

WERTE IN DER BERUFSBILDUNG

Grundwerte und ihre Vermittlung –

▶ Grundwerte und ihre Vermittlung –
Interview mit Gesine Schwan

▶ Der ehrbare Kaufmann in Zeiten moderner
Wirtschafts- und Unternehmensethik

▶ Service Learning in der beruflichen Ausbildung

EDITORIAL**3 Werteorientiertes Handeln in einem markt-orientierten Umfeld**

HUBERT ERTL

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN**4 Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland**

CHRISTIAN EBNER, DANIELA ROHRBACH-SCHMIDT

THEMENSCHWERPUNKT**6 »Zur Bildung in einer Demokratie gehört der Bezug auf das Gemeinwesen«**

Interview mit Prof. Dr. Gesine Schwan über Grundwerte und ihre Vermittlung

9 Der ehrbare Kaufmann in Zeiten moderner Wirtschafts- und Unternehmensethik

Eine Didaktik für die berufsmoralische Bildung in Wirtschaft und Verwaltung

THOMAS RETZMANN

14 Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten

Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung

KARIN HEINRICHS, CHRISTIAN SCHADT, ALFRED WEINBERGER

19 Angehende Fachkräfte für zivilgesellschaftliche Werte sensibilisieren

Service Learning in der beruflichen Ausbildung

KARL-HEINZ GERHOLZ, JÖRG NEUBAUER, PANKRAZ MÄNNLEIN

24 Arbeitswerte im Wandel

Hinweise für die betriebliche Praxis

MAREIKE KHOLIN

29 Nachhaltigkeits-Werte ausbilden und kommunizieren

Lernmodule zu Corporate Social Responsibility im Bereich Transport und Logistik

HARALD HANTKE, JAN PRANGER

32 Werte in der Lehramtsausbildung

Bausteine zu Reflexion und Unterrichtsgestaltung am Beispiel Inklusion und individuelle Förderung

JULIA KASTRUP, MARIE NÖLLE-KRUG

34 Berufsschulen für Demokratie und Vielfalt

Interview mit Michael Hammerbacher

36 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt**WEITERE THEMEN****38 Junge Menschen und Arbeitgeber über Arbeitsmarktperspektiven informieren**

Konzeption und Nutzung des niederländischen Arbeitsmarktinformationssystems AIS

TIM PEETERS, DIDIER FOUARGE, JESSIE BAKENS

43 Doppelte Funktion des Übergangsbereichs bei der Integration Geflüchteter

REGINA DIONISIUS, AMELIE ILLIGER

46 Transversale Schlüsselkompetenzen in der schulischen Berufsbildung in Österreich

Aktueller Stand und Entwicklungsfelder

NORBERT LACHMAYR, JUDITH PROINGER

51 Ansätze zur dualen Berufsausbildung im Tertiärbereich in Südkorea

EVA HANAU, SEUNG-HWAN JEON, HAN-BYUL LEE

BERUFE**54 Büromanagement-Ausbildung: Erste Evaluationsergebnisse**

BARBARA LORIG, ANDREAS STÖHR

56 Weiterbildung per App – Mobile Learning für Berufskraftfahrer/-innen

ADRIAN ROESKE, SABRINA FROHN

HAUPTAUSSCHUSS**58 Bericht zur Sitzung am 27. 6. 2019 in Bonn**

THOMAS VOLLMER

REZENSIONEN**60 Wertebildung in der Berufsschule**

BODO RÖDEL

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

Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:

www.bibb.de/bwp-4-2019

Werteorientiertes Handeln in einem marktorientierten Umfeld



HUBERT ERTL
Prof. Dr., Forschungsdirektor und
Ständiger Vertreter des Präsidenten
des BiBB

Liebe Leserinnen und Leser,

Berufsbildung verfolgt seit jeher den ganzheitlichen Anspruch, Individuen für das erfolgreiche Agieren in der Arbeitswelt zu befähigen. Den Fokus allein auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu setzen, die auf die technischen und sozialen Anforderungen von Arbeitsrollen abzielen, stellt jedoch eine Verengung dar.

In diesem Sinne will die BWP-Ausgabe den Blick weiten und Perspektiven für eine Auseinandersetzung mit Werten in der Berufsbildung eröffnen, die sich in Zeiten der fortschreitenden Globalisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt ergeben.

Zivilgesellschaftliches Engagement und Kompetenzentwicklung verbinden

In den Beiträgen werden systemische Überlegungen und pädagogische Ansätze vorgestellt, die zivilgesellschaftliches Engagement und Kompetenzentwicklung in beruflichen Kontexten verbinden. Beim Zugang des Service Learning zeigt sich beispielsweise, wie fachlich-methodische Kompetenzen und werteorientierte Einstellungen im Lernprozess entwickelt werden können und auf diese Weise gesellschaftliches Engagement mit dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz gefördert wird.

Die Befähigung, in einem marktorientierten ökonomischen Umfeld werteorientiert zu agieren, ist eine Zielsetzung, die bereits vom amerikanischen Philosophen JOHN DEWEY hervorgehoben wurde. In seinem Buch »Democracy and Education« von 1916 legt er dar, wie das Konstrukt des Berufs die Entwicklung nicht nur einer beruflichen Karriere, sondern eines ganzheitlichen Lebensentwurfs ermöglicht. Im Zentrum von DEWEYS Werk steht ein umfassender Bildungsbegriff, der die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemstellungen, die über das rein wertungsorientierte Interesse des ökonomischen Systems hinausgehen, in den Vordergrund rückt. Bildung steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von demokratischen Grundwerten, aus denen sich die Leitlinien einer

werteorientierten beruflichen Bildung ableiten; der Ansatz des Service Learning lässt sich auf diese Überlegungen DEWEYS zurückführen.

Verankerung in Curricula und betrieblichen Strukturen

Eine zeitgemäße Berufsbildung hat die Aufgabe, Lernende auch darauf vorzubereiten, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen und zu dessen humaner Gestaltung beizutragen. Dieser Anspruch lässt sich jedoch nur einlösen, wenn einerseits ethische Aspekte des Produzierens, Wirtschaftens und Dienstleistens auch in den Aus- und Fortbildungsordnungen verankert sind und andererseits die Praxis Lernanlässe zur Auseinandersetzung mit berufstypischen moralischen Konflikten bietet.

Nicht zuletzt die Auswüchse, die zur Finanzkrise von 2008 geführt haben, machen deutlich, wie sehr eine Werteorientierung als Korrektiv zu den Mechanismen eines globalisierten und in weiten Teilen nur noch wenig regulierten Marktes notwendig ist. Befähigung zum solidarischen Handeln und die Orientierung am Grundsatz der Gerechtigkeit sind daher wichtige Zielsetzungen beruflicher Bildungsprogramme. Gegenüber allgemeinbildenden Programmen haben sie den Vorteil, soziale Zusammenhänge im betrieblichen Umfeld konkret erfahrbar zu machen. Dies setzt allerdings voraus, dass Arbeitsstrukturen im Betrieb offen sind für die gemeinschaftliche Gestaltung, Partizipation ermöglichen und dass das Aus- und Weiterbildungspersonal die Aufgabe der Werteentwicklung annimmt. Wenn dies gelingt, ergeben sich für die berufliche Bildung weitgehende Gestaltungsmöglichkeiten, um eine im wahrsten Sinne des Wortes *umfassende* berufliche Handlungskompetenz zu fördern.

H. Ertl

Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland

CHRISTIAN EBNER

Prof. Dr., Institut für Sozialwissenschaften,
Technische Universität Braunschweig

DANIELA ROHRBACH-SCHMIDT

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Forschungsdaten-
zentrum im BIBB

Das Ausbildungssystem und der Arbeitsmarkt sind in Deutschland beruflich organisiert; der Beruf bestimmt maßgeblich über Einkommens- und Karrierechancen und strukturiert Prozesse der Stellensuche und -besetzung. Berufe genießen in der Bevölkerung ein unterschiedlich hohes Ansehen. Das Ansehen spielt bei der Berufswahl von Jugendlichen und bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen eine Rolle. Der Beitrag stellt erste Befunde aus einer aktuellen BIBB-Studie zum Ansehen der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe vor.

Wie wird das Ansehen gemessen?

Das Berufsprestige wurde seit WEGENER (1984), also seit fast 40 Jahren, nicht mehr umfassend für Deutschland ermittelt. Die Berufsstruktur hat sich seitdem deutlich verändert, neue Berufe sind entstanden und bestehende Berufe haben sich z. B. im Hinblick auf ihre Tätigkeitsinhalte oder Anforderungen gewandelt. Im BIBB-Forschungsprojekt »Berufe in Deutschland: Gesellschaftliche Wahrnehmung und Persönlichkeitseigenschaften« wurde das Ansehen anhand einer großen, repräsentativen Befragung in der Wohnbevölkerung für 402 Berufe neu erhoben (vgl. Infokasten). Unter diesen sind auch die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (Stand 2017; vgl. LOHMÜLLER 2018).

Welches Ansehen haben Ausbildungsberufe in Deutschland?

Die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe unterscheiden sich deutlich in ihrem Ansehen in der deutschen Bevölkerung (vgl. Abb.). Die Ausbildungsberufe¹ Fachinformatiker/-in und Mechatroniker/-in weisen mit Durchschnittswerten von über 7 in der deutschen Bevölkerung ein hohes Ansehen auf. Viele weitere der größten Ausbildungsberufe haben Ansehenswerte von mehr als 6 (z. B. Industriekaufleute, Kraftfahrzeugmechatroniker/-innen, Medizinische Fachangestellte, Steuerfachangestellte). Ein über dem Mittelwert der Skala liegender Ansehenswert (über 5) ergibt sich für Hotelfachleute, Verwaltungsfachangestellte und Friseur/Friseurinnen. Vergleichsweise wenig angesehen, aber immer noch mit Durchschnittswerten

von mehr als 4, sind die Berufe Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Koch/Köchin und Verkäufer/-in. Um die Höhe des Ansehens der einzelnen Ausbildungsberufe besser einordnen zu können, ist in der Abbildung auch der Durchschnittswert für das Ansehen von Anlern- und Helfertätigkeiten ausgewiesen² (horizontale rote Linie: Durchschnittswert 4,40). Mit Ausnahme der Ausbildungsberufe Koch/Köchin und Verkäufer/-in heben sich alle anderen signifikant von Berufen ab, für die i. d. R. keine abgeschlossene Berufsausbildung vorgesehen ist. Die Spitzenreiter Fachinformatiker/-in und Mechatroniker/-in werden von der Bevölkerung im Ansehen ähnlich hoch eingeschätzt wie manche Berufe, für die i. d. R. ein Hochschulstudium erforderlich ist, z. B. Maschinenbauingenieur/-in und Notar/-in (vgl. EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2019).

Datengrundlage und -erhebung

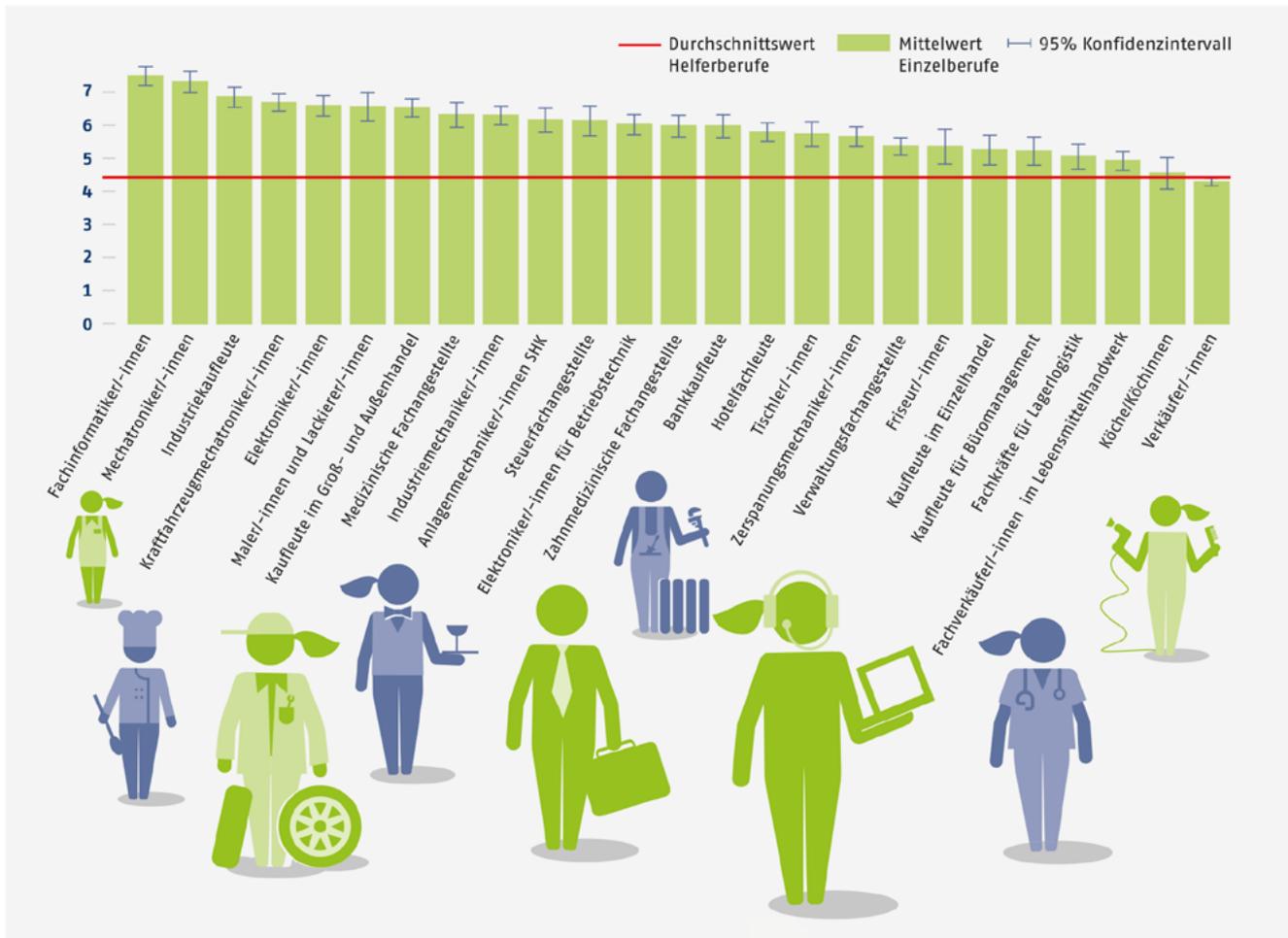
Die Erhebung zum Ansehen von Berufen in Deutschland wurde zwischen Oktober 2017 und Mai 2018 als Telefonbefragung mit 9.010 Personen vom Sozialwissenschaftlichen Umfragezentrum (SUZ) durchgeführt. Die Befragten wurden dabei gebeten, für fünf zufällig aus 402 ausgewählten Berufen anzugeben, welches Ansehen diese Berufe ihrer Meinung nach heute in Deutschland haben. Die Einschätzung erfolgte auf einer Skala von 0 (sehr geringes Ansehen) bis 10 (sehr hohes Ansehen). Jeder der 402 Berufe wurde somit im Durchschnitt von mehr als 100 Befragten bewertet. Um die Qualität der Erhebung zu sichern, wurde die Auswahl der Berufe, ihre Bezeichnung in der Abfrage und die Frageformulierung selbst im Vorfeld der Erhebung anhand verschiedener Verfahren der Fragebogentestung, darunter auch einem kognitiven Pretest, auf den Prüfstand gestellt (für Details und die Auswertung des Ansehens für alle Berufe vgl. EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2019).

¹ In der Erhebung wurde aus forschungspraktischen Gründen meist der männliche Plural verwendet (vgl. hierzu EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2019).

² Die KldB 2010 unterscheidet auf der fünften Stelle zwischen den Anforderungsniveaus 1 (Anlern- und Helfertätigkeiten, für die i. d. R. keine berufliche Ausbildung erforderlich ist), 2 (fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, die i. d. R. eine Berufsausbildung erfordern), 3 (komplexe Spezialistentätigkeiten, die i. d. R. eine Meister- oder Techniker Ausbildung bzw. einen gleichwertigen Fachschulabschluss erfordern) bzw. 4 (hochkomplexe Spezialistentätigkeiten, Berufe, die ein Hochschulstudium erfordern; vgl. PAULUS/MATTHES 2013).

Abbildung

Ansehen der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (Stand 2017) aus Sicht der deutschen Bevölkerung



Anm.: Ausgewiesen sind Durchschnittswerte der einzelnen Bewertungen pro Beruf (je Beruf zw. 96 und 141; Verkäufer/-in = Zusammenfassung mehrerer Einzelberufe, n = 1.197; Kfz-Mechatroniker/-in = Kfz-Mechaniker/-in und -Mechatroniker/-in, n = 229). Die Ergebnisse basieren auf gewichteten Daten. Die Konfidenzintervalle geben den Vertrauensbereich für die auf Basis der Stichprobe ermittelten Durchschnittswerte an. Die rote horizontale Linie gibt den durchschnittlichen Ansehenswert für Helferberufe an.

Welche Bedeutung haben die Ergebnisse?

Die Ergebnisse offenbaren deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland. Dabei zeigt sich ein geringes Ansehen eher in Ausbildungsberufen, die auch hohe Anteile von unbesetzten Ausbildungsstellen aufweisen (wie z. B. Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk oder Koch/Köchin; vgl. BIBB 2017). Die Gründe dafür, warum bestimmte Ausbildungsberufe höher oder weniger hoch angesehen werden, sind gewiss vielfältig. Eine Rolle spielen nach ersten Analysen etwa das Einkommen oder

die Tätigkeiten der Berufe. Weitere Faktoren (z. B. Belastungen, Jobsicherheit etc.) werden in dem Forschungsprojekt aktuell untersucht. Von Interesse ist dabei auch, inwieweit die Beurteilung des Ansehens bestimmter Berufe von Alter, Geschlecht, Bildungsstand oder Beruf der Befragten selbst abhängen. ◀

Literatur

BIBB: Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30.09., Datenstand: 11.12.2017; eigene Berechnungen – URL: www.bibb.de/naa309-2017 (Stand: 07.06.2019)

EBNER, C.; ROHRBACH-SCHMIDT, D.: Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodi-

schen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. BIBB-Preprint. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/vet-repository/000001 (Stand: 07.06.2019)

LOHMÜLLER, L.: Datensystem Auszubildende (DAZUBI) Zusatztabellen. Die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe mit ausgewählten Indikatoren zur dualen Berufsausbildung, Deutschland 2017. Bonn 2018 – URL: www.bibb.de/dokumente/xls/dazubi_zusatztabellen_top-25_indikatoren_2017.xls (Stand: 07.06.2019)

PAULUS, W.; MATTHES, B.: Klassifikation der Berufe. Struktur, Codierung und Umsteigeschlüssel (FDZ Methodenreport 08/2013 (DE)). Bonn 2013

WEGENER, B.: Gibt es Sozialprestige? Konstruktion und Validität der Magnitude-Prestige-Skala (ZUMA-Arbeitsbericht 1984/02). Mannheim 1984

»Zur Bildung in einer Demokratie gehört der Bezug auf das Gemeinwesen«

Interview mit Prof. Dr. GESINE SCHWAN über Grundwerte und ihre Vermittlung

Bankenkrise, Panama Papers, Diesel-Skandal – es gibt genug Anlässe, sich über Werte und ethisch verantwortliches Handeln in Wirtschaft und Gesellschaft zu verständigen. Dieses Bedürfnis äußerten auch zum wiederholten Mal Expertinnen und Experten, die das BIBB regelmäßig im Rahmen seines Themenradars zu als wichtig erachteten Themen der Berufsbildung befragt. Doch um welche Werte geht es? Und können Werte Orientierung für das Handeln in einer schnelllebigen und nervösen Zeit geben? Im Interview erläutert GESINE SCHWAN die Bedeutung von Grundwerten für eine demokratische Gesellschaft und betont den Bildungsauftrag, Verantwortung für das Gemeinwesen zu fördern.

BWP Menschen setzen sich bewusst über vorhandene Regeln hinweg und empfinden kein Unrecht dabei. Haben wir es bei solchen Grenzüberschreitungen mit individuellem Fehlverhalten zu tun oder liegt der Fehler »im System«?

SCHWAN Es handelt sich in jedem Fall um individuelles Fehlverhalten, das ist klar. Es wäre interessant, empirisch zu prüfen, ob sich diese Regelüberschreitungen in den letzten Jahren verstärkt haben. Man könnte den Eindruck haben.

In der Tat bestätigen uns Werteforscher, dass bestimmte Regeln konsequent und teilweise auch ohne schlechtes Gewissen überschritten werden. In diesen Fällen müssen wir schon darüber nachdenken, ob die Regeln richtig aufgestellt sind. Was wir aber in den letzten Jahren beobachten konnten, ist, dass auch Eliten vielfach Regeln gebrochen haben, sogar Regeln, die strafrechtlich relevant sind. Und wenn so etwas sowohl in der Politik als auch in der Wirtschaft geschieht, dann haben diejenigen, die über sehr viel weniger Macht und Einfluss in unserer Gesellschaft verfügen und auch weniger Vermögen haben, einen Anlass zu sagen: »Dann brauchen wir die Regeln auch nicht zu beachten.«

PROF. DR. GESINE SCHWAN

Politikwissenschaftlerin

Präsidentin der HUMBOLDT-VIADRINA Governance Platform, die sich für den Austausch zwischen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft zur Förderung von demokratischen Prozessen und Governance-Strategien in Deutschland, Europa und der Welt einsetzt.

Seit 1972 Mitglied der SPD, seit 2014 Vorsitzende der Grundwertekommission der SPD.

Von 1999 bis 2008 Präsidentin der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder).

Engagement in zahlreichen Stiftungen und Initiativen zur deutsch-polnischen Zusammenarbeit, zur Bildungsförderung und Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements.



BWP Es gibt also eine Vorbildfunktion von Positionseliten?
SCHWAN Ja, und die ist in den letzten Jahren nicht immer gut erfüllt worden. Aber ich glaube nicht, dass wir deshalb von einem Fehler im System sprechen sollten. Es ist ja nicht so, dass unser Rechtssystem schlecht wäre und deshalb Regeln übertreten werden.

BWP Lassen Sie uns vom Rechtssystem zum Wertesystem kommen. Auf welche Grundwerte können wir uns als Gesellschaft im 21. Jahrhundert beziehen?

SCHWAN Seit der Französischen Revolution können wir uns auf die Grundwerte Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit beziehen. In der Grundwertekommission der SPD sprechen wir heute von Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Diese Grundwerte werden im Übrigen auch von den anderen demokratischen Parteien geteilt. Dass wir uns zu diesen Werten bekennen und sie benennen, bedeutet allerdings nicht, dass sich auch alle daran halten. Im Gegenteil. Sie finden oft eine recht lockere Haltung gegenüber diesen Grundwerten. Wir neigen dazu, das zu tun, was unseren kurzfristigen Interessen entspricht oder was die Machtverhältnisse erlauben. Ich glaube, dass es einem Gemeinwesen nicht guttut, wenn die drei Grundwerte – Freiheit, Gerechtigkeit

und Solidarität – zu lange vernachlässigt werden. Eine Gesellschaft in der Moderne kann ohne die Beachtung dieser großen Werte als demokratische nicht existieren.

BWP Würden Sie sagen, dass international Konsens über diese drei Grundwerte besteht?

SCHWAN Da sprechen Sie eine sehr bedenkliche Entwicklung an, die sich in den letzten 30 Jahren zunächst in der Wirtschaftspolitik und dann auch in der politischen Kultur immer mehr durchgesetzt hat: Entscheidend sind nicht solche Werte, die man politisch miteinander vereinbart, entscheidend ist vielmehr, was der Markt ermöglicht oder erfordert. Da hat sich durch die Globalisierung viel verändert. Nehmen Sie das Beispiel der Manager-Gehälter, die im Vergleich zu den Durchschnittsgehältern seit den Sechziger-, Siebzigerjahren ins Gigantische gestiegen sind. Damals ist Gerechtigkeit angemahnt worden. Diese Forderung wurde jedoch inzwischen abgewiesen mit der Begründung, dies sei keine Frage der Gerechtigkeit, sondern eine Frage der internationalen Märkte. Wir bekämen die Manager eben nur zu diesen Gehältern. Nicht erst seit der Bankenkrise betrachte ich diese Entwicklung als eine Fehlentwicklung. Es gibt den Satz des großen Kirchenvaters, Theologen und Philosophen Augustinus, der gesagt hat: »Was sind Staaten ohne Gerechtigkeit anderes als große Räuberbanden?«. Sie sehen, das ist ein altes Problem, und man kann heute fragen: Was sind Organisationen ohne Gerechtigkeit anderes als große Räuberbanden?

BWP Was können wir tun, um uns über diese Fragen zu verständigen?

SCHWAN Wir müssen sie, wo wir gehen und stehen, immer wieder thematisieren und uns vergegenwärtigen. Das fängt in den Schulen an. Das ist in der Berufsbildung wichtig, aber auch in Organisationen wie Vereinen, politischen Parteien oder Bürgerinitiativen. Es ist also die Sache der Bürgerinnen und Bürger. Eine solche Debatte können Sie nicht staatlich verordnen und Sie können auch nicht vom Staat verlangen, dass er die Werte der Gesellschaft organisiert. Wir haben möglicherweise zu lange gedacht, dass er hier in der Verantwortung sei.

BWP Inwiefern? Woran machen Sie das fest?

SCHWAN Das hat etwas mit der bereits erwähnten Veränderung zu tun, Marktprinzipien zum Maß des Handelns zu machen. Dort, wo der Markt im Mittelpunkt steht, werden aus verantwortlichen Staatsbürgern plötzlich Kunden. Das ist ein völlig irreleitendes Bild. Bürger sind keine Kunden! Wenn Sie wählen, ist das etwas anderes als ein Paar Schuhe zu kaufen. Sie treffen eine Mitentscheidung für das Gemeinwesen und wenn Sie verantwortungslos wählen, beeinträchtigen Sie das Gemeinwesen. Und da gibt es auch kein Umtauschrecht.

BWP Welchen Beitrag kann die Berufsbildung an der Schnittstelle von Arbeitsmarkt und Bildungssystem leisten, um dafür zu sensibilisieren?

SCHWAN In der Bildung – und das gilt nicht nur für die Berufsbildung, sondern auch für die schulische und hochschulische Bildung – müssen wir begreifen, dass es nicht nur um die Vermittlung von Techniken wie Rechnen, Schreiben, Lesen geht. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, Zusammenhänge zu begreifen und systematisch zu durchdringen. Die Verbindung von Theorie und Praxis spielt dabei eine wichtige Rolle. Denn gerade die Praxis leitet dazu an, Dinge nicht isoliert, sondern in ihren Zusammenhängen zu sehen. Allerdings führt Bildung nicht automatisch dazu, dass Menschen Demokraten werden. Im 20. Jahrhundert sind gerade Bildungsbürger sehr in Versuchung gewesen, in die Eliten der Nationalsozialisten überzugehen, also in die SS. Das waren oft formal gebildete Leute. Zur Bildung in einer Demokratie gehört also immer der Bezug auf das Gemeinwesen und sich darüber klar zu werden, dass man in einem Gemeinwesen auch Verantwortung trägt. Denn wenn alle verantwortungslos wären, würde dieses Gemeinwesen auseinanderbrechen.

» Es tut einem Gemeinwesen nicht gut, wenn die drei Grundwerte – Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität – zu lange vernachlässigt werden. «

BWP Auch der Lernort Betrieb ist ein Gemeinwesen, in dem jeder Einzelne Verantwortung übernehmen sollte. Nicht nur Produktions- und Geschäftsprozesse müssen reibungslos laufen, auch das Miteinander der Beschäftigten ist wichtig. Welche Rolle spielt hier die betriebliche Sozialisation?

SCHWAN Die ist sehr wichtig. Es ist ein großer Unterschied, ob Sie in einem hierarchischen, autokratischen Betrieb arbeiten oder in einem demokratisch-partizipativ organisierten mit Betriebsverfassung. Letzterer entspricht unserem Verständnis von Demokratie. Gerade die berufliche Bildung, die Teil einer solchen Betriebskultur ist, sollte darauf achten, dass die Beschäftigten wertschätzend und freundlich miteinander umgehen, aber auch Verantwortung für qualitativ gute Arbeit übernehmen. Das ist ein wichtiges Lernfeld.

BWP Welche Rolle kommt dabei Vorgesetzten oder aus Sicht der Auszubildenden dem Ausbildungspersonal zu?

SCHWAN Die Bedeutung von Vorbildern und persönlichen Beziehungen wird oft unterschätzt. Diese Vorbilder müssen

nicht immer ansagen, was zu tun ist. Viel wichtiger ist ein überzeugendes Verhalten: Das, was man sagt, muss dem entsprechen, was man tut. Das ist gerade auch im Umgang mit jungen Menschen bedeutsam. Wenn wir unsere Kultur stärken wollen, müssen wir für die Nachwachsenden Vorbilder sein. In Unternehmen gilt das erst recht. Vorgesetzte und Ausbilder müssen besonders sensibel den Gedanken der Würde des Menschen beachten, z. B. bei der Anleitung, Korrektur oder auch Ermahnung der Auszubildenden.

» Selbstwertgefühl ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen freundlich miteinander umgehen und gut lernen können. «

BWP Es geht Ihnen um Wertschätzung und Respekt?

SCHWAN Ja, es geht um beides. Wir vergegenwärtigen uns häufig nicht, wie wichtig es ist, dass Menschen ein positives Echo erfahren, selbst wenn sie Defizite haben. Beim Lernen in Schule und Betrieb sollten wir immer zunächst die vorhandenen Potenziale sehen, sodass auf dieser Basis die Defizite behoben werden können. Das stärkt das Selbstwertgefühl. Und Selbstwertgefühl ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen freundlich miteinander umgehen und gut lernen können.

BWP Das Miteinander im Betrieb wird durch die digitale Transformation stark verändert. Mensch-Maschine-Interaktion ist so ein Schlagwort, das bei einigen die Sorge auslöst, als kleines Rädchen im Getriebe unterzugehen. Die EU hat im April ethische Leitlinien für vertrauenswürdige künstliche Intelligenz vorgelegt. Müssen wir uns über neue Werte in der Arbeitswelt verständigen?

SCHWAN Da sehe ich verschiedene Herausforderungen. Das Thema künstliche Intelligenz ist ein intellektuell herausforderndes Problem. Algorithmen, nach denen Maschinen funktionieren, reproduzieren immer die Wertehaltung derjenigen, die sie entwickelt haben, ob bewusst oder unbewusst. Dieser Punkt wird meines Erachtens zu wenig reflektiert. Die naive Idee, dass Entscheidungen durch künstliche Intelligenz besonders verlässlich sind, weil sie nicht durch menschliche Schwächen oder Leidenschaften getrübt sind, ist irreführend, denn sie enthalten viele Vor-

urteile, die z. B. bei der Personalauswahl hinsichtlich Geschlecht oder ethnisch-kultureller Herkunft zum Tragen kommen. Das ist der eine Punkt.

Der andere Punkt, der zu bedenken ist, betrifft den technischen, sozialen und ökonomischen Wandel. Und hier spielt wieder die Frage des Selbstwertgefühls eine große Rolle. Wer seiner sicher ist, geht den Wandel offensiv und kreativ an. Wer seiner unsicher ist, hat Angst und verkriecht sich. Nun ist Wandel nicht mehr das Gegenteil von Normalität, Wandel ist Normalität geworden. Damit umzugehen ist nicht leicht. Selbst Firmen, die sich damit intensiv beschäftigen, wissen oft nicht, was sie in den nächsten zwei Jahren erwartet. Diese Schnellebigkeit ist auch eine Herausforderung für die Berufsbildung. Was müssen Mitarbeiter wissen? Was müssen sie können? Wie ich von Arbeitgebern erfahren habe, setzen viele gar nicht mehr auf spezifische Kenntnisse, sondern auf die Bereitschaft ihrer Mitarbeiter, gerne zu lernen. Aber bereitet unser Bildungssystem, das immer noch auf Druck- und Angstmachen basiert, darauf gut vor? Viele haben ihre Schulzeit nicht in guter Erinnerung und haben daher keine Lust zu lernen. Auch das müssen wir in diesem Zusammenhang bedenken.

BWP Ein Thema, das uns derzeit ebenso umtreibt wie der technologische Wandel, ist der Klimawandel. Mit Fridays for Future fordern junge Menschen ihr Recht auf eine lebenswerte Zukunft ein und die Politik zum Handeln auf. Stimmt es Sie zuversichtlich, dass junge Menschen auf die Straße gehen? Zeigen sie damit nicht Verantwortung für das Gemeinwesen?

SCHWAN Ich finde das eine sehr gute, wichtige und motivierende Bewegung. So ein Bewusstseinswandel ist eine entscheidende Voraussetzung für eine bessere Politik. Allerdings ist die Forderung allein noch keine bessere Politik. Es geht auch darum, konstruktive Lösungen zu finden für die, die durch den Klimawandel ihre Arbeitsplätze verlieren. Die Jugend hat verständlicherweise die Tendenz, eine Sache, die sie jetzt richtig und wichtig findet, zu verabsolutieren. Das ist auch notwendig, weil wir beim Klimaschutz schnell handeln müssen. Auf längere Sicht müssen wir aber abwägende Lösungen finden. Wir müssen Soziales und Umwelt zusammen denken. Das war vor 100 Jahren vielleicht noch nicht akut. Aber jetzt ist es akut.

BWP Frau Schwan, vielen Dank für dieses Gespräch.

(Interview: Christiane Jäger)

Der ehrbare Kaufmann in Zeiten moderner Wirtschafts- und Unternehmensethik

Eine Didaktik für die berufsmoralische Bildung in Wirtschaft und Verwaltung



THOMAS RETZMANN
Prof. Dr., Dipl.-Hdl., Lehrstuhl
für Wirtschaftswissenschaften
und Didaktik der Wirtschafts-
lehre, Universität Duisburg-
Essen, Campus Essen

Ist die althergebrachte Idee des ehrbaren Kaufmanns noch zeitgemäß angesichts moderner Unternehmen und Märkte? Und passen allgemeinpädagogische Ansätze der Werte- und Moralerziehung zu den spezifischen Zielen und Bedingungen der Berufsbildung? Der Beitrag skizziert ein wirtschaftsdidaktisches Konzept, das demgegenüber die Relevanz moderner Wirtschafts- und Unternehmensethik betont. Als zeitgemäßes Leitbild für die Fortschreibung der berufsmoralischen Bildung von Kaufleuten könnte Sozialpartnern und Wirtschaftslehrkräften die Figur des mündigen Wirtschafts- und Organisationsbürgers dienen.

Berufsmoralische Bildung von Kaufleuten bedarf einer eigenständigen Didaktik

Die idealtypische Figur des ehrbaren Kaufmanns war in der Berufsbildungstheorie zweifellos bedeutsam, kann jedoch in der Moderne allein schon deshalb nicht als Leitbild für die berufsmoralische Bildung dienen, weil sie rein auf der Individualethik basiert (vgl. auch LÜTGE/UHL 2018, S. 199 ff.). Die moderne Wirtschafts- und Unternehmensethik betont dagegen, dass der Institutionenethik der Vorrang zukommt, ohne deshalb die Bedeutung des Individuums zu leugnen (vgl. ausführlich RETZMANN 2006, S. 44 ff.). Jedoch muss dessen Rang neu bestimmt werden, wenn in der wirtschaftsberuflichen Praxis vorrangig die Institutionen die Einhaltung ethischer Maßstäbe gewährleisten sollen. Dies wirft die Frage auf: Welches wirtschaftspädagogische Leitbild, das den Bedingungen der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt gerecht wird, kann an die Stelle des obsolet gewordenen treten?

Nicht nur, weil sie ebenfalls auf der Individualethik basieren, eignen sich gängige allgemeinpädagogische Ansätze (vgl. OSER/ALTHOF 2001) nicht als Blaupausen für die berufsmoralische kaufmännische Bildung:

- Eine affirmative Wertevermittlung wäre für Berufsschüler/-innen schon allein deshalb unangemessen, weil sie zumeist bereits erwachsen sind. Blicke die Wertevermittlung nicht auf die Grundwerte unserer freiheitlich-demokratischen Verfassung beschränkt, sondern erstreckte sich auf partikuläre Werte und konventionelle Moralvorstellungen, würde sie zudem zur Indoktrina-

tion, was dem kodifizierten Bildungsauftrag öffentlicher Schulen zuwiderläuft.

- In pluralen und offenen Gesellschaften sollte Schule zwar zur individuellen Wertklarheit beitragen, zum Beispiel bei der Berufsorientierung hinsichtlich arbeits- und berufsbezogener Werte, Interessen und Präferenzen. Jedoch erreicht eine solche Wertklärung nicht die Sphäre von Moral und Ethik. Problematisch ist zudem die Tendenz etwa des Values-Clarification-Ansatzes (vgl. RATHS/HARMIN/SIMON 1976) zum ethischen Relativismus, der selbst universale ethische Werte wie ästhetische Fragen des subjektiven Geschmacks behandelt.
- LAWRENCE KOHLBERG kommt das Verdienst zu, die Moralerziehung zu einer Angelegenheit der Kognition gemacht zu haben statt der oft zur Irrationalität gesteigerten Affekte oder der sich in Empörung und Entrüstung äußernden Emotion. Jedoch zielt er vorrangig auf die Entwicklung der Fähigkeit zum moralischen Urteil. Doch selbst wenn man die moralische Urteilsfähigkeit als eine Voraussetzung der moralischen Handlungsfähigkeit ansieht, vermisst man als Berufsbildner/-in die Befähigung zum kompetenten Handeln im Beruf, in Unternehmen und auf Märkten.

