

FÖRDERUNG DURCH PROGRAMME

Adressaten und Förderschwerpunkte

► Adressaten und Förderschwerpunkte
von Programmen

► Benachteiligtenförderung – vom Modellprojekt
zur Regelförderung

► Innovationen in der beruflichen
Weiterbildung aufspüren

EDITORIAL

- 3 Berufsbildung braucht mehr als Impulse – jetzt!**
FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Adressaten und Förderschwerpunkte von Programmen im Handlungsfeld Ausbildung**
FRANK NEISES, HEIKE ZINNEN

THEMENSCHWERPUNKT

- 6 »Jedem eine Chance« – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung**
URSULA BYLINSKI
- 11 Strukturierung und Standardisierung der Berufsorientierung**
Evaluationsbasierte Gestaltung eines zentralen Handlungsfelds für die Berufsbildung
CAROLIN KUNERT, GUIDO KIRST
- 16 Programmförderung als politische Strategie – Kritische Fragen an Anspruch und Wirksamkeit**
KARIN BÜCHTER
- 20 Dauerhaft und doch flexibel – ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten**
MARTIN PFEIFER, CHRISTIANE KÖHLMANN-ECKEL
- 25 Innovationen in der beruflichen Weiterbildung aufspüren**
Erkenntnisse aus dem BMBF-Förderschwerpunkt »InnovatWB«
BARBARA HEMKES, CHRISTIAN VOGEL, CLAUDIA ZAVISKA
- 30 Unterstützung und Begleitung der Transformationsprozesse von Berufsbildungswerken**
Impulse durch das BMAS-Projekt PAUA
MATTHIAS KOHL, SABRINA LORENZ
- 32 Berufsausbildung – eine Perspektive nach dem Studienaustieg**
Erkenntnisse aus dem Programm JOBSTARTER plus
KATHARINA KANSCHAT, WOLFGANG MÜLLER-TAMKE
- 34 Aus der Entwicklung – über die Erprobung – in die Praxis**
Eine Transferkampagne zur Implementierung digitaler Medienkonzepte
ASTRID STEUERWALD, MICHAEL HÄRTEL

36 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN**

- 38 Nachqualifizierung von Beschäftigten in Unternehmen**
Wie Betriebe besser unterstützt werden können
OLIVER LAUXEN, JASMIN WERLE
- 43 Widrigkeiten standhalten – Eine Schweizer Studie zur Resilienz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung**
VIVIANA SAPPÀ, CARMELA APREA, ANTJE BARABASCH
- 48 Bessere Abstimmung zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen**
Erfahrungen nach der Reform des vietnamesischen Berufsbildungsgesetzes
VU XUAN HUNG

BERUFE

- 50 Qualitätssicherung bei der automatisierten Auswertung von IHK-Prüfungen**
WOLFGANG VOGEL, CHRISTINA MERSCH, CHRISTOPHER MEIER
- 52 Auslaufmodell Berufsbildung?**
Aktuelle Befunde und Trends zur Akademisierung in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen
HANNELORE MOTTWEILER

REZENSIONEN

- 57 Lehr- und Lernkonzepte im Zeitalter der Digitalisierung**
THOMAS NEUHAUS

59 KURZ UND AKTUELL**66 Autorinnen und Autoren Impressum**

Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:
www.bibb.de/bwp-5-2018

Berufsbildung braucht mehr als Impulse – jetzt!



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des BiBB

Liebe Leserinnen und Leser,

der Beginn des neuen Ausbildungsjahrs am 1. August war eine gute Gelegenheit, auf die berufliche Bildung in der Öffentlichkeit aufmerksam zu machen. Ebenso war er ein willkommener Zeitpunkt für einen Check-up. Um es kurz zu machen: von Entwarnung keine Spur. Der anhaltende Akademisierungstrend und der mit ihm verbundene Attraktivitätsverlust der beruflichen Bildung bleiben zentrale Herausforderungen. Für immer mehr Branchen resultieren daraus Probleme bei der Fachkräftesicherung. Dass sich diese Problemlage nunmehr über einen längeren Zeitraum verfestigt, in Teilen sogar zuspitzt, führt uns einmal mehr den dringenden Handlungsbedarf vor Augen. Besonders im Handwerk wie auch in anderen Bereichen des verarbeitenden Gewerbes bahnt sich eine Ausbildungskatastrophe an, wenn es nicht endlich gelingt, eine Attraktivitätswende zugunsten der beruflichen Bildung herbeizuführen.

Verbesserungen am System mit Verve vorantreiben

Nachdem im Koalitionsvertrag vom März dieses Jahres die zentralen Baustellen der Berufsbildung benannt wurden, hat jüngst der Deutsche Bundestag mit seinem Beschluss ein Zeichen gesetzt: Eine Enquetekommission soll eingesetzt werden mit dem Auftrag, die Entwicklungsperspektiven der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der künftigen Arbeitswelt zu untersuchen und die ökonomischen und sozialen Potenziale einer Modernisierung zu prüfen. Dies ist ein wichtiges bildungspolitisches Signal für Wirtschaft und Gesellschaft und damit auch ein Impuls für die Berufsbildung. Als Wasser im Wein ist allerdings der Ausblick zu werten, dass mit den Arbeitsergebnissen bzw. Handlungsempfehlungen der Kommission vor 2020 nicht zu rechnen ist.

Von daher tun wir gut daran, nicht in eine abwartende Haltung zu verfallen, sondern die Arbeit an der Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems mit Verve voranzutreiben. Was ist zu tun? Schaut man sich die Baustellen genauer an, ist offensichtlich, dass wir weniger ein Erkenntnis- als vielmehr ein Umsetzungsproblem haben. Das gilt generell

für die dringende Verbesserung des Prestiges von Berufen des dualen Systems. Hier muss deutlich werden, welche attraktiven Bildungs- und Beschäftigungsangebote mit beruflichen Qualifizierungswegen verbunden sind. Das gilt aber genauso für die anforderungsgerechte Ausstattung der Lernorte oder die Ausgestaltung der höheren Berufsbildung. Überdies müssen alle Ausbildungsordnungen nach dem Vorbild der kürzlich vorgenommenen Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe unverzüglich an den digitalen Wandel angepasst werden. Angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lernenden in Aus- und Weiterbildung brauchen wir zudem mehr Flexibilität in den Aus- und Fortbildungsregelungen, beispielsweise durch die verbindliche Berücksichtigung fakultativer Zusatzqualifikationen, insbesondere in Ausbildungsordnungen.

Förderprogramme als wirksame Instrumente

Bei der Verbesserung der Übergänge an den unterschiedlichen Schnittstellen unseres Bildungssystems können beispielsweise Förderprogramme des Bundes durch praxisbezogene Projekte und begleitende Forschung wirksame Unterstützung leisten; so beispielsweise bei der Flexibilisierung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung zur Stärkung der Inklusion, aber auch bei der Umsetzung bundesweit einheitlicher Standards der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen – also auch an allen Gymnasien! Ein ebenso wichtiges Handlungsfeld ist die Weiterbildung des Lehr- und Prüfungspersonals, vor allem mit Blick auf die im Anspruch gestiegenen und zunehmend geforderten Medienkompetenzen. Die Liste ließe sich fortsetzen. Wie gesagt, die Baustellen sind bekannt, wir müssen uns ans Werk machen – und zwar jetzt!

Adressaten und Förderschwerpunkte von Programmen im Handlungsfeld Ausbildung

FRANK NEISES

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis, Berufsorientierung« im BIBB

HEIKE ZINNEN

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis, Berufsorientierung« im BIBB

Um für möglichst viele junge Erwachsene Zugänge und Teilhabechancen zu verbessern, sind alle an der Ausbildung beteiligten Akteure gefragt, Initiativen und Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Dabei gilt es, Sonderwege zu vermeiden und Wege ins Regelsystem zu unterstützen. Nicht allein Jugendliche und junge Erwachsene sollen im Mittelpunkt von Bildungsangeboten und Förderprogrammen stehen, auch die Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Ausbildung geraten vermehrt in den Blick und damit alle Ausbildungsakteure. Inwiefern sich diese Perspektive bereits in Förderprogrammen von Bund und Ländern widerspiegelt, wird im Beitrag auf der Grundlage einer Datenbank der Fachstelle *überaus* untersucht.

Datengrundlage

Die BIBB-Fachstelle für Übergänge in Ausbildung und Beruf *überaus* pflegt einen Datenbestand, der Informationen zu Förderprogrammen und -initiativen der politischen Fördergeber aus Bund, Ländern und der EU in den Handlungsfeldern Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Ausbildung, Übergangsmanagement und Nachqualifizierung enthält (vgl. Infokasten). Im Datenbestand berücksichtigt werden Programme und Initiativen zur Förderung von Projekten, neuen Maßnahmen oder Strukturen im Bereich Übergang Schule – Beruf, die im jeweiligen Bun-

desland bzw. auf Bundesebene einen weitestgehend flächendeckenden Geltungsbereich haben.

Berufsschulen kommen als Adressaten zu kurz

Fast jedes der untersuchten 135 Förderprogramme richtet sich mit seinen Maßnahmen neben anderen Adressaten an junge Erwachsene (93 %), knapp jedes zweite an Betriebe (48 %). Berufsschulen werden nur von knapp 16 Prozent der Förderprogramme mit gezielten Maßnahmen angesprochen. Sie spielen damit in den aktuellen Förderbemühungen eine untergeordnete Rolle, obwohl es sich bei 112 der untersuchten Programme (83 %) um Landesprogramme handelt. Die Förderprogramme fokussieren jedoch häufig auf mehr als nur einen an der Ausbildung beteiligten Akteur (vgl. Abb.). Rund 41 Prozent der Programme sprechen ausschließlich einen Akteur an (39,3 % ausschließlich junge Erwachsene, 1,5 % ausschließlich Betriebe), rund 59 Prozent sind breiter angelegt. Bei ihnen zeigen sich Kombinationen von geförderten Akteuren. Dabei ist die am häufigsten geförderte Kombination die von jungen Erwachsenen und Betrieben (37,8 %). Die wenigen Programme, die die Berufsschulen in ihre Förder-

bemühungen einschließen, tun dies in 6,7 Prozent aller untersuchten Fälle in der Kombination mit der Förderung von jungen Erwachsenen. 8,9 Prozent richten sich an alle drei Ausbildungsakteure und zielen somit auf das gesamte Spektrum von Rahmenbedingungen und Gestaltung der Ausbildung ab. Berufsschulen als ausschließliche Adressaten einer Maßnahme kommen gar nicht vor – ebenso wenig Maßnahmen, die sich an Berufsschulen und Betriebe gemeinsam wenden.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich in Programmbeschreibungen und Förderrichtlinien kaum Hinweise auf das Anliegen finden lassen, Berufsschulen in ihrer Funktion als Partner der (dualen) Ausbildung zu stärken – weder im Sinne einer verbesserten Förderung der schulischen Ausbildung noch im Sinne einer Stärkung der Lernortvernetzung.

Häufigste Maßnahmen: Beratung, Begleitung und Coaching

Zu den am häufigsten verfolgten Anliegen der aktuellen Förderpolitik gehören die Begleitung und Unterstützung der Ausbildung in ihrer traditionellen Form und die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. Das spiegelt sich auch in den konkreten Maßnahmen wider,

Förderprogramme und -initiativen am Übergang Schule – Beruf: Eine Datenbank der Fachstelle *überaus*

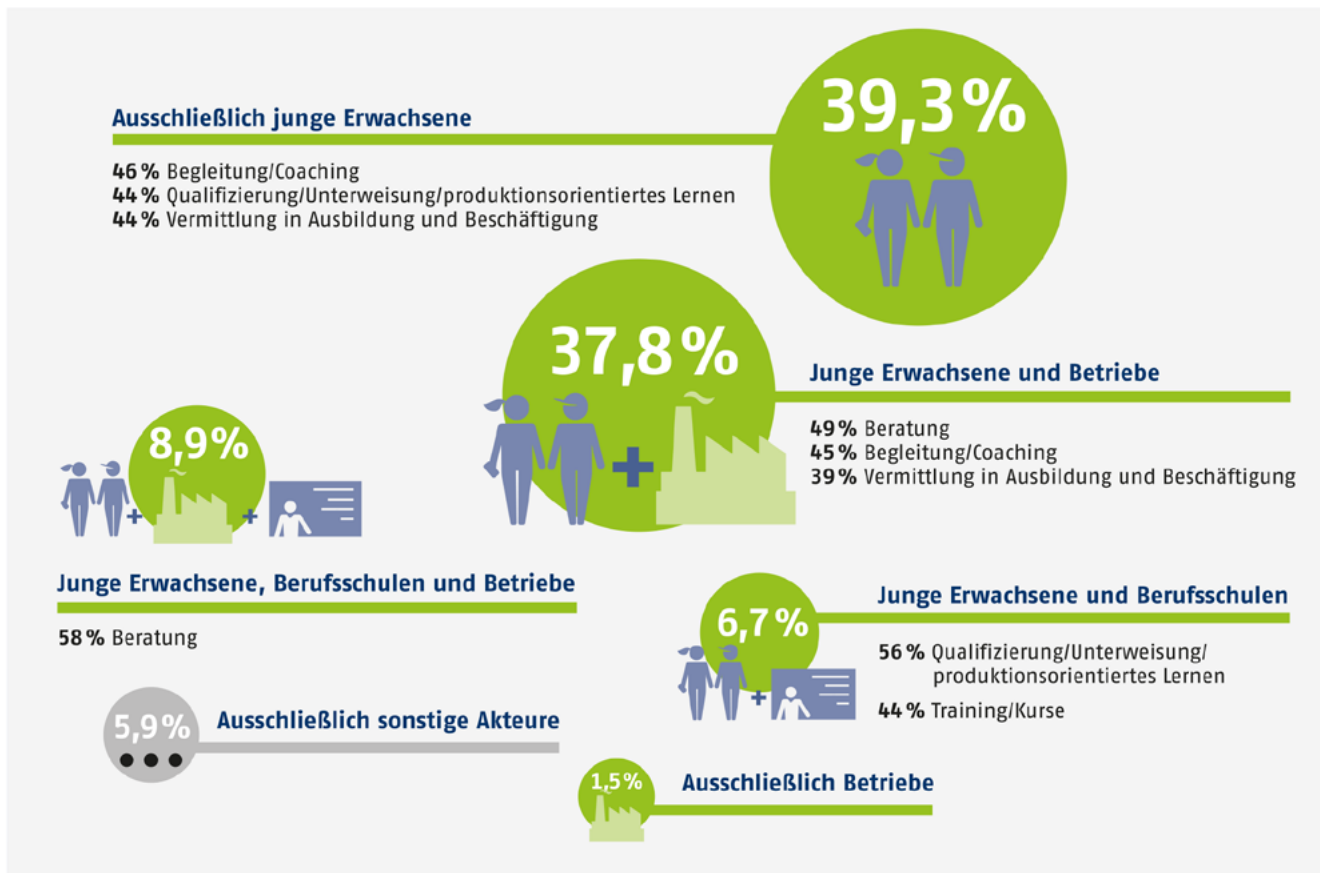
Der Datenbestand umfasst aktuell 325 Förderprogramme und -initiativen. Die Angaben beruhen zum Teil auf Selbstauskünften der Ministerien, zum Teil auf Recherchen und inhaltlichen Auswertungen von Förderrichtlinien und Programmdarstellungen durch die Fachstelle *überaus*. Auch wenn kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht, bietet der Datenbestand ein verlässliches Bild der aktuellen förderpolitischen Aktivitäten in Bund und Ländern.

Für den Beitrag wurden jene Programme analysiert, die das Handlungsfeld Ausbildung betreffen und die eine gezielte inhaltliche (bspw. berufspädagogische oder Personal- bzw. Organisationsentwicklungs-) Maßnahme fördern (n = 135).

Weitere Informationen: www.ueberaus.de/programme

Abbildung

Adressaten und häufigste Maßnahmen der Förderprogramme im Handlungsfeld Ausbildung



n = 135 Programme von Bund und Ländern im Handlungsfeld Ausbildung, die eine gezielte inhaltliche Maßnahme fördern; Maßnahmen basieren auf Mehrfachnennungen.

Quelle: Auswertungen der Datenbank der Förderprogramme und -initiativen der Fachstelle *überaus*

die zur Erreichung der Förderanliegen eingesetzt werden. Vergleicht man die identifizierten Adressaten-Gruppen, unterscheiden sich die am häufigsten eingesetzten Maßnahmen nur geringfügig (vgl. Abb.): An vorderster Stelle für die jungen Erwachsenen stehen Begleitung und Coaching gefolgt von Qualifizierungsmaßnahmen sowie Vermittlungsangeboten. Kommen die Betriebe als Adressaten hinzu, steht die Beratung ein wenig stärker im Vordergrund. Das gilt auch für die wenigen Programme, die sich zusätzlich an Berufsschulen wenden.

Die vereinzelten Angebote im Rahmen von Programmen, die auch Berufsschulen adressieren, sind Trainings und Kurse, die sich aber vermutlich vorrangig an Auszubildende und weniger an Lehrkräfte richten.

Förderpotenzial bei Modernisierung und Innovation

Die Betrachtung der Förderprogramme von Bund und Ländern bestätigt eine Teil der eingangs formulierten Vermutung: Jugendliche sind nicht nur die alleinigen Adressaten von Programmen, mehr als die Hälfte (59 %) der Programme sprechen mindestens zwei Akteure an. Dabei hat die Förderung von Betrieben in Verbindung mit jungen Erwachsenen einen hohen Stellenwert. Demgegenüber bleiben berufliche Schulen als Zielgruppe weitgehend unberücksichtigt. Nur selten werden alle Ausbildungsakteure angesprochen, wie z. B. im Programm »Qualifizierte Ausbildungsbegleitung in Betrieb und Berufsschule – QuABB« in Hessen. Der Schwerpunkt von Förderprogrammen im Handlungsfeld Ausbildung liegt

auf der Anbahnung von Ausbildungsverhältnissen und Begleitung von Jugendlichen während der Ausbildung und dies häufig in Kombination mit Unterstützung für den Betrieb. Alternative Ausbildungsformen durch innovative Konzepte der Berufspädagogik oder flexible Ausbildungswege (Ausbildung in Teilzeit, im Verbund oder außerbetrieblich) werden kaum thematisiert. Obwohl derzeit etwa jede dritte begonnene Ausbildung als vollzeitschulische Ausbildung stattfindet, bildet sich dies in den Förderprogrammen nicht ab. Hier könnte in Verbindung mit der Verbesserung von Rahmenbedingungen oder Förderung von Innovationen in den beruflichen Schulen sowie der Beteiligung aller Akteure im dualen Ausbildungsgeschehen künftiges Förderpotenzial liegen. ◀

»Jedem eine Chance« – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung



URSULA BYLINSKI
Prof. Dr., Professorin für
Berufliche Bildung und Di-
daktik inklusiven Unterrichts
am Institut für Berufliche
Lehrerbildung (IBL) der Fach-
hochschule Münster

Mit einem Modellprojekt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW), das 1980 startete, wurde ein sozialpädagogisch orientierter Ansatz für die berufliche Bildung übernommen. Spezifische Kennzeichen des Ausbildungskonzepts – Kompetenz- statt Defizitorientierung, soziales Lernen, integrative Sprachförderung, zielgruppenadäquate Methodik/Didaktik – sind auch heute noch bei der Integration junger Menschen in Ausbildung relevant. Im Beitrag wird die Entwicklung des Ansatzes nachgezeichnet und verdeutlicht, wie es gelungen ist, diese Kernelemente im Kontext bildungs- und sozialpolitischer (Reform-)Bemühungen zu etablieren.

Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung – ein Modellprojekt

1980 wurde die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung vom BMBW mit fast 600 Plätzen ins Leben gerufen und in den folgenden Jahren ausgebaut. Die Hintergründe lagen in der zunehmend schwieriger gewordenen beruflichen Integration junger Menschen: Mehr Jugendliche blieben ohne Berufsausbildung, die Zahl der Schulabbrecher/-innen aus Sonder- und Hauptschulen und die Gruppe der Jugendlichen ausländischer Herkunft nahm deutlich zu. Die sich verschärfende Konkurrenz um vorhandene Ausbildungsplätze zeigte einen Verdrängungswettbewerb zulasten derjenigen, die aufgrund ihrer schulischen Vorbildung, ihrer individuellen und sozialen Benachteiligungen schlechtere Startchancen mitbrachten. Als Ergänzung der seit Ende der Sechzigerjahre bestehenden Förderinstrumente der Bundesanstalt für Arbeit (BA) zur Berufsvorbereitung wurde ein Programm zur Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen konzipiert. Ziel war es, diesen Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen. In einer bildungspolitischen Reformphase galt das Prinzip »Jedem eine Chance« und »Fördern statt Auslesen« (vgl. BMBW 1981).

Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) – wie sie später bezeichnet wurde – sah eine intensive Förderung *während* der Ausbildung in einer Bildungseinrichtung vor. Ansätze aus dem Jugendhilfebereich wurden aufgegriffen und in berufspädagogische Prozesse transferiert (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989, S. 61). Grundsätzlich war, sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen zum integralen Bestandteil der Berufsausbildung zu

machen und, anknüpfend an die vorhandenen Kompetenzen der Auszubildenden, Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren. Soziale Erfahrungen sollten ermöglicht werden und eine integrative Sprachförderung sollte sowohl die Lebenswelt als auch die Bedürfnisse der Jugendlichen einbeziehen. Die individuelle Förderplanung war ein Kernelement, und ein zielgruppenadäquates Ausbildungskonzept intendierte, den Auszubildenden durch Praxiserfolge aufzuzeigen, dass es notwendig ist, entsprechende Fachtheorie zu erlernen. Ein Team von Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Lehrkräften sowie Ausbilderinnen und Ausbildern sollte die Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse gewährleisten.

Ab dem Ausbildungsjahr 1982/83 wurde die BaE ergänzt um die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH), die als »begleitende Lernförderung« und als »Vermittlungshilfe« in eine betriebliche Ausbildung gedacht waren. Mit Förderunterricht zum Abbau von Sprach- und Bildungsdefiziten und sozialpädagogischer Begleitung sollte die betriebliche Berufsausbildung unterstützt werden, da zunehmend über Fachkräftemangel geklagt wurde (vgl. BONIFER-DÖRR u. a. 1991, S. 21).

Das spezifische Ausbildungskonzept stellte hohe Anforderungen an das Bildungspersonal. Deshalb wurden während der Modellphase zwei Säulen zur fachlichen Unterstützung eingeführt: eine wissenschaftliche Prozessbegleitung und eine teambezogene Fortbildung. Begleitend zur Ausbildungspraxis konnten bspw. praxisnahe Lernmaterialien entwickelt und in Fortbildungen fachliche, pädagogische und teamarbeitsbezogene Aspekte zusammengeführt werden.

Überleitung ins Arbeitsförderungsgesetz und neue Ausrichtungen

Durch die Überleitung des Programms in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) 1988 wechselte die Zuständigkeit zur BA. Die mit dem Modellprojekt verfolgte bildungspolitische Zielsetzung sollte auch beim Übergang des »Benachteiligtenprogramms« in die Regelförderung des AFG fortgesetzt werden. So nahmen die Durchführungsanweisungen zum Programm den Grundgedanken auf, dass für benachteiligte Jugendliche, unabhängig von ihrer jeweiligen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, eine zielgruppenadäquate Förderung erforderlich ist (vgl. ebd., S. 1).

»Von einer Flotte wendiger Beiboote zu einem großen Tanker«*

Auf Grundlage der Verankerung im AFG wurde das Programm flächendeckend ausgebaut. Der Ansatz des sozialpädagogisch orientierten Ausbildungskonzepts konnte damit in die Breite getragen und es konnten Jugendliche angesprochen werden, die bisher nicht erreicht wurden. Der enorme Ausbau der außerbetrieblichen Berufsausbildung (lt. BA/Berufsbildungsberichte: von ca. 20.000 Teilnehmenden 1988 auf über 70.000 bis 1996) wurde insofern als wichtiger Entwicklungsschritt für die Benachteiligtenförderung bewertet (vgl. PETZOLD 2000). Bisherige »Hauptwiderstände« (ebd., S. 29) in der Modellphase, bspw. die mangelnde Anerkennung der Ausbildung bei den Kammern, veränderten sich mit der regulären AFG-Förderung. Die Aufnahme als Kann-Leistung im AFG bedeutete allerdings auch, dass die Finanzierung immer abhängig von den Haushalten der BA und aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen blieb. Spezifische Aspekte verstärkten sich: So wurde die Frage von Sonderausbildungsberufen auf einem Niveau unterhalb der anerkannten Facharbeiterausbildung und die Gefahr eines eingegrenzten Berufsspektrums für Benachteiligte diskutiert (vgl. PÜTZ 1993). Ebenso war mit dem wachsenden Programm auch der Ausbau der Trägerlandschaft verbunden. Mit der »Verfestigung eines Sonderbereichs der Benachteiligtenförderung« (ebd., S. 29) entstand ein Parallelsystem. Die Ausweitung des sogenannten Übergangssystems beschleunigte diese Entwicklung.

Entwicklung zu einem arbeitsmarktpolitischen Instrument

Eine Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt und die damit verbundene verstärkte Selektion von Jugendlichen mit Benachteiligungen hatte zur Folge, dass sich das Programm zunehmend zu einem arbeitsmarktpolitischen Instrument entwickelte (vgl. ZIELKE 1999, S. 30 ff.). Die ausbildungsbegleitenden Hilfen wurden verstärkt zulasten der außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) ausgebaut (vgl. ebd., S. 29), um die betriebliche Berufsausbildung zu unterstützen. Entstehende Kosten für Betriebe und Auszubildende wurden von der BA getragen und hohe Teilnehmerzahlen in den Folgejahren wiesen auf die große Akzeptanz dieses Förderinstruments hin. 1990 wurden ca. 40.000 Plätze bei über 400 Trägern in den alten Bundesländern angeboten (vgl. BONIFER-DÖRR u. a. 1991, S. 6). Vor allem Auszubildende, die in anspruchsvolleren Berufen ausgebildet wurden, nahmen das Unterstützungsangebot in Anspruch. Damit verlagerte sich der inhaltliche Schwerpunkt von einem sozialpädagogischen Förderkonzept hin zu einem Nachhilfeangebot (ebd., S. 125 f.). Die außerbetriebliche Berufsausbildung wuchs erst wieder infolge der deutschen Einheit an. Jugendliche wurden aufgenommen, die aufgrund struktureller Bedingungen in der Umbruchphase und der wirtschaftlichen Situation nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden konnten. Der Begriff der »Marktbenachteiligten« entstand. Im Ausbildungsjahr 1991/1992 wurden etwa 40 Prozent des gesamten Neuangebots an Ausbildungsplätzen an einem »dritten Lernort« angeboten, »der eigentlich im dualen System gar nicht vorgesehen ist« (SCHIERHOLZ 1993, S. 161).

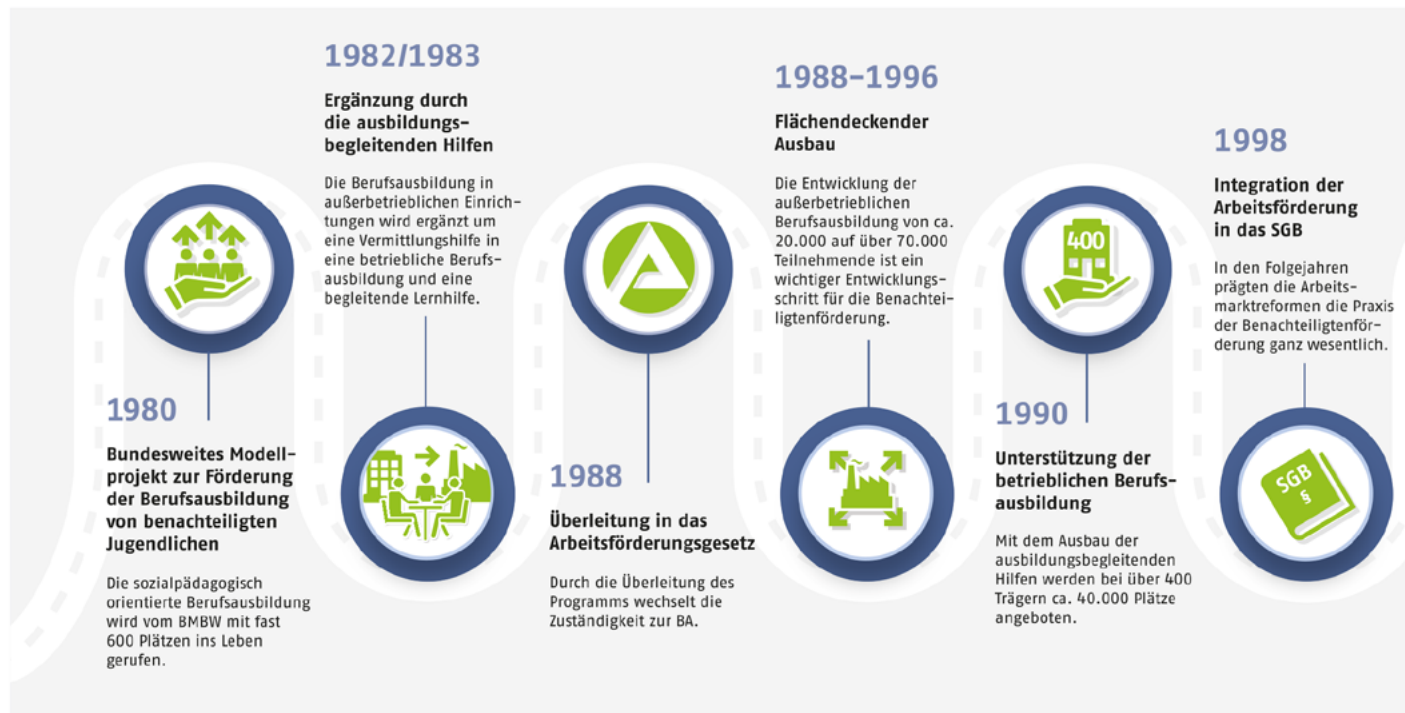
Sozial- und bildungspolitische Entwicklungen prägen die Benachteiligtenförderung

Ausgehend von einer Initiative des Bundes und der Länder wurde 1999 das Forum Bildung gegründet mit dem Ziel Vorschläge für die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens zu erarbeiten. Die Herausforderung bestand darin, »[...] Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden, und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen verhindern und bestehende Ausgrenzung zurückdrängen.« (Arbeitsstab Forum Bildung o. J. a, S. 94). Unter der Prämisse »Förderung von Chancengleichheit« wurde das Ausbildungskonzept der Benachteiligtenförderung als fester Bestandteil in bildungspolitische Reformbestrebungen einbezogen. Es galt als konsensfähig in allen politischen Lagern sowie bei den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung o. J. b, S. 27).

* PETZOLD (Mitinitiator des BMBW-Modellprojekts) in einem Interview im Jahr 2000.

Abbildung

Meilensteine bei der Integration junger Menschen in Ausbildung



Sozialpädagogische Grundsätze in Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen

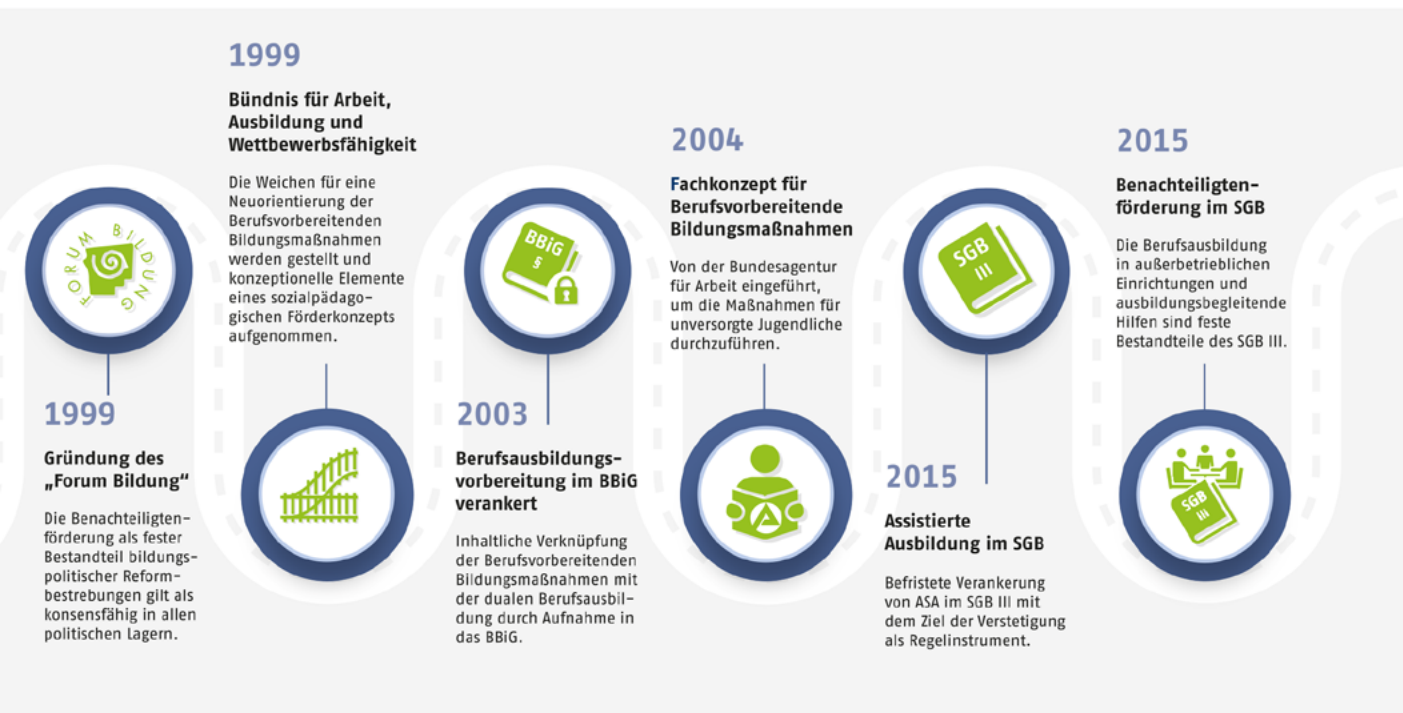
Im Rahmen des von der Bundesregierung initiierten Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wurden 1999 die Weichen für eine Neuorientierung der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) gestellt. Konzeptionell sollten »Grundsätze verwirklicht werden, die sich in der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher bewährt haben« (ZIELKE 2004, S. 44). Eine enge inhaltliche Verknüpfung der Berufsvorbereitung mit der dualen Berufsausbildung war vorgesehen und dem folgend die Berufsausbildungsvorbereitung 2003 in das Berufsbildungsgesetz (BBiG) aufgenommen. Zielsetzung war, »durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen« (BBiG § 1). Der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen sollte dies sicherstellen.

Die Durchführung der Berufsvorbereitung nach dem BBiG hätte die Chance eröffnen können, in Zukunft nur noch diejenigen Jugendlichen aufzunehmen, die das Angebot wirklich brauchten (vgl. ZIELKE 2004, S. 47). Da der Gesetzgeber keine eigenen Fördermittel bereitgestellt hatte, um die Berufsvorbereitung entsprechend seinen Vorgaben im BBiG umzusetzen, wurden die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA nach dem Neuen Fachkon-

zept durchgeführt, das 2004 von der BA eingeführt wurde und als Zielgruppe unversorgte Jugendliche vorsah, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen (ebd., S. 46).

Ausschreibungspraxis und Vergabeverfahren der Arbeitsagentur

1998 erfolgte die Integration der Arbeitsförderung ins Sozialgesetzbuch (SGB) und die folgenden Arbeitsmarktreformen prägten die Praxis der Benachteiligtenförderung wesentlich. Eine einschneidende Veränderung erfolgte durch die Umstellung der Vergabepaxis, die vorsah, dass Bildungsangebote nach den Maßstäben der Vergabe- und Vertragsordnung für Leistungen (VOL), die eigentlich für die Beschaffung von Gütern gemacht ist, ausgeschrieben wurden. Gemeinsam entwickelten Vertreter/-innen der BA und von Bildungseinrichtungen einen Qualitätsleitfaden, der auch bis 2004 erfolgreich umgesetzt werden konnte. Mit dem Bericht »Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt« war jedoch der Auftakt zu massiven Umstrukturierungen in der BA gelegt worden. Ausschreibungsverfahren wurden zentralisiert, neu gebildete Regionale Einkaufszentren konnten über Förderangebote entscheiden. Die Bildungseinrichtungen beklagten den damit einhergehenden Verlust an pädagogischer Qualität (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2012).



»(Aus-)Bildung für alle« als Ziel inklusiver Berufsbildung

Im Diskurs um die Umsetzung von Inklusion in der Berufsbildung wird der sozialpädagogische Qualifizierungsansatz wieder aktuell. Ausgehend von einem Inklusionsverständnis, das an den bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO »Bildung für alle« (2009) anknüpft, soll allen Jugendlichen, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen, ermöglicht werden, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben. Unterstützungsangebote stellen damit das Individuum ins Zentrum und bestehende Vielfalt in einer heterogenen Lerngruppe wird als Chance und Gewinn betrachtet. Diese Individualisierung benötigt eine weitgehende Flexibilisierung von Bildungsangeboten, um die individuellen (Lern-)Bedürfnisse aufzugreifen und Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und jeweils spezifischen Voraussetzungen in berufliche Bildungsprozesse einzubinden (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2016).

Weiterentwicklung bewährter Förderinstrumente der Benachteiligtenförderung

Die im Rahmen der Benachteiligtenförderung entwickelten Förderinstrumente BaE (§ 76 SGB III) und abH (§ 75 SGB III) bieten mit ihrem sozial- und berufspädagogisch orientierten Ausbildungskonzept die Möglichkeit, Prin-

zipien inklusiver Berufsbildung aufzunehmen und weiterzuentwickeln. So können junge Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmünden konnten, diese außerbetrieblich beginnen, mit der Option eines flexiblen Übergangs in eine betriebliche Berufsausbildung. Kooperative oder integrative Formen der Ausbildung sind möglich genauso wie bspw. die Verlängerung der Ausbildungszeit, evtl. auch im Rahmen einer Teilzeitberufsausbildung (§ 8 BBiG), um über die Ausbildungszeit hinausgehende Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen (u.a. Sprachvermittlung, Therapie). Ausbildungskonzepte, wie sie im Rahmen der »BaE NRW 3. Weg« umgesetzt werden, nehmen die individuellen Lernausgangslagen der Auszubildenden auf und ermöglichen eine Berufsausbildung, die zur individuellen Unterstützung folgende Kernelemente enthält: Ausbildungsscoaching, Unterbrechung und Streckung der Ausbildung, individuelle Qualifizierungsplanung, Ausbildungsbausteine. Einige Bundesländer geben eine Ausbildungsgarantie und bieten für nicht vermittelte Jugendliche das erste Jahr einer außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) als Alternative an.

Perspektive: Unterstützung für Betriebe und Jugendliche

Eine Weiterentwicklung der ausbildungsbegleitenden Hilfen stellt das Konzept der Assistierte Ausbildung (ASA)

dar, das eine individuelle und bedarfsgerechte Unterstützungsleistung einerseits für Betriebe und andererseits für die Jugendlichen vorsieht. Intention ist, mehr Jugendliche – auch mit Handicaps – in eine betriebliche Berufsausbildung zu integrieren. Als kooperatives Ausbildungsmodell ist ASA im Rahmen des Modellprojekts carpo (vgl. KORTEN/NUGLISCH 2013) erfolgreich erprobt worden und seit 2015 im SGB III (§ 130) verankert – zunächst befristet – mit dem Ziel der Verstetigung als Regelinstrument. Gleichwohl zeigt sich auch hier die Problematik vom Übergang eines Modellprojekts in eine SGB-Regelförderung, verdeutlicht durch die Ausschreibungs- und Vergabepaxis (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2015).

Ausblick: Vom SGB-Regelinstrument zur gesetzlichen Pflichtleistung?

Mit dem Modellprojekt des BMBW wurde im Jahr 1980 ein sozialpädagogischer Ansatz für die berufliche Qualifizierung aufgenommen, der sich mit seinen konzeptionellen Eckpunkten bis in den heutigen Fachdiskurs weitergetragen und in der beruflichen Integrationsförderung etabliert hat: Er hat sich als konsensfähig erwiesen. Individualisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse, Ressourcenorientierung, Berücksichtigung der Lernausgangslagen und methodisch-didaktische Konzepte, die die Erfahrung der Jugendlichen und ihrer Lebenswelt in berufliche Handlungssituationen integrieren, sind grundlegende Elemente auch von inklusiven Konzepten der Ausbildungsvorbereitung

und der dualen Berufsausbildung. Ziel ist es, mehr jungen Menschen eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung, auch in Betrieben, zu ermöglichen.

Im Beitrag konnte gezeigt werden, dass die Überleitung des Modellprojekts in die Regelförderung, zunächst in das Arbeitsförderungsgesetz und später in das Sozialgesetzbuch, die Verbreitung eines sozialpädagogischen Ausbildungskonzepts ermöglichte. Gleichzeitig verdeutlicht die Entwicklung der Benachteiligtenförderung die Abhängigkeit von gesellschaftlichen, sozial- und bildungspolitischen Veränderungsprozessen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht.

Ein bewährtes und konsensfähiges berufs- und sozialpädagogisches Ausbildungskonzept sollte stattdessen ein integraler Bestandteil unseres Berufsbildungssystems sein und allen jungen Menschen eine anerkannte Berufsausbildung ermöglichen – als Basis für kontinuierliche Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe. Statt einer begrenzten Förderung auf Grundlage der Sozialgesetzbücher könnte eine gesetzliche Verankerung im BBiG dazu beitragen, mehr Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu verwirklichen. Bereits 1992 forderte der frühere BIBB-Präsident HELMUT PÜTZ einen sogenannten Benachteiligtenparagrafen in einem erweiterten Berufsbildungsgesetz. Weiterführend gilt es heute, eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung für alle jungen Menschen gesetzlich abzusichern sowie individuelle und flexible Wege in eine qualifizierte Erwerbsarbeit zu ermöglichen und dies mit einer entsprechenden Ressourcenausstattung zu hinterlegen. ◀

Literatur

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Materialien des Forum Bildung, Heft 4. Bonn o.J. a

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (Hrsg.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Materialien des Forum Bildung, Heft 6. Bonn o.J. b

BONIFER-DÖRR, G. u.a.: Ausbildungsbegleitende Hilfen. Repräsentative Aussagen zu Problembereichen, innovative Ansätze und Umsetzungsmöglichkeiten. Nürnberg 1991

DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Neue Chancen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz: Engholm zieht positive Zwischenbilanz des »Programms für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen«. Pressemitteilung vom 28. März 1981. Bonn 1981

BYLINSKI, U.; RÜTZEL, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld 2016

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT: Zukunftschancen nicht länger vergeben! Positionspapier. Berlin 2012

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT: Weiterentwicklung der Assistierten Ausbildung zu einem flexiblen, bedarfsorientierten Förderangebot. Stellungnahme. Berlin 2015

KORTEN, B.; NUGLISCH, R.: »Was soll aus mir werden?« Assistierte Ausbildung in Baden-Württemberg. Das Projekt carpo – Ideen, Erfahrungen, Chancen. In: bwp@ Spezial 6 (2013) – URL: www.bwpat.de/ht2013/ws12/korten_nuglisch_ws12-ht2013.pdf (Stand: 23.07.2018)

PETZOLD, H.-J.: »Mein Wunsch: Eine spezielle Benachteiligtenförderung ganz überflüssig zu machen ...«. In: heidelberger institut beruf und arbeit (Hrsg.): Impulse und Perspektiven. 20 Jahre Benachteiligtenförderung. Heidelberg 2000, S. 28–30

PÜTZ, H.: Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Neue Strukturen und Konzeptionen. Berlin/Bonn 1993

SCHIERHOLZ, H.: Auf dem Wege zu einem trialen System der beruflichen Erstausbildung? Zum Stellenwert außerbetrieblicher Berufsausbildung (BÜE) in den neuen Bundesländern. In: BIBB (Hrsg.): Berufsausbildung im Übergang: Ausbildungsgestaltung in den neuen Ländern (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung Heft 18). Berlin 1993, S. 159–169

ZIELKE, D.: Grunddaten zur Benachteiligtenförderung: Anmerkungen zur Entwicklung eines Förderprogramms der Bundesanstalt für Arbeit. In: BWP 28 (1999) 1, S. 28–32

ZIELKE D.: Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. In: BWP 33 (2004) 2, S. 43–47

ZIELKE, D.; LEMKE, I. G.; POPP, J.: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Anspruch und Realität. Bonn/Berlin 1989

Strukturierung und Standardisierung der Berufsorientierung

Evaluationsbasierte Gestaltung eines zentralen Handlungsfelds für die Berufsbildung



CAROLIN KUNERT
Wiss. Mitarbeiterin in der
Programmstelle Berufsorien-
tierung beim BIBB



GUIDO KIRST
Leiter der Programmstelle
Berufsorientierung beim BIBB

Am Beispiel des BMBF-Programms zur »Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten« (BOP) wird im Beitrag der Frage nachgegangen, was ein Förderprogramm zur Entwicklung eines zentralen Handlungsfelds für die Berufsbildung leisten kann und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang einer programmbegleitenden Evaluation zukommt.

Einführend werden Eckpunkte des Programms und der Evaluation erläutert und im Anschluss beispielhaft zentrale Ergebnisse der Evaluation und deren Konsequenzen für die Gestaltung der Berufsorientierung vorgestellt.

Handlungsfeld Berufsorientierung

Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen unterliegen komplexen Faktoren, die einander beeinflussen und bedingen. Neben den Interessen und Fähigkeiten des Individuums auf der einen Seite spielen z. B. auch die jeweils aktuelle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, die Reaktionen des sozialen Umfelds und die Gestaltung von Berufsorientierungsangeboten eine wichtige Rolle (vgl. BIBB 2018, S. 448). Gleichzeitig sind Berufswahlentscheidungen kein einmaliges Ereignis (mehr), sondern müssen im Lebensverlauf in der Regel mehrfach überprüft und angepasst werden. Mit Berufsorientierung soll deswegen die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen gefördert werden. Wichtig dafür ist, dass die verschiedenen Einflussfaktoren in Orientierungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden. Zum Standard guter Berufsorientierung gehört inzwischen insbesondere die Einbeziehung von praxis- bzw. wirtschaftsnahen Angeboten in die schulische Berufsorientierung (vgl. z. B. BRÜGGEMANN 2015).

Das Programm zur »Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten« (BOP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat bei der Entwicklung des Handlungsfelds Berufsorientierung die Rolle eines strukturgebenden Leitprogramms übernommen (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017, S. 120), was im Folgenden erläutert wird.

Eckdaten des BOP und der programmbegleitenden Evaluation

Das BOP wurde 2008 zunächst als Pilotprogramm eingeführt und 2010 vorzeitig verstetigt. Das Programm sieht eine zweitägige Potenzialanalyse vor, die in Klasse 7 oder 8 stattfindet, und sogenannte Werkstatttage, d. h. zwei Wochen Berufsfelderkundung in mindestens drei Berufsfeldern (von möglichen achtzehn) in Klasse 8. Kernziel des BOP ist, die Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen zu stärken und dadurch gut überlegte und selbstbestimmte Berufswahlentscheidungen zu unterstützen.

Die Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase des BOP zeigten zum einen eine hohe Akzeptanz des Programms bei allen beteiligten Akteuren. Zum anderen ließen sie darauf schließen, dass die praktischen Berufsfelderkundungen die bis dahin existierenden Angebote zur Berufsorientierung sinnvoll ergänzen. Allerdings blieben im Rahmen der ersten Evaluation einige politisch und fachlich relevante Fragen unbeantwortet, sodass 2012 eine weitere, diesmal weitaus größer angelegte programmbegleitende Evaluation durch das BIBB in Auftrag gegeben wurde, mit der insbesondere untersucht werden sollte, welche Auswirkungen das BOP auf die Berufswahlkompetenz und die Lernmotivation der Schüler/-innen hat.

Der Auftrag wurde im Zeitraum von Anfang 2013 bis Ende 2017 durch ein Untersuchungsteam, bestehend aus der InterVal GmbH, der Universität Hannover und der qualiNETZ GmbH, umgesetzt und durch die Programmstelle Berufsorientierung im BIBB fachlich begleitet (vgl. Infokasten, S. 12).

Gewonnene Erkenntnisse wurden durch die Programmstelle Berufsorientierung bereits während der Laufzeit der Evaluation genutzt und z. B. über Workshops und Arbeitsmaterialien an die das Programm durchführenden Berufsbildungsstätten weitergegeben. Sie waren Gegenstand von Diskussionen zu Richtlinienveränderungen oder in Bund-Länder-Gesprächen im Rahmen von Aktivitäten der Initiative Bildungsketten¹. Nach Abschluss der Evaluation spielen die Ergebnisse für die Gestaltung des BOP sowie die Beratung von Bund und Ländern zur Ausgestaltung anderer Programme und Maßnahmen der Berufsorientierung weiterhin eine wichtige Rolle. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse vorgestellt und beispielhaft erläutert, wie diese zur Gestaltung des Handlungsfelds beigetragen haben oder künftig noch beitragen können.

Das BOP als strukturgebendes Leitprogramm

Die Evaluation bescheinigt, dass das Programm mit seiner Wirkungskette Potenzialanalyse – Werkstatttage – Schülerbetriebspraktika – Berufswahlentscheidung (vgl. Abb. 1) dazu beigetragen hat, dem Berufsorientierungsprozess bundesweit eine Struktur zu geben (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017, S. 119 f.). Als Teil dieser Wirkungskette beeinflussen die Programminterventionen die Berufswahlkompetenz und damit Berufswahlentscheidungen der meisten Jugendlichen positiv.

Eine Grundidee des BOP war die »zeitliche Vorverlagerung der Berufsorientierung durch die enge Verknüpfung

von Schulunterricht und Praxiserfahrung« (INBAS/TWAK 2010, S. 18), um die Anzahl der Jugendlichen ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz und im sogenannten Übergangsbereich zu reduzieren. Dabei hatte das BOP durchaus Vorbilder in verschiedenen Landesinitiativen. Doch erst mit der bundesweiten Verbreitung des BOP und durch die Bund-Länder-BA-Vereinbarungen der Initiative Bildungsketten haben sich Potenzialanalyse und Werkstatttage oder vergleichbare Instrumente in fast allen Ländern als fester Bestandteil der Berufsorientierung etabliert. Seit 2012 werden jährlich im Schnitt konstant mehr als 160.000 Schüler/-innen aus BOP-Mitteln gefördert. Zum Vergleich: 2010 waren es noch rund 100.000 und 2009 etwas mehr als 42.000 Schüler/-innen.

Bund-Länder-BA-Vereinbarungen wurden inzwischen mit 13 Ländern getroffen. Potenzialanalysen oder vergleichbare Kompetenzfeststellungsverfahren sind Bestandteil aller Vereinbarungen, in zwölf Ländern wird eine flächendeckende Einführung für alle Schulformen, z. T. auch für Gymnasien, angestrebt. In NRW wurde mit dem Schuljahr 2016/2017 die flächendeckende Einführung bereits für alle Schulformen umgesetzt (vgl. MAGS 2018, S. 4). Werkstatttage oder Berufsfelderkundungen sind in elf Vereinbarungen aufgenommen.²

Für das Gelingen von Berufsorientierung ist von zentraler Bedeutung, die Schulen stark zu involvieren, da bei ihnen per Gesetz die Gesamtverantwortung für die Berufsorientierung liegt. Das Programm hat dazu beigetragen, dass berufliche Orientierung früh, bereits ab Klasse 7, und über die Bund-Länder-BA-Vereinbarungen zunehmend an allen Schulformen stattfindet. Die BOP-Instrumente schaffen Anlässe, dass sich sowohl Schüler/-innen als auch Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte frühzeitig mit Fragen beruflicher Orientierung auseinandersetzen. Gleichzeitig strukturieren sie die Aktivitäten der Schüler/-innen und die Unterstützungsleistungen von Schulen und externen Partnern.

In der Regel arbeiten Schulen und Berufsbildungsstätten über mehrere Jahre zusammen. Daraus entwickeln sich in mehr als der Hälfte der Fälle Ideen für gemeinsame Projekte, die über die BOP-Zusammenarbeit hinausgehen (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017, S. 54).

Das BOP hat aber nicht nur strukturell Einfluss auf die Entwicklung der bundesweiten Berufsorientierungsland-

Forschungsdesign der Evaluation

Die programmbegleitende Evaluation des BOP umfasste folgende Untersuchungsbausteine:

1. Prozessdatenanalyse aus dem BOP-Antragsportal (Anträge aus zwei Antragsrunden, einmalig Zwischennachweise)
2. Beobachtungen der Durchführung von Potenzialanalysen und Werkstatttagen (8 Standorte)
3. Qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern an den beteiligten Standorten und mit einer Kontrollgruppe (4 Zeitpunkte, zum letzten Befragungszeitpunkt: n = 174)
4. Einmalige qualitative Befragungen von Bildungsträgern, Netzwerkpartnern, Lehrkräften und Eltern an den beteiligten Standorten
5. Jährliche schriftliche Trägerbefragungen zu verschiedenen Schwerpunktthemen (Vollerhebung bei rund 400 beteiligten Berufsbildungsstätten pro Jahr)
6. Schriftliche Befragungen von Schulen zur Umsetzung von BOP und Berufsorientierung (n = 257)
7. Quantitative Längsschnitt-Befragung von Schülerinnen und Schülern mit Kontrollgruppe (3 Zeitpunkte, zum letzten Befragungszeitpunkt: n = 1408)
8. Einmalige Querschnittsbefragung von Abgangsklassen mit Kontrollgruppe (n = 2179)

¹ In der Initiative Bildungsketten setzen sich das BMBF, das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und die Bundesagentur für Arbeit (BA) gemeinsam mit den Ländern dafür ein, erfolgreiche Förderinstrumente zu einem ganzheitlichen, bundesweit gültigen und in sich stimmigen Fördersystem zur Berufsorientierung und im Übergangsbereich zu verzahnen. Dazu schließen Bund, Länder und BA landesspezifische Vereinbarungen zum Übergang Schule – Beruf.

² Alle Bund-Länder-BA-Vereinbarungen sind einsehbar auf www.bildungsketten.de/de/388.php (Stand: 30.07.2018)

Abbildung 1

Wirkungskette der Berufsorientierung



schaft genommen. Die entsprechenden Instrumente auf Landesebene orientieren sich in der Regel auch an den Qualitäts- und Durchführungsstandards des BOP. In den Bund-Länder-BA-Vereinbarungen wird explizit auf die Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen verwiesen.

So wurde dem BOP auf Basis der Evaluationsergebnisse die Rolle eines Leitprogramms zugeschrieben. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die angestrebte Wirkung des BOP auf die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen durch eine qualitative Weiterentwicklung des Programms noch verstärkt werden kann. Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, für die ein besonders großer Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz nachgewiesen werden konnte.

Kommunikation gestalten: Bedeutung von vorbereitenden und reflektierenden Gesprächen

Im Rahmen der fünfjährigen Evaluation stellte sich bereits sehr früh heraus, dass Qualität und Umfang der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Instrumente des BOP bedeutende Erfolgsfaktoren sind.

So erweist sich die Durchführung der Potenzialanalyse bereits in Klasse 7 nur in solchen Fällen als sinnvoll, in denen vorher in der Schule eine Hinführung zum Thema erfolgt ist. Auch muss den teilnehmenden Jugendlichen verständlich erläutert werden, welche Ziele die Potenzialanalyse und einzelne Aufgabenstellungen haben. Bei der Beob-

achtung der Durchführung der Potenzialanalyse an acht Standorten des BOP zeigte sich allerdings, dass ein Teil der Schüler/-innen nicht genau wusste, wozu die Potenzialanalyse dient, welche Kompetenzen in den Übungen beobachtet werden und welche Bedeutung diese für ihre Berufsorientierung haben (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017, S. 32). Entscheidend ist aber vor allem die Qualität von Rückmeldegesprächen. In den qualitativen Interviews mit den Jugendlichen stellte sich heraus, dass sie die Rückmeldungen aus der Potenzialanalyse oft als einseitig empfinden, »als Empfehlung seitens des beobachtenden Personals« (ebd., S. 56). Selbstreflexion, die Lernprozesse anregt, setzt aber eine Verständigung über Selbst- und Fremdeinschätzung, die Verarbeitung eigener Erfahrungen und eigene Schlussfolgerungen voraus. Das Evaluationsteam empfiehlt dazu z. B., die Potenzialanalyse mit einem selbst erarbeiteten Ergebnis der Schüler/-innen abzuschließen. Dies würde es den Jugendlichen auch erleichtern, sich bei späteren Entscheidungen im Berufswahlprozess darauf zu beziehen (vgl. ebd. S. 123).

Eine besonders wichtige Rolle spielt auch die prozessunterstützende Kommunikation an den Schnittstellen zu Schule und Familie. Diese Schnittstellen sind aufgrund der Vielzahl der Akteure durch das Programm selbst nur bedingt zu beeinflussen. Dennoch werden die Berufsbildungsstätten dazu angeregt, Informationen nicht nur weiterzugeben, sondern auch Hilfestellung zu leisten, wie Lehrkräfte und Eltern diese Informationen individuell und ressourcenverträglich in ihren jeweiligen Kontext einbinden können.

Neue Angebote aus der Programmbegleitung des BOP: Zwei Beispiele

1. Seminarangebot

Im Jahr 2017 wurde ein zweitägiges Seminar zum Thema »Feedback und Reflexion im BOP« konzipiert, das sich an pädagogische Fachkräfte richtet, die Reflexionsgespräche mit den Jugendlichen führen. Ziel des Workshops ist, die besondere Relevanz dieser Elemente bewusst zu machen, die entsprechende pädagogische Haltung zu vermitteln und methodische Handlungskompetenzen zur Gestaltung von Feedback und Reflexion auszubauen. Der Workshop wurde bereits viermal durchgeführt. Aktuell wird das Konzept überarbeitet und die Inhalte werden für eine begleitende Broschüre aufbereitet. Angedacht ist, dass das Seminar zum Standardangebot für pädagogische Fachkräfte im BOP wird und landesspezifische Anpassungen vorgenommen werden.

2. Videotagebücher

Der Einsatz von Videotagebüchern während der Werkstatttage wurde im Sommer 2017 zunächst modellhaft erprobt. Die Idee ist, dass tägliche Videotagebucheinträge die Jugendlichen dabei unterstützen, herauszufinden, welche Stärken und Interessen sie haben und welche beruflichen Tätigkeiten ihnen liegen. Zusätzlich dient das Videotagebuch als Grundlage für das reflektierende Gespräch im Anschluss an die Werkstatttage. Aufgrund der positiven Erfahrungen an den Modellstandorten wurden verschiedene audiovisuelle und erläuternde Materialien für pädagogische Fachkräfte sowie die Schüler/-innen entwickelt. Diese ermöglichen es den BOP-Trägern, das Projekt zukünftig auch selbstständig (d. h. ohne medienpädagogische Begleitung) durchzuführen.

Die Programmstelle Berufsorientierung im BIBB hat dem Themenkomplex »Kommunikation, Feedback und Reflexion« daher in der Programmbegleitung einen zunehmend großen Stellenwert eingeräumt (vgl. die im Infokasten exemplarisch aufgeführten Aktivitäten).

Mehr Zielgruppen erreichen: Binnen-differenzierung und Angebotsvielfalt

Die Teilnahme am Programm allein ist noch kein Garant dafür, dass die Maßnahme ihre Ziele tatsächlich erreicht. Die Wirkungen hängen davon ab, wie die Schüler/-innen die Angebote individuell annehmen (vgl. RATSCHINSKI u. a. 2017, S. 54 ff.). Hier bieten sich für die Weiterentwicklung des Programms zahlreiche Ansatzpunkte.

Schon das Spektrum der angebotenen Berufsfelder kann darüber entscheiden, ob das Angebot als passend empfunden wird oder nicht. Mädchen beispielsweise finden sich im Angebot des BOP seltener wieder (vgl. Abb. 2). Am meisten profitieren Jungen, insbesondere solche, die bereits wissen, dass sie nach Abschluss der Schule eine Ausbildung beginnen möchten. Will das Programm seinem Anspruch gerecht werden, ein Angebot für alle Schüler/-innen gleichermaßen zu sein, dann besteht hier noch Entwicklungsbedarf.

Die Berufswahl erfolgt nach wie vor häufig geschlechtstypisch (vgl. z. B. BMBF 2018, S. 40 ff.). Unterstützung be-

nötigen Schüler/-innen gerade auch dann, wenn es darum geht, genderuntypische Berufsfelder zu erkunden. Vielfach weisen Berufsbildungsstätten im Rahmen der Werkstatttage eines der Berufsfelder genderuntypisch zu und setzen auf die Hoffnung, die Jugendlichen könnten sich unerwartet doch für ein Berufsfeld begeistern, wenn sie es nur erst einmal kennenlernen. Bei den Beobachtungen im Rahmen der Evaluation zeigten sich in diesen Gruppen allerdings im Gegenteil deutliche Motivationsprobleme. Das Evaluationsteam empfiehlt daher, bereits über die Aufgabenstellungen in der Potenzialanalyse für genderuntypische Stärken zu sensibilisieren.

Das größte Potenzial für eine anforderungsgerechte Weiterentwicklung des Programms besteht jedoch in der Ausgestaltung der Maßnahme selbst. Dies ist umso wichtiger, wenn auch Jugendliche angesprochen werden sollen, die nach der Sekundarstufe I (noch) keine Ausbildung, sondern z. B. die (Fach-)Hochschulreife anstreben. Dies könnte z. B. dadurch gelöst werden, dass ergänzend zu dualen Ausbildungsberufen auch schulische Ausbildungsgänge und Studienberufe in den Berufsfeldern der Werkstatttage thematisiert oder die Rahmenbedingungen des Programms für Schulen mit gymnasialer Oberstufe verändert werden.

In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Ergebnis der Evaluation von Interesse. Es zeigt sich, dass Aufgabenvielfalt und unterschiedliche, individuell passende Schwierigkeitsgrade der Aufgaben sich positiv auf die Wirkung des BOP auswirken. Je stärker die Jugendlichen der Aussage »Die Schwierigkeit der Aufgaben war für mich genau passend« zustimmen, umso stärker entwickeln sich auch Teildimensionen der Berufswahlkompetenz (vgl. BIBB 2018, S. 434). Auch der Einsatz moderner Technik und eine möglichst große Nähe zur betrieblichen Praxis tragen dazu bei, das Interesse der Schüler/-innen zu steigern. Zudem sollten Überschneidungen der Aufgaben in der Potenzialanalyse mit Übungen aus dem Fach Arbeitslehre oder dem Technikunterricht vermieden werden, damit die Schüler/-innen für sich einen Mehrwert in der Teilnahme am BOP erkennen können.

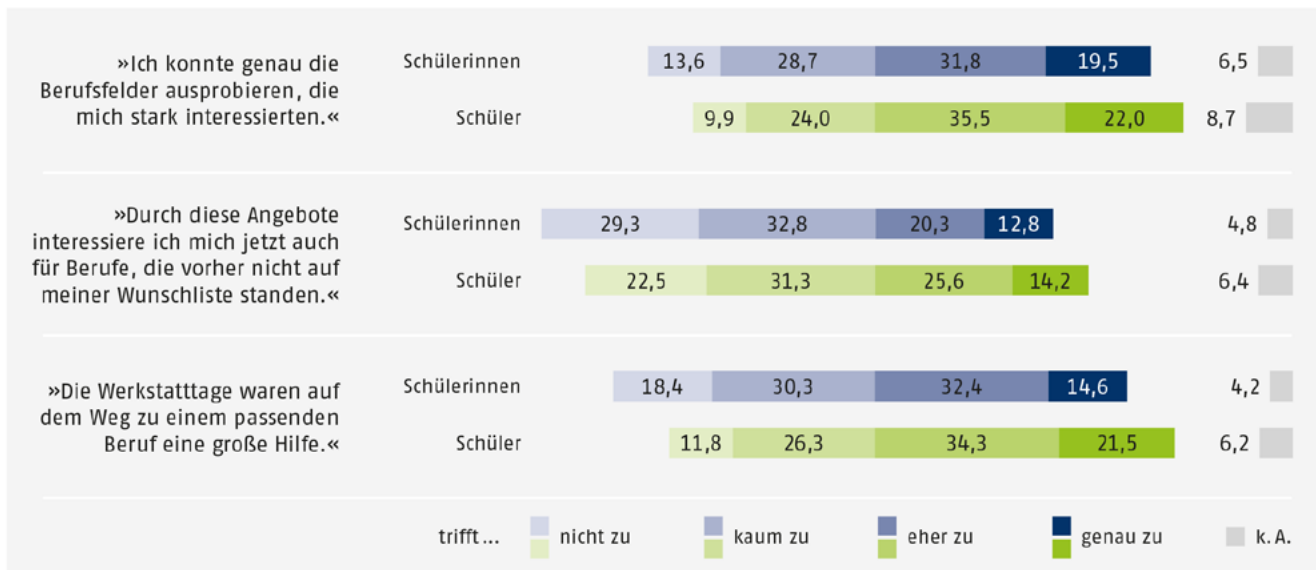
Wie eine solche Individualisierung von Aufgabenstellungen im Rahmen eines stark standardisierten Programms umgesetzt werden kann, ist eine Herausforderung, an der die Programmstelle Berufsorientierung bereits gemeinsam mit den BOP-Trägern arbeitet.

Fazit und Ausblick

Die Evaluation des BOP bescheinigt dem Programm die Wirkung als »Leitprogramm« und zeigt damit, dass es gelingen kann, mit einem bundesweit angelegten Förderprogramm im jeweiligen Handlungsfeld – hier der Berufsorientierung – mittel- und langfristig strukturelle

Abbildung 2

Genderspezifische Bewertung des BOP



Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern signifikant auf dem Niveau +0,05 bzw. ++0,01 (T-Test); Angaben in Prozent

Quelle: BiBB 2018, S. 432; Befragung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Evaluation des BOP (2015, nur Interventionsgruppe), n = 1.056

Veränderungen auch auf Länder- und kommunaler Ebene anzustoßen.

Zugleich zeigt die Evaluation auf, welche besondere Herausforderung der hohe Standardisierungsgrad birgt, den die Umsetzung eines Förderprogramms dieser Größe zwangsläufig mit sich bringt. Die Standardisierung des BOP garantiert zwar einerseits einen hohen Wiedererkennungswert und eine inhaltliche Vergleichbarkeit der Instrumente – eine wichtige Voraussetzung für die strukturgebende Funktion des Programms, andererseits verleiten Standardelemente dazu, diese auch »standardisiert« durchzuführen, was auf individueller Ebene die intendierte Wirkung der Maßnahme zumindest abschwächen kann.

Dies zeigt sich insbesondere mit Blick auf das Anspruchsniveau von Aufgaben und eine gendersensible Gestaltung der Berufsorientierung.

Die Stärkung der kommunikativen Elemente und die Binnendifferenzierung der Aufgabenstellungen sind zwei zentrale Handlungsempfehlungen der Evaluation, wie die Individualisierung und damit die Wirksamkeit des Programms verstärkt werden kann. Mit diesen und weiteren Handlungsempfehlungen liefert die Evaluation einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des BOP. Aufgrund dessen Leitfunktion gibt sie damit zugleich wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung im Handlungsfeld Berufsorientierung insgesamt. ◀

Literatur

BiBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2018 – URL: www.bibb.de/datenreport-2018 (Stand: 30.07.2018)

BRÜGGEMANN, T.: 10 Merkmale »guter« Berufsorientierung. In: BRÜGGEMANN, T.; DEUER, E. (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Bielefeld 2015, S. 65–79

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2018. Frankfurt/M. 2018

INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG, ARBEITSMARKT- UND SOZIALPOLITIK GMBH (INBAS), INSTITUT FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND KULTUR ZENTRUM DER GOETHE-UNIVERSITÄT FRANKFURT A. M. (IWAK) (Hrsg.): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht. Offenbach/Frankfurt a. M. 2010

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NRW (MAGS) (Hrsg.): Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Düsseldorf 2018 – URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschueren/service/mags/uebergang-schule-beruf-in-nrw-zusammenstellung-der-instrumente-und-angebote/1539> (Stand: 30.07.2018)

RATSCHINSKI, G. u. a.: Endbericht Evaluation des BMBF-Programms zur »Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten«. Berlin 2017 – URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht%20Evaluation%202017.pdf (Stand: 30.07.2018)

Programmförderung als politische Strategie – Kritische Fragen an Anspruch und Wirksamkeit



KARIN BÜCHTER

Prof. Dr., Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

In der Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung hat die Programmförderung des Bundes ein großes Gewicht. Sie soll Entscheidungen unterstützen und Strukturveränderungen herbeiführen. Inhaltliche Schwerpunkte und Umfang der Förderung von Programmen werden auf Bundesebene festgelegt. In diesem Positionsbeitrag wird zunächst die Steuerungshoheit in der öffentlichen Programmförderung beschrieben. Anschließend wird nach den damit verbundenen politischen Strategien gefragt. Hierbei geht es um zwei Aspekte: Programmförderung als Legitimation politischen Handelns und Programmförderung als symbolische Politik.

Programmförderung und politische Steuerung

Mit Programmförderung ist eine durch den Bund, häufig in Kooperation mit Ländern und Europäischer Union, geleistete Finanzierung von Strukturveränderungen in bestimmten Schwerpunktbereichen gemeint, die durch praxisbezogene Projekte und begleitende Forschung realisiert werden sollen. In der Berufsbildung besteht der Anspruch von öffentlicher Programmförderung, die parallel zu Regelangeboten im Berufsbildungssystem stattfindet, darin, »Anreize zur Verwirklichung wirtschaftlich und sozial erwünschter Vorhaben zu bieten, die ohne finanzielle Unterstützung nicht bzw. nicht im gewünschten Umfang oder zum gewünschten Zeitpunkt durchgeführt würden« (BMBF 2012, S. 396). Es geht bei der Programmförderung also darum, dort zu unterstützen, wo herkömmliche Infrastruktur und Angebote nicht ausreichen. Inhaltliche Ausrichtung und finanzieller Umfang der Bundesförderung können Ergebnis von Koalitionsvereinbarungen, Regierungserklärungen oder von politischem Druck auf Regierungshandeln zur Bearbeitung bestimmter Probleme sein. Wichtige Fördermittelgeber sind das BMBF, das BMWi, das BMU, das BMAS und das BMVI. Zu den Verhandlungspartnern bei der inhaltlichen und finanziellen Gestaltung öffentlicher Programmförderung in der Berufsbildung können neben Bundesministerien die Bundesagentur für Arbeit (BA), Forschungseinrichtungen (BiBB, IAB), Landesvertretungen, Sozialpartner und Fachleute gehören. Auch wenn die Programmförderung auf Bundesebene Ergebnis mehr oder weniger komplexer Verhandlungsprozesse und Verfahren ist, haben die Bundesministerien als hauptverantwortliche

und zahlende Institutionen eine besondere Machtposition, während andere Verhandlungspartner (z. B. Sozialpartner, Expertenkreise) die Möglichkeit argumentativer Einflussnahme haben. Die Finanzierung der Programme erfolgt im Rahmen von Haushaltsmitteln auf Bundesebene, die rechtliche Grundlage für die Programmförderung stellt die Bundeshaushaltsordnung (BHO) dar. Bei Verhandlungen von Schwerpunkten können Hinweise auf haushälterische Sachzwänge steuernd sein. Die Auswahl einzelner Projektanträge im Rahmen von Schwerpunktprogrammen und die Durchführung von Projekten unterliegen der Steuerung der Auftraggeber, beispielsweise, wenn Richtlinien zu beachten sind, bestimmte Formen der Berichterstattung eingehalten werden sollen und Rechenschaftsdarlegungen bestimmte Kriterien erfüllen müssen. Ebenso hängen die Reichweite des Transfers und die Wirkungen der Ergebnisse davon ab, wie intensiv diese auch von Programmträgern unterstützt werden, welches Interesse an den Ergebnissen besteht, welche Bedeutung sie ihnen beimessen und inwieweit Veränderungen in den geförderten Bereichen gewünscht sind. Nach wie vor gehören unzureichender Transfer und nicht abschätzbare Wirkungen zu den zentralen Kritikpunkten in der Diskussion um Programmförderung. Ein Grund für das Transferproblem wird darin gesehen, dass bei der Verhandlung und Planung von Programmen die Transferbedingungen nicht hinlänglich berücksichtigt würden (vgl. RAUNER 2017, S. 1064). Zudem besteht in dieser Phase mit den Betroffenen vor Ort und ihren konkreten Alltagsproblemen, die angegangen werden sollen, wenig Berührung. Angesichts dessen, dass Transfer und Wirkung zwar Ziele, aber keine festen Planungsgrö-

ßen der Programmförderung sind, stellt sich die Frage, ob es bei der Programmförderung nur um Strukturveränderung geht oder ob auch politische Strategien, zu denen die Legitimation staatlichen Handelns gehören könnte, eine Rolle spielen.

Programmförderung in der Berufsbildung

Der Beginn der Programmförderung durch den Bund fällt mit der staatlichen Übernahme der Verantwortung für Bildung, Ausbildung und Forschung und mit einer Reihe an Reformvorhaben in diesen Bereichen seit Ende der 1960er-Jahre zusammen (vgl. BMBW 1970, S. 17). Auf unterschiedliche Weise, angefangen von Regierungserklärungen über die Bündelung der Bildungs- und Wissenschaftsverwaltung auf Bundesebene im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) bis hin zu Förderprogrammen, verdeutlichte die Bundesregierung ihre Verantwortung und ihren Willen zur Lösung von Problemen in Bildung und Wissenschaft. In dieser Phase konzentrierte sich die Programmförderung des BMBW vor allem auf den allgemeinen Bildungs- und Hochschulsektor (vgl. BMBW 1971). Unter dem Eindruck der wirtschaftlichen Krise, der aufkommenden Jugendarbeitslosigkeit und der Kritik an der Lehrlingsausbildung geriet Ende der 1960er-Jahre der Staat auch hinsichtlich seiner Berufsbildungspolitik zunehmend unter Legitimationsdruck. Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) 1969, der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) 1970 (ab 1978 BIBB), damals unter der Aufsicht des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, dem von diesem Ministerium im selben Jahr aufgelegten Aktionsprogramm für berufliche Bildung und ein paar Jahre später mit der Verabschiedung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (APIFG) von 1976 konnte die Bundesregierung ihre öffentliche Verantwortung und ihr berufsbildungspolitisches Handeln belegen. In diesem Zeitraum sind unterschiedliche Förderinitiativen mit dem Schwerpunkt der Stabilisierung des Ausbildungssystems und der Schaffung von Ausbildungsplätzen angestoßen worden. Dennoch nahm die Jugendarbeitslosigkeit in den Folgejahren weiter zu. OFFE (1975) wies darauf hin, dass es bei den staatlichen berufsbildungspolitischen Initiativen dieser Zeit weniger um die Analyse der für die Schieflagen auf dem Ausbildungsmarkt ursächlichen Interessen, sondern mehr um die Erfüllung der aus vermeintlichen Sachzwängen wie dem technologischen Fortschritt, der wirtschaftlichen Entwicklung und dem Qualifikationsbedarf resultierenden Anforderungen ginge.

Um die Besonderheiten auf der Ebene der Länder und Kommunen stärker zu berücksichtigen und den Austausch mit der Wissenschaft zu fördern, wurde 1970 die Bund-Län-

der-Kommission für Bildungsplanung (BLK), 1975 umbenannt in Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), gegründet. Aufgrund der Föderalismusreform und der Änderung im Artikel 91 GG 2006 haben sich die verfassungsrechtlichen Grundlagen für die Aufgaben der BLK geändert. Die bisherige Gemeinschaftsaufgabe der Forschungsförderung wurde durch die Neuformulierung so modifiziert, dass Bund und Länder auf der Basis von Vereinbarungen bei der Förderung von Forschung zusammenwirken können. Soweit jedoch die Projektförderung überregional ist, kann der Staat »über das Steuerungselement Finanzierung eigene Akzente in der Forschung setzen« (WILDEN 2009, S. 108). Allerdings endete die Arbeit der BLK im Jahr 2007 mit der Übernahme durch die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK), die sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Wissenschafts- und Finanzministeriums des Bundes sowie zuständigen Ministerien einzelner Länder zusammensetzt und unter Federführung des BMBF Vorhaben zur Forschungsförderung mit Priorität für Hochschule, Wissenschaft und Forschung konzipiert.

Impulsgebend für die Programmförderung in der Berufsbildung können der von Bundesregierung und Wirtschaft gegründete Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs (2004–2014) und in der Nachfolge die 2014 von Bund, Sozialpartnern, Bundesministerien und den Ländervertretungen konstituierte Allianz für Aus- und Weiterbildung sein. Im Einklang mit der Bundesregierung definiert und gewichtet die Allianz Probleme in der Berufsbildung, argumentiert weitgehend sachlogisch und interessenneutral, benennt Herausforderungen und demonstriert Konsens hinsichtlich der Problembearbeitung. Solche Zusammenschlüsse in Form von Pakten und Allianzen können genauso wie die öffentliche Programmförderung Regierungshandeln begründen und legitimieren.

Eine zentrale Rolle bei der Programmförderung in der Berufsbildung spielt das BIBB, das für den Bund und die EU Programme in der Berufsbildung durchführt, für das Monitoring zuständig ist, an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt ist, den Transfer in die berufliche Praxis unterstützt und in regelmäßigen Abständen im Berufsbildungsbericht über Programmförderungen des Bundes berichtet. Das eigene Forschungsprogramm des BIBB bedarf nach § 90 BBiG der Genehmigung des BMBF, da das BIBB seine Aufgaben im Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung durchführt.

Programmförderung und Forschungssteuerung

Im Rahmen der öffentlichen Programmförderung spielt Forschung, in der Regel als wissenschaftliche Begleitung, zur Absicherung von Entscheidungen und Veränderungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen eine wichtige Rol-

le. Forschung, die die öffentliche Programmförderung in der Berufsbildung begleitet, ist als Auftragsforschung in staatliche Steuerung und in die Legitimation staatlichen Handelns in der Berufsbildung involviert. Sie findet sich in unterschiedlichen Programmformaten:

Modellversuchsprogramme umfassen schwerpunktbezogene Modellprojekte, in denen in enger Kooperation zwischen Akteuren aus Praxis und Wissenschaft und mit dem Anspruch wechselseitiger Inspiration schrittweise strukturelle Veränderungen entwickelt, erprobt und für den Transfer aufbereitet werden.

Struktur- und Entwicklungsprogramme umfassen Initiativen, die die Erarbeitung von Konzepten und Umsetzungsstrategien zum Ziel haben. Im Mittelpunkt der Programme stehen Neuausrichtungen von Strukturen in einem bestimmten Schwerpunktbereich.

Expertisen und Evaluationsprogramme umfassen Forschungsprojekte, die sich bestimmten Schwerpunkten widmen, um empirisches Material zur Informationserweiterung und Politikberatung zu liefern.

Kennzeichnend für Programmförderung, insbesondere für die Förderung von Modellversuchen, ist ein Wechselspiel von Praxis, Forschung und Politik. Diese drei Bereiche verfolgen jeweils unterschiedliche Zwecke. Für die die Programmförderung begleitende Forschung bedeutet dies, dass sie sich mit den Rationalitäten von Praxis und Politik arrangiert. Damit dies von Beginn an gewährleistet ist, werden in den Förderbekanntmachungen genaue Hinweise beispielsweise zu Förderzielen, Zweckungszweck, Zweckungsempfänger und Zweckungsvoraussetzungen gegeben.*

Kritisch betrachtet schränken die inhaltlichen und methodischen Vorgaben die Autonomie der Forschung im Kontext von Programmförderung ein. Sie regulieren den Verlauf des Forschungsprozesses und damit in gewisser Weise auch die Resultate. Die Steuerung der Forschung während der Projektdurchführung wird durch Vorgaben zur regelmäßigen Berichterstattung flankiert. Aus dieser Perspektive sehen sich Forschende im Rahmen der Programmförderung immer wieder mit der Frage konfrontiert, inwieweit ihre Forschung instrumentalisiert wird und dem Anspruch freier Wissenschaft, objektiv und zweckfrei zu sein, überhaupt genügen kann.

Inwieweit Praxis-Forschung-Kooperationen im Rahmen von Programmförderung der Berufsbildung in kritischer Reflexion und in Eigenverantwortung die bürokratischen Maßgaben auch uminterpretieren und modifizieren können, ist bislang kaum systematisch erforscht.

Programmförderung als symbolische Politik?

Im Laufe der Geschichte der öffentlichen Programmförderung sind durch sie vielfältige Impulse für Strukturveränderungen gegeben, Innovationen vor Ort herbeigeführt und Erkenntnisse über Ursachen und Bearbeitungen von Problemen gesammelt und verbreitet worden. Inwieweit die Prozesse und Resultate der Programmförderung über die mehr oder weniger nachhaltige Erweiterung von Perspektiven und Veränderung von Handeln im Alltag vor Ort hinaus auch auf berufsbildungspolitischer Ebene entscheidungs- und handlungsrelevant sind, ist offen. Nach wie vor ist mit der Programmförderung selten der Auftrag verbunden, dass die erarbeiteten und erprobten Innovationen »in gesetzliche Novellierungen und zukunftsweisende Reformen münden sollen« (LAUR-ERNST 2006, S. 84).

Mit der Festlegung von Schwerpunktthemen und dem finanziellen Umfang von Programmförderung macht der Bund deutlich, welche Vorhaben und Ziele er sich auf die politische Agenda setzt und welche nicht und wie viel ihm diese wert sind. Dabei muss das primäre Ziel nicht unbedingt eine grundlegende, umfassende und verstetigte Strukturveränderung in der Berufsbildung sein. So kann es mit der Programmförderung auch darum gehen, eine Geste der Verantwortung und des Engagements zu setzen. Damit würde Programmförderung neben ihrem Anspruch, faktische Reformen herbeizuführen, auch die »Funktion symbolischer Politik« erfüllen und wäre selbst eine »Form politischer Aktivität« (RÜRUP u. a. 2016, S. 419).

Die Frage, ob und inwieweit es sich bei der Programmförderung auch um symbolische Politik handelt, lenkt den Blick insbesondere auf solche Programmschwerpunkte, die eine historische Kontinuität haben und hinsichtlich der Veränderung von strukturellen Grundproblematiken bislang eher wirkungslos geblieben sind. Eine solche Kontinuität von Programmförderung bei gleichzeitiger Hartnäckigkeit der strukturellen Grundproblematik findet sich in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Einerseits demonstriert der Bund seit mehr als drei Jahrzehnten mit den unterschiedlichen Programmen seine Verantwortung und seinen Reformwillen in diesem Bereich, gleichzeitig wird trotz einzelner lokaler Effekte solcher Programme immer wieder eine Persistenz von Ungleichheit und Ausgrenzung in der Berufsbildung belegt.

So sind im ersten Berufsbildungsbericht von 1977 Projekte zur Umsetzung der Vorgaben im APIFG aufgeführt, zu denen auch das »Programm zur Minderung von Beschäftigungsrisiken Jugendlicher«, das »Aktionsprogramm Rehabilitation« und das Modellvorhaben zum Übergang von Jugendlichen vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem (BMBW 1977, S. 8) gehören. Eine besondere Bedeutung hatten seit Ende der 1970er-Jahre die »Sonderprogramme der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendar-

* Vgl. Website der Bundesregierung zu aktuellen Informationen über Förderprogramme und -bekanntmachungen www.foerderinfo.bund.de/de/bekanntmachungen-53.php (Stand: 27.06.2018)

beitslosigkeit« (BMBW 1978, S. 11). BLK-Modellversuche wurden in dieser Zeit u. a. auch im Schwerpunkt »Ausbildungsmöglichkeiten für bisher benachteiligte Gruppen« gefördert (BMBW 1978, S. 17). 1980 startete das BMBW das Programm zur »Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen« (BMBW 1981, S. 71; vgl. auch BYLINSKI in diesem Heft), im selben Jahr das »Programm für Modelle zur Ausbildung von ausländischen Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen« (ebd., S. 81). In den 1990er-Jahren wurden größere Programme zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit finanziert wie das »Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung Jugendlicher« (BMBF 1999, S. 7 f.). Das BMBF finanzierte in Zusammenarbeit mit den Ländern, den Sozialpartnern und dem ESF beispielsweise das Programm »Schule – Wirtschaft – Arbeitsleben« (SWA). Zu nennen ist auch das 2001 vom BMBF gestartete Programm »Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf« (BQF) (vgl. BMBF 2001, Anhang, S. 3). 2006 begann das ESF-kofinanzierte Bundesprogramm »JOBSTARTER – Für die Zukunft ausbilden« (vgl. BMBF 2006). Zu den thematischen Schwerpunktthemen der Programmförderung seit Mitte der 2000er-Jahre gehören Berufsorientierung einschließlich Berufseinstiegsbegleitung, Übergangsmanagement und Nachqualifizierung. Zu den jüngeren Entwicklungsprogrammen und Initiativen können »Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss« zur Sicherung des Bildungserfolgs Jugendlicher, »Wege in Ausbildung für Flüchtlinge«, »Jugend Stärken«, »Bundesinitiative Klischeefrei«, »JOBSTAR-

TER plus«, »Förderung sozialer Kompetenzen in der dualen Ausbildung«, »RESPEKT – Pilotprogramm für schwer zu erreichende junge Menschen«, »Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier (BIWAQ)« gezählt werden (vgl. BMBF 2018). Die Fragen, warum die Integration von benachteiligten Jugendlichen ein Schwerpunkt der Programmförderung mit historischer Kontinuität ist, warum hier die Programmförderung offensichtlich nicht zu effektiven Veränderungen der Grundproblematik führt und schließlich, ob zu vermuten ist, dass insbesondere diese Programmförderung eine Symbolfunktion übernimmt, sind bislang wenig diskutiert worden.

Fazit

Öffentliche Programmförderung dient nicht nur der Strukturveränderung, sondern auch der Legitimation und Reproduktion staatlichen Handelns und erfüllt mitunter die Funktion symbolischer Politik. Angesichts des großen Gewichts, das die Programmförderung in der Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung hat, wäre eine Metaforschung nötig, die sich mit der Steuerung, den Verhandlungen, Machtprozessen, (Des-)Interessen und Argumenten bei der Konzeption und Kommunikation der Programmförderung befasst. Dabei ist nicht nur die Steuerung auf ministerieller Ebene zu betrachten, sondern auch die auf den unmittelbaren Projekt- und Transferebenen, auf denen Routinen, Denkmuster, (Nicht)Wissen und mikropolitische Prozesse strukturelle Reformen beeinflussen oder verhindern können. ◀

Literatur

BMBF: Berufsbildungsbericht 1999. Bonn 1999

BMBF: Berufsbildungsbericht 2001. Bonn 2001

BMBF: Berufsbildungsbericht 2006. Bonn 2006

BMBF: Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012

BMBF: Berufsbildungsbericht 2018. Bielefeld 2018

BMBW: Bildungsbericht '70. Bonn 1970

BMBW: BMBW-Förderungskatalog 1971. Bonn 1971

BMBW: Berufsbildungsbericht 1977. Bonn 1977

BMBW: Berufsbildungsbericht 1978. Bonn 1978

BMBW: Berufsbildungsbericht 1981. Bonn 1981

LAUR-ERNST, U.: Berufsbildungsforschung als Innovationsprozess. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl. Bielefeld 2006, S. 82–87

OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Frankfurt am Main 1975

RAUNER, F.: Grundlagen beruflicher Bildung. Bielefeld 2017

RÜRUP, M.; FUCHS, H.-W.; WEISHAUP, H.: Bildungsberichterstattung. In: ALTRICHTER, H.; MAAG-MERKI, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung. 2. Aufl. Wiesbaden 2016, S. 411–438

WILDEN, A.: Die Erforderlichkeit gesetzlicher Regelungen für die außer-universitäre Forschung und die Forschungsförderung. Frankfurt/M. 2009

Dauerhaft und doch flexibel – ÜBS-Förderung mit unterschiedlichen Schwerpunkten



MARTIN PFEIFER
Gutachter im Projekt- und
Planungsbüro Bodensee,
Konstanz



**CHRISTIANE
KÖHLMANN-ECKEL**
Wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich »Überbetrieb-
liche Berufsbildungsstätten«
im BIBB

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten unterstützen Ausbildungsbetriebe bei der betrieblichen Ausbildung durch ergänzende Lehrgänge und ermöglichen darüber hinaus auch Fort- und Weiterbildung. Seit dem Jahr 1973 stellt das BMBF Fördergelder für die Ausstattung und Modernisierung der Infrastruktur dieser Einrichtungen zur Verfügung. Damit und durch eine hohe Flexibilität in der Ausgestaltung bedarfsorientierter Qualifizierungsangebote entwickelten sich die ÜBS kontinuierlich fort. Der Beitrag stellt die Wandelbarkeit dieses Lernorts vor. Ausgehend vom allgemeinen Bildungsauftrag werden die Entwicklungen anhand spezieller Förderprogramme nachgezeichnet und Zukunftschancen der Bildungsstätten diskutiert.

ÜBS – Lernort mit besonderen Aufgaben

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) – als Lernort der beruflichen Bildung – vermitteln Ausbildungsinhalte, die in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) nicht oder nicht vollständig abgedeckt werden. Dies kommt insbesondere dann in Betracht, wenn Betriebe technische Entwicklungen noch nicht in allen Bereichen nachvollzogen haben oder fachpraktische Inhalte aufgrund ihrer Spezialisierung nicht in gänzlichem Umfang abdecken. In der Ausbildung industrieller Berufe übernehmen ÜBS oftmals ergänzend dazu für KMU die fachpraktische Grundausbildung, die in Großbetrieben üblicherweise in betriebs-eigenen Lehrwerkstätten durchgeführt wird. Während im Handwerk nach erfolgtem Kammerbeschluss der Besuch der einheitlichen überbetrieblichen Lehrlingsunterweisungen (ÜLU) verpflichtend ist, ist das Bildungsangebot im Bereich der Industrie unter Bezug auf die Ausbildungsordnung frei konfigurierbar und somit oftmals auch auf regionale oder firmenspezifische Anforderungen angepasst. ÜBS sind insbesondere in Berufen mit einer hohen Dynamik und einer uneinheitlichen Marktdurchdringung neuer Technologien von Bedeutung. So verfügt beispielsweise nicht jeder Schreiner- oder Tischler-Betrieb über einen Laser zum Schneiden und Gravieren für Einlegearbeiten oder Beschriftungen im Einsatz und nicht jede/-r Bäcker/-in besitzt schon einen 3-D-Drucker zur Herstellung von Formen für z.B. Pralinen. Auch unterscheiden sich die Schwerpunktsetzungen der Betriebe deutlich: In der einen Kfz-Werkstatt sind E-Mobilität und alternative Antriebsformen bereits Alltag, in der anderen noch nicht.

Entwicklung der ÜBS-Förderung

Mit dem Erlass des Berufsbildungsgesetzes 1969 und den damit verbundenen Bemühungen zur Reform des Berufsbildungssystems wurde im Jahr 1970 das »Aktionsprogramm Berufliche Bildung« beschlossen und damit auch der Kapazitätsaufbau von ÜBS. Die Steigerung des überbetrieblichen Ausbildungsplatzangebots sollte Mängel in der betrieblichen Ausbildung ausgleichen und die Berufsgrundbildung fördern. Gleichzeitig galt es, das regionale Angebot an Ausbildungsplätzen zu verbessern und die Vielfalt zu erhöhen. Weiterführend sollte durch die Schaffung überbetrieblicher Ausbildungsangebote sichergestellt werden, dass eine fachliche Spezialisierung erfolgt und auch in den Regionen ein entsprechendes Angebot an Weiterbildungsplätzen vorgehalten wird (vgl. KATH 1995, S. 15). Um diese Ziele zu erreichen, wurde 1973 mit der Förderung der ÜBS begonnen. Bundesweit gab es zu dieser Zeit 44 Einrichtungen mit 2.590 Ausbildungsplätzen in der Industrie und 592 ÜBS mit 22.694 Ausbildungsplätzen im Handwerk (vgl. DYBOWSKI/RUDOLPH 1974, S. 55). Die Investitionsförderung diente dem sukzessiven Auf- und Ausbau der Infrastruktur. 1978 hat das BIBB den Auftrag zur Förderung vom Bundesbildungsministerium übernommen. Eine große Förderperiode von ÜBS begann Anfang der 1990er-Jahre infolge der Wiedervereinigung. Die in der DDR betriebenen großen Lehrwerkstätten der Betriebskombinate wurden aufgelöst und bestehende Wirtschafts- und Unternehmensstrukturen brachen weg. Es bestand die Herausforderung, die Diskrepanz zwischen Ausbildungsplatznachfrage und -angebot auszugleichen. So wurden u. a. durch gezielte Förderung seitens des Bundes Mittel

zum Ausbau und zur Errichtung von ÜBS in den neuen Bundesländern zur Verfügung gestellt (vgl. weiterführend FRANKE/KÖHLMANN-ECKEL 2015).

Nach § 90 Abs. 3 Nr. 2 BBiG hat das BIBB die Aufgabe, die Förderung der ÜBS durchzuführen und die Planung, Errichtung und Weiterentwicklung dieser Einrichtungen zu unterstützen. Dies erfolgt auf Basis gemeinsamer Richtlinien des BMBF und BMWi (vgl. BMBF/BMWi 2015). Das BIBB fördert im Auftrag des BMBF investive Vorhaben im Bereich der beruflichen Erstausbildung; im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung fördert das Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (BAFA) im Auftrag des BMWi. Gegenstände der Förderung der bisher ca. 1.000 geförderten ÜBS (vgl. EKERT u. a. 2009) sind die für die Umsetzung der Lehrgänge erforderliche Ausstattung, der Bau der Lehrgebäude (sowohl Neubau als auch bauliche Modernisierung bestehender Gebäude) und die Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren. In den vergangenen zwei Jahrzehnten konnten die ÜBS neben der Erfüllung ihres allgemeinen Bildungsauftrags auch durch ergänzende Förderprogramme Impulse für die Weiterentwicklung der Einrichtungen und des Angebots setzen. Zwischen eigenen Entwicklungen, etwa durch Spezialisierung in einzelnen Fachbereichen und politischen Setzungen – z. B. durch Förderprogramme –, hat sich nun ein vielseitiges Bildungsangebot etabliert (vgl. KÖHLMANN-ECKEL 2015).

Ergänzende Förderprogramme in ÜBS

Förderung der Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren

Demografischer Wandel, wirtschaftlicher Strukturwandel und das Voranschreiten der IuK-Technologien sind nur einige der bedeutenden Entwicklungen der 1990er-Jahre mit Auswirkungen auf die überbetriebliche Bildung. So ließ sich vor allem in der Entwicklung der Berufsbilder erkennen, dass die Integration von Dienstleistungsfunktionen wie etwa Kundenorientierung, Beratung oder Service eine zunehmend größere Bedeutung erhielt. Für die ÜBS bedeutete dies, dass die Kultur der Dienstleistung in den Kursen zu verankern war und darüber hinaus auch als Leitbild der Institution selbst gelebt werden musste. Diese Entwicklung wurde begleitet durch ein Aufweichen von Branchengrenzen einerseits und eine stärkere Berücksichtigung betriebspezifischer Anforderungen durch die ÜBS andererseits. Dies veranlasste den Bund, 1998 einen Ideenwettbewerb unter dem Motto »Weiterentwicklung der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Technologietransferzentren zu Kompetenzzentren« auszurufen. Mit dem Wettbewerb sollten Vorschläge und Ideen eingebracht werden, wie die zukünftige Entwicklung der ÜBS beurteilt

wird und welche Lösungen für diesen Entwicklungsprozess angestrebt werden. Dieser Wettbewerb legte den Grundstein für die dann seit 2001 durchgeführte und bis heute andauernde Förderung der Weiterentwicklung einzelner ÜBS zu Kompetenzzentren. Im Kern dieser Förderung steht die Anschubfinanzierung für einen Organisationsentwicklungsprozess, in dem sich eine als Kompetenzzentrum tätige ÜBS unter Bezug auf einen fachlichen Schwerpunkt als kundenorientierter Bildungsdienstleister weiterentwickelt und eine Leuchtturmfunktion für andere ÜBS übernimmt. Dieser Entwicklungsprozess erfolgt in neun sogenannten Handlungsfeldern (vgl. KIELWEIN 2005, S. 61):

1. Handlungsorientierte Lehr- und Lernarrangements
2. Kooperation und Netzwerkbildung
3. Wissensmanagement
4. Qualitätsmanagement
5. Organisations- und Personalentwicklung
6. Marketing
7. Monitoring
8. Betriebsberatung; Technologietransfer
9. Transfer und Nachhaltigkeit

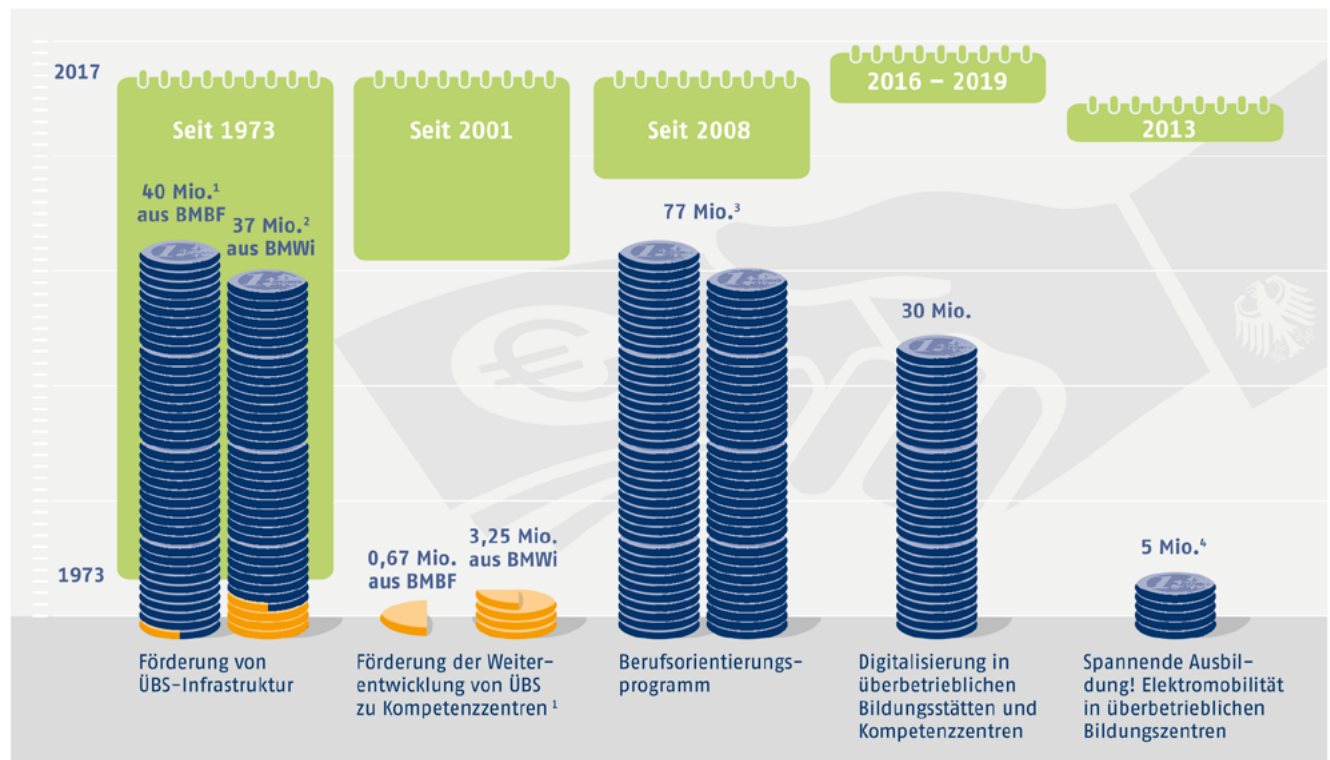
Bis heute haben ca. 55 ÜBS diesen Weiterentwicklungsprozess abgeschlossen. Weitere befinden sich in der Aufbau-phase.

Berufsorientierungsprogramm (BOP)

Die Ausbildungsmarktlage in den 2000er-Jahren führte dazu, dass viele Jugendliche in das sogenannte Übergangssystem mündeten, das sich dadurch stetig verfestigte. Maßnahmen zur Berufsorientierung gewannen infolgedessen an Bedeutung (vgl. BMBF 2007). Durch gezielte Information sollten Kenntnisse zu Berufsinhalten verbessert werden. Zudem erhoffte man sich durch eine besser vorbereitete Berufs- und Ausbildungsplatzwahl eine Verringerung der Zahl vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. Um dieses Ziel zu erreichen, wählte die Politik die ÜBS als Durchführungsort der Berufsorientierung, nicht zuletzt, da diese über Ausbildungswerkstätten verfügten, die es ermöglichten, die Berufe adäquat zu präsentieren. So wurde 2008 die »Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten« begonnen, die bis heute andauert (vgl. KUNERT/KIRST in diesem Heft). Ziel war es, die Jugendarbeitslosigkeit zu senken und unversorgte Ausbildungsbewerber/-innen, die sich im Übergangssystem befanden, in der Berufswahl zu unterstützen. Aufgrund der Positionierung zwischen Schule und Wirtschaft, der Praxisnähe und der multifunktionalen Ausrichtung, der Ausstattung und des Lehrpersonals schienen ÜBS und vergleichbare Einrichtungen in besonderer Weise geeignet, diese Aufgabe wahrzunehmen (vgl. BMBF 2008).

Abbildung

ÜBS-Förderung – Fördervolumen 2017 und Laufzeit



¹ vgl. KURZ u.a. 2018, S. 296f.; ² BMBF 2018, S. 123; ³ BMBF 2018, S. 115; ⁴ vgl. KÖHLMANN-ECKEL u.a. 2014, S. 422

Elektromobilität und Digitalisierung

Eine weitere Aufgabe erhielten die ÜBS 2013: Um Deutschland als Leitanbieter in der Elektromobilität zu etablieren, war es das Ziel der Bundesregierung, bis 2020 eine Million Elektrofahrzeuge auf die Straße zu bringen. Um dies zu erreichen, sollte gleichzeitig in die Qualifizierung der (zukünftigen) Fachkräfte investiert werden. Auszubildende und Auszubildende der Kraftfahrzeugtechnik, der Elektro- und Informationstechnik oder der Zweiradmechatronik sollten in ÜBS gezielt auf diese Herausforderung vorbereitet werden. Unterstützt durch das BMBF wurde 2013 mit dem Förderprogramm »Spannende Ausbildung! Elektromobilität in überbetrieblichen Bildungszentren« durch den Erwerb entsprechender Ausstattung zur Umsetzung von relevanten überbetrieblichen Lehrgängen beigetragen. Die Neuordnung z.B. der kraftfahrzeugtechnischen Ausbildungsberufe erfolgte unter Bezug auf die Elektromobilität ebenfalls 2013.

Neben der Elektromobilität begann in den vergangenen Jahren unter dem Schlagwort Industrie 4.0 eine intensive Debatte um die Auswirkungen des technologischen Wandels und der Digitalisierung in Produktion und den Dienstleistungen. KMU spüren die Konsequenzen dieser Entwicklung anders als Großunternehmen, da hier Produktionsprozesse anders dimensioniert sind und neue Ge-

schaftsprozesse verändertes Verhalten nach sich ziehen. Es zeichnet sich ab, dass durch die Digitalisierung eine Veränderung sowohl der Arbeits- als auch der Lernwelt erfolgen wird. Vor diesem Hintergrund initiierte das BMBF 2016 das aktuell laufende Sonderprogramm »Digitalisierung in ÜBS und Kompetenzzentren«, durch das ÜBS in die Lage versetzt werden sollen, technologische Entwicklungsprozesse für die KMU zu unterstützen und die Auszubildenden auf die hierfür erforderlichen Arbeitsprozesse vorzubereiten (vgl. SCHREIER 2017).

Zwischen Kontinuität und Wandel – Perspektiven der ÜBS als dritter Lernort

Unabhängig davon, ob es sich um regelmäßig durchgeführte Förderungen oder ergänzende spezielle Programme handelt, investiert der Bund beachtliche Mittel zur Stärkung der ÜBS (vgl. Abb.).

Sie sind wesentlicher Teil einer Infrastrukturförderung im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und eine wichtige Grundlage dafür, dass ÜBS als lernende Organisationen mit dem gesellschaftlichen, ökonomischen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel Schritt halten und sich kontinuierlich weiterentwickelt haben. Damit leisten sie als dritter Lernort einen wesentlichen Beitrag zu einem qualitativ hochwertigen und breit angelegten

Berufsbildungsangebot. Drei Aspekte stellen sich dabei als besonders bedeutsam heraus:

1. Um den Qualifizierungsansprüchen der Lernenden in Aus- und Weiterbildung sowie den entsendenden Betrieben und damit den »Kunden« der ÜBS zu entsprechen, sind für die Umsetzung der Bildungsangebote zukunftsorientiert ausgestattete Werkstätten und Lernräume vorzuhalten, die dem aktuellen technischen Stand gerecht werden.
2. Die räumlichen Anforderungen an zeitgemäßes Lernen müssen zudem erfüllt werden, wofür ÜBS attraktive Bildungsgebäude mit ausreichenden Flächen benötigen. Ändern sich Lerninhalte, Methodik und Didaktik, werden andere Räume oder mehr Flächen für zusätzliche Ausstattungen benötigt. In der Kfz-Werkstatt wird beispielsweise mittlerweile weniger an Modellen und stattdessen mehr direkt an Schulungsfahrzeugen gearbeitet (mehr Fahrzeuge, größere Fläche).
3. Eine qualitativ hochwertige Berufsbildung benötigt gut qualifiziertes Personal. Dabei ist es erforderlich, über Anwendungswissen zum Beispiel bez. der neuen Technologien (Digitalisierung u. a.) zu verfügen, fachlich-methodische Kompetenz zu erlangen und kontinuierlich die eigene Rolle zu hinterfragen und zu reflektieren.

Auch mit Blick auf die Zukunft stehen ÜBS vor der Herausforderung, ihre Wandelbarkeit zu bewahren, um ihre Bedeutung im Berufsbildungssystem zu festigen. Dies betrifft

z. B. die Erschließung neuer Zielgruppen wie Studienabschreiber/-innen, dual Studierende oder Geflüchtete, aber auch das Schritthalten mit technologischen Entwicklungen wie z. B. der Digitalisierung und ihren Auswirkungen auf die Arbeitswelt. Dass dieses Thema auch zukünftig von Bedeutung sein wird, zeigt der aktuelle Themenradar Duale Berufsausbildung (vgl. EBBINGHAUS 2018). Daneben gibt es noch weitere Themen, zu deren Umsetzung ÜBS einen Beitrag leisten können. So sollten etwa die Vermittlung von Werten und Normen und die Entwicklung von Werthaltungen in der Berufsausbildung künftig an Bedeutung gewinnen (ebd.). Dies kann – und wird bereits – in der überbetrieblichen Ausbildung gezielt vermittelt. Auszubildende – aber auch Teilnehmende von Fortbildungsangeboten – finden in der ÜBS eine Lernsituation vor, die den individuellen Anforderungen Raum gibt. Durch die Abbildung betrieblicher Realitäten sind typische Handlungsabläufe und die Vermittlung von Werten, die die berufsbezogene Interaktion prägen, im Lernprozess integriert.

Wie oben bereits erwähnt, liegt eine bedeutende Aufgabe in der Rekrutierung fachlich qualifizierter Ausbilder/-innen und deren Förderung. Denn sie stehen nicht nur vor der Herausforderung, mit den technologischen Entwicklungen Schritt halten, sondern auch mit der zunehmenden Heterogenität der Auszubildenden umgehen zu müssen. Neben der stetigen Weiterentwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen muss es auch darum gehen, die berufspädagogischen Kompetenzen des Ausbildungspersonals in ÜBS weiterzuentwickeln. ◀

Literatur

BMBF: 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007

BMBF: Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten vom 01.04.2018. Bonn 2008

BMBF: Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018

BMBF; BMWi: Gemeinsame Richtlinien für die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren vom 24.06.2009 in der Fassung vom 15.01.2015. Bonn 2015

DYBOWSKI, G.; RUDOLPH, H.: Funktionale Analyse überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Berlin 1974

EBBINGHAUS, M.: Themenradar Duale Berufsausbildung Frühjahr 2018. Bonn 2018

EKERT, S. u. a.: Endbericht »Bedarfsanalyse zur Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren«. Berlin 2009

FRANKE, K.; KÖHLMANN-ECKEL, C.: Bildungsdienstleister in sich wandelnden Strukturen. In: BWP 44 (2015) 5, S. 40–43 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7753 (Stand: 08.08.2018)

KATH, F.: Überbetriebliche Berufsbildungsstätten. In: CRAMER, G.; SCHMIDT, H.; WITTWER, W. (Hrsg.): Ausbilder-Handbuch, 6. Erg.-Lieferung. Köln 1995

KIELWEIN, K.: 30 Jahre Planung und Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Von der überbetrieblichen Ausbildungsstätte zum Kompetenzzentrum für berufliche Bildung. Bielefeld 2005

KÖHLMANN-ECKEL, C.: Vielfältige Zielgruppen – ein Lernort. In: BWP 44 (2015) 1, S. 18–21 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7529 (Stand: 08.08.2018)

KÖHLMANN-ECKEL, C.; KURZ, A.; LEICHSENRING, A.: Förderung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBZ) und Kompetenzzentren. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014, S. 422–424

KURZ, A.; SCHREIER, C.; KÖHLMANN-ECKEL, C.: Förderung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) und Kompetenzzentren. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2018, S. 296–298

SCHREIER, C.: Digitalisierung in der Ausbildung: Überbetriebliche Ausbildungsstätten als Vorreiter. In: BWP 46 (2017) 2, S. 38–39 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8297 (Stand: 08.08.2018)

Die Franz Steiner Verlag

eLibrary

für Bibliotheken

Schon mehr als 1.000 E-Books

Kaufmodell: dauerhafter & unbegrenzter Zugang

Soziales DRM ohne Einschränkungen

Perfekte Darstellung, auch auf Tablet und Smartphone

Bequeme, Google-ähnliche Suche

The image shows a desktop view of the Franz Steiner Verlag eLibrary website and a smartphone displaying the mobile app. The website features a search bar, a sidebar with categories like eBooks, eBook-Reihen, and a main grid of book covers. The smartphone screen shows the same interface adapted for mobile use, with a search bar and a list of book covers.

Machen Sie sich selbst ein Bild unter elibrary.steiner-verlag.de

Franz Steiner Verlag | Birkenwaldstr. 44 | 70191 Stuttgart

Tel.: +49 (0) 711/25 82-0 | Fax: 0711/25 82-390

E-Mail: service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de



Franz Steiner
Verlag

Innovationen in der beruflichen Weiterbildung aufspüren

Erkenntnisse aus dem BMBF-Förderschwerpunkt »InnovatWB«



BARBARA HEMKES
Leiterin des Arbeitsbereichs
»Innovative Weiterbildung,
Durchlässigkeit, Modellver-
suche« im BIBB



CHRISTIAN VOGEL
Dr., wiss. Mitarbeiter im
Arbeitsbereich »Innovative
Weiterbildung, Durchlässig-
keit, Modellversuche«
im BIBB



CLAUDIA ZAVISKA
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich »Innovative
Weiterbildung, Durchlässig-
keit, Modellversuche«
im BIBB

Im BMBF-Förderschwerpunkt »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung« (InnovatWB) werden 34 Projekte gefördert, um Ansätze für eine zeitgemäße berufliche Weiterbildung zu eruieren. Doch welchen Beitrag kann ein Programm bzw. Förderschwerpunkt dazu leisten? Wie können innovative Ansätze im Rahmen eines Förderprogramms aufgespürt, beschrieben und für Bildungspraxis, -forschung und -politik nutzbar gemacht werden? Diese Fragen werden im Beitrag anhand der Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von InnovatWB im BIBB erörtert und am Beispiel der dialogorientierten Leistungs- und Angebotsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung – einem der zentralen Ergebnisse des Förderschwerpunkts – konkretisiert.

InnovatWB im Kontext bildungspolitischer Ziele

Berufliche Weiterbildung gilt als Schlüssel zur Entwicklung individueller Potenziale wie auch zur Stärkung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft. Angesichts des dynamischen technologischen und gesellschaftlichen Wandels stellt sich die Frage, wie berufliches Lernen und Weiterbildungsprozesse gestaltet werden können. Mit der Förderrichtlinie »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung«* verfolgt das BMBF das Ziel, Hinweise zur »Ausgestaltung eines an den Erfordernissen der Zeit orientierten Systems der beruflichen Weiterbildung« zu erhalten. Die bildungspolitischen Ziele, die in der Förderrichtlinie beschrieben werden, sind weit gesteckt: Sie umfassen eine Neuausrichtung des Systems beruflicher Bildung und deren Praxis. Ein zentrales Anliegen ist, die Weiterbildungsbeteiligung von formal gering qualifizierten Erwachsenen zu erhöhen. Gerade hier klaffen bildungspolitische Ansprüche und Wirklichkeit der Weiterbildung weit auseinander. Angestrebt wird eine Weiterbildungskultur, in der lebensbegleitendes Lernen zu einem selbstverständlichen Bestandteil der individuellen Erwerbsbiografien wird, wobei auch nonformal und informell erworbene Kompetenzen eingebunden werden. In

den einzelnen Projekten sollen hierfür innovative Ansätze beschrieben, entwickelt und erprobt werden.

InnovatWB als Explorationsraum

Der Förderschwerpunkt InnovatWB ist als »multizentrisches Programm« (HAUBRICH 2009, S. 80) mit offen explorierendem Charakter angelegt. Die Förderrichtlinie skizziert die bildungspolitischen Herausforderungen und setzt inhaltliche Schwerpunkte, macht aber keine Vorgaben zu

Förderschwerpunkt InnovatWB

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützt mit dem Förderschwerpunkt »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung (InnovatWB)« die Entwicklung konzeptioneller Ansätze und Strategien für die Gestaltung eines zeitgemäßen beruflichen Weiterbildungssystems. Über drei Jahre wird der Förderschwerpunkt vom BIBB administrativ und wissenschaftlich begleitet. Insgesamt werden 34 Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit insgesamt ca. 15 Mio. EUR gefördert. Die bundesweiten Projektvorhaben gliedern sich in drei Themenschwerpunkte:

- Arbeitskräfte und Qualifikationsentwicklung,
- Professionsentwicklung und Professionalisierung und
- Weiterbildungsforschung.

innovatWB

Weiterführende Informationen:
www.innovatwb.de

* Vgl. Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 27. Januar 2015 – URL: www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1012.html (Stand: 31.07.2018)

theoretischen oder methodischen Grundlagen und nimmt auch keine Priorisierungen von Domänen, Berufen oder Branchen für die Aktivitäten der Projekte vor. So sollen vielfältige Perspektiven auf die berufliche Weiterbildung eröffnet werden. Damit unterscheidet sich InnovatWB von umsetzungsorientierten Förderprogrammen, die die Realisierung bildungspolitischer Ziele in der Praxis stimulieren sollen (vgl. BORMANN 2011). Zugleich ist InnovatWB als »emergentes Programm« (HAUBRICH 2009, S. 82) zu charakterisieren, d. h. unvorhersehbare Entwicklungen sind ein wichtiger Bestandteil der Projekte. Dies unterstreicht die seismografische Funktion dieses Förderansatzes.

InnovatWB bildet damit sozusagen einen experimentellen Innovationsraum zur Entwicklung, Erprobung und (ersten) Evaluation neuartiger Konzepte, Lehr-/Lernarrangements, Professionalisierungsstrategien etc. im Kontext der beruflichen Weiterbildung. Sie werden auf Programmebene gebündelt, systematisiert und verdichtet. In dieser Weise ist auch die wissenschaftliche Begleitung im BIBB methodisch veränderungsoffen und diskret angelegt: Ihre Aufgabe ist es, in einem iterativen Prozess die Entwicklungen in den Projekten zu beobachten, verdichtend zu beschreiben und auf der Programmebene gemeinsam mit den Projekten zu reflektieren.

Was ist Innovation und wie lassen sich Innovationen aufspüren?

Geleitet wird die wissenschaftliche Begleitung durch die Frage, wie überhaupt (soziale) Innovationen in der beruflichen Weiterbildung durch Programme initiiert, erfasst und in den (wissenschaftlichen und bildungspolitischen) Diskurs rückgekoppelt werden können. Zugleich sollen konkrete Gestaltungspotenziale für Innovationen aufgespürt und auf ihre Umsetzbarkeit hin geprüft werden. Daraus sind Empfehlungen für Wissenschaft, Politik und Praxis abzuleiten.

Die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung ist ein verhältnismäßig junges Feld, das vor der Herausforderung steht, die Komplexität des Phänomens Innovation empirisch zu operationalisieren und theoretisch bzw. begrifflich zu erfassen (vgl. u. a. RÜRUP/BORMANN 2013). In Abgrenzung zu technischer Innovation bedeutet soziale Innovation »die intentionale Veränderung bestehender sozialer Praktiken in unterschiedlichen Handlungsfeldern, also die Abweichung von bisherigen Routinen des Handelns und Verhaltens« (Sozialforschungsstelle Dortmund 2010, S. 23 f.). Im Gegensatz zu technischen Innovationen müssen soziale Innovationen »in alltägliche Verhaltenszusammenhänge eingeführt werden« und können erst »nach erkennbarer Verbreitungsdynamik« – sowie ggf. erforderlichen Anpassungsprozessen – als solche bezeichnet werden (GILLWALD 2000, S. 32 f.). Soziale Innovationen beziehen

sich zumeist auf eine Weiterentwicklung vorheriger Praktiken (»relative Neuartigkeit«) jenseits »vorübergehender Modeerscheinungen«, die einen nachhaltigen »Einfluss auf die weitere Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung« (ebd., S. 41) ausüben.

In Anlehnung an die genannten konzeptionellen Zugänge und Begriffsmerkmale rekurriert die wissenschaftliche Begleitung von InnovatWB auf die Entwicklung sozialer Innovationen im Sinne eines nichtlinearen gesellschaftlichen Transformationsprozesses. Entsprechend dem explorativen Charakter und dem »suchenden« Vorgehen wählte die wissenschaftliche Begleitung ein qualitatives, veränderungsoffenes Forschungsdesign, das als reflexiver und diskursiver Prozess angelegt ist. Das heißt, Forschungsfragen, Erhebungs- und Auswertungsinstrumente und Analysekriterien werden sukzessive induktiv aus den Projekterkenntnissen bzw. im Dialog mit den Projektpartnern generiert (vgl. Abb.).

Bereits in der **Antragsphase** (Auswahl von Projekten) wurde die kriteriengeleitete Bewertung der eingereichten Projektskizzen als generische Innovationssuche angesehen.

In der darauffolgenden **Explorationsphase** (2016) wurden übergreifende Querschnittsthemen abgeleitet und das weitere methodische Vorgehen konkretisiert. Sie umfasste neben einer durchgehenden Dokumentenanalyse (Status- und Zwischenberichte) insbesondere Projektbesuche (Teilnahme an Kick-off-Veranstaltungen, Sitzungen von Expertenbeiräten sowie internen Projekttreffen etc.) und eigene Literaturrecherchen.

In einer anschließenden **Erhebungsphase** (2017/18) wurden aus den zentralen Querschnittsthemen Cluster gebildet. Diese wurden in Form von sogenannten Clusterfallstudien gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus den Projekten diskutiert und in den programminternen Diskurs rückgekoppelt. Dazu dienten vor allem Programmtagungen mit themenspezifischen Workshops zur Diskussion und Präzisierung von innovativen Ansätzen beruflicher Weiterbildung.

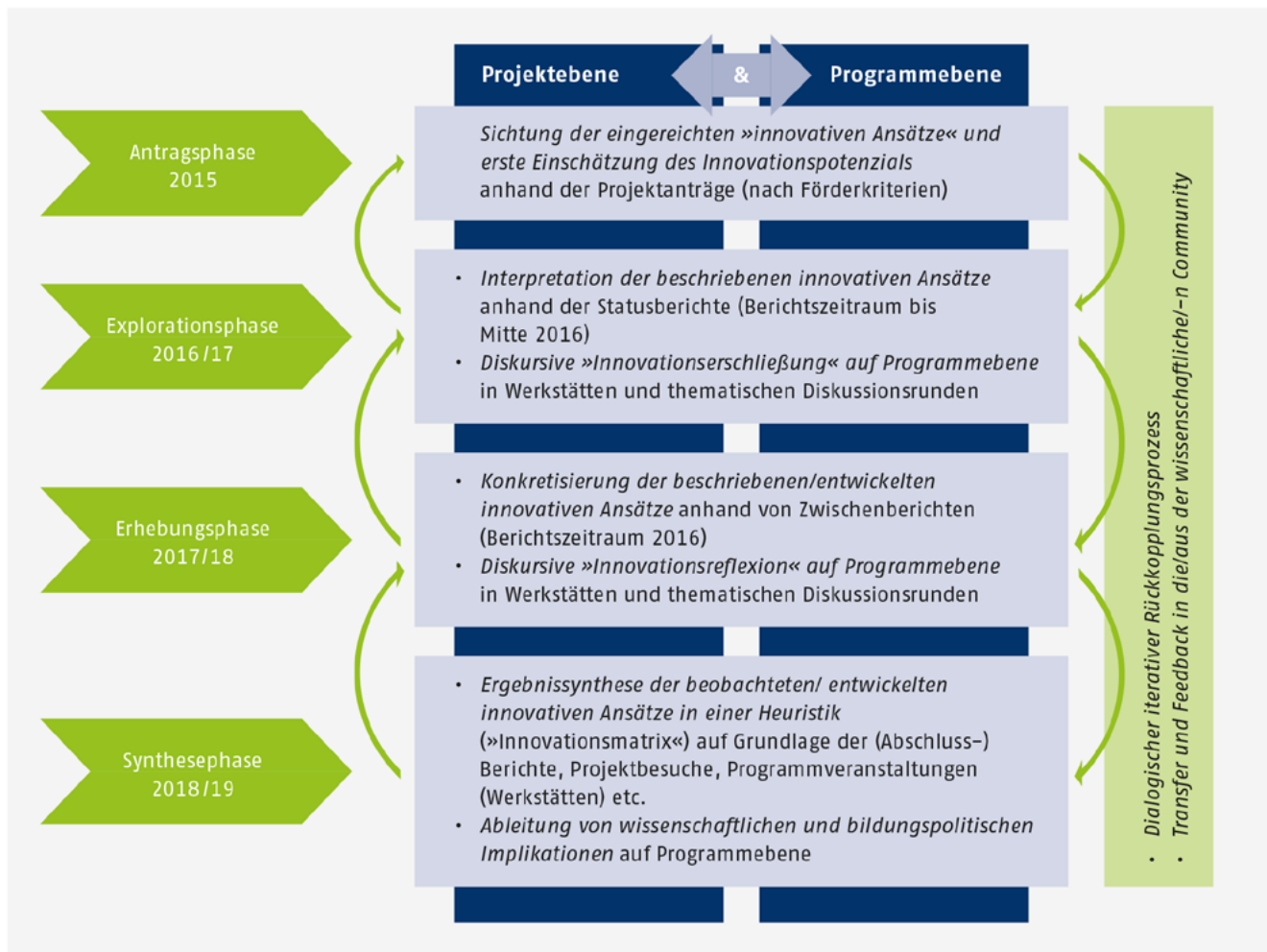
In der **Synthesephase** wurden die generierten Innovationszugänge, -ausprägungen und -interpretationen in einer heuristischen »Innovationsmatrix« erfasst. Diese Heuristik eignet sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zur Abbildung, Kontextualisierung und Komplexitätsreduktion der innovativen Phänomene und zur Ableitung von bildungspolitischen Implikationen.

Bei der Erstellung der Matrix wurden folgende Leitfragen berücksichtigt:

- **Themencluster/Zentrale Inhalte:** Welche zentralen Themen werden von den Projekten in den jeweiligen Themenschwerpunkten bearbeitet? Welche übergeordneten Themencluster lassen sich daraus ableiten?
- **Innovative Ansätze:** Worin besteht die Innovation der einzelnen Projekte und wie wird diese im Förderschwer-

Abbildung

Phasenmodell der wissenschaftlichen Begleitung



punkt reflektiert? Welche zentralen Innovationen lassen sich im Ergebnis auf Programmebene zur Beschreibung einer zukunftsfähigen Weiterbildungskultur ableiten? In welchen Handlungsfeldern sind (erste) soziale Innovationen beobachtbar?

- **Wissenschaftliche Erkenntnisse:** Welche zentralen, wissenschaftlichen Erkenntnisse formulieren die Projekte? Gibt es Hypothesen, die bestätigt bzw. widerlegt werden? Gibt es (neue) wissenschaftliche Fragestellungen oder Forschungsdesiderate?
- **Praxisbeiträge:** Welche (übertragbaren) Konzepte und Weiterbildungsmaßnahmen wurden für die Weiterbildungspraxis entwickelt bzw. befinden sich im Entwicklungsprozess?
- **Implikationen Bildungspolitik/BMBF:** Welches sind die Kriterien für eine innovative, zukunftsorientierte berufliche Weiterbildungskultur? Können hierzu Anforderungen an bildungspolitische, strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen formuliert werden?

Identifizierung von Innovationspotenzialen am Beispiel der dialogischen Angebots- und Leistungsentwicklung

Der Ansatz einer dialogischen Angebots- und Leistungsentwicklung fiel bereits bei der Bewertung der eingereichten Projektskizzen (Antragsphase) als innovationsträchtiges Konzept auf. Es fand sich sowohl explizit als auch implizit in unterschiedlichen Anträgen wie etwa bei der gemeinsamen Konzipierung von betrieblichen Weiterbildungen mit den Beschäftigten oder auch quartiersbasierten Weiterbildungsansätzen. Zentral ist dabei der Versuch, herkömmliche Verfahren der Angebotsentwicklung zu überwinden, in denen Zielgruppen i. d. R. im Vorfeld definiert werden. Die Projekte dagegen gingen davon aus, dass man eine »Zielgruppe« erst im Verlauf eines dialogisch angelegten Prozesses mit potenziellen Adressatinnen und Adressaten entwickeln kann.

Bei der Auswertung der Status- und Zwischenberichte in der Explorationsphase der wissenschaftlichen Begleitung konnte das Konzept dialogischer Leistungsentwicklung

sowohl aus theoretischer als auch aus bildungspraktischer Perspektive präzisiert werden. In makrodidaktischer Perspektive knüpft der Ansatz dialogischer Leistungsentwicklung an ein anthropologisch fundiertes Verständnis der Teilnehmerorientierung an und entwickelt dieses weiter (vgl. HOLM 2012, S. 8). In seiner mikrodidaktischen Umsetzung ist der Ansatz anschlussfähig an eine systemisch-konstruktivistische Ermöglichungsdidaktik, die im Kern auf einer selbstverantwortlichen und -reflexiven Gestaltung von Lernprozessen durch die Lernenden beruht (vgl. ARNOLD/SCHÜLLER 2003). Praktisch konnte herausgearbeitet werden, wie die Projekte im Dialog mit ihren Praxispartnern in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Adressatengruppen (betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen, Weiterbildungsmaßnahmen für Geflüchtete usw.) das Konzept umsetzen.

Die jährlichen Programmtagungen mit allen Projekten wurden während der Explorations- und Erhebungsphase der wissenschaftlichen Begleitung als offener Diskussionsraum angelegt. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, sich zu thematischen Workshops zusammenzufinden und selbstgesteuert ihre Konzepte, erste Befunde und zentrale Herausforderungen in der praktischen Umsetzung zu reflektieren. Als Vorschlag zur Strukturierung dieser Diskussionen fasste das Team der wissenschaftlichen Begleitung auf Basis von Dokumentenanalysen und Projektbesuchen die bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse auf Programmebene zusammen und verdichtete diese thesenartig. Das Konzept dialogischer Angebots- und Leistungsentwicklung war einer der extrahierten Innovationsansätze und wurde im Rahmen der Werkstatt »Individualisierte Weiterbildungsangebote und Lernprozessbegleitung« bearbeitet. Dabei konnten zum einen praktische Gestaltungsansätze zur Implementierung des Ansatzes aus Perspektive von Weiterbildungsakteuren sowie die dafür notwendigen finanziellen und organisationalen Rahmenbedingungen herausgestellt werden. Zum anderen wurde aus der Perspektive der Weiterbildungsforschung deutlich, dass Zusammenhänge zwischen individuellem Lernen und sozialen Innovationsprozessen wissenschaftlich noch nicht hinreichend beschrieben und erklärt werden können.

Vor diesem Hintergrund griff die wissenschaftliche Begleitung im Verlauf der Erhebungsphase das Thema explizit im Rahmen einer von drei Clusterfallstudien auf. Den Auftakt der dritten Clusterfallstudie bildete eine Expertendiskussion mit den beteiligten Projekten zur »dialogorientierten Entwicklung von Bildungsmaßnahmen als Herausforderung für (Weiter-)Bildungsorganisationen«. Die Diskussion wurde inhaltsanalytisch ausgewertet, um den Ansatz terminologisch zu schärfen, organisationale, finanzielle und steuerungsrelevante Rahmenbedingungen zu dessen Umsetzung zu formulieren sowie ihn in bestehende bildungswissenschaftliche Diskurse einzubinden

bzw. weiterführende Forschungsperspektiven herauszuarbeiten. Das Diskurspapier wurde den Expertinnen und Experten ferner im Sinne des iterativen Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitung zur Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt.

Aus dem beschriebenen Prozess konnten in der anschließenden Synthesephase sowohl eine konzeptionelle und weiterbildungspraktische Präzisierung des »Innovativen« erreicht als auch bildungspolitische Implikationen abgeleitet werden. Dies erfolgte mittels der oben beschriebenen heuristischen »Innovationsmatrix«.

Innovationspotenzial der dialogischen Leistungs- und Angebotsentwicklung

Aus konzeptioneller Perspektive lassen sich dialogische Formen der pädagogischen Leistungsentwicklung im Vergleich zu bestehenden Formen der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung anhand von vier wesentlichen Merkmalen als *innovativ* bezeichnen:

1. Sie stellen ein adressatengenerierendes Verfahren dar, das die Konstituierung einer Zielgruppe als Teilaufgabe des Programmplanungsprozesses und die Bestimmung transitorischer Lebenslagen als Aufgabe der Zielgruppe versteht.
2. Sie sehen makrodidaktisches Planungshandeln nicht als hoheitliche Aufgabe von Bildungsexpertinnen und -experten, sondern als partizipatorischen Aushandlungsprozess zwischen den involvierten Akteuren.
3. Dies geht wiederum mit einem veränderten Verständnis bzw. einer veränderten Rolle von Programmplanenden einher, die zu Gestaltenden von sinnstiftenden, wertschätzenden Bildungsräumen und Moderatorinnen und Moderatoren zieloffener Angebotsentwicklungsprozesse werden.
4. Der Ansatz wirkt sich in der Folge auf das Professionsverständnis von Programmplanenden aus und kann Organisationsentwicklungsprozesse bei Weiterbildungsanbietern zur Folge haben.

Aus Sicht der beruflichen Weiterbildungspraxis benennt der Ansatz seit Jahren beobachtbare systemimmanente Probleme. So klagen Weiterbildungsanbieter (wenngleich oft hinter vorgehaltener Hand) immer wieder über das administrative Korsett nach dem Sozialgesetzbuch finanzierter Weiterbildungsmaßnahmen. Diese setzen eine Definition der adressierten Zielgruppe sowie des zeitlichen Umfangs voraus, was häufig dem professionellen Anspruch des Bildungspersonals entgegensteht. Zudem wird i. d. R. nur die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen in Abhängigkeit von Teilnehmerzahl und -stunden finanziert, nicht aber der Prozess der Angebotsentwicklung.

Was kann ein Programm leisten?

Es zeigt sich, dass soziale Innovationen in der beruflichen Weiterbildung hoch kontextgebunden sind, aber als »innovationsverdächtige soziale Entwicklungen« (GILLWALD 2000, S. 41) gleichwohl aufgespürt werden können. Ein solcher im Förderzeitraum beschriebener und pilothaft entwickelter Ansatz mit innovativem Potenzial ist die »dialogische Angebots- und Leistungsentwicklung«. Ermöglicht wurde dies durch eine diskursiv-reflexiv orientierte wissenschaftliche Begleitung und durch ein exploratives, offen angelegtes Forschungs- und Entwicklungsprogramm. In diesem Kontext bietet die Programmarchitektur den beteiligten Projekten den notwendigen Freiraum, den durchaus zeit- und ressourcenintensiven, zieloffenen Prozess der dialogischen Leistungsentwicklung zu erproben und wissenschaftlich zu reflektieren. Ferner gewährleistet das gestaltungsorientierte methodische Vorgehen einen intensiven Dialog sowie einen kontinuierlichen, iterativen Verständigungsprozess zwischen den beteiligten Wissenschaftspartnern, bildungspolitischen Akteuren sowie Vertreterinnen und Vertretern der Weiterbildungspraxis. Bildungspolitisch lassen sich eine Reihe von Implikationen ableiten. So zeigen die Befunde, dass ein Paradigmenwechsel von einem bestehenden System der Angebotsorientierung hin zu einer dialogischen Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen konsequenterweise neue Weiterbildungsfinanzierungs- und Lernzeitmodelle nach

sich ziehen müsste. An dieser Stelle ist die »Innovationskraft« eines Förderschwerpunkts allerdings naturgemäß begrenzt. Die wissenschaftliche Begleitung kann letztlich nur bildungspolitische Empfehlungen formulieren, die im Sinne einer Veränderung tradierter Praktiken notwendig wären und so zu sozialen Innovationen beitragen könnten. Inwiefern diese in den Arenen und Verfahren der bildungspolitischen Steuerung aufgegriffen werden, liegt nicht in der Hand von Programmen. ◀

Literatur

ARNOLD, R.; SCHÜBLER, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler 2003

BORMANN, I.: Zwischenräume der Veränderung. Wiesbaden 2011

GILLWALD, K.: Konzepte sozialer Innovationen (WZB Discussion Paper P 00-519). Berlin 2000 – URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/50299/1/319103064.pdf (Stand: 31.07.2018)

HAUBRICH, K.: Rekonstruktive Programmtheorie – Evaluation multi-zentrischer Entwicklungsprogramme. In: ZQF 10 (2009) 1, S. 79–95

HOLM, U.: Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. 2012 – URL: www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf (Stand: 31.07.2018)

RÜRUP, M.; BORMANN, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden 2013

SOZIALFORSCHUNGSSTELLE DORTMUND (SFS): Soziale Innovationen im Fokus. Jürgen Howaldt und Michael Schwarz im Interview mit Jürgen Schultze. Dortmund 2010

Anzeige



Leo van Waveren

Berufsfachliche Kompetenzen im internationalen Vergleich

Eine empirische Studie zu Elektronikern
für Automatisierungstechnik und Kfz-Mechatronikern
in Deutschland und der Schweiz

EMPIRISCHE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG – BAND 3

Nach wie vor sind internationale Vergleichsstudien zur beruflichen Bildung rar gesät. Leo van Waveren erweitert mit dieser Studie den Forschungsstand. Deutlich werden dabei nicht nur erhebliche Diskrepanzen zwischen den tatsächlich erreichten Kompetenzen und den curricularen Vorgaben, sondern auch zwischen Deutschland und der Schweiz.

2018. 321 Seiten mit 59 s/w-Abbildungen und 125 Tabellen. € 49,-
978-3-515-12061-6 **KARTONIERT** – 978-3-515-12068-5 **E-BOOK**

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de



**Franz Steiner
Verlag**

Unterstützung und Begleitung der Transformationsprozesse von Berufsbildungswerken

Impulse durch das BMAS-Projekt PAUA

MATTHIAS KOHL

Dr., Projektgruppenleiter am Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg

SABRINA LORENZ

Wiss. Mitarbeiterin am Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg

Inklusion und selbstbestimmte Teilhabe sind zwei Leitmotive, mit denen in den vergangenen Jahren in Deutschland ein gesamtgesellschaftlicher Strukturwandel angestoßen wurde, der vor allem auch Auswirkungen auf die Leistungserbringung in der beruflichen Rehabilitation hat. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) fördert in diesem Kontext mit dem Projekt PAUA die Weiterentwicklung von Berufsbildungswerken. Im Beitrag werden gewonnene Erfahrungen und Perspektiven vorgestellt.

Kompetenzen der Berufsbildungswerke nutzen und weiterentwickeln

Berufsbildungswerke (BBW) bieten als Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation nach § 51 SGB IX Maßnahmen zur Ausbildung und Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit Behinderung an. Im Zuge der Förderung einer stärker inklusiven Berufsbildung zielte das vom BMAS geförderte Projekt »Anfänge, Übergänge und Anschlüsse gestalten – Inklusive Dienstleistungen von Berufsbildungswerken« (PAUA) darauf ab, die Kompetenzen der BBW zu nutzen und weiterzuentwickeln. Im Zeitraum von 2014 bis 2017 wurden zehn Berufsbildungswerke unterstützt. Dies umfasste neben der Weiterentwicklung ihres Leistungsangebots auch Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen, um die wirtschaftliche und organisationale Tragfähigkeit dieser Vorhaben abzusichern. Ziel war es, Berufsbildungswerke zu regionalen Kompetenzzentren für die inklusive Ausbildung von Jugendlichen mit Handicaps zu profilieren. Dem Grundgedanken gesellschaftlicher Teilhabe folgend sollten sich die Angebote nicht nur an Personen mit Rehabilitandenstatus, sondern auch an Jugendliche mit besonderem Förderbedarf wie z. B. beson-

ders benachteiligte oder geflüchtete junge Menschen richten. Zudem sollten neue Dienstleistungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für ausbildende Unternehmen und andere an der Ausbildung/Ausbildungsvorbereitung beteiligte Akteure wie Berufsschulen, Kammern oder Kostenträger entwickelt werden.

Partizipative Entwicklungsprozesse als Erfolgsfaktor

Die Entwicklungsprozesse wurden durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) unter Einbezug der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (BAG BBW) unterstützt und wissenschaftlich begleitet. Dies erfolgte u. a. durch einen projektübergreifenden Erfahrungsaustausch, die Vernetzung mit Akteuren im Sozialraum, die Identifikation von Good Practice und einrichtungsspezifische Support-Strukturen sowohl während der Projektlaufzeit als auch in der noch andauernden Transferphase.

Zentrales Instrument zur Begleitung der Entwicklungsprozesse war das ZE³P-Modell (vgl. Abb.), das einen partizipativ ausgelegten Entwicklungsprozess auf Basis des klassischen Deming-Circle in ein dreigliedriges Workshop-Format überführt (vgl. HOFMANN/POLTERMANN 2017).

Dieser offene, partizipativ angelegte Unterstützungsansatz hat sich bewährt: Ausgehend vom spezifischen Entwicklungsstand des jeweiligen Berufsbildungswerks und der vorliegenden Rahmenbedingungen (z. B. hinsichtlich Träger-/Gesellschafterstruktur, Wettbewerbssituation, der Lage am regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) wurden hierarchieübergreifend Entwicklungsziele definiert und umgesetzt. So wurden innovative Maßnahmekonzepte und Dienstleistungsangebote entwickelt und erprobt sowie neue Zielgruppen und Partner erschlossen. Diese zumeist von umfassenderen Organisations- und Personalentwicklungsprozessen flankierten Aktivitäten

Abbildung
ZE³P-Modell



haben dazu beigetragen, das Leistungsangebot der BBW noch stärker an den Anforderungen der Betriebe und des Beschäftigungssystems auszurichten und so Menschen mit Einschränkungen verbesserte Teilhabechancen am Arbeitsmarkt zu bieten.

Erprobungsspielräume für individualisierte Dienstleistungsangebote nötig

Gleichzeitig zeigten sich aber auch Grenzen des Modellprojekts: Bei den entwickelten Unterstützungskonzepten mussten innovative Ansätze in klassische Maßnahmekonzepte nach § 45 SGB III/§ 75 SGB III überführt werden, um eine Beschaffung durch die örtlichen Agenturen über die Regionalen Einkaufszentren der Bundesagentur für Arbeit zu ermöglichen. Dabei konnten teilweise individualisierte Unterstützungsangebote und Konzeptelemente nicht oder nur ansatzweise umgesetzt werden. Hier könnte der vom Gesetzgeber im Bundesteilhabegesetz vorgesehene Rahmen für Modellprojekte zur Stärkung der Rehabilitation (§ 11 SGB IX) künftig neue Gestaltungs- und Erprobungsspielräume schaffen. Im Bundesprogramm rehapro* sollen künftig über bestehende Instrumente und gesetzliche Regelungen hinausgehende, innovative Konzepte entwickelt und träger- und rechtskreisübergreifend erprobt werden. In diesem Rahmen können Erfahrungen aus vergleichbaren Modellvorhaben notwendige gesetzliche Änderungen initiieren.

* Vgl. Bundesprogramm »Innovative Wege zur Teilhabe am Arbeitsplatz – rehapro« (www.modellvorhaben-rehapro.de, Stand: 24.07.2018)

Transfer sichern und weitere Perspektiven

Im Projekt PAUA konnten Transformationsprozesse der BBW angestoßen werden, die es nun weiterzuverfolgen gilt (vgl. FISCHER/LORENZ/POLTERMANN 2018). Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation aufbereiteten Materialien und Ergebnisse aus dem Projekt stehen seit Juli 2017 für weitere Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation zur Verfügung. Da sie jeweils in spezifischen Entwicklungskontexten entstanden sind, müssen sie für einen erfolgreichen Transfer angepasst werden. Die BAG BBW unterstützt interessierte Transfernehmer-BBW dabei auch über das Projektende hinaus (vgl. BREITSAMETER/HAAK/LENTZ 2018).

In näherer Zukunft werden vor allem zwei Themen von besonderer Bedeutung für die Entwicklungsprozesse sein:

- Das sukzessive Inkrafttreten des Bundesteilhabegesetzes bringt Veränderungen in Bezug auf die Teilhabeleistungen, die Zusammenarbeit der Kostenträger und das System der Leistungserbringung mit sich, die Entwicklungs- und Anpassungsprozesse in den Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation erfordern. Diese gilt es aktiv anzugehen.
- Durch die voranschreitende Digitalisierung ergibt sich Handlungsbedarf für Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Ziel ist, Menschen mit Behinderung die volle Teilhabe an einer digital geprägten Arbeitswelt zu ermöglichen und die sich z.B. durch assistive Technologien ergebenden Chancen aktiv zu nutzen (vgl. FREILING/KOHL 2018). ◀

Literatur

BREITSAMETER, M.; HAAK, L.; LENTZ, R.: Die Weiterentwicklung von Berufsbildungswerken zu regionalen Kompetenzzentren zur Umsetzung von Inklusion – Transfer guter Praxis aus dem Projekt PAUA. In: GOTH, G.; KRETSCHMER, S.; PFEIFFER, I.: Inklusive Berufsbildung junger Menschen – Auf dem Weg zu neuen Dienstleistungen von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation. Bielefeld 2018, S. 201–218

FISCHER, A.; LORENZ, S.; POLTERMANN, A.: Berufsbildungswerke als lernende Organisationen: die Evaluation von PAUA im Überblick. In: GOTH, G.; KRETSCHMER, S.; PFEIFFER, I.: a.a.O., S. 177–200

FREILING, T.; KOHL, M.: Handlungs- und Entwicklungsbedarf von Einrichtungen beruflicher Rehabilitation im Kontext der Digitalisierungsdebatte. In: GOTH, G.; KRETSCHMER, S.; PFEIFFER, I.: a.a.O., S. 219–226

HOFMANN, H.; POLTERMANN, A.: Inklusion in der Berufsbildung neu gestalten – Strategien für Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation. Bielefeld 2017

Berufsausbildung – eine Perspektive nach dem Studienausstieg

Erkenntnisse aus dem Programm JOBSTARTER plus

KATHARINA KANSCHAT

Leiterin des Arbeitsbereichs »Stärkung der Berufsbildung, Bildungsketten« im BIBB

WOLFGANG MÜLLER-TAMKE

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Stärkung der Berufsbildung, Bildungsketten« im BIBB

Das Programm JOBSTARTER plus ist ein Experimentierfeld für neue Kooperationen der Berufsbildungsakteure in den Regionen. Am Beispiel des Förderschwerpunkts »Unterstützung von kleinen und mittleren Unternehmen bei der Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als Auszubildende« geht der Beitrag der Frage nach, welche Erkenntnisse die externe Evaluation liefert und welche Rückschlüsse für die Weiterentwicklung des Programms daraus gewonnen werden.

Eckdaten zum Programm und zur Programmevaluation

Das Programm JOBSTARTER (seit 2014: JOBSTARTER plus) fördert seit 2006 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds regionale Projekte mit dem Ziel, dem Fachkräftemangel in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) entgegenzuwirken. Die wissenschaftliche Begleitung in der Programmstelle im BIBB hat ein umfassendes Projektmonitoring aufgebaut, wertet Berichte aus und fördert die Ergebnissicherung durch Workshops, Fachtagungen und Publikationen. Praxiserfahrungen und Ergebnisse der Projekte werden übergreifend von einer externen Evaluation durch die IFGE Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (vgl. Infokasten) zusammengeführt und ausgewertet. Ergebnissicherung und Wirkungsanalysen liefern die Grundlage für Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Projektarbeit. Gleichzeitig stellen sie den Projekten erprobte Instrumente zur Verfügung.

Die Förderlinie »Studienabbrecher/-innen«

Mit der Förderlinie werden KMU bei der Gewinnung, Einstellung und Ausbildung von (potenziellen) Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern begleitet. Hierzu werden einerseits zielgruppenspezifische Rekrutierungswege sowie Unterstützungsstrukturen für KMU entwickelt und erprobt. Andererseits sollen Studienabbrecher/-innen für eine duale Ausbildung und damit verbundene Weiterbildungs- und Karriereperspektive aufgeschlossen werden. Die nachfolgend skizzierten Ergebnisse basieren auf der Auswertung von 18 Projektberichten durch das Monitoring und der Befragung von 18 Projektleitungen sowie 65 regionalen Projektpartnern und drei ergänzenden Fallstudien durch die IFGE (vgl. IFGE 2018). Sie konzentrieren sich auf die Analyse der Zielgruppenerreichung und die damit verbundene Frage, welche Konzepte zur Ansprache von Unternehmen und Studierenden entwickelt und erfolgreich erprobt werden konnten.

Zielgruppenerreichung

Die Ergebnisse der Evaluation bestätigen, dass es den Projekten gelungen ist, sowohl eine große Zahl von Unternehmen für die Zielgruppe Studienabbrecher/-innen zu sensibilisieren, als auch eine große Zahl (potenzieller)

Evaluation JOBSTARTER plus

Das Evaluationskonzept gliedert sich in vier Analysebereiche:

1. Analyse der *Zielerreichung*: Wurden die Ziele erreicht, welche Faktoren haben den Grad der Zielerreichung (mit-)bestimmt?
2. Analyse der *Zielgruppenerreichung*: Inwieweit wurden die potenziellen Programmadressaten erreicht und inwieweit bestehen mögliche Selektivitätsmuster in der Zielgruppenansprache?
3. Analyse des *Implementierungsprozesses*: Ist die konkrete Umsetzung des JOBSTARTER plus-Programms (Antragstellung, Projektdurchführung, Transfer) effizient verlaufen?
4. Analyse des *Programmansatzes*: Sind die gewählten (Förder-) Maßnahmen grundsätzlich geeignet, um die Förderziele zu erreichen?

Der Evaluationsauftrag sieht sowohl eine *summative* (d. h. ergebnisbewertende) als auch eine *formative* (d. h. prozessbegleitende) Evaluation vor, bei der laufend relevante Steuerungsinformationen für den Auftraggeber generiert werden.

Studienabbrecher/-innen über die Option einer Berufsausbildung zu informieren und zu beraten. Die überwiegende Zahl der Projekte hat dabei einen Maßnahmenmix eingesetzt, um – in Kooperation mit regionalen Akteuren wie z. B. Kammern und Arbeitsagenturen – beide Zielgruppen für die duale Ausbildung zu gewinnen. Als wichtiges Ergebnis dieser Zielgruppenarbeit lässt sich festhalten, dass Ausbildungsplätze bei KMU in der Regel direkt, d.h. ohne vorgeschaltetes Praktikum, mit Studienabbrecherinnen und -abbrechern besetzt werden konnten, und dass rund 40 Prozent von ihnen gleich in das zweite Ausbildungsjahr eingestiegen sind (vgl. IGFE 2018, S. 135).

Ein weiteres Ergebnis ist die Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Netzwerkpartner für das Thema »Berufsausbildung nach Studienabbruch«. Nach Einschätzung der Evaluation konnten die Projekte dies vor allem durch aktive Netzwerkarbeit und Kooperation mit relevanten regionalen Akteuren erreichen (vgl. ebd., S. 27).

Wie aus den Fallstudien der Evaluation hervorgeht, fungieren die Hochschulen in der Regel als Anlaufstelle für eine Erstberatung mit dem Ziel, Probleme der Studierenden zu lösen und den Studienerfolg sicherzustellen. Dies kann auch einen Studiengangs- oder Hochschulwechsel bedeuten. Arbeitsagenturen und Kammern sind hingegen nachgelagerte Anlaufstellen, die oft erst nach einem längeren Leidensweg aufgesucht werden. Während die Arbeitsagenturen eine neutrale, übergreifende Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung bieten, verfügen die Kammern über den direkten Zugang zu Ausbildungsbetrieben und beraten zu speziellen Berufsfeldern und Anrechnungs- bzw. Verkürzungsmöglichkeiten bei der Ausbildung.

Hinsichtlich der strukturentwickelnden Maßnahmen der Projekte kommt die Evaluation zu folgendem Ergebnis (vgl. IGFE 2018):

- In vielen Fällen wurde die Vernetzung von Hochschuleinrichtungen mit der Ausbildungs- bzw. Berufsberatung der Arbeitsagenturen und der Kammern durch die Projekte moderiert und intensiviert; dies bildete eine wesentliche Voraussetzung für die Ansprache und Gewinnung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern für eine Berufsausbildung. In etwas über der Hälfte der Projekte konnten Kooperationsverträge zwischen Hochschulen, Arbeitsagenturen, Kammern und anderen regionalen Akteuren abgeschlossen werden (S. 136).
- In nahezu allen Projekten konnten akteurübergreifende Prozesse für die Ansprache und Beratung von (potenziellen) Studienabbrecherinnen und -abbrechern initiiert und dafür Kommunikations- und Koordinations-Plattformen zwischen Hochschulen, Kammern und Arbeitsagenturen eingerichtet werden (S. 136).

Konkretes Ergebnis dieser Kooperationen waren beispielsweise Beratungsstellen in den Hochschulen; an einigen

Standorten konnten mit den Hochschulen Frühwarnsysteme für (potenzielle) Studienabbrecher/-innen aufgebaut und erprobt werden.

Implementierungsprozess und Programmansatz

Die externe Evaluation beurteilt auf der Basis ihrer Befragungen die Durchführung der Förderlinie durch die geförderten Projekte als überwiegend positiv und macht dies auch an den Kriterien »Implementierungsprozess« und »Programmansatz« fest: Die Programmimplementierung von der Antragstellung bis zum Transfer und der Verstetigung von Projektergebnissen ist bis auf einige Ausnahmen zur Zufriedenheit der Projektleitungen verlaufen. Auch der Programmansatz hat sich als weitgehend richtig ausgestaltet und umgesetzt erwiesen: wesentliche Probleme und Herausforderungen der KMU wurden aufgegriffen und entsprechende Lösungsansätze zur Information, Beratung und Unterstützung entwickelt.

Perspektiven zur Weiterentwicklung

Ein Ergebnis der Evaluation ist jedoch auch, dass ein Drittel der Projekte insbesondere Hochschulen bzw. Hochschuleinrichtungen nicht im gewünschten Maß für eine Kooperation gewinnen konnte (vgl. ebd. S. 131). Daher gibt es für Projekte, die seit Anfang 2018 ein Anschlussvorhaben in dieser Förderlinie durchführen, die Vorgabe, regionale Hochschulen als feste Kooperationspartner in die Projektarbeit einzubinden.

Auch wenn es in hohem Maße gelungen ist, die Betriebe für die Zielgruppe Studienabbrecher/-innen zu sensibilisieren, zeigen sich in einigen Fällen Defizite bei der Inanspruchnahme externer Leistungen der Unterstützungsstruktur. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern für eine Berufsausbildung ein komplexer Prozess ist, der auch von den Unternehmen Veränderungsbereitschaft verlangt, was längere Zeit beanspruchen kann.

Weiterhin darf nicht übersehen werden, dass die Projekte im Rahmen ihrer begrenzten Projektlaufzeit, vor allem aber angesichts der enormen Herausforderungen, die sich bei der regionalen Struktur- und Netzwerkentwicklung stellten, nicht die gesamte Zielgruppe in der Region mit ihrem Beratungs- und Unterstützungsangebot erreichen konnten. Hier gilt es, weiteres Potenzial auszuschöpfen. ◀

Literatur

IGFE GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIONSFORSCHUNG UND BERATUNG MBH: Abschlussbericht »Unterstützung von KMU bei der Gewinnung von Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern als Auszubildenden« im Rahmen der begleitenden Evaluation der 1. Förderrunde von JOBSTARTER plus im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Berlin 2018

Aus der Entwicklung – über die Erprobung – in die Praxis

Eine Transferkampagne zur Implementierung digitaler Medienkonzepte

ASTRID STEUERWALD

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Lehren und Lernen, Bildungspersonal« im BIBB

MICHAEL HÄRTEL

Leiter des Arbeitsbereichs »Lehren und Lernen, Bildungspersonal« im BIBB

Mit der Roadshow »Digitale Medien im Ausbildungsalltag« machen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das BIBB ausgewählte digitale Lern- und Lehrkonzepte aus dem Förderprogramm des BMBF einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich. Ausbildungsverantwortliche erhalten die Möglichkeit, sich in themenspezifischen Workshops über den Einsatz innovativer Tools und Anwendungen zu informieren und diese auszuprobieren. Der Beitrag stellt die Kampagne vor und berichtet von ersten Erfahrungen.

Innovationstransfer ist kein Selbstläufer

Besonders kleine und mittlere Unternehmen können die mit der Digitalisierung der Berufs- und Arbeitswelt verbundenen neuen Anforderungen häufig nicht mit eigenen Ressourcen bewältigen. Mit bundesweiten Förderprogrammen unterstützt das BMBF daher gezielt den digitalen Wandel in der Berufsbildung, so auch mit dem Programm »Digitale Medien in der beruflichen Bildung«. Dabei werden seit 2012 in bislang über 300 Pilotprojekten neue digitale Lehr- und Lernformate entwickelt und in der Berufsbildungspraxis erprobt.

Eine Herausforderung stellt jedoch der breitenwirksame Transfer dieser Konzepte dar. Die Erfahrungen zeigen, dass ein Innovationstransfer über den Kreis der unmittelbar in einem geförderten Projekt beteiligten Akteure hinaus nicht ohne Weiteres gelingt. Daher stellt sich die Frage, wie Ausbilderinnen und Ausbilder erfahren können, welche innovativen Medienkonzepte es gibt und wie sie diese in ihrem Aus- und Weiterbildungsalltag einsetzen können.

Roadshow unterstützt praxisorientierte Anwendung

Für den Transfer der Projektergebnisse wurde von BMBF und BIBB eine Roadshow konzipiert. Dahinter steht die Idee, mit einer Veranstaltungsreihe Good-Practice-Beispiele aus dem Förderprogramm flächendeckend in Deutschland zu transportieren. In sogenannten Anwenderworkshops können sich Ausbilder/-innen mit ausgewählten Konzepten aus den Projekten vertraut machen. So lernen sie z. B. mit der Virtual-Reality-Brille, komplexe Maschinen zu bedienen (vgl. Infokasten), Lernprozesse per Online-Portfolio zu reflektieren oder Erklärvideos zu konzipieren.

Die Transferkampagne bietet dem Ausbildungspersonal Orientierung zu den Fragen »Welche digitalen Konzepte gibt es zur Unterstützung des betrieblichen Ausbildungsalltags und welche eignen sich für meine Arbeit?«

Seit März 2016 organisiert das BIBB anwendungsnahe Workshops für Ausbildungsverantwortliche gemeinsam mit Veranstaltungspartnern und Multiplikatoren vor Ort. Seit der Auftaktveranstaltung im Juni 2016 haben bereits 14 Workshops stattgefunden: 2016 und 2017 jeweils vier; im Jahr 2018 wurde aufgrund der hohen Nachfrage und positiven Teilnehmerresonanz die Anzahl auf sechs Workshops erhöht. Aktuell haben bereits ca. 800 Ausbilder/-innen dieses Angebot genutzt.

Projektbeispiel »Social Virtual Learning«

Mit Social Virtual Learning (SVL) können Lernende mittels Virtual Reality Arbeitsprozesse unmittelbar an einer digitalen, interaktiven Druckmaschine erleben. Durch den hohen Immersionsgrad, der es ermöglicht, Erfahrungen am virtuellen Lerngegenstand zu sammeln, wird nicht zuletzt der Spaß am Entdecken komplexer Maschinen gesteigert. SVL trägt so dazu bei, praxis- und arbeitsplatznahe Lernerfahrungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen, unabhängig von der Verfügbarkeit realer Lehrmaschinen am Ausbildungsort. Hierbei steht vor allem das handlungsorientierte Lernen im Mittelpunkt. Entsprechend konzipierte Übungen fördern Handlungskompetenz und prozedurales Wissen. Grundlage der Anwendung SVL ist ein im Projekt entwickeltes Autorenwerkzeug, das es Lehrenden ermöglicht, auf Basis von 3-D-Modellen eigene AR/VR-Lerninhalte zu erstellen und anzupassen. Die Anwendung wird bisher in elf Einrichtungen in Deutschland, der Schweiz und Österreich in der Berufsbildungspraxis eingesetzt.

Weitere Informationen und kostenfreie Demo-Version unter: www.social-virtual-learning.de

Abbildung

Teilnehmerstimmen zum Anwenderworkshop



Die ausgewählten digitalen Lehr-/Lernkonzepte werden in jeweils drei parallel stattfindenden Anwenderworkshops durch die Projektverantwortlichen aufbereitet.

- Workshop I: Kfz4me – Erstellung und Nutzung von Erklärvideos zur Entwicklung von Medien-, Sprach- und Sachkompetenz
- Workshop II: Das Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Dokumentation von Lernerfahrungen, Unterstützung der Lernreflexion und optionaler Online-Ausbildungsnachweis
- Workshop III: Social Virtual Learning – Gemeinsames Lernen in der virtuellen Realität (vgl. Infokasten)

Datenblätter stellen die einzelnen Konzepte vor und geben Hinweise zu den Funktionen und Einsatzmöglichkeiten. In den Anwenderworkshops wird anhand von Übungen und Simulationen illustriert, wie die Konzepte entstanden sind, wie sie funktionieren und welchen Mehrwert sie dem Ausbildungspersonal zur Optimierung ihrer Arbeit bieten. Die Teilnehmenden wenden die Konzepte dann selbst an. Sie werden von den Projektverantwortlichen dabei begleitet und bei Fragen individuell unterstützt.

Darüber hinaus vermitteln die Projektverantwortlichen nützliche Informationen für die Implementierung in die Aus- und Weiterbildung bzw. in den Arbeitsalltag in verschiedenen Branchen und Bereichen. Zum Abschluss erfolgt in einer Diskussionsrunde der Austausch über die erprobten Konzepte und Erfahrungen mit digitalen Medien.

Stärken der Workshops aus Teilnehmersicht

Die Kombination aus theoretischem Input und praxisrelevanten Übungen in den Anwenderworkshops wird von den Teilnehmenden sehr gut angenommen (vgl. Abb.). Sie schätzen die individuelle Betreuung durch die Dozentinnen und Dozenten in den Workshops und die vielfälti-

gen Hinweise für die Implementierung in ihren eigenen Arbeitszusammenhängen als Ausbilder/-innen. Die Teilnehmenden spiegeln zurück, dass die Roadshow sie insbesondere dabei unterstützt, Vorbehalte gegenüber dem Umgang mit digitalen Ausbildungsmedien abzubauen. Für viele Ausbildungsverantwortliche ist es das erste Mal, dass sie erfahren, welche Möglichkeiten z. B. Apps für den Wissenstransfer im Betrieb ermöglichen oder wie realistisch eine virtuelle Datenbrille eine Druckmaschine illustriert, wie sie sich im dreidimensionalen Raum um die Maschine bewegen und ihre Funktionen erproben können.

Die Rückmeldungen der Projektverantwortlichen sind sehr positiv. Ihnen hilft die Kampagne dabei, mit ihren Konzepten über die Workshops sichtbarer zu werden. Dies betrifft insbesondere den Transfer über einzelne Branchen hinaus. Durch die im Rahmen der Roadshow gewonnene größere Reichweite entstehen neue Kontakte sowohl zu Bildungseinrichtungen als auch zu Betrieben.

Weitere Etappen

Die Roadshow geht 2019 in die dritte Runde. Inzwischen hat sich das Veranstaltungsformat bei Verantwortlichen der Berufsbildungspraxis herumgesprochen: Das BiBB und das BMBF erhalten verstärkt Anfragen von Institutionen wie Kammern, Fachverbänden und Berufsschulen. Dazu kommen Anfragen größerer Betriebe, die erkennen, dass es wichtig ist, ihre Mitarbeiter/-innen neue Konzepte ausprobieren zu lassen, um zu eruieren, welche sinnvoll für betriebliche Abläufe sind und wie sie in diese integriert werden können. ◀

Für das Jahr 2019 sind sechs weitere Etappen mit neuen digitalen Konzepten geplant. Informationen zur Kampagne und zur Roadshow: www.qualifizierungdigital.de/roadshow

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Förderung durch Programme«

MONOGRAFIEN

Inklusive Berufsbildung junger Menschen

G. G. GOTH; S. KRETSCHMER; I. PFEIFFER (Hrsg.).
wbv Media, Bielefeld 2018, 228 S., 24,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-5959-4

Ziel des Projekts »Anfänge, Übergänge und Anschlüsse gestalten – Inklusive Dienstleistungen von Berufsbildungswerken« (PAUA) ist es, Inklusion in der Berufsbildung stärker zu verankern. Dafür wurden in Zusammenarbeit mit zehn Berufsbildungswerken neue Angebote für benachteiligte junge Menschen und junge Menschen mit Fluchthintergrund entwickelt. Der Band präsentiert die entwickelten Konzepte sowie Materialsammlungen und stellt diese ambulanten und stationären Einrichtungen beruflicher Rehabilitation zur Verfügung. Die Herausgeber verdeutlichen die Kompetenzen, Entwicklungsprozesse und Fortschritte von Berufsbildungswerken in Richtung Inklusion.



Transfer von Bildungsinnovationen

D. SCHEMME; H. NOVAK; I. GARCIA-WÜLFING (Hrsg.).
wbv Media, Bielefeld 2017, 267 S., 31,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-1187-5

Der Sammelband umfasst Beiträge zum Transfer von Bildungsinnovationen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Erkenntnistransfer aus Modellversuchen heraus gelingen kann. Schwerpunkte sind die Erwartungen aus Sicht der Politik, der Berufsbildungspraxis und der Sozialwissenschaft, ergänzt durch nationale und internationale Erfahrungen. Die Beiträge sind Ausdruck der Reflexion und Analyse von wissenschaftlichen Begleitungen zum Wissenstransfer im Rahmen von Projekten und Programmen. Ziel ist es, das Verständnis, die Planung, Gestaltung und Auswertung von systematisch angelegten Transferprozessen zu verbessern.

Evaluation des BMBF-Programms zur »Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten«

G. RATSCHINSKI; J. SOMMER; C. ECKHARDT; P. STRUCK.
2017, 144 S. – URL: www.berufsorientierungsprogramm.de/files/BOP-Abschlussbericht%20Evaluation%202017.pdf (Stand: 09.08.2018)

Im Evaluationsbericht wird zusammengefasst, wie die Potenzialanalyse umgesetzt wurde, wie sie wirkte und wie sie von Schülern bewertet wird. Ein weiteres Kapitel ist den Werkstatttagen gewidmet. Außerdem wurde u.a. betrachtet, wie das BOP in schulische und regionale Konzepte integriert wurde. Die Evaluation schließt mit Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Programms.

Benachteiligtenförderung

M. KRAPP. B. Budrich, Opladen 2017, 155 S., 22 EUR,
ISBN 978-3-8474-2101-6

Warum wurde Benachteiligtenförderung mit ihren jeweiligen Instrumenten als bildungs- und auch arbeitsmarktpolitisches Aufgabengebiet implementiert, welche Zielgruppen und Inhalte standen bzw. stehen im Mittelpunkt und wie entwickelten sich die Teilnehmer? Welche sozialpädagogischen Ansätze ergeben sich in diesem Aufgabenfeld? Das Buch bietet einen kompakten Überblick über die Ausbildungsförderung für benachteiligte junge Menschen. Der Autor stellt die wichtigsten Förderinstrumente vor und liefert eine aktuelle Bestandsaufnahme zu Umfang und Verbreitung dieser Maßnahmen.

eQualification 2017: Lernen und Beruf digital verbinden

BMBF (Hrsg.). Berlin 2017. 102 S. – URL: www.bmbf.de/pub/eQualification_2017_Projektband.pdf (Stand: 09.08.2018)

Der Projektband zur Statuskonferenz »eQualification 2017« gibt einen Überblick über die geförderten Projekte aus dem Bereich »Digitale Medien in der beruflichen Bildung« des BMBF (Stand: Januar 2017). Neben allgemeinen Hinweisen zum Förderprogramm, zur Förderphilosophie sowie zum Anliegen der Statuskonferenz werden die Projekte mit einer inhaltlichen Kurzbeschreibung vorgestellt und Projektpartner und Ansprechpartner als Kontaktpersonen angeführt.

Nutzung und Nachhaltigkeit von LEONARDO DA VINCI-Innovationstransferprojekten des Jahrgangs 2012

T. DUNKEL. Bonn 2017, 49 S.

Bei dieser von der NA beim BIBB durchgeführten Befragung ging es um Nutzung und Wirkung der Ergebnisse von Innovationstransferprojekten: Was bleibt von Projektergebnissen, wenn man zwei Jahre nach Projektende bilanziert? Wie nachhaltig war die europäische Zusammenarbeit? Im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen (PLL) konnten Projektträger in der Aktion »Innovationstransfer« mit ihren Projekten auf bereits vorhandene Innovationen zurückgreifen und diese durch die Zusammenarbeit mit transnationalen Partnern in neue systemische Umfeldern implementieren. Im Gegensatz zu den Pilotprojekten der Vorgängergeneration stand bei den Innovationstransferprojekten der Ergebnistransfer im Vordergrund.

Dokumentation der Bundes- und Länderprogramme zur Förderung der Berufsausbildung

BIBB (Hrsg.). Bonn 2016, 82 S. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_dokumentation-bundes-laenderprogramme_2016.pdf (Stand: 09.08.2018)

In diesen Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016 ergänzenden Informationen werden Förderprogramme Stand Januar 2016 aufgelistet.

ZEITSCHRIFTENARTIKEL / SAMMELBANDEINTRÄGE

Berufsbildungspolitische Maßnahmen und Programme

In: BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018, S. 89–135 – URL: www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2018.pdf (Stand: 09.08.2018)

Dieses Kapitel des aktuellen Berufsbildungsberichts gibt einen Überblick über Programme des Bundes im Bereich der Berufsbildung.

Digitalisierung in der Ausbildung – Überbetriebliche Ausbildungsstätten als Vorreiter

C. SCHREIER. In: BWP 46 (2017) 2, S. 38–39 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8297 (Stand: 09.08.2018)

Digitale Fertigung von Zahnersatz mit dem 3-D-Drucker, autonomes Fahren oder intelligente Gebäudetechnik und Energienetz (Stichwort »Smart Home«) – welche Auswirkungen haben diese Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung? Damit beschäftigen sich seit Oktober 2016 acht Pilotprojekte des »Sonderprogramms Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) Digitalisierung«.

Strategien zur Benachteiligtenförderung und kulturspezifischer Kontext

C. SCHREIER. In: G. NIEDERMAIR (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Trauner, Linz 2017, 442 S., 52 EUR, ISBN 978-3-9903382-7-8, S. 397–416

Im Beitrag wird gezeigt, dass der Übergangssektor Ergebnis eines historischen Prozesses ist, in dessen Verlauf das Zusammenspiel von sozial differenzierender und entsprechend segmentierender Beschäftigungs-, Berufs- und Bildungspolitik zu einer Art Rest- oder Sonderbereich für Jugendliche ohne Ausbildung geführt hat; zweitens, dass dieser Sonderbereich im Laufe seiner geschichtlichen Entwicklung weitgehend sich selbst überlassen geblieben bzw. in den Verantwortungsbereich einer sich parallel etablierenden Benachteiligtenförderung gelegt worden ist, und drittens, dass der Staat seiner wohlfahrtsstaatlichen Verantwortung einerseits nachgekommen ist, aber andererseits sein Engagement nicht auf durchgreifende Reformen in der Beschäftigungs- und Bildungspolitik, sondern eher auf die Subvention von Ersatzprogrammatiken konzentriert hat.

Kein Abschluss ohne Anschluss

S. ELLERBECK; A. SCHEPERS; E. TADZIDILINOFF. In: Berufsbildung 70 (2016) 160, S. 22–25

Mit Beginn des Schuljahrs 2016/2017 wurde das Landesvorhaben »Kein Abschluss ohne Anschluss« auf die allgemeinbildenden Schulen in NRW ausgeweitet. Eckpunkte dieses Konzepts sind: Berufs- und Studienorientierung in allen allgemeinbildenden Schulen, Systematisierung des Übergangs von Schule in Ausbildung, Studium und Beruf durch schlanke und klare Angebotsstrukturen, Attraktivitätssteigerung des dualen Systems und kommunale Koordinierung als Erfolgsvoraussetzung. Gerade der Prozess der Einbindung und Kooperation der unterschiedlichen Partner erweist sich dabei als entscheidende Herausforderung.

futOUR – Berufsorientierung für Jugendliche: Eine nutzenorientierte Evaluation

K. KLOCKGETHER; M. SPERLING. In: Der pädagogische Blick 24 (2016) 2, S. 80–90

Wie kann Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitforschung oder Evaluation gestaltet werden, sodass ein möglichst hoher Nutzen für die Praxis erreicht wird? Am Beispiel der Evaluation eines Berufsorientierungsprogramms der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung werden zentrale Prinzipien und Rahmenbedingungen einer nutzenorientierten Evaluation dargestellt: Responsivität, Partizipation, Dialogorientierung sowie ein multimethodischer und explorativer Zugang zu den Daten.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)

Nachqualifizierung von Beschäftigten in Unternehmen

Wie Betriebe besser unterstützt werden können



OLIVER LAUXEN
Bereichsleiter »Regionale Arbeitsmärkte« im Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur (IWAK), Zentrum der Universität Frankfurt/M.



JASMIN WERLE
Bis Juli 2018 wiss. Mitarbeiterin im Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur (IWAK), Zentrum der Universität Frankfurt/M.

Im Beitrag wird die betriebliche Perspektive auf die Nachqualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter beleuchtet. Zentrale Fragestellung ist, welche Hürden einer Ausweitung von Nachqualifizierungsaktivitäten aus Sicht von Betrieben im Weg stehen. Auf Grundlage von 42 qualitativen Interviews mit betrieblichen Akteuren lassen sich drei Typen von Betrieben unterscheiden, die aus bestimmten Gründen keine Nachqualifizierung anbieten. Diese zu kennen, ist eine wichtige Voraussetzung, um über Beratung mehr Betriebe für eine Nachqualifizierung ihrer Beschäftigten zu gewinnen.

Zum Stand der Nachqualifizierung

Seit Mitte der 1980er-Jahre hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Nachqualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter forciert, zuletzt im Rahmen von regionalen Strukturentwicklungsprojekten in der Förderinitiative »Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung« im Programm »Perspektive Berufsabschluss« (vgl. BAETHGE/SEVERING 2015). Parallel zu den vom Bund geförderten Projekten wurde im Land Hessen in den vergangenen Jahren die »Initiative ProAbschluss« implementiert (vgl. www.proabschluss.de; Stand: 25.07.2018). Ziel der Initiative ist, dass an- und ungelernte Beschäftigte einen Berufsabschluss über die Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO nachholen. Dazu wurde eine flächendeckende Beratungs- und Begleitstruktur für Betriebe und Beschäftigte aufgebaut, die aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Hessen gefördert wird. Die Kosten für die Vorbereitung auf die Externenprüfung können zur Hälfte über einen sogenannten »Qualifizierungsscheck« erstattet werden.

Trotz dieser strukturellen Gegebenheiten ist die Zahl der Externenprüfungen als Indikator für die Verbreitung von Nachqualifizierungsmaßnahmen in Hessen leicht rückläufig; während im Jahr 2014 noch 2.550 Personen eine Externenprüfung absolviert haben, waren es im Jahr 2016 nur 2.216 (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018). Zwar wird eine große Anzahl an Beratungsgesprächen durchgeführt, daraus resultiert jedoch verhältnismäßig selten die Ausstellung eines Qualifizierungsschecks (ebd.). Die Ursachen dafür dürften dieselben sein, die auch im Zuge der

Bundesprogramme beschrieben wurden: DILLER/FREILING (2012) unterscheiden aufseiten der An- und Ungelernten zwischen persönlichen Faktoren (Sprachprobleme, fehlendes Selbstvertrauen, fehlende Motivation etc.) und sozialen Faktoren (Vereinbarkeitsprobleme, fehlende soziale Unterstützung etc.). Darüber hinaus existieren institutionelle Hürden (fehlende Beratungsangebote, fehlende Kursangebote, fehlende betriebliche Unterstützung etc.). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative ProAbschluss hat sich das Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur (IWAK), Zentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main, mit der betrieblichen Perspektive auf das Thema Nachqualifizierung beschäftigt. Auf Basis einer qualitativen, leitfadengestützten Befragung von 42 betrieblichen Akteuren (Geschäftsführungen und/oder Personalleitungen) wurde der Frage nachgegangen, warum viele Betriebe ihre an- und ungelernten Beschäftigten nicht nachqualifizieren, d. h. keine Qualifizierungsmaßnahmen zum Nachholen eines Berufsabschlusses anbieten.

Aktueller Forschungsstand – Hürden für Nachqualifizierung aus betrieblicher Perspektive

Vor der Befragung wurden Studien, Forschungs- und Projektberichte gesichtet, die sich explizit mit der betrieblichen Perspektive auf das Thema Nachqualifizierung beschäftigen (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018). Verschiedene hemmende Faktoren konnten identifiziert werden: Betriebe unterschätzen nicht selten die Lernpotenziale ihrer an- und ungelernten Mitarbeiter/-innen (vgl. DAUSER/

KRINGS/SCHRÖER 2012; FLAKE u. a. 2017; SEYDA/WERNER 2012). Zudem befürchten sie, dass nachqualifizierte Beschäftigte höhere Löhne fordern oder den Betrieb verlassen könnten (vgl. DAUSER 2012; FISCHER/KÖNIG 2013; HEISLER 2015).

Hinzu kommt, dass nicht alle Betriebe von einem steigenden Fachkräfte- bzw. Qualifizierungsbedarf betroffen sind (vgl. FISCHER/KÖNIG 2013). Bei einem hohen Anteil an einfachen Tätigkeiten haben Berufsabschlüsse keine große Bedeutung (vgl. FLAKE u. a. 2017). Der Fokus ist in solchen Betrieben eher auf Anlernen und Erfahrungslernen in der Praxis gerichtet als auf formalisierte Qualifizierung (vgl. BAETHGE/SEVERING 2015; MORAAL 2009).

Eine weitere Hürde stellen Informationsdefizite zu den Möglichkeiten der Nachqualifizierung (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012; TSANDEV u. a. 2017) sowie fehlende Ressourcen im Bereich der Personalentwicklung dar (vgl. DAUSER/DEISLER 2009). Betrieben, in denen es interne Weiterbildungsabteilungen und entsprechende Zuständigkeiten gibt, fällt die Umsetzung von Nachqualifizierung leichter (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012). Auch die Integration der Nachqualifizierung in die betrieblichen Prozesse stellt eine Herausforderung dar, denn die zu Qualifizierenden müssen freigestellt und der Arbeitsausfall kompensiert werden (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012; DAUSER/DEISLER 2009; FISCHER/KÖNIG 2013; HEISLER 2015; TSANDEV u. a. 2017).

Nicht zuletzt klagen an Nachqualifizierung interessierte Betriebe darüber, keine oder nur wenig passende Qualifizierungsangebote zu finden (vgl. DAUSER/DEISLER 2009; TSANDEV u. a. 2017). Mitunter ist die räumliche Entfernung zum Bildungsanbieter zu groß oder die Dauer der Maßnahme zu lang (vgl. ÖZDEN/LINHARDT/ZOCHOWSKI 2013).

Die Aussagekraft der Ergebnisse der Literaturrecherche ist dadurch eingeschränkt, dass diese nur zum Teil auf Aussagen betrieblicher Akteure beruhen. Vielfach handelt es sich um Experteneinschätzungen, die zwar plausibel erscheinen, aber eben auch einen stark interpretativen Charakter haben. Außerdem beziehen sich die genannten Studien nicht auf das Bundesland Hessen. Daraus resultiert die Frage, ob die beschriebenen Hürden auch in Hessen mit seinen kleinräumigen Beratungsstrukturen die Umsetzung von Nachqualifizierung hemmen.

Qualitative Interviews zur Erfassung der betrieblichen Perspektive

Ein exploratives Forschungsdesign (vgl. LAMNECK 2010) erscheint gut geeignet, die betrieblichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und subjektiven Deutungsmuster in Bezug auf die Nachqualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter zu erfassen. In einer ersten Feldphase wurden

zunächst 33 leitfadengestützte Experteninterviews (vgl. HELFERICH 2014) mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Branchenverbänden und Kammern geführt, um Kontakte zu Betrieben zu generieren.

In einer zweiten Feldphase wurden 42 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Geschäftsführungen oder Personalleitungen hessischer Betriebe geführt. Die Akquise erfolgte zum Teil über die befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, zum Teil über telefonische »Kaltakquise« (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018). Die Auswahl der Betriebe im Sample orientierte sich an den Branchen, die in der Literatur als für Nachqualifizierung relevant beschrieben werden (vgl. WESTENBERGER/WIESEN 2015) und in denen in Hessen Externenprüfungen und Beratungen zur Nachqualifizierung durchgeführt werden (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018). Dabei handelt es sich um das Baugewerbe, die Chemie- und Pharmabranche, die Elektrobranche, den Einzelhandel, die Gastronomie, die Logistik, das metallbearbeitende und -verarbeitende Gewerbe, das produzierende Gewerbe und das Reinigungsgewerbe. Einbezogen wurden ausschließlich kleine und mittelgroße Betriebe mit 50 bis 250 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, in denen Beschäftigte ohne Berufsabschluss tätig waren. Großbetriebe waren ausgeschlossen, da in der Initiative ProAbschluss die Förderung von KMU im Vordergrund steht. Beim Sample handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe.

In den Interviews wurden neben betrieblichen Merkmalen vor allem Erfahrungen mit Umsetzungsformaten für die (Nach-)Qualifizierung An- und Ungelernter und Einstellungen gegenüber der Zielgruppe und deren (Nach-)Qualifizierung abgefragt. Betriebe, die Nachqualifizierung umsetzen, wurden außerdem nach Hürden bei der Umsetzung und Lösungsansätzen zur Überwindung dieser Hürden gefragt. In Betrieben, die keine Nachqualifizierung anbieten, wurden Hürden und Unterstützungsbedarfe abgefragt.

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. MAYRING 2007). Dafür wurde induktiv ein Kategoriensystem erstellt, welches in einem iterativen Prozess kontinuierlich erweitert und verdichtet wurde. Im Sinne einer typisierenden Strukturierung (vgl. KLUGE 2000) wurden Betriebe mit ähnlichen betrieblichen Merkmalskombinationen zu Typen zusammengefasst. Die Betriebstypologie ist mit drei zufällig aus dem Sample ausgewählten Betrieben kommunikativ validiert worden (vgl. ZIEGAUS 2006).

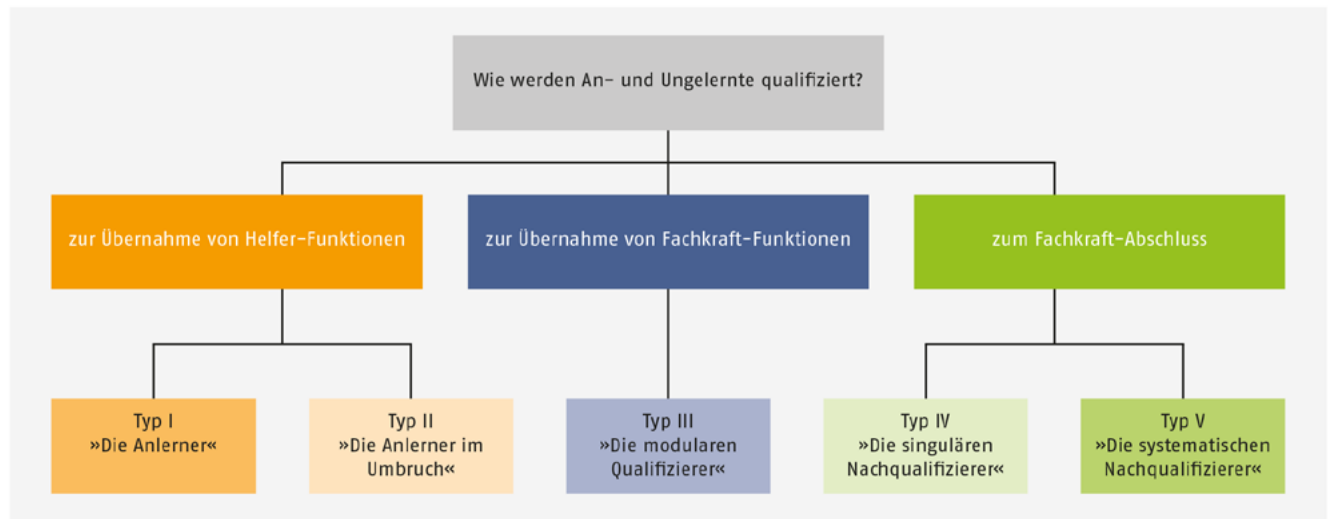
Betriebstypologie

Die Betriebstypologie (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018) bündelt unterschiedliche betriebliche Perspektiven auf das Thema Nachqualifizierung. Die befragten Betriebe wurden zunächst dahingehend unterschieden, ob sie

- An- und Ungelernte lediglich anlernen und einarbeiten, diese dann aber in Helfer-Funktionen verbleiben,

Abbildung 1

Betriebstypologie



Quelle: modifiziert nach WERLE/LAUXEN/FINK 2018, S. 21

- An- und Ungelernte so weiterqualifizieren, dass diese Fachkraft-Funktionen übernehmen,
- An- und Ungelernte hin zum formalen Berufsabschluss nachqualifizieren.

Für die weitere Typisierung wurden verschiedene betriebliche Merkmale dahingehend geprüft, inwieweit sie in der Empirie miteinander kombiniert auftreten. Als relevant für die Typenbildung erwiesen sich die Merkmale »wahrgenommener Fachkräftebedarf«, »Informiertheit bez. Nachqualifizierung«, »Breite der Ausrichtung der Personalpolitik« und »vorhandene Qualifizierungsformate für An- und Ungelernte«. Die Personalpolitik kann eng ausgerichtet sein, d.h. der Fachkräftebedarf wird über »klassische« Maßnahmen wie Ausbildung, Rekrutierung am Markt, innerbetriebliche Umstrukturierung oder Zusammenarbeit mit Personaldienstleistern gedeckt. Zum anderen gibt es Betriebe mit einer breit und strategisch ausgerichteten Personalpolitik. In diesen Betrieben sind sämtliche Beschäftigtengruppen im Blick, und es werden vielfältige Qualifizierungsstrategien umgesetzt, die dazu dienen, die Mitarbeiter/-innen zu befähigen, betriebliche Anforderungen zu bewältigen. Nachqualifizierung kann eine solche Strategie sein.

Mithilfe der genannten Merkmale ließen sich die »Anlerner«-Betriebe und die »Nachqualifizierer«-Betriebe weiter unterteilen, sodass eine Typologie mit fünf Betriebstypen entstand (vgl. Abb. 1). Die Betriebe, die Nachqualifizierung umsetzen, tun dies entweder nur gelegentlich (Betriebstyp IV) oder sehr systematisch (Betriebstyp V). Für die Beantwortung der Fragestellung stehen im Folgenden allerdings die Betriebe im Fokus, in denen An- und Unge-

lernte nicht in Richtung formaler Berufsabschluss geführt werden (Betriebstypen I, II und III).

Warum Betriebe keine Nachqualifizierung anbieten

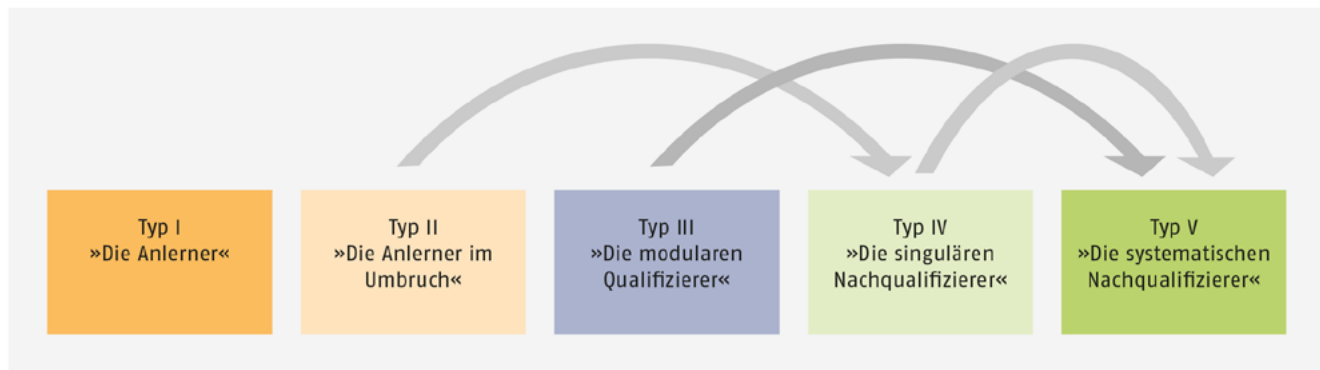
Betriebstyp I – »Die Anlerner«: Kennzeichnend für diese Betriebe ist, dass eine Vielzahl von einfachen Tätigkeiten zu verrichten ist. An- und Ungelernte werden insbesondere auf Helferebene eingesetzt, weitergehenden Qualifizierungsbedarf sehen die Betriebe nicht. Da der Fachkräftenanteil recht gering ist, ist ein Fachkräftemangel kaum spürbar. Vakanzen lassen sich mithilfe von traditionellen Maßnahmen wie Ausbildung, Rekrutierung, internen Umstrukturierungen und durch Rückgriff auf Personaldienstleister füllen. Genau darauf ist die Personalpolitik ausgerichtet, an- und ungelernete Beschäftigte sind dagegen kaum im Fokus der Personalentwicklung, und die Zielgruppe wird nicht selten negativ charakterisiert.

Betriebe vom Typ I qualifizieren An- und Ungelernte vor allem deshalb nicht nach, weil ihr Fachkräftebedarf begrenzt ist und sie diesen über herkömmliche personalpolitische Maßnahmen decken können.

Betriebstyp II – »Die Anlerner im Umbruch«: Bei diesen Betrieben sind weniger reine Helferfunktionen zu besetzen, die fachlichen Anforderungen sind höher als in jenen vom Typ I. Ein Fachkräftemangel ist spürbar, die Personalpolitik ist allerdings eher eng ausgerichtet, d.h. ausschließlich auf Ausbildung und Rekrutierung am Markt. An- und Ungelernte geraten als Zielgruppe für Qualifizierungsmaßnahmen langsam in den Fokus, allerdings wird ihnen in der Regel die traditionelle Ausbildung als Qualifizierungsweg

Abbildung 2

Betriebstypologie und Entwicklungspotenziale



Quelle: WERLE/LAUXEN/FINK 2018, S. 27

nahegebracht. Zu den Möglichkeiten der Nachqualifizierung und zu Fördermöglichkeiten fehlen den »Anlernern im Umbruch« schlicht Wissen und Informationen. Sie zeigten sich in den Interviews allerdings stark interessiert daran.

Betriebstyp III – »Die modularen Qualifizierer«: In Betrieben dieses Typs sind vor allem Fachkrafttätigkeiten und nur wenig Helfertätigkeiten zu verrichten. Der Fachkräftemangel wird als groß wahrgenommen, die Personalpolitik ist im Vergleich zu den Betrieben der Typen I und II breit und strategisch ausgerichtet und beinhaltet auch Qualifizierungsangebote für An- und Ungelernte. Diese Angebote sind so elaboriert, dass An- und Ungelernte in der Lage sind, die gleichen Tätigkeiten wie Fachkräfte mit formalem Abschluss zu übernehmen. Die angebotenen Qualifizierungen orientieren sich an den Inhalten des Ausbildungsrahmenplans, die Teilnehmenden absolvieren sozusagen einzelne Teile der Berufsausbildung. Externe Weiterbildungsangebote nutzen die »modularen Qualifizierer« nur punktuell, der Großteil der Qualifizierung erfolgt betriebsintern, häufig angebunden an interne Ausbildungsformate.

In Betrieben vom Typ III bestehen wie in jenen vom Typ II zum Teil erhebliche Informationsdefizite bez. Nachqualifizierung. In vielen Betrieben ist der formale Berufsabschluss jedoch auch schlicht von geringem Mehrwert. Häufig erscheint aus betrieblicher Perspektive eine interne Qualifizierung, die die Übernahme von Fachkraftfunktionen im Betrieb ermöglicht, vollkommen ausreichend.

Folgen für die Qualifizierungsberatung

Entscheidend dafür, ob Betriebe an- und ungelernte Beschäftigte nachqualifizieren, ist weniger die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Branche oder Betriebsgrößenklasse, sondern vielmehr eine Kombination aus den Merkmalen »wahrgenommener Fachkräftebedarf«, »Informiertheit

bez. Nachqualifizierung«, »Breite der Ausrichtung der Personalpolitik« und »vorhandene Qualifizierungsformate für An- und Ungelernte«. Diese Merkmale sind veränderbar (vgl. Abb. 2): Im Sample der Betriebsbefragung befanden sich beispielsweise mehrere Betriebe, die sich innerhalb weniger Jahre vom Typ III zum Typ V entwickelt hatten. Passende Beratungsangebote hatten maßgeblichen Anteil an diesen Entwicklungen.

Für eine solche Beratung gibt die Betriebstypologie Orientierung, und dies nicht nur für die Beratungskräfte der Initiative ProAbschluss in Hessen, sondern auch über das Bundesland hinaus. Die Betriebstypologie zeigt, dass eine Beratung zur Nachqualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter auf den jeweiligen Betriebstypus zugeschnitten werden sollte. Dafür müssen die Beratenden zunächst den Betriebstyp identifizieren, um die geeigneten Beratungsinhalte auszuwählen. Betriebe vom Typ I sind vermutlich nur schwer für das Thema Nachqualifizierung zu gewinnen; anhand von Daten zur regionalen Arbeitsmarktentwicklung kann aber womöglich für die Notwendigkeit, die Personalpolitik zu weiten, sensibilisiert werden. Betriebe vom Typ II benötigen konkrete Informationen zu Umsetzungs- und Fördermöglichkeiten und können dann sehr schnell zu Typ IV- oder Typ V-Betrieben werden, die An- und Ungelernte gelegentlich oder sogar systematisch nachqualifizieren. Betriebe vom Typ III sind sehr heterogen: Ein Teil benötigt wie die Typ II-Betriebe vor allem Informationen. Ein anderer Teil könnte mit Ideen für die Auslagerung bisher mit hohem Aufwand intern durchgeführter Qualifizierungsmodule an einen externen Bildungsanbieter für die Thematik gewonnen werden. Wieder andere Betriebe haben womöglich Interesse an einer Zertifizierung interner Qualifizierungsmodule, um darüber die Möglichkeit einer Förderung zu schaffen. So besteht die Chance, den »Modularen Qualifizierern« über eine Beratung den Weg in Richtung Typ V zu bereiten (vgl. WERLE/LAUXEN/FINK 2018, S. 34 ff.). ◀

Literatur

BAETHGE, M.; SEVERING, E.: Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. In: BAETHGE, M.; SEVERING, E. (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung: Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2015, S. 7–16

DAUSER, D.: Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.), a.a.O. 2012, S. 93–149

DAUSER D.; DEISLER, C.: Qualifizierung Geringqualifizierter aus betrieblicher Sicht. In: Berufsbildung (2009) 115, S. 40–43

DAUSER, D.; KRINGS, U.; SCHRÖDER, W.: Nachqualifizierung junger Erwachsener in Forschung und Praxis. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.), a.a.O. 2012, S. 15–30

DILLER, F.; FREILING, T.: Quereinstieg in die Berufsbildung – Gestaltungsansätze zur Reduzierung hinderlicher Faktoren bei der Externenprüfung. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.), a.a.O. 2012, S. 49–63

FISCHER, S.; KÖNIG, K.: Berufliche Nachqualifizierung in den Wirtschaftsregionen Altenburger Land und Gera (NaWi) – Projektstandort Gera. Schlussbericht. 2013

FLAKE, R. u.a.: Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter. In: MATTHES, B.; SEVERING, E. (Hrsg.): Berufsbildung für Geringqualifizierte – Barrieren und Erträge. Bonn 2017, S. 13–29

HEISLER, D.: »Berufswechsler« in der beruflichen Nachqualifizierung. In: BAETHGE, M.; SEVERING, E. (Hrsg.), a.a.O. 2015, S. 53–69

HELFERICH, C.: Leitfaden- und Experteninterviews. In: BAUR, N.; BLASIUS, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden 2014, S. 559–574

KLUGE, S.: Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2000) 1, Art. 14

LAMNECK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim 2010

LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim/Basel 2007

MORAAL, D.: Betriebliche Weiterbildung von an- und ungelernten Beschäftigten. Ergebnisse der CVTS3-Zusatzerhebung. Vortrag auf der Tagung »Betriebliche Ressourcen nutzen – Nachqualifizierung als Chance für Unternehmen«. Bonn 2009

ÖZDEN, K.; LINHARDT, C.; ZOCHOWSKI, M.: Projekt NQ RuN – Nachqualifizierung rund um Nürnberg. Schlussbericht 2013

SEYDA, S.; WERNER, D.: IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten. Köln 2012

TSANDEV, E. u.a.: Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden. Schlussbericht zuhanden des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Zollikofen 2017

WERLE, J.; LAUXEN, O.; FINK, M.: Die Perspektive hessischer Unternehmen 2018. Mapping zum Stand der Nachqualifizierung in Hessen. Frankfurt 2018

WESTENBERGER, S.; WIESEN, M. S.: Mapping zum Stand der Nachqualifizierung in Hessen. Überblick über ausgewählte Berufe in Hessen. Frankfurt 2015

ZIEGAUS, S.: Die Kommunikative Sozialforschung in der Forschungsliteratur seit 1973. In: ZBBS 7 (2006) 2, S. 293–312

Anzeige



Bernd Zinn (Hg.)

Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

2018

243 Seiten mit 29 s/w-Abbildungen und 21 Tabellen

€ 46,-

978-3-515-11873-6 **KARTONIERT**

978-3-515-11896-5 **E-BOOK**



Franz Steiner
Verlag

Die Inklusion und der Umgang mit Heterogenität sind zentrale Herausforderungen im Schulalltag. Die Lehrerbildung ist ein wichtiger Baustein bei der Bewältigung dieser Herausforderung. Aber welche Ansätze sind besonders erfolgversprechend? Welche Ergebnisse haben die bisherigen Projekte zu Tage gefördert und wo besteht nach wie vor Forschungsbedarf? Die Autorinnen und Autoren stellen ihre Erkenntnisse aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vor und geben damit fruchtbare Impulse für die Ausbildung im Lehramt – nicht nur in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik!

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Widrigkeiten standhalten – Eine Schweizer Studie zur Resilienz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung



VIVIANA SAPPA

Dr., Senior Researcher und Lehrkräfteausbilderin, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Massagno, Schweiz



CARMELA APREA

Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Design und Evaluation instruktionaler Systeme, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre, Universität Mannheim



ANTJE BARABASCH

Prof. Dr., Leiterin Forschungsschwerpunkt »Aktuelle Kontexte der Berufsbildung«, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz

Nach allgemeinem Konsens weist der Lehrerberuf ein hohes Stressniveau auf, und das Thema »Resilienz von Lehrkräften« findet im wissenschaftlichen und politischen Kontext zunehmendes Interesse. Auf der Grundlage einer Schweizer Studie zu Lehrkräften an beruflichen Schulen erläutert dieser Beitrag die vielfältigen kontextuellen und individuellen Faktoren, die zur Resilienz von Lehrkräften beitragen. Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass zur Förderung von Resilienz systemische Maßnahmen auf mehreren Ebenen nötig sind. Insbesondere muss man Lehrkräften die geeigneten Kompetenzen zur Bewältigung komplexer und heterogener Unterrichtsaufgaben vermitteln, ihr Gefühl der Berufung stärken und ein kollegiales und unterstützendes Schulumfeld fördern.

Unterrichten erfordert resiliente Lehrkräfte

Das Wohlbefinden von Lehrkräften ist ein Schlüsselfaktor für effektive Bildung, da motivierte, gesunde Lehrpersonen bei Lernenden eine positive, engagierte Einstellung zum Lernen fördern können – die wiederum für das lebenslange Lernen entscheidend ist (vgl. BROPHY/GOOD 1986; KELLER u. a. 2014). Gleichwohl wird Unterrichten durchweg als herausfordernde, stressbehaftete Tätigkeit beschrieben. Internationalen Untersuchungen zufolge sind 20 bis 40 Prozent der Lehrkräfte burnoutgefährdet (vgl. HOWARD/JOHNSON 2004), was sich in emotionaler Erschöpfung, einem Gefühl der Entfremdung und einer wahrgenommenen verminderten persönlichen Leistungsfähigkeit äußert (vgl. MASLACH/JACKSON 1981). Laut KÄRNER u. a. (2016) leiden Lehrkräfte in der Berufsbildung besonders unter beruflichem Stress, da ihre Balance von Arbeits- und Privatleben stärker gefährdet ist und sie ein höheres Stressniveau wahrnehmen als Beschäftigte in anderen Berufen. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, sich in ihrem Berufsalltag dauerhaft zu engagieren. Ein besseres Verständnis der Faktoren, dank derer Lehrkräfte sich ihre Motivation bewahren können, genießt daher in verschiedenen politischen Kontexten hohe Priorität. Folglich besteht ein wachsendes Interesse an der Erforschung der Resilienz von Lehrkräften. In der Psychologie bezeichnet der Begriff Resilienz die

Fähigkeit einer Person, sich dauerhaft positiv an widrige Situationen anzupassen (vgl. MASTEN 2001). In jüngerer Zeit wird Resilienz im Kontext verschiedener Berufsfelder wie z. B. der Lehrtätigkeit erforscht. Die Resilienz von Lehrkräften wird insbesondere definiert als ihre Fähigkeit, Widrigkeiten im Berufsalltag standzuhalten, indem sie ein hohes Maß an Engagement, Zufriedenheit und Effektivität aufrechterhalten (vgl. DAY/GU 2014). Während Resilienz ursprünglich als individuelles Persönlichkeitsmerkmal oder individuelle Fähigkeit (die sogenannte individuelle Resilienz oder Ego-Resilienz, BLOCK/BLOCK 1980) beschrieben wurde, findet seit einiger Zeit zunehmend eine mehrdimensionale, kontextsensitive Sicht der Resilienz in die wissenschaftliche Literatur Eingang (vgl. MANSFIELD u. a. 2016). Hier werden die allgemeinen Merkmale der Ego-Resilienz wie z. B. die Fähigkeit, Widrigkeiten standzuhalten und sich um sich selbst zu kümmern, lediglich als Teilkomponenten von Resilienz verstanden, die aus einer komplexen Interaktion zwischen kontextuellen und individuellen Schwierigkeiten und Ressourcen resultiert (vgl. SAPPA/BOLDRINI/BARABASCH i. Dr.).

Die Schweizer Studie zur Resilienz von Lehrkräften

Unter Anwendung des oben beschriebenen mehrdimensionalen, kontextsensitiven Ansatzes führte das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung eine fünfjäh-

rige Studie (2012–2017) zu Resilienz und Wohlbefinden von Lehrkräften in der beruflichen Bildung in der Schweiz durch (vgl. APREA/SAPPA/BOLDRINI 2014, 2017; SAPPA/BOLDRINI 2018).

Drei zentrale Forschungsfragen bildeten die Grundlage der Studie:

1. Wie geht es Lehrkräften an beruflichen Schulen und wie lassen sie sich bezüglich ihres beruflichen Wohlbefindens und der von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen verschiedenen Profilen zuordnen?
2. Welche Herausforderungen gefährden das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften am meisten?
3. Welche Ressourcen helfen den Lehrkräften am meisten, sich gegenüber Herausforderungen resilient zu zeigen?

Bei der Studie kam ein mehrphasiges, sequenzielles Mixed-Methods-Forschungsdesign zum Einsatz, wobei Daten durch ausführliche Interviews und Fragebögen erhoben wurden.

Wichtigste Erkenntnisse der Studie

Berufliches Wohlbefinden und wahrgenommene Herausforderungen

Die bei 2.163 Lehrkräften an beruflichen Schulen in der Schweiz erhobenen Daten (vgl. Infokasten, Phase drei) belegen gute Werte in Bezug auf das berufliche Wohlbefinden. Untersucht wurde dies anhand von vier Einzelskalen für das von den Lehrkräften wahrgenommene Ausmaß an *beruflicher Zufriedenheit* ($M = 5.61$, $sd = 1.19$), *beruflichem Engagement* ($M = 5.73$, $sd = 1.14$), *Gefühl von Kompe-*

tenz als Lehrkraft ($M = 5.79$, $sd = .96$) und *Vertrauen in die Fähigkeit, mit beruflichen Herausforderungen umzugehen* ($M = 5.75$, $sd = 1.02$).

Bei den meisten Teilnehmenden ist ein solch hohes berufliches Wohlbefinden zudem mit in geringem Maß wahrgenommenen Herausforderungen gekoppelt. Manche Lehrkräfte leiden jedoch unter den Herausforderungen, mit denen sie im Beruf konfrontiert sind. In einer zweistufigen Clusteranalyse wurde das berufliche Wohlbefinden (die oben genannten vier Einzelskalen) mit den wahrgenommenen Herausforderungen (eine Einzelskala, die untersuchte, wie häufig Lehrkräfte wahrgenommenen beruflichen Herausforderungen begegneten, Antwortbereich zwischen 1 = nie und 5 = ständig, $M = 2.48$; $sd = .73$) kombiniert. Auf diese Weise konnten fünf Lehrkräfteprofile ermittelt werden:

- *Die Enthusiastischen*: hohes Wohlbefinden und wenige wahrgenommene Herausforderungen
- *Die recht gut Angepassten*: durchschnittliches Wohlbefinden und wenige wahrgenommene Herausforderungen
- *Die Fragilen*: mäßiges Wohlbefinden und hohe wahrgenommene Herausforderungen
- *Die Risikobehafteten*: geringes Wohlbefinden und hohe wahrgenommene Herausforderungen
- *Die Resilienten*: hohes Wohlbefinden und hohe wahrgenommene Herausforderungen

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, beträgt der Anteil der Lehrkräfte, deren berufliches Wohlbefinden durch Herausforderungen bei der Arbeit gefährdet ist, 27 Prozent (*Fragile* und *Risikobehaftete*); 18 Prozent der Befragten zeigen (ähnlich wie die enthusiastische Gruppe) die Fähigkeit, trotz dieser Herausforderungen ein hohes berufliches Wohlbefinden aufrechtzuerhalten – d. h., sie können als *resilient* bezeichnet werden.

Herausforderungen, die das berufliche Wohlbefinden gefährden

In der Interviewstudie wurde eine Vielzahl von Herausforderungen identifiziert, die das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften gefährden. Auf dieser Grundlage wurden 25 Fragebogen-Items herausgearbeitet (vgl. SAPPA/BOLDRINI/APREA 2017) und anschließend zu sechs Faktoren zusammengefasst (validiert durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse). Damit sollte untersucht werden, wie häufig Lehrkräfte ihrer Wahrnehmung nach mit den einzelnen Schwierigkeiten konfrontiert sind (Antwortskala zwischen 1 = nie und 5 = fast ständig) und welche Schwierigkeiten sich am stärksten auf ihr Wohlbefinden auswirken. Mittels einer multiplen Regressionsanalyse (Modellwerte: $F(4,2158) = 216.298$, $p < .05$; R^2 angepasst = .22) wurden vier Faktoren ermittelt, die sich signifikant und

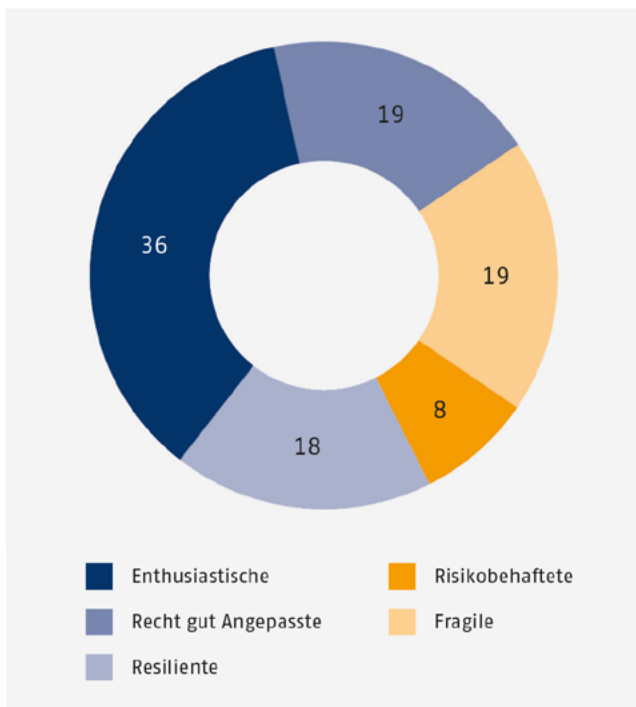
Forschungsdesign und -methoden

Die *erste Phase* (2012–2013) beinhaltete eine Interviewstudie zur Ermittlung wahrgenommener Herausforderungen und Ressourcen, die zum Wohlbefinden von Lehrkräften beitragen. Dazu wurden 37 Berufsfachschullehrkräfte (davon 59 % Frauen) aus dem Kanton Tessin (eine italienischsprachige Region) befragt. Es wurden semi-strukturierte, ausführliche Interviews eingesetzt, die dann zur Kategorienentwicklung ausgewertet wurden (vgl. APREA/SAPPA/BOLDRINI, 2014).

Die *zweite* (2014–2015) und *dritte* (2015–2017) Phase umfassten Fragebogenstudien in mehreren Schweizer Kantonen. Für diesen Beitrag wird auf die Daten der letzten Studie zurückgegriffen, die in sechs Schweizer (deutsch-, französisch- und italienischsprachigen) Regionen durchgeführt wurde. Damit sollten die Auswirkung wahrgenommener Herausforderungen und Ressourcen auf das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften untersucht und verschiedene Profile des Wohlbefindens identifiziert werden. Das Sample bestand aus 2.163 Berufsfachschullehrkräften (davon 49 % Frauen), d. h. rund 25 Prozent der Lehrkräfte-Gesamtpopulation, die in den ausgewählten Regionen im Berufsbildungsbereich tätig ist. Es wurden multiple quantitative Datenanalysen durchgeführt (vgl. APREA/SAPPA/BOLDRINI 2017; SAPPA/BOLDRINI 2018).

Abbildung 1

Profile des Wohlbefindens bei Lehrkräften



n = 2.163

negativ auf das berufliche Wohlbefinden auswirken (die zuvor genannten Variablen wurden zu einem Faktor zusammengefasst, $M = 5.7$; $sd = .89$).

Erstens tragen die *Arbeitsbedingungen* wie unbefriedigende vertragliche Bedingungen, Überlastung, logistische Probleme (z. B. im Hinblick auf Stundenpläne) und durch Reformen verursachter Stress erheblich zur Beeinträchtigung des Wohlbefindens bei ($M = 2.43$, $sd = .83$, $\beta = -.129$, $p < .001$). Dies steht im Zusammenhang mit dem von einigen Befragten zum Ausdruck gebrachten Gefühl, dass das gesellschaftliche Ansehen der schulischen Bildung und des Lehrerberufs vor allem in der Berufsbildung ständig weiter sinke. Lehrkräfte in den italienisch- und französischsprachigen Regionen scheinen hierunter besonders stark zu leiden, was auf den Einfluss der akademisch ausgerichteten Schulkultur in Italien und Frankreich zurückzuführen sein könnte.

Zweitens lässt sich die *Balance von Arbeits- und Privatleben* immer schwerer aufrechterhalten ($M = 2.35$, $sd = .91$). Probleme der Vereinbarkeit von familiären/persönlichen und beruflichen Verpflichtungen stellen bedeutende Stressfaktoren für Lehrkräfte dar, was sich signifikant auf ihr Wohlbefinden auswirkt ($\beta = -.102$, $p < .001$).

Drittens wurden recht häufig Schwierigkeiten in *Klassenführung und Unterrichtsmanagement* ermittelt ($M = 2.25$, $sd = .59$), die signifikante und negative Auswirkungen

auf das Wohlbefinden von Lehrkräften haben ($\beta = -.529$, $p < .001$). Einerseits erschweren viele allgemeine Faktoren den Umgang mit Lernenden und Schulklassen wie Verhaltens- und Beziehungsprobleme von Lernenden (einschließlich Mobbing von Lernenden und Lehrkräften), Gewalttätigkeit oder aggressives Verhalten sowie emotionale Verwundbarkeit und problematische Lebensumstände. Andererseits traten auch spezifisch berufsbildungsbezogene Faktoren zutage wie unzureichende Motivation und fehlendes Engagement mancher Lernender für den von ihnen gewählten Beruf. Die mangelnde berufsbezogene Motivation und Reife von Lernenden kann es Lehrkräften erschweren, Begeisterung für die Interaktion mit ihnen und fürs Unterrichten zu entwickeln. Außerdem trägt eine geringe didaktisch-pädagogische Selbstwirksamkeitsüberzeugung beim Unterrichten erheblich zur Beeinträchtigung des beruflichen Wohlbefindens bei. Eine der genannten Herausforderungen in der Berufsbildung kann in der Förderung von integriertem Lernen liegen, wenn fachtheoretisches Wissen an die Praxiserfahrungen der Lernenden am Arbeitsplatz angepasst werden muss. Insbesondere von Lehrkräften an beruflichen Schulen wird ein hohes Maß an Flexibilität verlangt, da die Auszubildenden am Arbeitsplatz in ein und demselben Berufsfeld (z. B. je nach Unternehmensgröße) sehr unterschiedliche Erfahrungen machen können.

Schwierige Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulleitung scheinen dagegen keine sehr häufig wahrgenommene Schwierigkeit für die Befragten zu sein ($M = 1.7$, $sd = .68$). Wenn solche Schwierigkeiten allerdings auftreten, haben sie erhebliche Auswirkung auf das Wohlbefinden von Lehrkräften ($\beta = -.145$, $p < .001$).

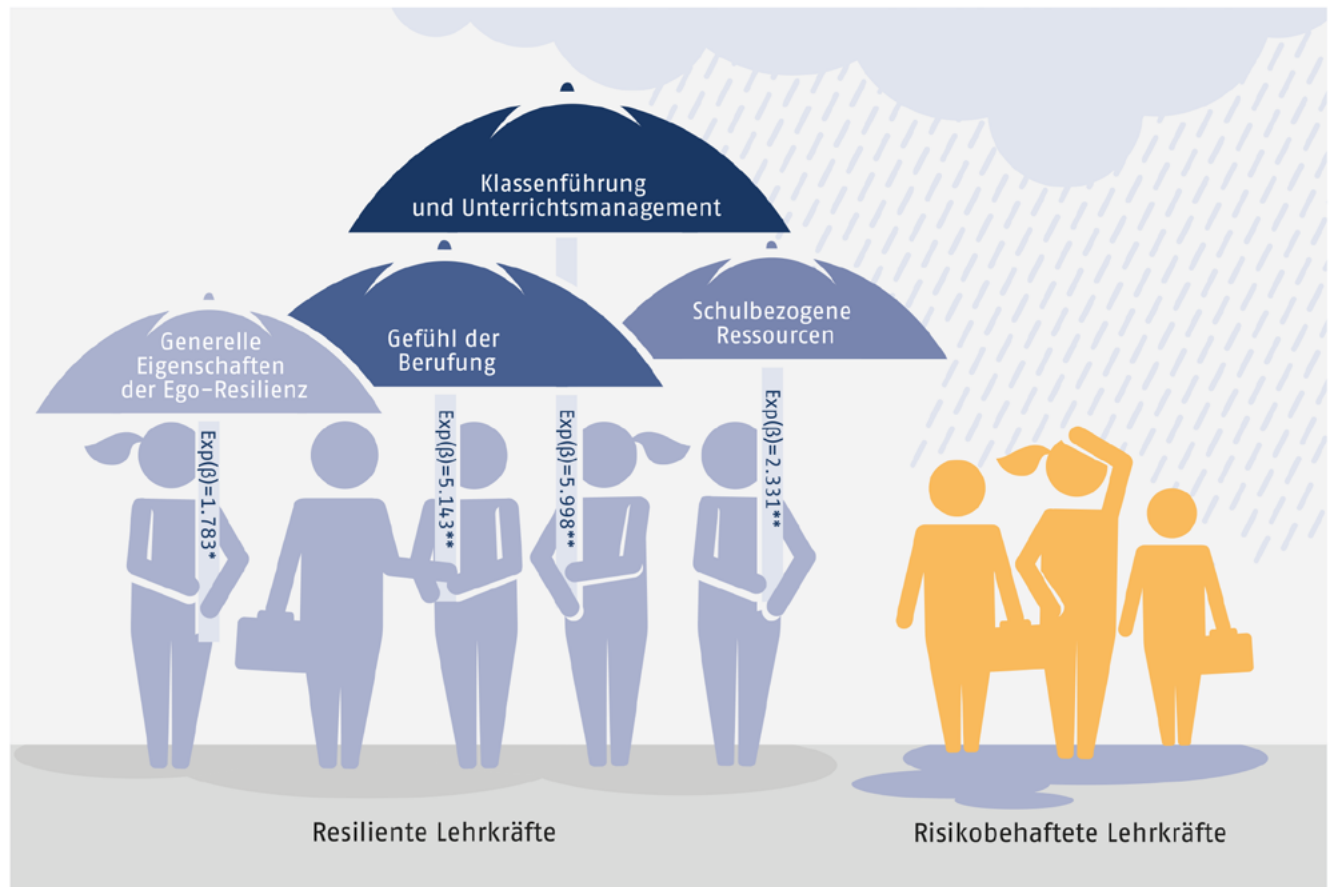
Ressourcen zur Stärkung der Resilienz von Lehrkräften

Auf Basis der Interviewdaten wurden 26 Ressourcen identifiziert, die das Wohlbefinden von Lehrkräften unterstützen und sowohl individuelle als auch kontextuelle Faktoren umfassen. Für jede Ressource wurde ein Fragebogen-Item erarbeitet, bei dem Lehrkräfte angeben sollten, inwieweit sie sich durch diese Ressourcen unterstützt fühlen (Antwortskala zwischen 1 = überhaupt nicht und 5 = in sehr hohem Maße). Die Items wurden dann fünf Faktoren zugeordnet (validiert durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse).

- *Klassenführung und Unterrichtsmanagement* (6 Items; $M = 3.81$, $sd = .53$)
- *Gefühl der Berufung* (3 Items; $M = 4$, $sd = .61$)
- *Schulbezogene Ressourcen* (4 Items; $M = 3.3$, $sd = .77$)
- *Generelle Eigenschaften der Ego-Resilienz* (8 Items; $M = 3.6$, $sd = .51$)
- *Konfliktmanagementfähigkeiten* (2 Items; $M = 3.4$, $sd = .88$)

Abbildung 2

Ressourcen resilienter Lehrkräfte (im Vergleich zu risikobehafteten Lehrkräften)



$n = 552$; Passung von Modellwerten: $\chi^2(3) = 257.300$, $p < .001$, R^2 Nagelkerke = .52; ** $p < .05$, * $p = .52$

Mittels einer logistischen Regressionsanalyse konnten drei Ressourcen ermittelt werden, über die *resiliente Lehrkräfte* im Gegensatz zu ihren *risikobehafteten* Kolleginnen und Kollegen besonders häufig verfügen (vgl. Abb. 2).

Die Ergebnisse zeigen erstens, dass die wahrgenommenen Fähigkeiten zu *Klassenführung* und *Unterrichtsmanagement* (z.B. didaktische Flexibilität, Fähigkeit, Lernende zu motivieren) der wichtigste Prädiktor für Resilienz sind. Insbesondere ein gutes berufskundliches und fundiertes didaktisches Wissen, Kompetenz in der Klassenführung und didaktische Flexibilität sind Faktoren, die Resilienz unterstützen.

Zweitens werden resiliente Lehrkräfte durch ein starkes *Gefühl der Berufung* angetrieben, das Leidenschaft für die Lehrtätigkeit und die Arbeit mit jungen Menschen beinhaltet sowie die Überzeugung, positiv auf Lernende einwirken zu können.

Drittens tragen *schulbezogene Ressourcen* (d.h. die Einbindung in ein kollegiales und unterstützendes Schulumfeld) zur Resilienz von Lehrkräften bei. Insbesondere ein positives Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen – emotionale Unterstützung und gegenseitige Hilfe beim Unterrichten

– und ein unterstützender Führungsstil der Schulleitung können sich positiv auswirken, wenn Lehrkräfte im Beruf mit kritischen Situationen konfrontiert sind.

Interessanterweise sind *generelle Eigenschaften der Ego-Resilienz* (d.h. eine Reihe von Merkmalen, die Resilienz als individuelles Konstrukt ausmachen, wie Selbstfürsorge, Beharrlichkeit, Selbstkontrolle, Selbstreflexion und die Fähigkeit, nach Hilfe zu fragen, Herausforderungen nicht persönlich zu nehmen und aus Fehlern zu lernen) nur in geringem Maß ein differenzierender Faktor zwischen resilienten und risikobehafteten Lehrkräften. Diese Erkenntnis dürfte bestätigen, dass die Resilienz von Lehrkräften nicht nur von allgemeinen individuellen Eigenschaften abhängt, sondern im Gegenteil das Resultat des Zusammenwirkens von verschiedenen individuellen und kontextuellen Faktoren ist.

Kein signifikanter Einfluss für die Unterscheidung zwischen belastbaren und gefährdeten Lehrkräften kann für *Konfliktmanagementfähigkeiten* festgestellt werden.

Konsequenzen für Forschung und Praxis: Interventionen müssen auf mehreren Ebenen erfolgen

Die Studie liefert weitere Belege für die Komplexität des Phänomens Resilienz. Ob Lehrkräfte angesichts beruflicher Herausforderungen mehr oder weniger resilient sind, hängt von vielfältigen, persönlichen wie kontextuellen Risiko- und Schutzfaktoren ab. Daher sind auf mehreren Ebenen Interventionen erforderlich, um das Problem systemisch anzugehen. So lassen sich definitiv einige Ressourcen nennen, die vorrangig zu stärken wären.

Erstens erweist sich *Unterrichtskompetenz* als besonders wichtig für die Resilienz von Lehrkräften. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit weiterer Bemühungen in der Lehrerbildung, damit Lehrkräfte die didaktischen und beziehungsbezogenen Herausforderungen des Unterrichtens positiv bewältigen können.

Zweitens hilft ein starkes *Gefühl der Berufung* Lehrkräften, beruflichen Herausforderungen resilient zu begegnen. Dieses Gefühl sollte daher ein zentrales Kriterium bei der

Einstellung von Lehrpersonen bilden und als maßgeblicher Aspekt bei der Berufsberatung berücksichtigt werden. Besonders wichtig ist dies bei Lehrkräften für berufskundliche Fächer. Sie wechseln (zumindest in der Schweiz) sehr häufig von einer angestellten oder selbstständigen Tätigkeit in einem bestimmten Berufsfeld in eine Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen. Die Motive für das Ergreifen des Lehrberufs sollten hinterfragt und ein Gefühl der Berufung fürs Unterrichten und die Arbeit mit jungen Menschen bei der Personalauswahl berücksichtigt werden.

Drittens sollte ein *unterstützendes und kollegiales Schulklima* gefördert werden. Die Schulleitung sollte sich bewusst sein, wie wichtig die Förderung positiver Beziehungen und von Kollegialität an Schulen ist, und die Entwicklung eines solchen positiven Klimas fördern.

Zu guter Letzt bedarf es neben der Stärkung individueller und kontextueller Ressourcen auch weiterer Bemühungen, um bessere Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte in Bezug auf Arbeitsbelastung, Stundenpläne und die Vereinbarkeit mit familiären (oder sonstigen persönlichen) Bedürfnissen zu schaffen. ◀

(Übersetzung aus dem englischen Original:
Linda Gränz, Mannheim)

Literatur

APREA, C.; SAPPÀ, V.; BOLDRINI, E.: Resilienz von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung. Beitrag präsentiert im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Schwäbisch Gmünd September 2014

APREA, C.; SAPPÀ, V.; BOLDRINI, E.: Merkmale von resilienten Lehrpersonen in der beruflichen Bildung. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Stuttgart 2017

BLOCK, J. H.; BLOCK, J.: The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: W. A. COLLINS (Hrsg.): Minnesota symposium on child psychology). Hillsdale 1980, S. 39–101

BROPHY, J. E.; GOOD, T. L.: Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. Bd. 3. New York 1986, S. 328–375

DAY, C.; GU, Q.: Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Oxford 2014

HOWARD, S.; JOHNSON, B.: Resilient teachers: Resisting stress and burnout. In: Social Psychology of Education 7 (2004) 4, S. 399–420

KÄRNER, T. u. a.: Tagebuchstudie zu Work-Life-Balance, Belastung und Ressourcen bei Lehrkräften an beruflichen Schulen im Vergleich zu anderen Berufen. In: ZBW 112 (2016) 2, S. 270–294

KELLER, M. M. u. a.: Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. In: Learning and Instruction 33 (2014), S. 29–38

MANSFIELD, C. u. a.: Classroom ready? Building resilience in teacher education. In: BRANDENBURG, R. u. a. (Hrsg.): Teacher Education. Singapore 2016, S. 211–229

MASLACH, C.; JACKSON, S. E.: The measurement of experienced burnout. In: Journal of organizational behavior 2 (1981) 2, S. 99–113

MASTEN, A. S.: Ordinary magic: Resilience process in development. In: American Psychologist 56 (2001) 3, S. 227–338

SAPPÀ, V.; BOLDRINI, E. (Hrsg.): Resilience of vocational school teachers. National Study 2015–2017. Research report. Bern 2018

SAPPÀ, V.; BOLDRINI, E.; APREA, C.: Sfide, risorse e benessere professionale degli e delle insegnanti della formazione professionale. Questionnaire. Bern 2017

SAPPÀ, V.; BOLDRINI, E.; BARABASCH, A.: Teachers' resilience in vocational education and training (VET). In: McGRATH, S. u. a. (Hrsg.): International Handbook on Education for a Changing World of Work. Berlin 2018, im Druck

Bessere Abstimmung zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen

Erfahrungen nach der Reform des vietnamesischen Berufsbildungsgesetzes

VU XUAN HUNG

Dr., Direktor der Abteilung für formale Berufsbildung, Ministerium für Arbeit – Versehrte und Soziales, Hanoi, Vietnam

Mit einem neuen Berufsbildungsgesetz, das am 1. Juli 2015 in Kraft trat, wurden wesentliche Änderungen im vietnamesischen Berufsbildungssystem rechtlich verankert, darunter auch die Kooperation von Unternehmen mit Berufsbildungseinrichtungen. Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick, was in dieser Hinsicht bislang erreicht werden konnte, und zeigt Perspektiven auf, wie dieser Prozess noch weiter gefördert werden kann.

Reformen im vietnamesischen Berufsbildungssystem

Durch das neue vietnamesische Berufsbildungsgesetz wurde das nationale Bildungssystem neu geordnet. Seither gibt es ein dreistufiges Berufsbildungssystem (Elementar-, Sekundar- und Collegeebene), das vom zuständigen Ministerium für Arbeit – Versehrte und Soziales (MoLISA) verwaltet wird.

Durch das Gesetz erfolgten zahlreiche weitere Änderungen im System:

- Reform der Berufsbildungscurricula: Sie werden nicht mehr vom MoLISA vorgegeben, sondern von den Berufsbildungseinrichtungen entwickelt;
- Reform der Ausbildungsorganisation: Eingeführt wurden die Strukturierung in Ausbildungsjahre, ein modularer Aufbau und leistungspunktegestützte Modelle;
- Reform zur Förderung des Ausbildungspersonals und der Lernenden: Studiengebühren wurden abgeschafft, eine weitere finanzielle Unterstützung wurde bereitgestellt;
- Reform der Prüfungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren: Collegeabsolventinnen und -absolventen werden als technische Ingenieurinnen und Ingenieure (BA) anerkannt;
- Reform zur Unterstützung ausbildender Unternehmen.

Kooperationen zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen

Im Dezember 2017 gab es landesweit 1.974 Berufsbildungseinrichtungen, darunter 388 Colleges, 551 berufsbildende Sekundarschulen und 1.035 Berufsbildungszentren (vgl. Direktorat für Berufsbildung DVET 2017).

Die Anzahl der *unternehmenseigenen* Berufsbildungseinrichtungen ist nach wie vor gering und kann den Ausbildungsbedarf von Firmen nicht decken. Unternehmenseigen sind lediglich 11,8 Prozent der Colleges, 14,8 Prozent der berufsbildenden Sekundarschulen und 34,3 Prozent der Berufsbildungszentren (vgl. NIVET 2017).

2016 führten das Nationale Institut für Berufsbildung (NIVET) und die Vietnamesische Industrie- und Handelskammer (VCCI) gemeinsam zwei separate Umfragen in 79 Unternehmen und 88 Berufsbildungseinrichtungen durch (vgl. NIVET 2017). Demnach kooperieren 32,8 Prozent der 88 befragten Berufsbildungseinrichtungen regelmäßig mit Unternehmen. Von den 79 befragten Unternehmen gaben lediglich 12,3 Prozent an, regelmäßig mit Berufsbildungseinrichtungen zu kooperieren; 46,2 Prozent nannten keine bestehende Kooperation.

Die häufigste Form der Zusammenarbeit besteht in der Bereitstellung von Betriebspraktika und von Informationen zu den Anforderungen der Unternehmen. Deutlich wird, dass Unternehmen nur in seltenen Fällen an der Entwicklung von beruflichen Standards, Ausbildungsmodulen und Lernergebnissen sowie der Definition von Berufsprofilen beteiligt sind (vgl. Abb.).

In den letzten Jahren wurden im Rahmen kofinanzierter Projekte und Programme von Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen einige Verbundausbildungsmodelle in den Bereichen Metallzerspanung/CNC, Abwasseraufbereitung sowie Mechatronik umgesetzt. Diese haben sich bewährt, befinden sich aber noch in der Pilotphase.

Erste Einschätzungen der Kooperation

Die mit dem gesetzlichen Rahmen geschaffenen Rechte und Zuständigkeiten werden von den ausbildenden Unternehmen bislang noch nicht genutzt. Auch fehlt es an Strategien zur Rekrutierung von Fachkräften. Die meisten Unternehmen stellen daher ungelernte Arbeitskräfte ein. Bislang fehlt es an Engagement auf beiden Seiten: Weder

Abbildung

Formen der Kooperation zwischen Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen (Angaben in Prozent)



Quelle: NIVET 2017

bemühen sich Unternehmen aktiv um eine Zusammenarbeit mit Berufsbildungseinrichtungen noch unternehmen die Berufsbildungseinrichtungen ihrerseits große Anstrengungen, um enger mit der Wirtschaft zusammenzuarbeiten. In den Berufsbildungseinrichtungen fehlt es noch an Koordinierungsstellen, um Beziehungen zur Wirtschaft auf- und auszubauen und damit den Unternehmen mehr qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellen zu können.

Lösungsansätze zur Stärkung der Kooperation

Die Strategie zur Entwicklung von Humanressourcen in Vietnam im Zeitraum 2011–2020 sieht eine engere Abstimmung zwischen Ausbildungseinrichtungen und Unternehmen vor. Damit verbunden sind Konzepte für eine stärker am wirtschaftlichen Bedarf orientierte Ausbildung. Zudem sollen verstärkt Anreize gesetzt werden, damit sich mehr Unternehmen an der Ausbildung von Fachkräften beteiligen (z.B. durch die Übernahme von Ausbildungskosten, die Organisation betrieblicher Ausbildungsmaßnahmen, Investitionen in Ausbildungsstätten usw.). In diesem Zusammenhang ist eine rechtliche Verankerung der Zuständigkeiten der Unternehmen vorgesehen. Zusammen mit den angestoßenen Reformen bieten sich folgende Lösungsansätze für eine bessere Zusammenarbeit von Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen:

- Aufstockung der Finanzmittel, um eine hohe Ausbildungsqualität zu gewährleisten,
- Dezentralisierung des Netzwerks der Berufsbildungseinrichtungen hin zu einer Spezialisierung auf Schwerpunktberufe, um die Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften in der Spitzentechnologie zu decken,

- Förderung des Aufbaus betrieblicher Berufsbildungseinrichtungen, insbesondere in Industrieregionen,
- gemeinsame Entwicklung von Ausbildungscurricula durch Berufsbildungseinrichtungen und Unternehmen,
- Erhöhung der Ausbildungsqualität durch Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Bereichen Ausbilderkompetenz, Curricula, Ausbildungsstätten und -material usw.
- Unterstützung von Arbeitgebern und Verbänden, zusammen mit Berufsbildungseinrichtungen Qualifizierungsstrategien zu erarbeiten,
- Aufbau einer trilateralen Zusammenarbeit zwischen staatlichen Steuerungsstellen, Arbeitgebervertretern und Berufsbildungsanbietern,
- Aufbau einer fundierten Arbeitsmarktdatenbank, um die Abstimmung zwischen Ausbildungsanbietern und Nachfragern zu verbessern,
- Aufbau von Koordinierungsstellen in Berufsbildungseinrichtungen, um die Kluft zwischen jenen, die Arbeitskräfte ausbilden, und jenen, die sie einstellen, zu überbrücken. ◀

(Übersetzung aus dem englischen Original:

Linda Gränz, Mannheim)

Ausführliche englische Fassung:

www.bibb.de/en/83579.php

Literatur

DVET: The summary report on Vocational Education and Training. 2017

NIVET: Vietnam Vocational Education and Training Report 2016 (Youth Publisher). 2017

Qualitätssicherung bei der automatisierten Auswertung von IHK-Prüfungen

WOLFGANG VOGEL

Dr., Geschäftsführer der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA), Industrie- und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken, Nürnberg

CHRISTINA MERSCH

Bereichsleiterin Ausbildung beim Deutschen Industrie- und Handelskammertag, Berlin

CHRISTOPHER MEIER

Geschäftsführer Aus- und Weiterbildung bei der Industrie- und Handelskammer zu Köln

Die jährlich große Anzahl von Abschlussprüfungen stellt die Industrie- und Handelskammern (IHK) und Prüfer/-innen vor beachtliche organisatorische Herausforderungen. Um diese zu bewältigen, werden auch automatisierte Verfahren zur Auswertung gebundener Prüfungsaufgaben angewendet. KAISER/KEUP-GOTTSCHALCK/LABUSCH vermuten in ihrem in der BWP 2/2018 erschienenen Beitrag »Fehler im System – Folgen automatisierter Prüfungsauswertung« Unzulänglichkeiten. Dies nehmen wir zum Anlass, um den Qualitätssicherungsprozess der IHK und die mit der maschinellen Prüfungsauswertung verbundenen Vorteile aufzuzeigen.

Herausforderungen bei hohen Prüflingszahlen

Am Ende ihrer Ausbildung stellen angehende Fachkräfte ihre berufliche Handlungsfähigkeit in einer Abschlussprüfung unter Beweis. Die IHK führen jährlich in über 250 Ausbildungsberufen mehr als 300.000 solcher Prüfungen durch¹. Die Auswertung der gelösten Aufgaben stellt eine große organisatorische Herausforderung dar. Die IHK bewältigen dies seit Jahrzehnten, indem sie z.B. in den schriftlichen Zwischen- und Abschlussprüfungen der kaufmännischen Ausbildungsberufe gebundene Aufgaben² in den Prüfungsbereichen »Rechnungswesen« und »Wirtschafts- und Sozialkunde« zentral maschinell auswerten. Die dabei gewonnenen, analytisch gestützten Erfahrungen

tragen sowohl zur Weiterentwicklung der Aufgabenqualität und der Verbesserung des Workflows bei der zentralen Aufgabenerstellung als auch zur Bewertungssicherheit bei den Prüfungsausschüssen bei.

Qualitätssicherung bei der Leistungsbewertung

Die Bewertung der Prüfungsleistungen wird in einem mehrstufigen, qualitätsgesicherten Verfahren vorgenommen. Dazu zählen insbesondere die Bewertung von Teilleistungen und die Berücksichtigung von Folgefehlern in komplexen Aufgabenstellungen. Die zentrale Auswertung wird dabei keineswegs auf den Aspekt einer möglichst »kostengünstigen Lösung« (KAISER/KEUP-GOTTSCHALCK/LABUSCH 2018, S. 56) verkürzt. Vielmehr ist der Leitgedanke, eine bundesweit valide, objektive, einheitliche und somit auch gerechte Prüfungsbewertung sicherzustellen und insbesondere das ohnehin stark beanspruchte Prüferehrenamt zu entlasten. Ebenso trägt die zentrale Auswertung dem Gleichbehandlungsgrundsatz im besonderen Maße Rechnung.

Rolle der Fachausschüsse

Die Basis für die Aufgaben einer summarischen, lernortübergreifenden Abschlussprüfung bilden die Inhalte der Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrpläne (vgl. VOGEL 2014). Die Prüfungsaufgaben und Lösungen werden in paritätisch besetzten Fachausschüssen (Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sowie Lehrkräfte berufsbildender Schulen) (weiter-)entwickelt. Diese legen fest, für welche Lösungen Teil- oder Globalbewertungen zuzulassen sind, welche Lösungen in der Reihenfolge austauschbar sind und wie ein Lösungsalgorithmus bei verbundenen Rechenaufgaben hinterlegt werden muss, um Folgefehler auszuschließen. Dies wird dokumentiert und im Rahmen eines redaktionellen Lektorats durch den Fachausschuss abschließend kontrolliert. Gibt es Unstimmigkeiten, die eine inhaltliche Änderung erfordern, werden diese erneut diskutiert und umgesetzt. Das Ergebnis dient als Grundlage für die Programmierung der IT-gestützten Auswertung. Die Auswertungsprogramme werden in einem festgelegten Verfahren ausführlich getestet.

¹ Prüfungsstatistik der Industrie und Handelskammer – <http://pes.ihk.de>

² Als »gebunden« werden Aufgaben bezeichnet, bei denen die Prüflinge an vorgegebene Lösungsalternativen gebunden sind. Dazu zählen z.B. Reihenfolge- und Zuordnungsaufgaben.

Ergebniserfassung im Prüfungsablauf

Die Prüflinge werden über die in den maschinell ausgewerteten Prüfungsbereichen eingesetzten Aufgabentypen und Bearbeitungstechniken vor der Prüfung schriftlich informiert. In der Prüfung tragen sie ihre Lösungen in Durchschreibesätze ein. Bei einigen Aufgabentypen können die Lösungen zunächst im Aufgabenheft notiert und dann in den Lösungsbogen übertragen werden. Angesichts der verschwindend geringen Rate von Übertragungsfehlern ist die gelegentlich geäußerte Forderung, die Prüfungsausschüsse müssten zusätzlich Notizen der Prüflinge aus den Aufgabenheften zur Bewertung heranziehen, nicht nachvollziehbar. Die Erfassung der Lösungsbögen erfolgt überwiegend digital, die Eintragungen werden über ein Programm zur optischen Zeichenerkennung ausgelesen. Zweifelsfälle oder unleserliche Eintragungen werden überprüft, protokolliert und ggf. dem Prüfungsausschuss zur Entscheidung vorgelegt.

IT-gestützte Auswertung

Die erfassten Lösungen werden im Anschluss von einem IT-Dienstleister ausgewertet. Dabei werden so früh wie möglich kumulierte Ergebnisse zu jeder einzelnen Aufgabe an die Aufgabenerstellungseinrichtungen über »Validierungslisten« zurückgemeldet. Hier wird ein weiterer qualitätssichernder Aspekt der zentralen Auswertung deutlich: Es liegen noch vor Freigabe der Ergebnisse auf Basis belastbarer Grundgesamtheiten für jede ausgewertete Aufgabe teststatistische Werte vor, die hinsichtlich Lösungsquoten, Trennschärfen, Lösungsalternativen und Häufigkeit von Falschlösungen etc. analysiert werden und erste Hinweise auf die Qualität der gelaufenen Aufgaben geben.

Qualitätssicherung nach der Prüfung

Ein weiteres Qualitätssicherungsinstrument ist das Kritikverfahren: Unmittelbar nach der Prüfung erhalten die IHK und ihre Prüfungsausschüsse die vom Fachausschuss festgelegten vorläufigen Lösungen mit allen Bewertungskriterien. Hinweise, die eine Änderung der Auswertung erfordern könnten, werden an die Aufgabenerstellungseinrichtungen gemeldet. Dadurch sind alle örtlichen Prüfungsausschüsse bundesweit in die Qualitätssicherung einbezogen. Bei begründeter Kritik gibt es mehrere Korrekturmöglichkeiten. So kann z. B. eine Aufgabe ganz aus der Wertung genommen werden. Ebenso kann eine Doppellösung als zulässig gewertet werden oder bei Rechenergebnissen werden zusätzlich Rundungsdifferenzen zugelassen. Dieses Verfahren hat auch den Vorteil, dass die berechnete Kritik einzelner Prüfungsteilnehmender in der Auswertung berücksichtigt und für alle Prüflinge gleichermaßen umgesetzt werden kann – auch für jene, die keine

Beanstandungen hatten. Dies könnte eine alleinige Korrektur durch örtliche Prüfungsausschüsse nie leisten.

Die zentrale Auswertung bietet bei der Berücksichtigung von Folgefehlern bei aufeinanderfolgenden Rechenaufgaben einen weiteren Vorteil. In der Auswertung werden Algorithmen hinterlegt, die ein möglicherweise falsches Ergebnis einer vorangehenden Aufgabe aufnehmen und in den Rechenweg der folgenden Aufgabe integrieren. Rechnen Prüflinge mit dem falschen Wert richtig weiter, erhalten sie die Punkte für die Folgeaufgabe trotz des dann zwangsläufig falschen Ergebnisses. Bei der manuellen Korrektur vor Ort müsste der Prüfungsausschuss jede einzelne Lösung überprüfen – ein Aufwand, der nicht zu leisten ist. Nach Freigabe der Auswertung werden die Ergebnisse an die IHK und die örtlichen Prüfungsausschüsse zur Kontrolle und Beschlussfassung übermittelt. Dabei handelt es sich um einen Bewertungsvorschlag, der die örtlichen Prüfungsausschüsse unterstützen soll. Sie folgen diesem im Allgemeinen auch, da sie der qualitätsgesicherten Auswertung vertrauen und im Kritikverfahren beteiligt waren.

Nach der Prüfung ist vor der Prüfung

Der zuständige Fachausschuss befasst sich im Nachgang mit jeder Prüfung, bespricht Kritikpunkte und analysiert, welche Aufgaben gut und welche weniger gut gelaufen sind. Der Aufwand im Hintergrund ist hoch, zugleich aber zur Entlastung des Prüfer-Ehrenamts gerechtfertigt. Insofern stehen zentral ausgewertete Aufgaben für eine Zielkongruenz von Ökonomie und Qualität.

Die Frage, ob sich gebundene Aufgaben überhaupt eignen, berufliche Handlungsfähigkeit festzustellen, hat die Wissenschaft wiederholt positiv beantwortet und solche Aufgaben auch eingesetzt – zuletzt in der BMBF-Forschungsinitiative ASCOT (vgl. mehrere Beiträge in BECK/LANDENBERGER/OSER 2016). Gleichwohl gilt es, auch diesen Aufgabentypus kompetenzorientiert weiterzuentwickeln. Hierzu stehen die IHK und die Aufgabenerstellungseinrichtungen in engem Kontakt mit Forschung und Praxis. Wichtig ist, bei allen Weiterentwicklungen das Ehrenamt mitzunehmen und die Praktikabilität im Auge zu behalten. ◀

Literatur

BECK, K.; LANDENBERGER, M.; OSER, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung – Ergebnisse der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld 2016

KAISER, F.; KEUP-GOTTSCHALCK, M.; LABUSCH, G.: Fehler im System – Folgen automatisierter Prüfungsauswertung. In: BWP 47 (2018) 2, S. 56–57 – URL: www.bibb.de/bwp-8685 (Stand: 19.07.2018)

VOGEL, W.: Bundeseinheitliche IHK-Prüfungen am Beispiel der zentralen Aufgabenerstellung bei der Aka. In: BWP 43 (2014) 3, S. 16–19 – URL: www.bibb.de/bwp-7285 (Stand: 19.07.2018)

Auslaufmodell Berufsbildung?

Aktuelle Befunde und Trends zur Akademisierung in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen



HANNELORE MOTTWEILER
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
Arbeitsbereich »Kaufmänni-
sche Berufe, Berufe der
Medienwirtschaft und Logis-
tik« im BIBB

Seit Jahrzehnten ist in der Bundesrepublik Deutschland ein Anstieg der Abiturientenquote zu beobachten. Diese Entwicklung geht einher mit einer höheren Studierneigung von Schulabsolventinnen und -absolventen und einem Rückgang in der dualen Berufsausbildung. Durch die Einführung von dreijährigen Bachelorstudiengängen stellt sich die Frage, ob Unternehmen für Tätigkeiten auf mittlerer Fach- und Führungsebene Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss gegenüber beruflich Qualifizierten vorziehen. Der Beitrag geht der Frage in den Branchen Handel, Logistik, Banken und Tourismus nach und stellt hierzu Ergebnisse eines BIBB-Forschungsprojekts vor.

Akademisierung – aktuelle Entwicklungen und Fragestellungen für kaufmännische Berufsbereiche

In der gegenwärtigen Debatte zur Akademisierung, d.h. zum sukzessiven Anstieg akademischer Abschlüsse bei gleichzeitigem Rückgang in der dualen Berufsausbildung (vgl. BIBB 2016), stellt sich die Frage, ob beruflich Qualifizierte durch Studienabsolventinnen und -absolventen substituiert werden. Bisherige Studien haben diese Thematik aus verschiedenen Perspektiven untersucht und sind je nach Betrachtungsschwerpunkt zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangt. Während insbesondere frühe Studien des BIBB einen Fortbestand von komplementären Einsatzgebieten und Tätigkeitsbereichen von beruflich und akademisch Qualifizierten ausgemacht haben (vgl. WÜNSCHE u.a. 2011; BOTT u.a. 2012; HIPACH-SCHNEIDER u.a. 2013), betonen andere Studien die Tendenz einer Höherqualifizierung (»upskilling«) auf mittleren Fach- und Führungspositionen (vgl. BAETHGE/WOLTER 2015) und befürchten eine Entwertung beruflicher Aus- und Fortbildungsabschlüsse (vgl. DREXEL 2012).

Aktuellere Forschungsergebnisse, die sich schwerpunktmäßig mit betrieblichen Präferenzen zur Rekrutierung von beruflich oder akademisch Qualifizierten beschäftigen, betonen übereinstimmend die nach wie vor hohe Bedeutung praktischer Fertigkeiten und firmenspezifischer Erfahrungen für die Besetzung von mittleren Fach- und Führungspositionen (vgl. FLAKE/ZIBROWIUS 2017). Dies zeigt sich auch in einer höheren Rekrutierungswahrscheinlichkeit von beruflich Ausgebildeten mit absolvierter

Aufstiegsfortbildung im Vergleich zu externen BA-Studienabsolventinnen und -absolventen (vgl. MAIER u.a. 2018, S. 59). Andererseits wächst das Angebot an dualen Studiengängen seitens der Unternehmen aufgrund zunehmender Nachfrage von Schulabsolventinnen und -absolventen (vgl. ELSHOLZ/NEU/JAICH 2017, S. 29).

Bisherige Studien betonen branchenbezogene Unterschiede. ELSHOLZ/NEU/JAICH (2017) verorten Substitutionstendenzen von akademisch Qualifizierten zugunsten von beruflich Ausgebildeten stärker in der IKT-Branche sowie im Metall- und Elektrogewerbe, insbesondere durch den Anstieg dualer Studiengänge. KRONE/MILL (2014) betonen Unterschiede zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen. Sie sehen geringere Verdrängungseffekte im gewerblich-technischen Bereich mit weiterhin getrennten Einstiegspositionen und Karrierepfaden. Im Unterschied dazu konstatieren sie für den kaufmännischen Bereich, explizit den Bankensektor, aufgrund von Überschneidungen der Karrierepfade und Tätigkeitsbereiche am ehesten Konkurrenzsituationen, insbesondere zwischen beruflich Aus- und Fortgebildeten und Absolventinnen und Absolventen von dualen Studiengängen (ebd., S. 57).

Forschungsarbeiten von EULER/SEVERING (2017, S. 37), die unterschiedliche Berufsbereiche aus einem systemischen Blickwinkel von Konkurrenzbeziehungen akademischer und beruflicher Bildungswege analysieren, kommen zum Ergebnis, dass insbesondere für kaufmännische Berufsbereiche ein hohes Substitutionspotenzial zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung und akademischen

Studienangeboten existiert. Die Arbeiten unterstreichen die große Relevanz der Akademisierungsfrage für den kaufmännischen Bereich, lassen allerdings offen, wie sich die beobachteten Verschiebungen im Bildungssystem auf die konkrete betriebliche Rekrutierungspraxis für beruflich und akademisch Qualifizierte auf mittlerer Fach- und Führungsebene auswirken.

BIBB-Projekt zu Bildungswegen und betrieblichen Rekrutierungsstrategien

An diese Forschungsbefunde knüpft das BIBB-Projekt »Typische Bildungsverläufe und Karrierewege in ausgewählten kaufmännischen Berufsbereichen – Konkurrenz und Komplementarität zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten« an. Ziel des Projekts ist einerseits die Analyse typischer Qualifizierungsverläufe und Karrierewege in den Branchen Handel, Banken, Logistik und Tourismus von Erwerbstätigen in kaufmännischen Berufsbereichen. Andererseits werden aus betrieblicher Perspektive Rekrutierungs- und Einsatzstrategien für Fachkräfte auf mittlerer Fach- und Führungsebene untersucht, um der Frage möglicher Konkurrenzbeziehungen zwischen beruflich und akademisch Qualifizierten nachzugehen. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden unterschiedliche methodische Zugänge gewählt, u. a. die Analyse von Karriereverläufen auf Basis der BIBB/ BAuA-Erwerbstätigenbefragung und eine Unternehmensbefragung zu Rekrutierungs- und Einsatzstrategien von mittleren Fach- und Führungskräften (vgl. ausführlich ANNEN/TIEMANN 2016). Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Unternehmensbefragung im Rahmen des Projekts (vgl. Infokasten).

Datenbasis: Unternehmensbefragung

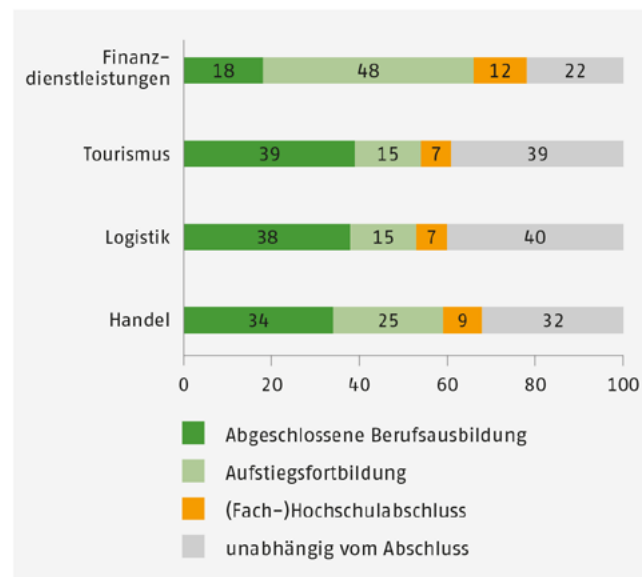
Telefonische Unternehmensbefragung (CATI)

- Stichprobenumfang (bereinigt): n = 1.968
- Ausschöpfungsquote: 40,8 Prozent
- Gültige Gesamtfallzahl: n = 802 Firmen
- Zielpersonen: Personalleiter/-innen oder Geschäftsführer/-innen
- Befragungszeitraum: November 2017 bis Januar 2018
- Auswahlverfahren: Disproportional geschichtete Zufallsstichprobe nach Branche und Unternehmensgröße
- Branchen: Abgrenzung entlang der Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008 (Statistisches Bundesamt)
 - Handel¹: Fallzahl n = 214
 - Logistik²: Fallzahl n = 200
 - Banken³: Fallzahl n = 200
 - Tourismus⁴: Fallzahl n = 188

¹ Großhandel, Einzelhandel; ² Landverkehr und Transport, Schifffahrt, Luftfahrt, Lagerei und Erbringung sonstiger Dienstleistungen, Post-, Kurier- und Expressdienste; ³ Erbringung von Finanzdienstleistungen; ⁴ Reisebüros, Reiseveranstalter und Erbringung sonstiger Reservierungsdienstleistungen, Beherbergung (Hotels, Gasthöfe, Pensionen)

Abbildung 1

Qualifikationsvoraussetzungen für mittlere Führungspositionen (Unternehmensanteile in Prozent)



Gültige n = 784, Fälle gewichtet, statistische Signifikanz auf dem 0,001-Niveau

Quelle: BIBB-Projekt 4.1.303; Unternehmensbefragung 2018, eigene Berechnung

Dabei geht es um folgende Fragestellungen:

- Welche Qualifikationsabschlüsse setzen Unternehmen im Handel, Tourismus, Finanzdienstleistungssektor sowie in der Logistik für mittlere Fach- und Führungspositionen voraus?
- Wie hoch ist aktuell der Akademikeranteil in der mittleren Fach- und Führungsebene?
- Wird die Rekrutierung von Akademikerinnen und Akademikern und der Ausbau dualer Studiengänge für Unternehmen in den genannten Branchen zukünftig an Bedeutung gewinnen?

Qualifikationsvoraussetzungen für mittlere Fach- und Führungspositionen

Um herauszufinden, ob mittlere Fach- und Führungspositionen nach wie vor mit einem beruflichen Ausbildungs- und Fortbildungsabschluss erlangt werden können oder ob sich auf betrieblicher Ebene eine zunehmende Präferenz zur Höherqualifizierung feststellen lässt, wurden die Unternehmen gefragt: »Welche Ausbildungsabschlüsse werden in Ihrem Unternehmen in der Regel vorausgesetzt, um Positionen auf mittlerer Führungsebene zu erreichen?«. Abbildung 1 zeigt für alle vier betrachteten Branchen recht eindeutige Befunde, die eine Verdrängung von beruflich qualifizierten Fachkräften auf mittlerer Fach- und Führungspositionen durch Akademiker/-innen nicht bestätigen.

Tabelle

Mittlere Fach- und Führungskräfte nach höchstem beruflichen Abschluss

Ausbildungsabschluss	Handel	Logistik	Tourismus	Banken	Statistische Signifikanz (F-Wert)
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	
ohne abgeschlossene Berufsausbildung	2,3 %	6,6 %	5,3 %	0,7 %	7,348***
abgeschlossene Berufsausbildung	46,0 %	55,9 %	59,0 %	29,6 %	25,479***
Aufstiegsfortbildung	21,2 %	17,2 %	16,5 %	39,0 %	28,496***
(Fach-)Hochschulausbildung	23,8 %	20,3 %	19,2 %	27,1 %	2,547 +
nicht zuzuordnen	6,6 %			3,6 %	

+ Statistische Signifikanz auf dem 0,1-Niveau, * auf dem 0,05-Niveau, ** auf dem 0,01-Niveau, *** auf dem 0,001-Niveau

Quelle: BIBB-Projekt 4.1.303, Unternehmensbefragung 2018; gültige n: 701, eigene Berechnungen

Generell setzt in allen Branchen nur ein geringer Anteil der Unternehmen akademische Abschlüsse für Tätigkeiten auf der mittleren Fach- und Führungsebene voraus, wobei die Anteile im Handel (9%) und im Banken- bzw. Finanzdienstleistungssektor (12%) etwas höher als in der Logistik und in der Tourismusbranche liegen (jeweils 7%).

Höchst signifikante Unterschiede zwischen den Branchen bestehen in erster Linie bei der Bedeutung von Aufstiegsfortbildungen. Diese spielen im Bankensektor nach wie vor eine große Rolle: Knapp die Hälfte (48%) der Unternehmen setzen diesen Qualifikationsabschluss für die Besetzung von mittleren Führungspositionen voraus. Im Vergleich dazu besitzen Aufstiegsfortbildungen in der Logistik und im Tourismus eine weitaus geringere Bedeutung. In beiden Branchen können mittlere Führungspositionen bei nahezu 40 Prozent der Unternehmen auch mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ohne anschließende Aufstiegsfortbildung erreicht werden.

Eine mittlere Position nimmt diesbezüglich der Handel ein: Hier können in einer Mehrzahl der Unternehmen (34%) mittlere Führungspositionen mit abgeschlossener Berufsausbildung erreicht werden; in gut einem Viertel der Unternehmen werden jedoch in der Regel abgeschlossene Aufstiegsfortbildungen als höchster Qualifikationsabschluss vorausgesetzt. Diese Ergebnisse unterstreichen für alle vier Branchen nach wie vor die Bedeutung beruflicher Aus- und Fortbildungsabschlüsse auf der mittleren Fach- und Führungsebene. Allerdings ist anzumerken, dass Unternehmen diese Positionen häufig auch ganz unabhängig vom formalen Abschluss besetzen; in den Bereichen Logistik und Tourismus (mit 39 bzw. 40%) häufiger als im

Handel (32%) und im Banken- und Finanzdienstleistungssektor (22%).

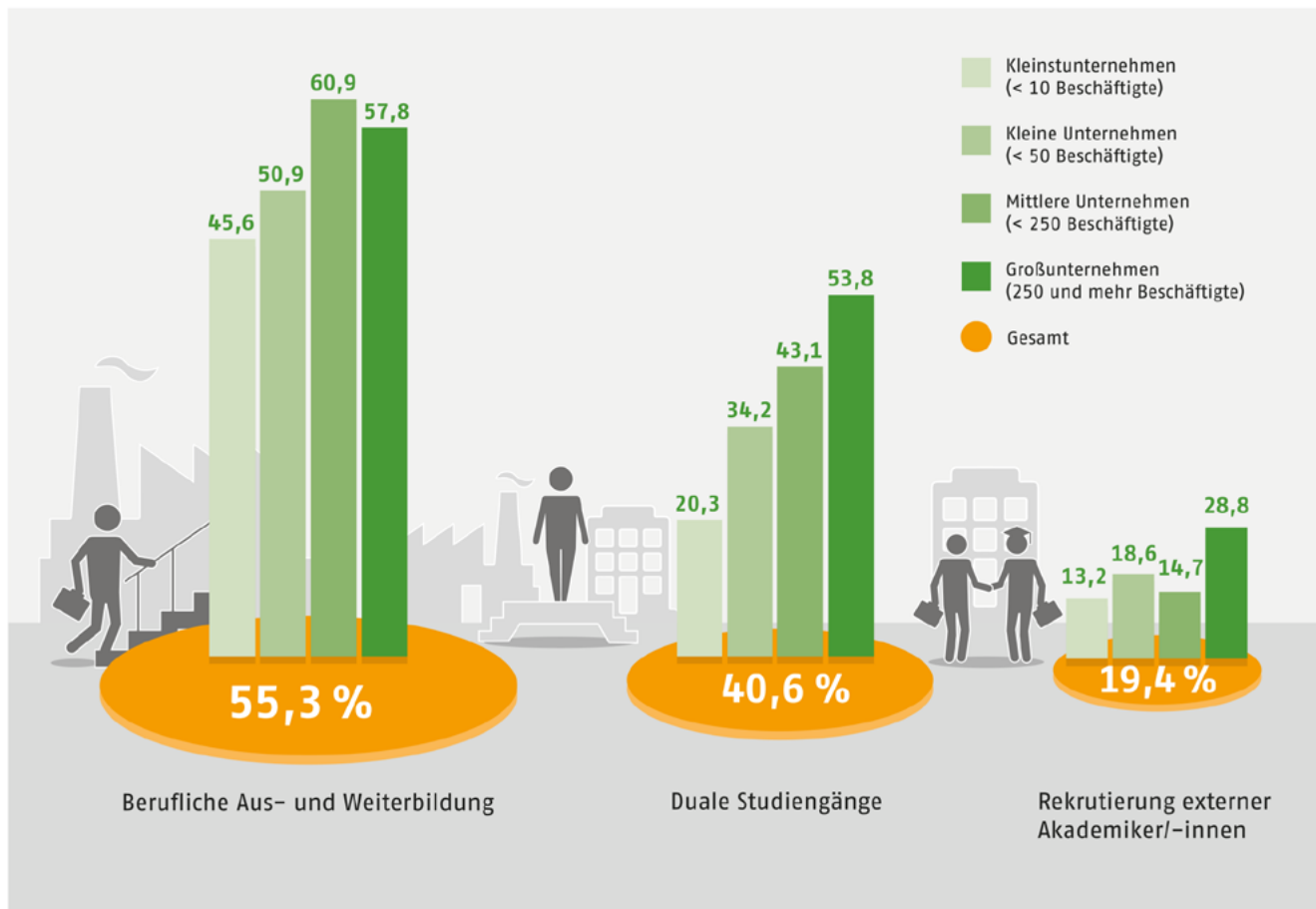
Qualifikationsabschlüsse von Beschäftigten in mittleren Fach- und Führungspositionen

Ergänzt werden diese Befunde durch die von den Firmen berichteten durchschnittlichen Anteile von Beschäftigten auf mittlerer Fach- und Führungsebene nach höchstem beruflichen Ausbildungsabschluss (vgl. Tab.). Hierzu wurden sie befragt: »Wie verteilen sich die Beschäftigten nach ihrem höchsten beruflichen Ausbildungsabschluss?«. Auch hier bestätigt sich die Tendenz eines derzeit noch nicht sehr hohen Akademikeranteils auf mittlerer Fach- und Führungsebene in den betrachteten Branchen. Der Bankensektor weist den tendenziell höchsten Akademisierungsgrad aus. Es wird jedoch auch deutlich, dass Aufstiegsfortbildungen bei Unternehmen des Banken- und Finanzdienstleistungssektors auf mittlerer Fach- und Führungsebene nach wie vor weiter verbreitet sind als ein akademischer Abschluss. In den übrigen drei Branchen besitzt die Mehrzahl der mittleren Fach- und Führungskräfte eine abgeschlossene Berufsausbildung als höchsten beruflichen Abschluss.

Auffällig sind die Unterschiede zwischen den in der Regel vorausgesetzten Ausbildungsabschlüssen (vgl. Abb. 1) und den durchschnittlichen Ausbildungsabschlüssen der Beschäftigten (vgl. Tab.). Diese Diskrepanzen sind einerseits auf die jeweils unterschiedlichen Analyseeinheiten zurückzuführen (Abb. 1: Anteile der Betriebe, Tab.: Anteil der Fach- und Führungskräfte). Dadurch könnte sich eine stärkere Akademisierungstendenz in großen Unternehmen auf

Abbildung 2

Relevanzgewinn beruflicher und akademischer Qualifizierungswege



Statistische Signifikanz auf dem 0,001-Niveau, gültige n = 788

Quelle: BiBB-Projekt 4.1.303, Unternehmensbefragung 2018; eigene Berechnung und Darstellung

die akademisch Beschäftigten in den Branchen insgesamt auswirken. Andererseits sind die Abweichungen möglicherweise Ausdruck einer bereits größeren Verfügbarkeit von akademisch qualifizierten Erwerbspersonen für mittlere Fach- und Führungspositionen aufgrund der höheren Studierneigung in den untersuchten Branchen.*

Zukünftige Personalpolitik

Die Analyse von Rekrutierungsstrategien beruflich und akademisch Qualifizierter beschränkt sich nicht nur auf die Frage des vorausgesetzten und des aktuell vorherrschenden Qualifikationsprofils. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die zukünftige Relevanz von unterschiedlichen Rekrutierungs- bzw. Qualifizierungswegen zur Personalgewinnung bzw. Personalentwicklung, die in enger Beziehung zu Bildungsentscheidungen und

Bildungsverläufen von Beschäftigten auf mittleren Fach- und Führungsebenen stehen. Hierzu wurden die Unternehmen gefragt, ob berufliche Aus- und Fortbildung, duale Studiengänge sowie die externe Rekrutierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen für die Besetzung von mittleren Fach- und Führungspositionen an Bedeutung gewinnen oder verlieren werden – oder aber in ihrem Stellenwert unverändert bleiben.

Die in Abbildung 2 dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass berufliche Aus- und Fortbildung auch zukünftig eine wichtige Rolle für die Gewinnung von Fachkräften für mittlere Fach- und Führungspositionen spielen wird. Allerdings zeigt sich mit zunehmender Größe der Unternehmen auch eine wachsende Relevanz von dualen Studiengängen. Die Rekrutierung von Akademikerinnen und Akademikern auf dem externen Arbeitsmarkt wird hingegen branchenübergreifend nur für knapp 20 Prozent der befragten Unternehmen an Bedeutung gewinnen. Einen überdurchschnittlich hohen Bedeutungsgewinn hat die Rekrutierung externer Akademiker/-innen bei Großunternehmen.

* Nicht vollständig auszuschließen ist auch ein Effekt sozial erwünschten Antwortverhaltens der befragten Unternehmen.

Im Branchenvergleich ließen sich keine signifikanten Unterschiede in der zukünftigen Personalpolitik feststellen.

Veränderungen durch duale Studiengänge weiterverfolgen

In den untersuchten Branchen zeigt sich nach wie vor eine große Bedeutung von beruflichen Aus- und Fortbildungsabschlüssen für die Besetzung von mittleren Fach- und Führungspositionen. In der öffentlichen Wahrnehmung werden offensichtlich – zumindest bei kleinen und mittleren Unternehmen – die Akademisierungstendenzen überschätzt. Allerdings weisen die Antworten von über 40 Prozent der Unternehmen auf eine wachsende Bedeutung von dualen Studiengängen und von gut einem Viertel der Großunternehmen auf eine künftig stärkere Relevanz der Gewinnung externer Akademiker/-innen hin, um Positionen auf mittlerer Fach- und Führungsebene zu besetzen.

Weiterer Forschungsbedarf besteht in der Frage, ob die zunehmende Relevanz von dualen Studiengängen – und bei großen Unternehmen auch die Rekrutierung externer Akademiker/-innen – auf zukünftig veränderte Kompetenzbedarfe hinweist oder aber in erster Linie eine Antwort der Unternehmen auf die zunehmende Studierneigung von Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ist, wie u. a. die Ergebnisse der Studie von ELSHOLZ/NEU/JAICH (2017) nahelegen. Umgekehrt gilt es zu analysieren, ob Erwerbstätige aufgrund einer möglicherweise höheren Arbeitsmarktverwertbarkeit von akademischen Abschlüssen für mittlere Fach- und Führungspositionen sich verstärkt für ein (duales) Studium entscheiden. Diesen Fragen wird im weiteren Projektverlauf insbesondere durch weitere empirische Untersuchungen aus Erwerbstätigenperspektive nachgegangen. ◀

Literatur

ANNEN, A.; TIEMANN, M.: Über verschiedene Bildungswege zum Ziel? Analyse von Karriereverläufen und -optionen in kaufmännischen Tätigkeitsfeldern. In: BWP (2016) 3, S. 24–25 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8000 (Stand: 06.08.2018)

BAETHGE, M.; WOLTER, A.: The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research 48 (2015) 2, S. 97–112

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Bonn 2016 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport2016.php (Stand: 06.08.2018)

BOTT, P. H. u. a.: Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung. Abschlussbericht. Bonn 2012

DREXEL, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: KUDA, E. u. a.: Akademisierung der Arbeitswelt. Hamburg 2012, S. 36–51

ELSHOLZ, U.; NEU, A.; JAICH, R.: Stellenwert und Zukunft beruflicher Aus- und Fortbildungsprofile. Veränderungen infolge der Akademisierung aus Unternehmenssicht. In: BWP 46 (2017) 5, S. 28–31 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8443 (Stand: 06.08.2018)

EULER, D.; SEVERING, E.: Welche Berufsausbildungen sind durch akademische Bildungsangebote gefährdet? Indikatoren für eine Verschiebung von der Berufsausbildung in akademische Studienangebote. Gütersloh 2017

FLAKE, R.; ZIBROWIUS, M.: Was Betriebe an Fachkräften mit Fortbildungsabschluss schätzen und wie sie diese unterstützen können. In: BWP 46 (2017) 5, S. 18–22 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8441 (Stand: 06.08.2018)

HIPPACH-SCHNEIDER, U. u. a.: Are graduates preferred to those completing initial vocational education and training? Case studies on company recruitment strategies in Germany, England and Switzerland. In: Journal of Vocational Education and Training 65 (2013) 1, S. 1–17

KRONE, S.; MILL, U.: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: WSI-Mitteilungen (2014) 1, S. 52–59

MAIER, T. u. a.: Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse von betrieblichen Präferenzen. Zwischenbericht. Bonn 2018

WÜNSCHE, T. u. a.: Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder – PEREK. Bonn 2011

Lehr- und Lernkonzepte im Zeitalter der Digitalisierung

THOMAS NEUHAUS

Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Lehren und Lernen, Bildungspersonal« im BiBB



Digitale Bildungslandschaften

AUGUST WILHELM SCHEER, CHRISTIAN WACHTER (Hrsg.)
imc information multimedia communication AG,
Saarbrücken 2. Aufl. 2018, 420 S., 39,90 EUR,
ISBN 978-3-9815833-9-7

Bildungseinrichtungen stehen im Zuge des technologischen Wandels zunehmend vor der Herausforderung, ihre Lehr- und Lernkonzepte an veränderte Lernmöglichkeiten und -gewohnheiten anzupassen. Der Nutzen einer auf empirischen Erfahrungswerten beruhenden Analyse innovativer technologischer Lehr- und Lernmethoden kann daher kaum überschätzt werden. Eine solche Analyse leistet der vorliegende Sammelband, der anlässlich des 10. Nationalen IT-Gipfels 2016 erschienen ist und jetzt in der zweiten, erweiterten Auflage von 2018 vorliegt. Ein zusätzliches Kapitel zum Themenfeld Immersive Learning bildet den neuen Schwerpunkt. Darin werden mögliche Nutzungsszenarien des Lernens in der durch virtuelle Elemente angereicherten (Augmented Reality) bzw. vollständig virtuell nachgebildeten Realität (Virtual Reality) vorgestellt und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Da AR- und VR-Learning durch seinen spielerischen Charakter und tendenziell kurze Lerneinheiten wichtige Trends wie Game-based Learning und Microlearning einschließt, sehen die Herausgeber hier ein erhebliches Potenzial an Anwendungsmöglichkeiten in den unterschiedlichsten Kontexten, welches gegenwärtig noch längst nicht ausgeschöpft ist. Didaktik und Gestaltung von Lernwelten im Zeitalter der Digitalisierung sind Themen des zweiten Kapitels. Überlegungen zum Praxistransfer anhand aktueller Entwicklungen beim Blended Learning sowie Erfahrungen mit experimentierbasiertem Lernen in Online-Laboren und Online-Simulationsspielen geben anregende Einblicke.

Auch die Auswirkungen der Digitalisierung auf die zukünftige Entwicklung und Gestaltung der dualen Berufsbildung werden thematisiert.

Die digitalen Perspektiven gemeinschaftlichen Lernens untersucht das Kapitel »Kommunikation und Kooperation«. Einzelne Beiträge beleuchten u.a. die Möglichkeiten vernetzten Lehrens, Lernens und Forschens im akademischen Bereich und die hochschulübergreifende digitale Lehre auf dem Weg zur »Hochschule 4.0«. Die vorgestellten Konzepte lassen sich aber auch auf andere Bildungsbereiche übertragen. Zudem werden Ansätze wie Social Video Learning, Open Educational Resources und die Bildungscloud sowie Konzepte der Weiterbildung für Führungskräfte thematisiert.

Im vierten Kapitel werden die Möglichkeiten innovativer Gestaltung von Lernprozessen konkretisiert: Welche Chancen bietet beispielsweise Cloud Learning als konsequente Fortführung der schon existierenden Trends Microlearning, Mobile Learning oder Workplace Learning? Wie lassen sich digitale Lernmedien in Organisationen implementieren? Welche längerfristigen Ausblicke gibt es für die neuen Medien in der Bildung? Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie sich die digitale Transformation auf die Personalentwicklung auswirkt. Fachleute aus Forschung und Praxis diskutieren hierzu ihre jeweiligen Erfahrungen und Einschätzungen.

Abschließend wird auf Methoden der Evaluation von Lernerfolgen eingegangen. Wie können deren Ergebnisse verwendet werden, um in Einklang mit bildungspolitischen Vorgaben und wissenschaftlichen Erkenntnissen Lernfortschritte sichtbar zu machen und qualitative Verbesserungen von Lehr- und Lernkonzepten zu unterstützen? Dabei wird auch deren Wert als Entscheidungshilfe für Weiterbildungsverantwortliche thematisiert.

Fazit: Der Sammelband gibt einen guten und wissenschaftlich fundierten Überblick über aktuelle Fragestellungen, Entwicklungen und Lösungsansätze im Bereich digitaler Bildungsmedien. Die Beiträge reflektieren den Stand des digitalen Wandels in Bildung und Forschung und zeigen Wege zur Gestaltung digitaler Bildungsprozesse auf. Somit bietet der Band eine solide Grundlage für alle, die informiert sein möchten und sich an der Mitgestaltung der zukünftigen Wissensgesellschaft aktiv beteiligen wollen. ◀

Find' heraus, was in dir steckt: BERUFSBILDUNG 2018



Berufsbildungsmesse und 14. Berufsbildungskongress
10.–13. Dezember, Messezentrum Nürnberg
www.berufsbildung.bayern.de

Die Berufswahl ist eine der ersten eigenen Entscheidungen mit weitreichenden Folgen. Wir wollen dich unterstützen. Du hast die Wahl: finde aus vielen Möglichkeiten das, was am besten zu dir persönlich passt!

Um eine gute Wahl treffen zu können, solltest du dir über einige Dinge Gedanken machen: **Was interessiert mich? Was sind meine Talente und Stärken? Welche Berufe interessieren mich und was wird von mir erwartet?**

Es gibt viele Angebote, die dich bei deiner persönlichen Entscheidung unterstützen können, z. B. ein Gespräch mit Menschen, die bereits im Berufsleben stehen, die Berufsorientierung an Schulen, Praktika oder auch der Besuch einer Berufsbildungsmesse.

Die BERUFSBILDUNG 2018 bietet allen bayerischen Schülerinnen und Schülern das größte Angebot an Berufsorientierung auf einer Messe. Bei der letzten Veranstaltung 2015 kamen über 61.000 Besucher. Nur hier gibt es für alle Schularten von der Förderschule, Mittelschule, Real- oder Wirtschaftsschule bis zum Gymnasium ein passendes Angebot: von der dualen Ausbildung, den schulischen Berufsausbildungen, besondere Ausbildungen wie die Beamtenausbildung bis hin zur Hochschule dual. Bereits jetzt sind 260 Aussteller angemeldet, die das ganze Spektrum von den Fertigungsberufen bis hin zu den Dienstleistungsberufen abdecken. Auch zu kreativen und sozialen Berufen wird es ein großes Angebot geben.

Ein Blick ins Internet unter www.berufsbildung.bayern.de lohnt sich. Du kannst dir die auf der Messe vertretenen Berufe mit Standnummer herunterladen oder über den Menüpunkt „Mesbesuch planen“ deinen Besuch auf der Berufsbildungsmesse zusammenstellen.

Du kannst dir schon vorher interessante Fragen überlegen, die du für deine Entscheidung wichtig findest.

Wenn du noch tiefer in das Thema Berufswahl einsteigen möchtest, findest du unter www.bbk.bayern.de/planen neben der Ausstellung noch die Möglichkeit, an Workshops und Vorträgen für Jugendliche teilzunehmen. Zum Beispiel zum Thema Digitalisierung wird ein Zukunftsforscher die teilnehmenden Schüler auf eine Zeitreise mitnehmen und zum Staunen bringen. Neben den klassischen dualen Ausbildungsberufen und den

schulischen Ausbildungsgängen sowie vielen Weiterbildungsmöglichkeiten kannst du dich auch über die Möglichkeiten und Voraussetzungen eines dualen Studiums informieren. Das duale Studium an einer bayerischen Hochschule bietet für Abiturienten und Fachoberschüler einen interessanten Start in das Berufsleben. Je nach Studienvariante wird das Hochschulstudium mit einer regulären Berufsausbildung verknüpft oder mit intensiven Praxisphasen in einem Unternehmen kombiniert. Das duale Studium ermöglicht Studium und berufliche Praxis mit eigenem Gehalt.

Du kannst die BERUFSBILDUNG 2018 für dich allein besuchen, gemeinsam mit deinen Freunden, Mitschülern im Rahmen einer Klassenfahrt oder auch mit deinen Eltern.

Die Messe ist an drei Tagen von 8.30 Uhr bis 16.00 Uhr geöffnet, am Mittwoch, 12.12.2018, bis 18.00 Uhr. Dieser Tag ist deshalb besonders geeignet für einen Besuch mit den Eltern.

Für einzelne Veranstaltungen ist eine Anmeldung erforderlich, nicht jedoch für den Messebesuch.

- Termin: 10.–13. Dezember 2018
- Öffnungszeiten: <https://berufsbildung.nuernbergmesse.de/de/aussteller/daten-fakten>
- Ort: Messezentrum Nürnberg
- Kosten: Eintritt ist frei
- Informationen und Anmeldung: www.berufsbildung.bayern.de

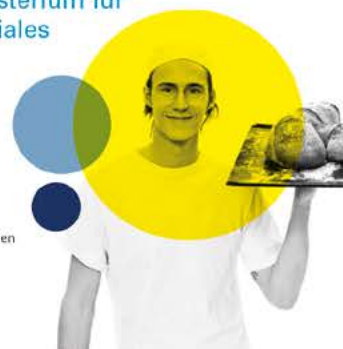
Veranstalter



Bayerisches Staatsministerium für
Familie, Arbeit und Soziales

// Zukunftsministerium
Was Menschen berührt.

Internet: www.zukunftsministerium.bayern.de Adresse: Winzererstraße 9, 80797 München



KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Berufswahlkompetenz und ihre Förderung



Zur Stärkung der Berufsorientierung fördert das BMBF seit 2008 das Programm zur »Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten« (BOP). Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen. Von 2013 bis 2017 wurde das Programm begleitend evaluiert. Im Abschlussbericht werden zentrale Erkenntnisse

der Erhebungsmodule vorgestellt und daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet.

BIBB (Hrsg.): Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn 2018. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9214

Themenradar Duale Berufsausbildung



Mit dem Themenradar holt das BIBB seit dem Frühjahr 2017 in regelmäßigen Abständen Einschätzungen zum Stellenwert und zur Relevanz ausgewählter Themen für die Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung ein. Befragt werden Fachleute, die in Praxis, Politik und Wissenschaft an Fragen der beruflichen Bildung arbeiten. In dieser Ausgabe werden die Ergebnisse aus der dritten

Befragungswelle, die im Frühjahr 2018 durchgeführt wurde, vorgestellt.

MARGIT EBBINGHAUS: Themenradar Duale Berufsausbildung – Frühjahr 2018. Ergebnisse der dritten Befragungswelle zur Relevanz ausgewählter Themen der dualen Berufsausbildung mit dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2018. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9217

Tertiäre berufliche Bildung in Europa



Die Implementierung von arbeitsbasierten Lernphasen in Programme des tertiären Bildungsbereichs kann als Trend bezeichnet werden. Beispiele, die im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojekts in England, Frankreich, Irland, Norwegen, Österreich und Polen untersucht wurden, geben einen Einblick in die Vielfalt praxisorientierter und praxisintegrierter Bildungsprogramme. Das Projekt

trägt zu einer besseren Sichtbarkeit der beruflichen Bildung im tertiären Bildungsbereich und zur Auseinandersetzung mit dem allenthalben konstatierten Akademisierungstrend bei. UTE HIPACH-SCHNEIDER, VERENA SCHNEIDER: Tertiäre berufliche Bildung in Europa – Beispiele aus sechs Bildungssystemen. Teil II: Fallstudien (Wissenschaftliches Diskussionspapier 191). Bonn 2018. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9202

Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe

Das Verzeichnis informiert über Ausbildungszeiten, Rechtsgrundlagen und die Zuordnung zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Der statistische Teil liefert Daten zur Anzahl und zur quantitativen Entwicklung der Ausbildungsberufe sowie zur Zahl der Auszubildenden seit 1970.

BIBB (Hrsg.): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2018. Bonn 2018. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9193

Dokumentation zum BIBB-Kongress 2018

Die Dokumentation enthält die zentralen Keynotes sowie die Positionen der Podiumsteilnehmenden und Zusammenfassungen der sechs durchgeführten Foren.

BIBB (Hrsg.): BIBB-Kongress 2018 – Für die Zukunft lernen. Berufsbildung von morgen – Innovationen erleben. Bonn 2018. Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9181

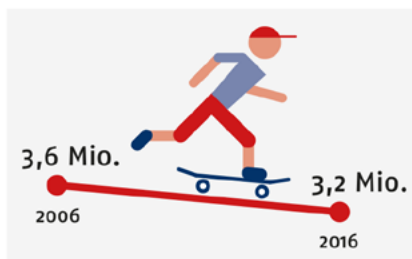
Bezugsadresse

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, vertrieb@bibb.de

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

Weniger Jugendliche als vor zehn Jahren

Der Anteil Jugendlicher von 14 bis 17 Jahren an der Gesamtbevölkerung nimmt weiter ab. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) mitteilte, lag der Anteil am Ende des Jahres 2006 bei 4,4 Prozent, Ende 2016 waren es nur noch 3,8 Prozent. Das entspricht einem Rückgang um etwa 470.000 Personen. Im Jahr 2016 lebten in Deutschland 3,2 Millionen Jugendliche dieser Altersgruppe.



Quelle: Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung
Statistisches Bundesamt (Destatis), 2018

Angesichts des demografischen Wandels kommt der schulischen und beruflichen Qualifizierung der Jugendlichen eine hohe Bedeutung zu, um frei werdende Arbeitsplätze besetzen zu können. Innerhalb von zehn Jahren ist auch der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss deutlich zurückgegangen: Während 2006 noch acht Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss die Schulen verlassen hatten, sank ihr Anteil auf sechs Prozent im Jahr 2016. Vor allem dadurch, dass das gymnasiale Schulsystem in vielen Bundesländern zwischen 2001 und 2008 von neun auf acht Jahre umgestellt wurde, stieg die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger unter 18 Jahren innerhalb von zehn Jahren an. Im Jahr 2016 begannen 4.117 minderjährige Personen ein Studium an deutschen Hochschulen. 2006 waren es in dieser Altersgruppe nur 456 Studienanfängerinnen und -anfänger gewesen.

Für einige Jugendliche beginnt der Start in die Arbeitswelt ebenfalls schon vor dem 18. Geburtstag. 320.000 Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren waren

im Jahr 2017 erwerbstätig (einschließlich Auszubildende). Das waren 1,2 Prozent weniger als 2016 (324.000). Im Jahr 2006 hatte es noch 408.000 Jugendliche gegeben, die bereits einer bezahlten Arbeit nachgegangen waren.

www.destatis.de

Dokumentation AlphaDekade-Konferenz 2018



Wie erfahren funktionale Analphabeten von passenden Bildungsangeboten, wenn sie entsprechende Hinweise nicht lesen können? Wie kann man sie mit Lernangeboten im Alltag und im Beruf erreichen? Antworten auf diese Fragen gab die Fachkonferenz »Zugänge schaffen«, zu der das BMBF gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) im April im Rahmen der »Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026« geladen hatte. Rund 200 Expertinnen und Experten aus dem ganzen Bundesgebiet bereicherten die Veranstaltung mit Vorträgen, innovativen Ideen und spannenden Diskussionen. In einer umfangreichen Onlinedokumentation stehen nun Reden und Vorträge, die Ergebnisse aus den Fachforen und weitere Informationen zur Veranstaltung zur Verfügung.

www.alphadekade.de/de/dokumentation-alphaadekadekonferenz-2018-2191.html

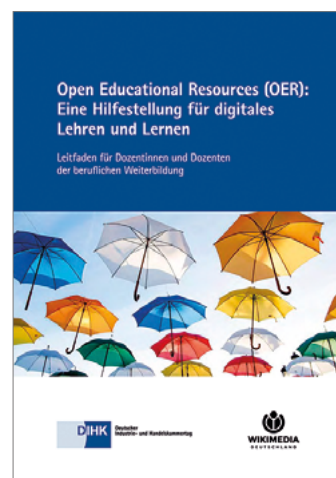
Inklusionspreis für die Wirtschaft – jetzt bewerben

Immer mehr Unternehmen setzen auch mit Blick auf die demografischen Herausforderungen auf Inklusion. Der »Inklusionspreis für die Wirtschaft« zeichnet Initiativen und Beispiele aus, die in diesem Kontext besonders erfolgreich sind. Gemeinsam wollen die Initiatoren – die Bundesagentur für Arbeit, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die

Charta der Vielfalt und das UnternehmensForum – Impulse dafür geben, wie die Potenziale von Menschen mit Behinderung genutzt werden können. 2019 wird der »Inklusionspreis für die Wirtschaft« bereits zum siebten Mal verliehen: Unternehmen aller Größenordnungen und aus allen Branchen können sich für die Auszeichnung bewerben. Arbeitgeber können außerdem für den Preis vorgeschlagen werden. Nicht teilnahmeberechtigt sind Integrationsfirmen, gemeinnützige GmbH und Vereine. Die vorgeschlagenen Inklusionsmaßnahmen sollten im Zeitraum 01/2017 bis 09/2018 gestartet worden sein. Vorschläge und Bewerbungen können bis zum 31. Oktober 2018 eingereicht werden.

www.inklusionspreis.de

OER: Leitfaden für Dozentinnen und Dozenten der beruflichen Weiterbildung



Der Leitfaden richtet sich an Lehrkräfte der beruflichen Weiterbildung, die daran interessiert sind, Open Educational Resources (OER) im Rahmen ihrer eigenen Lehrpraxis auszuprobieren. Er befasst sich mit zentralen Fragestellungen zu OER und erläutert Grundsätze des geltenden Urheberrechts und freier Lizenzen. Zusätzlich bietet er einen Überblick zum aktuellen Stand von OER in der beruflichen Weiterbildung, praktische Tipps zum Finden, Nutzen und Erstellen von OER sowie Anlaufstellen

zur weiteren Vertiefung des Themas. Der Leitfaden ist das Ergebnis einer Kooperation zwischen dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und Wikimedia Deutschland und steht online zur freien Nutzung zur Verfügung.

<https://blog.wikimedia.de/2018/07/11/leitfaden-zu-oer-in-der-beruflichen-weiterbildung-jetzt-online-verfuegbar/>

Berufsanerkennung erlebbar gemacht

In der Ausstellung »Unternehmen Berufsanerkennung« erfahren Besucherinnen und Besucher auf interaktive Weise alles über die betrieblichen Chancen und den unternehmerischen Nutzen der beruflichen Anerkennung. Sechs Multimediastationen erzählen mit Erfolgsgeschichten, wie die berufliche Anerkennung als Instrument der Personalarbeit eingesetzt werden kann, und geben konkrete Hilfestellungen für die Nutzung des Verfahrens. Die Ausstellung »Unternehmen Berufsanerkennung« ist Teil des gleichnamigen Projekts, das der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2016 gemeinsam mit dem Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) ins Leben gerufen hat. Termine und Stationen der Wanderausstellung unter: www.ausstellung-unternehmen-berufsanerkennung.de/wanderausstellung

Video zu Industrie 4.0 in der Ausbildung

In der Berufsbildenden Schule 2 in Wolfsburg hat die Vermittlung der komplexen Zusammenhänge von Industrie 4.0 zu einer konzeptionellen Wende in der Berufsausbildung geführt. Systemzusammenhänge, Aufbau, Funktionsweisen, Störungen und Problemlösungen können am Modell einer Smart Factory exemplarisch gelehrt und gelernt werden. Davon ausgehend lassen sich dann die Einzelkomponenten und Teilsysteme verstehen und innerhalb

Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz mit Erklärfilmen



des Gesamtsystems nachvollziehen. Auszubildende in der Automatisierungstechnik und dual Studierende haben eine kompakte Smart-Factory-Abfüllanlage selbst entwickelt und gebaut. Sie funktioniert mit den gleichen technischen Komponenten wie eine Produktionsanlage in der Industrie. Um das selbstständige Lernen zu unterstützen, haben die Auszubildenden eine Lernplattform entwickelt. Sie dient gleichzeitig der Kooperation zwischen Ausbildung, Schule, Produktion und Industriepartnern. Ein Video auf foraus.de zeigt anschaulich, wie in Wolfsburg das didaktisch-methodische Konzept umgesetzt wird. www.foraus.de/html/foraus_8601.php

Bei Jugendlichen sind Erklärvideos ein häufig genutztes Medium. Auszubildende finden hier kurze Gebrauchsanweisungen und Tutorials für die gezielte Lösung von technischen Problemen und nutzen sie für die Vorbereitung auf Unterricht und Prüfungen. Das große Motivationspotenzial, das von diesen Filmen ausgeht, machen sich die Ausbildungsverantwortlichen im Hönnle-Berufskolleg des Märkischen Kreises in Menden zunutze: Im Unterricht des Projekts »kfz4me« produzieren die Jugendlichen selbst kurze Erklärfilme und stellen sie auf YouTube online. Die Entwicklung der kleinen Lernmodule ist für angehende Kfz-Mechatroniker/-innen eine große Herausforderung, besonders für die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. Daher haben die Ausbilderinnen und Ausbilder des Projekts zusammen mit den Jugendlichen für den Berufsschulunterricht ein eigenes Erklärfilmformat entwickelt. Ein Webcast auf foraus.de stellt das Projekt vor. www.foraus.de/html/foraus_8361.php

Aktuelles Poster zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in Zahlen



Das Poster im DIN-A1-Format veranschaulicht wichtige Zahlen aus dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung. Kostenlose Bestellung unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8940

Print-Version des Datenreports

Schwerpunktthema des BIBB-Datenreports ist in diesem Jahr »Berufsorientierung«. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018 enthält umfassende Informationen und indikatorengestützte Analysen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung und informiert über internationale Indikatoren und Benchmarks. Der Datenreport liegt nun auch in gedruckter Fassung vor und kann kostenlos bestellt werden:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8748

des Gesamtsystems nachvollziehen. Auszubildende in der Automatisierungstechnik und dual Studierende haben eine kompakte Smart-Factory-Abfüllanlage selbst entwickelt und gebaut. Sie funktioniert mit den gleichen technischen Komponenten wie eine Produktionsanlage in der Industrie. Um das selbstständige Lernen zu un-

terstützen, haben die Auszubildenden eine Lernplattform entwickelt. Sie dient gleichzeitig der Kooperation zwischen Ausbildung, Schule, Produktion und Industriepartnern. Ein Video auf foraus.de zeigt anschaulich, wie in Wolfsburg das didaktisch-methodische Konzept umgesetzt wird.

www.foraus.de/html/foraus_8601.php

Fachkräfte für die digitale Transformation

Eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW) untersucht die aktuelle Fachkräftesituation von großen Familienunternehmen in den Berufsfeldern, die für die digitale Transformation eine besondere Bedeutung aufweisen, und zeigt vorhandene Fachkräftepotenziale auf. Die IW-Wissenschaftler/-innen ALEXANDER BURSTEDDE, REGINA FLAKE, LYDIA MALIN, PAULA RISIUS und DIRK WERNER kommen zu folgenden Kernergebnissen:

- Die Fachkräfteengpässe nehmen zu und sind besonders gravierend in den Kernberufen der Digitalisierung, die für große Familienunternehmen besonders wichtig sind.
- Die IT-Berufe sind von einer starken Beschäftigungsdynamik geprägt. Es

gilt, die Aus- und Weiterbildung zu stärken und Quereinstiege zu fördern.

- In Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufen fehlen vor allem beruflich Qualifizierte, weshalb Ausbildung und überregionale Rekrutierung gestärkt werden sollten.
- Dem Fachkräftemangel in Mechatronik-, Energie- und Elektrotechnikberufen sollte durch mehr Ausbildung und Auslandsrekrutierung begegnet werden.
- Technische F&E, Konstruktions- und Prozesssteuerung erfordern langfristige Personalentwicklung und haben großen Bedarf an beruflicher Qualifizierung.

Aus Berufsfeldanalysen werden konkrete Handlungsempfehlungen zur Fachkräftesicherung abgeleitet, die

sich gegebenenfalls auch auf andere Berufsfelder übertragen lassen. Es werden ausgewählte Lösungsansätze für die betriebliche Personalarbeit aufgezeigt, die Handlungsoptionen für Familienunternehmen und vorhandene Potenziale zur Fachkräftesicherung beschreiben. Abschließend formulieren die Autorinnen und Autoren Empfehlungen an die Politik, wie die Rahmenbedingungen zur Fachkräftesicherung von Familienunternehmen noch besser gestaltet werden können, beispielsweise im Bereich der Zuwanderung.

Die Studie steht zum kostenlosen Download zur Verfügung: www.iwkoeln.de/studien/gutachten/bildung-und-fachkraefte.html

Vielfalt in der Ausbildung – Methodenkoffer für das Bildungspersonal

Im Modellprojekt »Methodenkoffer ›Demokratie leben!‹ in der Berufsausbildung« wurde vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in enger Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern der beruflichen Bildung aus Brandenburg ein Methodenkoffer entwickelt. Ausgangspunkt für die Erstellung des Methodenkoffers war die Beobachtung, dass diskriminierendes Verhalten im Alltag und somit auch in der Schule und im Betrieb bislang noch nicht ausreichend in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt ist. In einer vom f-bb mit Berufsbildungspersonal betrieblicher, schulischer und außerbetrieblicher Lernorte durchgeführten Schulungsreihe wurden Praxiserfahrungen der Teilnehmenden aufgegriffen und Selbstreflexionsprozesse initiiert. Die Erfahrungen flossen in die Entwicklung des Methodenkoffers ein. Mit den vier Schulungseinheiten zu Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus und Handlungsoptionen wird



mit dem als Online-Tool konzipierten Methodenkoffer ein im Modellversuch erprobtes Gesamtkonzept angeboten. Das Berufsbildungspersonal erhält ein Instrument, um Probleme wie Diskriminierung, Rassismus und Sexismus zu thematisieren und diesbezügliche Konflikte zu entschärfen. Die einzelnen Methoden innerhalb der Schulungseinheiten sind für die Arbeit mit Multiplikatoren und jungen Erwachsenen in der beruflichen Bildung geeignet. Der

Methodenkoffer richtet sich an das Berufsbildungspersonal selbst und darüber hinaus an Akteure, die mitverantwortlich für die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals sind. Dazu zählen etwa Personalabteilungen, Betriebsräte und Geschäftsführer sowie Kammern, Gewerkschaften und Unternehmensverbände.

Der Methodenkoffer steht zum kostenlosen Download bereit unter:

<http://methodenkoffer-vielfalt.f-bb.de>

VerA unterstützt Azubis

Ehrenamtliche Fachleute im Ruhestand unterstützen Auszubildende im Rahmen der Initiative VerA des Senior Experten Service (SES) zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen. Seit die Initiative Ende 2008 an den Start ging, haben mehr als 12.000 junge Menschen von dem Mentorenprogramm profitiert. Auszubildende, die sich bei VerA melden, werden mit persönlichen Coaches zusammengebracht. Alle Ausbildungsbegleiterinnen und -begleiter kommen vom SES. Zurzeit unterstützt VerA vor allem Auszubildende in den Bereichen Kraftfahrzeugmechanik, Anlagenmechanik und Altenpflege. Eine große Rolle spielen auch Ausbildungsberufe, bei denen die Ausbildung oft vorzeitig beendet wird. Es melden sich zum Beispiel viele angehende Köchinnen und Köche, Restaurantfachkräfte oder auch Friseurinnen und Friseure. Das bundesweite Angebot ist für Auszubildende, Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe kostenfrei.

Der SES ist die größte deutsche Ehrenamtsorganisation für Fach- und Führungskräfte im Ruhestand oder in einer beruflichen Auszeit (Weltdienst 30+). Seit 1983 gibt die Bonner Organisation weltweit Hilfe zur Selbsthilfe. In Deutschland unterstützt der SES insbesondere junge Menschen in Schule und Ausbildung.

<https://vera.ses-bonn.de>

Maßnahmen der Länder für junge Geflüchtete

Welche Angebote und Ansätze zur systematischen Integration von jungen Geflüchteten in das Schul- und Ausbildungssystem gibt es in den Bundesländern? Hierzu führte die Servicestelle Bildungsketten im BIBB zwischen Mitte November 2017 und Ende März 2018 eine Abfrage durch, an der sich 15 Bundesländer beteiligten. Ziel war es, die Entwicklungen und Verschiebungen bei den Angeboten sichtbar zu machen, neue Schwerpunkte zu identifizieren und weiterhin bestehende Herausforderungen zu benennen. Die Auswertung gliedert sich in drei Abschnitte: Im ersten Teil werden die Schwerpunkte der verschiedenen Angebote herausgearbeitet, im zweiten Teil werden die Herausforderungen beschrieben, die mit den Angeboten bewältigt werden sollen. Im abschließenden Teil wird die Vielfalt der Ansätze in den Bundesländern nach Phasen exemplarisch vorgestellt. Es werden nur Angebote aufgeführt, die sich explizit an Geflüchtete richten oder mit denen bestehende Angebote für diese Zielgruppe um weitere Elemente ergänzt werden, z. B. durch zusätzlichen Sprachunterricht. Bundesweite Angebote werden nicht dargestellt.

www.bildungsketten.de/de/2928.php

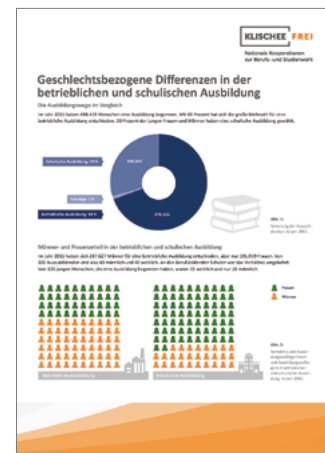
Neue Arbeitshilfe: »Junge Geflüchtete für die duale Berufsausbildung gewinnen«



Foto: Jobstarter/Jürgen H. Krause

Wie können junge Geflüchtete am besten informiert werden? Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für die potenziellen Auszubildenden? Diese und weitere Fragen stellten sich auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der KAUSA-Servicestellen in den letzten Jahren immer wieder. Aus der Beratungspraxis heraus fanden sie eigene Antworten. Die Arbeitshilfe präsentiert nun die wichtigsten Erkenntnisse ausgewählter KAUSA-Servicestellen und soll Beraterinnen und Berater bei ihrer Arbeit mit Geflüchteten unterstützen. Die Arbeitshilfe ist online und als Download verfügbar: www.jobstarter.de/arbeitshilfe-gefluechtete

Klischeefrei-Faktenblätter



Was sagen Statistiken zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Ausbildung, Studium oder auf dem Arbeitsmarkt? Zu Themen wie »betriebliche Ausbildung«, »Fächerwahl von Jungen und Mädchen« oder »Unterschiede im Lebenserwerbseinkommen von Frauen und Männern« wurden aktuelle Zahlen und Fakten übersichtlich aufbereitet. Sie machen deutlich, wie wichtig eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl ist.

www.klischee-frei.de/de/klischeefrei_53025.php

12 neue JOBSTARTER plus-Projekte

Kleinstbetriebe mit bis zu neun Beschäftigten und auch Kleinunternehmen unter 50 Beschäftigten spüren den demografischen Wandel stärker als größere Unternehmen. Ihnen fällt es zunehmend schwer, ihre betrieblichen Ausbildungsplätze zu besetzen. Laut Berufsbildungsstatistik sinkt ihre Ausbildungsbeteiligung seit einigen Jahren kontinuierlich. Die Kapazitäten solcher Betriebe, Jugendliche anzusprechen und für eine Ausbildung zu gewinnen, sind begrenzt. Schwerpunkt der Anfang Juli angelaufenen Projekte ist daher insbesondere die Unterstützung von Klein- und Kleinstbetrieben bei ihren Ausbildungsaktivitäten.

<https://www.jobstarter.de/de/12-neue-jobstarter-plus-projekte-starten-3689.php>

»Discover your talent!«



Unter diesem Motto richtet die Europäische Kommission die dritte Europäische Woche der Berufsbildung (VET Skills Week) aus. Vom 5. bis zum 9. November 2018 können Berufsbildungsakteure aus ganz Europa mit Veranstaltungen und Aktivitäten dazu beitragen, die Attraktivität der beruflichen Aus- und Weiterbildung sichtbar zu machen. Aufgrund des zunehmenden Interesses aller Beteiligten in den Jahren 2016 und 2017 erhoffen sich die Veranstalter, dass die Europäische Woche der Berufsbildung 2018 noch mehr junge und alte Aus- und Weiterbildungsinteressierte, Eltern, Großunternehmen, KMU, Kammern, Berufsbildungszentren und Schulen sowie Beratende, Sozialpartner und andere Interessengruppen erreichen wird. Zusätzlich zu den von der Europäischen Kommission und der österreichischen Präsidentschaft organisierten Veranstaltungen werden wieder zahlreiche nationale, regionale und lokale Veranstaltungen stattfinden.

Im Rahmen der VET Skills Week werden in vier verschiedenen Kategorien Auszeichnungen für Exzellenz im Bereich der Berufsbildung ausgelobt. Die Preise werden am 9. November 2018 im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Europäischen Woche der Berufsbildung in Wien von der EU-Kommissarin für Beschäftigung, Soziales, Qualifikationen und Arbeitskräftemobilität MARIANNE THYSEN verliehen.

https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/evsw2018_en

Relaunch der ReferNet-Website

ReferNet Deutschland hat jetzt eine neue, nutzerfreundlichere Webseite. ReferNet ist das europäische Netzwerk zur Erfassung und Verbreitung

von Informationen über aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung. Es wurde vom Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) 2002 ins Leben gerufen. Die nationale Koordinierung in Deutschland liegt beim BIBB. Ziel des Netzwerks ist es, die Vielfalt der Berufsbildungssysteme in Europa abzubilden, einen kontinuierlichen wissenschaftlichen Austausch zu ermöglichen sowie Informationen und Daten für nationale und europäische Akteure in Politik, Forschung und Fachöffentlichkeit aufzubereiten. Die gewonnenen Informationen werden jeweils in Länderberichten veröffentlicht und dienen darüber hinaus als Grundlage für Initiativen und Prozesse auf europäischer Ebene.

www.refernet.de

Schweiz: AdA wird digital

Die Digitalisierung prägt zunehmend die berufliche Aus- und Weiterbildung. Eine Mehrheit der Kursleitenden beurteilt ihre eigene Vorbereitung auf diesen Wandel kritisch. Auf diese Diskrepanz reagiert das modular aufgebaute Schweizerische System »Ausbildung der Auszubildenden« (AdA) und lanciert das neue Weiterbildungsmodul »Lernprozesse digital unterstützen«. Es wird in den nächsten Monaten in einer Pilotphase getestet und steht ab Mitte 2019 allen Anbietern offen. Durch das Modul werden Kursleitende befähigt, digital gestützte Lernprozesse mit Erwachsenen didaktisch zu planen und umzusetzen. Ebenso soll ihnen eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Möglichkeiten näher gebracht werden. Dieses Weiterbildungsmodul wird Ausbilderinnen und Ausbildern zur Verfügung stehen, die mindestens das SVEB-Zertifikat »Kursleiter/-in« oder »Praxisausbilder/-in« besitzen. Bei Entwicklung wurde durch die Expertise von Personen aus allen Regionen und Bereichen der Erwachsenenbildung gewährleistet, dass das Angebot dem aktuellen Stand der Schweizer Wei-

terbildung entspricht und den hohen Ansprüchen des AdA-Systems gerecht wird.

Da die Digitalisierung keine kurzfristige Veränderung darstellt, wird sie langfristig im gesamten AdA-System Einzug halten. Daher werden früher oder später alle Module des Baukastens die Auseinandersetzung mit digitalen Anwendungen in unterschiedlichen Formen aufnehmen.

Die »Ausbildung der Auszubildenden« wurde Ende der 1990er-Jahre vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) entwickelt und seither kontinuierlich ausgebaut. Mittlerweile haben sich SVEB-Zertifikate als führender Abschluss in der Erwachsenenbildung etabliert. In dem Beitrag »Qualifizierungs- und Karrieremöglichkeiten für Berufsbildner/-innen« von CHRISTINA JACOB in der BWP 3/2018 werden das AdA-System vorgestellt und seine konzeptionellen Besonderheiten aufgezeigt.

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8793

Neuer Lehrerverband in NRW

Ende August gründeten die drei weiterhin eigenständigen Organisationen Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen (PhV NW), Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in NRW (vLw NRW) und Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen in Nordrhein-Westfalen den Nordrhein-Westfälischen Lehrerverband (NRWL). Der neue Verband hat 30.000 Mitglieder unter den ca. 72.000 Lehrkräften an Gymnasien, Wirtschaftsschulen und Berufsschulen. Über eine Million Schüler/-innen werden an diesen Schulformen unterrichtet. Präsident des NRWL ist Andreas Bartsch.

TERMINE

Weiterbildungsberatung – Wissenschaftliche Modelle und Formate in der Praxis

12. Oktober 2018 in Halle

Weiterbildungsberatung hat sich im Kontext des lebenslangen Lernens zu einem der großen Themenfelder in der pädagogischen Beratung entwickelt. Im Workshop sollen Beratungsformate im Hinblick auf wissenschaftliche Modelle der Weiterbildungsberatung reflektiert werden. Veranstaltet wird die Tagung vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb), von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

www.forum-beratung.de

Swissdidac & Worlddidac

7. bis 9. November 2018 in Bern

Worlddidac & Swissdidac ist eine internationale Branchenplattform für aktuelle und zukünftige Bildungsthemen und präsentiert Materialien für alle Bildungsbereiche. www.worlddidac-bern.com

Die Berufsausbildung auf der Schiene zwischen Tradition und Moderne

14. und 15. November 2018 in Köln

Die diesjährige KWB-Tagung der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter ist zu Gast bei den Kölner Verkehrsbetrieben und bietet wie gewohnt informative Vorträge, spannende Diskussionen und Informationen zur Digitalisierung.

www.kwb-berufsbildung.de/aktuelles/veranstaltungen

AG BFN-Forum: Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung

29. und 30. November 2018 in Bonn
Evaluation, Implementations- und Begleitforschung sowie Wirkungsanalysen sind wissenschaftliche Instrumente, die in der Berufsbildung seit jeher einen hohen Stellenwert einnehmen. Ziel des AG BFN-Forums ist es, neue Trends, Konzepte und Methoden der Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung zu thematisieren.

www.agbfn.de/de/agbfn_veranstaltung_83134.php

20 Jahre BOP – 10 Jahre Rückblick und 10 Jahre Ausblick

3. und 4. Dezember 2018 in Berlin

In diesem Jahr feiert das Berufsorientierungsprogramm des BMBF sein zehnjähriges Bestehen. Auf der 8. BOP-Jahrestagung zeigen Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Bildung und Wissenschaft Wege auf, wie die Zukunft der beruflichen Orientierung gestaltet werden kann. Es gibt Fachvorträge, Erfahrungsaustausch und Praxistransfer in fünf Foren, ein Live-Projekt sowie einen Infoblock mit Kurzvorträgen und einer Messe. Anmeldeschluss ist der 16.11.2018.

www.berufsorientierungsprogramm.de/jahrestagung2018

Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit

14. bis 15. Dezember 2018

in München

Die Jahrestagung der SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik widmet sich der Frage, wie Bildungsangebote aussehen sollten, die die vielfältigen Bedürfnisse und Ausgangslagen von Lernenden mit Fluchterfahrung ernstnehmen.

www.schlau-werkstatt.de/veranstaltungen/jahrestagung-2018

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**6/2018 – Forschung im Dialog mit Politik und Praxis**

Bei der Gestaltung der Berufsbildung sind Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis gleichermaßen gefragt. Doch wie kann der Dialog trotz oder gerade aufgrund der unterschiedlichen Logiken und Interessen zu tragfähigen Konzepten und Lösungen führen? Und welche Spannungsfelder gilt es dabei zu überwinden oder als Potenziale zu nutzen? Die BWP-Ausgabe widmet sich diesen Fragen und zeigt anhand von ausgewählten Handlungs- und Forschungsfeldern Zugänge auf.

Erscheint Dezember 2018

1/2019 – Wege in Ausbildung

Erscheint Februar 2019

2/2019 – Wege in den Beruf

Erscheint April 2019

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

www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

PROF. DR. CARMELA APREA

Universität Mannheim
Fakultät für Betriebswirtschaftslehre
68131 Mannheim
aprea@bwl.uni-mannheim.de

PROF. DR. ANTJE BARABASCH

Eidg. Hochschulinstitut für Berufsbildung
EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
antje.barabasch@ehb.swiss

PROF. DR. KARIN BÜCHTER

Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr
Postfach 700822
22008 Hamburg
buechter@hsu-hh.de

PROF. DR. URSULA BYLINSKI

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)
Leonardo-Campus 7
48149 Münster
bylinski@fh-muenster.de

DR. VU XUAN HUNG

Ministry of Labour – Invalids and Social
Affair (MOLISA)
37B Nguyen Binh Khiem Str.
Hai Ba Trung District
Hanoi City, Vietnam
hung.vdtn@molisa.gov.vn

DR. MATTHIAS KOHL

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung
(f-bb)
Rollnerstr. 14
90408 Nürnberg
matthias.kohl@f-bb.de

OLIVER LAUXEN

Universität Frankfurt am Main
Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur
Senckenberganlage 31
60325 Frankfurt/M.
lauxen@em.uni-frankfurt.de

SABRINA LORENZ

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung
(f-bb)
Rollnerstr. 14
90408 Nürnberg
sabrina.lorenz@f-bb.de

CHRISTOPHER MEIER

IHK Köln
Unter Sachsenhausen 10–26
50667 Köln
christopher.meier@koeln.ihk.de

CHRISTINA MERSCH

DIHK
Breite Str. 29
10178 Berlin
mersch.christina@dihk.de

MARTIN PFEIFER

Projekt- und Planungsbüro Bodensee
Außenstelle
Hauptstr. 26
88633 Heiligenberg
martin.pfeifer@ppb-bodensee.de

DR. VIVIANA SAPPÀ

EHB IFFP IUFFP – Istituto Universitario
Federale per la Formazione Professionale
Via Besso 84
6900 Massagno, Schweiz
viviana.sappa@iuffp.swiss

DR. WOLFGANG VOGEL

IHK Nürnberg für Mittelfranken
AkA – Aufgabenstelle für kaufm. Abschluss- und Zwischenprüfungen
Ulmenstr. 52
90443 Nürnberg
wolfgang.vogel@nuernberg.ihk.de

JASMIN WERLE

jasmin_werle@yahoo.com

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**

esser@bibb.de

MICHAEL HÄRTEL

haertel@bibb.de

BARBARA HEMKES

hemkes@bibb.de

KATHARINA KANSCHAT

kanschat@bibb.de

GUIDO KIRST

guido.kirst@bibb.de

CHRISTIANE KÖHLMANN-ECKEL

koehlmann-eckel@bibb.de

CAROLIN KUNERT

kunert@bibb.de

DR. HANNELORE MOTTWEILER

mottweiler@bibb.de

WOLFGANG MÜLLER-TAMKE

info@jobstarter.de

FRANK NEISES

neises@bibb.de

THOMAS NEUHAUS

neuhaus@bibb.de

ASTRID STEUERWALD

steuerwald@bibb.de

DR. CHRISTIAN VOGEL

vogel@bibb.de

DR. CLAUDIA ZAVISKA

zaviska@bibb.de

HEIKE ZINNEN

zinnen@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

47. Jahrgang, Heft 5/2018, Oktober 2018
Redaktionsschluss 12.09. 2018

Herausgeber

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

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Prof. Dr. Ursula Bylinski, Institut für Berufliche Lehrerbildung, FH Münster; Katrin Gutschow, BIBB; Dr. Bernhard Hilkert, BIBB; Antonius Kappe, Evonik Technology & Infrastructure GmbH, Marl; Dr. Norbert Lachmayr, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien; Annalisa Schnitzler, BIBB; Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz; 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 5, 8/9, 22, 46, 55)
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: 3,60 €, Ausland: 4,80 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten (Inland: 19,80 €, Ausland: 26,40 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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

BWP-Themen 2019



6 Mal im Jahr wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen Themen der Berufsbildung

Herausgegeben vom
Bundesinstitut für Berufsbildung
6 Ausgaben pro Jahr
ISSN 0341-4515

Auch 2019 erwarten Sie wieder spannende Themenschwerpunkte:

- ▶ Wege in Ausbildung
- ▶ Wege in den Beruf
- ▶ Digitalisierung und künstliche Intelligenz
- ▶ Werte in der Berufsbildung
- ▶ Flexibilisierung der Berufsbildung
- ▶ Prüfungen

Weitere Informationen und Online-Archiv unter www.bwp-zeitschrift.de



**Franz Steiner
Verlag**

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 • 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582-341 | Fax 0711 2582-390

E-Mail: Service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de

Das neue Forum für Kommunikation in der Aus- und Weiterbildung



Die Fachzeitschrift für eine effektive Sprachförderung in der beruflichen Bildung!

- **Neueste Erkenntnisse:** Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Angewandter Linguistik sowie Wirtschafts- und Berufspädagogik.
- **Vereint Wissenschaft und Praxis:** enthält sowohl wissenschaftliche Beiträge als auch anwendungsnahe didaktische Konzepte und Fallbeispiele.
- **Kostenloser Download von Zusatzmaterial:** Praxisbeiträge mit Links zu Übungen, Beobachtungsbögen und Vielem mehr.

Die Bedeutung von Kommunikation nimmt im beruflichen Kontext stetig zu. *Sprache im Beruf* trägt dem Rechnung und bringt die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Didaktik, Linguistik und Pädagogik mit der Aus- und Weiterbildungspraxis in Schulen und Unternehmen zusammen.

2 Ausgaben pro Jahr
ISSN 2569-1112 (print)
ISSN 2625-4360 (online)

Abonnement print: € 96,- / Jahr
Abonnement print & online: € 134,- / Jahr
Einzelheft: € 58,-*

*Preise jeweils inklusive MwSt. [D].
Abonnement zzgl. Versandkosten: Inland:
€ 12,80; Europa: € 16,80; restliches
Ausland: € 26,80. Einzelheft: Lieferung
innerhalb Deutschlands Versandkostenfrei,
ins Ausland zzgl. Versandkosten.
Stand der Preise: 20.8.2018

Jetzt kostenlosen Probe-Artikel herunterladen!

Werfen Sie einen Blick in das
erste Heft unter
[https://elibrary.steiner-verlag.de/
journal/sprib](https://elibrary.steiner-verlag.de/journal/sprib)



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 | 70191 Stuttgart
Telefon 0711 2582-0 | Fax 0711 2582-390
service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de