

FLEXIBILISIERUNG DER BERUFSBILDUNG

50 Jahre BBiG – Rechtlicher Rahmen mit

▶ 50 Jahre BBiG – Rechtlicher Rahmen mit
genügend Gestaltungsspielraum?

▶ Auf Umwegen zum Ziel – Flexible Zugänge
in Ausbildung

▶ Optionen zur flexiblen Anpassung
von Ausbildungsberufen

EDITORIAL

3 50 Jahre BBiG – Richtschnur und Ansporn zur Weiterentwicklung der Berufsbildung

FRIEDRICH HUBERT ESSER

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

4 Lehrzeitverlängerung in Österreich

HELMUT DORNMAYR

THEMENSCHWERPUNKT

6 50 Jahre BBiG – Rechtlicher Rahmen mit genügend Gestaltungsspielraum?**11 Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung**Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsgangebene
PETRA FREHE-HALLIWELL, H.-HUGO KREMER**16 Integrationsvorlehren – eine Flexibilisierung des Zugangs zur Berufsbildung für Geflüchtete in der Schweiz**

URSULA SCHARNHORST, MARLISE KAMMERMANN

21 Auf Umwegen zum Ziel?

Ausbildungseinstieg bei Jugendlichen in einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest in der Schweiz

CLAUDIA HOFMANN, KURT HÄFELI, XENIA MÜLLER

26 Zeitliche Flexibilität in der Nachqualifizierung
Erfahrungen aus fünf Jahren Kölner Bildungsmodell (KöBi)

JOSEPHINE JAHN, ELKE WAMBACH

31 Teilqualifikationen – Schritt für Schritt zum Berufsabschluss

CAROLIN RUPPERT

33 Flexibilität in der Ausbildungsgestaltung – ein Kernelement der innovativen Lernkultur bei Swisscom

ANNA KELLER, ANTJE BARABASCH

38 Flexibel und bedarfsgesteuert lernen

Die Informatikausbildung an der gibb Berufsfachschule Bern

MARTIN FRIEDEN, LARS BALZER, ROLF MARTI

40 Berufsbildung und Digitalisierung – Optionen zur flexiblen Anpassung von Ausbildungsberufen

STEPHANIE CONEIN, GERT ZINKE

43 Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende

BARBARA HEMKES

48 Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt

WEITERE THEMEN

50 Berufliche Integration junger Geflüchteter braucht Sprachförderung von Anfang an

ANKE SETTELMAYER, GESA MÜNCHHAUSEN

53 Integrierte Sprachförderung in der Ausbildung

Erfahrungen aus der Ausbildungsinitiative Hauswirtschaft oikos

SYLVIA PFLÜGER, URSULA SCHUKRAFT

56 Zugänge zur beruflichen Aufstiegsfortbildung nach Bachelorabschluss?

Eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsordnungen

ANDREAS FISCHER, IRIS PFEIFFER

BERUFE

58 Fortbildungsregelungen für die Medienwirtschaft neu geordnet

HEIKE KRÄMER

REZENSIONEN

60 Anerkennungs- und Validierungsverfahren

KATRIN GUTSCHOW

61 KURZ UND AKTUELL**66 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:
www.bibb.de/bwp-5-2019

50 Jahre BBiG – Richtschnur und Ansporn zur Weiterentwicklung der Berufsbildung



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

das Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist 50 Jahre alt geworden. Ist das einen Hinweis wert? Feiert man den Geburtstag eines Gesetzes? Ich meine: Ja! Denn das Berufsbildungsgesetz hat für die Berufsbildung in Deutschland, und damit selbstverständlich auch für das BIBB, eine ganz besondere Bedeutung – heute wie vor 50 Jahren.

Einst umstritten – heute Garant für hohe Qualität

War das Gesetz bei seinem Inkrafttreten am 1. September 1969 noch stark umstritten, hat es im Lauf der Jahrzehnte mehr und mehr Befürworter gefunden. Es ist heute der anerkannte Garant für die Qualität der Berufsbildung in Deutschland. Es zeichnet sich durch Flexibilität aus und ermöglicht damit den Akteuren in der Praxis, passgenaue Lösungen zu finden.

Vor 1969 nahm insbesondere die Wirtschaft zentrale Aufgaben in der Berufsbildung wahr. Die Sicherung ihres Fachkräftebedarfs sah sie als ihre alleinige Aufgabe an. In den 1960er-Jahren, in breiten bildungspolitischen Diskussionen, griff die Politik die bereits viel älteren Forderungen der Gewerkschaften auf, öffentliche Verantwortung für die Berufsbildung zu übernehmen.

Im Interesse der Qualität, und damit im Interesse von Individuen und Betrieben gleichermaßen, wurden mit dem Berufsbildungsgesetz bundesweit einheitliche Regelungen zu Ausbildung und Prüfungswesen in allen Wirtschaftsbereichen geschaffen. Ausbildungsordnungen erfuhren eine staatliche Anerkennung. Die Rechte und Pflichten der Auszubildenden und Auszubildenden wurden damit einheitlich in einem Sonderarbeitsrecht für Auszubildenden festgelegt. Eine wissenschaftliche Einrichtung, das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) – der Vorgänger des BIBB –, wurde 1970 gegründet.

Damals wie heute war dem Staat bewusst, dass Berufsbildung dann gut funktioniert, wenn sich die maßgeblichen Akteure zusammenschließen. Neben Bund und Ländern sind das insbesondere die Sozialpartner und Kammerorganisationen. Das Gesetz sichert ihnen Einfluss, etwa über ihre Mit-

wirkungsrechte im Hauptausschuss des BIBB. Das praktizierte Konsensprinzip prägt seither das Miteinander bei der Suche nach tragfähigen Lösungen.

Genügend Raum für notwendige Weiterentwicklungen

Doch wie ist es um die Aktualität des BBiG im Jahr 2019 bestellt? Können wir mit ihm die jetzigen Herausforderungen wie die Digitalisierung und Steigerung der Attraktivität des Berufsbildungssystems angehen? Auch hier sage ich ganz eindeutig: Ja! Die geplante BBiG-Novelle bietet zudem die Chance, notwendige Impulse für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung zu setzen. Grundsätzlich ist das Gesetz so ausgestaltet, dass es den Akteuren in Politik und Praxis ausreichend Spielraum für diese notwendige Weiterentwicklung gibt, zum Beispiel, um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu etablieren und um dem Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung Rechnung zu tragen. Das Gesetz kann aber auch Entwicklungen bestärken und Instrumente aufgreifen, die den Anwendern vor Ort Sicherheit über rechtskonformes Handeln geben, zum Beispiel mit eigenen Regelungen zu Teilzeitausbildungen oder Auslandsaufhalten während der Ausbildung, wie es ja mit der Novelle im Jahr 2005 der Fall gewesen ist.

Für das BIBB begründet das Berufsbildungsgesetz damit einen hohen Anspruch, seine umfangreichen, vielfältigen Aufgaben in den Geschäftsfeldern Forschung, Ordnung und Dienstleistungen für die berufliche Bildung wahrzunehmen. Der 50. Geburtstag des BBiG ist für uns Ansporn und Richtschnur zugleich, auch in Zukunft einen unverzichtbaren Beitrag für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland zu leisten.

Lehrzeitverlängerung in Österreich

HELMUT DORNMAYR

Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien

Die im österreichischen Berufsausbildungsgesetz vorgesehene Möglichkeit der Lehrzeitverlängerung soll für benachteiligte Jugendliche die Chance erhöhen, einen regulären Ausbildungsabschluss zu erreichen. Die im Beitrag vorgestellten Zahlen zu Inanspruchnahme und späterem Arbeitsmarkterfolg zeigen, dass sich diese Option als erfolgreich erwiesen und im dualen System in Österreich etabliert hat.

Zielsetzung und gesetzliche Grundlage

Mit der Einrichtung der »Integrativen Berufsausbildung« im Jahr 2003 wurde in Österreich die Möglichkeit einer individuell flexiblen, dualen Ausbildung für benachteiligte Jugendliche geschaffen. Demnach besteht die Möglichkeit, eine reguläre Ausbildung innerhalb eines verlängerten Zeitraums oder als Teilqualifizierung abzuschließen. Als erfolgreichere der beiden Varianten – sowohl im Hinblick auf Inanspruchnahme (2018: 80 % Lehrzeitverlängerung, 20 % Teilqualifizierung) als auch auf den späteren Arbeitsmarkterfolg (vgl. DORNMAYR 2017) – hat sich die Lehrzeitverlängerung herausgestellt. Die Lehrzeitverlängerung, formal »Ausbildung gemäß § 8 b Abs. 1 BAG«, war und ist für das österreichische Ausbildungssystem in mehrfacher Hinsicht innovativ: Die Ausbildung erfolgt zu einem wesentlichen Teil inklusiv, d. h. der Großteil der Jugendlichen lernt in einem Betrieb im Rahmen der regulären Ausbildung. Die Möglichkeit zur Verlängerung der Ausbildungszeit

unterstreicht den fördernden Zugang: »Schwächere« Jugendliche sollen nicht, wie sonst oft üblich, verkürzt lernen, sondern im Gegenteil mehr und länger Unterstützung erfahren, um einen vollwertigen beruflichen Abschluss zu erlangen. Die Möglichkeit zur Lehrzeitverlängerung soll somit einer Diskriminierung benachteiligter Jugendlicher vorbeugen.

Zielgruppe und Umsetzung

§ 8 b BAG definiert die Zielgruppe der verlängerten Lehre (§ 8 b Abs. 1 BAG) als Personen, die das Arbeitsmarktservice (AMS)¹ nicht in ein reguläres Lehrverhältnis vermitteln konnte und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutrifft:

- Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden,
- Personen ohne Schulabschluss,
- Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes,
- Personen, von denen nach erfolgter Beratungs-, Betreuungs- oder Orientierungsmaßnahme angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person liegenden Gründen der Abschluss eines Lehrvertrags gemäß § 1 nicht möglich ist.

Mit diesen Vorgaben ist der Zugang auf eine klar definierte Zielgruppe beschränkt.

In der Regel wird die Ausbildungszeit um ein Jahr, in Ausnahmefällen um zwei Jahre verlängert, sofern dies für die Ablegung der Abschlussprüfung notwendig ist. In allen sonstigen Punkten

ist die verlängerte Ausbildung der regulären Ausbildung gleichgestellt.

Ein zentrales Element der Umsetzung ist die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz (BAS), deren Aufgaben Unterstützung, Betreuung, Koordination und Vernetzung umfassen. Die BAS unterstützt die Jugendlichen durch sozialpädagogische, psychologische und didaktische Hilfestellung. Die Lehrzeitverlängerung kann von jedem Ausbildungsbetrieb und von besonderen überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen (§ 8 c BAG) angeboten werden.

Stetig steigende Teilnahmezahlen

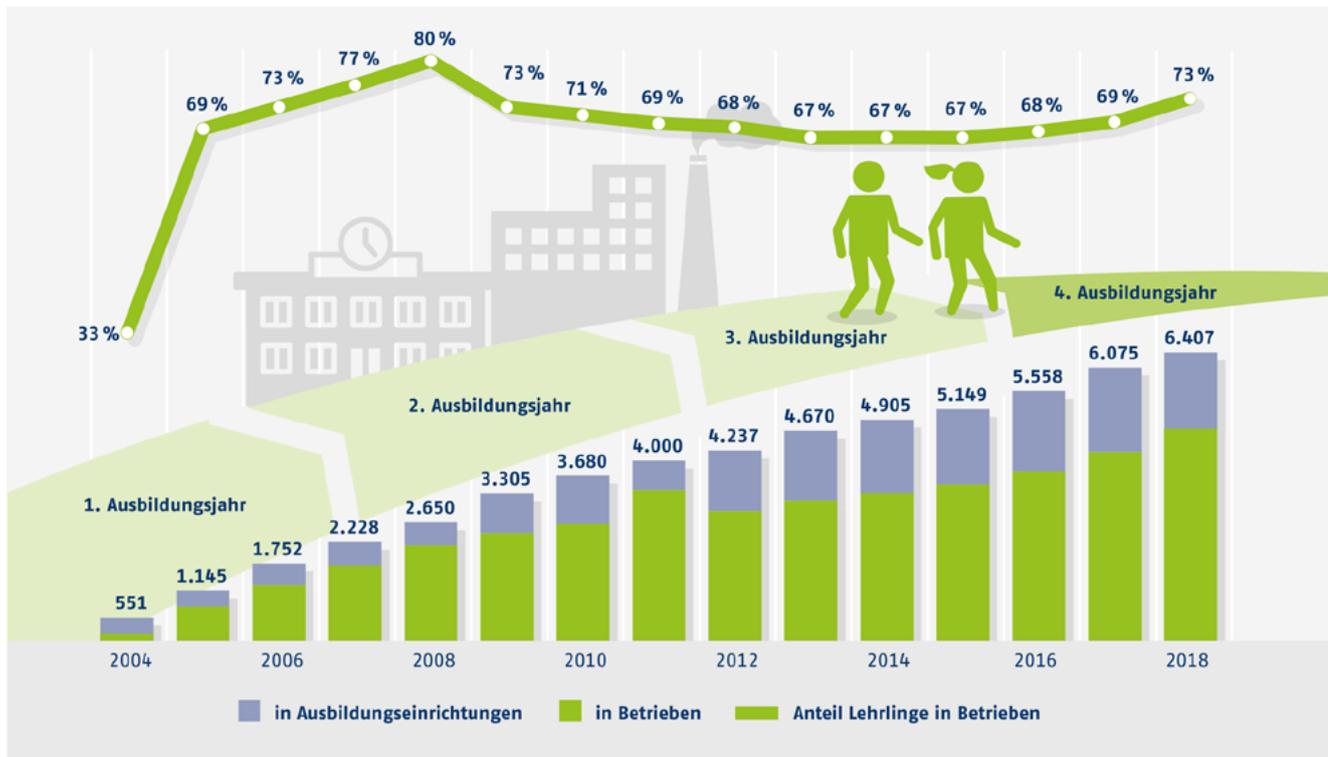
Seit der Einrichtung im Jahr 2003 kann – trotz insgesamt rückläufiger Auszubildendenzahlen – ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl der Jugendlichen verzeichnet werden, die eine verlängerte Ausbildungszeit in Anspruch nehmen. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass dieses Modell einer individuell adaptierten Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche mittlerweile sukzessive an Bekanntheit gewonnen und sich im dualen Ausbildungssystem Österreichs etabliert hat.

Ende Dezember 2018 befanden sich insgesamt 6.407 Auszubildende in einer Berufsausbildung mit Lehrzeitverlängerung; dies entspricht einem Anteil von 5,9 Prozent aller Auszubildenden in Österreich. Fast drei Viertel (73 %) dieser Auszubildenden absolvierten ihre Ausbildung in einem Unternehmen, 27 Prozent in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen. Der Anteil der jungen Menschen, die in Unternehmen ausgebildet werden, hält sich – nach einem Anstieg auf den Spitzenwert von 80 Prozent im Jahr 2008 – recht konstant bei einem Wert um 70 Prozent (vgl. Abb.).

¹ In Deutschland vergleichbar mit der Bundesagentur für Arbeit.

Abbildung

Anzahl der Auszubildenden mit Lehrzeitverlängerung im Zeitverlauf



Stand: 31.12. des jeweiligen Jahres

Quelle: WKO + ibw-Berechnungen

Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolg

Da die Lehrzeitverlängerung für eine benachteiligte Personengruppe konzipiert ist, liegt der Ausbildungserfolg erwartungsgemäß niedriger als bei einer regulären Lehre. Gleichwohl verließen rund 50 Prozent im Zeitraum von 2010 bis 2017² die Ausbildung mit einer erfolgreichen Lehrabschlussprüfung. Der Anteil an Absolventinnen/Absolventen mit erfolgreich bestandener Lehrabschlussprüfung im Rahmen einer regulären Ausbildung lag im gleichen Zeitraum bei rund 77 Prozent. Analysen zur Berufseinmündung von jungen Menschen nach Beendigung einer Ausbildung mit Lehrzeitverlängerung zeigen, dass sowohl ihre kurz- als auch längerfristige Arbeits-

marktintegration bei erfolgreichem Abschluss erheblich günstiger verläuft als bei vorzeitiger Beendigung ebendieser Ausbildung (vgl. DORNMAYR/LITSCHEL/LÖFFLER 2017).

Markante Unterschiede gibt es auch dahingehend, ob die Ausbildung in einem Betrieb oder in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung erfolgte. Bei jenen, welche die Lehrzeitverlängerung in einem Betrieb absolviert haben, zeigt sich sogar fünf Jahre nach Ausbildungsende noch eine deutlich bessere Integration am Arbeitsmarkt.

Fazit

Mit dem Modell der Lehrzeitverlängerung gelingt es – ganz im Sinne einer inklusiven Berufsbildung –, benachteiligte Jugendliche im Regelsystem auszubilden. Es wirkt somit einer Diskriminierung entgegen. Schwächere Jugendliche scheidet nicht früher als

andere aus dem Ausbildungssystem aus, sondern erhalten mehr Zeit zum Lernen, um einen vollwertigen beruflichen Abschluss zu erzielen. Sozialpädagogische, psychologische und didaktische Hilfestellung über die Berufsausbildungsassistenz sind dabei von zentraler Bedeutung. Durch klare Zugangsregelungen (§ 8b BAG) kann sichergestellt werden, dass diese Ausbildungen als Ergänzung und nicht als Ersatz regulärer Ausbildungsverträge fungieren. ◀

Literatur

DORNMAYR, H.: Ausbildungen gemäß § 8b BAG (Lehrzeitverlängerung und Teilqualifizierung) für benachteiligte Jugendliche in Österreich. In: BECKER, M. u. a. (Hrsg.): Ausbildung zum Beruf – Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche, Frankfurt am Main 2017, S. 29–44

DORNMAYR, H.; LITSCHEL, V.; LÖFFLER, R.: Evaluierung der Lehrstellenförderung des AMS Österreich. Endbericht. Wien 2017

² Daten für das Jahr 2018 sind noch nicht verfügbar.

50 Jahre BBiG – Rechtlicher Rahmen mit genügend Gestaltungsspielraum?

Am 1. September 1969 trat das Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Kraft. Vorausgegangen waren lange und intensive Debatten über die Notwendigkeit und Regelungsbereiche eines solchen Gesetzes. Seit seinem Inkrafttreten gelten bundeseinheitliche Bestimmungen für die duale Ausbildung und berufliche Fortbildung. Das hohe Maß an Standardisierung und die gesetzlich geregelte Zusammenarbeit der Sozialpartner mit Bund und Ländern tragen wesentlich zur Profilierung dieses Bildungsbereichs bei und genießen international hohes Ansehen. Doch bietet der gesetzliche Rahmen auch genügend Flexibilität, um auf Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft reagieren zu können? Mit kurzen Statements aus dem Hauptausschuss und dem wissenschaftlichen Beirat des BIBB wird diese Frage rückblickend und perspektivisch beleuchtet.

1.

In welchen zentralen Punkten hat sich das BBiG aus Ihrer Sicht für die Gestaltung einer bundeseinheitlichen Berufsbildung bewährt?

PROF. DR. DETLEF BUSCHFELD Bei dieser Frage muss ich mich zunächst rückversichern. Wann hat sich ein Gesetz in zentralen Punkten bewährt? Ich möchte behaupten, es hat sich dann bewährt, wenn es heute ähnlich wie vor 50 Jahren noch in vergleichbaren Strukturen erfunden werden müsste. Aus dieser Sicht kann ich mich der Bewertung aus der »Evaluation des Berufsbildungsgesetzes« aus dem Jahre 2016 durch das BMBF anschließen, dass sich das BBiG im Grundsatz bewährt hat. Ich kann als juristischer Laie nicht erkennen, wo es viel einfacher oder sparsamer formuliert werden könnte, und auch nicht, wo die gesetzliche Regelungsdichte prinzipiell zu gering wäre oder es wichtige unterdefinierte Bereiche gäbe. Über Reformen und Änderungen sollte deshalb politisch gestritten werden, so wie es bei der aktuellen Novellierung ja auch passiert. Aber es gibt m. E. keine Punkte, bei denen das Für und Wider eindeutig und ohne bedenkenswerte Nebeneffekte in die Richtung einer fundamentalen Änderung deuten wür-

de. Politisch sind Spielräume zu diskutieren, aber aus meiner Sicht keine inhaltlichen Fundamente.

DR. ALEXANDRA BLÄSCHE Aus Sicht der Länder besteht die herausragende Bedeutung dieses Gesetzes in der bundeseinheitlichen Festlegung, was unter Berufsbildung zu verstehen ist. Grundsätzliche Regelungen wie beispielsweise zum Ausbildungsvertrag, zu den Prüfungsverfahren oder zu den Aufgaben der zuständigen Stellen sind im BBiG festgelegt. Eine Berufsausbildung in Brandenburg erfüllt die gleichen Voraussetzungen und Ansprüche wie in allen anderen Regionen in Deutschland. Die Auszubildenden und Betriebe wissen, worauf sie sich einlassen und was – zumindest grundsätzlich – als Ergebnis herauskommt, – vorausgesetzt natürlich, dass die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Das BBiG ist daher ein »Qualitätssicherungssystem«, das den rechtlichen und qualitativen Rahmen bildet. Es hat sich über

die 50 Jahre bewährt und damit die »duale Berufsausbildung« zu einem allseits anerkannten Label, auch international, gemacht. Eine besondere Stärke des Gesetzes ist die Einbindung der Sozialpartner als zentrale Experten für alle Fragen der Berufsbildung. Das BBiG orientiert sich damit stark am Bedarf der Betriebe.

ELKE HANNACK Die im BBiG geregelte duale Berufsbildung vermittelt wie kein anderer Bildungsbereich eine umfassende, am Berufsprinzip ausgerichtete Handlungskompetenz, die fassbar wird in qualitativ hochwertigen und arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen. Für die zunehmende Komplexität von Arbeitsprozessen und Arbeitsorganisation sind Qualifizierte aus der dualen Berufsbildung deshalb gut gerüstet. Beschäftigte mit dualem Berufsabschluss stärken die Innovationskraft der Betriebe. Ein wichtiges Erfolgsmoment ist dafür die Ausgestaltung des Berufsausbildungsverhältnisses als Vertragsverhältnis mit Rechten und Pflichten. Für Betriebe ist es deshalb eine wichtige Investitionsentscheidung für die Fachkräftequalifizierung. Für junge Menschen stellt eine Berufsausbildung mit Ausbildungsvergütung und Schutzrechten eine attraktive Option für die berufliche Zukunft dar.

Die duale Berufsbildung ist aber an Voraussetzungen geknüpft. Sie ist kein staatliches Bildungssystem. Die Definition von Standards in Aus- und Fortbildungsordnungen, im Prüfungswesen und für die Tätigkeit der zuständigen Stellen gestalten Staat, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften gemeinsam im Konsens. Dadurch wird der Ausgleich zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt und den Bedürfnissen der Auszubildenden garantiert. Das erst sichert eine hohe Akzeptanz der Berufsbildungsqualifikationen in der Arbeitswelt.

DR. HANS JÜRGEN METTERNICH Die duale Ausbildung ist ein weltweit anerkanntes Erfolgsmodell, den Rahmen für diesen Erfolg stellt das Berufsbildungsgesetz. Als Ergebnis besitzt Deutschland ein berufliches Bildungssystem, das bundesweit einen einheitlichen Bildungsstandard gewährleistet. Unternehmen können sich darauf verlassen, dass Fachkräfte mit einer Berufsausbildung unabhängig vom Ausbildungsort eine hohe berufliche Handlungskompetenz mitbringen und den Einsatz im Betrieb auf diese hohen Qualitätsstandards ausrichten. Auszubildende werden entsprechend der Bedarfe der Unternehmen zu qualifizierten Fachkräften ausgebildet und haben hierdurch beste Beschäftigungs- und Karrierechancen. Das BBiG sichert damit letztendlich die hohe Innovationskraft und Wirtschaftsleistung unseres Landes.

Obwohl die ausbildenden Unternehmen im Berufsbildungsgesetz explizit kaum erwähnt werden, hat sich in der langjährigen Praxis eine enge Verbundenheit ergeben. Durch die intensive Einbindung der Sozialpartner wer-



»Das BBiG lässt einen erheblichen Gestaltungsspielraum auf der betrieblichen Ausbildungsebene zu, der sicherlich noch stärker genutzt werden könnte.«

DR. ALEXANDRA BLÄSCHE

Leiterin des Referats »Berufliche Bildung, Fachkräftepolitik« im Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und Vorsitzende des Hauptausschusses

»Das BBiG wahrt nach meiner Auffassung vor allem die konstitutive Balance zwischen Markt- und Staatssteuerung.«



PROF. DR. DETLEF BUSCHFELD

Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln und Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des BIBB



Foto: DEB/Simone M. Neumann

ELKE HANNACK

Stellvertretende DGB-Vorsitzende und Sprecherin der Beauftragten der Arbeitnehmer im Hauptausschuss

»Das BBiG ist eigentlich eine gute Grundlage für eine gute Berufsausbildung. Wahr ist aber auch, dass einige Regelungen zu unverbindlich sind. Hier kann der Gestaltungsspielraum auch missbraucht werden.«

»Unternehmen können sich darauf verlassen, dass Fachkräfte mit einer Berufsausbildung unabhängig vom Ausbildungsort eine hohe berufliche Handlungskompetenz mitbringen.«



DR. HANS JÜRGEN METTERNICH

Leiter Evonik Ausbildung, Ausbildungscoordination Evonik Industries AG und Sprecher der Beauftragten der Arbeitgeber im Hauptausschuss

den technische oder organisatorische Entwicklungen und sich verändernde betriebliche Anforderungen zeitnah in den Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen aufgegriffen, sodass eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Bildungsanforderungen und -standards sichergestellt ist.

Das Berufsbildungsgesetz verbindet die unterschiedlichen Akteure in der beruflichen Bildung auf eine einzigartige, die Kooperation fördernde Weise. Über all dem steht das Konsensprinzip, das in der Berufsbildung eine besonders konstruktive Bedeutung hat.

2.

Wo bietet das Gesetz aus Ihrer Sicht wichtigen Gestaltungsspielraum? Wird dieser bislang hinreichend genutzt?

BLÄSCHE Das Gesetz definiert den Rahmen und die grundsätzlichen Anforderungen und Bedingungen für die duale Ausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung. Es lässt einen erheblichen Gestaltungsspielraum auf der betrieblichen Ausbildungsebene zu, der sicherlich noch stärker genutzt werden könnte. So ist es beispielsweise möglich, die Ausbildung im Verbund zu gestalten. Dies ist insbesondere für kleinere Betriebe eine gute Chance, selbst in die Ausbildung einzusteigen und ihren Auszubildenden eine hochwertige Ausbildung anzubieten. Die meisten Länder unterstützen die Betriebe dabei und fördern Verbundausbildung finanziell.

Aus Sicht der Länder gibt es keine Restriktionen im Gesetz, die einer attraktiven Gestaltung der Berufsbildung grundsätzlich entgegenstehen würden. Letztlich entscheidet sich die Attraktivität eines Ausbildungsangebots auf der betrieblichen Ebene und da kann man sich als attraktiver Ausbildungsbetrieb durchaus mit guten Bedingungen und spannenden Ausbildungsangeboten und -methoden profilieren.

METTERNICH Die Einbeziehung der betrieblichen Erfordernisse in die Gestaltung der berufsbezogenen Umsetzungsregelungen stellt den höchsten Wert dar. Dadurch ist sichergestellt, dass technische und organisatorische Veränderungen im Wirtschaftsgefüge zeitnah in der beruflichen Bildung Niederschlag finden. Durch die Möglichkeit, auch Teilnovellierungen in sehr straffen Verfahren umzusetzen, kann der grundsätzliche Gestaltungsspielraum gut genutzt werden. Auf diese Weise und auf Basis offener Formulierungen schafft das BBiG für die Akteure in Aus- und Fortbildung einen Umsetzungsrahmen, der es erlaubt, die besonderen Anforderungen aller Branchen aufgabenspezifisch umzusetzen. Die »Berufemacher«, insbesondere die

Sachverständigen der Sozialpartner, die auf Grundlage des BBiG arbeiten, schaffen in den Formulierungen den Spagat zwischen hilfreicher Abstraktion und notwendiger Konkretheit, um den unterschiedlichen Wirklichkeiten von Ausbildungsbetrieben gerecht zu werden. Dabei ist die in der Praxis ermöglichte und geübte Offenheit ein großer Wert des Berufsbildungssystems und des ihm zugrundeliegenden Gesetzes.

Weiterhin sollte auf diese vertrauensvolle Zusammenarbeit der Sozialpartner gesetzt werden, die sich aus unterschiedlicher Sicht der gemeinsamen Verantwortung bewusst sind. Selbst gut gemeinte regulierende Eingriffe sind nur hinderlich, verschlechtern die Schlagkraft des Gesetzes, verringern dessen breiten Gestaltungsrahmen und mindern die Attraktivität der beruflichen Bildung.

HANNACK Das BBiG bietet einen großen Gestaltungsspielraum für Betriebe und zuständige Stellen für die Durchführung der Berufsbildung, wovon Auszubildende nicht immer profitieren. Die zunehmende Zahl unbesetzter Ausbildungsplätze sowie gravierende Qualitätsprobleme in einigen Branchen sprechen eine deutliche Sprache. Auch die Rolle der zuständigen Stellen, die die betriebliche Berufsausbildung überwachen sollen, muss auf den Prüfstand.

Die geplante Einführung einer Mindestausbildungsvergütung ist deshalb ein wichtiges Signal. Damit wird endlich der Begriff der angemessenen Ausbildungsvergütung definiert und die Möglichkeit begrenzt, Auszubildende auszubeten. Aber Azubis brauchen noch mehr: Zum Beispiel ist die Freistellung für den Berufsschulunterricht so vage formuliert, dass es immer noch Auszubildende gibt, die nach dem Berufsschulunterricht zurück in den Betrieb oder vor Prüfungstagen durcharbeiten müssen.

Das BBiG ist eigentlich eine gute Grundlage für eine gute Berufsausbildung. Wahr ist aber auch, dass die Regelungen wie z.B. zur Eignung von Ausbildungsstätten und Ausbildern oder zur Überwachung und Beratung von Ausbildungsbetrieben durch die zuständigen Stellen zu unverbindlich sind. Hier kann der Gestaltungsspielraum auch missbraucht werden. Es geht uns deshalb um ein belastbares System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung.

BUSCHFELD Wer Kommentare zum Berufsbildungsrecht und verhandelten Fällen und Entscheidungen vor Verwaltungsgerichten auch nur überfliegt, dem fällt die Viel-

falt der Gestaltungsspielräume sofort ins Auge. Das BBiG wahrt nach meiner Auffassung vor allem die konstitutive Balance zwischen Markt- und Staatssteuerung. Es greift den Eckpunkt privatrechtlicher Vertragsfreiheit in der Berufsbildung ebenso auf, wie es durch curriculare sowie arbeits- und sozialrechtliche Standards passende Leitplanken setzt. Zudem bleiben die Gestaltungsspielräume der Akteure und Experten in den standardsetzenden, steuernden und überwachenden Verfahren geschützt. Vielleicht gibt es in einigen Bereichen ein Problem, die Standards auch konsequent durchzusetzen. Aber der Einwand richtet sich nicht gegen das Gesetz, sondern eher gegen die Fälle, in denen nicht im Sinne des Gesetzes gehandelt wird.

3.

Welche weiteren Flexibilisierungspotenziale sehen Sie mit Blick auf aktuelle und künftige Entwicklungen?

HANNACK Ich sehe vor allem drei Herausforderungen, auf die das aktuelle BBiG und auch der vorliegende Gesetzesentwurf nicht vorbereitet sind:

Erstens sagen uns Prognosen, dass vor allem Einfacharbeitsplätze durch die Digitalisierung in hohem Maße substituierbar werden. Diese Arbeitsplätze werden zunehmend mit Beschäftigten mit zweijährigen Berufsabschlüssen besetzt. Hier brauchen wir die Möglichkeit verbindlicher Durchstiege von zwei- in dreijährige Ausbildungsberufe im BBiG.

Zweitens wird derzeit das Prüfungswesen ausschließlich aus der Sicht der durchführenden Kammerorganisationen diskutiert. Damit wird verkannt, dass es für die ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer immer schwerer wird, dieses Ehrenamt auszuüben, ohne dass sie dafür Nachteile im Arbeitsleben in Kauf nehmen. Eine explizite Regelung für die bezahlte Freistellung für das Prüferehrenamt ist aus meiner Sicht unumgänglich, um das Prüferehrenamt zu erhalten.

Zum Dritten hat das BBiG zur steigenden Zahl dual Studierender nichts zu sagen. Insbesondere dual Studierende in praxisintegrierten Studiengängen haben keinen Zugang zu den gesetzlichen Schutzbestimmungen oder den Eignungs- und Qualitätssicherungskriterien der dualen Berufsbildung, obwohl hier ganz erhebliche berufsbildende Anteile enthalten sind. Das ist ungerecht und spaltet die jungen

Leute im Betrieb. Wir haben deshalb vorgeschlagen, zumindest den arbeitsrechtlichen Geltungsbereich des BBiG auf die betrieblichen Praxisphasen von praxisintegrierten dualen Studiengängen auszuweiten.

BUSCHFELD Vorrangig in Fragen der Prüfungsorganisation, digitaler Prüfungsformen und Prüfungsmodalitäten, einhergehend mit der Berücksichtigung oder der Aufwertung von informell erworbenen Kompetenzen, sehe ich die Notwendigkeit, ggf. über Flexibilisierungen bzw. eine erweiterte Interpretation der Gesetzesformulierung nachzudenken. Ansonsten hätte ich Bedenken, dass durch Erweiterungen oder Flexibilisierungen des Geltungsbereiches des BBiG, etwa im Bereich der akademisch-beruflichen Bildung, der inhaltliche Kern des Gesetzes eher verwässert wird und aus dem Blickfeld gerät. Den bisherigen Kurs des BBiG zu wahren und sein Kernanliegen der Qualität von Aus- und Fortbildung zu unterstützen, scheint mir mindestens ebenso wichtig zu sein, wie über zusätzliche Flexibilisierungen nachzudenken.

METTERNICH Bei leistungsstärkeren jungen Menschen findet ein zunehmender Austausch zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung statt. Um erarbeitetes Wissen zu sichern und Redundanzen zu vermeiden, sollte über die Anrechnung und Anerkennung zumindest von Prüfungs-

leistungen, wenn nicht sogar generell von (beruflicher) Vorbildung intensiver nachgedacht werden. Dabei muss sichergestellt sein, dass eine rechtssichere Bewertung für Individuen und Unternehmen erfolgt.

Es ist gelebte Praxis, Ausbildungsordnungen weitestgehend kompetenzorientiert auszugestalten und sie anhand von Handlungsfeldern zu strukturieren, die sich aus den konkreten Arbeits- und Geschäftsprozessen ableiten. Damit die duale Berufsausbildung sich in Zeiten des digitalen Wandels weiter an den Bedarfen der Arbeitswelt orientiert, müssen Ausbildungsordnungen künftig jedoch noch konsequenter in output- und prozessorientierten Lerneinheiten gestaltet werden.

Auch die zunehmende Heterogenität der Auszubildenden verlangt nach flexiblen Antworten. Mit Blick auf die Abschlussprüfungen ist die steigende Zahl der Auszubildenden mit Flucht- oder Migrationshintergrund, aber auch mit anderen Benachteiligungen, eine große Herausforderung. Damit Auszubildende, die sich eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit angeeignet haben, bei den Abschlussprüfungen nicht an einzelnen Formulierungen scheitern, ist es überfällig, schriftliche und mündliche Prüfungen flächendeckend in einfacher und verständlicher Sprache durchzuführen.

BLÄSCHE Von der derzeitigen Novellierung des BBiG erhoffen sich die Länder, dass das Prüfungswesen flexibilisiert werden kann, damit das Ehrenamt eine wirkliche Stärkung erfährt. Die vorgesehene Ausweitung der Teilzeitausbildung schafft eine Gestaltungsoption für weitere Ziel-

gruppen wie beispielsweise junge Alleinerziehende. Die Novellierung sollte auch dazu genutzt werden, die Berufsbildungsstatistik zu einer Verlaufsstatistik weiterzuentwickeln. Dadurch könnten Ausbildungsverläufe innerhalb des Systems der beruflichen Bildung erfasst werden. Bei Vertragslösungen könnten endgültige Ausbildungsabbrüche von Betriebswechslern und Berufswechslern unterschieden werden.

Darüber hinaus sollte die rechtliche Verbindlichkeit des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) erreicht werden, um die Wahrnehmung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung in der Gesellschaft und damit die Akzeptanz der beruflichen Bildung zu verbessern. Dazu gehören dann auch weitere Fortschritte bezüglich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung.

Nicht alle Herausforderungen müssen im Rahmen des BBiG gelöst werden. Wichtige Punkte können als Empfehlung des Hauptausschusses verabschiedet werden, beispielsweise die Weiterentwicklung des Berichtshefts zu einem ganzheitlichen Ausbildungsnachweis, der die Kommunikation zwischen Auszubildenden und Ausbildern verbessern und zu einer höheren Qualität der Ausbildung beitragen kann.