Zwischenfazit: Bei der berufsmoralischen Bildung sollten Wege beschritten werden, die dem erwachsenen Bildungssubjekt angemessen sind. Die Unterrichtsgegenstände sollten die Wirklichkeit des Berufs widerspiegeln und die ausgeübten Tätigkeiten, offerierten Produkte sowie den

Handlungskontext reflektieren. Mit raum- und zeitlosen, fiktiven Dilemmata ist das nicht zu leisten.

Es bedarf daher einer eigenständigen Didaktik für die berufsmoralische Bildung angehender Kaufleute. Diese ist in erster Linie von Wirtschaftslehrkräften, nicht den Religionslehrkräften, zu leisten, weil sie ein fachliches Fundament (Fachwissen und -können) benötigt, um Schüler/-innen zu situations- und anforderungsadäquatem Handeln zu befähigen. Diese Aufgabe den berufsübergreifenden Fächern zuzuweisen, würde die zu überwindende Zwei-Welten-Konzeption von Ethik und Ökonomik curricular reproduzieren: hier der Philanthrop, da der Kaufmann. Paradebeispiel dafür ist die gespaltene Persönlichkeit in BERTOLT BRECHTS »Der gute Mensch von Sezuan«.

Dieser Beitrag skizziert deshalb, wenn auch nur in Grundzügen, ein theoretisch fundiertes und praktisch erprobtes Konzept für den berufsbezogenen Unterricht in kaufmännischen Schulen (ausführlich: RETZMANN 2006; 2007). Dessen wesentliche Bausteine sind eine Klassifikation von Herausforderungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt, eine Lokalisierung von Moral und Ethik in der Marktwirtschaft sowie didaktische Prinzipien und Gestaltungsoptionen.

Das entwickelte Konzept kann verwendet werden:

- auf der Mikroebene bei der zielgruppenadäquaten Planung, systematischen Sachanalyse und sachverhaltsadäquaten Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen durch Lehrende,
- auf der Makroebene bei der Erarbeitung curricularer Ordnungsmittel durch die Sozialpartner, um zu gewährleisten, dass die berufsmoralische Bildung in allen kaufmännischen Berufen zugleich identisch konzipiert und berufsspezifisch ausgeformt ist. Die Ethik für Automobilkaufleute darf – aus philosophischen wie aus praktischen Gründen – ja keine andere sein als die Ethik für Sport- und Fitnesskaufleute oder Kaufleute für E-Commerce. Und dennoch muss die berufsmoralische Bildung auf die spezifischen An- und Herausforderungen der jeweiligen Berufe eingehen. (Wie) Kann diese scheinbare Quadratur des Kreises gelingen?

Eine Klassifikation ethisch-moralisch herausfordernder Problemsituationen

Neben den unproblematisch erfüllbaren Anforderungen der Moral an die Individuen sollten vor allem die Herausforderungen Thema von Lehr-Lern-Prozessen sein, also auch in die Ordnungsmittel eingearbeitet werden. Denn Anforderungen kann man problemlos erfüllen; man verfügt über die entsprechenden Mittel. Herausforderungen hingegen muss man sich stellen – mit oftmals ungewissem Erfolg. Manchmal kann kaum mehr gelingen, als das Problem zu entschärfen, statt es zu lösen.

Es lassen sich mindestens vier Klassen ethisch-moralischer Herausforderungen in beruflichen Handlungssituationen unterscheiden (vgl. Abb.):

1. Beim **moralischen Dilemma** kollidieren gleichwertige moralische Pflichten miteinander. Die Individuen befinden sich in einer Zwickmühle: Die Situation ist so vertrackt, dass sie gegen eine Pflicht verstoßen müssen. Sie fragen sich: Was soll ich tun? Solche antagonistischen Pflichtenkollisionen zu diskutieren schult die Urteilskompetenz, nicht die Handlungsfähigkeit, durch die man manchmal erst in ein solches Dilemma gerät – so der Arzt im Sterbehilfe-Dilemma (vgl. OSER/ALTHOF 2001, S. 176 ff.). Doch wie häufig steht im kaufmännischen Bereich eine moralische Pflicht einer anderen, gleichwertigen moralischen Pflicht diametral und ausweglos gegenüber? Zweifel sind angebracht, dass das so verstandene moralische Dilemma der Prototyp für moralische Herausforderungen in Wirtschaft und Arbeitswelt ist.
2. Bei **Motivations- bzw. Zumutbarkeitsproblemen** kollidiert die moralische Pflicht dagegen mit der individuellen Neigung. Man weiß genau, was richtig und was falsch ist, jedoch begünstigen Fehlanreize unerwünschtes Verhalten. Ein Beispiel dafür war und ist die Falschberatung von Anlagekundinnen und -kunden durch Vertriebsmitarbeiter/-innen von Banken (vgl. ausführlich LOERWALD/RETZMANN 2011). Die Lösung dieses Problemtyps liegt zumeist in der Änderung der Handlungsanreize, also der Beseitigung der Verlockung. Doch bis dahin stellt sich die Frage, ob der wirtschaftliche Nachteil dem Individuum zumutbar ist.
3. Beim **Gefangenendilemma** kollidiert das Wohlergehen des Einzelnen mit dem kumulierten Wohlergehen aller Beteiligten. Obwohl insgesamt vorteilhaft, kommt es aufgrund der spezifischen Anreizkonstellation nicht zur Kooperation zum Wohle aller. Ein Beispiel dafür ist die Einhaltung überobligatorischer Umwelt- und Sozialstandards in der globalen Lieferkette, wenn die höheren Kosten für ein einzelnes Unternehmen einen Wettbewerbsnachteil gegenüber Konkurrenten bedeuten. Bei dem ähnlich gelagerten Allmendeproblem gefährdet die eigennützige Verfolgung der kurzfristig nutzenmaximierenden Strategie bei der Nutzung natürlicher Ressourcen die Realisierung des Eigeninteresses aller auf lange Frist: Man sägt sprichwörtlich an dem Ast, auf dem man sitzt. Die Problemlösung ist erheblich erschwert, wenn die gefährdete Allmende keine lokale, sondern – wie im Falle der Erdatmosphäre – eine globale ist: Die moralisch motivierte Zurückhaltung des einzelnen Menschen oder auch Staates löst nicht nur das Problem nicht, sie ist nicht einmal spürbar.
4. Ein **moralphilosophisches Problem** entsteht, wenn die deontologische auf die konsequentialistische Ethik

Abbildung

Klassifikation ethisch-moralischer Herausforderungen in Wirtschaft und Beruf



Quelle: abgewandelt und erweitert nach RETZMANN 2007, S. 41

trifft: Erstere rechtfertigt Handlungen und Regeln durch Verweis auf allgemeine Prinzipien (zum Beispiel Menschenwürde), Letztere durch Bewertung und Bilanzierung der tatsächlichen Folgen. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert der Disput der Kontrahentinnen und Kontrahenten in FERDINAND VON SCHIRACHS Theaterstück »Terror«. Doch ist die Frage aufzuwerfen, welcher Stellenwert solchen moralphilosophischen Kontroversen in Bezug auf kaufmännische Handlungssituationen zukommt.

Pointiert gesagt: Nicht jede Anforderung ist auch eine Herausforderung, nicht jede Herausforderung gleich ein Dilemma und nicht jedes Dilemma ein moralisches Dilemma. Auf Märkten und in Unternehmen dürfte Problemtyp 1 zahlenmäßig die Ausnahme sein; Typ 2 und Typ 3 dagegen weitverbreitet oder gar allgegenwärtig in Wirtschaft und Verwaltung; Typ 4 findet sich wohl häufiger außerhalb der kaufmännischen Domäne.

Immer wieder kommt es in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien zu Kategorienfehlern: Motivationsprobleme, die infolge von Fehlanreizen entstehen, werden im Unterricht mit der Methodik der Dilemmadiskussion bearbeitet,

und wo eine ethische Analyse der gegebenen Institutionen adäquat wäre, wird stattdessen moralisiert und simplifiziert. Obige Klassifikation hilft, dies zu vermeiden.

Orte für Moral und Ethik in der Marktwirtschaft – eine Topologie

Wirtschafts- und Unternehmensethik ist in der modernen (Wettbewerbs-)Wirtschaft in erster Linie als Institutionenethik zu konzipieren, in zweiter Linie als Individualethik. Mit anderen Worten: Fairplay von und unter Kaufleuten muss vorrangig durch faire, für alle verbindliche Spielregeln gewährleistet werden und sollte nicht der mehr oder weniger starken Moral des Einzelnen aufgebürdet werden, der eben dadurch von weniger skrupellosen Konkurrenten ausgebeutet werden könnte. Allerdings bedarf es der Individuen, die faire Spielregeln wollen und in Kraft setzen: Individualethik ist insofern die Bedingung der Möglichkeit von Institutionenethik (vgl. RETZMANN 2006, S. 57 ff.). Die unterrichtliche Thematisierung von Fragen der Steuergerechtigkeit (= Spielregeln) ist daher bedeutsamer als von Fragen der Steuermoral (= Spielzüge). Letzteres begünstigt viel zu oft nutzloses Moralisieren, von

dem die Welt nicht besser wird. Die Ursachen dafür, dass Deutschland vielfach als ein Eldorado für Geldwäscher gilt, sollte man nicht in moralischen Defiziten der Bankangestellten suchen, sondern in den Defiziten der etablierten Strukturen und Prozesse. Dort findet man denn auch wirkungsvolle Ansatzpunkte für die Problemlösung beziehungsweise -entschärfung.

Wo ist also Bedarf und Raum für Moral und Ethik in der Marktwirtschaft? Die Antwort darauf gibt eine Topologie, das ist eine Lehre von den Orten für moralisches Engagement und ethisches Raisonement (vgl. ausführlich RETZMANN 2006, S. 288 ff.; ULRICH 1997). Neben den Individuen (Verbraucher/-innen, Erwerbstätige, Bürger/-innen) sind dies die Unternehmen (kapitalistisch, genossenschaftlich, sozialwirtschaftlich) mit ihrer Aufbau- und Ablauforganisation (Strukturen und Prozesse), die auf wohlfahrtsförderlichen, möglichst effizienten (Arbeits-, Güter-, Kapital-)Märkten als Anbieter/-, Nachfrager/- oder Makler/-innen agieren, die vom Staat im Mehrebenen-system im Dienst des Allgemeinwohls klug reguliert und überwacht werden, der seinerseits von der kritischen Öffentlichkeit kontrolliert und legitimiert wird. Weitere institutionelle Akteure können sein: Unternehmensverbände, zum Beispiel auf Branchenebene, und internationale Nicht-Regierungsorganisationen. Das mehr oder weniger effektive Zusammenwirken dieser moralischen Akteure wurde in 15 Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufe II ausgearbeitet (vgl. RETZMANN/GRAMMES 2014), die folgende Prinzipien zu beachten hatten und die Gestaltungsoptionen nutzen sollten.

Didaktische Prinzipien und Optionen für die berufsmoralische Bildung

Berufsbezogene moralische Bildung im Wirtschaftsunterricht, die nicht im Schöngestigen verbleiben oder im Abstrakten verharren darf, muss den Prinzipien der Kontextualität und der Historizität genügen. Kaufleute handeln im Hier und Jetzt. Umsichtiges Handeln erfordert, dass sie den Kontext berücksichtigen. Dieser sollte freilich als ein historisch gewordener und sich permanent weiter entwickelnder verstanden werden. Er ist das Resultat vorheriger Entscheidungen – oftmals anderer Akteure; und ihre aktuellen Entscheidungen haben Nachwirkungen in der Zukunft. So entstandene Entwicklungspfade sind zu bedenken. Simplifizierungen der oft diffizilen Problemlagen, die neben der wirtschaftlichen und moralischen Dimension auch eine kulturelle, politische, rechtliche oder sonstige Dimension aufweisen können, verbieten sich ebenso wie die Indoktrination der Lernenden, was in den Prinzipien Komplexität und Kontroversität zum Ausdruck kommt. Die Ambivalenz muss ausgehalten werden, dass es bei strittigen Fragen Proponenten und Opponenten gibt,

die gleichermaßen für sich beanspruchen, auf dem Standpunkt der Moral zu stehen.

Die oben klassifizierten Problemsituationen können in Bildungsprozessen zu Lernanlässen verarbeitet werden. Berufsschullehrkräfte neigen erfahrungsgemäß dazu, berufsmoralisch relevante und brisante Situationen stets aus der Perspektive der *Akteure* zu (re-)konstruieren. Dies geschieht in der Absicht, die Schüler/-innen zum Handeln zu befähigen. Doch sollte diese Verkürzung der Optionen auf nur diese eine zugunsten einer Mehrperspektivität aufgegeben werden, die auch die Adressaten-, die Beobachter- und die Bürgerperspektive beinhaltet.

Beispiele dafür: Weitaus häufiger sind Menschen die Adressaten ethisch grenzverletzender Werbung als deren Urheber. Oder sie sind als außenstehende Beobachter/-innen nicht direkt in Handlungszusammenhänge wie die Falschberatung bei der Geldanlage involviert, entdecken und bewerten diese aber. Und schließlich wird beim ethisch legitimen Whistleblowing in der republikanischen Haltung der Bürger/-innen auf die Veränderung defizitärer Zustände hingewirkt, ohne sich in den Handlungszusammenhang zu involvieren. Thematisiert man wirtschaftskriminelle Handlungszusammenhänge (z.B. Kartelle, unlauteren Wettbewerb), wandeln sich diese Optionen in die Perspektiven von Täter, Opfer, Zeuge und Richter.

Status quo: Nur Spurenelemente in Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen

Nur in wenigen Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen für kaufmännische Berufe finden sich Spurenelemente der Wirtschafts- und Unternehmensethik. Den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans für die Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel zufolge bieten dessen Aktionsbereiche und die darauf bezogenen Lernfelder »vielfältige Anlässe für wirtschafts- und warenethische Bezüge«; Lernfeld 5 fordert, »ethische Grenzen der Werbung« zu berücksichtigen. Ethische Grenzen sollen auch die Kaufleute für E-Commerce beim Online-Marketing berücksichtigen (Lernfeld 7). Lernfeld 11 des Rahmenlehrplans für die Ausbildung von Bankkaufleuten verlangt die Berücksichtigung ethischer Gesichtspunkte bei der Kreditprüfung. Diese sollen Investmentfondskaufleute bei der Produktentwicklung berücksichtigen, also beim Auflegen von Wertpapierfonds (Lernfeld 11).

Damit sind zwar einige Ansatzpunkte identifiziert, sie bleiben jedoch nur punktuell. Mitunter gehen die vereinzelt Nennungen mit der Neuordnung von Berufen auch verloren, so beim Übergang vom Ausbildungsberuf Verlagskaufmann/-frau (Lernfeld 7) zu Medienkaufmann/-frau.

Schlussfolgerung: Die Sozialpartner sollten diesen Bildungsauftrag besser und vor allem systematisch in die Ordnungsmittel eingravieren – unter Beachtung der mo-

dernen Wirtschafts- und Unternehmensethik in Theorie und Praxis. Die in den Beispielen durchscheinende Vorstellung der ethischen Grenzziehung für das berufliche Handeln erscheint vor diesem Hintergrund als unterkomplex. Statt dieser sehr schlichten, autoritativen Vorstellung des Verhältnisses von Ethik und Ökonomik (»ethische Grenzen berücksichtigen«) gibt es längst ausgefeilte Ansätze ihrer Synthese. Die aktuellen Ordnungsmittel sind demnach nicht auf der Höhe der wirtschafts- und unternehmensethischen Debatte und Praxis.

Wirtschafts- und Organisationsbürger als neue Leitfigur

Die raum- und zeitinvarianten Ansprüche einer universalistischen Ethik, die zum Beispiel der Erklärung der Menschenrechte zugrunde liegt, dürfen in der kaufmännischen Berufsbildung nicht suspendiert werden. Die Menschenrechte sind eben universal, unteilbar und unveräußerlich. Der Übergang vom elaborierten Moralurteil zum kompetenten Handeln in Unternehmen und auf Märkten bedarf jedoch der Situierung und Kontextualisierung, ohne die die moralpädagogischen Bemühungen in der Wirtschafts- und Berufspraxis zu verpuffen drohen. Den Titel eines einschlägigen Autors abwandeln würde man ansonsten in der kaufmännischen Berufsschule »Heilige im Urteilen, Stümper im Handeln« hervorbringen. Stattdessen muss es das Ziel sein, dass die moralische Persönlichkeit mit der Fachkompetenz zusammen die berufliche Handlungskompetenz hervorbringt. Die Wachablösung für den ehrbaren Kaufmann besteht in der so verstandenen Figur des mün-

digen und sachkompetenten Wirtschafts- und Organisationsbürgers (vgl. dazu u. a. bereits BÜSCHER/SARASIN/ULRICH 1994; STEINMANN/LÖHR 1994; DUBS 2001). ◀

Literatur

BÜSCHER, M.; SARASIN, C.; ULRICH, P.: Wirtschaftsethik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 88 (1994) 1, S. 17–28

DUBS, R.: Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: sowi-onlinejournal 2 (2001) 2, S. #

LOERWALD, D.; RETZMANN, T.: Falschberatung durch Banken als Gegenstand des Ökonomieunterrichts? Eine wirtschaftsdidaktische Analyse in Anbetracht der Finanzkrise. In: RETZMANN, T. (Hrsg.): Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts. 2011, S. 77–98

LÜTGE, C.; UHL, M.: Wirtschaftsethik. München 2018

OSER, F.; ALTHOF, W.: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 4. Aufl. Stuttgart 2001

RATHS, L. E.; HARMIN, M.; SIMON, S. B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München 1976

RETZMANN, T.: Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Norderstedt 2006

RETZMANN, T.: Die Dilemmamethode im Ökonomieunterricht. In: Unterricht Wirtschaft 8 (2007) 30, S. 41–47

RETZMANN, T.; GRAMMES, T. (Hrsg.): Wirtschafts- und Unternehmensethik. 15 Unterrichtsbausteine. Schwalbach/Ts. 2014

STEINMANN, H.; LÖHR, A.: Unternehmensethik – Ein republikanisches Programm in der Kritik. In: FORUM FÜR PHILOSOPHIE BAD HOMBURG (Hrsg.): Markt und Moral. Die Diskussion um die Unternehmensethik. Bern u. a. 1994, S. 145–180

ULRICH, P.: Integrative Wirtschaftsethik. Bern 1997

Anzeige



Ausbildung gestalten

Kaufmann im E-Commerce/Kauffrau im E-Commerce

- ▶ Für Ausbilder/-innen und Berufsschullehrkräfte: Umsetzungshilfen und Praxistipps für die tägliche Arbeit
- ▶ Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8919

Alle Bände dieser Reihe:
www.bibb.de/ausbildung-gestalten

Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten

Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung



KARIN HEINRICHS
Hochschulprofessorin Dr. habil. für Lehren und Lernen in der Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz, Österreich



CHRISTIAN SCHATD
Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen an der Universität Göttingen



ALFRED WEINBERGER
Hochschulprofessor Dr., stellvertretender Institutsleiter für Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Österreich*

Die Forschung zu moralischen Entscheidungsmustern im Erwachsenenalter zeigt, dass Personen in ihrem Handeln immer wieder, auch in beruflichen Kontexten, moralische Regeln übertreten und dabei kein schlechtes Gewissen haben, sich vielmehr wohlfühlen. Diese Personen nutzen das sogenannte »Happy Victimizer Pattern«. Hierzu werden im Beitrag Forschungsbefunde vorgestellt. Um (zukünftig) Berufstätige auf den Umgang mit Handlungsentscheidungen in typischen moralrelevanten Situationen ihres Berufsfelds vorzubereiten, wird basierend auf diesen Befunden das didaktische Konzept »Values and Knowledge Education« vorgeschlagen.

Moralische Regelübertritte am Arbeitsplatz – Herausforderungen in ökonomischen Kontexten

Menschen übertreten moralische Regeln. Sie handeln wiederkehrend entgegen den eigenen oder allgemein verbreiteten Vorstellungen, was in einer gegebenen Situation moralisch angemessen wäre. Ein Blick auf Wirtschaftsskandale, Betrugs- oder Korruptionsfälle offenbart, dass sich derartiges Verhalten auch im Kontext beruflichen Handelns zeigt. Die Frage nach der Verantwortung wird öffentlich diskutiert. Manchmal werden einzelne Personen zur Rechenschaft gezogen. Es wird die Einhaltung von Gesetzen, berufs- oder professionsethischen Standards sowie unternehmens- oder branchenspezifischer Ethik- und Verhaltensleitlinien eingefordert. Allerdings sind in stark ökonomisierten Gesellschaften Spannungsfelder zwischen wirtschaftlichen Zielen, formalisierten Bedingungen und dem moralischen Urteil zum angemessenen Handeln omnipräsent. Die Berufstätigen sind gefordert, mit diesen moralisch herausfordernden Situationen umzugehen: Man denke nur an Dokumentationspflichten und fallbezogene Zeitbegrenzungen in der Pflege oder an die stark an kurzfristigem Umsatz ausgerichteten provisionsbasierten Vergütungssysteme in der Finanzberatung (vgl. HEINRICHS/WUTTKE 2016). Aus wirtschafts- und berufspädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, inwieweit Handelnde auf

moralrelevante Situationen im beruflichen Kontext vorbereitet werden können. Dazu ist es zunächst wichtig zu wissen, wie es dazu kommt, dass sich Personen immer wieder »unmoralisch« verhalten und berufsmoralische Grenzen trotz geltender ethischer Leitlinien überschreiten.

In Auseinandersetzung mit der Theorie zur Entwicklung der Qualität moralischen Urteilens von KOHLBERG wird auf ein Phänomen verwiesen (vgl. NUNNER-WINKLER/SODIAN 1988), das in der entwicklungspsychologischen Forschung zunächst bei Kindern identifiziert und als »Happy Victimizer Phenomenon« bezeichnet wurde. Demnach bewerten Personen Regelübertritte von einer anderen Person mit Verweis auf das Wissen um diese moralische Regel als falsch und schreiben der handelnden Person ausschließlich positive Gefühle zu (vgl. Tab. 1). Daneben gibt es Personen, die sich an die moralischen Regeln halten, dabei jedoch nicht nur »happy« sind. OSER/REICHENBACH (2005) bezeichnen diese Personen als »Unhappy Moralists« (UM). »Happy Moralists« (HM) hingegen attribuieren positive Emotionen zur Entscheidung, sich regelkonform zu verhalten, und »Unhappy Victimizer« (UV) fühlen sich bei Regelübertritt unwohl, haben also vermutlich ein schlechtes Gewissen.

Zudem fand NUNNER-WINKLER (2013) in einer Längsschnittstudie vereinzelt auch Erwachsene, die bei Regelübertritten das HVP zeigten. In den vergangenen Jahren wurde daher näher untersucht, ob das HVP nicht auch im Erwachsenenalter stärker verbreitet ist, als dies die

* Wir bedanken uns herzlich bei STEPHANIE ZIEGLER für ihre Unterstützung als studentische Hilfskraft und Masterandin.

Tabelle 1

Die Grundidee des Happy Victimizer Pattern

Handlungsentscheidung: Befolgen der moralischen Regel			
		Ja	Nein
Emotionsattribution: Positive Emotionen bzgl. der Handlungsentscheidung	Ja	Happy Moralist (HM)	Happy Victimizer (HV)
	Nein	Unhappy Moralist (UM)	Unhappy Victimizer (UV)

entwicklungspsychologische Forschung angenommen hatte. Das HVP im Erwachsenenalter konnte insbesondere bei Entscheidungen in wirtschaftlichen Kontexten des (alltäglichen, privaten) Handelns bestätigt werden (vgl. HEINRICHS u.a. 2015). Zudem zeigten sich empirische Hinweise, dass das HVP von bestimmten situationalen und personalen Determinanten abhängt (vgl. MINNAMEIER/HEINRICHS/KIRSCHBAUM 2016).

Im Folgenden werden zwei Studien vorgestellt, die das Auftreten von HVP im beruflichen Kontext, d.h. spezifisch im Rahmen von Erwerbstätigkeit und in Organisationen, untersuchen.

Das Happy Victimizer Pattern im Beruf

Auf Basis der o. g. Forschungsarbeiten wurden zwei Thesen formuliert und in zwei Studien näher untersucht:

These 1: Es gibt das HVP im Erwachsenenalter *auch im Kontext beruflichen Handelns*.

These 2: Das Auftreten des HVP ist *auch im Kontext beruflichen Handelns* von situationalen und personalen Determinanten abhängig.

Studiendesign und methodisches Vorgehen

In **Studie 1** wurden Studierende verschiedener Studiengänge an zwei deutschen Universitäten befragt (N = 329; 88 männlich, 229 weiblich, 12 o.A.; Alter: M = 23.75, SD = 2.928; Modus Berufserfahrung [n = 100]: mehr als 1 Jahr bis 3 Jahre).

In **Studie 2** wurden Berufstätige aus verschiedenen Branchen befragt (N = 201; 64 männlich, 131 weiblich, 6 o.A.; Alter: M = 34.28, SD = 10.939; Modus Berufserfahrung [n = 122]: mehr als 5 Jahre).

Die Probandinnen und Probanden wurden mit jeweils vier der in Tabelle 2 aufgeführten Situationsvignetten konfrontiert. Dabei handelt es sich um Situationen, die im alltäglichen Handeln von Erwerbstätigen im arbeitsplatzbezogenen Umfeld auftreten können. Die Situationen repräsentieren Versuchungen zu Regelübertritten geringer

moralischer Intensität (vgl. JONES 1991), d.h. für die/den Geschädigten sind keine langwierigen und schwerwiegenden Folgen zu erwarten.

Den Studienteilnehmenden wurden zu jeder Situation zwei Handlungsoptionen vorgegeben (Regeleinhaltung vs. Regelübertritt). Sie sollten in jeder Situation angeben,

- für welche Handlungsoption sie sich entscheiden würden,
- wie sie sich mit ihrer Entscheidung allgemein fühlen (gut – eher gut – neutral – eher schlecht – schlecht) sowie
- welche spezifischen Emotionen (z.B. Scham, Stolz, Schuld, Zufriedenheit) sie empfinden.

Neben diesen Situationsvignetten wurden berufsbiografische und Persönlichkeitsmerkmale erfragt, die mit moralischem Entscheidungsverhalten im Zusammenhang stehen

Tabelle 2

Situationsvignetten

Situation	Vorgelegt in Studie
1 Nutzung von Ideen eines Kollegen für das betriebsinterne Vorschlagswesen ohne dessen Zustimmung	1
2 Antragstellung auf Erstattung von Reisekosten i. H.v. 50 €, obwohl eine kostenfreie Mitfahrgelegenheit genutzt wurde	1 und 2
3 Durchführung von Schwarzarbeit bei einem Kleinauftrag einer Privatkundin	1
4 Missachtung von Sicherheitsvorschriften bei geringem Schadensrisiko	1 und 2
5 Unbeabsichtigt zustande gekommenes Kassenplus von 20 € wird aus Kasse genommen und ohne Dokumentation privat eingesteckt	2
6 Verkauf eines teuren, aber weniger auf die Bedürfnisse des Kunden passenden Produkts, motiviert durch höhere Provision	2

Tabelle 3

Tendenz zu Victimizing bei Studierenden

Tendenz zu Victimizing (Anzahl)	Durchschnittl. Emotionsattribution Situation 1–4				
	N	MW	StD	95%-KI	
				Untergrenze	Obergrenze
Kein Mal	82	4.63	0,45	4,53	4,73
Ein Mal	120	4.31	0,43	4,23	4,39
Zwei Mal	50	4.06	0,47	3,92	4,19
Drei Mal	5	3.90	0,84	2,86	4,94
Vier Mal	3	3.83	0,83	3,47	4,19
Gesamt	260	4.35	0,50	4,29	4,41

V=Anzahl, in wie vielen der 4 Situationen ein/-e Proband/-in die Regel übertreten würde.

$F(4,255)=15.764$, $p<0.001$; signifikante MW-Unterschiede ($p=0.024$ bis $p<0.001$) für $V=0$ und $V=1$, $V=0$ und $V=2$, $V=0$ und $V=3$, $V=0$ und $V=4$, $V=1$ und $V=2$

oder im beruflichen Handeln relevant werden können, so u.a. zum Gefühl, sein Arbeitsleben selbst in der Hand zu haben (vgl. KOVALEVA u. a. 2012), zur Empathiefähigkeit (vgl. MAES/SCHMITT/SCHMAL 1995), zum moralischen Selbstkonzept (vgl. POHLING/DIESSNERS/STROBEL 2017) und zu Narzissmus (vgl. SCHÜTZ/MARCUS/SELIN 2004).

Regelüberschreitungen auch im beruflichen Kontext

These 1 wird in den Studien 1 und 2 bestätigt. So würde in beiden Stichproben ein teils beachtlicher Anteil der Studierenden und Berufstätigen in den verschiedenen Situationen die Regel übertreten (vgl. z. B. in Tab. 3 die Häufigkeitsverteilung der Tendenz zu Victimizing bei Studierenden als die Anzahl, in wie vielen der vier Situationen ein/-e Proband/-in die Regel übertreten würde). Für die Situation der Erstattung der Reisekosten beispielsweise würden zudem 29,8 Prozent ($N=57$) der Berufstätigen und 27,4 Prozent ($N=85$) der Studierenden bei Regelübertritt positive Emotionen und somit das HVP zeigen. Zu These 1 zeigt sich weiterhin, dass sich in beiden Stichproben Personen finden, die in jeder der vier Situationen die Regel einhalten würden. Gleichzeitig gibt es jeweils nur wenige Personen, die in allen Situationen die Regel übertreten würden. Keine/-r der Befragten tut dies jedoch durchgehend »mit gutem Gefühl«. Es gibt also bei den Personen, die in allen Situationen die Regel überschreiten, niemanden, der kontinuierlich das HVP zeigt. Die Wahl der Entscheidungsrichtung und der Emotionszuschreibung variiert demnach in Abhängigkeit von der Spezifität der jeweiligen Situation.

Einfluss personaler und situationaler Faktoren

These 2 betreffend konnten wie bereits in vorherigen Studien (z. B. HEINRICHS u. a. 2015) geringe bis mittlere Zusammenhänge zwischen den Entscheidungsmustern in den untersuchten Situationen gefunden werden. Lässt sich bei der Stichprobe der Berufstätigen noch ein signifikanter Zusammenhang in der Entscheidungsrichtung in den einzelnen Situationen untereinander erkennen, fallen die Zusammenhänge bei den befragten Studierenden zumeist auf einem eher schwachen Niveau oder gar unsystematisch aus. Zudem finden sich zwischen der Tendenz zum Victimizing und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen überzufällige Zusammenhänge, jedoch maximal auf schwachem bis

Tabelle 4

Zusammenhänge von Personenmerkmalen und HVP bei Berufstätigen

Tendenz zu Victimizing (Anzahl)	Arbeitsleben selbst- bestimmt	Empathie	Arbeitsleben fremd- bestimmt
Korrelation Pearson's r	-.312**	-.248**	.263**
Signifikanz (2-seitig)	.001	.001	.001
N	190	191	189

Empathie (18 Items; $\alpha=.99$, $M=3.22$, $SD=0.303$; Likert 1 to 5) (vgl. (MAES/SCHMITT/SCHMAL 1995)

Work Locus (vgl. (KOVALEVA u. a. 2012): Internal (selbstbestimmt) (4 Items; $\alpha=.71$, $M=3.76$, $SD=0.301$; mögliche Werte: Likert 1 to 5)

External (fremdbestimmt) (4 Items; $\alpha=.63$, $M=2.44$, $SD=0.158$; mögliche Werte: Likert 1 to 5)

Eratum: In Tabelle 4 wurden die Zahlenwerte in der Zeile »Signifikanz« gegenüber der Print-Fassung korrigiert (19.11.2019).

mittelstarkem Niveau. Bei den Berufstätigen zeigen sich ein negativer Zusammenhang in der Tendenz zum Victimizing mit Empathiefähigkeit und mit dem Gefühl, sein Arbeitsleben selbst in der Hand zu haben, sowie ein positiver Zusammenhang mit dem Gefühl, dass das Arbeitsleben zum großen Teil von anderen bestimmt wird (vgl. Tab. 4). Dagegen ergab sich bei den Studierenden ein negativer Zusammenhang in der Tendenz zum Victimizing mit Empathiefähigkeit sowie mit dem internalisierten moralischen Selbstkonzept und zudem ein positiver Zusammenhang mit Narzissmus. Somit zeigt sich hier zumindest eine erste, in Folgestudien sicherlich noch weiter zu untersuchende Tendenz dahingehend, dass das Auftreten des HVP auch im Kontext beruflichen Handelns sowohl von situationalen als auch von personalen Determinanten abhängig ist.

Weitere Forschungsergebnisse

Darüber hinaus geben die Befunde der zwei Studien empirische Hinweise, zwei weitere Thesen zu generieren, die in Folgestudien untersucht werden sollen:

These 3: »Moralisten« unterscheiden sich im Durchschnitt in ihren Emotionsattributionen von den »Victimizern«.

Bei der Stichprobe der Berufstätigen gaben die Moralisten in allen Situationen an, sich im Vergleich zu den Victimizern signifikant besser mit ihrer Entscheidung zu fühlen. Dies gilt für die Berufstätigen jedoch lediglich für das allgemeine Gefühlserleben (gut vs. schlecht). Beim spezifischen Gefühlserleben (Scham, Stolz, Schuld ...) lässt sich bei Betrachtung über alle Situationen hinweg keine allgemeingültige Aussage dazu treffen, welche der beiden Gruppen (Victimizer oder Moralisten) sich mit ihrer Entscheidung besser oder schlechter fühlt. Bei den Studierenden finden sich dagegen durchgehend signifikante Unterschiede sowohl bei der allgemeinen Emotionszuschreibung als auch bei allen erhobenen Items der spezifischen Emotionszuschreibung. Hier zeigen die Befunde, dass sich Personen, die die Regel einhalten würden, durchgehend besser bzw. weniger schlecht fühlen als diejenigen, die die Regel überschreiten würden.

These 4: Die Tendenz zum Victimizing nimmt mit der Dauer der Berufserfahrung ab.

Bei der Stichprobe der Studierenden finden sich zwar keine systematischen Zusammenhänge zwischen dem Entscheidungsverhalten und der Dauer der Berufserfahrung. Dagegen zeigt sich bei den Berufstätigen für zwei der vier Situationen (Reisekosten, Sicherheit) ein Zusammenhang dahingehend, dass Personen mit kürzerer Berufserfahrung die Regel eher überschreiten, Personen mit längerer Berufserfahrung die Regel eher einhalten würden. Auch bei den beiden weiteren Situationen gibt es Hinweise auf

diese Tendenz, jedoch ohne statistische Signifikanz. Dies wirft die spannende und weiter zu untersuchende Frage auf, ob die Dauer der Berufserfahrung von Personen einen vermittelnden Einfluss auf das Entscheidungsverhalten in moralrelevanten Situationen des beruflichen Alltags hat.

Perspektiven für die berufliche Aus- und Weiterbildung

Ein durchgängiger Befund zu moralischen Entscheidungen im Erwachsenenalter ist die Situationsspezifität des HVP (z. B. HEINRICHS u. a. 2015). Nimmt man diesen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive ernst, so wäre eine Implikation, die (zukünftigen) Berufstätigen bereits während der Berufsausbildung oder in Maßnahmen beruflicher Weiterbildung auf den Umgang mit berufstypischen moralischen Konflikten vorzubereiten bzw. sie für solche Konflikte zu sensibilisieren. Dabei wird angenommen, dass eine aktive Auseinandersetzung mit berufstypischen Konflikten – ähnlich den Situationsvignetten der Studie – es erleichtert, für die eigene berufliche Tätigkeit festzulegen, wofür man sich verantwortlich fühlt. Es gilt, die eigene Rolle im beruflichen Tätigkeitsfeld zu reflektieren, Verantwortungsbereiche zu definieren, aber auch (idealerweise moralisch oder berufsethisch begründet) Grenzen der eigenen Verantwortung zu setzen und zu akzeptieren.

Zum einen erscheint es im beruflichen Alltag wünschenswert, wenn sich (zukünftige) Mitarbeiter/-innen in einem Unternehmen oder Vertreter/-innen einer Berufsgruppe in ihrem Handeln im beruflichen Alltag an berufs- oder unternehmensspezifischen Verhaltensrichtlinien orientieren. Zum anderen ist offensichtlich, dass die Berufstätigen in der Lage sein sollten, die Notwendigkeit der Regeleinhaltung in Abhängigkeit von situationalen Gegebenheiten »in Verantwortung zu relativieren« (ZABECK 1984, S. 163), sprich zu reflektieren, ob eine Einhaltung moralischer Regeln unter Berücksichtigung der je spezifischen Kontextfaktoren und potenziellen Auswirkungen angemessen ist. Anregungen, wie die proaktive und reflektierende Auseinandersetzung mit berufstypischen moralischen Konflikten im Rahmen der beruflichen Bildung gefördert werden kann, bieten moralpädagogische Ansätze in der Nachfolge KOHLBERGS. Hier gilt die Dilemmadiskussion als effektive Methode zur Förderung moralischen Urteilens. Der konstruktivistisch orientierte didaktische Ansatz »Values and Knowledge Education« basiert auf Dilemmadiskussionen, fördert aber außerdem den Erwerb von kontext- bzw. problembezogenem Wissen bzw. entsprechender Expertise (vgl. WEINBERGER/PATRY/WEYRINGER 2017). Im Wechsel von Phasen der Entscheidung und der Suche nach weiteren Argumenten zur Entscheidungsbegründung sind die Teilnehmenden immer wieder gefordert, selbstorganisiert relevante Fakten und Argumente zu recherchieren und

vertieftes Hintergrundwissen zu generieren. Zudem bietet VaKE die Möglichkeit, auch affektive Prozesse moralischen Entscheidens zu fördern (vgl. WEINBERGER/FREWEIN, im Druck).

