

KOOPERATION DER LERNORTE

Lernorte und Lernortkooperation –
Erweiterungen und Entgrenzungen

- ▶ Lernorte und Lernortkooperation –
Erweiterungen und Entgrenzungen

Betriebliche Ausbildungsbeziehungen

- ▶ Betriebliche Ausbildungsbeziehungen

Transfer und Kooperation im regionalen Kontext

- ▶ Transfer und Kooperation im regionalen Kontext

Lernortkooperation über das traditionelle Verständnis hinausdenken



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

Liebe Leserinnen und Leser,

die Corona-Krise hat gezeigt, wie schnell wir uns bei der Bewältigung unserer täglichen Aufgaben auf ungewohnte Umgebungen einstellen mussten. Arbeit verlagerte sich ins Homeoffice, Unterricht ins Homeschooling und berufliche Ausbildung – aufgrund von vorübergehenden oder dauerhaften Betriebsschließungen – in virtuelle Räume. Die damit verbundenen Herausforderungen haben uns vor Augen geführt, wie ortsgebunden Lernen ist.

Pluralisierung und Erweiterung von Lernorten und -räumen

Für das berufliche Lernen sind der Betrieb, die berufliche Schule sowie überbetriebliche Bildungsstätten gemeinhin die wichtigsten Lernorte. Unter dem Begriff der Lernortkooperation gibt es seit vielen Jahren eine angeregte Diskussion darüber, zu welchen Anlässen, in welcher Art und Weise und in welchem Umfang diese Lernorte zusammenarbeiten sollten. Angefangen von der Spezifizierung des Lernortbegriffes durch den Deutschen Bildungsrat in den 1970er-Jahren bis hin zu den BLK-Modellversuchen zur Lernortkooperation in den 1990er-Jahren ging es um die Pluralisierung einer weitgehend festgelegten Anzahl physischer Lernorte und das gewinnbringende Zusammenwirken dieser.

Die BWP-Ausgabe greift diesen Diskurs auf und geht in zweierlei Hinsicht darüber hinaus: Zum einen besprechen die Beiträge weitere Akteure und Lernorte, z. B. regionale und private Bildungsanbieter, sowie hochschulische Einrichtungen. Zum anderen geraten zunehmend digitale und virtuelle Lernräume in den Blick. Hieraus ergeben sich neue Potenziale für die lernortübergreifende Zusammenarbeit, aber gleichzeitig auch neue Herausforderungen: Denn durch die Pluralisierung von Lernorten erhöht sich auch die Komplexität.

Daher gilt es, didaktische Konzepte für das Lernen in hybriden Lernräumen zu entwickeln. Im Mittelpunkt muss dabei

die Befähigung der Lernenden und des Bildungspersonals stehen, Lernumgebungen sinnvoll zu gestalten und an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Hierfür bietet das Lernen am Arbeitsplatz vielfältige Anknüpfungspunkte. Denn die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsprozesse verbindet berufliches Handeln und Kompetenzentwicklung, wie es auch für die lernortübergreifende Entwicklung von Lernprozessen notwendig ist.

Innovationen aus Initiativen nutzen

In den letzten Jahren hat eine Reihe von Initiativen und Programmen den Vernetzungsgedanken von beruflichen Lernorten vorangetrieben. So entwickelt beispielsweise die »Transferinitiative kommunales Bildungsmanagement« in Fortführung des Bundesprogramms »Lernen vor Ort« gegenwärtig Verfahren, wie bereits erfolgreiche Vernetzungsmodelle für andere regionale Gegebenheiten genutzt und weiterentwickelt werden können. Die zum Jahresende anlaufenden Projekte des Bundeswettbewerbs InnoVET haben ebenfalls das Ziel, Impulse für die Kooperation von Lernorten zu setzen.

Diesen Initiativen ist gemeinsam, dass die Potenziale des Zusammenwirkens unterschiedlicher Lernorte zuerst in einem geografisch oder berufsspezifisch begrenzten Kontext entwickelt und erprobt werden. Für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung insgesamt gilt es, die so gewonnenen Lösungsansätze in die Breite des Systems zu transferieren. Die Erfahrungen aus der Corona-Krise zeigen, dass der dafür notwendige Aufwand gerechtfertigt ist.

H. Ertl

THEMA

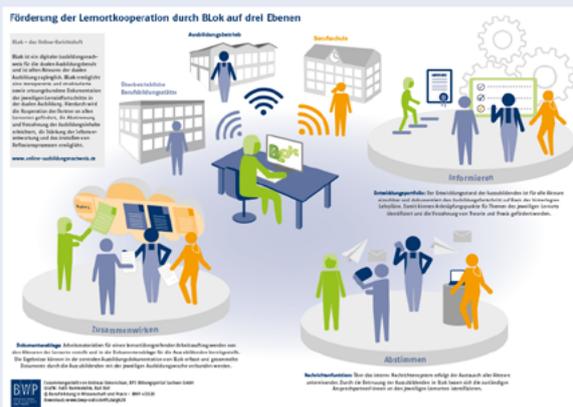
Kooperation der

Unsere Online-Extras unter
www.bwp-zeitschrift.de



- Hören Sie die Interviews in diesem Heft als Podcast
PROF. DR. MATTHIAS ROHS
www.bwp-zeitschrift.de/p12695
DR. JOACHIM GERD ULRICH
www.bwp-zeitschrift.de/p12713
- **BWP-Infografiken**
Sämtliche Infografiken dieser Ausgabe finden Sie online zum kostenlosen Download unter
www.bwp-zeitschrift.de/archiv
- **Poster zum Download**
Die Infografik in der Heftmitte steht kostenlos als PDF zur Verfügung unter www.bwp-zeitschrift.de/g428

Infografik in der Heftmitte Förderung der Lernortkooperation durch Blok auf drei Ebenen



8 »Lernortkooperation findet in den Köpfen der Lernenden statt«

Interview mit PROF. DR. MATTHIAS ROHS zum Wandel von Lernorten und deren Gestaltung



Die Verschränkung von Theorie und Praxis ist ein zentrales Merkmal des beruflichen Lernens, das an unterschiedlichen Lernorten stattfindet. Wie sich dieses Zusammenspiel verändert und welche Chancen und Herausforderungen damit verbunden sind, erläutert PROF. DR. MATTHIAS ROHS im BWP-Interview.

11 Lernorte und Lernortkooperation – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten

PETER DEHNBOSTEL

16 Betriebliche Ausbildungskooperationen Analysen zu Kooperationsbereichen und -mustern auf Grundlage des Referenz-Betriebs-Systems (RBS)

MARGIT EBBINGHAUS, REGINA DIONISIUS

Lernorte

- 21 Erweiterte Lernortkooperation im Branchen-Campus als Motor für die Digitalisierung**
Erfahrungen aus dem BMBF-Programm JOBSTARTER plus
STEPHAN DIETRICH, BERND WEITERER
Die Kooperation von Lehrenden und Lernenden an unterschiedlichen Orten bietet gerade für KMU eine wichtige Unterstützung im Prozess der digitalen Transformation. Am Beispiel des Projekts »KungFu – Kunststoff goes Future«, das eng in den »Innovation Campus Lemgo« eingebunden ist, schildern die Autoren, wie dies für die Kunststoffbranche in der Region konkret gestaltet wird.
- 24 Neue Impulse für die Kooperation der Lernorte durch den Bundeswettbewerb InnoVET**
SIGRID BEDNARZ, KATHARINA KANSCHAT
- 27 Durchlässigkeit fördern durch Arbeit im Verbund**
Sektoren- und bereichsübergreifende Kooperation im Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege e.V.
MARLIS KAWOHL, KARL BRONKE, ZOÉ KLEIN
- 30 Transfer und Kooperation im regionalen Kontext**
Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement
PETER F. E. SLOANE, DIETER EULER, TOBIAS JENERT
- 35 Nutzung und Verbreitung des Online-Berichtshefts BLoK im Rahmen der Lernortkooperation**
DESIREÉ JÖRKE, MELANIE VIELSTICH, ANZHELA PREISSLER

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

- 40 Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung**
Wege zum Beruf aufzeigen, Identifikationspotenziale erschließen
ERMIONI ATHANASIADI, TERESA SCHARE, JOACHIM GERD ULRICH
- 45 Stadt – Land – RÜMSA: Einrichtung von Jugendberufsagenturen in Flächenlandkreisen und kreisfreien Städten**
Erfahrungen in Sachsen-Anhalt
KRISTIN KÖRNER, MARTIN SCHUBERT
- 49 Umfang der betrieblichen Freistellung für Prüfertätigkeiten**
FELIX WENZELMANN, PAULA RISIUS
- 52 Ansehen von Bildungsabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung**
SABINE KRÜGER, DANIELA ROHRBACH-SCHMIDT, CHRISTIAN EBNER

BERUFE

- 56 Auf den Zahn gefühlt**
Ist die Ausbildung der Zahnmedizinischen Fachangestellten noch up to date?
THOMAS BOROWIEC, TINA-MARIA SCHIEDER

RUBRIKEN

- 3 Editorial
6 kurz notiert
38 Literaturlauswahl
58 **Berufe-Steckbrief:** Bankkaufmann/ Bankkauffrau
60 Hauptausschuss
62 **Wiederentdeckt – neu gelesen:** Interview mit JOACHIM GERD ULRICH ZU Expertenurteilen aus der Vergangenheit zur Berufsbildung 2020
64 Rezensionen | Neuerscheinungen
66 Das letzte Wort
66 Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

Kooperation für digitalen Unterricht



Berufsschüler des Campus Wilhelmsburg. Foto: HIBB

Hamburgs berufsbildende Schulen setzen verstärkt auf digitale Lern- und Unterrichtskonzepte. Das Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB) hat rund 2,9 Millionen Euro in berufsbezogene IT-Ausstattung der 31 staatlichen berufsbildenden Schulen in Hamburg investiert und fördert deren Netzwerkarbeit unter anderem durch die Empfehlung eines einheitlichen Learning Management Systems, gemeinsame Projekte und Fachtage.

Drei Schulen auf dem Elbinsel-Campus Wilhelmsburg stehen beispielhaft für die Vernetzung der berufsbildenden Schulen. Sie bilden im handwerklich-industriellen und sozial-medizinischen Berufsfeld sowie im IT- und Dienstleistungsbereich aus. Die Schulen arbeiten übergreifend an digitalen Konzepten und einer bestmöglichen Ausstattung,

dazu zählt auch ein geplantes gemeinsames Campus-Rechenzentrum.

Die **Berufliche Schule ITECH** hat langjährige Erfahrung zu Unterrichtskonzepten für das LMS Moodle.

Die **Berufliche Schule Anlagen- und Konstruktionstechnik** ist in der berufsbezogenen IT hervorragend ausgestattet, beispielsweise mit einem 3D-Druck-Raum.

Die **Berufliche Schule für medizinische Fachberufe** legt einen Schwerpunkt auf die digitale Lernortkooperation zwischen Praxen und Berufsschülern, dazu zählt unter anderem ein digitales Ausbildungsportfolio.

<https://hibb.hamburg.de/2020/09/10/digital-lernen/>

#HESSENBildung.digital – Lernortkooperation

Zehn Berufsschulen und zehn Ausbildungsunternehmen aus Hessen wollen in einem Pilotprojekt ihre Partnerschaft stärken und machen sich als zehn Tandems auf den Weg, die Lernortkooperation zu verbessern und Konzepte digital gestützten Lehrens und Lernens zu entwickeln. Das Projekt geht über zwei Schuljahre (bis 2022) und ist Teil der bundesweiten Initiative »bildung.digital«.

www.bildung.digital/hessen

Innovative Netzwerke



Das »Innovationsbüro Fachkräfte für die Region« hat fünf Netzwerke aus Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern als »Innovatives Netzwerk 2020« ausgezeichnet. Die Netzwerke werden auf der Dokumentationsseite des ersten virtuellen Innovationstags ausführlich vorgestellt. Das »Innovationsbüro Fachkräfte für die Region« kümmert sich als gemeinsame Initiative des DIHK und des BMAS um die Förderung und Unterstützung von Netzwerken zum Thema regionale Fachkräftesicherung. Es unterstützt die Zusammenarbeit sowohl zwischen den Regionen als auch zwischen den jeweiligen Akteuren. Dazu zählen beispielsweise Unternehmen, Arbeitsagenturen und Jobcenter, Kammern, Kommunen, Bildungsinstitutionen und Verbände.

www.fachkraeftebuero.de/veranstaltungen/innovationstag/

Bedingungen gelingender LoK im Kontext der Digitalisierung

Das Verbundprojekt erforscht, wie Lernortkooperationen (LoK) in der gewerblich-technischen dualen Berufsausbildung besser gelingen können. Forschungsleitend ist dabei die Frage, welches Gestaltungspotenzial die Digitalisierung für die Berufsbildung hat. Ein wichtiges Ergebnis des Vorhabens ist ein Transfermodell, das den unterschiedlichen beteiligten Akteuren und Institutionen konkrete und erprobte Vorgehensweisen und Umsetzungsempfehlungen für gelingende LoK an die Hand gibt. Projektpartner sind das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit und das Karlsruher Institut für Technologie (KIT).

<https://t1p.de/28mp>

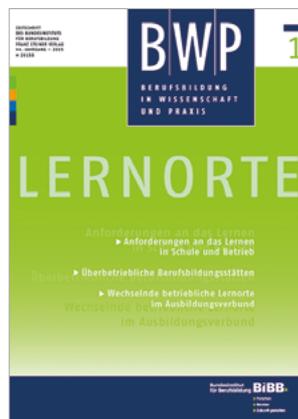
Lernortkooperation als Thema in der Enquete-Kommission »Berufliche Bildung«

Auf den Seiten des Deutschen Bundestags sind die öffentlichen Anhörungen der Enquete-Kommission dokumentiert und lassen sich in voller Länge als Video abrufen. Im Mai fand eine Anhörung zum Thema Optimierung der Lernortkooperation statt. Experten aus Schule und Wirtschaft sehen in der Digitalisierung eine große Chance für eine intensivere Zusammenarbeit von Betrieben, überbetrieblichen Bildungsstätten und Berufsschulen. Neben den Potenzialen der Digitalisierung standen auch praktische Herausforderungen und Hemmnisse für die Lernortkooperation im Fokus. Die im Juni 2018 vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission »Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt« hat den Auftrag, die Entwicklungsperspektiven der beruf-

lichen Aus- und Weiterbildung in der künftigen Arbeitswelt zu analysieren, die ökonomischen und sozialen Potenziale einer Modernisierung zu prüfen und daraus für die Politik konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten. Die Enquete-Kommission setzt sich aus 19 Abgeordneten und 19 Sachverständigen aus Praxis, Verbänden und Wissenschaft zusammen.

www.bundestag.de/ausschuesse/weitere_gremien/enquete_bb

Lernorte – Thema der BWP 1/2015



Bereits vor fünf Jahren standen die Lernorte der beruflichen Ausbildung im Mittelpunkt einer BWP-Ausgabe. Die Beiträge im Heft zeigen auf, wie das Lernen an diesen verschiedenen Orten organisiert und gestaltet wird und wie sie bei der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz idealerweise zusammenwirken. Sämtliche Beiträge der Ausgabe 1/2015 zum kostenlosen Download unter www.bwp-zeitschrift.de/1-2015

ÜBS-Digitalisierung – Projektstart

Im Sonderprogramm ÜBS-Digitalisierung sind am 1. September 2020 bundesweit 15 neue Projekte gestartet. Sie entwickeln und erproben an der Digitalisierung ausgerichtete Ausbildungskonzepte oder transferieren neue Technologie in die überbetriebliche Ausbildung. Mit dem Sonderprogramm fördert das BMBF seit 2016 digitale Ausstattung und moderne Ausbildungskonzepte in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS).

www.bibb.de/uebs-digitalisierung

SGAB-Newsletter neu ausgerichtet



Die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB) publiziert wichtige Ergebnisse aus der Berufsbildungsforschung der Schweiz. Der Newsletter, eher ein digitales Magazin, erfährt unter dem neuen Namen »Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis« wichtige Neuerungen. Durch den Titel ist die digitale Publikation greifbarer und leichter zu zitieren. Neue Beiträge werden sofort auf der Website publiziert – also vorab zum weiterhin viermonatlich erscheinenden Newsletter. Sämtliche bisher erschienenen Beiträge wurden auf edudoc abgelegt, durch Kooperationen von edudoc mit deutschen Bildungsservern können die Beiträge auch via FIS Literaturdatenbank etwa auf pedocs oder dem VET Repository des BIBB gefunden werden.

www.sgab-srfp.ch/de/newsletter

»Lernortkooperation findet in den Köpfen der Lernenden statt«

Interview mit PROF. DR. MATTHIAS ROHS zum Wandel von Lernorten und deren Gestaltung

Die Verschränkung von Theorie und Praxis ist ein zentrales Merkmal des beruflichen Lernens, das an unterschiedlichen Lernorten stattfindet. Nicht zuletzt infolge der Digitalisierung verändert sich dieses Zusammenspiel. Welche Chancen, aber auch Herausforderungen sind damit in didaktischer und institutioneller Hinsicht verbunden? PROF. DR. MATTHIAS ROHS betrachtet Lernorte der Berufsbildung nicht nur von seinem Lehrstuhl für Erwachsenenbildung in Kaiserslautern aus wissenschaftlicher Perspektive. Aus zahlreichen Entwicklungs- und Beratungsprojekten und nicht zuletzt vor dem Hintergrund seiner früheren Erfahrungen als Personalentwickler bei der Deutschen Telekom sind ihm auch Umsetzungsfragen zu diesem Thema vertraut.

BWP Herr Rohs, vor zehn Jahren haben Sie sich in einem Artikel in der Zeitschrift REPORT Gedanken zu einer Neu-dimensionierung des Lernorts gemacht. Als wesentlichen Treiber haben Sie das informelle Lernen identifiziert. Wie verändert die wachsende Bedeutung des informellen Lernens die Relevanz und das Zusammenwirken der Lernorte? **ROHS** Zunächst einmal sind die Lernorte seit dem Artikel vor zehn Jahren grundsätzlich stärker ins Bewusstsein gerückt. Da sich das informelle Lernen nicht direkt steuern lässt, sondern vor allem durch ein lernförderliches Umfeld angeregt werden kann, richtet sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Gestaltung der Lernumwelt und die Schaffung von Lernmöglichkeiten. Das betrifft vor allem den Lernort Arbeitsplatz und das direkte Arbeitsumfeld im Unternehmen, aber auch das Lernen im formalen Bildungssystem, wo selbstgesteuertes, individuelles und kooperatives Lernen ermöglicht werden soll. Darüber hinaus sind mit dem Bedeutungszuwachs des informellen Lernens auch Lernorte in den Fokus gerückt, die bisher kaum Beachtung gefunden haben und deren Potenziale nun erschlossen werden. Ich denke da zum Beispiel an soziale Orte wie Küchen, Cafés, Flure oder Sportecken, aber auch an Wartebereiche, welche durch Lernangebote angereichert werden. Lernen ist an diesen Orten stets eine Begleiterscheinung oder ein op-

**PROFESSOR
DR. MATTHIAS ROHS**

ist Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern und leitet seit 2020 das Institut für Technologie und Arbeit als wissenschaftlicher Direktor.

Neben Lehr- und Forschungstätigkeiten an verschiedenen Universitäten in Deutschland und der Schweiz war er von 2010 bis 2013 als stellvertretender Leiter der Abteilung Ausbildungskonzepte, Strategie, Qualität für die berufliche Ausbildung bei der Deutschen Telekom in Bonn tätig.

Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Erwachsenenbildung und digitale Medien, informelles und selbstgesteuertes Lernen sowie Fragen der beruflichen Weiterbildung und Personalentwicklung.

www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/team/rohs/



tionales Angebot. Damit wächst aber insgesamt auch der Umfang an relevanten Lernorten und das Zusammenwirken der Lernorte wird komplexer. Das Ziel, das Lernen an diesen verschiedenen Lernorten nun organisatorisch miteinander zu verbinden, kann nur misslingen. Gerade aus Perspektive des informellen Lernens findet Lernortkooperation im Kopf der Lernenden statt. Sie bringen das erworbene Wissen miteinander in Beziehung und wählen für sich die Lernorte, die ihren Bedürfnissen am besten entsprechen.

BWP In diesem Zusammenhang wird auch von einer Pluralisierung der Lernorte bzw. Entgrenzung des Lernens gesprochen. Die Digitalisierung verstärkt diese Entwicklung. Welche Chancen und Risiken für das Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind damit verbunden?

ROHS Mit der Digitalisierung wird die Pluralisierung der Lernorte nochmals in Bezug auf den physischen Lernort entgrenzt. Der physische Ort, an dem ich mich befinde, spielt dann eine untergeordnete Rolle – solange der Zugang zum virtuellen Lernraum möglich ist. Ich spreche dabei bewusst

auch von Raum und nicht mehr von Ort, da der Raum eher einen Kontext von Gestaltungsmöglichkeiten beschreibt, der weniger funktional eingegrenzt ist. Auch hier ist es nicht entscheidend, ob die virtuellen Lernräume mit einer Lernintention gestaltet worden sind, sondern vielmehr, ob sie Lernmöglichkeiten eröffnen, z. B. durch den Zugang zu relevanten Informationen. Ich würde daher auch eher von Lernräumen sprechen, die sich über die Vernetzung von Inhalten und Menschen aufspannen.

Chancen würde ich darin sehen, dass das Internet mit der Fülle an verfügbaren Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten die Option bietet, nahezu jedem Lernbedarf ad-hoc nachzukommen. Bildungsangebote im formalen System müssen immer erst auf der Grundlage eines Bedarfs entwickelt werden. In dieser Zeit kann sich der Bedarf aber auch schon wieder verändert haben. Chancen liegen darüber hinaus darin, dass durch das virtuelle Lernen Erfahrungsmöglichkeiten – wenn auch eingeschränkt – eröffnet werden, die in der Praxis mit großen Risiken oder sehr hohen Kosten verbunden sind, z. B. wenn wir an Pilotenschulungen denken.

Andererseits besteht das Risiko, dass in offenen, digitalen Lernräumen die Kontrolle über den Lernprozess verloren geht und die Qualität des Gelernten nicht überprüft werden kann. Hier ließe sich nun einwenden, dass sich der Lernerfolg dann im Arbeitsvollzug zeigt, aber gerade bei der Anerkennung auf diesem Weg erworbener Kompetenzen tut sich das formale Bildungssystem wiederum schwer. So ist es schlussendlich eine Frage, wie wir mit den erweiterten virtuellen Lernräumen und dem hier Gelernten umgehen.

BWP Und wie würden Sie diese Frage beantworten? In welche Richtung wäre eine Weiterentwicklung von Lernorten und -räumen anzustreben?

ROHS Wenn die Arbeit sich zunehmend zum primären Lernort entwickelt, muss zum einen die Arbeit entsprechend lernförderlich gestaltet werden – und damit ist nicht nur die Lernförderlichkeit der Arbeit selbst gemeint, sondern es geht auch um Lernmöglichkeiten in der Arbeit sowie entsprechende Lernzeiten. Zum anderen ist die Unterstützung des Lernens im Arbeitsprozess zu verbessern. Die Herausforderung besteht dabei darin, nicht nur die notwendigen Kompetenzen zur Ausführung einer gerade notwendigen

Tätigkeit im Blick zu haben, sondern Überblickwissen zu generieren, Zusammenhänge herzustellen, die Verbindung zu den theoretischen Grundlagen deutlich zu machen und Reflexionsprozesse in Gang zu setzen. Darüber hinaus geht es weiterhin darum, Freiheiten für die individuelle Entwicklung zu schaffen, d. h. nicht nur an den Anforderungen im Arbeitsprozess anzusetzen, sondern sich auch gezielt davon zu entfernen. Deshalb ist auch der Abstand von der konkreten Tätigkeit ein wichtiges Element beruflicher Aus- und Weiterbildung.

Aus didaktischer Sicht heißt das, die Lernorte mehr in den Fokus zu rücken, d. h. nicht nur die Verbindung von Lernenden, Lerninhalt und Methode in den Blick zu nehmen, sondern die Verbindung von Lernorten und mit ihnen verbundene Lerngelegenheiten. Wo was gelernt werden kann, ist dabei mitunter individuell verschieden. Folglich bedarf es der selbstgesteuerten Konfiguration der Lernorte. Auch dadurch kommt es zu einer Erweiterung und Entgrenzung der traditionellen Lernorte, wobei die Unterscheidung virtueller und realer Orte dabei ebenso wenig eine Rolle spielen wird, wie die Frage, wer diese zur Verfügung stellt.

»Insgesamt wächst der Umfang an relevanten Lernorten und das Zusammenwirken der Lernorte wird komplexer.«

BWP Und welche Rolle könnte der Lernort Betrieb mit seinen Potenzialen in diesem Zusammenhang spielen?

ROHS Auch der Betrieb ist durch Lernortpluralität gekennzeichnet. Es ist ja nicht nur der Arbeitsplatz, an dem gelernt wird. Gelernt werden kann dort, wo die dafür notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen. Und wenn Lerninhalte und Lernunterstützung über das Internet zugänglich sind, konvergieren die Lernorte nicht nur zu einem virtuell vernetzten Mega-Lernraum, sondern dann ist dieser Mega-Lernraum überall.

Die Bedeutung des Arbeitsplatzes liegt dabei in seiner spezifischen Anforderungskonfiguration: Welche Tätigkeiten müssen unter welchen Bedingungen mit welchem Ziel ausgeführt werden? Wenn die Tätigkeit an spezifische physische Gegebenheiten wie einen Werkstoff, eine Industrieanlage oder eine örtliche Gegebenheit wie z. B. in der Landwirtschaft gebunden ist, können die notwendigen Erfahrungen nur am Arbeitsplatz gemacht werden. Hier zeigen sich auch die konkreten Anforderungen und die daraus resultierenden Lernbedarfe. Hier kann Gelerntes angewandt werden, hier kann auch neues Wissen entstehen. Die Arbeit stellt sich in ihrer tatsächlichen Komplexität dar, was



Der im Interview erwähnte Beitrag von MATTHIAS ROHS »Zur Neudimensionierung des Lernorts« ist erschienen in: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2010) 2, S. 34–45 – URL: www.die-bonn.de/id/8963 (Stand: 11.09.2020)

eine umfassende Kompetenzentwicklung ermöglicht. Bildungseinrichtungen können diese Kompetenzentwicklung mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten und Angeboten unterstützen.

»Der physische Lernort verliert einerseits an Bedeutung, andererseits werden wir uns aber auch seiner spezifischen Vorzüge bewusst.«

BWP Welche Impulse sind zur Frage der Neuinterpretation von Lernorten aus der Wissenschaft zu erwarten? In Ihrem eingangs zitierten Beitrag stellten Sie fest, dass eine Neubestimmung nicht ganz trivial sei. Nun sind wir zehn Jahre weiter. Welche alten und neuen Forschungsdesiderate sehen Sie angesichts der Entwicklungen im vergangenen Jahrzehnt?

ROHS Die Digitalisierung des Lernens und der Arbeit hat einen großen Schritt voran gemacht und die Corona-Pandemie wirkt noch mal als Katalysator dieser Entwicklung. Tendenzen, die sich vor zehn Jahren abzeichneten, sind nun deutlich zu sehen. Der physische Lernort verliert einerseits an Bedeutung, andererseits werden wir uns aber auch seiner spezifischen Vorzüge bewusst. Damit verbunden ist eine bewusstere Abwägung, zu welchen Zwecken welche Lernorte genutzt und wie sie gestaltet werden. Darüber hinaus wird mittlerweile eine intensive Auseinandersetzung zur Lernortarchitektur geführt, insbesondere für Hochschulen. Aber auch Unternehmen beschäftigen sich intensiver mit Fragen der Raumgestaltung. In der Berufsbildung werden z. B. Ansätze von Lernfabriken entwickelt, um notwendige Kompetenzen im Bereich der Industrie 4.0 zu vermitteln. Und in größeren Dimensionen gedacht gibt es eine stärkere Hinwendung zur Region, welche auch als Lernraum begriffen werden kann. Angesichts der Globalisierung eine interessante Entwicklung.

Als wesentlicher Treiber im Bereich der Vernetzung von Lernorte kann sicherlich die Digitalisierung gesehen wer-

den, die die organisatorischen Probleme der Lernortkooperation lösen könnte. Hier gibt es einige interessante Ansätze z. B. durch die Nutzung von Smartphones. Insgesamt sehe ich aber weder in der Berufsbildungspraxis noch in der Berufsbildungsforschung bahnbrechende Entwicklungen.

BWP Im Juni haben die TU Kaiserslautern und das BIBB eine Kooperation zum Thema »Digitale Transformation« geschlossen und darin auch die gemeinsame Berufung einer Juniorprofessur vereinbart. Inwiefern soll das Thema der Lernorte dort mit aufgegriffen werden?

ROHS Die TU Kaiserslautern ist zunächst sehr aktiv in der Erforschung der Gestaltung von Arbeit unter den Bedingungen der Digitalisierung. Dadurch können wir sehr früh sehen, welche Entwicklungen sich abzeichnen, und daraus ableiten, welche Konsequenzen sich für die berufliche Bildung ergeben. Zum anderen decken wir am Fachgebiet Pädagogik die gesamte Breite von der Schulpädagogik über die Hochschulbildung bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung ab. Daher besteht ein großes Potenzial mit der neu geschaffenen Juniorprofessur, Lernorte nicht nur in den Teilbereichen des Bildungssystems, sondern übergreifend in den Blick zu nehmen. Es ist doch kaum nachvollziehbar, dass Lernorte immer an einzelne Bildungsstufen gebunden sind, wenn sich Kompetenzen doch kontinuierlich entwickeln. Es wäre daher durchaus interessant, aus subjektiver Perspektive auf die Anforderungen an Lernorte und ihre Verknüpfung im Prozess einer lebenslangen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu schauen.

BWP Herr Rohs, vielen Dank für diese Einschätzungen und Perspektiven.

(Interview: Christiane Jäger)



Hören Sie das Interview als Podcast unter
www.bwp-zeitschrift.de/p12695

Lernorte und Lernortkooperation – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten



PETER DEHNBOSTEL
Prof. Dr., Technische
Universität Dortmund
peter.dehnbostel@
tu-dortmund.de

Lernorte und Lernortkooperation sind für die Berufsbildung von grundlegender Bedeutung und im Berufsbildungsgesetz verankert. Sie sind als Einheit zu sehen und stehen in einem wechselseitigen Bezug zueinander. Seit ihrer Einführung als Fachbegriffe werden sie allerdings kontrovers diskutiert, in der Praxis unterschiedlich umgesetzt und theoretisch unterschiedlich eingeordnet. Mit restrukturierten Organisationen, der Digitalisierung und der Expansion informeller Weiterbildung tritt zudem ein elementarer Wandel ein: Lernorte pluralisieren, differenzieren und entgrenzen sich; damit einhergehend erweitern sich herkömmliche Lernortkooperationen. Der Beitrag zeichnet diese Entwicklungen nach und verweist abschließend auf die Bedeutung des Lernortkonzepts für ein durchlässiges Bildungssystem.

Pluralität der Lernorte

Die grundlegende Bedeutung der Begriffe »Lernorte« und »Lernortkooperation« zeigt sich in ihrer gesetzlichen Verankerung in der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 (§ 2 BBiG). Dabei beschränken sich die Begriffe nicht auf die Berufsausbildung, sondern beziehen sich auf die gesamte Berufsbildung einschließlich der höherqualifizierenden Berufsbildung, die in das neu novellierte Berufsbildungsgesetz vom 1. Januar 2020 aufgenommen worden ist. Gleichwohl werden die Begriffe unterschiedlich definiert, sind in ihrer Bedeutung umstritten und werden häufig, wie in den Hochzeiten der modellhaften Entwicklung der Lernortkooperation, getrennt voneinander und nicht als Einheit betrachtet. Vor allem aber unterliegen sie mit der Restrukturierung von Organisationen, der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt und der Expansion der informellen Weiterbildung seit den 1980er-Jahren elementaren Veränderungen.

Die klassischen Lernorte des dualen Systems der Berufsausbildung, Betrieb und Berufsschule, wurden in den 1970er-Jahren im Rahmen der damaligen Bildungs- und Berufsbildungsreform vom Deutschen Bildungsrat durch das Konzept »Pluralität der Lernorte« erweitert: Lernort wird demnach definiert als eine Einrichtung im öffentlichen Bildungswesen, »die Lernangebote organisiert« (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Lernorte sind somit institutionell und räumlich zu differenzieren, sie zeichnet eine »pädagogisch-didaktische Eigenständigkeit« aus, jeder Lernort

gewinnt »aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß« eine »Eigenart« (ebd.). Der Lernort wird mit dieser umfassenden Festlegung institutionell, räumlich, pädagogisch und situationsbezogen gekennzeichnet, auch wenn seine Bindung an das öffentliche Bildungswesen und das formale Lernen schnell obsolet werden sollte.

Die Ausführungen des Deutschen Bildungsrats stießen auf ein starkes Echo (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 53 ff.). Kritiker griffen bestehende Unstimmigkeiten des Lernortkonzepts auf, sie bezeichneten die Aufwertung des Lernorts als Ausdruck eines instrumentellen und funktionalistischen Bildungsverständnisses und plädierten für die Zurückweisung des Konzepts. Andere Positionen unterschieden aus einer eher institutionstheoretischen Perspektive zwischen Institutionen und Lernorten, aus didaktischer Sicht wurden »Lernarrangements« mit der Kombination unterschiedlicher Lernumgebungen favorisiert. Andererseits wurde das Lernortkonzept fundiert, eine vorrangig auf den Betrieb bezogene Lernortforschung setzte ein, es entstanden Ansätze zu einer Theorie der Lernorte. Vor allem der Lernort Arbeitsplatz kam wieder in den Blick.

Fokus Lernort Arbeitsplatz

Einhergehend mit der Renaissance des Lernens in der Arbeit erschien eine Reihe von Abhandlungen und empirischen Studien zum Lernort Arbeitsplatz und zum betrieblichen sowie dezentralen Lernen, die sich vorrangig auf die betriebliche Ausbildung bezogen und das Lernortkonzept dif-

ferenzierten und ausbauen. Hier sei nur auf die wegweisende BIBB-Studie von FRANKE/KLEINSCHMIDT (1987) zum »Lernort Arbeitsplatz« und auf die umfangreichen, bereits in den 1970er-Jahren einsetzenden theoretischen und empirischen Arbeiten von MÜNCH und anderen hingewiesen (vgl. MÜNCH 2007). In ihren Studien wurde der Lernort Arbeitsplatz vom Lernort Betrieb unterschieden und den empirischen Arbeiten wurde eine »Typologie des Lernortes Arbeitsplatz« zugrunde gelegt.

Mit der vielfach beschriebenen informations- und kommunikationstechnologischen Durchdringung der Arbeit verändert sich der Lernort Arbeitsplatz zunehmend. Lernen wird – vorrangig als informelles Lernen – weitgehend in den Prozess der Arbeit integriert. In der digitalisierten Arbeit findet eine Arbeitsanreicherung und -erweiterung statt, deren Grundstruktur in der die digitalen Arbeitsprozesse kennzeichnenden Verbindung von physischer Realität und Virtualität besteht. Es setzt sich die Erkenntnis durch, dass aus restrukturierter, digitaler Arbeit Lernpotenziale, Lerngelegenheiten und Lernnotwendigkeiten erwachsen, die Teil der Arbeit sind und dieser neue Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten geben.

Das Konzept des lernenden Unternehmens ist als Antwort auf diese Restrukturierung von Organisationen und den Einsatz neuer Technologien in der Arbeit zu verstehen. Die Frage, ob damit einzelne Lernorte aufgehoben und das Lernortkonzept überholt sei, beantwortet MÜNCH (2007, S. 104 ff.) mit Ausführungen zu deren Modifizierung und mit der zusammenfassenden Kennzeichnung des »lernenden Unternehmens als Lernortträger und Metalernort«, womit gemeint ist, dass mehrere Lernorte in einem übergreifenden, eben einem Metalernort, zusammengefasst sind. Auch das Lernen am Arbeitsplatz mit digitalen Medien und digitalen Technologien ist in dieser Perspektive als Metalernort anzusehen. Es finden eine Pluralisierung und Entgrenzung des Lernorts Arbeitsplatz statt, die sich im Ausbau von arbeitsgebundenen Lernorten, der Schaffung von physischen und virtuellen Lernräumen zeigen.

Lernorte und Lernräume

Die räumliche Dimension und damit Lernräume waren von Beginn an Bestandteil des Lernortkonzepts, wie die zitierte Begriffsbestimmung des Deutschen Bildungsrats zeigt. Während räumliche Entwicklungen in der Berufsbildung kaum aufgegriffen wurden, spielten sie in anderen Disziplinen eine wichtige Rolle, so in der »Raumsoziologie« und unter weiterbildungsbezogenen Gesichtspunkten vor allem in der Erwachsenenbildung. Museen, Bibliotheken, Botanische Gärten, Internetcafés und Coworking Spaces werden hier als Lernräume betrachtet, unter raumtheoretischen Gesichtspunkten werden Besonderheiten und Lernpotenziale genauer erfasst.

Die räumliche Dimension öffnet das Lernortverständnis strukturell im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen von Einzelnen und von Gruppen. Raumtheoretische und raumdidaktische Konzepte zielen stark auf individuell oder gruppenspezifisch ausgerichtete Lernprozesse und -ansprüche, die ausstattungsmäßige und architektonische Gestaltungen nach sich ziehen. Die Raumdiskussion geht davon aus, dass Lehr-Lern-Prozesse wesentlich durch Regeln und Ressourcen der räumlichen und örtlichen Ordnung beeinflusst werden oder anders betrachtet, dass von Seiten der Lernenden die Potenziale von Lernräumen genutzt werden und diese dann auf den Raum zurückwirken.