Als Fazit kann festgehalten werden: Das BBiG ist das grundlegende Regelwerk für die berufliche Bildung in Deutschland. Aus Sicht der Länder ist das Gesetz am Puls der Zeit und so aktuell wie vor 50 Jahren. Das schließt punktuell notwendige Anpassungen aufgrund neuer Entwicklungen nicht aus. ◀

Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung

Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsebene



PETRA FREHE-HALLIWEL
Prof. Dr., Professorin für
Wirtschaftspädagogik,
Universität Jena



H.-HUGO KREMER
Prof. Dr., Professor für
Wirtschafts- und Berufspäda-
gogik, insbesondere Medien-
didaktik und Weiterbildung,
Universität Paderborn

Flexibilisierung und Durchlässigkeit beruflicher Bildung haben sich längst als Dauerziele auf der bildungspolitischen Agenda etabliert, zielen jedoch vorrangig auf die duale Berufsausbildung. Dabei ist ein Bedarf auch im berufs- und ausbildungsvorbereitenden Bereich festzustellen – und zwar für jene jungen Menschen, die den Übergang in die duale Berufsausbildung (noch) nicht bewältigen konnten. Im Beitrag werden Erkenntnisse aus dem Projekt QBi vorgestellt, in dem Qualifizierungsbausteine für die dualisierte Ausbildungsvorbereitung (AV) an verschiedenen Schulstandorten in Nordrhein-Westfalen erprobt und angepasst wurden. Hier stellt sich vor allem die Frage, wie mehr curriculare und pädagogisch-didaktische Flexibilisierung erreicht werden kann, die Raum für Individualisierung und Subjektorientierung lässt.

Qualifizierungsbausteine – Hintergrund und Einordnung in Nordrhein-Westfalen

Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge an Berufskollegs¹ nehmen berufsschulpflichtige Jugendliche auf, die aufgrund verschiedener schwieriger Bedingungen und Problemlagen den direkten Übergang in Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit (noch) nicht bewältigt haben. Berufskollegs sind (u. a.) Anbieter solcher Maßnahmen i. S. d. Berufsausbildungsvorbereitung nach § 69 BBiG. Ihr Ziel ist, die Lernenden »durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen« (BBiG § 1 Abs. 2). Außerdem sind Berufskollegs an die landesspezifischen schulischen Curricula gebunden. NRW setzt insbesondere auf praxisbezogene Lehr-Lern-Formate. Dabei wird ein berufsfeldspezifischer, systematischer Kompetenzerwerb angestrebt, der Durchlässigkeit und Übergänge erleichtern soll. So heißt es im Bildungsplan: »Ziel der Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung ist eine stringente dualisierte Berufsvorbereitung.« (MSW 2015, S. 12). Als ein Instrument dieser Dualisierung werden Qualifizierungsbausteine empfohlen, sodass Lernende »anschlussfähige Kompetenzen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung« erwerben können – sie werden jedoch nicht verpflichtend eingefordert (ebd., S. 8).

Qualifizierungsbausteine sind insbesondere im Kontext berufsvorbereitender Maßnahmen (SGB III) entstanden. Nach Definition des BBiG handelt es sich bei Qualifizierungsbausteinen um »inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten [...], die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden« und den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit vorbereiten (BBiG § 69 Abs. 1). In der Berufsausbildungsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BAVBVO) sind die formalen Standards festgeschrieben.

Berufskollegs können auf eine Vielzahl bestehender und zertifizierter Qualifizierungsbausteine zurückgreifen.² Für die berufsschulische Praxis stellt sich die Herausforderung, dass diese äußerst offen formuliert sind. In den Bildungsplänen wird lediglich der Hinweis angeführt, dass die Qualifizierungsbausteine »curricular aufzubereiten« seien (ebd., S. 12). Zudem wird an dieser Stelle – anders als bspw. in der Trägerlandschaft – darauf verzichtet, explizit

¹ Der Beitrag bezieht sich auf berufsbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen, die als Berufskollegs bezeichnet werden.

² Vgl. bspw. das Angebot des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZdH) unter <https://zwh.de/lehrgaenge/rahmenlehrplaene/qualifizierungsbausteine/> oder die Datenbank der BIBB-Fachstelle Übergänge in Ausbildung und Beruf »überaus« www.ueberaus.de (beide Stand: 25.07.2019).

auf die Einhaltung der Standards laut BAVBVO zu verweisen (vgl. auch HAMMER/BENEDIX 2011, S. 36).

Das Projekt QBi

Im Projekt QBi »Anschlüsse eröffnen – Entwicklungen ermöglichen: Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung«³ geht es um die Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen (vgl. BRÖTZ u. a. 2004; BRUTZER 2014), die mit den Erfordernissen und Möglichkeiten der Lernenden in der Ausbildungsvorbereitung vereinbar sind. Das Etikett »inklusiv« drückt dabei aus, dass die heterogenen Lern- und Entwicklungsbedingungen der Jugendlichen in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen auf Ebene der schulischen Curriculumentwicklung einer besonderen Beachtung bedürfen. An dem Projekt waren insgesamt vier Berufskollegs (Dortmund, Düsseldorf, Erkelenz, Lemgo) beteiligt, die standortspezifisch und eigenverantwortlich an prototypischen Qualifizierungsbausteinen gearbeitet haben. Die Konzeptions-, Erprobungs- und Implementationsphasen wurden wissenschaftlich durch die Universität Paderborn begleitet. Es wurde ein designbasierter Forschungsansatz verfolgt, nach dem Entwicklungs- und Forschungsprozess zusammen betrachtet werden (vgl. u. a. KREMER 2014). Die nachfolgenden Erkenntnisse sind durch die Auswertung eines umfassenden Textkorpus gewonnen worden, der Textprodukte (Materialien der Lehrenden, Protokolle aus Entwicklungstreffen, Forschungs- und Entwicklungsgespräche, Validierungsgespräche etc.) aus verschiedenen Projektphasen zusammenführt (vgl. dazu vertiefend FREHE-HALLIWELL/KREMER 2018, S. 85).

Bereits zu Projektbeginn verdeutlichten die Lehrenden, dass sich Qualifizierungsbausteine aus ihrer Sicht zu stark auf die Anforderungen der Arbeitswelt fokussieren und ihre Ausrichtung an Tätigkeiten aus anerkannten Ausbildungsberufen ein zu hohes Anspruchsniveau für die Schüler/-innen der Ausbildungsvorbereitung darstellt. Für eine Umsetzung und Realisierung von Qualifizierungsbausteinen in der Ausbildungsvorbereitung sei eine Anpassung an die individuellen Erfordernisse der Jugendlichen unumgänglich. Dies wurde über drei Entwicklungsschwerpunkte des Projekts zu realisieren versucht: (1) Berufs- und Subjektorientierung, (2) sprachensible Gestaltung und Sprachförderung sowie (3) Erlebnisorientierung. Ausgewählte Entwicklungsarbeiten zu Qualifizierungsbausteinen werden nachfolgend vorgestellt.

Entwicklungen und Erkenntnisse aus dem Projekt QBi

Im Rahmen des Projekts QBi wurden komplexe Gestaltungsvarianten zu Qualifizierungsbausteinen entwickelt. Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, diese in aller Differenziertheit vorzustellen (vgl. ergänzend FREHE-HALLIWELL/KREMER 2018, S. 89 ff.). Daher werden an dieser Stelle zunächst Schwerpunkte bei der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen vorgestellt, die hier lediglich für drei der vier Standorte illustriert werden. Im Anschluss werden Hinweise zu übergreifenden Gestaltungsanforderungen für eine entwicklungsförderliche Didaktik zusammengeführt.

Identifizierte Schwerpunkte bei der Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen

In der Gesamtschau der Entwicklungsarbeiten des Projekts lassen sich Gemeinsamkeiten und Schwerpunktsetzungen ausmachen. Diese können zu sogenannten Entwicklungscustern zusammengeführt werden (vgl. Abb. 1).

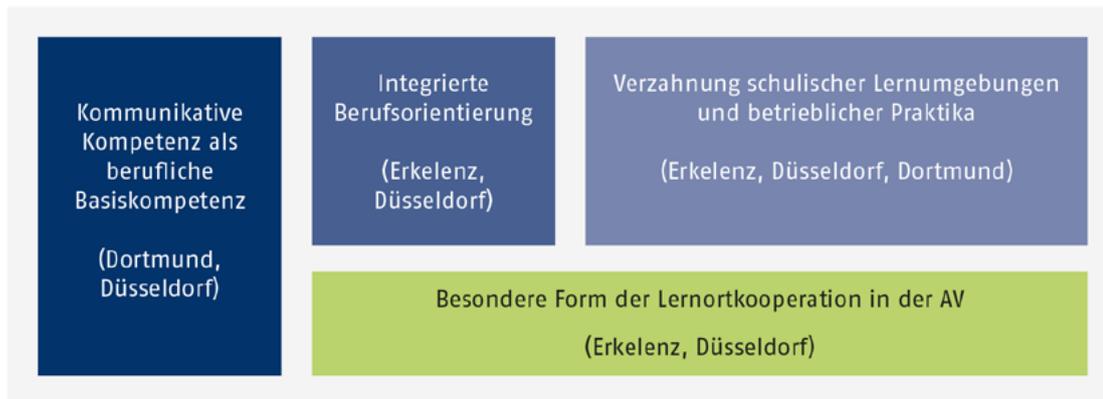
Kommunikative Kompetenz als berufliche Basiskompetenz: Sowohl das Karl-Schiller-Berufskolleg Dortmund als auch die Albrecht-Dürer-Schule Düsseldorf haben sich dazu entschieden, die kommunikative Kompetenz in den Vordergrund ihres Qualifizierungsbausteins zu rücken. Das Kompetenzraster/-profil des KSBK Dortmund nimmt dabei basale kommunikative Kompetenzen in den Blick wie bspw. Begrüßung, Körpersprache, die eigene Meinung äußern, Kommunikationsstörer ausfindig machen etc. Die Lernsettings am Standort Düsseldorf hingegen heben stärker auf berufliche Situationen ab wie beispielsweise »Smalltalk mit einem Kunden« im Vergleich verschiedener Berufe (Frisör- vs. Malerbetrieb). Der Schwerpunkt liegt also auf einer Methodenkompetenz, die Anwendung sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext finden kann.

Integrierte Berufsorientierung: Insbesondere dem Berufskolleg Erkelenz und der Albrecht-Dürer-Schule Düsseldorf ist es wichtig, im Rahmen ihrer Qualifizierungsbausteine auch eine berufsfeldübergreifende berufliche Orientierung zu ermöglichen. Am Standort Erkelenz wurde entschieden, dies durch ein konsekutives Vorgehen aufzunehmen, indem zunächst verschiedene Berufsfelder in Orientierungsbausteinen erkundet werden, bevor dann berufsfeldspezifisch ein Qualifizierungsbaustein bearbeitet wird. Am Standort Düsseldorf wird eine »Binnendifferenzierung auf Ebene des Bildungsgangs« verfolgt. Entsprechend besuchen die Lernenden die Lernangebote des Berufskollegs unabhängig von ihrem (ursprünglichen) Berufsfeld. Im Laufe des Bildungsgangs profilieren sich die Lernenden in einem der Berufsfelder, in dem dann auch

³ Das Projekt wurde vom 01.07.2016 – 30.06.2018 mit finanzieller Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Europäischen Sozialfonds durchgeführt.

Abbildung 1

Identifizierte Entwicklungscluster im Projekt QBi



Quelle: FREHE-HALLIWELL/KREMER 2018, S. 170

der Qualifizierungsbaustein aufgenommen wird. Bei beiden Berufskollegs handelt es sich um Bündelberufskollegs, die mehrere Berufsfelder bedienen und diesen Vorteil für die Lernenden nutzbar machen. Es wird deutlich, dass Berufsorientierung als originäres Thema der Ausbildungsvorbereitung verstanden wird und dass Pfade zu bzw. in Qualifizierungsbausteine(n) anzulegen sind.

Verzahnung schulischer Lernumgebungen und betrieblicher Praktika: In den drei Standorten Dortmund, Düsseldorf und Erkelenz wurden die Qualifizierungsbausteine in der Form konzipiert, dass sie die curricular vorgesehenen betrieblichen Praktika integrieren. Praktika sind gewissermaßen »Lernelemente des Qualifizierungsbausteins« und damit auch inhaltlich neu ausgerichtet. Die schulischen Lerninhalte des Qualifizierungsbausteins sollten für die Lernenden in betrieblichen Situationen erlebbar bzw. erfahrbar werden. Gleichzeitig sollten (neue, interessante, herausfordernde) Situationen aus den betrieblichen Praktika für die schulische Reflexion und Nachbereitung aufgenommen werden. Auf diese Weise konnte generell die Perspektive der Lehrenden dafür geschärft werden, wie sie betriebliche Erfahrungen der Lernenden in den Unterricht einbinden können.

Besondere Form der Lernortkooperation in der Ausbildungsvorbereitung: Das Berufskolleg Erkelenz und die ADS Düsseldorf haben jeweils stabile Netzwerke von Praktikumsbetrieben etabliert, die bereit sind, Lernende der Ausbildungsvorbereitung aufzunehmen. Diese Betriebe sind mit der Zielgruppe vertraut und kennen ihre Stärken und Potenziale, aber auch ihre Schwierigkeiten und Probleme. Die Standorte stellen die Bedeutung heraus, diese Netzwerke aufrechtzuerhalten und zu pflegen. Dies gelingt den zwei Berufskollegs insbesondere über persönliche Be-

ziehungen und regelmäßigen Austausch (z.B. Perspektive der Betriebe in die Rückmeldungen an die Lernenden einbinden, Hinweise der Betriebe zu geforderten Kompetenzen in der Arbeitswelt aufnehmen). Dies birgt das Potenzial, Qualifizierungsbausteine in Abstimmung mit betrieblichen Anforderungen transparent zu gestalten und damit auch ihre Verwertbarkeit zu erhöhen.

Verdichtung der Erkenntnisse – Entwicklungsförderliche Didaktik

Die Projekterfahrungen verdeutlichen, dass eine Integration von Qualifizierungsbausteinen in die Bildungsarbeit mit erheblichen Anpassungs- und Gestaltungsarbeiten verbunden ist. Die einfache Übernahme von bestehenden Qualifizierungsbausteinen wurde an allen vier Standorten als nicht zielführend eingeschätzt, da sie die spezifischen Bedingungen der Zielgruppe nur begrenzt berücksichtigen. Hinzu kommt, dass aus Sicht der Lehrenden berufliche Handlungsfelder in Qualifizierungsbausteinen oft verkürzt aufgenommen werden, was nicht zwangsläufig dazu führt, dass diese durch die Lernenden auch besser erschlossen werden können. Auch BRUTZER (2014) hebt hervor, dass eine Adaption der Qualifizierungsbausteine erforderlich ist, allerdings sei eine weitere curriculare Präzisierung nicht erforderlich.

Die an den verschiedenen Standorten entwickelten Konzepte lassen hingegen erkennen, dass tatsächlich eine sehr grundlegende curriculare Präzisierung auf Ebene der einzelnen Bildungsgänge erforderlich ist. Dies zeigt sich beispielsweise in der Bestimmung beruflicher Handlungsfelder und den damit verbundenen Kompetenzen. Neben beruflichen Ausbildungsgängen ist das Subjekt damit ein wichtiger Referenzpunkt bei der Präzisierung von Qualifizierungsbausteinen. Die Integration von Qualifizierungs-

Abbildung 2

Leitlinien zur Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen

Strukturebene	Prozessebene
<p>Inklusive Qualifizierungsbausteine ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfordern mehr als die Reduktion der Komplexität beruflicher Ausbildung. • sind aus Perspektive des Subjekts »neu zu denken«. • sollten grundlegende berufliche Kompetenzen berücksichtigen und systematisch aufnehmen. • sollten individuelle Zugänge und Niveaustufen eröffnen. • sollten die Beziehungs- und Begleitarbeit fokussieren. • erfordern eine curricular-didaktische Abstimmung mit Praxisformaten. 	<p>Inklusive Qualifizierungsbausteine ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • müssen in die didaktische Jahresplanung/Bildungsgangarbeit eingebettet sein. • integrieren Praktika systematisch. • bieten individuelle Zugänge zu Qualifizierungswegen. • erfordern eine stetige Ausrichtung an den individuellen Kompetenzen. • bedürfen erreichbarer und verfolgbare Entwicklungswege.

bausteinen in die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge kann nicht isoliert erfolgen.

Neben diesen curricularen Präzisionsbedarfen ergeben sich weitere Implikationen auf Ebene der Organisation und der Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Kontext des Bildungsgangs (der Bildungsgangarbeit). Im Rahmen der schulischen Entwicklungen wird der pädagogischen Perspektive eine hohe Bedeutung beigemessen. Damit wird eine fachlich-vermittelnde Perspektive nicht negiert, diese kann aus Sicht der Lehrenden jedoch nur zur Geltung kommen, wenn seitens der Lernenden eine Bereitschaft zum Lernen besteht. Diese lässt sich im positiven Sinne beeinflussen, wenn die in einem Qualifizierungsbaustein vermittelten Kompetenzen unmittelbar und konkret an die berufliche und private Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. In diesem Sinne wurde in allen schulischen Konzeptionen zu Qualifizierungsbausteinen der Beziehungsarbeit eine besondere Bedeutung beigemessen. Diese ist systematisch als Prinzip/Leitlinie in die Bildungsgangarbeit aufzunehmen. Der Aufbau von Vertrauen und Selbstverantwortung, das Kennenlernen von Strukturen sowie von Lern- und Sozialformen wird ins Zentrum gerückt. Subjektorientierung bedeutet aus diesem Verständnis heraus, dass für den Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen Sozial- und Humankompetenzen eine wichtige Voraussetzung sind und daher grundlegend in Qualifizierungsbausteinen zu verankern sind.

Ausblick: Entwicklungsförderliche Didaktik und Entwicklungsbedarf auf curricularer Ebene

Die Arbeit an den Berufskollegs hat deutlich gemacht, dass die Bildungs(gang)arbeit in der Ausbildungsvorbereitung an den Entwicklungsbedarfen der lernenden Subjekte auszurichten ist. Damit verliert die Orientierung an beruflichen Ausbildungsgängen nicht an Bedeutung. Allerdings kann diese Herausforderung nicht ausschließlich über eine Reduktion der Komplexität und Vereinfachung der Anforderungssituationen erreicht werden. Vielmehr ist hervorzuheben, dass in der Ausbildungsvorbereitung Wege in die Komplexität beruflicher Handlungsfelder vom Subjekt aus zu modellieren sind.

Es ist insofern mehr Flexibilität gefordert: Im Rahmen der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung muss ein Zugang zu den Erfordernissen in der Berufsbildung ermöglicht und unterstützt werden. Bereits die Wahl von Berufsbereichen zeigt sich häufig als Herausforderung bzw. diese verändert sich im Laufe der Ausbildungsvorbereitung. Daher kann es durchaus kontraproduktiv sein, wenn an ersten beruflichen Entscheidungen festgehalten wird und diese nicht revidiert bzw. weiterentwickelt werden können. Die Entwicklungsarbeiten an den Berufskollegs haben hier Wege gezeigt, wie Einblicke in verschiedene Berufsfelder und Qualifizierungswege angeboten werden können, die individuell durchaus unterschiedlich genutzt werden können.

Basierend auf der Entwicklung standortspezifischer Konzepte wurden Leitlinien zur Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen erarbeitet. Dabei können Gestaltungs-

prinzipien auf Struktur- und Prozessebene unterschieden werden (vgl. Abb. 2).

Übergreifend kann festgestellt werden, dass Qualifizierungsbausteine nicht additiv in die ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge aufgenommen werden können, sondern an die Fächer und Lernbereiche in der Ausbildungsvorbereitung angebunden bzw. integriert werden müssen. ◀

Literatur

BRÖTZ, R. u. a.: Berufsausbildungsvorbereitung. Entwicklung von Qualifizierungsbausteinen. Beispiele für die Praxis. Bonn 2004

BRUTZER, A.: Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Bielefeld 2014

FREHE-HALLIWELL, P.; KREMER, H.-H.: Qualifizierungsbausteine vor Ort – Entwicklung, Darstellung und Zusammenführung der Standortkonzepte. In: FREHE-HALLIWELL, P.; KREMER, H.-H. (Hrsg.): Anschlüsse eröffnen,

Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi. Detmold 2018, S. 45–176

HAMMER, G.; BENEDIX, U.: Lernbausteine zur Optimierung der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung. Bericht über eine praxisorientierte Entscheidungsfindung in der Auseinandersetzung mit Qualifizierungsbausteinen. Bremen 2011

KREMER, H.-H.: Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: BRAUKMANN, U.; DILGER, B.; KREMER, H.-H.: Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold 2014, S. 339–362

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORD-RHEIN-WESTFALEN (MSW): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung – berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie berufliche Orientierung und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss, Fachbereich: Wirtschaft und Verwaltung, Bereichsspezifische Fächer: Geschäftsprozesse im Unternehmen, Personalbezogene Prozesse, Gesamtwirtschaftliche Prozesse. Düsseldorf 2015

Anzeige

Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP



Zur Stärkung der Berufsorientierung fördert das BMBF seit 2008 das Programm zur „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ (BOP). Es richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen.

Von 2013 bis 2017 wurde das Programm begleitend evaluiert. Im Zentrum der Evaluation stand die Frage, welche Wirkungen das BOP auf die Entwicklung der Berufswahlkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen hat.

Im Abschlussbericht der Evaluation werden alle zentralen Erkenntnisse der verschiedenen Erhebungsmodule vorgestellt und interpretiert. Handlungsempfehlungen schließen sich an.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9214

Integrationsvorlehren – eine Flexibilisierung des Zugangs zur Berufsbildung für Geflüchtete in der Schweiz



URSULA SCHARNHORST
Prof. Dr., Co-Leiterin
Forschungsfeld Lernprozesse
und Unterstützung am
Eidgenössischen Hochschul-
institut für Berufsbildung
EHB, Zollikofen, Schweiz



MARLISE KAMMERMANN
Dr., Dozentin und Senior
Researcher am EHB

Die Flucht vieler Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten im Jahr 2015 führte auch in der Schweiz zu einer starken Zunahme der Asylnmigration. Der Bundesrat beschloss daher noch im Dezember 2015 ein Pilotprogramm¹, um die Potenziale von jugendlichen und erwachsenen Flüchtlingen besser zu nutzen und sie nachhaltiger in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt zu integrieren. Nach einer Vorbereitungsphase starteten die sogenannten Integrationsvorlehren im August 2018. Der Beitrag erläutert Zielsetzung und Rahmenbedingungen des Programms und gibt erste Einblicke in die Umsetzungsmodelle, wie sie in den Kantonen und für bestimmte Berufe entwickelt und umgesetzt wurden.

Verortung der Integrationsvorlehren im Berufsbildungssystem, Zielgruppe und Zielsetzung

Die Integrationsvorlehren sind als nicht zertifizierende Brückenangebote in die Berufsbildung² ein Teil des Übergangssystems, das unter der Hoheit der Kantone steht. In Ergänzung zu bestehenden Brückenangeboten für spät migrierte Jugendliche und junge Erwachsene beschloss der Bundesrat im Dezember 2015, dass von 2018 bis 2021 in einem Pilotprogramm »mittels spezifisch ausgerichteter Vorlehren fähige und motivierte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene³ frühzeitig sprachlich und fachlich geschult und mit Praxiseinsätzen an die Schweizer Arbeitsrealität herangeführt werden«⁴. Aufgrund der positiven Rückmeldungen der Kantone und Betriebe nach dem ersten Jahr wurde Mitte Mai 2019 entschieden, das Programm bis ins Ausbildungsjahr 2023/24 zu verlängern und es auszuweiten auf Jugendliche und junge Erwachsene aus EU-/EFTA- und Drittstaaten außerhalb des Asylbereichs.⁵ Aktuell beteiligen sich am Programm 18 Kantone und zwölf nationale Organisationen der Arbeitswelt (OaA, dazu zählen u.a. Berufsverbände, Branchenorganisationen und andere Anbieter beruflicher Bildung).

Mit dem verfügbaren Bundeskredit für vier Jahre können jährlich 800 bis 1.000 Geflüchtete Integrationsvorlehren (INVOL) absolvieren. Im ersten Jahr waren es rund 700 Personen. INVOL sollen dazu beitragen, das Potenzial Geflüchteter zu entwickeln und sie gezielt darauf vorzubereiten, sich für eine berufliche Tätigkeit in der Schweiz zu qualifizieren, da eine eidgenössische Qualifikation auf

Sekundarstufe II für die nachhaltige Integration in den Schweizer Arbeitsmarkt wichtig ist. Nach einer einjährigen INVOL (Vollzeitangebot) mit praktischer Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt sollten möglichst viele der Teilnehmenden eine duale Grundbildung im regulären Berufsbildungssystem aufnehmen können. Dabei wird vor allem die niederschwellige, zweijährige Ausbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) anvisiert, da Sprachkompetenzen und schulische Grundlagen oft noch zu wenig entwickelt sind, um direkt eine drei- oder vierjährige Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) aufzunehmen. Ein EBA-Abschluss ermöglicht die Inklusion in den Arbeitsmarkt oder den Übergang in eine EFZ-Ausbildung (vgl. KAMMERMANN/SCHARNHORST/BALZER 2015) und

¹ Vgl. www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/integration/ppnb/integrvorlehre-sprachfoerd.html (Stand: 05.08.2019); vgl. auch Bundesrat 2015

² Das Berufsbildungsgesetz limitiert berufsvorbereitende Brückenangebote auf ein Jahr, wobei sie meist um ein Jahr verlängert werden können.

³ Der Status »vorläufig aufgenommen« entspricht in Deutschland der »Duldung«. Diese Personen bleiben aber meist viele Jahre in der Schweiz, da die Entscheide seit längerem eine hohe Schutzquote aufweisen. Im Text steht nachfolgend jeweils nur »Flüchtlinge« oder »Geflüchtete«.

⁴ Vgl. Stellungnahme des Bundesrats v. 25.05.2016 – URL: www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20163145 (Stand 05.08.2019)

⁵ Vgl. www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2019/2019-05-27.html (Stand: 05.08.2019)

damit später gegebenenfalls auch den Zugang zur höheren Berufsbildung. Somit steht nicht eine Flexibilisierung der beruflichen Grundbildungen im Fokus, sondern die Konzeption eines spezifischen Übergangsangebots, das flexible Zugänge eröffnet (vgl. auch HOFMANN/HÄFELI/MÜLLER in diesem Heft).

Vor einer INVOL sind Geflüchtete meist schon länger in der Schweiz, haben erste Sprachkurse besucht, wurden im Hinblick auf die Bildungs- und Arbeitsmarktintegration beraten und waren oft auch in Beschäftigungsprogrammen. Die kantonalen Systeme der Integrationsförderung sind sehr unterschiedlich, doch gibt es für neu Angekommene überall zuerst Angebote, die im Rahmen der Kantonalen Integrationsprogramme organisiert werden. Ein Großteil dieser Gelder fließt in die Förderbereiche »Sprache und Bildung« sowie »Arbeitsmarktfähigkeit«, deren Maßnahmen auf den Zugang zu bestehenden Regelstrukturen zielen.

Für INVOL werden gewisse Sprachkompetenzen vorausgesetzt: Gemäß dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen sollte der mündliche Sprachstand auf Niveau A2, der schriftliche auf A1–A2 liegen; beim Abschluss sollte mündlich B1–B2 und schriftlich A2–B1 erreicht werden. Das Ziel, nach einem Jahr eine duale Ausbildung anzutreten, ist anspruchsvoll. Befragte aus 13 Kantonen stimmten in einer Studie überein (vgl. STALDER 2018), dass Spätmigrierte ab der Einreise für den Übertritt in die Regelstrukturen der Berufsbildung mindestens zwei bis drei Jahre Vorbereitung benötigen. Nebst dem Erlernen einer Landessprache und dem Hineinwachsen in die Schweizer Bildungs- und Arbeitskultur sind oft auch schulische Lücken zu schließen.

Konzeptionelle Vorgaben zur Gestaltung

Das Staatssekretariat für Migration (SEM), das für die Steuerung des Pilotprogramms zuständig ist, machte Vorgaben und Empfehlungen zur Gestaltung (vgl. SEM 2016), damit alle INVOL ähnliche Merkmale aufweisen (vgl. Infokasten; auch SCHARNHORST 2018).

Die Vorgabe, dass Organisationen der Arbeitswelt (OdA) die angestrebten praktischen Kompetenzprofile für die INVOL erstellen, sollte sicherstellen, dass diese in Berufsfeldern mit Fachkräftebedarf angeboten werden, damit gute Chancen bestehen, dass Betriebe Ausbildungsplätze für Geflüchtete anbieten. Gefordert wurde auch eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit im Kanton (Instanzen für Berufsbildung, Soziales, Integration, Flüchtlingsfachstellen), um Zuständigkeiten und Abläufe bei den INVOL gut zu koordinieren.

Abbildung 1 (S. 18) fasst die Eckpunkte der INVOL zusammen: Die grauen Felder verweisen auf allgemeine Rahmenvorgaben. Die strukturell-inhaltlichen Elemente der INVOL sind alle im hellblauen Hintergrund eingebettet,

um zu verdeutlichen, dass auch schulische Inhalte (berufsbezogene Sprache, schulische Grundlagen) möglichst im jeweiligen Berufsfeld zu verankern sind.

Vielfältige Umsetzungsmodelle

Die 18 Kantone, die Anträge für INVOL beim SEM einreichten, entwickelten vielfältige und kantonal angepasste Umsetzungsmodelle. Im ersten Jahr (2018/19) gab es rund 80 INVOL-Angebote in ca. 20 Berufsfeldern, mehrheitlich nach dualem Modell organisiert (ca. drei Tage pro Woche im Betrieb, zwei Tage in der Schule, z. T. auch Fachkurse in branchenspezifischen Zentren). Die betriebliche Ausbildung ist damit deutlich länger als das geforderte Minimum von acht Wochen. In einigen Modellen wird die betriebliche Ausbildung auch blockweise organisiert.

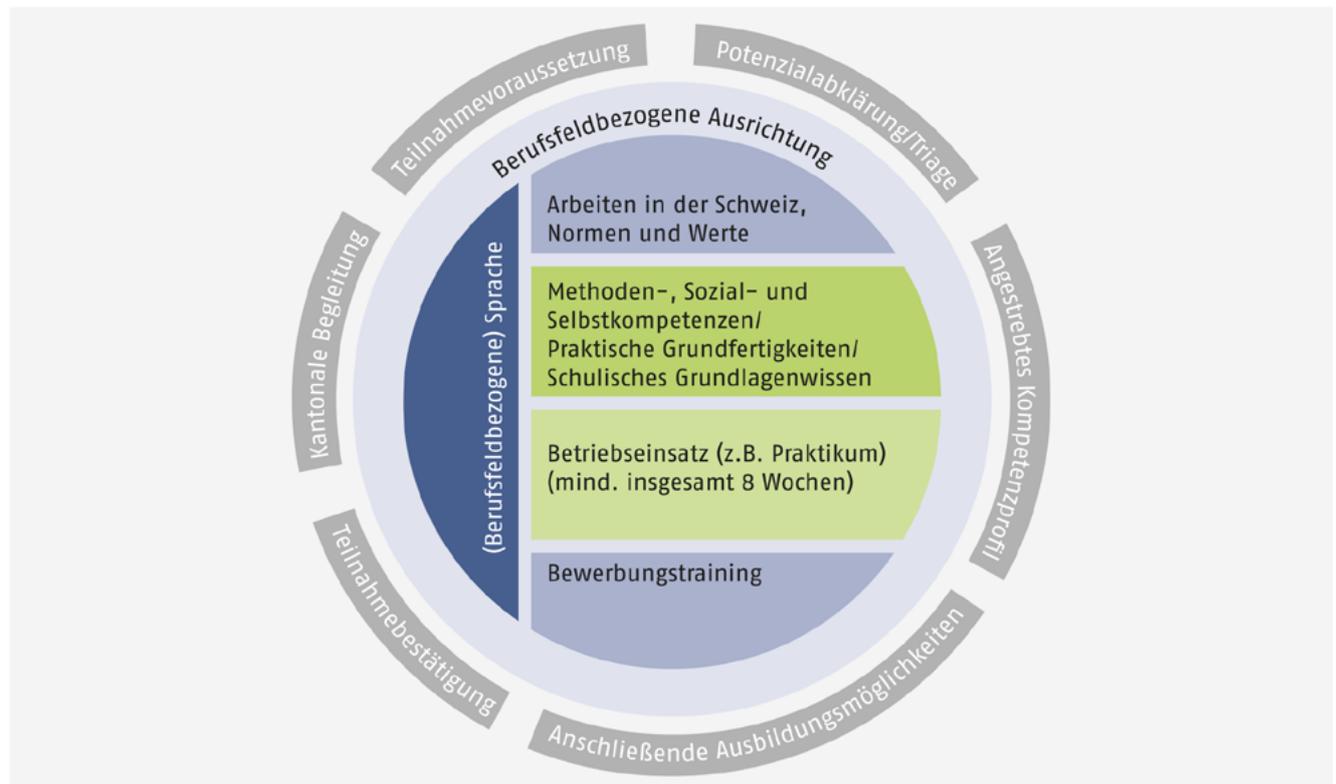
Zwölf nationale OdA erstellten INVOL-Kompetenzprofile, die von interessierten Kantonen übernommen wurden. Andere wurden von regionalen OdA für einen Kanton entwickelt. Der unterschiedlich breit gefasste Berufsfeldbezug in den beantragten INVOL wurde vom SEM flexibel beurteilt, da insbesondere kleine Kantone kaum genügend Teilnehmende haben, um homogene Gruppen bilden zu können. Beispielsweise kooperieren im Baunebengewerbe drei OdA (Polybau, Gipser/-in, Maler/-in, Plattenleger/-in), um einen gemeinsamen Einführungskurs und Kurzpraktika in allen Feldern anzubieten, bevor die Teilnehmenden nach Eignung und Wahl auf einen der Berufe vorbereitet werden. Auch in der Gastronomie gibt es eine breiter ausgerichtete INVOL (Module in Küche, Service, Hauswirtschaft). In kleinen Kantonen wurden die Berufsfelder zum Teil sehr breit definiert (z. B. Dienstleistung, Handwerk

Merkmale der INVOL

- Berufsfeldbezogene, einjährige Vorbereitung auf bestimmte berufliche Grundbildungen
- Praktischer Ausbildungsteil in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes
- Schulischer Unterricht mit Bezug zum Berufsfeld (z. B. Fachsprache, Berufskunde)
- Spezifische Sprachförderung
- Vermittlung von Normen und Werten der Schweizer Bildungs- und Arbeitswelt
- Vorgängige Potenzialabklärung der Teilnehmenden innerhalb der kantonalen Strukturen (Sprachstand, schulische und berufliche Ausbildung/Erfahrung, Motivation, bisherige Arbeitseinsätze/Praktika in der Schweiz)
- Begleitende Unterstützung der Teilnehmenden und Betriebe

Abbildung 1

Eckpunkte der Integrationsvorlehre



Quelle: In Anlehnung an SEM 2016, S. 2

und Technik). Es gibt aber auch INVOL, die auf Berufe in bestimmten Feldern fokussieren (z. B. Bäckerei, Detailhandel, Fleischwirtschaft, Gartenbau, Gebäudereinigung, Gesundheit, Gleisbau, Landwirtschaft, Logistik, Mechanik/Automation). Diese Kompetenzprofile beziehen sich meist auf einen Ausschnitt der fachlichen Handlungskompetenzen der entsprechenden EBA-Ausbildungen.

Einige Kantone sehen eine INVOL erst vor, wenn zuvor schon andere Brückenangebote besucht wurden (mit sprachlicher und schulischer Förderung und berufsorientierenden Kurzpraktika). Das entspricht der oben erwähnten allgemeinen Einschätzung, dass Spätmigrierte mehr als ein Jahr benötigen, um sich auf eine berufliche Grundbildung vorzubereiten. Auch die Organisation der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit in den Kantonen beeinflusst, wie potenzielle Teilnehmende der INVOL rekrutiert und für die kantonalen Angebote ausgewählt werden. Einige kleine Kantone, die keine INVOL anbieten oder gewisse Angebote selbst nicht durchführen, schicken z. T. auch Teilnehmende in Nachbarkantone.

In den meisten INVOL haben die Teilnehmenden einen Vorlehrvertrag mit einem Betrieb. So können Betriebe potenzielle Nachwuchskräfte ein Jahr lang kennenlernen und ihnen danach gegebenenfalls einen Ausbildungsvertrag anbieten. Der Kanton Waadt geht weiter und sieht vor,

dass Betriebe, die INVOL durchführen, den Teilnehmenden danach mindestens eine EBA-Ausbildungsstelle anbieten, was faktisch bedeutet, dass die EBA-Ausbildung um ein Jahr verlängert wird.

Abbildung 2 zeigt als Beispiel die duale INVOL der Schweizerischen Vereinigung für die Berufsbildung in der Logistik (SVBL). Für zusätzliche praxisbezogene Fachkurse werden überbetriebliche Ausbildungszentren der SVBL genutzt. Dort erwerben die Teilnehmenden beispielsweise bereits den Staplerführer-Ausweis.

Die anvisierten betrieblichen Handlungskompetenzen umfassen fünf Tätigkeitsfelder, die einer Teilmenge der Fachkompetenzen der EBA-Ausbildung entsprechen, damit sie realistischerweise in einem Jahr aufgebaut werden können. Im Kompetenzprofil sind sie ausführlicher beschrieben zusammen mit überfachlichen Kompetenzen und Hinweisen zur Fachsprache und grundlegendem Schulwissen, das zu vermitteln ist (vgl. SVBL 2017). So kann der Unterricht in Sprache, Berufskunde, Mathematik, IKT sowie die Vermittlung von Normen und Werten in der Schweizer Arbeitswelt möglichst praxisnah gestaltet werden.