In einem Folgeprojekt sind Interventionsstudien zu VaKE in beruflichen Fachklassen zu berufstypischen moralrelevanten Situationen geplant. Es soll vor allem die Wirkung dieser Interventionen auf die Qualität moralischer Urteile und die fachliche Fundierung der Entscheidungsbegründung untersucht werden. Neben den kognitiven Prozessen

der Urteilsbegründung sollen die Emotionswahrnehmung und -regulation in moralischen Konfliktsituationen (niedriger und höherer moralischer Intensität) und bei der Realisierung möglicher Handlungsoptionen gefördert werden in der Hoffnung, die (zukünftig) Berufstätigen damit unterstützen zu können, ihre subjektive Beruflichkeit (vgl. BECK 1997), ihre Rolle sowie ihre Verantwortlichkeiten zur Einhaltung bzw. Angemessenheit berufsspezifischer moralischer Regeln zu reflektieren. ◀

Literatur

BECK, K.: Die Zukunft der Beruflichkeit. Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In: LIEDTKE, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 351–369

HEINRICHS, K.; WUTTKE, E.: Mangelnde Financial Literacy der Kunden als moralische Herausforderung beim Verkauf von Finanzprodukten? Eine kontextspezifische Analyse im Licht der Happy-Victimizer-Forschung. In: MINNAMEIER, G. (Hrsg.): Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld 2016, S. 199–214

HEINRICHS, K. u. a.: »Don't worry, be happy«? Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 111 (2015) 1, S. 31–55

JONES, T. M.: Ethical decision-making by individuals in organisations: an issue contingent model. In: Academy of Management Review 16 (1991), S. 366–395

KOVALEVA, A. u. a.: Eine Kurzskaala zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Mannheim 2012

KROHNE, H. W. u. a.: Untersuchungen mit einer deutschen Version der »Positive und Negative Affect Schedule« (PANAS). In: Diagnostica 42 (1996) 2, S. 139–156

MAES, J.; SCHMITT, M.; SCHMAL, A.: Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate. Trier 1995

MINNAMEIER, G.; HEINRICHS, K.; KIRSCHBAUM, F.: Sozialkompetenz als Moralkompetenz – Theoretische und empirische Analysen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112 (2016) 4, S. 636–666

NUNNER-WINKLER, G.: Moral motivation and the Happy Victimizer Phenomenon. In: HEINRICHS, K.; OSER, F.; LOVAT, T. (Hrsg.): Handbook of moral motivation. Rotterdam 2013, S. 267–288

NUNNER-WINKLER, G.; SODIAN, B.: Children's understanding of moral emotions. In: Child Development 59 (1988), S. 1323–1338

OSER, F. K.; REICHENBACH, R.: Moral resilience – The unhappy moralist. In: EDELSTEIN, W.; NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Morality in Context (Advances in Psychology Bd. 137). North Holland 2005, S. 203–224

POHLING, R.; DIESSNER, R.; STROBEL, A.: The role of gratitude and moral elevation in moral identity development. In: International Journal of Behavioral Development 42 (2017) 4, S. 405–415

SCHÜTZ, A.; MARCUS, B.; SELLIN, I.: Die Messung von Narzissmus als Persönlichkeitskonstrukt. In: Diagnostica 50 (2004) 4, S. 202–218

WEINBERGER, A.; FREWEIN, K.: VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen. In: HEINRICHS, K.; REINKE, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld (im Druck)

WEINBERGER, A.; PATRY, J.-L.; WEYRINGER, S.: Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen. In: Pädagogische Horizonte 1 (2017) 1, S. 19–42 – URL: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/download/25/51> (Stand: 25.03.2019)

ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im »Zeitalter des Curriculum«. Zum Problem einer »Wirtschaftsdidaktik«. In: ZABECK, J. (Hrsg.): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg 1984, S.157–171

Angehende Fachkräfte für zivilgesellschaftliche Werte sensibilisieren

Service Learning in der beruflichen Ausbildung



KARL-HEINZ GERHOLZ
Prof. Dr., Professor für
Wirtschaftspädagogik an der
Universität Bamberg



JÖRG NEUBAUER
Dr., Koordinator der Universi-
tätsschulen an der Professur
für Wirtschaftspädagogik,
Universität Bamberg



PANKRAZ MÄNNLEIN
Schulleiter Staatliche Berufs-
schule III Bamberg und
Vorsitzender des Verbands
der Lehrer an beruflichen
Schulen in Bayern e.V. (VLB)

Berufsbildung hat den Auftrag, berufliche und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen zu fördern. Service Learning – Lernen durch Engagement – stellt hierfür ein didaktisches Format dar, bei dem curriculare Inhalte mit zivilgesellschaftlichem Engagement verknüpft werden. Im Beitrag werden die didaktischen Grundlagen von Service Learning vorgestellt und anhand eines Beispiels aus der berufsschulischen Praxis illustriert. Die Wirksamkeit des Lernformats für die Entwicklung der Auszubildenden wird abschließend aufgezeigt.

Ansatzpunkte für Service Learning in der Berufsausbildung

Die Bewohner/-innen eines Altenheims wollen mehr Kontakt mit ihren Enkelkindern haben. Angehende Fachinformatikerinnen richten dafür ein Kommunikationssystem ein, mit dem sich die Bewohner/-innen virtuell mit ihren Enkeln austauschen können.

Eine ländliche Kommune möchte ein Frühlingsfest veranstalten, damit die Dorfbevölkerung und Bewohner/-innen einer im Dorf gelegenen Flüchtlingsunterkunft näher zusammenfinden. Angehende Industriekaufleute übernehmen die Organisation des Frühlingsfestes, wozu Sponsorenfindung, Organisation, Catering und Ablaufplanung gehören.

Das sind nur zwei Beispiele dafür, wie handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Ausbildung mit zivilgesellschaftlichem Engagement verbunden werden kann. Auszubildende widmen sich in Projekten sozialen Herausforderungen, um fachliches wie methodisches Wissen und Können aufzubauen. Die Besonderheit liegt darin, dass die Projektinhalte nicht aus der betrieblichen, sondern aus der zivilgesellschaftlichen Praxis stammen. Hierbei sollen die Auszubildenden für zivilgesellschaftliche Werte sensibilisiert werden.

Grundlagen des Service Learning

Service Learning ist ein didaktisches Konzept, das reale Problemstellungen der Zivilgesellschaft mit den zu fördernden Kompetenzen eines Curriculums wie einer Ausbildungsordnung oder eines Lehrplans verknüpft. Ziel ist es, junge Menschen erfahrungsorientiert auf ihre Rolle als verantwortungsbewusst agierende Bürger/-innen in einer Gesellschaft vorzubereiten. Grundlegend sind hierfür v. a. die Arbeiten von JOHN DEWEY: Lernprozesse sollen an die Bedürfnisse der Zivilgesellschaft andocken, um darüber gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden zu ermöglichen (vgl. DEWEY 1915). Während Service Learning in nahezu allen Bildungsstufen im US-amerikanischen Raum umgesetzt wird, stellt es für den deutschsprachigen Raum noch etwas Neues dar.

Aus didaktischer Sicht werden beim Service Learning ein Serviceprozess und ein Lernprozess miteinander verzahnt (vgl. Abb., S. 20). Beim Serviceprozess werden die Lernenden mit einer konkreten Problemstellung (Serviceproblem) aus der Zivilgesellschaft konfrontiert. Die Problemstellung kann in einem kulturellen, sozialen oder karitativen Bereich verankert sein. Die zivilgesellschaftlichen Partner können u. a. kommunale, gemeinnützige oder karitative Organisationen sein. Die Lernenden bearbeiten die Problemstellung mit dem Ziel, am Ende ein (Service-)Ergeb-

Abbildung

Didaktische Modellierung von Service Learning



Quelle: in Anlehnung an GERHOLZ 2015

nis zu erzielen, das zur Verbesserung der Ausgangssituation beiträgt. Es geht um die Erarbeitung einer Lösung für die zivilgesellschaftliche Problemstellung. Der Serviceprozess ist curricular in die Unterrichtsarbeit eingebettet und spiegelt sich zum Lernprozess. Um das Interesse der Lernenden zu Beginn zu wecken, sollten die Serviceprojekte möglichst von den Lernenden selbstständig ausgewählt werden. Über die Problembearbeitung erschließen sich die Lernenden beruflich relevante Inhalte und Verfahren und bringen diese zur Anwendung. Bei den Beispielen zu Beginn kann dies für die Fachinformatiker/-innen die Installation, Konfiguration und Handhabung von Anwendungs- und Systemsoftware sein. Bei den Industriekaufleuten geht es um die Planung, Durchführung und Kontrolle von Projektmanagement- oder Finanzierungsaufgaben. Damit werden neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch personale Kompetenzen gefördert. Letztere zielen auf die Fähigkeit, eigenes Handeln – beruflich wie privat – in Korrespondenz zu zivilgesellschaftlichen Wertvorstellungen und Anforderungen verantwortlich zu gestalten (vgl. u. a. REETZ 1999, S. 42). Dies spiegelt in der Abbildung das Lernergebnis wider, indem über den fachlich-methodischen Kompetenzzuwachs hinaus die Lernenden für sich reflektieren, welche zivilgesellschaftlichen Werte sie kennengelernt haben, und dazu eine eigene Position entwickeln.

Abgrenzung von Service Learning und Corporate Social Responsibility (CSR)

Service Learning stammt aus dem Bildungsbereich und ist Teil des Civic-Engagement-Diskurses (vgl. GERHOLZ/BACKHAUS-MAUL/RAMEDER 2018). Es geht darum, wie die Arbeit von Bildungsakteuren, z. B. beruflichen Schulen oder Ausbildungspersonal, stärker mit der Zivilgesellschaft verbunden werden kann (vgl. GERHOLZ 2017). Auf betrieblicher Ebene wird demgegenüber das Konzept der Corporate Social Responsibility (CSR) betont. Bei CSR geht es um eine nachhaltige Gesellschaftsentwicklung und welchen Beitrag Betriebe auf ökonomischem, ökologischem und sozialem Gebiet hierzu leisten (vgl. HANTKE/PRANGER in diesem Heft).

Wirksamkeit von Service Learning

Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Service Learning liegen v. a. aus dem US-amerikanischen Raum vor. Metaanalysen geben Hinweise zur Wirksamkeit von Service Learning hinsichtlich der Förderung von

- kognitiven Faktoren,
- Persönlichkeitsmerkmalen und
- ziviler Verantwortungsfähigkeit.

Sowohl bei der *kognitiven Entwicklung* der Lernenden (u. a. Problemlösefähigkeiten, Lernmotivation, kritisches Denken) als auch bei *Persönlichkeitsmerkmalen* (u. a. Selbstwirksamkeit, Selbstbild, moralische Entwicklung) zeigen sich hohe bis moderate positive Effekte beim Service Learning (vgl. YORIO/YE 2012; CELIO/DURLAK/DYMNICKI 2011; CONWAY/AMEL/GERWIEN 2009). Einzelstudien belegen, dass Service Learning u. a. kritisches und interdisziplinäres Denken, sozial-kommunikative Fähigkeiten und Empathiefähigkeiten fördert (vgl. zusammenfassend: GERHOLZ in Vorb.).

Bei der Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit werden in den vorliegenden Metaanalysen nur kleine bis moderate positive Effekte deutlich (vgl. YORIO/YE 2012; CELIO/DURLAK/DYMNICKI 2011; CONWAY/AMEL/GERWIEN 2009). Dabei geht es u. a. um persönliche Einsichten zu Wertorientierungen, Positionsbildung zur Rolle als Bürger/-in in der Zivilgesellschaft und Bereitschaft zum bürgerschaftlichen Engagement.

Service Learning in der beruflichen Bildung – Ein Praxisbeispiel

Die Staatliche Berufsschule III in Bamberg bildet in kaufmännischen und gesundheitlichen Berufen aus. Im Schuljahr 2016/2017 wurde mit Service Learning als Beitrag zur Förderung personaler Kompetenzen in der dualen Ausbildung begonnen. Die Idee wurde von der Universität Bamberg im Rahmen der Universitätsschulkooperation initiiert. Als zivilgesellschaftlicher Partner konnte die Diakonie Bamberg-Forchheim gewonnen werden. Bis zum Schuljahr 2018/19 wurden insgesamt drei Serviceprojekte mit der Diakonie Bamberg-Forchheim durchgeführt, die sich thematisch in kleinere Teilprojekte, die in Gruppenarbeit von den Auszubildenden bearbeitet wurden, untergliedern (vgl. Tab.).

Die Findung der Serviceprojekte zu Beginn bedarf intensiver Kommunikation zwischen den Partnern, da eine Anbindung der zivilgesellschaftlichen Problemstellung von der Diakonie an den Lehrplan in der Berufsschule sowie die zeitliche Einbindung in die Berufsausbildung möglich sein muss. Der Bildungsgang Kaufleute für Büromanagement (3. Ausbildungsjahr) erfüllte diese Voraussetzungen. Der Lehrplan sieht in diesem Ausbildungsabschnitt u. a. das Lernfeld »Ein Projekt planen und durchführen« vor. Da die Inhalte variabel sind, bot es sich für die Service-Learning-Kooperation an.

Exemplarisch soll in diesem Beitrag das Serviceprojekt E-Mobilität näher vorgestellt werden.

Didaktisch wurde Service Learning in drei Phasen umgesetzt:

- gemeinsame Auftaktveranstaltung,
- dreimonatige Bearbeitungszeit in der Berufsschule mit Beratungssequenzen durch Akteure der Diakonie und Lehrkräfte,
- gemeinsame Abschlussveranstaltung bei der Diakonie.

Bei der Auftaktveranstaltung wurden den Schülerinnen und Schülern die karitativen Aktivitäten der Diakonie und das Projektziel vorgestellt. Bei der Abschlussveranstaltung präsentierten die Auszubildenden konkrete Handlungsempfehlungen für die Diakonie.

Inhalte der Teilprojekte im Bereich E-Mobilität

Während der dreimonatigen Bearbeitungsphase haben sich die Auszubildenden in Kleingruppen mit folgenden Teilprojekten beschäftigt:

- *Ökonomische Perspektive:* Die Auszubildenden erarbeiteten anhand von echten Daten der Diakonie eine Kosten-Nutzen-Rechnung sowie eine Amortisationsrechnung, um zu ermitteln, ab welchem Zeitpunkt es

Tabelle

Service-Learning-Projekte zwischen der Staatlichen Berufsschule III Bamberg und der Diakonie Bamberg-Forchheim

Schuljahr	2016 / 17	2017 / 18	2018 / 19
Projekte	Social Media-Kommunikation	E-Mobilität im Fuhrpark	Mitarbeiterzufriedenheit
Teilprojekte	Chancen und Risiken von Social Media Analyse der rechtlichen Aspekte Implementationsstrategien	Ökonomische Perspektive Ökologische Perspektive Soziale Perspektive	Harte Faktoren (z. B. Gehalt, Urlaubstage) Weiche Faktoren (z. B. Vorgesetzte, Atmosphäre)
Bearbeitungszeit	4 Monate	3 Monate	3 Monate
Beteiligte Schüler/-innen und Lehrkräfte	24 Schüler/-innen, 2 Lehrkräfte	23 Schüler/-innen, 2 Lehrkräfte	23 Schüler/-innen, 2 Lehrkräfte

sich finanziell für die Diakonie lohnt, den Fuhrpark auf E-Mobilität umzustellen.

- *Ökologische Perspektive:* Die Auszubildenden bearbeiteten die Frage, ob ein E-Auto von der Produktion bis zur Verschrottung wirklich ökologisch sinnvoller ist.
- *Soziale Perspektive:* Hier wurde die Frage behandelt, wie sich E-Mobilität auf die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten auswirken kann (z. B. Wer ist für das Laden der Batterie verantwortlich? Was passiert, wenn ein E-Auto ausfällt?)

Im Ergebnis haben die Arbeiten der Auszubildenden dazu geführt, dass die Diakonie sukzessive E-Autos anschafft, die den Anforderungen der Beschäftigten gerecht werden, um eine gute sowie pünktliche Pflege zu garantieren.

Erste Evaluationsergebnisse und Erfahrungen

Die beiden Service-Learning-Projekte »Social Media« und »Elektromobilität« wurden evaluiert. Aufgrund der Neuartigkeit des Arrangements für die berufliche Bildung wurde ein exploratives Evaluationsdesign gewählt, in dem problemzentrierte Gruppeninterviews mit den Auszubildenden (n = 23) und Einzelinterviews mit den beteiligten Lehrkräften (n = 2) geführt wurden. Bei der Evaluation waren drei Fragen leitend:

1. Welchen Kompetenzzuwachs erleben die Auszubildenden?
2. Inwiefern wurde die zivile Verantwortungsfähigkeit bei den Auszubildenden gefördert?
3. Welche Erfahrungen haben die Lehrkräfte bei der organisatorischen Umsetzung des Service Learning gesammelt?

Kompetenzzuwachs aus Sicht der Auszubildenden

Der größte Kompetenzzuwachs wurde von den Auszubildenden im fachlich-methodischen Bereich erlebt, z. B. »man lernt die Projektphasen ziemlich gut kennen und umzusetzen« (S3, Z. 155 ff.). Vor allem im selbstständigen, kooperativen Problemlösungsprozess und beim Umgang mit Unwägbarkeiten konnten die Auszubildenden Lernerfolge aufweisen und somit ihre Handlungswirksamkeit stärken. Auch der praktische Bezug wurde herausgestellt (z. B. »es ist schon greifbarer, als wenn man es nur in der Theorie lernt«, S5, Z. 302 ff.). Im sozial-kommunikativen Bereich beschrieben die Auszubildende v. a. Lernerfahrungen bei der Gruppenarbeit (»Größte Unterstützung kam im Team«, S2, Z. 284 ff.) und im Austausch mit der Diakonie, wobei die öffentliche Abschlusspräsentation als besonders bedeutsam erlebt wurde (»Ganz am Anfang dachte ich, locker easy, aber als man dann vorne stand bei der Endpräsentation, da sind ganz andere Personen«, S3, Z. 336 ff.).

Sensibilisierung für zivilgesellschaftliche Werte

Über die Kooperation mit der Diakonie erhielten die Auszubildenden Einblicke in die karitative Arbeit. Hier spielte vor allem die Auftaktveranstaltung, bei der sich die Diakonie vorgestellt hatte, eine zentrale Rolle (häufigste Nennung durch die Auszubildenden). Weiterhin wurden die Auszubildenden angeregt, über die Relevanz gemeinnütziger Arbeit nachzudenken (»sie [die Diakonie] tun die Arbeit am Menschen. Da ist für mich Wertschätzung dabei«, S8, Z. 434 ff.) und die eigene Rolle in der Zivilgesellschaft zu finden (»denkt man schon mal drüber nach, ob man etwas für die Gesellschaft tut«, S5, Z. 442 f.). Manche Auszubildenden entwickelten in den Projekten auch eine erste Positionsbildung zum gesellschaftlichen Engagement (»Da macht man sich schon mal Gedanken, was ist eigentlich mein Beitrag zur Gesellschaft«, S4, Z. 501 ff.).

Erfahrungen der Lehrkräfte bei der organisatorischen Umsetzung

Auch die Lehrkräfte nahmen bei den Auszubildenden einen Kompetenzzuwachs im fachlich-methodischen Bereich wahr. Hier wurde das selbstständige Arbeiten an einem vorher nicht definierten Problem betont (»Es war wirklich schön zu sehen, wie selbstständig die Gruppen bei diesem komplexen Thema gearbeitet haben«, LK 1, Z. 180 ff.). Die Lehrkräfte sahen auch eine Weiterentwicklung der sozial-kommunikativen Fähigkeiten, weil die Auszubildenden zum einen untereinander im ständigen Austausch standen und sich zum anderen mit Akteuren der Diakonie abstimmen mussten (»Durch die Kooperation mit den verschiedenen Parteien haben die Schüler ihre Ausdrucks- und Teamfähigkeit klar verbessert«, LK 2, Z. 359 ff.). In Bezug auf die Einblicke in zivilgesellschaftliche Handlungsfelder stellten die Lehrkräfte Unterschiede zwischen den Themen fest: Die Einblicke in karitative Bereiche waren beim Social-Media-Thema eher marginal, da dies auf die Auftakt- und Abschlussveranstaltung bei der Diakonie begrenzt war (»Ich glaube nicht, dass sich die Schüler jetzt mehr engagieren, da die Einblicke zu kurz waren«, LK 2, Z. 350 f.). Beim Thema Elektromobilität konnten die Auszubildenden dagegen tiefere Einblicke gewinnen, da eine engere Abstimmung mit der Diakonie für die Projektbearbeitung notwendig war (z. B. bezüglich des Transfers der realen Finanzdaten zum Fuhrpark).

Didaktisch sahen die Lehrkräfte ihre Rolle vorrangig in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Begleitung der Auszubildenden (»Wir haben versucht, als Lernbegleiter zu agieren und die Schüler in ihren Aufgaben zu unterstützen.«, LK 1, Z. 140 ff.). Diese Koordination war nötig, um Inhalte mit den anderen Teilgruppen (vgl. Tab. – Teilprojekte), den Lehrenden und der Diakonie abzustimmen.

Dies stellte eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar, da u. a. mit Kolleginnen und Kollegen Zeiten abgesprochen, Unterricht verlegt sowie der Informationsfluss zwischen den Partnern ständig aufrechterhalten werden musste. Insgesamt betonen die Lehrkräfte, dass zusätzliche Zeit über die alltägliche Unterrichtsarbeit hinaus benötigt wird für Absprachen oder wegen rechtlicher Bedingungen (z. B. Verlassen des Schulgeländes, Laufen zur Diakonie, da Eigenanfahrt seitens der Auszubildenden rechtlich nicht möglich). Auch die Unterstützung der Schulleitung und Stundenplanung waren notwendig (»Das ständige Koordinieren zwischen allen Beteiligten und die unterschiedlichen Ansichten zu vereinen, hat wesentlich mehr Kraft gekostet als normaler Unterricht«, LK 2, Z. 560 ff.).

Service Learning als zukunftsorientiertes Lernformat weiterentwickeln

Die Evaluationsergebnisse haben zwar Pilotcharakter, zeigen aber, dass Service Learning bei der Förderung von beruflich relevanten Kompetenzen und ziviler Verantwortungsfähigkeit einen wirksamen Beitrag leistet. Beides ist relevant für die Fachkräftebildung. Service Learning in der beruflichen Bildung befindet sich noch in der Entwicklung. Vor dem Hintergrund der Pilotstudie können v. a. aus didaktischer und organisatorischer Sicht offene Punkte formuliert werden, die gleichzeitig Forschungsdesiderata darstellen:

Didaktische Perspektive: Der Erfolg von Service Learning bestimmt sich u. a. darin, wie es auf didaktischer Ebene gelingt, die Projektarbeit mit zivilgesellschaftlichen Bedürfnissen und Werten zu verknüpfen. Hierüber können die angehenden Fachkräfte für Werte in einer demokratischen Zivilgesellschaft sensibilisiert werden. Dies erfordert in der Unterrichts- und Ausbildungsarbeit Lösungen,

um die zivilgesellschaftlichen Partner in die Projektarbeit zu integrieren. Im Praxisbeispiel zeigte sich, dass durch das E-Mobilitätsprojekt eine bessere Verknüpfung als über das Social-Media-Projekt gelang. Andererseits gilt es zu ergründen, welche didaktischen Gestaltungsparameter (u. a. kooperative Beratungsphasen, Phasen der Arbeit beim zivilgesellschaftlichen Partner) eine stärkere Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Werten seitens der Auszubildenden fördern. Im Sinne der beruflichen Handlungsfähigkeit geht es letztlich darum, dass die angehenden Fachkräfte diese Werte künftig berücksichtigen.

Organisatorische Perspektive: Aus organisatorischer Perspektive stellt beim Service Learning die Zivilgesellschaft einen weiteren Lernort dar. Diesen galt es beim Praxisbeispiel in die alltägliche Unterrichtsarbeit einzubinden. Hier zeigte sich, dass einerseits die organisatorische Umsetzung und Abstimmungen an der Schule und andererseits die Kooperation mit den zivilgesellschaftlichen Partnern zusätzliche Zeitbudgets erforderten. Aus den Erfahrungen im Praxisbeispiel ist es denkbar, Ansprechpartner/-innen an der Schule für Service-Learning-Kooperationen zu installieren, um darüber auch Synergieeffekte zu erreichen (z. B. Koordinationsaufgaben).

Das Praxisbeispiel ist erweiterbar auf Betriebe. So haben beim Umsetzungsbeispiel die Betriebe das Arrangement unterstützt (u. a. Auszubildende ermuntert, sich auch nach dem Projekt karitativ zu engagieren). Denkbar ist darüber hinaus, Serviceprojekte mit zivilgesellschaftlichen Partnern zu entwickeln, welche sowohl in der betrieblichen als auch in der schulischen Ausbildung synchron bearbeitet werden können (z. B. Erfahrungen mit Elektromobilität im Betrieb). Diese Arbeiten sind auch anschlussfähig an bereits bestehende Projekte in den Betrieben im Bereich Corporate Social Responsibility. ◀

Literatur

CELIO, C. I.; DURLAK, J.; DYMNIKI, A.: A meta-analysis of the impact of service-learning on students. In: *Journal of Experiential Education* 34 (2011) 2, S. 164–181

CONWAY, J. M.; AMEL, E. L.; GERWIEN, D. P.: Teaching and learning in the social context. A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. In: *Teaching of Psychology* 36 (2009) 4, S. 233–245

DEWEY, J.: *The school and society*. Chicago 1915

GERHOLZ, K.-H.: Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften. Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante-Analyse. In: SEIFRIED, J.; SEEBER, S.; ZIEGLER, B. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2015. Opladen u. a. 2015, S. 117–130

GERHOLZ, K.-H.: Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke zur Förderung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: FISCHER, A.; HAHN, G. (Hrsg.): *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung auf dem Weg in den (Unterrichts-)Alltag*. Baltmannsweiler 2017, S. 52–65

GERHOLZ, K.-H.: Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung. In: HOFER, M.; DERKAU, J. (Hrsg.): *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Weinheim/Basel (in Vorbereitung)

GERHOLZ, K.-H.; BACKHAUS-MAUL, H.; RAMEDER, P.: Editorial: Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe. In: *Journal for Higher Education Development* 13/1 (2018) 2, S. 9–19

REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*, Frankfurt a. M. 1999, S. 32–51

YORIO, P. L.; YE, F.: A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. In: *Academy of Management Learning & Education* 11 (2012) 1, S. 9–27

Arbeitswerte im Wandel

Hinweise für die betriebliche Praxis



MAREIKE KHOLIN
Dr., wiss. Mitarbeiterin
in der Abteilung Arbeits-,
Organisations- und
Wirtschaftspsychologie der
Universität Bonn

Im Zuge kultureller und wirtschaftlicher Entwicklungen wandeln sich die gemeinsamen Werte innerhalb einer Gesellschaft. Dies gilt auch für die auf den Erwerbskontext bezogenen Arbeitswerte: Was den Menschen an ihrer Arbeit wichtig ist, verändert sich stetig. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Arbeitswerte im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung verändern. Weiterhin werden Hinweise für die betriebliche Praxis gegeben, wie Arbeitswerte in der Ansprache und beruflichen Entwicklung von Nachwuchskräften Berücksichtigung finden können.

Wertewandel im Zeitalter der Globalisierung

Werte spielen für das menschliche Miteinander und im Arbeitskontext eine wichtige Rolle. Sie bleiben innerhalb einer Gesellschaft jedoch nicht immer gleich, sondern wandeln sich im Zuge kultureller und wirtschaftlicher Entwicklungen. Meist werden vor allem der jüngeren Generation veränderte Werthaltungen zum Thema Arbeit nachgesagt. Manchmal wird sogar von einem Werteverfall gesprochen.

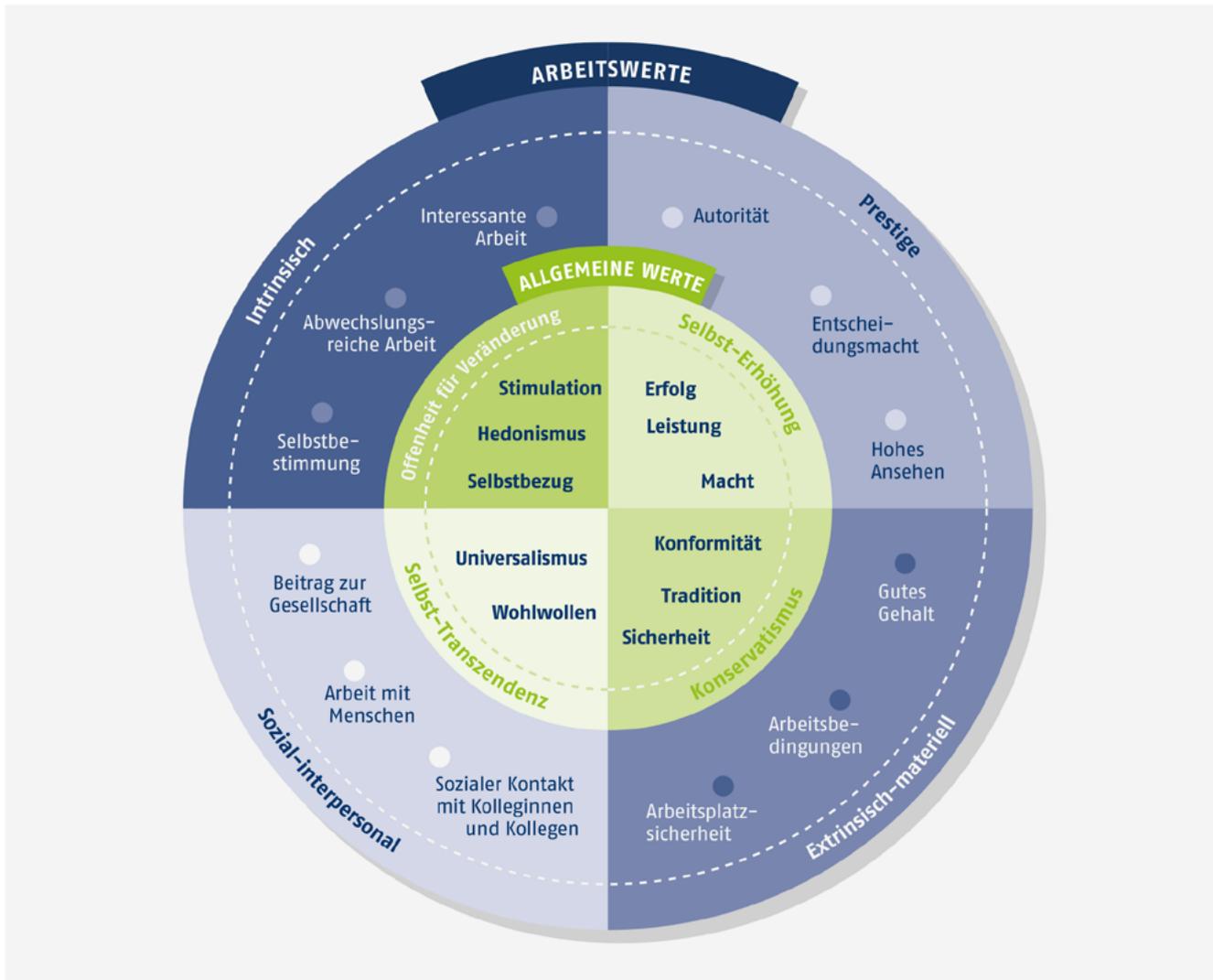
Doch was sind überhaupt Werte? In der Psychologie und den Sozialwissenschaften versteht man darunter situationsübergreifende, präferierte und leitende Vorstellungen über wünschenswerte Ziele (z. B. Freiheit, Glück oder Sicherheit) und Verhaltensweisen (z. B. Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft) (vgl. SCHWARTZ 1992). Der menschliche Wertekatalog ist potenziell unendlich groß, da jedes angestrebte Ziel oder jede angestrebte Verhaltensweise darunter gefasst werden kann. Um Werte wissenschaftlich untersuchen zu können, wurden verschiedene Versuche von Zusammenfassungen unternommen. Eine international bekannte und wissenschaftlich gut bestätigte Klassifikation stammt von SCHWARTZ (ebd.). Sein Wertemodell gruppiert Werte nach zehn übergeordneten Faktoren. Diese Wertefaktoren lassen sich hinsichtlich ihrer Kompatibilität im Kreis anordnen. Faktoren, die potenziell miteinander vereinbar sind, liegen im Kreis nebeneinander, während prinzipiell widersprüchliche Werte einander gegenüberliegen. Sie lassen sich außerdem zu vier höheren, noch allgemeineren Wertedimensionen zusammenfassen: Offenheit

für Veränderungen, Konservatismus, Selbst-Transzendenz und Selbst-Erhöhung (vgl. Abb.).

Werte können auf unterschiedliche Bereiche des menschlichen Lebens bezogen sein, z. B. auf die Familie, auf den Staat oder auf die Arbeit. Unter Arbeitswerten versteht man Werte im Kontext der Erwerbstätigkeit. Für die arbeits- und organisationspsychologische Forschung spielen Arbeitswerte eine wichtige Rolle und wurden daher bereits vielfach empirisch untersucht. Ein zentraler Befund dieser Forschung ist, dass es keine objektiv richtigen Werte gibt. Vielmehr ist die Passung von Werten z. B. zwischen Arbeitnehmer/-in und Organisation entscheidend: Eine hohe Übereinstimmung hat positive Auswirkungen für den Erfolg und das Wohlbefinden eines Individuums. Liegen hingegen Wertkonflikte vor, so wirken sich diese häufig negativ auf Job-, Lebens- und Familienzufriedenheit aus oder können zu schlechteren Teamleistungen oder erhöhtem Arbeitsstress führen (vgl. SCHLEICHER/HANSEN/FOX 2011).

Auch für Arbeitswerte gibt es inhaltliche Klassifikationen. Eine übliche Unterscheidung teilt Arbeitswerte in intrinsische, extrinsisch-materielle, soziale und prestigebezogene Werte ein (vgl. ROS/SCHWARTZ/SURKISS 1999). Auch die Wertefaktoren nach SCHWARTZ lassen sich auf den Arbeitskontext anwenden. So kann man die extrinsisch-materiellen Arbeitswerte – wie ein gutes Gehalt oder hohe Arbeitsplatzsicherheit – in etwa den konservativen Werten nach SCHWARTZ zuordnen (vgl. KHOLIN/BLICKLE 2015; vgl. Abb.).

Abbildung
Werte und Arbeitswerte



Auch für Jugendliche und junge Erwachsene spielen Arbeitswerte eine wichtige Rolle in der beruflichen Entwicklung. Sie wirken wie ein Kompass, der anzeigt, in welche Richtung sie sich bei ihrer Bildungs- und Karriereplanung bewegen wollen. Allerdings sind sie bei jungen Erwachsenen noch nicht festgelegt. Im Gegenteil, in Langzeitstudien lässt sich hier ein generationenübergreifender Effekt des »Alles-haben-Wollens« beobachten. Das bedeutet, dass vor dem Eintritt in das Berufsleben unterschiedliche Werte ähnlich stark gewichtet werden und extrinsische und intrinsische Arbeitswerte einen vergleichbaren Stellenwert einnehmen. Mit zunehmendem Alter werden Arbeitswerte jedoch stabiler (vgl. JOHNSON/MONSERUD 2012).

Wertewandel im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung

Obgleich individuelle Wertorientierungen ab dem Erwachsenenalter über die Lebensspanne relativ stabil sind, sind Werte auf der gesellschaftlichen Makroebene dynamisch und verändern sich im Laufe der Zeit. Als Ursachen für einen solchen Wertewandel werden unter anderem wirtschaftliche, technologische, demografische und soziale Veränderungen in der Gesellschaft diskutiert. Diese spiegeln sich auch im Arbeitsleben wider und beeinflussen die arbeitsbezogenen Werte der Erwerbsbevölkerung (vgl. BLICKLE/KHOLIN 2019). Die Identifikation solcher Veränderungen in psychologischer und soziologischer Forschung trägt zum besseren Verständnis bei, wie Wohlbefinden und Leistung am Arbeitsplatz erzielt und ggf. optimiert werden können (vgl. JOHNSON/MONSERUD 2012). Dazu ist es sinnvoll, zunächst aktuelle Anforderungen an

Beschäftigte zu skizzieren, um den Wertewandel in einen Zusammenhang mit veränderten Arbeitsrealitäten zu stellen. Zu beachten ist dabei, dass die Beeinflussung zwischen Wirtschaft und Werten bidirektional wirken kann: Die Verschiebung von Werten kann auch die Wirtschaft zu Veränderungen bewegen (indem z. B. Arbeitsbedingungen vonseiten der Organisation angepasst werden).

Anforderungen im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung

Welche veränderten Anforderungen an Beschäftigte zeigen sich im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung in den letzten zehn Jahren? Eine bedeutsame Anforderung ist der Umgang mit anderen Kulturen infolge von Internationalisierung und Zuwanderung, wodurch in stärkerem Maß als früher interkulturelle Kompetenzen benötigt werden. Das Arbeiten in multinationalen Organisationen verlangt zudem zeitliche Flexibilität und räumliche Mobilität. Zunehmende Digitalisierung und virtuelle Kommunikation verlangen eine hohe Medienkompetenz und ein steigendes Selbstmanagement von Beschäftigten. Auch die fortschreitende Entwicklung zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft erfordert eine aktive Eigenstrukturierung und lebenslanges Lernen (vgl. ausführlich KHOLIN/BLICKLE 2015).

Diese Veränderungen bergen einerseits Risiken der Überforderung, eröffnen jedoch gleichzeitig zahlreiche Möglichkeiten und Chancen für angehende Erwerbstätige. Diese spiegeln sich auch in einer veränderten Wertelandschaft wider. Arbeit wird zunehmend nicht nur als Broterwerb, sondern als Möglichkeit zur Selbstverwirklichung gesehen (vgl. KHOLIN/BLICKLE 2015).