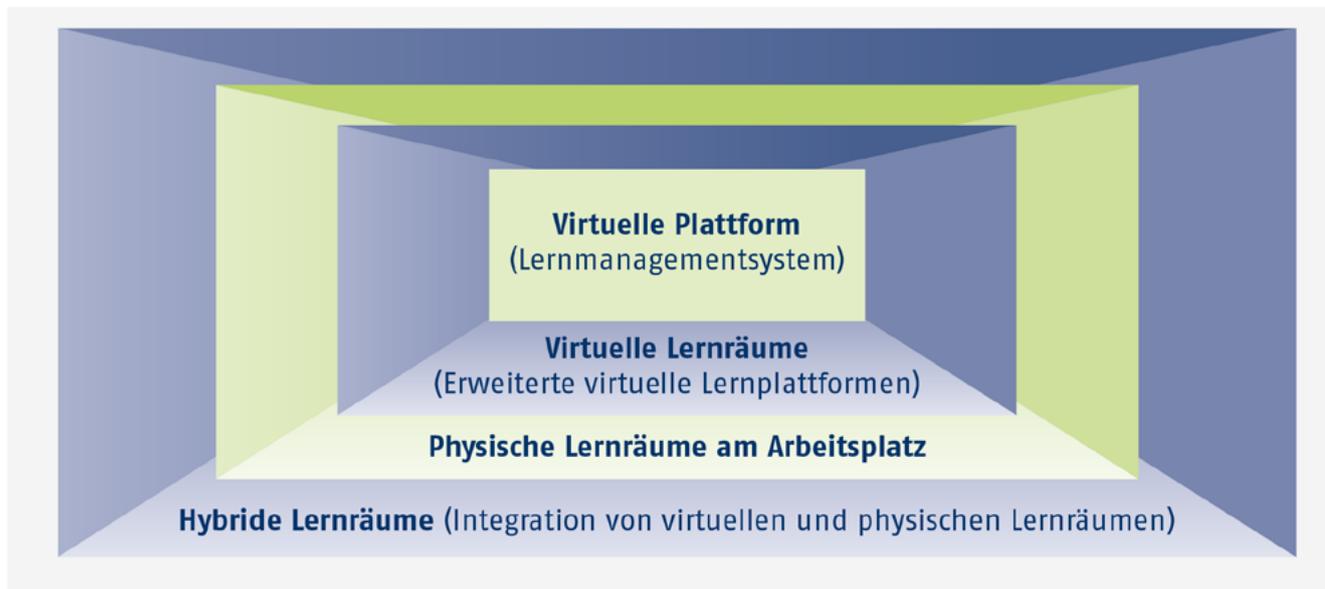
In der Arbeit erweitern und vertiefen Lernräume die Lernorte auf der Basis arbeitsintegrierten Lernens und über die Anreicherungen des informellen Lernens mit nicht formalem und formalem Lernen. Sie erweitern die Arbeit strukturell um eine Lerninfrastruktur, schaffen einen räumlich-organisatorischen Zusammenhang und verfolgen z. T. gezielt Lernkonzepte wie E-Learning, situatives Lernen oder organisationales Lernen. Es handelt sich dabei nicht um pädagogische Räume, sondern um lern- und kompetenzförderlich zu gestaltende Räume, die unter dem Primat betrieblich gesteuerter Arbeits- und Handlungserfordernisse Arbeiten und Lernen zusammenführen.

Die wechselseitige Beziehung von lernhaltigen Arbeitshandlungen und Arbeitsumgebungen, anders gesagt die Wechselbeziehungen von Kompetenzentwicklung und Struktur, prägen Arbeitsprozesse und -bedingungen in der digitalen Arbeitswelt immer stärker und generieren arbeitsgebundene Lernräume. Diese Lernräume ermöglichen das für digitale Arbeitsprozesse zunehmend erforderliche selbstgesteuerte und selbstbestimmte Arbeiten und Lernen. Moderne Arbeitskonzepte wie teilautonome Gruppenarbeit, agile Teamarbeit, Online-Communities und kollaboratives Arbeiten und Lernen eröffnen solcherart Lernräume. Sie prägen die Arbeitsstruktur wesentlich, werden umgekehrt aber auch durch diese geprägt.

Virtuelle und hybride Lernräume

Im Betrieb gehen die Pluralisierung und Erweiterung der Lernorte mit der zunehmenden Digitalisierung und der Stärkung der Weiterbildung einher. Zu den herkömmlichen Lernorten treten neue Lernräume und Lernarchitekturen hinzu (vgl. DEHNBOSTEL 2019). Der Lernort Arbeitsplatz wird durch Einzellernorte wie Qualitätszirkel, Lernstätten, Lerninseln und virtuelle Lernräume wie Lernmanagementsysteme und Online-Communities erweitert. Übergreifend besteht der Cyber Space als virtueller Raum, das wachsende Cloud Computing findet über das Internet im virtuellen Raum statt. Die Unterscheidung von Ort und virtuellem Raum als Unterscheidung zwischen physischem Ort und nicht gegenständlichem Raum wird dabei in der Arbeit hin-

Abbildung

Hybride Lernräume als Integration von physischen und virtuellen Lernräumen

Quelle: in Anlehnung an ARNOLD u. a. 2015, S. 60

fällig, da beide am Metalernort Arbeitsplatz real bestehen und zusammengehören.

Dem entsprechen hybride Lernräume in der digitalen Arbeitswelt, die sich im Sinne des Augmented Learning durch die Integration von physischen und virtuellen Räumen auszeichnen (vgl. Abb.). Im Gegensatz zu dem häufig anzutreffenden beziehungslosen Nebeneinander von physischen und virtuellen Räumen werden hybride Lernräume geschaffen, die in starkem Maß durch die bereits genannte Wechselbeziehung zwischen Kompetenzentwicklung und Arbeitsstrukturen im Arbeitshandeln geprägt werden.

Mit den über das öffentliche Bildungswesen hinausgehenden Erweiterungen des Lernortkonzepts sind Lernorte neu zu definieren: Lernorte sind örtlich und räumlich zusammenhängende Einheiten, in denen in formalen, nicht formalen und informellen Lernkontexten gelernt wird. Zu unterscheiden sind Lernorte nach ihren örtlichen, räumlichen, zeitlichen und strukturellen Gegebenheiten sowie nach ihren qualifizierenden und auf das Lernen bezogenen Funktionen. Dabei beziehen sich die örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sowohl auf physische als auch auf virtuelle Umgebungen. Wie bereits angesprochen, sind Lernorte und Lernortkooperation als Einheit zu sehen, womit die Kooperation der Lernorte seit den Zeiten des Deutschen Bildungsrats in den Blick zu nehmen ist.

Kooperation der Lernorte

Unter Lernortkooperation wird die institutionelle, organisatorische, pädagogische, didaktisch-methodische und

personelle Zusammenarbeit verschiedener Lernorte mit dem Ziel der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung verstanden. Das Spektrum der möglichen Kooperationsaktivitäten erstreckt sich vom gegenseitigen Informieren über organisatorische und didaktisch-methodische Abstimmungen bis hin zum gemeinsamen Erarbeiten von Konzepten und Materialien.

Die Kooperation von Lernorten war ein Schwerpunkt in der Modellversuchsförderung der 1990er-Jahre und hatte vorrangig die Kooperation zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieben unter Einbeziehung von über- und außerbetrieblichen Bildungsstätten zum Gegenstand. Stellvertretend für die Vielzahl von Studien und Abhandlungen sei hier auf das von EULER (2003/2004) herausgegebene Handbuch der Lernortkooperation verwiesen.

Synchron zur Entwicklung der Lernorte haben sich die Kooperationsbeziehungen zwischen ihnen entwickelt. Systemisch betrachtet, geht die Ausdifferenzierung, Pluralisierung und digitale Erweiterung von Lernorten mit einem gleichlaufenden Prozess der Reorganisation der Kooperation zwischen ihnen einher. Verbünde, Netzwerke und neuerdings konnektivitätsbezogene digitale Kooperationen (vgl. DEHNBOSTEL 2019, S. 6) sind Ausdruck dieser Reorganisation. Sie sind dann als weiterentwickelte Formen oder Varianten der Lernortkooperation anzusehen, wenn sie in ihrer Zielsetzung auf die Kompetenzentwicklung und Berufsbildung gerichtet sind und mit den Grundelementen des institutionellen, organisatorischen und qualifizierungsbezogenen Zusammenwirkens in der Kooperation von Lernorten übereinstimmen.

Lernortkooperation als Verbund

Steht in der Ursprungsform der Lernortkooperation zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb das pädagogische und didaktisch-methodische Zusammenwirken im Vordergrund, so geht es bei der Verbundform an erster Stelle um das institutionelle, organisatorische und rechtliche Zusammenwirken von Lernorten verschiedener Betriebe und Einrichtungen mit dem Ziel einer gemeinsam zu betreibenden Ausbildung. Ausbildungsverbände wurden ab Mitte der 1980er-Jahre aus bildungspolitischen Gründen massiv gefördert, um angesichts geburtenstarker Jahrgänge das Ausbildungsangebot auszuweiten (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 60 ff.). Es hatte sich gezeigt, dass der Verbreiterung der Berufsfelder eine wachsende Spezialisierung der Betriebe gegenüberstand und die Berufsbilder von Ausbildungsberufen einzelbetrieblich häufig nicht mehr abgedeckt werden konnten. Verbände mit anderen Betrieben und Einrichtungen boten hier die Möglichkeit, der geforderten Ausbildungsbreite zu entsprechen. Aber auch qualitative Gründe der Einhaltung oder Verbesserung von Ausbildungsstandards und Kooperationsbeziehungen begründeten die Ausbildungsverbände.

Verbände sind von Beginn an in verschiedenen Modellen organisiert worden, um den unterschiedlichen Situationen und Bedarfslagen der Verbundpartner gerecht zu werden. Bereits in den 1980-Jahren bestanden die folgenden vier Grundformen des Ausbildungsverbands, die seitdem in Theorie und Praxis der Verbunddiskussion im Mittelpunkt stehen und in vielfältiger Weise weiterentwickelt worden sind:

- Ausbildungsverbund mit Leitbetrieb,
- Ausbildungsverbund als Konsortium,
- Ausbildungsverein und
- Auftragsausbildung.

Zusätzlich zu Ausbildungsverbänden bestehen Weiterbildungsverbände, die allerdings nicht annähernd so stark verbreitet sind wie Erstere. Ihre wachsende Relevanz und Aktualität zeigt sich in einer Förderrichtlinie des BMAS vom Juni 2020 zum »Aufbau von Weiterbildungsverbänden«, die im Zusammenhang mit der Nationalen Weiterbildungsstrategie ausgeschrieben worden ist. Als Anspruch wird formuliert, dass »das Förderprogramm dazu beitragen (soll), Weiterbildungsverbände als gängiges Konzept der Weiterbildungsorganisation in Deutschland zu etablieren« (BMAS 2020, S. 2). Weiterbildungsverbände stimmen in ihren auf die Kooperation der Lernorte bezogenen Zielen und Inhalten in hohem Maß mit Ausbildungsverbänden überein.

Lernortkooperation als Netzwerk

Es hat sich gezeigt, dass Aus- und vor allem Weiterbildungsverbände z. T. in Netzwerke übergehen, die – anders als Verbände – durch eine hohe Selbststeuerung und Flexibilität charakterisiert sind (vgl. DEHNBOSTEL 2015, S. 66 ff.). In diesen Netzwerken finden Kooperationen zwischen verschiedenen Lernorten und unterschiedlichen Beteiligten mit dem Ziel der Abstimmung und Optimierung der Qualifizierung von Individuen und Gruppen statt. Es geht um die Förderung von zusammenhängenden Kompetenzentwicklungsprozessen, um die Planung, Gestaltung, Durchführung, Bewertung und Evaluation von Qualifizierungs- und Berufsbildungsmaßnahmen. Diese Netzwerke entsprechen netzwerktypischen Merkmalen und sind von anderen Netzwerktypen abzugrenzen; es handelt sich um Qualifizierungsnetzwerke, die auch als Berufsbildungs- oder Kompetenzentwicklungsnetzwerke bezeichnet werden.

Generell setzen sich Qualifizierungsnetzwerke aus verschiedenen Lernorten bzw. Einrichtungen zusammen, so z. B. regionale Qualifizierungsnetzwerke aus Betrieben, außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, Kammern, der Arbeitsagentur, allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Hochschulen. Qualifizierungsnetzwerke umfassen prinzipiell privatwirtschaftlich, öffentlich-rechtlich und gemeinnützig verantwortete Lernorte, in denen formale, nicht formale und informelle Lernprozesse erfolgen. Zwischen den Lernorten wird über Kooperationen ein zusammenhängender und abgestimmter Lernkontext hergestellt.

Qualifizierungsnetzwerke sind im Vergleich zu Verbänden der Aus- und Weiterbildung flexibel und offen angelegt. Die Tabelle enthält die wichtigsten Merkmale beider Formen der Lernortkooperation.

Tabelle

Merkmale von Verbänden und Qualifizierungsnetzwerken im Vergleich

Aus- und Weiterbildungsverbände	Qualifizierungsnetzwerke
Hohe, regulierte Verbindlichkeit	Flexible, prozessbezogene Strukturen
Bildungsgang-, lehrplanbezogene Lehr-/Lernmaterialien	Offene Lehr-/Lernmaterialien
Hierarchie	Heterarchie
Traditionelle Angebotsstruktur	Vorrangige Nachfragestruktur

Qualifizierungsnetzwerke erfahren einen starken Ausbau. Im Vergleich dazu sind Verbände durch ihre relativ hohe Verbindlichkeit, ihren hohen administrativen Aufwand und die Bindung an ordnungsbezogene Vorgaben zumindest in der beruflichen Weiterbildung nachgeordnet. Auch entsprechen Verbände in ihrem Grundanliegen einem typisch angebotsorientierten Organisationstyp. In Qualifizierungsnetzwerken wird hingegen die Nachfrageseite betont, womit dem Lernort Arbeitsplatz, zumal in seiner digitalen Transformation, von vornherein eine maßgebliche Bedeutung zukommt.

Lernortkonzept als Systemelement eines durchlässigen Bildungssystems ausbauen

Ein abschließender Blick auf die Lernortentwicklung zeigt die prinzipielle Öffnung des Lernortkonzepts für Orte außerhalb des öffentlichen Bildungswesens und die Erweiterung um physische und virtuelle Lernorte und Lernräume sowie um neue Formen der Lernortkooperation. Die hier vorrangig betrachtete Lernortentwicklung aus betrieblicher Sicht ist sicherlich als Treiber der Entwicklung anzusehen, gleichwohl expandieren ebenso die mit betrieblichen Lernorten in Kooperation stehenden außerbetrieblichen, schulischen und hochschulischen Lernorte. Mit der Weiterentwicklung des Lernortkonzepts einschließlich der Kooperation von Lernorten wird eine zentrale Grundkonstruktion des dualen Systems in ein durchlässiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem transformiert. Ebenso wie das herkömmliche Berufskonzept und das Prinzip der Dualität unter den Gesichtspunkten der Durchlässigkeit und

Gleichwertigkeit sowie im Hinblick auf die Kompetenz- und Bildungsanforderungen in digitalen Zeiten grundlegend zu erweitern sind, ist das Lernortkonzept als ein tragendes Systemelement in einem durchlässigen Bildungssystem in den umrissenen Formaten zu sichern und auszubauen. ◀

LITERATUR

ARNOLD, P. u. a.: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 4. Aufl. Bielefeld 2015

BMAS: Bekanntmachung der Förderrichtlinie »Aufbau von Weiterbildungsverbänden« vom 17. Juni 2020 – URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressmitteilungen/2020/foerderrichtlinie-bundesprogramm-weiterbildungsverbueende.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 03.09.2020)

DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2015

DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 35/36. Wien 2019

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974

EULER, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Bd. 1: theoretische Fundierungen, Bd. 2: praktische Erfahrungen). Bielefeld 2004, 2003

FRANKE, G.; KLEINSCHMITT, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. Berlin, Köln 1987

MÜNCH, J.: Berufsbildung und Personalentwicklung. Baltmannsweiler 2007

Betriebliche Ausbildungskooperationen

Analysen zu Kooperationsbereichen und -mustern auf Grundlage des Referenz-Betriebs-Systems (RBS)



MARGIT EBBINGHAUS
Dr., Wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
ebbinghaus@bibb.de



REGINA DIONISIUS
Dr., Wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
dionisius@bibb.de

Viele Betriebe haben über die letzten Jahre ihr Ausbildungsengagement reduziert oder gänzlich eingestellt. Gründe sind veränderte Bedingungen im Betrieb und auf dem Ausbildungsmarkt. Gleichzeitig besteht ein hoher Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften. Damit sind Konzepte gefragt, wie sich Betriebe trotz veränderter Rahmenbedingungen weiterhin an Ausbildung beteiligen können. In diesem Zusammenhang wird auch über betriebliche Ausbildungskooperationen diskutiert. Im Beitrag wird auf der Grundlage einer Betriebsbefragung vorgestellt, in welchen Ausbildungsbereichen Betriebe aktuell kooperieren.

Ausbildungskooperationen gewinnen in Krisenzeiten an Aufmerksamkeit

Betriebe, die sich an der dualen Berufsausbildung beteiligen, führen den betrieblichen Teil der Ausbildung meist allein durch. Sie können sich aber auch mit anderen Betrieben zusammenschließen. Bislang wurden solche Zusammenschlüsse vorwiegend unter dem Stichwort Verbundausbildung mit Blick auf Betriebe diskutiert, die die Lerninhalte der Ausbildungsordnung nicht in vollem Umfang abdecken können. Der Ansatz fand besonders in Krisenzeiten der dualen Berufsausbildung Aufmerksamkeit. Mit den Argumenten, Verbünde ermöglichten es, Ausbildungskosten einzusparen, den Ausbildungsaufwand zu senken, die Ausbildungsqualität zu steigern und die Attraktivität der Ausbildung für Jugendliche zu erhöhen, wurde seit Mitte der 1980er-Jahre wiederholt versucht, allein nicht ausbildungsgerechte Betriebe zu gewinnen, um die Ausbildungsnot Jugendlicher zu verringern (vgl. u. a. MEYER/SCHWIEDRZIK 1984; RASKOPP 2002; PAHL/SCHÜTTE/VERMEHR 2003). Seit ein paar Jahren ist ein weiteres Aufleben der Thematik zu beobachten (vgl. u. a. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019–2021). Dabei werden dieselben Vorteile betrieblicher Zusammenschlüsse in der Ausbildung wie früher aufgegriffen (vgl. u. a. ESSER 2017). Neu ist allerdings, dass mit ihnen versucht wird, bereits ausbildende Betriebe davon zu überzeugen, ihr Ausbildungsengagement trotz höherer Ausbildungskosten, des gestiegenen Ausbildungsaufwands und zunehmender Passungsprobleme (vgl. u. a. BIBB 2019) beizubehalten. Auch unter den Instrumenten, die helfen sollen,

die betriebliche Ausbildungsbeteiligung über die aktuelle Corona-Krise zu retten, haben Ausbildungsverbände ihren Platz gefunden.¹ Kooperationen in der Ausbildung werden derzeit also vor allem als ein Weg gesehen, Betriebe unter veränderten Rahmenbedingungen in der Ausbildung zu halten. Offen ist allerdings, welche Modelle Anklang finden könnten.

Blackbox Ausbildungskooperationen – Betriebsbefragung zur aktuellen Praxis

Zwar wurden parallel zu den Aufmerksamkeitswellen auch Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Betrieben in der Ausbildung durchgeführt. Da dies jedoch diskontinuierlich erfolgte, fehlt aktuelles Wissen darüber, wie verbreitet betriebliche Ausbildungskooperationen sind.² Lückenhaft ist zudem die Befundlage dazu, in welchen Ausbildungsbereichen kooperiert wird und ob sich bestimmte Muster von Kooperationsbereichen erkennen lassen. Eine Befragung von Ausbildungsbetrieben, die 2019 – und damit vor der Corona-Pandemie – mit dem Referenz-Betriebs-System (RBS) durchgeführt wurde, sollte hierüber Aufschluss geben (vgl.

¹ Vgl. Eckpunkte für ein Bundesprogramm www.bmbf.de/files/131_20_Eckpunkte_Ausbildung_sichern_Ansicht02.pdf, aber auch das Projekt »Projekt #AzubiSharing« der IHK Nord Westfalen www.ihk-nordwestfalen.de/coronavirus/azubisharing-4759586 (Stand: jew. 09.09.2020)

² Zwar wird in der Regel im Arbeitsvertrag niedergelegt, wenn die Ausbildung in mehr als einem Betrieb erfolgt; das Merkmal wird aber nicht statistisch erfasst.

Infokasten). Die Betriebe wurden u. a. danach gefragt, ob sie in der Ausbildung mit anderen Betrieben zusammenarbeiten, seit wann die Kooperation besteht und auf welche der folgenden fünf Ausbildungsbereiche sie sich erstreckt:

- **Rekrutierung von Auszubildenden:** Dieser Bereich thematisiert, inwieweit ein Betrieb seine Ressourcen, Kapazitäten und Kompetenzen mit denen anderer Betriebe bündelt, um den Marktauftritt zu stärken und die Attraktivität des Ausbildungsangebots zu erhöhen.
- **Entsendung eigener Auszubildender:** Dieser Bereich bezieht sich darauf, inwieweit eigene Auszubildende Ausbildungsabschnitte in Kooperationsbetrieben absolvieren.

Betriebsbefragung zu betrieblichen Kooperationen mit dem RBS

• Untersuchungspopulation

Befragt wurden die im RBS des BIBB gelisteten Betriebe. Das RBS ist ein Access-Panel mit rund 1.290 Betrieben aller Größen, Branchen und Regionen in Deutschland, die sich bereit erklärt haben, für Kurzbefragungen zur Verfügung zu stehen und bei Aufnahme in das Panel ausbildungsaktiv waren. Es handelt sich zwar nicht um eine Zufallsstichprobe, durch die Berücksichtigung der Größenklassen, Region und Branchen liefert das RBS aber gute Trendergebnisse.

• Methode der Datenerhebung, Nettostichprobe

Die Befragungen wurden – wie beim RBS üblich – als standardisierte Erhebungen durchgeführt. Die Mehrheit der Betriebe bevorzugt den schriftlich-postalischen Weg, ein kleinerer Teil den elektronischen. Es beteiligten sich 371 Betriebe (29%). 65 Prozent davon sind kleinere Betriebe mit weniger als 100 Beschäftigten, 35 Prozent größere Betriebe mit 100 und mehr Beschäftigten.*

• Auswertungsmethode

Die Daten wurden mit dem Statistik-Paket Mplus ausgewertet. Im Anschluss an die deskriptive Auswertung wurde mit einer latenten Klassenanalyse untersucht, inwieweit sich bei den Bereichen, auf die sich die betrieblichen Ausbildungs-k Kooperationen erstrecken, Kombinationsmuster erkennen lassen. Hierfür wurde die vierstufige Antwortskala dichotomisiert. Die Antwortkategorien »immer« und »oft« wurden zur Ausprägung »ja« (i. S. v.: Kooperation in diesem Bereich findet statt) und die Kategorien »selten« und »nie« zur Ausprägung »nein« (i. S. v.: Kooperation findet in diesem Bereich nicht statt) zusammengefasst. Ziel der Analyse ist es, Gruppen von Betrieben mit ähnlichem Kooperationsmuster zu identifizieren. Die Bestimmung der Klassen- resp. Gruppenzahl erfolgte in Orientierung an GEISER (2011) sowie GEISER/OKUN/GRANO (2014).

• Untersuchungszeitraum

Die Befragung erfolgte von Mitte Februar bis Mitte April 2019 mit einer Nachfassaktion nach etwa der Hälfte der Feldzeit. Sie fand im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts »Betriebliche Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potenziale und Risiken für KMU« statt.

* Vgl. für weitere Informationen www.bibb.de/dokumente/pdf/RBS_Info_42.pdf (Stand: 09.09.2020)

- **Aufnahme externer Auszubildender:** Der Bereich fragt danach, inwieweit Auszubildende der Kooperationsbetriebe Ausbildungsabschnitte im eigenen Betrieb absolvieren.
- **Zusatzqualifikationen:** In diesen Bereich fällt, dass von einem Betrieb angebotene Zusatzqualifikationen auch von Auszubildenden der Kooperationsbetriebe in Anspruch genommen werden können.
- **Prüfungsvorbereitung:** Dieser Bereich bezieht sich darauf, inwieweit die Vorbereitung der Auszubildenden aller an der Kooperation beteiligten Betriebe zentral von einem der Betriebe durchgeführt wird.

Die Zusammenstellung der Bereiche gründet sich auf vorliegende Forschungsbefunde (vgl. u. a. SCHLOTTAU 2003) und den Berufsbildungsdiskurs über betriebliche Ausbildungs-k Kooperationen (vgl. u. a. RAUNER 2003; ESSER 2017).

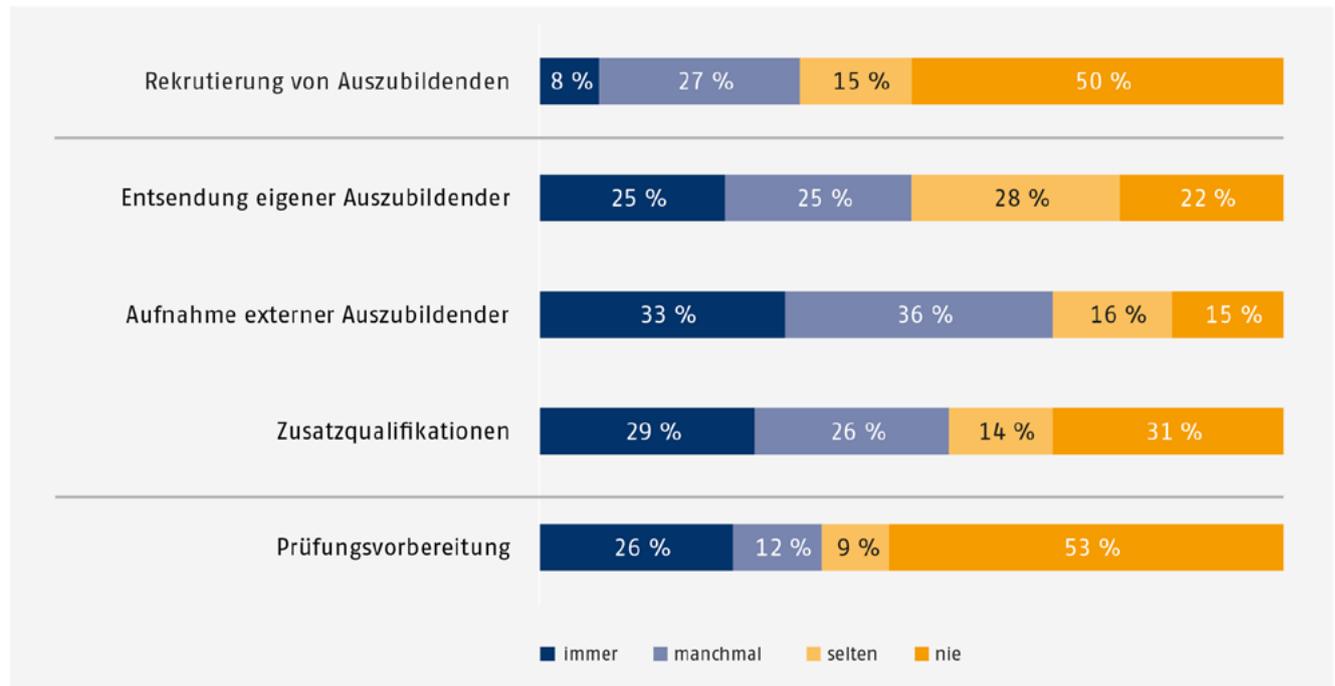
Die in der Ausbildung kooperierenden Betriebe wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala (vgl. Abb. 1, S. 18) anzugeben, ob bzw. in welcher Intensität die von ihnen unterhaltenen Ausbildungskooperationen jeden der fünf Bereiche umfassen.

Betriebliche Ausbildungs-k Kooperationen in der Praxis – Verbreitung und Gegenstandsbereiche

Insgesamt arbeiten 37 Prozent der befragten RBS-Betriebe mit einem oder mehreren anderen Betrieben in der Ausbildung zusammen. Interessant und bemerkenswert dabei ist nicht nur der hohe Anteil – denn weithin besteht die Annahme, Ausbildungs-k Kooperationen seien eher eine Randerscheinung (vgl. u. a. BAHL u. a. 2019; LEEMANN/IM-DORF 2015) –, sondern auch, dass nahezu alle diese Betriebe (97%) prinzipiell auch ohne Partner ausbilden könnten. Zwischen kleineren und größeren Betrieben, Betrieben aus West- und Ostdeutschland sowie Betrieben unterschiedlicher Branchen gibt es diesbezüglich kaum Unterschiede. Größenbedingte Unterschiede zeigen sich aber bei der Beteiligung an einer Ausbildungs-k Kooperation als solcher. Kleinere Betriebe sind deutlich seltener als größere in Ausbildungs-k Kooperationen eingebunden (25% vs. 59%). Demgegenüber beteiligen sich Betriebe aus West- und Ostdeutschland annähernd gleich häufig an Ausbildungs-k Kooperationen (37% vs. 38%) ebenso wie Betriebe aus den Bereichen produzierendes Gewerbe, Handel, Verkehr und dem Bereich Dienstleistungen, Verwaltung (37% vs. 39%). Inhaltlich richtet sich die Kooperation – wie auch in der früheren Verbundförderung und -forschung hervorgehoben – besonders darauf, die Vermittlung der von der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Berufsbildpositionen untereinander aufzuteilen (vgl. Abb. 1). Die Unterweisung externer Auszubildender im eigenen Betrieb ist häufiger regelmäßiger oder gelegentlicher Bestandteil einer Koope-

Abbildung 1

Inwieweit sind verschiedene Bereiche Gegenstand betrieblicher Ausbildungskooperationen? (Mehrfachnennungen)



Quelle: RBS 42; N = 138; ohne fehlende Angaben, Prozentwerte ganzzahlig gerundet

ration als der umgekehrte Weg, also die Entsendung eigener Auszubildender für Unterweisungseinheiten in andere Betriebe. Dies hat mit dem hohen Anteil größerer Betriebe unter den kooperationsaktiven Betrieben zu tun, die häufiger externe Auszubildende aufnehmen, als eigene zu entsenden. Bei den kleineren Betrieben verhält es sich umgekehrt. Bei Angebot und Vermittlung von Qualifikationen, die über das obligatorische Ausbildungsberufsprofil hinausgehen, arbeitet gut die Hälfte der Betriebe regelmäßig (29%) oder zumindest immer mal wieder (26%) mit anderen Betrieben zusammen.

Maßnahmen im Vorfeld und zum Abschluss der Ausbildung sind seltener Gegenstand der Kooperation (vgl. Abb. 1). Dabei zeigen die Daten aber auch: Schließen sich Betriebe zusammen, um Auszubildende gemeinsam auf die Prüfung vorzubereiten, dann erfolgt das eher als festes (26%) denn als sporadisches (12%) Arrangement. Das umgekehrte Bild kennzeichnet die gemeinsame Rekrutierung von Auszubildenden. In diesem Bereich werden Ressourcen und Kompetenzen, wenn überhaupt, dann eher gelegentlich (27%) als regelmäßig (8%) gebündelt.

Betriebstypen – Muster in der Ausbildungskooperation

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die einzelnen Bereiche unterschiedlich oft Gegenstand von Ausbildungskooperationen sind. Sie zeigen aber nicht, ob und welche Bereiche

gleichzeitig Bestandteil der Ausbildungskooperationen sind und inwieweit es Betriebe mit ähnlichen Kooperationsmustern gibt. Um dies zu untersuchen, wurden latente Klassenanalysen (vgl. Infokasten) durchgeführt. Darüber ließen sich drei Kooperationsmuster ermitteln, die aufgrund der miteinander einhergehenden Kooperationsbereiche als »rotationsorientiert«, »marktorientiert« und »ergebnisorientiert« bezeichnet werden können (vgl. Abb. 2).³ Zu berücksichtigen ist, dass sich die gewählten Bezeichnungen auf die besonders hervortretenden und sich von den anderen Mustern absetzenden Charakteristika beziehen. Ferner ist zu bedenken, dass die Muster auf einer relativ kleinen Fallzahl von n = 138 kooperationsaktiven Betrieben basieren. Sie sind daher im Sinne einer ersten empirischen Exploration zu verstehen und nicht als verallgemeinerbare Abbildung betrieblicher Kooperationspraktiken.

Die **rotationsorientierte Kooperation** kennzeichnet 42 Prozent der in der Ausbildung zusammenarbeitenden Betriebe. Die Kooperationsaktivitäten dieser Betriebe konzentrieren sich weitgehend darauf, die Auszubildenden zwischen den Betrieben wechseln zu lassen, indem die eigenen Auszubildenden bestimmte Ausbildungsabschnitte in Partnerbetrieben absolvieren, deren Auszubildende in anderen Ausbildungsabschnitten im eigenen Betrieb unterwiesen werden. Dabei scheint sich die Kooperation allein auf die

³ Statistische Kennwerte finden sich im electronic supplement.

Vermittlung der von der Ausbildungsordnung geforderten Inhalte zu beziehen, da Zusatzqualifikationen nicht ins Gewicht fallen. Für das Ausbildungsmarketing ist die Möglichkeit, in unterschiedlichen Betrieben lernen zu können, bisher eher nicht erschlossen worden. Das lässt sich daraus schließen, dass gemeinsame Maßnahmen zur Rekrutierung von Auszubildenden bei Betrieben dieser Gruppe nur eine untergeordnete Rolle spielen.

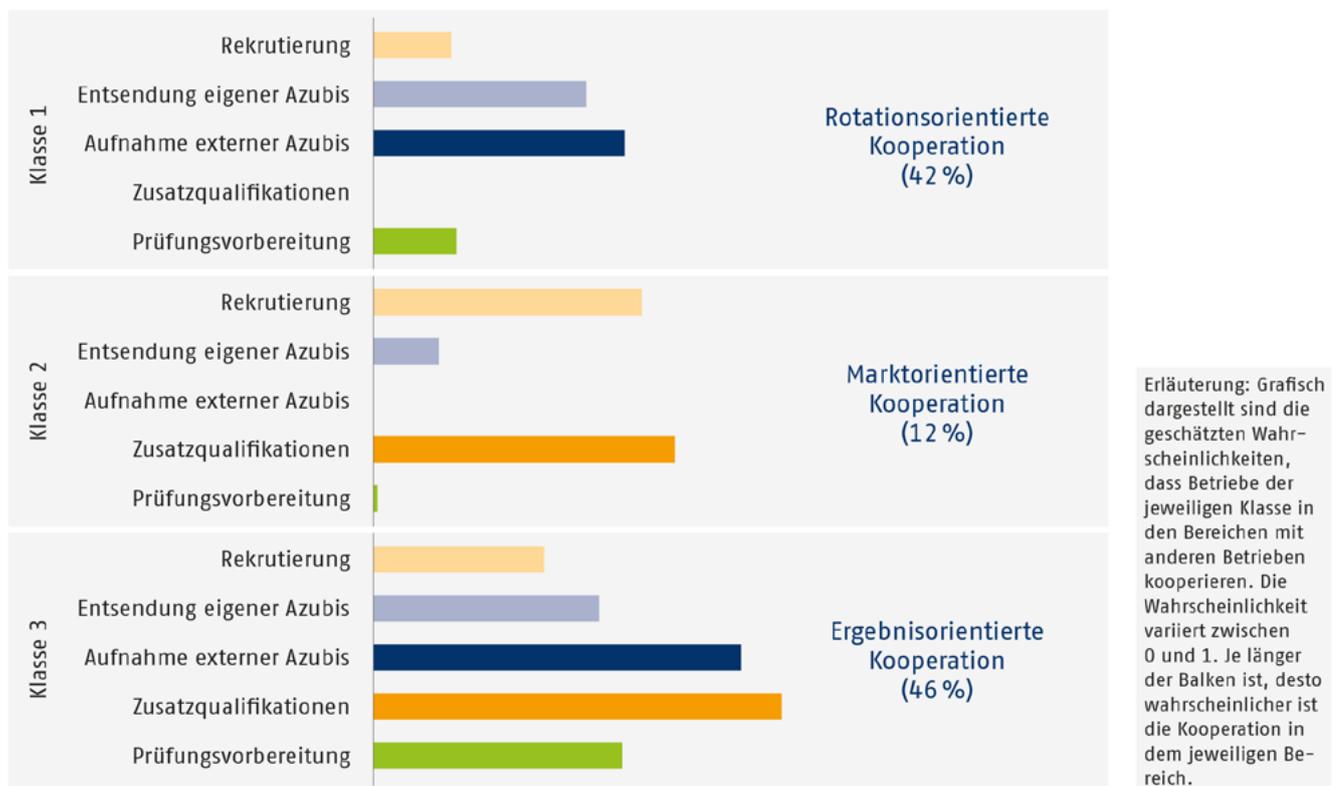
Ganz anders bei der zweiten, mit zwölf Prozent am schwächsten besetzten Gruppe der **marktorientiert kooperierenden Betriebe**: Bei ihnen ist der gemeinsame Marktauftritt bei der Rekrutierung von Auszubildenden ein Schwerpunkt der Kooperationsaktivitäten. Als Marketinginstrument dürfte die Aussicht, Zusatzqualifikationen zu erwerben, zum Einsatz kommen. Denn sie anzubieten und zu vermitteln, ist ein weiteres prägendes Element der Zusammenarbeit dieser Gruppe.

Die mit 46 Prozent größte Betriebsgruppe zeichnet sich durch das dritte, **ergebnisorientierte Kooperationsmuster** aus. Betriebe dieser Gruppe zeigen anders als die beiden anderen Gruppen keine enge Fokussierung ihrer Kooperationsaktivitäten auf bestimmte Ausbildungsbereiche. Vielmehr sind sie in der Zusammenarbeit mit anderen Betrieben breit aufgestellt. Gleichwohl sticht hervor, dass allein bei

ihnen die gemeinsame Vorbereitung der Auszubildenden auf die Prüfungen gewichtiger Bestandteil der unterhaltenen Kooperationen ist.

Der abschließende Blick auf die strukturelle Zusammensetzung der Betriebstypen zeigt, dass sich die Gruppe der rotationsorientiert kooperierenden Betriebe und die der marktorientiert kooperierenden Betriebe in regionaler Hinsicht stark ähneln. Jeweils über vier Fünftel der in die beiden Gruppen fallenden Betriebe haben ihren Standort im westdeutschen Landesteil (85 % bzw. 81 %); in der Gruppe der ergebnisorientiert kooperierenden Betriebe ist der Anteil westdeutscher Betriebe geringer (72 %). In Bezug auf die Größenstruktur weist der rotationsorientiert kooperierende Betriebstyp hingegen deutliche Ähnlichkeiten mit dem ergebnisorientiert kooperierenden Betriebstyp auf. In beiden Gruppen sind größere Betriebe mit 64 Prozent bzw. 56 Prozent stärker vertreten als kleinere Betriebe. Dem marktorientierten Betriebstyp gehören im Unterschied dazu mit 75 Prozent auffallend viele kleinere Betriebe an. Auch differenziert nach (stark aggregierten) Branchen sind sich der rotationsorientiert und der ergebnisorientiert kooperierende Betriebstyp sehr ähnlich; jeweils knapp zwei Drittel (62 % bzw. 64 %) der Betriebe gehören den Bereichen produzierendes Gewerbe, Handel, Verkehr an, gut ein Drittel

Abbildung 2
Muster betrieblicher Ausbildungskooperationen*



* Statistische Kennwerte stehen online unter www.bwp-zeitschrift.de/g416

Quelle: RBS 42; N = 138; ohne fehlende Angaben

dem Bereich Dienstleistungen und Verwaltung. Beim marktorientiert kooperierenden Betriebstyp ist das Branchenverhältnis ausgeglichener (56 % zu 44 %).

Breitere Nutzung braucht Marketing

Die Daten des RBS zeigen, dass Ausbildungskooperationen nicht nur ein Modell für allein nicht ausbildungsgerechte Betriebe sind. Zugleich wurde durch die Analysen deutlich, dass es nicht die eine Form der Zusammenarbeit gibt. So gibt es neben Kooperationen, bei denen der Austausch von Auszubildenden im Vordergrund steht, auch solche, die darüber hinausgehen oder auf ganz andere Aspekte abstellen. Das kann die gemeinsame Prüfungsvorbereitung, die Vermittlung von Zusatzqualifikationen, aber auch die Suche nach Auszubildenden sein.

Das spricht dafür, dass Betriebe Ausbildungskooperationen aus unterschiedlichen Anlässen sowie mit unterschiedlichen Zielen eingehen. Beispielsweise lässt sich vermuten, dass es sich bei der marktorientierten Kooperation um eine Reaktion auf die rückläufige Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildung handelt.⁴ Unterstützt wird diese Annahme durch den hohen Anteil kleinerer Betriebe in dieser Gruppe, die besonders von Besetzungsproblemen betroffen sind. Anders gewendet scheinen Betriebe also in Kooperationen Potenzial zu sehen, Herausforderungen in der Ausbildung besser als im Alleingang bewältigen zu können.

Dieser Befund zeigt, dass die derzeitigen Initiativen,⁵ sich an Kooperationen zu beteiligen, um den coronabedingten Einschnitten in der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung zu begegnen, an empirisch belegbare betriebliche Interessen anknüpfen. Inwieweit der besondere Anlass eigene Formen der Kooperation hervorbringt, bleibt abzuwarten. Ein Selbstläufer dürften Ausbildungskooperationen – ähnlich wie in früheren Krisenzeiten – allerdings auch unter den derzeitigen Rahmenbedingungen nicht werden, zumal auch heute noch viele Betriebe nicht um die Möglichkeit wissen, in der Ausbildung mit anderen zusammenarbeiten zu können (vgl. ECKELT u. a. 2020). Ausbildungskooperationen können damit nicht nur für das Marketing genutzt werden; sie brauchen auch selbst Marketing, will man die in ihnen liegenden Chancen breiter ausschöpfen. ◀



Die in Abb. 2 vorgestellten Muster betrieblicher Ausbildungskooperationen basieren auf einer latenten Klassenanalyse (LCA). Die Kennwerte für die vier geschätzten Modelle sind online veröffentlicht und erläutert unter www.bwp-zeitschrift.de/g416

LITERATUR

ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG: Allianz für Aus- und Weiterbildung 2019–2021. Berlin 2019 – URL: www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2019-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 09.09.2020)

BAHL, A. u. a.: Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potentiale und Risiken für KMU. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 2.2.308. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_22308.pdf (Stand: 09.09.2020)

BIBB (Hrsg.): Die betriebliche Sicht auf Berufsausbildung und Fachkräftegewinnung. Referenz-Betriebs-System, Information Nummer 41. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/RBS_Info_41.pdf (Stand: 09.09.2020)

ECKELT, M. u. a.: Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung: Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinbetriebe. Bonn 2020

ESSER, F. H.: Berufesystem. Berufliche Bildung stärken. In: Position 3/2017, S. 10–11

GEISER, C.: Datenanalyse mit Mplus. 2. Aufl. Wiesbaden 2011

GEISER, C.; OKUN, M. A.; GRANO, C.: Who is motivated to volunteer? A latent profile analysis linking volunteer motivation to frequency of volunteering. In: Psychological Test and Assessment Modeling 56 (2014) 1, S. 3–24

⁴ Solchen Vermutungen geht derzeit das BIBB-Forschungsprojekt »Betriebliche Ausbildungspartnerschaften – Strukturen, Potentiale und Risiken für KMU« mit qualitativen Fallstudien weiter nach.

⁵ Vgl. Fußnote 1

LEEMANN, R. J.; IMDORF, C.: Wechselnde betriebliche Lernorte in Ausbildungsverbänden. In: BWP 44 (2015) 1, S. 22–26 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7530 (Stand: 09.09.2020)

MEYER, K.; SCHWIEDRZIK, B.: Ausbildungsverbund – Schlagwort oder Perspektive. In: BWP 13 (1984) 1, S. 1–4 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/12711 (Stand: 09.09.2020)

PAHL, J.-P.; SCHÜTTE, F.; VERMEHR, B. (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld 2003

RASKOPP, K.: Verbundausbildung als Maßnahme zur Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebots: Untersuchungsergebnisse zu Artikel 2 des Jugendsofortprogramms. In: BWP 31 (2002) 4, S. 29–31 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/715 (Stand: 09.09.2020)

RAUNER, F.: Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung? Bremen 2003

SCHLOTTAU, W.: Verbundförderung: Anschubfinanzierung für betriebliche Ausbildungsplätze. Ergebnisse einer Befragung von Verbundbetrieben und -koordinatoren. In: BWP Sonderausgabe 2003, S. 28–30 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/860 (Stand: 09.09.2020)

Erweiterte Lernortkooperation im Branchen-Campus als Motor für die Digitalisierung

Erfahrungen aus dem BMBF-Programm JOBSTARTER plus

Die Lernortkooperation ist als markantes Merkmal in § 2 BBiG festgeschrieben. Die dadurch ermöglichte Theorie-Praxis-Verschränkung gilt als Gütezeichen des deutschen Berufsbildungssystems. Im Tagesgeschäft bleibt sie aber oft ungenutzt oder stößt sogar auf Ablehnung. Zur Bewältigung des digitalen Wandels in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) birgt dieses Modell aber ganz neue Potenziale, wenn man die Kooperation erweitert denkt. Der Beitrag beleuchtet am Beispiel des JOBSTARTER plus-Projekts »KungFu – Kunststoff goes Future«, wie eine erweiterte Lernortkooperation zur Unterstützung von KMU im Digitalisierungsprozess gestaltet werden kann.

Für KMU sind Digitalisierung und Ausbildung meist getrennte Aufgabenfelder

Von neuen Technologien und digitalen Medien bleibt auch die Berufsbildung nicht unberührt. KMU verfügen jedoch oft nicht über die erforderliche Ausrüstung und das Know-how oder es fehlt an Zeit, im laufenden Arbeitsprozess Auszubildende in diese Kompetenzbereiche einzuführen (vgl. BIBB o. J., S. 4). Vor diesem Hintergrund sind Kooperationen mit überbetrieblichen Einrichtungen oder Berufsschulen unverzichtbar.

Die Erfahrungen aus der Förderrunde »Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 4.0 – Unterstützung für KMU im Anpassungsprozess der betrieblichen Bildung« im Programm JOBSTARTER plus zeigen jedoch, dass solche Kooperationen noch eine wichtige andere Funktion erfüllen können, wenn man die Lernortkooperation nicht auf die Bereitstellung von Lernangeboten für Auszubildende beschränkt. Ein großer

Teil der KMU benötigt nicht nur in Bezug auf Ausbildung, sondern generell zum Thema Digitalisierung Unterstützung. Insbesondere zeigt sich, dass die Themen Digitalisierung und Ausbildung meist völlig getrennt voneinander wahrgenommen werden. Selbst das Thema Fortbildung, das ganz unmittelbaren Bezug hat, wird oft nicht mitgedacht. Dies bestätigt auch eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, wonach die Digitalisierung zwar schon Einzug in die betriebliche Berufsausbildung gehalten hat, allerdings wenig strategisch verankert ist (vgl. FLAKE/MEINHARD/WERNER 2019, S. 17).

Betriebe und deren Ausbildungspersonal benötigen folglich Unterstützungsangebote, um für das Potenzial der digitalen Technologien und deren Einbezug in die Ausbildung überhaupt sensibilisiert zu werden. Solche Unterstützung kann durch eine erweiterte Lernortkooperation geleistet werden.

Sie birgt vielfältige Potenziale, um die Unternehmen und insbesondere KMU in der Digitalisierung voranzubringen. Während üblicherweise nach dem Mehrwert der Digitalisierung für die Lernortkooperation gefragt wird, zeigt sich bei JOBSTARTER plus, dass die Lernortkooperation umgekehrt erheblichen Nutzen für die Digitalisierung in der Wirtschaft birgt. Dies umfasst etwa auch den Austausch mit Vorreiter-Unternehmen, die Etablierung digitaler Kooperationswerkzeuge für die Kommunikation mit den Unternehmen, die Einbindung für das Ausbildungs- und Berufemarketing sowie Maßnahmen zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals. Das Potenzial dieser Unterstützung wird nachfolgend am Beispiel des JOBSTARTER plus-Projekts »KungFu – Kunststoff goes Future« der Lippe Bildung eG dargestellt, das eng in den »Innovation Campus Lemgo« eingebunden ist.

Innovation Campus Lemgo als Motor für die Digitalisierung in der Region

Der Innovation Campus Lemgo verfolgt das Ziel, Betriebe der Region und die verschiedenen Lernorte im Digitalisierungsprozess voranzubringen.* Er vereint Berufsschulen, Bildungsdienstleister, Branchenakteure, Forschungseinrichtungen und eine Hochschule und bringt so von der Berufsorientierung über die Aus- und Weiterbildung, das

* vgl. www.icl-owl.de/; https://de.wikipedia.org/wiki/Innovation_Campus_Lemgo (Stand: 09.09.2020)



STEPHAN DIETRICH
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
dietrich@bibb.de



BERND WEITERER
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
weiterer@bibb.de

Abbildung

Kooperationsfelder und Akteure im Innovation Campus Lemgo

Studium bis hin zu Forschung und Entwicklung sowie Unternehmensgründung alle Akteure auf einem Campus zusammen (vgl. Abb.).

Das Projekt KungFu unterstützt KMU aus der Kunststoffwirtschaft dabei, sich auf die Digitalisierung einzustellen und Auszubildende zu gewinnen. Dafür kooperiert das Projekt eng mit verschiedenen Akteuren des Campus und hat eine breite Palette von Unterstützungsangeboten für die KMU entwickelt. Das Spektrum reicht von Unternehmensberatungsansätzen über Fortbildungsmodule und Exkursionen bis zu in die Politik wirkende Arbeitskreise und die Nutzung von Auszubildenden als Digitalisierungsbotschafter/-innen.

Reifegradmodell

Um den Unternehmen eine Einordnung des Digitalisierungsgrads der Ausbildung im eigenen Betrieb zu ermöglichen, hat das Projekt gemeinsam mit einer Unternehmensberatung und einigen KMU ein Online-Angebot entwickelt. Dieses Reifegradmodell wird in der Beratung der KMU unterstützend

angewendet. Verschiedene Zielgruppen im Unternehmen (Azubis, Ausbildungspersonal, Geschäftsführung) können unabhängig voneinander die Fragestellungen des Reifegradmodells durcharbeiten und aus ihrer Sicht den Umsetzungsgrad bewerten: Sie behalten allgemeine Fragen zur Digitalisierung, Fragen zur Digitalisierung in der Ausbildung, zur digitalen Kommunikation und Außendarstellung, zur Ausstattung mit Hard- und Software, zu Nutzerverhalten und Kompetenzen sowie branchenspezifische Fragen. So kann sehr effizient ein Gesamtüberblick über den Stand der Digitalisierung im Ausbildungsbereich für das Unternehmen erstellt und die daraus folgenden Arbeitsaufträge in Gruppen bearbeitet werden.

Digitalisierungsparcours für Ausbilder

Ziel des Digitalisierungsparcours ist es, dem Ausbildungspersonal in der Kunststoffbranche durch eine Veranstaltungsreihe mit unterschiedlichen halbtägigen Modulen einen nieder-

schwelligem Einstieg in die zukünftig relevanten Themen der Digitalisierung zu ermöglichen:

- Modul 1: Radio Frequency Identification – RFID
- Modul 2: IoT (Internet of Things) – Schwarmintelligenz in der Berufsausbildung
- Modul 3: Prozessketten in der Digitalisierung
- Modul 4: Assistenzsysteme in der Montage
- Modul 5: Lasermarkierungen in der Produktion

Gleichzeitig wird der Kontakt zu anderen Unternehmen der Kunststoffbranche aufgebaut und ein Netzwerk etabliert, in das auch die Ansprechpersonen für Ausbildung an den Berufskollegs eingebunden sind. Dies fördert die weitere Lernortkooperation.

Learning Journeys mit dem Schwerpunktthema Digitalisierung

Die »Learning Journeys« setzen daran an, mit Ausbildungspersonal und Personalverantwortlichen aus KMU der Re-

gion stärker digitalisierte Unternehmen zu besichtigen, um dort Strategien für die Umsetzung der Digitalisierung und die Verknüpfung von Digitalisierung und Ausbildung kennenzulernen. Im Projekt wurde zunächst die Learning Journey »Auswärtsspiel – Ausbilden in der digitalen Welt« entwickelt. Auf der zweitägigen Veranstaltung konnten sich Unternehmensvertreter/-innen, Ausbilder/-innen und Personaler/-innen sowie Lehrer/-innen von Berufsschulen Anregungen für die Implementierung von Digitalisierung in der Ausbildung holen. Besichtigt wurden ein kleines und ein Großunternehmen sowie ein Anbieter von Lehrmaterialien und Konzepten. Das besichtigte kleine Unternehmen demonstrierte beispielsweise den Einsatz von kollaborierenden Robotersystemen in der Montage, AR-Systeme für die Schulungen der Mitarbeiter, Pick-by-Light-Systeme in der Montage sowie eine unternehmenseigene App. Mit Letzterer können sich die Mitarbeiter/-innen des Unternehmens komplett selbst verwalten, Arbeitsaufträge annehmen und ihren Schulungsstand nachhalten.

Aufgrund des guten Erfolgs wurde eine zweite Learning Journey, diesmal als »Heimspiel«, konzipiert. Sie bot das Kennenlernen der Bildungsangebote rund um die Digitalisierung auf dem »Innovation Campus Lemgo (ICL)« mitsamt den Möglichkeiten, die sich für die KMU aus einer Kooperation ergeben. Vorgestellt wurden verschiedene Akteure und Angebote des Campus: Die Cyberphysikalische Fabrik, die Lernfabrik Lippe 4.0 an der Berufsschule, das Institut für Kunststoffwirtschaft Ost-Westfalen-Lippe (OWL), der Erfahrungsraum MINT, die SmartFactoryOWL, das Fraunhofer-Institut IOSB-INA, die Technische Hochschule OWL, die SmartFoodFactory, die WERKHÜTTE und die I-DayZ Lippe. Zum Abschluss trafen sich die Teilnehmer/-innen zu einem »echten« Heimspiel des Handball Bundesligisten TBV Lemgo-Lippe.

Arbeitskreis Qualifizierung und Ausbildung für Betriebe aus der Kunststoffbranche

Da das Ausbildungspersonal im Unternehmen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der Digitalisierung innehat, die von vielen KMU derzeit noch nicht wahrgenommen wird, hat das KungFu-Projekt mit dem Verein Kunststoffe in OWL e.V. den Arbeitskreis Qualifizierung & Ausbildung initiiert. Durch diesen Schritt wurde der Einfluss der Digitalisierung auf die Berufsbildung als zentrales Thema etabliert. Die Bedeutung von Aus- und Weiterbildung in der Nutzung digitaler Möglichkeiten wird in diesem Gremium aufgegriffen und als zentrale Botschaft für KMU in konkrete Angebote übersetzt.

I-DayZ

Den Auszubildenden aus KMU der Region wird bei einer einwöchigen Innovationsveranstaltung die Aufgabe übertragen, ihre Ausbildungsbetriebe bei der digitalen Transformation und bei der strategischen Weiterentwicklung des Unternehmens zu unterstützen. Das Ziel ist, im Team-Wettbewerb gemeinsam konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu entwerfen. So erläutert ACHIM GERLING, Projektleiter des Projekts KungFu in einem Telefoninterview: »Wir möchten die Unternehmensvertreter darauf aufmerksam machen, dass das Thema Digitalisierung in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt und gepaart mit der Generation Z eine völlig neue Herausforderung auf uns zukommt.« Durch die I-DayZ sollen die Unternehmen auf digitale Potenziale der Generation Z und Angebote des Campus aufmerksam gemacht werden und bislang wenig genutzte Mehrwerte für das eigene Unternehmen erkennen. »Die Auszubildenden erweitern ihren eigenen Horizont und die Unternehmen profitieren langfristig von dem frischen und unvoreingenommenen Blick ihrer Auszubildenden, wenn es um das Thema Digitalisierung geht«, so GERLING.

Ausblick

Die Erkenntnisse aus programmbegleitenden Workshops zu dieser Förderrunde zeigen, dass KMU dringend solche Angebote benötigen, wenn Veränderungen angestoßen werden sollen. Erst durch die Vielfalt der Angebote und Kooperationsmöglichkeiten eröffnet sich für viele der Zugang zum Thema. Dabei kommt es vor allem darauf an, praxisnah die Fragen der Betriebe aufzugreifen und kurze, kompakte, »smarte« Angebote zu machen, die neben dem fachlichen auch einen sozialen Mehrwert für die Teilnehmenden haben. Außerdem berichten die Projekte, dass das Zusammenbringen von Akteuren unterschiedlicher Lernorte und von Unternehmen unterschiedlicher Größe einschließlich deren Auszubildenden zu besonders anregenden Ergebnissen führt. Durch solche Angebote gelingt es, den Unternehmen die zentrale Bedeutung von Aus- und Weiterbildung für die Zukunftsfähigkeit des eigenen Betriebs aufzuzeigen und sie dauerhaft für einen Austausch über Strategien und Möglichkeiten zu gewinnen. Aufbauend auf den vorliegenden Erfahrungen spielt das Thema Lernortkooperation und Digitalisierung in der aktuell gestarteten fünften Förderrunde von JOBSTARTER plus weiter eine zentrale Rolle. ◀



Infografik von S. 22
zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g419

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Materialien für das betriebliche Ausbildungspersonal. Bonn o.J. – URL: www.foraus.de/dokumente/pdf/Lernortkooperation_WEB.pdf (Stand 08.09.2020)

FLAKE, R.; MEINHARD, D. B.; WERNER, D.: Digitalisierung in der dualen Berufsausbildung: Umsetzungsstand, Modernisierungs- und Unterstützungsbedarf in Betrieben. IW-Trends 2/2019 – URL: www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Trends/PDF/2019/IW-Trends_2019-02-01_Digitalisierung_duale_Berufsausbildung.pdf (Stand 08.09.2020)

Neue Impulse für die Kooperation der Lernorte durch den Bundeswettbewerb InnoVET

Der Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft verändert die Art, wie wir arbeiten und leben, und wirkt sich auch auf Lerninhalte und deren Vermittlung in der beruflichen Bildung aus. Wenn bis Ende des Jahres 17 Innovations-Projekte des BMBF-Programms InnoVET starten, darf man gespannt sein, welche neuen Impulse sich daraus für die berufliche Aus- und Weiterbildung, insbesondere auch für die Kooperation der Lernorte und die Vernetzung der Bildungsakteure ergeben. Der Beitrag gibt Einblicke in Zielsetzung und Struktur des Förderprogramms und benennt Förderschwerpunkte.

Das BMBF Programm InnoVET

Mit dem Bundeswettbewerb »Zukunft gestalten – Innovationen für eine exzellente berufliche Bildung (InnoVET)« werden ab Herbst 2020 innovative Bildungskonzepte in 17 Projekten entwickelt. Sie suchen passende Lösungen für Herausforderungen, wie sie infolge der Digitalisierung, neuer Technologien, der Flexibilisierung und Globalisierung sowie der demografischen Entwicklung entstehen. Dazu werden in Innovationsclustern neuartige, qualitativ hochwertige Kooperationsformen gebildet. Initiiert wurde InnoVET vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Das BIBB begleitet und betreut die Förderung und die Umsetzung der Projektvorhaben.

Die Projekte wurden in einem zweistufigen Verfahren ausgewählt. Dazu rief das BMBF im Januar 2019 Akteure der beruflichen Bildung auf, innovative Konzepte vorzulegen, die die Attraktivität, Qualität und Gleichwertigkeit der beruflichen Aus- und Weiterbildung steigern. Die nachhaltige Implementie-

rung der Angebote und die systemische Verankerung der Strukturideen auf regionaler und Bundesebene sind erklärte Ziele des Wettbewerbs.

Bewusst wurden die Vorgaben in der Förderrichtlinie breit und themenoffen verfasst, um Gestaltungsspielräume zu eröffnen. Ziel war es, aus der Bildungslandschaft heraus neue Impulse zu setzen und neue Akteure für die Entwicklung einer zukunftsfesten Berufsbildung zu gewinnen.

Insgesamt wurden 176 Ideenvorschläge eingereicht, die von einer Jury aus zehn Expertinnen und Experten aus Hochschulen, Einrichtungen der beruflichen Bildung, beruflichen Schulen und Unternehmen begutachtet wurden. 30 Erfolgversprechende Ideen erhielten die Gelegenheit, innerhalb von sechs Monaten ihre Vorschläge zu einem umsetzungsreifen Konzept auszuarbeiten. Daraus wurden auf Vorschlag der Jury vom BMBF 17 Projekte zur Förderung ausgewählt. Die Förderung der vierjährigen Erprobungs- und Umsetzungsphase ist im Oktober 2020 gestartet.

Förderung von Innovationsclustern

Im Allgemeinen wird als Innovationscluster die regionale, längerfristige Zusammenarbeit in Forschung und Entwicklung zwischen verschiedenen Unternehmen, Hochschulen und Forschungseinrichtungen über den gesamten Wertschöpfungsprozess verstanden. Berufliche Bildungseinrichtungen wirken in diesen meist technologisch induzierten Innovationsclustern mit, sind jedoch in der Regel nicht Initiator der Innovationscluster. Ein Novum ist daher die Initiierung eigenständiger, auf Bildung ausgerichteter, Innovationscluster, wie sie im Rahmen von InnoVET erfolgt. Hier richtet sich der Fokus auf die Rolle der beruflichen Bildung als Motor und Impulsgeber regionaler Entwicklungen. Cluster werden als »Biotope« gesehen, die ein kreatives und innovatives Umfeld für den Bereich der Aus- und Weiterbildung bereitstellen.

Die InnoVET-Projekte sind in Akteurskonstellationen eingebunden, in denen u. a. Unternehmen, berufliche Schulen, überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Bildungsträger, Lernmittlersteller, Kammern, Hochschulen und Forschungseinrichtungen mitwirken. Die Kooperationsvereinbarungen umfassen die Entwicklung von Lernplattformen, Lernmodulen und Lernkooperationen unter Einbeziehung von digitaler und hochtechnologischer Ausstattung. Aus den Clustern sind neben innovativen Konzepten vor allem Impulse für die Gestaltung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure zu erwarten. Erstausbildung und Weiterbildung sind im Blick, sodass der gesamte Prozess der beruflichen Bildung einbezogen ist und zu einem kohärenten System weiterentwickelt wird.



SIGRID BEDNARZ
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
bednarz@bibb.de



KATHARINA KANSCHAT
Arbeitsbereichsleiterin 4.4
im BIBB
kanschat@bibb.de

Kooperation in der Ausbildung

Die InnoVET-Projekte und ihre Partner reagieren auf die Veränderungen der Kompetenzprofile von Fachkräften infolge des gesellschaftlichen und des technologischen Wandels, insbesondere der fortschreitenden Digitalisierung der Arbeitswelt. In nahezu allen Berufen erfordert die Vermittlung von komplexer werdenden Lerninhalten die Entwicklung und Einbeziehung neuer Lernorte. Die Lernpartner bringen ihre technische Ausstattung und neue Horizonte für Lehr-Lern-Arrangements mit und verbinden die Traditionen des beruflichen Lernens mit modernen Entwicklungen. Dies erfordert eine Verständigung über

- Inhalte, Curricula und Konzepte für die Entwicklung von (digitalen) Lernszenarien oder
- den Einsatz von ausstattungsintensiven Einrichtungen aus Forschungseinrichtungen und Hochschulen für die duale Ausbildung.

Diese systemorientierte Perspektive steht im Zentrum der Aktivitäten und daher gehen die Bildungsk Kooperationen der InnoVET-Cluster weit über die Entwicklung einzelner Lernplattformen hinaus. Diese spielen eine Rolle, doch stellen sich hohe Anforderungen in Bezug auf die Qualität, die Nutzerorientierung und den Zugang der Lehrenden und Lernenden. Letztlich geht es um den Nutzen für die Auszubildenden und Betriebe.

Ein sehr weitgehendes Modell für neue Lernortkooperationen bietet die studienintegrierende Ausbildung, die mit einer neuen Verbindung von Praxis und Theorie im System der beruflichen Bildung verankert sind. Dieses von EULER/SEVERING (2016) entwickelte Modell greifen vier InnoVET Projekte auf. Sie beziehen neben den klassischen Partnern der dualen Ausbildung (Betriebe und Berufsschule) die Hochschulen in die Lernortkooperation ein. Ziel ist eine inhaltliche Verzahnung der Lehrinhalte und die Vermeidung von Redundanzen bei der Umsetzung der neu miteinander

verbundenen Lernarrangements. Dabei sind die Rahmenbedingungen und die regionalen Gegebenheiten sehr unterschiedlich gesteckt – Großstadt auf der einen und ländliche Region auf der anderen Seite, bereits bestehende Strukturen oder der Aufbau eines völlig neuen Systems – die Projektansätze starten mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. So wird in einem InnoVET-Projekt ein Qualitätsmanagementsystem zur Lernortkooperation aufgebaut und in zwei weiteren Projekten werden regional angepasste Möglichkeiten der studienintegrierenden Ausbildung erprobt. Ziel der Förderung ist es, Gelingensfaktoren zu erarbeiten und langfristig den Transfer solcher Modelle zu ermöglichen.

Kooperation in der Weiterbildung

In mehreren InnoVET-Projekten werden bildungsbereichsübergreifende Weiterbildungen entwickelt, die – orientiert am Berufsprinzip, der beruflichen Handlungsfähigkeit und bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards – im System der Berufsbildung verankert sind. Damit wird ein bisher noch nicht erschlossenes Potenzial an hybriden Ausbildungsformen erprobt, die im System der Berufsbildung von der Erstausbildung bis zu den DQR Stufen 6 und 7 konzipiert werden. Im Sinne einer konvergenten Form der Durchlässigkeit werden in den bildungsbereichsübergreifenden Bildungsgängen Curricula gemeinsam durch Träger der beruflichen und akademischen Bildung gestaltet und gegenseitige Modelle der Anrechnung entwickelt. Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt in der Konzeption der Durchlässigkeit im System der beruflichen Bildung, in dem »Karrierewege« unter Anrechnung der beruflichen Kompetenzen im System entwickelt werden sollen.

In der beruflichen Weiterbildung ergeben sich damit Anforderungen an Lernortkooperationen u.a. in der gemeinsamen Entwicklung der Bildungsgänge, dem wechselseitigen Einsatz

von Lehrenden, in der Gestaltung der Prüfungen sowie bei der Anrechnung der erworbenen Kompetenzen in den jeweiligen Lernbereichen. Zudem werden Geschäftsmodelle für bereichsübergreifende Bildungsangebote und bildungsbereichsübergreifende Beratungsformen entwickelt.

InnoVET kommt ans Laufen

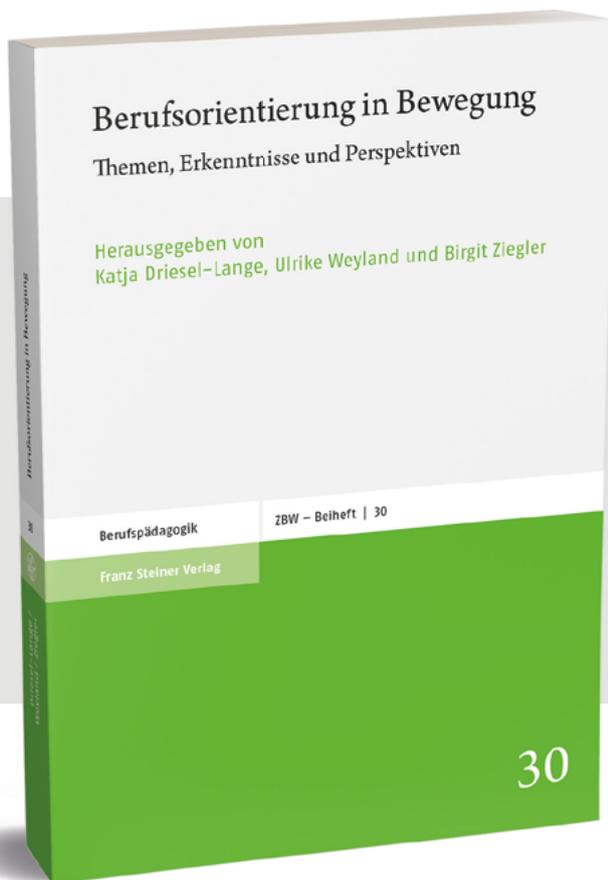
Aufgrund der Corona-Pandemie ist eine große Auftaktveranstaltung zu Programmstart, wie sie für solche Programme üblich ist, nicht möglich. Stattdessen wird Bundesbildungsministerin ANJA KARLICZEK unter dem Motto »Karliczek trifft« im November 2020 mit Verantwortlichen aus den Projekten, Mitgliedern des Beirats und der Jury ins Gespräch kommen und den offiziellen Start der Umsetzungsphase einläuten. In Ergänzung zur Website zum Bundeswettbewerb des BMBF werden ausführliche Informationen zu den geförderten Projekten ab 2021 im BIBB Web-Angebot zu finden sein. ◀



Einen Überblick über den Wettbewerb und die Aktivitäten bietet aktuell die Website www.bmbf.de/Innovet

LITERATUR

EULER, D.; SEVERING, E.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Gütersloh 2016 – URL: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Praxis_final.pdf (Stand: 11.09.2020)



Katja Driesel-Lange / Ulrike Weyland /
Birgit Ziegler (Hg.)

Berufsorientierung in Bewegung

Themen, Erkenntnisse und Perspektiven

**ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTS-
PÄDAGOGIK - BEIHEFT 30**

2020. 245 Seiten mit 25 s/w-Abbildungen und
19 Tabellen

€ 50,-

978-3-515-12771-4 KARTONIERT

978-3-515-12772-1 E-BOOK

Den Entwurf einer individuellen beruflichen Perspektive und die Gestaltung einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn zu unterstützen, ist ein Kernanliegen von Berufsorientierung. Aus dem wissenschaftlichen Diskurs zur Berufsorientierung sind in den vergangenen Jahren sowohl wichtige empirische Erkenntnisse zu einer differenzierten beruflichen Entwicklung Heranwachsender als auch zur Wirksamkeit von berufsorientierenden Angeboten hervorgegangen.

Vor diesem Hintergrund stellen die Autorinnen und Autoren die Berufsorientierung aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. disziplinären Zugängen dar und machen so die ganze Bandbreite des Themenfeldes sichtbar. Sie beleuchten neueste Erkenntnisse zur beruflichen Entwicklung und der Bedeutung von Einflussfaktoren, zur Diagnostik und zu Interventionen mit dem Ziel der Förderung beruflicher Entwicklung sowie zur Professionalisierung von Lehrpersonen

in der schulischen Berufsorientierung. Der Band richtet sich an ein Fachpublikum aus Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik und lädt zu einem fortgeführten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis ein.

MIT BEITRÄGEN VON

Katja Driesel-Lange & Ulrike Weyland & Birgit Ziegler, Benjamin Dreer, Annalisa Schnitzler, Natalie Junghof-Preis & Inga Zeisberg & Volker Gehrau & Cornelia Denz, Volker Gehrau, Mathias Dehne & Silvio Kaak & Katrin Lipowski & Bärbel Kracke, Marc Schreiber, Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke, Constanze Schmidt, Claudia Kalisch & Sandra Kley & Tobias Prill, Hannes Reinke, Claudia Kalisch & Susann Krugmann & Katja Prochatzki-Fahle, Rudolf Schröder & Rebecca Lembke & Tina Fletemeyer, Barbara Scholand



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de

Durchlässigkeit fördern durch Arbeit im Verbund

Sektoren- und bereichsübergreifende Kooperation im Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege e.V.

Die Neuordnung der Pflegeberufe ermöglicht eine neue Durchlässigkeit und damit den Akteuren in der Berufsbildung neue Gestaltungsmöglichkeiten. Dabei gilt es, zuvor getrennte Strukturen zusammenzuführen. Für eine gelingende Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung ist eine Kooperation im Verbund notwendig. Der Beitrag zeigt an einem konkreten Beispiel, wie es gelingen kann, den Interessen aller Beteiligten gerecht zu werden.

Neue Perspektiven durch die generalistische Pflegeausbildung

Im neuen Beruf »Pflegefachfrau/Pflegefachmann« wurden die vormals getrennten Berufe »Gesundheits- und Krankenpflege«, »Gesundheits- und Kinderkrankenpflege« und »Altenpflege« in einer generalistischen Ausbildung zusammengeführt. Die Auszubildenden werden nunmehr dazu befähigt, Menschen in allen pflegerelevanten Bereichen und Altersstufen zu pflegen. Die Umsetzung birgt große Chancen für die Akteure der Berufsbildung in der Pflege, da ein staatlich anerkannter Abschluss sowohl in einer beruflichen Ausbildung als auch erstmalig in einem primärqualifizierenden Studium erworben werden kann. Beide Qualifizierungswege vermitteln berufliche Handlungskompetenz in Theorie und Praxis, die hochschulische Ausbildung beschäftigt sich zusätzlich mit den wissenschaftlichen Aspekten der Pflege. Das neue Pflegeberufegesetz (PflBG) schafft die Voraussetzungen,

die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen zu fördern. Das durch die getrennten Strukturen der jeweiligen Ausbildungsgänge ausgeprägte hierarchische Denken schränkte bis dato die Durchlässigkeit ein. Neben einer klaren fachlichen Abgrenzung in den drei Berufen bestanden zudem kaum Berührungspunkte zu den überwiegend pflegewissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen. Eine praxisorientierte hochschulische Ausbildung wurde erst mit dem Pflegeberufegesetz (PflBG) geschaffen.

Nach diesem Gesetz ist der Träger der praktischen Ausbildung für die Organisation der Praxiseinsätze verantwortlich, die auch außerhalb der eigenen Einrichtung oder Klinik zu durchlaufen sind. Er ist gehalten, durch eine gut koordinierte Vernetzung und Kooperationsverträge sicherzustellen, dass die Lernenden alle gesetzlich vorgeschriebenen praktischen Einsätze absolvieren können. Für die auszubildenden Einrichtungen kommen nun neue Kooperationen mit anderen Fachrichtungen hinzu, um die vorge-

schriebenen Inhalte der Pflegeausbildung gewährleisten zu können. Zudem steigt durch die Zusammenlegung der drei Ausbildungsberufe die Anzahl der zu betreuenden Auszubildenden in den jeweiligen Einrichtungen. Der Gesetzgeber empfiehlt daher Ausbildungsverbünde, um die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten und den gesetzlichen Vorgaben entsprechen zu können. Auch die theoretische Berufsbildung findet nun an Orten mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt. Sie wird sowohl an den Pflegeschulen als auch an den Hochschulen unterrichtet.

Der Beitrag beschreibt, wie es im Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege e.V. gelingt, die unterschiedlichen Interessen der Akteure miteinander in Einklang zu bringen und gleichzeitig die Qualität und Durchlässigkeit der beruflichen und hochschulischen Pflegeausbildung zu verbessern. Dabei gilt es, von Beginn an die Partizipation und den Austausch innerhalb der neuen Generation von Pflegenden zu fördern.

Der Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege e.V.

Der Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege e.V. (WBV) ist ein verbands- und sektorenübergreifender Zusammenschluss verschiedener Träger der schulischen und praktischen Ausbildung von Gesundheits- und Pflegeberufen in der Region Nord-West. Mit Sektoren sind in diesem Zusammenhang



MARLIS KAWOHL
Referentin im Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege, Bremen
marlis.kawohl@bremerheimstiftung.de



KARL BRONKE
Dr., 1. Vorsitzender des Weser Bildungsverbunds Gesundheit und Pflege, Bremen
karlbronke@aol.com



ZOÉ KLEIN
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
zoe.klein@bibb.de

Coeditrice/Julia Holland

die Bildungseinrichtungen der Pflege, aber auch die jeweiligen Versorgungssettings in der praktischen Ausbildung wie Akutpflege, Langzeitpflege, ambulante Pflege, pädiatrische Pflege und Psychiatrie gemeint.

Der Verbund wurde im Jahr 2018 gegründet und arbeitet in Niedersachsen und Bremen an den Schnittstellen zwischen Hochschule, Pflegeschule und den Trägern der praktischen Ausbildung. Er übernimmt nach Auftragserteilung verschiedene Aufgaben, so z. B. die Koordination der Praxiseinsätze und die Erstellung von Grundlagen zur Abrechnung der Einsätze innerhalb der einzelnen Träger sowie die Unterstützung bei der Gewinnung von Nachwuchskräften. Die verzahnte Lehr- und Lernkooperation über den Verbund ist ein weiterer zentraler Bestandteil.

Der WBV ist mit derzeit 51 Mitgliedern ein bundesweit einzigartiges Modell zur Umsetzung der Verbundarbeit im Sinne des PflBG. Er arbeitet nah an der Praxis und greift darüber hinaus aktuelle Fragen rund um die generalistische Pflegeausbildung mit seinen Partnern auf. Neben regelmäßigen Sitzungen werden themenspezifische Arbeitskreise angeboten, in denen die Mitglieder Arbeitsgrundlagen für ihre Bildungsarbeit entwickeln und sich austauschen können. So hat sich der Zusammenschluss kontinuierlich zum zentralen Anker für die theoretische Pflegeausbildung und für die Träger der praktischen Ausbildung sowie der Einrichtungen der weiteren Praxiseinsätze entwickelt.

Förderung des Austauschs im Rahmen des Qualifikationsmixes

Mit dem WBV ist ein Wissens- und Koordinationszentrum zur Pflegeausbildung entstanden. Mit der Hochschule Bremen wurde die Zusammenarbeit vertieft, um den Auszubildenden der beruflichen und der hochschulischen Ausbildung Möglichkeiten der gemeinsamen Entwicklung zu bieten. Ziel dieses Verbundprojekts zwischen dem

WBV, den ausbildenden Einrichtungen und der Hochschule Bremen sind die Begegnung und der regelmäßige Austausch von Studierenden und Auszubildenden während ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums z. B. in gemeinsamen Lehr-/Lernsituationen. Ermöglicht werden dadurch die Ausdifferenzierung der Kompetenzprofile und die Chance, bereits mit dem Start in das Berufsfeld Gemeinsamkeiten zu entdecken und Unterschiede herauszuarbeiten. Dies bietet die Chance, schon sehr frühzeitig durch gemeinsame Aktivitäten den Qualifikationsmix (vgl. Infokasten) als Selbstverständlichkeit zu erfahren. Für Praxis und Wissenschaft besteht damit auch die Notwendigkeit einer stärkeren Rollenklärung, ohne hierbei in Konkurrenz zueinander treten zu müssen.

Alle Beteiligten haben die Möglichkeit, sich über die beruflichen Handlungsspielräume zu verständigen, Kompetenzen wahrzunehmen und die Unterschiede in den Qualifikationen für eine produktive Zusammenarbeit zu nutzen. Im Rahmen der Kooperation mit der Hochschule Bremen ist zudem ein neutraler Ausbildungs- und Begegnungsort, der Gesundheitscampus, geplant, um die Gemeinsamkeiten in der Ausbildung zu nutzen. Auszubildende und Studierende treffen sich im Sinne des lebensbegleitenden Lernens in einer offenen Hochschule und Pflegeschule. Dies bedeutet für die praktische Umsetzung die Schaffung von gleichen Ausbildungsbedingungen wie die gemeinsame Nutzung von Skills Labs und gemeinsame Recherche zu Ausbildungsinhalten. Durch die Kooperation der verschiedenen Bildungsakteure im Verbund können somit personelle und fachliche Ressourcen gebündelt und durch eine Vereinfachung der organisatorischen Abläufe größere Kapazitäten für Ausbildung und Studium geschaffen werden, etwa indem man identische Lerninhalte für Auszubildende und Studierende in einer gemeinsame Lehr-/Lerneinheit behandelt. Dies kann anhand der beiden folgenden Beispiele veranschaulicht werden.

Entwicklung sektorenübergreifender Lerneinheiten zum AGS

Der Arbeits- und Gesundheitsschutz (AGS) spielt in der pflegerischen Ausbildung und im Studium sowohl in der theoretischen als auch in der praktischen Ausbildung eine große Rolle – und zwar sektorenübergreifend in den Bereichen der Akut- und Langzeitpflege, im ambulanten Bereich, in der Pädiatrie und Psychiatrie sowie an den jeweiligen Schnittstellen zur Pflegeschule und Hochschule. Das Wissen zum Thema AGS wird den Auszubildenden und Studierenden von Beginn an vermittelt und im Ausbildungsalltag praktiziert. Um die dafür erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, sind Lernsituationen zu gesundheitsförderndem Verhalten zu entwickeln. Hierzu planen der WBV und die Hochschule Bremen gemeinsam ein Projekt, in dem die Auszubildenden und die Studierenden in einem Lehrprojekt dieses Themenfeld gemeinsam erkun-

Was bedeutet Qualifikationsmix in der Pflege?

Qualifikationsmix bedeutet, dass in einem Pflgeteam systematisch Pflegepersonal mit verschiedenen qualifizierenden Abschlüssen zusammengestellt und dann bedarfsgerecht und effizient eingesetzt wird. Trotz einer großen Zahl von Fortbildungsmöglichkeiten und pflegewissenschaftlichen Studiengängen haben die unterschiedlichen Qualifikationen bisher keine systematische Verankerung in der pflegerischen Versorgungspraxis gefunden.

Grundlage für den gelingenden Qualifikationsmix sind klare Definitionen des kompletten Aufgabenspektrums der professionellen Pflege sowie die dafür notwendigen Kompetenzen. Um den Qualifikationsmix konkret abbilden zu können, müssen die Kompetenzen mit Qualifikationen verbunden werden, die sich am Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), dem neuen Pflegebedürftigkeitsbegriff und dem Kompetenzrahmen der European Federation of Nurses Association (EFN) orientieren.

Quelle und weitere Informationen:
www.qualifikationsmix-pflege.de

den und durch das Bildungspersonal methodisch begleitet werden. Die Ergebnisse sollen als konkrete Handlungsempfehlungen für Praxisfelder im Gesundheitssystem nutzbar gemacht werden. Die Einbindung von Expertinnen und Experten aus verschiedenen Versorgungsbereichen gewährleistet, dass bei der Bearbeitung der unterschiedlichen Lehr- und Lernaufgaben beispielsweise beim Zusammentragen von relevanter Literatur, der Reflexion auf der Grundlage von Datenquellen und bei Beobachtungen in der Praxis die unterschiedlichen Kompetenzen eingebracht und genutzt werden können.

Sich kennenlernen und verstehen – ein Projekt in der Langzeitpflege

Die Kenntnis der unterschiedlichen pflegerischen Fachrichtungen und Versorgungssettings trägt dazu bei, die möglichen Kooperationen effektiv zu gestalten. In enger Zusammenarbeit mit den Verbundpartnern aus der Langzeitpflege, dem WBV und der Hochschule Bremen ist daher ein »Kennenlern-Forum« für Auszubildende, Studierende, Praxisanleitende, Lehrende und Leitungskräfte aus der Langzeitpflege geplant. Dieses Forum soll die praktischen Einsätze in der Langzeitpflege vorbe-

reiten und begleiten. Im Format Open Space gibt es neben einem kurzen Input die Möglichkeit, die Herausforderungen in der Langzeitpflege zu eruieren sowie bestehende und mögliche neue Rollenprofile und Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Ziel ist es, den Dialog aller Beteiligten zu intensivieren. Von ihren konkreten Alltagserfahrungen in der Langzeitpflege entwickeln Auszubildende und Studierende einen beispielhaften Skill- und Grademix für diesen Bereich. Ganz bewusst werden dabei auch »klassische Modelle« wie die Unterteilung in »Grundpflege« und »Behandlungspflege« infrage gestellt. Lernende und Lehrende in Theorie und Praxis leiten damit einen Prozess ein, der in einem späteren Schritt auch mit Geschäftsführenden der stationären Langzeitpflege diskutiert werden kann. Auszubildende und Studierende erleben sich als selbstwirksam und erkennen Wege, wie sie ihr Berufsfeld aktiv mitgestalten können.

Fazit und Ausblick

Durchlässigkeit in der generalistischen Pflegeausbildung zu gestalten und den Bedürfnissen aller beteiligten Akteure gerecht zu werden, bleibt eine Herausforderung der nächsten Jahre.

Wichtig ist, dass die Akteure aus den unterschiedlichen Bildungs- und Pflegebereichen zusammen im fachlichen Austausch bleiben. Mit den hier vorgestellten Aktivitäten und Projekten des Verbunds ist ein Anfang gemacht. Weitere ausbildungs- und studienbegleitende Projektideen des WBV sind geplant. Dabei geht es um

- regelmäßige Treffen der Lehrkräfte von Hochschule und Pflegeschule zur Qualitätssicherung und Entwicklung von gemeinsamen Unterrichtsprojekten und Lehrmaterialien,
- regelmäßige Reflexionstage der Auszubildenden und Studierenden,
- den Aufbau von Lerntandems, Peer-Learning-Gruppen, virtuelle Lehr- und Lernplattformen sowie
- die weitere Förderung des gemeinsamen Lernens in Ausbildungsstationen. ◀



Weiterführende Informationen zum Weser Bildungsverbund Gesundheit und Pflege finden Sie unter:

www.bremer-heimstiftung.de/karriere/ausbildung/weser-bildungsverbund

Anzeige

Kooperation in der Pflegeausbildung

Das Preprint bietet konkrete Empfehlungen für die Gestaltung von Kooperationsverträgen in der Pflegeausbildung. Die Formulierungsvorschläge können zur individuellen Erstellung eigener Kooperationsverträge genutzt werden.

Kooperationsverträge in der beruflichen Pflegeausbildung: Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis. Preprint Bonn 2019, 77 S.

Kostenloser Download: www.bibb.de/vet-repository/000006



Transfer und Kooperation im regionalen Kontext

Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement



PETER F. E. SLOANE
Prof. Dr., Department Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn
lehrstuhl.sloane@campus.upb.de



DIETER EULER
Prof. em. Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Schweiz
dieter.euler@unisg.ch



TOBIAS JENERT
Prof. Dr., Department Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn
tobias.jenert@upb.de

Auf regionaler Ebene ist berufliche Bildung in ein Gesamtangebot von Bildungsmaßnahmen eingebunden. Vor Ort wirken verschiedene Bildungseinrichtungen – so auch die Träger der beruflichen Aus- und Weiterbildung – an einem Gesamtbildungsangebot mit. Dieses ist aus kommunaler Sicht wiederum Gegenstand eines kommunalen Bildungsmanagements, das darauf zielt, das Bildungsinteresse der Zivilgesellschaft in allen Facetten zu bedienen. Das Bundesprogramm »Lernen vor Ort« und dessen Weiterführung in einer »Transferinitiative KBM« zeigen auf, wie kommunales Bildungsmanagement konkret ausgestaltet und über Transferhilfen weiterentwickelt werden kann. Wir werden die Erfahrungen und Ergebnisse dieser Programme aufzeigen und herausarbeiten, welche Konsequenzen sich daraus für die berufliche Bildung ergeben.

Berufliche Bildung im regionalen Kontext: Ausgangspunkte und Problemstellung

Berufliche Bildung wird politisch zumeist auf der Bundes- und Landesebene diskutiert. Auf diesen Ebenen haben sich Abstimmungs- und Kooperationsformen entwickelt, die von der Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne über die Gestaltung von Ausbildungsprozessen und -prüfungen bis zur Diskussion aktueller Problemlagen auf dem Ausbildungsmarkt im Rahmen eines Ausbildungskonsenses reichen. Für die Bürger/-innen wird Bildung – einschließlich beruflicher Bildung – hingegen primär auf der kommunalen Ebene erfahrbar. Dort gibt es etwa die lokalen Ausbildungsbetriebe, an die jugendliche Schulabsolventinnen und -absolventen ihre Bewerbung senden, oder die beruflichen Schulen und Berufsbildungszentren, die fest zum Stadtbild gehören.

Bildung auf kommunaler Ebene ist mehr als Berufsbildung. Vorschulische, schulische, berufliche, hochschulische, Weiter- und Erwachsenenbildung sind Beispiele für die Vielfalt an Bildungsaktivitäten, die in einer Kommune angeboten werden. Die rechtlichen Grundlagen und institutionellen Rahmungen mögen divergieren, insgesamt gibt es ein Netzwerk an Bildungseinrichtungen und Akteuren, die mehr oder weniger kooperativ zusammenwirken (vgl. Abb. 1). Aus der Perspektive der Region bzw. Kommune resultiert aus dieser Konfiguration die Frage, wie diese Komplexität

möglichst effizient gesteuert werden kann. An dieser Frage setzt dieser Beitrag an. Kommunale Bildung bzw. die Gestaltung der kommunalen Bildungsarbeit im Rahmen eines Kommunalen Bildungsmanagements (KBM) ist sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Bildungsforschung ein vergleichsweise neues Feld.

Im Rahmen des Bundesprogramms »Lernen vor Ort« wurden zwischen 2008 und 2014 insgesamt 40 Kommunen dabei unterstützt, ein KBM aufzubauen. Im Vordergrund stand dabei der Aufbau von organisatorischen Strukturen, um die Bildungsangebote auf kommunaler Ebene systematisch zu entwickeln, zu koordinieren und zu fördern. Als ein Ergebnis des Programms entstand zum einen ein Modellrahmen, der die Vielfalt an vorfindlichen Organisationsformen strukturierte. Zum anderen konnten Befunde über die vielfältigen Praktiken, Potenziale und Herausforderungen in der kommunalen Bildung identifiziert und erarbeitet werden (vgl. zusammenfassend EULER/SLOANE u. a. 2013). Mit Abschluss des Bundesprogramms stellte sich die Frage, wie die Ergebnisse und Befunde auf die mehr als 400 Kommunen (Landkreise und kreisfreie Städte) bundesweit übertragen werden können, die nicht in das Programm einbezogen waren. Die Transferfrage erschien dabei nicht nur in diesem Programm virulent. Die Politik trägt mit immer neuen Förderprogrammen dazu bei, dass unzählige Ideen, Impulse und Anregungen zur Bewältigung praktischer

Abbildung 1

Akteure des kommunalen Bildungsmanagements

Quelle: EULER/SLOANE 2015, S. 3

Bildungsprobleme entwickelt werden. Mit dem Ende eines Förderprogramms versiegt in der Vergangenheit zu meist jedoch der Zugriff auf die entwickelten Ergebnisse. Erfahrungen blieben in den Köpfen der Entwickler oder in schlecht zugänglichen Dokumentationen.

Die Transferüberlegungen mündeten in die Entwicklung eines neuartigen Ansatzes, der »Transferinitiative KBM«. Im Kern der Initiative stand die Gründung von insgesamt zehn sogenannten Transferagenturen, die bundesweit verteilt in ihren regionalen Bereichen und ausgehend von den erprobten Konzepten aus dem Programm »Lernen vor Ort« die Kommunen in der Entwicklung eines KBM unterstützen sollen.

Die Autoren dieses Beitrags sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung dieses noch bis 2022 laufenden Förderprogramms (zu den Zielen und dem methodischen Ansatz vgl. EULER/SLOANE u. a. 2018). Dieser Beitrag fokussiert die folgenden Fragestellungen:

- Was konstituiert ein KBM?
- Wie können Erkenntnisse in die Gestaltung eines KBM durch Transferagenturen eingebracht werden?
- Welche Bedeutung haben die Befunde für die berufliche Bildung?

Was konstituiert ein Kommunales Bildungsmanagement?

Ein konzeptioneller Ausgangspunkt der Begleituntersuchungen bestand zunächst darin, die Vielfalt an Erscheinungsformen eines KBM zu strukturieren und für die Analyse und Gestaltung von Transferaktivitäten zugänglich zu machen. Eine Untersuchung des sich in den Kommunen entwickelnden KBM zeigte, dass dieses sich im Kern über bestimmte Komponenten konstituiert (vgl. Tab., S. 32; vertiefend EULER/SLOANE 2018).

Die Tabelle verdeutlicht, dass der Gestaltung von Koordinations- und Kooperationsprozessen innerhalb des KBM eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Dies betrifft zum einen die Kooperation innerhalb der Kommune, da in der Regel zahlreiche Dezernate bzw. Abteilungen mit Bildungsfragen befasst sind. Zum anderen ist jedoch das Zusammenwirken der kommunalen Verwaltung und Politik mit externen Akteuren eine wesentliche Zielsetzung und Herausforderung eines KBM. Die Notwendigkeit eines kooperativen Ansatzes lässt sich an einem Beispiel illustrieren: Die Zuwanderung von Geflüchteten in den Jahren 2015/16 erforderte ein intensives Zusammenwirken nahezu aller mit Bildungsfragen befassten Ressorts in der Kommune, um den zugewanderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über Bildung

Tabelle

Komponenten eines Kommunalen Bildungsmanagements (KBM)

Strategische Zielsetzung	Im Rahmen des KBM müssen strategische (bildungspolitische) Ziele formuliert werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für Aktivitäten und Maßnahmen im Rahmen des KBM dar. Leitfrage: Wie werden die Bildungsziele definiert?
Datenbasierung	KBM soll daten- bzw. evidenzbasiert sein. Dies dient insbesondere der Versachlichung von Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen und wirkt der Gefahr entgegen, dass die jeweiligen Maßnahmen auf Intuition, Spekulation und tradierten Routinen aufbauen. Leitfrage: Welche Daten werden der Bildungsarbeit zugrunde gelegt?
Koordination	Die Koordination zielt auf die Übersetzung der strategischen Vorgaben in konkrete Maßnahmen. Die Stakeholder-Struktur macht deutlich, dass in der Umsetzung eine Vielzahl von Anspruchsgruppen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten berücksichtigt werden muss. Nicht selten sind widersprüchliche Positionen auszugleichen. Leitfrage: Wer ist für die Steuerung in der Kommune im Rahmen des KBM verantwortlich?
Interne Kooperation	Koordination setzt eine interne Kooperation zwischen den kommunalen Akteuren voraus. Es geht dabei um die konkrete Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Organisationseinheiten einer Kommune, konkret: um die Abstimmung innerhalb der Verwaltung (Ämter, Dezernate/Fachbereiche). Leitfrage: Wie ist die Zusammenarbeit der Ressorts organisiert?
Externe Kooperation/Partizipation	Die Kooperation muss darüber hinaus auch die – aus Sicht der Kommunalverwaltung – externen Akteure umfassen. Gemeint sind neben Bildungsanbietern und -nachfragenden die Akteure der Wirtschaft, insbesondere bedeutsame Organisationen der Zivilgesellschaft. Partizipation stellt eine besondere Form der Kooperation dar, die sich konkret auf bildungspolitische Entscheidungen und auf die bildungstheoretischen Diskurse bezieht. Leitfrage: Wie ist die Einbindung von externen Bildungsakteuren organisiert?

eine Chance zur gesellschaftlichen Integration anbieten zu können.

Der Entwicklungsstand eines KBM variiert zwischen den Kommunen in vielfacher Hinsicht. Um diese Varianz abzubilden, wurde ein Instrument entwickelt, mit dessen Hilfe die jeweiligen Entwicklungszustände in einer Kommune erfasst und beschrieben, Zielzustände definiert und Entwicklungsprozesse erkannt und vertieft analysiert werden können (vgl. vertiefend EULER/SLOANE u. a. 2018). Dazu wurden für jede der oben skizzierten Komponenten vier Entwicklungsstufen definiert und über Deskriptoren beschrieben. Die vier Stufen bilden Ausprägungen des KBM in der jeweiligen Komponente ab und dienen den Bildungsverantwortlichen in der Kommune sowie externen Akteuren dabei, Situationen zu analysieren, Ziele zu reflektieren und Schwerpunkte für Innovationen zu planen. Das Instrument wurde mit Pilotkommunen validiert und dient als wesentliche Grundlage zur Planung und Umsetzung von Entwicklungsprozessen.

Wie können Erkenntnisse durch Transferagenturen eingebracht werden?

Eine wesentliche Annahme der Transferinitiative KBM bestand darin, den Kommunen bestehende Erkenntnisse für die (Weiter-)Entwicklung ihres KBM verfügbar zu machen. Dazu war zu klären, welches Transferverständnis dem Ansatz unterlegt werden kann und welche Funktion die neu geschaffenen Transferagenturen in diesem Prozess wahrnehmen können.

Welches Transferverständnis wird der Transferinitiative unterlegt? – Stellen Sie sich vor, Sie gehen zu einem Optiker und wollen eine passende Brille gegen Ihre nachlassende Sehkraft. Der Optiker schaut Sie an und hat eine vermeintlich geniale Lösung für Sie: »Nehmen Sie meine Brille, mit der kann ich wunderbar sehen!« Ihre Euphorie wird sich in Grenzen halten, denn die angebotene Lösung wird vermutlich nicht zu Ihrem Problem passen.

Was an einer Stelle blendend funktioniert, passt an einer anderen vielleicht überhaupt nicht. Es geht darum, die in einem spezifischen Kontext entwickelten Problemlösungen,

Innovationen und Erfahrungen in einen neuen Kontext zu transferieren. Dieser Transfer wird nur gelingen, wenn die Lösungen der einen zu den Problemen der anderen passen. Ein solcher Transfer ist dabei kein Kopiervorgang, sondern er erfordert mehr oder weniger umfangreiche Anpassungen an die Bedarfslage der Nachfragenden. Eine Transfernachfrage muss zunächst erkannt, analysiert und als konkreter Bedarf definiert werden, um auf dieser Grundlage zu untersuchen, ob bestehende Problemlösungen in Form von Transferangeboten prinzipiell passen und auf den Bedarf hin angepasst werden können. Dieser grundlegende theoretische Sachverhalt kann auf unterschiedliche Gestaltungsebenen in der Bildung angewendet werden: auf den Transfer von Systemen wie beispielsweise dem dualen System der Berufsbildung (Makroebene) ebenso wie auf den Transfer von Ausbildungskonzepten in Schule oder Betrieb (Mikroebene). Der Transfer von Erfahrungen zu den Komponenten eines KBM stellt in diesem Kontext ein Beispiel für den Transfer auf der Mesoebene dar. Ein entsprechendes Transferkonzept unterscheidet daher zwischen Transferangebot und Transfernachfrage (vgl. Abb. 2).

Ein Transfer von einem Entwicklungs- in einen Rezeptionskontext kann nur dann gelingen, wenn die Problemstellungen in beiden Kontexten passend sind. Eine solche Passung ist aber nicht immer gegeben, und sie ergibt sich nicht automatisch, nur weil gute Theorien oder erfolgreiche Konzepte vorliegen. So wurde beispielsweise in einer Kommune ein spezifischer Fundus an Daten aufgebaut und kontinuierlich gepflegt, der u. a. zur Entwicklung eines regelmäßig erscheinenden Bildungsberichts und zur Fundierung kommunalpolitischer Entscheidungen im Bildungsbereich verwendet wird. Dieses Vorgehen kann zu einer erfolgreichen Säule kommunaler Bildungsarbeit in einer Kommune werden, weil die politischen Entscheidungsträger dieses Vorgehen unterstützen oder sogar einfordern. In einer anderen Kommune besteht weder ein Bewusstsein für eine datenbasierte politische Entscheidungsbildung noch sieht sich die Bildungsverwaltung verantwortlich für die proaktive Information der Bevölkerung über die kommunalen Bildungsstrukturen. Bevor also Erfolgsrezepte der Kommune

A einer anderen Kommune angeboten werden, muss dort ein Bewusstsein für den Sinn und den Nutzen der Konzepte geschaffen werden. Dabei reicht es in der Regel nicht, die Konzepte in Form von Berichten o. Ä. anzubieten und auf eine entsprechende Rezeption zu hoffen.

Ein Transfer in Form einer Vermittlung von Angebots- und Nachfrageseite muss aktiv gestaltet werden. Im Kern geht es dabei um die Aufgabe, Kommunen über bestehende Erkenntnisse zur Gestaltung des KBM zu informieren und sie vor dem Hintergrund ihrer Ziele und Rahmenbedingungen in der Umsetzung zu beraten. Für diese Aufgabe wurden in der Transferinitiative insgesamt zehn Transferagenturen an 13 Standorten gegründet. Die Mehrheit wurde an etablierte Institute angegliedert. Die Transferagenturen mussten zunächst selbst Expertise zu Fragen des KBM und zum Transfer aufbauen. Sie etablierten sich in Kooperation mit dem BMBF, dem Programmträger und der wissenschaftlichen Begleitung als ein Netzwerk. In regelmäßigen Workshops der Wissenschaftlichen Begleitung mit den Transferagenturen und sogenannten Netzwerktreffen aller beteiligten Akteure wurden Umsetzungsstrategien entwickelt. Dabei zeigte sich, dass die Frage der reinen Übertragung vorhandener Produkte aus vorgängigen Programmen bei den Kommunen sehr schnell in den Hintergrund rückte und sich das Interesse verstärkt auf Formen der Organisations- und Change-Beratung durch die Transferagenturen richtete. Anfangs gingen die Transferagenturen mehrheitlich davon aus, dass sie sich – nach erfolgreicher Zusammenarbeit mit ihren Kommunen – entweder im Laufe der Zeit selbst überflüssig machen (Empowerment der Kommunen) oder aber sich stark aus den intensiven Beratungs- oder Begleitprozessen zurückziehen (fading out) und nur noch flankierende Angebote gestalten würden, um die Nachhaltigkeit der in den Kommunen erreichten Strukturen zu sichern. Im weiteren Prozess zeigte sich aber zunehmend, dass die Transferagenturen von den Kommunen verstärkt als Serviceeinrichtungen wahrgenommen werden und diese Zuschreibung auch für sich selbst in Anspruch nehmen. Dies hängt u. a. auch mit der Übernahme weiterer bildungspolitischer Aufgaben zusammen, was insbesondere im Rah-

Abbildung 2
Transferprozess



men der Zuwanderung 2015/16 deutlich wurde. So entwickelte das BMBF verschiedene Initiativen zur Förderung von Bildungsangeboten für Geflüchtete und finanzierte in den Kommunen u. a. den Einsatz von kommunalen Beratungsangeboten. Die Transferagenturen übernahmen in diesem Prozess verschiedene Aufgaben und etablierten sich zunehmend als ein »Transmissionsriemen«, um übergeordnete bildungs- und sozialpolitische Programme vor Ort systematisch umzusetzen. So etablierte sich eine neue mediative Funktion von der Förderung des Transfers hin zu einer umfassenden Beratungsfunktion, die sich darin konkretisiert, über die Stärkung des KBM zugleich auch bildungspolitische Aufgabenstellungen in Kommunen zu implementieren. Man kann davon sprechen, dass neben die Strukturförderung (Aufbau und Förderung eines KBM) ein zunehmend auch inhaltlich-konturierter Auftrag trat.

Unter transfertheoretischen Kriterien zeigen die Entwicklungen, dass sich bestehende Transferangebote wie beispielsweise die Erkenntnisse aus früheren Förderprogrammen mit aktuellen Problem- und Bedarfslagen bei den potenziellen Transfer nachfragenden verzahnen. Dabei entstehen neue Fragestellungen, die mithilfe bestehender Erkenntnisse alleine nicht beantwortet werden können, sondern neue Entwicklungsprozesse anstoßen. In diesem Sinne stellt Transfer einen kontinuierlichen Anpassungs-, Adaption- und Erweiterungsprozess von Erkenntnissen in jeweils neuen Problemkontexten dar.

Welche Bedeutung haben die Befunde für die berufliche Bildung?

KBM bietet auch der beruflichen Bildung eine neue Perspektive. Sie fokussiert die Abstimmung von verschiedenen Akteuren im Lebenskontext der Bürger, gleichsam »vor Ort«. Sie stellt die Berufsbildung in eine Verbindung zu anderen Bildungssektoren (u. a. Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen, Maßnahmen des Übergangssektors) und ermöglicht den Blick auf neue Zusammenhänge. Verfolgt beispielsweise eine Kommune das Ziel der Erhöhung von

Bildungsgerechtigkeit, dann hat dies u. a. eine Bedeutung für die Ausrichtung des Übergangssektors, die Ausstattung beruflicher Schulen und den Umfang an kompensatorischer Ausbildungsunterstützung. Diese Perspektive einer integrativen Betrachtung von Bildung »vor Ort« ist auch in der Berufsbildungsforschung bisher vernachlässigt worden.

Kooperationsfragen begrenzen sich in diesem Rahmen nicht mehr auf den Versuch einer Kooperation von Lernorten in der dualen Berufsausbildung. Vor Ort geht es aus kommunaler Sicht um das Zusammenwirken ganz unterschiedlicher Bildungseinrichtungen: um Kindergärten, allgemeinbildende Schulen, aber auch um Volkshochschulen, Fachschulen, berufliche Bildungszentren, Gewerbförderungsanstalten, Meisterschulen und weitergehend um Hoch- und Fachhochschulen.

In dieser Betrachtung reduziert sich die Berufsbildung aus kommunaler Perspektive nicht auf die Passung von Angebot und Nachfrage von Ausbildungsstellen. Vielmehr wird sie in einen größeren Zielkontext gestellt. Welche Bildungsangebote sind vor dem Hintergrund kommunaler Strukturziele zu stärken? Welche Erwartungen an die Gestaltung von Bildung vertreten die Stakeholder? Welche Herausforderungen in der Kommune können durch passende Bildungsangebote bearbeitet werden? – Im Ensemble solcher Fragestellungen erhält die Berufsbildung eine neue Legitimationskraft und gewinnt an Attraktivität. ◀

LITERATUR

- EULER, D.; SLOANE, P. F. E. u. a.: Transfer im Programm »Lernen vor Ort«. Forschungsprojekt im Auftrag des BMBF. Paderborn 2013
- EULER, D.; SLOANE, P. F. E.: Neue Bildungslandschaften. Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. Editorial. In: ZBW Band 111 (2015) 1, S. 1–10
- EULER, D.; SLOANE, P. F. E. u. a.: Innovationsförderung durch Transferagenturen. Erfahrungen im Aufbau von Transferagenturen zur Förderung eines datenbasierten kommunalen Bildungsmanagements. Detmold 2018

Nutzung und Verbreitung des Online-Berichtshefts Blok im Rahmen der Lernortkooperation

Innovative Wege der Lernortkooperation können in der beruflichen Bildung durch neue Technologien unterstützt werden. Das »Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation« – kurz: BLoK – als Weiterentwicklung des papierbasierten Berichtshefts ist ein solcher Ansatz. Doch wie werden solche innovativen Ansätze in der Praxis angenommen? Auf der Basis von Strukturdaten gibt der Beitrag erste Einblicke zur Nutzung und Verbreitung des Instruments.

Ziele und Funktionalitäten von BLoK

Das Online-Berichtsheft BLoK* ist ein Ergebnis des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts »Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation«. BLoK wurde von 2009 bis 2012 von einem Projektkonsortium unter Federführung der TU Dresden konzipiert und erprobt und hat sich nach Projektende nachhaltig etabliert. Neben der Implementierung der digitalisierten Form des Ausbildungsnachweises enthält BLoK weitere funktionale Bereiche, die über ein klassisches Berichtsheft hinausgehen: die tägliche Dokumentation der Lern-/Arbeitszeiten sowie der Tätigkeiten und die Möglichkeit der Verknüpfung dieser mit den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Eine wesentliche Funktion von BLoK im Rahmen der Lernortkooperation (vgl. auch das

Poster in der Heftmitte) ist, dass neben Auszubildenden und dem betrieblichen Ausbildungspersonal auch Berufsschullehrer/-innen sowie überbetriebliche Ausbilder/-innen zeit- und ortsunabhängig auf den jeweiligen Account in

der Online-Anwendung zugreifen können. Über die Nutzung des Kommunikationskanals, der Nachrichtenfunktion, bestehen Abstimmungsmöglichkeiten. Im Entwicklungsportfolio werden die betrieblichen und schulischen Qualifikationen durch die Verknüpfung des Berichtshefts mit den Lehrplänen grafisch dargestellt. Auch die Einschätzung von erworbenen Schlüsselqualifikationen ist möglich. Zudem können ausbildungsbezogene Dokumente abgelegt werden.

Im Forschungsprojekt »Diffusion digitaler Technologien in der beruflichen Bildung durch Lernortkooperation« (DiBBLoK; vgl. Infokasten), wurde unter anderem eine Untersuchung zur Nut-

DiBBLoK – Diffusion digitaler Technologien in der beruflichen Bildung durch Lernortkooperation

Beschreibung: Im Rahmen des Projekts werden Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Technologien innerhalb der Lernortkooperation der beruflichen Bildung identifiziert. Neben dem Fraunhofer IMW sind weitere Verbundpartner die Technische Universität Dresden, die Fachhochschule Dresden sowie als Partner die Bildungsportal Sachsen GmbH (BPS).

Untersuchungsobjekte und Zugang: Im Projekt sind Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe und Auszubildende selbst Gegenstand der Forschung. Die Gruppe Qualifizierungs- und Kompetenzmanagement des Fraunhofer IMW nimmt den Lernort Ausbildungsbetrieb in den Fokus.

Der Zugang erfolgt über die Sekundäranalyse von Nutzerdaten des Online-Berichtshefts BLoK. Auf dieser Grundlage werden Leuchttürme identifiziert, die in umfangreicheren (Unternehmens-)Fallstudien weiter untersucht werden.

Methode der Datenerhebung und -auswertung: Der Beitrag beschränkt sich auf die Analyse der Strukturdaten, die im Rahmen der Registrierung vorgenommen werden. Die Daten wurden durch das Bildungsportal Sachsen (BPS) im Rahmen der Kooperation zur Verfügung gestellt. Die Auswertung erfolgt auf Basis statistischer Verfahren (softwareunterstützt mit SPSS).

Projektlaufzeit: 1.3.2019 – 28.2.2022

Förderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung

* www.online-ausbildungsnachweis.de



DESIREE JÖRKE
Fraunhofer IMW, Leipzig
desiree.joerke@imw.fraunhofer.de



MELANIE VIELSTICH
Fraunhofer IMW, Leipzig
melanie.vielstich@imw.fraunhofer.de



ANZHELA PREISSLER
Fraunhofer IMW, Leipzig
anzhela.preissler@imw.fraunhofer.de

zung und Verbreitung des Tools durchgeführt. Die Vernetzung der Akteure wurde quantitativ mittels einer Analyse von vollständig anonymisierten Strukturdaten zur Nutzung von BLOK untersucht (Stand Datensatz 05/19). Diese umfassen 25 Variablen zu folgenden Dimensionen:

- Unternehmensdaten (wie Branche, Standort, Bundesland, vernetzte Berufsschulen)
- Akteure (wie Anzahl registrierter Auszubildender/Unternehmen/Ausbilder/-innen/Lehrkräfte)
- Metadaten der Nutzung von BLOK (wie Registrierungsjahr, Abrechnung der Kosten, vorgenommene Einstellungen)

Verbreitung und Nutzung – Quantitative Analyse der Strukturdaten

Der Datenpool für die Sekundäranalyse speist sich aus Informationen zu insgesamt 4.576 Ausbildungsbetrieben und 808 Berufsschulen, die BLOK nutzen.

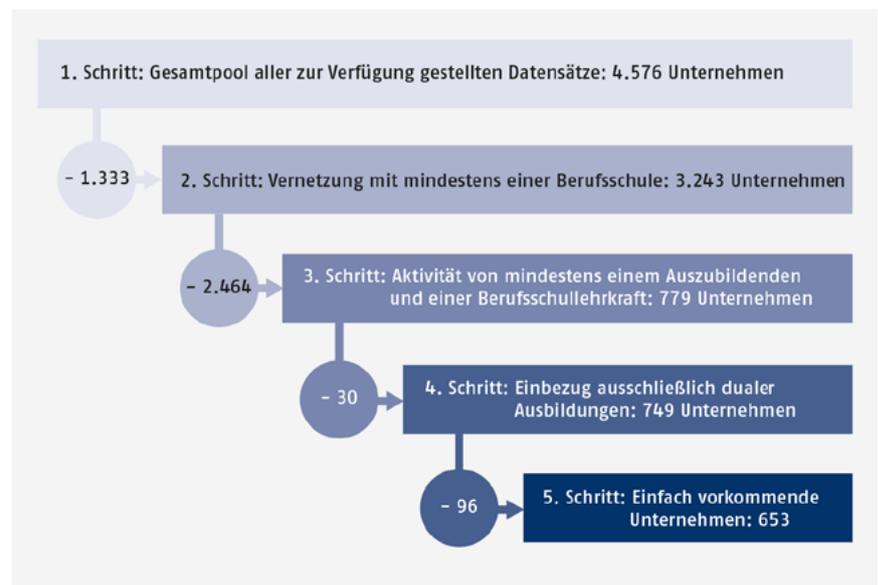
Dimension: Unternehmensdaten

Die Analyse zeigt, dass von den insgesamt 4.576 Betrieben, 1.333 nicht mit einer Berufsschule vernetzt sind, sodass nicht von einer Lernortkooperation im Rahmen der BLOK-Nutzung auszugehen ist. Bei weiteren 2.464 Betrieben wurde deutlich, dass im System entweder nur Ausbilder/-innen oder nur Berufsschullehrkräfte hinterlegt sind, sodass auch hier eine Vernetzung der Akteure nicht gegeben ist. Betriebe, die mit mehreren Berufsschulen vernetzt sind, wurden nur einmal in die Analyse einbezogen, weshalb schlussendlich ein reduzierter Datenpool von 653 Ausbildungsbetrieben verbleibt. (vgl. Abb.).

Der Großteil dieser verbleibenden Ausbildungsbetriebe (80%, n = 518) ist mit einer Berufsschule vernetzt. Weitere elf Prozent (n = 70) sind mit zwei, neun Prozent der Betriebe mit drei oder mehr Berufsschulen vernetzt, wobei das

Abbildung

Vorgehen bei der Datenauswertung



Maximum bei einer Verknüpfung mit insgesamt 19 Berufsschulen liegt.

Hinsichtlich der regionalen Verbreitung der in BLOK registrierten Betriebe ergeben sich deutliche Unterschiede: Die Hälfte der Betriebe (51,1%, n = 334), die über BLOK mit einer Berufsschule kooperieren, befindet sich in Niedersachsen. Mit deutlichem Abstand folgen Ausbildungsbetriebe aus Sachsen (17,3%, n = 113) und Rheinland-Pfalz (10,4%, n = 68). Niedersachsen ist das Gebiet eines Lehrmittelanbieters, der BLOK im Rahmen seiner Lernplattform (vor allem an beruflichen Schulen) vertreibt; Sachsen wiederum gilt als initiales Startgebiet der Anwendung sowie Sitz des Anbieters. Dies erklärt die hohe Verbreitung in diesen Bundesländern. Kaum vertreten sind Betriebe aus Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein (jeweils 0,5%) bzw. aus Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland (jeweils 0,3%).

Ein Drittel der Ausbildungsbetriebe nutzt BLOK seit zwei Jahren (34,0%, n = 222), ein weiteres Drittel seit drei Jahren (32,5%, n = 212). Die maximale Dauer liegt bei acht Unternehmen (1,2%), die BLOK bereits seit zehn Jahren nutzen.

Dimension: Akteure in BLOK

In den 653 Unternehmen nutzen 3.950 Auszubildende das Online Berichtsheft. 37,6 Prozent der Unternehmen haben ausschließlich eine/-n Auszubildende/-n in BLOK gemeldet (n = 245). Weitere 17,6 Prozent haben zwei (n = 115) und 11,3 Prozent haben drei Auszubildende (n = 74) registriert. Das Maximum liegt bei einem Unternehmen mit 208 registrierten Auszubildenden.

Der Großteil der Unternehmen (93,1%, n = 607) hat eine oder zwei für die Ausbildung verantwortliche Personen benannt. Bei über der Hälfte der Unternehmen (56%, n = 365) wurden neben diesen Ausbildungsleiterinnen und -leitern keine weiteren betrieblichen Ausbilder/-innen registriert. Hierbei handelt es sich vermutlich um kleinere Betriebe mit einer auszubildenden Person. Insgesamt kooperieren 1.846 Ausbilder/-innen und 2.361 Lehrkräfte über BLOK.

Dimension: BLoK-Nutzung und -Grundeinstellungen

Die im Berufsbildungsgesetz (§ 14, Abs. 2) verankerte Durchsicht des Wochenberichts soll grundsätzlich durch den Ausbildungsbetrieb erfolgen. Allerdings besteht auch die Möglichkeit, dass dies durch die Berufsschule oder durch einen externen Auszubildenden abgenommen wird. Davon macht jedoch nur ein kleiner Anteil der Unternehmen Gebrauch. In 5,8 Prozent der Fälle (n = 38) nehmen Lehrkräfte der Berufsschule und in 4,1 Prozent der Fälle (n = 27) externe Ausbilder/-innen in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen die Durchsicht vor.

Mit 98,9 Prozent haben beinahe alle Unternehmen die Funktion des Nachrichtensystems, über das Ausbilder/-innen, Auszubildende und Lehrkräfte miteinander kommunizieren können, aktiviert (n = 645); sieben Betriebe (1,1 %) haben diese Funktion deaktiviert.

Annähernd alle Unternehmen haben die Funktion des Entwicklungsportfolios

zur Dokumentation der Fach- (97,5 %, n = 636) sowie der Personalkompetenz (96,5 %, n = 629) aktiviert. Die zusätzlich integrierte Ablagefunktion für ausbildungsbezogene Dokumente haben 98,6 % (n = 643) aktiviert.

Potenziale zur Kooperation stärken

Da die ausgewerteten Strukturdaten vollständig anonymisiert sind, ist eine differenziertere Analyse z. B. für einzelne Profile von Personen (z. B. Geschlecht, Alter) und Unternehmen (z. B. Betriebsgröße) ebenso wenig möglich wie die tiefergehende Analyse zur Nutzung der unterschiedlichen BLoK-Funktionen. Trotz dieser Limitierung lassen die Daten zur Nutzungsdauer für die letzten zehn Jahre ein kontinuierliches Wachstum der Anwendung von BLoK erkennen. Grund für die Zunahme angemeldeter Unternehmen in den Jahren 2017 und 2018 ist möglicherweise eine Änderung im BBiG: Seit 2017 muss bereits im Ausbildungsvertrag festgelegt werden, ob das Berichtsheft schriftlich

(papierbasiert) oder elektronisch geführt wird. Auch davor war es möglich, den Ausbildungsnachweis digital zu führen. Die Berichtshefte können nun aber über BLoK elektronisch als PDF-Dokument bei den teilnehmenden Kammern im Rahmen der Prüfungszulassung eingereicht werden. Diese Funktionalität wird von den Betrieben offensichtlich gut angenommen. Auch wenn mittlerweile 22 Prozent (777 von 3.566) der Betriebe die Möglichkeiten der digitalen Vernetzung mit einer Berufsschule über BLoK nutzen, ist bei der Nutzung der Funktionen, die die Kooperation der Lernorte unterstützt, eine Steigerung noch wünschenswert. Für die weitere Verbreitung und Nutzung von BLoK scheint die Rolle von Multiplikatoren oder Dienstleistern von besonderer Bedeutung zu sein, wie die Zahlen zur regionalen Verbreitung zeigen. ◀

Anzeige

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung

Wie es gelingen kann, den digitalen Wandel in die Berufsausbildung des Tischlerhandwerks zu integrieren, zeigt das Video über die Lernortkooperation "digiTS".

Der **foraus.de** - Themenschwerpunkt „Lernortkooperation“ beschreibt die Grundlagen, Vorteile und vielfältigen Möglichkeiten gelungener Lernortkooperation. Zusätzlich gibt er Beispiele, Tipps und Hinweise als Anregung für die eigene Ausbildungspraxis.

www.foraus.de/lernortkooperation



foraus.de
Forum für AusbilderInnen



Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Kooperation der Lernorte«

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE

Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

C. APREA; V. SAPPA; R. TENBERG. Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020, 251 S. (ZBW Beiheft 29), ISBN 978-3-515-12687-8, 49,00 EUR

Der Band dokumentiert den aktuellen internationalen Stand der Forschung zur Verknüpfung von Lernorten und zur integrativen Kompetenzentwicklung in der Berufsbildung. Es werden unterschiedliche Forschungszugänge aufgezeigt, der Austausch zwischen diesen Zugängen angeregt und Desiderate für zukünftige Forschung identifiziert.

Ausbilden in Schule & Betrieb. Berliner Standards zur Lernortkooperation. Pilotvorhaben 2019–2021

BERLINER SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE (Hrsg.). Berlin 2019, 28 S. – URL: www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufliche-bildung/lok-ausbilden_in_schule_und_betrieb.pdf (Stand: 10.09.2020)



Die Lernortkooperation ist das Kernstück der dualen Ausbildung, in dem betriebliches und berufsschulisches Lernen effektiv und reibungslos ineinandergreifen. Im Pilotvorhaben »Entwicklung von Berliner Standards zur Lernortkooperation« geht es um die

Stärkung der Integrations- und Leistungsfähigkeit und damit auch um die Attraktivität des dualen Systems. In der Publikation werden die acht geförderten Pilotprojekte, die Akteure sowie Ziele und Strukturen des Modellvorhabens vorgestellt.

Kooperationsverträge in der beruflichen Pflegeausbildung. Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis

BIBB (Hrsg.). Bonn Version 1.1., 2019, 77 S. (BIBB-Preprint) – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Kooperationsvertraege_Pflegeausbildung_v1.1.pdf (Stand: 10.09.2020) In der neuen Pflegeausbildung spielt die Lernortkooperation eine wichtige Rolle. Die Veröffentlichung enthält kon-

krete Empfehlungen für die Organisation der Ausbildung, die Sicherstellung der Ausbildungsqualität sowie die Abwicklung der Refinanzierung zwischen den Kooperationspartnern. Anhand eines Baukasten-Prinzips können die Formulierungsvorschläge zur Erstellung eigener Kooperationsverträge genutzt werden.

Lern- und Bildungsräume

Magazin erwachsenenbildung.at. (2019) 35/36 – URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/meb19-35u36.pdf> (Stand: 10.09.2020)

Was macht einen »Ort« zum Lernort? Theoriegeleitet, forschungsbasiert und praxistauglich lotet die von Elke Gruber und Kurt Schmid herausgegebene Ausgabe aus, wie sich das Spannungsfeld zwischen Entgrenzung und Verortung, zwischen Pluralität und Spezifität aktuell gestaltet, welche örtlichen und räumlichen Dimensionen sich für Lern- und Bildungsräume eröffnen, welche Möglichkeiten – aber auch Gefahren und Grenzen – mit dieser Pluralisierung für die Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden sind.

Ausgestaltung der Berufsausbildung und Handeln des Bildungspersonals an den Lernorten des dualen Systems. Ergebnisse betrieblicher Fallstudien

P. JABLONKA; J. KRÖLL; U. M. METJE. Bonn 2018, 148 S. – URL: www.foraus.de/dokumente/pdf/Endbericht_Gestaltung_betrieblicher_Ausbildung_Maerz_2018.pdf (Stand: 10.09.2020)

Die Ausgestaltung der Berufsbildung und das Handeln des Bildungspersonals an den Lernorten des dualen Systems sind Gegenstand der im Auftrag des BIBB/des Portals foraus.de durchgeführten Studie. Ziel war es insbesondere, Beispiele guter Praxis zu identifizieren, die Ansatzpunkte für eine vertiefende Darstellung tragfähiger Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente liefern. Grundlage der Studie bilden Leitfaden-Interviews mit 77 Ausbilderinnen und Ausbildern bzw. Lehrkräften aus den Regionen Berlin, Hamburg und Köln/Bonn. Dabei wurden Betriebe ausgewählt, von denen zu erwarten war, dass sie für eine gute, beispielhafte Ausbildung stehen.

Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft. Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen?

K. BÜCHTER. Bonn 2018, 44 S. (WISO-Diskurs 5), ISBN 978-3-96250-043-6 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14170.pdf> (Stand: 10.09.2020)

In den Debatten über die Herausforderungen und die zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten der dualen Ausbildung steht der betriebliche Teil der Ausbildung zumeist im Zentrum. Die Autorin rückt die Berufsschule ins Blickfeld. Dabei stellt sich die Frage, wie ihre Position als eigenständiger Partner im Ausbildungssystem und in der regionalen Wirtschaft gestärkt werden kann. Als Bildungsinstitution übersetzt sie aktuelle Herausforderungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in eigene berufsschulische Konzepte, mit denen sie konstruktiv Einfluss auf die duale Ausbildung nehmen kann.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Lernen in der Schule und in der Praxis. Die zwei Welten der Berufsbildung

J. KREUZ; C. SCHERRER; A. WYRSCH. In: Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis (2020) 1 – URL: www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-zwei-welten-der-berufsbildung (Stand: 10.09.2020)

In dieser Studie der Pädagogischen Hochschule Zug wurden Auszubildende zur Lernortkooperation von Schule und Betrieb befragt. Neben organisatorischen Koordinationsansprüchen ist das Verhältnis der beiden Erkenntniswege (praktisch und wissenschaftlich) besonders herausfordernd. Diese werden mitunter als »zwei Welten« wahrgenommen. Eine Begleitgruppe zum Projekt leitete aus diesen Sachverhalten Empfehlungen für die Verbesserung der Lernortkooperation ab.

Lernortpluralität als Berufsbildungspolitik

A. LIPSMEIER. In: R. ARNOLD; M. ROHS; M. SCHIEFNER-ROHS (Hrsg.): Von der Lernortkooperation zur entgrenzten Berufsbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 86), ISBN 978-3-8340-1987-5, 18,00 EUR, S. 23–34

Der Beitrag thematisiert die Pluralität der Lernorte unter berufsbildungspolitischen Aspekten, die in stark formali-

sierten und rechtlich reglementierten Bildungsbereichen wie der dualen Berufsausbildung bestehen. Es werden grundsätzliche Anmerkungen zur Lernortpluralität dargestellt und geklärt. Weiterhin wird diskutiert, wie wichtig es ist, die Lernortpluralität nicht nur zu verwalten, sondern sie in organisatorischer, curricularer und bildungspolitischer Hinsicht sinnvoll zu nutzen.

Entwicklung eines Instruments zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperation und Ausbildungsqualität

T. WENNER. In: Journal of Technical Education 6 (2018) 1, S. 223–237 – URL: www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/download/123/130 (Stand: 10.09.2020)

Der Beitrag befasst sich mit der theoriegeleiteten Erstellung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung von Ausbildungsqualität und Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung. Es wurden Faktoren ermittelt, die betriebliche bzw. schulische Qualitätsindikatoren, Indikatoren zur Lernortkooperation und erwarteten Outputqualität beschreiben.

Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen?

B. LANGFELDT. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34, S. 1–20 – URL: www.bwpat.de/ausgabe/34/langfeldt_bwpat34.pdf (Stand: 10.09.2020)

Mit dem dualen Studium hat sich in Deutschland ein Erfolgsmodell an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung etabliert, welches sich u. a. in der kontinuierlich steigenden Zahl dualer Bachelorstudiengänge niederschlägt. Der Beitrag beleuchtet die Schwierigkeiten der Lernortkooperation in dualen Studiengängen. Im Vordergrund der Analysen steht die Frage, wie viel Einfluss die Hochschulen und Berufsakademien auf die inhaltliche Gestaltung der betrieblichen Lernphasen ausüben und inwiefern die Wissenschaftlichkeit des Studiums gesichert ist.

Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften

G. WALDEN. In: F. RAUNER; P. GROLLMANN (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bertelsmann, 3., aktualisierte und erw. Aufl. Bielefeld 2018, ISBN 978-3-8252-5078-2, 79,00 EUR, S. 347–353

Der Autor definiert die Begriffe Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften und zeichnet die Geschichte und den aktuellen Forschungsstand nach. Berufsbildungsforschung ist generell kein Selbstzweck, sondern auf die Verbesserung der Berufsbildungspraxis gerichtet.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp
und Markus Linten)



Weitere Literaturhinweise finden Sie in der Auswahlbibliografie »Lernorte und Lernortkooperation in der beruflichen Bildung«

www.bibb.de/vet-repository/AB_LernortkooperationV2

(Stand: September 2020)

Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung

Wege zum Beruf aufzeigen, Identifikationspotenziale erschließen



ERMIONI ATHANASIADI
Psychologin (B.Sc.) und Studienbotschafterin, Tübingen
ermioni.athanasiadi@gmail.com



TERESA SCHARE
Referentin bei der Industrie- und Handelskammer Bonn/Rhein-Sieg
schare@bonn.ihk.de



JOACHIM GERD ULRICH
Dr., Wiss. Mitarbeiter im BIBB
ulrich@bibb.de

Mit dem Besuch von Auszubildenden in Schulen, die über ihre Berufe berichten, etabliert sich in Deutschland ein weiteres Instrument der Berufsorientierung. Der Beitrag stellt das Konzept vor und erläutert mit Hilfe der Impression-Management- und Self-to-Prototype-Matching-Theorie seine besonderen Potenziale. Ausbildungsbotschafterbesuche haben demnach nicht nur die Funktion, authentische Informationen zu einem Beruf zu transportieren. Sie liefern den Schülerinnen und Schülern vielmehr auch in identitätspsychologischer Hinsicht wichtige Anhaltspunkte. Anschaulich wird ihnen vor Augen geführt, was das für junge Menschen sind, die Klempner/-innen, Bäcker/-innen oder Kaufleute für E-Commerce werden wollen. Der Beitrag weist abschließend auf eine Studie hin, in der dieser Ansatz näher untersucht werden soll.

Einfaches Konzept – große Wirkung

Über die Schweizer Variante »rent-a-stift« berichteten RÜEDI GRIMM und WALTER STEIN bereits in der BWP 5/2016: Auszubildende besuchen Schulklassen, um dort »von ihrer Berufswahl und Lehrstellensuche zu erzählen« (GRIMM/STEIN 2016, S. 22). In der deutschen Variante »Ausbildungsbotschafter« stellen die Auszubildenden auch ausführlich ihren Beruf und Ausbildungsalltag vor – ausgerüstet mit selbst erarbeiteten mediengestützten Vorträgen, Plakaten, Flipcharts, Arbeitsproben, Werkzeugen und oft in ihrer Berufskleidung. Begleitet werden sie zumeist von Fachleuten aus den Kammern. Diese sind das Bindeglied zwischen den Betrieben und Schulen. Sie bitten die Betriebe um die Freistellung der Auszubildenden, schulen diese, koordinieren deren Einsätze mit den für die Berufsorientierung (BO) zuständigen Lehrkräften und leiten oft auch in die Vorträge der Auszubildenden ein.

Die bisherigen Reaktionen sind durchaus positiv (vgl. z. B. IHK Nord Westfalen 2019). Allem Anschein nach zeigen die Ausbildungsbotschafterbesuche gerade in affektiver Hinsicht Wirkungen: Hervorgehoben werden insbesondere die Begegnung »auf Augenhöhe«, das Einfühlungsvermögen der Ausbildungsbotschafter/-innen für die Unsicherheiten der nahezu gleichaltrigen Zuhörerschaft sowie die Aufmerksamkeit, die die Schülerschaft den Auszubildenden

entgegenbringt (GRIMM/STEIN 2016). Der hohe Anschaulichkeitsgrad, der diesem Instrument attestiert wird, bezieht sich vermutlich nicht nur auf den von den Auszubildenden geschilderten Arbeitsalltag. Es ist anzunehmen, dass die Ausbildungsbotschafter/-innen selbst – mit ihrer eigenen Person und Persönlichkeit – ihrem Publikum wichtige Hinweise liefern: Sie vermitteln ein konkretes Bild, welche Menschen es sind, die z. B. Stuckateur/-innen, Bank- oder Industriekaufleute werden wollen.

Ausbildungsbotschafter/-innen: etwas Besonderes – auch aus theoretischer Sicht

Ausbildungsbotschafterbesuche dienen demnach nicht nur der Vermittlung von Berufsinformationen (dies leistet professionelle Berufsberatung sicherlich systematischer). Sie sind vor allem auch in identitätspsychologischer Hinsicht wichtig – was in einer gemeinsamen Studie des BIBB und der Technischen Universität Darmstadt untersucht werden soll (s. u.) – und dies

- nicht nur seitens der Schüler/-innen, die bei ihrer Berufswahl auch auf Informationen angewiesen sind, welche gelebten sozialen Identitäten sich mit den verschiedenen Ausbildungsberufen verbinden lassen (vgl. GILDEMEISTER/ROBERT 1987; GOTTFREDSON 2004), sondern

- auch auf Seiten der Auszubildenden, die aufgrund ihrer eigenen sozialen Identitätsbedürfnisse danach streben, ein möglichst positives Bild von sich und ihrem Beruf zu vermitteln.

Damit helfen zwei sozialpsychologische Ansätze weiter, um die Alleinstellungsmerkmale der Ausbildungsbesucherbesuche hinsichtlich ihrer spezifischen Berufsorientierungsfunktion besser zu verstehen:

- die **Self-to-Prototype-Matching-Theorie** (vgl. HANNOVER/KESSELS 2004; ROMMES u. a. 2007) als Erklärungsansatz, wie die Schüler/-innen die Besuche der Auszubildenden im Rahmen ihrer Berufswahlüberlegungen nutzen,
- und die **Impression-Management-Theorie** (vgl. MUMMENDEY 2002; MUMMENDEY/BOLTEN 1985) zum Verständnis des Verhaltens der Ausbildungsbesucher, aber auch der Schüler/-innen.

Wir wollen zunächst das Verhalten der Ausbildungsbesucher/-innen beleuchten, da sich damit leichter aufzeigen lässt, wie die jeweiligen Motive beider Seiten während der Besuche ineinandergreifen.

Auszubildende stellen mehr als nur ihren Beruf dar

Stehen die Auszubildenden vor den Schulklassen, ist es ihre Aufgabe, etwas darzustellen. Mit solchen Situationen beschäftigt sich die Impression-Management-Theorie: Wie gehen Menschen hier vor, und was stellen sie eigentlich alles dar? Geht es ausschließlich um das eigentliche Thema, oder sind darüber hinaus weitere Motive im Spiel?

Die Annahmen, die sich aus dieser Theorie ableiten lassen, sind eindeutig: Zunächst ist in solchen Situationen bei nahezu allen Menschen großes Engagement zu beobachten, den Eindruck zu *steuern*, den sie auf ihre Mitmenschen machen (vgl. MUMMENDEY/BOLTEN 1985, S. 57). Dies ergibt sich durch das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, das

Menschen im sozialen Kontext nahezu ständig begleitet (vgl. DAUENHEIMER u. a. 2002). Es motiviert zu Verhaltensweisen, die zu einem möglichst positiven Bild bei den Mitmenschen führen sollen.

Impression-Management-Verhalten mag daher bisweilen den Eindruck erwecken, es handle sich um unechtes, verzerrtes oder sogar manipulatives Verhalten – es bildet jedoch einen wesentlichen Bestandteil unseres sozialen Alltags, der unabdingbar ist für das Funktionieren unserer gesellschaftlichen Strukturen. Denn es existieren unzählige Handlungsräume, in denen soziale Anerkennung, vermittelt über eine erfolgreiche positive Selbstdarstellung, förderlich ist für das Erreichen von Zielen (z. B. beim ersten Date, bei Vorstellungsgesprächen, bei der Bitte um Hilfe oder für das bloße Gefühl, gemocht zu werden).

Somit dürften auch Ausbildungsbesucher/-innen versuchen, das Verhalten ihrer Zuhörerschaft zu steuern – und dies nicht nur aus dem sachlichen Interesse, die Schüler/-innen in didaktisch effizienter Weise über Berufe zu informieren. Vielmehr geht es ihnen zugleich darum, im Hinblick auf ihre *eigene Person* einen möglichst positiven Eindruck zu erwecken.

Die zuständigen Stellen verfolgen aus strategischen Gründen dasselbe Ziel (sie hoffen auf ein gesteigertes Ausbildungsinteresse der Schüler/-innen). Daher bildet sich zwischen den Auszubildenden und ihren Betreuenden auf Kammerseite ein Zweckbündnis, in dem beide Seiten engagiert kooperieren (vgl. GRIMM/STEIN 2016, S. 23). Die Motivation der Auszubildenden, sich mittels der Kammer-schulungen in Präsentationstechniken weiterzubilden, ist somit groß. Schließlich sind dies Techniken zum Impression-Management (vgl. Infokasten). Damit sind Voraussetzungen für einen gut vorbereiteten Vortrag geschaffen.

Die Tatsache, dass es den Auszubildenden keineswegs nur um ihren Beruf, sondern stets auch um eine möglichst vorteilhafte Präsentation ihrer eigenen Persönlichkeit geht, stellt nach der Self-to-Prototype-Matching-Theorie, mit der wir im Folgenden das Verhalten der Schüler/-innen beleuchten, keinen Nachteil dar. Im Gegenteil, das Impression-Management-Motiv bildet sogar einen *Vorteil*, der von anderen schulischen Berufsorientierungsangeboten nicht erreicht werden kann.

Techniken der Eindruckssteuerung

In der Impression-Management-Forschung sind Taxonomien zu den verschiedenen Techniken der Eindruckssteuerung erstellt worden (vgl. MUMMENDEY/BOLTEN 1985, S. 60f.). Dabei zeigen sich gerade solche Techniken als effizient, die die eigene Glaubwürdigkeit stärken. Somit ist es auch für die Fachleute der Kammern von Nutzen, wenn sie bei ihren einleitenden Worten die Ziele der Ausbildungsbesucherbesuche offen benennen, etwa, dass mit den Besuchen die Wirtschaft ihre Bildungsgänge vorstellen und natürlich auch für sie werben möchte – ohne dass damit Alternativen wie z. B. ein Studium diskreditiert werden. Dies ist vor allem in Gymnasien hilfreich, um möglichem Misstrauen zu begegnen, die Jugendlichen sollten von einem Studium abgehalten werden.

Auszubildende werden als »Prototypen« wahrgenommen

Denn mit ihrem Besuch kommen die Ausbildungsbesucher/-innen nicht nur den Bedürfnissen ihrer Zuhörerschaft entgegen, sich über Aufgabengebiete und Rahmenbedingungen der Berufe zu informieren. Vielmehr finden Jugendliche es auch interessant, wie typische Vertreter/-innen der jeweiligen Berufsgruppe erscheinen und welchen Eindruck diese bestenfalls in der Öffentlichkeit erzeugen

(vgl. HANNOVER/KESSELS 2004, S. 53). Sie spüren mehr oder weniger bewusst, dass Berufe in der Gesellschaft als »Definitionsräume sozialer Identität« fungieren (vgl. GILDEMEISTER/ROBERT 1987; GOTTFREDSON 2004) und wesentlich darüber mitentscheiden, wie Personen von ihren Mitmenschen wahrgenommen werden.

Nach der Self-to-Prototype-Matching-Theorie versuchen sich junge Menschen bei ihrer Berufswahl eine Vorstellung davon zu bilden, wie die (proto-)typischen Vertreter verschiedener Berufe aussehen, handeln und wirken. Diese Vorstellungen betreffen nicht nur unmittelbar die Berufs- und Arbeitswelt, sondern reichen zum Teil bis in die Freizeit und das Privatleben der *Prototypen* hinein. Diese Prototypen gleichen sie nun mit ihrem Selbstkonzept ab. Die Entscheidung für einen bestimmten Beruf ist dabei umso wahrscheinlicher, je höher die Passung zwischen Prototyp und Selbstkonzept ist: Je mehr Ähnlichkeiten sie zwischen Prototyp und ihrem *realen* Selbstkonzept – ihrem eigenen »Charakter« – feststellen, desto wahrscheinlicher erscheint es ihnen, dass Berufsrolle und Tätigkeitsfeld auch mit der eigenen Persönlichkeit korrespondieren (vgl. HANNOVER/KESSELS 2004, S. 53; HOLLAND 1966). Und je stärker dieser Prototyp ihren Vorstellungen entspricht, in welche Richtungen sie sich selbst gerne weiterentwickeln und wie sie von Dritten künftig auch gerne gesehen würden, desto stärker wird der entsprechende Beruf als förderlich für die weitere Selbstverwirklichung und für die eigene soziale Identität wahrgenommen.

Nach der Self-to-Prototype-Matching-Theorie kommt deshalb dem Impression Management der Ausbildungsbotschafter/-innen eine wichtige Orientierungsfunktion für die Schüler/-innen zu. Es vermittelt ihnen einen plastischen Eindruck, welche sozialen Identitäten über die verschiedenen Berufe erreicht werden bzw. bestenfalls erreicht werden können. Diese Information ist für sie sehr hilfreich. Denn nicht nur die Auszubildenden werden vom Impression-Management-Bedürfnis gelenkt, sondern auch die Schüler/-innen selbst bei der Wahl ihres künftigen Berufs: Sie zielen darauf, einen Beruf zu finden, der ihnen dabei hilft, ihre eigenen Selbstdarstellungs- und Anerkennungsbedürfnisse zufriedenzustellen und eine gute Stellung in ihrem Umfeld zu erlangen (vgl. OEYNHAUSEN/ULRICH 2020; ZIEGLER/ENGIN/ROTTER 2020). Da viele Jugendliche zudem nach eigener Einschätzung nur wenig über die verschiedenen Berufe wissen (vgl. MISCHLER/ULRICH 2018, S. 13), liefern Ausbildungsbotschafter/-innen ihnen mit ihrer Person auch gleichzeitig einen »Anker«, an dem sie ihre Vorstellungen vom Prototyp entwickeln oder auch neu ausrichten können (vgl. STRACK/DEUTSCH 2002, S. 363 f.).

Die Schüler/-innen interessieren sich deshalb auch dafür, wie der/die Ausbildungsbotschafter/-in von *Dritten* – in dem Fall von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – wahrgenommen wird. Aus deren Reaktionen leiten sie ab,

ob ein/-e Auszubildende/-r in dem jeweiligen Beruf auch in der »Öffentlichkeit« ankommt. Vermitteln die Botschafter/-innen ein positives Bild von typischen Personen, die in ihren Berufen arbeiten, steigt auch die Wahrscheinlichkeit dafür, dass das Klassenpublikum entsprechende Berufsabsichten seiner Mitschüler/-innen anerkennend honoriert. Auf diese Weise können Ausbildungsbotschafterbesuche auch auf *indirektem* Weg die Attraktivität von Berufen stärken. Denn selbst wenn die Mitschüler/-innen kein eigenes Interesse am jeweiligen Tätigkeitsfeld des Berufs entdecken können, sind sie dennoch Teil des Publikums, das die Berufswahlentscheidungen der interessierten Schüler/-innen kommentiert.

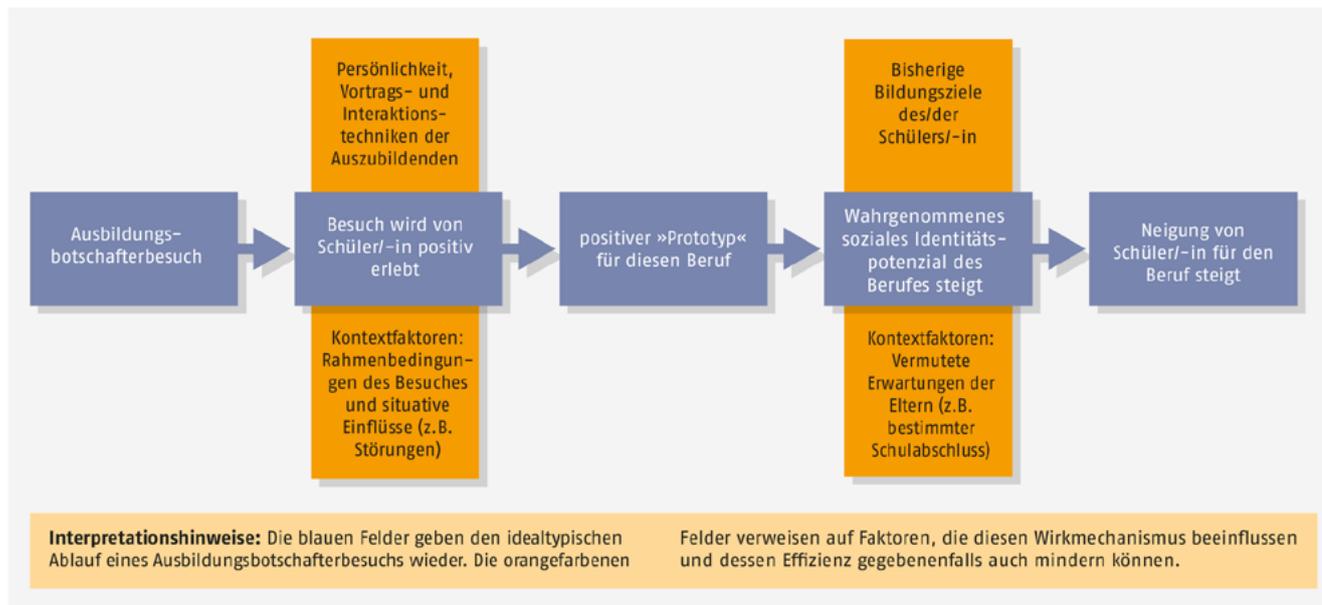
Allerdings tritt auch bei misslungenen Besuchen die *prototypische* Funktion des Ausbildungsbotschafterbesuchs deutlich hervor, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: Stellen wir uns einen Schüler vor, der vorher schon denselben Beruf anvisiert und dies seiner Klasse mitgeteilt hatte. Würde der Ausbildungsbotschafter keinen guten Eindruck von seinem Beruf und sich selbst erzeugen, drohen auch dem Schüler abqualifizierende Äußerungen seiner Mitschüler/-innen im Hinblick auf seine Berufswahl. Er könnte sie nur dadurch zu entkräften versuchen, indem er behauptet, der Ausbildungsbotschafter sei keineswegs *typisch* für die Personen in diesem Beruf.

Identifikationsträchtige Merkmale der »Prototypen«

Bisherige Forschungsergebnisse zur Self-to-Prototype-Matching-Theorie bestätigen die Vermutung, dass zu den berufswahlrelevanten Merkmalen der »Prototypen« oft auch solche zählen, die im beruflichen Kontext nicht unmittelbar von Bedeutung sind. Denn den vermeintlich typischen Berufsinhabern/-inhaberinnen wird unterstellt, dass sie über eine Persönlichkeit verfügen, die auch in die sonstigen Lebensbereiche ausstrahlt. IT-Spezialisten riskieren z. B. den »Nimbus« von »nerds« zu erhalten, die »mit dem Computer verheiratet« und sozial eher inkompetent sind (vgl. ROMMES u. a. 2007, S. 311 ff.) – gerade für junge Frauen oft ein Grund, solche Berufe zu meiden (vgl. CHERYAN u. a. 2013). Selbst Stereotype zu äußerlichen Merkmalen wie Freizeitkleidung, Sportlichkeit und körperliche Attraktivität werden mit den Prototypen verbunden. Sie führen z. B. dazu, dass die typischen Studierenden der Mathematik und Physik als unattraktiver wahrgenommen werden als Studierende der Sprachwissenschaften (vgl. HANNOVER/KESSELS 2004, S. 58).

Zu den identifikationsträchtigen Merkmalen des »Prototyps«, die auch für den beruflichen Kontext von unmittelbarer Relevanz sind, zählen neben Eigenschaften wie »einkommensstark« und »ehrgeizig« vor allem Attribute wie »gebildet« und »intelligent« (vgl. EBERHARD/SCHOLZ/

Abbildung

Vermuteter Wirkmechanismus eines Ausbildungsbotschafterbesuchs (idealtypisches Modell)

Quelle: eigene Darstellung

ULRICH 2009, S. 11). Die zuletzt genannten Merkmale könnten dabei bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten noch eine größere Rolle als bei anderen Schülergruppen spielen (vgl. EBERHARD/MATTHES/ULRICH 2015). Dass das Attribut »geschickt« nicht im selben Maß wie »gebildet« prestigeträchtig zu sein scheint, mag mit dem immer noch bedeutsamen Körper-Geist-Dualismus zu tun haben (vgl. ULRICH 2018, S. 298 f.).

Signalisieren Ausbildungsbotschafter/-innen bestenfalls, dass in ihrem Beruf typischerweise gebildete Personen arbeiten, die eine abwechslungsreiche und kreative Arbeit mit guten Aufstiegs- und Weiterbildungsperspektiven verrichten, wirken sie sprachlich gewandt und erzeugen sie einen äußerlich ansprechenden Eindruck, sollten sie auch bislang eher negative Stereotype aufweichen können (vgl. MISCHLER/ULRICH 2018, S. 15). Sie stellen einen »neuen« Prototyp vor, der unklaren, veralteten und bisweilen auch negativen Bildern klassischer Berufsinhaber/-innen eine neue, »moderne« Sicht gegenüberstellt. Idealerweise können Ausbildungsbotschafter/-innen als »Prototypen« somit dazu führen, dass die vorgestellten Berufe für die Jugendlichen an Attraktivität gewinnen (vgl. Abb.).

Auch die Besuche stoßen an Grenzen

Zum Publikum, das über das Identitätspotenzial eines Ausbildungsberufs mit entscheidet, zählen neben der Klassengemeinschaft auch Freunde und Freundinnen, Verwandte und die Eltern. Diese werden jedoch über die Ausbildungsbotschafterbesuche nicht unmittelbar erreicht. Sofern El-

tern ein Studium ihres Kindes erwarten, könnte selbst die Wirksamkeit gelungener Besuche rasch an ihre Grenzen stoßen (vgl. MISCHLER 2017, S. 153). Zumindest ist zu vermuten, dass die positive Wirkung des Besuchs bei unverändert negativer Haltung der Eltern wieder abgeschwächt wird (vgl. Abb.).

Unklar ist zudem, inwieweit vermutete positive Merkmale des Prototyps wie z. B. »kompetent« auch Ängste bei den Jugendlichen auslösen können, sofern sie befürchten, mit ihren eigenen Eignungsvoraussetzungen eine solche Kompetenz nicht aufbauen zu können. In diesem Fall würden positive Einschätzungen des »Prototyps« mit *negativen* Auswirkungen auf die Berufsneigung einhergehen.

Forschung tut not

Es existiert somit weiterer Forschungsbedarf. In einer vom BIBB und der TU Darmstadt durchgeführten Berufsorientierungsstudie (www.bibb.de/bibb-tuda-bo-studie) sollen die Effekte der Ausbildungsbotschafterbesuche auf die Berufskonzepte der Jugendlichen genauer untersucht werden. Mithilfe standardisierter Befragungen von mehreren Hundert Schüler/-innen unmittelbar vor und nach den Auftritten werden auch Aspekte berücksichtigt, die hier – im Rahmen unserer eher *idealtypischen* Darstellung unter der Annahme eines gelingenden Besuchs – nicht näher erörtert wurden. Dazu zählen neben den didaktischen Instrumenten und den Interaktionsformen der Ausbildungsbotschafter/-innen jene situativen Faktoren, die auch für den Unterrichtserfolg im Allgemeinen von Bedeutung sind. Darüber

hinaus wird untersucht, welchen Einfluss die Herkunft der Schüler/-innen, die eigenen Bildungsziele und die vermuteten Erwartungen ihrer Eltern auf die Effekte der Ausbildungsbotschafterbesuche nehmen.

In der Studie sollen möglichst unterschiedliche Berufe ebenso berücksichtigt werden wie – gemessen am angestrebten Schulabschluss – verschiedene Schülergruppen.

Von besonderem Interesse ist, wie Ausbildungsbotschafter/-innen mit Berufen wirken, die für Schüler/-innen mit deren Geschlecht bzw. deren schulischen Bildungszielen eher untypisch sind (z. B. wie eine Auszubildende zur Feinwerkmechanikerin auf Gymnasiastinnen wirkt).

Erste Ergebnisse der Studie sind im Jahr 2021 zu erwarten. ◀

LITERATUR

CHERYAN, S. u. a.: The Stereotypical Computer Scientist. In: *Sex Roles* 69 (2013), S. 58–71

DAUENHEIMER, D. u. a.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Band III. 2. Aufl., Bern 2002, S. 159–190

EBERHARD, V.; MATTHES, S.; ULRICH, J. G.: The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. In: IMDORF, C.; HEGNA, K.; REISEL, L. (Hrsg.): *Comparative studies of gender segregation in vocational education and training*. Bingley 2015, S. 205–235

EBERHARD, V.; SCHOLZ, S.; ULRICH, J. G.: Image als Berufswahlkriterium. In: *BWP* 38 (2009) 3, S. 9–13 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/publication/download/1584 (Stand: 07.09.2020)

GILDEMEISTER, R.; ROBERT, G.: Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In: FREY, H.-P.; HAUBER, K. (Hrsg.): *Identität*. Stuttgart 1987, S. 71–87

GOTTFREDSON, L. S.: Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken (New Jersey) 2004, S. 71–100

GRIMM, R.; STEIN, W.: Berufsorientierung auf Augenhöhe. In: *BWP* 45 (2016) 5, S. 22–23 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8121 (Stand: 07.09.2020)

HANNOVER, B.; KESSELS, U.: Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. In: *Learning and Instruction* 14 (2004), S. 51–67

HOLLAND, J. L.: *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Waltham (Mass.) 1966

IHK NORD WESTFALEN: *Jahresbericht Ausbildungsbotschafter 2018*. Münster 2019

MATTHES, S.: *Warum werden Berufe nicht gewählt?* Bonn 2019

MISCHLER, T.: *Die Attraktivität von Ausbildungsberufen im Handwerk*. Bielefeld 2017

MISCHLER, T.; ULRICH, J. G.: Was eine Berufsausbildung im Handwerk attraktiv macht. *BIBB REPORT 5/2018* – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9349 (Stand: 07.09.2020)

MUMMENDEY, H. D.: Selbstdarstellungstheorie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Band III. 2. Aufl., Bern 2002, S. 212–233

MUMMENDEY, H. D.; BOLTEN, H.-G.: Die Impression-Management-Theorie. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Band III. Bern 1985, S. 57–77

OEYNSHAUSEN, S.; ULRICH, J. G.: Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung*. Münster 2020, S. 97–108

ROMMES, E. u. a.: »I'm not interested in computers«. Gender-based occupational choices of adolescents. In: *Information, Communication & Society* 10 (2007) 3, S. 299–319

STRACK, F.; DEUTSCH, R.: Urteilsheuristiken. In: FREY, D.; IRLE, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*. Band III. 2. Aufl., Bern 2002, S. 352–384

ULRICH, J. G.: Eine Reflexion zur Stellung des Handwerks aus spinozistischer Perspektive. In: *ZBW* 114 (2018) 2, S. 296–311

ZIEGLER, B.; ENGIN, G.; ROTTER, E.: Berufliche Aspirationen erfassen und reflektieren. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung*. Münster 2020, S. 415–426

Anzeige

Warum werden Berufe nicht gewählt?

Warum leiden manche Berufe unter Nachwuchsproblemen und andere nicht? Angesichts wachsender Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt und zunehmender Fachkräfteengpässe stellt die Autorin in ihrer Dissertation ein theoretisches Modell vor, das Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung unterscheidet. Am Beispiel der Pflegeberufe zeigt sie, dass Aversionsfaktoren von zentraler Bedeutung für die Erklärung der »Nicht-Wahl« von Berufen sind.

STEPHANIE MATTHES

Warum werden Berufe nicht gewählt?

Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung

Berichte zur Beruflichen Bildung 2019. 227 S., 34,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2307-2

Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9795



Stadt – Land – RÜMSA: Einrichtung von Jugendberufsagenturen in Flächenlandkreisen und kreisfreien Städten

Erfahrungen in Sachsen-Anhalt



KRISTIN KÖRNER
Dr., Referatsleiterin im Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration Sachsen-Anhalt, Magdeburg
Kristin.Koerner@ms.sachsen-anhalt.de



MARTIN SCHUBERT
Referent im Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration Sachsen-Anhalt, Magdeburg
Martin.Schubert@ms.sachsen-anhalt.de

In Jugendberufsagenturen arbeiten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamts, des Jobcenters und der Agentur für Arbeit unter einem Dach zusammen. Sie bieten gemeinsam Rat suchenden jungen Menschen Unterstützung aus einer Hand an. Erfolgsmodelle sind zumeist in Großstädten zu finden. Der Beitrag zeigt auf, wie eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit auch in einem Flächenland erfolgreich etabliert werden kann, und stellt hierzu Umsetzungsstand und Gelingensbedingungen vor. Wichtig ist, dass die Entwicklung der Strukturen regionalisiert erfolgt, d. h. unter Einbindung der Institutionen vor Ort und Beachtung der regionalen Besonderheiten.

Hintergrund und Ziele des Landesprogramms RÜMSA

Die Jugendberufsagentur Hamburg ist bundesweit Vorbild für die Gestaltung eines flächendeckenden Übergangsmagements am Übergang Schule – Beruf (vgl. z. B. STURM/BILLON/BUSENBENDER 2017). Ein solches Modell setzt eine eher städtische Infrastruktur mit höherer Bevölkerungsdichte, öffentlichem Nahverkehr und ein gut verteiltes Standortnetz der Leistungsträger voraus. Was aber, wenn die Voraussetzungen in einem vorwiegend ländlich geprägten Bundesland wie Sachsen-Anhalt grundlegend anders sind: wenn Orte mit dem ÖPNV nur sehr schwer erreichbar sind, wenn Agenturbezirke häufig mehrere Landkreise umfassen oder sich die Verantwortung für die Schulen das Land und die Kommunen teilen? Kann unter solchen Rahmenbedingungen das Modell der Jugendberufsagentur überhaupt funktionieren? Im Jahr 2014 hat sich Sachsen-Anhalt entschlossen, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds ein Förderprogramm aufzulegen, mit dem regionales Engagement für den Aufbau von Jugendberufsagenturen unterstützt wird. Dieses Programm trägt den Namen Regionales Übergangsmangement in Sachsen-Anhalt, kurz RÜMSA. Während die Bevölkerung in den Jahren 2015 bis 2019 insgesamt um 40.000 auf knapp 2,2 Millionen Personen schrumpfte, wuchsen die zwei größten Städte Sachsen-Anhalts – Magdeburg und Halle an der Saale – zusammen um ca. 11.000 Menschen. In allen anderen Landesteilen nahm die Bevölkerung teils deutlich ab. Ausbildungsplatzmangel – eines der größten Arbeitsmarktprobleme der vergangenen zwei Dekaden – hat sich in den letzten drei Jahren

ins Gegenteil gedreht. Die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt stieg lt. Statistik der Bundesagentur für Arbeit von 96,4 im Jahr 2014 auf 118,5 im Jahr 2019 (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt 2020, S. 18); gute Voraussetzungen für junge Menschen, einen Ausbildungsplatz zu finden. In der Praxis werden jedoch weiterhin Jugendliche nicht vermittelt oder nehmen an Übergangsangeboten teil. Gleichzeitig bleibt eine erhebliche Anzahl von Ausbildungsplätzen unbesetzt. Dies verdeutlicht den Bedarf für ein flächendeckendes regionales Übergangsmangement und eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit, die allerdings an die wirtschaftlichen, demografischen, geografischen und institutionellen Realitäten der Landkreise und kreisfreien Städte angepasst sein muss.

Vor diesem Hintergrund wird RÜMSA als regionalisiertes Arbeitsmarktprogramm umgesetzt. Dies trägt den unterschiedlichen Bedarfen Rechnung und sichert die Gestaltungsteilnahme der Akteure vor Ort. So hat jede der geförderten Gebietskörperschaften mit dem ansässigen Jobcenter, der Agentur für Arbeit und dem Schulbereich ein Arbeitsbündnis geschaffen, dessen Ziele und Aufgaben in einer Kooperations- und Zielvereinbarung festgelegt sind. Durch die Einbindung der Landkreise und kreisfreien Städte ist die Jugendhilfe integriert, durch die Mitwirkung von schulfachlichen Referentinnen und Referenten des Landeschulamtes die Schulen der Region. Ziel der Kooperation ist eine rechtskreisübergreifende Beratung und Begleitung aus einer Hand für junge Menschen am Übergang von der Schule ins Erwerbsleben.

Programmarchitektur von RÜMSA

Das Landesprogramm unterstützt den Aufbau von Jugendberufsagenturen (JBA) insbesondere durch die Förderung einer an die Kommune angebotenen koordinierenden Stelle einschließlich der Förderung von Weiterbildungen für die Beteiligten und Öffentlichkeitsarbeit. Darüber hinaus werden regionale Förderbudgets zur Verfügung gestellt, mit denen die Bündnisse Regelinstrumente – insbesondere in den Bereichen betriebsnahe Berufsorientierung und intensive Begleitung von Jugendlichen mit Multiproblemlagen – durch regionalspezifische Angebote ergänzen können.

Auf Landesebene wird die Umsetzung des Landesprogramms RÜMSA durch eine Steuerungsgruppe begleitet, in der alle relevanten Landesbehörden, die Bundesagentur für Arbeit und die kommunalen Spitzenverbände mitwirken. So wird für das gesamte Bundesland eine Qualitätssicherung und -entwicklung im Landesprogramm ermöglicht. Die Grundlagen für die Qualitätsentwicklungsprozesse bilden zum einen ein regelmäßiger Austausch mit den Steuerungsgremien der regionalen Bündnisse, zum anderen die Erkenntnisse aus dem jährlichen Umsetzungs-Monitoring durch die Landesnetzwerkstelle. Die Mitglieder der *Landessteuerungsgruppe* fahren alle zwei Jahre im Rahmen von Zielvereinbarungsgesprächen zu jedem regionalen Bündnis, machen sich vor Ort einen unmittelbaren Eindruck, reflektieren mit den Akteuren den erreichten Umsetzungsstand und verhandeln eine Anschlusszielvereinbarung. Diese Gespräche sind in der Regel sehr intensiv und konzentrieren sich darauf, partnerschaftlich Verbesserungspotenziale herauszuarbeiten. Die Landessteuerungsgruppe unterstützt die regionalen Bündnisse zudem in solchen Fragen, die nicht in regionaler Zuständigkeit liegen (z. B. die Verbesserung der Rahmenbedingungen für den rechtskreisübergreifenden Datenaustausch oder die Begleitung von Rechtsentwicklungsprozessen, aktuell u. a. für die Zielgruppe der Care Leaver). Die *Landesnetzwerkstelle* sorgt für die landesübergreifende Öffentlichkeitsarbeit, die Bereitstellung fachlicher Expertise zu spezifischen Fragen und die Organisation eines strukturierten interkommunalen Austauschs. Sie erfüllt damit die »Scharnierfunktion« zwischen der Landessteuerungsgruppe und den regionalen Bündnissen.

Der Erfolg des Programms ist ergänzend zum jährlichen Monitoring im Auftrag der EU-Verwaltungsbehörde im Jahr 2019 durch die Ramboll Management Consulting GmbH extern evaluiert worden (vgl. NESTLINGER/HENKEL/NEUREITER 2019).

Der Beitrag konzentriert sich im Weiteren auf die Darstellung der Erkenntnisse aus dem Qualitätsentwicklungsprozess auf Landesebene. Auf der Basis der Einschätzung des Umsetzungsstands werden Gelingensbedingungen bei der Implementierung und perspektivisch bei der Verstetigung der JBA näher beleuchtet.

Umsetzungsmodelle von Jugendberufsagenturen in Sachsen-Anhalt

Erster sichtbarer Erfolg von RÜMSA ist, dass sich alle 14 Kommunen des Landes für den Aufbau und die Verstetigung einer JBA engagieren, 13 davon im Rahmen des Landesprogramms.

Zu Beginn von RÜMSA wurden in den Bündnissen sehr unterschiedliche Umsetzungsmodelle und -konzepte entwickelt und erprobt. Es entstanden solche für eher städtische und andere für ländliche Regionen. Die Bandbreite reichte von einer »alle unter einem Dach« Variante über unterschiedliche Kombinationen dezentraler Angebote bis hin zu einem rein virtuellen Angebot. Aus dem unterschiedlichen konzeptionellen Herangehen haben sich drei Komponenten für die Einrichtung von JBAs in Flächenlandkreisen etabliert (vgl. Abb.1).

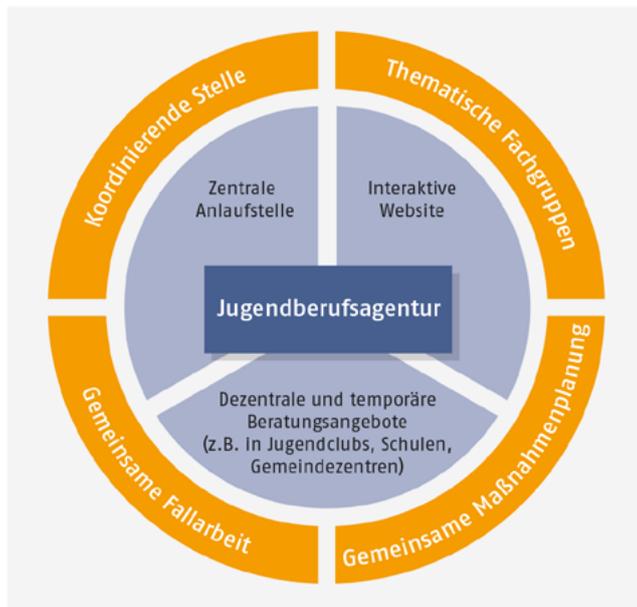
Die meisten Bündnisse arbeiten inzwischen mit einem in den Prioritäten variierenden Mix aus gemeinsamer zentraler Anlaufstelle, dezentralen Beratungsangeboten sowie Informations- und Kommunikationsplattformen in Form von Websites. Einige Bündnisse verzichten entweder auf eine zentrale physische Anlaufstelle oder dezentrale Beratungsangebote, aber mindestens eines von beiden ist ein »Muss«. Die Rückmeldungen von Jugendlichen im Rahmen von regionalen Befragungen und Teilhabeformaten bekräftigen, dass eine ausschließlich virtuelle Kontaktmöglichkeit nicht funktioniert. Die Jugendlichen möchten und brauchen einen persönlichen Zugang. Dies ist eine der wichtigen Erkenntnisse der letzten beiden Jahre.

So gibt es in einer kreisfreien Stadt mit ländlich geprägtem Umfeld die Variante einer JBA an einem zentralen Ort und »unter einem Dach«. Im Gebäude der Agentur für Arbeit sitzen die Mitarbeitenden aller drei Rechtskreise Tür an Tür. Der Bereich der JBA ist direkt vom Haupteingang zugänglich. Es wurde darauf Wert gelegt, dass Flure und Räume so jugendgerecht wie möglich gestaltet sind, ohne jedoch den offiziellen Charakter zu verlieren.

In einem anderen Landkreis mit sehr geringer Bevölkerungsdichte wurde ein primär virtueller Zugang zu den jungen Menschen gewählt. Der persönliche Austausch wird dann über eine intensive Fallarbeit ermöglicht. So kommen die Beteiligten in engem Turnus zu Abstimmungen zusammen. Für die Bedienung der Fläche fahren die Mitarbeitenden zu persönlichen Gesprächen zu den Jugendlichen. Je nach Fallkonstellation sind die betreffenden Rechtskreise vertreten. Für dieses Bündnis ist und war von Beginn an ein gemeinsames IT-System von großer Bedeutung.

Egal welcher Mix der Komponenten von den Akteuren erprobt und institutionalisiert wird: Der Erfolg einer JBA bemisst sich daran, ob Jugendliche sie gut finden können und finden wollen. Im besten Fall spielt es für sie keine Rolle, welcher Rechtskreis für ihr Anliegen zuständig ist.

Abbildung 1
Komponenten einer Jugendberufsagentur und Gelingensbedingungen rechtskreisübergreifender Zusammenarbeit »in der Fläche«



Gelingensbedingungen für die Etablierung einer rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit

Abbildung 1 zeigt im äußeren Rahmen, welche Komponenten im »Back-Office« einer JBA zum Gelingen beigetragen haben.

Sowohl für die Errichtung als auch für die Pflege und Weiterentwicklung einer JBA ist eine **koordinierende Stelle** erforderlich. Denn das Angebot erreicht niemals einen Zustand, der konserviert werden kann. Die Rahmenbedingungen ändern sich ständig. Personal geht und kommt, Gesetze ändern sich und die Arbeitsmarktkonjunktur wechselt ihre Vorzeichen. Daher muss von Anfang an in die JBA eine koordinierende Stelle eingebaut werden. Diese überprüft Routinen, übt neue ein, entwickelt den analogen und digitalen Auftritt nach außen weiter, geht erneut auf Schulen zu, ermittelt neue Bedarfe für die Begleitung junger Menschen und vieles mehr.

Die **gemeinsame Fallarbeit** ist eine zentrale Voraussetzung, damit Jugendliche im Verständnis des »One-Stop-Government« aus einer Hand beraten und rechtskreisübergreifend wirksame Förderketten abgestimmt werden können. Fast 80 Prozent der RÜMSA-Bündnisse nutzen dieses Format. Nach Aussage der Mitarbeitenden ist die Fallsteuerung und -besprechung dann erfolgreich, wenn

- die Arbeitsweise der anderen Rechtskreise verständlich gemacht wurde,
- positive Erlebnisse durch gemeinsame Fallbearbeitung geschaffen wurden,

- die Kombination von Unterstützungsmaßnahmen im Sinne einer Förderkette gelingt und
- eine gute technische Infrastruktur vorhanden ist.

Die Einführung von gemeinsamen Fallbesprechungen ist dort besonders gut gelungen, wo sie durch Hospitationen vorbereitet und durch Fortbildungen/Supervisionen begleitet wird.

Die **thematischen Fachgruppen** haben sich als gemeinsame Arbeitsform in allen RÜMSA-Bündnissen durchgesetzt. Thematische Fachgruppen sind temporäre Arbeitsformate, in denen konkrete Aufgabenstellungen bearbeitet werden, in der Regel moderiert durch die koordinierende Stelle. Je nach Art der Aufgabe setzen sie sich aus Mitarbeitenden verschiedener Rechtskreise, aus Vertreterinnen und Vertretern aus Schulen, der Wirtschaft und ggf. aus weiteren Institutionen zusammen. In den thematischen Fachgruppen sind z. B. die Konzepte und Ausschreibungen für die JBA-Webseiten erarbeitet und Qualitätskriterien für regionale Berufsorientierungsmaßnahmen entwickelt worden. Ist die Aufgabe erledigt, wird auch die Fachgruppe aufgelöst. Fachgruppen stärken in besonders wirkungsvoller Weise das gemeinsame Tun, schaffen Erfolgserlebnisse und sichern eine hohe Akzeptanz der Ergebnisse.

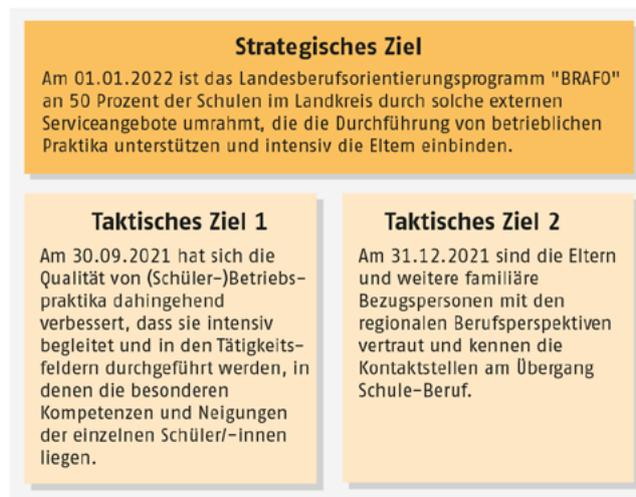
Im Rahmen von regionalen Projekten wird die **gemeinsame Maßnahmenplanung** gefördert. Die Vertreterinnen und Vertreter der RÜMSA-Bündnisse konnten Angebote ins Leben rufen, die in der Form in den Regelinstrumenten nicht verfügbar waren, und gleichzeitig Anregungen für deren Weiterentwicklung geben. Als vorteilhaft erwies sich die Notwendigkeit der Kofinanzierung. Dies stärkte die Einbindung der Leistungsträger und deren Motivation zur Unterstützung der Projektumsetzung. Gemeinsam mit Schulen erarbeitete Berufsorientierungsprojekte hatten in vielen RÜMSA-Bündnissen zur Folge, dass der allgemeinbildende Bereich stärker an die Gestaltung des Übergangsgeschehens heranrückte.

Erfolgsfaktor: gemeinsame Ziele

Die finanzielle Förderung unterstützt die Entwicklung der Rahmenbedingungen einer JBA. Eine wirklich lebendige Zusammenarbeit kann jedoch nur von innen heraus entstehen. Zwei Erfolgsfaktoren hierfür sind in der bundesweiten Diskussion bislang nicht ausreichend sichtbar geworden: Zielqualität und gegenseitiges Verstehen sind nach den Erfahrungen in Sachsen-Anhalt die beiden Faktoren, die für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der rechtskreisübergreifenden Kooperation bestimmend sind.

Die RÜMSA-Bündnisse arbeiten mit Zielvereinbarungen, die alle Partner unterzeichnen. Ziele können nur dann die Entwicklung entsprechend voranbringen, wenn sie SMART sind, d. h. **s**pezifisch, **m**achbar, **a**traktiv, **r**ealistisch und

Abbildung 2

Beispiel für eine Zielvereinbarung

terminiert. SMART bedeutet vor allem, dass die Akteure die Ziele attraktiv finden, dass sie sie teilen und dass ihre Umsetzung realistisch geplant ist – wie das folgende Beispiel verdeutlicht.

Die Entwicklung und Vereinbarung von gemeinsamen SMARTen Zielen ist auch nach mehrjährigem »Üben« immer wieder eine Herausforderung. Voraussetzung dafür ist ein ausgeprägtes gegenseitiges Verständnis. Dies zu erreichen, ist ein von den handelnden Personen abhängiger Prozess. Er setzt auf Leitungs- und Umsetzungsebene Menschen voraus, die

- die Institutionskultur der jeweils anderen Rechtskreise verstehen wollen,
- ihre eigenen rechtlichen Grundlagen zwar als Rahmen und handlungsleitend, jedoch nicht als absolut setzen und
- im gemeinsamen Ringen um Lösungen das Beste aus den beteiligten Institutionskulturen stärken wollen.

Leider ist auch nach mehreren Jahren der Zusammenarbeit festzustellen, dass Bündnisse teilweise noch immer unterschätzen, wie stark die unterschiedlichen Kulturen und

»Sprachen« der beteiligten Organisationen den Prozess beeinflussen können. Die Mehrzahl der Beteiligten hat jedoch erkannt, wie sehr sich die Investition in »Übersetzungen« von organisationsbezogenen Sichtweisen und die bewusste Einnahme der Perspektive der jeweils anderen Seite lohnt.

Konzepte zur nachhaltigen Verstetigung sind gefragt

Die Erfahrung von RÜMSA zeigt: Das Verständnis für die Arbeitsweise der jeweils Anderen und die Bereitschaft voneinander zu lernen konnten dort entstehen, wo es gelungen ist, die Akteure in ein produktives und zielgeleitetes Miteinander-Tun zu bringen. Vertrauen und Intensität in der Zusammenarbeit werden durch kurze Wege über den Flur, gegenseitige Hospitationen und gute Fortbildungen gestärkt. Gemeinsame Fallbesprechungen und Projekte gehören daher in Sachsen-Anhalt ebenso wie eine thematische Fachgruppenarbeit zu den wirksamsten Basiszutaten einer gelungenen rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit. Nach fünf Programmjahren stehen die RÜMSA-Bündnisse aktuell vor der Aufgabe, die aufgebauten Strukturen und gemeinsamen Arbeitsformen über den Zeitraum der Förderung hinaus zu sichern. Hierzu gehören die Einigung über eine langfristige Finanzierung unter Kostenbeteiligung aller Partner, die Etablierung eines in sich schlüssigen Systems der Kundensteuerung und die Überführung erfolgreicher Modellansätze z. B. in der Begleitung von Jugendlichen mit Multiproblemlagen in eine Regelfinanzierung. Diese Themen gilt es in der verbleibenden Programmlaufzeit bis Mitte 2022 in Verwaltungsvereinbarungen auszugestalten. Auch die Erkenntnisse aus dem programmbegleitenden Monitoring (vgl. Landesnetzwerkstelle RÜMSA 2020) und der externen Evaluation (vgl. NESTLINGER/HENKEL/NEUREITER 2019) haben die Idee des Landesprogramms RÜMSA bestätigt: Regionalisierung wirkt! Die wirtschaftlichen, geografischen, infrastrukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen sind so vielfältig, dass ein einheitliches Vorgehen für den Aufbau von JBAs in der Fläche weniger Erfolg versprechend ist. Die Regionalisierung stärkt zudem die Teilhabe der regionalen Akteure. ◀

LITERATUR

LANDESNETZWERKSTELLE RÜMSA: Monitoring zum Umsetzungsstand der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit in Sachsen-Anhalt 2017–2019 (RÜMSA Handlungssäule I). »Ausgewählte Ergebnisse«, Magdeburg 2020 – URL: <https://ruemsa.sachsen-anhalt.de/service/unterlagen-arbeitsmaterialien/#c247305> (Stand: 09.09.2020)

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND INTEGRATION DES LANDES SACHSEN-ANHALT: Jahresmonitor Berufsbildung Sachsen-Anhalt 2019. Magdeburg 2020 – URL: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS5_Publikationen/02_07_2020___Jahresmonitor_Berufsbildung2019_Entwurf_V2_-_barrierefrei.pdf (Stand: 09.09.2020)

NESTLINGER, J.; HENKEL, A. I.; NEUREITER, M.: Evaluation des Regionalen Übergangsmagements (RÜMSA). Abschlussbericht. Hamburg 2019 – URL: https://europa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/Europa/ESI-Fonds-Neu_2017/Dokumente/Bewertungsberichte_2014-2020/Evaluation_RUEMSA_Bericht_27_9_2019-final.pdf (Stand: 09.09.2020)

STURM, H.; BILLON, A.; BUSENBENDER, A.: Niemanden verlieren – alle Kompetenzen bündeln. Unterstützungsangebote der Hamburger Jugendberufsagentur am Übergang Schule – Beruf. In: BWP 46 (2017) 3, S. 19–23 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/8339 (Stand: 09.09.2020)

Umfang der betrieblichen Freistellung für Prüfertätigkeiten

Zwischen- und Abschlussprüfungen sind nicht nur für die Prüflinge mit einem großen Aufwand verbunden, auch Mitglieder der Prüfungsausschüsse wenden in erheblichem Umfang Zeit für die Durchführung von Prüfungen auf. Für die Betriebe bedeutet dies, dass sie Beschäftigte für diese Zeit freistellen müssen. Der Beitrag beleuchtet, in welchem Umfang das geschieht, und schlüsselt auf, welche Betriebe den größten Beitrag leisten. Zudem erfolgt eine Abschätzung der anfallenden Kosten.

Zusammensetzung des Prüfungsausschusses

Der Beitrag von Betrieben zum Prüfungsgeschehen geht über die Vorbereitung der Auszubildenden auf die Prüfungen hinaus. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sieht die Beteiligung von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite bei der Bewertung der durch die Auszubildenden zu erbringenden Prüfungsleistungen vor. Im Rahmen der BBiG-Novellierung 2020 wurde u.a. der Abschnitt zum Prüfungsweisen angepasst,¹ da von verschiedenen

Seiten der hohe zeitliche Aufwand der Prüfer/-innen thematisiert wurde. In welchem Umfang Betriebe Beschäftigte für Prüfertätigkeiten freistellen, wurde bislang kaum empirisch gemessen. Eine vom BMBF in Auftrag gegebene Befragung von Prüferinnen und Prüfern zeigt, dass Arbeitnehmervertreter/-innen 2009 durchschnittlich 6,4 Stunden für ihre Prüfertätigkeit aufgewendet haben. 2,8 Stunden davon erfolgten in ihrer Freizeit. Für die restliche Zeit – also 3,6 Stunden – wurden sie von ihren Arbeitgebern freigestellt (vgl. BMBF 2011, S. 35).

BIBB-Erhebung misst Freistellung der Arbeitnehmer/-innen

Die aktuelle BIBB-Erhebung zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung (BIBB-CBS 2017/18, vgl. Infokasten) beinhaltet erstmalig auch zwei Fragen zur Freistellung von Beschäftigten für Prüfertätigkeiten.² Anhand dieser Fragen lässt sich der Beitrag der Betriebe zur Durchführung der Ausbildungsprüfungen abschätzen.



FELIX WENZELMANN
Dr., wiss. Mitarbeiter
am BIBB
wenzelmann@bibb.de

Datenbasis: BIBB-Kosten-Nutzen Erhebung 2017/18 (BIBB-CBS 2017/18)

In der nunmehr sechsten Erhebung des BIBB zu Kosten und Nutzen der betrieblichen Ausbildung wurden Personal- und Ausbildungsverantwortliche in 3.049 Ausbildungsbetrieben und 996 Betrieben, die im Ausbildungsjahr 2017/18 nicht ausbildeten, in persönlichen Interviews befragt. In der Stichprobe, die aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit gezogen wurde, waren die Ausbildungsbetriebe durch gezieltes Oversampling deutlich überrepräsentiert. Die Ergebnisse der Befragung können mittels eines Gewichtungsverfahrens auf die Gesamtheit der Betriebe hochgerechnet werden und sind daher repräsentativ für Deutschland (vgl. ausführlich SCHÖNFELD/WENZELMANN u.a. 2020).

Freistellung für Prüfertätigkeiten in 21 Prozent der Ausbildungsbetriebe

Insgesamt geben 21 Prozent der Ausbildungsbetriebe³ für das Ausbildungsjahr 2017/18 an, dass sie Beschäftigte für Prüfertätigkeiten in einem ihrer Ausbildungsberufe⁴ freigestellt haben. 18 Prozent der kleinen Betriebe mit weniger als zehn Beschäftigten stellen Personal frei, bei den Großbetrieben mit 500 oder mehr Beschäftigten sind es 46 Prozent. Bei den Ausbildungsberufen liegen die Freien Berufe und der Öffentliche Dienst mit 13 bzw. 16 Prozent unterhalb des Gesamtdurchschnitts, die Bereiche Handwerk und Landwirtschaft hingegen leicht darüber (vgl. Tab. S. 50, Spalte 1).



PAULA RISIUS
Referentin am Institut der
Deutschen Wirtschaft, Köln
risius@iwkoeln.de

¹ Inwieweit dies Einfluss auf die hier präsentierten Größen hat, kann mit den vorliegenden Daten nicht geprüft werden.

² Die Fragen lauteten: »Hat Ihr Betrieb im Ausbildungsjahr 2017/18 Mitarbeiter für Prüfertätigkeiten im (ausgewählten) Ausbildungsberuf freigestellt?« und »Wie viele Stunden hat Ihr Betrieb die Mitarbeiter insgesamt für Prüfertätigkeiten freigestellt?« Die Fragetexte sind bezüglich des Begriffs der Freistellung unscharf, da nicht eindeutig definiert ist, ob es sich um eine Freistellung unter Fortzahlung oder Wegfall des Lohnes handelt. Im zweiten Fall tragen die Mitarbeiter/-innen die eigentlichen Kosten durch den Verzicht auf Freizeit oder Lohn.

³ Betrieben, die zum Referenzzeitpunkt nicht ausbildeten, wurden die Fragen zur Freistellung nicht gestellt. Insbesondere bei Betrieben, die nur vorübergehend nicht ausbildeten, ist eine Beteiligung der Beschäftigten an Prüfungen denkbar.

⁴ Sofern der Betrieb mehrere Berufe ausbildet, wird der Beruf zu Beginn des Interviews zufällig festgelegt.

Tabelle

Freistellung für Prüfertätigkeiten nach Betriebsgrößenklassen und Ausbildungsbereich

	Anteil Betriebe, die freistellen	Umfang der Freistellung je Betrieb insgesamt (Stunden)	Freistellung je Beschäftigte/-m (Stunden)
	Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3
Betriebsgröße			
bis 9 Beschäftigte	18 %	5,25	1,25
10 bis 49 Beschäftigte	23 %	10,74	0,55
50 bis 499 Beschäftigte	24 %	6,73	0,07
500 und mehr Beschäftigte	46 %	40,90	0,02
Ausbildungsbereich			
Industrie und Handel	22 %	8,71	0,48
Handwerk	24 %	8,90	1,27
Landwirtschaft	26 %	6,42	1,02
Freie Berufe	13 %	3,11	0,52
Öffentlicher Dienst	16 %	14,15	0,10
Total	21 %	8,11	0,78

Quelle: BIBB-CBS 2017/18, eigene Berechnungen

Ein durchschnittlicher Ausbildungsbetrieb stellte im Ausbildungsjahr 2017/18 im Umfang von 8,11 Stunden Beschäftigte für Prüfertätigkeiten frei. Umgerechnet auf die Zahl der Beschäftigten sind das gut 45 Minuten pro Person. Die mit Abstand größte Gesamtstundenzahl weisen Großbetriebe mit über 40 Stunden pro Betrieb auf. Auf einzelne Beschäftigte umgerechnet ergibt dies aber mit 0,02 den geringsten Wert aller Betriebsgrößenklassen. Pro beschäftigter Person tragen die Kleinbetriebe die größte Last der Ausbildungsprüfungen (1,25 Stunden; vgl. Tab., Spalte 3).

Auch nach Ausbildungsbereichen variieren die Freistellungen je Beschäftigtem. Im Öffentlichen Dienst sind es nur 0,1 Stunden, während die Ausbildungsbetriebe im Handwerk im Umfang von 1,27 Stunden pro beschäftigter Person freistellen. Die Unterschiede nach Ausbildungsbereichen stehen in Zusammenhang mit den Unterschieden nach Betriebsgröße: Betriebe, die

Handwerks- oder Landwirtschaftsberufe ausbilden, haben durchschnittlich deutlich weniger Beschäftigte als Betriebe, die Industriebetriebe oder Berufe des Öffentlichen Dienstes ausbilden.

Freistellung im Umfang von über 3 Millionen Stunden

Eine Hochrechnung der Freistellungen auf alle Ausbildungsbetriebe und das Ausbildungsjahr 2017/18 ergibt eine Gesamtsumme von 3,4 Millionen Stunden (vgl. Abb.). Würde man die Prüfungen durch vollzeitbeschäftigte Prüfer/-innen durchführen lassen, so müssten allein, um die von Betrieben freigestellten Prüfer/-innen ersetzen zu können, gut 2.000 Personen eingestellt werden.⁵

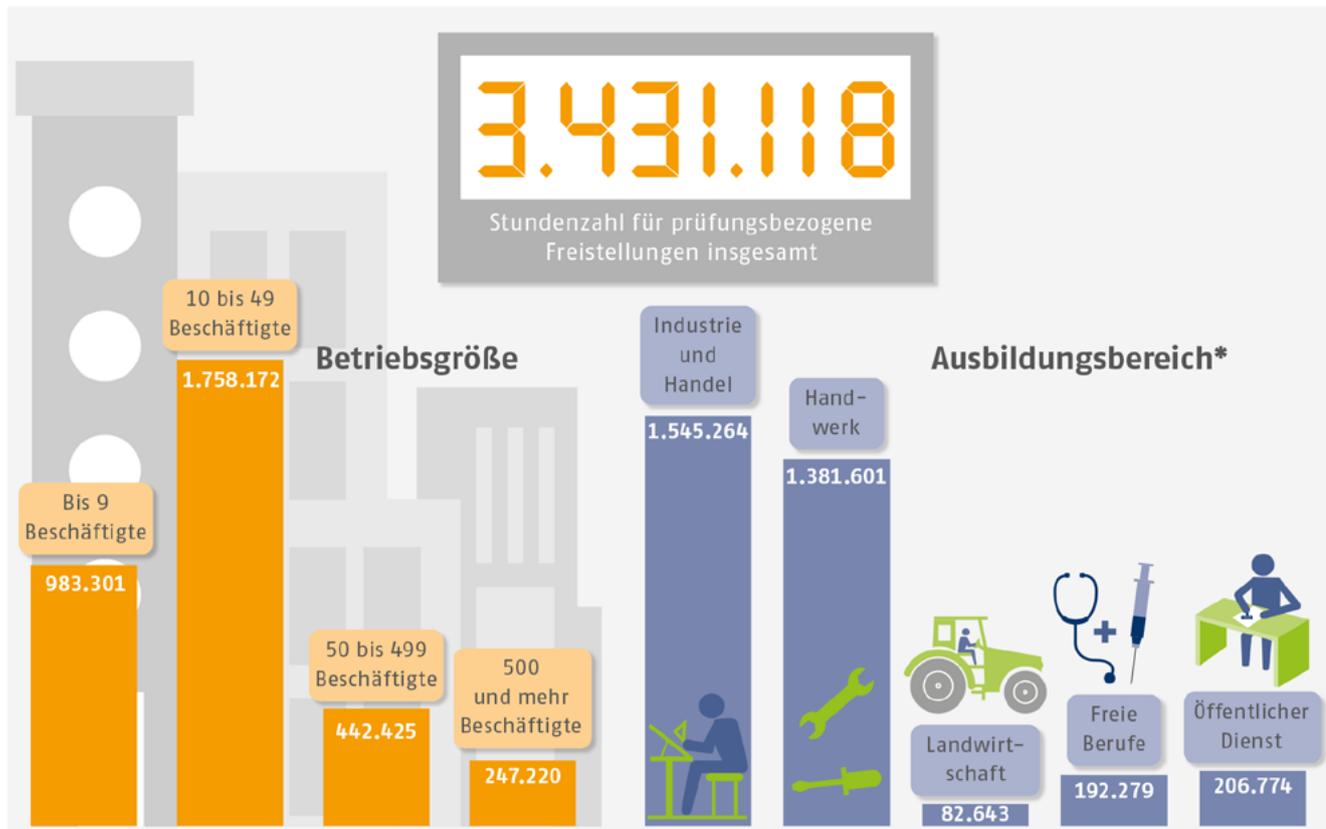
Der größte Teil der Gesamtstundenzahl entfällt auf die Bereiche Industrie und Handel mit mehr als 1,5 Millionen Stunden und Handwerk mit knapp 1,4 Millionen Stunden. Knapp 60 Prozent der Auszubildenden wurden 2017 in

Industrie und Handel ausgebildet und 28 Prozent im Handwerk (vgl. KROLL 2019). Dementsprechend erfolgte auch ein Großteil der Prüfungen in diesen Bereichen. Im Handwerk scheint folglich im Vergleich zu Industrie und Handel pro Prüfung ein größerer Aufwand von Seiten der betrieblichen Prüfer/-innen notwendig. Mögliche Erklärungen hierfür sind ein höherer Aufwand für die Prüfungsvorbereitungen und die praktischen Prüfungen. Im Ausbildungsbereich Industrie und Handel gibt es beispielsweise die Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL) und die Aufgabenstelle für kaufmännische

⁵ Zur Berechnung der hypothetisch benötigten Zahl Vollzeitbeschäftigter wurden die 3,4 Millionen Stunden anhand der IAB-Arbeitszeitrechnung für 2018 durch die von einer vollzeitbeschäftigten Person durchschnittlich im Jahr geleisteten 1.648 Arbeitsstunden geteilt (zur Methodik vgl. WANGER/HARTL/ZIMMERT 2019). Somit sind Ausfälle aufgrund von Überstunden, Urlaubstagen und weiteren Ursachen bereits berücksichtigt.

Abbildung

Hochrechnung der Stundenzahl für prüfungsbezogene Freistellungen im Ausbildungsjahr 2017/18



* Der Ausbildungsbereich Hauswirtschaft wird aufgrund einer zu geringen Fallzahl nicht dargestellt, ist aber in der Gesamtsumme enthalten.

Quelle: BIBB-CBS 2017/18, eigene Berechnungen

Abschluss- und Zwischenprüfungen (Aka), die Prüfungsaufgaben und -materialien zur Verfügung stellen.

Betriebe mit weniger als 50 Beschäftigten tragen 80 Prozent der Gesamtstunden, obwohl 2017 nur 43 Prozent der Auszubildenden in Betrieben dieser Größe ausgebildet wurden (vgl. TROLTSCH 2019).

Für die Gesamtwirtschaft summieren sich die Kosten der Freistellung unter der Annahme, dass die Freistellung immer bei voller Lohnfortzahlung erfolgt, auf knapp 80 Mio. Euro im Ausbildungsjahr 2017/18. Dies entspricht etwa einem Prozent der Nettoausbildungskosten (8,4 Mrd. €)⁶, in denen die Kosten der Freistellung nicht enthalten sind.

Fazit

Auf Basis einer repräsentativen Befragung liefert der Beitrag Daten zum bis dato unbekanntem Aufwand der Betriebe für die Freistellung von Mitarbeiter/-innen für Prüfertätigkeiten. Kleinbetriebe und Betriebe aus dem Handwerk tragen dabei einen überdurchschnittlichen Anteil der Belastungen. Durch die Beteiligung an den Prüfungen sind auch positive Effekte für den Betrieb und die Beschäftigten möglich. So kann es z. B. Netzwerkeffekte mit oder Wissenstransfer zwischen Kammern, Schulen und anderen Betrieben geben. Ob die vorgenom-

men Änderungen der BBiG-Novellierung zu einer Reduzierung der Freistellungen führen, bleibt empirisch zu prüfen. ◀

LITERATUR

BMBF: Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung. Bonn/Berlin 2011

KROLL, S.: Gesamtbestand der Auszubildendenverhältnisse in der Berufsbildungsstatistik. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn 2019, S. 108–117

SCHÖNFELD, G.; WENZELMANN, F. u. a.: Ausbildung in Deutschland – eine Investition gegen den Fachkräftemangel. Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2017/18. BIBB Report 1/2020

TROLTSCH, K.: Betriebliche Ausbildungsbeteiligung – Ergebnisse der Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn 2019, S. 207–209

WANGER, S.; HARTL, T.; ZIMMERT, F.: Revision der IAB-Arbeitszeitrechnung 2019. IAB-Forschungsbericht 7/2019. Nürnberg 2019



Infografik
zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g422

⁶ vgl. www.bibb.de/de/11060.php (Stand 04.09.2020)

Ansehen von Bildungsabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung



SABINE KRÜGER
Doktorandin im BIBB
sabine.krueger@bibb.de



DANIELA ROHRBACH-SCHMIDT
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
Forschungsdatenzentrum
im BIBB
rohrbach@bibb.de



CHRISTIAN EBNER
Prof. Dr., Technische Univer-
sität Braunschweig
c.ebner@tu-braunschweig.de

Die Anfängerzahlen im dualen System der Berufsbildung sind rückläufig, insbesondere bei Frauen. Vor dem Hintergrund der geschlechtsspezifischen Entwicklungen im Bildungsverhalten untersucht der Beitrag anhand neuerer Forschungsdaten des BIBB, wie angesehen verschiedene Bildungsabschlüsse heute in der Bevölkerung sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Männer und Frauen zu teils unterschiedlichen Einschätzungen gelangen – dies gilt auch mit Blick auf das Ansehen der beruflichen Ausbildung.

Veränderungen im Bildungsverhalten von Frauen und Männern

In den vergangenen Dekaden haben sich Angebot und Nachfrage im Bildungssystem infolge der Bildungsexpansion, der Bologna-Reform des Hochschulsystems und der Schaffung dualer Studiengänge verändert. Mit der Zunahme von Studienberechtigten sind die Neuzugänge in das Hochschulsystem kontinuierlich gestiegen. Die Anfängerzahlen im Berufsbildungssystem sind dagegen rückläufig (vgl. EBBINGHAUS/KREKEL 2020; KROLL/LOHMÜLLER/ULRICH 2016). Dies liegt vor allem am Rückgang der Ausbildungsanfänger/-innen im dualen System. In den von Frauen dominierten vollzeitschulischen Ausbildungsgängen, v. a. in Berufen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens, ist demgegenüber ein Zuwachs zu verzeichnen (ebd.). Zudem beginnen mehr junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung eine Berufsausbildung (ebd.).

Bei den beschriebenen Entwicklungen sind deutliche Geschlechterunterschiede festzustellen. So sinkt die Zahl der Ausbildungsverträge, die mit Frauen geschlossen werden, und zwar besonders in den primären Dienstleistungsberufen (vgl. DIONISIUS/KROLL/ULRICH 2018). Der überproportionale Rückzug von Frauen aus der dualen Berufsausbildung kann nur zum Teil demografisch, durch ihre gestiegene Vorbildung und durch das sinkende Ausbildungsplatzangebot in frauentypischen Berufen erklärt werden (vgl. DIONISIUS/KROLL/ULRICH 2018; EBBINGHAUS/KREKEL 2020). Offenbar hat das duale System, und dabei insbesondere die primären Dienstleistungsberufe, bei Frauen an Attraktivität verloren.

Berufswahlverhalten, Geschlechtersegregation und Ansehen von Bildungsabschlüssen

Die Berufswahltheorie von GOTTFREDSON (2002) verweist auf die Bedeutung der sozialen Passung bei der Wahl des beruflichen Bildungswegs, also das Bedürfnis, mit einem bestimmten nachschulischen Bildungs- oder Berufsweg im eigenen sozialen Umfeld Anerkennung zu finden (vgl. MATHES 2019). Demnach wählen Menschen eher berufliche Bildungswege, die ihre geschlechtsspezifische und soziale Identität stärken. Dies äußert sich in einer starken beruflichen Geschlechtersegregation v. a. im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. IMDORF/HEGNA/EBERHARD 2016) bzw. am Arbeitsmarkt (z. B. BUSCH 2013). Frauen konzentrieren sich im dualen System stärker als Männer auf vermeintlich »einfache« primäre Dienstleistungsberufe – Berufe, die mit durchschnittlich schlechteren Verdienst- und Beschäftigungsperspektiven einhergehen als andere duale Ausbildungsberufe (vgl. HALL/KREKEL 2014). Darüber hinaus zeigt sich, dass frauen- und männerdominierte Ausbildungsberufe im dualen und vollzeitschulischen System mit einem unterschiedlichen Ansehen in der Bevölkerung verbunden sind (vgl. EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2019 a u. b). Von Frauen stark besetzte duale Ausbildungsberufe wie Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Friseur/-in und Kaufmann/-frau für Büromanagement werden im Ansehen eher gering eingeschätzt. Stark besetzte duale Ausbildungsberufe mit hohen Männeranteilen wie z. B. Fachinformatiker/-in und Mechatroniker/-in erfahren dagegen in der Wahrnehmung der Bevölkerung ein sehr

hohes Ansehen. Auch viele Schulberufe des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens wie Krankenpfleger/-in und Erzieher/-in, in denen Frauen überproportional vertreten sind, sind in Deutschland hoch angesehen.

Bislang wenig ist über das Ansehen von *Bildungsabschlüssen* in der deutschen Bevölkerung bekannt. Auch wissen wir nicht, ob Frauen und Männer das Ansehen von Bildungsabschlüssen unterschiedlich einschätzen. Folgende Mechanismen ließen dies aber erwarten:

1. In der Vorstellung von Frauen und Männern könnten je nach Geschlecht unterschiedliche Berufe mit einzelnen Bildungsabschlüssen verbunden sein. Gefragt nach dem Ansehen eines betrieblichen Ausbildungsabschlusses denken Männer möglicherweise eher an prestigereiche, »männliche« duale Ausbildungsberufe wie Fachinformatiker/-in oder Mechatroniker/-in; Frauen vielleicht häufiger an weniger angesehene frauendominierte Ausbildungsberufe wie Friseur/-in oder Verkäufer/-in.
2. Aus einer konsistenztheoretischen Perspektive lässt sich argumentieren, dass – um Dissonanz zu vermeiden – Befragte das Ansehen von Bildungsgängen, denen sie selbst persönlich stärker zuneigen (etwa Frauen den Schulberufen), höher einschätzen. Umgekehrt könnten sie das Ansehen von Bildungsgängen, die ihnen fremd sind bzw. denen sie aufgrund höherer Bildungsvoraussetzungen ausweichen können, möglicherweise geringer einschätzen (vgl. hierzu EBERHARD/MATTHES/ULRICH 2015; OEYNHAUSEN/ULRICH 2020). Letzteres könnte bedeuten, dass Befragte mit Studienberechtigung berufliche Bildungsabschlüsse niedriger bewerten als Befragte ohne Studienberechtigung.
3. Möglicherweise schlagen sich in der Ansehensbewertung auch Erwartungen über geschlechterabhängige Reaktionen des sozialen Umfelds nieder, bei der z. B. Männer bei der Wahl einer dualen Ausbildung mehr Anerkennung von ihrem sozialen Umfeld erwarten als Frauen.

Wie das Ansehen von Bildungsabschlüssen von der Bevölkerung insgesamt eingeschätzt wird und ob dabei geschlechts-, aber auch schulbildungsspezifische Unterschiede beobachtet werden können, soll im Folgenden mit aktuellen Forschungsdaten des BIBB untersucht werden.

Datengrundlage

Die Datenerhebung zum Ansehen von Bildungsabschlüssen fand im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojekts des BIBB und der Technischen Universität Braunschweig zum Thema »Berufe in Deutschland: Gesellschaftliche Wahrnehmung und Persönlichkeitseigenschaften« statt. Die Befragung wurde als Zusatzerhebung zur Erwerbstätigenbefragung 2018 des BIBB und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin durchgeführt. Dabei wurden aus der deutschen Wohnbevölkerung 9.011 Personen, die älter als

15 Jahre sind, zufällig ausgewählt und telefonisch befragt. Die Frage nach dem Ansehen von Bildungsabschlüssen (»Wie hoch ist Ihrer Meinung nach heute das Ansehen von ...«) wurde einer Zufallsauswahl von rund zehn Prozent der Befragten gestellt. In die Auswertungen gehen Angaben von 872 Personen im Alter von 15 bis 83 Jahren ein (Durchschnittsalter 48,5).¹ Diese bewerteten das Ansehen auf einer Skala von 0 (sehr geringes Ansehen) bis 10 (sehr hohes Ansehen). Den Befragten wurden zwei von insgesamt zehn Bildungsabschlüssen (vgl. Tab. S. 54) zufällig zur Bewertung vorgelegt,² sodass für jeden Bildungsabschluss zwischen 150 und 200 Bewertungen bzw. insgesamt 1.740 Ansehensbewertungen vorliegen.

Das Ansehen von Bildungsabschlüssen in Deutschland

Die Tabelle weist die Mittelwerte des Ansehens der abgefragten Bildungsabschlüsse insgesamt und getrennt nach Frauen und Männern aus. In der Bevölkerung ist das durchschnittliche Ansehen der Bildungsabschlüsse tendenziell umso höher, je höher die formale Qualifikation gemäß DQR (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den DQR 2019) ist: Betriebliche und schulische Berufsausbildungsabschlüsse sind mit einem Durchschnittswert von jeweils 5,9 Punkten auf der Ansehensskala etwa gleich angesehen. Personen mit einem Berufsbildungsabschluss haben damit einen deutlichen Ansehensvorteil gegenüber Personen ohne abgeschlossene Ausbildung (Mittelwert = 2,2).³ Fortbildungs-, Fachhochschul- und Bachelor-Abschlüsse liegen mit einem Durchschnittswert um 7 auch in etwa gleich auf. Der Abschluss eines dualen Studiums ist mit einem Mittelwert von 7,5 signifikant höher angesehen als ein Bachelorabschluss. Besonders hohes Ansehen erfahren der Master-, Universitäts- und der Abschluss als Doktor.

Unterschiede im Ansehen von Bildungsabschlüssen nach Geschlecht

Betrachtet man die Bewertung des Ansehens von Abschlüssen bei Frauen und Männern getrennt, so zeigen sich teils deutliche Geschlechterunterschiede⁴ (vgl. Tab.): Frauen schätzen das Ansehen von (vollzeit-)schulischen Berufsausbildungsabschlüssen und allen Hochschulabschlüssen

¹ Es wurden Fälle mit fehlenden Angaben (n = 3) sowie weitere 11 Fälle mit sehr hohen Gewichten ausgeschlossen.

² »Bachelorabschluss« oder »Masterabschluss« wurden nicht gemeinsam mit »Fachhochschulabschluss« oder »Universitätsabschluss« abgefragt.

³ Wir weisen keine Signifikanzen für die Unterschiede zwischen den Abschlüssen auf. Die Konfidenzintervalle senden wir auf Anfrage zu.

⁴ Ein Unterschied zwischen den Geschlechtern von z. B. einem Skalenpunkt (wie etwa bei der schulischen Ausbildung) entspricht etwa der Hälfte der Standardabweichung bei den Bewertungen insgesamt, sodass wir diesen als deutlich bewerten.

Tabelle

Ansehen von Bildungsabschlüssen insgesamt und differenziert nach Geschlecht (Mittelwerte)

Abschluss (DQR-Niveau)	Gesamt ²	Männer ³	Frauen ⁴	Differenz	Signifikanz
Abschluss als Doktor (8)	8,8	8,8	8,8	0,0	
Universitätsabschluss (7)	8,3	8,1	8,5	0,4	*
Masterabschluss (7)	7,8	7,4	8,1	0,7	***
Abschluss eines dualen Studiums (6–7)	7,5	7,4	7,7	0,3	
Bachelorabschluss (6)	7,1	6,7	7,6	0,9	***
Fachhochschulabschluss (6)	6,8	6,9	6,7	-0,2	
Fortbildungsabschluss ¹ (5–7)	6,9	7,1	6,7	-0,4	
Schulische Ausbildung (4)	5,9	5,5	6,6	1,1	**
Betriebliche Ausbildung (4)	5,9	6,1	5,5	-0,6	*
ohne Abschluss (1–3)	2,2	2,4	2,0	-0,4	
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; gewichtete Werte					

¹ In der Befragung: Fortbildungsabschluss, also ein Abschluss als Meister, Techniker, Betriebs-, Fachwirt oder Fachkaufmann

² Gesamt: $n = 872$. Durchschnittlich $n = 172,7$ Bewertungen je Abschluss.

³ Männer: $n = 445$. Durchschnittlich $n = 88$ Bewertungen je Abschluss.

⁴ Frauen: $n = 425$. Durchschnittlich $n = 84,7$ Bewertungen je Abschluss.

Der durchschnittliche Ansehenswert über alle Abschlüsse hinweg beträgt 6,58 (mit einer Standardabweichung von etwa 2) und unterscheidet sich nicht zwischen den Geschlechtern.

signifikant höher ein als Männer (Ausnahme: FH-Abschluss). Demgegenüber bewerten Männer im Vergleich zu Frauen das Ansehen der nicht akademischen Abschlüsse geringfügig höher, mit Ausnahme der vollzeitschulischen Bildungsgänge.

Unterschiede im Ansehen von betrieblichen und schulischen Ausbildungsabschlüssen nach Geschlecht und höchstem Schulabschluss

Die Unterschiede im wahrgenommenen Ansehen von betrieblichen und schulischen Ausbildungsabschlüssen fallen zwischen Frauen und Männern noch deutlicher aus, wenn man die schulischen Bildungsvoraussetzungen der Befragten berücksichtigt (vgl. Abb.).

Männer *mit* Studienberechtigung⁵ weisen betrieblichen Ausbildungsabschlüssen im Durchschnitt einen Ansehenswert von 5,8 zu. Schulische Ausbildungsabschlüsse sind in dieser Gruppe mit einem Durchschnittswert von 5,3 geringer angesehen. Beide Abschlüsse sind bei Männern *ohne* Studienberechtigung höher angesehen, allerdings ist der Unterschied in dieser Gruppe nochmals größer zugunsten der betrieblichen Ausbildung. Mit einem Ansehenswert von 6,5 weisen Männer ohne Studienberechtigung der betrieblichen Ausbildung das höchste Ansehen zu (dagegen Bewertung der schulischen Berufsausbildung: 5,7).

Frauen *mit* Studienberechtigung messen betrieblichen und schulischen Ausbildungsabschlüssen im Durchschnitt ein ähnlich hohes Ansehen zu. Ganz anders Frauen *ohne* Studienberechtigung: Bei ihnen gibt es einen signifikanten Un-

terschied im Ansehen zwischen den beiden Abschlüssen, und zwar zugunsten der schulischen Ausbildungsabschlüsse. Betriebliche Abschlüsse sind mit einem Durchschnittswert von 5,4 signifikant geringer angesehen als schulische Abschlüsse (MW = 6,9). Mit einem Mittelwert von 5,4 erfährt die betriebliche Ausbildung in dieser Gruppe den geringsten Ansehenswert im Vergleich zu allen anderen Gruppen (Männern, Frauen mit Studienberechtigung). Das durchschnittliche Ansehen eines schulischen Ausbildungsabschlusses liegt dagegen bei Frauen ohne Studienberechtigung mehr als einen Skalenpunkt über den Werten in den anderen Gruppen.

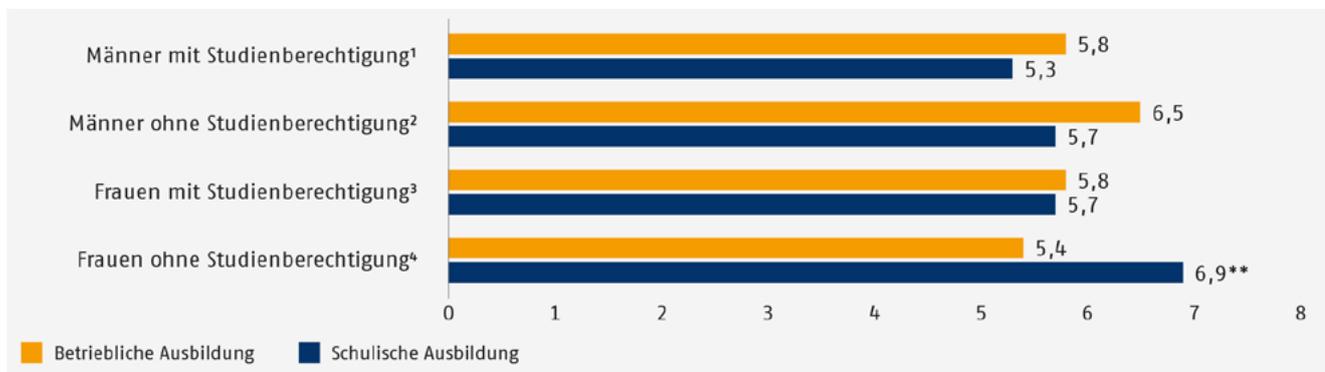
Forschungsdieserate geschlechtsspezifischer Einschätzungen von Bildungsabschlüssen

Die Ergebnisse geben Hinweise auf geschlechtsbezogene Unterschiede in der Bewertung des Ansehens von Bildungsabschlüssen. Weitere Untersuchungen sind letztlich notwendig, um das Zusammenspiel des Ansehens von Abschlüssen bzw. Berufen mit Berufswahlentscheidungen von jungen Frauen und Männern besser zu verstehen. Eine Analyse geschlechtsspezifischer Unterschiede im Ansehen von *Berufen* stellt hierzu einen ersten Schritt dar und soll im Forschungsprojekt angegangen werden. So kann z. B. untersucht werden, ob stark besetzte Ausbildungsberufe des dualen und vollzeitschulischen Systems auch von den Geschlechtern unterschiedlich eingeschätzt werden. Die im Artikel formulierten Überlegungen zu den Mechanismen, die hinter den unterschiedlichen Ansehenseinschätzungen bei Männern und Frauen liegen könnten, können mit den vorliegenden Daten nicht untersucht werden. Gleichwohl lassen es die deskriptiv festgestellten Unterschiede lohnenswert erscheinen, dies

⁵ Die Befragten haben (Fach-)Abitur, (Fach-)Hochschulreife oder einen Abschluss der Erweiterten Oberschule (DDR-Abschluss).

Abbildung

Ansehen eines betrieblichen und schulischen Ausbildungsabschlusses bei Männern und Frauen mit und ohne Studienberechtigung (Mittelwerte)



* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; gewichtete Werte

¹ Männer mit Studienberechtigung: $n = 247$. Betriebliche Ausbildung $n = 46$, schulische Ausbildung $n = 46$.

² Männer ohne Studienberechtigung: $n = 200$. Betriebliche Ausbildung $n = 41$, schulische Ausbildung $n = 45$.

³ Frauen mit Studienberechtigung: $n = 240$. Betriebliche Ausbildung $n = 41$, schulische Ausbildung $n = 42$.

⁴ Frauen ohne Studienberechtigung: $n = 185$. Betriebliche Ausbildung $n = 32$, schulische Ausbildung $n = 35$.

vertieft zu untersuchen. Welche Berufe Frauen und Männer bei bestimmten Ausbildungsabschlüssen im Kopf haben und ob sie Abschlüsse anders bewerten, um Dissonanzen zu vermeiden oder in Erwartung geschlechterabhängiger Reaktionen des sozialen Umfelds, sind wichtige Fragen, denen in zukünftigen Untersuchungen nachgegangen werden kann. Abschließend ist zu bedenken, dass es sich hier um die Einschätzung der Bevölkerung handelt und nicht die von

Jugendlichen, die im Prozess der Berufswahl stehen. Eine spezifische Untersuchung des Ansehens von Bildungsgängen und Berufen bei der jüngeren Personengruppe könnte eine weitere wichtige Ergänzung des bisherigen Kenntnisstands darstellen. Die hier dargestellten Ergebnisse basieren zudem auf einer vergleichsweise kleinen Stichprobe und müssen auf einer breiteren Datenbasis validiert werden. ◀

LITERATUR

BUND-LÄNDER-KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR DEN DQR: Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2019. Berlin 2019. – URL: www.dqr.de/media/content/2019_DQR_Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082019.pdf (Stand: 10.09.2020)

BUSCH, A.: Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland. Wiesbaden 2013: Springer

DIONISIUS, J.; KROLL, S.; ULRICH, J. G.: Wo bleiben die jungen Frauen? Ursachen für ihre sinkende Beteiligung an der dualen Berufsausbildung. In: BWP 47 (2018) 6, S. 46–50 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9484 (Stand: 10.09.2020)

EBBINGHAUS, M.; KREKEL, E. M.: Entwicklung und Struktur der Teilnehmenden in der dualen Berufsausbildung. In: ARNOLD, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2020, S. 81–94. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_9

EBERHARD, V.; MATTHES, S.; ULRICH, J. G.: The need for social approval and the choice of gender-typed occupations. In: IMDORF, C.; HEGNA, K.; REISEL, L. (Hrsg.): Comparative studies of gender segregation in vocational education and training – Institutional and individual perspectives (Comparative Social Research, Volume 31). Bingley 2015, S. 205–235

EBNER, C.; ROHRBACH-SCHMIDT, D.: Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung. BIBB- Preprint. Bonn 2019a – URL: www.bibb.de/vet-repository/000001 (Stand: 10.09.2020)

EBNER, C.; ROHRBACH-SCHMIDT, D.: Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland. In: BWP, 48 (2019b) 4, S. 4–5 – URL: www.bibb.de/bwp-10191 (Stand: 10.09.2020)

GOTTFREDSON, L. S.: Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and selfcreation. In: BROWN, D. (Hrsg.): Career Choice and Development (Vol. 4). San Francisco 2002, S. 85–148

HALL, A.; KREKEL, E. M.: Erfolgreich im Beruf? Duale und schulische Ausbildungen im Vergleich. BIBB Report 2/2014

IMDORF, C.; HEGNA, K.; EBERHARD, V.: Geschlechtersegregation im Bildungssystem – Welche Rolle spielt die Berufsbildung? In: BWP, (2016) 2, S. 23–27 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7959 (Stand: 10.09.2020)

KROLL, S.; LOHMÜLLER, L.; ULRICH, J. G.: Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptschulabschluss – Wachsendes Interesse von Studienberechtigten an dualer Berufsausbildung. Bonn 2016 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8154 (Stand: 10.09.2020)

MATTHES, S.: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufswahl. Bonn 2019. – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9795 (Stand: 10.09.2020)

OEYNSHAUSEN, S.; ULRICH, J. G.: Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: BRÜGGEMANN, T.; RAHN, S. (Hrsg.): Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. – 2. Aufl. Münster 2020, S. 97–108

Auf den Zahn gefühlt

Ist die Ausbildung der Zahnmedizinischen Fachangestellten noch up to date?

Im Vorfeld einer möglichen Neuordnung wurde untersucht, welche aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen an den Beruf der Zahnmedizinischen Fachangestellten bestehen und inwieweit die derzeit gültige Ausbildungsordnung diese Anforderungen abbildet. Im Beitrag werden die wichtigsten Erkenntnisse vorgestellt und zwei Qualifikationsanforderungen beschrieben, die künftig verstärkt vermittelt werden sollten.

Auf dem Prüfstand

Die Ausbildung der Zahnmedizinischen Fachangestellten (ZFA) zählt mit jährlich ca. 12.000 Neuabschlüssen zu den ausbildungsstärksten Berufen in Deutschland. Die letzte große Neuordnung fand vor knapp 20 Jahren statt. Seitdem sind jedoch die betrieblichen Abläufe und Aufgaben in der zahnmedizinischen Versorgung zunehmend komplexer geworden und stellen – auch infolge der technologischen Entwicklungen – neue Herausforderungen an die berufliche Handlungsfähigkeit der Beschäftigten. Vor diesem Hintergrund sollte in einer sogenannten Voruntersuchung (vgl. Infokasten) geklärt werden, ob

- die bestehenden Ordnungsmittel die aktuellen und zukünftigen Qualifikationsanforderungen an die ZFA noch ausreichend abbilden,
- diesen Veränderungen durch eine Anpassung der zu erwerbenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der ZFA Rechnung getragen werden muss und
- die Ausbildungs- und Prüfungsstruktur grundlegend modernisiert werden sollte.



THOMAS BOROWIEC
Mitarbeiter im BIBB
borowiec@bibb.de

Es hat sich bewährt, aber ...

Fasst man die wesentlichen Aspekte der Untersuchung zusammen, so spiegelt sich die Breite der Tätigkeitsanforderungen im aktuellen Berufsbild, in der Ausbildungsordnung und den im Rahmenlehrplan definierten Ausbildungsinhalten gut wider. Ausbildungsinhalte, die sich als überholt oder überflüssig erwiesen haben, konnten nicht identifiziert werden. Zwei Drittel der Befragten vermissen keine Kenntnisse oder Fertigkeiten mit Relevanz für die berufliche Tätigkeit der ZFA.

Gerade aber die Tätigkeiten, die bereits jetzt für die Arbeit der ZFA hochrelevant sind, werden zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen. Hier sehen die Befragten Aktualisierungs- und Spezifizierungsbedarf. Dies gilt insbesondere für

- die Betreuung der Patientinnen und Patienten vor, während und nach der Behandlung,
- die Durchführung von Hygienemaßnahmen,
- die Dokumentation der Behandlungsabläufe unter Berücksichtigung gesetzlicher Vorschriften,



TINA-MARIA SCHIEDER
Dr.; wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
schieder@bibb.de

- die Beachtung der Regelungen des Datenschutzes und der Datensicherheit, den Umgang mit Patientendaten,
- die Organisation der Praxisabläufe und
- die Aufbereitung von Medizinprodukten.

Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass die Mitwirkung bei Maßnahmen zur Qualitätssicherung und die Anwendung von digitalen Informations- und Kommunikationssystemen künftig weiter steigen wird.

... Aktualisierungen in spezifischen Bereichen sind notwendig

Einige Bereiche der Ausbildung müssen inhaltlich aktualisiert und konkretisiert werden. Dies betrifft insbesondere Digitalisierungsaspekte, kommunikative und soziale Kompetenzen, Dokumentations- und Aufklärungspflichten, Praxishygiene und Medizinprodukteaufbereitung. Die beiden erstgenannten Aspekte werden im Folgenden vorgestellt.

Nah am Patienten – sozial-kommunikative Kompetenzen

Die Ergebnisse der Online-Befragung und der qualitativen Interviews weisen darauf hin, dass der Bereich der sozial-kommunikativen Fähigkeiten in der Ausbildung der ZFA hochrelevant ist und gestärkt werden sollte. Auf Grund des demografischen Wandels wird der bereits jetzt hohe Anteil von älteren Menschen als Patientengruppe weiter steigen. Aus Perspektive der Befragten wird zudem zukünftig ein erhöhter Aufklärungs- und Beratungsbedarf der Patientinnen und Patienten bestehen.

Darüber hinaus scheint die spezifische Berücksichtigung des Umgangs mit einzelnen Patientengruppen eine weitaus geringere Rolle zu spielen als vielmehr die gesamte Förderung der nötigen sozialen, kommunikativen und personalen Kompetenzen im sicheren Umgang mit allen Patientinnen und Patienten. Die herausragende Bedeutung sozialer, kommunikativer und personaler Kompetenzen für die Ausübung des Berufs sollte sich in deren Stärkung sowohl in der praktischen als auch der schulischen Ausbildung widerspiegeln. Es handelt sich dabei um ein Querschnittsthema für die gesamte Ausbildung, das zum einen den Umgang mit Patientinnen und Patienten (z. B. Einfühlungsvermögen/Empathie, Kommunikations- bzw. Ausdrucksfähigkeit), zum anderen die Zusammenarbeit innerhalb des Praxisteams (z. B. Geduld, Selbstvertrauen, Toleranz, Kritikfähigkeit) betrifft. Hierbei sei auch auf Erkenntnisse aus den Projekten CoSMed¹ und ProSECoM² verwiesen, die möglicherweise bei einer Novellierung mit einfließen und berücksichtigt werden könnten.

Digitalisierung in der zahnmedizinischen Praxis

Der Einfluss der Digitalisierung wird derzeit in allen Berufen geprüft. So wird das Thema zukünftig in den Standardberufsbildpositionen festgeschrieben. Aber sind damit die konkreten Anforderungen an die Arbeit in der zahnmedizinischen Versorgung abgedeckt?

¹ Kompetenzdiagnostik durch Simulation und adaptives Testen für medizinische Fachberufe; Teilvorhaben: Messung sozial-kommunikativer Fachkompetenzen bei medizinischen Fachangestellten – www.ascot-vet.net/de/forschungsinitiative-ascot-2011-2015.html (Stand: 27.08.2020)

² Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der beruflichen Bildung: Eine Studie zu Medizinischen Fachangestellten in der Ausbildung – www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_12302.pdf (Stand: 27.08.2020)

Informationen zur Voruntersuchung

Untersuchungszeitraum Februar bis Dezember 2019

Erhebungen:

- Onlinebefragung: 3.094 Teilnehmer/-innen, davon 1.492 ZFA, 907 ZFA-Auszubildende, 461 Zahnärztinnen und Zahnärzte, 195 Lehrkräfte, 39 Berufeverantwortliche der 17 zuständigen Stellen.
- Interviews/Fallstudien: 16 auszubildende Zahnärztinnen und Zahnärzte, ZFA und Lehrkräfte und weitere Experteninterviews.

Durchführung: uzbonn – Gesellschaft für empirische Sozialforschung und Evaluation + BIBB

Abschlussbericht: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22325.pdf

Im Hinblick auf die Digitalisierung besteht bei den Befragten der Eindruck, dass die Praxen wesentlich moderner ausgestattet sind und arbeiten, als dies in den Ordnungsmitteln zum Ausdruck kommt. Die Einschätzungen dazu, inwieweit Auszubildende die nötigen Kompetenzen für die Bewältigung neuer digitaler Anforderungen per se mitbringen oder hier eine spezifische Förderung dieser Kompetenzen in der Ausbildung notwendig erscheint, konnte durch die Untersuchung nicht eindeutig geklärt werden: Einerseits fehlten laut Aussage der Befragten häufig Grundkenntnisse im Umgang mit Office-Anwendungen, andererseits zeigten die Auszubildenden wenig Berührungsängste im Umgang mit digitalen Techniken und Anwendungen. Für die Ausbildung besteht folglich die Notwendigkeit, den Umgang mit spezifischen Programmen in den Ausbildungsinhalten besonders zu fördern. Dies sind neben Office-Anwendungen, Praxisverwaltungssystemen und dem Führen digitaler Patientenakten die software-gestützte Abrechnung, aber beispielsweise auch der sichere Umgang mit digitalem Röntgen, digitalen Scan- und Abdrucktechniken und (in einigen Fällen) von CAD/CAM-Anwendungen.

Drei Fachbereiche – ein Beruf?

Ein weiterer Aspekt der Untersuchung befasste sich mit der Frage, ob das Berufsprofil durch Wahlqualifikationen bspw. nach Fachbereichen (Allgemei-

ne Zahnmedizin, Kieferorthopädie und Oralchirurgie) oder nach Aufgabengebieten (Praxisorganisation/Verwaltung, Rechnungs- und Mahnwesen, Behandlungsassistenz, Prophylaxe/Zahnreinigung und Hygiene) untergliedert werden sollte.

Die deutliche Mehrheit der Befragten ist der Ansicht, dass die Qualifikation der ZFA am besten mit einer gemeinsamen, umfassenden Ausbildung (Monoberuf) gewährleistet werden kann (68%). Allerdings sieht das Gros der Befragten einen Bedarf, den Auszubildenden fachgebietsübergreifende Praxisanteile z. B. durch Praktika zu ermöglichen (71%). Dabei sollen Auszubildende, die ihre Ausbildung in einer allgemein-zahnmedizinischen Praxis absolvieren, beispielsweise Praktika in einer Kieferorthopädie-Praxis oder auch einer Praxis mit Fachgebiet Oralchirurgie absolvieren und umgekehrt.

Ausblick

Die Sozialpartner können nun im gemeinsamen Abstimmungsprozess den Weg in Richtung Neuordnung weitergehen. Hauptaufgabe und zugleich Herausforderung wird es sein, die veränderten und zusätzlichen Ausbildungsinhalte ohne grundlegende Veränderungen des allgemeinen Qualifikationsprofils und ohne zu Lasten der bestehenden Inhalte und des gesamten Ausbildungsniveaus zu gehen, zu integrieren und umzusetzen. ◀

Berufe-Steckbrief: Bankkaufmann/Bankkauffrau

Das Bankgewerbe befindet sich in einer Umbruchphase. Digitale Kundenbeziehungen und Arbeitsmittel gewinnen zunehmend an Bedeutung, Online-Services werden stärker denn je nachgefragt – auch und gerade in Zeiten des »Social Distancing«. Unter diesen Vorzeichen wächst besonders die Bedeutung, Kundenbeziehungen nachhaltig zu gestalten. Die Modernisierung des Ausbildungsberufs Bankkaufmann/-frau kam daher zur rechten Zeit.

Strukturelle Änderungen im Bankgewerbe

Das Bankgewerbe verändert sich: Einerseits führen strukturelle Änderungen am Markt zu Filialschließungen und zur Reduzierung des Personals, andererseits steigt die Zahl der Nutzer/-innen des Online-Bankings seit Jahren kontinuierlich an (vgl. Abb. 1). Kundinnen und Kunden wickeln nicht nur Bank-Transaktionen online ab und verwenden mobile Bezahlverfahren, sondern nutzen auch digitale Finanzangebote immer häufiger.