Auf Nachfrage bestätigten betriebliche und schulische Auszubildende in der Logistik, dass eine begrenzte Auswahl praktischer Handlungskompetenzen und die berufsbezogene Ausrichtung der Schulhalte wichtig sei, denn die

Abbildung 2

Integrationsvorlehre Logistik



Quelle: SVBL 2018, S. 5

Teilnehmenden hätten sich bewusst für dieses Berufsfeld entschieden und ihre Eignung sei geklärt worden. So wird denn auch berichtet, dass sie im Vergleich zu Logistik-Lernenden aus anderen Brückenangeboten überdurchschnittlich motiviert seien, zielgerichtet lernen und sich mit dem Berufsfeld stark identifizieren: »Die spezifische Ausrichtung der Schulfächer (Mathematik und Sprache) sichert, dass die Logistik im Zentrum steht und wir alle vom Gleichen sprechen«, so ein Berufsschullehrer.

Herausforderungen der INVOL und Evaluation

Die INVOL stellen eine Reihe von Herausforderungen. Aufgrund des oft sehr unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds und der Zeit, die erforderlich ist, um in die Normen und Werte der Schweizer Arbeitswelt hineinzuwachsen, müssen diese regelmäßig thematisiert werden (z.B. Notwendigkeit der Schutzbekleidung, Pünktlichkeit). In gewissen INVOL wird bereits zu Beginn ein spezieller Blockkurs zur Vermittlung solcher Aspekte durchgeführt. Für die Auszubildenden ist auch der Umgang mit den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden herausfordernd (auch wenn sie Weiterbildungen für Deutsch oder andere Landessprachen als Zweitsprache besucht haben oder solche Angebote existieren). Arbeits- und Lern-

aufträge zu erteilen, die von allen verstanden werden und dabei Über- oder Unterforderung zu vermeiden, erfordert Sensibilität und pädagogisches Know-how.

Eine zentrale Herausforderung und Evaluationsfrage ist, ob und wie viele Teilnehmende der INVOL ihre leistungsmäßigen Voraussetzungen in einem Jahr so weit entwickeln können, dass sie eine Ausbildung starten können (was auch vom Abschluss eines Ausbildungsvertrags abhängt). Daher interessieren die Abschluss- und Anschlussquoten als Erfolgskriterium besonders. Die Rückmeldungen nach dem ersten Jahr sind Erfolg versprechend: Im Kanton Bern haben rund zwei Drittel der INVOL-Absolvierenden einen Ausbildungsvertrag; auch in Luzern und im Aargau sind es mehr als die Hälfte.⁶ In der INVOL Logistik, die mehrere Kantone anbieten, sehen die Ergebnisse sehr erfreulich aus: Die meisten haben eine EBA-, einzelne sogar eine EFZ-Ausbildungsstelle gefunden. Allerdings sagt

⁶ Vgl. Presseberichte in Der Bund vom 26.05.2019 – URL: [www.derbund.ch/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/20794503](http://www.derbund.ch/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/bern/nach-der-extrarunde-bereit-fuer-die-lehre/story/20794503) sowie in Aargauer Zeitung vom 28.05.2019 – URL: www.aargauerzeitung.ch/schweiz/integrationsvorlehre-der-aufwand-zahlt-sich-langfristig-aus-134538118 (Stand: je 05.08.2019)

Anzeige

Betriebliche Ausbildung von Geflüchteten

Die Broschüre zeigt anhand von Praxisbeispielen Instrumente und Konzepte auf, die in Modellversuchen entwickelt und erprobt wurden.



Betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern werden konkrete Ideen und Konzepte an die Hand gegeben, die unmittelbar in den Ausbildungsalltag übertragen werden können.

Auch für andere Akteure in der Berufsbildung bietet die Broschüre einen komprimierten Überblick zur Umsetzung einer heterogenitätssensiblen Ausbildung.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10341

der Verantwortliche der INVOL Logistik auch, dass sie erneut ein intensives Marketing für die nächste Kohorte betreiben müssen, da viele der ausbildenden Betriebe ihren Lernenden einen Ausbildungsvertrag angeboten haben und deshalb für 2020 keinen INVOL-Platz zur Verfügung stellen (vgl. FUHRIMANN/ERNI 2019).

Zahlen für die ganze Schweiz sowie zusätzliche Ergebnisse wird die externe Evaluation gegen Ende des Jahres liefern. Sie wird von der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführt und verfolgt ein längsschnittliches Mixed-Method-Design zur Beurteilung der quantitativen und qualitativen Wirkung des Pilotprogramms. Dabei schätzen Teilnehmende und Ausbildende ihre Zufriedenheit mit der INVOL ein, aber auch die Lernmöglichkeiten in Betrieb und Schule sowie den Lerntransfer. Des Weiteren erarbeitet das Evaluationsteam Empfehlungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Programms sowie Best-Practice-Modelle.⁷ ◀

⁷ www.phbern.ch/integrationsvorlehre-fuer-fluechtlinge-und-vorlaeufig-aufgenommene-invol/projekt.html (Stand: 05.08.2019)

Literatur

BUNDESRAT: Begleitmassnahmen Artikel 121a BV: Verstärkung der Integrationsmassnahmen für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene. Bern 2015 – URL: www.sem.admin.ch/dam/data/sem/aktuell/gesetzgebung/aug-integration/ber-br-flue-lehre-d.pdf (Stand: 05.08.2019)

FUHRIMANN, T.; ERNI, H.: Integrationsvorlehre Logistik (INVOL). Ausbildungsbetriebe für 2019 gesucht. In: Bulletin ASFL/SVBL (2019) 1, S. 22–26

KAMMERMANN, M.; SCHARNHORST, U.; BALZER, L.: Die zweijährigen Grundbildungen in der Schweiz: Welches Inklusionspotenzial haben sie? In: BWP 44 (2015) 2, S. 15–19 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7562 (Stand: 05.08.2019)

SCHARNHORST, U.: Die Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen – ein neues Brückenangebot in die Berufsbildung: In ENGELAGE, S. (Hrsg.): Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich 2018, S. 218–242

SCHWEIZERISCHE VEREINIGUNG FÜR DIE BERUFSBILDUNG IN DER LOGISTIK (SVBL): Kompetenzprofil Integrationsvorlehre Logistik. Rapperswil 2017 – URL: https://www.svbl.ch/wp-content/uploads/sites/11/2019/08/Beschreibung-Kompetenzprofil_INVOL_Logistik_BQ-1.pdf (Stand: 05.08.2019)

SCHWEIZERISCHE VEREINIGUNG FÜR DIE BERUFSBILDUNG IN DER LOGISTIK (SVBL): Lehrmittel für die Integrationsvorlehre Logistik. Rapperswil 2018 – URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/61680529/lehrmittel-invol-theo-einsicht> (Stand: 05.08.2019)

STAATSSSEKRETARIAT FÜR MIGRATION (SEM): Eckpunkte Pilotprogramm »Integrationsvorlehre«. Bern 2016 – URL: www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/ausschreibungen/2018-integrvorlehre/eckpunkte-invol-d.pdf (Stand: 05.08.2019)

STALDER, M.: Herausforderungen bei der Integration spät zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener. Auswertung der explorativen Interviews in 13 Kantonen (Bericht im Auftrag des Generalsekretariats EDK). Zürich 2018

Auf Umwegen zum Ziel?

Ausbildungseinstieg bei Jugendlichen in einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest in der Schweiz



CLAUDIA HOFMANN

Dr., Senior Researcher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz



KURT HÄFELI

Prof. Dr., Projektleiter an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich



XENIA MÜLLER

Dr., Senior Researcher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest (EBA) wurde das Berufsbildungssystem in der Schweiz durch ein Bildungsangebot ergänzt, das die berufliche Integration verbessern und gleichzeitig niederschwellig sein soll. In einer Befragung zeigt sich jedoch, dass die Mehrheit der EBA-Lernenden – insbesondere aus andersschulischen Settings oder mit Migrationshintergrund – nicht direkt in die Ausbildung einsteigt, sondern zuvor Brückenangebote nutzt. Im Beitrag werden diese Übergangsphasen beschrieben und untersucht, welche Gruppen von Jugendlichen verzögert in die Ausbildung einsteigen und wie sich dies auf ihre Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung auswirkt.

Ausgangslage und Forschungsfragen

Ein erfolgreicher Abschluss auf Sekundarstufe II hat in der Schweiz bildungspolitisch eine hohe Priorität. Um das diesbezüglich angestrebte Ziel von 95 Prozent zu erreichen, richtet sich der Fokus insbesondere auf Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung haben. Für diese Jugendlichen hat sich die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) als Einstieg in die Berufsbildung und Alternative zu den anspruchsvolleren drei- oder vierjährigen Ausbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) gut etabliert: Die Arbeitsmarktfähigkeit und Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen konnten im Vergleich zum früheren System verbessert werden, auch wenn die Akzeptanz von betrieblicher Seite nicht durchgehend vorhanden ist (vgl. HOFMANN u. a. 2016, HOFMANN/HÄFELI 2015). Darüber hinaus hoffte man, dass auf diesem Weg mehr Jugendliche den direkten Zugang zum Berufsbildungssystem finden, anstatt eine Zwischenlösung ohne qualifizierenden Abschluss zu absolvieren. Die Realität sieht aber nach wie vor anders aus: Wie in Deutschland tritt auch in der Schweiz rund ein Drittel der Schulentlassenen in der Schweiz nicht direkt in eine berufliche Grundbildung ein (vgl. BIBB 2018; SACCHI/MEYER 2016). Jugendliche aus Schultypen mit niedrigerem Anforderungsniveau und andersschulischen Settings steigen noch

häufiger verzögert in die Ausbildung ein (vgl. BfS 2019; BIBB 2018). Entsprechend hoch ist die Quote von Jugendlichen mit Zwischenlösungen auch in den Grundbildungen mit Berufsattest (vgl. HOFMANN/MÜLLER 2017).

Unter dem Begriff »Zwischenlösungen« wird eine Vielzahl von Aktivitäten und Angeboten subsumiert. Im Zentrum stehen dabei die meist staatlich finanzierten Brückenangebote¹, welche eine Tagesstruktur beinhalten und auf eine reguläre Ausbildung auf Sekundarstufe II vorbereiten (vgl. ZYSSET 2014). Sie ergänzen das Programm der obligatorischen Schule im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung und haben insofern eine *Kompensationsfunktion* (vgl. SACCHI/MEYER 2016). Gleichzeitig haben sie eine wichtige *Orientierungs- und Berufswahlfunktion*, da sie Jugendliche dabei unterstützen, sich über ihre Berufsziele und Ausbildungswünsche klar zu werden. Kritisch wird allerdings angemerkt, dass Brückenangebote auch eine *Pufferfunktion* haben, wenn die Nachfrage nach Lehrstellen das Angebot übersteigt (vgl. SACCHI/MEYER 2016).

Allgemein gelten Direkteinstiege als erstrebenswert und Verzögerungen als Abweichungen vom Normalverlauf.

¹ Der Begriff »Brückenangebote« ist vergleichbar mit den in Deutschland verwendeten Begriffen »berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen« oder »Berufsvorbereitung« (vgl. BIBB 2018).

Ein flexibler Übergang kann jedoch auch als Zeichen der Selbstbestimmung gedeutet werden und den Betroffenen die Zeit zugestehen, die sie für eine möglichst passende Wahl benötigen. So betrachtet könnten beim Direkteinstieg grundlegende Aspekte der beruflichen Orientierung zu kurz kommen (vgl. DÜGGELI 2017). Dies ist gerade bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit dem Berufsbildungssystem in der Schweiz noch nicht vertraut sind, nicht abwegig: Bei ihnen kann die Entwicklung aus unterschiedlichen Gründen verzögert und der Berufswahlprozess zum »regulären« Zeitpunkt trotz Unterstützung noch nicht abgeschlossen sein. In sonderschulischen Settings erfolgt die Berufswahl zudem oft in einem stark institutionalisierten Rahmen mit beschränkten Einflussmöglichkeiten der betroffenen Jugendlichen (vgl. PAPAN-BLASER u. a. 2014).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, mehr darüber zu wissen, wie sich ein direkter bzw. ein verzögerter Übergang auf die weitere berufliche Laufbahn auswirkt. Dabei soll in diesem Beitrag der Fokus auf den *Beginn* der EBA-Ausbildung gerichtet werden. Diese Phase ist für die berufliche Sozialisation entscheidend und es zeigt sich meist bald, ob die Ausbildung zu den Fähigkeiten und beruflichen Interessen passt (vgl. NEUENSCHWANDER/GERBER 2014). Basierend auf einer Befragung von Lernenden werden folgende Fragen untersucht:

- Wie lange dauerten die Übergänge und wie wurden sie genutzt?
- Welche Lernenden (in Bezug auf die Schullaufbahn davor) weisen welche Form des Übergangs auf?
- Wie erleben die Lernenden den Einstieg in die Ausbildung in Abhängigkeit davon, welche schulische Vorbildung sie mitbringen und wie sich der Übergang in die Ausbildung gestaltete?

Die Annahme ist, dass Jugendliche aus sonderschulischen Settings im Vergleich zu Jugendlichen aus Regelklassen eher die Möglichkeit eines flexiblen Übergangs nutzen. Gelingt es in dieser Phase, Defizite aufzuarbeiten, sollte der Ausbildungseinstieg – gemessen an den betrieblichen und beruflichen Belastungen zu Ausbildungsbeginn – ähnlich positiv verlaufen wie bei Jugendlichen aus Regelklassen. Bei diesen wiederum stellt sich die Frage, ob ein verzögerter Einstieg auch ein Hinweis auf andere Problematiken und der gewählte Ausbildungsberuf allenfalls auch eine »zweite« Wahl darstellt, weil der Wunschberuf nicht erreichbar ist.

Methodisches Vorgehen

Für diesen Beitrag wurden Daten aus einer Befragung von Lernenden zu Beginn der Ausbildung verwendet.² Diese fand drei Monate nach Ausbildungsbeginn (2016) schrift-

lich in den Berufsfachschulklassen in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz statt. Befragt wurden 628 EBA-Lernende, 62,4 Prozent davon männlich und durchschnittlich 19,3 Jahre alt. Die Lernenden wurden in folgenden Berufen ausgebildet³: Küchenangestellte/-r (20,2%), Restaurationsangestellte/-r (13,1%), Baupraktiker/-in (10,8%), Malerpraktiker/-in (15,3%), Schreinerpraktiker/-in (20,2%) und Hauswirtschaftspraktiker/-in (19,9%).

Der Fragebogen enthielt Fragen mit meist vorgegebenen Antwortkategorien. Zur Operationalisierung der schulischen Herkunft wurden die Lernenden aufgefordert, für jedes Schuljahr anzugeben, in welchem Schultyp sie unterrichtet wurden. Diese Angaben wurden zur Typologisierung verschiedener Schulkarrieren genutzt. Für die Beschreibung des Übergangs wurden das Abschlussjahr der Schule und das Einstiegsjahr in die Ausbildung erfasst sowie Angebote/Aktivitäten in der Zwischenzeit. Die Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung wurden mittels der folgenden Skalen aus bestehenden Messinstrumenten erfasst:

- Belastung im Lehrbetrieb (z. B. »Ich fühle mich bei der Arbeit überfordert«) und Belastung in der Berufsfachschule (z. B. »Ich habe in der Schule zu viel zu tun«), je fünf Items, Antwortskala von »sehr selten/nie« (= 1) bis »sehr oft/immer« (= 5), Cronbach- α = .71 bzw. .79) (vgl. PRÜMPER/HARTMANNSGRUBER/FRESE 1995; SEMMER/ZAPF/DUNCKEL 1999).
- Verbundenheit mit dem Beruf (z. B. »Ich bin stolz auf meinen Lehrberuf«) und Verbundenheit mit dem Betrieb (z. B. »Ich bin stolz auf den Betrieb, in dem ich lerne«), je drei Items, Antwortskala von »stimmt überhaupt nicht« (= 1) bis »stimmt genau« (= 4), Cronbach- α = .79 bzw. .81) (vgl. MEYER/ALLEN/SMITH 1993).

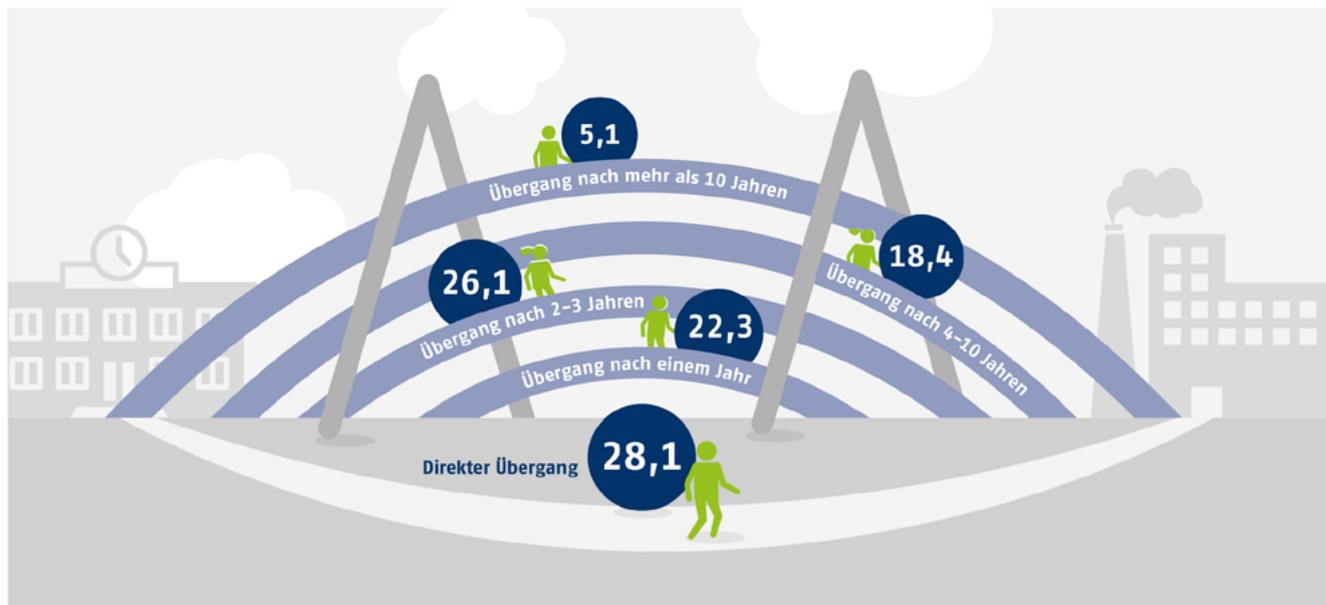
Die durchgeführten Analysen sind überwiegend deskriptiv. Für die Frage, wie sich schulische Herkunft und Dauer des Übergangs auf die Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung auswirkten, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den unabhängigen Variablen »schulische Herkunft« und »Dauer des Übergangs« und den abhängigen Variablen »Belastungen« und »Verbundenheit mit dem Beruf bzw. mit dem Betrieb« gerechnet.

² Die vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanzierte Studie umfasst einen quantitativen Teil mit drei Erhebungszeitpunkten (Beginn und Ende der Ausbildung und ein Jahr danach) und einen qualitativen Teil mit Fokus auf Lehrvertragsauflösungen. Die Studie ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (CLAUDIA HOFMANN, XENIA MÜLLER, KURT HÄFELI und ANNETTE KRAUSS) und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung Lausanne (BARBARA DUC, NADIA LAMAMRA und ISABELLE BOSSET).

³ In Bezug auf diese gezielt ausgewählten Berufsrichtungen kann die Stichprobe als repräsentativ bezeichnet werden, nicht jedoch für die Gesamtheit der EBA-Ausbildungen, die in mehr als 50 Berufsrichtungen angeboten werden.

Abbildung

Übergangsdauer von der Schule in eine Ausbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA)



n = 591, Angaben in Prozent

Übergänge und schulische Herkunft

Von den befragten Lernenden mit gültigen Angaben zur Übergangsdauer (n = 591) gaben 28,1 Prozent an, dass sie direkt nach neun Schuljahren in die EBA-Ausbildung eingestiegen sind. Bei 22,3 Prozent der Personen dauerte der Übergang ein Jahr, bei 26,1 Prozent waren es zwei bis drei Jahre, bei 18,4 Prozent lagen vier bis zehn Jahre zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn. Immerhin 5,1 Prozent weisen eine Unterbrechung von mehr als zehn Jahren auf (maximal 36 Jahre, vgl. Abb.).

Mehr als die Hälfte dieser Personen haben in dieser Zeit schulische Zwischenlösungen oder Integrationsjahre genutzt (vgl. Tab. 1, S. 24), ein weiteres Viertel eine Vorlehre⁴ absolviert. Knapp 30 Prozent haben gearbeitet. Rund ein Fünftel hat vorher bereits eine andere Ausbildung angefangen.

Die Dauer des Übergangs hängt mit der schulischen Herkunft zusammen ($\chi^2(24) = 144.29, p < .001$): Rund 40 Prozent der Lernenden mit Abschluss in einer Regelklasse sind direkt in die Ausbildung eingestiegen (vgl. Tab. 2, S. 24). Etwas seltener ist der Direkteinstieg trotz Abschluss in der Regelklasse, wenn die Lernenden zuvor im Ausland beschult wurden (31,7%). Bei Jugendlichen, die ihre Schulzeit in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben, ist die Häufigkeit des Direkteinstiegs abhängig von

der Schullaufbahn: Lernende, die zuvor in einer Regelklasse waren, weisen mit 42,9 Prozent sogar noch eine leicht bessere Quote von Direkteinstiegen als Lernende mit Regelklassenabschluss auf. Dagegen steigen Lernende aus einem ausschließlich sonderpädagogischen Setting seltener direkt in die Ausbildung ein (22%) und noch seltener tun dies Lernende, die vor dem sonderpädagogischen Setting im Ausland beschult wurden (5,4%) oder ausschließlich im Ausland in die Schule gingen (1,3%).

In Bezug auf die Aktivitäten während der Zwischenphase spielen die besuchten Schultypen ebenfalls eine Rolle ($\chi^2(14) = 46.45, p < .001$): Jugendliche mit Abschluss in einer Regelklasse besuchen eher nur ein Brückenangebot (31,3%) oder haben davor bereits eine andere Ausbildung begonnen (16,3%). Jugendliche mit Abschluss in einem sonderpädagogischen Setting weisen hingegen vielfältigere Wege nach dem Schulabschluss auf: Zwar haben auch hier 21 Prozent ausschließlich ein Brückenangebot besucht, viele weisen jedoch Kombinationen von verschiedenen Zwischenlösungen auf. Jugendliche, die ihre Schulzeit im Ausland absolviert haben, haben häufiger als die anderen Gruppen gearbeitet (12,9%) und hatten ebenfalls oft kompliziertere Übergänge mit mehreren Stationen.

Übergänge und Erfahrungen in Schule und Betrieb zu Beginn der Ausbildung

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen zeigen, dass die schulische Herkunft auch für die wahrgenommene *Belastung in der Berufsfachschule* und im

⁴ Die einjährige Vorlehre richtet sich an Jugendliche, die sich über ihr Berufsziel bereits im Klaren sind, aber aus unterschiedlichen Gründen mit der Ausbildung noch nicht beginnen können. Während der Vorlehre besuchen sie an drei Tagen einen Vorlehrebetrieb im gewünschten Berufsfeld und an zwei Tagen die Berufsfachschule.

Tabelle 1

Aktivitäten in der Übergangsphase

Hauptkategorie	Unterkategorien	N	%
Brückenangebote	schulische Zwischenlösung, Integrationsjahr	230	50,7
	Vorlehre	111	24,5
Arbeit	bezahlte Arbeit, Berufspraktikum, Au-pair	132	29,1
Andere Ausbildung begonnen	Andere Grundausbildung mit EBA	44	9,7
	Grundbildung mit EFZ in einem anderen Beruf	33	7,3
	Grundbildung mit EFZ im jetzigen Beruf	23	5,1
Anderes ⁵	z. B. Deutschkurse, praktische Ausbildung nach INSOS oder andere bereits abgeschlossene Integrationsmaßnahmen der Invalidenversicherung	94	20,7

n = 454 = 100 % (gültige Angaben zu den Aktivitäten in der Übergangsphase), Mehrfachnennungen möglich

Lehrbetrieb relevant ist ($F(6,536) = 17,22$, $p < .001$ bzw. $F(6,536) = 6,49$, $p < .05$): Jugendliche, die ausschließlich Regelschulen besucht haben, fühlen sich am wenigsten belastet. Jugendliche, die einen Teil der Schulzeit oder die ganze Schulzeit im Ausland verbracht haben, fühlen sich am stärksten belastet. Jugendliche, die ihre Schulzeit in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben (ausschließlich sonderpädagogisch oder zuvor in der Regelschule/im Ausland), fühlen sich hingegen kaum stärker belastet als Jugendliche aus Regelklassen.

Die Dauer des Übergangs spielt bei der Einschätzung der schulischen Belastung keine Rolle, bei der Belastung im Lehrbetrieb jedoch schon ($F(2,536) = 4,96$, $p < .01$): Personen, deren Übergang drei Jahre oder länger dauerte, fühlen sich oft weniger stark belastet. Dies zeigt sich insbesondere bei Jugendlichen, die sowohl Regel- als auch Sonderschulen besucht haben, und bei Personen, die nach einem Teil der Schulzeit im Ausland in der Regelschule abgeschlossen haben.

Bezüglich *Verbundenheit mit dem Beruf* und *Verbundenheit mit dem Betrieb* zeigen sich weder Effekte der schulischen Herkunft noch der Übergangsdauer; bei den Interaktionseffekten ist eine Tendenz bei der betrieblichen Verbundenheit nachzuweisen ($F(12, 541) = 9,39$; $p < .10$). Auffällig ist hier die Gruppe der Lernenden, die Sonderschulen (ausschließlich oder nach Regelschulen) besucht haben: Diejenigen, die direkt eingestiegen sind, fühlen sich in dieser Gruppe stärker mit dem Betrieb verbunden als Nicht-direkteinsteigende.

Fazit: Viele Wege führen zum Ziel

Mehr als zwei Drittel der befragten Lernenden sind nicht direkt, sondern nach diversen Umwegen in die Ausbildung eingestiegen. Dies kann unterschiedlich bewertet werden: Die EBA-Ausbildung scheint nicht wie gewünscht so niederschwellig zu sein, dass sich der Besuch von Brückenangeboten erübrigt. Positiv gedeutet zeigt sich damit aber

Tabelle 2

Schulische Herkunft und Dauer des Übergangs (in Prozent)

	Direkt	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	≥ 4 Jahre
Regelklasse (ausschließlich) (n = 156)	39,1	23,7	12,8	5,8	18,6
Sonderpäd. Setting → Wechsel Regelklasse (n = 56)	42,9	28,6	12,5	8,9	7,1
Schulen Ausland → Wechsel Regelklasse (n = 41)	31,7	22,0	22,0	9,8	14,6
Regelklasse → Wechsel Sonderpäd. Setting (n = 147)	34,7	25,9	17,7	8,2	13,6
Schulen Ausland → Wechsel Sonderpäd. Setting (n = 37)	5,4	27,0	35,1	8,1	24,3
Sonderpäd. Setting (ausschließlich) (n = 50)	22,0	26,0	24,0	10,0	18,0
Schulen Ausland (ausschließlich) (n = 80)	1,3	7,5	12,5	13,8	65,0

auch, dass die Flexibilität im System »spielt« und – wie sich jedenfalls in unserer Stichprobe zeigt – erfolgreiche berufliche Integration auch noch zu späteren Zeitpunkten möglich ist. Erstaunlich ist allerdings schon, dass selbst bei Regelschulabgängerinnen und -abgängern nur einer Minderheit von knapp 40 Prozent der Direkteinstieg gelingt. Weiter zeigt sich, dass ein beachtlicher Teil (gerade in der erwähnten Gruppe) von einer EFZ-Ausbildung heruntergestuft wurde. Dieses Ergebnis ist etwas zwiespältig: Es ist erfreulich, dass sich den Lernenden damit die Möglichkeit eröffnet, im gewünschten Berufsfeld zu bleiben. Eigentlich war das System jedoch eher umgekehrt gedacht: ein Einstieg über die EBA- und eine anschließende EFZ-Ausbildung. Vermutlich spielt dabei die immer noch ungenügende Akzeptanz der Betriebe gegenüber der EBA eine Rolle und entsprechend besteht hier nach wie vor Handlungsbedarf (vgl. HOFMANN u. a. 2016).

Bei Lernenden aus Sonderschulen oder -klassen oder aus dem Ausland ist die Ausgangslage anders und es gibt im Vergleich mit Lernenden aus Regelklassen einen wesentlich höheren Anteil, der Brückenangebote in Anspruch nimmt bzw. allgemein länger für den Einstieg benötigt. Dies weist darauf hin, dass ein gewisser Kompensationsbedarf besteht und Unterstützungsangebote in dieser Phase wichtig sind. Beim Einstieg in die Ausbildung zeigt sich zwar nach wie vor ein Einfluss der schulischen Herkunft auf die erlebte Belastung in der Berufsfachschule, allerdings ist diese im Durchschnitt relativ gering (bei »manchmal« auf der Skala von »sehr selten« bis »sehr oft« belastet). Die Übergangsdauer spielt für die Belastung in der Schule hingegen keine Rolle, was als Ergebnis einer erfolgreichen Kompensation gedeutet werden kann. Es gibt auf der anderen Seite auch

keinen Hinweis darauf, dass Jugendliche aus sonderschulischen Settings beim Direkteinstieg nicht genügend Zeit für die Berufswahl hatten: Die Direkteinsteigenden in dieser Gruppe sind ähnlich oder sogar stärker mit ihrem Beruf oder Betrieb verbunden (vgl. auch BIBB 2018).

Interessant ist die Gruppe der Personen, die eine längere Übergangsphase hatte (mehr als drei Jahre). Sie sind in der Berufsfachschule nicht stärker belastet, was ein Hinweis darauf ist, dass die längere Abwesenheit von schulischen Angeboten für einen Einstieg in diesen Ausbildungsgang nicht problematisch scheint. Diese letzte Gruppe umfasst Personen, die meist nicht nur ein Brückenangebot besucht, sondern oft auch länger gearbeitet haben. Sie schätzen die Situation im Lehrbetrieb sogar positiver ein, d. h. fühlen sich weniger stark belastet. Vermutlich erleichtern die Erfahrungen in der Arbeitswelt den Einstieg in den Lehrbetrieb: Sie kennen betriebliche Abläufe und die Einordnung in eine Hierarchie scheint trotz höherem Lebensalter kaum ein Problem zu sein. Umgekehrt profitieren Lehrbetriebe auch von Personen, die persönlich etwas reifer sind und schon über Arbeitserfahrung verfügen. Betriebe könnten daher eine Schlüsselrolle dabei spielen, solche Nachqualifizierungen zu ermöglichen.

Die Analysen für diesen Beitrag zeigen zusammenfassend, dass sich diskontinuierliche Verläufe während der Schulzeit beim Übergang in die Ausbildung oft fortsetzen. Es kann aber auch als positives Zeichen gewertet werden, dass so viele Personen auch nach einer längeren Unterbrechung den Weg in eine zertifizierende Ausbildung finden und mit den Anforderungen vergleichsweise gut zurechtkommen: Es lohnt sich deshalb, die »Türen offen zu halten« und solche Wege zu ermöglichen und zu unterstützen. ◀

Literatur

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Aktualisierung 2019 – URL: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.7186585.html (Stand: 31.07.2019)

BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2018.php (Stand: 31.07.2019)

DÜGGELI, A.: Direkter oder verzögerter Übertritt? Das letzte Schuljahr zwischen Aspiration und Realisierung. In: NEUENSWANDER, M.; NÄGELE, C. (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Wiesbaden 2017, S. 163–180

HOFMANN, C. u. a.: Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich. Qualitative Vorstudie. Synthesebericht. Zürich, Lausanne 2016

HOFMANN, C.; HÄFELI, K.: Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In: HÄFELI, K.; NEUENSWANDER, M. P.; SCHUMANN, S. (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Wiesbaden 2015, S. 189–218

HOFMANN, C.; MÜLLER, X.: Verzögerter Einstieg, aber Zufriedenheit mit zweijähriger Ausbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (2017) 10, S. 40–47

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J.; SMITH, C. A.: Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (1993) 4, S. 538–551

NEUENSWANDER, M. P.; GERBER, M. S.: Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb *Unterrichtswissenschaft* 42 (2014) 3, S. 244–260

PARPAN-BLASER, A. u. a.: »Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen.« Arbeitsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bern 2014

PRÜMPER, J.; HARTMANNSGRUBER, K.; FRESE, M.: KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 39 (1995) 3, S. 125–131

SACCHI, S.; MEYER, T.: Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: *Swiss Journal of Sociology* 42 (2016) 1, S. 9–39

SEMMER, N. K.; ZAPF, D.; DUNCKEL, H.: Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse (ISTA). In: DUNCKEL, H. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich 1999, S. 179–205

ZYSSET, S.: Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In: RYTER, A.; SCHAFFNER, D. (Hrsg.): *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern 2014, S. 22–36

Zeitliche Flexibilität in der Nachqualifizierung

Erfahrungen aus fünf Jahren Kölner Bildungsmodell (KöBi)



JOSEPHINE JAHN
Dr., wiss. Mitarbeiterin der
InterVal GmbH in Berlin



ELKE WAMBACH
Stellvertretende Standort-
leiterin beim Kolping-
Bildungswerk in Köln

Seit vielen Jahren gibt es in Deutschland Modellprojekte, die mithilfe von aufeinander aufbauenden Modulen eine berufliche Nachqualifizierung für unterschiedliche Zielgruppen ermöglichen. Das Kölner Bildungsmodell (KöBi) ist eines dieser Modelle. Es richtet sich an junge Erwachsene ohne Berufsabschluss, die meist multiple Problemlagen aufweisen und oft dauerhaft auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Im Beitrag wird gezeigt, wie es mit dem Modell gelingt, einen Großteil der Teilnehmenden durch eine Kombination von niedrigschwelligem Einstieg, begleitendem Coaching und zeitlicher Flexibilität erfolgreich zu qualifizieren.

Hintergrund

Eine Reform in der Bildungs- und Benachteiligtenförderung wurde in der Bundesrepublik in den 1980er-Jahren dadurch eingeleitet, dass das Prinzip »Fördern statt auslesen« immer mehr Anhänger fand. Nicht mehr auf die Defizite, sondern auf die vorhandenen Kompetenzen sollte geschaut und diese sollten gezielt gefördert werden (vgl. BYLINSKI 2018, S. 6). Inzwischen gelten junge Erwachsene mit weniger guten Qualifizierungsvoraussetzungen und zum Teil multiplen Problemlagen nicht mehr automatisch als »nicht qualifizierbar«. Da es aktuell in verschiedenen Branchen einen dauerhaften Mangel an qualifiziertem Personal gibt, ist die Bereitschaft zur gezielten Unterstützung, die an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden anknüpft, zudem größer geworden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch ein Mehr an zeitlicher Flexibilität während der Qualifizierung diskutiert – beispielsweise durch zeitliche Streckung der Qualifizierung oder auch die zeitweise Unterbrechung bei akuten Problemlagen (vgl. FRANK 2014, S. 41).

Der vorliegende Artikel stützt sich im Wesentlichen auf die Evaluation des KöBi aus den Jahren 2017–2018. Diese hatte das gesamte Modell, also alle drei umsetzenden Träger und Teilnehmenden, in den Blick genommen. Vertieft werden die Evaluationsergebnisse durch Erfahrungen des Kolping-Bildungswerks, einem der drei umsetzenden Träger.

Das Kölner Bildungsmodell

Das KöBi wurde im Jahr 2012 auf Initiative des Kölner Bündnisses für Arbeit konzipiert, um einer Zielgruppe von jungen Erwachsenen zwischen 25 und 35 Jahren mit vielfältigen Problemlagen und ohne Berufsabschluss eine zu ihren Bedürfnissen passende Nachqualifizierung anbieten zu können. Zu den häufigsten Problemlagen der KöBi-Teilnehmenden gehören finanzielle Probleme (z. T. Überschuldung), Probleme in der Familie oder im Freundeskreis, eine schlechte Wohnsituation, persönliche Krisen, gesundheitliche Probleme – darunter psychische Erkrankungen und Suchterkrankungen, Probleme beim Lernen und Prüfungssängste. Viele von ihnen haben vor ihrer Teilnahme am Modell Abbrucherfahrungen gemacht, sei es im Rahmen einer begonnenen Ausbildung oder anderer Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 25 f.). Durch eine dauerhafte Arbeitslosigkeit werden die Problemlagen zum Teil noch verstärkt; Schwierigkeiten, den Alltag zu strukturieren, kommen hinzu.

Akteure aus Gesellschaft und Wirtschaft hatten sich darauf verständigt, etwas gegen die Langzeitarbeitslosigkeit in Köln zu unternehmen und zugleich der Nachfrage nach (teil-)qualifizierten Beschäftigten in der Stadt zu begegnen. Das KöBi ist somit zugleich Instrument der Arbeitsmarktintegration und der Benachteiligtenförderung.