Veränderte Arbeitsrealitäten und Wertewandel

Die erlebte Bedeutung von Arbeit hat sich zwar etwas zugunsten anderer Lebensbereiche wie Freizeit und Familie verringert, besitzt aber nach wie vor einen sehr hohen Stellenwert. In einer Umfrage unter mehr als 2.000 deutschen Beschäftigten gaben 77 Prozent an, weiter arbeiten zu wollen, selbst wenn sie genug Geld für ein materiell sorgenfreies Leben erben würden (vgl. NINK 2016). Im Sinne des Wertmodells nach SCHWARTZ lässt sich eine Steigerung der Wertedimension »Offenheit für Veränderungen« in Bezug auf die Arbeitswerte feststellen. Neben Selbstverwirklichung und Autonomie am Arbeitsplatz steigt gleichzeitig der Wunsch nach Vereinbarkeit von Beruf und Familie und Privatleben, was auch als Anstieg in der Wertedimension »Wohlfühlen« interpretiert werden kann. Zunehmend mehr Beschäftigten in Deutschland ist es derzeit wichtig, bei einer unsicheren und sich stetig verändernden Wirtschaftslage sich selbst sowohl im

Beruf als auch im Privatleben zu optimieren (vgl. KHOLIN/BLICKLE 2015).

Entspricht diese für alle Erwerbstätigen in Deutschland festgestellte Orientierung auch den Arbeitswerten jüngerer Erwerbstätiger?

Arbeitswerte junger Erwachsener

In einer über vier Jahre durchgeführten Langzeitstudie befragten LECHNER u. a. (2017) 2.506 junge Erwachsene im Alter von 20 bis 26 Jahren in Deutschland. Es zeigte sich, dass intrinsische Arbeitswerte (Dimension »Offenheit für Veränderungen« nach SCHWARTZ) einen höheren Stellenwert einnehmen als extrinsische (also Konformität, Tradition und Sicherheit). Diese Präferenz änderte sich auch vier Jahre später nicht. Für eine finnische Stichprobe innerhalb derselben Studie ergaben sich ähnliche Befunde. Diese Ergebnisse sprechen den Autoren zufolge dafür, dass es für junge Menschen in den westlichen Industrienationen im Verhältnis wichtiger ist, eine interessante und abwechslungsreiche Stelle zu haben als gute Bezahlung und Sicherheit. Auch wichtige Lebensereignisse wie der Eintritt ins Arbeitsleben, Elternschaft oder das Erleben von Arbeitslosigkeit änderten insgesamt nur wenig an diesen Präferenzen.

Die hinterfragende Haltung in Bezug auf traditionelle Karriereverläufe (Verbleiben beim selben Arbeitgeber, Priorisierung von Leistung und Arbeit gegenüber persönlichen Zielen) und der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Sinnerfüllung am Arbeitsplatz brachte der jüngeren Generation die Bezeichnung »Generation Y« (»why?«) ein (vgl. ZEMKE 2001). Empirische Ergebnisse zeigen jedoch, dass neben dieser gesteigerten Wertschätzung von Autonomie und Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben dennoch eine hohe Sicherheitsorientierung besteht.

SORTHEIX u. a. (2019) untersuchten in einer Langzeitstudie über einen Zeitraum von sieben Jahren junge europäische Erwachsene im Alter von 16 bis 35 Jahren und konnten zeigen, dass nach der Finanzkrise die eher sicherheits- und leistungsbezogenen Werte stiegen, während freiheits- und wachstumsbezogene Werte bei jungen Erwachsenen sanken. Als Schlüsselmechanismus für diesen Wertewandel sehen die Autoren die erlebte ökonomische Unsicherheit, die in einem Lebensabschnitt wichtiger Entwicklungsaufgaben, dem Übergang von der Schule in den Beruf, stattfand.

Die empirische Ergebnislage ist also durchaus widersprüchlich. Manche Studien finden einen Anstieg intrinsischer Arbeitswerte, während andere ein Wiederaufleben extrinsischer und prestigebezogener Arbeitswerte belegen. Bedeutung könnte an dieser Stelle der Einfluss der subjektiv wahrgenommenen wirtschaftlichen Sicherheit sein. Ist diese hoch, stehen intrinsische Werthaltungen an erster

Stelle; ist sie dagegen niedrig, treten extrinsische Arbeitswerte in den Vordergrund. In der Studie von SORTHEIX u. a. (2019) wurde der Anstieg in den Selbsterhöhungswerten (Leistungsorientierung) im Zusammenhang mit Sozialleistungen des Staates festgestellt: Je höher diese waren, desto geringer war der Anstieg in den Selbsterhöhungswerten nach der Finanzkrise.

Wertewandel – Hinweise für die schulische und betriebliche Praxis

Arbeitgeber sind mit einer sich verändernden und dynamischen Wertelandschaft ihrer (potenziellen) Mitarbeiter/-innen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, Personalauswahl und Personalentwicklung an diese Veränderungen anzupassen (vgl. KHOLIN/BLICKLE 2015). Eine zentrale Vorgehensweise hierfür ist das Herstellen einer Wertekongruenz zwischen Bewerberinnen/Bewerbern und Organisation. Unternehmen können ihre Werte im Auswahlprozess gezielt darstellen, um passende Bewerber/-innen mit ähnlicher Wertestruktur anzuziehen. Dies können nicht nur positive, angestrebte Werte sein, sondern auch sogenannte Vermeidungswerte – Werte, die abgelehnt werden. Eine Studie von SCHUH u. a. (2016) an 672 Beschäftigten unterschiedlicher Branchen zeigte, dass auch bei der Übereinstimmung von Vermeidungswerten zwischen Organisation und Angestellten das Vertrauen in die Organisation erhöht ist.

Ebenso können die organisationalen Werte bewusst an die veränderten Bedürfnisse der (künftigen) Beschäftigten angepasst werden.

Persönliche Weiterentwicklung unterstützen

Den steigenden Werten auf der Dimension »Offenheit für Veränderungen« und dem Bedürfnis nach Sinnstiftung durch die Arbeit kann auf vielfältige Weise Rechnung getragen werden. Es ist dazu empfehlenswert, Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung, Aufstiegschancen und eine gute Work-Life-Balance in Aussicht zu stellen, was beispielsweise durch flexible Arbeitszeitmodelle oder das Angebot von Teilzeit und längeren Auszeiten vom Arbeitsplatz gefördert werden kann (vgl. KHOLIN/BLICKLE 2015). Auch werden von Nachwuchskräften zunehmend Weiterentwicklungsmöglichkeiten nachgefragt.

Für eine erfolgreiche Umsetzung solcher Personalentwicklungsmaßnahmen brauchen Beschäftigte neben der eigenen Motivation ein lernförderliches organisationales Umfeld und Unterstützung durch die Führungskräfte (vgl. KAUFFELD/BEINICKE/BIPP 2019). Auch an dieser Stelle ist es sinnvoll, organisationale Werte wie Offenheit für neue Entwicklungen und eine positive Lern- und Fehlerkultur positiv hervorzuheben und somit der veränderten Wer-

telandschaft und neuen Anforderungen in einer globalen Wirtschaft proaktiv zu begegnen.

Unsicherheiten am Übergang Schule–Beruf begegnen

Jugendliche und junge Erwachsene stehen vor einigen Herausforderungen, um den Übergang von Schule und Studium in den Beruf erfolgreich zu meistern. Es kann zu einem sogenannten Realitätsschock kommen, wenn hohe intrinsische Arbeitswerte junger Menschen mit den damit verbundenen Erwartungen an Selbstverwirklichung den realen Gegebenheiten am Arbeitsplatz gegenüberstehen. Erwartungsmanagement und reale Einblicke in den Berufsalltag können Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden helfen, realistische Ziele und Wertvorstellungen bezüglich ihres zukünftigen Arbeitsplatzes zu entwickeln. Erste Arbeitsplatz Erfahrungen durch betriebliche Praktika, aber auch klassische Nebenjobs während Schul-, Ausbildungs- und Studienzeiten können dazu beitragen, einerseits die eigenen Arbeitswerte zu klären und andererseits an die Arbeitsrealität anzugleichen. Auch eine Berufsberatung zum Ende der Schulzeit, welche sich nicht nur auf Qualifikationen, Interessen und Fähigkeiten beschränkt, sondern Werte gezielt mit in den Blick nimmt, könnte die wertbezogene Passung zum Studienfach, zum Ausbildungsbetrieb oder zum ersten Arbeitsverhältnis erhöhen.

Soziale Kompetenz und Netzwerkfähigkeit stärken

Gleichzeitig zum Trend steigender Selbstentfaltungswerte zeigt sich insbesondere für die junge Erwerbskohorte angesichts möglicher ökonomischer Krisen und erlebter Unsicherheit vor allem in Regionen mit schwacher sozialer Infrastruktur ein neues Aufkeimen sicherheitsbetonter, konservativer Arbeitswerte. Daher gilt es, Heranwachsende beim Ausbilden von Fertigkeiten zu unterstützen, die beim Umgang mit dieser Unsicherheit stabilisierend und aktivierend wirken. Insbesondere die Stärkung sozialer Kompetenzen wirkt sich vorteilhaft auf das berufliche Explorationsverhalten aus. Dabei spielt das Entwickeln der eigenen Netzwerkfähigkeit eine wichtige Rolle. Unter Netzwerkfähigkeit versteht man Verhaltensweisen, die dem Aufbau, der Pflege und der Nutzung informeller Beziehungen dienen. Sie steht mit einer Reihe positiver berufsbezogener Auswirkungen in Verbindung (vgl. WINGENDER/WOLFF 2017) und lässt sich gezielt trainieren (vgl. SCHÜTTE/BLICKLE 2015). Die Etablierung solcher Trainings als Standard in der schulischen Ausbildung könnte z. B. dazu beitragen, junge Menschen angesichts sich wandelnder Arbeitsanforderungen zu stärken, mit diesen Herausforderungen umzugehen und eigenverantwortlich ihre beruflichen Werte zu verfolgen.

Fazit: Abschließend lässt sich festhalten, dass Arbeitswerte große individuelle und organisationale Auswirkungen haben und damit ein wichtiger Forschungs- und Anwendungsbereich der Arbeits- und Organisationspsychologie sind. Zeitgleich mit den Megatrends Globalisierung und Digitalisierung, die aktuell zu den stärksten wirtschaftlichen und sozialen Veränderungsmotoren zählen, haben sich zum einen die Verhältnisse am Arbeitsplatz, zum anderen auch die Wünsche und Ansprüche von Beschäftigten

gewandelt. Angesichts von demografischer Entwicklung und personalen Engpässen ist es daher sinnvoll, zum einen auf diese Veränderungen einzugehen und zum anderen den Wandel aktiv im Sinne einer positiven gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu gestalten. Insbesondere auf die Werte, Bedürfnisse und Schwierigkeiten junger Menschen einzugehen und sie zeitgemäß bei ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen, stellt für unsere Gesellschaft eine herausfordernde, doch lohnenswerte Aufgabe dar. ◀

Literatur

BLICKLE, G.; KHOLIN, M.: Work. In: KÜHNHARDT, L.; MAYER, T. (Hrsg.): Bonn Handbook of Globality. Heidelberg/New York 2019, S. 739–749

JOHNSON, M. K.; MONSERUD, M. A.: Work value development from adolescence to adulthood. In: *Advances in Life Course Research* 17 (2012), S. 45–58

KAUFFELD, S.; BEINICKE, A.; BIPP, T.: Trainingsevaluation – Wie stellt man den Trainingserfolg sicher? In: BEINICKE, A.; BIPP, T. (Hrsg.): *Strategische Personalentwicklung*. Berlin, Heidelberg 2019, S. 145–162

KHOLIN, M.; BLICKLE, G.: Zum Verhältnis von Erwerbsarbeit, Arbeitswerten und Globalisierung – eine psychosoziale Analyse. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 59 (2015), S. 16–29

LECHNER, C. M. u.a.: The development of work values during the transition to adulthood: A two-country study. In: *Journal of Vocational Behavior* 99 (2017), S. 52–65

NINK, M.: Engagement Index Deutschland 2015. Präsentation zum Gallup Engagement-Index 2015. 2016 – URL: www.gallup.de/183104/engagement-index-deutschland.aspx (Stand: 05.06.2019)

ROS, M.; SCHWARTZ, S. H.; SURKISS, S.: Basic individual values, work values, and the meaning of work. In: *Applied psychology* 48 (1999), S. 49–71

SCHLEICHER, D. J.; HANSEN, S. D.; FOX, K.: Job attitudes and work values. In: ZEDECK, S. (Hrsg.): *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. Washington, DC 2011, S. 137–189

SCHÜTTE, N.; BLICKLE, G.: Validierung eines Trainings zum Aufbau eines Netzwerkes zur Berufsfindung. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 59 (2015), S. 57–69

SCHUH, S. C. u.a.: Does it Take More Than Ideals? How Counter-Ideal Value Congruence Shapes Employees' Trust in the Organization. In: *Journal of Business Ethics* 149 (2016) 4, S. 987–1003

SCHWARTZ, S. H.: Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. P. (Hrsg.): *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, CA 1992, S. 1–65

SORTHEIX, F. M. u.a.: Changes in young europeans' values during the global financial crisis. In: *Social Psychological and Personality Science* 10 (2019), S. 15–25

WINGENDER, L. M.; WOLFF, H.: Die Rolle von Networking-Verhalten in der beruflichen Entwicklung. In: KAUFFELD, S.; SPURK, D. (Hrsg.): *Handbuch Karriere und Laufbahn-Management*. Berlin 2017, S. 217–240

ZEMKE, R.: Here come the millennials. In: *Training* 38 (2001), S. 44–49

Nachhaltigkeits-Werte ausbilden und kommunizieren

Lernmodule zu Corporate Social Responsibility im Bereich Transport und Logistik

HARALD HANTKE

Projektmitarbeiter »Pro-DEENLA«, Leuphana
Universität Lüneburg

JAN PRANGER

Projektmitarbeiter »Pro-DEENLA«, Leuphana
Universität Lüneburg

In Zeiten von Klimawandel, Rohstoffknappheit, Kinderarbeit und Steuervermeidung spielt nachhaltiges Wirtschaften eine immer größere Rolle. Auf die Frage, wie in der beruflichen Bildung Nachhaltigkeits-Werte ausgebildet und kommuniziert werden können, liefern die im BIBB-Modellversuch Pro-DEENLA konzipierten Lernmodule zum Thema CSR in der Transport- und Logistikbranche eine Antwort.

CSR in der Transport- und Logistikbranche

Unternehmen sind zunehmend herausgefordert, ihre Gewinne nachhaltigkeitsorientiert – also auf ökologisch und sozial verträgliche Weise – zu erwirtschaften. Zur unternehmerischen Umsetzung dieses Anspruchs hat das Konzept Corporate Social Responsibility (CSR) an Bedeutung gewonnen. CSR bietet Unternehmen die Möglichkeit, sich mit Werten wie Gerechtigkeit, Transparenz und Weit-

sicht auseinanderzusetzen, um im Sinne der Nachhaltigkeitsidee ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht zu werden. Die Transport- und Logistikbranche gilt als Rückgrat globaler Warenströme und stellt damit einen der wichtigsten Wirtschaftszweige Deutschlands dar. Allerdings basiert ein Großteil des Kerngeschäfts der Branche auf Dienstleistungen, die Ressourcen verbrauchen und Treibhausgase emittieren (vgl. HEIDBRINK 2015, S. 8 ff.). Ansätze nachhaltigen Wirtschaftens sind zwar vorhanden, jedoch können einem Großteil der Unternehmen – nicht nur der Transport- und Logistikbranche – bislang nur sehr zurückhaltende Ambitionen in verantwortungsbewusstem Handeln zugeschrieben werden (vgl. exemplarisch BÖNNING u. a. 2017, S. 6). In der Transport- und Logistikbranche liegt dies nicht zuletzt daran, dass nachhaltigkeitsorientiertes Handeln überwiegend auf technische Fragestellungen zur Energieeffizienz reduziert wird (vgl. BIERMANN/HARTMANN 2015, S. 248). Wertebasierte Handlungsfelder, wie die Auseinandersetzung mit einer Verantwortungsethik gegenüber zukünftigen und gegenwärtigen Generationen in globaler Perspektive, rücken dabei in den Hintergrund. Eine ganzheitlich nachhaltige Entwicklung erfordert demgegenüber ein Wirtschaften zur Befriedigung sozialer Bedürfnisse bei Einhaltung der ökologischen Belastungsgrenzen (vgl. SRU 1994, S. 46). Das Konzept CSR kann Unternehmen als ein wichtiger Richtungsweiser dienen, da das aktuelle Verständnis von CSR ebenfalls auf einem breiten Verantwortungsbegriff fußt: Verantwortung soll nicht nur gegenüber Beschäftigten, Aktionären und Geldgebern übernommen werden, sondern Unternehmen sollen auch auf gesamtgesellschaftliche Belange in globaler und zukunftsorientierter Perspektive Rücksicht nehmen. Im Rahmen von CSR geht es demnach um die Frage, wie Unternehmen ihre Gewinne erwirtschaften, und nicht nur darum, wie sie diese verwenden. Unternehmen begreifen sich nicht nur als ökonomisch, sondern auch als moralisch handelnde Akteure (vgl. HEIDBRINK 2015, S. 10 ff.).

BIBB-Modellversuch Pro-DEENLA

- Ziel: Kompetenzförderung für ein nachhaltig ausgerichtetes berufliches Handeln in der Transport- und Logistikbranche
- Zielgruppe: Betriebliches Berufsbildungspersonal und Auszubildende
- Vorgehen: Konzeption, Erprobung und Verbreitung von 14 nachhaltig ausgerichteten Lernmodulen für den Einsatz in der betrieblichen Ausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikkdienstleistung. Die Lernmodule orientieren sich am Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung zum Kaufmann/zur Kauffrau für Spedition und Logistikkdienstleistung.
- Kooperationsbetriebe: 15 kleine und mittelständische Unternehmen der Transport- und Logistikbranche
- Verbundpartner: Leuphana Universität Lüneburg und Steinbeis Innovationszentrum Logistik und Nachhaltigkeit, Sinsheim
- Projektlaufzeit: 01.04.2016 – 30.06.2019
- Förderung: BIBB aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)

Abbildung

Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden im Umgang mit Widersprüchlichkeiten am Beispiel Transport und Logistik



Darstellung in Anlehnung an MÜLLER-CHRIST (2014, S. 361 ff.)

Lernmodule zu Nachhaltigkeits-Werten

Um verantwortungsbezogene Werte im betrieblichen Kontext auszubilden und diese erfolgreich zu kommunizieren, wurden im Rahmen des BIBB-Modellversuchs PRODEENLA (vgl. Infokasten, S. 29) gemeinsam mit betrieblichem Berufsbildungspersonal und Auszubildenden unter anderem drei Lernmodule zu CSR konzipiert.

Die Lernmodule gliedern sich wie folgt:

- Im Rahmen des Lernmoduls »Verantwortung – vom Arbeitsplatz in die Gesellschaft« reflektieren die Auszubildenden zunächst ihr eigenes Werteverständnis vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verantwortung und stellen dies dem Verständnis von gesellschaftlicher Verantwortung ihres Ausbildungsbetriebs gegenüber. In ihrer Darstellung berücksichtigen die Auszubildenden auch die Marketingmaßnahmen sowie die Außendarstellung des Unternehmens.
- Im Rahmen des Lernmoduls »CSR(-Maßnahmen) in der Transport- und Logistikbranche« setzen sich die Auszubildenden zunächst grundsätzlich mit dem CSR-Konzept auseinander und erhalten hierdurch einen ersten Einblick in die Gestaltung von CSR-Maßnahmen. An-

schließend ermitteln sie – vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee – mögliche Maßnahmen für ihren Ausbildungsbetrieb und planen die Gestaltung und Durchführung einer dieser Maßnahmen. Abschließend entwickeln sie einen Werbeslogan für die CSR-Kommunikation der selbst konzipierten Maßnahme.

- Im Rahmen des Lernmoduls »CSR-Kommunikation des eigenen Ausbildungsbetriebs« analysieren die Auszubildenden am Beispiel von Greenwashing – also der Problematik einer unglaubwürdigen und intransparenten CSR-Kommunikation – Herausforderungen, die sich für ihren Ausbildungsbetrieb ergeben könnten. Daran anknüpfend erarbeiten sie mithilfe eines Rollenspiels Kriterien, an denen sich Greenwashing im Rahmen der CSR-Kommunikation erkennen lässt. Hier nehmen sie unterschiedliche Stakeholderperspektiven zu deren Ansprüchen an nachhaltige unternehmerische Werte ein. Basierend auf diesen Erkenntnissen entwickeln die Auszubildenden einen Leitfaden für die CSR-Kommunikation ihres Ausbildungsbetriebs, mit dem sie bestehende bzw. zukünftige CSR-Kommunikationsmaßnahmen des Ausbildungsbetriebs überprüfen und ggf. optimieren können.

Im Kontext dieser Module werden die Lernenden mit Widersprüchlichkeiten zwischen betriebsroutiniertem und nachhaltigkeitsorientiertem Handeln konfrontiert. Derartige Widersprüchlichkeiten können innerhalb der CSR-Kommunikation zwischen unternehmerischen Selbstverpflichtungen und tatsächlichem Handeln auftreten. Beispielsweise wäre dies der Fall, wenn Unternehmen unter dem Stichwort »Green Logistics« suggerieren, ökologisch verträgliche Transportdienstleistungen anzubieten, gleichzeitig jedoch vorwiegend auf den Verkehrsträger Straße setzen, obwohl ein kombinierter Verkehr ökologischer wäre. Auszubildende wären an dieser Stelle dazu herausgefordert, vor dem Hintergrund ihres eigenen Verantwortungsverständnisses kritisch-emanzipatorisch mit dieser Widersprüchlichkeit umzugehen.

Umgang mit Widersprüchlichkeiten lernen

Der Umgang mit Widersprüchlichkeiten zwischen verschiedenen Prämissen beruflichen Handelns bildet den Kern einer wertorientierten Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Denn ein konstruktiver domänenspezifischer Umgang mit Widersprüchlichkeiten, bei dem unterschiedliche kognitive und wertbezogene Rationalitäten eine Rolle spielen, ist eine entscheidende Grundlage für reflexive berufliche Handlungskompetenz (vgl. FISCHER/HAHN/HANTKE 2017, S. 6).

Die Abbildung veranschaulicht, wie die Förderung und Entwicklung des Umgangs mit Widersprüchlichkeiten gestaltet werden kann (vgl. ebd.; MÜLLER-CHRIST 2014, S. 361 ff.):

- Auf der einen Seite stehen die Perspektiven der betrieblichen Routinen, die sich durch Funktionalität, (ökonomische) Effizienz und Legalität auszeichnen.
- Auf der anderen Seite stehen die Perspektiven der regulativen Nachhaltigkeitsidee, die sich durch (ökologische) Effizienz, Sozialverträglichkeit, Substanzerhaltung und Verantwortungsethik auszeichnen.
- Beide Perspektiven sind zu berücksichtigen, wodurch im Umgang mit auftretenden Widersprüchlichkeiten die wertbezogene Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt gerückt wird, die über die reine Ausbildung betrieblicher Rollen hinausgeht.

Neben den drei CSR-Lernmodulen sind im Rahmen des BiBB-Modellversuchs elf weitere Lernmodule entwickelt worden, mit denen – nicht nur in der Transport- und Logistikbranche – Nachhaltigkeits-Werte ausgebildet werden können. Diese Lernmodule können kostenfrei heruntergeladen werden. ◀

http://bwp-schriften.univera.de/band_19_18.htm
http://bwp-schriften.univera.de/band_20_18.htm

Literatur

BIERMANN, B.; HARTMANN, H.: Governance für Nachhaltigkeit. In: HEIDBRINK, L.; BIERMANN, B. (Hrsg.): Corporate Social Responsibility in der Logistikbranche. Anforderungen an eine nachhaltige Unternehmensführung. Berlin 2015, S. 247–266

BÖNNING, M. u. a.: oekom Corporate Responsibility Review 2017. Globale Transformationsprozesse – Unternehmen im Soll? München 2017 – URL: http://oekom-research.com/homepage/german/oekom_cr_review_D_2017.pdf (Stand: 21.05.2019)

FISCHER, A.; HAHN, G.; HANTKE, H.: Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung sowie in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom »Wahrnehmen-Müssen« zum »Mehr-wahrnehmen-Können«. In: dies. (Hrsg.): Resonanz-

räume für das Wahrnehmen und Erkennen: Vom »Wahrnehmen-Müssen« zum »Mehr-wahrnehmen-Können« (Berufsbildungswissenschaftliche Schriften Bd. 18). Lüneburg 2017, S. 4–32 – URL: http://bwp-schriften.univera.de/Band18_17/03_fischer_hahn_hantke_Band18_17.pdf (Stand: 21.05.2019)

HEIDBRINK, L.; BIERMANN, B. (Hrsg.): Corporate Social Responsibility in der Logistikbranche. Anforderungen an eine nachhaltige Unternehmensführung. Berlin 2015

MÜLLER-CHRIST, G.: Nachhaltiges Management. Einführung in Ressourcenorientierung und widersprüchliche Managementrationalitäten. 2. Aufl. Baden-Baden 2014

RAT VON SACHVERSTÄNDIGEN FÜR UMWELTFRAGEN (SRU): Umweltgutachten 1994 (Drucksache 12/6995) (Ed.). Stuttgart 1994

Werte in der Lehramtsausbildung

Bausteine zu Reflexion und Unterrichtsgestaltung am Beispiel Inklusion und individuelle Förderung

JULIA KASTRUP

Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Berufliche
Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster

MARIE NÖLLE-KRUG

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufliche
Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster

Seit dem Schuljahr 2014/15 sind Werte als übergreifende Ziele in den kompetenzorientierten Bildungsplänen in NRW enthalten. Durch diese curriculare Verankerung verändern sich Anforderungen in allen Bildungsgängen im Berufskolleg. Wie sich angehende Lehrkräfte mit diesen Werten im Rahmen ihres Studiums auseinandersetzen können, zeigt der Beitrag für die berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft am Hochschulstandort Münster.

Werte in den kompetenzorientierten Bildungsplänen in NRW

Werte und Normen finden in der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie in der beruflichen Praxis zunehmend Beachtung, wobei im Sinne der berufspädagogischen Praxis die unterschiedlichen Wertorientierungen und Haltungen der Lehrenden und Lernenden aufeinander bezogen werden sollten (vgl. HEID 2006, S. 33, 38). Anhaltspunkte, welche Werte in die berufliche Erstausbildung fließen sollten, liefern u. a. die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung, wie z. B. die Rahmenlehrpläne und die landesspezifischen Lehrpläne. In Nordrhein-Westfalen wurden mit dem Schuljahr 2014/15 vier übergreifende Ziele in die Bildungspläne aufgenommen, die sich auf Werte gründen. Ein fünftes Ziel wurde 2017 ergänzt (vgl. MSW NRW 2015, S. 6 sowie 2017, S. 6):

- »1. Wertschätzung der Vielfalt und Verschiedenheit in der Bildung (Inklusion),
2. Entfaltung und Nutzung der individuellen Chancen und Begabungen (individuelle Förderung),
3. Sensibilisierung für die Wirkungen tradierter männlicher und weiblicher Rollenprägungen und die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming),

4. Förderung von Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung unter der gleichberechtigten Berücksichtigung von wirtschaftlichen, sozialen/gesellschaftlichen und ökologischen Aspekten (Nachhaltigkeit) und
5. Unterstützung einer umfassenden Teilhabe an der digitalisierten Welt (Lernen im digitalen Wandel).«

Werteorientierte Lehramtsausbildung am Hochschulstandort Münster

Aus den Werten lassen sich Zielvorgaben für die Unterrichtsgestaltung ableiten, mit denen sich angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehramtsausbildung auseinandersetzen sollten. Hierfür bieten sich berufsfeld- und fachrichtungsspezifische, berufspädagogische sowie (fach-)didaktische Fragestellungen an, wie im Folgenden exemplarisch entlang der ausgewählten Werte *Inklusion und individuelle Förderung* für zwei Ebenen aufgezeigt wird:

1. *Reflexionsebene*: Hier geht es um die Einstellung und wertschätzende Haltung der (angehenden) Lehrkräfte gegenüber den Lernenden. Dies setzt eine Reflexion der eigenen Werthaltung voraus. Ziel ist es, dass die Studierenden über die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, ihre bisherige Haltung und ihre schulischen und beruflichen Erfahrungen reflektieren sowie eine ressourcenorientierte Betrachtung von Lernausgangslagen und eine inklusionsbejahende Haltung entwickeln (vgl. BYLINSKI/KASTRUP/NÖLLE-KRUG 2019).
2. *Unterrichtliche Gestaltungsebene*: Eine reflektierte inklusive Wertorientierung gibt Impulse für die Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements und für das eigene berufliche und pädagogische Handeln (vgl. BOBAN/HINZ 2017, S. 70). Besondere Bedeutung kommt dabei der fachdidaktischen Ausgestaltung von Individualisierung in heterogenen Lerngruppen zu, z. B. durch den Einsatz von Arbeitsmaterialien und Methoden des kooperativen Lernens.

Baustein Reflexionsebene

Die Studierenden analysieren zunächst den kompetenzorientierten Bildungsplan und erkennen, dass Inklusion und individuelle Förderung neben anderen Werten curricular verankert sind. Sie setzen sich mit den Qualitätsstufen von der Exklusion zur Inklusion (vgl. WOCKEN 2010) auseinander und formulieren daran anknüpfend ihre Einstellungen sowie schulischen und beruflichen Erfahrungen. Die sich anschließende Auseinandersetzung mit Heterogenität und Vielfalt bezogen auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und die Lernausgangslagen der Auszubildenden in drei Schritten zielt darauf ab, dass die Studierenden Vielfalt und Heterogenität (an)erkennen und diese als Ressource annehmen:

1. Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft umfasst rund 20 duale Berufsausbildungen sowie weitere vollzeitschulische Bildungsgänge und Fortbildungsabschlüsse. Damit verbunden sind folglich gravierende Unterschiede hinsichtlich der Charakteristik der Ausbildungsberufe, der Lernorte, Kunden- und Zielgruppen, der Lernenden, beruflichen Handlungsinhalte und Handlungslogiken wie auch der fachlichen Bezüge (vgl. BRUTZER/KASTRUP/KETSCHAU 2018).
2. Die Analyse soziodemografischer Merkmale von Auszubildenden in ausgewählten Ausbildungsberufen (z. B. Koch/Köchin, Hotelfachmann/-frau und Hauswirtschaftler/-in) schärft den Blick für unterschiedliche Voraussetzungen, die die Jugendlichen mitbringen.
3. Die statistische Analyse wird ergänzt durch die Arbeit mit authentischen Fallbeispielen von Auszubildenden. So können die Studierenden die Bedeutsamkeit weiterer Faktoren von Lernausgangslagen erkennen, (z. B. Biografie, kulturelle Herkunft, Art des Ausbildungsberufs, familiäre Hintergründe, Interessen, Fähigkeiten).

Die Studierenden werden aufgefordert, die Ressourcen der Schüler/-innen herauszuarbeiten und erste Schlussfolgerungen für die eigene Lehrtätigkeit zu ziehen.

Baustein unterrichtliche Gestaltungsebene

Eine zentrale Leitlinie inklusiver Didaktik ist, das individuelle Lernen in heterogenen Lerngruppen zu fördern (vgl. BYLINSKI/KASTRUP/NÖLLE-KRUG 2019). Die Studierenden werden aufgefordert, die Leitlinie inklusiver Didaktik in die Lernfeldorientierung bzw. in die Entwicklung und Gestaltung von Lernsituationen einzubeziehen. Dies kann durch die Auseinandersetzung mit und Anwendung von didaktischen Konzepten (z. B. Lernen am gemeinsamen Gegenstand nach WOCKEN 1998), die Einbindung von Unterrichtsmethoden insbesondere des kooperativen Lernens (z. B. Gruppenturniere zur Erarbeitung von regionalem und saisonalem Obst und Gemüse für eine Speisekarte) oder die Entwicklung binnendifferenzierter Arbeitsmaterialien (z. B. Arbeitsblätter in leichter Sprache) erreicht werden.

Ausblick

Die Erfahrungen aus den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und die Rückmeldung der Studierenden der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft am Hochschulstandort Münster zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den werteorientierten Zielvorgaben Inklusion und individuelle Förderung für sie als Lehrkraft auf der Reflexionsebene sowie auf der Ebene der unterrichtlichen Gestaltung relevant ist. Die Herangehensweise entlang dieser beiden Ebenen hat sich auch im Kontext anderer werteorientierter Auseinandersetzungen bewährt, wie z. B. im Kontext von Nachhaltigkeit. ◀

Literatur

- BOBAN, I.; HINZ, A.: Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In: BOBAN, I.; HINZ, A.: (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze 2017, S. 70–87
- BRUTZER, A.; KASTRUP, K.; KETSCHAU, I.: Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler/in – Profilschärfung der Ausbildung für ein zukunftsfähiges Beschäftigungsfeld. In: Haushalt in Bildung & Forschung 7 (2018) 1, S. 3–21
- BYLINSKI, U.; KASTRUP, K.; NÖLLE-KRUG, M.: Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik. In: HEINRICHS, K.; REINKE, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld 2019 (im Druck)
- HEID, H.: Werte und Normen in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 33–43
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW NRW): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule die zu dem Berufsabschluss nach Landesrecht »Staatlich geprüfte Assistentin/Staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service« und zum mittleren Schulabschluss führen. Düsseldorf 2015
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW NRW): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung, die berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss vermitteln. Fachbereich Gestaltung. Düsseldorf 2017
- WOCKEN, H.: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Tagungsbeitrag. Bad Boll 2010
- WOCKEN, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A.; SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, S. 37–52

Berufsschulen für Demokratie und Vielfalt

Interview mit MICHAEL HAMMERBACHER, Leiter des Vereins für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung

Einrichtungen der beruflichen Bildung müssen demokratie- und menschenrechtsfeindlichen Haltungen und Handlungen entgegenwirken. In Berlin, Brandenburg und Hamburg bietet der »Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung (DEVI e.V.)« Unterstützung bei der Bewältigung damit verbundener Herausforderungen. Im Interview erläutert MICHAEL HAMMERBACHER, wie Berufsschulen und ihre Lehrkräfte diese Unterstützungsangebote nutzen.

BWP Mit welchen Problemen kommen Berufsschulen auf Sie zu? Welche Unterstützung wird nachgefragt?

HAMMERBACHER Je nach Region und Ausgangslage mit sehr unterschiedlichen Problemen. Häufige Fragen sind: Wie können wir auf rechtsextreme Vorfälle und Haltungen in unserer Schule richtig reagieren? Wie können wir besser gegen Diskriminierung vorgehen und diese auch schon im Vorfeld verhindern? Wie können wir auf die neue religiöse Vielfalt eingehen, aber gegen religiös begründeten Extremismus und konfrontative Religionsbekundung wirken? Wie können wir unsere Einrichtung im Rahmen der Möglichkeiten demokratischer gestalten? Meist geht die erste Anfrage von einem konkreten Vorfall aus.

BWP Was sind das für Vorfälle?

HAMMERBACHER Beispielsweise rechtsextreme Äußerungen im Unterricht, vermehrtes Tragen von Kleidungsstücken mit rechtsextremen Codes oder Beschwerden über erlebte Diskriminierung. Auch öffentliches Beten, das Einfordern von Sonderrechten aus religiösen Motiven oder religiös begründetes Mobbing führen zu einer Kontaktaufnahme mit uns.

BWP Wie ist Ihre Herangehensweise, wenn Sie angefragt werden?

HAMMERBACHER Zuerst nehmen wir die gesamte Einrichtung und ihre Struktur in den Blick: Was müssen wir berücksichtigen, um die passende Maßnahme durchzuführen? Wie können wir die Lehrkräfte dabei unterstützen, mit den auftretenden Phänomenen besser umzugehen?

BWP Was heißt das dann konkret?

HAMMERBACHER Wir bieten in Projekten zur Prävention von Rechtsextremismus, Diskriminierung und konfrontativer Religionsbekundung Unterstützung an. Die Angebote beginnen mit der Möglichkeit einer langfristigen Schulberatung und -begleitung zur Entwicklung der Einrichtung. Leitfrage ist: An welchen Stellen können wir die Berufsschule demokratischer gestalten und präventiv gegen extremistische Haltungen wirken? Das berührt die »Kultur« der Schule, den Umgang zwischen Lehrkräften und Auszubildenden, die Möglichkeiten der Beteiligung, die Unterrichtsinhalte und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Auszubildende. Unsere Handlungsfelder reichen von der Einbindung von Themen in den Unterricht über demokratiepädagogische Maßnahmen bis zum Festlegen einheitlicher Regeln. Wir bieten hierfür Begleitung, Beratung, Fortbildungen, Seminare und Klassentage für Leitungen, Lehrkräfte, Auszubildende und Schülerinnen und Schüler an.

BWP Können Sie ein Beispiel für solche einheitlichen Regeln nennen? Ist das so eine Art Verhaltenskodex?

HAMMERBACHER Hilfreich ist hier zuerst ein Punkt in der Hausordnung, der diskriminierendes und demokratieablehnendes Verhalten erfasst. Dazu machen wir Formulierungsvorschläge. Die Durchsetzung solcher Regelungen und deren pädagogische Bearbeitung erfordern eine Interventions- und Handlungskette. Um eine solche zu verankern, unterstützen wir mit Wissen und Methoden zum Umgang mit diesen Phänomenen und Jugendlichen.

BWP Was sind die größten Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Berufsschulen?

