Fixed-Effects-Verfahren und unterschieden nach Bildungsgruppen. Die dicken Punkte zeigen jeweils an, welcher prozentuale Lohneffekt für die entsprechende Kategorie geschätzt wurde. Die Linie zeigt das sogenannte 95%-Konfidenzintervall an, in dem der wahre Lohneffekt mit großer Wahrscheinlichkeit liegt. Das Intervall zeigt die statistische Unsicherheit der Schätzung an – je enger es ist, desto präziser ist die Schätzung des Lohneffekts.

In der ersten Zeile ist der Effekt von Qualifikationsmismatch dargestellt, also für Personen, die aussagen, dass ihre Qualifikation keinen Bezug habe zu ihrer aktuellen Tätigkeit. Bei den Männern finden sich gegenüber adäquat ausgebildeten Personen keine signifikanten Lohnunterschiede. Dies zeigt sich daran, dass die Konfidenzintervalle die Null-Gerade für alle Bildungstypen berühren beziehungsweise schneiden. Eine signifikante Lohneinbuße von allerdings nur wenigen Prozent zeigt sich bei Männern mit dualer Berufsausbildung, die sich als überqualifiziert einschätzen, gegenüber Männern mit gleichem Bildungsniveau, die sich als adäquat qualifiziert einschätzen. Eine Arbeitsstelle in einem Beruf, der nicht dem erlernten Beruf entspricht (letzte Zeile), führt hingegen zu keinerlei Lohnnachteilen.

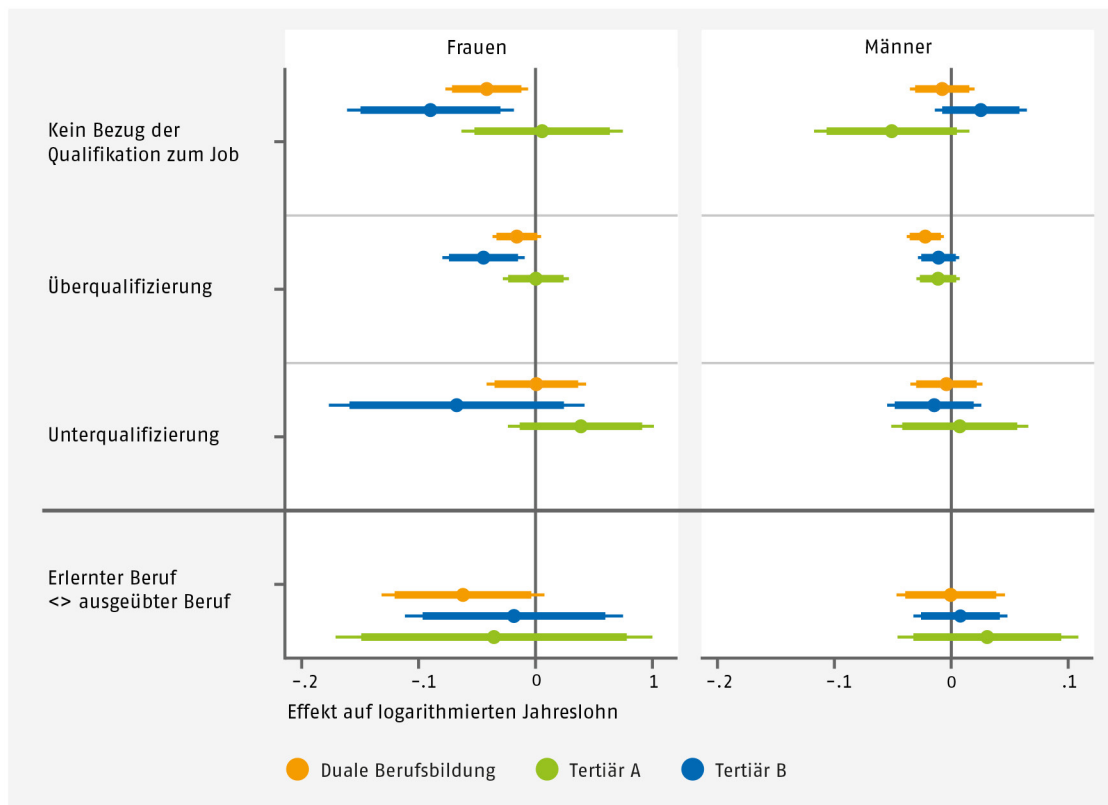
Bei den Frauen hingegen zeigt sich, dass sie mit Berufslehre oder Höherer Berufsbildung (Tertiär B) etwas weniger verdienen, wenn sie ihre Qualifikation als unpassend einschätzen (erste Zeile). Dies wirft die Frage auf, wie der Unterschied zwischen Männern und Frauen zu erklären ist. Grundsätzlich stützt sich die Ökonomie bei Arbeitsmarktanalysen häufig auf die Resultate für Männer, da diese eine höhere und kontinuierlichere Erwerbsbeteiligung aufweisen. Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der Erwerbsbeteiligung und in den Erwerbsbiografien könnten auch die Unterschiede in den Lohneffekten erklären. Frauen, die nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten, erleiden dagegen keine signifikante Lohneinbuße.

Qualifikationsmismatch erweist sich nicht als großes Problem

Insgesamt betrachtet finden sich in den vorgestellten Analysen nur wenige Anhaltspunkte für die Hypothese, dass die Berufsbildung in Zeiten des raschen Wandels auf dem Arbeitsmarkt langfristig zu Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt führe. Generell finden sich viele Erwerbstätige, die nicht mehr im erlernten Beruf tätig sind, jedoch nur wenige Erwerbstätige, die eine schlechte Passung zwischen ihrer Qualifikation und ihrer aktuellen Tätigkeit wahrnehmen. Bei den Männern finden sich zudem für die betreffenden Erwerbstätigen keine signifikanten Auswirkungen auf den Lohn. Beim geringen Anteil an Frauen, die einen Qua-

Abbildung

Lohneffekte von Mismatch nach Bildungstyp, für Frauen und Männer (Fixed-Effects-Schätzungen)



Lesebeispiel: Frauen, die keinen Bezug ihrer Qualifikation zum aktuellen Job feststellen, verdienen durchschnittlich ca. 3 bis 4 Prozent weniger als Frauen, die sich als adäquat qualifiziert bezeichnen. Dieser Lohnunterschied gilt als signifikant, weil das 95 %-Vertrauensintervall (schmale horizontale Linie) und das 90 %-Vertrauensintervall (dickere horizontale Linie) die Null-Linie nicht berühren.

lifikationsmismatch beklagen, findet sich für jene mit einer Berufsausbildung (Lehre oder Höhere Berufsbildung) ein negativer Lohneffekt. In der großen Mehrheit scheinen Personen mit Berufsausbildung auf dem Arbeitsmarkt jedoch keine Nachteile aufgrund von Mismatch aufzuweisen gegenüber Personen mit Hochschulabschluss. Dieses Ergebnis verweist unter anderem auf die große Bedeutung der Weiterbildung, die den Erwerbstätigen erlaubt, mit den beruflichen Qualifikationsanforderungen Schritt zu halten. Schließlich spricht das Ergebnis auch dafür, dass die Durchlässigkeit des Bildungssystems den Arbeitnehmer/-innen erlaubt, die für sie geeignete Ausbildung zu erwerben, sei dies eine Berufsausbildung, ein Tertiär-B- oder Tertiär-A-Abschluss. Offen bleiben muss hingegen die Frage, ob sich die Resultate angesichts der spezifisch schweizerischen Ausgestaltung des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts auf die Berufsbildung in anderen Staaten übertragen lassen.

Die Analysen mit Daten des Schweizerischen Haushaltspanels stützen die Resultate der Mismatch-Studien in den USA und Schweden sowie jene der Studie von HANUSHEK/WÖßMANN/ZHANG (2011) nicht, die eine geringere Anpassungsfähigkeit für Personen mit Berufsausbildung festgestellt hatten. Hingegen passen die Resultate zu Befunden von MALAMUD/POP-ELECHES (2010) am Fallbeispiel Rumänien. Die Autoren haben die Anpassungsfähigkeit von

Personen mit Berufsbildung und akademischer Ausbildung beim Übergang von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft verglichen. Es zeigte sich, dass Personen mit einer Berufsausbildung den Übergang in Bezug auf die Arbeitsmarktbeteiligung und Löhne gleich gut bewältigten wie Personen mit akademischer Ausbildung. Insgesamt sind die Befunde zur Anpassungsfähigkeit der Berufsbildung in der Literatur somit gemischt. Auf einen generellen Nachteil gegenüber akademischen Ausbildungen kann jedenfalls nicht geschlossen werden. ◀

Literatur

HANUSHEK, R.; WÖßMANN, L.; ZHANG, L.: Duale Berufsbildung: Zwei Seiten einer Medaille. 2011 – URL: www.oekonomenstimme.org/artikel/2011/12/duale-berufsbildung-zwei-seiten-einer-medaille/ (Stand: 09.08.2016)

MALAMUD, O.; POP-ELECHES, C.: General education versus vocational training: Evidence from an economy in transition. In: *The Review of Economics and Statistics* 92 (2010) 1, S. 43–60

NORDIN, M.; PERSSON, I.; ROTH, D.-O.: Education-occupation mismatch: Is there an income penalty? In: *Economics of Education Review* 29 (2010) 6, S. 1047–1059

ROBST, J.: Education and job match: The relatedness of college major and work. In: *Economics of Education Review* 26 (2007) 4, S. 397–407

20 Jahre Literaturdokumentation zur beruflichen Bildung

Entwicklungen und Herausforderungen für die Zukunft

SABINE PRÜSTEL

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Publikationsmanagement/Bibliothek«
im BIBB

BODO RÖDEL

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs »Publikations-
management/Bibliothek« im BIBB

1996 erschien die erste digitale Literaturdokumentation zur beruflichen Bildung – damals als CD-ROM mit rund 25.000 Nachweisen. Mittlerweile finden Nutzer/-innen rund 60.000 Dokumente in dieser für die berufliche Bildung zentralen, internetbasierten Datenbank. Der Weg dorthin wird im Beitrag nachgezeichnet. Nach einem Blick auf die Anfänge vor 25 Jahren werden aktuelle Herausforderungen und geplante Weiterentwicklungen skizziert.