Die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechnologie prägt zwar schon seit Jahrzehnten die Tätigkeiten der Bankkaufleute, jedoch sorgt die fortschreitende Digitalisierung im Bankgewerbe für Dynamik und verändert Geschäftsprozesse sowie Arbeitsformen grundlegend. Bankkunden informieren sich heute über digitale Kanäle eigenständig und treffen Anlage- oder Kreditentscheidungen bei einfachen Produkten oft selbst. Für komplexere Produkte wird zwar weiterhin Fachberatung benötigt. Allerdings treten neben das persönliche Gespräch



Beratungsgespräch in einer Bankfiliale. Foto: BVR/Bernd Lammel

neue digitale Beratungs- und Kommunikationsformen. Die Corona-Pandemie verstärkt diese Tendenz nochmal sehr deutlich. Es passt daher gut, dass die Ausbildung gerade modernisiert wurde.

Kundinnen und Kunden im Mittelpunkt der neuen Ausbildungsordnung

Mit Beginn des neuen Ausbildungsjahrs, seit August 2020, ist die neue Ausbildungsordnung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau maßgeblich. Sie bildet nun nicht nur die klassischen Geschäftsfelder eines Kreditinstituts ab, sondern wurde auch um veränderte Anforderungen bei kundenbezogenen Kompetenzen ergänzt. Im Zentrum der neuen Ausbildungsordnung steht die

ganzheitliche Beratung, die Kunden und Kundinnen in allen finanziellen Belangen unterstützt.

Berufseinstieg im Bankgewerbe

Der klassische Karriereweg in einer Bank beginnt noch immer mit einer Berufsausbildung zum Bankkaufmann bzw. zur Bankkauffrau. Mehr als 60 Prozent der Berufseinsteiger/-innen starten im privaten Bankgewerbe mit einer dualen Ausbildung. An zweiter Stelle steht der Berufseinstieg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen über ein mindestens sechsmontatiges Trainee-Programm. Knapp 19 Prozent der Berufsanfänger/-innen sind Trainees, davon haben rund 11 Prozent vor ihrem Studium eine Bank-

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2020
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Monoberuf
- DQR-Niveau: Stufe 4

Abbildung 1
Anzahl der Bankfilialen und Anteil der Nutzer/-innen von Online-Banking

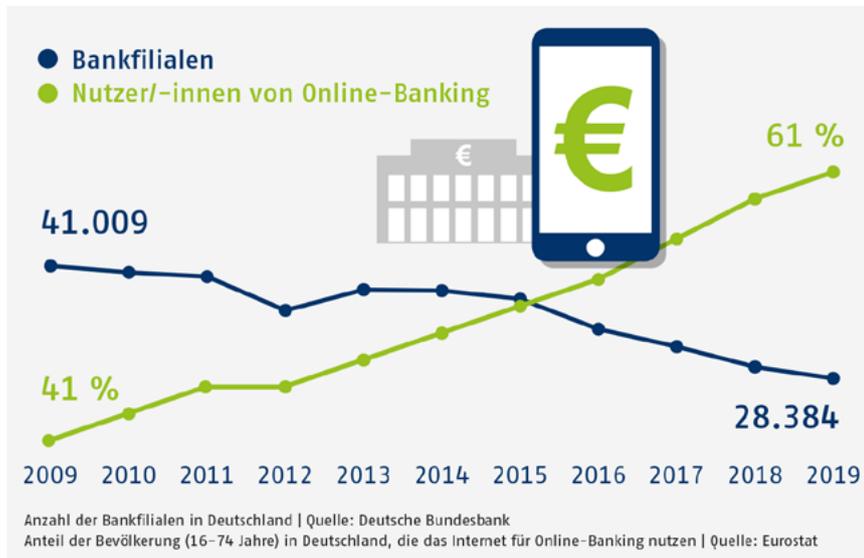


Abbildung 2
Berufseinsteigergruppen im privaten Bankgewerbe 2018



ausbildung absolviert. Auf Platz drei der Berufseinsteiger-Gruppen stehen die dual Studierenden mit rund 14 Prozent der Nachwuchskräfte. Der Anteil der Direkteinsteiger liegt bei 6 Prozent (vgl. Abb. 2).

Die neue Ausbildungsordnung ist in mehr als 80 Jahren der geregelten Berufsausbildung die siebte Regelung und löst die bisherige aus dem Jahr 1998 ab. Im Jahr 2018 befanden sich insgesamt 22.638 Auszubildende in einer Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, wovon etwas mehr als die Hälfte (11.736) Frauen waren. Im selben Jahr absolvierten 10.017 Auszu-

bildende ihre Abschlussprüfung, wobei die Erfolgsquote mit 98,2 Prozent deutlich über dem durchschnittlichen Erfolg der Teilnehmenden in dualen Ausbildungsberufen insgesamt (92,7%) liegt.

Karriereoptionen

Die Bankenbranche bietet, neben anschließenden Studiengängen, zahlreiche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, die für anspruchsvolle Tätigkeiten qualifizieren und den Absolventinnen und Absolventen unterschiedliche Karrierewege in Kreditinstituten und anderswo ermöglichen. Insbesondere die Folgenden sind zu nennen:

- Geprüfte/-r Bankfachwirt/-in, Sparkassenfachwirt/-in, Bankfachwirt/-in S, Bankfachwirt/-in BankCOLLEG,
- Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Versicherungen und Finanzen, Geprüfte/-r Leasingfachwirt/-in, Geprüfte/-r Fachberater/-in für Finanzdienstleistungen, Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Finanzberatung,
- Fachkaufmann/-frau für betriebliche Altersversorgung (IHK), Finanz- und Investment-Ökonom/-in (VWA), Versicherungsbetriebswirt/-in (DVA)



Berufeseite des BIBB:
www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/006989

Zur Unterstützung der Ausbildungspraxis erscheint in der Reihe **AUSBILDUNG GESTALTEN** eine Umsetzungshilfe. Kostenloser Download unter: www.bibb.de/ausbildung_gestalten

Arbeitgeberverband des privaten Bankgewerbes e.V.: www.agvbanken.de

Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (BVR): www.bvr.de

Deutscher Sparkassen- und Giroverband (DSGV): www.dsgv.de

Infografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g425

Quellen: Bundesverband deutscher Banken; AGV Banken; Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.2018, Erfolgsquote II

(Zusammengestellt von
Arne Schambeck)

Der besondere Begriff: Ganzheitliche Beratung

»Kunden ganzheitlich beraten« ist eine der neuen Berufsbildpositionen der modernisierten Ausbildungsordnung. Die ganzheitliche Beratung stellt die Kunden, ihre individuelle Situation und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt und bildet die Grundlage für eine nachhaltige Kundenbeziehung. In diese Qualifikation fließen deshalb ebenso kommunikative, sprachliche, soziale und soziokulturelle Kompetenzen ein wie analytische Fähigkeiten, vernetztes Denken und die Fähigkeit, digitale Arbeitsmittel und Methoden im Rahmen beruflicher Handlungen einzusetzen.

Bericht über die Sitzung 2/2020 des Hauptausschusses am 1. September 2020

Der Hauptausschuss des BIBB hat zum ersten Mal in seiner 50-jährigen Geschichte virtuell als dezentrale Videokonferenz getagt: Unter dem Vorsitz von **DR. HANS JÜRGEN METTERNICH**, Beauftragter der Arbeitgeber, beschäftigte sich das Gremium gemäß der aktuellen Lage mit den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Berufsbildungssystem. Zudem wurde eine neue Empfehlung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung sowie aktualisierte Empfehlungen für das »Führen von Ausbildungsnachweisen« und zum »Zeugnismuster für alle anerkannten Fortbildungsschlüsse« beschlossen.

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Berufsbildungssystem

Der Hauptausschuss hat sich intensiv mit den durch die Corona-Pandemie ausgelösten Herausforderungen für das duale Berufsbildungssystem beschäftigt. Im Mittelpunkt der Erörterungen stand die Frage, wie kurzfristig auf die Pandemie reagiert werden könne und welche Konsequenzen aus den Geschehnissen zu ziehen seien. Aus der Finanzkrise aus dem Jahr 2008 könnte beispielsweise gelernt werden, dass das duale Ausbildungssystem trotz der sich anschließenden wirtschaftlichen Erholung in den Folgejahren sein ursprüngliches Niveau nicht wieder habe erreichen können. Eine ähnliche Entwicklung wäre für die Zeit nach der Corona-Krise zu befürchten, wenn nicht mit allen Mitteln dagegengehalten werde. Schwierigkeiten bereite, dass sich die Pandemie je nach Branche, Unternehmen und Regionen mitunter sehr unterschiedlich auswirke; entsprechend passgenau müssen Maßnahmen abgestimmt werden. Vieles hänge nun auch vom weiteren Verlauf der Pandemie im Herbst und Winter ab. Insofern gelte es, die Entwicklung genauestens im Blick zu behalten, so dass das Thema für die nächsten Sitzungen des Hauptausschusses auf der

Tagesordnung bleiben wird. Intensiv beraten wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls das Bundesprogramm »Ausbildungsplätze sichern«, welches insbesondere Ausbildungsbetriebe in Zeiten der Pandemie dabei unterstützen soll, ihre Ausbildungskapazitäten aufrechterhalten zu können. Das BMBF sprach in diesem Zusammenhang seinen Dank für das große Engagement aus, welches in der Pandemiekrise auf allen Seiten gezeigt wurde.

Aktuelle Informationen zu Corona und den möglichen Auswirkungen auf die Berufsbildung finden sich auf den BIBB-Themenseiten (vgl. Link im Infokasten am Ende des Beitrags).

Neue Empfehlung zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung

Der Hauptausschuss hat eine neue Empfehlung verabschiedet, welche zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung beitragen soll. Dabei wurde einerseits deutlich, dass der Hauptausschuss die bisher geleistete Arbeit auf diesem Gebiet würdigt. Andererseits benennt der Empfehlungstext klar die weiteren Schritte, derer es bedarf, um den Übergang zwischen hochschulischen

und beruflichen Bildungsbereichen in beide Richtungen und auf Augenhöhe zu verbessern. Die Empfehlung gliedert sich in die folgenden Kapitel, welche jeweils entsprechende Ziele beziehungsweise weiterführende Empfehlungen beinhalten:

- gemeinsame Sprache finden, Kompetenzen äquivalent beschreiben,
- bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit gestalten,
- systematische berufliche Orientierung in allen Schulformen anbieten,
- Möglichkeiten der individuellen flexiblen Bildungs- und Berufswegegestaltung aufzeigen sowie
- rechtliche und ökonomische Hürden überwinden.

Die Empfehlung 171 (vgl. Infokasten) richtet sich an die Verantwortlichen in Bund und Ländern, die Sozialpartner, die Akteure der Berufs- und Hochschulbildung, die Bundesagentur für Arbeit, die mit Aus- und Fortbildung befassten Stellen, die Allianz für Aus- und Weiter-

DR. THOMAS VOLLMER
 Fachlicher Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB
 thomas.vollmer@bibb.de

bildung sowie die Nationale Weiterbildungsstrategie. Alle genannten Akteure werden aufgefordert, »sich dem Ziel eines durchlässigen Bildungssystems anzuschließen und die notwendigen Schritte zur Umsetzung dieser Empfehlungen zu initiieren«.

Aktualisierung der Empfehlung des Hauptausschusses für das Führen von Ausbildungsnachweisen

Der Hauptausschuss hat die aktualisierte Empfehlung zum Führen von Ausbildungsnachweisen beschlossen. Ergänzt wurde unter anderem eine Sammlung von weitgehend onlinebasierten Angeboten, welche die Kommunikation zwischen Auszubildenden, Ausbildungsbeauftragten und den Ausbilderinnen und Ausbildern digital fördern sollen. Damit soll auch der Entwicklung Rechnung getragen werden, dass eine digitale Bearbeitung eines Ausbildungsnachweises den Mediennutzungsgewohnheiten der Jugendlichen (»digital natives«) entgegenkommt und somit die Ausbildungsdokumentation und -reflexion fördern. Neben dem ganzheitlichen Ausbildungsnachweis, der einem BIBB-Modellversuch entsprang, wird eine Vielzahl weiterer Angebote für verschiedenste Berufe in der aktualisierten Empfehlung (Nr. 156) aufgeführt (Link s. u.).

Aktualisierung der Empfehlung für ein Zeugnistmuster für alle anerkannten Fortbildungsabschlüsse

Ebenfalls aktualisiert und vom Hauptausschuss beschlossen wurde die Empfehlung (Nr. 164) für ein Zeugnistmuster für alle anerkannten Fortbildungsabschlüsse (vgl. Infokasten). Dabei wurde insbesondere die Übersichtlichkeit und adressatengerechte Verständlichkeit des Dokuments verbessert. Zugleich wurde das Dokument mit Blick auf den Anpassungsbedarf nach Novellierung des BBiG überarbeitet.

Weitere Themen und Beschlüsse

Fünfzig Jahre BIBB: Anlässlich des 50. Geburtstags des BIBB wurde eine Onlinechronik im Internet veröffentlicht, welche die ereignisreiche Historie des BIBB schildert. Dabei wird nicht nur der Blick zurück, sondern auch der Blick nach vorn gewagt. Die Chronik findet sich im BIBB Web-Angebot (vgl. Infokasten).

Workshop des Hauptausschusses zum Thema »Prüfungswesen«: Der Hauptausschuss hat ein Workshop-Konzept zum Thema Prüfungen beraten. Es ist das Ziel, einen offenen Austausch zwischen den Beauftragten des Bundes, der Länder und der Kultusministerkonferenz sowie den Sozialpartnern zu initiieren, um die Stärke und Herausforderungen des Prüfungswesens erörtern zu können. Dabei sollen Handlungsbedarfe und daran anschließend Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung des Prüfungswesens entwickelt werden. Der Workshop wird voraussichtlich 2021 stattfinden.

Arbeitsgruppe »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen«: Die Vorsitzenden der Arbeitsgruppe des Hauptausschusses zum Thema »Modernisierung der Standardberufsbildpositionen« informierten über die Erarbei-

tung einer Hauptausschussempfehlung zur »Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis«. Ebenfalls wird derzeit an einer entsprechenden Umsetzungshilfe im Rahmen von »Ausbildung gestalten« und an geeigneten BIBB-Formaten zur Implementation der Standardberufsbildpositionen gearbeitet. Ziel ist die Beschlussfassung in der Dezember-Sitzung des Hauptausschusses.

Anpassungsbedarf von Hauptausschussempfehlungen in Umsetzung der BBiG-Novellierung: Der Hauptausschuss hat eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, die Themen »Teilzeitberufsausbildung« und »Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungsdauer« zu bearbeiten.

Ausbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat die Ausbildungsordnung zum Fahrzeuginterieur-Mechaniker und zur Fahrzeuginterieur-Mechanikerin einstimmig beschlossen. ◀



Links zu allen erwähnten Dokumenten

Aktuelle Informationen zu Corona und den möglichen Auswirkungen auf die Berufsbildung: www.bibb.de/de/121454.php

Hauptausschuss-Empfehlung (Nr. 171) zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA171.pdf

Aktualisierte Hauptausschuss-Empfehlung (Nr. 156) für das Führen von Ausbildungsnachweisen: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA156.pdf

Informationen zum ganzheitlichen Ausbildungsnachweis: www.bibb.de/de/8455.php

Aktualisierte Hauptausschuss-Empfehlung (Nr. 164) für ein Zeugnistmuster für alle anerkannten Fortbildungsabschlüsse: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA164.pdf

BIBB-Chronik zum 50-jährigen Jubiläum: <https://50jahre.bibb.de>

(Alle Links: Stand 25.09.2020)

»Zurück in die Zukunft«

Interview mit JOACHIM GERD ULRICH zu Expertenurteilen aus der Vergangenheit zur Berufsbildung 2020

HELMUT KUWAN; JOACHIM GERD ULRICH; HEINZ WESTKAMP:
Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020.
Ergebnisse des Bildungs-Delphi 1997/98
BWP 27 (1998) 6, S. 3–9

1996 gab das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie ein sogenanntes Bildungs-Delphi in Auftrag. Erforscht werden sollte das Expertenurteil zur Frage, was die Bildungssysteme in Zukunft leisten sollten und wie sie sich wahrscheinlich bis 2020 entwickeln werden. Für die Berufsbildung stellten HELMUT KUWAN, JOACHIM GERD ULRICH und HEINZ WESTKAMP die Ergebnisse 1998 in einem BWP-Artikel vor. 22 Jahre später wirft einer der drei Autoren den Blick zurück, aber auch in die Zukunft.

BWP Starten wir mit dem Blick zurück: Worum ging es damals? Was waren Anlass und Hintergrund der Delphi-Befragungen?

ULRICH Mitte der 1990er-Jahre wurden Informationen zwar bereits digital verbreitet, aber zumeist über Datenträger. Der Siegeszug des Internets stand noch bevor. Gleichwohl zweifelte niemand mehr am Übergang der Industrie- in die »Wissengesellschaft«. Unklar war damals allerdings, welche »Dimensionen« diese Wissensgesellschaft prägen würden und welche Potenziale sie bieten würde. Daher holte das damalige Bildungsministerium die Meinung von Expertinnen und Experten ein, wie Bildung die Bürger auf diese Wissensgesellschaft vorzubereiten hat und welche institutionellen Änderungen dafür erforderlich sein würden. Dies war die Geburtsstunde eines »Wissens«- und eines darauf aufbauenden »Bildungs-Delphi«.

BWP Und wie funktionieren solche Delphi-Studien?

ULRICH Bei den Delphi-Studien kommt mir stets eine Episode aus dem Leben des britischen Psychologen und Statistikers SIR FRANCIS GALTON in den

Sinn. In England wurde 1908 eine Nutztierverkaufsmesse abgehalten, auf der jedermann in einem Schätzwettbewerb Tipps abgegeben konnte, wie schwer ein ausgestellter Ochse ist. Wie GALTON ahnte – er wollte damals die angebliche Dummheit der ungebildeten Masse beweisen – lagen die Tipps zum Teil hanebüchen daneben. Als er aber deren Mittelwert berechnete, entsprach das Ergebnis dem Gewicht des Ochsen. Wenn solche Messmethoden mittels Schätzungen also schon mit Laien erstaunlich genau sein können, was ist dann erst mit Fachleuten erreichbar? Vor allem dann, wenn man zur Sicherheit Wiederholungsrunden einbaut, in denen alle Fachleute unter Kenntnis der Urteile der anderen ihre eigene Einschätzung nochmals nachjustieren können? Das ist im Grunde genommen die ganze Methode.

BWP Nun ging es beim Bildungs-Delphi darum, zukünftige Entwicklungen einzuschätzen. Wie zuverlässig kann eine solche Prognose sein? So zuverlässig wie das Orakel?

ULRICH Ja, ebenso zuverlässig, wenn die Prognosen so diffus und vieldeu-



Anlässlich des 50-jährigen BIBB-Jubiläums im Jahr 2020 laden wir Sie an dieser Stelle zu einer kleinen Zeitreise in die Geschichte der Berufsbildung ein. Ausgewählte Beiträge aus dem BWP-Archiv werden in Erinnerung gerufen und aus heutiger Sicht neu gelesen.

tig formuliert werden, wie dies Pythia, die Priesterin des Delphi-Tempels, tat (lacht). Aber im Ernst: Letztlich geht es meines Erachtens um wissenschaftlich fundierte Politikberatung. Wie sind die Weichen für die Zukunft zu stellen, wenn wir – und dies gilt es mit Delphi zu klären – mit diesem und jenem rechnen müssen? Und diese Weichenstellung kann bisweilen natürlich auch ein Gegensteuern bedeuten. Deshalb würde ich auch den Nutzen der Delphi-Studien nicht davon abhängig machen wollen, ob sich Prognosen später auch bewahrheiten. Es geht vielmehr darum, dass sich eine zukunftsorientierte Politik daran orientiert, was bei aller Unsicherheit des Urteils nach aktuellem Stand von einer Expertenmehrheit begründet erwartet werden kann. Dies verleiht ihr Legitimation.

BWP Das heißt, im Idealfall bewahrheiten sich unerwünschte Prognosen gar nicht, wenn rechtzeitig genug gegengesteuert wird?

ULRICH Ja, genau. Ein gutes Beispiel aus dem damaligen Bildungs-Delphi war



Lesen Sie den Beitrag von
 HELMUT KUWAN,
 JOACHIM GERD ULRICH und
 HEINZ WESTKAMP online
www.bwp-zeitschrift.de/15858

die These, dass sich das duale System bis 2020 wegen sinkenden Interesses in anderen Branchen auf den Handwerksbereich konzentrieren werde. Sie wurde im Vorfeld des Delphis formuliert, als viel von »Lean Production« bzw. Rationalisierung geredet wurde und viele Unternehmen ihre Ausbildung stärker als bislang unter Kostengesichtspunkten betrachteten. Doch zum Befragungszeitpunkt hatte die Politik bereits reagiert und die Ordnungsverfahren stark beschleunigt. Zudem machte man sich an die Entwicklung zahlreicher neuer Berufe, gerade auch in expandierenden Beschäftigungsfeldern von Industrie und Handel, so z. B. im Mediensektor und in der Informationstechnik. 1997 war z. B. die Geburtsstunde der vier IT-Berufe. Gleichwohl stimmten im damaligen Bildungs-Delphi immer noch 37 Prozent der Fachleute der These vom Rückzug auf den Handwerkssektor zu. Doch letztlich trat das Gegenteil ein, weil die Politik rasch reagiert hatte. Die Zahl der Ausbildungsverträge in Industrie und Handel stieg von 1997 bis 2020 deutlich an. Sorgen bereitet uns heute eher der Vertragsrückgang im Handwerk, weil Jugendliche auf viele offene Stellen nicht mehr zugehen.

BWP Welche Einschätzungen haben damals am meisten überrascht?

ULRICH Wirklich überrascht haben die Ergebnisse seinerzeit eigentlich nicht. Die damalige Regierung sah sich in ihren Reformbestrebungen – ich denke an Jürgen Rüttgers' »Reformprojekt berufliche Bildung« – durch die Ergebnisse weitgehend bestätigt. Allerdings waren dicke Wermutstropfen nicht zu übersehen. Dazu zählte zum Beispiel die Skepsis, dass im Jahr 2020 noch keine Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung erreicht sein würde, obwohl sich doch fast alle Fachleute eine solche Entwicklung wünschten. Und dieses Thema ist – ungeachtet unverkennbarer Fortschritte – nach wie vor eine große Baustelle, wie z. B. auch die Ergebnisse des Themenradars Duale Berufsbildung vom Herbst 2018 zeigen.

BWP Haben die Experten weitere Entwicklungen vorausgesehen oder mit ihren Einschätzungen beeinflusst?

ULRICH Schaut man sich die einzelnen Vorausschätzungen an, so haben die Fachleute meines Erachtens tatsächlich in ihrer Mehrheitsmeinung vieles richtig eingeschätzt. Dies mag allerdings auch daran liegen, dass die Politik schon damals begonnen hatte, entsprechende Weichen zu stellen, und dass manches auch *zeitlos* Gültigkeit hat. Ich denke hier zum Beispiel an die seinerzeit identifizierten vier Felder des modernen Allgemeinwissens. Sie hatten schon 1997 ihre Berechtigung und werden sie auch noch in 25 Jahren haben. Was damals sicherlich schon gut vorhergesehen wurde, war die zunehmende Rolle des Internets. Allerdings kam noch niemand auf die Idee, dass wir alle heute mit kleinen Geräten in der Hosen- oder Handtasche den Zugang zum Wissen der gesamten Welt mit uns herumtragen. Die Fragen, wie sich Menschen im Jahr 2020 Wissen erschließen und wie sie mit der Menge und dem Potenzial von Wissen umgehen, wären vielleicht dann noch etwas anders gestellt worden.

BWP Wenn wir nun auf die nächsten 15 Jahre blicken: Was wäre für die Berufsbildung wünschenswert? Wo besteht der größte Handlungsbedarf?

ULRICH Ich kann die Fragen nur aus der Perspektive meines Arbeitsgebiets, der Ausbildungsmarktforschung beantworten. Ich frage mich, wie es sein kann, dass die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Jahr 2020 immer noch nicht in den Köpfen angekommen ist, obwohl wir sie uns doch angeblich fast alle wünschen. Ich vermute, das hängt mit der Frage zusammen, ob Ausbildung tatsächlich auch als Bildung empfunden wird. Und hier scheint – wie JULIAN NIDA-RÜMELIN es mal bedauernd formuliert hat – hinter vorgehaltener Hand wohl immer noch die gegenteilige Meinung verbreitet zu sein: nämlich dass wahre Bildung eben doch erst dann anfängt, wenn man der



»Ich frage mich, wie es sein kann, dass die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Jahr 2020 immer noch nicht in den Köpfen angekommen ist, obwohl wir sie uns doch angeblich fast alle wünschen.«

DR. JOACHIM GERD ULRICH

Vorlesung eines Universitätsprofessors lauscht. Wir brauchen deshalb wirkungsmächtige institutionelle Signale, die bislang so nicht erfolgt sind. Wir müssen uns, das würde ich mir wünschen, den Fächerkanon in den Gymnasien vornehmen. Denn dieser ist für Eltern immer noch das entscheidende Signal, welche Bereiche für die vermeintlich höhere Bildung unverzichtbar sind. Meine Befürchtung ist aber, dass es auch im Jahr 2035 kein versetzungsrelevantes Gymnasialfach geben wird, in dem handwerkliches Geschick und kreatives Gestalten erlernt wird. Ich kann deshalb nur hoffen, dass mein Orakel noch nicht einmal ansatzweise an Pythias Orakelqualität heranreicht.

BWP Lieber Uli, vielen Dank, dass du dir für diesen Rückblick Zeit genommen hast und uns dieses To-do mit auf den Weg gibst. Du wirst nun die weiteren Entwicklungen als Pensionär verfolgen – falls es nicht noch andere wichtige Dinge in deinem Leben geben sollte ... Für die nun beginnende freie Zeit wünschen wir dir alles erdenklich Gute!

(Interview: Christiane Jäger)



Hören Sie das Interview
als Podcast unter
www.bwp-zeitschrift.de/p12713

Innovationsprojekte und Reflexionskompetenz



Innovationsprojekte und organisationalen Wandel professionell gestalten

Theorie der Reflexion und Reflexionskompetenz

MARTIN KRÖLL

Springer Gabler, Wiesbaden 2020,

944 S., 99,99 EUR

ISBN 978-3658291365

Bereits der zweigeteilte Titel lässt erahnen, dass hier ein Fachbuch von außerordentlicher Tiefe und Breite vorliegt: Verweist der erste Teil auf zwei Kernthemen des aktuellen Transformationsgeschehens, so richtet sich der Untertitel auf die Verankerung von Innovationen in der Reflexivität und deren kompetenzbezogene Umsetzung. Im Mittelpunkt steht das Problem der Implementation von praxisorientierten Konzepten, wozu Organisationen angesichts immer schneller erfolgreicher Innovationen aus Wettbewerbs- und Überlebensgründen gezwungen sind. Die aus den Ansprüchen der digitalen Transformation und aus Einzeldisziplinen wie der Betriebswirtschaftslehre kommenden Konzepte sind nur erfolgreich zu implementieren, wenn die Organisationsmitglieder über dafür erforderliche Kompetenzen verfügen. Und daran – so die Ausgangsposition – mangelt es bisher, keineswegs aber an Innovationsvorhaben als solchen.



PETER DEHNPOSTEL
Prof. Dr., Technische
Universität Dortmund

Der Autor erfasst und analysiert erstmals umfassend theoretisch die Implementationsproblematik innovativer Praxiskonzepte und benennt die Probleme, die für die Implementation notwendigen Kompetenzen zu identifizieren, organisational einzubetten und strategisch umzusetzen. Es geht um den Erwerb von Reflexionskompetenz und die berufliche Kompetenzentwicklung für die Organisationsmitglieder, die unmittelbar von innovativen Konzepten betroffen sind, bisher aber durchweg nicht oder kaum an deren Implementierung aktiv beteiligt werden.

Wirtschaftsdidaktische Grundlagen bilden einen starken Referenzpunkt für die entfaltete Theorieentwicklung und die Schlussfolgerungen. Darüber hinaus zeichnet sich die Abhandlung durch ihre interdisziplinäre Anlage aus, wobei sich die fundiert dargestellten Einzeldiskurse zur Personal- und Organisationsentwicklung, zum Change-, Innovations- und Qualitätsmanagement und zu weiteren Wissenschaftsgebieten immer auf die Kernthematik beziehen. Die in dem theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeiteten und einsichtig begründeten differenzierten Hypothesen bilden die Grundlage für den quantitativen empirischen Untersuchungsteil

der Arbeit. Im Ergebnis werden aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive zentrale Bausteine einer Theorie zur Reflexion und Reflexionskompetenz benannt und dabei Qualitäts- und Erfolgsdimensionen für eine reflexive Kompetenzentwicklung hergeleitet. Eine Herausforderung stellt sicherlich die Dimension des Buches dar. Es handelt sich um ein Epos von über 900 Seiten, das ein elaboriertes, hoch wissenschaftliches und anwendungsbezogenes Expertentum deutlich zum Ausdruck bringt. Orientierung und Rezeption werden durch die klare Gliederung in sieben Kapitel mit präzisen Zwischen- und Unterkapiteln erleichtert. Häufige tabellarische und grafische Veranschaulichungen etwa zum Gesamtaufbau der Arbeit oder zu den Befunden der aufgestellten Hypothesen erhöhen Transparenz und Übersichtlichkeit. Auch gelingt es dem Autor, die theoretischen Diskurse immer wieder auf das Kernthema und die interdisziplinären Sichtweisen aufeinander zu beziehen. Adressaten des umfassenden Werkes sind die im weitesten Sinne mit Fragen von Innovationsprojekten befassten Experten, Führungskräfte, Aus- und Weiterbildner sowie Wissenschaftler und Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie verwandter Disziplinen.

Fazit: Die Rezeption und Diskussion der hier entfaltenen Implementationsproblematik mit den auf die Reflexion und Reflexionskompetenz zielenden Schlussfolgerungen verspricht, die seit Jahren mit hohem personellen und finanziellen Aufwand betriebenen und weiter notwendigen Innovationprojekte erfolgreicher zu machen. In diesem Sinne ist der äußerst diskursiv angelegten Studie eine breite Aufnahme und ein breiter Diskurs zu wünschen. ◀

Aktuelle Neuerscheinungen aus dem BIBB

Qualifizierung für die Berufsbildung 4.0



Die Publikation beschreibt aus Sicht des Arbeitsmarkts die Wirkungen der Digitalisierung und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Beschäftigten im Sinne eines »Monitoring- und Projektionssystem zu Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Berufsbildung 4.0«. Hierzu werden bisherige Forschungsergebnisse präsentiert und neue Verfahren zur Erstellung von Indikatoren für ein Monitoring- und Projektionssystem erprobt.

S. KÖHNE-FINSTER; I. LEPPELMEIER; R. HELMRICH u.a.: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 214). Bonn 2020. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16688

Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung



Das Ziel der Dissertation besteht darin, einen Beitrag zur empirischen Kom-

petenzmodellierung und -messung in der beruflichen Bildung zu leisten. Als Untersuchungsfeld sind die Beratungskompetenzen von Bankkaufleuten ausgewählt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den sozialen Kompetenzen, die in vielen Berufen eine bedeutende Rolle spielen, in empirischen Studien derzeit jedoch noch deutlich unterrepräsentiert sind. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden im Sinne einer kompetenzförderlichen Gestaltung der Ausbildung interpretiert.

T. TSCHÖPE: Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung: Modellierung und Entwicklung eines Diagnoseinstruments für Beratungskompetenzen im Ausbildungsberuf Bankkaufmann/-frau (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn 2020, 436 S. ISBN 978-3-8474-2957-9 (Print), ISBN 978-3-96208-183-6 (Open Access), urn:nbn:de:0035-0845-6. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16682

Evaluation der ÜBS-Förderung



Die Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) umfasst die Ausstattung zur Durchführung von Lehrgängen und Kursen, den Bau und die Modernisierung von Lehrgebäuden und die Weiterentwicklung von ÜBS zu Kompetenzzentren. Inwiefern diese Maßnahmen ihre Wirkung entfalten und wie die Wirtschaftlichkeit der Förderung zu bewerten ist, wurde im Rahmen einer Evaluation der ÜBS-För-

derung ermittelt, deren Ergebnisse im Band vorgestellt werden.

P. BAUER; I. PFEIFFER; E. ROTH AUG; W. WITTIG: Evaluation der Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren (Wissenschaftliches Diskussionspapier 216). Bonn 2020. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16410

OER an berufsbildenden Schulen



Wie hoch ist die Bereitschaft, Lehr-/Lernmaterialien im Sinne von Open Educational Resources (OER) zu teilen? Die Ergebnisse einer Onlineumfrage zeigen, dass der Austausch von Bildungsmaterialien im Kollegenkreis rege praktiziert wird. Für den weit überwiegenden Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer, die Materialien selber erstellen, endet damit jedoch die Bereitschaft oder die Möglichkeit, diese einem weiteren Nutzerkreis zur Verfügung zu stellen. Diejenigen, denen der Begriff OER bekannt ist, stehen diesem jedoch im Allgemeinen positiv gegenüber.

S. GRIMM; B. RÖDEL: Open Educational Resources (OER) an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Onlineumfrage (Wissenschaftliches Diskussionspapier 219). Bonn 2020. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16676

Wer hat's gesagt?

»Zusammenkommen ist ein Beginn,
zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
zusammenarbeiten ist ein Erfolg.«



- Aenne Burda, deutsche Verlegerin
- Henry Ford, US-amerikanischer Gründer der Ford Motor Company
- Dr. Stefanie Hubig, rheinland-pfälzische Bildungsministerin und amtierende KMK-Präsidentin
- Jogi Löw, Trainer der deutschen Fußballnationalmannschaft

Unter allen richtigen Einsendungen verlosen wir drei Exemplare des Buchs »Der Deutsche Kanal« von FRANK UEKÖTTER aus dem Franz Steiner Verlag im Wert von je 29,00 Euro. Der Autor beschreibt die Geschichte des Elbe-Seitenkanals, ein Menetekel für den bundesdeutschen Politikbetrieb, das scheiternden Bauvorhaben in der deutschen Gegenwart ähnelt.

Bitte schicken Sie Ihre Lösung bis 1. Dezember 2020 an bwp-gewinnspiel@bibb.de.

Die Gewinner/-innen werden von der Redaktion benachrichtigt. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Die Lösung zur Frage aus Ausgabe 3/2020 lautete: Jean-Claude Juncker
Die drei Gewinner/-innen wurden benachrichtigt.



Vorschau



1/2021 – Schlüsselkompetenzen
Überfachliche Kompetenzen geraten zunehmend ins Blickfeld, wenn es um die Frage geht, wie Individuen den sich verändernden beruflichen, wirtschaftlichen, technologischen

und sozialen Anforderungen in der Arbeitswelt erfolgreich begegnen können. Doch handelt es sich dabei um »neue« Konzepte und sind sie unabhängig von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten? Wo liegt ihr Potenzial? Zu diesen und weiteren Fragen stellt die BWP-Ausgabe Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung sowie Konzepte aus der betrieblichen Praxis vor.

2/2021 – Auswirkungen der Corona-Pandemie
Erscheint im Mai 2021

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
49. Jahrgang, Heft 4/2020, November 2020
Redaktionsschluss 14.10.2020

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck,
Laura Weber
Telefon: (0228) 107-1723
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de
Beratendes Redaktionsgremium
Dr. Stephanie Conein, BIBB; Ute Hippach-Schneider, BIBB; Christiane Köhlmann-Eckel, BIBB; Prof. Dr. Dina Kuhlee, Universität Magdeburg; Mag. Kurt Schmid, Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien; Dr. Michael Tiemann, BIBB; Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen, Schweiz

Copyright

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

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Poster und Seiten 22, 51)
GRAFIK Ruth Hammelehle, 73087 Bad Boll

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: sszoradi@steiner-verlag.de

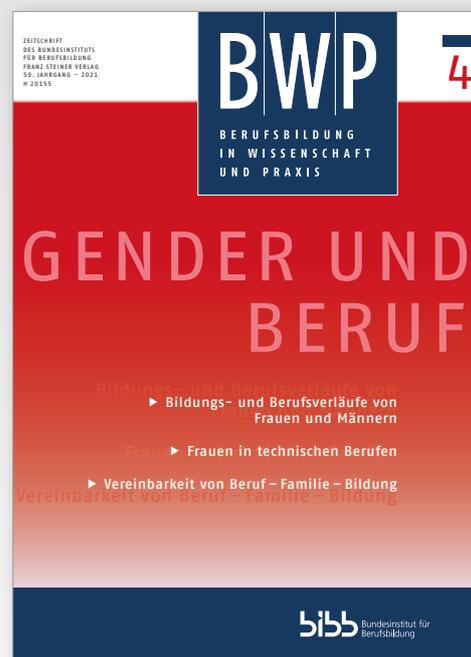
Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten (Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten (Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

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

Vorschau auf die Themen 2021



- ► ► Heft 1: **Schlüsselkompetenzen** ► Heft 2: **Auswirkungen der Corona-Pandemie** ► ►
► ► ► ► Heft 3: **Nachhaltigkeit** ► Heft 4: **Gender und Beruf** ► ► ► ►

Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



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

Schlaglichter zur Berufsbildung

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 außerdem Nachrichten und Hinweise auf Veröffentlichungen.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis in der Berufsbildung – regelmäßig und aktuell, 4 Mal im Jahr!

Themenvorschau

- Heft 1/2021 Schlüsselkompetenzen
- Heft 2/2021 Auswirkungen der Corona-Pandemie
- Heft 3/2021 Nachhaltigkeit
- Heft 4/2021 Gender und Beruf

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Edelstahl-Thermobecher oder Powerbank



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

4 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreis jährlich € 48,- [D] zzgl. € 15,80 [D] Versandkosten*

ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!

www.steiner-verlag.de/bwp

oder per E-Mail: service@steiner-verlag.de

oder per Telefon 0711 2582-450

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D).
Stand der Preise: 1.1.2020.



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582-450 | Telefax 0711 2582-408

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

bibb Bundesinstitut für
Berufsbildung