HAMMERBACHER Die Berufsschule ist meistens nicht der Lebensmittelpunkt der jungen Menschen. Daher müssen wir erst einmal deren Interesse fördern und die Notwendigkeit von Unterstützung deutlich machen. Auch die Vielzahl der möglichen Abschlüsse und damit verbunden die stark unterschiedlichen Bildungsniveaus der Auszubildenden und Schülerinnen und Schüler sind eine Herausforderung. Eine weitere Hürde sind die Berufsschulen selbst, insbesondere die Bereitschaft, sich der Thematik anzunehmen. Das Kerngeschäft ist hier natürlich die fachliche

Qualifizierung für Berufe und eine Vielzahl von Bildungsabschlüssen. Die sozialen Kompetenzen und die Fähigkeit der Auszubildenden und Schülerinnen und Schüler, sich in einer demokratischen und vielfältigen Gesellschaft zu rechtzufinden, sind zwar ebenfalls Bildungsziele, aber um diese zu erreichen, müssen in ausreichendem Maß Bereitschaft, Kompetenzen, Raum und Zeit vorhanden sein, was nicht immer der Fall ist. Abseits dieser Hürden ist der Bereich der beruflichen Bildung eine der letzten Möglichkeiten, Jugendliche im Bildungssystem zu erreichen und mit ihnen zu diesen Themen zu arbeiten.

BWP Wie werden die Lehrkräfte eingebunden?

HAMMERBACHER Es ist wichtig, sich den Herausforderungen zu stellen und nicht wegzusehen. Die Lehrkräfte müssen wir in ihrer Fähigkeit unterstützen, die Probleme richtig zu deuten und dann zu handeln. Daher liegt der Schwerpunkt unserer Weiterbildungen bei der Vermittlung von Wissen zu den Phänomenen, wie z.B. Extremismus oder Diskriminierung, Vorschlägen zum Umgang damit und Empfehlungen zur Entwicklung von Argumentationen.

BWP Was sollte geschehen, damit Lehrkräfte in der beruflichen Bildung bei Werte- und Kulturkonflikten ihrer Vorbildrolle in Zukunft besser gerecht werden können?

HAMMERBACHER Wir orientieren uns an den Begriffen »Grundrechtsklarheit« und »Grundrechtskompetenz«. Diese definieren wir so: Grundrechtsklarheit verbindet ein spezifisches Wissen, Wollen und Können. Die Grundrechte werden für alle Menschen konsequent verteidigt und durchgesetzt. Staatliche Gesetze und Verordnungen gelten ebenfalls für alle gleich. Grundrechtsklarheit bedeutet aber mehr als nur Kenntnis der Grundrechte oder ihre Treue dazu. Klarheit ist eine Sache des Auftretens und der Verständlichkeit. Das bedeutet, die Werte und Normen unserer Verfassung überzeugend darlegen und gegen alle Varianten von Menschenrechts- und Demokratiefreundlichkeit verteidigen zu können. Wenn Lehrkräfte diesem Ideal nahekommen, sind sie besser auf extremistische und konfrontative Haltungen bei ihren Auszubildenden und Schülerinnen und Schülern vorbereitet.

BWP Wie können Demokratie und Vielfalt nachhaltig im Sinne eines ganzheitlichen Konzepts gefördert werden?

HAMMERBACHER Oft führen Berufsschulen anlassbezogen einzelne Maßnahmen wie Projekt- oder Klassentage gegen Rechtsextremismus oder Diskriminierungen durch. Doch man darf nicht aus dem Blick verlieren, dass die Prävention schon in der Kultur der Einrichtung beginnen sollte. Dazu gehören auch die Unterrichtsinhalte, die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, ein anerkennender und wertschätzender Umgang der Lehrkräfte und Schüler untereinander und moderierte Auseinandersetzungen um kontroverse politische Themen. Diese Maßnahmen und Prozesse müssen gesteuert werden und Teil der Einrichtungskultur sein. Dann können sie ihre Wirkung entfalten.



» Berufliche Bildung ist eine der letzten Möglichkeiten, Jugendliche im Bildungssystem zu erreichen und mit ihnen zu diesen Themen zu arbeiten. «

BWP Richtet sich Ihr Angebot nur an die beruflichen Schulen oder binden Sie auch Ausbildungsbetriebe und weitere Einrichtungen ein? Wie vernetzen Sie diese miteinander?

HAMMERBACHER In einzelnen Fällen gibt es eine funktionierende Zusammenarbeit. In Berlin arbeiten beispielsweise zwei Oberstufenzentren mit dem Handelsverband Berlin/Brandenburg zusammen und führen erfolgreich regelmäßig Projekte gegen Rechtsextremismus und Diskriminierung durch. In der Breite ist dies aber schwierig. Es müssen unterschiedliche Strukturen, Ausgangslagen und Erwartungen von Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben zusammengeführt und gemeinsame Ziele definiert werden. Da stehen wir noch am Anfang, das hat aber meiner Ansicht nach großes Potenzial für das zukünftige Engagement für Demokratie und Menschenrechte in den Einrichtungen der beruflichen Bildung.

(Interview: Arne Schambeck)

DEVI e.V.

Der DEVI e.V. – Verein für Demokratie und Vielfalt in Schule und beruflicher Bildung – wurde 2012 gegründet und unterstützt Berliner, Hamburger und Brandenburger Berufsschulen dabei, sich präventiv gegen Rechtsextremismus, Diskriminierung und religiös begründeten Extremismus zu engagieren.

Mehr unter www.demokratieundvielfalt.de

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Werte«

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE



Solidarität – Die Zukunft einer großen Idee

H. BUDE. Hanser, München 2019, 176 S., 19 EUR, ISBN 978-3-446-26184-6

Kann Solidarität unsere Gesellschaft vor dem Auseinanderbrechen bewahren? Der Soziologe HEINZ BUDE meint: Solidarität geriet in Verruf, als jeder für sein Glück und seine Not selbst verantwortlich gemacht wurde. Heute ist die Gesellschaft tiefer denn je zwischen Arm und Reich gespalten. Bude plädiert für eine neue Art des Zusammenlebens und ein neues Verständnis von Solidarität.

Digitale Ethik – Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert

S. SPIEKERMANN. Droemer, München 2019, 304 S., 19,99 EUR, ISBN 978-3-

Die Professorin für Wirtschaftsinformatik SARAH SPIEKERMANN entwickelt ein Wertesystem für das Zeitalter der Digitalisierung, das auf traditionellen Werten aufbaut. In ihrem Plädoyer für Freiheit und Selbstbestimmung kritisiert die Expertin für ethische Technikentwicklung, dass wir zu passiven Empfängern einer entmündigenden Technik degradiert werden. Sie fordert ein radikales Umdenken: Wir brauchen eine Technik, die uns dient, statt uns zu beherrschen. Die Digitalisierung muss Werte wie Freundschaft, Privatheit und Freiheit verwirklichen helfen.

Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht

G. WAGENSOMMER; F. SCHWEITZER (Hrsg.). Waxmann, Münster 2018, 212 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-8309-3908-5 Im Zentrum dieses Bandes mit Beiträgen zur Frage der Wertebildung im Unterricht steht eine Interventionsstudie, bei der ethisch und religiös profilierte Unterrichtseinheiten im Hinblick auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern vergleichend untersucht wurden. Außerdem wurden Wirkungen des Unterrichts in Bezug auf moralische

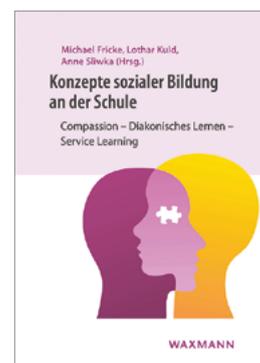
Urteilsfähigkeit sowie Werteorientierungen erfasst. Die Beiträge sind auf die Weiterentwicklung von Religionsunterricht im beruflichen Schulwesen bezogen, aber auch für andere Schulformen anregend.

Die Entwicklung von politischen Fertigkeiten in der beruflichen Erstausbildung

A. SCHNITZLER. Dissertation Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn 2017, 197 S. –

URL: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2017/4920/4920.pdf> (Stand 12.06.2019)

Politische Fertigkeiten als auf den Berufskontext ausgerichtete Facette sozialer Kompetenz gelten als förderlicher Faktor für berufliche Leistung und eine erfolgreiche Karriere. Aus diesem Grund stellt die Bestimmung von Entwicklungsbedingungen für politische Fertigkeiten ein wichtiges Forschungsfeld dar. Die Autorin beleuchtet mittels einer empirischen Erhebung unter Auszubildenden vier Kontextfaktoren am Ausbildungsort Betrieb im Rahmen der beruflichen Erstausbildung auf ihre förderliche Wirkung für die Entwicklung von politischen Fertigkeiten. Die Ergebnisse der Studie unterstreichen die grundsätzliche Förderbarkeit von politischen Fertigkeiten durch die Gestaltung einer anregenden Arbeitsumgebung, zumindest für die Phase der beruflichen Erstausbildung.



Konzepte sozialer Bildung an der Schule

M. FRICKE; L. KULD; A. SLIWKA (Hrsg.). Waxmann, Münster 2018, 252 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-8309-3884-2 Soziales Lernen an der Schule und soziales Engagement mit dem Ziel der Persönlichkeits- und Wertebildung wird von der Öffentlichkeit eingefordert. Ein solches Lernen ist besonders gewinnbringend, wenn Schüler/-innen praktische Erfahrungen an außerschulischen Lernorten erwerben und im Rahmen von Unterricht und Schule reflektieren. Dieser Band stellt mit »Compassion«, »Diakonischem Lernen« und »Service Learning/Lernen durch Engagement«

drei etablierte Wege sozialer Bildung vor – zum einen mit Blick auf die Praxis, zum anderen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung: Wie »wirkt« soziales Lernen?

AUFSÄTZE UND SAMMELBANDBEITRÄGE

Rechtspopulismus in der Arbeitswelt

WSI-Mitteilungen 3/2019 – URL: www.boeckler.de/wsi-mitteilungen_50297.htm (Stand: 24.05.2019)

Das Schwerpunktheft der WSI-Mitteilungen untersucht die Ursachen für die Verbreitung fremdenfeindlicher und ressentimentgeladener Haltungen in der betrieblichen Arbeitswelt: Im Fokus stehen wissenschaftliche, empiriegestützte Analysen, die rechtspopulistische Orientierungen u. a. als Ausdruck sozialer Spaltungen in der Arbeitswelt, als verdrängte Klassenproblematik, Abwertung von Arbeitern und Ostdeutschen und mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus erklären. Erfahrungsberichte und Debattenbeiträge dokumentieren Gegenstrategien von Gewerkschaften und Interessenvertretungen.

Werte

Ausgabe 12/2017 der Zeitschrift Pädagogik – URL: www.redaktion-paedagogik.de/2017/12/werte/ (Stand: 12.06.2019)

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe widmet sich einer Daueraufgabe von Bildung: der aktiven Auseinandersetzung mit Werten: Was sind Werte und was folgt daraus für schulische Wertebildung? Wie gehen wir mit konkurrierenden Werten um? Gibt es einen Wertewandel oder gar -verfall? Und was kann schulische Wertebildung leisten?

Benachteiligtenförderung im Kontext zivilgesellschaftlicher Bildung

C. FAHRENWALD. In: G. NIEDERMAIR (Hrsg.): Berufliche Benachteiligtenförderung. Linz 2017, ISBN 978-3-9903382-7-8, S. 217–231

Die Autorin stellt die Lehr-/Lernform »Lernen durch Engagement« (LdE) vor. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass das von Schülern im Unterricht erworbene Fachwissen im Rahmen von Praxisprojekten umgesetzt wird und die Lernenden unterschiedliche Kompetenzen (kognitive, sozial-kooperative, demokratische, personale etc.) entwickeln können.

Service-Learning in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en

P. SLEPCEVIC-ZACH. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 113 (2017) 2, S. 303–324

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie zur Umsetzung und Wirkung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Universität Graz

vorgelegt. Anhand der Ergebnisse wird versucht, Rückschlüsse auf die didaktische Modellierung zu ziehen.

Didaktik des Service Learning – Kompetenzorientierte Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung

K.-H. GERHOLZ. In: VLB-Akzente: Berufliche Bildung in Bayern 26 (2017) 5, S. 13–17 – URL: <http://epaper.vlb-bayern.de/2017/05/> (Stand: 24.05.2019)

Beim Service Learning erschließen sich die Lernenden Lerngegenstände über die konkrete Bearbeitung von zivilgesellschaftlichen Problemstellungen. Neben der fachlich-methodischen Entwicklung der Schüler/-innen durch die curriculare Anbindung soll eine personale Entwicklung über die Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Wertefragen erfolgen.

Gefährdung der Demokratie mangels Bürgerpartizipation? Aufklärung und Erziehung zur Mündigkeit geboten – auch in beruflichen Schulen!

D. PUKAS. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 113 (2017) 1, S. 133–145

Der Autor plädiert für eine Stärkung der Demokratiefähigkeit, politischen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen an berufsbildenden Schulen, die zudem in den entsprechenden Curricula verankert werden müsse. Auch sind die entsprechenden Voraussetzungen im Hinblick auf Gebäude, Ausstattung und Personal zu schaffen.

Nachhaltigkeitsbezogene Werteentwicklung in der beruflichen Bildung – wie geht das?

A. POETZSCH-HEFFTER; T. VOLLMER. In: T. VOLLMER; S. JASCHKE; R. DREHER (Hrsg.): Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. wbv Media, Bielefeld 2018, 47,90 EUR, ISBN 978-3-7639-1197-4, S. 151–167

Ausgehend von Berufsbildungszielen wird die Differenz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung aufgezeigt. Wie kann nachhaltiges Handeln durch Lösungsansätze für diese Thematik gefördert werden? Anschließend folgt eine kurze terminologische Betrachtung der Grundbegriffe Werte und Bildung; zum einen, um einen Überblick über die für die Fragestellung relevanten Aspekte zu erhalten, und zum anderen, um einen Begründungszusammenhang der beiden Konstrukte für die Werteentwicklung in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) zu verdeutlichen. Als zentral können hierbei die Verknüpfung des Konkreten mit dem Allgemeinen sowie die Entwicklung subjektiver Werthaltungen durch nachhaltigkeitsbezogene Reflexion des Arbeitshandelns gesehen werden.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)

Junge Menschen und Arbeitgeber über Arbeitsmarktperspektiven informieren

Konzeption und Nutzung des niederländischen Arbeitsmarktinformationssystems AIS



TIM PEETERS

Wiss. Mitarbeiter am Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), Universität Maastricht, Niederlande



DIDIER FOUARGE

Prof. Dr., Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), Universität Maastricht



JESSIE BAKENS

Dr., Research Centre for Education and the Labour Market (ROA), Universität Maastricht

Alle zwei Jahre erstellt das Research Centre for Education and the Labour Market (ROA) der Universität Maastricht mittelfristige Arbeitsmarktprognosen für 21 Branchen und über 100 Berufsgruppen und Ausbildungstypen. Diese Prognosen werden zusammen mit Indikatoren zur aktuellen Arbeitsmarktsituation in einer Online-Datenbank – dem Arbeitsmarktinformationssystem (AIS) – veröffentlicht. Im Beitrag werden die Grundlagen der Arbeitsmarktprognosen und die Inhalte des AIS vorgestellt. Auch wenn das AIS zahlreiche Daten und Prognosen enthält, die für Arbeitgeber, politische Entscheidungsträger und für die Arbeitsvermittlung von Nutzen sind, legt der Beitrag den Schwerpunkt auf die Bedeutung des AIS zur Unterstützung der Ausbildungsentscheidung junger Menschen.

Relevanz von Arbeitsmarktinformationen

Im Rahmen des Projekts Ausbildung und Arbeitsmarkt (Project Onderwijs-Arbeitsmarkt – POA) führt das ROA eine Anzahl von Forschungstätigkeiten durch, um die mittelfristige Angebots- und Nachfrageentwicklung auf dem niederländischen Arbeitsmarkt besser einzuschätzen.¹ Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung von Arbeitsmarktindikatoren für das aktuelle Verhältnis von Angebot und Nachfrage sowie für die nach Branchen, Berufen, Ausbildungstypen und Regionen aufgeschlüsselten Arbeitsmarktprognosen für die kommenden sechs Jahre.

Die Veröffentlichung dieser Prognosen und Kennzahlen in einer Online-Datenbank leistet einen Beitrag dazu, die Transparenz von Entwicklungen im Beschäftigungssystem zu verbessern und damit fundierte Arbeitsmarktentscheidungen zu ermöglichen. Auf der Mikroebene könnte dies bewirken, dass weniger junge Menschen arbeitslos werden oder ihre Entscheidung für ein bestimmtes Ausbildungsfeld bereuen. Auf der Makroebene könnte dadurch die Abstimmung zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage verbessert werden.

Junge Menschen, die eine Aus- oder Weiterbildungsentscheidung treffen, sind eine wichtige Zielgruppe des Projekts; eine weitere sind Arbeitssuchende, die einen Berufswechsel oder eine Umschulung anstreben. Auch wenn Bildungsentscheidungen nicht immer bewusst getroffen und später häufig bereut werden (vgl. ROESE/SUMMERVILLE 2005), spielt der Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1962) zufolge jedoch die erwartete Rendite von Bildungsinvestitionen bei der Wahl des Ausbildungsfelds eine Rolle.

Neue Feldstudien zeigen, dass Jugendliche über die Verdienstmöglichkeiten in verschiedenen Ausbildungsfeldern häufig falsch informiert sind und dass sich ihre Erwartungen im gewünschten Sinne ändern, wenn sie geeignete Informationen erhalten (vgl. CONLON 2017). Aufgrund des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen erwarteter Bildungsrendite und tatsächlicher Berufswahl (vgl. WISWALL/ZAFAR 2016) ist davon auszugehen, dass entsprechende Informationen zu besseren Investitionsentscheidungen führen. Den Befunden zufolge haben Jugendliche, die bei ihrer Ausbildungsentscheidung die Arbeitsmarktsituation berücksichtigen, außerdem realistischere Gehaltserwartungen und wählen Berufsfelder mit besseren Verdienstmöglichkeiten als Jugendliche, die sich in erster Linie an ihren persönlichen Interessen orientieren (vgl. HASTINGS u. a. 2016).

¹ Eine Projektbeschreibung ist abrufbar unter <http://roa.sbe.maastrichtuniversity.nl/?portfolio=poa-project-onderwijs-arbeitsmarkt-2> (Stand: 12.06.2019).

Arbeitsmarktinformationen können die Arbeitsmarktergebnisse von Jugendlichen und Arbeitsuchenden (z.B. Gehalt, Art des Arbeitsvertrags, Vermeidung von Erwerbslosigkeit usw.) zudem dadurch verbessern, dass sie Angaben zu allgemeinen Veränderungen der Arbeitskräftenachfrage (z.B. infolge des technologischen Wandels) bereitstellen. Da sich erforderliche Kompetenzen infolge von Globalisierung und technologischen Entwicklungen ändern, geht die Nachfrage nach manchen Qualifikationen (z.B. Routine- und Verwaltungstätigkeiten) zurück, während sie bei anderen (z.B. MINT-Kompetenzen) steigt (vgl. AUTOR 2015; AUTOR/DORN 2013). Sind Jugendliche und Arbeitsuchende sich der gewandelten Arbeitskräftenachfrage nicht bewusst oder nicht für diese Marktsignale sensibilisiert, drohen ihnen Erwerbslosigkeit oder schlecht bezahlte Arbeit. Gleichzeitig besteht bei den Arbeitgebern die Gefahr von Personalengpässen. In den Niederlanden sind solche Engpässe bereits in Gesundheits- und technischen Berufen sowie bei Lehrkräften zu beobachten (vgl. ROA 2017).

Arbeitsmarktprognosen sind überdies für die Arbeitsvermittlung sowie politische Entscheidungsträger von Bedeutung. Für die Arbeitsvermittlung helfen entsprechende Informationen bei der bedarfsgerechten Gestaltung von Integrations- und Ausbildungsprogrammen. Politische Entscheidungsträger können auf der Grundlage von Arbeitsmarktdaten Strategien zur Bekämpfung des Arbeitskräftemangels in bestimmten Sektoren entwickeln.

Struktur des Prognosemodells²

In die Arbeitsmarktprognosen des ROA gehen Schätzungen zu den erwarteten Zu- und Abgängen in den bzw. aus dem Arbeitsmarkt ein. Das Modell selbst basiert auf den vom ROA entwickelten ökonomischen (Erklärungs-) Modellen und berechnet das für die kommenden sechs Jahre erwartete Arbeitskräfteangebot bzw. die Arbeitskräftenachfrage. Aus diesen Ergebnissen werden dann Passungsindikatoren für 113 Berufe und 90 Ausbildungstypen abgeleitet. Diese Ausbildungs- und Berufsklassifikationen wurden vom ROA entwickelt, erfassen den gesamten niederländischen Arbeitsmarkt und werden jeweils in ROA (2016) und ROA/CBS (2015) dokumentiert. Jeder »Ausbildungstyp« beschreibt eine Kombination aus Qualifikationsniveau und Ausbildungsfeld. Im Infokasten sind die wichtigsten im Prognosemodell verwendeten Daten aufgeführt (vgl. ausführlich zum Prognosemodell BAKENS u. a. 2018).

Arbeitskräftenachfrage

Die Nachfrageseite des Modells umfasst drei Komponenten, die unabhängig voneinander geschätzt werden: Expansionsnachfrage, Ersatznachfrage und Substitutionsnachfrage. Die Expansionsnachfrage ist die erwartete Schaffung von Arbeitsplätzen (oder deren Abbau bei Konjunkturrückgang) in einer Berufsgruppe oder für einen Ausbildungstyp. Zur Berechnung dieser Komponente zieht das Modell makroökonomische Projektionen des Beschäftigungswachstums in 21 Branchen heran und übersetzt sie nach Berufen aufgeschlüsselt in die erwarteten Beschäftigungsveränderungen. Die Berechnung berücksichtigt sowohl branchenspezifische Veränderungen der Berufsstruktur als auch die Möglichkeit, dass in den einzelnen Branchen bestimmte Berufsgruppen schneller wachsen können als andere. Auf Grundlage dieser berufsbezogenen Voraussetzungen wird die erwartete Expansionsnachfrage je nach Ausbildungstyp ermittelt, wobei Veränderungen der Bildungszusammensetzung in den einzelnen Berufsgruppen berücksichtigt werden (vgl. DUPUY 2006). Wenn das aktuelle Angebot an Personen mit einem bestimmten geforderten Abschluss die Nachfrage der Arbeitgeber nicht decken kann, werden diese versuchen, offene Stellen durch Bewerber/-innen mit ähnlichen Abschlüssen bzw. Qualifikationen zu besetzen. Diese Substitution (Substitutionsnachfrage) wird explizit modelliert.

Zur Nachfrageseite des Arbeitsmarkts gehört schließlich noch die Ersatznachfrage, die z.B. durch (Früh-)Verrentung, Abgänge wegen Erwerbsunfähigkeit, vorübergehenden Rückzug aus dem Arbeitsmarkt und berufliche

Datengrundlage des Prognosemodells

In den ökonomischen Modellen für die Arbeitsmarktprognosen wurden folgende Daten verwendet:

1. Zeitreihendaten der Arbeitskräfteerhebung des zentralen Amts für Statistik [Centraal Bureau voor de Statistiek – CBS]. Sie umfassen Zeitreihendaten für die Beschäftigung, aufgeschlüsselt nach Branche, Beruf, Ausbildungstyp und für die Kombination dieser Datentypen (Zeitraum 1996 bis heute)
2. Prognosen für Beschäftigung, Investitionen und Mehrwert, nach Branchen
3. Baseline-Prognosen des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft zum erwarteten Zugang von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen in den Arbeitsmarkt, aufgeschlüsselt nach breiteren Ausbildungskategorien
4. Aktuelle ausbildungsspezifische Daten des Schulabgängerinformationssystems des ROA
5. Prognosen des Amts für wirtschaftspolitische Analysen [Centraal Planbureau – CPB] zum kurz- und mittelfristigen Wirtschaftswachstum und zu den (Brutto-)Beteiligungsquoten nach Bildungsniveau, Geschlecht und Alterskohorte
6. Prognosen des CPB zur Gesamtgröße der Erwerbsbevölkerung

² Dieses Kapitel basiert in Teilen auf der Veröffentlichung von BAKENS/FOUARGE/PEETERS (2018).

Mobilität entsteht. Diese Prozesse werden mittels eines Kohorten-Komponenten-Modells geschätzt.

Arbeitskräfteangebot

Das Arbeitskräfteangebot besteht aus dem erwarteten künftigen Zugang von Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt während des Prognosezeitraums sowie aus den kurzfristig arbeitslos Gewordenen zu Beginn dieses Zeitraums. Auf der Basis von Erfahrungswerten wird angenommen, dass Langzeitarbeitslose (definitionsgemäß Personen, die seit über einem Jahr eine Beschäftigung suchen) keine ernsthaften Konkurrenten für Neuabsolventinnen und -absolventen sind.

Passungsindikatoren

Für jeden der 90 Typen von Ausbildungsgängen wird das erwartete Arbeitskräfteangebot in den kommenden sechs Jahren mit der erwarteten Nachfrage verglichen, um die künftigen Arbeitsmarktaussichten zu quantifizieren. Der wichtigste Passungsindikator, der *Indikator Arbeitsmarktaussichten* (ITA), wird dann als das Verhältnis von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage berechnet. Der ITA bietet Hinweise darauf, wie viele Anstrengungen Schulabgänger/-innen unternehmen müssen, um einen Arbeitsplatz zu finden. Ist das Arbeitskräfteangebot kleiner oder genauso groß wie die Nachfrage, dann ist der ITA kleiner oder gleich 1 und die Arbeitsmarktaussichten werden als »gut« definiert. Ist der ITA-Wert kleiner oder gleich 0,85, werden die Arbeitsmarktaussichten als »sehr gut« eingestuft. Bei einem ITA-Wert zwischen 1,00 und 1,05 sind die Arbeitsmarktaussichten »mittelmäßig« (leichtes Überangebot, das zu passungsbedingter Arbeitslosigkeit führt). Höhere ITA-Werte entsprechen »dürftigen« Arbeitsmarktaussichten, und ein Wert über 1,15 gilt als »schlecht«.

Ergänzend zu den Aussichten je nach Ausbildungstyp wird auch ein Passungsindikator für die 113 Berufsgruppen erstellt, der sogenannte *Indikator »Künftige Personalengpässe nach Beruf«* (ITKB). Dieser gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die angestrebte Bildungszusammensetzung der Personalstruktur einer bestimmten Berufsgruppe angesichts der vorausgesagten Angebots- und Nachfrage dynamik der Ausbildungstypen in diesem Beruf tatsächlich realisiert werden kann. Bei der Berechnung des ITKB werden daher nach Ausbildungstyp aufgeschlüsselte Prognosen mit Informationen über die Ausbildungsstruktur der Berufe kombiniert. Die Werte für den ITKB umfassen die Kategorien »keine«, »fast keine«, »einige«, »große« und »sehr große« Engpässe. Zu beachten ist, dass der ITKB aus Sicht der Arbeitgeber ausgewertet wird, während der ITA die Sicht der Arbeitssuchenden wiedergibt.

Inhalte der AIS-Datenbank

Die Arbeitsmarktprognosen für 113 Berufsgruppen, 90 Ausbildungstypen und 21 Branchen werden in der statistischen Online-Datenbank des ROA, dem AIS, veröffentlicht.³ Diese Prognosen geben Auskunft über künftige Beschäftigungsaussichten und zu erwartende Personalengpässe. Obwohl die Beschäftigungsaussichten für junge Menschen ein wichtiger Aspekt bei der Wahl eines Ausbildungs- oder Studiengangs sein können, sind sie in der Regel nicht der einzige. Gehälter, übliche Arbeitsstundenzahlen und andere Beschäftigungsbedingungen wie die Art der Arbeitsverträge sind ebenfalls entscheidend für gute (oder schlechte) Arbeitsmarktaussichten. Daher enthält das AIS auch Indikatoren, die die aktuellen Arbeitsmarktbedingungen für jeden Ausbildungstyp und jede Berufsgruppe beschreiben (vgl. Infokasten). Die Daten für die aktuelle Arbeitsmarktsituation werden jährlich auf den neuesten Stand gebracht, während die Arbeitsmarktprognosen für die folgenden sechs Jahre alle zwei Jahre aktualisiert werden. Obwohl das AIS auch berufsbezogene Informationen enthält, werden die Datenbankinhalte und ihre Nutzung im Folgenden anhand eines Beispiels für Ausbildungstypen erläutert.

Inhalte der AIS-Datenbank

Das AIS liefert folgende Informationen:

1. Prognosen für die erwartete Arbeitskräftenachfrage (in den kommenden sechs Jahren) und deren Komponenten: Expansionsnachfrage und Ersatznachfrage, nach Ausbildungstyp und Beruf.
2. Prognosen für das erwartete Arbeitskräfteangebot (in den kommenden sechs Jahren): erwarteter Zugang von Absolventinnen und Absolventen nach Ausbildungstyp.
3. Passungsindikatoren basierend auf dem vorausgesagten Verhältnis von Angebot und Nachfrage, aufgeschlüsselt nach Ausbildungstyp und Beruf: der ITA für Ausbildungstypen und der ITKB für Berufe.
4. Indikatoren für Beschäftigungszyklen nach Ausbildungstyp und Beruf sowie Indikatoren dafür, wie sich die Beschäftigung, aufgeschlüsselt nach Ausbildungstyp, auf Berufe und Branchen verteilt, sowie die Bildungszusammensetzung von Berufen.
5. Indikator für das Ausmaß, in dem Ausbildungstypen um Arbeitsplätze im gleichen Beruf konkurrieren.
6. Branchen-, ausbildungstyp- und berufsspezifische Indikatoren, die die aktuelle Arbeitsmarktsituation abbilden (z. B. Gesamtbeschäftigung, Zusammensetzung der Erwerbstätigen nach Alter und Geschlecht, Gehälter, geleistete Arbeitsstunden).
7. Indikatoren für die Beschäftigungsbedingungen von Neuabsolventinnen und -absolventen nach Ausbildungstyp (z. B. wie schnell sie einen Arbeitsplatz finden, wie gut der Arbeitsplatz der Ausbildung entspricht und welches Gehalt sie anderthalb Jahre nach Erwerb des Abschlusses beziehen).

(Vgl. die vollständige Indikatorenliste bei BAKENS u. a. 2018).

³ Vgl. <http://roastatistics.maastrichtuniversity.nl/> (Stand: 12.06.2019)

Abbildung

Indikatoren für die aktuelle Arbeitsmarktsituation und die Arbeitsmarktprognosen für »mbo 4 Anlagenbau« und »mbo 4 Gesundheitsversorgung«

Opleidingstype	Arbeidsmarktprognose variabele	Indicator	Aantal	Totaal % 6 jr.	Gem. jaarlijks % Typering
mbo 4 technische installatie	ITA toekomstige arbeidsmarktsituatie in 2022	0.85			zeer goed
mbo 4 technische installatie	loopbaanperspectief	1.37			matig
mbo 4 technische installatie	uitwijkmogelijkheden naar beroepsgroep	16.45			gemiddeld
mbo 4 technische installatie	uitwijkmogelijkheden naar sector	9.64			gemiddeld
mbo 4 technische installatie	conjunctuurgevoeligheid	1.11			hoog
mbo 4 gezondheidszorg	loopbaanperspectief	1.19			slecht
mbo 4 gezondheidszorg	uitwijkmogelijkheden naar beroepsgroep	11.35			gemiddeld
mbo 4 gezondheidszorg	uitwijkmogelijkheden naar sector	4.02			laag
mbo 4 gezondheidszorg	conjunctuurgevoeligheid	0.93			laag
mbo 4 gezondheidszorg	ITA toekomstige arbeidsmarktsituatie in 2022	0.98			goed

Quelle: ROA (AIS)

Hinweis: Die Auswahl ist grau unterlegt. »Mbo 4« entspricht der Berufsbildung im Sekundarbereich II.

Die Abbildung zeigt eine Auswahl von Variablen für die Arbeitsmarktaussichten von zwei Berufsausbildungen der Niveaustufe 4 (mbo 4), Anlagenbau (*technische installatie*) und Gesundheitsversorgung (*gezondheidszorg*). Der ITA von 0,98 für die Ausbildung »mbo4 Gesundheitsversorgung« besagt, dass die Arbeitskräftenachfrage bei diesem Ausbildungstyp voraussichtlich höher ist als das Angebot, und dass die Arbeitsmarktaussichten von Absolventinnen/Absolventen und Arbeitsuchenden mit diesem Abschluss daher »gut« sind.

Die Gründe für diese günstigen Arbeitsmarktaussichten werden noch besser verständlich, wenn man die erwartete Expansions- und Ersatznachfrage sowie den Zugang von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auswählt. Da die Beschäftigungsaussichten nicht der einzige Indikator sind, der von Arbeitsuchenden und künftigen Auszubildenden berücksichtigt wird, sind auch Informationen zum zu erwartenden Lohnzuwachs während der Berufslaufbahn abrufbar sowie zur Konjunkturanfälligkeit und zur Breite des Berufsspektrums, das durch diesen Ausbildungstyp zugänglich wird (*uitwijkmogelijkheden*).

Darüber hinaus enthält das AIS eine breite Vielfalt von Arbeitsmarktindikatoren für die aktuelle Arbeitsmarktsituation. Diese umfassen für jeden Ausbildungstyp und Beruf: den Anteil weiblicher Erwerbstätiger und von Migrantinnen und Migranten aus nicht-westlichen Ländern, den Prozentsatz der Beschäftigten mit unbefristeten Verträgen, die durchschnittliche Zahl der geleisteten Arbeitsstunden pro Woche, den Prozentsatz der Vollzeitbeschäftigten, die

Arbeitslosenquote und den durchschnittlichen Bruttostundenlohn. Das AIS belegt, dass trotz »guter« Arbeitsmarktaussichten für »mbo4 Gesundheitsversorgung« der durchschnittliche Bruttostundenlohn nicht besonders hoch ist und dass nur 19 Prozent der Beschäftigten mit diesem Abschluss tatsächlich Vollzeit arbeiten (hier nicht abgebildet).

Abschließende Überlegungen

Das AIS ist für jeden nach Registrierung frei zugänglich, und die enthaltenen Daten werden von zahlreichen Interessengruppen genutzt und verbreitet:

1. Eine Reihe von wichtigen Informationswebseiten (www.studiekeuze123.nl) und Leitfäden (www.keuzegids.org), die Jugendliche bei der Ausbildungsentscheidung unterstützen, machen einen Teil der Informationen der breiteren Öffentlichkeit zugänglich.
2. Auch verschiedene unabhängige Organisationen aus dem Bildungsbereich wie z. B. die Stiftung für Kooperation in der Berufsbildung und auf dem Arbeitsmarkt (SBB) (www.kansopwerk.nl) nutzen diese Daten bei der Informationsverbreitung.
3. Arbeitsvermittlung und vergleichbare Organisationen greifen auf die Informationen des AIS zurück, um ihre Integrations- und Ausbildungsprogramme bedarfsgerecht zu gestalten. So nutzen z. B. die Zeitarbeitsfirma Randstad Netherlands und die Agentur für die Arbeitnehmerversicherung (UWV) die ROA-Prognosen bei ihrer Vermittlungstätigkeit. Überdies stützen sich Orga-

nisationen für die Akkreditierung neuer Hochschulstudiengänge (www.cdho.nl) bei ihren Wirksamkeitsbewertungen auf die ROA-Prognosen, um zu verhindern, dass in Fachbereichen mit zu hohen Absolventenzahlen neue Studiengänge eingeführt werden.

Das AIS bietet umfangreiche Inhalte. Daher ist es für neue Nutzer/-innen nur schwer verständlich. Derzeit werden vom ROA im Rahmen eines Projekts aktiv Möglichkeiten zur Visualisierung der Datenbankergebnisse erkundet. Das Projekt wird von der Niederländischen Initiative für Bildungsforschung finanziert, die Teil der Nationalen Wissenschaftsstiftung ist; zusätzliche Mittel werden von UWV, SBB und Randstad Netherlands bereitgestellt. Zur Gewährleistung von Qualität und Relevanz des Projekts wird es von einem externen Beobachtungsausschuss begleitet, der dreimal jährlich zusammentritt, um die Arbeit des ROA zu erörtern und zu reflektieren. Überdies wird das Prognosemodell regelmäßig reflektiert und in Rücksprache mit den Interessengruppen die Qualität der Prognosen bewertet (Näheres hierzu auf der Projektwebsite).