Hintergründe und erste Schritte

Zu Beginn der 1990er-Jahre machte die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Defizite im Bereich der Literatur- und Forschungsdokumentation aufmerksam und empfahl, länderübergreifende Informations- und Dokumentationssysteme aufzubauen (vgl. DFG 1990). Infolge dieser Empfehlung gründete sich 1991 die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Neben der regelmäßigen Durchführung von Forschungsforen wurde vereinbart, eine zentrale Forschungsdokumentation beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und eine Literaturdokumentation beim BIBB aufzubauen, um eine aktuelle und kontinuierliche Versorgung mit Literatur und Fachinformationen zu gewährleisten. In einer vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Expertise wurden Empfehlungen zu Konzeption und Organisationsform einer zentralen Literaturdokumentation Berufsbildung in Deutschland erarbeitet (vgl. DIEPOLD/ZIEGLER 1994). Vorgeschlagen wurde ein Kooperationsverbund zwischen dokumentierenden Institutionen, dessen Leitung das BIBB übernahm. BIBB und IAB bildeten den Kern des Kooperationsverbunds. Zusätzlich konnten das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Landesschulinstitute Bayern (ISB) und Nordrhein-Westfalen (LSW) gewonnen werden.

Konzeption und Aufbau

Der Aufbau der Literaturdokumentation erstreckte sich über vier Projektphasen von März 1992 bis Ende 1996, in denen die organisatorischen, technischen und inhaltlichen Voraussetzungen für die LDBB geschaffen wurden. Dazu gehörten

- die Einrichtung einer Leitstelle beim BIBB,
- der Aufbau einer Testdatenbank,
- die Abstimmung einer gemeinsamen Schlagwortliste und
- die Erstellung von Benutzerhilfen.

Die erste Ausgabe der Literaturdatenbank erschien 1996 als CD-ROM mit etwa 25.000 Nachweisen. Ergänzend zur CD-ROM wurde viermal jährlich der gedruckte Informationsdienst »Literaturinformationen zur beruflichen Bildung« herausgegeben.

Wenngleich nach drei Jahren erfolgreicher Aufbauphase der Bestand beachtlich war, drohte der Kooperationsverbund aus finanziellen Gründen zu zerbrechen.

Von der CD-ROM zur internetbasierten Datenbank

Nichtsdestotrotz stand die Frage im Raum, ob und wie die Literaturdokumentation zu einem internetbasierten Dokumentationssystem weiterzuentwickeln sei. Hierzu führte das IAB eine Machbarkeitsstudie durch (vgl. GRIENER/GAWOREK/PAULSEN 2001). Vorgeschlagen wurde, ein umfassendes Dokumentationssystem Berufsbildung/Berufsbildungsforschung als Serviceangebot für Wissenschaft, Politik und Praxis aufzubauen. Das System sollte eine Literatur-, eine Institutionen- und eine Forschungsdokumentation, eine Datenbank der schulischen und außerschulischen Modellversuche sowie ein Expertensystem umfassen. Als Fernziel wurde ein Fachportal Berufsbildung/Berufsbildungsforschung angestrebt.

Basierend auf diesen Empfehlungen wurde die LDBB in den Folgejahren (2002 bis 2007) im Rahmen des vom BMBF geförderten Kommunikations- und Informationssystems Berufliche Bildung (KIBB) im BIBB ausgebaut und

Abbildung

Gesamtbestand an Literaturnachweisen differenziert nach Dokumentarten (Stichtag 20.07.2016)



konnte als Bestandteil dieses Informationsportals im Juli 2005 online gehen. Seitdem ist die LDBB unter www.ldbb.de als internetbasierte Datenbank kostenlos zugänglich.

Internationale Vernetzung und Ausbau der Nutzungsoptionen

Heute hat sich die LDBB als zentrale Literaturdatenbank für die berufliche Bildung in Deutschland etabliert. Deutschsprachige Fachliteratur wird systematisch und umfassend seit dem Erscheinungsjahr 1988 dokumentiert. Wie die Abbildung verdeutlicht, enthält die LDBB überwiegend unselbstständige Literatur wie Zeitschriftenaufsätze und Sammelbandbeiträge, die in Bibliothekskatalogen und im Internet meist nur bedingt recherchierbar sind.

Zunehmend Eingang finden darüber hinaus internationale Publikationen, insbesondere solche aus dem deutschsprachigen Raum. Kooperationspartner der LDBB sind neben dem IAB und dem Fachinformationssystem (FIS) Bildung mittlerweile das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und das Schweizerische Informations- und Dokumentationszentrum IDES.

Alle Literaturnachweise sind mit Schlagwörtern, Klassifikationen und Abstracts versehen, in zunehmendem Maße mit Volltexten verlinkt und mit Rezensionen angereichert. So sind beispielsweise alle Open-Access-Publikationen des BIBB sowie Fachbeiträge ausgewählter Online-Zeitschriften im Volltext verfügbar. Im Zeitraum 2010 bis 2016 wurden 37 Prozent der Nachweise mit Volltexten verlinkt.

Auf dieser Grundlage erweitert sich auch das Angebot an Informationsdienstleistungen. Neben der Erstellung von Auswahl-/Fach- und Jahresbibliografien ermöglicht der Datenbestand an Literatur Output- und Trendanalysen zur Entwicklung eines bestimmten Themas im zeitlichen Verlauf. In den letzten Jahren wurde das Spektrum durch die Auswertung englischsprachiger Literatur erweitert.

Von der Datenbank zum fachlichen Repository

Die digitale Verfügbarkeit von Open-Access-Publikationen in Wissenschaft und Forschung erfordert einen weiteren Ausbau der Informationsdienstleistungen. So wird im BIBB der Aufbau eines fachlichen Repositoriums, das auf der LDBB basiert, vorangetrieben (vgl. LINTEN/RÖDEL/WOLL 2014). Ergänzend zur klassischen Literaturdokumentation sollen dann Dokumente nicht nur bibliografisch nachgewiesen, sondern auch im Volltext zur Verfügung gestellt werden. Das Repository soll vor allem die dauerhafte Speicherung und Verfügbarkeit wissenschaftlicher Literatur sowie ihre Zitierbarkeit dank Persistent Identifier gewährleisten. Zudem ermöglicht es die Recherche in den Volltexten – und nicht nur in den Metadaten wie bisher. Ein weiteres Ziel ist es, die internationale Vernetzung der Berufsbildungsforschung weiter zu fördern.

Mit dem Aufbau eines Repositoriums sind auch technische und urheberrechtliche Fragen zu klären. Eines scheint aber schon heute gewiss: Repositorien sind im Zeitalter von Big Data und Digitalisierung nur ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung der Informationsversorgung der Forschung. Die LDBB bietet eine gute Basis, um diese Entwicklungen aus Sicht der Berufsbildung aktiv mitzugestalten. ◀

Literatur

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim u. a. 1990

DIEPOLD, P.; ZIEGLER, H.: Abschlussbericht zum Projekt Einrichtungsphase einer Literaturdokumentation Berufliche Bildung. Berlin 1994

GRIENER, B.; GAWOREK, M.; PAULSEN, J.: Machbarkeitsstudie Dokumentation Berufsbildungsforschung. Abschlussbericht. Nürnberg 2001

LINTEN, M.; RÖDEL, B.; WOLL, C.: Wie und wo finde ich die Nadel im Heuhaufen? Repositorien als Wissensspeicher für die Berufsbildung. In: ZBW 110 (2014) 3, S. 439–441

Zwei- oder dreijährige Schutz- und Sicherheitsausbildung

Ergebnisse einer Evaluation der Ausbildungsberufe Servicekraft für Schutz und Sicherheit und Fachkraft für Schutz und Sicherheit

SARA-JULIA BLÖCHLE

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Elektro-, IT- und naturwissenschaftlich-technische Berufe« im BIBB

HERBERT TUTSCHNER

Leiter des Arbeitsbereichs »Elektro-, IT- und naturwissenschaftlich-technische Berufe« im BIBB

Die beiden zwei- und dreijährigen Ausbildungsberufe im Bereich Schutz und Sicherheit wurden durch das BIBB fünf Jahre nach ihrem Inkrafttreten evaluiert, da u. a. gegensätzliche Positionen der Sozialpartner aus dem Neuordnungsverfahren von 2008 als nicht aufhebbar schienen. Im Beitrag werden einige zentrale Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst.

Ausgangssituation und Projektziele

Die staatlich anerkannte duale Ausbildung im Bereich Schutz und Sicherheit hat eine vergleichsweise kurze Tradition. Der Ausbildungsberuf Fachkraft für Schutz und Sicherheit (dreijährig) wurde 2002 erlassen, der Ausbildungsberuf Servicekraft für Schutz und Sicherheit (zweijährig) trat erstmals 2008 in Kraft. Vor 2002 gab es in der Branche lediglich verschiedene Zertifikate und Fortbildungsabschlüsse (z. B. Werkschutzfachkraft), allerdings nicht auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes.

Das letzte Neuordnungsverfahren war durch gegensätzliche Positionen der Sozialpartner geprägt, von denen eine besonders deutlich war: Die Arbeitgeberseite plädierte für einen zusätzlichen zweijährigen Ausbildungsberuf und begründete dies mit einem Bedarf an stärker operativ ausgerichteten Fachkräften. Die Arbeitnehmerseite befürwortete eine Modernisierung der 2002 in Kraft getretenen dreijährigen Fachkraft für Schutz und Sicherheit und befürchtete Substitutionseffekte durch einen zusätzlichen zweijährigen Ausbildungsberuf. Die beiden Ausbildungsberufe, die im August 2008 in Kraft traten, wurden vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung erlassen, ohne dass dabei Konsens zwischen den Sozialpartnern erzielt wurde. Da die Gegensätze in absehbarer Zukunft nicht aufhebbar schienen, wiesen die

zuständigen Ressorts das BIBB bereits zum Zeitpunkt des Neuordnungsverfahrens an, frühestens fünf Jahre nach Inkrafttreten die beiden Ausbildungsberufe zu evaluieren. Im Rahmen dieser Evaluation sollte u. a. untersucht werden,

- in welchem Maß Betriebe Beschäftigte mit einem Berufsabschluss »unterhalb« der Fachkraft für Schutz und Sicherheit benötigen,
- ob sich Substitutionseffekte zwischen dem zwei- und dreijährigen Ausbildungsberuf ergeben haben.

Neben weiteren Fragen sollte die Möglichkeit für Servicekräfte für Schutz und Sicherheit zur Fortführung der Ausbildung im dritten Ausbildungsjahr des Berufs Fachkraft für Schutz und Sicherheit untersucht werden, insbesondere

- ob es sich bei der Konzipierung der aufeinander aufbauenden Berufe um ein tragfähiges Konzept handelt, das den Bedarf der Branche widerspiegelt und
- in welchem Maß das sogenannte Anrechnungsmodell für den Durchstieg von der Servicekraft zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit genutzt wird.

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurde ein differenziertes Methodenkonzept entwickelt, u. a. neben Sekundäranalysen auch umfangreiche schriftliche und Online-Befragungen und leitfadengestützte Interviews durchgeführt (vgl. BLÖCHLE u. a. 2016).

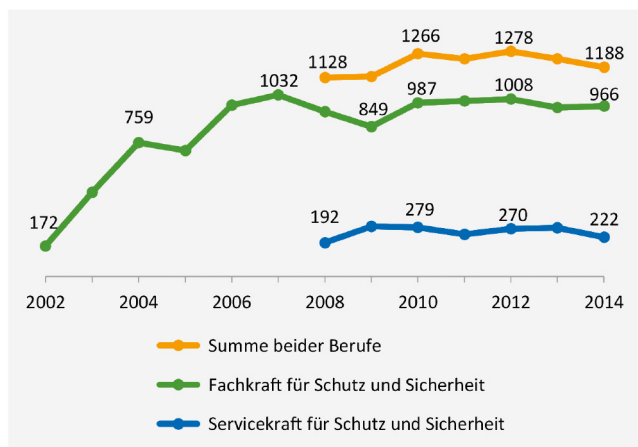
Ergebnisse der Sekundärdatenanalyse

Auswertungen der Berufsbildungsstatistik ergaben zur Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse zahlreiche Erkenntnisse, die hier auszugsweise vorgestellt werden.

Noch immer bilden wenige Unternehmen in der Schutz- und Sicherheitsbranche überhaupt aus (Ausbildungsquote 2013: 15,6%). Seit Einführung der Fachkraft für Schutz und Sicherheit sind die Neuabschlüsse zwischen 2002 und 2007 kontinuierlich angestiegen und haben sich

Abbildung

Neuabschlüsse in den dualen Berufen des Schutz- und Sicherheitsbereichs



danach geringfügig unter diesem Niveau stabilisiert (vgl. Abb.). Bei der Servicekraft für Schutz und Sicherheit sind die Zahlen nach einem Höchststand von 285 Neuabschlüssen im Jahr 2009 in der Tendenz leicht rückläufig. Die Erkenntnisse dieser Untersuchung zeigen: Weder die Erwartungen der Wirtschaft hinsichtlich der Nachfrage nach dem zweijährigen Ausbildungsberuf Servicekraft für Schutz und Sicherheit haben sich bewahrheitet, noch sind Befürchtungen wahr geworden, der zweijährige Beruf könnte die Ausbildung im dreijährigen Ausbildungsberuf Fachkraft für Schutz und Sicherheit verdrängen bzw. Substitutionseffekte erzeugen. Eine Substitution von Ausbildungsverhältnissen im Beruf Fachkraft für Schutz und Sicherheit konnte jedenfalls nicht eindeutig festgestellt werden, eine solche war allenfalls 2009 temporär zu erkennen.

Ergebnisse der qualitativen Fallstudien

Neben schriftlichen und Online-Befragungen wurden in vier Kammerbezirken qualitative Fallstudien und leitfadengestützte Interviews durchgeführt. 36 Personen, insbesondere Ausbildungs- und Prüfungspersonal, Geschäftsführer/-innen, Auszubildende und Kammervertreter/-innen wurden befragt. Zudem wurden in 18 von bundesweit 22 Berufsschulen im Bereich Schutz und Sicherheit Interviews mit Lehrkräften realisiert.

Die Servicekraft für Schutz und Sicherheit hat die Funktion eines Einstiegsberufs mit eher operativer Ausrichtung erlangt, aus dem ein Durchstieg in die dreijährige Ausbildung unter Anrechnung der zweijährigen Ausbildung möglich ist, aber auch eine adäquate Tätigkeit als Servicekraft auf dem Arbeitsmarkt gefunden werden kann. Ihre Relevanz auf dem Arbeitsmarkt ist aber derzeit noch gering. Dennoch lässt sich aus der Evaluierung keine begründete Empfehlung gegen den zweijährigen Beruf begründet ableiten. Dies hat insbesondere folgende Gründe:

- Nach Einschätzung der Betriebe bringen Personen, die sich um einen Ausbildungsplatz im Bereich Schutz und Sicherheit bewerben, oft schlechtere Voraussetzungen mit. Vielfach kommen sie nicht unmittelbar aus dem Schulsystem, sind bereits älter und haben zunächst als An- und Ungelernte gearbeitet oder eine andere Ausbildung begonnen und abgebrochen. Dieser Personengruppe könnte zumindest eine eher niedrigschwellige Ausbildung angeboten werden, die nach zwei Jahren zum Abschluss führt und dann einen Durchstieg ermöglicht. Auch für Personen, die an eine Ausbildung zur Servicekraft eine Ausbildung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit anschließen, die Prüfung jedoch nicht bestehen, bietet ein bereits vorhandener Abschluss eine Absicherung, die eine adäquate qualifizierte Tätigkeit ermöglicht.
- Einige der befragten Unternehmen äußern den Bedarf an qualifizierten Fachkräften aus dem dualen System, die jedoch nicht die im dritten Jahr der Ausbildung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit vermittelten kaufmännischen Kenntnisse benötigen, sondern vorwiegend operativ eingesetzt werden sollen.

Die Anzahl der bisher zustande gekommenen Anschlussverträge ist trotz der Angebote der Betriebe und der Interessen der Auszubildenden gering. Welche Gründe dies haben kann, wurde unter anderem mit Betrieben und Lehrkräften von Berufsschulen sowie mit Kammern im Rahmen der Fallstudien und Interviews eruiert.

Neben den Auszubildenden, die motiviert sind, einen dreijährigen Abschluss zu erreichen, gibt es auch solche, die kein Interesse an einem weiteren Ausbildungsjahr haben. Diese präferieren eine direkte Beschäftigung als Servicekraft, anstatt noch ein weiteres Jahr zu lernen und ein geringes Ausbildungsgehalt zu beziehen. Die Erfahrung vieler Auszubildender ist, dass sich ein höherer Abschluss nicht unmittelbar auf den späteren Einsatzbereich oder den Verdienst auswirkt.

Nicht zuletzt zeigen die Fallstudien auch, dass einige Betriebe sich erst seit Kurzem für das zweistufige Modell – erst Ausbildung Servicekraft, dann Fortsetzung zur Fachkraft für Schutz und Sicherheit – entschieden haben oder dies in den nächsten Jahren umsetzen wollen. Grundsätzlich stehen alle Befragungsgruppen der Möglichkeit der Fortsetzung der Berufsausbildung positiv gegenüber. Die Anschlussfähigkeit der beiden Schutz- und Sicherheitsberufe sollte ihren Einschätzungen nach auch zukünftig beibehalten und auch entsprechend genutzt werden. ◀

Literatur

BLÖCHLE, S.-J. u. a.: Evaluation der Berufsausbildung in den Schutz- und Sicherheitsdienstleistungen – Servicekraft für Schutz und Sicherheit und Fachkraft für Schutz und Sicherheit (Wissenschaftliches Diskussionspapier 173). Bonn 2016 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8040 (Stand: 15.08.2016)

Validierung nicht formalen und informellen Lernens

BiBB-Projekt eruiert Experteneinschätzung zu möglichen Szenarien

KATRIN GUTSCHOW

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe,
Querschnittsaufgaben« im BiBB

JULIA JÖRGENS

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe,
Querschnittsaufgaben« im BiBB

In Deutschland wurden in den letzten Jahren verschiedene Ansätze erprobt, wie nicht formales und informelles Lernen besser anerkannt werden kann. Ein BiBB-Forschungsprojekt untersucht nun, mit welchen Realisierungschancen, Nutzenerwartungen und Risiken unterschiedliche Optionen der Gestaltung von Validierungsverfahren von relevanten Akteuren bewertet werden. Hintergründe und methodisches Vorgehen werden im Beitrag skizziert.

Validierung nicht formalen und informellen Lernens

Die Validierung nicht formalen und informellen Lernens ist, neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen und den darauf bezogenen nationalen Rahmen, ein zentraler Bestandteil der europäischen Bildungspolitik. Der Begriff »Validierung« bezeichnet »ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat« (Rat der EU 2012, S. 5). Kompetenzen, die am Arbeitsplatz, zu Hause, in der Freizeit oder im Ehrenamt erworben wurden, sollen durch Validierungsverfahren sichtbar werden. In der Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse des nicht formalen und informellen Lernens wurde 2012 u. a. die Einführung nationaler Systeme für die Validierung bis zum Jahr 2018 gefordert. Validierungsverfahren umfassen im Allgemeinen vier Phasen, die je nach Kontext unterschiedlich gestaltet werden können:

1. Identifizierung,
2. Dokumentierung,
3. Bewertung der Lernergebnisse,
4. Zertifizierung der Ergebnisse der Bewertung (in Form einer Qualifikation, oder in Form von Leistungspunkten,

die zu einer Qualifikation führen, oder in einer anderen geeigneten Form)
(vgl. Rat der EU 2012, S. 3).

Auf die zahlreichen Gestaltungsmöglichkeiten bei der Validierung nicht formalen und informellen Lernens weist auch eine aktuelle Veröffentlichung des CEDEFOP (2016) hin.

Validierungsverfahren können diverse Zielsetzungen haben, die sich je nach Verbindlichkeit der Bewertungskriterien sowie Breite der betrachteten Kompetenzen unterscheiden (vgl. Abb.).

Validierung in Deutschland – ein weiter und aussichtsreicher Weg

Eine Validierung nicht formalen und informellen Lernens, die dem beschriebenen Vier-Phasen-Ablauf folgt, wird in Deutschland bisher weder für einen speziellen Bildungsbereich wie die berufliche Bildung noch bildungsbereichsübergreifend umgesetzt. In zahlreichen Initiativen und Projekten wurden jedoch bisher Instrumente entwickelt, in denen die Identifizierung und Dokumentation von Kompetenzen im Vordergrund steht. Einige dieser Verfahren sind an bestimmte Kontexte, Regionen oder Zielgruppen gebunden, andere, wie der Profilpass, können allgemein dafür genutzt werden, die eigenen Kompetenzen im Sinne einer persönlichen Standortbestimmung zu bilanzieren.

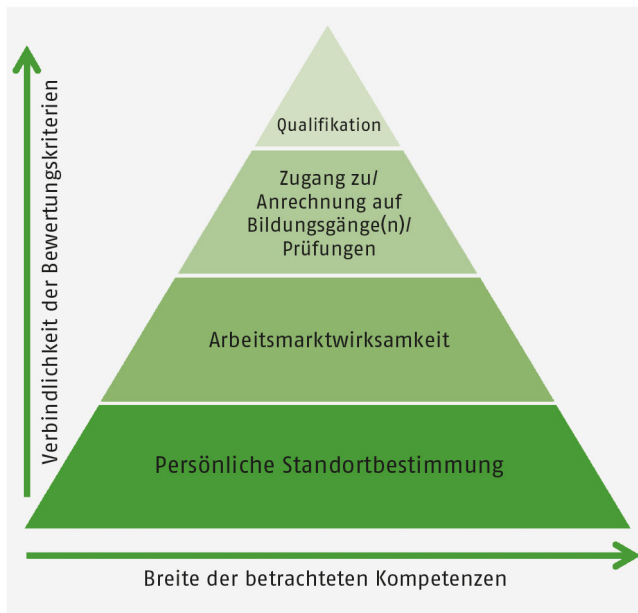
Mit der »Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen«, der sogenannten Externenregelung (gem. § 45 Abs. 2 BBiG/§ 37 Abs. 2 HwO), verfügt die Berufsbildung über ein Verfahren, das über den Nachweis von Berufserfahrung die Zulassung zur regulären Abschlussprüfung ermöglicht. Die Externenregelung berücksichtigt zwar in hohem Maße informelles Lernen und nicht formales Lernen beim Zugang zur Prüfung, sie sieht jedoch keine Anrechnung oder Bescheinigung nachgewiesener Lernergebnisse vor.

Im Rahmen des zum 1. April 2012 in Kraft getretenen Berufsqualifikationsfeststellungsgesetzes (BQFG) kann für nicht reglementierte Berufe die volle oder teilweise Gleichwertigkeit im Ausland erworbener Qualifikationen mit deutschen Berufsabschlüssen bescheinigt werden. Dabei handelt es sich generell um eine Anerkennung anderen formalen Lernens, bei der der Vergleich von Curricula im Zentrum steht.

Diese Verfahren decken jedoch nur einen Teil denkbarer Fälle ab. Ein deutschlandweit einheitliches Anerkennungs-

Abbildung

Ziele von Validierungsverfahren



system steht noch aus. Für ein solches System sprechen sich in einer aktuellen Studie des BIBB-Expertenmonitors 70 Prozent der Befragten aus (vgl. VELTEN/HERDIN, S. 13).

Mögliche Szenarien im Expertenblick

Mit der Einführung eines Anerkennungssystems sind Fragen nach angemessenen Referenzstandards und geeigneten institutionellen Strukturen ebenso verbunden wie Fragen zu einem eventuellen rechtlichen Rahmen, zu Finanzierungsmodellen und zur Qualitätssicherung. Im BIBB-Forschungsprojekt »Einführung von Verfahren zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens – Anforderungen und Handlungsoptionen« geht es darum, diese Aspekte durch Expertinnen und Experten bewerten zu lassen. Die Einschätzungen erfolgen mit Methoden der Zukunftsforschung als Kombination aus Szenariotechnik und Delphi-Befragung.

Die Szenarien als Darstellungen möglicher zukünftiger Situationen sollen die Wahrnehmung gezielt auf bestimmte, abgegrenzte Ausschnitte eines möglichen Zukunftsbildes richten. Sie enthalten sowohl die Beschreibung eines Umfeldes im Sinne von denkbaren zukünftigen Rahmenbedingungen als auch Strategiealternativen, d.h. konkrete Handlungsoptionen. Die Strategiealternativen beschreiben, wie Validierungsverfahren mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Referenzstandards, Finanzierungsregelungen und Zielgruppen implementiert werden könnten. So könnte vor dem Hintergrund einer Kultur der lebensbegleitenden Kompetenzentwicklung eine breit angelegte Kompetenzerfassung, durch öffentliche Finanzierung unterstützt, ein Ausgangspunkt sowohl für Weiterbildungsbe-

ratung als auch für die Validierung von Kompetenzen sein. Ein Validierungsverfahren könnte auch für eine spezielle Zielgruppe wie gering Qualifizierte konzipiert sein. Ein mögliches Ergebnis eines Verfahrens wären ein Berufsabschluss oder Dokumente, die den Stand der Kompetenzen mit einem Berufsabschluss als Referenz beschreiben. Ein anderes Modell wäre ein Validierungsverfahren, das tätigkeitsorientiert ausschließlich die Integration auf dem Arbeitsmarkt im Blick hat.

Umfeldbedingungen, die für die Etablierung von Validierungsverfahren eine Rolle spielen, sind z. B. Digitalisierung und Internationalisierung. Werden Dokumentenmappen zukünftig noch weit verbreitet sein oder werden sich genuin digitale Dokumentationsformate durchsetzen? Welche Bedeutung werden standardisierte, computergestützte Formen der Kompetenzerfassung haben?

Sechs Szenarien werden ausführlich beschrieben und 350 Expertinnen und Experten in einer Delphi-Befragung vorgelegt. Bei den Befragten handelt es sich um Expertinnen und Experten aus verschiedenen Bereichen des Bildungs- und Beschäftigungssystems, der Wissenschaft und aus Institutionen, die Lernaktivitäten im Ehrenamt anbieten oder dokumentieren. Einschätzungen zu den Realisierungschancen, Nutzenerwartungen und Risiken der einzelnen Szenarien stehen dabei im Fokus. Im Rahmen einer zweiten Befragungsrunde erhalten die Teilnehmenden eine Rückmeldung über das bisherige Antwortverhalten. Ziel ist die Ermittlung der Bewertungen der Expertengruppe hinsichtlich der Erwünschtheit und Erwartbarkeit und des potenziellen Nutzens bestimmter Verfahren.

Die Ergebnisse des Projekts, die Ende 2017 vorliegen werden, sollen Entwicklungsnotwendigkeiten, Innovationspotenziale, aber auch mögliche Hindernisse für die Einführung von Validierungsverfahren zeigen. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die Anforderungen an die Güte von Instrumenten zur Kompetenzfeststellung. Ein hohes Vertrauen in ihre Aussagekraft gilt als zentrales Kriterium für die Akzeptanz von Validierungsverfahren. Hierfür sollen Qualitätskriterien erarbeitet werden. Damit werden empirische Grundlagen für eine systematische Weiterentwicklung eines immer wichtiger werdenden Aspekts des Bildungssystems geschaffen. ◀

Literatur

CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2016

RAT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens – URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16153-2012-INIT/de/pdf> (Stand: 10.08.2016)

VELTEN, S.; HERDIN, G.: Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015. Bonn 2016

Kompetenzdebatte

CLAUDIA ZAVISKA

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich

»Qualität, Nachhaltigkeit und Durchlässigkeit«
im BiBB



Stoppt die Kompetenzkatastrophe!

Wege in eine neue Bildungswelt

JOHN ERPENBECK, WERNER SAUTER

Springer Verlag, Berlin/Heidelberg 2016, 252 Seiten,
14,99 EUR, ISBN 978-3-662-48502-6

»Deutschland ist auf dem direkten Weg in die Bildungskatastrophe« – bereits im ersten Satz des Buches fassen die Autoren in Anspielung auf GEORG PICTHS These aus dem Jahr 1964 die deutsche bildungsbereichsübergreifende Kompetenzdebatte der letzten Jahrzehnte pointiert zusammen. Anhand von zehn wiederkehrenden Fragen formulieren sie kritisch zugespitzte Antworten als »revolutionäre Sofortmaßnahmen« (S. 17) entlang der Bildungsbereiche Schule, Universität, betriebliche und berufliche Bildung und im Bereich des Fernlernens. Das aktuelle deutsche Bildungssystem sei unfähig, die notwendigen Neuerungen im Zuge der Megatrends »Informations-, Wissens- und Kompetenzgesellschaft« (S. 237) zu vollziehen und verharre in der Vermittlung von Sach- und Fachwissen. Anstelle eines eindimensionalen Wissensbegriffs wird ein moderner Kompetenz- und Bildungsbegriff diskutiert. Dabei wird klar zwischen reinem Informations- und Fachwissen einerseits und Kompetenz als Einheit von Wissen und Können andererseits differenziert. Eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung setze Selbstorganisation, Eigenverantwortung, reale Lernsituationen und Anwendungsbezug voraus. Dies werde im heutigen Bildungssystem jedoch bisher nur unzureichend berücksichtigt: Schulen, Hochschulen und Unternehmen ignorieren die durchaus sinnvollen Ansätze bildungspolitischer Reformen und blockieren damit mehrheitlich notwendige Entwicklungen der Kompetenzgesellschaft – so eine der zahlreichen kritischen Thesen des Buchs.

Ein weiteres Leitthema ist das »Bulimielernen«, statt umfassender Kompetenzentwicklung werde in deutschen Bildungseinrichtungen an tradierten Unterrichtsmethoden festgehalten, welche die Gestaltung individueller, selbstorganisierter Lernprozesse erschwere. Auch im beruflichen und betrieblichen Kontext, der ebenfalls formalistisch geprägt sei, würden überwiegend klassische Lehr-/Lernformen eingesetzt. Selbst innovativ anmutende Lehr-/Lernformen und Konzepte wie MOOCs, Fallstudien oder Simulationen dienen aus Sicht der Autoren eher dem Wissensaufbau und der Qualifizierung der Lernenden. Sie bilden nicht die Komplexität realer Handlungskontexte ab und können schwer zum Aufbau handlungsentscheidender Emotionen und Motivation beitragen. In diesem Zusammenhang fordern die Autoren einen Rollenwandel des Lehrpersonals: Benötigt werden keine Lehrkräfte, die im Frontalunterricht Wissen vermitteln, sondern Gestalter von Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung.

Zu guter Letzt werden bewährte Prüfungsformate ebenfalls kritisch hinterfragt: Sie würden einer Kompetenzdiagnostik nicht gerecht. In diesem Kontext werfen die Autoren die Frage nach der Bewertung von Kompetenzen auf. Eine notwendige Veränderung des Steuerungs- und Bewertungssystems sei in Form einer juristisch abgesicherten Zensur von Kompetenzen und der Etablierung eines nationalen, verbindlichen, an Standards der formalen Berufsbildung orientierten Validierungssystems für non-formales und informelles Lernen denkbar.

Fazit: Die große Stärke der Veröffentlichung liegt – trotz der für ein Fachbuch ungewöhnlichen Polemik – im breiten, alle Bildungsbereiche umfassenden, Überblick zur Kompetenzdebatte. Bedauerlicherweise wenig diskutiert werden positive Entwicklungen in der beruflichen Bildung: Zu nennen sind etwa Verfahren zur Kompetenzmessung, wie sie im Rahmen der ASCOT-Initiative entwickelt werden, oder zur Kompetenzbilanzierung, die in vielen Unternehmen Anwendung finden. Die curriculare Verankerung von Praxisanteilen in der Berufsausbildung wird ebenso wenig erwähnt wie Positivbeispiele aus anderen Bildungsbereichen. Von den zum Teil recht radikalen und kritischen Thesen der Autoren sollten sich die Leser/-innen jedoch nicht provozieren lassen. Vielmehr sollten sie diese zum Anlass für eine reflektierte Auseinandersetzung und Einordnung (eigener) innovativer Entwicklungen rund um den Kompetenzdiskurs nehmen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Kompetenzorientierung



Der Sammelband stellt aktuelle Forschungsergebnisse zur Kompetenzorientierung und zur Kompetenzdiagnostik vor und berücksichtigt dabei Erkenntnisse aus der Curriculumentwicklung sowie der Lehr- und Lernförderung in der Berufsbildung. Die Umsetzung der Kompetenzorientierung in allen Bildungsbereichen eröffnet Perspektiven für die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Erfahrungen bei der bildungsbereichsübergreifenden Beschreibung, Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen werden reflektiert. Alle Beiträge wurden in einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren geprüft.

AGNES DIETZEN, REINHOLD NICKOLAUS, BEATRICE RAMMSTEDT, REINHOLD WEIß (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen (Berichte zur beruflichen Bildung). W. Bertelsmann, Bielefeld 2016, 258 S., 31,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1185-1

Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen



Lernen im Arbeitsprozess ist das Paradigma zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Wie steht es um dieses Paradigma angesichts der Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt? Welche digitalen Geräte und Anwendungen werden in den Betrieben für Lern- und Arbeitsprozesse eingesetzt? Wie sieht das Nutzungsverhalten im Betriebsalltag aus? Das WDP dokumentiert die Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung in Deutschland und gibt Antworten auf diese und weitere Fragen.

MIRIAM GENSICKE, SEBASTIAN BECHMANN, MICHAEL HÄRTEL, TANJA SCHUBERT, ISABEL GARCÍA-WÜLFING, BETÜL GÜNTÜRK-KUHL: Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine repräsentative Bestandsanalyse (Wissenschaftliches Diskussionspapier 177). Bonn 2016. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8048

Tertiäre berufliche Bildung in Europa



Anhand von Beispielen aus England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen werden das Verständnis von »tertiärer Bildung«, die Ausgestaltung dieses Bildungsbereichs sowie die Relevanz von arbeitsbasierten Bildungsprogrammen dargestellt. UTE HIPPAACH-SCHNEIDER, VERENA SCHNEIDER (Hrsg.): Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen (Wissenschaftliches

Diskussionspapier 175). Bonn 2016. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8097

Apprenticeship Systems from a European Perspective



The paper gives a general overview of the basic aspects of an apprenticeship system and describes some trends as to the establishment and development of apprenticeship systems. The paper provides a number of examples from EU countries but also makes relevant detours to other countries to illustrate the wide range of apprenticeship systems. Focus

is placed on countries where apprenticeship constitutes an important part of the formal VET system.

SØREN BO POULSEN, CHRISTIANE EBERHARDT: Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective (Wissenschaftliches Diskussionspapier 171). Bonn 2016. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7987

Bezugsadressen

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

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 recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

KAUSA Servicestellen: Information, Beratung und Koordinierung vor Ort



2016 haben mit der zweiten Förderrunde JOBSTARTER plus weitere 16 KAUSA Servicestellen ihre Arbeit aufgenommen. Sowohl in Großstädten als auch in kleinstädtischen bzw. Flächenregionen bietet das KAUSA Netzwerk nun in 13 Bundesländern an insgesamt 29 Standorten seine Beratungs- und Unterstützungsleistungen an. Neben dem Netzwerk wurden auch die Zielgruppen erweitert: Seit diesem Jahr beraten die KAUSA Servicestellen neben Selbstständigen, Jugendlichen und Eltern mit Migrationshintergrund auch junge Flüchtlinge bei Fragen zur dualen Ausbildung und vermitteln sie an kompetente Partner vor Ort weiter. Ziel der Servicestellen ist es, die vorhandenen Netzwerke zu stärken und gemeinsam mit Politik, Wirtschaftsverbänden, Institutionen der Berufsbildung, Migrantenorganisationen und Elternvereinen Strategien zu entwickeln und Strukturen zu verankern, die nachhaltig die Ausbildungsbeteiligung aller ermöglichen.

Die Erst- und Verweisberatung ist dabei eine Säule, auf der die Arbeit der Servicestellen fußt. Die Mitarbeiter/-innen versorgen die Ratsuchenden mit Informationen, geben ihnen Hilfestellung und leiten sie anschließend an die entsprechenden Stellen weiter – zum Beispiel an die Angebote der Kammern oder der Agenturen für Arbeit. Erste Erfolge sind bereits zu verzeichnen: Von 2013 bis Mitte 2016 haben 13 KAUSA Servicestellen 459 Informationsveranstaltungen durchgeführt, auf denen 16.531 Personen informiert wurden. Aufgeteilt nach den Zielgruppen von

KAUSA wurden konkret 1.747 Betriebe, 8.260 Jugendliche, 2.204 Eltern und 4.009 Multiplikatoren/Netzwerkpartner erreicht.

Das Angebot der individuellen Einzelberatungen wird ebenfalls erfolgreich nachgefragt, denn bis Mitte 2016 suchten fast 4.000 Personen die KAUSA Servicestellen auf – überwiegend Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch 1.313 Unternehmer/-innen. Dass die Servicestellen außerdem beim Abschluss von 438 Ausbildungsverträgen behilflich waren, zeigt die positive Wirkung des KAUSA-Ansatzes. Letztlich zeichnet sich auch bei der Beratung der jungen Geflüchteten eine positive Tendenz ab: Bis zum Jahresbeginn fanden 49 Informationsveranstaltungen statt, die von 1.900 Geflüchteten besucht wurden.

Weitere Informationen unter
www.jobstarter.de/kausa

Start der 3. Förderrunde des Programms JOBSTARTER plus

Aktuelle Förderbekanntmachung zur Stärkung der Ausbildung in Klein- und Kleinstunternehmen mit Instrumenten des Externen Ausbildungsmanagements.

Weitere Informationen zur Antragstellung:

www.jobstarter.de/de/aktuelle-foerderbekanntmachung-2653.php

Initiative zur Erstausbildung junger Erwachsener wird verlängert

Die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, der Bundesagentur für Arbeit und dem Verwaltungsrat der BA getragene Initiative »Ausbildung wird was – Spätstarter gesucht« wird unter neuem Namen und mit erweiterten Fördermöglichkeiten fortgesetzt. Die Initiative richtet sich an junge Menschen zwischen 25 und 35 Jahren, die keine Berufsausbildung haben.

Ziel des Programms war und ist es, sie für den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses zu gewinnen und ihnen durch geeignete Fördermaßnah-

men dabei zu helfen, sich durch Weiterbildung bessere Voraussetzungen für ihr weiteres Erwerbsleben zu erwerben.

Die Initiative weist mit rund 100.000 Eintritten in Fördermaßnahmen innerhalb von drei Jahren eine sehr positive Bilanz auf. Daher wird das Programm jetzt mit verstärktem Engagement unter dem neuen Namen »Zukunftsstarter« fortgesetzt. Bis Ende 2020 sollen so 120.000 junge Teilnehmer/-innen für eine Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel eines Berufsabschlusses zu gewonnen werden.

www.arbeitsagentur.de/ → Stichwort
»Zukunftsstarter«

Berufsorientierung an Thüringer Schulen wird ausgebaut

Für die praxisnahe Berufsorientierung und für den Übergang Schule – Beruf von Thüringer Schülerinnen und Schülern stehen ab dem kommenden Schuljahr zusätzliche 1,9 Millionen Euro zur Verfügung. Grundlage ist eine am 19.08.2016 unterzeichnete Vereinbarung im Rahmen der Initiative Bildungsketten, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales mit dem Freistaat Thüringen sowie der Bundesagentur für Arbeit getroffen haben. Durch die Bildungsketten-Vereinbarung werden die Aktivitäten des Landes, des Bundes und der Bundesagentur koordiniert, um ein stimmiges Fördersystem der Berufsorientierung zu schaffen. Kernbestandteil der Vereinbarung ist ein praxisbezogenes Testverfahren, das Schüler/-innen der 8. Klassen bei der Bewertung ihrer Kompetenzen unterstützt. Thüringen hat als erstes ostdeutsches Bundesland eine entsprechende Bildungsketten-Vereinbarung auf den Weg gebracht. Die Vereinbarung ist bis 2020 abgeschlossen und steht zum Download zur Verfügung unter:

[www.bildungsketten.de/_media/Vereinbarung_Bildungsketten_Th%
c3%bcringen.pdf](http://www.bildungsketten.de/_media/Vereinbarung_Bildungsketten_Th%c3%bcringen.pdf)

Schweißer-Diplom für Flüchtlinge

In Hamburg sind viele Stellen für Schweißer/-innen unbesetzt. Die Chancen stehen also sehr gut, mit einer Schulung zum Schweißer/-zur Schweißerin eine Arbeit zu finden. 13 Flüchtlinge aus elf Nationen haben sich diese Chance erarbeitet: Alle Teilnehmer haben den Lehrgang »Schweißen lernen – Deutsch lernen« an der Schweißtechnischen Lehr- und Versuchsanstalt Nord (SLV Nord) im ELBCAMPUS, dem Kompetenzzentrum der Handwerkskammer Hamburg, erfolgreich absolviert. Das Angebot ist ein Modellprojekt für Flüchtlinge im Rahmen des IQ Netzwerks Hamburg – NOBI. Alle Teilnehmer erhielten zusätzlich zu den anerkannten Schweißerprüfbescheinigungen ihre Diplome als Internationaler Schweißer, die bei einer Rückkehr ins Heimatland auch dort anerkannt werden.

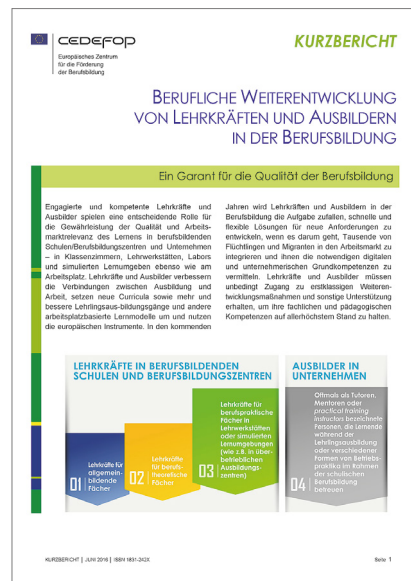
Weitere Informationen unter www.slv-nord.de und www.nobi-nord.de

Integration durch MINT

Am Schülerforschungszentrum Berchtesgadener Land (SFZ) ist das Projekt »Integration durch MINT« angelaufen. Bei diesem in Zusammenarbeit mit der TU München entwickelten und durch die Siemens Stiftung geförderten Projekt werden junge Geflüchtete nicht nur über die gängigen Themen eines Deutschkurses, sondern auch über Inhalte aus den MINT-Fächern an die deutsche Sprache herangeführt. 18 junge Frauen und Männer aus Afghanistan, Eritrea und Nigeria nahmen an der ersten Kurseinheit teil, im September 2016 begann der zweite, weiterführende Teil des Kurses. In diesem können die Teilnehmer/-innen ihre Kenntnisse theoretisch und in der Praxis in direkter Zusammenarbeit mit Betrieben vor Ort vertiefen. So soll den jungen Geflüchteten auch der Einstieg in Praktika, Ausbildung und die Arbeitswelt erleichtert und damit die Basis für eine gelungene Integration geschaffen werden.

www.schuelerforschung.de

CEDEFOP-Kurzbericht: Berufliche Weiterentwicklung von Lehrkräften und Ausbildern in der Berufsbildung



Engagierte und kompetente Lehrkräfte und Ausbilder/-innen spielen eine entscheidende Rolle für Arbeitsmarktrelevanz und Qualität der Berufsbildung in Europa. Sie sind der »menschliche Faktor«, wenn es darum geht, Schüler/-innen mit den Herausforderungen des Berufslebens und den Erfordernissen des Arbeitsmarkts vertraut zu machen, neue Curricula oder arbeitsplatzbasierte Lernmodelle für Auszubildende umzusetzen und die europäischen Instrumente zu nutzen. Daher hat die Europäische Union die Mitgliedstaaten aufgefordert, Lehrkräften und dem Ausbildungspersonal in der Berufsbildung mehr berufliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten anzubieten. In den letzten Jahren leisteten EU-finanzierte Projekte einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung von Lernmöglichkeiten, indem sie verbesserte Programme für Laufbahnentwicklung, Betriebspraktika oder themenspezifische Schulungsmaßnahmen, z. B. zu Arbeitsmarktreformen, bereitstellten. Die Mitgliedstaaten sollten diese Projekte nun systematischer aufgreifen, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte gut ausgebildet werden und attraktive Berufsaussichten haben, dann können sie ihren Schülerinnen

und Schülern auch eine bessere Ausbildung vermitteln. Viele Länder sind bereits aktiv geworden, um die Situation zu verbessern.

www.cedefop.europa.eu/files/9112_de.pdf

Die Meisterprüfung in Österreich

Mit der Meisterqualifikation wird ein hoher qualifikatorischer Anspruch verbunden: Inhaber/-innen sollen über eine hohe Fachkompetenz verfügen, damit sie in leitender Funktion die Durchführung komplexer Aufgaben, oftmals mit nicht vorhersehbaren Herausforderungen, verantworten können. Zudem sollen sie durch die Prüfung befähigt werden, ein Unternehmen zu gründen oder zu führen und Lehrlinge auszubilden.

Auf Basis vorhandener Daten ließ sich bislang nicht belegen, ob sich dieser qualifikatorische Anspruch auch tatsächlich realisiert. Die Ergebnisse einer Absolventenbefragung in Österreich untermauern dies jedoch: Als Folge der Meisterprüfung steigen Absolventinnen und Absolventen, die ihr fachliches Fundament mehrheitlich im Rahmen einer einschlägigen Erstausbildung und einer jahrelangen betrieblichen Praxis erworben haben, sehr häufig in höhere Positionen mit mehr Leitungs- und Entscheidungsbefugnissen auf. Viele von ihnen machen sich aber auch durch Neugründung bzw. Betriebsübernahme selbstständig. Die durch diesen empirischen »Realitätscheck« gewonnenen Daten und Fakten zeigen, dass die Meisterqualifikation ihrer Zielsetzung durchaus gerecht wird. Zudem lassen sie die Einordnung dieses Abschlusses auf Niveau 6 des NQR, das derzeit mehrheitlich für den »Meister« diskutiert wird, berechtigt erscheinen. Download der Studie und der Kurzfassung unter: www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb184/P682-die-meisterpruefung-in-oesterreich-2016

Schweiz: Newsletter zur Berufsbildungsforschung

Die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung SGAB lanciert einen neuen Newsletter. Im Zentrum stehen Forschungen und Evaluationen aus der Berufsbildungsforschung und verwandten Gebieten. Der Newsletter erscheint in deutscher und französischer Sprache. Mit der Dienstleistung reagiert die SGAB auf die beachtliche Zunahme an Forschungs- und Entwicklungsprojekten im Bereich der Berufsbildung. Sie will dazu beitragen, dass deren Ergebnisse noch besser wahrgenommen werden, und eine Brücke zwischen Forschung und Praxis schlagen.

Der neue Newsletter ist zu abonnieren unter: www.sgab-srfp.ch

Portal zum Thema Studienzweifel und Studienabbruch

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat ein neues Onlineportal veröffentlicht. Das von JOBSTARTER im BIBB erstellte und betreute Angebot richtet sich an Studienzweifler/-innen und Studienabbrecher/-innen. Eine interaktive Landkarte listet Beratungsstellen auf. Multimedia-Beiträge erzählen Geschichten von ehemaligen Studierenden, die in der beruflichen Bildung neu gestartet sind. In den FAQ werden alle wichtigen Informationen zu den Themen Studienumstieg, Studienausstieg und Wechsel in die berufliche Bildung gebündelt.

www.studienabbruch-und-dann.de

Neue Angebote bei foraus.de



Das Internetportal »foraus.de« des BIBB präsentiert sich nach einem Relaunch nicht nur in neuem Design, sondern bietet Ausbilderinnen und Ausbildern auch vielfältige neue und aktuelle An-

gebote, Informationen und Workshops: So wird im Lernzentrum von foraus.de das Konzept »Kompetenzwerkstatt« zur handlungsorientierten, lernortübergreifenden Ausbildung präsentiert und über Anwenderworkshops zur Nutzung digitaler Medien im Ausbildungsalltag informiert.

Im foraus.de-Netzwerk stehen Ausbilderinnen und Ausbildern zahlreiche Angebote zur Diskussion, Recherche und Unterstützung ihrer täglichen Ausbildungspraxis zur Verfügung. Das Portal bietet unter anderem ein Forum zum Erfahrungsaustausch, Lernbausteine zum Selbstlernen im Lernzentrum, Weiterbildungsangebote und hilfreiche Hinweise für das Ausbildungspersonal.

www.foraus.de

NA startet neuen Internetauftritt



Unter dem Slogan »Informieren, beraten, fördern, vernetzen« bietet die NA-Website alle wichtigen Informationen und Dokumente rund um das Programm Erasmus+ und zu allen weiteren Aktivitäten der Nationalen Agentur für Europa beim BIBB. Die neue Website schafft auch einen zielgruppengerechten Einstieg zu allen weiteren digitalen Angeboten der NA. Die Startseite ermöglicht wie bisher einen direkten Einstieg in das Förderprogramm Erasmus+ und zu wichtigen Servicebereichen wie Veranstaltungen und Publikationen. Die Startseite bietet zudem Orientierung über die weiteren Angebote der NA, wie die Portale der IBS, Agenda Erwachsenenbildung, Mach mehr aus Deiner Ausbildung und Europass. www.na-bibb.de

Deutscher Bildungspreis mit Sonderpreis für Ausbildung

Die TÜV SÜD Akademie gab zum fünften Mal den Startschuss für die Einreichungsphase zum Deutschen Bildungspreis 2017. Neu ist in diesem Jahr die zusätzliche Kategorie »Sonderpreis Ausbildung«, die erstmalig Ausbildungsprojekte in den Fokus rückt. Bis 31. Oktober können Unternehmen jeder Größe und Branche ihre Bewerbung einreichen.

www.deutscher-bildungspreis.de

Lehrkräfte kaum auf die Einwanderungsgesellschaft vorbereitet

Bundesweit hat etwa jedes dritte Schulkind einen Migrationshintergrund. Für einen Großteil der Lehrkräfte ist der Unterricht in Klassen mit Schülern unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache längst der Normalfall. Doch werden Lehrer/-innen in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend vorbereitet. Zu diesem Ergebnis kommt eine Analyse des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln.

Für den systematischen Ausbau der Lehrerbildung zu sprachlicher und kultureller Vielfalt empfehlen die Studienautoren folgende Maßnahmen:

1. Alle Lehramtsstudierenden sollten eine Grundausbildung in Sprachförderung und im Umgang mit kultureller Vielfalt erhalten.
2. Deutschlandweit sollten mehr Fortbildungen zu Sprachbildung, interkultureller Kompetenz und anderen akuten Qualifizierungsbedarfen angeboten werden. Zudem sollten die Länder bessere Rahmenbedingungen für Fortbildungen schaffen.
3. Mehr Transparenz: Informationen über Aus- und Fortbildungsinhalte sollten nutzerfreundlich und an zentraler Stelle zugänglich sein.

Weitere Informationen: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

TERMINE

KWB-Tagung 2016 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter

2. und 3. November 2016
in Völklingen

Unter dem Motto »Ausbildung vor großen Herausforderungen« werden in Vorträgen und Foren u. a. Themen wie Digitalisierung in der Berufsausbildung und Integration von Geflüchteten in Ausbildung und Beruf behandelt.

www.kwb-berufsbildung.de/aktuelles/veranstaltungen

Euroguidance-Fachtagung

3. November 2016 in Wien

Die Fachtagung »Valuing competences – Der Wert von mitgebrachten Kompetenzen und Qualifikationen und deren Anerkennung« thematisiert aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Chancen sowie den Beitrag der Bildungs- und Berufsberatung, die sich in einem zunehmend interkulturellen Feld bewegt und in vielen Fällen durch Anerkennungsberatung neu zugewanderte Personen auf dem Weg zu einer Beschäftigung unterstützt.

www.bildung.erasmusplus.at/euroguidance_fachtagung_2016

Automatisierung – Digitalisierung – Polarisierung

10. November 2016 in Bonn

Die in Ökonomie und Soziologie kontrovers diskutierte Polarisierungsthese beschreibt die nicht-lineare Beeinflussung von Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen durch den technologischen Wandel in modernen Wirtschaftssystemen. Auf der vom BiBB initiierten Fachtagung geht es um die Präsentation aktueller Forschungsergebnisse zur Polarisierungsthese und um die Diskussion über mögliche polare Verschiebungen im Beschäftigungssystem durch die zunehmende Digitalisierung.

www.bibb.de/de/26729.php

Jugendliche stärken, Übergänge schaffen, Zukunft gestalten

15. und 16. November 2016
in Berlin

Mit der Bildungsketten-Konferenz laden das BMBF und das BMAS die Fachöffentlichkeit dazu ein, zentrale Herausforderungen und Handlungsoptionen in der Berufsorientierung und am Übergang Schule–Beruf zu erörtern. Bundesbildungsministerin JOHANNA WANKA und Bundesarbeitsministerin ANDREA NAHLES werden die Veranstaltung gemeinsam eröffnen.

www.bildungsketten.de/konferenz2016

Promoting Equity through Guidance: Reflection – Action – Impact

15. bis 18. November 2016
in Madrid

Die Jahrestagung der International Association of Educational and Vocational Guidance (IAEVG) geht der Frage nach, wie Beratungsangebote in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit leisten können.

www.iaevgconf2016.es

Das »Wie« entscheidet! Methodik und Didaktik im BOP

28. und 29. November in Berlin

Die 6. Jahrestagung des Berufsorientierungsprogramms bietet neben Gesprächsrunden und Kurzvorträgen die aktuellen Ergebnisse der programmbegleitenden Evaluation. In fünf Fachforen gibt es außerdem Beiträge aus der Praxis und die Möglichkeit, sich zu aktuellen Handlungsfeldern rund um das Veranstaltungsmotto auszutauschen.

www.berufsorientierungsprogramm.de/de/6-bop-jahrestagung-1851.html

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**6/2016 – Sprache im Beruf**

Sprache spielt eine zentrale Rolle bei der Aneignung und Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz. Gleichzeitig ist sie ein wichtiges Medium, diese erworbene Kompetenz auch angemessen zum Ausdruck zu bringen. Der berufsbezogenen Sprachförderung kommt wachsende Bedeutung zu. Im Mittelpunkt der Ausgabe stehen Zugänge und Konzepte in der Berufsvorbereitung und im Rahmen der Ausbildung sowie berufsbegleitende Ansätze.

Erscheint Dezember 2016

1/2017 – Pflegeberufe

Erscheint Februar 2017

2/2017 – Berufsbildung 4.0

Erscheint April 2017

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

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

KLAUS DORWARTH

Goethe-Institut
Via Savoia 15
I-00198 Rom
klaus.dorwarth@rom.goethe.org

ANNINA EYMANN

Eidgen. Hochschule für Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
annina.eymann@ehb.swiss

RUEDI GRIMM

Berufsbildungsforum Zürcher Unterland-Flughafen
c/o Bezirksgewerbeverband Bülach
Marktgasse 36
CH-8180 Bülach
ruedi.grimm@icloud.com

IRIS GUGENBERGER

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich
AK Platz 1
A-3100 St. Pölten
iris.gugenger@aknoe.at

PROF. DR. FLORIAN KREUTZER

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit
Seckenheimer Landstr. 16
68163 Mannheim
florian.kreutzer@arbeitsagentur.de

DR. NORBERT LACHMAYR

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Margaretenstr. 166/2. St.
A-1050 Wien
norbert.lachmayr@oeibf.at

DEENEAUS POLK

zzt. Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
deeneaus@gmail.com

DR. GUSTAV REIER

Fuhlsbüttler Str. 743
22337 Hamburg
gustav.reier@me.com

PROF. DR. JÜRG SCHWERI

Eidgen. Hochschule für Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
CH-3052 Zollikofen
juerg.schweri@ehb.swiss

WALTER STEIN

Hinterdorfstr. 8a
CH-8107 Buchs
walter@stein.li

DR. RAIMO VUORINEN

Finnish Institute for Educational Research
University of Jyväskylä
P.O. Box 35
FIN-400014 University of Jyväskylä
raimo.vuorinen@jyu.fi

PROF. TONY WATTS

St Catharine's College
GB-Cambridge CB2 1RL
tony.watts@zen.co.uk

HELMUT ZELLOTH

European Training Foundation
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Torino
helmut.zelloth@etf.europa.eu

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**DR. SILVIA ANNEN**

annen@bibb.de

SARA-JULIA BLÖCHLE

bloechle@bibb.de

DR. CHRISTIANE EBERHARDT

eberhardt@bibb.de

PROF. DR. CHRISTIAN EBNER

ebner@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

esser@bibb.de

KATRIN GUTSCHOW

gutschow@bibb.de

SANDRA HORN

horn@bibb.de

DR. JULIA JÖRGENS

joergens@bibb.de

SABINE PRÜSTEL

pruestel@bibb.de

DR. BODO RÖDEL

roedel@bibb.de

BIRGIT THOMANN

thomann@bibb.de

HERBERT TUTSCHNER

tutschner@bibb.de

DR. CLAUDIA ZAVISKA

zaviska@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

45. Jahrgang, Heft 5/2016, Oktober 2016
Redaktionsschluss 14.09.2016

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.), Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantw.), Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723 / -1724
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BiBB; Prof. Dr. Bernadette Dilger, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.; Dr. Bernhard Hilker, BiBB; Antonius Kappe, Evonik Technology & Infrastructure GmbH, Marl; Dr. Norbert Lachmayr, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien; Annalisa Schnitzler, BiBB; Philipp Ulmer, BiBB

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
www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Seiten 10, 30, 31, 35, 51)
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf
www.cdonline.de

Druck

Bosch Druck, 84030 Ergolding

Verlag

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

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

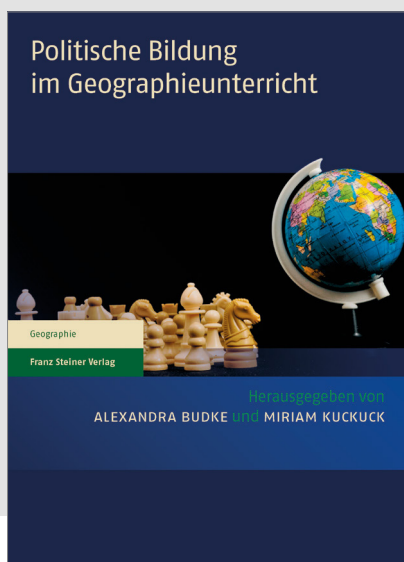
Susanne Szoradi
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: sszoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 9,20 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahresabonnement 42,60 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 18,30 €, Ausland: 25,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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



Alexandra Budke / Miriam Kuckuck (Hg.)

Politische Bildung im Geographieunterricht

DIE HERAUSGEBERINNEN

Alexandra Budke forscht u.a. zu Geographiedidaktik, Politischer Bildung, Argumentation, Sprache im Geographieunterricht, Interkulturellem Lernen sowie zum Geographieunterricht in der DDR.

Miriam Kuckuck forscht u.a. zu Geographiedidaktik, Politischer Bildung, Argumentation, Konflikten sowie zu Sprache im Geographieunterricht.

Tagtäglich sind wir mit geopolitischen Konflikten konfrontiert. Vor allem ihre Darstellung in den Medien macht sie in unserem Leben omnipräsent. Oftmals sind die Auseinandersetzungen äußerst komplex, viele Akteure mit verschiedenen Intentionen sind beteiligt, die Ursachen reichen weit in die Vergangenheit zurück und verweigern sich schnellen Lösungen. Es trägt daher zum Verständnis solcher Ereignisse bei, sie nicht als rein politisch zu betrachten: Denn Konflikte haben eine geographische Dimension, sie finden in bestimmten physischen Räumen statt, durch sie werden geopolitische Raumbilder geschaffen und kommuniziert. Deshalb ist es auch Aufgabe des Schulfachs Geographie, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen für das Verständnis und die Bewertung zentraler gesellschaftlicher Probleme zu vermitteln. Politische Lösungsansätze und eigene Handlungsoptionen müssen hierfür diskutiert werden. Alexandra Budke und Miriam Kuckuck bereiten in diesem Band die Ansätze der politischen Geographie für den Geographieunterricht auf: Sie stellen didaktische Konzeptionen der politischen Bildung im Kontext der Geographie vor und präsentieren aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema.

MIT BEITRÄGEN VON

A. Budke, H.-D. Schultz, A. Uhlenwinkel, M. Dickel, I. Gryl, J. Pokraka, D. Könen, T. Jekel, U. Ohl, C. Resenberger, T. Schmitt, L. O. Mönter, S. Lippert, P. Reuber, B. Braun, A. Follmann, M. Rolfes, A. Strüver, M. Kuckuck, M. Wienecke, G. Stöber, C. Dorsch, N. Grünberg, D. Kanwischer, O. Wolff, V. Maier, S. Schwarze, G. Schröder, G. Obermaier, A. Eberth, G. Weiss, M. Lupatini

2016

239 Seiten mit 4 Fotos,

15 Abbildungen und 2 Tabellen

€ 42,-

978-3-515-11321-2 **KARTONIERT**

978-3-515-11325-0 **E-BOOK**



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Die BWP als E-Paper

www.bwp-zeitschrift.de

Lesen Sie die BWP bequem zu Hause oder unterwegs auf dem Desktop, dem Smartphone oder Tablet.



Das E-Paper erscheint zeitgleich mit der BWP und steht Abonnentinnen und Abonnenten kostenlos zur Verfügung.

Alle anderen Nutzerinnen und Nutzer lesen die BWP gratis ein Jahr nach Erscheinen und können dann auch uneingeschränkt Beiträge herunterladen.

Das Online-Archiv enthält alle Ausgaben seit 2000. Sie können jeden Jahrgang und jede Ausgabe der BWP aufrufen und in mehr als 2.300 Datensätzen recherchieren, z.B. nach Schlagwörtern und Autorennamen.