Die berufliche Nachqualifizierung im KöBi ist in einzelne Qualifizierungsmodule unterteilt und findet die meiste Zeit bei einem Bildungsträger statt. Innerhalb der Module sind jedoch betriebliche Praxisphasen vorgeschrieben. Zum Abschluss eines jeden Moduls wird eine Kompetenzfest-

stellung durch die zuständige Kammer durchgeführt. Alle Qualifizierungsmodule bilden in der Summe die Ausbildungsordnung eines Berufsbilds vollständig ab, wodurch nach dem Absolvieren aller Module prinzipiell der Weg zur Teilnahme an der Externenprüfung offensteht. Das Modell steht somit in der Tradition vorangegangener Pilotprojekte und Initiativen u. a. des BMBF/BIBB (insbesondere JOBSTARTER CONNECT) und des DIHK (z. B. DIHK-Pilotinitiative) zum Einsatz von Teilqualifikationen bzw. Ausbildungsbausteinen (vgl. RUPPERT in diesem Heft). Das KöBi wird seit 2014 von drei Bildungsträgern umgesetzt und bietet Qualifizierungen in den folgenden Berufen an:

- Fachlagerist/-in, Verkäufer/-in und Maschinen- und Anlagenführer/-in (Diakonie Michaelshoven),
- Tischler/-in, Metallbauer/-in und Hochbaufacharbeiter/-in (Handwerkskammer zu Köln),
- Koch/Köchin sowie Fachkraft im Gastgewerbe (Kolping-Bildungswerk).

Das Modell ist inzwischen in die kommunale Regelförderung in Köln eingegangen und wird als Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW-Maßnahme) vom Jobcenter Köln v. a. im Rechtskreis SGB II angeboten. Die Integrationsfachkräfte in den Jobcentern weisen junge Erwachsene der Zielgruppe auf das KöBi hin. Entscheiden diese sich für die Teilnahme, besuchen sie zunächst ein Profiling, bei dem Eignung und Interesse für einen der angebotenen Berufe festgestellt werden. Danach beginnt die Qualifizierung in einem oder mehreren Modulen.

Die Teilnehmenden erhalten dafür eine außergewöhnlich lange Finanzierungszusage von bis zu acht Jahren. Der Grund dafür ist, dass bei der Konzeption des KöBi davon ausgegangen wurde, dass die Teilnehmenden das Modell häufig unterbrechen würden (beispielsweise um zu jobben). Die Qualifizierung über einen längeren Zeitraum zu strecken, sollte ihnen die Möglichkeit geben, anschließend wieder in das Modell zurückzukehren (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 10 ff.). Über den gesamten Zeitraum der Qualifizierung erhalten die Teilnehmenden ein begleitendes Coaching. Dieses soll sie in ihren persönlichen Problemlagen unterstützen und somit Abbrüche der Qualifizierung verhindern. Um bei fachlichen Schwierigkeiten zu helfen, bieten die Träger den Teilnehmenden Förderunterricht an.

Zeitliche Flexibilität im KöBi

Der Einsatz von Qualifizierungsmodulen und die flexible Förderdauer von maximal acht Jahren ermöglichen eine große zeitliche Flexibilität der Qualifizierung im KöBi. Möglich sind:

- die Anerkennung beruflicher Vorkenntnisse z. B. aus ungelernter Arbeit oder einer abgebrochenen Ausbildung. Die zuständige Kammer oder Innung entscheidet jeweils individuell, ob die Nachqualifizierung verkürzt werden kann (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 21),
- zeitliche Unterbrechungen zwischen unterschiedlichen Modulen bei privaten Problemen oder Krisen,
- die Unterbrechung und ggf. Verlängerung oder Wiederholung des aktuellen Moduls in Absprache mit der/dem Ausbilder/-in oder Coach und der zuständigen Integrationsfachkraft beim Jobcenter (vgl. ebd., S. 31),
- das zeitnahe Absolvieren der zertifizierten Kompetenzfeststellungen, indem die Kammern diese auch für eine kleine Zahl an Personen anbieten,
- zeitliche Flexibilität im Hinblick auf die beruflichen Praxisphasen.

Hürden in der Umsetzung

Der Einsatz von Qualifizierungsmodulen wie Teilqualifikationen oder Ausbildungsbausteinen, die zusammengenommen ein Berufsbild abdecken, wird von vielen Seiten als eine sinnvolle Ergänzung zur klassischen Berufsausbildung gesehen. Allerdings sind in der praktischen Umsetzung mitunter einige Herausforderungen in fördertechnischer Hinsicht zu bewältigen und auch die Kooperation der beteiligten Akteure muss sich einspielen.

Ein klares Bekenntnis zur Nachqualifizierung mit zertifizierten Modulen und deren regulären Förderung gibt es vonseiten der Bundesagentur für Arbeit (BA) bislang nicht. Diese hatte 2011 in einem eigenen Projekt zertifizierte Teilqualifikationen erfolgreich erprobt und daraufhin Konstruktionsprinzipien dafür aufgestellt. Darin ist u. a. geregelt, dass Qualifizierungsmodule – auch für die Zielgruppe der Geringqualifizierten – im Vergleich zur regulären Ausbildung zeitlich um ein Drittel verkürzt sein müssen (§ 180 Abs. 4 Satz 1 SGB III). Die Verkürzung stellt nach wie vor eine Voraussetzung dafür dar, eine Maßnahme mit Qualifizierungsmodulen als förderfähige FbW-Maßnahme zertifizieren zu können. Davon ausgenommen sind einzig die BIBB-Ausbildungsbausteine des JOBSTARTER CONNECT-Programms, sie müssen nicht verkürzt angeboten werden.

Aus Sicht des Kolping-Bildungswerks erweist sich diese Verkürzungspflicht jedoch als kontraproduktiv, denn dadurch reduziert sich gerade die für die Zielgruppe so wichtige Lernzeit.

Auch die Finanzierung des begleitenden Coachings ist in der Praxis oft ein Problem, da die Maßnahmen dadurch oft automatisch über dem Bundesdurchschnittskostensatz liegen (vgl. EKERT/JAHN 2018). Im KöBi wurde es zum Teil über die »Freie Förderung« (gem. § 16 f SGB II) finanziert.

Ein weiterer Punkt ist die Zulassung zur Externenprüfung. Sie wird nach dem Absolvieren aller zertifizierten Module eines Berufsbildes nicht generell zugesichert. Die Zulassung erfolgt seitens der Kammern jeweils erst nach einer Einzelfallprüfung (vgl. f-bb 2016, S. 19f.). Auch die Kompetenzfeststellungen gestalteten sich in der Anfangszeit schwieriger als angenommen. Die Erfahrungen des Kolling-Bildungswerks zeigten jedoch, dass mit zunehmender Beständigkeit der Prüfenden sowie der Routine aller Beteiligten Lücken in der Kommunikation aufgefangen und Missverständnisse ausgeräumt werden konnten. Auch die Organisation von Kompetenzfeststellungen mit Prüfenden der Kammern zum jeweils passenden Zeitpunkt für unterschiedliche Module ist zur Routine geworden, sodass i. d. R. keine Wartezeiten für die Teilnehmenden entstehen (auch wenn die Wirtschaftlichkeit aufseiten der Kammern nicht immer gegeben ist). Ähnliches ist auch für Fragen der Anrechnung beruflicher Vorleistungen zu berichten.

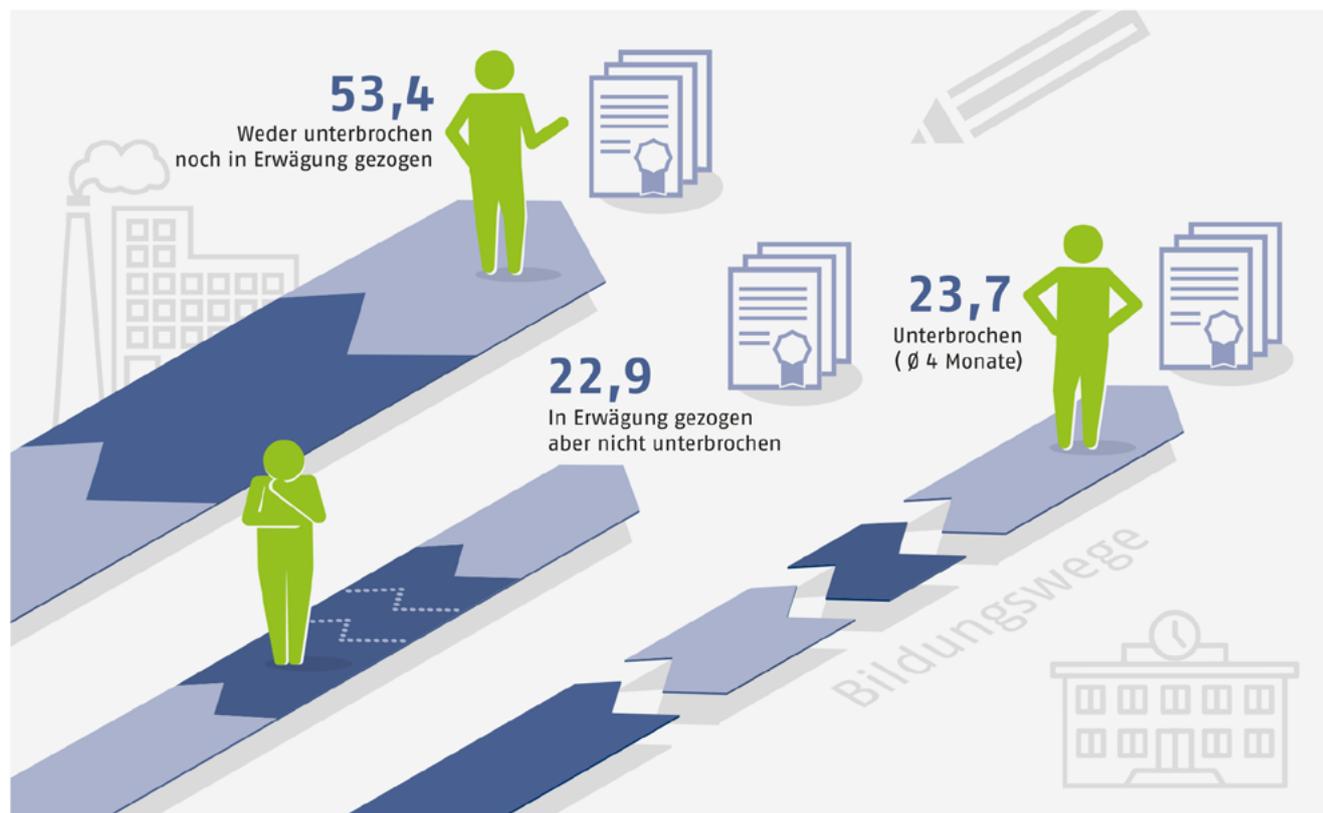
Ergebnisse der Evaluation des KöBi

Von Ende 2017 bis Ende 2018 wurde das KöBi im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durch die InterVal GmbH evaluiert. In diesem Zeitraum wurden qualitative Interviews mit

allen Beteiligtegruppen geführt (Projektleitungsebene $n = 12$, Projektumsetzende bei den Trägern und Integrationsfachkräfte der Jobcenter $n = 17$ sowie mit 20 Unternehmen, die einen Teilnehmenden im Praktikum kennen gelernt oder eingestellt hatten). Die KöBi-Teilnehmenden standen im Fokus der Erhebungen. Mit 13 Teilnehmenden wurden zunächst explorativ drei Fokusgruppen durchgeführt und auf Basis der Ergebnisse eine standardisierte Befragung mit aktuellen Teilnehmenden ($n = 95$) und ehemaligen Teilnehmenden (online, $n = 45$) realisiert. Im Rahmen der Evaluation wurde außerdem das Teilnehmenden-Monitoring ($n = 466$) ausgewertet, welches die drei umsetzenden Träger seit dem Modellstart im Jahr 2014 führen. Die Ergebnisse des standardisierten Fragebogens und die Daten aus dem Monitoring wurden aufgrund der insgesamt noch geringen Teilnehmer- und Absolventenzahlen überwiegend deskriptiv ausgewertet. Zuletzt wurden 20 KöBi-Teilnehmende vertiefend interviewt – vor allem dazu, wie sie das Angebot im Gegensatz zu zuvor besuchten Maßnahmen wahrnahmen und warum sie dadurch ggf. erfolgreicher qualifiziert werden konnten. Die qualitativen Erhebungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und dort, wo es möglich war, mit anderen (Erhebungs-)Daten trianguliert.

Abbildung 1

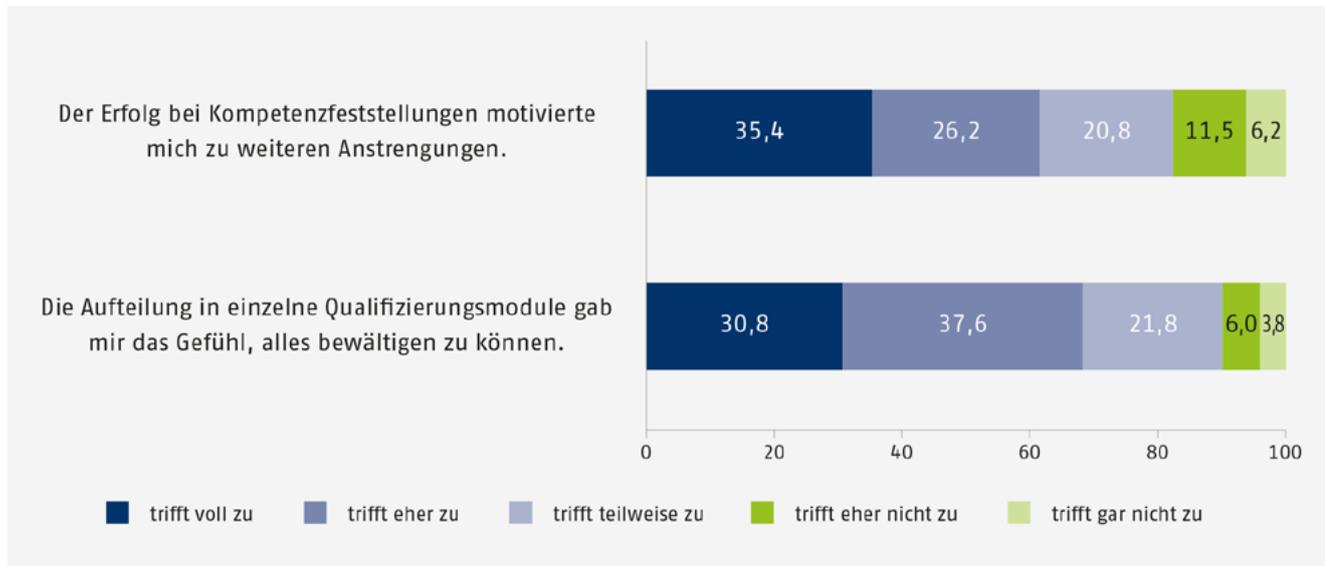
Tatsächliche oder in Erwägung gezogene Unterbrechungen (Angaben in Prozent)



Quelle: Teilnehmerbefragung KöBi Mai/Juni sowie August/September 2018, $n = 131$

Abbildung 2

Bewertung des Modulkonzepts durch Teilnehmende (Angaben in Prozent)



Quelle: Teilnehmerbefragung KöBi Mai/Juni sowie August/September 2018, n=130–133; Werte <4 % sind nicht ausgewiesen.

Geringe Inanspruchnahme von Unterbrechungen

Die Evaluation zeigt, dass bei Weitem nicht alle KöBi-Teilnehmenden die Qualifizierungsmaßnahme unterbrechen. Viele absolvierten alle Module eines Berufsbilds stringent nacheinander, was bei der Zielgruppe mit multiplen Problemlagen so nicht erwartet worden war. Über die Hälfte der im Rahmen der Evaluation befragten Teilnehmenden gab an, (noch) nicht darüber nachgedacht zu haben, die Qualifizierung zu unterbrechen (vgl. Abb. 1).

In Übereinstimmung mit diesem Befund zeigt auch das Monitoring der Bildungsträger, dass viele Teilnehmende das Modell in der regulär dafür vorgesehenen Zeit absolvierten (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 39f.). Eine Begründung wird darin gesehen, dass das Modell nach einiger Zeit »greift«, d.h. die Teilnehmenden während der Qualifizierung oft eine starke Motivation aufbauen, ihren Berufsabschluss zügig nachzuholen. Bei der Stärkung der Motivation spielt die Arbeit der Coaches und Anleitenden eine wesentliche Rolle. Gemeinsam mit den Teilnehmenden entwickeln sie Zielorientierungen und thematisieren die Vorteile eines Berufsabschlusses. Mit Bestehen der ersten Kompetenzfeststellungen steigt zudem ihr Selbstbewusstsein und die Zuversicht, den Berufsabschluss tatsächlich schaffen zu können (vgl. Abb. 2).

Diese Dynamik bestätigen auch die Erfahrungen des Kolping-Bildungswerks. Geht es den Teilnehmenden anfangs nur um das erfolgreiche Absolvieren einer Kompetenzfeststellung, wird im fortgeschrittenen Stadium eine hohe Punktzahl angestrebt.

Gründe für Unterbrechungen und Auswirkungen auf den Maßnahmeverlauf

Trotz der beschriebenen Erfolge ist das Thema Unterbrechung für die Hälfte der Teilnehmenden durchaus relevant. Rund 23 Prozent der KöBi-Teilnehmenden hatten das Modell zum Zeitpunkt der Befragung bereits einmal unterbrochen, weitere rund 24 Prozent hatten bereits darüber nachgedacht. Als häufigste Gründe dafür wurden persönliche, familiäre oder gesundheitliche Gründe genannt (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 40).

Meist führt eine Mischung aus verschiedenen Problemen und Belastungen, die zusätzlich zur Qualifizierung zu bewältigen sind, zu einer Überforderung der Teilnehmenden. Die Möglichkeit, das Modell zu unterbrechen, haben beim Kolping-Bildungswerk vor allem diejenigen jungen Erwachsenen genutzt, für die ein Klinikaufenthalt unverzichtbar war, i. d. R. waren dies Suchtkranke und psychisch Kranke mit Mehrfachbelastungen – mit oft massiven finanziellen Problemen bis hin zu hoher Verschuldung. Diese Belastungen müssen kleinschrittig und zeitintensiv mit Unterstützung der Coaches bearbeitet werden. Das begleitete, aber eigenständige Lösen dieser Herausforderungen machte die KöBi-Teilnehmenden stolz und sorgte anschließend für ein erhöhtes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Sie erlebten die positiven Konsequenzen ihrer Eigeninitiative und hatten den Kopf wieder »frei« für die Qualifizierungsinhalte.

Längere Unterbrechungen traten zudem bei Teilnehmenden auf, die eine Haftstrafe verbüßen mussten. Auch sie

konnten anschließend an dem Punkt der Qualifizierung wieder einsteigen, an dem sie unterbrochen hatten. Nach einer Unterbrechung stellen die Anleitenden bei den Teilnehmenden oftmals eine erhöhte Konzentration auf Lerninhalte, bessere Leistungen sowie eine Fokussierung auf das zu erreichende Lernziel fest.

Erfolgsfaktoren identifizieren und stärken

Die Evaluation bestätigt, dass es im KöBi insgesamt gut gelingt, die Teilnehmenden (teilweise) bis zum Berufsabschluss zu qualifizieren. Laut Teilnehmenden-Monitoring der Bildungsträger hat ungefähr ein Drittel (98 Teilnehmende) aller ehemaligen Teilnehmenden des KöBi (n = 312) das Modell bis zur Externenprüfung durchlaufen. Die Erfolgsquote bei den absolvierten Externenprüfungen (n = 95) lag zum Zeitpunkt der Evaluation bei etwa 95 Prozent (vgl. EKERT/JAHN 2018, S. 35f.).

Fragt man nach einzelnen Erfolgsfaktoren des KöBi, sind diese schwer zu identifizieren. Entscheidend ist vor allem das Ineinandergreifen der verschiedenen Modellbestandteile (Profiling, Qualifizierung, Coaching, betriebliche Praxisphasen, Kompetenzfeststellungen).

Die Erfolge, die das KöBi bei der z. T. lernfernen Zielgruppe zeigte, lassen den Schluss zu, dass viele Langzeitarbeitslo-

se trotz vielfältiger Problemlagen (»Vermittlungshemmnisse«), in der Lage sind, arbeitsmarktrelevante (Teil-)Qualifizierungen zu erwerben. Dafür benötigen sie allerdings fachliche und sozialpädagogische Unterstützung, mehr Zeit zum Lernen und auch die Möglichkeit, die Qualifizierung in kritischen Phasen unterbrechen zu können.

Zeitliche Flexibilität erweist sich dabei als elementarer Schlüssel für den Qualifizierungserfolg. Aus Sicht der Evaluation und basierend auf den Erfahrungen des Kollping-Bildungswerks ist es für die erfolgreiche Umsetzung eines Modells wie dem KöBi unter anderem notwendig, dass den Teilnehmenden ausreichend Zeit zum Lernen gegeben wird. Aus diesem Grund ist es nicht sinnvoll, bei der Zielgruppe des SGB II an der Verkürzungspflicht der eingesetzten Qualifizierungsmodule festzuhalten.

Da auch das begleitende Coaching für die Zielgruppe besonders wichtig ist, sollte dieses unbedingt im Rahmen einer Nachqualifizierung wie im KöBi angeboten und durch die Arbeitsverwaltung finanziert werden. Auf diese Weise könnten viele junge Erwachsene, die sonst wahrscheinlich dauerhaft arbeitslos oder geringfügig beschäftigt wären, Stück für Stück an die berufliche Handlungsfähigkeit herangeführt werden. ◀

Literatur

BYLINSKI, U.: »Jedem eine Chance« – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. In: BWP 47 (2018) 5, S. 6–10 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/9244 (Stand: 08.08.2019)

EKERT, ST.; JAHN, J.: Evaluation des Kölner Bildungsmodells. Abschlussbericht. Berlin 2018 – URL: www.interval-berlin.de/wp-content/uploads/Abschlussbericht_Evaluation_Ko%CC%88Bi.pdf (Stand: 08.08.2019)

FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (F-BB): Teilqualifikationen in der beruflichen Bildung – Einsatz, Verbreitung und Rahmenbedingungen. Nürnberg 2016

FRANK, I.: Konzepte zur abschlussorientierten Nachqualifizierung von jungen Erwachsenen. In: BWP 43 (2014) 1, S. 40–43 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7201 (Stand: 08.08.2019)

Teilqualifikationen – Schritt für Schritt zum Berufsabschluss

CAROLIN RUPPERT

Projektkoordinatorin, DIHK Service GmbH, Berlin

Mit dem zunehmenden Fachkräftemangel steigt die Herausforderung, Zielgruppen zu qualifizieren, für die eine duale Ausbildung nicht mehr infrage kommt. In der Regel handelt es sich dabei um über 25-jährige, häufig gering qualifizierte Erwachsene. Für sie bietet sich eine Qualifizierung durch den Erwerb von Teilqualifikationen an. Der Beitrag gibt Einblicke in das Zertifizierungsangebot der Industrie- und Handelskammern (IHK) und hebt die Bedeutung einer qualitätsgesicherten Entwicklung und standardisierten Umsetzung von Teilqualifikationen hervor.

Fachkräftepotenzial bei formal gering Qualifizierten

Die deutsche Wirtschaft sucht in vielen Branchen und Regionen händeringend Fachkräfte. Zugleich haben derzeit allein knapp 2,12 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 34 Jahren keinen Berufsabschluss (vgl. BIBB 2019, S. 313 f.). Hier liegt ein enormes Fachkräftepotenzial. Allerdings gelingt vielen formal gering qualifizierten Erwachsenen nicht mehr der Einstieg in eine Erstausbildung, der Anschluss an eine berufliche Fortbildung rückt damit erst recht in weite Ferne (vgl. OSIANDER 2019). Zwar haben An- und Ungelernte oftmals berufliche Kompetenzen erworben, verfügen jedoch nicht über geeignete Nachweise, um diese nachvollziehbar zu dokumentieren. Ziel ist es daher, für diese heterogene Zielgruppe Qualifizierungswege zu finden, die realistische Chancen auf den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses eröffnen und berufliche Integration fördern (vgl. auch JAHN/WAMBACH in diesem Heft).

Im Jahr 2012 hat daher die IHK-Organisation begonnen, ein flächendeckendes, bundeseinheitliches Angebot zur Zertifizierung von Teilqualifikationen (TQ) zu schaffen. Es handelt sich um ein privatrechtliches, freiwilliges Angebot der Kammern, welches bereits von 47 der insgesamt 79 IHK (Stand März 2019) umgesetzt wird.

Was sind Teilqualifikationen?

Teilqualifikationen sind abgegrenzte, standardisierte Einheiten innerhalb einer curricularen Gesamtstruktur, die sich an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ausrichten und inhaltlich sinnvolle Teilmengen eines zugrunde liegenden staatlich anerkannten Ausbildungsberufs darstellen. In TQ-Maßnahmen werden die Teilnehmenden schrittweise beruflich qualifiziert. Ziel ist es, im besten Fall durch den Erwerb mehrerer Teilqualifikationen nachträglich zum Berufsabschluss zu kommen. Teilqualifikationen werden bundeseinheitlich für technische und kaufmännische Berufe sowie verschiedene Dienstleistungsbereiche angeboten. Absolventinnen und Absolventen (mit oder ohne IHK-Zertifikat) haben nach § 45 Abs. 2 BBiG die Möglichkeit, die Zulassung zur IHK-Abschlussprüfung in einem bestimmten Beruf als sog. Externe zu beantragen.

Zertifizierung durch die IHK

Die IHK zertifizieren ausschließlich standardisierte, bundeseinheitliche und berufsanschlussfähige Teilqualifikationen, um sicherzustellen, dass sie nicht nur qualitätsgesichert, sondern auch bundesweit vergleichbar sind. Dazu nutzen sie die vorhandenen Ausbildungsbausteine des BIBB (entstanden im Rahmen des JOBSTARTER CONNECT-Programms) und der Bundesagentur für Arbeit (BA). Die JOBSTARTER CONNECT-Ausbildungsbausteine wurden vom BIBB aus den bestehenden Ordnungsmitteln heraus entwickelt und liegen für 22 Berufe vor¹. Die Nachfrage nach Teilqualifikationen in Berufen, die vom bestehenden BIBB/BA-Angebot nicht abgedeckt werden, soll mit selbst entwickelten Bausteinen, sog. IHK-TQ-Bausteinen, gedeckt werden. Die Auswahl der Berufe und Entwicklung von Bausteinen orientiert sich an den konkreten Bedarfen der Wirtschaft. Abgeleitet aus diesen Bedarfen wurden in Kooperation mit den IHK und regionalen Akteuren bisher fünf IHK-TQ-Bausteine veröffentlicht: Koch/Köchin, Hotelfachmann/-frau, Restaurantfachmann/-frau,

¹ www.jobstarter.de/ausbildungsbausteine#subsection2197 (Stand: 14.08.2019)

»CHANCEN NUTZEN! Mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss«

Seit Oktober 2017 unterstützt das auf drei Jahre bei der DIHK Service GmbH angesiedelte und durch das BMBF geförderte Projekt die IHK-Organisation beim Aufbau eines qualitätsgesicherten Angebots im Bereich der Zertifizierung von Teilqualifikationen. Zusätzlich wird die bildungspolitische Diskussion rund um modulare Qualifizierungsformen für bestimmte Zielgruppen flankiert. Das Projekt berät und begleitet, fördert den Austausch und unterstützt IHK bei der Validierung und Entwicklung neuer IHK-TQ-Bausteine.

Kaufmann/-frau für Büromanagement und Fachkraft für Metalltechnik. Aktuell werden zwei weitere Berufsfelder erarbeitet.

Die Zertifizierung durch die IHK umfasst ein Kompetenzfeststellungsverfahren am Ende von TQ-Maßnahmen. Die Teilnehmenden werden direkt von der IHK getestet und erhalten ein IHK-Zertifikat. Die Zulassung zur Kompetenzfeststellung sowie die Durchführung erfolgen mit einem standardisierten Verfahren, das auch den Blick auf die Qualität von Bildungsmaßnahmen einschließt.

Mithilfe der Kompetenzfeststellungen am Ende eines jeden Bausteins soll es gelingen, die Verwertbarkeit dieser Qualifikationen zu steigern und den Lernstand valide zu dokumentieren. Damit können Teilnehmende »Schritt für Schritt« wieder an das Lernen herangeführt, Erfolgserlebnisse generiert und Prüfungsängste abgebaut werden.

Ein besonderer Nutzen des Qualifizierungswegs liegt in der Flexibilität. Es wird jeweils individuell eingeschätzt, ob alle oder nur einzelne TQ-Bausteine absolviert werden müssen, und dementsprechend qualifiziert. Damit kann an berufliche Vorerfahrungen angeknüpft und schnell auf Qualifizierungsbedarfe im Betrieb reagiert werden. Dabei zeigen sich erste Erfolge in den Regionen: Vor allem berufsbegleitende Teilqualifikationen nehmen an Relevanz zu. Laut Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit² haben sich die Eintritte von Beschäftigten in Teilqualifizierungen seit 2016 mehr als verdoppelt, von knapp 680 (2016) auf mehr als 1.700 (2018).

Mit dem TQ-Projekt »Chancen nutzen! Mit Teilqualifikationen Richtung Berufsabschluss« (vgl. Infokasten) verbindet die IHK-Organisation das Ziel, bundeseinheitliche Rahmenbedingungen für das Angebot zu schaffen und umzusetzen.

Bezogen auf die inhaltliche Ausgestaltung soll sichergestellt werden, dass die entwickelten IHK-TQ-Bausteine den jeweiligen Ausbildungsberuf abbilden und zu diesem summativ hinführen können. Die Prüfung auf vollständige Abbildung des Ausbildungsberufs erfolgt im Rahmen des an das TQ-Projekt angeschlossenen Projekt »Qualitätsprüfung und Weiterentwicklung von Ausbildungsbausteinen« im BIBB. Ebenfalls Bestandteil des BIBB-Projekts ist die nach Neuordnung der zugrunde liegenden Ausbildungsberufe erforderliche Prüfung und Aktualisierung bestehender Bausteinkonzepte wie z. B. die Aktualisierung der BIBB-Ausbildungsbausteine für die Berufe im Einzelhandel.

Ausblick

Die IHK-Organisation ist bestrebt, mit der Zertifizierung von Teilqualifikationen Impulse zu setzen und einen wirkungsvollen Beitrag für die Nachqualifizierung Erwachsener zu leisten. Zur Realisierung eines bundeseinheitlichen Angebots haben sich die IHK auf Grundlagen für die Entwicklung von Teilqualifikationen, die Durchführung von Kompetenzfeststellungen und die Ausstellung von einheitlichen IHK-Zertifikaten verständigt.

Teilqualifikationen können die Lücke zwischen Umschulungsangeboten, Angeboten zur Vorbereitung auf die Externenprüfung und anderen, nicht abschlussorientierten Qualifizierungen füllen. Der betriebliche Nutzen von Teilqualifikationen als Instrument der Fachkräftesicherung ist jedoch nur einer vergleichsweise geringen Zahl von Unternehmen bekannt. Hier besteht großer Informationsbedarf. Das Thema sollte daher verstärkt im Kontext betrieblicher Beratungen angesprochen werden. Zudem muss die individuelle Motivation von Teilnehmenden, eine modulare Nachqualifizierung aufzunehmen und bis zur Abschlussprüfung fortzuführen, erhöht werden. Dazu gilt es, nachhaltige Strukturen aufzubauen, die eine Kooperation zwischen allen relevanten Akteuren umfassen. ◀

Literatur

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (Stand: 14.08.2019)

OSIANDER, C.: Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse. In: GOTH, G.; KRETSCHMER, S.; PFEIFFER, I. (Hrsg.): Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Bielefeld 2019, S. 61–81

² Vgl. Förderstatistik 2019; Entwicklung der Eintritte in abschlussorientierte Weiterbildung für Beschäftigte (Programm WeGebAU, SGB III)

Flexibilität in der Ausbildungsgestaltung – ein Kernelement der innovativen Lernkultur bei Swisscom



ANNA KELLER
Junior Researcher in der Sparte Forschung und Entwicklung, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Zollikofen, Schweiz



ANTJE BARABASCH
Prof. Dr., Leiterin Forschungsschwerpunkt in der Sparte Forschung und Entwicklung am EHB

Das Schweizer Telekommunikationsunternehmen Swisscom hat vor 15 Jahren die Ausbildungsstruktur radikal umgestellt. Die Lernenden absolvieren ihre Ausbildung in Form von wechselnden Projekten in verschiedenen Abteilungen und Arbeitskontexten. In einer Fallstudie am EHB wurde dieses Konzept untersucht. Unter anderem ging es darum festzustellen, welche Faktoren die neue Art zu lernen prägen und wie die Lernenden in diese Lernkultur hineinwachsen.

Agile Arbeitsorganisation und neue Lernkulturen

Im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung hat die Komplexität der Arbeitsaufgaben in der ICT-Branche zugenommen. Anforderungen hinsichtlich Flexibilität, Agilität und Initiativbereitschaft sind gestiegen und ziehen veränderte Berufsprofile nach sich (vgl. AEPFLI u. a. 2017; LIMACHER 2010; RUIZ BEN 2005). Aufgrund des digitalen Wandels sind in der Vermittlung von Ausbildungsinhalten veränderte Zugänge notwendig (vgl. ZINKE 2019). Beim Schweizer Telekommunikationsunternehmen Swisscom sollen die Lernenden zu selbstständig mitgestaltenden, flexiblen, ICT-erfahrenen und problemlösungsorientierten Beschäftigten ausgebildet werden. Das Unternehmen hat seine Ausbildungsstrukturen an diese Ziele angepasst.

Der Innovationsdruck in der Telekommunikationsbranche stellt hohe Erwartungen an die Wandlungsfähigkeit von Unternehmen, die mit dem Konstrukt »Agilität« umschrieben werden kann (vgl. KRAPP/SEUFERT 2017). Die agile Arbeitsorganisation ist durch iterative (sich wiederholende) Arbeitsprozesse gekennzeichnet, die auf das (sich ändernde) Kundeninteresse ausgerichtet sind, sowie flache Hierarchien und eine Verantwortungsverlagerung von Vorgesetzten an ihre Teams. Agilität ist bei der Entwicklung einer neuen innovationsförderlichen Lernkultur, gerade im Kontext der Ausbildung, zentral (vgl. HÖHNE u. a. 2017). Da ein wesentlicher Teil der dualen Berufsbildung am Arbeitsplatz stattfindet, ist die Lernkultur des Unternehmens entscheidend für die zukunftsorientierte Sozialisation der Lernenden (zum Thema Lernkultur vgl. ARGYRIS 2009; SCHILLING/KLUGE 2004; ARGYRIS/SCHÖN 1999). Die hier vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem Projekt »Di-

mensionen von Lernkulturen: Fallstudien zu beruflichem Lernen in innovativen Unternehmen«, das vom 1. März 2018 bis Ende 2020 am Eidgenössischen Hochschulinstitut (EHB) durchgeführt wird. Ziel des Projekts ist es, im Rahmen von verschiedenen Fallstudien zu untersuchen, wie innovative Lernkulturen im Rahmen der Berufsausbildung in Schweizer Unternehmen umgesetzt werden.* Die Untersuchung zeigt, wie neue Wege in der Ausbildung beschritten werden, um den veränderten Kompetenzanforderungen gerecht zu werden. Dazu gehören sowohl strukturelle Veränderungen als auch veränderte Einstellungen, Werte und Überzeugungen bezüglich des Umgangs mit den Lernenden.

Methodisches Vorgehen

Fallstudien ermöglichen es, mit einer holistischen Perspektive einen Gegenstand zu betrachten (vgl. YIN 2014, S. 4). Charakteristisch ist dabei die Integration verschiedener Perspektiven und die Verwendung von Daten aus unterschiedlichen Quellen. Bei Swisscom arbeiten in der Schweiz mehr als 17.000 Personen (Stand: 31.12.2018), davon sind etwa 900 Lernende. Insgesamt wurden 17 Lernende (der Berufe Informatiker/-in, Mediamatiker/-in, Interactive Media Designer, Kauffrau/-mann, Detailhandelsfachfrau/-mann, Fachfrau/-mann Kundendialog, ICT-Fachfrau/-mann), fünf Lernbegleiter/-innen, drei Pro-

* Vgl. Projektbeschreibung unter <https://www.ehb.swiss/project/dimensionen-lernkulturen>

jektanbieter/-innen sowie vier Personen im Management Berufsbildung des Unternehmens befragt (vgl. Infokasten). Folgende Forschungsfragen werden in diesem Beitrag behandelt:

- Welche Faktoren kennzeichnen die Lernkultur in der Ausbildung (Strukturen, aber auch Werte, Einstellungen und Überzeugungen)?
- Wie können sich die Lernenden die geforderte Flexibilität im Rahmen einer agilen Lernkultur aneignen?

Strukturen zur Förderung individueller Lernwege

Das Unternehmen hat die berufliche Grundbildung ab dem Jahr 2003 schrittweise neu geordnet und 2004 nach einem einjährigen Pilotprojekt mit 45 Lernenden ein neues Ausbildungsmodell unternehmensweit umgesetzt. Alle Beschäftigten können auf einer digitalen Plattform, dem sogenannten Marketplace, Projektarbeiten (von einem Tag bis maximal sechs Monaten) für Lernende ausschreiben (vgl. Abb.). Um Entwicklungsmöglichkeiten breit zu halten, werden die Projekte nicht nach Berufen ausgeschrieben, sondern nach Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie Qualifikationen und Fähigkeiten definiert. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie mit Unterstützung der Lernbegleiter/-innen (Coaches) die »Passung« eines Projekts hinsichtlich der in ihrer Ausbildung geforderten Handlungskompetenzen sichten und entsprechend auswählen. Dabei dienen Nationale Bildungsverordnungen und Bildungspläne (vgl. SBFI 2015) der jeweiligen Berufe als verbindliche Orientierung. Die Lernenden dokumentieren ihren Kompetenzerwerb anhand der im Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen in Form einer Selbsteinschätzung auf einer internen Online-Plattform, worauf die Lernbegleiter/-innen Einsicht nehmen können. Im Gespräch mit den Lernenden prüfen Sie regelmäßig die »Lernhaltigkeit« der Projekte, wobei vor allem zu Beginn der Ausbildung mehr Austausch erforderlich ist.

Grundsätzlich gilt für den Marketplace das Prinzip von Angebot und Nachfrage: Für wenig attraktive Projekte, z. B.

mit »Standardaufgaben«, gibt es weniger Bewerbungen, während interessante Aufgaben einen Wettbewerb hervorrufen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, auch selbst Projekte zu initiieren. Die Anzahl dieser Projekte hat stetig zugenommen. Sollte einmal kein Projekt gefunden werden, können Aufgaben zur Vorbereitung auf ein neues Projekt übernommen werden.

Mit dem Marketplace wurde mehr Raum für die Verfolgung persönlicher Stärken, Potenziale und Interessen geschaffen. Kreatives Arbeiten ist genauso gewünscht wie das Arbeiten in unterschiedlichen Teams und das Kennenlernen vieler verschiedener Mitarbeiter/-innen. Dazu entsteht eine Vertrautheit mit neuen Formen der Arbeitsorganisation wie der flexiblen Arbeitszeitregelung, Telework oder der Arbeit in Co-working-Spaces. Wenn Lernende einmal in einen anderen Ausbildungsberuf hineinschnuppern möchten, wird dies ermöglicht, indem sie in einem Projekt mit Aufgaben dieses Ausbildungsberufs arbeiten und zusätzliche Kompetenzen erwerben. Einige Lernende arbeiten auch teilweise in externen Projekten, die eine andere Firma anbietet, wenn dort relevante Kompetenzen erworben werden können.

Die selbstständige Organisation und Gestaltung des Lernprozesses erfordert eine hohe Reflexionsfähigkeit der Lernenden. Diese zu fördern, ist Aufgabe der Lernbegleiter/-innen, die als formale Vorgesetzte eine zentrale Funktion im Ausbildungskonzept haben. Sie gewährleisten, dass die Lernenden im Verlauf ihrer Ausbildung alle im Bildungsplan vorgegebenen Kompetenzen erwerben, sind verantwortlich für die Leistungsbeurteilung und sind Ansprechpartner/-innen für die Berufsfachschule. Neben regelmäßigen Besprechungen zum Stand des Kompetenzerwerbs stehen sie zur Verfügung, wenn darüber hinausgehende Fragen oder Schwierigkeiten, auch persönlicher Natur, auftreten. Die Kommunikation zwischen Lernenden und Lernbegleiter/-in erfolgt face-to-face, aber auch über verschiedene firmeninterne Online-Plattformen.

Alle Lernbegleiter/-innen haben den Kurs für Berufsbildner/-innen als gesetzlich festgelegte Mindestanforderung absolviert. Darüber hinaus verfügen sie über weitere formale oder nicht formale Zertifikate sowie informell erworbene Kompetenzen (z. B. aus der Jugend- oder Vereinsarbeit). Einzelne sind zudem auf den Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen spezialisiert. Während der Erstellung der Fallstudien arbeiteten bei Swisscom zehn Lernende mit Beeinträchtigungen (z. B. Asperger-Syndrom). Bei ihnen erfolgt eine stärkere Lenkung in Projekten.

Durchführung und Auswertung der Interviews

Die ergebnisoffenen Interviews dauerten 30 bis 60 Minuten und fanden an den jeweiligen Lern- und Arbeitsorten der Interviewten statt. Des Weiteren wurden Beobachtungen in verschiedenen Arbeitskontexten durchgeführt, zum Beispiel in einem durch Lernende geführten Swisscom-Shop. Die Datenerhebung fand von März bis Juli 2018 statt.

Für die Analyse der Interview-Transkripte und der Feldnotizen wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt (vgl. KUCKARTZ 2016). Das gesamte Datenmaterial wurde codiert. Die Codes wurden nicht aufgrund von bestehenden Kategorien, sondern aufgrund der sich in den Transkripten abzeichnenden Hauptthemen bestimmt (induktive Kategorienbildung).

Abbildung

Angebot und Auswahl von Projektarbeiten über den »Marketplace«



Arbeit im »Real Business«

Charakteristisch für die Projektarbeit ist, dass keine Übungsprojekte »künstlich« generiert werden, sondern immer konkrete Aufgaben aus laufenden Produktions- und Geschäftsprozessen angeboten werden. In anspruchsvolleren Projekten haben Lernende auch unmittelbaren Kundenkontakt und Einfluss auf Geschäftsprozesse. Es gibt keine Kurse, die vor der produktiven Arbeit absolviert werden. »Erst einmal machen« gilt als Voraussetzung fürs Lernen. Wichtig sei, so ein Lernbegleiter, dass man dabei nicht den Anspruch habe, alles perfekt zu machen. Fehler gehörten dazu, die Lernenden müssten »die Komfortzone verlassen«. Das heißt, dass klare Strukturen und Arbeitsabläufe, wie sie in der Volksschule vorgegeben waren, nicht existieren und der Arbeitsalltag maßgeblich selbstbestimmt gestaltet wird. Dazu gehört die Koordination innerhalb wechselnder Teams oder das Einarbeiten in neue Inhalte, oft an unterschiedlichen Standorten in den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz. Dies erfordert unter anderem viel Engagement, Neugierde, Mut und Flexibilität. Eingespannt in die alltägliche Arbeit werden die Lernenden bald als vollwertige Arbeitskräfte wahrgenommen: »Man wird nicht einfach irgendwie beschäftigt, sondern

wird in den Projekten gebraucht«, sagt ein Lernender. Die Kommunikation in den Teams erfolgt auf Augenhöhe, man ist im ganzen Unternehmen untereinander per Du. Das fachliche Feedback erhalten die Lernenden jeweils von den Projektanbieterinnen und -anbietern.

Da die Lernenden in verschiedenen Projekten arbeiten, müssen sie sich immer wieder in neuen Arbeitskontexten zurechtfinden. Viele erzählen, dass sie dadurch selbstständiger und offener geworden sind. Die Lernenden schätzen ihren Kompetenzerwerb im fachlichen Bereich als hoch ein, wobei der Lernzuwachs stark mit der Projektauswahl zusammenhängt. Ein Lernender konnte beispielsweise im Account Management die Verantwortung für einen Teil der Projekte übernehmen und erzählte: »Nach gewisser Zeit hat mir eigentlich nicht groß jemand reingeredet, weil sie das Vertrauen gehabt haben.«

Für andere ist diese Lernform zunächst eine Herausforderung. Der »Welpenschutz« sei im Vergleich zu anderen Firmen geringer. »Die ersten ein oder zwei Semester sind sicher hart; aber wenn man sich danach daran gewöhnt hat, profitiert man eigentlich nur noch davon, weil es einen darauf vorbereitet, was danach kommt.« Von den Lernenden wird viel erwartet; ihnen wird durch die Projektwechsel und die Arbeit im »Real Business« von Anfang an sehr viel

zugetraut, gerade auch, weil die Projekte an verschiedenen Standorten durchgeführt werden, was häufiges Reisen erfordern kann.

Unterstützende Reflexionsphasen

Nach Auffassung vieler Lernbegleiter/-innen sind Feedbacks wichtig und wirksam. Fehler und deren Konsequenzen werden möglichst rasch besprochen, sodass Lernprozesse stimuliert werden können. Eine Lernende erzählt: »Ich persönlich lerne nur, wenn ich etwas wirklich machen kann, ausprobieren. Wenn ich einen Fehler mache, dann mache ich den zu 90 Prozent nie wieder. [...] Man kann sagen, dass Swisscom sagt: Lieber machst du einen Fehler, als dass du nicht einmal probierst, das zu machen.«

Die Gestaltungsfreiheit bei der Planung ihres Lernwegs kann bei manchen Lernenden auch zu Fehlentscheidungen führen, etwa wenn sie sich für ein bestimmtes Gebiet besonders interessieren und ausschließlich dort arbeiten möchten. Wenn noch wichtige Kompetenzen etwa zum Bestehen der praktischen Abschlussprüfung fehlen, machen die Lernbegleiter/-innen die Lernenden darauf aufmerksam. Gleichzeitig muss die Lernbegleitung individuelle Potenziale oder Begabungen erkennen und fördern. Man kann die Motivation und »das Feuer für die Sache« gerade dann erhalten, wenn man die Lernenden individuell dort fördert, »wo ihre Stärken sind und wo ihr Potenzial ist«, betont eine Lernbegleiterin.

Durch die Projektwahl sind die Lernenden immer wieder gezwungen, sich mit dem eigenen Lernstand auseinanderzusetzen. So erläutert eine Lernbegleiterin: »Sie müssen mit dem Frust umgehen können, wenn sie ein Projekt nicht bekommen, müssen sich entscheiden, was sie machen wollen, und wissen, was sie interessiert, und sie freuen sich natürlich, wenn sie für ein beliebtes Projekt ausgesucht worden sind.« Bei vielen Lernenden ist eine hohe Reflexionsfähigkeit erkennbar. Sie können ihren Lernerfolg genauso einschätzen wie ihre Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung nach der Ausbildung.

»Die Initiative ergreifen«

Die Lernenden haben viele Möglichkeiten, ihren Lernprozess zu steuern. Sie müssen selbstständig nach Projekten und Lernmöglichkeiten recherchieren, diese anbahnen oder sich dafür bewerben. Ein Lernbegleiter berichtet, dass die Lernenden zu Beginn der Ausbildung ohne Anleitung wenig Ausdauer hätten und noch nicht gut eigenständig arbeiten könnten. Sie müssten vor allem lernen, für sich Verantwortung zu übernehmen. Aufgabe der Lernbegleitung ist es daher, die Lernenden zu ermutigen, Initiative zu ergreifen, auch wenn sie zum Beispiel mit einem Tool oder einem Vorgehen nicht zufrieden sind.

Ein Lernender erzählt, dass er immer mehr eigene Projekte initiiert habe. Er sei aktiv auf Abteilungen zugegangen, die ihn interessierten, und habe mit diesen Leuten Projekte definiert: »Das generiert die besseren Projekte als die, die 08/15 alle sechs Monate auf dem Marketplace ausgeschrieben werden.«

Einige Lernende versuchen, sich mit bestimmten Technologien zu beschäftigen, um Kompetenzen zu erwerben, die am Arbeitsmarkt besonders nachgefragt werden. Kompetenzprofile und Tätigkeitsfelder der Beschäftigten des Unternehmens sind öffentlich und erlauben den Lernenden, Kontakt aufzunehmen und ein Projekt anzustoßen. Dieser Schritt ist für die Lernenden schwierig, aber auch hier werden sie durch die Lernbegleitung unterstützt. Lernende, die ein eigenes Projekt initiiert haben, sind oft sehr motiviert und leisten weit mehr, als erwartet wird. Das Unternehmen honoriert dieses besondere Engagement zum Beispiel dadurch, dass Lernende in außergewöhnlichen Projekten oder an einem Projektstandort im Ausland mitarbeiten können.

Fragen an Transfer und Gestaltung der Lernortkooperation

Die Berufsausbildung bei Swisscom ist hochgradig flexibilisiert, ermöglicht individualisierte Lernwege, eine an die Bedürfnisse angepasste Wahl von Arbeitszeit, Arbeitsort und Kommunikationsplattformen, und eröffnet die Möglichkeit, in wechselnden Teams zu arbeiten und so unterschiedliche Aufgaben und Arbeitskontexte kennenzulernen. Nicht alle Lernenden fühlen sich von Anfang an wohl in dieser agilen Lernkultur, die Initiative, Aufgeschlossenheit, Mut und Kommunikationsfähigkeit erfordert. Gerade diese Soft Skills gilt es mit dem Ausbildungskonzept zu fördern und die Fallstudie zeigt, wie viel den Lernenden, die im Alter von 15 bis 17 Jahren ihre Ausbildung beginnen, zugetraut werden kann. Das Konzept wirft aber auch Fragen auf – so nach der Umsetzbarkeit in anderen Unternehmenskontexten und der Kooperation mit dem Lernort Schule. Die eher standardisierte Ausbildung in der beruflichen Schule steht diesem offenen Ausbildungsansatz teilweise entgegen. Dies erfordert einen Diskurs darüber, wie sich die beiden Lernorte weiterhin gut ergänzen können (vgl. FRIEDEN/BALZER/MARTI in diesem Heft). Grundsätzlich wird die Lernkultur bei Swisscom von den Lernenden als sehr positiv eingeschätzt und letztlich unterstützt diese die weithin geforderte Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. SEUFERT 2018). ◀

Literatur

AEPLI, M. u. a.: Die Entwicklung der Kompetenzenanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. (Arbeitsmarktpolitik 47). Bern 2017

ARGYRIS, C.: On organizational learning. Malden 2009

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A.: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999

HÖHNE, B. P. u. a.: Agiles Lernen am Arbeitsplatz – Eine neue Lernkultur in Zeiten der Digitalisierung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft 71 (2017) 2, S. 110–119

KRAPF, J.; SEUFERT, S.: Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Steigerung der Agilität von Teams – Reflexion einer gestaltungsorientierten Forschung. In: bwp@ (2017) 33 – URL: www.bwpat.de/ausgabe/33/krapf-seufert (Stand: 06.08.2019)

KUCKARTZ, U.: Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 3. Aufl. 2016

LIMACHER, J.: ICT-Berufsbildung Schweiz – Qualitative Berufsfeldanalyse. Schlussbericht. Zürich 2010

RUIZ BEN, E.: Professionalisierung der Informatik. Chance für die Beteiligung der Frauen? Wiesbaden 2005

SBFI: Richtlinien des SBFI zur Übersetzung von Bildungsplänen der Beruflichen Grundbildung. 2015

SCHILLING, J.; KLUGE, A.: Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung (2004) 35, S. 367–386

SEUFERT, S.: Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bern 2018

YIN, R. K.: Case study research. Design and methods. London 2014

ZINKE, G.: Veränderte berufsübergreifende Kompetenzen infolge des digitalen Wandels. Perspektiven für die Ordnungs- und Umsetzungsebene. In: BWP 48 (2019) 3, S.39–43 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10047 (Stand: 06.08.2019)

Anzeige

2019
455 Seiten mit 132 s/w-Abbildungen
und 35 Tabellen
€ 49,-
978-3-515-12005-0 **KARTONIERT**
978-3-515-12007-4 **E-BOOK**



Franz Steiner
Verlag

Rolf Dubs

Die Führung einer Schule

Leadership und Management

3., vollständig
überarbeitete und
erweiterte Auflage

Rolf Dubs geht in diesem Standardwerk auf alle Bereiche der Führung einer Schule ein. In 18 Kapiteln behandelt er diejenigen Aspekte der Führung einer Schule, die für Schulleitungspersonen im Schulalltag bedeutsam sind: Von der Organisation über Mitarbeiterführung und Personalmanagement bis hin zum Qualitätsmanagement. Aktuelle Fragen und ihre Bedeutung innerhalb des Management-Modells werden ebenso behandelt wie die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse aus der Forschung. Abgerundet werden die Kapitel durch Folgerungen für die Praxis und Checklisten.

Hier bestellen:
www.steiner-verlag.de

Flexibel und bedarfsgesteuert lernen

Die Informatikausbildung an der gibb Berufsfachschule Bern

MARTIN FRIEDEN

Leiter der Abteilung für Informations- und Energietechnik der gibb Berufsfachschule Bern, Schweiz

LARS BALZER

Prof. Dr., Leiter der Fachstelle Evaluation am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, Zollikofen, Schweiz

ROLF MARTI

Redakteur bei komma pr, Bern

Die duale Berufsbildung der Schweiz soll flexibler und modularer und somit für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende attraktiver werden. Diese Forderungen aus dem nationalen Leitbild »Berufsbildung 2030« hat die gibb Berufsfachschule Bern mit dem Pilotprojekt »Informatikausbildung 4.0« aufgegriffen. Im Beitrag werden die zentralen Ansätze des Projekts und erste Evaluationsergebnisse vorgestellt.

Flexibilisierung im Kontext fortschreitender Digitalisierung

Die duale Berufsbildung in der Schweiz basiert auf einer ausgeprägten Praxisorientierung und der engen Kooperation der drei Lernorte Ausbildungsbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse (vgl. SBFI 2019, S. 10). Veränderungen der Arbeitswelt infolge von Digitalisierung, zunehmender beruflicher Mobilität, steigenden Anforderungen oder Globalisierung erfordern jedoch eine stärkere Flexibilisierung und Modularisierung der Bildungsangebote. Dabei geht es einerseits um zeitliche und inhaltliche Flexibilität, andererseits um die modulare Ausgestaltung der Bildungsangebote an den drei Lernorten.

Das nationale Leitbild »Berufsbildung 2030«¹ fordert, dass die Berufsbildung Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft analysiert und antizipiert. Der in diesem Zusammenhang entstandene Bericht »Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung« (vgl. SEUFERT 2018) zeigt, wie die Berufsbildung flexibler organisiert und modularer gestaltet

werden kann – sowohl in der Grundbildung als auch in der höheren Berufsbildung. Um das an sich flexible Schweizer Berufsbildungssystem weiter zu flexibilisieren, bedarf es eines Paradigmenwechsels. Folgende Forderungen stehen u. a. im Raum:

- Die strikte Trennung in Aus- und Weiterbildung muss einer lebensphasengerechten Kompetenzentwicklung weichen.
- Die Selbststeuerung der Bildungsprozesse muss gegenüber der Fremdsteuerung gestärkt werden (mehr selbst organisiertes Lernen).
- Die Organisationsstrukturen müssen sich vermehrt an Leistungszielen statt an Jahrgangsklassen orientieren (Output- statt Inputorientierung).
- Die Stärkung der Persönlichkeit der Auszubildenden – wie Kreativität, kritisches Denken, Erfindungsgeist oder Empathie – muss mehr Gewicht erhalten. Die Berufsbildung sollte solche Potenziale erkennen und fördern.
- Geschlossene Systeme und Plattformen müssen durch digitale Systeme ersetzt werden, die Zugang zu offenen Lerninhalten sichern.

Pilotprojekt mit Modellcharakter

An der gibb Berufsfachschule Bern läuft seit dem Schuljahr 2018/19 ein Pilotprojekt, das in diese Richtung zielt. Als größte Berufsfachschule der Schweiz will die gibb in der Modernisierung der Berufsbildung eine Führungsrolle übernehmen. Und sie will dem Umstand begegnen, dass einzelne Ausbildungsbetriebe ihre Auszubildenden in private Kurse schicken, weil das erforderliche Wissen in der Berufsfachschule zu spät vermittelt wird. Die gibb hat deshalb die berufliche Grundbildung Informatiker/-in mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) für Auszubildende und Ausbildungsbetriebe mit dem flexiblen und bedarfsgesteuerten Ausbildungsmodell (FleBA) attraktiver gemacht. Es basiert auf den folgenden drei Eckpfeilern:

Flexibilisierung des Unterrichts: Die Ausbildungsbetriebe bestimmen mit, in welcher Reihenfolge ihre Auszubildenden den berufskundlichen Stoff an der Berufsfachschule erarbeiten. Sie können fünf von zwölf Kompetenzfeldern des berufskundlichen Unterrichts priorisieren. Die für den Betrieb relevanten Kompetenzen werden dann zu dem Zeitpunkt vermittelt, der den betrieblichen Anforderungen entspricht. Wer die Ausbildung z. B. in einer Webagentur absolviert, kann die Module des Kompetenzfelds »Web-Engineering« im zweiten Ausbildungsjahr belegen statt erst

¹ <https://berufsbildung2030.ch/de/> (Stand: 24.07.2019)

im dritten oder vierten. So können die Auszubildenden im Betrieb früher mitarbeiten und ihr Wissen praktisch vertiefen. Diese Flexibilisierung hat allerdings Grenzen – insbesondere dort, wo Module aufeinander aufbauen.

Selbstorganisiertes Lernen: Die Auszubildenden steuern ihren Wissenserwerb vermehrt selber. Das Modell ermöglicht, dass sie über mehrere Wochen selbstständig an einem Projekt arbeiten oder teilweise vom Unterricht befreit werden können. Letzteres ist möglich, wenn die Auszubildenden die geforderten Kompetenzen eines Moduls bereits mitbringen. In der gewonnenen Zeit erwerben sie im Betrieb zusätzliches Fachwissen. Um die Auszubildenden nicht zu überfordern, gibt es drei unterschiedliche »Freiheitsgrade«. Auszubildende und Ausbildungsbetrieb legen gemeinsam die Stufe fest, abhängig von der persönlichen Reife und vom Wissensstand. Stufe 1 ist weitgehend unterrichtsgeführt, Stufe 2 überträgt mehr Verantwortung, Stufe 3 sieht die teilweise Unterrichtsbefreiung vor.

Lernplattform: Für die individuelle Wissens- und Kompetenzaneignung hat die gibb die interaktive und virtuelle Lern- und Prüfungsplattform »smartLearn« entwickelt. Diese ergänzt den Präsenzunterricht, der unverzichtbar ist, wenn es um das Verständnis und den Praxistransfer geht. Durch diese Plattform verändert sich jedoch die Rolle der Lehrkräfte. Diese werden vermehrt zu Lernbegleiterinnen und -begleitern.

Erste Evaluationsergebnisse

Das Projekt wird vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB wissenschaftlich evaluiert. In Anlehnung an BALZER/BEYWL (2018) fokussiert das EHB in der ersten Projektphase darauf, eine Informationsbasis für Verbesserungen und Entwicklungen zu schaffen. Entsprechend zielen die Evaluationsfragestellungen darauf, wie das Konzept implementiert wird, wie die Durchführungspraxis aussieht und wie mit Problemen umgegangen wird. Wirkungsfragestellungen treten demgegenüber in den Hintergrund. Sie sind erst dann sinnvoll zu beantworten, wenn das Projekt eine gewisse Reife erlangt hat.

Während der ersten Projektphase wurden bisher vier Ausbilder/-innen aus den am Projekt beteiligten Betrieben sowie 44 Auszubildende aus den Pilotklassen zu ihren Erfahrungen mit den unterschiedlichen Projektelementen befragt.

- Die Ausbilder/-innen begrüßen die mit FleBA einhergehende Priorisierung von Kompetenzfeldern. Die neue »Rhythmisierung« der Lerninhalte und die Flexibilität sind hilfreich. Das selbst organisierte Lernen wird im betrieblichen Alltag angewendet. Diverse Neuerungen

der Berufsfachschule wie die interaktive Lern- und Prüfungsplattform »smartLearn« oder die FleBA-Lernunterlagen sind für die Betriebe hilfreich. Allerdings besteht der Wunsch, über FleBA und selbst organisiertes Lernen noch besser informiert zu werden, z. B. durch Infobroschüren und Newsletter. Auch weiteres Hilfsmaterial wie ein Check zur Selbstbeurteilung der Voraussetzungen zum selbst organisierten Lernen wird angeregt.

- Die Auszubildenden im Pilotprojekt sehen sich u. a. mit neuen bzw. angepassten Lehrmitteln (Skripts zu den Modulen, smartLearn) konfrontiert. Mehrheitlich kommen diese gut an: Rund drei Viertel aller Auszubildenden schätzen deren Verständlichkeit sowie deren Nützlichkeit für die betriebliche Praxis als positiv ein. Anregungen für Verbesserungen betreffen Details wie die Aufnahme weiterer Themen sowie zusätzlicher optionaler Aufgaben. Es wird allerdings angemerkt, dass noch nicht alle Modulunterlagen an FleBA angepasst sind. Bei einigen Modulen sehen Auszubildende zudem Optimierungspotenzial. Manchmal bräuchten sie mehr Zeit, um den Stoff zu erarbeiten. Auch die Zeit zwischen den Lektionen sollte bei der Planung explizit berücksichtigt werden.

Die Bildungsverordnung wird überprüft

Zurzeit wird die Bildungsverordnung für den Beruf Informatiker/-in EFZ im Rahmen der für alle beruflichen Grundbildungen obligatorischen Fünffjahresüberprüfung² unterzogen, das heißt, sie wird auf ihre Aktualität und ihre Qualität hin untersucht. Dabei fließen die Erfahrungen aus »Informatikausbildung 4.0« in den Überarbeitungsprozess ein. Die Evaluation der Ergebnisse aus dem Pilotprojekt sollen bei der Lancierung von Umsetzungsprojekten entlang der strategischen Leitlinien »Berufsbildung 2030« wichtige Anhaltspunkte liefern. ◀

Literatur

BALZER, L.; BEYWL, W.: evaluiert – erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich. Bern 2018

SBFI (Hrsg.): Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen 2019. Bern 2019 – URL: www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2019/bb-f-z-2019.pdf.download.pdf/Fakten_Zahlen_BB2019_dt.pdf (Stand: 24.07.2019)

SEUFERT, S.: Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung – Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts »Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien«. Bern 2018

² www.ict-berufsbildung.ch/themen/projekte/5-jahres-ueberpruefung-informatik-efz/ (Stand: 24.07.2019)

Berufsbildung und Digitalisierung – Optionen zur flexiblen Anpassung von Ausbildungsberufen

STEPHANIE CONEIN

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche
Berufe« im BIBB

GERT ZINKE

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche
Berufe« im BIBB

Die hohe Dynamik der sich verändernden Arbeitswelt führt auch in der beruflichen Erstausbildung zu neuen Anforderungen. Ausbildungsordnungen bieten durch ihre technikoffene Gestaltung bereits großen Handlungsspielraum. Trotzdem ergeben sich bei Ausbildungsberufen – verstärkt durch die Digitalisierung – kurzfristige Anpassungs- und Differenzierungsbedarfe. Welche Optionen stehen hierfür zur Verfügung? Der Beitrag stellt die wichtigsten vor und benennt Beispiele, wie sie in den letzten Jahren genutzt wurden.

Kurzfristige Integration neuer Anforderungen

Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Arbeitswelt und führt – was mittlerweile zahlreiche Untersuchungen belegen konnten (vgl. Acatech 2016; ZINKE 2019) – zu neuen Qualifikationsanforderungen. Ursache sind veränderte Arbeitsprozesse und Arbeitsaufgaben, die zusätzliche oder andere fachliche Kompetenzen verlangen und beispielsweise Fragen der IT-Sicherheit und die Fähigkeit zur berufsübergreifenden Zusammenarbeit betreffen. Die Veränderungen finden allerdings je nach Branche und auch Betrieb in unterschiedlichem Tempo statt. Aufgrund des hohen zeitlichen und personellen Aufwands, der mit Neuordnungsverfahren verbunden ist, wird eine vollständige Neuordnung oder die Schaffung zusätzlicher neuer Berufsbilder derzeit für viele Berufe als nicht zielführend betrachtet. Stattdessen werden einerseits Änderungen an bestehenden Berufsbildpositionen vorgenommen und andererseits zunehmend Möglichkeiten einer zusätzlichen Differenzierung genutzt, die durch Strukturelemente wie Wahlqualifikationen oder Zusatzqualifikationen gegeben sind. Diese Änderungen lassen sich in weniger aufwendi-

gen Verfahren erarbeiten und relativ kurzfristig in der betrieblichen Erstausbildung verankern. Gleichzeitig geben sie Impulse für eine Weiterentwicklung der jeweiligen Ausbildung und tragen zur Attraktivitätssteigerung der Berufe bei. Darüber hinaus eröffnen sie Möglichkeiten einer weiteren Spezialisierung, bauen Brücken in die Weiterbildung und geben die Richtung für spätere grundständige Neuordnungsverfahren vor.

In den letzten Jahren sind so in den Elektro-, Metall-, IT- und naturwissenschaftlichen Berufen Anpassungen in Form von Änderungsverordnungen erfolgt.

Angepasste Berufsbildpositionen

Für die im Jahr 2007 letztmals neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufe und den Beruf Mechatroniker/-in wurden mit Beginn des Ausbildungsjahrs 2018/2019 Änderungsverordnungen in Kraft gesetzt, in deren Rahmen eine zusätzliche gemeinsame integrative Berufsbildposition »Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit« eingebunden wurde. Integrative Berufsbildpositionen werden über die gesamte Ausbildungszeit vermittelt. Sie betreffen in vielen Ausbildungsordnungen zum Beispiel das Qualitätsmanagement und die Organisation der Arbeit. Darüber hinaus erfolgten einzelne Änderungen an weiteren Berufsbildpositionen.

Die IT-Berufe wurden mit der Änderungsverordnung vom 28.05.2018 modernisiert. Auch hier war die wesentliche Neuerung die Ergänzung einer Berufsbildposition um das Thema »IT-Sicherheit« und die Erweiterung und Umformulierung der dahinterliegenden Lernziele. Außerdem wurde der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien durch eine Ergänzung in die Berufsbildposition »Informieren und Kommunizieren« aufgenommen. Parallel erfolgten entsprechende Änderungen in den Rahmenlehrplänen der Berufsschule.

Abbildung
Übersicht über die Änderungsverordnungen

Angepasste Berufsbildpositionen 	IT-Berufe <ul style="list-style-type: none"> • Fachinformatiker/-in • IT-Systemelektroniker/-in • IT-Systemkaufmann/-frau • Informatikkaufmann/-frau 	<ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung der Berufsbildposition 5.4 um das Thema „IT-Sicherheit“ sowie Aufnahme des Themas in die Abschlussprüfung • Ergänzung der Berufsbildposition 3.1 um „Umgang mit digitalen Medien“
	Industrielle Metall- und Elektroberufe Mechatroniker/-in	Integrierte Berufsbildposition „Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit“
Zusatzqualifikationen 	Industrielle Elektroberufe <ul style="list-style-type: none"> • Elektroniker/-in für ... Automatisierungstechnik • ... Betriebstechnik • ... Geräte und Systeme • ... Gebäude- und Infrastruktursysteme • ... Informations- und Systemtechnik 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmierung • IT-Sicherheit • Digitale Vernetzung
	Mechatroniker/-in Industrielle Metallberufe <ul style="list-style-type: none"> • Anlagenmechaniker/-in • Industriemechaniker/-in • Konstruktionsmechaniker/-in • Werkzeugmechaniker/-in • Zerspanungsmechaniker/-in 	(Mechatr.: auch Additive Fertigungsverfahren) <ul style="list-style-type: none"> • Additive Fertigungsverfahren • Systemintegration • Prozessintegration • IT-gestützte Anlagenänderung
Wahlqualifikationen 	Chemikant/-in	Neue Wahlqualifikation: „Digitalisierung und vernetzte Produktion“
	Laborberufe <ul style="list-style-type: none"> • Chemielaborant/-in • Biologielaborant/-in • Lacklaborant/-in 	Neue digitalisierungsbezogene Wahlqualifikationen (in Vorbereitung)

Wahlqualifikationen

Wahlqualifikationen sind ein Strukturelement für Ausbildungsberufe in hoch spezialisierten Branchen. Betriebe können durch sie je nach ihrem Aufgabenspektrum verschiedene Qualifikationen einzelner Bereiche durch die Nutzung von mehreren Wahlqualifikationen miteinander kombinieren. Die Prüfung erfolgt innerhalb der regulären Abschlussprüfung.

In der Änderungsverordnung zum Ausbildungsberuf Chemikant/-in vom 20.03.2018 wurde den bestehenden Wahlqualifikationen eine weitere mit dem Titel »Digitalisierung und vernetzte Produktion« hinzugefügt (vgl. KNIELING/ CONEIN 2019). Dadurch ist es nun den Unternehmen, die auf dem Weg in die digitalisierte Produktion schon etwas weiter sind, möglich, eine vertiefende Vermittlung einschlägiger Fähigkeiten und Fertigkeiten zu realisieren.

Im Herbst 2019 beginnt das Verfahren zur Änderung der drei Laborberufe Chemielaborant/-in, Biologielabo-

rant/-in und Lacklaborant/-in. Auch hier erfolgt die Anpassung über Wahlqualifikationen: Die Wahlqualifikation »Laborbezogene Informationstechnik« soll durch »Digitalisierung in Forschung, Entwicklung, Analytik und Produktion« ersetzt werden; zudem soll die Wahlqualifikation »Arbeiten mit automatisierten Systemen im Labor« in »Arbeiten mit vernetzten, automatisierten Systemen« umbenannt und inhaltlich leicht modifiziert werden.

Zusatzqualifikationen

Zusatzqualifikationen sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die über die regulären Inhalte einer Berufsausbildung hinausgehen und optional im Rahmen der betrieblichen Ausbildung vermittelt werden. Kodifizierte Zusatzqualifikationen sind in Ausbildungsordnungen integriert. Die Prüfung erfolgt im Rahmen der Abschlussprüfung als gesonderte Prüfung. Die rechtliche Grundlage wurde bereits durch die

Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 geschaffen. Mit den Änderungsverordnungen für die industriellen Metall- und Elektroberufe und den Beruf Mechatroniker/-in (2018) wurden mehrere Zusatzqualifikationen eingeführt, die jeweils einen zeitlichen Umfang von acht Wochen haben. Sie greifen zentrale, mit der Digitalisierung verbundene Handlungsfelder auf, die für die Metallberufe in vier und für die Elektroberufe in drei gemeinsamen Zusatzqualifikationen verankert sind. Für den Beruf Mechatroniker/-in wurde neben den Elektroniker-Zusatzqualifikationen noch die Zusatzqualifikation »Additive Fertigungsverfahren« aus den Metallberufen verordnet.

Die Abbildung fasst die 2018 erlassenen Änderungsverordnungen in den Elektro-, Metall-, IT- und naturwissenschaftlichen Berufen zusammen und führt auch die Strukturelemente auf, die diese flexible Anpassung ermöglichen. All diese Verfahren zeigen, dass zurzeit bestehende Berufe zeitnah durch Strukturelemente wie z. B. Wahl- oder Zusatzqualifikationen an die durch den technologischen Wandel entstehenden Qualifikationsbedarfe angepasst werden können, das bestehende Berufsbildungssystem also eine hohe Flexibilität aufweist. Interessant wird es sein zu verfolgen, wie diese Möglichkeiten in der Ausbildungspraxis genutzt werden. ◀

Literatur

ACATECH – DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN: Kompetenzentwicklungsstudie Industrie 4.0. Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Berlin 2016 – URL: www.acatech.de/Publikation/kompetenzentwicklungsstudie-industrie-4-0-erste-ergebnisse-und-schlussfolgerungen/ (Stand: 14.08.2019)

KNIELING, C.; CONEIN, S.: Digitale Kompetenzen in der Ausbildung von Chemikantinnen und Chemikanten. In: BWP 48 (2019) 3, S. 60–61 –

URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10065 (Stand: 14.08.2019)

ZINKE, G.: Veränderte berufsübergreifende Kompetenzen infolge des digitalen Wandels – Perspektiven für die Ordnungs- und Umsetzungsebene. In: BWP 48 (2019) 3, S. 39–43 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10047 (Stand: 14.08.2019)

Anzeige

Ergebnisse aus der BIBB/BMBF-Initiative Berufsbildung 4.0



In der Reihe Wissenschaftliche Diskussionspapiere sind die ersten Ergebnisse aus dem Berufe- und Branchen-Screening veröffentlicht worden:

- ▶ WDP 199 Der Ausbildungsberuf „Fachkraft für Lagerlogistik“
- ▶ WDP 201 Der Ausbildungsberuf „Maschinen- und Anlagenführer/-in – Textiltechnik und Textilveredelung“
- ▶ WDP 202 Die Ausbildungsberufe „Mediengestalter/-in Bild und Ton“ sowie „Mediengestalter/-in Digital und Print“
- ▶ WDP 204 Die Ausbildungsberufe „Landwirt/-in“ und „Fachkraft Agrarservice“

Beim Berufe- und Branchen-Screening steht die Analyse von ausgewählten Ausbildungsberufen, Fortbildungsregelungen und Branchen, die von der Digitalisierung betroffen sind, im Mittelpunkt. Ziel ist es, Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung sowie die Weiterentwicklung der systemischen Rahmenbedingungen zu erarbeiten.

Alle Bände der Reihe stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/8

Angebote der Berufsbildung für Studiaussteigende



BARBARA HEMKES

Leiterin des Arbeitsbereichs
»Innovative Weiterbildung,
Durchlässigkeit, Modell-
versuche« im BIBB

Angesichts zunehmender Schwierigkeiten, Ausbildungsplätze zu besetzen, wurden in den letzten Jahren die Anstrengungen verstärkt, Studiaussteigende für eine berufliche Ausbildung zu gewinnen. Ein besonderer Fokus der Angebote liegt dabei auf Verkürzungen der Ausbildungsdauer. Eine Anrechnung hochschulischer Lernleistungen in der Ausbildung ist allerdings bislang rechtlich nicht möglich. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, welche Verkürzungsoptionen Studiaussteigenden, die sich für eine Berufsausbildung interessieren, in der Praxis angeboten werden und wie diese sich zu den bestehenden Regelungen verhalten. Damit einher geht auch die Frage, ob eine Änderung bisheriger Regelungen erforderlich oder sinnvoll ist, um die Berufsbildung als Alternative zur Hochschule zu stärken.

Studiaussteigende als interessante Zielgruppe für die Berufsbildung

Studiaussteigende stellen für Unternehmen eine interessante, gut qualifizierte Zielgruppe dar, da sie in der Regel über ein Abitur oder Fachabitur verfügen und zudem zum großen Teil hochschulische Lernleistungen vorweisen können. Während die Quote der Studierenden, die ihr Studium vorzeitig abbrechen und die Hochschule ohne Abschluss verlassen, insgesamt recht stabil bei ca. 28 Prozent liegt (HEUBLEIN u. a. 2018, S. 14), ist ihre absolute Zahl mit der erheblichen Zunahme an Studierenden in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Dabei ist der Wunsch, nach mangelnden Studienleistungen und fehlender Studienmotivation praktisch tätig zu werden, ein wichtiger Beweggrund für die vorzeitige Beendigung des hochschulischen Bildungswegs (vgl. HEUBLEIN u. a. 2017, S. 20). So haben 64 Prozent derjenigen, die die Hochschule vorzeitig verlassen haben, zweieinhalb Jahre später neue Bildungsperspektiven in der beruflichen Bildung gefunden, davon zwei Drittel in einer dualen und ein Drittel in einer vollzeitschulischen Ausbildung. Jede/-r Vierte hatte zum Befragungszeitpunkt bereits einen berufsqualifizierenden Abschluss erzielt (vgl. HEUBLEIN u. a. 2018, S. 30f.).

Um Studiaussteigende für eine duale Ausbildung zu gewinnen, wurden zahlreiche regionale, Landes- und Bundesinitiativen gestartet. Neben spezifischen Beratungsangeboten für die Zielgruppe spielen hierbei insbesondere Optionen zur Verkürzung der Ausbildungsdauer eine wichtige Rolle, um die Attraktivität eines Übergangs in die be-

rufliche Bildung zu erhöhen. Die damalige Bildungsministerin JOHANNA WANKA setzte sich 2013 dafür ein, auch Studienleistungen auf die Ausbildung anzurechnen¹, um damit den Rekrutierungsschwierigkeiten der Betriebe insbesondere im Handwerk begegnen zu können. In einer Handreichung der vom BMBF finanzierten Programmstelle JOBSTARTERplus wird empfohlen: »So können beispielsweise die im Studium erbrachten Leistungen im Rahmen der Berufsausbildung anerkannt und eine Verkürzung der Ausbildungszeit erreicht werden.« (SARIGÖZ u. a. 2018, S. 19). Eine Verkürzung um 18 Monate beispielsweise wurde in einer Erhebung des BIBB mit der Universität Maastricht von Studienzweifelnden als attraktives Angebot zum Übergang in eine betriebliche Ausbildung identifiziert (vgl. BERGERHOFF u. a. 2017). Doch so einfach ist es nicht.

Regelungsgrundlagen und deren Potenziale zur Integration von Studiaussteigenden

Für eine Anrechnung von hochschulischen Lernleistungen, die nach der Bologna-Reform durch Credit Points oder ECTS (= European Credit Transfer System)-Punkte nachgewiesen werden, bieten das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) keine Rechtsgrundlage. Hierauf verweist auch ein Dokument des DIHK,

¹ Vgl. DIE ZEIT online, v. 19.05.2013 – URL: www.zeit.de/news/2013-05/19/bildung-wanka-studienabbrecher-in-lehrstellen-vermitteln-19055603 (Stand: 02.08.2019)

in dem betont wird: »Die Berücksichtigung eines ohne Abschluss beendeten Studiums und der hierbei erworbenen ECTS-Punkte sieht die BIBB-Hauptausschussempfehlung nicht vor.« (DIHK 2015).

Gleichwohl ermöglichen BBiG und HwO grundsätzlich eine Verkürzung der Ausbildung. Auf gemeinsamen Antrag des Ausbildenden (Betrieb) und des Auszubildenden hat die zuständige Stelle die Ausbildungszeit gem. § 8 Abs. 1 BBiG/§ 27b Abs. 1 HwO zu kürzen, wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird. In der Empfehlung 129 des BIBB-Hauptausschusses wird genauer festgelegt, welche Voraussetzungen für eine Verkürzung gegeben sein müssen: So können der Erwerb einer Fachoberschulreife zu einer sechsmonatigen Verkürzung und die allgemeine Hoch- oder die Fachhochschulreife oder eine abgeschlossene Berufsbildung eine zwölfmonatige Verkürzung begründen (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2008, S. 3). Eine weitere Verkürzung kann erreicht werden, indem bei guten Leistungen in der Ausbildung die Abschlussprüfung um ein halbes Jahr vorgezogen wird (§ 45 BBiG/§ 37 HwO).

Damit ergeben sich Optionen, die Ausbildung insgesamt um bis zu 18 Monate zu verkürzen, bei einer Ausbildungszeit von drei Jahren also um die Hälfte. Diese können auch für Studienaussteigende genutzt werden, da sie mit ihrer Hochschulzugangsberechtigung über entsprechende Vorkifikationen verfügen.

Anrechnung von Lernleistungen im Kontext von Durchlässigkeit

Im bildungspolitischen Diskurs gilt nicht nur die Anerkennung von Abschlüssen, sondern auch die Anrechnung von Kompetenzen, die in einem anderen Bildungsbereich erworben wurden, als wichtiges Instrument, um Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere der Hochschule und der beruflichen Bildung, zu fördern. Damit sollen Zugänge erleichtert und unnötige Wiederholungen des bereits Erlernten vermieden werden. Zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Studium wurden in der BMBF-Pilotinitiative ANKOM Verfahren entwickelt, in denen durch individuelle oder pauschale Anrechnung eine Verkürzung der Studiendauer für beruflich Qualifizierte ermöglicht wird. Die bildungspolitische Forderung nach Anrechnung hochschulischer Lernleistungen in der Berufsbildung zielt darauf, ähnliche Verfahren für die berufliche Aus- und Fortbildung vorzuhalten. Allerdings gibt es einen erheblichen Unterschied zwischen der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Studium und den Verkürzungen der Ausbildungsdauer für Studienaussteigende: Im Hochschulstudium werden nachgewiesene Kompetenzen angerechnet, damit Studienmodule gezielt ausgespart werden können. Ein Verfahren,

das analog zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium gestaltet wird, ist so in der Berufsbildung nicht realisierbar, da diese ganzheitlich gestaltet und nicht modular aufgebaut ist. Verkürzungen nach BBiG/HwO beruhen auf bisherigen Bildungsabschlüssen, an die die Erwartung geknüpft ist, dass die Lernenden ihre Ausbildung schneller absolvieren können – die Ausbildung wird bei Beibehaltung des Pensums zeitlich komprimiert. Verkürzungen durch Anrechnungen dagegen, die sich daraus ergeben können, dass Kompetenzen bereits erworben wurden und deshalb nicht wiederholt werden müssen, sind bisher nicht möglich.

Damit steht die Berufsbildung vor einem Dilemma: Einerseits gibt es die bildungspolitischen Ansprüche an mehr Durchlässigkeit durch Anrechnung und an attraktive Alternativen zum Studium, andererseits ist das Regelwerk der Berufsbildung hierauf nicht eingestellt.

Wie also können Zugänge zur Berufsbildung für Studienaussteigende aussehen, in denen hochschulische Lernleistungen berücksichtigt werden, wenn diese formal nicht angerechnet werden können? Um Antworten zu finden, wird im Folgenden der Blick auf die Praxis gerichtet und untersucht, welche Angebote Studienaussteigenden konkret als Alternative zum Studium unterbreitet werden. Im Fokus stehen dabei die Angebote der Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie Handwerkskammern (HWK). Diese sind zentrale Multiplikatoren bei der Rekrutierung von Auszubildenden und als zuständige Stellen zudem diejenigen, die letztlich über die Verkürzung der konkreten Ausbildungsverhältnisse oder Zulassungen zu Prüfungen entscheiden.

Angebote der Kammern für Studienaussteigende

Da Studienaussteigende bei der Suche nach Bildungsangeboten das Internet als erste Informationsquelle nutzen (vgl. HEUBLEIN u. a. 2018, S. 119), wurden in einem Forschungsprojekt im BIBB die Angebote für diese Zielgruppe gesichtet und ausgewertet, die sich auf den Internetseiten der IHK und der HWK finden ließen (vgl. Infokasten). Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Angebote zur beruflichen Ausbildung. Damit häufig verknüpfte Hinweise auf eine Externenprüfung oder Aufstiegsfortbildungen werden an anderer Stelle behandelt.

In 90 der insgesamt 130 untersuchten Internetauftritte wurden Studienaussteigende unmittelbar angesprochen und es fanden sich Hinweise zu einem Einstieg in die Berufsbildung. Damit finden sich in gut zwei Dritteln aller Internetauftritte der Kammern spezifische Angebote an die Zielgruppe. Als wichtiges Argument für den Einstieg in die Berufsbildung werden darin berufliche Karriere- und Arbeitsmarktchancen auch ohne Hochschulabschluss aufgeführt. 73 Kammern weisen dabei in irgendeiner Form

auf Verkürzungsmöglichkeiten der Ausbildung hin. Nur 17 Internetseiten verbinden keine Verkürzungsoption mit ihrem Angebot.

Die Angebote der Kammern unterschieden sich in ihrer Konkretisierung sowie in Umfang und Begründung der Verkürzung. Hierbei lassen sich drei Angebotsvarianten unterscheiden:

1. Allgemeiner Hinweis auf die Möglichkeit einer Verkürzung ohne jede weitere Spezifikation (32 Kammern),
2. Möglichkeit der Verkürzung um ein Jahr (12 Kammern),
3. Möglichkeit der Verkürzung um 18 Monate (29 Kammern).

Deutliche Unterschiede zwischen IHK und HWK

Erhebliche Unterschiede sind zwischen den Angeboten der IHK und der HWK festzustellen (vgl. auch Abb.). Die HWK weisen mit 32 ihrer 53 Internetauftritte häufiger auf Verkürzungsmöglichkeiten hin als die IHK mit 41 von 77 (60 % gegenüber 53 %). Allerdings sind die Angebote der IHK konkreter und umfassender, da sie vorwiegend die Ange-

botsvarianten 2 und 3 nutzen. Während 25 Internetauftritte der IHK eine Verkürzung der Ausbildungszeit um 18 Monate in Aussicht stellen, sind dies im Bereich der HWK nur vier. 19 Angebote bei den HWK weisen allgemein auf Verkürzungen hin (Angebotsvariante 1), neun bieten ein Jahr (Angebotsvariante 2) an.

Berücksichtigung von ECTS-Punkten

Die Verkürzungsmöglichkeiten werden überwiegend auf der Grundlage der schulischen Bildungsabschlüsse von Studienaussteigenden angeboten und folgen der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses; gelegentlich wird dabei unspezifisch auf bisherige Studienleistungen Bezug genommen. 14 IHK allerdings geben ausdrücklich an, dass erbrachte Studienleistungen, die konkret über ECTS-Punkte nachgewiesen werden, berücksichtigt werden. Im Handwerksbereich zieht eine Kammer explizit Studienleistungen zur Begründung einer Reduzierung der Ausbildungsdauer heran. Damit beinhaltet immerhin rund jedes fünfte der Verkürzungsangebote eine Berücksichtigung von ECTS-Punkten. Ein gängiges Modell ist dabei, die Ausbildung auf 18 Monate zu verkürzen, wenn 30 (oder 20) ECTS-Punkte in (mindestens zwei) fachaffinen Studiensemestern erworben wurden.

Vielfach wird die Ansprache von Studienaussteigenden von den Kammern auch mit Angeboten an Unternehmen verbunden, wie diese geeignete hochschulerfahrene Studierende für die Ausbildung gewinnen können. Dieses war in 24 Angeboten der Kammern der Fall, von denen wiederum acht eine Verkürzungsoption und Berücksichtigung von ECTS-Punkten vorhielten. Das legt nahe, dass die Angebote, die den Hochschulerfahrenen gemacht werden, mit den Unternehmen abgestimmt sind und die Verkürzung damit verbindlich vor dem Ausbildungsbeginn vereinbart werden kann.

Keine substantielle Veränderung, aber Wertschätzung von Studienleistungen

Der Blick auf die Praxis zeigt ein uneinheitliches Bild bei der Berücksichtigung von hochschulischen Lernleistungen in der beruflichen Bildung. Von den untersuchten Internetauftritten der Kammern sprechen 70 Prozent Studienaussteigende direkt an und bieten Unterstützung beim Einstieg in die Ausbildung. In 56 Prozent der Fälle findet sich zudem ein Angebot zur Verkürzung der Studiendauer für Studienaussteigende. Diese Angebote variieren jedoch hinsichtlich Konkretisierung und Umfang. Alle sind durch die Regelungen nach BBiG/HwO rechtlich abgedeckt und nutzen vorhandene Verkürzungsoptionen. Allerdings unterscheiden sich die Angebotsvarianten von IHK und HWK, was für die Studienaussteigenden zu Irritationen führen

BIBB-Forschungsprojekt: Innovation und Transformation an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Anlage der Untersuchung: Empirische Grundlage der Untersuchung sind die Internetauftritte der Kammern. Die Auswertung der hier vorfindbaren Angebote bietet gegenüber einer Befragung der Kammerakteure den Vorteil, dass die Befunde nicht aufgrund von individueller Informiertheit oder sozial erwünschten Antworten verzerrt werden. Dabei wird in Kauf genommen, dass die Internetseiten nicht alle Maßnahmen aufführen, die für die Integration von Studienaussteigenden seitens der Kammern vorgesehen sind, weil diese nicht im Internet abgebildet werden.

Vorgehen: Für die Untersuchung wurden alle Webseiten der 79 IHK (Stichtag 28.02.2019, Korrekturlauf 10.06.2019) und 53 HWK (Stichtag 31.05.2019; Korrekturlauf 10.06.2019) aufgerufen und sowohl unter den Navigationspunkten Ausbildung und Weiterbildung durchsucht als auch über die Suchmaschine der Seiten nach den Begriffen »Studienabbruch«, »Studienabbrechende«, »Studienabbrecher«, »Studienausstieg«, »Studienaussteigende«, »Studienaussteiger«, »Studienzweifler«, »Studienzweifeln«, »Studienzweifler«. Insgesamt wurden 130 Internetauftritte von Kammern untersucht.*

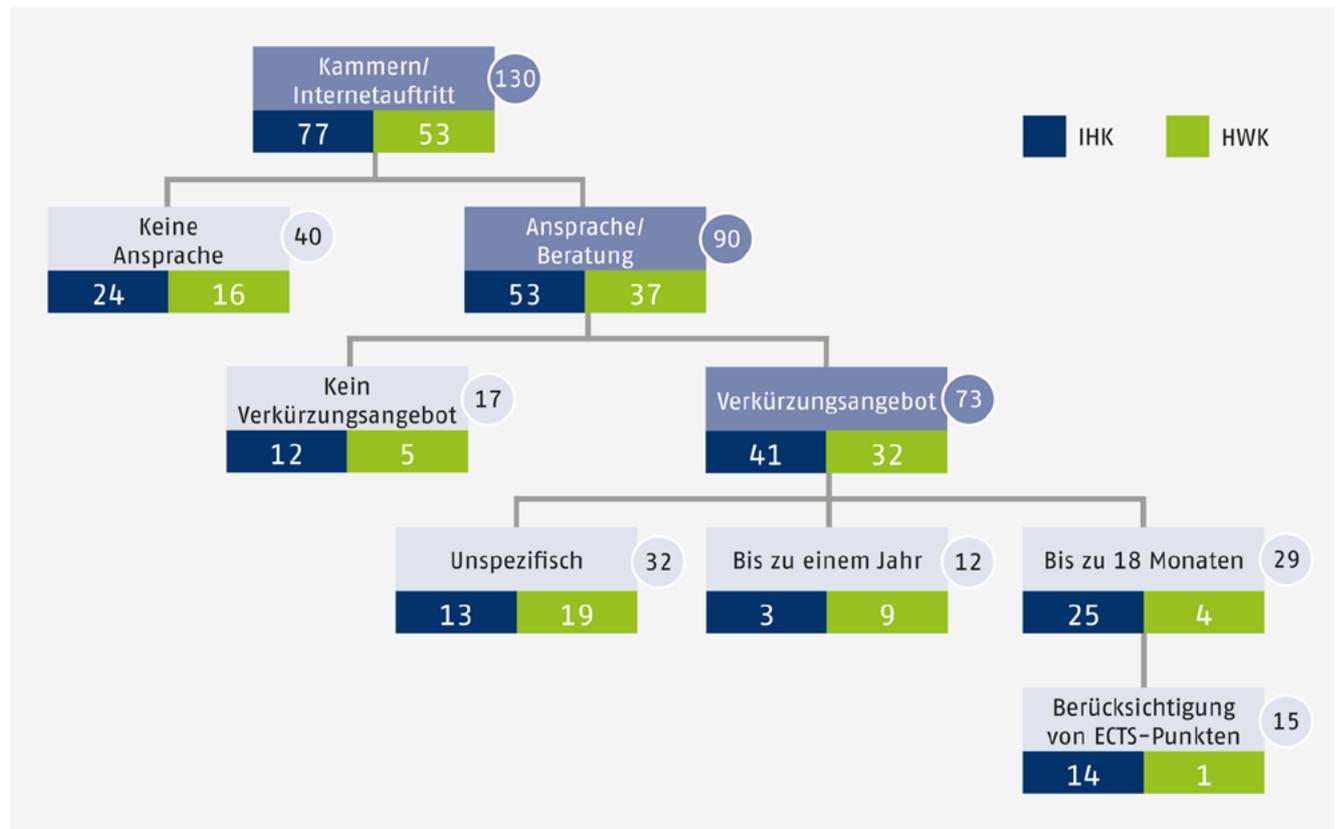
Die Treffer wurden protokolliert und kategorisiert. Weitere Aspekte der Untersuchung, die im Beitrag allerdings nicht berücksichtigt wurden, sind die Art der Ansprache, Zugänge zur Externenprüfung und Weiterbildung sowie die Vernetzung mit Akteuren auf dem Arbeitsmarkt sowie Hochschulen.

Weitere Infos zum Forschungsprojekt: <https://www.bibb.de/de/dapro.php?proj=3.3.308>

* Jede Kammer ist dabei mit einem Internetauftritt vertreten. Die Differenz zur Gesamtzahl der Kammern (= 132) ergibt sich durch den gemeinsamen Internetauftritt der IHK in Schleswig-Holstein.

Abbildung

Angebote der Kammern im Internet für Studienaussteigende



kann. Eine bundesweit einheitliche Darstellung der angebotenen Möglichkeiten und deren Bedingungen wäre aus ihrer Sicht hilfreich.

Bemerkenswert ist, dass sich auf mehr als zehn Prozent der Internetauftritte Angebote finden, hochschulische Lernleistungen, die über ECTS-Punkte nachgewiesen werden, anzurechnen, um Studienaussteigenden eine Verkürzung der Ausbildungsdauer zu ermöglichen. Hierfür nutzen die Kammern die rechtlich vorhandenen Verkürzungsoptionen und gehen auch zeitlich nicht darüber hinaus. Gleichzeitig signalisieren sie damit eine Wertschätzung hochschulischer Lernleistungen, die es in der Berufsbildung bisher nicht gibt: Nicht allein der schulische Abschluss ist für die Dauer der Ausbildung ausschlaggebend, sondern auch die Kompetenzen, die die Studienaussteigenden an der Hochschule bereits erworben haben, werden bei der Gestaltung der Ausbildung bedeutend.

Im Kontext von Durchlässigkeit ermöglicht eine duale Ausbildung so eine Weiterführung des bisherigen Bildungswegs und stellt eine berufliche Bildungskarriere als anschlussfähig an das Studium heraus.

Fazit: Mehr Durchlässigkeit wagen

Festzustellen ist also, dass es in der Praxis vielfältige Angebote für Studienaussteigende gibt, eine Ausbildung zu beginnen; auch solche, in denen hochschulische Lernleistungen für eine Verkürzung der Ausbildung im Rahmen rechtlich bereits bestehender Verkürzungsoptionen berücksichtigt werden. Allerdings gehen diese nicht über Verkürzungen hinaus, die junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung ohnehin beantragen können. Gleichwohl wäre eine Erweiterung der Hauptausschuss-Empfehlung 129 um hochschulisch erworbene Kompetenzen ein deutliches Signal für die Stärkung einer Durchlässigkeit in die berufliche Bildung. Hierbei sollte auch geprüft werden, inwieweit eine echte Anrechnung sinnvoll ist, also der Erlass von Bildungs- und Prüfungsleistungen aufgrund von Äquivalenzanalysen. Voraussetzung ist allerdings, die Ausbildungsordnungen konsequent kompetenzorientiert auszurichten und curricular so zu gestalten, dass – auf der Grundlage von Äquivalenzprüfungen – gezielt Anrechnungsmöglichkeiten festgestellt werden können, um bereits Erlerntes zu identifizieren und entsprechend Bildungsinhalte in der Ausbildung zu erlassen. Dass dies auch in der Berufsbildung möglich ist, ohne dass die Ganzheitlichkeit der Ausbildung oder das Berufsprinzip gefährdet

wird, haben Pilotinitiativen wie u. a. DECVET zur Ermittlung der Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung ergeben (HEMKES/MEERTEN/KÖHLMANN-ECKEL u. a. 2013; JAHN/BIRCKNER 2014). Die Berufsbildung könnte so nicht

nur für Studienaussteigende attraktiver werden, sondern zugleich ihre Anschlussfähigkeit und Gleichwertigkeit zur hochschulischen Bildung unterstreichen. ◀

Literatur

BERGERHOFF, J. u. a.: Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studierenden. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 183). Bonn 2017 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8323 (Stand: 12.08.2019)

DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK): Integration von Studienabbrechern in duale Berufsausbildung. Handreichung für ein gemeinsames Vorgehen der IHK-Organisation. Internes Schreiben 2015

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: Empfehlung zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit/zur Teilzeitausbildung. Empfehlung vom 27.06.2008 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA129.pdf (Stand: 12.08.2019)

HEMKES, B.; MEERTEN, E.; KÖHLMANN-ECKEL, C.: Von der experimentellen Entwicklung zur strukturellen Implementierung von Anrechnung. 7 Thesen zur Nutzung der DECVET-Ergebnisse für die Ausgestaltung einer nachhaltigen Durchlässigkeit in der Berufsbildung. In: EBERHARDT, C. (Hrsg.): Implementing ECVET: Anrechnung, Anerkennung und Transfer von Lernergebnissen zwischen europäischer Zielvorgabe und nationalen

Systembedingungen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 145). Bonn 2013, S. 92–95 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7154 (Stand: 12.08.2019)

HEUBLEIN, U. u. a.: Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover 2017

HEUBLEIN, U. u. a.: Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Bonn 2018 – URL: www.dzhw.eu/pdf/21/Berufsbildungsforschung_Band_18.pdf (Stand: 12.08.2019)

JAHN, R. W.; BIRCKNER, M.: Studienabbrecher: Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. Jena 2014 – URL: www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141_jahn_birckner.pdf (Stand: 12.08.2019)

SARIGÖZ, F.: Studienabbrecherinnen und -abbrecher für die duale Ausbildung gewinnen. Bonn 2018 – URL: www.jobstarter.de/files/Arbeitshilfe_Studienabbrecher.pdf (Stand: 12.08.2019)

Anzeige

Wie bewerten Studierende das Berufsbildungssystem?



Wie bewerten Studierende als potenzielle Zielgruppe der beruflichen Bildung das Image des deutschen Berufsbildungssystems? Wie attraktiv sind betriebliche Aus- und Weiterbildungsangebote für die individuellen Bildungsbiografien der Studierenden?

Diese Fragen waren Gegenstand einer repräsentativen Studie des BIBB in Kooperation mit der Universität Maastricht.

Das Diskussionspapier bündelt die Ergebnisse der empirischen Studie und fokussiert dabei auf Image und Attraktivität betrieblicher Bildungsangebote sowie Aspekte wie Informationsverhalten, Studienzufriedenheit und Einfluss von Eltern und Peers.

WDP 183, 116 S., Bonn 2017. Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8323

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Flexibilisierung der Berufsbildung«

MONOGRAFIEN / SAMMELBÄNDE



Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

B. HEMKES; K. WILBERS; M. HEISTER. Budrich, Leverkusen 2019, 558 S., 59,90 EUR, 978-3-8474-2282-2, PDF kostenlos: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9753 (Stand: 26.07.2019)

Wie durchlässig kann und soll das Berufsbildungssystem werden? Wo liegt die Zukunftsfähigkeit von Durchlässigkeit? Eine Zusammenführung der unterschiedlichen Durchlässigkeitsansätze in der beruflichen Bildung fehlt indes. Genau das soll mit diesem Sammelband erreicht werden: Das Bildungssystem wird als Ganzes in den Blick genommen.

Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung

S. SEUFERT. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Bern 2018, 60 S. – URL: <https://edudoc.ch/record/132323> (Stand: 26.07.2019)

Dieser Bericht im Rahmen des Projekts »Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien« geht der Frage nach, welche (neuen) Möglichkeiten es gibt, um die Berufsbildung – angesichts des hohen Anpassungsdrucks von Tätigkeiten und Berufen – flexibler zu gestalten. Daraus abgeleitet sind zwei konkretisierende Fragen, die zur Gliederung des Berichts dienen: Wie kann Berufsbildung auf Sekundar- und Tertiärstufe flexibler gestaltet werden? Welche sinnvollen Modelle für die Modularisierung auf der Umsetzungsebene werden für die berufliche Grundbildung und die höhere Berufsbildung vorgeschlagen?

Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule – Beruf

I. BENNER. Budrich, Opladen 2018, Diss. Universität Gießen 2017, 296 S., 38 EUR, ISBN 978-3-86388-762-9 – URL: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12606/pdf/BennerIlka_2017_01_24.pdf (Stand: 26.07.2019)

Warum münden mehr junge Männer nach der allgemeinbildenden Schule in »Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen« (BvB) ein als junge Frauen? Die Autorin untersucht in einer qualitativen Studie benachteiligende Faktoren im individuellen Bildungsprozess und ihre strukturelle Einlassung in das deutsche Bildungssystem. Dazu beleuchtet sie die Kategorien »soziale Herkunft« und »Geschlecht« hinsichtlich der Auswirkung auf Bildungsbiografien.

Berufsabschluss für Erwachsene

M. SCHMID; S. SCHMIDLIN; D. S. HISCHIER. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Bern 2017, 151 S. – URL: www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2017/schlussbericht-bae-absolventinnenbefragung.pdf (Stand: 26.07.2019)

Die Studie untersucht Erfahrungen von Erwachsenen mit einem beruflichen Abschluss. Sie liefert Erkenntnisse zu den strukturellen Faktoren und individuellen Voraussetzungen hinsichtlich Gelingensbedingungen, Faktoren des Scheiterns und Teilnahmebarrieren. Neben der Analyse der Statistik zur beruflichen Grundbildung wurden vier Zielgruppen befragt: Erwachsene nach einem Qualifikations- oder Validierungsverfahren; Ausbildungswechsler/-innen; Ausbildungsabbrecher/-innen; Interessierte, die doch keine berufliche Grundbildung begonnen haben.

Ausbildung zum Beruf – Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche

M. BECKER u. a. (Hrsg.). Peter Lang, Frankfurt/M. 2017, 312 S., 39,95 EUR, ISBN 978-3-631-67369-0

Für benachteiligte Jugendliche existieren Ausbildungsangebote, die sich zwar an Berufskriterien orientieren, jedoch nicht immer zu gesellschaftlich anerkannten Berufsabschlüssen führen. Der Band stellt empirische Untersuchungen und theoretische Diskussionen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu verkürzten Berufsausbildungen vor, um Wirkungen der Konzeptionen zu erschließen und zu bewerten.

AUFSÄTZE UND SAMMELBANDBEITRÄGE

Duale, vollzeitschulische oder akademische Berufsbildung?

R. FORTMÜLLER. In: M. PILZ; K. BREUNING; S. SCHUMANN (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Wiesbaden 2019, ISBN 978-3-658-24459-0, S. 227–242

Das österreichische Bildungssystem bietet drei Optionen zur berufsrelevanten Bildung: Lehre, Besuch einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule oder Studium an einer Fachhochschule oder Universität. Eine lerntheoretische Analyse der Lerngelegenheiten und Lernergebnisse dieser Bildungsoptionen führt zum Schluss, dass sie den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen besser gerecht werden als ein einseitiges Forcieren einer Bildungsvariante.

Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

J. JOCHMARING; L. NENTWIG; D. SPONHOLZ. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70 (2019) 3, S. 112–121

Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gehen nach der Sekundarstufe I häufig in Maßnahmen der Berufsvorbereitung über. Ziel eines inklusiven Ausbildungs- und Arbeitsmarkts ist es, jedem Menschen den Zugang zu Ausbildung und Teilhabe zu ermöglichen. Wie stellt sich die Situation am Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt dar, welchen Beitrag leistet die schulische Berufsorientierung und welche Optionen bestehen beim Einstieg in die Arbeitswelt?

Berufsfachschule im Wandel: Bilanz einer Pilotstudie in Hessen

R. TENBERG; B. BERGMANN. In: ZBW 114 (2018) 1, S. 148–166

Die Berufsfachschule wandelt sich in den letzten 20 Jahren immer mehr zu einem Format der Ausbildungsvorbereitung. Das Land Hessen stieß mit der Pilotstudie »Gestufte Berufsfachschule« eine Reform an. Im Vergleich mit den Ansätzen anderer Bundesländer zeigen sich Parallelen, im Hinblick auf die differenzierte Förderung in den allgemeinen Fächern und die Einführung von Profilgruppenunterricht erweist sich der Hessische Ansatz jedoch als sehr weitreichend.

Transformation der beruflichen Integrationsförderung

D. HEISLER; S. SCHEMMER. In: BWP@ (2018) 35, 23 S. – URL: www.bwpat.de/ausgabe35/heisler_schemmer_bwpat35.pdf (Stand: 26.07.2019)

In Angeboten der Berufsvorbereitung und Ausbildung der beruflichen Integrationsförderung wurden bis Mitte der 2000er-Jahre jährlich über 500.000 Jugendliche gefördert. Seitdem ist diese Zahl deutlich gesunken und die berufliche Integrationsförderung hat sich sehr verändert. Der Beitrag untersucht den Transformationsprozess der BIF, insbesondere ihre oft kritisierte Ökonomisierung, aus Sicht von Ausbilder/-innen, Sozialpädagogen und dem Leitungspersonal von Bildungsträgern.

Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration?

D. EULER; R. NICKOLAUS. In: ZBW 114 (2018) 4, S. 527–547

Im Nationalen Bildungsbericht wurde das Übergangssystem erstmals 2006 als eigenständiger Teil des Berufsbildungssystems aufgeführt. Der Beitrag fragt: Ist der Abbau des Übergangssystems (weiterhin) ein vertretbares berufsbildungspolitisches Ziel? Was wissen wir über die Effektivität der Maßnahmen? Welche Konsequenzen resultieren aus den Forschungsergebnissen zu den Effekten des Übergangssystems und den systemischen Überlegungen für die Berufsbildung?

Gesteigerte Durchlässigkeit bei gleichzeitigen Schließungsprozessen: Veränderungsdynamiken zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Frankreich

N. BERNHARD. In: ZSE 33 (2018) 3, S. 267–283

Durch eine institutionelle Analyse zeigt die Autorin, dass in Frankreich trotz einer größeren Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung Ungleichwertigkeiten der unterschiedlichen Bildungswege im Diskurs und in den Regularien reproduziert werden. Berufliche Abiturienten werden einerseits zunehmend als legitime Studierendengruppe anerkannt und ihre Höherqualifizierung wird vereinfacht, andererseits bleiben Bildungs- und soziale Hierarchien trotz größerer Durchlässigkeit bestehen.

Enttäuschte Erwartungen? Lohnt sich die Bildungsbeteiligung in Bildungsgängen des Übergangsmagements?

S. RAHN; C. FUHRMANN; E. HARTKOPF. In: ZBW 113 (2017) 4, S. 595–613

Die Bildungsbeteiligung im Übergangssektor wird in der (Fach-)Öffentlichkeit und in der Berufsbildungspolitik überwiegend kritisch beurteilt. Viele Jugendliche münden jedoch geplant in die Bildungsgänge ein, weil sie erwarten, dass sie durch einen höheren Schulabschluss ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt verbessern können. Der Beitrag prüft vor diesem Hintergrund auf der Datengrundlage einer regionalen Panelstudie, inwieweit sich die Erwartungen der Jugendlichen erfüllen. Es zeigt sich, dass sie tendenziell enttäuscht werden.

Weitere Literatur zum Thema

Auf bibb.de/auswahlbibliografien finden Sie Literaturdokumentationen zu vielen Themen der Berufsbildung, auch zum Thema »Durchlässigkeit im Bildungssystem«.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)

Berufliche Integration junger Geflüchteter braucht Sprachförderung von Anfang an

ANKE SETTELMAYER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Kompetenzentwicklung« im BIBB

GESA MÜNCHHAUSEN

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Kompetenzentwicklung« im BIBB

Zur beruflichen Integration junger Geflüchteter wurden ab 2015 von Bund und Ländern zahlreiche Programme zur Berufsorientierung und -vorbereitung aufgelegt. Dem Spracherwerb kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. In einer vom BIBB durchgeführten Expertise wurde untersucht, wie eine integrierte Vermittlung von Sprach- und Fachkompetenz in diesen Programmen erfolgt und welche Empfehlungen sich daraus für die Entwicklung der Programme und die berufliche Integration von Geflüchteten ableiten lassen.

Geflüchtete beruflich integrieren

Schon zu einem frühen Zeitpunkt der jüngsten Zuwanderung von Flüchtlingen setzten Bund und Länder das politische Ziel, junge Geflüchtete beruflich zu integrieren. Für die große Gruppe der jüngeren Geflüchteten – rund 58 Prozent der 1,68 Mio. Schutz Suchenden in Deutschland sind unter 30 Jahre alt (Stichtag 31.12.2017, Statistisches Bundesamt 2018) – legten Bund und Länder Programme zur Berufsorientierung und -vorbereitung auf. Um Geflüchtete sprachlich in die Lage zu versetzen, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, wird häufig mit einem Ansatz gearbeitet, bei dem Fach und Sprache integriert vermittelt wird (vgl. Infokasten). Auf diese Weise werden die Sprachkompetenzen vermittelt, die für das Verständnis fachlicher Inhalte und Zusammenhänge benötigt werden.

Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) legte 2017 mit »Berufsorientierung für Flüchtlinge« (BOF) ein entsprechendes Programm auf, das im BIBB in einer Programmstelle administriert und inhaltlich begleitet wird. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dieses Programms erstellte das BIBB in der zweiten Jahreshälfte 2018 eine Expertise zum integrierten Lernen von Fach und Sprache in Angeboten der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für Geflüchtete.

In der Expertise wurden auf der Grundlage von Dokumentenanalysen 37 laufende Programme und Angebote des Bundes und der Länder zur Verwendung dieses Ansatzes untersucht. Die Analyse erfolgte im Hinblick auf Rahmenbedingungen (z. B. Zielgruppe sowie räumliche, zeitliche und personelle Aspekte), Methodik und Didaktik (z. B. Curriculum und Materialien) sowie Verfahren und Prozesse (z. B. die Entwicklung des Curriculums und die Zusammenarbeit von Beteiligten verschiedener Disziplinen). Die BOF-Träger wurden zusätzlich schriftlich befragt, um detaillierte Informationen zur Umsetzung und ggf. Weiterentwicklung der Sprachförderung in diesem Programm zu erhalten (vgl. SETTELMAYER/MÜNCHHAUSEN/SCHNEIDER 2019).

Sprachförderung in Berufsorientierung und -förderung

Im Folgenden werden cursorisch Unterschiede zwischen Programmen und programmübergreifenden Gemeinsamkeiten benannt, die aus der Perspektive der Sprachförderung von besonderem Interesse sind (vgl. ausführlich SETTELMAYER/MÜNCHHAUSEN/SCHNEIDER 2019).

Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL)

»Unter IFSL versteht man ein fachbezogenes Lernen, das Sprachkompetenz implizit und explizit fördert« und bei dem »gleichzeitig fachbezogene und sprachbezogene Kompetenzen« aufgebaut werden (LAXCZKOWIAK/SCHERER-PAPP 2018, S. 9). Referenz ist das Fach.

Um Fach und Sprache integriert vermitteln zu können,

- müssen die sprachlichen Aspekte des Fachlichen bekannt sein,
- müssen neben fachlichen auch sprachliche Ziele explizit formuliert werden,
- müssen Methoden der sprachlichen Unterstützung fachlichen Lernens bekannt sein und angewendet werden können.

Der Ansatz ist im Hinblick auf z. B. institutionelle Rahmenbedingungen, Bildungsvoraussetzungen und -biografien der Lernenden, die Fachlichkeit der Lehrpersonen sowie die curricularen Vorgaben zu konkretisieren.

Berufsübergreifende oder berufsspezifische Ausrichtung

In allen untersuchten Programmen werden berufsübergreifend relevante Inhalte vermittelt (z. B. das Berufsbildungssystem in Deutschland, Zugänge zum Arbeitsmarkt sowie beschäftigungsrechtliche Themen). Darüber hinaus unterscheidet sich die inhaltliche Ausrichtung erheblich: Sind die Programme berufsübergreifend konzipiert, lernen Geflüchtete z. B. grundlegende mathematische Kenntnisse und allgemeine sozialkundliche Inhalte. Können Teilnehmende einen allgemeinbildenden Abschluss erwerben, wird Fachunterricht auch in den Prüfungsfächern erteilt. Es gibt auch branchen- bzw. berufsspezifisch ausgerichtete Angebote, häufig auf das Handwerk orientiert. Hier stehen berufs-(feld-)spezifische Inhalte, z. B. fachtheoretischer Art sowie Arbeitsschutzbestimmungen in Werkstätten, im Mittelpunkt.

Alle Programme dienen der Berufsorientierung und -vorbereitung von Geflüchteten. Was in den Maßnahmen fachlich und daran orientiert sprachlich erlernt werden kann, unterscheidet sich von Programm zu Programm erheblich und bereitet Geflüchtete in sehr unterschiedlicher Weise auf ihren weiteren Bildungsweg vor. Angesichts der sehr unterschiedlichen Konzepte wären die Vor- und Nachteile berufsspezifischer und berufsallgemeiner Ausrichtung zu diskutieren.

Einbindung verschiedener Lernorte in das Sprachförderkonzept

Programme/Angebote zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung für Geflüchtete unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Lernortarchitektur. Geflüchtete lernen in der Regel an zumindest zwei Lernorten: Berufsschule/Bildungsträger und Betrieb. Unterschiede zwischen Programmen bestehen insbesondere bei der Einbindung des Betriebs in die Sprachförderung: In einigen Angeboten dient der Betrieb vor allem dazu, Geflüchteten berufspraktische Erfahrungen zu vermitteln (z. B. den Alltag in einem Betrieb kennenzulernen und einfache Tätigkeiten auszuführen). Ist betriebliches Lernen expliziter Teil des Sprachförderkonzepts, werden die spezifischen Sprachhandlungsanlässe im Betrieb systematisch zum Aufbau von Sprachkompetenzen genutzt (z. B. Unterschiede bei der Ansprache von Kolleginnen und Kollegen und der Kundschaft).

Im BOF-Programm wird Sprache an vier Lernorten vermittelt: im Bildungsträger, in der Werkstatt bei fachpraktischem Arbeiten, im Fachunterricht beim Lernen von Fachtheorie und im berufsbezogenen Sprachunterricht, in dem die sprachlichen Aspekte von Fachpraxis und -theorie vertieft bearbeitet werden sollen. Zusätzlich soll auch

im Betrieb sprachbewusst gearbeitet werden. Diese Lernortarchitektur umfasst unterschiedliche Lernanlässe und Lernformen, sie macht das Verzahnen von Fach und Sprache jedoch auch komplex. Wird in der Werkstatt mit einem bestimmten Material gearbeitet, so werden Geflüchtete mit entsprechenden Sicherheitsbestimmungen vertraut gemacht und zur sachgerechten Bearbeitung des Materials angeleitet. Im Fachunterricht stehen z. B. die Materialeigenschaften im Mittelpunkt. Im Sprachunterricht werden die Textsorte Sicherheitsbestimmungen oder mündliche Anleitungen aus sprachlicher Sicht bearbeitet. Im BOF ist es daher erforderlich, dass die Lehrkräfte für ihren Lernort klären, was in Verbindung mit den fachlichen Inhalten sprachlich erlernt werden soll. Da das Lernen an den verschiedenen Lernorten aufeinander abgestimmt erfolgen soll, müssen sich die Lehrkräfte sodann untereinander abstimmen und das Fach- und Sprachlernen zusätzlich lernortübergreifend verzahnen.

Unterschiedlich ausgearbeitete konzeptionelle Grundlagen

Die Angebote/Programme unterscheiden sich erheblich im Hinblick auf die theoretischen und methodisch-didaktischen Darstellungen, die dem Bildungspersonal für die Umsetzung an die Hand gegeben werden. Teilweise liegen grundlegende Darstellungen des Ansatzes mit beispielhaften Erläuterungen sowie Bildungspläne mit fachlichen und sprachlichen Zielformulierungen und methodischen Hinweisen vor. In anderen Programmen/Angeboten fehlen solche Ausführungen weitgehend. Beteiligte vor Ort müssen sich dies selbst erarbeiten, was eine inhaltlich herausfordernde und zeitintensive Aufgabe darstellt. Ein stärkerer Austausch der Bildungsträger und Lehrkräfte untereinander könnten die Effektivität bei der Erstellung von Bildungsplänen steigern und gleichzeitig zur Standardisierung beitragen.

Frühzeitig und individuell fördern

Neben den arbeitsmarktrelevanten Perspektiven, die mit der Sprachvermittlung einhergehen sollten, sind verschiedene Rahmenbedingungen zu unterstützen. Wichtig ist zum einen, dass die Integrationsmaßnahmen sofort beginnen, um Demotivation bei den Teilnehmenden zu vermeiden. Ferner ist es wichtig, dass die zeitliche Gestaltung und der strukturelle Aufbau der Maßnahmen flexibel ausgestaltet werden können. Damit ist sowohl eine Orientierung auf die jeweiligen Teilnehmenden als auch auf das spezifische Bildungsziel (individueller Integrations- und Qualifizierungsplan) gemeint (vgl. SETTELMAYER/MÜNCHHAUSEN/SCHNEIDER 2019, S. 8f.).

Bedarf an qualifiziertem Personal

In allen Programmen fehlt es an qualifiziertem Personal, insbesondere für die Sprachvermittlung. Dies betrifft insbesondere Lehrkräfte für berufsbezogenen Sprachunterricht, aber auch diejenigen, die in praktischen Kontexten sprachbewusst arbeiten sollen. Es braucht Zeit und entsprechende Ressourcen, um genügend geeignetes Personal auszubilden. Da dieser Aspekt ganz entscheidend für den Erfolg der Maßnahmen ist, sollten hier frühzeitig entsprechende Vorkehrungen im Sinne von Förder- und Entwicklungsmaßnahmen getroffen werden. Teilweise umfassen die Programme Fortbildungen für die Beschäftigten, die noch nicht über alle erforderlichen Qualifikationen verfügen; so u. a. für die Vermittlung sprachlicher Kompetenz und die Umsetzung des integrierten Förderansatzes (vgl. SETTELMAYER/MÜNCHHAUSEN/SCHNEIDER 2019, S. 9).

Geleistete Aufbauarbeit fortführen

Die politische Zielsetzung, Geflüchtete beruflich zu integrieren, hat zur Entwicklung von Angeboten/Programmen der Berufsorientierung und -vorbereitung mit systematischer Deutschsprachförderung geführt. An diese in kurzer Zeit geleistete Aufbauarbeit sollte nun angeknüpft werden:

- Angebote der Berufsorientierung und -vorbereitung für Geflüchtete sollen weiterentwickelt werden. Vordringlich sind die Ausarbeitung der Konzepte des integrierten Lernens von Fach und Sprache, die Entwicklung der Lernorte zu Sprachlernorten und die Qualifizierung des Personals.
- Geflüchtete benötigen auch in der beruflichen Ausbildung Sprachförderung. Ohne die Entwicklung entsprechender Konzepte an Fach- und Berufsschulen sowie in Betrieben ist zu befürchten, dass die in Berufsvorbereitung und -orientierung geleisteten Anstrengungen nicht die gewünschte Wirkung entfalten werden.

- Sprachförderung sollte künftig ein fester Bestandteil in Angeboten der Berufsorientierung und -vorbereitung auch für Nicht-Geflüchtete sein. Die für Geflüchtete erstellten Konzepte sind für alle Jugendlichen mit Bedarf an sprachlicher Unterstützung anzupassen, um sie auf sprachliche Herausforderungen in der Ausbildung vorzubereiten. Dies gilt auch für duale und andere berufliche Ausbildungswege.
- Ein Erfahrungsaustausch der Akteure auf unterschiedlichen Ebenen, auch international, wäre vielversprechend. Denn alle Länder sammeln derzeit Erfahrungen, deren gemeinsame Reflexion für alle gewinnbringend sein könnte. Dies betrifft neben der konkreten Umsetzungsebene auch die Ebene der Forschung.
- Abschließend ist auf einen Aspekt des Wissensmanagements hinzuweisen. Durch die Arbeit in Angeboten der Berufsvorbereitung für Geflüchtete sammeln Beschäftigte Erfahrungen mit der Sprachförderung. In projektförmig finanzierten Angeboten wechselt häufig das Personal. Daher sind Strategien zu entwickeln, wie das Wissen über Sprachförderung in der Institution gehalten und für die weitere Arbeit genutzt werden kann, auch wenn Personalwechsel stattfinden. ◀

Literatur

- LAXCZKOWIAK, J.; SCHEERER-PAPP, J.: Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. ISFL in der Praxis: Rahmenbedingungen, Lernformate, Strategien & Aktivitäten. Hamburg 2018
- SETTELMAYER, A.; MÜNCHHAUSEN, G.; SCHNEIDER, K.: Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 207). Bonn 2019 (im Druck)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Schutzsuchende 2017. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1, Reihe 2.4. Wiesbaden 2018

Integrierte Sprachförderung in der Ausbildung

Erfahrungen aus der Ausbildungsoffensive Hauswirtschaft oikos

SYLVIA PFLÜGER

Bildungsreferentin beim Diakonischen Werk
Württemberg, Stuttgart

URSULA SCHUKRAFT

Projektleiterin beim Diakonischen Werk
Württemberg, Stuttgart

Der Fachkräftemangel im hauswirtschaftlichen Bereich hat das Diakonische Werk Württemberg ermutigt, gezielt Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/-in zu gewinnen. Fehlenden Sprachkenntnissen begegnet das Modell »Ausbildung plus Sprache« im Rahmen eines JOBSTARTERplus-Projekts u. a. mit einem erweiterten Unterricht in der Berufsschule und einer individuellen Verlängerung der dualen Ausbildung. Im Beitrag werden Ziele und Umsetzung der Maßnahme beschrieben.

Hintergrund und Projektziel

Das Berufsbild Hauswirtschafter/-in ist wenig bekannt: Zu den vielfältigen Aufgaben gehören nicht nur Speisenzubereitung oder Warenwirtschaft. Hauswirtschafter/-innen steuern auch Betreuungsleistungen und bieten Assistenz bei Alltagsverrichtungen. Sie arbeiten u. a. in Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen, Kitas oder in Privatwohnungen. Die Zahl der Auszubildenden in diesem Beruf ist seit Jahren rückläufig. Lediglich 189 Personen haben 2017 in Baden-Württemberg diese duale Ausbildung begonnen, bundesweit waren es 1.077 (1997: 3.324).¹ Von 350 bei der Agentur für Arbeit in Baden-Württemberg gemeldeten freien Ausbildungsplätzen konnten 56 nicht besetzt werden.² Die Wohlfahrtsverbände stellen einen immer manifester werdenden Fachkräftemangel unter hauswirtschaftlichen Fach- und Führungskräften in ihren Einrichtungen und Diensten fest. In Baden-Württemberg wurde daher der »Runde Tisch Hauswirtschaft« eingerichtet, an dem neben

Diakonie und Caritas das Sozial-, Landwirtschafts- und Kultusministerium beteiligt sind. Hier wurden die Weichen für oikos gestellt. Als größter Wohlfahrtsverband in Württemberg initiierte das Diakonische Werk Württemberg ein dreijähriges Projekt, um die Ausbildung zu stärken und zu verbessern (vgl. Infokasten).

Die Diakonie sieht sich in der gesellschaftlichen Verantwortung, Migrantinnen, Migranten und Geflüchtete in ihrem Bemühen um Integration zu unterstützen und ihnen bei der Suche nach einer beruflichen Perspektive behilflich zu sein. Daher wurde mit Beteiligung der Ministerien ein Modell entwickelt, wie Ausbildung und Spracherwerb zusammgeführt werden können. Die Maßnahme »Ausbildung plus Sprache« hat zum Ziel, geeignete Personen aus dieser Zielgruppe in eine hauswirtschaftliche Ausbildung zu vermitteln. Sie besetzen reguläre duale Ausbildungsplätze in kleinen und mittleren Unternehmen, vor allem in der Sozialwirtschaft.

Aufgrund des erhöhten Sprachförderbedarfs kann das Erreichen des Ausbildungsziels nicht innerhalb der regulären Ausbildungszeit erwartet werden. Daher wird die Ausbildungszeit individuell nach § 8 Abs. 2 BBiG auf vier Jahre verlängert, die Berufsschulen richten eine Modellklasse mit

Informationen zum Projekt



Name: oikos – Ausbildungs-offensive Hauswirtschaft. Der Projekttitel stammt vom griechischen Wort οίκος. Im antiken Griechenland war dies die Bezeichnung für die Haus- und Wirtschaftsgemeinschaft, die den Lebensmittelpunkt bildete.

Ziele: 60 Auszubildende in 60 Betriebe vermitteln

Träger: Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V.

Projektzeitraum: 1. Juli 2016 – 30. Juni 2019

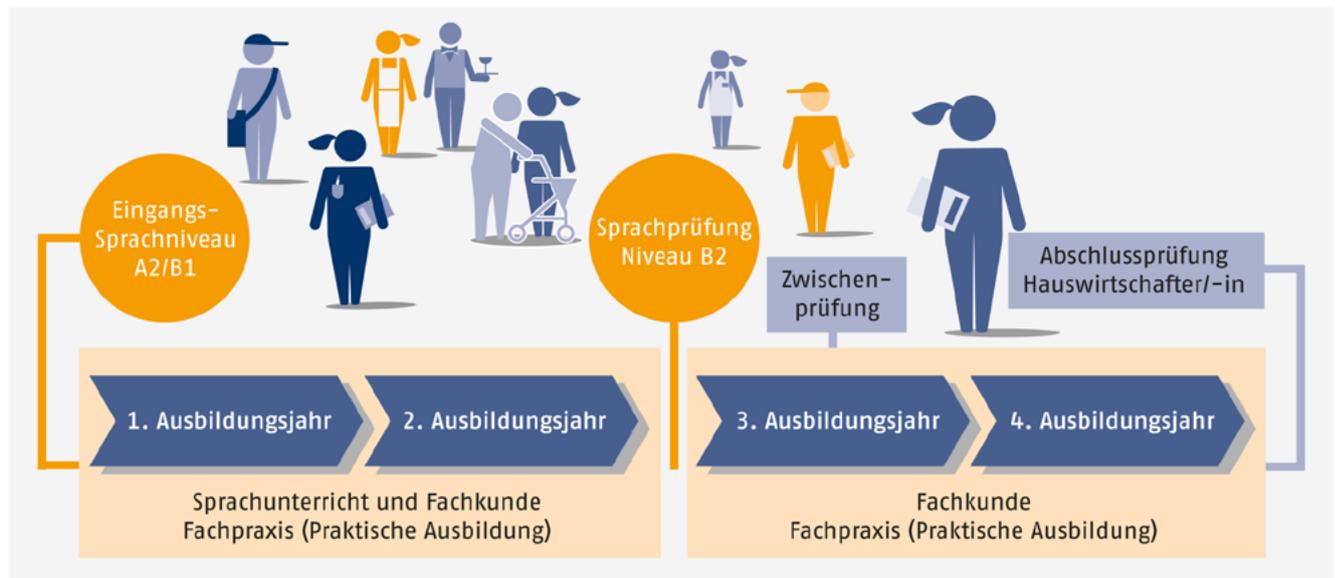
Projektrahmen: oikos ist ein JOBSTARTERplus-Projekt und wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds.

¹ Vgl. Datensystem Auszubildende (DAZUBI), Erhebung zum 31.12.2017

² Ausbildungsmarkt BW, August 2017, Statistik der Bundesagentur für Arbeit

Abbildung

Integration von Ausbildung und Spracherwerb im Rahmen der verlängerten Ausbildung



integrierter Sprachförderung ein. Im ersten Ausbildungsjahr werden die Auszubildenden in einer Klasse organisatorisch gebündelt. Solche Modellklassen werden bisher an vier Berufsschulen in Baden-Württemberg angeboten.

Auswahl geeigneter Auszubildender

Um eine gute Passung zwischen potenziellen Bewerberinnen und Bewerbern und Betrieben zu erreichen, wurde von oikos ein umfangreicher Auswahlprozess entwickelt und erprobt.

Information und Kontaktaufnahme

In der Region Stuttgart werden die mit Migration und Flüchtlingsfragen befassten Expertinnen und Experten sowie Asylkreise der Kommunen und Kirchen über das Vorhaben informiert. Wichtige Kontaktpersonen sind auch die Sozialbetreuer/-innen aus Gemeinschaftseinrichtungen. Diese empfehlen Personen, die sie für eine Ausbildung für geeignet halten. An der Ausbildung Interessierte werden dann von oikos zu Veranstaltungen eingeladen, die sie über das hauswirtschaftliche Berufsbild, den Stellenwert einer qualifizierten dualen Ausbildung in Deutschland, die Anforderungen und Voraussetzungen sowie die Struktur und den zeitlichen Ablauf der Ausbildung informieren. Diese Veranstaltungen werden dezentral in Ausbildungsbetrieben geplant, damit durch eine Betriebsbesichtigung gleichzeitig ein erster Einblick in die praktische Arbeit erfolgen kann.

Bewerbungs- und Auswahlphase

Interessierte können sich nach Besuch der Informationsveranstaltung um die Aufnahme in das Projekt bewerben. Personen mit mindestens Sprachniveau A2 werden zu einem ausführlichen Assessment eingeladen. In diesem Auswahlverfahren werden u.a. der bisherige Bildungsweg und die berufliche Vorerfahrung berücksichtigt, besonders aber auch das Interesse an einer Ausbildung in der Hauswirtschaft und die Motivation der Bewerber/-innen. Da sich erfahrungsgemäß auch Personen mit hohem Sprachförderbedarf bewerben, empfiehlt sich zusätzlich ein sprachlicher Einstufungstest. Seit 2016 konnten bei diesen Tests deutlich verbesserte Deutschkenntnisse bei den Geflüchteten festgestellt werden. Erst nach Bestehen des Assessments wird zu einer dreitägigen Hospitation in einen passenden Ausbildungsbetrieb eingeladen, um Einblicke in hauswirtschaftliche Arbeitsfelder zu vermitteln. Bei Erfolg wird die Hospitation um eine Woche verlängert. Dadurch entsteht ein realistischer Eindruck auf beiden Seiten, und im besten Fall wird dann ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen.

Aufnahme der Ausbildung

Für viele Geflüchtete ist die Sorge um ihren rechtlichen Status und die ständige Furcht vor Abschiebung ein zentrales Thema. Dies belastet Auszubildende, Schule und Betriebe gleichermaßen. Die Auszubildenden werden daher durch ehrenamtliche Begleiter/-innen und Mitarbeiter/-innen von Sozialdiensten unterstützt. Für Sozialbetreuung oder ehrenamtliche Begleitungen beginnt mit dem Ausbildungs-

vertrag der Prozess der Beantragung der Arbeitserlaubnis (im Fall des Status von Anerkennung oder Duldung) oder der Ausbildungsduldung (im Fall eines abgelehnten Asylantrags). Die oikos-Mitarbeiterinnen stehen auch nach Beginn der Ausbildung im regelmäßigen Kontakt mit Schule und Betrieb, um ggf. weitere Hilfen zu vermitteln.

Neue Wege im Unterricht

In der Hedwig-Dohm-Schule konnten bisher vier Klassen für die Auszubildenden mit Sprachförderbedarf eingerichtet werden. In den ersten beiden Jahren werden zehn zusätzliche Deutschstunden pro Woche angeboten, danach erfolgt eine Prüfung für Niveau B2 (vgl. Abb.).

In den Sprachförderklassen sind über 50 Prozent der Auszubildenden männlich. Das Durchschnittsalter liegt bei Mitte zwanzig, einige haben einen hohen Bildungsabschluss, zum Teil sogar ein Studium. Viele bringen darüber hinaus einschlägige Berufserfahrung aus ihrem Heimatland mit: Sie waren als Koch oder Köchin, als Schneider/-in oder im Lebensmittelhandel, einem Hotel oder einer Wäscherei tätig.

Die heterogen zusammengesetzten Modellklassen fordern den besonderen Einsatz der Lehrkräfte, die häufig auch

als Lebensberater/-innen gefragt sind. Gleichzeitig berichten sie auch von besonders motivierten Schülerinnen und Schülern und dass sie mit ihnen neue Methoden erproben: Fachbegriffe aus dem Ausbildungsalltag werden z. B. durch Spiele präsentiert; die Aufgabe, einen Bericht zu schreiben, wird durch das Erlebnis eines Konzertbesuchs angeregt; Dialoge werden in Rollenspielen geübt. Es gilt Hindernisse zu überwinden wie z. B. wenig bis keine Schulerfahrung im Heimatland oder Traumatisierungen, die das aktive Lernen blockieren. oikos hat deshalb eine »Healing-Classroom-Schulung« des International Rescue Committee³ organisiert, damit die Lehrkräfte sich besser auf die Schüler/-innen einstellen können.

Im Rahmen des Projekts oikos wurden innerhalb von drei Jahren 70 Auszubildende aus über 18 Nationen für die Hauswirtschaft gewonnen. Betriebe, die in Zukunft gut aufgestellt sein wollen, haben gelernt, ihren Blick international auszurichten. Das Projekt oikos zeigt, wie eine solche Fachkräftegewinnung zu einer Win-win-Situation werden kann. ◀

³ www.irc-deutschland.org/bildung (Stand: 16.08.2019)

Anzeige



Sprachliche Hürden in der Ausbildung

- ▶ Wie können Auszubildende unterstützt werden, die die deutsche Sprache noch nicht sicher beherrschen?
- ▶ Wie kann sprachlichen Missverständnissen in der Ausbildung vorgebeugt werden?

Die Broschüre gibt Ausbilderinnen und Ausbildern Tipps und Anregungen, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen können.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8371

Zugänge zur beruflichen Aufstiegsfortbildung nach Bachelorabschluss?

Eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsordnungen

ANDREAS FISCHER

Dr., wiss. Mitarbeiter am Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

IRIS PFEIFFER

Dr., Geschäftsführerin im Forschungsinstitut
Betriebliche Bildung (f-bb)

Eine Aufstiegsfortbildung kann nicht nur im Anschluss an eine Berufsausbildung, sondern auch nach erfolgreichem Bachelorabschluss berufliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Allerdings wird diese Option nach einem erstqualifizierenden Hochschulabschluss bislang selten wahrgenommen. Dies könnte auch an den Zulassungsvoraussetzungen für diese Adressatengruppe liegen, wie der vorliegende Beitrag auf Basis einer Dokumentenanalyse bundesweit gültiger Fortbildungsordnungen zeigt.

Umgekehrte Durchlässigkeit verbessern

Infolge steigender Studienanfängerzahlen und eines wachsenden Fachkräftemangels werden Forderungen laut, die Durchlässigkeit für akademisch qualifizierte Personen in das berufliche Bildungssystem zu verbessern. Im Gegensatz zur Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte in die hochschulische Bildung ist diese »umgekehrte Durchlässigkeit« jedoch bislang wenig erforscht.

Vor diesem Hintergrund wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Nutzung der beruflichen Aufstiegsfortbildung durch Bachelorabsolventinnen und -absolventen im Projekt »Durchlässigkeit für Postgraduierte: Bachelorabsolventen in der beruflichen Fortbildung« am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg untersucht. Dabei zeigte sich, dass sowohl Absolventinnen und Absolventen als auch Personalverantwortliche positive Auswirkungen eines Fortbildungsabschlusses auf die Einstellungs- und Aufstiegschancen von Personen mit Bachelorabschluss sehen. Allerdings ist die Anzahl derer, die sich für diesen Bildungsweg entscheiden, noch gering (vgl. WOLF u. a. 2018). Welche Rolle dabei möglicherweise auch die Zulassungsvoraussetzungen in Fortbildungsordnungen spielen, wird im Folgenden analysiert.

Dokumentenanalyse von Fortbildungsordnungen

Grundlage der Dokumentenanalyse ist die Berufe-Datenbank des BIBB. Sie umfasste im Dezember 2018 222 Rechtsverordnungen und Regelungen des Bundes für die berufliche Fortbildung (gem. § 53 BBiG und § 42 HwO). Darunter befanden sich 119 Fortbildungsordnungen, die explizit Regelungen zu Zulassungsvoraussetzungen enthielten; 103 Dokumente enthielten keine Paragraphen zu Zulassungsregelungen (neben der Ausbilder-Eignungsverordnung handelt es sich hierbei ausschließlich um Meisterberufe, vgl. § 49 HwO).

Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen (nach § 54 BBiG und § 42 a HwO) gingen nicht in die Analyse ein.

Die einschlägigen Paragraphen zu Zulassungsregelungen der 119 Fortbildungsordnungen wurden mithilfe der

Fortbildungsordnungen, die Studienabschlüsse in den Zulassungsregelungen explizit erwähnen

Die Fortbildungsordnungen zu den folgenden Abschlüssen berücksichtigen Abschlüsse von Hochschulen. Die ersten beiden nennen explizit Bachelorabschlüsse als mögliche Zulassungsvoraussetzung. Die ersten fünf ermöglichen darüber hinaus auch ohne Abschluss eine Zulassungsberechtigung im Fall mehrjähriger einschlägiger Berufspraxis:

1. Gepr. Bilanzbuchhalter/-in
2. Gepr. Controller/-in
3. Gepr. Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung
4. Gepr. Fachwirt/-in im Gesundheits- und Sozialwesen
5. Gepr. Sozialversicherungsfachwirt/-in – Fachrichtung gesetzliche Renten- und knappschaftliche Sozialversicherung und Geprüfte Sozialversicherungsfachwirtin
6. Gepr. Berufspädagoge/-pädagogin
7. Gepr. Betriebswirt/-in nach der Handwerksordnung
8. Gepr. Informatiker/-in (Certified IT Technical Engineer)
9. Gepr. Wirtschaftsinformatiker/-in (Certified IT Business Engineer)

Statistiksoftware R eingelesen und nach inhaltlich relevanten Schlüsselbegriffen (Bachelor, Hochschule, ECTS, Berufspraxis und Öffnungsklausel¹) durchsucht und ausgewertet.

Verbreitung zentraler Schlüsselbegriffe

Die Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und belegt, dass Regelungen zur Zulassung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den meisten Fortbildungsordnungen bisher kaum explizit Berücksichtigung gefunden haben.

Insgesamt werden Studienabschlüsse nur in einer geringen Anzahl von Fortbildungsordnungen explizit erwähnt. Der Begriff »Hochschule« taucht lediglich in neun Fortbildungsregelungen explizit auf, in zweien davon findet auch der Begriff »Bachelor« Erwähnung (vgl. Infokasten). In allen neun Fällen wird neben dem Hochschulabschluss noch eine (i. d. R. zweijährige) Berufspraxis als Zulassungskriterium gefordert.

ECTS-Punkte werden in vier weiteren Fortbildungsordnungen² aufgegriffen; diese stellen jedoch keine Teilmenge der bisher genannten Zulassungsvoraussetzungen dar. Die einschlägigen Formulierungen sind in Art und Umfang eher auf die Zulassungseignung von Fortbildungsinteressierten nach Studienabbruch ausgelegt: Konkret werden mindestens 90 ECTS-Punkte in einem betriebswirtschaftlichen Studium und eine mindestens zwei- oder dreijährige Berufspraxis gefordert.

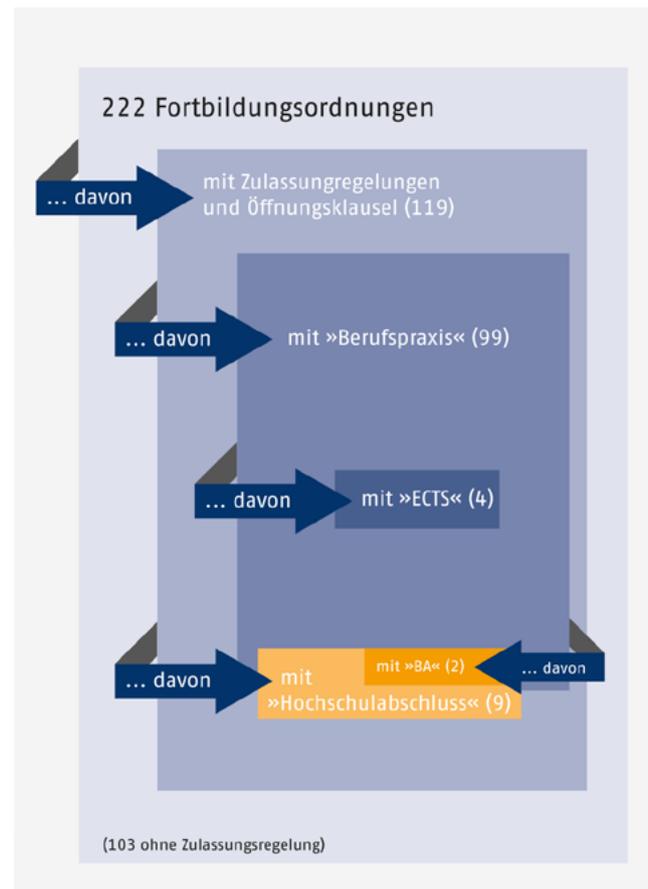
Wo »Berufspraxis« als alleiniges Kriterium, d. h. ohne zusätzlich geforderte Berufsausbildung, zur Zulassung berechtigt, werden drei bis sieben Jahre Berufserfahrung gefordert (in den meisten Fällen fünf).

Die Öffnungsklausel als prinzipielle Zugangsmöglichkeit – auch für Bachelorabsolventinnen und -absolventen – findet sich in allen einschlägigen Fortbildungsordnungen.

Fazit

Auch wenn Fortbildungsabschlüsse für Personen mit Bachelorabschluss interessante Positionen, beruflichen Aufstieg, höheres Einkommen sowie eine Weiterentwicklung von Persönlichkeit und Kenntnissen eröffnen können (vgl. WOLF u. a. 2018), sind die Zulassungsvoraussetzungen in den Fortbildungsordnungen bisher nicht auf diesen Perso-

Abbildung
Zulassungsregelungen in Fortbildungsordnungen



nenkreis hin ausgerichtet. Die Möglichkeit eines Zugangs besteht grundsätzlich über die sogenannte Öffnungsklausel (die jedoch naturgemäß nicht eindeutig regelt, welche Nachweise konkret einen Zugang ermöglichen) und in vielen Fällen auch über eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung.

Aufgrund der positiven Effekte, die mit einer beruflichen Fortbildung auch für Bachelorabsolventinnen und -absolventen verbunden sein können, scheint es naheliegend, auf eine Anpassung der Fortbildungsordnungen hinzuwirken, den Zugang zur beruflichen Aufstiegsfortbildung für akademisch Qualifizierte zu erleichtern und die Bekanntheit gangbarer Zugangswege zu steigern.

Die vorgestellten Ergebnisse und die Studie des f-bb können hierzu einen ersten Beitrag leisten. Angesichts demografischer Entwicklungen, des Trends zur Akademisierung und des wachsenden Fachkräftemangels wäre nicht nur eine weitere Sensibilisierung der Berufsbildungsakteure, sondern auch weitere Forschung in diesem Feld wünschenswert. ◀

Literatur

WOLF, M., u. a.: Durchlässigkeit für Postgraduierte. Abschlussbericht. Nürnberg 2018

¹ Der Begriff Öffnungsklausel wurde für die Analysen über die Formulierung operationalisiert, dass sich für die Zulassung qualifiziert, wer eine Eignung »durch Vorlage von Zeugnissen« und/oder »auf andere Weise glaubhaft macht«.

² Es handelt sich hierbei um die Fortbildungen Gepr. Fachwirt/-in für Außenwirtschaft, Gepr. Kaufmann. Fachwirt/-in (HwO), Gepr. Handelsfachwirt/-in sowie Gepr. Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel.

Fortbildungsregelungen für die Medienwirtschaft neu geordnet

HEIKE KRÄMER

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Kaufmännische Berufe, Berufe der Medien-
wirtschaft und Logistik« im BIBB

2020 treten zwei novellierte Fortbildungsordnungen in der Medienwirtschaft in Kraft. Die Regelungen Geprüfter Industriemeister/Geprüfte Industriemeisterin – Fachrichtung Printmedien sowie Geprüfter Medienfachwirt/Geprüfte Medienfachwirtin wurden inhaltlich und strukturell den neuen Anforderungen an Führungskräfte im mittleren Management angepasst. Im Beitrag wird – neben einer Beschreibung der Struktur und der Prüfungsanforderungen – erläutert, warum trotz großer inhaltlicher Übereinstimmungen weiterhin zwei Regelungen bestehen bleiben.

Produktvielfalt und Komplexität in der Medienwirtschaft nehmen zu

In der Medienwirtschaft haben sich die Anforderungen an die Beschäftigten im mittleren Management in den letzten Jahren deutlich verändert. Traditionelle Produktionsketten haben sich zugunsten variabler Produktionsnetze aufgelöst. Gleichzeitig nimmt die Komplexität der Tätigkeiten beispielsweise durch eine steigende Produktvielfalt sowie die Individualisierung und Personalisierung von Produkten zu. Insbesondere die gewachsene Bedeutung von Digitalmedien und Online-Plattformen führt dazu, dass Führungskräfte heute eine Vielzahl unterschiedlicher Produktionsprozesse planen, organisieren und steuern müssen.

Bereits seit vielen Jahren existieren die Fortbildungsregelungen »Geprüfte/-r Industriemeister/-in – Fachrichtung Printmedien« und »Geprüfte/-r Medienfachwirt/-in« parallel und haben sich gut etabliert. Gründe für die unterschiedlichen Bezeichnungen, trotz großer inhaltlicher Übereinstimmungen, liegen in der Kultur der Medienbereiche. In Druckereien und Medienhäusern gibt es eine jahrzehntelange Tradition der Fortbildung zum Industriemeister/zur Industriemeisterin. Auf diesen angesehenen Titel möchte die Branche nicht verzichten. In der Werbewirtschaft und im Bereich Digitalmedien konnte sich die Bezeichnung nicht durchsetzen, da sich Unternehmen in

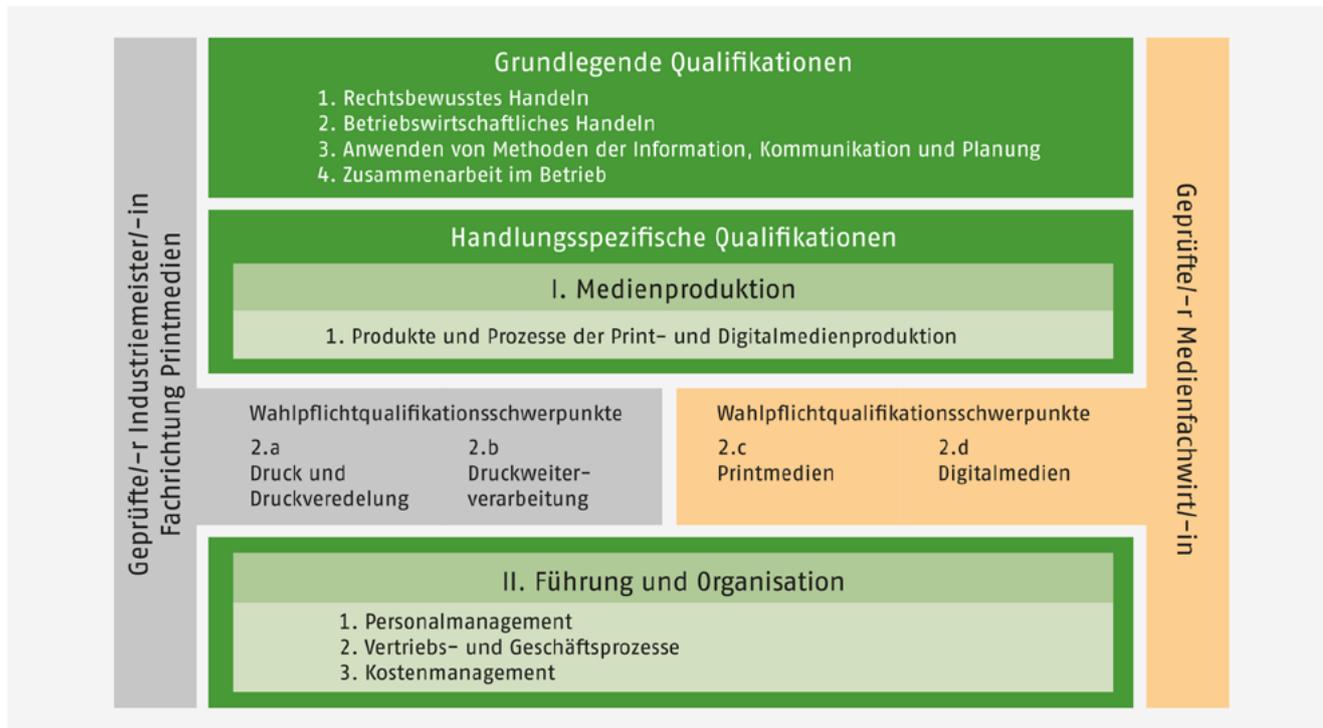
diesen Branchen eher als Dienstleister und nicht als Industriebetrieb verstehen. Daher wurde für Beschäftigte in den Bereichen der Druckvorstufe und der Digitalmedien eine Fortbildung geschaffen, die der zum/zur Industriemeister/-in inhaltlich ähnelt, jedoch den Titel Medienfachwirt/-in führt. Beide Bezeichnungen haben sich in den jeweiligen Branchen etabliert, sodass auch in Zukunft zwei Fortbildungsregelungen im Angebot sein werden.

Struktur und Inhalte der Fortbildungen gleichen sich weiter an

Die zunehmende Vernetzung der Produktion von Digital- und Printmedien führt dazu, dass Absolventinnen und Absolventen beider Fortbildungsberufe die Kompetenz erwerben müssen, Produktionsprozesse im gesamten Ablauf begleiten zu können – von der Datenübernahme bis zur Bereitstellung des Endproduktes bzw. dessen Auslieferung an die Kundinnen und Kunden. Daher wurden die Inhalte der Fortbildungsregelungen weiter angeglichen. So wurde die Unterscheidung von Printmedien und Digitalmedien z.B. in den Bereichen der Kalkulation und Planung aufgehoben. Eine Differenzierung wird zukünftig nur noch in Form von unterschiedlichen Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkten vorgenommen (vgl. Abb. 1). Gemeinsam ist beiden Fortbildungsordnungen die Unterteilung in *Grundlegende Qualifikationen* und *Handlungsspezifische Qualifikationen*. Der Prüfungsteil *Grundlegende Qualifikationen* umfasst, wie bei Industriemeisterverordnungen üblich, die Prüfungsbereiche Rechtsbewusstes Handeln, Betriebswirtschaftliches Handeln, Anwenden von Methoden der Information, Kommunikation und Planung sowie Zusammenarbeit im Betrieb. Diese Prüfungsbereiche werden jeweils schriftlich geprüft.

Der Prüfungsteil *Handlungsspezifische Qualifikationen* gliedert sich in die beiden Handlungsbereiche Medienproduktion sowie Führung und Organisation. Im Handlungsbereich Medienproduktion ist der Qualifikationsschwerpunkt Produkte und Prozesse der Print- und Digitalmedienproduktion für alle verpflichtend. Eine Differenzierung erfolgt über die Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkte. Bei der Fortbildungsregelung Geprüfte/-r Industriemeister/-in – Fachrichtung Printmedien stehen die Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkte Druck und Druckveredelung sowie Druckweiterverarbeitung zur Auswahl. In der Verordnung des Geprüften Medienfachwirts/der Geprüften Medienfachwirtin wird zwischen Printmedien und Digitalmedien unterschieden.

Abbildung
Struktur der Fortbildungsprüfungen in der Medienwirtschaft



Im Handlungsbereich Führung und Organisation wird in den Qualifikationsschwerpunkten Personalmanagement, Vertriebs- und Geschäftsprozesse sowie Kostenmanagement geprüft. Aufgrund der zunehmenden Digitalisierung und sich weiter verkürzender Innovationszyklen legen die Prüfungsregelungen im Schwerpunkt Personalwesen den Fokus auf Fragen der Motivation und Weiterbildung von Beschäftigten. Auch die Themen Marketing und Medienrecht werden zukünftig eine größere Bedeutung erhalten. Die deutlich verminderten Unterschiede bei den Tätigkeiten der Fach- und Führungskräfte im mittleren Management führten auch zu einer weiteren Konzentration. Durch die Neuausrichtung des Industriemeisters/der Industriemeisterin Printmedien konnte es gelingen, die Fortbildungsregelung Geprüfte/-r Industriemeister/-in – Fachrichtung Buchbinderei zu integrieren. Bei der Verordnung Geprüfte/-r Medienfachwirt/-in konnten die bislang getrennten Verordnungen Digital und Print zusammengefasst werden, sodass nur noch eine Verordnung notwendig ist.

Hochschulzugang und berufliche Mobilität erleichtern

Im Prüfungsteil Handlungsspezifische Qualifikationen wird im Rahmen von zwei Situationsaufgaben schriftlich geprüft. Die Situationsaufgaben stammen jeweils aus den Handlungsbereichen Medienproduktion (inklusive des

Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkts) sowie Führung und Organisation. Des Weiteren muss eine praxisorientierte Gesamtplanung als Projektarbeit erstellt werden, die im Rahmen einer Präsentation dem Prüfungsausschuss vorgestellt wird. Bei der Projektarbeit wird der Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkt berücksichtigt und auf dem Zeugnis entsprechend dokumentiert.

Neu ist, dass erstmalig bei einer Fortbildungsregelung für die Medienwirtschaft eine Gesamtnote aus allen Prüfungsbestandteilen gebildet wird. Dies soll die Transparenz bei der Gewichtung der einzelnen Teile erhöhen und gleichzeitig dazu dienen, den Zugang zu akademischen Bildungsgängen zu erleichtern.

Zu jeder Fortbildungsregelung wurden Zeugniserläuterungen erstellt, aus denen das Profil der beruflichen Handlungsfähigkeit sowie die beruflichen Tätigkeitsfelder ersichtlich sind. Außerdem wird in allen Dokumenten die Zuordnung zu Niveau 6 des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmens ausgewiesen. Diese Zeugniserläuterungen werden in die englische und französische Sprache übersetzt, um so die berufliche Mobilität der Führungskräfte im internationalen Rahmen zu unterstützen. Eine Übergangsregelung in den neuen Verordnungen sieht vor, dass bereits begonnene Prüfungen noch in einem Zeitraum von dreieinhalb Jahren nach dem Inkrafttreten gemäß den bisherigen Regelungen zu Ende gebracht werden können. ◀

Anerkennungs- und Validierungsverfahren

KATRIN GUTSCHOW

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



Validieren und anerkennen

Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen –
eine Auslegeordnung für die Schweiz

ULLA KLINGOVSKY (Hrsg.); MARTIN SCHMID.
hep Verlag AG, Bern 2018, 240 S., 32 EUR,
ISBN 978-3-0355-0842-0

Nach einer Einleitung der Herausgeberin zur »Anerkennung und Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis« gibt MARTIN SCHMID einen umfassenden Überblick zur Diskussion über Anerkennungs- und Validierungsverfahren. Dabei stellt er fest, dass »eine übergreifende Theorie oder ein übergreifendes theoretisches Konzept allerdings [fehlt]« (S. 104). Dem begegnet er in den ersten sechs Kapiteln damit, dass er die Fäden zu »Grundlagen und Begründungsstrukturen« und »Begriffen und Konzepten« entwirrt und sortiert und bisherige Ansätze zur Systematisierung von Validierungs- und Anerkennungsverfahren vorstellt. Dabei zeichnet er die begriffliche und konzeptionelle Vielfalt aus den spezifischen nationalen Prägungen in Europa nach. Bessere Möglichkeiten der Gestaltung von Durchlässigkeit durch Validierungs- und Anrechnungsverfahren werden dem Risiko der Ausweitung der Verwertungslogik auf sämtliche Lebensbereiche gegenübergestellt.

Im Hinblick auf Methoden, die Beurteilung und Bewertung stellt er verschiedene Formen der Selbst- und Fremdevaluation dar und erläutert ihre jeweiligen Vor- und Nachteile. Zudem befasst er sich mit den Voraussetzungen, die Verfahren erfüllen müssen, um belastbare Beurteilungen und Bewertungen zu ermöglichen.

Entwicklung und Stand von Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Schweiz bilden den zweiten

Schwerpunkt des Buchs. SCHMID stellt dar, dass neben den bildungspolitisch begründeten Handlungssträngen zivilgesellschaftliche und politische Initiativen über einen langen Zeitraum große Bedeutung in der Schweiz hatten. Deutlich wird auch, dass in der Westschweiz Anregungen aus Frankreich die Diskussion und Aktivitäten zu Anerkennung und Validierung beeinflussen. SCHMID legt detailreich dar, welche Verfahren in der beruflichen Grundbildung, der höheren Berufsbildung, an den Hochschulen und in der Weiterbildung etabliert sind und wie sie reguliert und genutzt werden. Dabei berücksichtigt er, soweit möglich, empirische Erkenntnisse und fragt nach Auswirkungen von Kosten, Methoden und Verfahrensabläufen auf ihre Nutzung. Die Validierung von Bildungsleistungen ist – neben dem Absolvieren einer regulären oder verkürzten Grundbildung und der direkten Zulassung zum Qualifikationsverfahren (ähnlich der Externenregelung in Deutschland) – ein Verfahren, mit dem Erwachsene einen Berufsabschluss erwerben können. Dass sie im Vergleich mit den anderen Wegen selten genutzt wird, führt der Autor auf ein geringes Berufsspektrum und vor allem auf die hohen sprachlichen Anforderungen des Verfahrens zurück. Für die höhere Berufsbildung gilt, wie auch für die geregelte Aufstiegsfortbildung in Deutschland, dass ihre Abschlüsse durch die Teilnahme an Prüfungen erworben werden, die es nicht zwingend voraussetzen, einen speziellen Bildungsgang oder Kurs zu besuchen. In diesem Bereich sind Anerkennungsverfahren daher überwiegend auf den Zugang zu diesen Prüfungen ausgerichtet, während im Hochschulbereich die Vergabe von Leistungspunkten ein häufig genutztes Anerkennungsverfahren ist.

Fazit: MARTIN SCHMID sieht in Validierungs- und Anerkennungsverfahren »ein Sinnbild« des »sich momentan im Bildungssystem vollziehenden Paradigmenwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung« (S. 212). Seine gründliche Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und bildungspolitischen Zielen, der begrifflichen Vielfalt und den methodischen Zugängen der Validierungs- und Anerkennungsdebatte ermöglicht umfassende Orientierung, bietet aber auch Expertinnen und Experten zahlreiche Denkanstöße. Für die Schweiz legt er eine detaillierte Darstellung und Analyse der Validierungs- und Anerkennungsverfahren in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems vor. Die Vielfalt der Ansätze wird durch die Logiken der Teilbereiche des Bildungssystems nachvollziehbar und das Spannungsfeld zwischen persönlicher Entwicklung und Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt gerät zu keinem Zeitpunkt aus dem Blick. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Vielfalt in der beruflichen Bildung

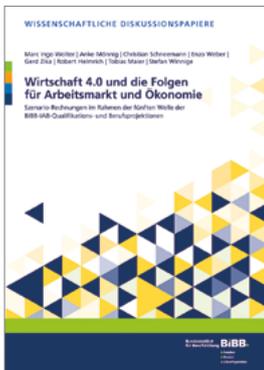


Die berufliche Ausbildung von jungen Menschen, die nach Deutschland geflüchtet sind, stellt besondere Anforderungen an Betriebe und Ausbildungspersonal. Anhand von Praxisbeispielen werden Instrumente und Konzepte aufgezeigt, die in Modellversuchen entwickelt und erprobt wurden. Betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbildern werden mit der Broschüre konkrete Ideen und

Konzepte an die Hand gegeben, die unmittelbar in den Ausbildungsalltag übertragen werden können.

GERO SCHEIERMANN, CHRISTIAN VOGEL: Vielfalt in der beruflichen Bildung – Betriebliche Ausbildung von Geflüchteten erfolgreich gestalten. Bonn 2019. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10341

Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie



Der Forschungsbericht zeigt die dritte modellbasierte Wirkungsabschätzung einer Wirtschaft 4.0 auf Arbeitsmarkt und die Gesamtwirtschaft. Unter der Annahme, dass Deutschland bei der Umsetzung der Digitalisierung eine Vorreiterrolle einnehmen wird, zeigt sich, dass sich die möglichen zukünftigen Arbeitswelten »Wirtschaft 4.0« und »QuBe-Basisprojektion« hinsichtlich ihrer

Branchen-, Berufs- und Anforderungsstruktur deutlich voneinander unterscheiden. Dennoch fallen die Arbeitsplatzverluste insgesamt relativ gering aus, da dem Abbau von Arbeitsplätzen die Schaffung neuer Arbeitsplätze in Folge der Digitalisierung gegenübersteht.

MARC INGO WOLTER, ANKE MÖNNIG, CHRISTIAN SCHNEEMANN, ENZO WEBER, GERD ZIKA, ROBERT HELMRICH, TOBIAS MAIER, STEFAN WINNIGE: Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie – Szenario-Rechnungen im Rahmen der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 200). Opladen 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10197

Berufsbildung 4.0 in der Landwirtschaft

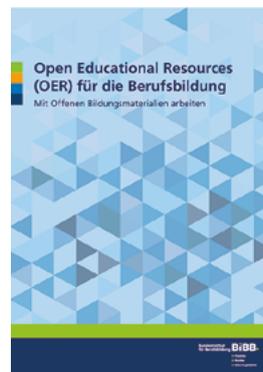


Im Rahmen der Initiative »Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen« wurde der Frage nachgegangen, wie sich digitale und vernetzte Technologien auf Arbeitsaufgaben und Kompetenzen in der Landwirtschaft auswirken.

MARKUS BRETSCHNEIDER: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte

Arbeit von morgen: Die Ausbildungsberufe »Landwirt/-in« und »Fachkraft Agrarservice« im Screening (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 204). Bonn 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10377

OER für die Berufsbildung



Open Educational Resources (OER) werden für die berufliche Bildung zunehmend interessant. Diese Broschüre führt grundlegend in das Thema ein: Welche rechtlichen Aspekte müssen beachtet werden? Wo findet man OER und wie kann man sie nutzen? Wie kann man OER selbst erstellen? Welche Konzepte der Qualitätssicherung und Finanzierung gibt es? Zielgruppe der Broschüre sind die Praktiker/-innen der beruflichen Bildung.

SUSANNE GRIMM, BODO RÖDEL: Open Educational Resources (OER) für die Berufsbildung. Mit offenen Bildungsmaterialien arbeiten. Bonn 2019. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10347

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, vertrieb@bibb.de
Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de/veroeffentlichungen recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

Stigmatisierungseffekte im Übergangsbereich



Auf dem Weg von der Schule in die Ausbildung profitieren viele junge Menschen von den Angeboten im Übergangsbereich. Nicht wenige jedoch verlieren sich darin und finden dauerhaft keinen Anschluss. Was unterscheidet die Kompetenzniveaus der Jugendlichen, die direkt eine Ausbildung beginnen, von denen der jungen

Menschen, die in den Übergangsbereich münden? Haben alle Jugendlichen die gleichen Chancen in den Angeboten des Übergangsbereichs? Was sind die Kriterien für Bildungsangebote, von denen junge Menschen wirklich profitieren können? Und welche bildungspolitischen Konsequenzen ergeben sich aus diesen Analysen? Diese und weiteren Fragen beantwortet Prof. Dr. DIETER EULER im Videointerview mit der BIBB-Fachstelle überaus. Er spricht über den notwendigen Abbau von separativen Strukturen im Übergangsbereich, die damit verbundenen bildungspolitischen Herausforderungen und darüber, wann und wie sich öffentlich geförderte Ausbildung rechnet.

Zum Videointerview: www.ueberaus.de/interview-euler

Allianz für Aus- und Weiterbildung wird fortgeführt



Ende 2014 wurde die Allianz für Aus- und Weiterbildung ins Leben gerufen, um Attraktivität, Qualität und Leistungsfähigkeit sowie die Integrationskraft der beruflichen Bildung weiter zu stärken. Die Bundesministerien für Arbeit, Bildung und Wirtschaft, die Bundesagentur für Arbeit, BDA, BFB, DIHK und ZDH, Gewerkschaften und Länder haben am 26. August die Weiterentwicklung des gemeinsamen Engagements bekräftigt. Mit der neuen Erklärung haben sich die Partner auf zentrale Handlungsfelder und konkrete

Aktuelles Poster zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in Zahlen



Das Poster im DIN-A1-Format veranschaulicht wichtige Zahlen aus dem Datenreport zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung. Kostenlose Bestellung unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10005

Print-Version des Datenreports

Die finale Fassung des Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2019 liegt vor und enthält umfassende Informationen und indikatoren-gestützte Analysen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zudem informiert sie über internationale Indikatoren und Benchmarks. Schwerpunktthema des BIBB-Datenreports ist in diesem Jahr »Berufsbildung 4.0 – Fachkräfte-qualifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen«.

Die kostenlose Printversion umfasst 592 Seiten und wird durch einen Online-Auftritt unter www.bibb.de/datenreport ergänzt. Bestellung unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10335

Maßnahmen verständigt, um möglichst alle Menschen zu einem qualifizierten Berufsabschluss zu bringen. Ziel ist, dass mehr Jugendliche einen betrieblichen Ausbildungsplatz finden und mehr Betriebe ihre Ausbildungsstellen besetzen können. Die Mobilität von Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz soll durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden. Die Allianz für Aus- und Weiterbildung will zudem die berufliche Bildung mit ihren modernen Fortbildungsangeboten und Karrierewegen als gleichwertige Alternative zur akademischen Bildung stärken.

Download der Erklärung unter: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/A/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2019-2021.pdf

DGB-Jugend: Ausbildungsreport 2019



Der Ausbildungsreport der DGB-Jugend gibt einen Überblick über den Zustand der Ausbildungslandschaft in der Bundesrepublik aus Sicht der Auszubildenden. Der Report 2019 beleuchtet zum vierzehnten Mal in Folge die Qualität der dualen Ausbildung und die Zufriedenheit der Auszubildenden. An der repräsentativen Befragung beteiligten sich 16.181 Auszubildende aus den 25 häufigsten Ausbildungsberufen. Gefragt wurde nach der fachlichen Qualität der Ausbildung im Betrieb und der Berufsschule. Darüber hinaus wurden Ausbildungsbedingungen wie Ausbildungszeit, Überstunden und

Höhe der Ausbildungsvergütung sowie Zufriedenheit und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewertung der Ausbildung betrachtet.

Der thematische Schwerpunkt der diesjährigen Studie ist das Thema »Digitalisierung in der Ausbildung«. Unter dem Stichwort Ausbildung 4.0 wird die Einschätzung der Auszubildenden zu Aspekten der Digitalisierung und Automatisierung in ihrer Ausbildung wiedergegeben. Die Studie wurde auch 2019 in Zusammenarbeit mit dem Institut für sozialpädagogische Forschung (ism) in Mainz erstellt.

Download der Studie unter: <http://dgb-jugend.hassenbach.de/downloads/ausbildungsreport2019.pdf>

IAB-Kurzbericht zu Digitalisierung und beruflicher Weiterbildung

In dem Kurzbericht 16/2019 des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) stellen PASCAL HEß, SIMON JANSSEN und UTE LEBER fest, dass Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch Technologien ersetzbar sind, sich seltener weiterbilden.

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf den Arbeitsmarkt werden zunehmend sichtbar. Eine der größten Herausforderungen besteht in der Veränderung der Branchen-, Berufs- und Anforderungsstruktur. Um mit den Änderungen der Arbeitswelt Schritt zu halten und die individuellen Erwerbschancen zu wahren, wird lebenslanges Lernen immer wichtiger. Dies gilt gerade für Beschäftigte, deren Tätigkeiten durch moderne Technologien ersetzt werden können. Daten des Nationalen Bildungspanels zeigen aber, dass Personen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten – die potenziell leichter ersetzbar sind – deutlich seltener an Weiterbildung teilnehmen als Beschäftigte mit weniger Routinetätigkeiten. Dabei erklären Unterschiede in der Qualifikation sowie in weiteren individuellen Merkmalen der Beschäftigten nur einen geringen Teil der unterschied-

lichen Weiterbildungsbeteiligung. Eine größere Rolle spielen hingegen die betriebliche Weiterbildungspolitik sowie individuelle Weiterbildungsangebote und die finanzielle Unterstützung der Beschäftigten.

Download unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb1619.pdf>

Neue DQR-Zuordnungen

DQR : Deutscher
Qualifikationsrahmen
für lebenslanges Lernen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Jeweils zum 1. August wird eine Liste der in den vergangenen zwölf Monaten zugeordneten Qualifikationen vorgelegt und die DQR-Datenbank aktualisiert. Die Aktualisierung spiegelt die Schaffung neuer Qualifikationen ebenso wider wie Änderungen, die bestehende Qualifikationen betreffen: So werden immer wieder bundesweit einheitlich geregelte Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen oder landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse modernisiert oder neu geschaffen, um den aktuellen Anforderungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Die fast 80seitige Liste findet sich jetzt auf der DQR-Homepage in der Rubrik »Service – Downloads«: www.dqr.de

Jugendarbeitslosigkeit in Europa: Besserung in Sicht

Die Jugendarbeitslosigkeit stieg nach der Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2009 in den meisten europäischen Ländern stark an, zum Teil lag die Arbeitslosenquote bei über 40 Prozent. Aussagekräftiger ist der Anteil der Jugendlichen, die weder beschäftigt sind, noch sich im Bildungssystem befinden. Dieser ist weit niedriger. Zudem sinkt die Beschäftigungslosigkeit von Jugendlichen seit einigen Jahren wieder

deutlich. Vor allem die baltischen Staaten, Irland und Ungarn haben sich gut erholt. Auch Spanien, wo die Arbeitslosenquote unter den Jugendlichen 2013 eine der höchsten in Europa war, hat Fortschritte gemacht. Immer noch problematisch sieht es dagegen in Kroatien, Griechenland und Italien aus. Die wenigsten Probleme hat Tschechien, dicht gefolgt von den Niederlanden. Auch in Deutschland, wo die Quote bei unter fünf Prozent liegt, und in Skandinavien hat die Jugend gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Der IW-Kurzbericht 51/2019 von HOLGER SCHÄFER steht zum Download zur Verfügung unter: www.iwkoeln.de/studien/iw-kurzberichte/arbeitsmarkt.html

Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz



Das Statistische Bundesamt hat am 21. August 2019 die Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für das Berichtsjahr 2018 veröffentlicht. Demnach meldeten die zuständigen Stellen 29.202 neue Anträge auf Anerkennung einer im Ausland erworbenen Berufsqualifikation. Dies entspricht einem Anstieg um 16,8 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Damit sind die Antragszahlen auch im siebten Jahr des Gesetzes erneut gestiegen: im Bereich der reglementierten Berufe um ein Plus von 3.348 Anträgen (plus 17,4%) im Vergleich zum Vorjahr, im Bereich der nicht reglementierten Berufe um ein Plus von 870 Anträgen (plus 15,1%).

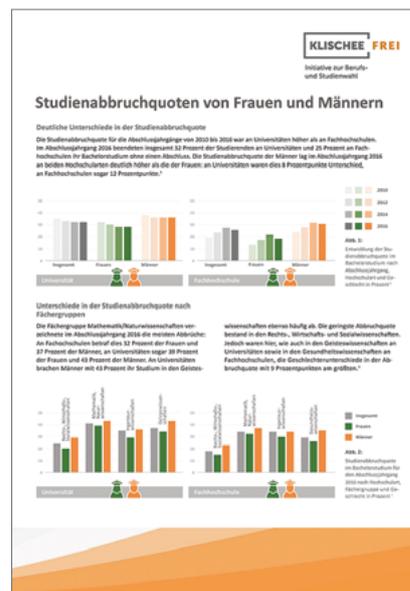
Die meisten Anträge (gut 60%) wurden zu den Referenzberufen Gesundheits- und Krankenpflegerin oder Gesundheits- und Krankenpfleger sowie Ärztin oder Arzt gestellt. Am häufigsten wurden Anträge von Menschen gemeldet, die ihre berufliche Qualifikation in Syrien,

Bosnien und Herzegowina oder Serbien erworben haben. Fast 70 Prozent der Anträge wurden von Personen mit einer beruflichen Qualifikation aus einem Drittstaat gestellt, gut 30 Prozent hatten ihren Abschluss innerhalb der EU, des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) oder in der Schweiz erworben.

Damit wurden seit Inkrafttreten des Gesetzes insgesamt 140.703 Anträge zu bundesrechtlich geregelten Berufen registriert. Die vollständige Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für 2018 steht zum Download zur Verfügung:

www.anererkennung-in-deutschland.de/images/content/Medien/2018-statistik-bund.pdf

Neues Klischeefrei-Faktenblatt



Wie hoch ist die Studienabbruchquote bei Frauen und Männern an Universitäten und Fachhochschulen? Welche Fächer sind betroffen? Und aufgrund welcher Motive brechen Frauen und Männer ihr Studium ab? Ein neues Klischeefrei-Faktenblatt liefert hierzu Antworten.

Weitere Faktenblätter präsentieren aktuelle Zahlen zu Themen wie »betriebliche Ausbildung«, »Fächerwahl von Jungen und Mädchen« oder »Vertragslösungen von Auszubildenden«. Sie machen deutlich, wie wichtig

eine klischeefreie Berufs- und Studienwahl ist.

www.klischee-frei.de/de/klischee-frei_53025.php

Neuer OECD-Report



Das Bildungswesen soll Menschen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung und in ihrem Engagement als mündige Bürger unterstützen und muss dafür auch globale Veränderungen berücksichtigen, so der OECD-Report »Bildung, Trends, Zukunft 2019«, der jetzt auf Deutsch erschienen ist. Mit dem Fokus auf die Mikroebene der Menschen und Familien will die Studie belastbare, nicht fachspezifische Vergleichsdaten zu internationalen Trends in Schule, Studium und Weiterbildung bieten.

Kostenloser Download: <https://doi.org/10.1787/738db6c1-de>

Startschuss für ASCOT+

Mit sechs Projekten ist die BMBF-Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ gestartet. Die Initiative, in der digitale Lern- und Messinstrumente entwickelt werden sollen, mit denen Kompetenzen von Auszubildenden gefördert und gemessen werden können, wird vom BIBB umgesetzt. Vorgestellt wird ASCOT+ in der BWP 6/2019 mit dem Schwerpunkt »Prüfungen«, die Anfang Dezember erscheint. Es gibt bereits eine Infobroschüre und eine Webseite, auf der die Projekte aus den Berufsfeldern gewerblich-technische, kaufmännische und Gesundheitsberufe vorgestellt werden. Die Projekte bauen auf den Ergebnissen der Forschungsinitiative ASCOT auf.

www.ascot-vet.net

TERMINE

Berufsbildung im Spannungsfeld Künstlicher Intelligenz und Digitalisierung

29.–30. Oktober in Berlin

Mit der Fachtagung startet das BIBB die neue Veranstaltungsreihe »Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt – Umsetzungsbeispiele aus der Praxis«. Damit soll der Dialog zur Gestaltung und Umsetzung einer Berufsbildung 4.0 zwischen Akteuren, Multiplikatoren und Interessierten aus Bildung, Wissenschaft und Politik gefördert werden. Im Rahmen der Veranstaltung werden die diesjährigen Preisträger des Hermann-Schmidt-Preises geehrt.

www.bibb.de/de/99876.php

BvLB-Berufsbildungskongress

14.–15. November 2019 in Berlin

Der Bundesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung e.V. (BvLB) veranstaltet mit Unterstützung des Verbands Bildungsmedien e.V. einen Berufsbildungskongress unter dem Motto »Digitalisierung jenseits des Kabels«. Viele Foren bieten Informationen zur pädagogischen Bearbeitung des digitalen Wandels. Wie kann berufliche Bildung auch im Zeitalter der Digitalisierung erfolgreich sein und welche Aufgaben muss die Schule übernehmen, um die digitale Gesellschaft zu entwickeln?

www.bildungsmedien-kongresse.de

Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung – Stand und Herausforderungen

25.–26. November 2019 in Münster

Das AG BFN-Forum widmet sich verschiedener Handlungs- und Forschungsfelder von Berufsorientierung, die Berufswahl als lebenslange Laufbahngestaltung verstehen. Im Fokus stehen dabei die Diagnostik in der Berufsorientierung, die berufliche Entwicklung über die Lebensspanne und die Förderung erfolgreicher Laufbahnen, Konzepte domänenspezifischer

beruflicher Orientierung sowie die Akteurinnen und Akteure in der Berufsorientierung.

www.agbfn.de/de/agbfn_veranstaltung_94299.php

Zukunftsforum Bildungsforschung 2019

29.–30. November 2019

in Weingarten

Das sechste Zukunftsforum Bildungsforschung widmet sich unter dem Titel »Bildung und Nachhaltigkeit – disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven« dem Thema der Nachhaltigkeit als wichtiger gesellschaftlicher Leitperspektive. Klimawandel, ressourcenschonendes Verbraucherverhalten, sozialverträglichere Produktion von Gütern oder Förderung von Integration und Teilhabe sind nur einige Beispiele, die in diesem Rahmen diskutiert werden. Die Tagung geht der Frage nach, welche Rolle der Bildung und der Bildungswissenschaft in diesem Zusammenhang zukommt.

www.graduiertenakademie.de/veranstaltungen/zukunftsforum-bildungsforschung

OKB-Symposium 2019

6. Dezember 2019 in St. Gallen

Das Symposium des Ostschweizer Kompetenzzentrums für Berufsbildung (OKB) steht unter dem Motto »Die Arbeitswelt von morgen mit der Berufsbildung von heute?!« und stellt die Frage, welche Form der Arbeit unsere Gesellschaft in Zukunft brauchen und ausführen wird. Die Arbeitswelt muss sich auf eine Zukunft vorbereiten, die sie selber noch gar nicht kennt. Wie sehen Praktikerinnen und Praktiker die Zukunft ihrer eigenen Branche? Was tun die Verantwortlichen aus Industrie, Gewerbe, Gesundheit und Dienstleistungen, um darin bestehen zu können?

www.berufsbildung-ost.ch

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**6/2019 – Prüfungen**

Mit über 400.000 Abschlussprüfungen im Jahr stellt das Prüfungswesen einen wichtigen Bereich des beruflichen Ausbildungssystems dar. Die BWP-Ausgabe geht der Frage nach, wie das Prüfungswesen mit dem Wandel in der Berufsbildung Schritt halten kann. Wie finden Forschungserkenntnisse Eingang in die Prüfungspraxis und wie bilden sich Veränderungen der Ausbildungspraxis in der Prüfungsgestaltung ab? Welche Anforderungen stellen sich an die Organisation von Prüfungen und an die Kompetenzen der zumeist ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfer? Erscheint Dezember 2019

1/2020 – Weiterbildung

Erscheint Februar 2020

2/2020 – Pflegeberufe

Erscheint Mai 2020

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

www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

PROF. DR. LARS BALZER
Eidg. Hochschulinstitut für
Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
lars.balzer@ehb.swiss

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

DR. ALEXANDRA BLÄSCHE
Ministerium für Arbeit,
Soziales, Gesundheit, Frauen
und Familie des Landes
Brandenburg
Referat 33 »Berufliche Bil-
dung, Fachkräftepolitik«
Henning-von-Tresckow-
Str. 2-12
14467 Potsdam
alexandra.blaesche@masgf.
brandenburg.de

PROF. DR. DETLEF BUSCHFELD
Universität zu Köln
Wirtschafts- und Sozialwissen-
schaftliche Fakultät
Universitätsstr. 24
50931 Köln
detlef.buschfeld@uni-koeln.de

HELMUT DORNMAYR
Institut für Bildungsforschung
der Wirtschaft
Rainergasse 38
1050 Wien, Österreich
dornmayr@ibw.at

DR. ANDREAS FISCHER
Forschungsinstitut Betrieb-
liche Bildung (f-bb) gGmbH
Rollnerstr. 14
90408 Nürnberg
andreas.fischer@f-bb.de

**PROF. DR. PETRA FREHE-
HALLIWELL**
Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschafts-
pädagogik
Carl-Zeiss-Str. 3
07743 Jena
petra.frehe@uni-jena.de

MARTIN FRIEDEN
gibb Berufsfachschule Bern
Abteilung für Informations-
und Energietechnik
Lorrainestr. 5b
3000 Bern 22, Schweiz
martin.frieden@gibb.ch

PROF. DR. KURT HÄFELI
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Schaffhauserstr. 239
8057 Zürich, Schweiz
haefeli.kurt@teachhfh.ch

ELKE HANNACK
DGB Bundesvorstand
Henriette-Herz-Platz 2
10178 Berlin
elke.hannack@dgb.de

DR. CLAUDIA HOFMANN
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Institut für Lernen unter
erschweren Bedingungen
(ILEB)
Schaffhauserstr. 239
8050 Zürich, Schweiz
claudia.hofmann@hfh.ch

DR. JOSEPHINE JAHN
InterVal GmbH
Habersaathstr. 58
10115 Berlin
j.jahn@interval-berlin.de

DR. MARLISE KAMMERMANN
Eidg. Hochschulinstitut für
Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
marlise.kammermann@ehb.
swiss

ANNA KELLER
Eidg. Hochschulinstitut für
Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
anna.keller@ehb.swiss

PROF. DR. H.-HUGO KREMER
Universität Paderborn
Wirtschafts- und Berufs-
pädagogik
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
hugo.kremer@uni-paderborn.de

ROLF MARTI
komma pr – Büro für
Kommunikation
Neufeldstr. 5
3012 Bern, Schweiz
marti@kommapr.ch

**DR. HANS JÜRGEN
METTERNICH**
Evonik Technology &
Infrastructure GmbH
Paul-Baumann-Str. 1
45772 Marl
hans-juergen.metternich@
evonik.com

DR. XENIA MÜLLER
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik
Schaffhauserstr. 239
8057 Zürich, Schweiz
xenia.mueller@hfh.ch

DR. IRIS PFEIFFER
Forschungsinstitut Betrieb-
liche Bildung (f-bb) gGmbH
Rollnerstr. 14
90408 Nürnberg
iris.pfeiffer@f-bb.de

SYLVIA PFLÜGER
oikos – Ausbildungsoffensive
Hauswirtschaft
Diakonisches Werk
Württemberg
Postfach 10 11 51
70010 Stuttgart
pflueger.s@diakonie-
wuerttemberg.de

CAROLIN RUPPERT
DIHK Service GmbH
Breite Str. 29
10178 Berlin
ruppert.carolin@dihk.de

**PROF. DR. URSULA
SCHARNHORST**
Eidg. Hochschulinstitut für
Berufsbildung EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
ursula.scharnhorst@ehb.swiss

URSULA SCHUKRAFT
oikos – Ausbildungsoffensive
Hauswirtschaft
Diakonisches Werk
Württemberg
Postfach 10 11 51
70010 Stuttgart
schukraft.u@diakonie-
wuerttemberg.de

ELKE WAMBACH
Kolping-Bildungswerk
Diözesanverband Köln e.V.
Deutz-Mülheimer Str. 195 b
51063 Köln
elke.wambach@kbw-koeln.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB

DR. STEPHANIE CONEIN
conein@bibb.de

**PROF. DR. FRIEDRICH
HUBERT ESSER**
esser@bibb.de

KATRIN GUTSCHOW
gutschow@bibb.de

BARBARA HEMKES
hemkes@bibb.de

DR. HEIKE KRÄMER
kraemer@bibb.de

DR. GESA MÜNCHHAUSEN
muenchhausen@bibb.de

ANKE SETTELMAYER
settelmeyer@bibb.de

DR. GERT ZINKE
zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
48. Jahrgang, Heft 5/2019, Oktober 2019
Redaktionsschluss 18.09. 2019

Herausgeber

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

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

Prof. Dr. Ursula Bylinski, Institut für
Berufliche Lehrerbildung, FH Münster;
Dr. Stephanie Conein, BIBB; Ute Hippach-
Schneider, BIBB; Christiane Köhlmann-Eckel,
BIBB; Dr. Dirk Pfenning, Bayer AG, Leverkus-
en; Mag. Kurt Schmid, Österreichisches
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Wien; Dr. Michael Tiemann, BIBB;
Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hoch-
schulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen,
Schweiz

Copyright

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

ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

Röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de
Grafik, Illustration
(Seiten 5, 23, 28, 35)
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf
www.cdonline.de

Druck

Memminger Medien Centrum,
87700 Memmingen

Verlag

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

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

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

Bezugspreise und Erscheinungsweise

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

Kündigung

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

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 und Veranstaltungen.

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

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

Themenvorschau

Heft 5/2019 Flexibilisierung der Berufsbildung

Heft 6/2019 Prüfungen

Heft 1/2020 Weiterbildung

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Edelstahl-Thermobecher *oder* Powerbank mobiles Akku-Ladegerät



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

6 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreis jährlich € 48,- [D] zzgl. € 19,80 [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 – 353

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



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582 – 341 | Telefax 0711 2582 – 390

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

biBB Bundesinstitut für
Berufsbildung

Konsum: seine Geschichte, sein Preis



Wolfgang König

Geschichte der Wegwerfgesellschaft

Die Kehrseite des Konsums

2019

168 Seiten

€ 21,90

978-3-515-12500-0 GEBUNDEN MIT SCHUTZUMSCHLAG

978-3-515-12503-1 E-BOOK

Früher oder später wird alles weggeworfen. In der Konsumgesellschaft wandern aber auch gebrauchsfähige und neuwertige Produkte auf den Müll. Solche Verhaltensweisen sind das Ergebnis eines langfristigen Prozesses, entstanden über einen Zeitraum von anderthalb Jahrhunderten. Vorläufer waren die USA, die Bundesrepublik Deutschland zog nach. Angefangen hat es um die Jahrhundertwende mit Hygieneartikeln wie Toilettenpapier, Monatsbinden, Windeln und Papiertaschentüchern; nach dem Zweiten Weltkrieg kamen bald eine Vielzahl weiterer Wegwerfartikel hinzu: Pappbecher und Plastikgeschirr, Nylonstrümpfe und Kugelschreiber, Rasierklingen, Getränkedosen und vieles andere mehr. Wolfgang König zeigt, wie die Wirtschaft und die Konsumenten gemeinsam das Wegwerfen zur Routine gemacht haben – und diskutiert Möglichkeiten, die Wegwerfgesellschaft zu überwinden.

AUS DEM INHALT

Einleitung | Am Ende steht der Müll | Die Synthese von Hygiene und Wegwerfen | Verschwendung von Lebensmitteln | Kleidung: Verschleiß und Mode | Möbel als Konsumgüter | Pioniere und Perversitäten des Wegwerfens | Strukturen des Wegwerfens | Alternativen | Ausblick | Literatur | Register

DER AUTOR



Wolfgang König ist Professor für Technikgeschichte (a.D.) an der Technischen Universität Berlin und Mitglied von acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften. Für seine Arbeiten zur Technik- und Konsumgeschichte wurde er mehrfach mit Preisen ausgezeichnet. Im Franz Steiner Verlag erschien von ihm unter anderem die „Kleine Geschichte der Konsumgesellschaft“.



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de