Obwohl die AIS-Daten auf breiter Ebene genutzt werden, lässt sich nur schwer belegen, inwieweit sie die Ausbildungsentscheidungen von Jugendlichen und die Personalbeschaffungsstrategien von Arbeitgebern beeinflussen. Ein wachsender Korpus (quasi-)experimenteller Befunde legt jedoch nahe, dass Jugendliche – insbesondere solche mit niedrigem sozioökonomischem Status (vgl. JENSEN 2010) – die angebotenen Arbeitsmarktinformationen berücksichtigen (vgl. ausführlich FOUARGE 2017). Untersuchungen belegen zudem, dass die Verfügbarkeit von Arbeitsmarktinformationen Jugendlichen den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt erleichtert (vgl. SANITER/SCHNITZLEIN/SIEDLER 2019). Derzeit führt das ROA eine randomisierte Kontrollstudie durch, um die Auswirkungen des Angebots an Arbeitsmarktinformationen auf die Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen weiter zu erforschen. ◀

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

Literatur

AUTOR, D. H.: Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. In: *Journal of Economic Perspectives* 29 (2015) 3, S. 3–30

AUTOR, D. H.; DORN, D.: The growth of low skill service jobs and the polarization of the US labor market. In: *American Economic Review* 103 (2013) 5, S. 1553–1597

BAKENS, J. u. a.: Methodiek arbeidsmarktprognoses en -indicatoren 2017–2022. Maastricht 2018: ROA-TR-2018/4

BAKENS, J.; FOUARGE, D.; PEETERS, T.: Labour market forecasts by education and occupation up to 2022. Maastricht 2018: ROA-TR-2018/3

BECKER, G. S.: Investment in human capital: A theoretical analysis. In: *Journal of Political Economy* 70 (1962) 5, S. 9–49

CONLON, J. J.: Major malfunction: A field experiment correcting undergraduates' beliefs about salaries. New York 2017

FOUARGE, D.: Veranderingen in werk en vaardigheden. Inaugural speech, Maastricht University 2017

HASTINGS, J. S. u. a.: (Un)informed college and major choice: Evidence from linked survey and administrative data. In: *Economics of Education Review* 51 (2016) April, S. 136–151

JENSEN, R.: The (perceived) returns to education and the demand for schooling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 125 (2010) 2, S. 515–548

ROA: ROA opleidingsindeling 2015 [ROA educational classification 2015]. Maastricht 2016: ROA-TR-2016/3

ROA: De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2022. Maastricht 2017: ROA-R-2017/10

ROA/CBS. Beroepenindeling ROA-CBS 2014 (BRC 2014). Maastricht 2015: ROA-TR-2015/5

ROESE, N. J.; SUMMERVILLE, A.: What we regret most ... and why. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 31 (2005) 9, S. 1273–1285

SANITER, N.; SCHNITZLEIN, D. D.; SIEDLER, T.: Occupational knowledge and educational mobility: Evidence from the introduction of job information centers. *Economics of Education Review* 69 (2019), S. 108–124

WISWALL, M.; ZAFAR, B.: Human capital investments and expectations about career and family (NBER Working Paper No. 22543). 2016 – DOI: 10.3386/w22543

Doppelte Funktion des Übergangsbereichs bei der Integration Geflüchteter

REGINA DIONISIUS

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Berufsbildungsangebot und -nachfrage/
Bildungsbeteiligung« im BiBB

AMELIE ILLIGER

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

Mit Beginn der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland im Jahr 2015 hat sich auch die Zahl der Anfänger/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Übergangsbereich stark erhöht. Dieser Beitrag widmet sich der Frage, welche Funktionen der Übergangsbereich für die Integration von Geflüchteten übernimmt und welche Übergangsmaßnahmen für die Zugewanderten von besonderer Bedeutung sind.

Der Übergangsbereich und seine Funktionen

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (vgl. Infokasten) erfasst im Sektor »Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich)« Jugendliche in teilqualifizierenden Maßnahmen, die nicht zu einem beruflichen Abschluss führen. Sie unterscheiden sich in Voraussetzungen, Inhalten und Zielen. Der Übergangsbereich erfüllt dabei nach BEICHT (2010) drei Funktionen, die dem Ziel dienen, Jugendliche in Berufsausbildung zu integrieren:

- **Erwerb der Ausbildungsreife:** Abgänger/-innen ohne Schulabschluss durchlaufen eine Ausbildungsvorbereitung, um den Abschluss und die Ausbildungsreife zu erlangen.
- **Erwerb höherer Bildungsabschlüsse:** Jugendliche versuchen den mittleren Bildungsabschluss zu erreichen, um ihre Berufswahloptionen zu verbessern (»Qualifikationsaufwerter/-innen«).
- **Überbrückung der Ausbildungslosigkeit:** Junge Menschen ohne Erfolg bei der Ausbildungsstellensuche münden in eine Überbrückungsmaßnahme ein (»Marktenachteiligte«).

Diese Funktionen werden von den Bildungsangeboten jedoch nicht immer trennscharf bedient. Viele Maßnahmen im Übergangsbereich sind so konzipiert, dass sie mehrere Funktionen übernehmen.

Ausländische Jugendliche im Übergangsbereich

Die iABE-Daten zeigen, dass mit Beginn der verstärkten Zuwanderung von Geflüchteten vermehrt ausländische Jugendliche in spezielle Programme zum Erlernen der deutschen Sprache des Übergangsbereichs eingemündet sind. Hierbei handelt es sich vorwiegend um geflüchtete Jugendliche. Für diese übernimmt der Übergangsbereich eine besondere Funktion: Sie sollen insbesondere über den Spracherwerb zur Ausbildungsreife geführt werden und/oder berufliche Grundkenntnisse erlangen, um ihre Chancen am Ausbildungsmarkt zu verbessern. Demnach kann dem Übergangsbereich neben seinen drei traditionellen Funktionen nun auch eine besondere temporäre (vierte) Mischfunktion zugesprochen werden, nämlich die der Integration junger Geflüchteter in das Bildungssystem bzw. die Gesellschaft.

Die Abbildung (S. 44) veranschaulicht die Entwicklung der Anfänger/-innen im Übergangsbereich. Demnach steigt die Zahl der ausländischen Anfänger/-innen im Übergangsbereich sprunghaft an (+120% von 2014 auf 2016). Im Vergleich zum Jahr 2016 sind die absoluten Zahlen der ausländischen Anfänger/-innen zwar 2018 wieder rückläufig (-16%), auch der Anteil der Ausländer/-innen geht leicht zurück, bleibt aber auf einem vergleichsweise hohen Niveau, da sich auch die Zahl der deutschen Jugendlichen im gleichen Zeitraum reduziert hat.

Betrachtet man die Entwicklung der ausländischen Anfänger/-innen in den Bildungsmaßnahmen (Konten), so zeigen sich deutliche Unterschiede (vgl. Tab., S. 45). Spalte 1 zeigt die Verteilung der ausländischen Anfänger/-innen auf die Konten des Übergangsbereichs. Für die Integration der ausländischen Anfänger/-innen ist vor allem das Konto »Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) inkl. einjährige Berufsein-

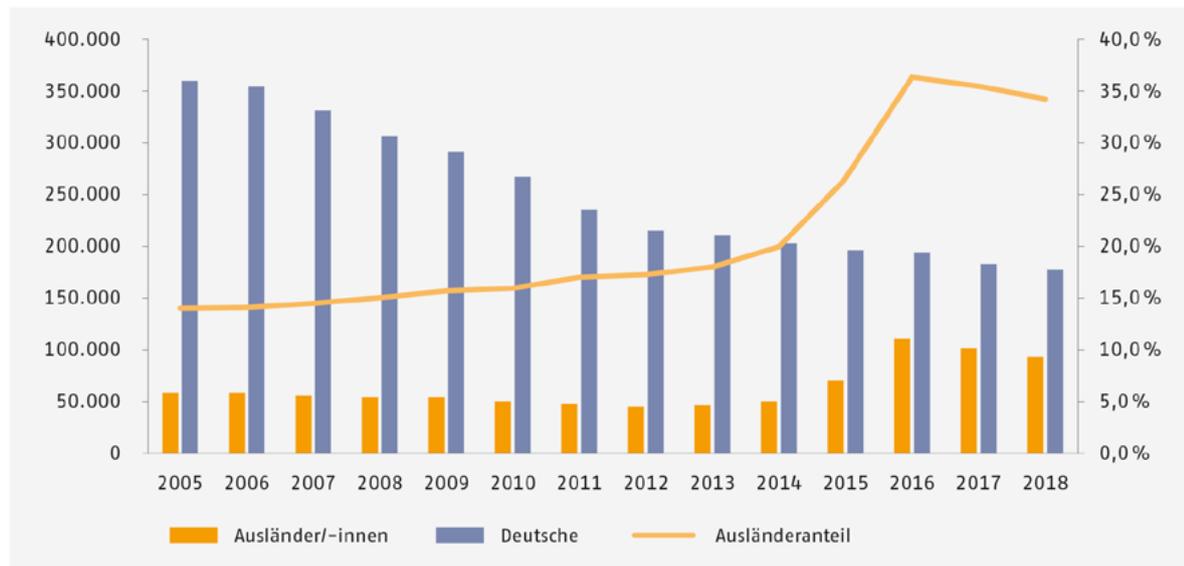
iABE – integrierte Ausbildungsberichterstattung

Die iABE dokumentiert seit dem Berichtsjahr 2005 die (Aus-)Bildungsstationen junger Menschen nach einem Sek-I-Abschluss. Hierfür werden verschiedene amtliche Statistiken verknüpft (»integriert«).

Zwar liefert die iABE keine Daten zu Geflüchteten – da sie bei der Nationalität nur deutsch bzw. nicht deutsch unterscheidet –, aber über die Kombination des Merkmals Ausländer/-innen, schulische Vorbildung der Ausländer/-innen sowie Sonderauswertungen zu den »Programmen zum Erlernen der deutschen Sprache« können deutliche Hinweise auf die Einmündung von Geflüchteten gewonnen werden.

Abbildung

Entwicklung der Anfänger/-innen im Übergangsbereich



Quelle: Statistisches Bundesamt 2019

stiegsklassen (BEK)« wichtig. 53.005 Personen – über die Hälfte (57%) aller Ausländer/-innen – haben zuletzt (2018) eine solche Maßnahme begonnen. Zudem verdeutlicht der sich sprunghaft verändernde Ausländeranteil (Spalten 5 u. 6) die besondere Bedeutung für die Zielgruppe (von 36% im Jahr 2014 auf 67% im Jahr 2016). Im Jahr 2018 ist der Anteil mit 63 Prozent wieder leicht gesunken. Auch in die »Bildungsgänge an Berufsfachschulen (BFS), die eine berufliche Grundbildung mit Anrechnung vermitteln«, münden vergleichsweise viele ausländische Jugendliche (14%) ein. Hier steigt der Anteil der Ausländer/-innen jedoch moderater an (+8 Prozentpunkte zwischen 2014 und 2018). Ebenso sind die »Bildungsgänge an BFS, die eine berufliche Grundbildung ohne Anrechnung vermitteln« mit zehn Prozent für die Zielgruppe bedeutsam. Bezogen auf die Entwicklung der Anfängerzahlen zwischen 2014 und 2018 (Spalten 2–4) fällt erneut das Konto »BVJ inkl. BEK« ins Auge. Hier hat sich die Zahl der ausländischen Anfänger/-innen zwischen 2014 und 2016 mehr als vervierfacht. Seitdem sind die Zahlen zwar wieder rückläufig, liegen aber weiterhin auf deutlich höherem Niveau als 2014. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in den meisten Bundesländern Schüler/-innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen in gesonderten Klassen des BVJ an beruflichen Schulen unterrichtet werden. Diese laufen je nach Bundesland unter unterschiedlichen »Etiketten«: In Niedersachsen gibt es z. B. die »SPRINT-Klassen« und in Sachsen-Anhalt die »Sprachförder- oder Alphabetisierungsklassen (BVJ-S)«. Auffallend sind auch die Einstiegsqualifizierungen (EQ). In vielen Ländern wurde diese Maßnahme um spezifische Angebote für Geflüchtete erweitert. In Sachsen-Anhalt wird

beispielsweise die »EQ Plus Plus mit ergänzender Sprachförderung (EQ+ +)« angeboten. In Brandenburg richtet sich die »EQ Welcome« an junge Geflüchtete. Bundesweit haben sich die Zahlen in EQ zwischen den Jahren 2014 und 2018 beinahe verdreifacht, sind aber seit 2016 ebenfalls wieder rückläufig. Der Ausländeranteil stieg im gleichen Zeitraum sprunghaft an und zwar von 16 Prozent im Jahr 2014 auf 40 Prozent 2018.

Aus der Bedeutung und Entwicklung der beiden Konten, die eine berufliche Grundbildung mit und ohne Anrechnung vermitteln, wird deutlich, dass ausländische Jugendliche nicht ausschließlich mit dem Ziel des Spracherwerbs in den Übergangsbereich einmünden, sondern auch berufsvorbereitende, teilqualifizierende Maßnahmen wahrnehmen. Das genutzte Angebotsspektrum ist jedoch insbesondere aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse weniger breit als das der deutschen Jugendlichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2019).

Strukturelle Integration in Bildung und Beschäftigung

Insbesondere über die verpflichtende Bildungsbeteiligung an Maßnahmen zum Spracherwerb und zur beruflichen Grundbildung im Übergangsbereich übernimmt dieser institutionell eine grundlegende Funktion für die »strukturelle Integration« (vgl. ESSER 2009) von Geflüchteten. Zahlen der Berufsbildungsstatistik zeigen darüber hinaus, dass sich durch die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangsbereichs auch die Chancen der Geflüchteten verbessern, eine Ausbildungsstelle zu finden. Immer mehr Jugendliche mit einer »Staatsangehörigkeit aus einem der

Tabelle

Entwicklung der ausländischen Anfänger/-innen in den Bildungskonten des Übergangsbereichs (ÜB)

Konto	Anteil des Kontos am ÜB (100 % = alle Ausländer/-innen im ÜB)	Ausländer/-innen (absolut)			Anteil Ausländer/-innen (100 % = alle Anfänger/-innen im jeweiligen Konto)		
	2018	2014	2016	2018	2014	2016	2018
Spalte	1	2	3	4	5	6	7
Übergangsbereich (gesamt)	92.337	50.071	110.147	92.337	20 %	36 %	34 %
Allgemeinb. Bildungsgänge an BFS (Erfüllung der Schulpflicht/Nachholen von Abschlüssen der Sek I)	5 %	6.060	5.460	4.241	13 %	21 %	21 %
Bildungsgänge an BFS, die eine berufl. Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann	14 %	6.758	10.236	13.002	19 %	22 %	27 %
Berufsgrundbildungsjahr (Vollzeit/schulisch)*	1 %	5.736	549	523	20 %	9 %	9 %
Bildungsgänge an BFS, die eine berufl. Grundbildung vermitteln, ohne Anrechnung	10 %	3.889	7.362	8.959	18 %	18 %	21 %
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen (BEK)	57 %	16.066	72.488	53.005	36 %	67 %	63 %
Bildungsgänge an BFS für erwerbstätige/erwerbslose Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag	3 %	3.043	2.873	2.552	21 %	21 %	20 %
Bildungsgänge an BFS für Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag, die Abschlüsse der Sek I anstreben	--	234	97	117	10 %	35 %	36 %
Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an berufl. Schulen	--	308	334	356	8 %	9 %	10 %
Berufsvorbereitende Bildungsgänge (BvB)	6 %	6.371	5.789	5.145	14 %	13 %	13 %
Einstiegsqualifizierung (EQ)	5 %	1.606	4.958	4.436	16 %	41 %	40 %

BFS=Berufsfachschule

* Die Veränderungen sind auf eine neue Zuordnung von Bildungsgängen in NRW ab dem Berichtsjahr 2015 zurückzuführen.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2019

zugangsstärksten Asylherkunftsländer« (zum Großteil Geflüchtete), welche zuvor eine Maßnahme des Übergangsbereichs durchlaufen haben, münden in eine duale Berufsausbildung ein (DAZUBI 2019). Auch die BA/BIBB-Migrationsstudie zeigt, dass die Teilnahme an einer EQ die Ausbildungschancen signifikant verbessert (vgl. MATTHES u. a. 2018). Damit schafft der Übergangsbereich auch die Grundlagen für eine nachhaltigere und vertiefende strukturelle Integration der Geflüchteten in Beschäftigung und Gesellschaft.

Die Zahl der Ausländer/-innen im Übergangsbereich ist zwar seit dem Jahr 2016 wieder rückläufig, dennoch wird der Übergangsbereich vermutlich noch eine Weile eine wichtige Doppelrolle für die Integration von Geflüchteten übernehmen. Neben der kurzfristigen strukturellen Integration über temporäre Maßnahmen mit Mischfunktion (Spracherwerb und/oder berufliche Grundkenntnisse) fördert er auch perspektivisch die Integration in Berufsausbildung. ◀

Literatur

BEICHT, U.: Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems (Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006). In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010, S. 90–96

DAZUBI: »Datenbank Auszubildende« des BIBB auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung 31.12.), Berichtsjahre 2015–2017. Bonn 2019

ESSER, H.: Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: Zeitschrift für Soziologie 38 (2009) 5, S. 358–378

MATTHES, S. u. a.: Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn 2018 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8620 (Stand: 27.05.2019)

STATISTISCHES BUNDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2017 und Schnellmeldung 2018 – Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden 2019

Transversale Schlüsselkompetenzen in der schulischen Berufsbildung in Österreich

Aktueller Stand und Entwicklungsfelder



NORBERT LACHMAYR
Dr., Projektleiter am
Österr. Institut für Berufsbil-
dungsforschung (öibf), Wien



JUDITH PROINGER
Wiss. Mitarbeiterin am
Österr. Institut für Berufsbil-
dungsforschung (öibf), Wien

EU-Strategiepapiere zur beruflichen Bildung verweisen auf die Bedeutung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung. Gleichzeitig wird in den Papieren betont, dass in diesem Bereich noch erheblicher Handlungsbedarf besteht, um diese Kompetenzen im Bildungssystem zu verankern und sichtbar zu machen. Im Beitrag wird der Entwicklungsstand für die schulische Berufsbildung in Österreich dargestellt. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Betrachtung der transversalen (= überfachlichen) Schlüsselkompetenzen.

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Kompetenzen stehen seit längerer Zeit im Zentrum des bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Interesses. Mit der Einführung von Kompetenzorientierung im Bildungsbereich sind »Schlüsselkompetenzen« oder auch »Kernkompetenzen« in den Fokus gerückt. Im Verständnis der EU sind Schlüsselkompetenzen eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Ihr Erwerb und ihre lebenslange Weiterentwicklung werden als grundlegend erachtet, um Individuen größere Flexibilität in der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung zu ermöglichen und damit die Teilhabe an der Gesellschaft zu sichern (vgl. EU 2006). Als Schlüsselkompetenzen wurden folglich acht Kompetenzen identifiziert, die als Indikatoren moderner Bildungssysteme gelten.

Auch die von der Europäischen Kommission 2016 verabschiedete New Skills Agenda for Europe macht die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen deutlich und fordert u. a. die bessere Sichtbarmachung von Kompetenzen sowie die Erhöhung der Qualität und Relevanz der Kompetenzvermittlung in und von den Mitgliedstaaten (vgl. Europäische Kommission 2016).

Darauf bezugnehmend wird im Beitrag der Frage nachgegangen, wie gut die Schlüsselkompetenzen in Bildungsgängen des österreichischen Berufsbildungssystems integriert sind und inwiefern Aussagen über den Erwerb dieser Kompetenzen im Rahmen der beruflichen Bildung möglich sind.

Große Herausforderungen bei den transversalen Schlüsselkompetenzen

Für Österreich zeigt sich, dass insbesondere im Bereich der Bewertung große Unterschiede zwischen den acht Schlüsselkompetenzen bestehen: Während für drei der acht Schlüsselkompetenzen – nämlich Lese- und Schreibkompetenz in der Muttersprache und in Fremdsprachen sowie mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, also jene, die direkt mit einzelnen Lernfächern verknüpft werden können – sehr klare Bewertungskriterien sowie inzwischen auch standardisierte Feststellungsverfahren im Rahmen der Reife- und

Die acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

- Lese- und Schreibkompetenz
- Mehrsprachenkompetenz
- Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik
- Digitale Kompetenz
- **Persönliche, soziale und Lernkompetenz**
- **Bürgerkompetenz**
- **Unternehmerische Kompetenz**
- **Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit**

Quelle: Empfehlung des Rats der EU (EU 2018)

Erasmus+-Projekt TRACK-VET

Im Projekt wurden die Berufsbildungssysteme verschiedener Länder unter die Lupe genommen, um systematisch darzustellen, wie und wo auf transversale Schlüsselkompetenzen Bezug genommen wird und wo noch Entwicklungsfelder identifiziert werden können. Die Ergebnisse aus dem Länderbericht für Österreich werden hier zusammengefasst.

Weitere Informationen zum ERASMUS+-Projekt »TRACK-VET« 2017-1-PL01-KA202-038732 sind auf der Projektwebsite zu finden: www.track-vet.eu

Diplomprüfung vorliegen (vgl. TRITSCHER-ARCHAN/PETANOVITSCH 2016), sind die anderen genannten bislang weniger sichtbar. Schlüsselkompetenzen, die sich auf mehr als einen Unterrichtsgegenstand beziehen, werden in der Regel nicht allgemein und zum Teil bislang gar nicht bewertet (ebd.). Das ist nicht nur in Österreich der Fall. Diese – häufig auch als »Lebenskompetenzen«, »überfachlich« oder auch »transversal« bezeichneten – Kompetenzen sowohl gezielt als auch nachweislich zu vermitteln und ihren Erwerb dokumentiert festzustellen, erweist sich als große Herausforderung in kompetenzorientierten Bildungssystemen. Hier wird in begleitenden Analysen und in der aktuellen Empfehlung des Rates allgemein noch Entwicklungsbedarf festgestellt (vgl. CEDEFOP 2010; EU 2018).

Das Erasmus+-Projekt TRACK-VET (vgl. Infokasten) nimmt bewusst auf diese Schlüsselkompetenzen Bezug und definiert transversale Schlüsselkompetenzen als Untergruppe von vier der acht Schlüsselkompetenzen, die in der Empfehlung des Rates aus dem Jahr 2018 genannt sind: persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürgerkompetenzen, unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Im Folgenden wird aufgezeigt, ob und wie diese transversalen Schlüsselkompetenzen im System der schulischen Berufsbildung in Österreich festgeschrieben und in der Praxis verankert sind.

Verankerung transversaler Schlüsselkompetenzen im Berufsbildungssystem

Im österreichischen Bildungssystem fanden in den letzten 15 Jahren grundlegende Weiterentwicklungen und Reformen statt. Ausgelöst durch die Europäischen Empfehlungen wurde die bis dahin vorherrschende Inputsteuerung schrittweise durch einen kompetenzorientierten Zugang abgelöst. Dies erforderte in praktisch allen Bereichen des Bildungswesens – von den Ordnungsmitteln, Unterrichtsmethoden über Bewertungs- und Validierungsinstrumente bis hin zur Ausbildung der Lehrkräfte – vielfältige Neuerungen und Entwicklungen. Das Sichtbarmachen von Schlüsselkompetenzen im berufsbildenden Schulsystem –

sowohl in Bezug auf die Vermittlung, den Erwerb als auch die Bewertung – sind somit zentrale Themen der letzten Jahre.

Rechtlich verankert sind transversale Schlüsselkompetenzen im österreichischen Schulsystem schon lange und auf verschiedenen Ebenen (vgl. EDER/HOFMANN 2012):

Schulorganisationsgesetz (SchOG 1962): Dieses benennt als Aufgabe für alle österreichischen Schulen eine Erziehung zum »selbsttätigen Bildungserwerb«, »zu selbstständigem Urteil« und »zu sozialem Verständnis«. Die jungen Menschen sollen gegenüber »dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein« und »befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken« (§2 SchOG 1962). Darin lassen sich Parallelen zu den oben genannten transversalen Schlüsselkompetenzen erkennen.

Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen des Bildungsministeriums: Darin werden allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festgelegt, die in allen Schultypen im Unterricht sämtlicher Unterrichtsgegenstände berücksichtigt werden sollen. Derzeit werden u. a. folgende überfachliche Themen behandelt, die mit transversalen Schlüsselkompetenzen in Verbindung gebracht werden können: interkulturelles Lernen, politische Bildung, Wirtschaftserziehung und Verbraucherbildung, entwicklungspolitische Bildung, europapolitische Bildung, globales Lernen, Projektunterricht, soziales Lernen, Verhaltensvereinbarungen.

Im Zuge der Kompetenzorientierung wurde darüber hinaus eine Reihe von aufeinander abgestimmten Instrumenten implementiert, die transversale Schlüsselkompetenzen auf unterschiedliche Weise ins Bildungssystem integrieren: **Bildungsstandards (BIST):** Die Entwicklung der Bildungsstandards seit 2004 kann als Initialzündung hinsichtlich der breiten Sichtbarmachung von Kompetenzen im Allgemeinen im Bildungssystem verstanden werden. Bildungsstandards wurden für alle Bildungsübergänge definiert: für die 4. und 8. Schulstufe (Primar- und Sekundarstufe I), für Allgemeinbildende Höherer (12. Schulstufe) sowie Berufsbildende Mittlere (11. Schulstufe) und Höhere Schulen (13. Schulstufe, Sekundarstufe II). Im Bereich der Berufsbildung wurden sowohl allgemeine (für alle Schultypen) und berufsspezifische (für bestimmte Schultypen) als auch fächerübergreifende (persönliche und soziale) Kernkompetenzen in Form von »Can-do-Statements« festgelegt. Als Regelstandards auf einem durchschnittlichen Niveau formuliert, haben die österreichischen Bildungsstandards nicht den Anspruch der Überprüfbarkeit, sondern schaffen Transparenz über die unabdingbaren Ziele und Ergebnisse des jeweiligen Bildungsgangs (vgl. BMBF 2015). Transversale Schlüsselkompetenzen sind in den Bildungsstandards

im Bereich der persönlichen und sozialen Kompetenzen integriert (z. B. lebenslanges Lernen, gesellschaftliche Mitgestaltung, Normverständnis und Werteorientierung), der Bereich unternehmerische Kompetenz findet sich im schulartenübergreifenden Bildungsstandard »Unternehmerprüfung« für höhere Schulen.

Lehrpläne: Die Lehrpläne der berufsbildenden Schulen wurden ab 2008 überarbeitet und liegen nun für alle Schultypen in kompetenzorientierter Form vor. In den Bildungszielen der Lehrpläne und in den darin formulierten didaktischen Grundsätzen finden sich u. a. interkulturelles Lernen, Integration und Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung als tragende Prinzipien. Außerdem beinhalten die Lehrpläne Lernergebnisse auf Ebene der Bildungsgänge sowie auf Ebene der einzelnen Gegenstände. Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen finden sich auf beiden Ebenen. Im Lehrplan der Handelsakademie und -schule sind die Pflichtgegenstände in Cluster gegliedert, in denen Unterrichtsgegenstände zusammengefasst sind, die sich inhaltlich und thematisch ergänzen. Die Lernergebnisse sind hier jeweils für einen Cluster formuliert, was ein gegenstandsübergreifendes Arbeiten fördert. Zudem gibt es einen Cluster Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, in dem speziell auf transversale Schlüsselkompetenzen fokussiert wird. Unternehmerische Kompetenz ist in den Lehrplänen der berufsbildenden Schulen sehr vielfältig abgebildet, z. B. in den Kompetenzbereichen »Wirtschaft«, »Rechnungswesen« oder auch als eigenes Cluster »Entrepreneurship« in Handelsakademien.

Instrumente zur Umsetzung und Feststellung transversaler Schlüsselkompetenzen

»Kompetenzorientiertes Unterrichten« an berufsbildenden Schulen stellt eine Initiative dar, welche die oben beschriebenen Instrumente »Bildungsstandards« und »Lehrpläne« in die Praxis umsetzt, indem Bezüge zwischen diesen Instrumenten hergestellt und Anregungen für die Planung und Erarbeitung im Unterricht gegeben werden. So wird anhand konkreter Unterrichtsbeispiele gezeigt, welche Bildungsstandards damit in welcher Weise adressiert werden. Die Vermittlung von transversalen, konkret: sozialen und personalen, Kompetenzen wird dabei speziell analysiert und erörtert. Darüber hinaus werden Instrumente zur Beobachtung, Beschreibung und Dokumentation von Kompetenzen in Unterricht vorgestellt wie z. B. das Lehrer-Logbuch und eine Gruppenbeurteilung, welche eine transparente und systematische Bewertung verschiedener Kompetenzen anhand von Indikatoren ermöglicht, darunter bspw. Sozialkompetenz, Lernkompetenz, moralische und ethische Kompetenz sowie Kommunikationsfähigkeit (vgl. bmukk 2012). Mit der neu gestalteten Pädagogenaus- und weiterbildung wird gewährleistet, dass

kompetenzorientierter Unterricht flächendeckend professionell umgesetzt wird.

Pflichtpraktika an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen: Die Praktika sind zentrales und verpflichtendes Element der Ausbildung und dienen der Ergänzung und Vertiefung der im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie sind in einem definierten Zeitraum außerhalb der Schulausbildung in einem Unternehmen zu absolvieren. Zu den Zielsetzungen gehören u. a. der Erwerb von Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortung sowie die Stärkung der sozialen und kommunikativen Kompetenz durch Umgang mit Vorgesetzten, KollegInnen, KundInnen, Erlernen von Teamfähigkeit etc., womit klare Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen, v. a. zu sozialer und personaler sowie unternehmerische Kompetenz erkennbar sind. Mittels verpflichtender Arbeitsaufzeichnungen z. B. in Form von Praxistagebüchern oder Portfolios werden die Lernprozesse sichtbar gemacht, reflektiert und Lernergebnisse dokumentiert.

Teilstandardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung: Die teilstandardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung an berufsbildenden höheren Schulen setzt sich aus drei Teilen zusammen: 1. Diplomarbeit, Präsentation und Diskussion, 2. schriftliche Prüfung, 3. mündliche Prüfung. Die Prüfungsaufgaben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprachen sind standardisiert, d. h. für Maturantinnen und Maturanten derselben Schulform vereinheitlicht und zentral vorgegeben. Die Aufgabenstellungen in den übrigen Fächern sind nicht standardisiert, ebenso liegen die Diplomarbeit und die mündlichen Prüfungen mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen in der Verantwortung der Lehrenden am Schulstandort und sind ggf. schulintern standardisiert. Klare Bezüge zur Feststellung und Beurteilung transversaler Schlüsselkompetenzen, insbesondere im Bereich »soziale und personale Kompetenzen«, lassen sich in der »Kompetenzorientierten Bewertung der Diplomarbeiten in der Handelsakademie« finden. Hier werden mittels eines Beurteilungsrasters* die Kompetenzanforderungen und ihre Beurteilung in Bezug auf fachliche sowie transversale Kompetenzen transparent dokumentiert. Beurteilt werden fünf Kompetenzfelder, konkret Kompetenzen aus den Bereichen Kommunikation, Selbstverantwortung sowie Lern- und Arbeitsverhalten, die den sozialen und personalen Kompetenzen zugeordnet sind.

* »Rubrics«, siehe unter www.hak.cc/service/rubrics (Stand: 16.04.2019)

Bewertung des aktuellen Entwicklungsstands

Anhand der dargestellten Instrumente und ihrer Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen kann festgestellt werden, dass diese Kompetenzen im österreichischen Berufsbildungswesen vielfältig verankert sind. Ausgehend von den allgemeinen Bildungszielen und konkreten Zielsetzungen in den Lehrplänen und Bildungsstandards über die Unterrichtsgestaltung bis zur Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung können klare Bezüge zu transversalen Schlüsselkompetenzen ausgemacht werden – wenn gleich nicht für alle gleichermaßen umfassend.

Als schwächste Punkte stellen sich die Feststellung und Beurteilung von transversalen Schlüsselkompetenzen heraus, insbesondere dann, wenn sie nicht einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können. Die Feststellung, ob Lernende Schlüsselkompetenzen durch den Unterricht erworben haben, erfolgt im Rahmen regelmäßiger Leistungsfeststellungen durch die Lehrkräfte. Statistische Daten, die Aussagen über das (Nicht-)Vorhandensein von überfachlichen (Anm.: transversalen) Kompetenzen bei Lernenden der oberen Sekundarstufe zulassen, gibt es nicht (vgl. TRITSCHER-ARCHAN/PETANOVITSCH 2016, S. 36). EDER/HOFMANN (2012) führen dies insbesondere auf die fehlende Verbindlichkeit zurück. Demzufolge bedarf es einer expliziten Integration der Zielsetzungen in das System der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung oder einer sonstigen Art der Rechenschaftspflicht über ihre Umsetzung. Andernfalls erfolge für transversale Schlüsselkompetenzen, soweit sie nicht explizit mit einem Schulfach in Verbindung gebracht würden (wie z. B. politische Bildung),

keine Feststellung des Lernertrags (ebd. S. 74). Die Leistungsbeurteilung ist allgemein im Schulunterrichtsgesetz SCHUG §§20 ff. geregelt. Darin ist festgelegt, was (Curriculum), wie (mündliche und schriftliche Prüfungen, Übungen, Zusammenarbeit) und in welchem Umfang geprüft und wie die Ergebnisse in Noten angegeben werden müssen. Bezugspunkt ist hier der Unterrichtsgegenstand, eine fachübergreifende Beurteilung und Notengebung ist darin nicht vorgesehen.

Gleichzeitig bleibt festzuhalten, dass bereits viele Weichen gestellt sind, allerdings kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der geforderten systematischen Form noch verhältnismäßig neu sind. Hier darf das System auch nicht überfordert werden. Vielmehr ist hier der bisher praktizierte langfristige Entwicklungsprozess in kleinen, aber vielfältigen Schritten vor allem auch im Hinblick auf die Akzeptanz förderlich und Erfolg versprechend. Eine normative Umsetzungsstrategie auf nationaler Ebene gibt es nicht, vielmehr ist sie den Schulen im Rahmen der Schulautonomie überlassen. Der handlungs- und projektorientierte und oftmals interdisziplinäre Bottom-up-Ansatz bietet Potenzial für eine bewusste, situationsspezifische, individuelle und von den involvierten Menschen vor Ort getragene Umsetzung, z. B. mit Teilnahmen an Wettbewerben oder der Planung von Schulaktivitäten durch die Jugendlichen selbst. Die Feststellung und Bewertung von dabei erworbenen transversalen Schlüsselkompetenzen kann dabei einzelne Schüler/-innen in den Fokus stellen, entsprechende Instrumente liegen vor (vgl. GHONEIM/GRUBER-MÜCKE/GRUNDSCHÖBER 2017, S. 285). ◀

Literatur

BMBF: Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projekthandbuch des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport. Wien 2015 – URL: www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/sites/default/files/files/BBS-Bildungsstandards-Handbuch-BIST-15.10.2015.pdf (Stand: 16.04.2019)

BMUKK: Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. Wien, 2012

CEDEFOP: Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. 2010

EDER, F.; HOFMANN, F.: Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: HERZOG-PUNZENBERGER, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz 2012, S. 71–110

EUROPÄISCHE KOMMISSION: A new skills agenda for Europe. Brüssel 2016

EUROPÄISCHE UNION (EU): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. 2006 – URL: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (Stand: 16.04.2019)

EUROPÄISCHE UNION (EU): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2018

GHONEIM, A.; GRUBER-MÜCKE, T.; GRUNDSCHÖBER, I.: Lernziele mitbestimmen, dokumentieren und die Zielerreichung evaluieren. E-Portfolio-Arbeit im Projekt ATS2020 (Assessment of Transversal Skills). In: GRÜNBERGER, N. u. a. (Hrsg.): Schule neu denken und medial gestalten. Glückstadt 2017, S. 282–298 – URL: www.gestalte.schule/doc/22 (Stand: 16.04.2019)

TRITSCHER-ARCHAN, S.; PETANOVITSCH, A.: Schlüsselkompetenzen in der beruflichen Bildung. Wien 2016 – URL: https://refernet.at/images/Schl%C3%BCsselkompetenzen_AT_DE_2016.pdf (Stand: 16.04.2019)

Neu: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019



Schwerpunktthema des Datenreports
2019:

Berufsbildung 4.0

**Fachkräftequalifikationen und
Kompetenzen für die digitalisierte
Arbeit von morgen**

Außerdem:

- ▶ Indikatoren zur beruflichen Ausbildung
- ▶ Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung
- ▶ Monitoring zur Internationalisierung der Berufsbildung

Als Ergänzung zum Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bietet der Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung zahlreiche Informationen und Analysen rund um die Entwicklung der beruflichen Bildung. Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht erscheint jährlich.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
2019, 591 S., kostenlos, Bestellnr. 09.297
ISBN 978-3-96208-127-0
vertrieb@bibb.de

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf

Alle Informationen zum Datenreport: www.bibb.de/datenreport

Auf der Webseite stehen auch frühere Ausgaben des Datenreports zur Verfügung.

Ansätze zur dualen Berufsausbildung im Tertiärbereich in Südkorea

EVA HANAU

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Internationale Beratung, Kooperation mit
Partnerinstitutionen« im BIBB

SEUNG-HWAN JEON

Dr., wiss. Mitarbeiter im Center »Planning and
Performance Management« im Korea Research
Institute for Vocational Education and Training
(KRIVET), Sejong, Südkorea

HAN-BYUL LEE

Wiss. Mitarbeiterin im Center »Performance
Management of Work-Learning Dual System«
im KRIVET*

In Südkorea zielen staatliche Reformen darauf, die Qualität und Attraktivität der beruflichen Bildung zu stärken. Im Sekundar- und Tertiärbereich wurden duale Elemente eingeführt und erste Schritte unternommen, um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu verbessern und die Praxisorientierung der universitären Ausbildung zu stärken. Der Beitrag illustriert anhand von zwei Programmen die konkrete Umsetzung sowie strukturelle Rahmenbedingungen und zeigt Perspektiven und Herausforderungen auf.

Qualifizieren mit mehr Praxisbezug

In Südkorea ist die Präferenz für ein Hochschulstudium traditionell stark ausgeprägt, während die berufliche Bildung von der Bevölkerung als zweite Wahl oder sogar als Sackgasse wahrgenommen wird. Angesichts einer hohen Jugendarbeitslosigkeit steht die Berufsbildung jedoch im Fokus staatlicher Bemühungen. Sie zielen darauf ab, die Qualität der beruflichen Bildung zu stärken und sie damit für junge Menschen wie auch für die Wirtschaft attraktiv zu machen. Insbesondere soll die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungseinrichtungen die Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung verbessern. Die Berufsbildung erstreckt sich in Korea sowohl auf den Sekundar- als auch den Tertiärbereich und erfolgt bislang überwiegend schulisch oder in Trainingszentren. An der deutschen und schweizerischen dualen Berufsbildung ori-

entiert, verabschiedete die Regierung im September 2013 die Einführung eines sogenannten *apprenticeship system*, das als neuer Teilbereich der Berufsbildung in Südkorea zu sehen ist (vgl. PARK u. a. 2018). Im Mittelpunkt der Initiative steht die gemeinsame Beteiligung von Unternehmen und Bildungseinrichtungen, um dem Qualifikationsbedarf der Wirtschaft durch arbeitsbasiertes Lernen besser zu entsprechen. Dafür wird die schulisch-theoretische Ausbildung durch praktische Lernphasen in Unternehmen oder Ausbildungszentren ergänzt. Die praktische Ausbildung – *on-the-job-training (OJT)* – sollte 50 bis 80 Prozent der Ausbildung ausmachen. Der Anteil der schulisch-theoretischen Ausbildung – *off-the-job-training (Off-JT)* – beträgt entsprechend zwischen 20 und 50 Prozent. Der Abschluss eines Vertrags zwischen Betrieben und Lernenden und der obligatorische Versicherungsschutz sorgen für rechtliche Sicherheit für alle Beteiligten.

Aktuelle Ansätze im Tertiärbereich

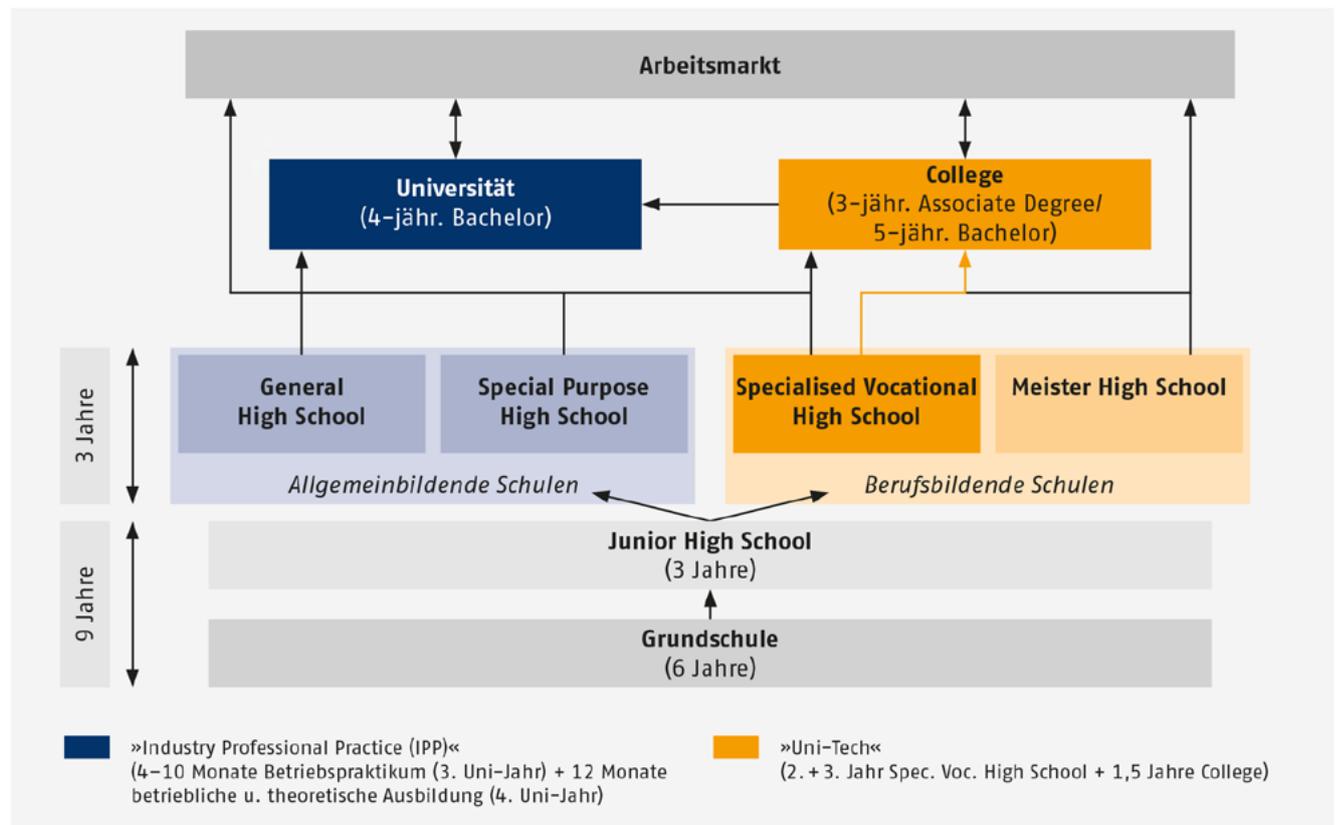
Im Anschluss an die Reformen wurden weitere Schritte unternommen, um Berufs- und Hochschulausbildung stärker miteinander zu verbinden, damit die Durchlässigkeit zwischen dem berufsbildenden Sekundar- und Tertiärbereich verbessert wird. Durch die Verbindung mit akademischen Elementen soll zum einen die Attraktivität der Berufsbildung gestärkt werden. Zum anderen sollen duale Programme für Studierende eine praxisnahe und bedarfsorientierte Ausbildung im Hochschulbereich gewährleisten, um das Missverhältnis zwischen den Studieninhalten und dem Bedarf der Unternehmen zu verringern.

Am Beispiel von zwei Programmen wird im Folgenden exemplarisch die Umsetzung verdeutlicht (vgl. auch Abb., S. 52).

* Das Autorenteam dankt Frau Dr. DONG-IM LEE, Senior Research Fellow im »Center for National Qualifications« im KRIVET, für inhaltliche Anregungen zum Beitrag.

Abbildung

Verortung der Bildungsprogramme im Sekundar- und Tertiärbereich



Das Programm »Uni-Tech«

Das Programm richtet sich an Schüler/-innen beruflicher Sekundarschulen (specialised vocational high schools) und findet überwiegend in Kooperation mit Betrieben in der Maschinen-, Elektro- und Bauindustrie statt. Das Programm beginnt im zweiten Jahr der insgesamt dreijährigen High-School-Ausbildung. Die Zuordnung von Auszubildenden zu Betrieben erfolgt über die Schulen.

Im Anschluss an die Sekundarstufe wird das Programm über weitere anderthalb Jahre im Rahmen einer dreijährigen College-Ausbildung fortgeführt. Das bedeutet, dass die Schüler/-innen mit der Aufnahme in das Programm und bei entsprechender Leistung eine Garantie für den automatischen Übergang in ein College haben. Auf beiden Bildungsstufen erfolgt die Ausbildung als Kombination von (hoch)schulischer und betriebspraktischer Ausbildung. Ein Teil der zu erbringenden Leistungspunkte im Tertiärbereich wird – den jeweiligen Vorgaben der teilnehmenden Hochschulen entsprechend – über die betrieblichen Praxisphasen erworben und führt neben einer beruflichen Qualifizierung schließlich zum Erwerb eines Associate Degree (ISCED-5-Niveau). Seit Programmbeginn im Jahr 2015 nahmen bis April 2018 insgesamt 1.557 Auszubildende und 174 Betriebe am Uni-Tech-Programm teil. Dies ent-

spricht einem Anteil von 2,3 Prozent aller Auszubildenden und 1,7 Prozent aller Betriebe im *apprenticeship system*.

Das Programm »Industry Professional Practice« (IPP)

Das IPP richtet sich an Studierende im dritten und vierten Jahr einer Universitätsausbildung, die sich für eine Teilnahme an dem Programm bei ihrer Hochschule bewerben können. Im dritten Jahr erhalten sie zunächst die Möglichkeit, im Rahmen von vier- bis zehnmonatigen Betriebspraktika relevante Praxiserfahrungen in ihrem Fachbereich zu erwerben. Das vierte Universitätsjahr absolvieren die Studierenden vollständig im dualen Ausbildungsmodus und verbringen zwischen 50 und 80 Prozent ihrer Ausbildung in betrieblichen Praxisphasen. Das Programm ist interdisziplinär ausgerichtet – typische Tätigkeitsfelder der teilnehmenden Unternehmen sind unter anderem IT, Betriebswirtschaft, Verwaltung und Bauwesen. Das Studium wird regulär mit einem Bachelor-Abschluss (ISCED-6-Niveau) und einer Bescheinigung über die berufliche Qualifikation beendet. Seit Programmbeginn im Jahr 2015 nahmen bis April 2018 insgesamt 40 Universitäten, 595 Betriebe und 1.472 Studierende am IPP-Programm teil, was einem Anteil von 2,2 Prozent aller Auszubildenden und 5,9 Prozent aller Betriebe im *apprenticeship system* entspricht.

Strukturelle Rahmenbedingungen

Rechtsgrundlage für das *apprenticeship system* ist Artikel 27 des Employment Insurance Act und Artikel 20 des Occupational Skills Development Act, die die Förderung von beruflichen Fähigkeiten von Beschäftigten regeln. Da Ausbildungsprogramme im Tertiärbereich in enger Zusammenarbeit mit den Hochschulen durchgeführt werden und zum Erwerb von Hochschulabschlüssen führen, unterliegen sie auch dem Higher Education Act. Die Einzelheiten der Organisation und Ausgestaltung liegen im Ermessen der beteiligten Hochschuleinrichtungen und Unternehmen. Der Human Resources Development Service of Korea (HRD Korea), eine Einrichtung des Ministeriums für Arbeit und Beschäftigung, ist für die Steuerung der Konzeption und Implementierung von Ausbildungsprogrammen sowie deren Qualitätssicherung an den Lernorten zuständig.

Weiterhin stellt HRD Korea die beruflichen Zertifikate für die Absolventinnen und Absolventen aus und verwaltet die finanziellen Fördermittel für duale Ausbildungsprogramme. Das jährliche Budget für die betriebliche Ausbildung wird aus einem Fonds der Arbeitslosenversicherung für berufliche Kompetenzentwicklung bereitgestellt, in den Arbeitgeber abhängig von der Anzahl der Vollzeitbeschäftigten zwischen 0,25 und 0,85 Prozent des Bruttolohns einzahlen. Laut der im Jahr 2015 vom Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET) durchgeführten Kosten-Nutzen-Analyse dualer Berufsbildungsprogramme beträgt die Höhe der Zuschüsse pro Ausbildungsbetrieb durchschnittlich 18.000 USD pro Lehrling und Jahr (vgl. JEON u. a. 2015). Dies beinhaltet die Kosten für Konzeption und Umsetzung der Programme inklusive Personalkosten, die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals sowie Ausbildungsvergütung und Unterbringung der Auszubildenden. Im Vergleich zu Kurzzeitmaßnahmen der beruflichen Qualifizierung sind die Kosten dualer Berufsbildungsprogramme deutlich höher: Beispielsweise betragen die Kosten für das fünfmonatige Programm »National key and strategic industry occupation training« im Durchschnitt 3.500 bis 4.000 USD pro Person (vgl. KANG 2016).

Erste Ergebnisse und weitere Perspektiven

Die Darstellungen verdeutlichen, dass seitens der Regierung in den letzten Jahren wichtige, an den Spezifika der südkoreanischen Situation orientierte Schritte unternommen wurden, um die Relevanz und Attraktivität der beruflichen Bildung für Bildungsteilnehmende und Unternehmen weiter zu erhöhen. Es bleibt abzuwarten, wie diese und weitere Qualifizierungsangebote langfristig wahrgenommen werden und ob sie sich nachhaltig etablieren können. Dies hängt vor allem von den konkreten Beschäf-

tigungsmöglichkeiten und Arbeitsmarkterträgen ab, die sich für die Absolventinnen und Absolventen mittel- und langfristig ergeben werden.

Erste Erfahrungen in der Praxis zeigen, dass weiterhin Anpassungsbedarf in der Konzeption einzelner Programme notwendig ist. Während das IPP-Programm sich wachsender Nachfrage erfreut, erwies sich die enge Verzahnung der Ausbildung auf Sekundar- und Tertiärbereich im Programm »Uni-Tech« als problematisch: Insbesondere Schwierigkeiten in der Abstimmung der jeweiligen Curricula sowie fehlende Möglichkeiten der Auszubildenden bei der Wahl des College oder zum Wechsel des fachlichen Schwerpunkts im Falle von veränderten Präferenzen führten zu einer erhöhten Abbruchquote. Daher soll das Programm sukzessive durch eine Alternative, das Programm »P-Tech« (Pathways in Technical Education) abgelöst werden, das seit 2017 in Zusammenarbeit mit ausgewählten Colleges pilotiert wird. Im Unterschied zum Vorgängerprogramm richtet sich das 1,5-jährige Programm an Sekundarschulabsolventinnen und -absolventen dual orientierter Berufsbildungsprogramme. Damit soll mehr Flexibilität für Auszubildende geschaffen werden, während eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen dem berufsbildenden Sekundar- und Tertiärbereich gewährleistet bleibt.

Darüber hinaus existiert weiterer Handlungsbedarf: Zum einen blieb ein bereits im Jahr 2014 angestoßenes Gesetzgebungsverfahren für die Anerkennung von Qualifikationen, die im *apprenticeship system* erworben wurden, bislang ergebnislos. Anstelle eines staatlich anerkannten Abschlusses erhalten Absolventinnen und Absolventen bislang nur einen Qualifikationsnachweis von HRD Korea. Weiterhin steht die Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens aus, wodurch die Vergleichbarkeit von beruflichen und akademischen Qualifikationen weiter verbessert werden könnte. Damit stellen die rechtliche Verankerung dualer Berufsbildungsprogramme und die Etablierung eines kohärenten Qualifikationssystems weitere wichtige Meilensteine dar, um die angestoßenen Reformen zu verstetigen, das Vertrauen in die Berufsbildung zu stärken und die Anerkennung beruflicher Ausbildungsformate und Abschlüsse im Hochschulbereich im Arbeitsmarkt sicherzustellen. ◀

Literatur

JEON, S.-H. u. a.: Economic & Social Outcome Analysis of Korean Apprenticeship. Seoul 2015

KANG, S.-W.: Performance Evaluation of Apprenticeship. National Assembly Budget Office. Seoul 2016

PARK, J.-S.; JEON, S.-H.; LEE, H.-B.: Apprenticeship in Korea 2018. Seoul 2018

Büromanagement-Ausbildung: Erste Evaluationsergebnisse

BARBARA LORIG

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

ANDREAS STÖHR

Ehem. wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe,
Querschnittsaufgaben« im BIBB

Mit der Neuordnung des Ausbildungsberufs Kaufmann und Kauffrau für Büromanagement ist auch im derzeit ausbildungstärksten Beruf eine gestreckte Abschlussprüfung im Rahmen einer Erprobungsverordnung eingeführt worden. Doch wie wird sie in der Praxis angenommen und wo werden Verbesserungsbedarfe gesehen? Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer Online-Befragung vorgestellt sowie noch offene Fragen skizziert.

Neue Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen auf dem Prüfstand

Im Dezember 2013 trat die neue Ausbildung für Kaufleute für Büromanagement in Kraft. Aus ehemals drei Berufen entstand ein gemeinsamer Beruf, der sowohl im Industrie- und Handelsbereich (IH), im Handwerk (Hw) als auch im öffentlichen Dienst (ÖD) ausgebildet wird (vgl. ELSNER/KAISER 2014).

Die mit der Neuordnung eingeführte gestreckte Abschlussprüfung wurde bis zum 31. Juli 2020 zur Erprobung be-

fristet. Ziel der Erprobung ist es zu untersuchen, ob die gestreckte Abschlussprüfung die geeignete Prüfungsform für diesen Ausbildungsberuf darstellt. Bei der gestreckten Abschlussprüfung wird die Zwischenprüfung durch einen Teil 1 der Prüfung ersetzt, dessen Ergebnis hier zu 25 Prozent in das Gesamtergebnis der Abschlussprüfung einfließt. Darüber hinaus sollen Struktur, Inhalt und Gewichtung von Teil 1 und Teil 2 sowie die Durchführung und Prüfung von Zusatzqualifikationen erprobt werden.

Um die Akzeptanz der neuen Regelungen zu untersuchen, führt das BIBB derzeit eine Evaluation im Auftrag des Bundeswirtschaftsministeriums durch. In diesem Zusammenhang fand im Sommer 2018 eine Online-Befragung statt, bei der die Teilnehmenden um ihre Einschätzungen zu und Erfahrungen mit den neuen Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen gebeten wurden (vgl. Infokasten).

Ist die gestreckte Abschlussprüfung die geeignete Prüfungsform?

Jeweils eine deutliche Mehrheit der Ausbildungsverantwortlichen, Lehrkräfte, Prüfungsausschussmitglieder und Berufeverantwortlichen in den zuständigen Stellen beurteilt die gestreckte Abschlussprüfung als geeignete Prüfungsform für die Auszubildenden bzw. die Schüler/-innen in diesem Beruf.

Auch 80 Prozent der Ausbildungsverantwortlichen stimmen der Aussage voll oder eher zu, dass die gestreckte Abschlussprüfung die geeignete Prüfungsform für ihren Betrieb/ihre Behörde darstellt – und zwar unabhängig vom Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel, Handwerk oder öffentlicher Dienst (vgl. Abb.).

Die Einschätzungen der Lehrkräfte und Bildungsgangverantwortlichen an Schulen fallen insgesamt kritischer aus als die Antworten der anderen Befragten Gruppen. Trotzdem halten immerhin 63 Prozent der Lehrkräfte die gestreckte Abschlussprüfung für die geeignete Prüfungsform für die Berufsschule.

Wie werden Struktur, Inhalt und Gewichtung der Prüfung eingeschätzt?

Die Prüfung ist in vier Prüfungsbereiche strukturiert. Die Aufteilung dieser auf die zwei Teile der gestreckten Abschlussprüfung wird von 84 Prozent der Ausbildungsverantwortlichen, von 80 Prozent der Prüfungsausschussmitglieder und von 81 Prozent der Berufeverantwortlichen in den zuständigen Stellen als sinnvoll angesehen. Auch

Online-Befragung zur Sommerprüfung 2018 im Beruf Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement

Befragungszeitraum: 11.06.2018–31.08.2018

Befragungsteilnehmende: 5.880, davon 1.163 Ausbildungsverantwortliche, 1.020 Lehrkräfte und Bildungsgangverantwortliche an Schulen, 1.700 Prüfungsausschussmitglieder, 165 Berufe-Verantwortliche aus zuständigen Stellen und 1.832 Auszubildende.

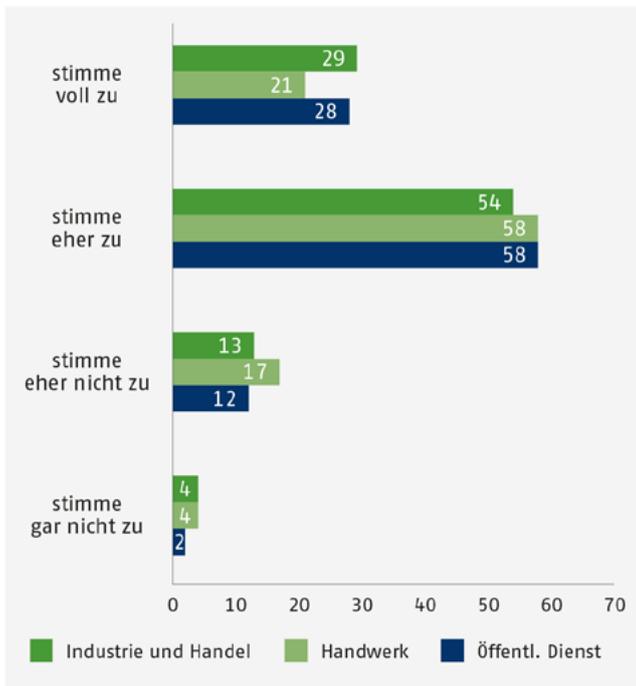
Die Befragungsteilnehmenden verteilen sich auf alle 16 Bundesländer, alle Zuständigkeitsbereiche (IH, Hw, ÖD) und alle Wirtschaftszweige (Klassifikation der Wirtschaftszweige, WZ 2008).

Durchführung der Befragung: uzbonn – Gesellschaft für empirische Sozialforschung und Evaluation

Weitere Informationen im Zwischenbericht unter:
www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_42540.pdf

Abbildung

Ist die gestreckte Abschlussprüfung die geeignete Prüfungsform für unseren Betrieb/unsere Behörde? (in Prozent)



n = 1.091

81 Prozent der Auszubildenden schätzen die Aufteilung positiv ein.

Neben der Verteilung der Prüfungsbereiche auf die zwei Teile der Abschlussprüfung wurde deren inhaltliche Ausrichtung abgefragt. Nach Ansicht von 86 Prozent der Auszubildenden decken die Inhalte der vier Prüfungsbereiche das Berufsbild sinnvoll ab.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Einführung und Umsetzung einer gestreckten Abschlussprüfung ist, dass prüfungsrelevante Inhalte für Teil 1 der Abschlussprüfung zu diesem Zeitpunkt abschließend erworben bzw. vermittelt werden konnten. Aus Sicht von 79 Prozent der Auszubildenden ist der Prüfungszeitpunkt für Teil 1 der Prüfung »gerade richtig«. So stimmen auch 87 Prozent dieser Befragtengruppe der Aussage voll oder eher zu, dass die prüfungsrelevanten Ausbildungsinhalte bis zum Zeitpunkt von Teil 1 vermittelt werden konnten.

Die Lehrkräfte schätzen dies kritischer ein. Für 42 Prozent ist der Zeitpunkt des Prüfungsteils 1 zu früh, trotzdem stimmen 79 Prozent der Lehrkräfte der Aussage voll oder eher zu, dass bis zum Zeitpunkt des Prüfungsteils 1 alle prüfungsrelevanten Inhalte der Lernfelder vermittelt werden konnten. Wie aus den offenen Antwortfeldern hervorgeht, werden insbesondere die Vermittlung und Festigung von Ausbildungsinhalten zu Text- und Tabellenkalkulationsprogrammen von Berufschulseite als problematisch erachtet; sie benötigen mehr Zeit.

Die Gewichtung der vier Prüfungsbereiche halten 78 Prozent der Auszubildenden, 53 Prozent der Lehrkräfte, 68 Prozent der Prüfungsausschussmitglieder und 64 Prozent der Berufeverantwortlichen in den zuständigen Stellen für sinnvoll. Die Auszubildenden beurteilen die Gewichtung mehrheitlich positiv.

Welche Erfahrungen gibt es mit dem Variantenmodell?

Im Prüfungsbereich »Fachaufgabe in der Wahlqualifikation« im Teil 2 der Abschlussprüfung können Betriebe und Auszubildende zwischen einer »betrieblichen Fachaufgabe«, die im Betrieb durchgeführt und anhand eines Reports dokumentiert wird, und einer »praxisbezogenen Fachaufgabe«, die vom Prüfungsausschuss gestellt wird, als Grundlage für ein 20-minütiges fallbezogenes Fachgespräch wählen. Dass es eine Wahl zwischen diesen beiden Varianten gibt, halten 77 Prozent der Auszubildenden für hilfreich. Über alle zuständigen Stellen betrachtet (IH, Hw und ÖD), wurden die beiden Varianten zu etwa gleichen Teilen gewählt. 45 Prozent der Prüfungsausschussmitglieder sehen hier allerdings noch Regelungslücken oder Durchführungsprobleme. Insbesondere wird bei Wahl einer betrieblichen Fachaufgabe bemängelt, dass die Themen der betrieblichen Fachaufgaben keinem Genehmigungsverfahren unterliegen und die Reports nicht bewertet werden dürfen.

Offene Fragen auf dem Weg zu Handlungsempfehlungen

Aus den ersten Ergebnissen wird deutlich, dass die Prüfungsbestimmungen von den Befragtengruppen zum großen Teil positiv eingeschätzt werden. Allerdings zeigt sich auch Klärungsbedarf in einigen Details wie z. B. beim Variantenmodell sowie der Durchführung und Prüfung von Zusatzqualifikationen.

Diese und noch andere offene Punkte werden im weiteren Untersuchungsverlauf in leitfadengestützten Interviews und Expertengesprächen aufgegriffen. Im Anschluss werden die Erkenntnisse aus der Online-Befragung und den qualitativ angelegten Untersuchungen zusammengeführt. Ende 2019 werden die erarbeiteten Handlungsempfehlungen mit dem Projektbeirat diskutiert und veröffentlicht. ◀

Literatur

ELSNER, M.; KAISER, F.: Drei auf einen Streich: Der neue Ausbildungsberuf Kaufleute für Büromanagement. In: BWP 43 (2014) 1, S. 49–52 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7203 (Stand: 05.06.2019)

Weiterbildung per App – Mobile Learning für Berufskraftfahrer/-innen

ADRIAN ROESKE

Wiss. Mitarbeiter am Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib)

SABRINA FROHN

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Informationsmanagement Bremen (ifib)

Aufgrund ihrer hohen Mobilität ist Weiterbildung für Berufskraftfahrer/-innen vielfach mit Herausforderungen verbunden. Diesen kann jedoch mithilfe von digitalen Technologien und Mobile Learning begegnet werden. Im Beitrag wird eine digitale Lern- und Kommunikationsumgebung für Berufskraftfahrer/-innen vorgestellt, die im Rahmen des Projekts MeMoApp entwickelt wurde.

Von der beruflichen Weiterbildung zur App-Entwicklung

Die zunehmende Digitalisierung der Industrie verändert u. a. das Berufsfeld von Berufskraftfahrerinnen und -fahrern, welche inzwischen auf unterschiedliche Technologien wie z. B. digitale Kontrollgeräte, Telematiksysteme oder mobile Kommunikationsmedien angewiesen sind (vgl. BAG 2017, S. 23). Um hier auf dem Laufenden zu bleiben, ist eine kontinuierliche Weiterbildung wichtig. Hinzu kommen rechtlich verpflichtende Schulungen gemäß Berufskraftfahrerqualifikationsgesetz, die jeweils innerhalb von fünf Jahren erneuert werden müssen und einen Gesamtumfang von 35 Stunden haben (sog. 95-Schulungen gem. § 5 BKrFQG).

Im Forschungsprojekt »Medienkompetenz für mobiles, appbasiertes Arbeiten und Lernen« (MeMoApp)* wurde unter Beteiligung von Betrieben aus der Logistikbranche eine appbasierte Lern- und Kommunikationsumgebung für Berufskraftfahrer/-innen entwickelt.

Zu Beginn wurden die Lernwege von Berufskraftfahrerinnen und -fahrern analysiert, um Ansatzpunkte für die Entwicklung der technischen Umgebung zu identifizieren.

Hierfür wurden drei Einzel- und acht Gruppeninterviews auf Ebene des Managements, der Disposition und des Fahrpersonals durchgeführt. Es ging darum, das Medienrepertoire der Fahrer/-innen sowie wiederkehrende Probleme des Arbeitsalltags zu erfassen. Diese Informationen halfen, die erste Idee zu einer App zu entwickeln, die Möglichkeiten für Mobile Learning bietet und eine pragmatische Hilfestellung bei Problemlösungen im Arbeitsalltag darstellt. Im zweiten Schritt wurden typische Lernwege und Herausforderungen für das Fahrpersonal identifiziert.

Von Lernwegen über deren Herausforderungen zu Anknüpfungspunkten

Die berufstypischen Lernwege von Berufskraftfahrerinnen und -fahrern sind in der Abbildung dargestellt. Aus diesen Lernwegen leiten sich einige Herausforderungen ab. Hieraus ergeben sich Themenkomplexe, an denen digitale Lösungen ansetzen können.

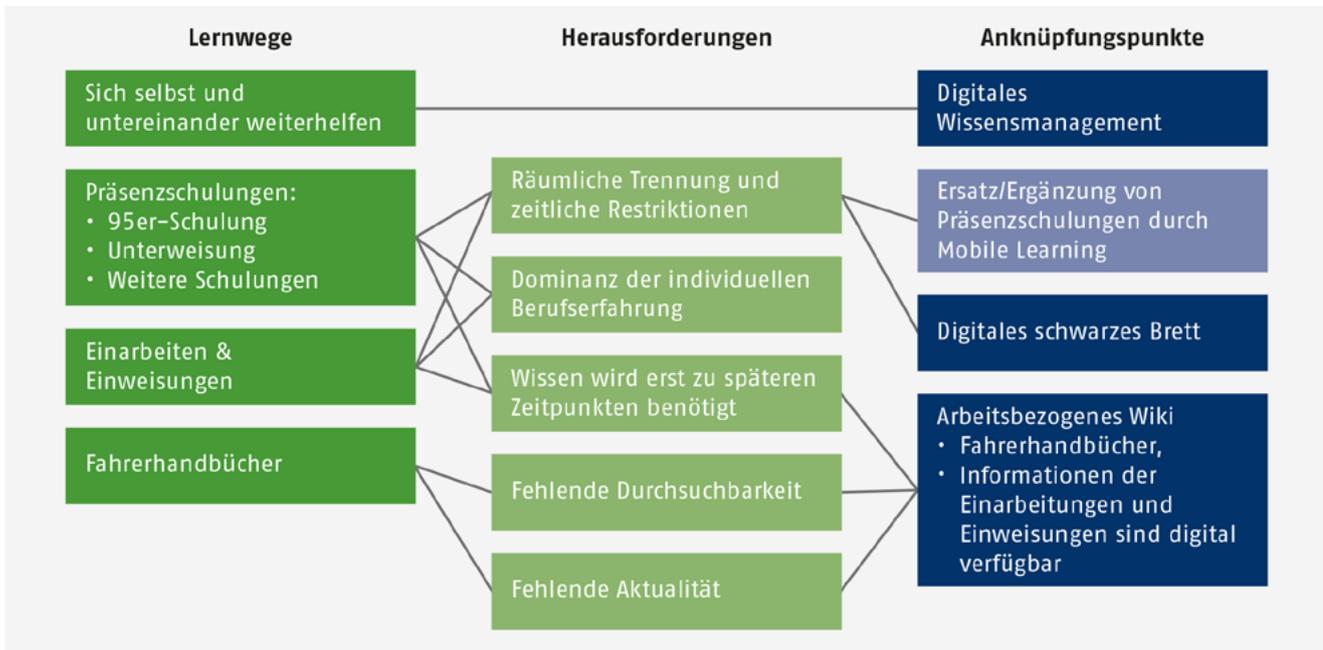
In den Interviews wurde deutlich, dass sich ein Teil der Fahrer/-innen aus unterschiedlichen Gründen gegenüber digitalen Technologien und Medien verweigert. Dies führt dazu, dass es in einigen Betrieben Parallelstrukturen von analogen und digitalen Technologien für den gleichen Zweck gibt, was die Pflege zweier Systeme erfordert und zu administrativem Mehraufwand führt. Gleichzeitig stellt die Durchführung von Präsenzs Schulungen die Betriebe vor große Herausforderungen, weil die Fahrer/-innen zum einen nur wenig Zeit vor Ort im Betrieb verbringen und zum anderen die Touren rechtzeitig erledigt werden müssen, auch wenn eine Schulung ansteht. Somit ist die Organisation der Qualifizierungsmaßnahmen in der Praxis wenig strukturiert und vieles geschieht nebenbei; hier zeigen sich wiederum Ansatzpunkte für die Digitalisierung bestimmter Bereiche.

Beim Fahrpersonal dominiert derzeit die *individuelle Berufserfahrung*, sodass viele Fahrer/-innen durch ihre lange Berufstätigkeit den Eindruck haben, alles Notwendige und für die fachliche Praxis Relevante bereits zu wissen. Hinzu kommt, dass das Wissen, das in der Einarbeitung und der Einweisung in den Betrieb vermittelt wird, nicht unmittelbar benötigt wird und dadurch oftmals nicht mehr im Detail präsent ist, wenn es tatsächlich relevant wird. Die Fahrerhandbücher könnten hier Abhilfe schaffen, sie dienen in der beruflichen Praxis als gedruckte Nachschlagewerke. Da diese jedoch nicht durchsuchbar sind und ihre Aktualität nicht immer gewährleistet ist, werden sie nur selten benutzt.

* Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und vom Europäischen Sozialfonds über die Laufzeit vom 1. April 2017 bis 31.03.2020 kofinanziert (vgl. <http://memoapp.de> – Stand: 04.06.2019)

Abbildung

Ansatzpunkte für die Digitalisierung von Lernwegen



Diese exemplarische Beschreibung von berufstypischen Lernwegen einschließlich der damit verbundenen Herausforderungen bietet gleichzeitig Perspektiven für den Einsatz mobiler Lernformen und -medien. Auf Grundlage dessen sind im Projekt verschiedene Funktionen für eine appbasierte digitale Lern- und Kommunikationsumgebung definiert worden:

1. **Ein arbeitsbezogenes Wiki**, in dem einerseits das Fahrerhandbuch digitalisiert vorliegt und andererseits die Informationen, welche die Fahrer/-innen bei ihrer Einweisung erhalten, noch einmal nachzulesen sind. Ferner lässt sich das Handbuch über eine Suchfunktion erschließen und ist für die Betriebe leichter zu aktualisieren.
2. **Ein digitales Wissensmanagement** zu Kunden und relevanten Orten. In den Interviews war der Lernweg »Sich selbst und untereinander weiterhelfen« derart zentral, dass im Projekt entschieden wurde, diese Praxis zu unterstützen. So sollen die Fahrer/-innen die Möglichkeit haben, die Informationen, die sie selbst vor Ort sammeln, mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen.
3. **Ein digitales schwarzes Brett**, auf dem über wichtige Ereignisse im Betrieb berichtet wird.

Diese Funktionen ermöglichen Mobile Learning für die Berufskraftfahrer/-innen, indem zum einen Wissen und Informationen, die für den Arbeitsalltag relevant sind, zeit- und ortsunabhängig vorliegen. Zum anderen werden die Fahrer/-innen und Disponentinnen und Disponenten durch die Lern- und Kommunikationsumgebung miteinander vernetzt, um den Informationsfluss zu unterstützen.

Sowohl für die Unternehmen als auch für die Beschäftigten ist es dabei zentral, dass der Mehrwert der digitalen Lern- und Kommunikationsumgebung für den Arbeitsalltag der Fahrer/-innen deutlich erkennbar ist, um für die Nutzung des Systems zu motivieren.

Der Ersatz oder die Ergänzung von Präsenzschulungen durch Mobile Learning ist bislang noch nicht möglich, da nachgewiesen werden muss, dass die Fahrer/-innen tatsächlich daran teilgenommen haben. Allerdings wird gegenwärtig bei der Novellierung der Berufskraftfahrerrichtlinie »2003/59/EG« über Möglichkeiten diskutiert.

Ausblick

Die im Projekt entwickelte Lern- und Kommunikationsumgebung setzt an den etablierten Lernwegen und Bedürfnissen der beruflichen Praxis an und bietet für die Berufskraftfahrer/-innen mit der App einen Zugang über ihre mobilen Endgeräte. Im Anschluss an die Erprobungsphase ist der Übergang in den Regelbetrieb geplant sowie eine Implementierung auf dem Telematiksystem. In den bisherigen Workshops wurde deutlich, dass die Fahrer/-innen einen Mehrwert für Kommunikation und Informationsaustausch innerhalb des Betriebs sehen. Jedoch kann erst eine langfristige Nutzung zeigen, welcher Mehrwert sich letztlich für die Organisation im Ganzen ergeben. ◀

Literatur

Bundesamt für Güterverkehr (BAG): Marktbeobachtung Güterverkehr. Auswertung der Arbeitsbedingungen in Güterverkehr und Logistik 2017-I. Fahrerberufe. Köln 2017

Bericht über die Sitzung 2/2019 des Hauptausschusses am 27. Juni 2019 in Bonn

THOMAS VOLLMER

Dr., fachlicher Leiter Büro Hauptausschuss
im BIBB

In der Sommersitzung des Hauptausschusses stand die Beratung zum Thema »Sprache in Prüfungen« im Zentrum. Weitere Tagesordnungspunkte waren u. a. die erstmals unterjährige Fortschreibung des Jahresforschungsprogramms 2019, Ergebnisse der BIBB-Erhebung »Aufwand und Nutzen der Individuen bei beruflicher Weiterbildung« und Neuerungen bei den Open-Access-Publikationen des BIBB. Ferner berichteten die Arbeitsgruppen des Hauptausschusses zum Sachstand der Themen »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen« und »Durchlässigkeit«. Geleitet wurde die Sitzung von der Vorsitzenden Dr. ALEXANDRA BLÄSCHE, Beauftragte der Länder.

Sprache in Prüfungen

Für den Themenschwerpunkt »Sprache in Prüfungen« konnte ROLF R. REHBOLD, stellvertretender Direktor des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH), als Experte gewonnen werden. Das Thema »Sprache in Prüfungen« sei REHBOLD zufolge in der öffentlichen Wahrnehmung in jüngster Zeit insbesondere mit Blick auf die Integration geflüchteter Menschen diskutiert worden. Allerdings dürfe die Frage nach angemessen formulierten Prüfungsaufgaben keineswegs auf die Jugendliche mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund beschränkt werden: Selbst für Prüflinge mit Muttersprache Deutsch könnten unnötig kompliziert oder missverständlich formulierte Aufgaben zum Hindernis werden. Es sei für alle Beteiligten – für Prüfer/-innen und Prüflinge – fatal, wenn ein Prüfling sein Handwerk und Fachgebiet eigentlich beherrsche, aber sein Können in der schriftlichen, ggf. auch mündlichen Prüfung nicht zeigen könne. Die sprachensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben senke bei fachgerechter Ausgestaltung keineswegs hohe inhaltliche Ansprüche, sondern zielen auf die bessere Verständlichkeit des

Prüfungsstoffs ab. Die Bänke berieten im Anschluss an den Vortrag über weitere mögliche Maßnahmen.

Das FBH bietet in regelmäßigen Abständen Workshops zur Sprachsensibilität von Prüfungen an, die regen Zulauf finden. Ein FBH-Leitfaden für Prüfer/-innen mit dem Titel »Sprachensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben« ist online kostenlos abrufbar.¹

Berufliche Weiterbildung – Aufwand und Nutzen der Individuen

Seit Jahren wird im Rahmen der Wissenschafts-, Politik- und Praxiskommunikation auf die hohe Bedeutung der beruflichen Weiterbildung hingewiesen. Dr. FELIX WENZELMANN und MARION THIELE aus der Forschungsabteilung des BIBB stellten den Mitgliedern des Hauptausschusses ihre neuesten Forschungsergebnisse zu diesem Thema vor. Das Forschungsziel sei die Messung des individuellen Aufwands für berufliche Weiterbildung und des damit verbundenen individuellen Nutzens gewesen. Ein wesentliches Ergebnis der Forschung sei, dass die Investitionsbereitschaft von Individuen und Betrieben als »erheblich« eingestuft werden könne. Individuellen Aufwandsbelastungen stünde ein subjektiv als hoch empfundener Nutzen gegenüber: So stelle zum Beispiel die »Freude an der Erwerbstätigkeit« für die Individuen einen hohen wie auch erreichbaren Nutzen einer Weiterbildung dar. Die individuelle Erwartung, das Einkommen durch berufliche Weiterbildung zu steigern, spiele ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme. Im Anschluss an die Ausführungen zur Studie berieten die Bänke, welche Maßnahmen sich aus den wissenschaftlichen Befunden ableiten lassen könnten, um die Attraktivität von Weiterbildungsangeboten weiter zu steigern.²

¹ www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/Leitfaden_sprachensible_Pruefungen_0.pdf (Stand: 05.07.2019)

² Weiterführende Informationen zum Thema finden sich auf der BIBB-Themenseite www.bibb.de/de/1661.php und im BIBB Report 2/2018, www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8931 (Stand: 05.07.2019).

Fortschreibung des Jahresforschungsprogramms 2019

Der Forschungsdirektor Prof. Dr. HUBERT ERTL erläuterte, dass im Zuge der strategischen Neuaufstellung der BIBB-Forschung mittlerweile auch verkürzte Beantragungsvorfahren von BIBB-Forschungsprojekten möglich seien. Das Jahresforschungsprogramm des BIBB könne daher unterjährig fortgeschrieben und nun auch erstmals in einer Sondersitzung des Hauptausschusses beraten werden. Dergestalt könne beispielsweise auch auf kurzfristige Forschungsbedarfe besser reagiert werden. Die Bänke begrüßten die neue Verfahrensflexibilität der BIBB-Forschung. Die folgenden Projekte wurden sodann vom Hauptausschuss einstimmig beschlossen und in das Jahresforschungsprogramm 2019 aufgenommen:

- »Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der beruflichen Bildung: Eine Studie zu Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung« und
- »Betriebliche Qualifizierungs- und Rekrutierungsentscheidungen: Ein Mehrebenen-Ansatz zur Analyse von (potenziellen) Einflussfaktoren«.

Open-Access-Publikationen des BIBB

Der Leiter der Stabstelle Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste, Dr. BODO RÖDEL, informierte die Mitglieder des Hauptausschusses über die positiven Erfahrungen mit Open-Access-Publikationen im BIBB: Seit 2018 erscheinen ausnahmslos alle Fachpublikationen des BIBB als kostenfreier Download auf der BIBB-Website: www.bibb.de/veroeffentlichungen. Die Zahl der Downloads steige stark an. Das BIBB habe bereits seit 2014 eine eigene Open Access Policy. Darüber hinaus habe das BIBB die »Berliner Erklärung« über den offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen unterzeichnet und die Open-Access-Initiative 2020 unterstützt. Mit dem in der Sitzung des Hauptausschusses 3/2018 beschlossenen Jahresforschungsprogramm des BIBB 2019 gebe es darüber hinaus ein eigenes Forschungsprojekt zu diesem Thema: »Open Access in der Berufsbildungsforschung«.³

Berichte aus den Arbeitsgruppen des Hauptausschusses

Im Hauptausschuss wurde das weitere Vorgehen nach Bericht der jeweiligen Arbeitsgruppen zu den Themen »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen« und »Durchlässigkeit« beraten.

Arbeitsgruppe »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen«: Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses setzt sich zum Ziel, sogenannte Standardberufsbildpositionen, die integrative und während der gesamten Ausbildungsdauer zu vermittelnde und für alle Berufsbilder gültige Mindeststandards enthalten, zu entwickeln.

Arbeitsgruppe »Durchlässigkeit«: Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses verfolgt das Ziel, eine Empfehlung auf der Grundlage der bereits bestehenden Hauptausschussempfehlung 139 »zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung« zu entwickeln.

Weitere Themen und Beschlüsse

Ausbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat die »Zweite Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Papiertechnologen/zur Papiertechnologin« einstimmig beschlossen.

Fortbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat einstimmig den Fortbildungsverordnungen »Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Meister für Veranstaltungstechnik und Geprüfte Meisterin für Veranstaltungstechnik« sowie »Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfter Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz oder Geprüfte Betriebswirtin nach dem Berufsbildungsgesetz« zugestimmt.

Workshops des Hauptausschusses: Der Hauptausschuss hat das Konzept für einen Workshop zum Thema Ordnungsarbeit verabschiedet; dieser Workshop soll am 3. September 2019 in Bonn stattfinden. Ebenfalls beraten wurde ein Workshop zum Thema »Ausbildungspersonal«; dieser Workshop wird voraussichtlich Anfang 2020 in Bonn stattfinden.

Festakt 50 Jahre BIBB: Die Feierlichkeiten aus Anlass des 50-jährigen Bestehens des BIBB werden am 19. Mai 2020 in Bonn stattfinden. Bundespräsident FRANK WALTER STEINMEIER und seine Ehefrau, ELKE BÜDENBENDER, haben ihre Teilnahme zugesagt. ◀

³ Alle Informationen zu diesem Forschungsprojekt finden sich auf der BIBB-Projekthomepage: www.bibb.de/oabbf (Stand: 05.07.2019).

Wertebildung in der Berufsschule

BODO RÜDEL

Dr., Leiter der Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«
im BIBB



Wertebildung, Interesse und Religionsunterricht

Ethisch und religiös ausgerichteter Unterricht im Vergleich. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit des BRU

GEORG WAGENSOMMER UND FRIEDRICH SCHWEITZER
(Hrsg.)

Waxmann, Münster 2018, 212 S., 29,90 EUR,
ISBN 978-3-8309-3908-5

Die Fragen »Was soll ich tun?« oder »Was sollen wir tun?« sind zentrale Fragen der Moral bzw. Ethik im Zeitalter globaler Krisen und einer weiter zunehmenden Unübersichtlichkeit, um dem Individuum und der Gesellschaft Orientierung zu geben. Nach wie vor wird dabei auch der Religion orientierende Kraft zugesprochen. Die Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass sie auf die oben gestellten Fragen eine Antwort geben können, selbst wenn die Legitimationsbasis der Religion zunehmend schwindet. Die zentrale Frage, der die Autorinnen und Autoren nachgehen, lautet, »wie die Bildung von Werten gefördert werden kann und welche Rolle dabei die Interessen der Schülerinnen und Schüler spielen« (S. 11). Die Publikation will damit nicht weniger als ein »Einstieg in die Forschung zu Wertebildung« sein (ebd.). Im Mittelpunkt der 2015/2016 durchgeführten empirischen Untersuchung steht dabei auch die Frage, ob eher eine ethische oder eine religiöse Profilierung des Religionsunterrichts bei den Schülerinnen und Schülern auf Interesse stößt. Dies wird an den Themen »Todesstrafe« und »Glück« exemplarisch untersucht. Insgesamt nahmen 57 Lehrerinnen und Lehrer sowie ca. 3.200 Berufsschülerinnen und -schüler aus Baden-Württemberg an dem Forschungsprojekt teil. Vertreten waren

unterschiedliche vollzeitschulische Klassen und duale Ausbildungsberufe. Im Ergebnis kommt die Untersuchung zu dem Schluss, dass – abhängig von der Thematik – sowohl religiöser als auch ethisch profilierter Unterricht für Schülerinnen und Schüler interessant ist. Dementsprechend folgern die Verfasser/-innen, dass »die Befunde keineswegs dazu beitragen, die Forderung nach einer Umstellung von Religions- auf Ethikunterricht zu unterstützen« (S. 22). Ausführlich werden im Buch auch die theoretischen Hintergründe und Zugangsweisen dargestellt. Hierzu bieten die Autoren einen fundierten Überblick zu Arbeiten, die sich mit dem Themenfeld auseinandersetzen. Dies bezieht sich zum einen auf die Frage »Wie wirksam ist Wertebildung in der Schule?« (S. 23), zum anderen auf die Auseinandersetzung mit dem Interessensbegriff.

Schließlich geht es um die Entwicklung des moralischen Urteils, wobei in erster Linie auf die Konzepte von PIAGET und KOHLBERG Bezug genommen wird. Moderne Theorien der kognitiven/moralischen Entwicklung werden leider nicht explizit fruchtbar gemacht. Die Begriffe *Normen* und *Werte* werden theologisch ausbuchstabiert. *Werte* werden dabei als lediglich relationale Begriffe verstanden. Diese seien »sozial und kulturell geprägte Orientierungen« (S. 64). Wichtige Debatten mit Blick auf eine verbindliche sozial und kulturell übergreifende Ethik, etwa im Sinne einer Diskursethik im Anschluss an JÜRGEN HABERMAS oder KARL-OTTO APEL, hätten die Darstellung noch bereichern können.

Fazit: Die Publikation bietet einen interessanten Einblick in die Diskussion rund um eine religionspädagogisch konnotierte Debatte zur Wertevermittlung in der Berufsschule. Die doppelte Fragestellung (Welchen Beitrag kann die Berufsschule überhaupt zur Wertebildung leisten? – Sind ethisch oder religiös profilierte Unterrichtseinheiten für Schüler/-innen interessanter?) macht sowohl den Forschungsansatz als auch die Ergebnisdarstellung nicht immer leicht nachvollziehbar. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Die Novellierung der AEVO von 2009

Am Beispiel der Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung von 2009 wird in der Dissertation das Modell der Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung in Deutschland näher beleuchtet. Dabei werden u.a. das Novellierungsverfahren, die inhaltliche und strukturelle Modernisierung sowie deren Rezeption in Berufsbildungspolitik, -praxis und -forschung analysiert.

PHILIPP ULMER: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9933

Pflegehilfe und Pflegeassistenz

Die Veröffentlichung gibt einen Überblick über Landesregelungen zu Pflegeberufen. Obwohl sich die Bundesländer bereits 2016 verpflichtet haben, Berufsgesetze, Ausbildungs- und Schulverordnungen an die Reform des Pflegeberufgesetzes anzupassen, ist dies noch nicht überall umgesetzt worden. Insofern ist die beabsichtigte Anschlussfähigkeit an die dreijährige Pflegeausbildung

noch nicht überall gegeben. Nach einer Übersicht über die Verordnungen der Länder und einzelne Modellprojekte werden Handlungsempfehlungen gegeben.

ANKE JÜRGENSEN: Pflegehilfe und Pflegeassistenz. Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2019. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10155

Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung

Die Fortbildungsprüfungsverordnung »Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung« beschreibt ein Qualifikationsprofil, das für verschiedene Einsatzfelder in der beruflichen Bildung behinderter Menschen und deren Teilhabe am Arbeitsleben geeignet ist. Das umfangreiche Nachschlagewerk informiert über rechtliche Grundlagen, Prüfungsinhalte und Prüfungsanforderungen und gibt

Hinweise und Beispiele für die Gestaltung von Qualifizierungslehrgängen und Prüfungen.

KIRSTEN VOLLMER, GISELA METTIN, CLAUDIA FROHNENBERG: Orientierungshilfe Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung. Ein kompetenzorientiertes und personenzentriertes Fortbildungsprofil (Berufsbildung in der Praxis). Bonn 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10161

Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen

Drei Veröffentlichungen geben Einblicke in die Veränderungen durch die Digitalisierung in den Ausbildungsberufen Mediengestalter/-in Bild und Ton, Mediengestalter/-in Digital und Print, Maschinen- und Anlagenführer/-in – Textiltechnik und Textilveredelung und Fachkraft für Lagerlogistik.

Wissenschaftliche Diskussionspapiere 199, 201 und 202. Bonn 2019. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/8

Bezugsadressen

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.

Politische Bildung für Auszubildende und dual Studierende

Im Alter von 16 bis 21 festigen sich bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen politische Einstellungen und Orientierungen, auch bedingt durch alltägliche Erfahrungen in der Arbeitswelt. In den allgemeinbildenden und Berufsschulen kommen politische Themen häufig zu kurz, weshalb außerschulische politische Bildungsmaßnahmen notwendig erscheinen. Während die meisten Bildungsangebote auf akademisches oder Gymnasial-Niveau zugeschnitten sind, wird das Angebot für das mittlere Bildungsniveau oft vernachlässigt.

Politische Bildung ist seit fast 25 Jahren ein wichtiger Bestandteil der Berufsausbildung bei der Fraport AG, der Betreibergesellschaft des Flughafens Frankfurt am Main. Mit unterschiedlichen Einrichtungen – zuletzt dem überparteilichen Verein »Gegen Vergessen – für Demokratie e. V.« – wurden einwöchige Seminare in Berlin gestaltet.

Da ein Flughafen eine Begegnungsstätte vieler Kulturen ist und sich diese Vielfalt auch bei den Beschäftigten widerspiegelt, führte Fraport im April 2016 mit der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung eine Pilotveranstaltung zum Thema »Grenzen und Herausforderungen interkultureller Kompetenz – Diskriminierung und Radikalisierung« durch.

Fraport ist nun zu Beginn des Jahres 2019 eine Kooperation mit zwei anerkannten Einrichtungen der politischen Jugendbildung eingegangen, um mit deren Hilfe bei den Auszubildenden das Interesse an Politik zu wecken und zu fördern.

AKADEMIE FRANKENWARTE Gemeinsam mit der von der Gesellschaft für Politische Bildung e. V. getragenen Akademie Frankenwarte in Würzburg bietet Fraport künftig neben dem Zivilcourage- und Kommunikationstraining »Mitmachen – sich einmischen – mitreden!« jährlich zwei mehrtägige Veranstaltungen für bis zu 50 Auszubildende an. Diese Seminare sollen einen außerschulischen Lernort für selbstbe-

stimmtes und kreatives Lernen bilden. Ziel der Akademie ist es, mit politischem und kulturellem Verständnis Werte wie Rechtsstaatlichkeit, Zivilcourage und Völkerverständigung zu vermitteln. Die Akademie unterbreitet hierfür jährlich aktuelle Themenvorschläge, über die die Auszubildenden abstimmen können. Für das Thema mit den meisten Stimmen werden dann entsprechende Bildungsveranstaltungen angeboten. Die Teilnahme ist freiwillig.

BILDUNGSSTÄTTE ANNE FRANK Die in Frankfurt ansässige Bildungsstätte Anne Frank (BAF) setzt sich insbesondere dafür ein, demokratische und interkulturelle Kompetenzen zu stärken. Mit ihren Seminaren und Workshops möchte die BAF Jugendliche und Erwachsene motivieren, sich aktiv an der Demokratie zu beteiligen. Mit der BAF wird Fraport ab Herbst 2019 eintägige Veranstaltungen zum Thema »Demokratieprofis am Werk – gemeinsam für Toleranz und Vielfalt im Betrieb« anbieten, an der alle Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrs verpflichtend teilnehmen. Neben einem Besuch im Lernlabor »Anne Frank. Morgen Mehr« befassen sich die Auszubildenden dabei mit Fragen des demokratischen Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft. Dazu gehören Erscheinungsformen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus auch im Kontext Arbeitswelt, Übungen zu Demokratie und Menschenrechten und der Umgang mit menschenfeindlichen Parolen (Hate Speech) im Internet.

Mit dem Angebot zur politischen Bildung der jungen Menschen möchte Fraport auch die Basis für ein gemeinsames demokratisches Grundverständnis im Unternehmen setzen. Die Nachwuchskräfte können so lernen, offen miteinander ins Gespräch zu kommen, auch bei kontroversen Themen und unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Meinungen.

WOLFGANG HAAS | Leiter Berufsbildung Fraport AG, Frankfurt am Main

Projekt GastroINKLUSIV



Ziel des von der EU geförderten Projekts GastroINKLUSIV ist es, in der Gastronomie Möglichkeiten für inklusives Lernen in der beruflichen Bildung aufzuzeigen. Akteure aus Deutschland, Italien und Österreich arbeiten seit 2016 zusammen auf verschiedenen Aktionsebenen: Kapazitätsaufbau, Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte und praktische Anwendung durch Auszubildende. Berufsschulen, Bildungsakteure und Unternehmen entwickelten Lernmodelle und formulierten Empfehlungen für Berufsschulen und Unternehmen. Die Konzepte sollen auch modellhaft in andere Branchen übertragen werden. Als bisherige Ergebnisse liegen u. a. vor: Inklusives Lernmodell mit Lernmaterialien und didaktischen Arbeitshilfen für den beruflichen Fachunterricht, Handbuch mit Empfehlungen zur Entwicklung von inklusivem Lernmaterial, Good-Practice-Papier zu Inklusion in Berufsschule und Betrieb, Empfehlungen für Akteure aus Politik, Wirtschaft und Bildung.

www.gastroinklusiv.eu

Stellungnahme des Bundesrats zur BBiG-Reform

Der Bundesrat hat in seiner Sitzung am 28. Juni 2019 zur geplanten Novelle des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) eine Stellungnahme beschlossen. U. a. bezieht er dabei Stellung zu den geplanten Abschlussbezeichnungen der beruflichen Fortbildungsstufen.

Der BR bittet, im weiteren Gesetzgebungsverfahren einheitliche und eigenständige Abschlussbezeichnungen für die drei beruflichen Fortbildungsstufen zu entwickeln, die einerseits deren Wertigkeit verdeutlichen und die Gleichwertigkeit beruflicher und

akademischer Abschlüsse entsprechend ihrer Einstufung nach dem DQR zum Ausdruck bringen und andererseits Verwechslungen mit akademischen Abschlüssen ausschließen. Der Ansatz, attraktive neue Abschlussbezeichnungen einzuführen, die die Karrieremöglichkeiten in der beruflichen Bildung hervorheben, wird ausdrücklich begrüßt. Diese Abschlussbezeichnungen müssten jedoch transparent und eindeutig sein sowie verfassungsrechtlichen Vorgaben genügen.

Die Empfehlungen der Ausschüsse und die Stellungnahme sind unter TOP 32 der Tagesordnung dokumentiert: www.bundesrat.de/SharedDocs/TO/979/tagesordnung-979.html

Duales Studium für Azubi-Kaufleute im E-Commerce

Für Auszubildende des 2018 neu geschaffenen Berufsbilds »Kaufleute im E-Commerce« hat, auf Initiative und mit Unterstützung der IHK Köln, die Hochschule für Oekonomie & Management gGmbH (FOM) an ihrem Kölner Standort einen dualen Studiengang mit Abschluss »Bachelor of Arts (B.A.) Marketing & Digitale Medien« entwickelt. Der neue Studiengang wurde nach den Empfehlungen des BiBB zur Gestaltung dualer Studiengänge konzipiert. Danach arbeiten die Lernorte Berufsschule und Betrieb verbindlich und eng mit der Hochschule zusammen. Das beteiligte Erich-Gutenberg-Berufskolleg legt einen Schwerpunkt auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen.

Den Ausbildungsberuf gibt es seit 1. August 2018, im Bezirk der IHK Köln sind derzeit 61 angehende E-Commerce-Kaufleute als Azubis in 42 Unternehmen beschäftigt. Die auf digitale Geschäftsmodelle ausgerichtete kaufmännische Qualifikation gibt es zum Beispiel im Einzel- und Großhandel, im Dienstleistungsbereich, in der Tourismuswirtschaft und Finanzbranche oder bei Logistikdienstleistern.

www.fom.de/hochschulzentren/studium-in-koeln.html

OECD-Studie über Fachkräfte in der frühen Bildung



Damit sich mehr Menschen für den wichtigen Beruf der Erzieherin oder des Erziehers entscheiden, muss dieser attraktiver werden. Die OECD wollte wissen: Wie machen das andere Länder? In ihrer neuen Studie zeigt sie Wege auf, wie in anderen Ländern in pädagogische Fachkräfte investiert wird. Eine der acht aufgeführten Maßnahmen ist, auch Männer verstärkt zur pädagogischen Arbeit zu ermutigen.

Ein leichter Einstieg in den Beruf, Theorie und Praxis in der Ausbildung, ein guter Status mit besserer Bezahlung und gute Weiterentwicklungsmöglichkeiten – diese und andere Maßnahmen empfiehlt die OECD in ihrer neuen Studie »Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung«, die sie am 14. Juni 2019 auf einer gemeinsamen Konferenz mit dem Bundesfamilienministerium vorgestellt hat.

www.oecd.org/els/family/Gute-Strategien-für-gute-Berufe-in-der-frühen-Bildung-Booklet_DE.pdf

Studie zur beruflichen Bildung in Brandenburg

Die »Studie zur Situation der öffentlichen beruflichen Schulen und der Rahmenbedingungen für ihre künftige Entwicklung im Land Brandenburg« gibt erstmals einen umfassenden Überblick über die aktuelle Situation der öffentlichen beruflichen Schulen

im Bundesland und identifiziert Herausforderungen und Perspektiven. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die vor rund 30 Jahren eingerichteten Oberstufenzentren (OSZ) bislang gute Arbeit geleistet haben. Die einzelnen Schulstandorte haben zudem eine wichtige Ankerfunktion in ihren Regionen. Thematisiert werden Herausforderungen wie der demografische Wandel, die Digitalisierung der Arbeitswelt, die wirtschaftliche Entwicklung der Regionen und Wanderungsbewegungen. Darüber hinaus werden Szenarien zur zukünftigen Weichenstellung vorgeschlagen. Insbesondere der digitale Wandel stellt die beruflichen Schulen vor große Herausforderungen, da er die Arbeits- und Lebenswelt der jungen Menschen wesentlich bestimmen wird.

Die Studie wurde von Dr. PETER WÖRDELDMANN und Prof. Dr. ANDREAS DIETRICH (Universität Rostock) im Auftrag des brandenburgischen Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport erstellt und steht als PDF-Datei zur Verfügung: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/osz_studie_2019.pdf

Digitale Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Initiative ASCOT+

Die berufliche Bildung steht vor der Herausforderung, Ausbildung und Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert deshalb nun in der Initiative ASCOT+ sechs Projekte aus den Berufsfeldern gewerblich-technische, kaufmännische und Gesundheitsberufe (Laufzeit: 2019–2022). In diesen Projekten sollen digitale Lerninstrumente zur Kompetenzförderung und Prüfungsinstrumente zur Kompetenzmessung entwickelt und für den Einsatz in der Ausbildungspraxis zu erprobt werden.

www.ascot-vet.net

Azubis so mobil wie noch nie

Noch nie waren Deutschlands Auszubildende so mobil wie 2019: Die Nationale Agentur beim BIBB bewilligte 25.800 Stipendien aus dem EU-Programm Erasmus+. Im Vergleich zu 2018 ist dies eine Steigerung um zwölf Prozent. Unter Berücksichtigung weiterer Förderprogramme sowie selbstfinanzierter Auslandsaufenthalte dürften damit etwa sieben Prozent aller Jugendlichen, die eine Berufsausbildung in Deutschland absolvieren, einen Teil ihrer Ausbildungszeit im Ausland verbringen.

Erasmus+ fördert mehr als zwei Drittel aller Auslandsaufenthalte und ist damit »eine einmalige Erfolgsgeschichte«, so Klaus Fahle, Leiter der NA.

Weitere Informationen:

www.na-bibb.de/erasmus-berufsbildung

Heribert-Späth-Preis 2019 ausgeschrieben

Engagierte Betriebsinhaberinnen und -inhaber können auch in diesem Jahr wieder für den Heribert-Späth-Preis für besondere Ausbildungsleistungen im Handwerk nominiert werden. Fristende ist der 27. September 2019.

Der Heribert-Späth-Preis wird seit 1997 jährlich für besondere Ausbildungsleistungen im Handwerk von der Stiftung für Begabtenförderung im Handwerk e.V. vergeben. Ausgezeichnet werden Betriebsinhaberinnen und -inhaber im Handwerk, die sich in besonderer Weise für die Ausbildung von jungen Menschen engagieren und durch ihre persönliche Haltung Vorbild sind. Der Preis ist mit 3.000 Euro dotiert. Voraussetzung für die Nominierung ist eine aktive Berufstätigkeit der Betriebsinhaberin oder des Betriebsinhabers im eigenen Handwerksbetrieb. Die Auszeichnung erfolgt im Rahmen der Schlussfeier des Leistungswettbewerbs des Deutschen Handwerks – Profis leisten was (PLW).

www.zdh.de/fachbereiche/bildung/berufswettbewerbe/heribert-spaeth-preis

Eidgenössisches Berufsattest erfolgreich

Seit der Einführung der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) 2004 sind in der Schweiz 56 EBA-Grundbildungen geschaffen worden. Der Bericht »Einführung des Eidgenössischen Berufsattests – eine Bilanz« zeigt, dass sowohl die EBA-Lernenden wie auch die Ausbildungsverantwortlichen (Ausbildungsbetriebe, Berufsfachschulen und überbetriebliche Kurse) mit den EBA-Angeboten zufrieden sind. Grundlage dieses Berichts sind drei umfang-

reiche Evaluationen. Insgesamt zeigt sich, dass mit den EBA-Grundbildungen ein Angebot geschaffen wurde, das Arbeitskräfte für den Arbeitsmarkt qualifiziert. Auch öffnet es den Zugang zu weiterführenden Abschlüssen sowie zu Weiterbildungen. Die Einführung der EBA-Grundbildungen unterstützt des Weiteren das bildungspolitische Ziel in der Schweiz, dass 95 Prozent aller 25-Jährigen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen.

Abbildung

Die zehn meistgewählten EBA-Grundbildungen 2017



Darstellung: SBFI 2018 (statistische BFS 2018)

Die zweijährige berufliche Grundbildung richtet sich an vorwiegend praktisch begabte Jugendliche und Erwachsene. Sie führt – im Gegensatz zu den früheren sog. »Anlehren« – zu einem eidgenössischen Abschluss der Sekundarstufe II mit schweizweit einheitlichen Kompetenzen. Die zweijährige berufliche Grundbildung ist Teil der Schweizer Bildungssystematik. Die Ausbildungen basieren auf eigenständigen, arbeitsmarktorientierten Berufsprofilen.

Sie gewährleisten Anschlusslösungen zu den drei- und vierjährigen beruflichen Grundbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ).

Der Bericht »Einführung des Eidgenössischen Berufsattests – eine Bilanz« steht zum Download zur Verfügung: www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/s-n-2019-2/s-n-2019-2e.html

TERMINE

Dialog Digitalisierung #01

4. September in Essen

Der Fokus in diesem Dialogforum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zu aktuellen Problemen und Strategien der Digitalisierung richtet sich auf das pädagogische Personal. Im Anschluss findet die öffentliche Bildungsforschungstagung »EdTech Research Forum« statt.

www.die-bonn.de/weiterbildung/veranstaltungs-kalender

BeSt-MINT Fachtagung

4.–5. September in Paderborn

Seit 1999 führt das Projekt »Frauen gestalten die Informationsgesellschaft« Angebote zur Erweiterung des weiblichen Berufswahlspektrums durch. Anlässlich des 20-jährigen Bestehens lädt die Universität Paderborn gemeinsam mit dem Zentrum für Geschlechterstudien/Gender Studies zu der Fachtagung unter dem Motto »Genderkompetente Berufs- und Studienorientierung« ein.

www.uni-paderborn.de/universitaet/fgi/best-mint-tagung

10. Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung in der DGfE

16.–18. September in Münster

Die Tagung »Gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderungen für empirische Bildungsforschung« wird ergänzt um einen Nachwuchstag für ausgewählte Promovierende am 15. September.

www.uni-muenster.de/EW/forschung/kongresse_tagungen/sebf

Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis

17.–20. September in Linz

Im Fokus des ÖFEB-Kongresses 2019 stehen folgende Fragen: Haben wir genügend bzw. die richtigen »Evidenzen«, um Bildungsprozesse sinnvoll zu steuern? Welche Informationen/Daten wer-

den von wem wie und warum genutzt, welche nicht und warum nicht? Was sagen vorliegende Informationen/Daten über gelingende Bildungsprozesse?

https://ph-ooe.at/oefeb_kongress

Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

25.–27. September in Graz

Die Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bietet eine Fülle an interessanten Beiträgen der einzelnen Wirtschaftspädagogik-Standorte.

<https://beruf-wirtschaftspaedagogik-2019.uni-graz.at/de/>

20. Christiani Ausbildertag

26.–27. September in Singen

Der Christiani-Ausbildertag steht unter dem Motto »Duale Berufsausbildung – Zukunft seit Jahrzehnten« und bietet mit zwölf Fachforen und Vorträgen einen Treffpunkt für Bildungsfachleute aus Theorie und Praxis. Eine begleitende Fachausstellung zeigt aktuelle Lehrsysteme, didaktische Unterlagen, Modelle und Projekte für einen Einsatz von der Grund- bis zur Hochschule.

www.christiani-ausbildertag.de

Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt

29.–30. Oktober in Berlin

Mit einer Fachtagung startet das BIBB eine neue Veranstaltungsreihe, die den fachlichen Austausch zur Gestaltung einer Berufsbildung 4.0 befördern soll. In Berlin werden am ersten Tag künstliche Intelligenz und Berufsbildung und am zweiten Tag BIBB-Forschungsergebnisse und der Einsatz von Zusatzqualifikationen thematisiert. Am 29.10. wird außerdem der diesjährige Hermann-Schmidt-Preis verliehen werden.

www.bibb.de/de/96612.php

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**5/2019 – Flexibilisierung der Berufsbildung**

Adressatinnen und Adressaten der Berufsbildung werden heterogener, ihre Lebensläufe und Erwartungen an das Berufsleben vielfältiger und die Anforderungen in Arbeit und Beruf ändern sich mit zunehmender Geschwindigkeit. Wird das Berufsbildungssystem dieser Dynamik gerecht? Die Beiträge in dieser Ausgabe richten den Blick auf das System und gehen der Frage nach, wie viel Flexibilität ein hoch standardisiertes Bildungssystem wie die Berufsbildung verträgt und ermöglichen muss. Neben strukturellen Überlegungen geht es vor allem auch darum, Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis vorzustellen. Erscheint Oktober 2019

6/2019 – Prüfungen

Erscheint Dezember 2019

1/2020

Erscheint Februar 2020

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!

DR. JESSIE BAKENS
Maastricht University
Research Centre for Education
and the Labour Market (ROA)
Tongersestraat 53
6211 LM Maastricht, NL
j.bakens@maastricht
university.nl

PROF. DR. CHRISTIAN EBNER
TU Braunschweig
Institut für Sozialwissen-
schaften
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig
c.ebner@tu-braunschweig.de

PROF. DR. DIDIER FOUARGE
Maastricht University
Research Centre for Education
and the Labour Market (ROA)
Tongersestraat 53
6211 LM Maastricht, NL
d.fouarge@maastricht
university.nl

SABRINA FROHN
ifib: Institut für Informations-
management Bremen GmbH
Am Fallturm 1
28359 Bremen
sfrohn@ifib.de

**PROF. DR. KARL-HEINZ
GERHOLZ**
Universität Bamberg
Professur für Wirtschafts-
pädagogik
Kärntenstr. 7
96052 Bamberg
karl-heinz.gerholz@uni-
bamberg.de

**MICHAEL HAMMERBACHER
DEVI e.V. – Verein für Demo-
kratie und Vielfalt in Schule
und beruflicher Bildung**
Ramlerstr. 27
13355 Berlin
michael.hammerbacher@devi.
berlin

HARALD HANTKE
Leuphana Universität
Lüneburg
Arbeitseinheit Wirtschafts-
pädagogik
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
harald.hantke@leuphana.de

PROF. DR. KARIN HEINRICHS
Pädagogische Hochschule
Oberösterreich
Kaplanhofstr. 40
4020 Linz, Österreich
karin.heinrichs@ph-ooe.at

SEUNG-HWAN JEON (Ph.D)
Center for Planning and
Performance Management
1113 Social Policy Building,
Sejong National Research
Complex,
370, Sicheon-daero, Sejong-si,
Korea 30147
besttop@krivet.re.kr

PROF. DR. JULIA KASTRUP
Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrer-
bildung
Johann-Krane-Weg 25
48149 Münster
kastруп@fh-muenster.de

DR. MAREIKE KHOLIN
Universität Bonn
Institut für Psychologie
Kaiser-Karl-Ring 9
53111 Bonn
mareike.kholin@uni-bonn.de

DR. NORBERT LACHMAYR
öibf – Österreichisches Institut
für Berufsbildungsforschung
Margaretenstr. 166
1050 Wien, Österreich
norbert.lachmayr@oebf.at

HAN-BYUL LEE
Center for Work-Learning Dual
System
1113 Social Policy Building,
Sejong National Research
Complex,
370, Sicheon-daero, Sejong-si,
Korea 30147
Lhb717@krivet.re.kr

PANKRAZ MÄNNLEIN
Staatl. Berufsschule III
Dr.-von-Schmitt-Str. 12
96050 Bamberg
maennlein@bs3-bamberg.de

DR. JÖRG NEUBAUER
Universität Bamberg
Professur für Wirtschafts-
pädagogik
Kärntenstr. 7
96052 Bamberg
joerg.neubauer@uni-
bamberg.de

MARIE NÖLLE-KRUG
Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrer-
bildung
Johann-Krane-Weg 25
48149 Münster
noelle@fh-muenster.de

TIM PEETERS
Maastricht University
Research Centre for Education
and the Labour Market (ROA)
Tongersestraat 53
6211 LM Maastricht, NL
t.peeters@maastricht
university.nl

JAN PRANGER
Leuphana Universität
Lüneburg
Arbeitseinheit Wirtschafts-
pädagogik
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
jan.pranger@leuphana.de

JUDITH PROINGER
öibf – Österreichisches Institut
für Berufsbildungsforschung
Margaretenstr. 166
1050 Wien, Österreich
judith.proinger@oebf.at

**PROF. DR. THOMAS
RETMANN**
Universität Duisburg-Essen,
Campus Essen
Lehrstuhl für Wirtschafts-
wissenschaften und Didaktik
der Wirtschaftslehre
Weststadttürme, Berliner
Platz 6–8
45127 Essen
thomas.retmann@uni-due.de

ADRIAN ROESKE
ifib: Institut für Informations-
management Bremen GmbH
Am Fallturm 1
28359 Bremen
aroeske@ifib.de

CHRISTIAN SCHADT
Universität Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 5
37073 Göttingen
christian.schadt@uni-
goettingen.de

PROF. DR. GESINE SCHWAN
HUMBOLDT-VIADRINA
Governance Plattform gGmbH
Pariser Platz 6
10117 Berlin
office.schwan@governance-
plattform.org

**PROF. DR. ALFRED
WEINBERGER**
Private Pädagogische Hoch-
schule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
4020 Linz, Österreich
alfred.weinberger@ph-linz.at

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB

DR. REGINA DIONISIUS
dionisius@bibb.de

PROF. DR. HUBERT ERTL
ertl@bibb.de

EVA HANAU
hanau@bibb.de

AMELIE ILLIGER
illiger@bibb.de

BARBARA LORIG
lorig@bibb.de

DR. BODO RÜDEL
roedel@bibb.de

**DR. DANIELA ROHRBACH-
SCHMIDT**
rohrbach-schmidt@bibb.de

DR. THOMAS VOLLMER
thomas.vollmer@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
48. Jahrgang, Heft 4/2019, August 2019
Redaktionsschluss 17.07. 2019

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;
Dr. Stephanie Conein, BiBB; Ute Hippach-
Schneider, BiBB; Christiane Köhlmann-Eckel,
BiBB; Dr. Dirk Pfenning, Bayer AG, Leverkusen;
Mag. Kurt Schmid, Österreichisches
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Wien; Dr. Michael Tiemann, BiBB;
Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hoch-
schulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen,
Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Nachdruck, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men. 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, 11, 20, 25, 30)
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf
www.cdonline.de

Druck

Memminger Medien Centrum,
87700 Memmingen

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: sssoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 9,80 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahres-
abonnement 48 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 19,80 €, Ausland: 26,40 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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

Schnupperabonnieren? Klar!

Jetzt 2 Ausgaben BWP gratis lesen

Wissenschaft, Politik und Praxis im Dialog

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält Nachrichten und Hinweise auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik regelmäßig und aktuell – 6 Mal im Jahr!

Mit umfangreichem Online-Archiv unter www.bwp-zeitschrift.de



Bestellen Sie gratis zwei aufeinander folgende Hefte der zweimonatlich erscheinenden Zeitschrift *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. Im Bezug der Zeitschrift inbegriffen ist der Zugang zum Online-Archiv für den betreffenden Zeitraum. Die Lieferung beginnt mit der aktuell vorliegenden Ausgabe.

Das Schnupperabo lässt sich bis zwei Wochen nach Erhalt des 2. Hefts jederzeit formlos kündigen. Sollten Sie nach Erhalt der zweiten Ausgabe nicht innerhalb von zwei Wochen kündigen, erhalten Sie die BWP ab der dritten Ausgabe im regulären Abonnement zum Bezugspreis von jährlich € 48,- zzgl. € 19,80 Versandkosten*.

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D). Stand der Preise: 1.1.2019. Handelsregistergericht Stuttgart, HRB 11455

Erst mal gratis schnuppern!

Bestellen Sie noch heute:

www.steiner-verlag.de/bwp

oder per e-mail: service@steiner-verlag.de

oder per Telefon 0711 2582 - 353



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 • 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582 -353 | Telefax 0711 2582 -390

service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

Die BWP als E-Paper

www.bwp-zeitschrift.de

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



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

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

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

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten