

QUALIFIZIERUNG DES BILDUNGSPERSONALS

Qualifizierung der Ausbilder/-innen

- ▶ Qualifizierung der Ausbilder/-innen
im digitalen Wandel

Erweiterte Tätigkeitsprofile für die
Praxisanleitung in der Pflege

- ▶ MIKA – ein Weiterbildungskonzept für das
betriebliche Ausbildungspersonal

MIKA – ein Weiterbildungskonzept für das
betriebliche Ausbildungspersonal

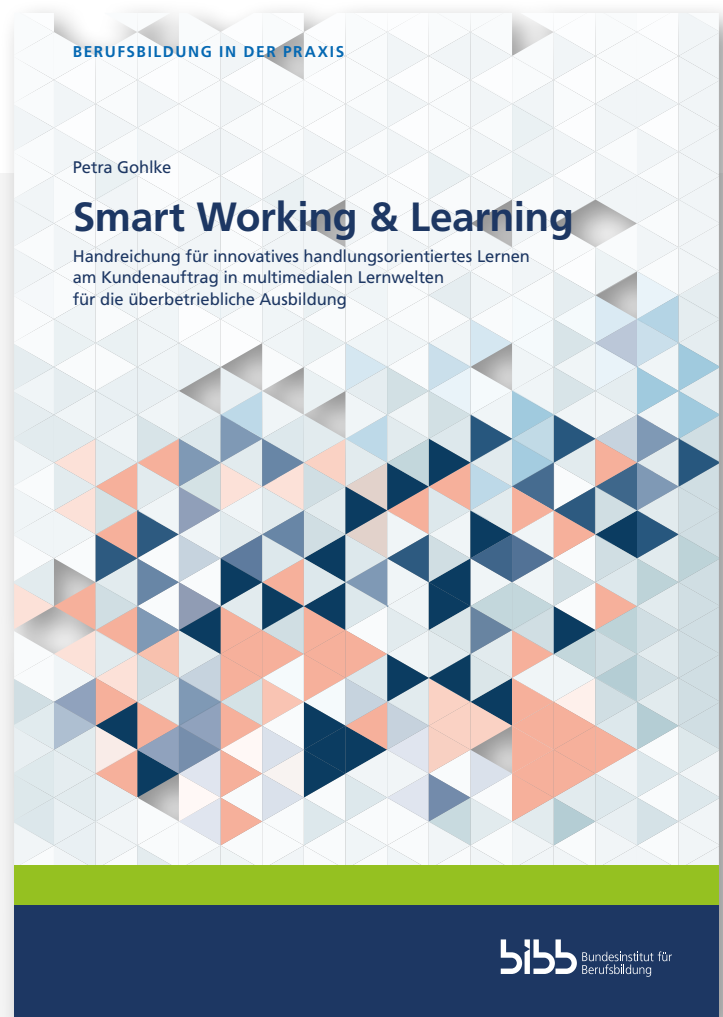
Smart Working & Learning

Handreichung für innovatives Lernen in multimedialen Lernwelten

Selbstbestimmtes Lernen unter Einsatz digitaler Medien und kollaboratives Arbeiten in Teams gewinnen in der modernen Arbeitswelt an Bedeutung. Das Konzept Smart Working & Learning für die überbetriebliche Ausbildung im Handwerk will diese Art des Lernens fördern und nutzt dabei den didaktischen Rahmen des Kundenauftrags.

Es wird ein modernes, digitales Lernarrangement geschaffen, das die Medienkompetenzförderung aller Beteiligten im Blick hat. Inhalte sind die Bearbeitung praxisorientierter Kundenaufträge über die Plattform ueba.elkonet.de während der überbetrieblichen Ausbildungswochen, die Implementierung eines innovativen Raumkonzepts und der Einsatz einer modernen Medienperipherie in den überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten. Auch die Anwendung kollaborativer Methoden und Werkzeuge wird ermöglicht.

GOHLKE, PETRA: Smart Working & Learning. Handreichung für innovatives handlungsorientiertes Lernen am Kundenauftrag in multimedialen Lernwelten für die überbetriebliche Ausbildung. Bonn 2022. 164 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2906-7



Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17787

Berufliche Bildung durch zukunftsorientierte Qualifizierung des Bildungspersonals stärken



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

Liebe Leserinnen und Leser,

das Ausbildungs- und Lehrpersonal spielt eine zentrale Rolle beim Übergang junger Menschen von der Schule in die Arbeitswelt. Es trägt dazu bei, dass Lernende im Lauf dieses Übergangs das Rüstzeug für eine sinnstiftende berufliche Tätigkeit erwerben und die Voraussetzungen für karrierebegleitendes Lernen schaffen. Studien sowie Erfahrungsberichte belegen, wie wichtig das Bildungspersonal für die Qualität der beruflichen Ausbildung und die Lernerfahrung von Auszubildenden ist. Daher stehen die Gewinnung und Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals im Mittelpunkt dieser Ausgabe.

Weiterbildungsangebote und Erfahrungsaustausch miteinander verbinden

Themen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit und die wachsende Heterogenität der Lernenden stellen neue Anforderungen an das Bildungspersonal bei der Gestaltung von Ausbildungsprozessen. Besondere Herausforderungen ergaben sich zudem durch die coronabedingten Kontaktbeschränkungen. Vor diesem Hintergrund sind Qualifizierungsangebote für das Bildungspersonal in den Vordergrund zu rücken, die Weiterbildungsformate und systematischen Erfahrungsaustausch miteinander verbinden. Neben inhaltlichen und fachlichen Aspekten müssen Qualifizierungsangebote vor allem auch methodische und pädagogische Kompetenzen des Ausbildungspersonals fördern, z. B. im Umgang mit zunehmend heterogen zusammengesetzten Ausbildungsgruppen. Diese Anforderung stellt auch einen wichtigen Ausgangspunkt für die anstehende Überarbeitung des Rahmenplans für die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) dar, die in gewisser Weise die Mindeststandards für betriebliche Ausbilder/-innen regelt.

Bei der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen sollte den Einschätzungen und Erfahrungen des Bildungspersonals besondere Aufmerksamkeit zukommen. Denn nur so können Qualifizierungsbedarfe effektiv ermittelt werden.

Förderung der Medienkompetenzen als Zieldimension

Angesichts der gegenwärtigen Trends im Ausbildungsgeschehen sollte die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen beim Design von Qualifizierungsangeboten eine wichtige Zieldimension darstellen. Denn nur auf der Grundlage fundierter medienpädagogischer Konzepte wird es dem Ausbildungspersonal möglich sein, digitale Medien sinnvoll in die betriebliche Ausbildung einzubinden. Einschlägige Studien verweisen auf die Gefahr, dass das Ausbildungspersonal in Unternehmen mit geringem Digitalisierungsgrad von diesen Entwicklungen abgehängt werden könnte.

Das neu gestartete Weiterbildungskonzept MIKA (Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal) bietet Unterstützung für das betriebliche Ausbildungspersonal beim Einsatz von digitalen Technologien in Lehr- und Lernprozessen. Ein Kernelement des Angebots sind angeleitete, praxisnahe Übungen, die in einer ausgewogenen Kombination von Präsenzveranstaltungen, Webinaren und Selbstlernphasen zur Entwicklung mediendidaktischer Kompetenzen beitragen. Die Seminarangebote sind eingebettet in eine in den letzten Jahren entwickelte und erprobte Lernplattform und werden durch ein Fortbildungsprogramm für MIKA-Trainer/-innen ergänzt.

Das Weiterbildungskonzept MIKA stellt ein Beispiel für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Unterstützungs- und Qualifizierungsstruktur für das Bildungspersonal dar. Angesichts eines immer gravierenderen Nachwuchskräftemangels und einer notwendigen Qualitäts- und Attraktivitätssteigerung von beruflicher Bildung bleibt zu hoffen, dass dieses Angebot breite Wirkung entfaltet.

H. Ertl

THEMA

Qualifizierung des Bildungspersonals

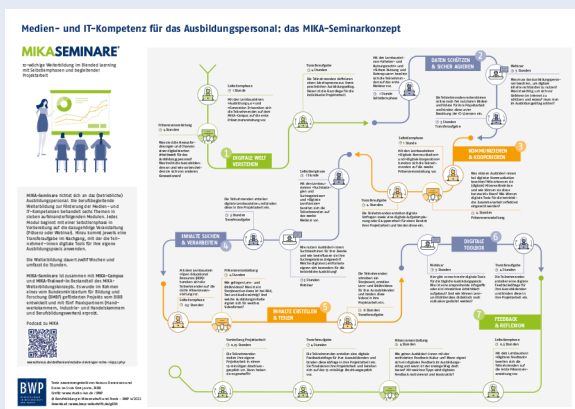
Unsere Online-Extras unter
www.bwp-zeitschrift.de



- Hören Sie das Interview mit MICHAEL HÄRTEL als Podcast: www.bwp-zeitschrift.de/p164268
- **BWP-Infografiken**
Infografiken dieser Ausgabe finden Sie online zum kostenlosen Download unter www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Infografik in der Heftmitte

Das MIKA-Konzept: Medien- und IT-Kompetenz für das Ausbildungspersonal
Download des Posters unter:
www.bwp-zeitschrift.de/g630



8 Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen

ANKE BAHL, VERENA SCHNEIDER

Das Ausbildungspersonal am Lernort Betrieb nimmt eine Schlüsselrolle bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften ein. Trotz seiner Systemrelevanz gibt es große Lücken im Hinblick auf die statistischen Informationen zu dieser Gruppe. Der Beitrag geht auf die vorhandenen Daten ein und zeigt Wege auf, wie die Datengrundlage verbessert werden könnte.

11 Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals

MARCO BLANK, MANUEL NICKLICH, SABINE PFEIFFER

16 Betriebliche Digitalisierung und die Weiterbildung des Ausbildungspersonals

MYRIAM BAUM, FELIX LUKOWSKI

18 Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern im digitalen Wandel Entwicklung von innovativen Qualifizierungskonzepten im NETZWERK Q 4.0

CHRISTIAN HOFMEISTER, PAULA RISIUS, DIRK WERNER

22 Ausbildung berufsschulischen Lehrpersonals in Hochschulkooperationen Soziale Studienintegration und Studiencommitment fördern

KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH, LISA STOBBE, DINA KUHLEE

26 Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Eine literaturbasierte Systematisierung

CAROLINE BONNES, JULIA BINKERT, MICHAEL GOLLER

ngspersonals

- 30** **Erweiterte Tätigkeitsprofile für das betriebliche Bildungspersonal in den neuen Pflegeausbildungen**
Implikationen für Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen
KARIN REIBER, ELENA TSAROUHA, MARIUS REBMANN

- 35** **»Wir wollen dem Ausbildungspersonal zu mehr Sichtbarkeit und Anerkennung verhelfen«**
Interview mit Michael Härtel zur Ausbilderförderung und -qualifizierung



Infolge der Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt hat sich der Ausbildungsauftrag im Lauf der Zeit verändert. Dies erläutert MICHAEL HÄRTEL

im Interview und stellt Angebote zur Unterstützung des Ausbildungspersonals vor.

- 38** **MIKA – ein Weiterbildungsangebot zur Förderung medienpädagogischer Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals**
ROBERT SCHÄFER

- 41** **Umgang mit Heterogenität – ein Thema in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung?**
JANA FÖRSTER-KUSCHEL

- 46** **Digitale Kompetenzen stärken**
Qualifizierungsangebote für das Lehrpersonal der Bildungszentren im Handwerk
SABINE CONRAD, ASTRID DOLLE, ANKE HALLWAB

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

- 50** **Berufliche Bildung der Zukunft aus Sicht der Lernenden – Bridge Days als innovatives Lernformat**

KATHARINA THIES, BIRGIT SCHNEIDER, KIRSTEN MEYER

- 52** **Digitalisierung in der beruflichen Weiterbildung sichtbar machen**

Auf der Suche nach geeigneten Indikatoren für die Weiterbildungsberichterstattung

GESA MÜNCHHAUSEN, ELISABETH REICHART

BERUFE

- 57** **Das Alter von Ausbildungsordnungen als Indikator für den Modernisierungsbedarf anerkannter Ausbildungsberufe?**

Werkstattbericht eines BIBB-Forschungsprojekts

STEPHANIE BLANKART, INGA SCHAD-DANKWART, MARKUS BRETSCHNEIDER

- 62** **Berufe-Steckbrief: Orgelbauer/-in**
Hören Sie den Podcast zum Berufe-Steckbrief unter: www.bwp-zeitschrift.de/p164269

RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 48 Literaturauswahl
- 64 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 66 Das letzte Wort
- 66 Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

Neues Förderprogramm »Nachhaltig im Beruf«

Mit dem Förderprogramm »Nachhaltig im Beruf – zukunftsorientiert ausbilden« (NIB) stärkt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen des ausbildenden Personals und somit auch der Auszubildenden. Gefördert werden Projekte, die entsprechende Weiterbildungs- und Qualifizierungskonzepte umsetzen und damit zur Verankerung von Nachhaltigkeit in der betrieblichen Ausbildungspraxis beitragen. Das BIBB ist mit der fachlichen Durchführung des ESF Plus (Europäischer Sozialfonds) kofinanzierten Programms beauftragt. Gegen Ende des Jahres wird hierzu eine erste Förderrichtlinie veröffentlicht. Weitere Informationen und Info-Newsletter:

www.nachhaltig-im-beruf.de

NETZWERK Q 4.0: Roadshow 2022

NETZWERK
4.0 ROADSHOW
2022

NETZWERK Q 4.0 ist ein gemeinsames Projekt des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) und der Bildungswerke der Wirtschaft sowie anderen Bildungsinstitutionen (vgl. Beitrag von HOFMEISTER/RISIUS/WERNER in dieser Ausgabe). Es hat zum Ziel, Ausbilderinnen und Ausbildern Kompetenzen, Methoden und Tools für die erfolgreiche Ausbildung im digitalen Zeitalter zu vermitteln. Im Rahmen der Roadshow vom 20. Oktober bis 2. Dezember 2022 werden Weiterbildungsangebote präsentiert und es besteht die Möglichkeit, die Q 4.0-Trainings live zu testen.

<https://netzwerkq40.de/de/roadshow/>

Web-Dossier: Qualifizierung des überbetrieblichen Ausbildungspersonals im digitalen Wandel



Foto: BIBB | Marco Rothbrust

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten benötigen für eine zukunftsorientierte Ausbildung neben einer zeitgemäßen Ausstattung vor allem qualifiziertes Ausbildungspersonal. Über das Weiterbildungsverhalten des ÜBS-Ausbildungspersonals sind allerdings kaum Daten bzw. gesicherte Informationen vorhanden. Vor diesem Hintergrund hat das Projektteam des Sonderprogramms ÜBS-Digitalisierung Ende 2021 Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zum Fachgruppentreffen »Qualifizierung des ÜBS-Ausbildungspersonals in der digitalen (Arbeits-)welt« eingeladen. Als Ergebnis ist ein Web-Dossier entstanden. Es bietet einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und Diskussionsbedarf, zeigt bestehende Herausforderungen auf und stellt Konzepte und Lösungsansätze aus der Praxis vor.

www.foraus.de/de/themen/web-dossier-uebs-ausbildungspersonal-158185.php

Bildungsserver-Dossier: Ausbilderinnen und Ausbilder. Ausbildungspersonal.

deutscher
bildungs
server

Das Dossier enthält Informationen zum Werdegang von Ausbilderinnen und Ausbildern, zur Gestaltung von Ausbildung sowie Verweise auf digitale Arbeitshilfen und Angebote zur Qualifizierung und Weiterbildung.

www.bildungsserver.de/ausbilderinnen-und-ausbilder-991-de.html

Auslandsaufenthalte für Bildungspersonal mit Erasmus+

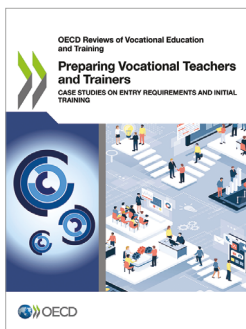
 Erasmus+

Ob in Betrieben, außerbetrieblichen Einrichtungen oder Berufsschulen – eine gute Ausbildung erfordert engagiertes und qualifiziertes Ausbildungspersonal. Das EU-Programm Erasmus+ bietet Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Lehrkräften die Möglichkeit, sich auch außerhalb von Deutschland weiterzubilden: Hospitieren in Polen?

Job-Shadowing in Spanien? An einer schwedischen Partnerschule unterrichten oder in einem irischen Partnerunternehmen ausbilden? Erasmus+ schafft mit Auslandsaufenthalten und europäischen Partnerschaften vielfältige Möglichkeiten, sich international mit Fachkolleginnen und -kollegen zu aktuellen Bildungsfragen und gesellschaftlichen Entwicklungen austauschen, neue Impulse und Inspiration für die jeweiligen Berufsfelder zu gewinnen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, andere Berufsbildungssysteme kennenzulernen und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Damit spielen Erasmus+ und die Professionalisierung des Bildungspersonals eine große Rolle für die angestrebte Verwirklichung eines gemeinsamen Europäischen Bildungsraums bis 2025.

www.na-bibb.de/neu-bei-erasmus/erasmus-fuer-berufsbildungspersonal

Fallstudien zu Zugangsvoraussetzungen und Erstausbildung



Das berufsschulische Lehr- und betriebliche Ausbildungspersonal ist von zentraler Bedeutung für die Berufsbildung, da es den Übergang von Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen von der Schule ins Berufsleben unterstützt. Die Länder wenden unterschiedliche Strategien an, um gut qualifiziertes Personal sicherzustellen. Der Bericht konzentriert sich auf zwei Aspekte:

- die Zugangsvoraussetzungen für den Beruf Berufsschullehrkraft und für die Ausbildertätigkeit und
- die Erstausbildung des berufsschulischen Lehr- und betrieblichen Ausbildungspersonals.

Aus der vergleichenden Darstellung der Praxis in Kanada, Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Norwegen zieht der Bericht Schlussfolgerungen für die Qualifizierung des Bildungspersonals.

Die Publikation »Preparing Vocational Teachers and Trainers« gibt es zum Download in englischer Sprache.

www.oecd-ilibrary.org/education/preparing-vocational-teachers-and-trainers_c44f2715-en

Berufliche Bildung behinderter Menschen

Die Qualifizierung und Professionalisierung des Berufsbildungspersonals stellt für die qualitäts- und inklusionsorientierte berufliche Bildung behinderter Menschen eine entscheidende Stellschraube dar. Mit der Fortbildungsordnung »Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung« liegt ein personenzentriertes, kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil vor, das nach übereinstimmenden Einschätzungen den Anforderungen in der Praxis entspricht. Das Wissenschaftliche Diskussionspapier stellt Ergebnisse einer explorativen Untersuchung zur Umsetzung und Akzeptanz des Ordnungsmittels und aus diesen Ergebnissen abgeleitete Empfehlungen vor.

www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17864

Studie zum kollaborativen Lernen von Lehrpersonen

Kollaborative Lehrkräfteprofessionalisierung ist eine wichtige Maßnahme, um Lehrer/-innen zu befähigen, Herausforderungen der postpandemischen Arbeitsrealität zu bewältigen. In einer aktuellen Studie untersucht ein Autorenteam um ESTHER WINTER, wie dies in der Grundbildung gefördert werden kann. Die Studie beschreibt die personenbezogenen Faktoren der Lehrenden, die sich in Kollaborationsprozessen als relevant erwiesen haben. Sie sollen im Rahmen von Qualifizierungsangeboten gestärkt werden.

Es zeigt sich, dass u. a. der Aufbau einer Teamorganisation, die Leitung eines Teams sowie die Aufgabenteilung innerhalb eines Teams relevant für das kollaborative Lernen der Lehrer/-innen sind. Auch die Berufserfahrung beeinflusst die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und der Entstehung des situationalen Interesses an Kollaboration.

Die Ergebnisse der Studie sind in Ausgabe 44 (2021) der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) veröffentlicht. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00195-2>

Berufsbildung in der Schweiz



Einmal im Jahr publiziert das SBFI die Broschüre »Berufsbildung in der Schweiz – Fakten und Zahlen«. Die Ausgabe 2022 zeigt, dass sich in der Schweiz nach wie vor rund zwei von drei Jugendlichen für die Berufsbildung entscheiden. Viele weitere Themen machen die Broschüre zu einer interessanten Überblickslektüre.

www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html

Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen

Das Ausbildungspersonal am Lernort Betrieb nimmt eine Schlüsselrolle bei der Qualifizierung von Nachwuchskräften ein. Trotz seiner Systemrelevanz gibt es große Lücken im Hinblick auf die statistischen Informationen zu dieser Gruppe. Der Beitrag geht auf die vorhandenen Daten ein und zeigt Wege auf, wie die Datengrundlage verbessert werden könnte.

Heterogenität des Ausbildungspersonals wird nicht sichtbar

Beim betrieblichen Ausbildungspersonal handelt es sich um eine heterogene Gruppe von Beschäftigten, die sich nicht nur strukturell hinsichtlich ihrer Arbeitsplätze, sondern auch personell und mit Blick auf ihre Qualifikationen stark unterscheiden. Anders als am berufsschulischen Lernort ist die Ausführung von Ausbildungstätigkeiten im Betrieb nicht mit einem Berufsstand verbunden, sondern es handelt sich um eine Funktion, die auf viele Schultern innerhalb der Belegschaft verteilt ist. Praktisch gesehen gehören dazu alle Personen, die sich in irgendeiner Form an der Ausbildung des Fachkräftenachwuchses beteiligen. Je nach Perspektive werden sie in der Literatur nach der rechtlichen Position, der spezifischen Qualifikation, der betrieblichen Funktion oder dem Tätigkeitsprofil, d.h. den mit der Ausbildung verbundenen Aufgaben, klassifiziert.

»Ausbilder« im Sinne des BBiG sind allein jene Personen in der Betriebsstätte, welche die rechtliche Verantwortung für die sachgerechte Durchführung der Ausbildung für das jeweilige Berufsbild tragen. Diese Personen werden namentlich bei der zuständigen Stelle gemel-

det, und ihre Zahl wird gemeinsam mit verschiedenen zugehörigen Merkmalen jährlich in der Berufsbildungsstatistik des Bundes und der Länder erfasst. Daher konzentrieren sich die folgenden Ausführungen primär auf diese Gruppe.

Aktuell rückläufige Entwicklung der registrierten Ausbilder/-innen

Stieg die Zahl der registrierten Ausbilder/-innen seit Beginn der statistischen Erhebungen im Jahr 1977 mehr oder weniger kontinuierlich bis auf einen Höchstwert von 676.428 Personen im Jahr 2009 an (vgl. BAHL/BRÜNNER 2013, S. 517), so war sie anschließend bis 2020 stark rückläufig und lag 2021

bei 628.281 Beschäftigten (vgl. Abb. 1). Die Abwärtsentwicklung erklärt sich vor allem durch die sinkende Beteiligung der Wirtschaft an der betrieblichen Ausbildung, die sich zuletzt durch den Ausbruch der Corona-Pandemie weiter zugespitzt hat. So findet sich die größte Abnahme (gut 15.000 Personen) zwischen 2019 und 2020. Betrachtet man die Entwicklung nach den beiden größten Ausbildungsbereichen, so fällt insbesondere der große Rückgang im Handwerk ins Gewicht. In der Dekade von 2010 bis 2020 wurden hier insgesamt 54.276 Ausbilder/-innen und damit gut ein Fünftel (21,4%) weniger gemeldet.

Mit einem Anteil von 74 Prozent im Jahr 2021 ist die Gruppe der Ausbilder/-innen nach wie vor deutlich männlich geprägt. Der Frauenanteil ist von 2009 auf 2021 nur geringfügig gestiegen (von 23,4% auf 26%). Dafür hat sich das Alter insgesamt deutlich erhöht; die Hälfte aller registrierten Ausbilder/-innen waren 2021 50 Jahre und älter (vgl. Abb. 2).

Betriebliches Ausbildungspersonal

Je größer der Betrieb, desto größer auch die Arbeitsteilung und Spezialisierung. Im Allgemeinen werden vier Funktionen unterschieden:

- Ausbildungsleitung (Planungs- und Managementebene, Administration)
- hauptberufliche Ausbilder/-innen in Lehrwerkstätten/Lehrlaboren (Planungs- und Umsetzungsebene, Administration)
- nebenberufliche Ausbilder/-innen; Fachausbilder/-innen; Ausbildungsbeauftragte (Umsetzungsebene)
- ausbildende Fachkräfte (Umsetzungsebene)

Als »Ausbildender« wird im Berufsbildungsgesetz (BBiG) der Ausbildungsbetrieb selbst bezeichnet. Dieser hat die Pflicht, geeignetes Personal für die Ausbildung bereitzustellen (§§ 14 u. 28).

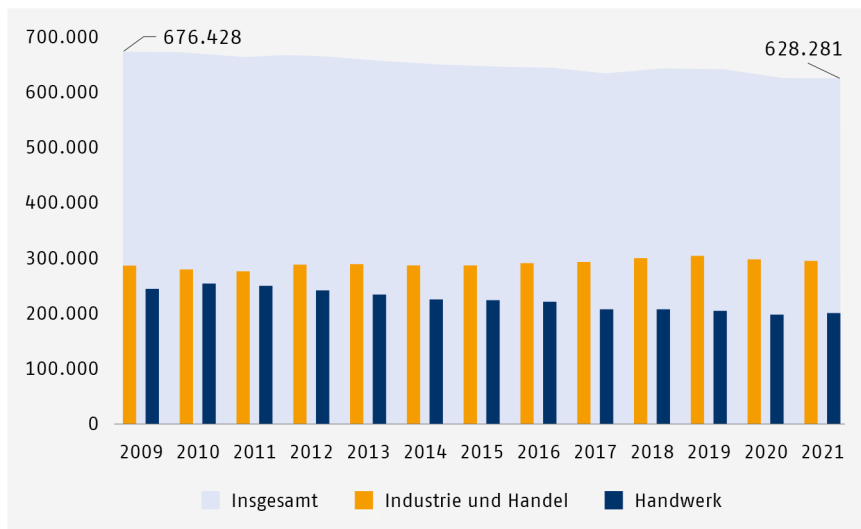


ANKE BAHL
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
bahl@bibb.de



VERENA SCHNEIDER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
verena.schneider@bibb.de

Abbildung 1
Zahl der Ausbilder/-innen 2009 bis 2021 absolut und differenziert nach den beiden größten Ausbildungsbereichen



Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT (2010; 2011; 2022); BIBB (2022)
Die absoluten Zahlen sind in einer Tabelle im electronic supplement aufgeführt (vgl. Hinweis am Ende des Beitrags).

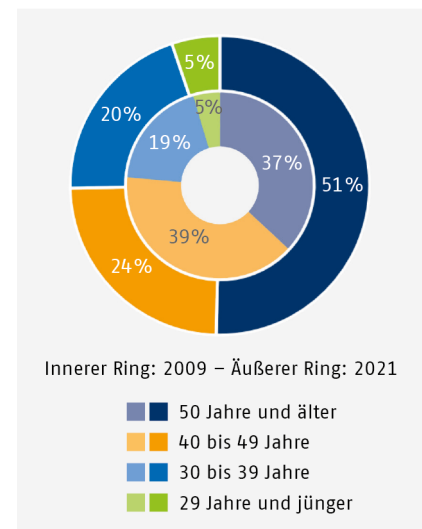
Fehlende Zahlen über die eigentliche Größe des ausbildenden Personalbestands

Die Zahl der formal verantwortlichen Ausbilder/-innen sagt jedoch wenig über die Größe der Gruppe aus, die sich täglich mit der praktischen Ausbildung junger Menschen befasst. Jenseits der jährlichen Erhebung zu den registrierten Ausbilderinnen und Ausbildern sieht es statistisch finster aus. Zum einen ist nicht bekannt, wie viele Ausbilder/-innen ihrer Tätigkeit hauptberuflich, d. h. auf einer eigenen Stelle nachgehen. Zum anderen fehlen Informationen darüber, wie viele Beschäftigte die registrierten Ausbilder/-innen als Ausbildungsbeauftragte und ausbildende Fachkräfte an den unterschiedlichen Arbeitsplätzen unterstützen. Dafür hält die Berufsbildungsstatistik jedoch noch weitere Angaben vor, die im Hinblick auf die berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation des betrieblichen Ausbildungspersonals von Interesse, jedoch nicht leicht zu interpretieren sind.

Berufs- und arbeitspädagogische Qualifikation nach AEVO als anerkannter Standard

Die Registrierung von Beschäftigten als verantwortliche/-r Ausbilder/-in ist an den Nachweis ihrer persönlichen und fachlichen Eignung geknüpft (§ 28 ff. BBiG). Seit Einführung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) 1972 ist das Ziel, dass die fachliche Eignung auch eine berufs- und arbeitspädagogische Eignung umfasst, die über die (freiwillige) Teilnahme an einem entsprechenden Lehrgang und die erfolgreiche Ablegung der Ausbilder-Eignungsprüfung erlangt wird. In den Meisterabschlüssen in Industrie und Handwerk ist diese bereits als regulärer Bestandteil enthalten. Daneben gibt es Beschäftigtengruppen, die keine AEVO erbringen (müssen). Im Jahr 2021 haben gut 59 Prozent der registrierten Ausbilder/-innen die AEVO als Nachweis erbracht (31,5 % als Teil ihrer Meisterprüfung oder einer gleichgestellten Prüfung und 27,9% über eine separate Prüfung). Komplementär zu diesem Höchstsatz seit Be-

Abbildung 2
Alter des Ausbildungspersonals 2009 und 2021

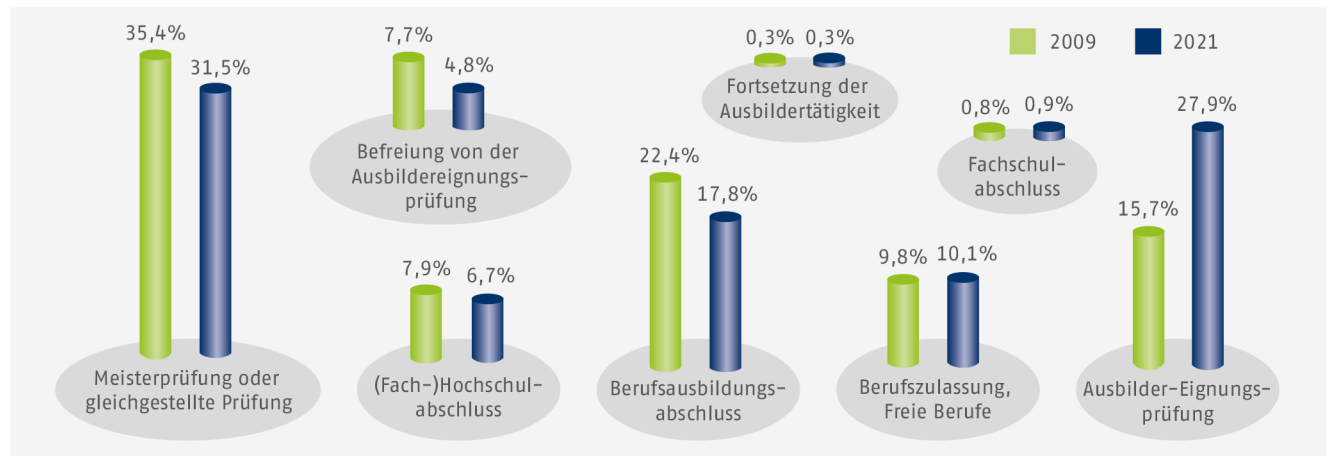


Quellen: BIBB (2011); STATISTISCHES BUNDESAMT (2022), eigene Berechnungen

ginn der statistischen Erhebungen ist der Anteil derjenigen, die lediglich ihren Berufsabschluss als Qualifikation vorlegen, kontinuierlich gesunken und liegt nun bei 17,8 Prozent. Die restlichen 22,8 Prozent entfallen auf verschiedene Kategorien. Hier haben die Angehörigen der Freien Berufe, für die es keine Nachweispflicht gibt, den größten Anteil (Berufszulassung: 10,1 %). Die Ausbilder-Eignungsprüfung als zentrale berufsübergreifende Qualifikation erfreut sich seit Wiedereinsetzung der AEVO im Jahr 2009 allgemein einer sehr großen Nachfrage. Selbst im ersten Pandemiejahr 2020 haben noch 76.446 Personen über alle Ausbildungsbereiche hinweg diese erfolgreich abgelegt. Weit mehr als ein Drittel – nämlich 32.394 (42 %) – entfiel dabei auf die Meisterprüfungen. Wie sieht es aber mit der Nachfrage nach weiteren berufspädagogischen Abschlüssen für betriebliche Ausbilder/-innen aus? Mit den Fortbildungsabschlüssen Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagogin/-pädagoge auf DQR-Niveau 6 und Geprüfte/-r

Abbildung 3

Fachliche Eignung des Ausbildungspersonals 2009 und 2021



Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT (2010; 2022), eigene Berechnungen; n = 676.428 (2009) und n = 628.281 (2021)

Berufspädagogin/-pädagoge auf DQR-Niveau 7 wurden im Jahr 2009 zwei aufeinander aufbauende bundeseinheitliche Aufstiegsfortbildungen geschaffen. Die Nachfrage erfüllt jedoch bei Weitem nicht die ursprünglichen Erwartungen. In einzelnen Jahren haben weniger als hundert Personen eine entsprechende Fortbildung abgeschlossen. Zudem sind beträchtliche Schwankungen bei den Prüfungserfolgsquoten zu verzeichnen. In der Summe sind dies Indizien, die auf einen Überarbeitungsbedarf der Aufstiegsfortbildungen jenseits der AEVO verweisen.

Erste Ansätze zur Erhellung der Blackbox

Das Datenmaterial aus amtlichen Statistiken ist nur bedingt geeignet, die heterogene Gruppe des betrieblichen Ausbildungspersonals adäquat zu beschreiben. Umso erfreulicher ist es, dass sie aktuell stärker in den Fokus quantifizierender Untersuchungen rückt. Im Kontext einer Studie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO wurden im April 2021 3.855 Ausbilder/-innen online befragt (vgl. HÄRTEL u. a. 2021), und im Ergebnis wird derzeit der AEVO-Rahmenplan überarbeitet. Weiterhin beteiligten sich 1.004 Ausbil-

der/-innen aus den Mitgliedsbetrieben der IG Metall im Juni 2021 an einer Umfrage zu ihrer Situation am Arbeitsplatz (vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER 2022 und Beitrag des Autorenteams in diesem Heft). Im BIBB laufen außerdem Vorbereitungen, über das Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung Angaben zu den unterschiedlichen Funktionen von Ausbildungspersonal auf Betriebsebene zu ermitteln. Auch gibt es erste Überlegungen, repräsentative Strukturdaten und Informationen zu den Arbeitsbedingungen im Kontext der nächsten BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung zu gewinnen. Ziel muss jedoch sein, die Datenlage dauerhaft zu verbessern und zu systematisieren. Dies stellt eine Voraussetzung für die Entwicklung passgenauer Qualifikations- und Unterstützungsangebote sowohl für Ausbilder/-innen als auch für Betriebe selbst dar, die dem weiteren Schwund der Ausbildungsbetriebe etwas entgegensetzen könnten. ◀

LITERATUR

BAHL, A.; BRÜNNER, K.: 40 Jahre Ausbilder-Eignungsverordnung – Eine Bestandsaufnahme zu ihrer pädagogischen Relevanz für betriebliches Ausbilderhandeln. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013) 4, S. 513–537 – URL: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-164986>

BIBB: Datenreporte zum Berufsbildungsbericht 2010–2022 (Kapitel ›Ausbildungspersonal in der betrieblichen Ausbildung‹). Bonn 2010–2022 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/index.php

HÄRTEL, M.; ZÖLLER, M.; KUPFER, F.; SCHNEIDER, V.; MPANGARA, A. S.: Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht Projekt 2.2.355. Bonn 2021 – URL: https://res.bibb.de/vet-repository_779516

NICKLICH, M.; BLANK, M.; PFEIFFER, S.: Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021. Nürnberg 2022 – URL: https://wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innen_studie_2022_f8161b3a1a38f9ccb2c0f4ce500422dd3100804.pdf

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung (Fachserie 11, Reihe 3, Jahrgänge 2009–2021). Wiesbaden 2010–2022

(Alle Links: Stand 12.10.2022)



Die absolute Zahl der Ausbilder/-innen 2009 bis 2021 in tabellarischer Form finden Sie als electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e633
Abbildung 3 zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g645

Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals



MARCO BLANK
Wiss. Mitarbeiter an der
Friedrich-Alexander-Univer-
sität Nürnberg
marco.m.blank@fau.de



MANUEL NICKLICH
Dr., wiss. Mitarbeiter an der
Friedrich-Alexander-Univer-
sität Nürnberg
manuel.nicklich@fau.de



SABINE PFEIFFER
Prof. Dr., Professorin an der
Friedrich-Alexander-Univer-
sität Nürnberg
sabine.pfeiffer@fau.de

Das betriebliche Ausbildungspersonal ist mit teils neuen und steigenden Herausforderungen konfrontiert: Digitalisierung, Re-Organisationen des Lehr-/Lern-Settings und Individualisierung verlangen dem oft unter schwierigen Bedingungen agierenden Ausbildungspersonal im Unternehmen immer mehr ab. Eine aktuelle Studie zeigt, welche qualifikatorischen Ressourcen dem Ausbildungspersonal zur Bewältigung dieser Herausforderungen zur Verfügung stehen.

Ein ganzheitlicher Blick auf die Situation des Ausbildungspersonals

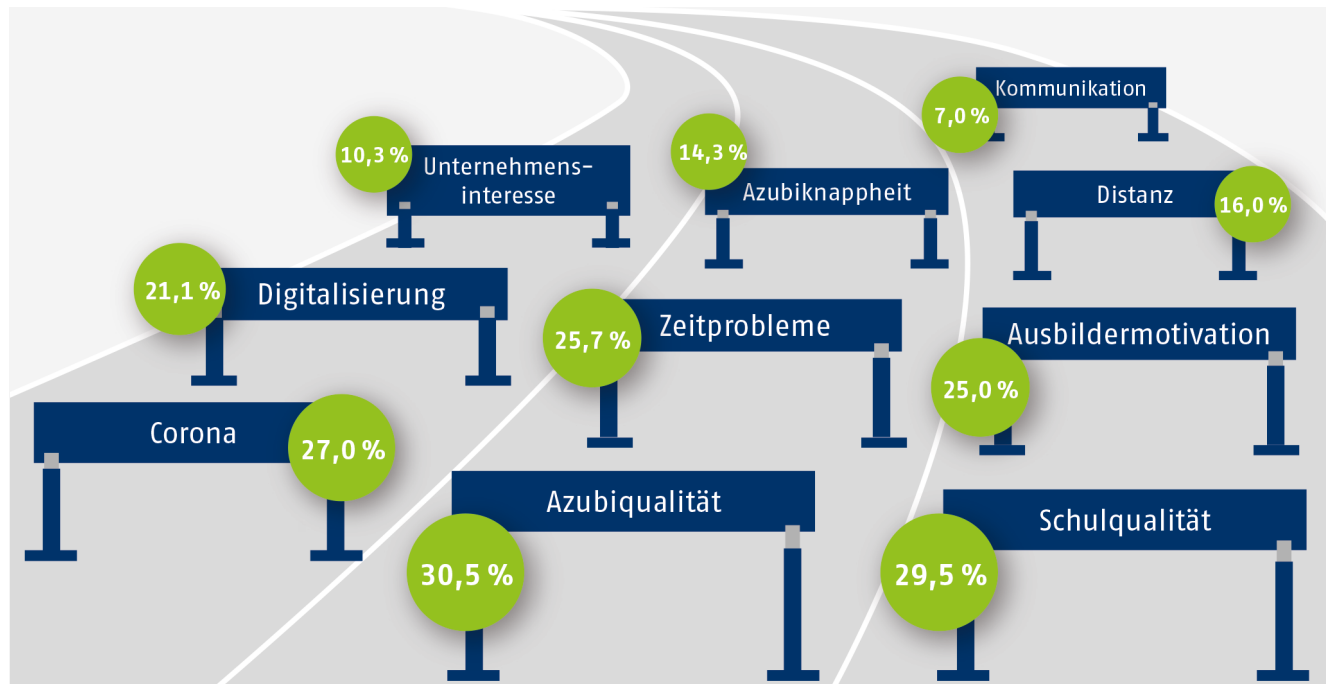
Das Ausbildungspersonal spielt eine zentrale Rolle bei der beruflichen Qualifizierung von Nachwuchskräften. Neben fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen sowie der Motivation sind vor allem die zur Verfügung stehenden betrieblichen Bedingungen für eine gute berufliche Qualifizierung entscheidend (vgl. SEYDA/PLACKE 2017). Dazu gehören auch die adäquate Qualifikation und die ständige Weiterbildung der Ausbilder/-innen (vgl. JACOB 2018). Diskussionen zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals vollziehen sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund der sich verändernden Situation des Ausbildungspersonals – bedingt durch einen permanenten organisationalen Wandel, abnehmende Ressourcen und einen steigenden administrativen Aufwand (vgl. DIETRICH/HARM 2018). Diese Veränderungen treffen aber nicht alle mit der Ausbildung betrauten Beschäftigten gleichermaßen und hängen vom Stellenwert der Ausbildung im Unternehmen ab (vgl. BAHL 2012). Qualifikatorische Grundlage für das Ausbildungspersonal in der dualen Ausbildung ist die Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), in der (neuere) Herausforderungen wie die Digitalisierung (vgl. BREITER/HOWE/HÄRTEL 2018) oder die steigende Heterogenität der Auszubildenden (vgl. MEYER/BAUMHAUER 2018) nur zum Teil abgebildet sind (vgl. BIBB 2021). Die AEVO scheint laut Stimmen aus Wissenschaft und Praxis eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung zu sein, um eine gute Ausbildung zu

gewährleisten. Vielmehr müssen passende Angebote zur Qualifikation und die entsprechenden betrieblichen Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden, um das Ausbildungspersonal für die Bewältigung der vielfältigen und sich wandelnden Anforderungen zu befähigen. Fehlen entsprechende Qualifikationsangebote, muss das betriebliche Ausbildungspersonal diese »durch persönliches Engagement und Erfahrung in der Praxis kompensier(en)« (DIETRICH/HARM 2018, S. 16).

Die bisherige Forschung zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals fokussiert meist auf einzelne Anforderungen, z. B. auf IT-Kompetenzen (vgl. BREITER/HOWE/HÄRTEL 2018), auf den lernstrategischen Einsatz digitaler Medien (vgl. WILMERS u. a. 2020) oder auf individuelle Bedarfe der Auszubildenden (vgl. ECKERT 2014) sowie auf eine stärkere Prozessorientierung (vgl. EBBINGHAUS 2011). Aktuell fehlen Erhebungen, die einen ganzheitlichen Blick auf die Arbeitsbedingungen und Qualifizierungsanforderungen aus Sicht des Ausbildungspersonals systematisch in einen Zusammenhang stellen. Eine der letzten Studien mit einem entsprechend breiteren Zuschnitt liegt bereits zehn Jahre zurück (vgl. BAHL 2012). Mit der Studie »Ausbildungspersonal im Fokus« (vgl. Infokasten, S. 12) wollen wir diese Forschungslücke schließen und einen Einblick in wahrgenommene Veränderungen im Ausbildungsalltag und in Anspruch genommene Weiterbildung aus der Perspektive des Ausbildungspersonals geben.

Abbildung 1

Die zehn meistgenannten Herausforderungen aus Sicht des Ausbildungspersonals



n = 958

Herausforderung an das Ausbildungspersonal

Konfrontiert mit neuen und steigenden Herausforderungen (wie Digitalisierung und Individualisierung) wird dem Ausbildungspersonal – insbesondere während der Corona-Pandemie – sogenannte Kontingenzkompetenz (vgl. auch SCHREYER u. a. 2022) abverlangt, d. h. zum Erhalt der Ausbildungsqualität (und -quantität) mussten in dieser Phase unter Unsicherheit situativ Lösungen gefunden und Entscheidungen getroffen werden. Diese zusätzliche Anforderung spiegelte sich in unserer Befragung in den Antworten zu offenen Fragen nach den größten Herausforderungen in der Ausbildung zwar wider, deutlich häufiger genannt wurden aber die als schwierig oder als zu gering eingeschätzte Eignung der Auszubildenden (Azubiqualität) und die als unzureichend erlebte Kooperation mit den Berufsschulen (Schulqualität; vgl. Abb. 1). Ein Viertel der Befragten nannte mangelnde zeitliche Ressourcen (Zeitprobleme), was vor allem für nebenamtliche Ausbilder/-innen und ausbildende Fachkräfte mit Belastungen einhergeht, da sie ausbildungsspezifischen und berufsspezifischen Tätigkeiten gleichermaßen gerecht werden müssen. Ein weiteres Viertel der Befragten sieht die Motivation der Ausbilder/-innen als Herausforderung – und zwar sowohl die Motivation der Kolleginnen und Kollegen als auch die eigene. Das steht zum einen in engem Zusammenhang mit den anderen genannten Herausforderungen und Belastungen, wird zum anderen aber auch mit dem Auswahlprozess des

Ausbildungspersonals begründet. Ein Betriebsrat in einem der Experteninterviews drückt dies so aus: »Na ja, der Letzte, der sich duckt, der wird halt Ausbildungsbeauftragter in der Abteilung (...).«

Ein Fünftel nennt in den offenen Fragen auch die Digitalisierung als wichtigste Herausforderung, was sich mit Ant-

Ausbildungspersonal im Fokus

Die Studie wurde 2021 vom Lehrstuhl für Soziologie (Technik – Arbeit – Gesellschaft) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg gemeinsam mit der IG Metall durchgeführt. 1.004 Ausbilder/-innen (hauptamtliche, nebenamtliche sowie ausbildende Fachkräfte) aus Metall-, Elektro- und Textilbetrieben wurden online zu 75 Fragen befragt. Da überwiegend Unternehmen mit institutionalisierter Arbeitnehmervertretung befragt wurden, sind größere Betriebe in der Stichprobe stärker vertreten als in vergleichbaren Studien. Die Betriebsgrößen verteilen sich wie folgt:

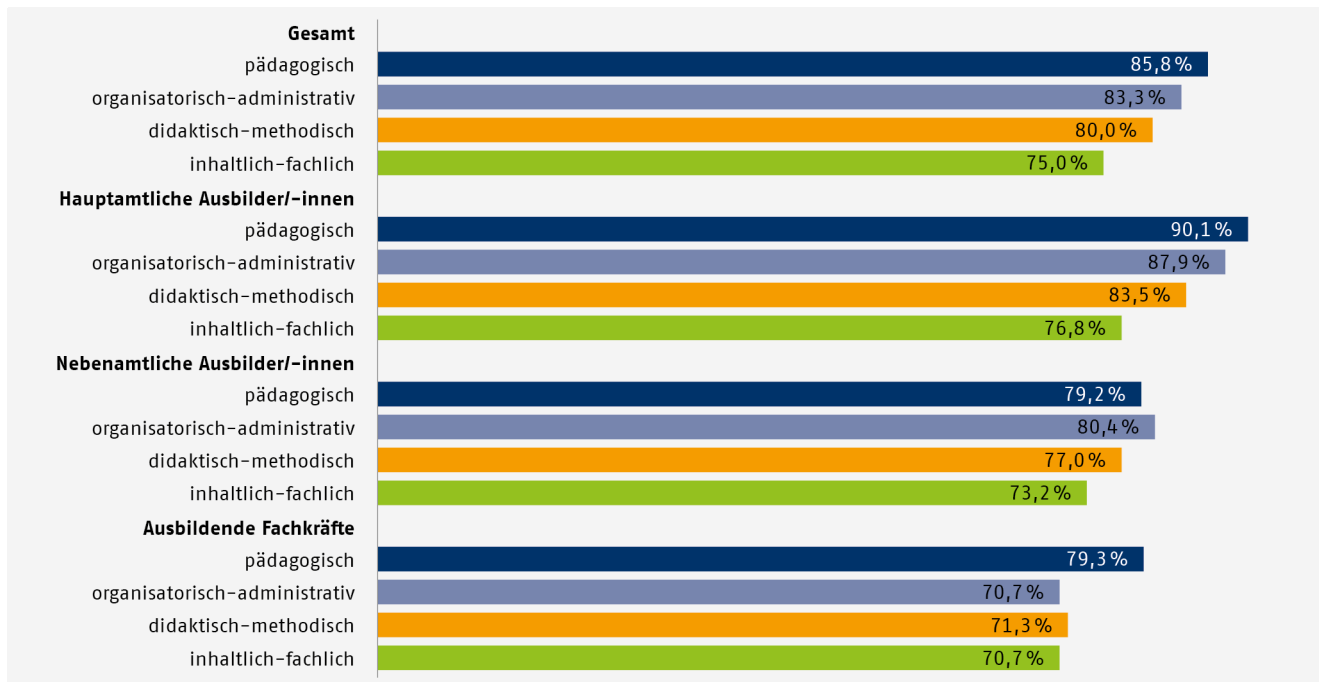
- 1–49 Beschäftigte: 3 Prozent
- 50–249 Beschäftigte: 10 Prozent
- 250–499 Beschäftigte: 12 Prozent
- mehr als 500 Beschäftigte: 75 Prozent

Die Befragten sind zu 76,2 Prozent seit mehr als fünf Jahren in der Ausbildung tätig.

Zudem wurden mit 28 Expertinnen und Experten sowie ausbildenden Fachkräften qualitative Interviews geführt.

Weitere Informationen: zu den Studienergebnissen vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER (2022); zum Methoden- und Feldbericht vgl. BLANK/NICKLICH/PFEIFFER (2022)

Abbildung 2

Bereiche, in denen das Ausbildungspersonal in seiner Arbeit zunehmend Anforderungen sieht

n = 1.004 (darunter 605 hauptamtliche und 235 nebenamtliche Ausbilder/-innen sowie 164 auszubildende Fachkräfte)

worten zu anderen Fragen deckt. So gaben 48 Prozent der Befragten auf einer 4-stufigen Skala an, eine sehr starke oder starke Veränderung ihrer Ausbildungstätigkeit durch die Digitalisierung zu erleben. Pandemiebezogen geben 16 Prozent auch das Thema Distanz als besondere Herausforderung an (vgl. Abb. 1). Dabei geht es weniger um die Herausforderung, physische Distanz digital zu kompensieren, sondern um die Problematik, die entsteht, wo diese Kompensation nicht möglich war und damit bestimmte Bereiche der Ausbildung zeitweise nicht mehr gewährleistet werden konnten (vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER 2022). Mehr als jede/-r zehnte Ausbilder/-in sieht das innerbetriebliche Interesse für Ausbildung als Herausforderung oder als gefährdet und in rund sieben Prozent der offenen Nennungen wird die Kommunikation im Unternehmen als Herausforderung für die Ausbildung gesehen.

Diese Eindrücke aus den offenen Fragen bestätigen und konkretisieren sich in mehreren der standardisierten Abfragen: So fühlen sich etwa 30 Prozent der Befragten von ihrem Unternehmen in Bezug auf Ausbildungsbelange nicht ernst genommen. 42 Prozent geben an, in Entscheidungen, die wichtig für die Arbeit als Ausbilder/-in sind, nicht einbezogen zu werden, und gerade einmal 50 Prozent werden rechtzeitig über für die Ausbildung relevante Entscheidungen, Veränderungen oder Pläne informiert. Die Mischung aus steigenden Anforderungen und mangelnder Unterstützung spiegelt sich auch darin wider, dass rund 45 Prozent des befragten Ausbildungspersonals das Gefühl haben, auf-

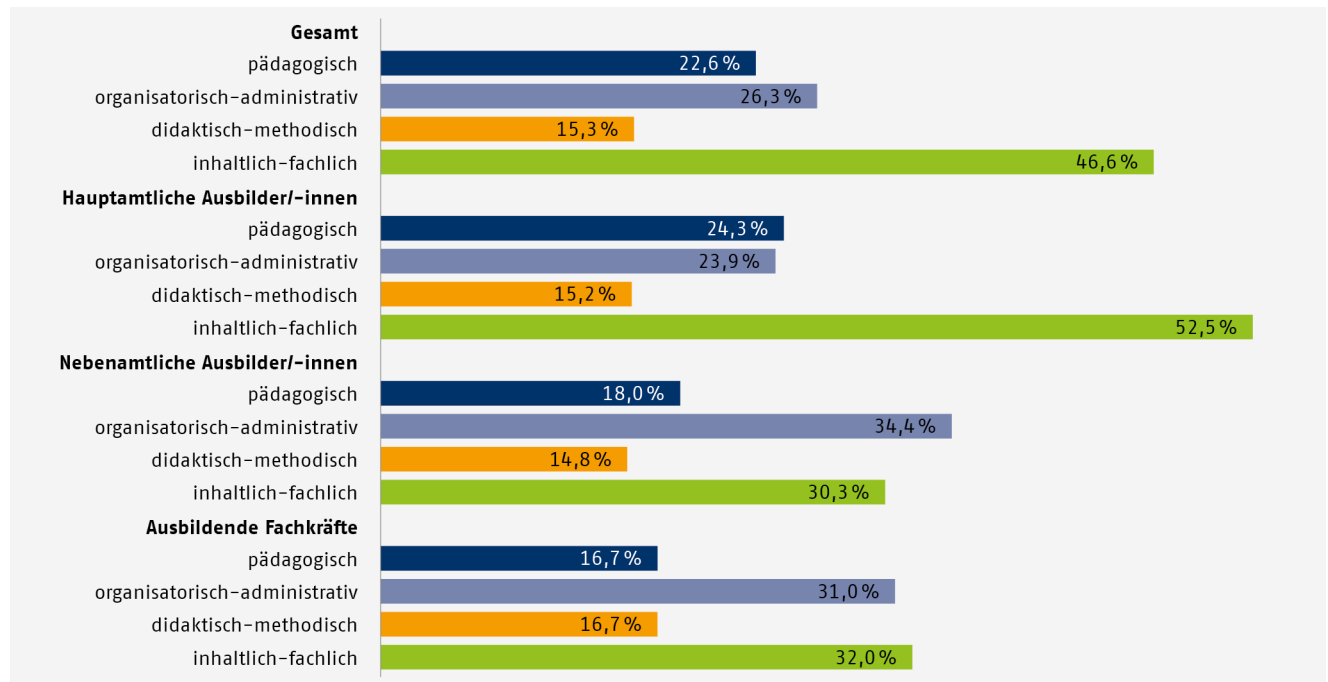
grund der steigenden Komplexität nicht mehr hinterherzukommen. Diese Zahlen sind gerade in Bezug auf eine Gewährleistung der Ausbildungsqualität mehr als bedenklich, vor allem auch mit Blick auf den sich weiter verschärfenden Fachkräftemangel. Vor diesem Hintergrund ist ein detaillierter Blick auf die Anforderungen im Einzelnen und die sich daraus ergebenden Qualifikationsanforderungen des Ausbildungspersonals relevant.

Anforderungen und Qualifikationsbedarfe des Ausbildungspersonals

Konkretere Veränderungen der Anforderungen an das Ausbildungspersonal wurden in Anlehnung an MERKEL u. a. (2017) entlang der Kategorien pädagogisch, organisatorisch-administrativ, didaktisch-methodisch und inhaltlich-fachlich erhoben. Unter ›pädagogisch‹ verstehen wir in Anlehnung an MERKEL u. a. das Wissen über soziale Interaktion mit den Lernenden. ›Organisatorisch-administrativ‹ bedeutet für uns die Kenntnis der Ausbildungsstrukturen und bezieht sich auf das Wissen über Verantwortlichkeiten und formale Prozesse. ›Didaktisch-methodisch‹ befasst sich mit der kompetenzorientierten und zielgruppengerechten Vermittlung von Lehr-/Lerninhalten und der Unterstützung von Auszubildenden in Lernprozessen. ›Inhaltlich-fachlich‹ bezieht sich auf die Kenntnisse der für den spezifischen Ausbildungsberuf relevanten Arbeitsprozesse, -gegenstände und -mittel.

Abbildung 3

Teilnahme an Weiterbildungen in den letzten zwei Jahren nach Kategorien*



* Gefragt wurde: »An welchen Schulungen haben Sie explizit in Verbindung mit Ihrer Tätigkeit als Ausbilder/-in in den letzten zwei Jahren teilgenommen (ohne die Ausbildereignungsverordnung (AEVO) miteinzubeziehen)?«. Die Antworten auf die offene Frage wurden vier Kategorien (s. o.) zugeordnet. n = 400 (davon 297 hauptamtliche, 61 nebenamtliche Ausbilder/-innen sowie 42 ausbildende Fachkräfte)

Für alle vier Kategorien wird von den Befragten ein Zuwachs der Anforderungen wahrgenommen (vgl. Abb. 2, S. 13). Vor allem beim hauptamtlichen Ausbildungspersonal sind die Anforderungen überdurchschnittlich hoch mit einem Spitzenwert von über 90 Prozent Zustimmung bei den pädagogischen Anforderungen, aber auch bei den anderen beiden Gruppen der nebenamtlichen Ausbilder/-innen und ausbildenden Fachkräften lässt sich ein hohes Maß an zunehmenden Anforderungen konstatieren. Bei den nebenamtlich Tätigen scheinen alle Anforderungen in ähnlichem Maß zu steigen, wobei dem Inhaltlich-Fachlichen der geringste Wert zukommt. Die ausbildenden Fachkräfte hingegen erleben die pädagogischen Anforderungen deutlicher als steigend als die anderen Gruppen des Ausbildungspersonals. Die Gesamtwerte spiegeln zwar auch den größeren Anteil der hauptamtlichen Ausbilder/-innen wider, verdeutlichen aber insgesamt: Die pädagogischen Anforderungen steigen am stärksten, die inhaltlich-fachlichen Anforderungen am schwächsten. Es liegt nahe, dass diese vielfältig steigenden Anforderungen mit adäquaten Qualifizierungsmaßnahmen zu beantworten wären, oder, wie es ein Vertreter eines Unternehmensverbands im qualitativen Interview ausdrückt: »Also wenn der Ausbilder, sage ich mal, sich nicht permanent weiterbildet, dann kann er auch nicht richtig ausbilden«. Im nächsten Schritt betrachten wir die tatsächliche Qualifizierungssituation des Ausbildungspersonals.

(Tatsächliche) Qualifizierung des Ausbildungspersonals

In den zwei Jahren vor der Befragung haben 57 Prozent der Befragten an ausbildungsspezifischen Fort- und Weiterbildungen teilgenommen. Dabei zieht mit rund 74 Prozent die überwiegende Mehrheit der Befragten eine Qualifizierung durch Weiterbildung dem reinen Wissenserwerb durch und bei der Arbeit vor. Bereits 2011 konnte EBBINGHAUS aufzeigen, dass die Anforderungen vor allem auch an die pädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals steigen – auch das Ausbildungspersonal selbst nimmt diesen Anstieg wahr. Im Gegensatz zu den Anforderungen wurden von den Personen, die an ausbildungsspezifischen Weiterbildungen teilgenommen haben, vorwiegend fachlich-inhaltliche Fort- und Weiterbildungen (35 %) besucht (vgl. Abb. 3). Ein Blick auf die kleineren Gruppen der nebenamtlichen Ausbilder/-innen und ausbildenden Fachkräfte zeigt zudem, dass eine den inhaltlich-fachlichen Weiterbildungen vergleichbar große Menge an organisatorisch-administrativen Weiterbildungen durchgeführt wurde – gerade bei den nebenamtlich Tätigen korrespondiert dies mit den am häufigsten genannten Anforderungen. Bei allen drei Gruppen ist die Anzahl der durchgeführten pädagogischen und didaktisch-methodischen Weiterbildungen am geringsten – obwohl hier die größten Herausforderungen gesehen werden.

Eine ausbildende Fachkraft begründet dieses Mismatch mit dem Mangel an Ressourcen: »Ich denke, das ist ein zeitlicher Aspekt. Es ist so schon immer schwierig, ein Angebot an Weiterbildung zu bekommen, bei mir jetzt im Job. Ich denke, das beschränkt sich dann eher auf meine fachliche Tätigkeit, was ich an Weiterbildung mache an der Stelle, als auf solche Dinge. Aber ich hätte auch nichts dagegen, mich in dem Bereich noch mal auf jeden Fall weiterzubilden. Ich wüsste nur gar nicht, wie das an der Stelle wäre, wer die Kosten dafür trägt oder wie es abgerechnet werden würde.« Diese zum Ausdruck gebrachte Unsicherheit scheint kein Einzelfall zu sein. Der Frage, ob es in den Unternehmen Regelungen (z. B. Betriebsvereinbarungen) zur Kostenübernahme gibt, stimmen gerade einmal 45 Prozent der Befragten zu. Das erstaunt umso mehr, als die durchschnittliche Betriebsgröße der Befragung (vgl. Infokasten) sowie die institutionalisierte Arbeitnehmervertretung in diesen Betrieben vermuten ließe, dass entsprechende Regelungen vorhanden seien.

Qualifizierung (wieder) mehr an wahrgenommenen Anforderungen orientieren

Mit der Studie kann gezeigt werden, dass die Bereiche, in denen sich das Ausbildungspersonal in den vergangenen zwei Jahren weitergebildet hat, nicht mit den Bereichen übereinstimmen, in denen das Ausbildungspersonal aktuell zunehmend Anforderungen im Ausbildungsalltag sieht. Gerade die pädagogischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen, die z. B. den Umgang mit hetero- generen Auszubildenden erleichtern könnten oder bei der Vermittlung komplexer Zusammenhänge infolge der Digitalisierung hilfreich wären, finden wenig Beachtung.

Wo die Unterstützung des Ausbildungspersonals in Bezug auf Ressourcen, Rahmenbedingungen und adäquate Weiterbildung unternehmensseitig ausbleibt, steigen die Anforderungen an das Ausbildungspersonal noch weiter an (vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER 2022). Eine stärkere inhaltliche Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen an den wahrgenommenen Anforderungen ist notwendig. Auch wenn der hohe Bedarf an pädagogischer Qualifizierung aktuell in unserer Befragung besonders ins Auge fällt, ist dieser nur ein Element der vielfältigen Anforderungen an das Ausbildungspersonal. Unternehmen, die das System der dualen Berufsausbildung lebendig halten wollen und die auf eine hohe Qualität der Ausbildung zur Sicherung des eigenen Fachkräftebedarfs angewiesen sind, sollten daher deutlich mehr als bisher in die Qualifizierung ihres Ausbildungspersonals investieren und die inhaltliche Ausrichtung des Angebots mit diesen abstimmen. Dabei geht es auch um die Motivation des Ausbildungspersonals – und darum, ob sich zukünftig jene potenziellen Ausbilder/-innen »wegducken«, die dem Ausbildungssystem in Zukunft dann nicht mehr zur Verfügung stehen. ◀

LITERATUR

- BAHL, A.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn 2012
- BIBB (Hrsg.): Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht. Bonn 2021
- BLANK, M.; NICKLICH, M.; PFEIFFER, S.: Ausbildungspersonal im Fokus 2021. Methoden- und Feldbericht (Laboratory Working Paper 05). Nürnberg 2022 – URL: www.laboratory.de/files/downloads/WP-05-2022-APIF-Methodenbericht.pdf
- BREITER, A.; HOWE, F.; HÄRTEL, M.: Medien- und IT-Kompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: BWP 47 (2018) 3, S. 24–28 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/8766
- DIETRICH, A.; HARM, S.: Berufspädagogische Begleitung und Qualitätsentwicklung. Tätigkeiten und Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. In: BWP 47 (2018) 3, S. 14–18 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/8790
- EBBINGHAUS, M.: Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: FABHAUER, U.; AFF, J.; FÜRSTENAU, B.; WUTTKE, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Leverkusen 2011, S. 123–134
- ECKERT, M.: Zur Bedeutung von Kompetenz und Professionalität von Ausbilderinnen und Ausbildern für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung. In: FISCHER, M.: Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit. Bonn 2014, S. 191–201
- JACOB, C.: Qualifizierungs- und Karrieremöglichkeiten für Berufsbildner/-innen. Das AdA-System des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung. In: BWP 47 (2018) 3, 19–23 – www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/8793
- MERKEL, A.; FRENCH, M.; DIETRICH, A.; WEBER, M.: Handlungskontexte und Kompetenzen von betrieblichem Ausbildungspersonal. Eine explorative Untersuchung von Arbeitsbedingungen und -prozessen in regionalen Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern. In: FRENCH, M.; DIETRICH, A. (Hrsg.): Berufsbildungspersonal in Bildungsdienstleistern und Betrieben. Qualifizierungskonzepte und Professionalisierungsstrategien. Rostock 2017, S. 115–142
- MEYER, R.; BAUMHAUER, M.: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Stand, Desiderata und Perspektiven. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 72 (2018) 174, S. 2–4
- NICKLICH, M.; BLANK, M.; PFEIFFER, S.: Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021. Nürnberg 2022 – URL: wap.igmetall.de/docs_FAU_-_Ausbilder_innenstudie_2022__f8161b3a1a38f9ccbf2c0f4ce500422dd3100804.pdf
- SCHREYER, J.; PFEIFFER, S.; SAUER, S.; NICKLICH, M.; BLANK, M.; TIHLARIK, A.: Subjektivierung der Arbeit in a Nutshell. Die Be-Arbeitung der Corona-Krise. In: Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung 31 (2022) 1–2, S. 35–54
- SEYDA, S.; PLACKE, B.: Die neunte IW-Weiterbildungserhebung: Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung 44 (2017) 4, S. 1–19
- WILMERS, A.; ANDA, C.; KELLER, C.; RITTBERGER, M. (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster 2020

(Alle Links: Stand 12.10.2022)



Abbildung 1 von S. 12 zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g648

Betriebliche Digitalisierung und die Weiterbildung des Ausbildungspersonals

Das betriebliche Ausbildungspersonal spielt bei der Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Zur Gestaltung des technischen Wandels sind folglich digitale Kompetenzen unerlässlich. Doch ist das Ausbildungspersonal in dieser Hinsicht fit? Anhand von Daten des BIBB-Qualifizierungspanels geht der Beitrag der Frage nach, ob ein Zusammenhang zwischen dem betrieblichen Digitalisierungsgrad und der Teilnahme des hauptamtlichen Ausbildungspersonals an Weiterbildung zu neueren Digitalisierungsthemen besteht.

Weiterbildung als Anpassungsmechanismus

Der technische Wandel erfordert neue und angepasste Kompetenzen und Qualifikationen der Beschäftigten (vgl. ACEMOGLU/AUTOR 2011; GOLDIN/KATZ 2008). So erfolgt beispielsweise die Kommunikation mit Kunden und Lieferanten weitestgehend digital. Dies erfordert zum einen Kenntnisse entsprechender Softwareanwendungen

zur Steuerung betrieblicher Abläufe (z. B. moderner ERP-Systeme), zum anderen Sicherheit im Umgang mit vielfältigen Kommunikationskanälen (z. B. Social Media, Instant Messaging). Dies betrifft insbesondere auch das Ausbildungspersonal, das diese Kompetenzen nicht nur erwerben und anwenden, sondern auch im Rahmen der betrieblichen Ausbildung vermitteln muss. Die neuen Standardberufsbildpositionen

spiegeln diese Anforderungen wider (vgl. BIBB 2021).

Während die meisten empirischen Arbeiten einen positiven Zusammenhang zwischen Indikatoren des technischen Wandels und dem Umfang betrieblicher Weiterbildung der Beschäftigten eines Unternehmens zeigen (vgl. z. B. LUKOWSKI/BAUM/MOHR 2021; JANSSEN u. a. 2018), ist unklar, ob das Ausbildungspersonal auf den technischen Wandel und veränderte Technologien und Anforderungen ebenso vorbereitet wird. Aktuelle Studien, die sich explizit auf das Ausbildungspersonal fokussieren, bieten noch kein umfassendes Bild. So werden entweder nur bestimmte Branchen betrachtet (vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER 2022) oder der Anteil des Ausbildungspersonals, das an Weiterbildung teilnimmt, wird nicht quantifiziert (vgl. RISIUS 2020). Nachfolgend soll daher der Zusammenhang zwischen dem technischen Wandel in einem Betrieb und der Weiterbildung des hauptamtlichen betrieblichen Ausbildungspersonals zu digitalen Themen untersucht werden.

BIBB-Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel)

Das BIBB-Qualifizierungspanel ist eine für Betriebe in Deutschland repräsentative Befragung von aktuell circa 4.000 Betrieben. 2020 bildete neben anderen Themen die betriebliche Digitalisierung mit besonderem Augenmerk auf dem Ausbildungspersonal einen der Schwerpunkte der Erhebung. Im Fokus dieser Auswertung steht die Teilnahme des hauptamtlichen Ausbildungspersonals »im Jahr 2019 an mindestens einer Weiterbildung zu neueren Digitalisierungsthemen« (z. B. zu den Themen Internet der Dinge, künstliche Intelligenz, maschinelles Lernen, 3D-Druck, Wearables oder adaptive Robotik). Dabei meint hauptamtliches Ausbildungspersonal Beschäftigte, die hauptamtlich (aber nicht ausschließlich) mit der Anleitung von Auszubildenden nach BBiG oder HwO beschäftigt sind. Untersucht wird, ob ein Betrieb mindestens eine Weiterbildung der Art angeboten hat sowie der Anteil des teilnehmenden Ausbildungspersonals am gesamten Ausbildungspersonal.

Weiterführende Informationen zum BIBB-Qualifizierungspanel: www.bibb.de/qp



MYRIAM BAUM
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
baum@bibb.de



FELIX LUKOWSKI
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
lukowski@bibb.de

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Verwendet werden dazu die repräsentativen Daten des BIBB-Qualifizierungspanels von 2020 (vgl. Infokasten). Als Indikator für den technischen Wandel und die im Betrieb eingesetzte Technik dient der Digitalisierungsgrad des Betriebs, auf dessen Basis eine differenzierte Betrachtung erfolgt.

Im BIBB-Qualifizierungspanel wird seit 2016 eine detaillierte Erfassung der Nutzung digitaler Technologien vorgenommen. Für die Erhebungswelle 2020 waren es folgende Technologien:

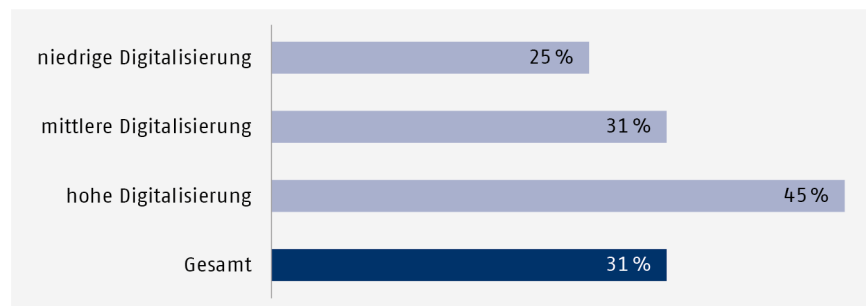
- auf Dienstleistungen für Kunden bezogene digitale Technologien,

- speziell auf Vernetzung mit Lieferanten und zwischen Betrieben bezogene digitale Technologien,
- auf das Personalmanagement bezogene Technologien,
- Technologien, die neuartige Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Beschäftigten ermöglichen,
- Technologien zur Unterstützung von projektförmiger und betriebsübergreifender Zusammenarbeit,
- digitale Technologien, die eine Erhebung, Sammlung, Speicherung und Verarbeitung großer Datenmengen ermöglichen,
- spezielle Soft- und Hardware zur IT-Sicherheit,
- digitale Technologien, die eine neuartige Vernetzung bisher einzelner digitaler und/oder automatisierter Prozesse ermöglichen,
- Einsatz künstlicher Intelligenz und maschinelles Lernen für physische Arbeitsprozesse,
- Einsatz künstlicher Intelligenz und maschinelles Lernen für nicht-physische Arbeitsprozesse,
- neue Technologien, die individuelle Produkte in kleinen Stückzahlen ermöglichen,
- digitale Geräte am Körper der Beschäftigten – sogenannte Wearables – sowie
- Technologie für autonomen Transport.

Für die Erstellung des betrieblichen Digitalisierungsgrads wird die Anzahl der jeweils in Betrieben genutzten Technologien aufsummiert. Anschließend werden die Betriebe mit Betrieben der gleichen Branche verglichen, da nicht jede Technologie auch für jede Branche sinnvoll eingesetzt werden kann. Die 25 Prozent der Betriebe mit den meisten Technologien in ihrer Branche werden als hochdigitalisiert eingestuft. Die 25 Prozent der Betriebe mit den wenigsten Technologien werden als niedrig digitalisiert kategorisiert. Die dazwischen liegenden Betriebe haben einen mittleren Digitalisierungsgrad.

Abbildung

Anteil des hauptamtlichen Ausbildungspersonals, das an Weiterbildung zu neueren Digitalisierungsthemen teilgenommen hat



Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2020; querschnittsgewichtete und hochgerechnete Ergebnisse; n=1.072

Weiterbildungen zu digitalen Themen

Die Abbildung zeigt, dass im Durchschnitt 31 Prozent des hauptamtlichen Ausbildungspersonals an Weiterbildungen zu neueren Digitalisierungsthemen teilgenommen haben. Deutlich wird, dass der durchschnittliche Anteil der teilnehmenden Ausbilder/-innen von rund einem Viertel in niedrig digitalisierten Betrieben bis auf fast jede zweite ausbildende Person (45 %) in hochdigitalisierten Betrieben ansteigt. Regressionsanalysen zum Zusammenhang von Teilnahme des hauptamtlichen Ausbildungspersonals und betrieblichem Digitalisierungsgrad unter

Berücksichtigung relevanter Kontrollvariablen (wie u. a. Branche, Betriebsgröße) bestätigen den positiven Zusammenhang (vgl. electronic supplement). Die Ergebnisse verdeutlichen Folgendes: Auf betrieblicher Ebene geht nicht nur eine stärkere Digitalisierung mit mehr Weiterbildung einher, sondern insbesondere das hauptamtliche Ausbildungspersonal nimmt in stärker digitalisierten Betrieben an mehr Weiterbildung zu neueren Digitalisierungsthemen teil. Diese Beobachtung unterstreicht die Schlüsselfunktion, die das Ausbildungspersonal bei digitalen Veränderungsprozessen in Betrieben innehat. ◀



Die Regressionsanalysen finden Sie als electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e636

LITERATUR

ACEMOGLU, D.; AUTOR, D.: Skills, Tasks and Technologies: Implications for Employment and Earnings s. In: ASHENFELTER, O.; CARD, D.: Handbook of labor economics, Band 4. Amsterdam 2011, S. 1043–1171

BIBB (Hrsg.): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. Bonn 2021

GOLDIN, C.; KATZ, L. F.: The Race between Education and Technology. Cambridge (MA) 2008

JANSSEN, S.; LEBER, U.; ARNTZ, M.; GREGORY, T.; ZIERAHN, U.: Betriebe und Arbeitswelt 4.0: Mit

Investitionen in die Digitalisierung steigt auch die Weiterbildung. Nürnberg 2018

LUKOWSKI, F.; BAUM, M.; MOHR, S.: Technology, tasks and training – evidence on the provision of employer-provided training in times of technological change in Germany. In: Studies in Continuing Education 43 (2021) 2, S. 174–195

NICKLICH, M.; BLANK, M.; PFEIFFER, S.: Ausbildungspersonal im Fokus. Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021. Nürnberg 2022

RISIUS, P.: Digitalisierung der Ausbildung. Neue Kompetenzen für eine Arbeitswelt im Wandel. Köln 2020

Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern im digitalen Wandel

Entwicklung von innovativen Qualifizierungskonzepten im NETZWERK Q 4.0



CHRISTIAN HOFMEISTER
Dr., Teamleiter im Projekt
NETZWERK Q 4.0 am Institut
der deutschen Wirtschaft,
Köln
hofmeister@iwkoeln.de



PAULA RISIUS
Researcher am Institut der
deutschen Wirtschaft, Köln
risius@iwkoeln.de



DIRK WERNER
Kompetenzfeldleiter am
Institut der deutschen Wirt-
schaft, Köln
werner@iwkoeln.de

Aufgabe der Ausbilder/-innen ist es, den Fachkräftenachwuchs für den digitalen Wandel fit zu machen. Weiterbildung hilft ihnen dabei, diese Aufgabe zu meistern. Das NETZWERK Q 4.0, ein BMBF-gefördertes Projekt, das vom Institut der deutschen Wirtschaft in enger Zusammenarbeit mit 13 Bildungswerken der Wirtschaft und zwei weiteren Trägern beruflicher Bildung umgesetzt wird, erstellt passende Angebote für genau diesen Bedarf. Dieser Beitrag stellt vor, wie im NETZWERK Q 4.0 Qualifizierungsbedarfe ermittelt und mittels eines Design-Thinking-Prozesses in qualitätsgesicherte Weiterbildungsangebote übersetzt werden. Abschließend werden die bisherige Rezeption der Weiterbildungen betrachtet und weiterer Anpassungsbedarf perspektivisch aufgezeigt.

Annäherung an die Weiterbildungsbedarfe von Ausbilderinnen und Ausbildern

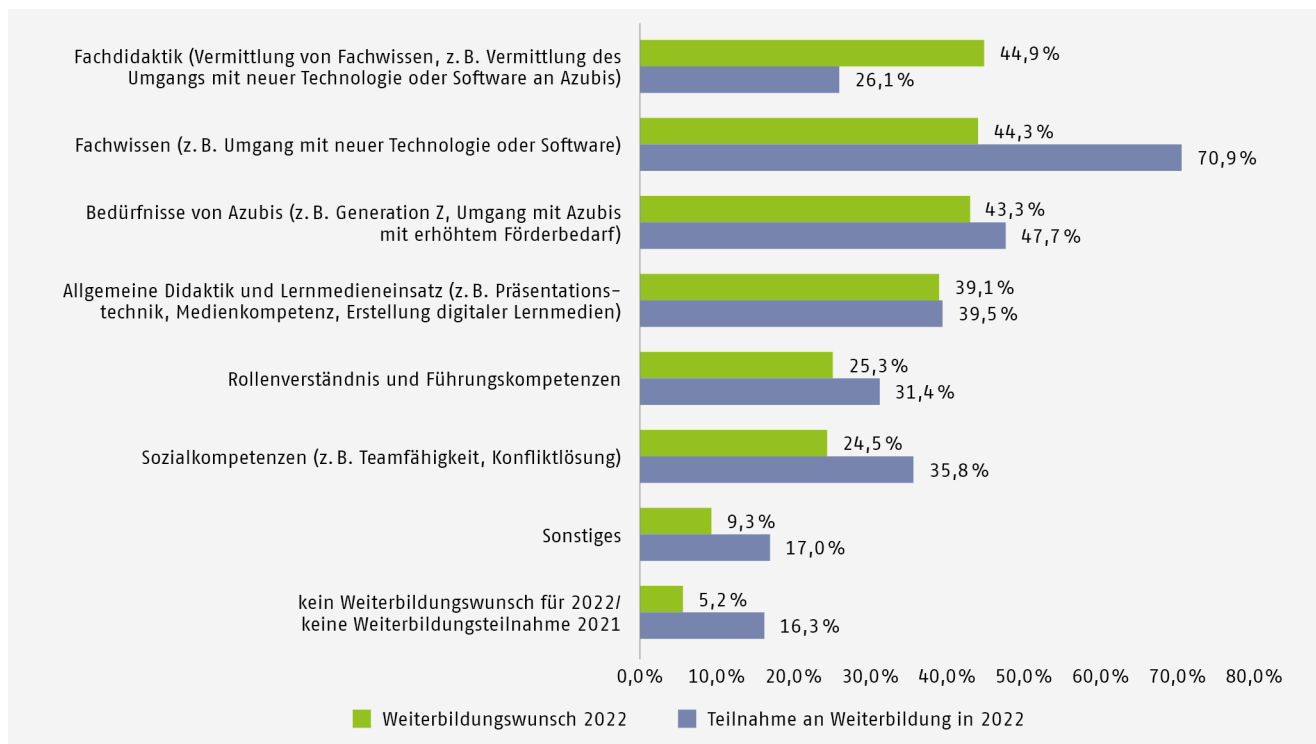
Das NETZWERK Q 4.0 ermittelt die Anforderungen von Ausbilderinnen und Ausbildern an Weiterbildungsangebote über verschiedene Methoden, deren Ergebnisse zusammengeführt werden: Qualitative Erkenntnisse aus zahlreichen Interviews und Workshops im Design-Thinking-Format werden mithilfe repräsentativer Unternehmensbefragungen und nicht-repräsentativer Befragungen von Berufsbildungspersonal validiert und ergänzt. So können sowohl inhaltliche als auch methodische Anforderungen im Kontext der Digitalisierung geclustert und zu passenden Qualifizierungsangeboten zusammengeführt und umgesetzt werden. Die quantitativen Erhebungen bieten eine branchen- und regionsübergreifende Standortbestimmung. Auf ihrer Basis wird dargestellt, wie digital die Ausbildung in Unternehmen bereits aufgestellt ist, welche Herausforderungen und motivationalen Faktoren bei Ausbilderinnen und Ausbildern bestehen und welche Maßnahmen Unternehmen ergreifen, um die Ausbildung digitaler zu gestalten (vgl. z. B. RISIUS/SEYDA 2020; RISIUS/SEYDA/MEINHARD 2021; RISIUS 2022). Zudem werden Rahmenbedingungen der Ausbildung erhoben: Werden Ausbilder/-innen freigestellt? Wie verbreitet ist das Lernen am Arbeitsplatz? Wie viel Vorwissen im Umgang mit digitalen Lernmedien liegt vor?

Eine aktuelle Ausbilderbefragung im Rahmen des Projekts zeigt, in welchen Bereichen sich Ausbilder/-innen im Jahr 2021 weitergebildet haben und welche Weiterbildungsbedürfnisse sie für das Jahr 2022 haben (vgl. Abb.). Zugrunde liegt eine nicht-repräsentative CAWI-Befragung mit Ausbilderinnen, Ausbildern, Ausbildungsbeauftragten und Ausbildungsleitungen, die zwischen Februar und Mai 2022 stattfand. Mit 70,9 Prozent haben die meisten der 666 Befragten an Weiterbildungen zum Aufbau von Fachkompetenzen teilgenommen. Es folgen mit großem Abstand Weiterbildungen zu den Bedürfnissen von Auszubildenden, zu allgemeiner Didaktik und zu Sozialkompetenzen. Nur 26,1 Prozent der Befragten nahmen an Weiterbildungen zur Förderung fachdidaktischer Kompetenzen teil. Gleichzeitig wird dieser Bereich von den Befragten am häufigsten (44,9%) als Weiterbildungsbedürfnis für das Jahr 2022 genannt. Somit nehmen Ausbilder/-innen gemessen an ihrem selbst geäußerten Bedarf derzeit noch selten an fachdidaktischen Weiterbildungen teil. Auf diesen liegt der Schwerpunkt der Weiterbildungsangebote im NETZWERK Q 4.0 und greift damit den Bedarf der Zielgruppe in Kombination mit anderen Kompetenzen auf.

Zur Entwicklung innovativer Lehr- und Lernkonzepte für die Ausbildung sind neben dem Einbezug empirischer Ergebnisse die Praxisrelevanz und die Orientierung an den

Abbildung

Weiterbildungsteilnahmen von Ausbilderinnen und Ausbildern 2021 im Vergleich mit ihren Weiterbildungswünschen für 2022



Quelle: NETZWERK Q 4.0 Ausbilderbefragung, IW Consult, 2022; n = 666

Bedürfnissen des Berufsbildungspersonals zentral (vgl. GUNDERMANN 2019). Um »Innovation« und »Praxisrelevanz« zu realisieren, bedarf es neben der Auswahl moderner Lernformate auch der konsequenten Anwendung einer geeigneten Innovationsmethode, welche die Lernenden in den Vordergrund rückt. Die Methode Design Thinking gewährleistet dies durch eine enge Einbindung der Zielgruppe (vgl. SCHALLMO 2017). Sie ist geeignet, um sich den Bedürfnissen der späteren Nutzer/-innen – in diesem Fall der Ausbilder/-innen – anzunähern und in iterativen, aufeinanderfolgenden Schleifen Prototypen eines finalen Produkts zu erarbeiten. Zu mehreren Entwicklungsschritten erfolgt jeweils ein Feedback durch die Zielgruppe, um die Prototypen immer weiter deren Bedürfnissen anzunähern.

Entwicklung innovativer Lehr- und Lernkonzepte für das Ausbildungspersonal im NETZWERK Q 4.0

Der im Netzwerk Q 4.0 eingesetzte Design-Thinking-Prozess basiert auf folgenden Umsetzungsschritten: Im ersten Schritt wurde eine Grundfragestellung oder auch Design-Challenge für den nachfolgenden Entwicklungsprozess formuliert: »Wie können wir Ausbilderinnen und Ausbildern helfen, Orientierung im digitalen Wandel zu erlangen und digitale Kompetenzen zu vermitteln?« Die-

se Fragestellung wurde im weiteren Verlauf geschärft und auf verschiedene Themen des digitalen Wandels fokussiert. Dies waren beispielsweise der Prozess der Wissensvermittlung, eine spezifische Selbst- oder Sozialkompetenz, die im digitalen Wandel an Bedeutung gewinnt, oder ein (digitales) Fachthema. Auf dieser Basis erstellten die Netzwerkpartner Interviewleitfäden, um Ausbilder/-innen zu den von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen und Bedarfen zu befragen.

Im zweiten Schritt führten die Netzwerkpartner Interviews mit der Zielgruppe durch, um zu hinterfragen, ob die Grundfragestellung die Herausforderung der Befragten trifft. Dafür wurden im NETZWERK Q 4.0 insgesamt 689 leitfadengestützte Interviews mit Gesprächspartnern unterschiedlicher Fachrichtungen, Altersgruppen und Unternehmensgrößen aus allen Regionen Deutschlands geführt. Im dritten Schritt wurden aus den Interviewergebnissen die dahinterstehenden Bedürfnisse der Zielgruppe herausgearbeitet und mithilfe von Personas – also fiktiven, typischen Vertreterinnen und Vertretern der Zielgruppe mit Erwartungen, Wünschen, Zielen und vielem mehr – veranschaulicht. Auf dieser Basis wurden in einem vierten Schritt im Rahmen von insgesamt 129 Workshops inhaltliche Ideen für Trainings konkretisiert. Bei diesen Workshops wurden Themen der Interviews gemeinsam mit Expertinnen und Ex-

perten sowie der Zielgruppe geclustert und ausdifferenziert und in weiteren Arbeitsschritten sogenannte Prototypen – also frühe Versionen eines späteren Weiterbildungsangebots – entwickelt. Hierzu wurden das Ziel der Qualifizierungsmaßnahme benannt, Teilschritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Ziels definiert und in konkrete Maßnahmen untergliedert. Es entwickelten sich in der didaktischen Umsetzungsarbeit aus den zunächst im Format nicht festgelegten Prototypen nach und nach Qualifizierungsangebote mit Grob- und Feinlernzielen, einem Zeitplan, Materialien sowie Lernmedien und vielem mehr. Bedeutend für die Motivation der Ausbilder/-innen ist hierbei, dass von Anfang an die Relevanz sowie die Authentizität und Praxisnähe der Qualifizierungsmaßnahme erkennbar sind. Daher erfolgten für die prototypischen Zwischenergebnisse mehrere Feedback-Schleifen mit der Zielgruppe. Auch die Erprobung der Angebote, das sogenannte »Testing«, gehörte mit zur Entwicklung der Trainings.

Begleitend zur inhaltlichen Zuspitzung ist mit Rückbezug auf die Design Thinking-Interviews und die Feedbacks der Zielgruppe ein zielgruppengerechtes Blended-Learning-Weiterbildungskonzept für sogenannte Q 4.0 Trainings entstanden. Alle entwickelten Trainings folgen einem einheitlichen Konzept, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Der konkrete Bezug der Lerninhalte zur Ausbildungspraxis im Digitalisierungskontext stellt das Fundament dar. Dabei findet ein konkreter Praxistransfer statt, also die Individualisierung der Lerninhalte und deren Anwendung in der betrieblichen Ausbildungspraxis. Dies wird kombiniert mit der Unterstützung durch die Trainer/-innen sowie den Erfahrungsaustausch unter den Ausbilderinnen und Ausbildern.
- Die Lernmotivation wird weiter dadurch gefördert, dass sich die Q 4.0 Trainings konsequent an den Bedürfnissen der Zielgruppe ausrichten.
- Es werden Selbst- und Gruppenlernphasen kombiniert. In den Selbstlernphasen werden die Lerninhalte selbstgesteuert, zeit- und ortsunabhängig im eigenen Tempo durch abwechslungsreiche interaktive Lernmedien durchlaufen. Die Gruppenlernphasen, egal ob im Online- oder Präsenzraum, bieten Platz für einen intensiven Erfahrungsaustausch und für die kollegiale Fallberatung zwischen den Ausbilderinnen und Ausbildern und den Trainerinnen und Trainern.

Auf diesem Blended Learning-Konzept aufbauend wurde eine Lernplattform gestaltet, über die die Lehr-/Lerninhalte jederzeit zugänglich sind. Auch diesem Prozess lagen die Erkenntnisse aus den Design Thinking-Interviews zugrunde. Es handelt sich hierbei um eine Sonderanfertigung der Open-Source-Lernplattform Moodle mit einem integrierten E-Portfolio. Orientiert an den Bedürfnissen der Ausbil-

der/-innen in Hinblick auf Funktionalität und Komplexität hat die Plattform einen klaren Aufbau mit eindeutigen Symbolen, kurzen Klickwegen und übersichtlicher Inhaltsbereitstellung. Da die Selbstlernphasen eigenverantwortlich durchgeführt werden, geben die Trainer/-innen auf der Lernplattform klare Hinweise zu Ablauf, Erwartungen und benötigten Zeitressourcen für einzelne Module, um die Lernmotivation zu erhöhen. Der Austausch mit anderen, den die Ausbilder/-innen in den Interviews und den Design-Thinking-Workshops häufig als zentralen Wunsch äußerten, ist während der Selbstlernphasen über ein Lernforum und eine Chatfunktion auf der Lernplattform möglich. In allen Lernphasen fördern die Q 4.0 Trainings das (digitale) methodische Handwerkszeug und die damit verbundene Medienkompetenz des Berufsbildungspersonals. Auf kognitive Wissensabfragen als Erfolgskontrolle wird bewusst verzichtet und stattdessen auf die Reflexion des Gelernten und dessen Relevanz für den eigenen Ausbildungsalltag sowie auf die Praxisanwendung fokussiert. Hierbei kommt das bereits erwähnte E-Portfolio zum Einsatz. Es bietet Möglichkeiten zur leitfragengestützten Reflexion sowie zur Dokumentation der individuellen Praxisdurchführung.

Erfahrungen mit den Q 4.0 Trainings

Von Anfang 2020 bis Juli 2022 wurden insgesamt 61 Trainings entwickelt, darunter beispielsweise »Praxisanleitung 4.0« für Praxisanleiter/-innen in der Pflegeausbildung, »3D-Druck in der Metallausbildung für Lernprozessbegleiter/-innen« in Metall- und Elektroberufen oder die branchenübergreifenden Trainings »Lernbegleitung im digitalen Wandel« und »Digitale Kommunikation im Ausbildungsalltag trainieren«. Der Schwerpunkt liegt auf fachdidaktisch ausgerichteten Trainings zur Stärkung von Fachkompetenzen sowie den dafür erforderlichen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen im Kontext des digitalen Wandels. Eine Übersicht über die Trainings findet sich online unter www.netzwerkq40.de/trainings. Zusätzlich zu den bereits entwickelten 61 Trainings befinden sich derzeit weitere 40 in Entwicklung und werden bis Ende 2022 fertiggestellt sein. Bislang fanden 126 Trainingsdurchführungen statt, wonach jedes Training im Schnitt zwei Mal durchgeführt wurde. Insgesamt haben 1.355 Personen an Q 4.0 Trainings teilgenommen. Dabei sind auch die prototypischen Trainings, die sich zu dem Zeitpunkt in einem weit fortgeschrittenen Stadium befanden und erstmals vollständig erprobt wurden, mitgerechnet.

Dem Kerngedanken von Design Thinking folgend sehen die Netzwerkpartner die Trainings erst nach mehreren Durchläufen als final an. Alle Trainings durchlaufen parallel und abschließend zu ihrer Erprobung einen internen Qualitätssicherungsprozess. Um die Prototypen weiter verbessern und noch passgenauer an die Bedarfe der Zielgruppe an-

passen zu können, werden die Trainings durch die Projektpartner/-innen auf unterschiedliche Aspekte wie Lernmedien, inhaltlichen Umfang und Kompetenz der Trainer/-innen hin evaluiert. Die Netzwerkpartner setzen dabei eigene Schwerpunkte für zu evaluierende Aspekte und holen bei Bedarf weitergehendes Feedback mündlich ein. Verbindlich ist die schriftliche Erhebung der Gesamtzufriedenheit sowie der Praxisrelevanz und Anwendbarkeit der Inhalte in der Ausbildungspraxis. Hier erzielen die Q 4.0 Trainings in den bisherigen Durchführungen Durchschnittswerte von 3,5 für die Gesamtzufriedenheit und von 3,4 für die Praxisrelevanz und Anwendbarkeit von 4 möglichen Punkten. Damit liegt bislang eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und eine gute Zielorientierung der Trainings vor.

Weitere Erfahrungsaspekte betreffen die Qualität der eingesetzten Lernmedien, die Begleitung durch die Trainer/-innen sowie die Reflexion der Lerninhalte mithilfe des E-Portfolios. Die Teilnehmenden schätzen insbesondere die Medienvielfalt, die Anwendungsorientierung mit digitalen Tools, die Praxisbeispiele und Diskussionen im Kreis der Teilnehmenden sowie die vielfältigen Bezüge zur eigenen Ausbildungsrealität, bei der konkrete Situationen im Ausbildungsalltag besprochen werden. Eine Statistik hierzu besteht aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmodi nicht. In Feedbackgesprächen bezeichneten Teilnehmende die Plattform allerdings als »einfach bedienbar«, »unkompliziert«, »übersichtlich« und erwähnten die gute Auffindbarkeit der Lerninhalte.

Ausblick: Kürzere Trainings, mehr Themen

Neben trainingsspezifischen Faktoren zeigten sich in den Evaluationen auch einige generelle Anpassungsbedarfe von Q 4.0 Trainings. So zeigte sich etwa, dass ihr eng getakteter Arbeitsalltag vielen Ausbilderinnen und Ausbildern – aber auch Berufsschullehrkräften – nicht immer erlaubt, bei Trainings mit mehreren Gruppenlernphasen an allen Terminen teilzunehmen. Dies liegt den Teilnehmenden zufolge daran, dass die Trainingstermine nicht immer so liegen, dass sie sich ideal in den Arbeitsalltag integrieren lassen. Dies bedeutet, je mehr feste Termine es gibt, desto höher ist das Risiko, dass einzelne Termine nicht wahrgenommen werden können. Zur besseren Anpassung der Termine an die Bedarfe der Zielgruppe soll daher erprobt werden, umfangreichere Trainings zu splitten. Möglich sind beispielsweise Aufteilungen in Einstiegs- und Fortgeschrittenen-Trainings, aber auch die Auskopplung inhaltlicher Bausteine wird derzeit konzipiert. So lässt sich etwa ein umfangreiches Training zum Thema »Predictive Maintenance in der Ausbildung« didaktisch skalieren: Im Basistraining erlernen

die Ausbilder/-innen, wie sie die Grundlagen von Industrie 4.0 an Auszubildende vermitteln können. In einem Erweiterungstraining folgt dann die aktive Anwendung von Predictive Maintenance und Condition Monitoring, mit der die Teilnehmenden mit ihren Auszubildenden ihr eigenes Internet-of-Things-Projekt umsetzen können.

Eine andere Möglichkeit bietet die Regionalisierung von Lerninhalten. So äußerten beispielsweise Teilnehmende in Nordrhein-Westfalen in einem Training zu additiven Fertigungsverfahren im Rahmen einer Testing-Durchführung einen zusätzlichen inhaltlichen Vermittlungsbedarf in Bezug auf eine spezielle CAD-Software für die dort ansässige Chemie-Branche. Dieses Trainingskonzept liegt nun in zwei Fassungen vor und kann flexibel von allen Netzwerkpartnern eingesetzt werden. Änderungen wie diese durchlaufen ebenfalls Evaluations- und Feedbackprozesse, bevor die Trainings in den Katalog der netzwerkweit angebotenen Trainings aufgenommen werden.

Mit Blick auf digital verfügbare Lerninhalte sind ebenfalls weitere Optimierungen angedacht. Dabei geht es weniger um die Gestaltung als vielmehr um die Kennzeichnung der Lernmedien als Wahl- oder Pflichtmodule als anfängereignet oder fortgeschritten. Auch dies trägt zu einer Steigerung der Zeiteffizienz der Trainings bei. Gerade bei heterogenen Trainingsgruppen ist dies hilfreich, wenn bereits Bekanntes übersprungen werden kann.

Die Anknüpfung an die Praxis soll als Kernelement der Q 4.0 Trainings erhalten und wo möglich noch ausgebaut werden. Sie unterstreicht die Relevanz des Gelernten und fördert so die Motivation der Zielgruppe. Hierzu können neue Praxisbeispiele in bestehenden Trainings ergänzt werden, um so aktuelle Impulse für die Arbeit als Ausbilder/-in im digitalen Wandel zu bieten. ◀

LITERATUR

GUNDERMANN, A.: Didaktik der Erwachsenenbildung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis (DIEspace Wissensbausteine). Online veröffentlicht 2019 – URL: www.die-bonn.de/doks/2019-didaktik-01.pdf

RISIUS, P.; SEYDA, S.: Ausbildungsunternehmen 4.0. Digitalisierung der betrieblichen Ausbildung (NETZWERK Q 4.0 Studie 01/2020). Köln 2020

RISIUS, P.; SEYDA, S.; MEINHARD, D.: Alles im (digitalen) Wandel – Chancen und Herausforderungen der Ausbildung 4.0 (NETZWERK Q 4.0 Studie 03/2021). Köln 2021

RISIUS, P.: Erfolgsfaktoren für mehr Digitalisierung in der Ausbildung (NETZWERK Q 4.0 Studie 01/2022). Köln 2022

SCHALLMO, D.: Design Thinking erfolgreich anwenden. Wiesbaden 2017
(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Ausbildung berufsschulischen Lehrpersonals in Hochschulkooperationen

Soziale Studienintegration und Studiencommitment fördern



KATHRIN PETZOLD-RUDOLPH
Dr., wiss. Mitarbeiterin an
der Universität Magdeburg
kathrin.petzold-rudolph@
ovgu.de



LISA STOBBE
wiss. Mitarbeiterin an der
Universität Magdeburg
lisa.stobbe@ovgu.de



DINA KUHLEE
Prof. Dr., Professorin an der
Universität Magdeburg
dina.kuhlee@ovgu.de

Angesichts des Lehrkräftemangels in gewerblich-technischen Fachrichtungen im berufsbildenden Bereich gilt es, die Ausbildung des entsprechenden Lehrpersonals zu fördern. Der Beitrag stellt ein kooperatives Studienangebot zwischen Universität und Fachhochschulen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in der Fachrichtung Ingenieurpädagogik vor und geht der Frage nach, wie das Studiencommitment und die soziale Integration der Studierenden in diesem Kooperationsangebot durch ein Blended Learning-Konzept gefördert werden können.

Hochschulkooperation im Bereich Ingenieurpädagogik

Der ausgeprägte Lehrkräftemangel in Deutschland betrifft gewerblich-technische Fachrichtungen im berufsbildenden Bereich in besonderer Weise. Vor dem Hintergrund prekärer Studierendenzahlen im Lehramt dieser Fachrichtungen ist auch zukünftig von einer Unterversorgung mit qualifiziertem Bildungspersonal auszugehen (vgl. FROMMBERGER/LANGE 2018). Kooperationen von Universitäten und Fachhochschulen sollen daher systematisch erweiterte Zugangsmöglichkeiten in das berufliche Lehramtsstudium schaffen, z. B. auch für Interessierte ohne Abitur (vgl. HÖRMANN 2021), die sonst keinen Zugang zu einem Lehramtsstudium an der Universität haben.

An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) bestehen entsprechende Kooperationsvereinbarungen mit den Hochschulen Merseburg und Harz. Hier werden Bachelorstudierende der Ingenieurpädagogik unter Einbindung von Lehranteilen der OVGU ausgebildet und für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen an der OVGU gewonnen. Über das Projekt *Digitale Lehr-/Lernkonzepte im Hochschulkooperationsverbund: Förderung von sozialer Studienintegration und digitaler Lehr-/Lernkompetenz* (DigiCom²) wurde die Weiterentwicklung der kooperativen Lehranteile der OVGU angestrebt. Ziel

war die Entwicklung und Implementierung eines Blended Learning-Ansatzes. Dieser zielt durch eine differenzierte methodisch-didaktische Ausgestaltung und Stärkung der interaktiven Zusammenarbeit der Lehramtsstudierenden aller drei Hochschulen darauf ab, ein qualitativ hochwertiges und didaktisch abwechslungsreiches Lehrangebot sicherzustellen sowie die soziale Studienintegration und das Studiencommitment zu fördern. Letzteres ist hier im Sinne einer individuell erlebten Verpflichtung gegenüber dem Abschlussziel (Ziel-Commitment) und den damit verbundenen Studien- und Karriereabsichten sowie der Bindung an die Hochschule (Institutionelles Commitment) (vgl. TINTO 1975) zu verstehen.

Nachfolgend werden der konzeptuelle Ansatz des neu entwickelten kooperativen Lehrangebots, dessen Umsetzung sowie die Ergebnisse aus den qualitativen evaluativen Studierendenbefragungen vorgestellt und bezogen auf die Zielsetzungen des Projekts kritisch reflektiert. Mit Blick auf didaktisch-methodische Elemente wird die Gestaltung und Förderung eines integrierten, hybriden Lernens und dessen Bedeutung im Kontext von Hochschulkooperationen in der Lehramtsausbildung diskutiert.

Begriffliche und konzeptionelle Annäherungen

Soziale Studienintegration und Studiencommitment

Angesichts der spezifischen Studienstruktur im Lehramt als universitärer Querschnittsaufgabe ergibt sich für Lehramtsstudierende in besonderer Weise die Frage nach der Relevanz sozialer Integration für den Studienerfolg. Für Kooperationsstudiengänge mit Fachhochschulen zeigt sich diese Thematik nochmals verstärkt. Es ist nur wenig darüber bekannt, inwiefern solche Angebote den Studierenden über die unterschiedlichen institutionellen Kontexte hinweg einen Rahmen für die erforderlichen Sozialisationserfahrungen und Möglichkeiten zur Integration bieten.

In der Modellierung von TINTO (1975) gilt die Studienintegration als zentrales Element im Sinne eines gelungenen Sozialisationsprozesses während des Studiums. Die Integration der Studierenden in die Hochschule resultiert primär aus der Wahrnehmung und Verarbeitung der Erfahrungen im Studienverlauf. Eine gelungene soziale Integration geht aus guten sozialen Kontakten zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen und dem Hochschulpersonal hervor sowie aus der Teilnahme am extracurricularen Hochschulleben. Sie ergibt sich aus dem Erleben und der Bewertung sozialer Kontakte an der Hochschule und entspricht dabei dem individuellen Bedürfnis nach sozialen Bindungen und mitmenschlichem Kontakt (vgl. GREINER 2010). Je besser die akademische und soziale Integration der Studierenden in die Hochschule gelingt, desto stärker wird die individuell erlebte Verpflichtung gegenüber dem Studienziel und die Bindung zur Hochschule, so die Annahme von Tinto. Zudem sinkt die Wahrscheinlichkeit, das Studium vorzeitig abzubrechen. Beide Commitment-Variablen formen die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Hochschule sowie

ihre Erwartungen an das Studium und den akademischen Abschluss (vgl. Abb.).

Zentrale Indikatoren für den Studienerfolg sind vor allem das persönliche Engagement der Studierenden im sozialen und akademischen Umfeld der Hochschule sowie das subjektive Erleben von Studienqualität durch Unterstützung und soziale Eingebundenheit. Insgesamt scheint jedoch weniger die Intensität der sozialen Integration als vielmehr die wahrgenommene Qualität der Kommunikation und der sozialen Kontakte im Hochschulkontext positive Auswirkungen auf die Studienleistung und die Verbleibentscheidung zu haben (vgl. PETZOLD-RUDOLPH 2018). Mit Blick auf zunehmend digitale Kursformate stellt sich daher die Frage, wie auch der virtuelle Raum durch spezifische Elemente zur Interaktion, Kommunikation und Kollaboration als sozialer Raum gestaltet werden kann.

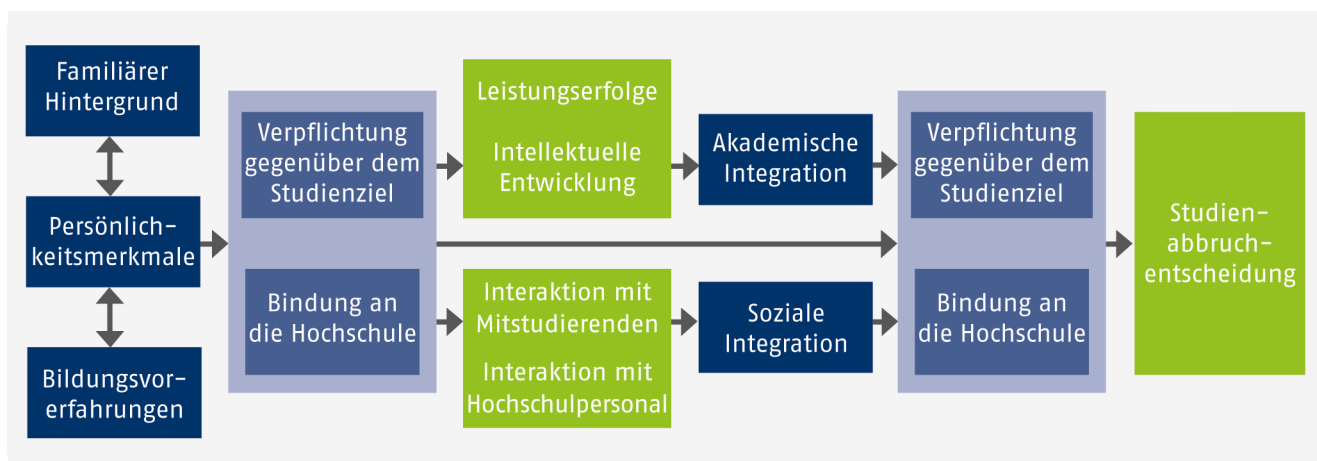
Blended Learning

In den vergangenen Jahren hat der Einsatz von Blended Learning in der Hochschule an Bedeutung gewonnen, er wird in Wissenschaft und Praxis bereits als »the new normal« (DZIUBAN u. a. 2018, S. 1) bezeichnet. Blended Learning hat sich zu einem Sammelbegriff für eine Vielzahl von Lehr-/Lernformaten entwickelt, die Präsenz- und Onlineanteile kombinieren. Durch diese Verknüpfung sollen in Kombination mit unterschiedlichen didaktischen Methoden effektive Lehr-/Lernsituationen geschaffen werden (vgl. ANTHONY u. a. 2022).

Im Projekt DigiCom² wurde ein Seminarkonzept entwickelt, das sich durch eine ausgewogene Kombination von synchronem Online-Lernen, asynchronen Selbstlernphasen und anwendungsorientierten Präsenzveranstaltungen auszeichnet. Es soll den Studierenden der drei Hochschulen

Abbildung

Das konzeptuelle Schema für Studienabbruch



Quelle: TINTO 1975, S. 95

eine ortsunabhängige, flexible und individuelle Gestaltung der Lernabläufe ermöglichen und darüber hinaus ihre interaktive Zusammenarbeit stärken.

Für die Erarbeitung der Inhalte in den asynchronen Selbstlernphasen wurden den Studierenden unterschiedliche Materialien (z. B. audio-unterlegte Foliensätze, Lernvideos) und Tools zur Förderung des kollaborativen Lernens auf einer Lernplattform bereitgestellt. Um den Erfolg des selbstorganisierten Lernens zu unterstützen, wurden Instrumente (z. B. online-basierte Quiz) für eine eigenständige Lernerfolgskontrolle implementiert. Zusätzlich waren Reflexionsaufgaben zu einzelnen Seminarthemen zu bearbeiten, auf die die Studierenden ein individuelles Feedback durch die Seminarleitung erhielten. Die synchronen Online-Lernphasen wurden mithilfe eines Videokonferenz-Tools umgesetzt, das die Arbeit in Breakout-Gruppen und die Präsentation von Inhalten durch Bildschirmfreigabe ermöglicht. Die Gruppen wurden zufällig zusammengesetzt, um das Kennenlernen und die Zusammenarbeit der Studierenden der drei Hochschulen zu unterstützen. Das Seminarkonzept umfasst zudem Präsenztermine an der OVGU und ein begleitendes soziales Rahmenprogramm (z. B. gemeinsame Campus-Führung). Die Umsetzung des Modulangebots erfolgte erstmalig im Sommersemester 2021 für sechs Studierende aus den Kooperationshochschulen und sieben Studierende der OVGU; aufgrund der Corona-Pandemie mit Blick auf das Kennenlernprogramm in eingeschränkter Form.

Methodischer Zugang der Lehrveranstaltungs-evaluation

Nach der Umsetzung des neuen kooperativen Seminar-konzepts wurden im August 2021 problemzentrierte Interviews mit den teilnehmenden Studierenden der Hochschulen Harz und Merseburg geführt. Sie wurden zu ihrer Einstellung zur Hochschulkooperation und zum Blended Learning-Konzept sowie zu ihrer sozialen Studienintegration und ihrem Studiencommitment befragt. Die Interviews orientierten sich an einem Leitfaden, in dem theoriebasiert Aspekte zu den relevanten Themenbereichen angesprochen wurden und der zugleich die individuelle Wahrnehmung der Studierenden in den Mittelpunkt rückt. Die Interviews wurden pseudonymisiert verschriftlicht und inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierfür erfolgte eine inhaltliche Strukturierung des Materials unter Anwendung theoriegeleiteter Kategorien (vgl. MAYRING 2015). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewstudie anhand von zwei exemplarischen Einzelfällen aus je einer Kooperationshochschule dargestellt, bevor abschließend eine übergreifende Einordnung der Einzelfälle und der Analyse des Datenmaterials erfolgt (vgl. LAMNEK 2010).

Zentrale Ergebnisse unter Rückgriff auf Einzelfalldarstellungen

Fallbeispiel Lea: Lea befindet sich im vierten Semester ihres Bachelorstudiums der Ingenieurpädagogik. Aus ihrer Sicht ist das kooperative Studienmodell »eine ziemlich gute Sache« (L, Z. 8), da sie so bereits im Bachelor bildungswissenschaftliche Anteile an der OVGU studieren kann. Zur Hochschulkooperation führt sie aus: »Also ich finde die Uni Magdeburg ziemlich cool und interessant. [...] Ich finde es auch ziemlich schön, dass wir sofort die pädagogische Seite mehr oder weniger nebenbei noch mithaben« (L, Z. 29 ff.). Den Blended Learning-Ansatz bewertet Lea als »wirklich ziemlich gut gelöst« (L, Z. 80), da sie sich in den Selbstlernphasen die Zeit frei einteilen konnte und in Online-Meetings weitere Inhalte gemeinsam erarbeitet bzw. vertieft wurden. Sie empfand zudem »die Reflexionsfragen ziemlich hilfreich [...], weil das hat uns mehr oder weniger dazu gezwungen, sich mehr in dieses Thema mit einzuarbeiten« (L, Z. 77 ff.). Mit Blick auf soziale Kontakte und Austauschmöglichkeiten bewertet Lea vor allem Gruppenarbeiten als sehr hilfreich, da sich die Studierenden hier kennenlernen und austauschen konnten: »Das war so eine meiner Lieblingssachen in dem ganzen Vorbereitungsseminar. [...] Wir wurden viel in diese Breakout-Rooms reingeschickt, um eben miteinander in Gruppen oder Partnerarbeit gemeinsam etwas auszuarbeiten. Und da haben wir mit einer netten Kommilitonin aus Magdeburg auch Nummern ausgetauscht« (L, Z. 139, 165 ff.). Aufgrund der geringen Studierendenzahl in ihrem Studiengang ist es für Lea sehr wichtig, »wenn man auch Kontakte zu anderen hat aus anderen Unis oder Hochschulen [...], weil dann kann man sich ein bisschen mehr austauschen. [...] Über die Erfahrungen, die wir an der Uni oder an der Hochschule haben. Worauf ich mich vielleicht einstellen sollte, wenn ich später für meinen Master an die Uni Magdeburg komme. Haben auch viel Privates ausgetauscht« (L, Z. 170 ff., 177 ff.).

Für ihr Studienziel und den damit verbundenen Berufswunsch sieht sich Lea auf dem richtigen Weg; ihr Commitment zur Universität ist aufgrund der sozialen Eingebundenheit ebenfalls hoch: »Also ich denke, dass ich das schaffen könnte. [...] Ich bin mir auch zu 100 Prozent sicher, dass das genau der Beruf ist, den ich mein Leben lang machen möchte. Ich denke, dass das [der Übergang zur OVGU] eigentlich kein großes Problem sein wird. [...] Ich habe ja auch meine Kontakte in Magdeburg jetzt geknüpft« (L, Z. 491 ff., 514 f.).

Fallbeispiel Tom: Tom studiert ebenfalls im vierten Bachelorsemester Ingenieurpädagogik. Die Idee der Hochschulkooperation bewertet er als gut und hilfreich, »weil ich gern in die Richtung studieren wollte und nicht so weit weg musste von der Heimat« (T, Z. 19 ff.). Auch er sieht das Blended Learning-Konzept mit wechselnden Selbstlern-

und gemeinsamen Synchronphasen sowie Reflexionsfragen mit anschließender individueller Rückmeldung als gut gelöst. Er führt hierzu aus: »Ein Großteil der Veranstaltung war zum Selbstanschauen und Selbstdurchspielen, dadurch konnte ich mir das sehr gut dahin legen, wo es gerade passt. Das war natürlich für die Flexibilität ein riesengroßer Punkt, der positiv zu werten ist.« (T, Z. 90 ff.)

Den Kontakt und Austausch im Seminar nimmt Tom ebenfalls positiv wahr: »Es war nett, bei den synchronen Veranstaltungen mal wieder Gesichter zu sehen und sich vielleicht auch mal ein bisschen austauschen zu können. Man hat mal ein paar andere Einblicke bekommen aus anderen Regionen« (T, Z. 154 ff.). Dennoch sieht er lediglich eingeschränkte Möglichkeiten einer intensiven sozialen Interaktion und Eingebundenheit im Rahmen des Blended Learning-Ansatzes: »Also wir haben uns in den Break-out-Räumen halt nur mal so unterhalten und ausgetauscht, aber effektiv Kontakte geknüpft hat man nicht. [...] Ich glaube auch coronabedingt, dass man selber genug zu tun hatte« (T, Z. 170 f., 188 f.). Nach seiner Ansicht hält sich das Zugehörigkeitsgefühl zur OVGU ebenfalls »stark in Grenzen und als Teil der Studierendenschaft würde ich das auf gar keinen Fall bezeichnen« (T, Z. 496 f.). Wenngleich eine starke Fokussierung auf das Berufsbild des Berufsschullehrers im Interview mit Tom erkennbar ist, sieht er in einer ausgeprägten sozialen Eingebundenheit bislang keine Notwendigkeit. Das institutionelle Commitment wird eher durch den institutionellen Rahmen, d. h. durch den gesicherten Übergang in den Masterstudiengang der OVGU ohne Auflagen getragen. Soziale Kontakte zu Studierenden der OVGU und weitere Hochschulinformationen »vorher zu sammeln, vor dem Wechsel, sehe ich jetzt nicht als zwingend notwendig« (T, Z. 487 f.).

Studienintegration ist im virtuellen Raum gestaltbar

Die Befunde deuten darauf hin, dass alle Befragten die Hochschulkooperation und den Lehrexport der OVGU positiv wahrnehmen. Sie schätzen die Möglichkeit, bildungswissenschaftliche Fachanteile ihres Studiums heimatnah absolvieren und einen auflagenfreien Übergang in den Master of Education wahrnehmen zu können. In den Interviews wird deutlich, dass das entwickelte Blended Learning-Konzept von allen Teilnehmenden positiv bewertet wird. Hier sind es vor allem die selbstständige Auseinandersetzung mit Reflexionsaufgaben, das individuelle Feedback durch die Lehrperson und der Austausch in den Seminaren über die eingebundenen Hochschulen hinweg, die mehrheitlich als lernförderlich empfunden werden. Insbesondere die Arbeit in kleinen Gruppen kann eine kurz- und mittelfristige Wirkung auf die soziale Vernetzung der Studierenden entfalten. Am Beispiel von Lea und Tom wird jedoch deutlich, dass

die Möglichkeit, sich mit Teilnehmenden der anderen Hochschulen auszutauschen, aufgrund variierender individueller sozialer Bedürfnisse unterschiedlich stark genutzt wird. Die Befunde verweisen auf ein hoch ausgeprägtes Interesse, im Anschluss an den Bachelor den Master of Education an der OVGU zu studieren und in den Lehrberuf überzugehen. Ferner wird die individuelle Bedeutung der wahrgenommenen Studienintegration und des Studiencommitments im Kontext kooperativer Studienangebote deutlich, um diesen Übergang sicherzustellen und somit zur Gewinnung von Berufsschullehrkräften beizutragen. Um das Commitment zum Studiengang und zur Universität systematisch zu stärken, scheint das erarbeitete Blended Learning-Konzept hilfreich und zielführend, da es u. a. erweiterte informelle Kommunikations- sowie niederschwellige Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten über die verschiedenen Institutionen hinweg bietet und je nach individuellem Bedürfnis unterstützend auf die Fortführung und letztlich den Abschluss des Lehramtsstudiums im Kontext kooperativer Angebotsstrukturen wirkt. ◀

LITERATUR

- ANTHONY, B.; KAMALUDIN, A.; ROMLI, A.; RAFFEL, A.; PHON, D.; ABDULLAH, A.; MING, G.: Blended Learning Adoption and Implementation in Higher Education: A Theoretical and Systematic Review. In: Tech Know Learn 27 (2022) 2, S. 1–48
- DZIUBAN, C.; GRAHAM, C. R.; MOSKAL, P. D.; NORBERG, A.; SICILIA, N.: Blended learning: the new normal and emerging technologies. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 15 (2018) 1, S. 1–16
- FROMMBERGER, D.; LANGE, S.: Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven (Working Paper Forschungsförderung 060 der Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf 2018
- GREINER, T.: Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Empirische Analysen an drei Pädagogischen Hochschulen und zwei Universitäten und Folgerungen für die Hochschulausbildung. Ludwigsburg 2010 – URL: https://phbl-opus.phlb.de/files/25/1Diss_elektronisch.pdf
- HÖRMANN, M.: Lehrkräftebildung. Neue Zielgruppen – Eine Analyse der Eingangssituation von Studienanfänger:innen der Ingenieurpädagogik. In: Bildung und Beruf 4 (2021) 11/12, S. 380–384
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim 2010
- MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2015
- PETZOLD-RUDOLPH, K.: Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität. Heidelberg 2018
- TINTO, V.: Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research 45 (1975) 1, S. 89–125
- (Alle Links: Stand 12.10.2022)

Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Eine literaturbasierte Systematisierung



CAROLINE BONNES
Dr., wiss. Mitarbeiterin an
der Universität Konstanz
caroline.bonnes@uni-
konstanz.de



JULIA BINKERT
Masterstudentin Wirt-
schaftspädagogik an der
Universität Konstanz
julia.binkert@uni-konstanz.de



MICHAEL GOLLER
Dr., PD und Akademischer Rat
an der Universität Paderborn
michael.goller@upb.de

Startpunkt jeglicher Professionalisierungsbemühungen ist ein Verständnis der für das professionelle Handeln notwendigen Kompetenzen. Dieser Beitrag widmet sich der literaturbasierten Identifikation von Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals und ordnet diese den vier Kompetenzbereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu. Die Ergebnisse können sowohl als Grundlage für weitere Forschung dienen als auch in der Praxis als Orientierung für die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen verwendet werden.

Ausgangslage und Zielsetzung des Beitrags

Das betriebliche Ausbildungspersonal nimmt eine zentrale Rolle für die Gestaltung und die Qualität der Ausbildung im Betrieb ein (vgl. BAHL u. a. 2012). Voraussetzung ist dafür die professionelle Handlungskompetenz des betrieblichen Ausbildungspersonals. Um diese zu fördern und damit langfristig auch die Qualität der betrieblichen Ausbildung zu sichern, ist es zunächst notwendig, einzelne Kompetenzbereiche zu identifizieren und näher zu beschreiben. Bisher gibt es jedoch keine umfassende, empirisch geprüfte Konzeptualisierung der professionellen Handlungskompetenz des Ausbildungspersonals. Zur Schließung dieser Forschungslücke soll im Folgenden ein Beitrag geleistet werden.

Ziel ist es, die bisherigen Arbeiten zu Kompetenzen des Ausbildungspersonals zu bündeln und eine literaturbasierte Identifikation und Systematisierung der dort genannten Kompetenzen vorzunehmen. Dabei werden sowohl theoretisch-konzeptionelle Beiträge als auch empirische Studien mit einbezogen. Die Ergebnisse der Analyse sind nicht als umfassendes Kompetenzmodell zu verstehen. Die systematische Zuordnung zu den vier Kompetenzbereichen soll vielmehr eine Übersicht über den aktuellen theoretischen und empirischen Diskurs ermöglichen. Hierdurch entsteht eine erste Systematik, die sowohl in der Forschung als auch in der Praxis Verwendung finden kann.

Dieser Beitrag bezieht sich auf das Ausbildungspersonal im weiteren Sinne (vgl. GUTSCHOW/ULMER 2009) und

umfasst damit hauptamtliche und nebenamtliche Ausbilder/-innen sowie ausbildende Fachkräfte, wobei in der verwendeten Literatur nicht immer zwischen den einzelnen Teilgruppen differenziert wird (vgl. BRÜNNER 2014). Somit ist eine trennscharfe Zuordnung bzw. Gewichtung der Kompetenzbereiche für die einzelnen Gruppen nicht möglich, auch wenn davon auszugehen ist, dass die Bedeutsamkeit der einzelnen Kompetenzen für verschiedene Teilgruppen unterschiedlich einzuschätzen ist.

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen der literaturbasierten Analyse dargestellt, um anschließend die identifizierten Kompetenzen und ihre Systematisierung vorzustellen. Abschließend werden die Relevanz der Ergebnisse und ihre Implikationen für Praxis und Forschung diskutiert.

Methodisches Vorgehen

Basis für die Identifikation der Kompetenzen ist eine systematische Literaturrecherche in Fachdatenbanken und Suchmaschinen (u. a. ERIC, Fachportal Pädagogik, Google Scholar, VET Repository). Als Schlagworte werden u. a. verschiedene Kombinationen und Varianten der Begriffe Ausbilder/-innen, Berufsausbildung, Kompetenz und Professionalisierung auf Deutsch und Englisch verwendet. Zusätzlich werden zwei umfangreiche Literaturübersichten hinzugezogen, die zum einen den empirischen Forschungsstand

zum Ausbildungspersonal von 1974 bis 2012 behandeln (vgl. BRÜNNER 2014) und zum anderen eine bibliografische Übersicht zu Ansätzen und Konzepten der Professionalisierung des Bildungspersonals in Studien und Beiträgen ab 1990 geben (vgl. SCHEMME/ZIMMERMANN 2018). Bei der systematischen Literaturrecherche werden Titel, Abstracts und Volltexte gesichtet und mithilfe von verschiedenen Auswahlkriterien selektiert. Unter anderem beschränkt sich die Literaturlauswahl auf Veröffentlichungen ab dem Jahr 2000, die sich auf das betriebliche Ausbildungspersonal in der dualen Ausbildung nach BBiG/HwO in Deutschland beziehen. Literaturbeiträge, die sich mit Kompetenzen von Lehrkräften oder dem Weiterbildungspersonal beschäftigen oder sich auf Kompetenzen für spezifische Ausbildungssituationen – wie z. B. Rehabilitation – beziehen, werden ausgeschlossen. Ebenfalls werden Artikel ausgeschlossen, deren Ergebnisse bereits in anderen Veröffentlichungen enthalten sind. Somit gehen letztlich 25 Quellen in die Analyse ein (vgl. vollständige Auflistung im electronic supplement).

Der Großteil der verwendeten 25 Quellen basiert auf qualitativen Befunden ($n = 15$) und nur ein kleiner Anteil stellt quantitative Forschungsergebnisse vor ($n = 6$). Vier Beiträge sind theoretisch-konzeptioneller Natur (vgl. electronic supplement, Tab. 3). Die qualitativen Studien beziehen ihre Daten bspw. aus Gruppendiskussionen, Einzel- und Gruppeninterviews oder Workshops mit Sachverständigen. Von den quantitativen Studien befragen drei das Ausbildungspersonal direkt, die anderen befragen Betriebe oder Auszubildende. Die Datenauswertung erfolgt in allen Studien ausschließlich deskriptiv.

Anhand der Analyse der Literatur werden die identifizierten Kompetenzen den vier Kompetenzbereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zugeordnet. In der verwendeten Literatur finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten und Systematisierungen dieser vier Bereiche. Die hier gewählte Darstellung führt die am häufigsten verwendeten zusammen.

Die Systematisierung und Zuordnung der einzelnen Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen wird entweder auf Basis der verwendeten Literatur übernommen oder durch das Forschungsteam ausgehend von Bereichsdefinitionen und theoretischen Grundlagen zugeordnet. Dabei werden einige (Teil-)Kompetenzen nochmals unter einer übergeordneten Kompetenz zusammengefasst, wenn anhand der Ergebnisse eine solche Bündelung möglich ist. Dies ist vor allem bei Kompetenzen der Fall, die in besonders vielen Quellen genannt wurden, bspw. bei der methodisch-didaktischen Kompetenz, der acht weitere Teilkompetenzen zugeordnet werden konnten.

Vorstellung Kompetenzbereiche

Die vier Kompetenzbereiche werden im Folgenden definiert und mit ihren induktiv aus der Literatur heraus ermittelten Kompetenzen vorgestellt (vgl. auch Abb., S. 28). Die detaillierte Auflistung und nähere Beschreibung der Kompetenzen sowie alle verwendeten Quellen und deren Zuordnung zu den Kompetenzen sind im electronic supplement dargestellt.

Fachkompetenz: Sie ermöglicht dem Ausbildungspersonal mithilfe von fachlichem Wissen und Können, komplexe Handlungssituationen zu bewältigen (vgl. BMBF 2013). In Anlehnung an § 30 BBiG wird die »fachliche Eignung« in zwei weitere Bereiche aufgeteilt: die berufliche Fachkompetenz und die berufs- und arbeitspädagogische Fachkompetenz (vgl. electronic supplement, Tab. 1a).

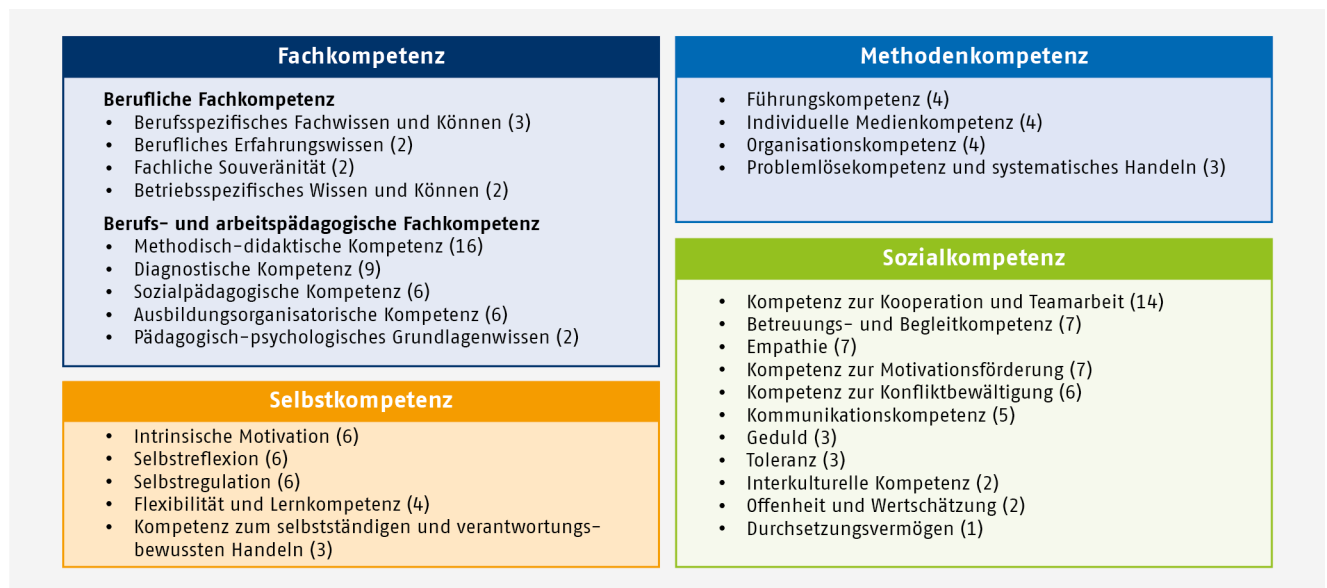
Die berufliche Fachkompetenz bezieht sich auf die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Ausführung der beruflichen Tätigkeit notwendig sind und im Rahmen der Ausbildungstätigkeit vermittelt werden. Als Ergebnisse der Literaturanalyse werden vier Kompetenzen zugeordnet: berufsspezifisches Fachwissen und Können, berufliches Erfahrungswissen, fachliche Souveränität sowie betriebsspezifisches Wissen und Können.

Die berufs- und arbeitspädagogische Kompetenz beinhaltet fachspezifische und fachübergreifende ausbildungsbezogene Kompetenzen, die gem. AEVO für die Aufgabenbewältigung im Rahmen der Planung, Organisation und Kontrolle der Ausbildung erforderlich sind. Im Ergebnis können fünf Kompetenzen identifiziert werden: methodisch-didaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, sozialpädagogische Kompetenz, ausbildungsorganisatorische Kompetenz sowie pädagogisch-psychologisches Grundlagenwissen. Die Kompetenzen enthalten weitere Teilkompetenzen, die im electronic supplement aufgeführt werden.

Methodenkompetenz: Sie beschreibt fachunabhängig einsetzbare Kompetenzen zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen sowie zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. BECKER/EBERT/PASTOORS 2018; PÄTZOLD 2012). Hierzu gehören für das Ausbildungspersonal Führungskompetenz, individuelle Medienkompetenz, Organisationskompetenz sowie Problemlösekompetenz und die Kompetenz zum systematischen Handeln (vgl. electronic supplement, Tab. 1b).

Sozialkompetenz: Sie erfasst die Bereitschaft, Fähigkeit und Fertigkeit, soziale Beziehungen zu erleben und zu gestalten (vgl. KMK 2007), und beschreibt die Kompetenz, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten. Dabei ermöglicht sie, die Interessen und sozialen Situationen der Mitmenschen zu erfassen sowie sich rational und verantwortungsbewusst mit diesen auseinanderzusetzen (vgl. BMBF 2013). Insgesamt werden elf Kompetenzen und weitere Teilkompetenzen identifiziert (vgl. electronic supplement).

Abbildung

Kompetenzen des Ausbildungspersonals nach Kompetenzbereichen und Anzahl der Literaturquellen

ment, Tab. 1c). Die am häufigsten identifizierten Kompetenzen sind: Kompetenz zur Kooperation und Teamarbeit, Betreuungs- und Begleitkompetenz, Empathie sowie Kompetenz zur Motivationsförderung.

Selbstkompetenz: Sie bezieht sich auf die Bereitschaft und Befähigung, die eigene individuelle Persönlichkeit sowie Wissen, Können und Fähigkeiten kontinuierlich durch Reflexion weiterzuentwickeln (vgl. KMK 2007; PÄTZOLD 2012). Selbstkompetenz umfasst im Sinne der Selbstständigkeit das eigenständige, verantwortungsvolle Handeln, die Reflexion des eigenen Handelns und des Handelns anderer sowie die Weiterentwicklung der Handlungsfähigkeit (vgl. BMBF 2013). Insgesamt lassen sich diesem Kompetenzbereich fünf Kompetenzen zuordnen: intrinsische Motivation, Selbstreflexion, Selbstregulation, Flexibilität und Lernkompetenz sowie Kompetenz zum selbstständigen und verantwortungsbewussten Handeln (vgl. electronic supplement, Tab. 1d).

Diskussion und Implikationen für Forschung und Praxis

Die Analyse gibt einen Überblick über die in der Literatur genannten relevanten Kompetenzen für das betriebliche Ausbildungspersonal und strukturiert diese anhand von vier Bereichen professioneller Handlungskompetenz. Besonders oft werden in den Quellen die beiden Kompetenzbereiche der (berufs- und arbeitspädagogischen) Fachkompetenz und der Sozialkompetenz genannt (vgl. Abb.). Die Anzahl der Quellen zu den jeweiligen Kompetenzen kann erste Hinweise auf die Relevanz der einzelnen Komponenten im empirischen und theoretischen Diskurs geben. Für

die Einschätzung der Relevanz einzelner Kompetenzen für die Ausbildungspraxis bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen.

Die Ergebnisse unterliegen verschiedenen Limitationen. Es handelt sich nicht um ein empirisch geprüftes Kompetenzmodell, sondern die Ergebnisse bilden den aktuellen Stand der Literatur ab. Die Darstellung der Kompetenzen hat darüber hinaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ebenso erfolgte die Zuordnung und Beschreibung der Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen induktiv aus dem Material heraus. Je nach Definition und Kontext sind daher auch alternative Systematisierungen denkbar. Weiterhin kann es inhaltliche Überschneidungen zwischen Kompetenzen geben, sodass sie in der Praxis nicht als trennscharfe Kategorien zu verstehen sind. Dennoch bieten die Ergebnisse der Literaturanalyse einen ersten umfassenden und systematischen Überblick über die in den theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträgen genannten Kompetenzen und generieren damit eine Grundlage für die weitere Verwendung in Wissenschaft und Praxis.

Relevanz für die Forschung

Bei Betrachtung der Literaturquellen fällt auf, dass der Großteil der Arbeiten ein qualitatives Vorgehen verwendet. Dieser Ansatz ermöglicht wichtige Erkenntnisse für die grundlegende Identifikation von Kompetenzen. Zukünftig wären aber auch mehr quantitative Studien mit einem hypothesenprüfenden Ansatz wünschenswert, die auf Basis der bisherigen Ergebnisse die Relevanz der einzelnen Kompetenzen untersuchen, z. B. durch ein Expertenrating. Insbesondere die Generierung von Erkenntnissen zum Zu-

sammenhang der Kompetenzausprägung mit der Ausbildungsqualität sollte mit diesen Methoden in den Blick genommen werden (vgl. KRÖTZ/DEUTSCHER 2021). Hierfür wäre zunächst eine Operationalisierung der Kompetenzbereiche und ihrer einzelnen Kompetenzen notwendig, um diese in Studien erfassen zu können.

Auf Basis der oben genannten Untersuchungen könnte des Weiteren ein theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzmodell entwickelt werden. Darüber hinaus könnten in repräsentativen Befragungen die Kompetenzen des Ausbildungspersonals erfasst und im Sinne eines evidenzbasierten Monitorings der entsprechende Qualifizierungsbedarf abgeleitet werden, um die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals zukünftig weiter zu fördern.

Relevanz für die Praxis

Für Betriebe und Kammern ist es wichtig zu wissen, welche Kompetenzen z. B. im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen, bspw. nach AEVO oder in der innerbetrieblichen Weiterbildung, gefördert werden sollten. Bisherige Qualifizierungsmaßnahmen könnten daraufhin überprüft bzw. zukünftige Maßnahmen entsprechend geplant werden. In den Betrieben kann der Kompetenzüberblick als Grundlage für Anforderungsprofile für die Personalauswahl von Ausbilderinnen und Ausbildern genutzt werden. Darüber hinaus kann die Übersicht auch im Rahmen der innerbetrieblichen Qualifizierung genutzt werden, bspw. als Instrument zur Kompetenzreflexion durch den Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzungen (z. B. durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen oder Auszubildende im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen). Aufbauend auf den Ergebnissen eines Ist-Soll-Abgleichs könnte die individuelle Professionalisierung durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen gefördert werden.

Diese Implikationen müssen vor dem Hintergrund reflektiert werden, dass auf Basis der verwendeten Literatur keine spezifischen Aussagen für einzelne Branchen, Betriebsgrößen, Berufsfelder und Teilgruppen des Ausbildungspersonals vorgenommen werden konnten. So wird in der Literatur häufig nicht zwischen hauptamtlich und nebenamtlich tätigem Ausbildungspersonal und ausbildenden Fachkräften unterschieden. Es gibt jedoch relevante Unterschiede in den Aufgaben des Ausbildungspersonals, z. B. zwischen Ausbildungsleitung und ausbildender Fachkraft (vgl. BRÜNNER 2014). So ist davon auszugehen, dass bspw. die ausbildungsorganisatorische Kompetenz als makrodidaktische Aufgabe für eine ausbildende Fachkraft von geringerer Relevanz ist. Weiterhin steht die Betriebsgröße im Zusammenhang mit dem Aufgabenumfang des Ausbildungspersonals (vgl. VGAB 2008), sodass auch hier davon auszugehen ist, dass die Anzahl von Beschäftigten in einer Organisation die Relevanz der Kompetenzen für das jeweilige Ausbildungs-

personal beeinflusst. Ebenso ist zu erwarten, dass je nach Branche und Berufsfeld einzelne Kompetenzen angepasst, ergänzt oder anders gewichtet werden müssten. Alle oben genannten Ebenen wären wichtig, um entsprechend differenzierte Implikationen für die Praxis ableiten zu können. Zukünftige Forschungsprojekte sollten daher die Heterogenität des Ausbildungspersonals in der Ergebnisdarstellung berücksichtigen. ◀



Eine detaillierte Übersicht über alle identifizierten Kompetenzen finden Sie als electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e639

LITERATUR

- BAHL, A.; BLÖTZ, U.; BRANDES, D.; LACHMANN, B.; SCHWERIN, C.; WITZ, E.-M.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn 2012 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22301.pdf
- BECKER, J. H.; EBERT, H.; PASTOORS, S.: Praxishandbuch berufliche Schlüsselkompetenzen. Berlin, Heidelberg 2018
- BMF: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Deutscher EQR-Referenzbericht. Berlin 2013 – URL: www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/deutscher_eqr_referenzierungsbericht.pdf
- BRÜNNER, K.: Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribution im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung. Paderborn 2014
- GUTSCHOW, K.; ULMER, P.: Die Ausbilder-Eignungsverordnung 2009: Was ist neu? In: BWP 38 (2009) 3, S. 48–51 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwps/show/1593
- KIEPE, K.: Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen. Berlin 2021
- KMK: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf
- KRÖTZ, M.; DEUTSCHER, V.: Betriebliche Ausbildungsqualität – Eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2021) 6, S. 1453–1475 – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01041-4>
- PÄTZOLD, G.: Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2012, S. 174–190
- SCHEMME, D.; ZIMMERMANN, D. A.: Auswahlbibliografie-Qualität in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Bonn 2018
- VEREIN DER GESELLSCHAFT FÜR AUSBILDUNGSFORSCHUNG UND BERUFSENTWICKLUNG – VGAB: Qualifikationsbedarf des Bildungspersonals. Endbericht. Teil 2: Ergebnisse der Betriebsbefragung. München 2008 – URL: www.gab-muenchen.de/de/detail-7_13_171-graswurz-ques.htmhttp://gab.test.vab-ev.de/de/downloads/tei2_endbericht_qualifizierung_des_bildungspersonals.pdf

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Erweiterte Tätigkeitsprofile für das betriebliche Bildungspersonal in den neuen Pflegeausbildungen

Implikationen für Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen



KARIN REIBER
Prof. Dr., Professorin an der
Hochschule Esslingen
karin.reiber@hs-esslingen.de



ELENA TSAROUHA
Dr., wiss. Mitarbeiterin an
der Hochschule Esslingen
elena.tsarouha@hs-
esslingen.de



MARIUS REBMANN
Wiss. Mitarbeiter an der
Hochschule Esslingen
marius.rebmann@hs-
esslingen.de*

Die Umsetzung des Pflegeberufgesetzes mit der Umstellung auf eine generalistische Ausbildung bringt erhebliche Veränderungen für die praktische Ausbildung mit sich. Strukturen und Prozesse richten sich darauf aus, höheren Anforderungen im Kontext unterschiedlich akzentuierter Praxiseinsätze gerecht zu werden. Es vollziehen sich derzeit zwei wesentliche Entwicklungen in der praktischen Ausbildung: Praxisanleitung erfolgt als vollständiger professioneller Problemlösungsprozess und Positionen sowie Funktionen in der praktischen Ausbildung differenzieren sich aus. Dies wird auf Basis qualitativer Interviews mit dem betrieblichen Bildungspersonal aufgezeigt.

Die neue Pflegeausbildung

Die Einführung einer generalistischen Pflegeausbildung bringt auch weitreichende Veränderungen für die praktische Ausbildung mit sich: Zehn Prozent der praktischen beruflichen Ausbildung sind verpflichtend der Praxisanleitung gewidmet. Den Praxisanleiterinnen und -anleitern kommt die Aufgabe zu, »die Auszubildenden schrittweise an die Wahrnehmung der beruflichen Aufgaben als Pflegefachfrau oder Pflegefachmann heranzuführen« (§ 4 Abs. 1 PflAPrV). Im Rahmen der geplanten und strukturierten Praxisanleitung erfolgt eine an den individuellen Kompetenzen orientierte und durch Vorbereitungs-, Reflexions- und Auswertungsgespräche gerahmte Anleitung (vgl. KLEIN u. a. 2021, S. 13). Der Ausbildungsplan, der die praktische Ausbildung zeitlich und inhaltlich strukturiert, gewährleistet eine verlaufsorientierte Planung der Praxisanleitungen. Die Praxisanleitungen unterscheiden sich nach Art des Einsatzes: Während der *Orientierungseinsatz* beim Träger der praktischen Ausbildung auf »erste Einblicke in die praktische Pflege Tätigkeit« (Fachkommission nach dem

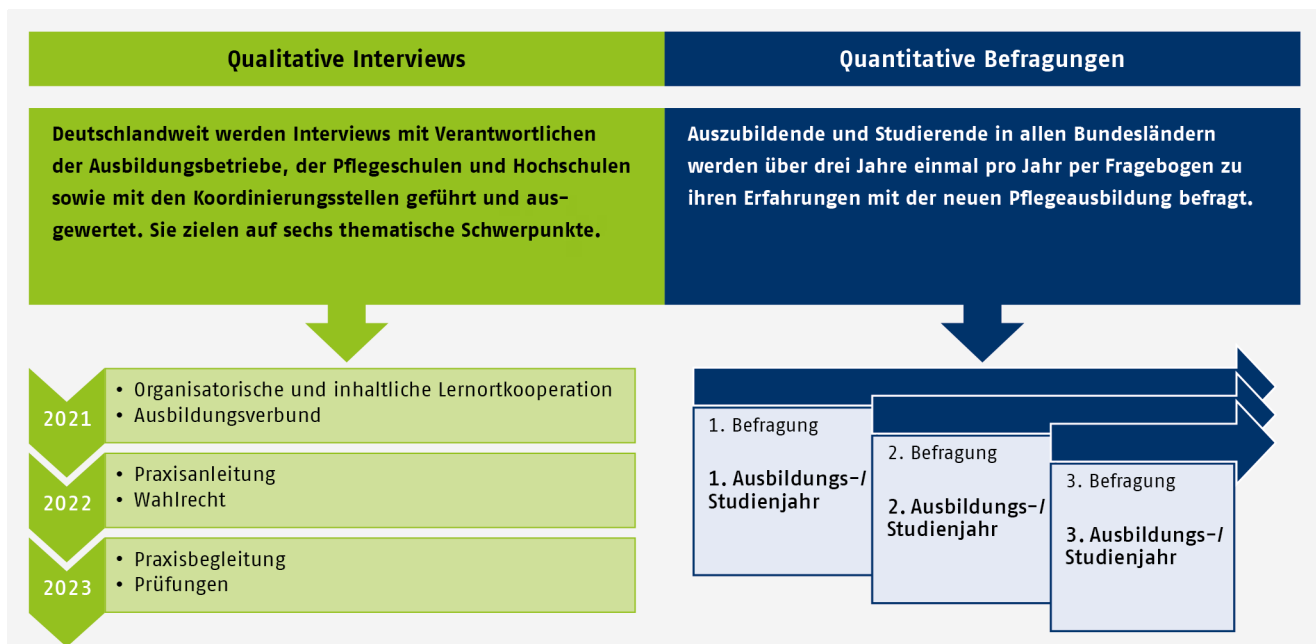
PflBG 2020, S. 202) in den für diesen Träger spezifischen Versorgungsbereich und der »Grundlegung im Kompetenzaufbau« (ebd.) zielt, stellen die *Pflichteinsätze*, die auch bei den kooperierenden Ausbildungsbetrieben stattfinden können, sicher, dass die Auszubildenden die für die Generalistik konstitutiven Versorgungsbereiche kennenlernen. Der *Vertiefungseinsatz* findet wiederum beim Träger der praktischen Ausbildung und im letzten Ausbildungsdrittel statt und dient dem »intensivsten Kompetenzaufbau« (ebd., S. 241).

Zur Ausübung der Funktion Praxisanleitung ist eine Qualifikation in Form einer berufspädagogischen Weiterbildung erforderlich, die im Zuge der Ausbildungsreform um 100 Stunden auf 300 Stunden angehoben wurde (§ 4 Abs. 3 PflAPrV). Eine weitere inhaltliche Präzisierung für diese Weiterbildung erfolgte im Rahmen der Ausbildungsreform nicht. Es gibt lediglich Empfehlungen von Fachverbänden wie der Deutschen Krankenhausgesellschaft (vgl. DKG 2022). Ansonsten gelten die Weiterbildungsverordnungen der Länder, deren »Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen erheblich differieren« (TSCHUPKE/MEYER 2020, S. 30).

Das betriebliche Bildungspersonal der Pflegeausbildung ließ sich bisher im Wesentlichen in zwei Gruppen von Praxisanleiterinnen und -anleitern unterscheiden: *Praxisan-*

* Wir danken den Kolleginnen und Kollegen des Konsortiums am f-bb Dr. ANTJE KRAUSE-ZENß und Dr. MARKUS WOCHNIK und an der KHS München, Prof. Dr. BERND REUSCHENBACH, DARIA OLDEN und DANIEL GROßMANN sowie KRISTINA GREIBL von der Hochschule Esslingen.

Abbildung

Konzept der Begleitforschung zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen*

* Eigene Darstellung des Forschungskonsortiums. Weitere Informationen unter www.bibb.de/de/136047.php

leiter/-innen, die einem Bereich (z. B. einer Station) fest zugeordnet sind und Auszubildende im Rahmen ihrer pflegerischen Tätigkeiten anleiten, sowie zentrale Praxisanleiter/-innen, die bereichsübergreifend tätig sind und diese Aufgabe meist auch hauptamtlich ausüben.

Vor dem Hintergrund der quantitativen und qualitativen Stärkung der Praxisanleitung sowie der unterschiedlich akzentuierten Praxiseinsätze der Auszubildenden stellt sich die Frage, ob sich daraus neue berufspädagogische Aufgaben und Funktionen für die praktische Ausbildung ableiten und welche Implikationen für Aufgaben und Funktionen des betrieblichen Bildungspersonals daraus resultieren.

Die Umsetzung der Ausbildungsreform im Fokus

Im Auftrag des BIBB wird derzeit eine Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen durchgeführt. Das Verbundprojekt wird durch ein Konsortium umgesetzt, dem das Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb), die Hochschule Esslingen und die Katholische Stiftungshochschule München angehören – erweitert um das Institut Arbeit und Technik (IAT) und unterstützt durch die Kantar GmbH. Das Untersuchungsdesign umfasst sechs qualitative Befragungsrunden zu sechs zentralen Schwerpunktthemen und eine standardisierte online-basierte Panelbefragung (vgl. Abb.). Während im Rahmen der Interviews alle Akteure und Stakeholder der Pflegeausbildung interviewt werden, richtet sich die Online-Befragung an Auszubildende und Studierende.

Ein Schwerpunktthema der Begleitforschung im Jahr 2022 ist die Praxisanleitung. Hierzu wurden qualitative Interviews mit 64 zentralen und dezentralen Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf die veränderten Handlungskontexte und -schwerpunkte der Praxisanleitung, auf hemmende und förderliche Rahmenbedingungen, die Ausgestaltung der Praxisanleitung und den Weiterbildungsbedarf. Der Fokus der Interviews lag auf dem eigenen Praxisanleitungshandeln der befragten Personen.

Ergänzend zur Schwerpunktbefragung von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern wurde seitens der Hochschule Esslingen eine Zusatzbefragung durchgeführt, welche die unmittelbaren Erfahrungsberichte der Praxisanleiter/-innen aus einer Metaperspektive reflektiert. Für diese Befragung wurde ein Sample aus sieben Praxiskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie einer für Fort- und Weiterbildung verantwortlichen Person zusammengestellt. Damit sollten Erfahrungen und Einschätzungen der Personen mit in die Untersuchung eingehen, die den Arbeitsalltag von Praxisanleiterinnen und -anleitern koordinieren bzw. deren Weiterbildungsangebote gestalten (vgl. Tab. 1, S. 32).

In beiden Befragungen wurden leitfadengestützte Telefon- bzw. Video-Interviews durchgeführt. Beide Interview-Leitfäden umfassten vier Themenblöcke: Einstiegsfragen zur Institution und Berufserfahrung; Aufgaben und Erfahrungen der Praxisanleitung; Rolle der Praxisanleitung sowie Fort- und Weiterbildungsbedarfe. Erkenntnisleitend waren die folgenden Fragestellungen:

Tabelle 1

Eckdaten der zugrundeliegenden Studien

| Projekt-Titel | Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen im Auftrag des BIBB (BENP) | Zusatzbefragung zum Schwerpunktthema Praxisanleitung (ZSB) |
|--|---|---|
| Laufzeit | 02/2021–01/2024 | 04/2022–10/2022 |
| Befragungsfokus | Praxisanleitung aus der Handlungsperspektive | Praxisanleitung aus der Metaperspektive |
| Sample | Zentrale und dezentrale Praxisanleiter/-innen | Praxiskoordinatorinnen/-koordinatoren sowie eine für die Fort- und Weiterbildung verantwortliche Person |
| Interviewart | Leitfadengestütztes Interview | Leitfadengestütztes Interview |
| Befragungszeitraum | März–Mai 2022 | April–Mai 2022 |
| Anzahl der Interviews | N = 64 | N = 7 |
| Durchschnittliche Dauer der Interviews | 71 Minuten | 56 Minuten |
| Analyse | Inhaltsanalyse in Orientierung an MAYRING (2015), Juni–Oktober 2022 | Inhaltsanalyse in Orientierung an MAYRING (2015), Juni–Juli 2022 |

- Wie hat sich der Tätigkeitskontext und das Tätigkeitspektrum von Praxisanleiterinnen und Praxisanleitern im Zuge der Ausbildungsreform verändert (in der Breite und in der Tiefe)?
- Was bedeuten diese Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzprofile und Qualifikationsanforderungen?

Modifizierte und erweiterte Tätigkeitsprofile der Praxisanleiter/-innen

Aus Sicht der Praxisanleiter/-innen zählen zu den wichtigsten Veränderungen ihrer Funktion infolge der neuen Pflegeausbildung

- die Berücksichtigung des veränderten Ausbildungsverlaufs,
- ein anderer Anspruch an die Anleitung selbst – auch in fachlicher Hinsicht – sowie
- ein höherer Organisations- und Dokumentationsaufwand.

Planung und Koordination der Praxisanleitung im Kontext individueller Ausbildungsverläufe

Aus der Perspektive der *Praxisanleiter/-innen* verläuft die praktische Ausbildung individualisierter mit der Folge, dass sie sich auf die einzelnen Auszubildenden und deren Vorwissen und -erfahrung einstellen müssen. Aufgrund teils kurzer Praxiseinsätze und unterschiedlicher Funktionen und Intentionen der einzelnen Praxisphasen (Orientierungseinsatz, Pflichteinsätze, Vertiefungseinsatz; s. o.) ist seitens der Praxisanleiter/-innen im Blick zu behalten, wel-

che übergeordneten Ausbildungsziele sich mit dem Einsatz verbinden und wie dieser im Ausbildungsverlauf zu verorten ist, um in Abhängigkeit davon das Lernangebot zu gestalten. Eine weitere Neuerung ist, dass im Dienst von Synergie-Effekten auch Gruppenanleitungen stattfinden, wenn gleichzeitig mehrere Auszubildende ihren Einsatz in einem Fachbereich haben. Diese können um praxisintegrierte Lehreinheiten ergänzt werden, um die für einen spezifischen Fachbereich konstitutiven Wissensgrundlagen zu vermitteln. Betont wird die *hohe fachliche Erklärungsleistung*, die damit verbunden ist.

Die *Praxiskoordinatorinnen/-koordinatoren* geben zu diesem Thema an, dass das Prinzip der generalistischen Ausbildung und ihre Konsequenzen für die Praxiseinsätze vielen Praxisanleiterinnen und -anleitern erst jetzt in der Umsetzung bewusst werde:

»Das heißt, dass für viele nicht ganz klar war: Was bedeutet der Ausbildungsverlauf der Generalistik? Viele waren dann überrascht, dass der eigene Auszubildende unter Umständen ein ganzes Jahr nicht mehr im Betrieb ist, ja? Da kamen ganz viele Rückfragen, ja.« (ZSB-I4: S. 9, Koordination im Ausbildungsverbund – Pflegeschule)

Kompetenzorientierte Anleitung im Rahmen einer vollständigen beruflichen Handlung

Die Anleitung selbst verläuft strukturierter und geplanter; pflegerische Tätigkeiten werden als vollständige Handlung eingebettet in den Pflegeprozess vermittelt:

»Zuvor waren wir ja doch eher so handlungsorientiert in der Praxisanleitung unterwegs. Sprich, ich habe Handlungen ge-

schult, BZ-Kontrolle, Insulingabe, Subkutaninjektionen. Und jetzt ist es ja so, dass aufgrund der Generalistik und dieses Ganzheitliche der Pflegeprozess ja in jeder Praxisanleitung dargestellt werden muss.« (BENP3-I301301: S. 13, Praxisanleitung – ambulante Pflege)

Die Einschätzung der Praxiskoordinatorinnen/-koordinatorinnen korrespondiert mit der Wahrnehmung der Praxisanleiter/-innen: Beide Gruppen bewerten die konsequente Kompetenzorientierung als Leitprinzip als besonders bedeutsam für die Praxisanleitung, weil sie sich auch in der Bewertung und Benotung der Auszubildenden abbilden muss. Mit Bezug auf berufsfachliche Aspekte ist aus ihrer Sicht eine wesentliche Veränderung die konsequente Ausrichtung am Pflegeprozess als Vorbehaltsaufgabe zu nennen. Beide Prinzipien – Kompetenzorientierung und Pflegeprozessorientierung – sind zwar nicht neu, sie stellen jedoch jetzt als leitende und konstitutive Handlungsprinzipien veränderte Prämissen für die Praxisanleitung dar. Auf diese Veränderungen beziehen sich auch die Qualifikationsanforderungen, die Koordinatorinnen und Koordinatoren im Hinblick auf die Praxisanleiter/-innen nennen:

»Da besteht bestimmt noch Schulungs- und Unterstützungsbedarf. Ja. Das heißt, weg von diesen reinen tätigkeitsorientierten Anleitungen einzelner Handlungen hin zu einem ganzheitlichen, kompetenzorientierten Anleiten. Da würde ich sagen,

da besteht noch Schulungsbedarf. Ja.« (ZSB-I4: S. 6, Koordination im Ausbildungsverbund – Pflegeschule).

Veränderte Organisations- und Dokumentationsaufgaben

Die Praxisanleiter/-innen beschreiben einen höheren Aufwand im Kontext der differenzierteren Berichtlegung und der kompetenzorientierten sowie kriteriengestützten Bewertung. Auch aus Sicht der Praxiskoordinatorinnen und -koordinatorinnen ist die stärkere Einbindung der Praxisanleiter/-innen in administrative, koordinierende und konzeptionelle Aufgaben eine wichtige Veränderung.

Handlungsebenen in der praktischen Pflegeausbildung

Obwohl der Fokus der Zusatzbefragung auf den veränderten Aufgaben der Praxisanleiter/-innen lag, ergaben sich Einblicke in ein neues Tätigkeitsfeld. In der Zusammenschau beider Befragungen erfolgt hier eine Gegenüberstellung der beiden Handlungsebenen in tabellarischer Form (Tab. 2). Mit den Praxiskoordinatorinnen und -koordinatorinnen kommt eine neue Handlungsebene für die übergreifende Planung und Koordinierung der praktischen Ausbildung

Tabelle 2

Handlungsebenen in der praktischen Pflegeausbildung

| Handlungsdimension | Handlungsebene Praxisanleitung | Handlungsebene Praxiskoordination |
|---|--|--|
| Konzeptionelle Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> Mitwirkung an der Erstellung von Lernaufgaben Auswahl geeigneter Lernaufgaben im Hinblick auf individuelle Ausbildungsverläufe Entwicklung von Lernangeboten | <ul style="list-style-type: none"> Adaption des Ausbildungsrahmenplans und dessen »Übersetzung« in einen Ausbildungsplan Entwicklung von Anleitungskonzepten und Konzepten für Gruppenanleitungen |
| Koordinierende Aufgaben | Planung und Sicherstellung der geforderten Praxiseinsätze im Umfang von zehn Prozent unter Berücksichtigung der Dienstzeiten | Gesamteinsatzplanung in Absprache mit Schule, Träger der praktischen Ausbildung und weiteren Ausbildungsbetrieben/Einsatzstellen |
| Administrativ-organisatorische Aufgaben | Dokumentation der Praxisanleitungen | <ul style="list-style-type: none"> Gesamtdokumentation aller ausbildungsrelevanter Prozesse Organisation von Gruppenanleitungen Organisation und Durchführung von Arbeitsgruppentreffen Gesamtplanung von Praxisanleitungen Koordination der Praxisanleiter/-innen Fortbildungsplanung |
| Tätigkeiten der Vermittlung | Praxisanleitung unter Berücksichtigung von Funktion und Intention der jeweiligen Praxisphase (Orientierungseinsatz, Pflichteinsatz, Vertiefungseinsatz) und der individuellen Ausbildungsverläufe der Auszubildenden | Durchführung von Fortbildungen |

und Praxisanleitung hinzu. Dies umfasst sowohl organisatorisch-administrative Tätigkeiten als auch die Entwicklung eines Curriculums für die praktische Ausbildung sowie die dabei zu nutzenden Lern- und Arbeitsaufgaben. Die Betreuung und Beratung der Praxisanleiter/-innen zählt ebenso dazu wie die der Auszubildenden selbst, insbesondere im Fall von besonderen Problemstellungen (z. B. Wechsel des Trägers der praktischen Ausbildung).

Handlungsempfehlungen für die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege

In der Diskussion der letzten fünf Jahre wird im Hinblick auf die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege insbesondere für einen Hochschulabschluss plädiert (vgl. z. B. DBR 2018, S. 4). Unabhängig davon gilt es nun, auf Basis der vorhandenen Bildungsangebote und bereits durchgeführter Modellvorhaben (z. B. HumanTec, vgl. WEYLAND/KAUFHOLD 2017) gestufte Qualifikationsprofile weiterzuentwickeln, zu erproben und zu evaluieren, die

- im Kontext berufspädagogischer Kompetenzen verankert sind;
- unterschiedliche didaktische Handlungsebenen adressieren und
- didaktisches Handeln auf die pflegefachlichen Anforderungen beziehen.

Angesichts der eingangs konstatierten unklaren Fortbildungsanforderungen und -inhalte für Praxisanleiter/-innen wären Standards sinnvoll, die die konzeptionellen, administrativ-organisatorischen, Koordinierungs- und Vermittlungskompetenzen verbindlich definieren und dabei die konstitutiven berufspädagogischen, fachlichen und

fachdidaktischen Inhalte integrieren. Neben dem Primat der Kompetenzorientierung zeigen die hier referierten Befunde die Bedeutung einer hohen Fachlichkeit integriert in den Pflegeprozess. In der Zusammenschau von berufspädagogischen Prinzipien für Lernen und Anleitung in der Praxis einerseits sowie Wissen und Fertigkeiten für pflegeprozessintegriertes professionelles Handeln andererseits wären nun die Tätigkeitsprofile für die mikrodidaktische (Praxisanleitung) und mesodidaktische Handlungsebene (Praxiskoordination) näher zu bestimmen. Auf dieser Basis können dann entsprechende Bildungsangebote entwickelt werden.

Für die mesodidaktische Ebene sind Kompetenzen der Organisation und Kooperation, der Praxiscurriculumentwicklung und -implementierung, der Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben sowie der Koordinierung, Anleitung und Beratung der Praxisanleiter/-innen erforderlich. Auf mikrodidaktischer Ebene der Praxisanleitung besteht eine spezifische Anforderung in der Gestaltung einer in die Pflegepraxis integrierten kompetenzorientierten Pflegeausbildung und ihre Umsetzung in die konkrete Praxisanleitungssituation. Während aus der Begleitforschung umfangreiche Ergebnisse zu (neuen) Anforderungen an Praxisanleiter/-innen, ihre Rahmenbedingungen und ihr Selbstverständnis sowie ihre Anliegen bezogen auf Unterstützung, Fort- und Weiterbildung, Strukturen und Prozesse der praktischen Ausbildung zu erwarten sind (vgl. WOCHNIK u. a., i. E.), sind die neuen Tätigkeiten und Handlungsfelder in der betrieblichen Ausbildung bisher wenig untersucht. Forschung und Theorieentwicklung zu betrieblicher Ausbildung, differenzierten Kompetenzprofilen und Qualifikationsanforderungen und deren Integration in betriebliche Bildungsstrukturen und -prozesse sind als Desiderata zu benennen. ◀

LITERATUR

DEUTSCHER BILDUNGSRAT FÜR PFLEGEBERUFE – DBR: Stellungnahme Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe

DEUTSCHE KRANKENHAUSGESELLSCHAFT – DKG (Hrsg.): DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung vom 14.03./15.03.2022. 2022 – URL: www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5_Personal_und_Weiterbildung/2.5.11_Aus-_und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/Praxisanleitung/Download_ab_01.05.22/DKG_Empfehlung_Praxisanleitung.pdf

FACHKOMMISSION NACH DEM PFLEGEBERUFEGESETZ: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. 2., überarb. Aufl. Bonn 2020 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560

KLEIN, Z.; PETERS, M.; DAUER, B.; GARCIA GONZÁLEZ, D.: Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem

Pflegeberufegesetz (PflBG). Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16560

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim 2015

TSCHUPKE, S.; MEYER, I.: Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2020) 2, S. 27–33 – URL: www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/download/3453/3987

WEYLAND, U.; KAUFHOLD, M.: Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals in der Pflege. In: BWP 46 (2017) 1, S. 30–33 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/8247

WOCHNIK, M.; TSAROUHA, E.; KRAUSE-ZENß, A.; GREIBL, K.; REIBER, K.: Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen. In: KÖGLER, K.; WEYLAND, U.; KREMER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen u. a. (i. E.)

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

»Wir wollen dem Ausbildungspersonal zu mehr Sichtbarkeit und Anerkennung verhelfen«

Interview mit MICHAEL HÄRTEL zur Ausbilderförderung und -qualifizierung

Viel ist in den Medien von Nachwuchskräften zu lesen, die in nahezu allen Wirtschaftsbranchen dringend gesucht werden. Wenig hört und liest man indes von jenen Fachkräften in Betrieben, die diesen Fachkräftenachwuchs ausbilden. Wen wundert es da, dass sich das betriebliche Ausbildungspersonal häufig über mangelnde Anerkennung und Wertschätzung beklagt? Um aktuelle Herausforderungen, Angebote zur Unterstützung des Ausbildungspersonals und die Frage, wie sich der Ausbildungsauftrag im Lauf der Zeit verändert hat, geht es in diesem Interview.

BWP Das betriebliche Ausbildungspersonal – so zumindest ist es in einschlägigen Veröffentlichungen zu lesen – ist stets mit neuen Anforderungen konfrontiert. Welche sind deiner Meinung nach aktuell die größten?

HÄRTEL Zentrale Herausforderungen lassen sich aus der Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt und der umfassenden Mediatisierung aller Gesellschaftsbereiche ableiten. Lehren und Lernen, Kommunikation und der Zugang zu Informationen haben sich auf bisher nicht gekannte Weise verändert und werden sich auch weiter verändern. Das Ausbildungspersonal muss sich folglich kontinuierlich orientieren, welche neuen Lernprogramme und -plattformen, Social-Media-Anwendungen und digitalen Tools vorhanden sind und wie diese in betriebliche Abläufe – vor allem in die Ausbildungspraxis – eingebunden werden können. Kürzere Halbwertszeiten einmal erworbenen Wissens und durchaus anspruchsvollere Ausbildungsinhalte gehen mit dem digitalen Wandel einher. Gleichzeitig sieht sich das Ausbildungspersonal einer zunehmend heterogenen Gruppe an Auszubildenden gegenüber, die individuell unterschiedliche Begleitung erfordert. Auch Themen rund um den Klimawandel müssen im betrieblichen Ausbildungsalltag reflektiert werden.

BWP In einem deiner ersten Projekte im BIBB ging es bereits um die Entwicklung von Weiterbildungsmaterial für die Ausbildungsförderung. Themen waren u. a. Selbstlern-



MICHAEL HÄRTEL

ist Leiter des Arbeitsbereichs »Lehren und Lernen, Bildungspersonal« im BIBB. Nach einem Studium der Soziologie und Geschichte mit Abschluss Diplom und Berufstätigkeit in der Arbeits- und Berufsförderung ist er seit 1992 im BIBB tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen die Digitalisierung der Arbeitswelt und der Berufsbildung, die Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals, die Medienkompetenz von Auszubildenden und Ausbildungspersonal sowie berufliche Weiterbildung.

materialien und Handreichungen zum E-Learning. Wenn du heute zurückschaust: Wie haben sich in den letzten 30 Jahren die Anforderungen an das Ausbildungspersonal verändert?

HÄRTEL High End-Anwendungen wie z. B. AR/VR-Technologien, Serious Games bis hin zu adaptiv gestalteten Szenarien, die auf unterschiedliche Wissensniveaus eingehen, gab es damals noch nicht und sind in der Summe eine völlig neue Art und Weise, betriebliche Ausbildung zu gestalten. Sie ersetzen dabei keinesfalls die Ausbildung »vor Ort«. Sie können sie aber bereichern, beispielsweise indem sie individuelle Lernwege eröffnen oder Einblicke in komplexe Anlagen und Prozesse bieten.

BWP Ihr habt im Lauf der Zeit viel über Modellprojekte und weitere BMBF-finanzierte Projekte angeschoben. Worauf kommt es deines Erachtens an, um die dort entwickelten Konzepte nachhaltig zu verankern?

HÄRTEL Transfer und Breitenwirksamkeit erfordern kontinuierliches Engagement über die Förderphase hinaus.

Erfolgreiche Beispiele dokumentieren dies sehr schön. Im BMBF-Förderprogramm »Digitale Medien in der beruflichen Bildung« wurde das Konzept eines Online-Berichtshefts BLOK entwickelt und ist seit Ende der Förderung im Jahr 2012 »am Markt«. Verfolgt man die Geschichte des BLOK nach Beendigung der Förderung, lässt sich Folgendes feststellen: 1. Das Konzept bediente einen konkreten Bedarf der Ausbildungspraxis. 2. Es wurde anwendungsnah und zielgruppen-

»Mit der Roadshow haben wir einen wirklich neuen und hochwirksamen Transferkanal etabliert.«

gerecht, also nachfrageorientiert, entwickelt und erprobt. 3. Die Projektverantwortlichen haben sich kontinuierlich im Rahmen von Veranstaltungen ihrer Zielgruppe präsentiert und sich somit gezielt Partnerschaften und einen Markt für die mit dem Online-Berichtsheft verbundene Dienstleistung erarbeitet. Gleiches gilt für das Projekt »Social Virtual Learning«. Hier wurde das Potenzial der »Brillentechnologie«, also VR/AR-Anwendungen, für die betriebliche Ausbildung erprobt und nutzbar gemacht. Entwickelt wurde das Konzept am Beispiel einer Druckmaschine in der Druckindustrie. VR-Brillen bieten Auszubildenden Einblicke in eine Druckmaschine, wodurch didaktische Komplexität reduziert wird. Inzwischen wird diese Technologie z. B. auch in der inklusiven Berufsbildung eingesetzt. Diese Erfolgsstory ist ebenfalls auf kontinuierliche Transferaktivitäten und Präsenz auf einschlägigen Veranstaltungen nach Ende der Projektförderung zurückzuführen.

BWP Das lässt mich nahtlos zu eurer Roadshow überleiten, mit der ihr seit 2016 durch Deutschland tourt.

HÄRTEL Die Roadshow »Anwenderworkshops digitale Medien« bedient ein Transferfenster, das wir zusammen mit dem BMBF seinerzeit geöffnet haben. Ausgewählte Konzepte aus dem Förderprogramm »Digitale Medien in der beruflichen Bildung« präsentieren wir im Rahmen von halbtägigen Workshops. Die Roadshow findet bundesweit bei Kammern, Betrieben, Bildungsträgern, Kompetenzzentren oder Berufsschulen statt. An den einzelnen Veranstaltungen nehmen in der Regel zwischen 60 und 80 Personen teil. Mit der Roadshow haben wir einen wirklich neuen und hochwirksamen Transferkanal etabliert, durch den es gelingt, Innovationen in der Berufsbildung nachhaltig zu verankern.

BWP Nun kommt seit Mai 2022 die Lernplattform MIKA hinzu. Die Abkürzung MIKA steht für Medien- und IT-Kompetenz für betriebliches Ausbildungspersonal. Worum geht es da und wie ergänzt MIKA die Roadshow?

HÄRTEL Wir können von zwei Seiten einer Medaille sprechen, wenn wir nun das »MIKA-Konzept« ins Spiel bringen. Denn ein reflektierter und breitenwirksamer Transfer digitaler Medien und Konzepte in die Ausbildungspraxis setzt eine grundlegende Medien- und IT-Kompetenz des Ausbildungspersonals voraus. Dieses Grundlagenwissen können Ausbilderinnen und Ausbilder mithilfe von MIKA erlangen. Wir bieten das Seminarskonzept inzwischen bundesweit an, indem wir mit interessierten Kammern und Bildungsdienstleistern kooperieren, die es in ihrer jeweiligen Region durchführen. Das Besondere am MIKA-Konzept ist der didaktische Zugang. Der betriebliche Ausbildungsauftrag des Ausbildungspersonals steht im Mittelpunkt und strukturiert den Seminarablauf. Die Teilnehmenden können während des Seminars ihre »digitale Toolbox« entwickeln, die sie dann mit dem erworbenen Wissen im eigenen Ausbildungskontext weiter ausbauen.

BWP Auch mit der Kompetenzwerkstatt bietet ihr über das Ausbilderportal foraus.de Seminare zur Gestaltung einer prozess- und handlungsorientierten Ausbildungspraxis an. Gibt es Ideen, die unterschiedlichen Angebote in ein Gesamtkonzept zu gießen oder ist genau diese Pluralität in der Angebotsstruktur gewünscht?

HÄRTEL Die Förderung beruflicher Handlungskompetenz ist das Paradigma der dualen Berufsausbildung. Um die jeweiligen Lernziele im spezifischen Ausbildungszusammenhang zu erreichen, nutzt das Ausbildungspersonal didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Dabei kommen unterschiedlichste Formate, Medien und Kooperationsformen zum Einsatz. Spätestens hier wird es dann auch unübersichtlich. Angesichts der zunehmenden Informationsfülle und der gleichzeitig abnehmenden Halbwertszeit unseres Wissens haben wir daher mit Unterstützung des BMBF die Arbeiten zur Etablierung eines Webportals für das Ausbildungs- und Prüfungspersonal aufgenommen. Es soll künftig als zentrale Anlaufstelle einen qualitätsgesicherten und transparent strukturierten Informations- und Wissensservice für alle Fragen rund um die tägliche Ausbildungs- und Prüfungspraxis bieten. Wir wollen mit dem Portal im zweiten Quartal 2023 online gehen, unsere beiden BIBB-Portale foraus.de und Prüferportal.org werden dann in diesem neuen Web-service aufgehen.

BWP Kannst du uns schon einen kleinen Vorgeschmack geben auf das, was das Ausbildungspersonal erwartet?

HÄRTEL Ich möchte drei zentrale Themen nennen, die mit den Portaldiensten umgesetzt werden sollen. 1. Adaptive Bereitstellung von Informationen und Wissen rund um die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. 2. Austausch und Vernetzung: Hierzu bietet das Portal die Infrastruktur für den synchronen und asynchronen Erfahrungsaustausch

mit anderen Ausbildenden und Prüfungsverantwortlichen. Und 3. individuelle und kontinuierliche Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildungs- und Prüfungspraxis: Hierzu werden wir Beispiele »guter Praxis« aufbereiten und anwendungsorientierte Lernpfade entwickeln. Das Modell der Kompetenzwerkstatt werden wir dabei als einen Lernpfad in das Portal integrieren.

Es repräsentiert einen idealtypischen Weg durch die betriebliche Ausbildungspraxis und zeigt die zentralen Schritte zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Ausbildungsprozess auf – angefangen bei der Interpretation einer Ausbildungsordnung und der Identifizierung von daraus abzuleitenden beruflichen Handlungsfeldern über die mögliche Gestaltung einer Lern- und Arbeitsaufgabe oder der angemessenen Nutzung von Medienformaten bis hin zur Prüfungsvorbereitung.

BWP Die Ausbilder-Eignungsverordnung legt den Mindeststandard für die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder fest. Im 2. Quartal 2021 hat das BIBB eine Kurzstudie zur Aktualität der AEVO durchgeführt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass ein Update des Rahmenplans in Angriff zu nehmen ist. Worin besteht der Anpassungsbedarf und wie sehen die weiteren Schritte aus?

HÄRTEL Wir sind hier sehr fokussiert auf dem Weg. Die erwähnte Kurzstudie hatte eine Weisung des BMBF zur Folge, mit der das BIBB beauftragt wurde, zunächst den Rahmenplan zur AEVO zu überprüfen. Er stammt aus dem Jahr 2009 und ist vor dem Hintergrund der veränderten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Parameter anzupassen. Der Anpassungsbedarf betrifft alle vier Handlungsfelder der AEVO. Die technologische Entwicklung – Stichwort Digitalisierung – oder veränderte betriebliche Wertschöpfungsprozesse – z. B. der Klimawandel oder brüchig gewordene globale Lieferketten – stellen uns vor neue Herausforderungen. Auch gesellschaftliche Entwicklungen – z. B. Akademisierung, Fachkräftemangel, Integration Geflüchteter – sind ein großes Thema. Es wird deutlich: Auf diese Anforderungen müssen wir neue Antworten für die betriebliche Ausbildungspraxis finden. Zusammen mit Sachverständigen der Sozialpartner starten wir im September dieses Jahres den dazugehörigen Austausch- und Entwicklungsprozess. Wir hoffen, den aktualisierten Rahmenplan im kommenden Jahr vorlegen zu können, und werden auf dieser Basis Unterstützungsangebote zur Qualifizierung des Ausbildungspersonals auf dem skizzierten neuen Portal anbieten.

BWP Wir haben nun viel über die Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder und ihre Qualifizierung gesprochen. Zu Beginn habe ich die mangelnde Anerkennung und Wertschätzung erwähnt, die von vielen beklagt wird. Nun hört man immer öfter, dass es gerade kleinen und mittleren Unternehmen zunehmend schwerfällt, fachlich und persönlich geeignete Beschäftigte zu finden, die diese verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen. Woran liegt's?

HÄRTEL Da gibt es keine monokausale Erklärung, da die Ausbildungspraxis in ihren unterschiedlichen Domänen und Betriebsgrößen gesehen werden muss. Aber es ist wie überall: Wenn alles gut läuft, hört man in der Regel wenig. Nur wenn eine Prüfung krachend scheitert, kommen Rückmeldungen nach dem Motto, »Was hast du denn da die letzten Jahre gemacht?«. Der zusätzliche Zeitaufwand, den das Ausbildungspersonal in die individuelle Begleitung zunehmend heterogener Gruppen von Auszubildenden investiert, oder die Koordinierungsarbeiten zwischen unterschiedlichen Lernorten werden zu wenig gesehen. Das wollen wir ändern. Mit dem neuen Portal wollen wir dem Thema »Ausbildungs-/Prüfungspraxis« zu mehr Sichtbarkeit verhelfen und darüber auch wieder für mehr Anerkennung sorgen. Dies ist aber ein Prozess, den wir langfristig verfolgen wollen.

BWP Dann wünschen wir dir und deinem Team einen langen Atem und viel Erfolg. Vielen Dank für das Gespräch.



Weitere Informationen zu den erwähnten Projekten, Produkten und Portalen:

- Förderprogramm des BMBF | www.qualifizierungdigital.de
- Blok – das Online-Berichtsheft | www.online-ausbildungsnachweis.de
- Anwendung von AV/AR-Medien in der Ausbildung | www.social-augmented-learning.de
- Information und Termine zur Transferkampagne »Digitale Medien im Ausbildungsalltag« | www.foraus.de/roadshow
- Lernplattform MIKA Campus | <https://mika.foraus.de>
- Hintergrundinformationen zum Projekt »Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal (MIKA)« | <https://foraus.de/mika>
- Vorabinformationen zum Portalprojekt | www.foraus.de/portal
- Podcast zu MIKA | www.foraus.de/de/themen/natalie-deiningner-mika-163531.php
- Web-Seminare zur digital gestützten Ausbildungsgestaltung | www.foraus.de/kompetenzwerkstatt
- Kurzstudie des BIBB zur AEVO | www.bibb.de/ausbilderqualifizierung



Hören Sie das Interview als Podcast unter www.bwp-zeitschrift.de/p164268



MIKA – ein Weiterbildungsangebot zur Förderung medienpädagogischer Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Die digitale Transformation prägt den Ausbildungs- und Arbeitsalltag in Betrieben und stellt Ausbilder/-innen vor neue Herausforderungen. Das Weiterbildungskonzept »Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal (MIKA)« unterstützt Ausbilder/-innen beim Einsatz digitaler Technologien in Lehr- und Lernprozessen durch angeleitete praxisnahe Übungen in Präsenzveranstaltungen, Webinaren und Selbstlernphasen und trägt somit zur persönlichen Kompetenzentwicklung bei.

Digitale Technologien verändern den Arbeits- und Ausbildungsalltag

Der Megatrend Digitalisierung beschreibt einen technischen Wandel, der zu vielfältigen neuen Anforderungen an alle Akteure der betrieblichen Bildung und in der gesamten Arbeitswelt führt. Neue Beschäftigungsformen und Berufsbilder entstehen, Qualifizierungsanforderungen verändern sich und erfordern neue Kompetenzprofile. Auch das betriebliche Ausbildungspersonal ist gefordert, seine berufliche Handlungskompetenz auszubauen. Gefragt sind vor allem medienpädagogische Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien sowie berufsübergreifende Kompetenzen, um Auszubildende für die digitale Transformation fit zu machen.

Eine Studie von HÄRTEL u. a. (2018) zeigt, dass digitale Medien im Ausbildungskontext lediglich sporadisch und häufig unsystematisch eingesetzt werden, auch wenn sie generell zur

Verfügung stehen. Dies bestätigen auch Arbeiten von GENSICKE u. a. (2016 u. 2021): Sie heben zudem hervor, dass der Einsatz digitaler Medien von den Kenntnissen der Ausbilder/-innen abhängt (vgl. GENSICKE u. a. 2021). Unsicherheiten über rechtliche Rahmenbedingungen sowie geringe Kenntnisse über didaktische Potenziale oder Einsatzmöglichkeiten stellen dabei ein großes Hemmnis dar (ebd.).

Das Weiterbildungskonzept MIKA

Vor diesem Hintergrund wurde von September 2019 bis Juli 2022 im Projekt »Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal (MIKA)« ein Konzept zur berufsbegleitenden Weiterbildung entwickelt und erprobt. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt MIKA umfasst drei elementare Bausteine, die im Lauf des Jahres 2022 veröffentlicht wurden:

1. **Die Lernplattform (MIKA-Campus):** Eine Lernplattform, auf der sich die Teilnehmenden auf die MIKA-Seminare vorbereiten. Auch Interessierten steht das Angebot kostenfrei zur Verfügung.
2. **Das Weiterbildungsangebot (MIKA-Seminare):** Ein niedrigschwelliges, berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot im Umfang von 60 Stunden

in zwölf Wochen für das betriebliche Ausbildungspersonal im Blended Learning-Format. Inhalte der Selbstlernphasen auf dem MIKA-Campus werden in Präsenzveranstaltungen und Webinaren vertieft. Mit Transferaufgaben im Anschluss an jede Veranstaltung wenden die Teilnehmer/-innen digitale Tools für ihre eigene Ausbildungspraxis an. So entsteht im Lauf der Weiterbildung die begleitende Projektarbeit. Ab September 2022 werden die MIKA-Seminare bei kooperierenden Bildungseinrichtungen wie Kammern, Berufsbildungswerken u. a. angeboten.

3. **Die Zertifizierung für zukünftige Dozentinnen und Dozenten der MIKA-Seminare (MIKA-Trainer/-in):** Die zweitägige Schulung mit anschließender zweiwöchiger Selbstlernphase und Abschlussprüfung ist für künftige Dozentinnen und Dozenten der MIKA-Seminare verpflichtend. Damit soll bundesweit ein flächendeckender Qualitätsstandard für die Durchführung der entwickelten MIKA-Seminare gewährleistet werden (vgl. DEININGER 2022, S. 5).

Um den zu fördernden medienpädagogischen und digitalen (Teil-)Kompetenzen eine inhaltliche Struktur zu geben, wurden in Anlehnung an den



ROBERT SCHÄFER
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
robert.schaefer@bibb.de

Abbildung

Die drei Bausteine von MIKA

Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2016) und auf Basis der KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (vgl. KMK 2016) sechs Themenkategorien entwickelt. Sie behandeln inhaltliche Schwerpunkte der Medien- und IT-Kompetenz:

- Digitale Welt verstehen
- Daten schützen & sicher agieren
- Kommunizieren & kooperieren
- Inhalte suchen & verarbeiten
- Inhalte erstellen & teilen
- Feedback & Reflexion

Das Weiterbildungsangebot behandelt diese sechs Themen in sieben aufeinanderfolgenden Modulen – jeweils bestehend aus Selbstlernphase, Veranstaltung (Webinar oder Präsenz) und Transferaufgabe (vgl. DEININGER 2022, S. 3 u. Poster in der Heftmitte).

Der Weg von MIKA zum neuen Portal für Ausbildungspersonal und Prüfer/-innen

Grundsätzlich kommt dem Ausbildungspersonal die Aufgabe zu, den weitreichenden digitalen Wandel in ihren Ausbildungsauftrag einzubeziehen. Damit wird dem Leitbild der betrieblichen Ausbildung, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz in der digitalisierten Arbeitswelt zu fördern und zu stärken, entsprochen. Allerdings erschweren Informationen im Überfluss aus Quellen unterschiedli-

cher Qualität dem Ausbildungspersonal die Auswahl relevanter Inhalte für ihre tägliche Arbeit. Dies erfordert Unterstützung sowohl auf fachlicher und auf pädagogischer als auch auf administrativer Ebene (vgl. NICKLICH/BLANK/PFEIFFER 2021).

In diesem Zusammenhang konzipiert das BIBB mit finanzieller Förderung des BMBF zurzeit ein Portal für das betriebliche Ausbildungspersonal und für Prüfer/-innen als Kollaborationsplattform. Als Unterstützungsservice für den betrieblichen Ausbildungs- und Prüfungsalltag soll das Portal dauerhaft im Berufsbildungssystem verankert werden. Das BIBB-Portal foraus.de wird ebenso wie das Prüferportal im neuen Portalauftritt aufgehen. Der Start des Portals ist für die erste Jahreshälfte 2023 vorgesehen.

Ausbildnerinnen und Ausbildern wird damit ein zeitgemäßer, transparent strukturierter und qualitätsgesicherter Informations- und Wissensmanagementservice zur Verfügung gestellt, der für drei zentrale Themen Unterstützungsmöglichkeiten bietet:

- fundierte Informationen rund um die Gestaltung der Berufsausbildung adaptiv bereitstellen und mit praxisnahen Arbeitshilfen für den Ausbildungsalltag anreichern,
- die Vernetzung innerhalb der Zielgruppe zum kollegialen Erfahrungsaustausch und das kollaborative Erarbeiten von Materialien für die Ausbildung fördern,

- einen strukturierten und qualitätsgesicherten Zugriff auf passgenaue Lernpfade zur Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildungs-gestaltung bereitstellen. ◀

LITERATUR

DEININGER, N.: MIKA: Mit Medien- und IT-Kompetenz gut vorbereitet auf einen zunehmend digitalisierten Ausbildungsalltag. Bonn 2022

EUROPEAN COMMISSION: EU digital competence framework for citizens. Luxemburg 2016 – DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/00458>

GENSICKE, M.; BECHMANN, S.; HÄRTEL, M.; SCHUBERT, T.; GARCÍA-WÜLFING, I.; GÜNTÜRK-KUHL, B.: Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen: Eine repräsentative Bestandsanalyse. 2. Aufl. Bonn 2016

GENSICKE, M.; BECHMANN, S.; KOHL, M.; SCHLEY, T.; GARCÍA-WÜLFING, I.; HÄRTEL, M.: Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen: Eine Folgeuntersuchung. Bonn 2021

HÄRTEL, M.; BRÜGGEMANN, M.; SANDER, M.; BREITER, A.; HOWE, F.; KUPFER, F.: Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung: Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal. Bonn 2018

KULTUSMINISTERKONFERENZ – KMK: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin 2016 – URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

NICKLICH, M.; BLANK, M.; PFEIFFER, S.: Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen. Nürnberg 2021

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

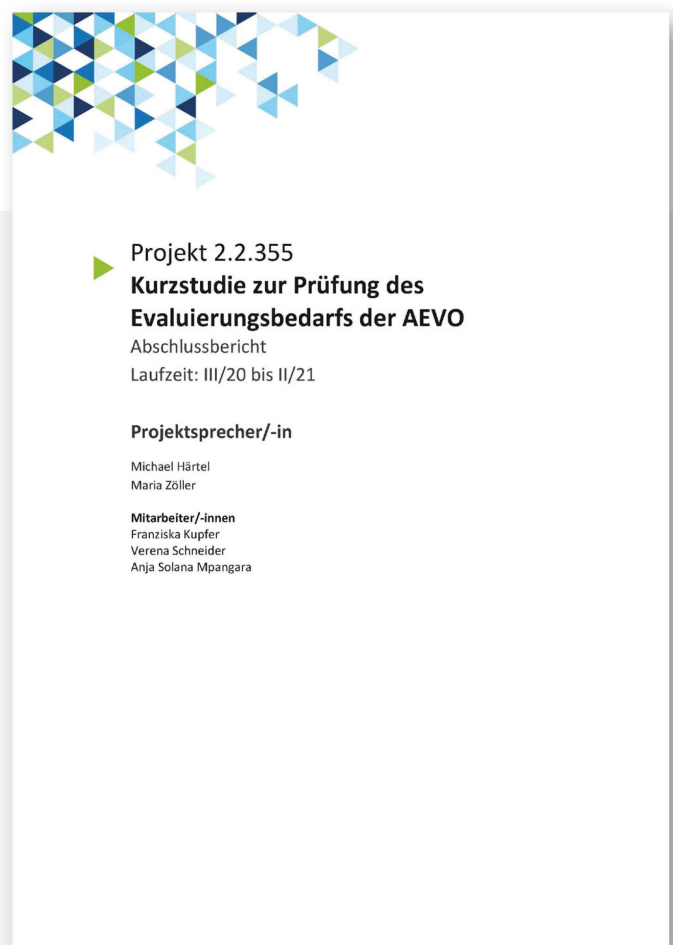
Evaluierungsbedarf der AEVO?

Kurzstudie zur Prüfung

Der Bericht präsentiert die Ergebnisse einer Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der Ausbilder-Eignungsverordnung und der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Untersucht wurde, ob die aktuellen Herausforderungen (Digitalisierung, Nachhaltigkeit, demografische Entwicklung, Heterogenität) an das Ausbildungspersonal und die betriebliche Ausbildungspraxis ausreichend abgebildet werden. Eventuelle Änderungs- und Evaluationsbedarfe wurden herausgearbeitet.

Die Ergebnisse der Studie spiegeln sich in den abgeleiteten Handlungsempfehlungen wider, die Verordnungen AEVO/AMVO aufgrund ihrer gestaltungsoffenen Formulierung in der aktuellen 3. Fassung beizubehalten und durch Weiterbildungsangebote und Auffrischkurse zu ergänzen. Eine Aktualisierung des Rahmenplans wird empfohlen. Darüber hinaus werden weiterführende Empfehlungen zum Forschungsbedarf und zur Qualitätssicherung der Ausbildungspraxis aufgezeigt, die sich aus den Ergebnissen der Kurzstudie ableiten lassen.

Kostenloser Download:
https://res.bibb.de/vet-repository_779516



HÄRTEL, MICHAEL; ZÖLLER, MARIA; KUPFER, FRANZISKA; SCHNEIDER, VERENA; SOLANA MPANGARA, ANJA: Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht zum Projekt 2.2.355. Bonn 2021. 103 S.

Umgang mit Heterogenität – ein Thema in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung?



JANA FÖRSTER-KUSCHEL
Wiss. Mitarbeiterin an der
Technischen Universität
Dresden
jana.foerster-kuschel@
tu-dresden.de

Der Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden gehört zum Alltag vieler Ausbilder/-innen und erfordert vor allem berufspädagogische Kompetenzen. Doch wie werden diese speziell vermittelt und wo bekommen Ausbilder/-innen Anregungen zum Umgang mit Heterogenität? Lehrbücher zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung können eine Möglichkeit sein. Wie das Thema Heterogenität dort angesprochen wird und welche Anregungen zum Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen gegeben werden, beleuchtet dieser Beitrag.

Heterogenität als Herausforderung für Ausbilder/-innen

Auszubildende, die in eine berufliche Ausbildung einmünden, unterscheiden sich z. T. stark voneinander, z. B. hinsichtlich des Alters, bisheriger Berufs- und Arbeitserfahrung sowie motivationaler Voraussetzungen. Aufgrund einer rückläufigen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, einem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen (vgl. BIBB 2022) sowie staatlicher Bemühungen um eine bessere Integration von Studienabbrecherinnen und -abbrechern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die duale Berufsausbildung (vgl. BMBF 2021) nehmen Unternehmen eine zunehmende Heterogenität ihrer Auszubildenden wahr (vgl. VOGEL/SCHIEERMANN 2019). Folglich sind Ausbilder/-innen in ihrem Alltag zunehmend gefordert, angemessen mit unterschiedlichen Auszubildenden umzugehen. Im Vergleich zu schulischem Lehrpersonal verfügen Ausbilder/-innen jedoch i. d. R. über keine umfassende, systematische pädagogische Qualifizierung (vgl. SEVERING/WEIß 2014) und müssen neben pädagogischen überwiegend ökonomischen Ansprüchen gerecht werden. Es ist daher davon auszugehen, dass der Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden eine Herausforderung für Ausbilder/-innen darstellt.

Generell ist Heterogenität ein relativer Begriff, der das neutrale Ergebnis eines Vergleichs zwischen mehreren Objekten oder Subjekten darstellt. Ausschlaggebend dafür, ob eine Auszubildendengruppe als heterogen bezeichnet wird, ist die zugrunde gelegte Vergleichsdimension, z. B. das Alter oder der Schulabschluss sowie der angelegte Vergleichsmaßstab. Die Einschätzung, ob eine Auszubildendengruppe heterogen ist, kann sich durch unterschiedliche Betrachtungsweisen oder durch positive bzw. negative Entwicklungen ändern (vgl. TRAUTMANN/WISCHER 2011).

Umgang mit Heterogenität als Teil der arbeits- und berufspädagogischen Eignung

Eine stärkere Berücksichtigung der Heterogenität von Auszubildenden war eine von mehreren Neuerungen der 2009 novellierten AEVO. Heterogenität oder der Umgang mit heterogenen Lerngruppen haben insbesondere im Handlungsfeld 3 der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung ihren Niederschlag gefunden (§ 3 Abs. 3 AEVO). Dies umfasst z. B., Ausbildungsmethoden und -medien zielgruppengerecht auszuwählen und situationsspezifisch einzusetzen und Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen. Eine Möglichkeit, sich auf die AEVO-Prüfung vorzubereiten, sind Lehrbücher. Sie werden häufig auch als Begleitmaterial zu Kursen genutzt, in denen sich Ausbilder/-innen auf die AEVO-Prüfung vorbereiten können. Weiterhin können Ausbilder/-innen diese Lehrbücher in ihrem Alltag als Nachschlagewerke nutzen. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass Lehrbücher auch Hilfestellungen und Anregungen für einen angemessenen Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen geben und potenziell Ausbilder/-innen im Hinblick auf dieses Thema fördern können. Jedoch stellt sich die Frage, welche Aspekte im Einzelnen in den Lehrbüchern angesprochen werden. Dieser Frage geht eine Studie nach, in der fünf Lehrbücher zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung ausgewertet wurden (vgl. Infokasten, S. 42).

Heterogenität ist durchaus ein Thema in Lehrbüchern

Insgesamt sprechen die Lehrbücher relativ viele Inhalte zum Thema Heterogenität an (Forschungsfrage 1). Zu den

drei Hauptkategorien wurden 121 Subkategorien herausgearbeitet, von denen 85 auf mögliche Heterogenitätsdimensionen entfallen, d. h. auf Merkmale, hinsichtlich derer sich Auszubildende unterscheiden können. Sechs Subkategorien umfassen Aussagen zu Methoden, mit denen Ausbilder/-innen Unterschiede zwischen Auszubildenden diagnostizieren können, und 30 Subkategorien benennen Möglichkeiten, mit denen Ausbilder/-innen auf wahrgenommene Unterschiede reagieren können. Nachfolgend werden die inhaltlichen Aussagen fokussiert, die in mindestens drei Büchern angesprochen werden. Damit reduziert sich die Anzahl zu betrachtender Subkategorien von 121 auf 57.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die am häufigsten in den Büchern angesprochenen Heterogenitätsdimensionen (orange), Ansätze zur Diagnose von Heterogenität (grün) und zum Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden (blau). In Bezug auf die angesprochenen Unterschiede sind nur die Kategorien aufgeführt, die im Zusammenhang mit Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen Auszubildenden genannt und gleichzeitig in mindestens drei Lehrbüchern angesprochen werden.

Bei möglichen Unterschieden zwischen Auszubildenden, die eine Rolle in der betrieblichen Ausbildung spielen kön-

nen, zeigt sich ein vielschichtiges Bild. Einerseits sprechen die Bücher Unterschiede auf relativ abstrakter Ebene an: Auszubildende können sich z. B. in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen oder ihre Motivation allgemein unterscheiden. Andererseits werden relativ konkrete kognitive Unterschiede (z. B. Konzentrationsfähigkeit oder Lernfähigkeit) und Eigenschaften wie Aufgeschlossenheit und Selbstständigkeit angesprochen. Ferner werden soziodemografische Aspekte thematisiert, z. B. das Alter, die schulische und/oder berufliche Vorbildung sowie die nationale Herkunft. Ein angemessener Umgang mit heterogenen Lerngruppen schließt diagnostische Aspekte mit ein. Folglich wird in die Auswertung der Lehrbücher zur ersten Forschungsfrage auch einbezogen, mit welchen Verfahren und Instrumenten mögliche Unterschiede zwischen Auszubildenden festgestellt werden können.

Diesbezüglich wird in vier bzw. drei der fünf analysierten Lehrbücher deutlich, dass Ausbilder/-innen mithilfe von Beurteilungen (Lernerfolgskontrollen) und einer Adressatenanalyse den Leistungsstand bzw. die Lernvoraussetzungen von Auszubildenden und damit auch indirekt Unterschiede zwischen ihnen feststellen können. Eines der Bücher empfiehlt Ausbilderinnen und Ausbildern beispielsweise, Beurteilungsbögen zu führen, da »sie (...) eine wichtige Basis für eine erfolgreiche Ausbildung [sind]« und »als Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung der Ausbildung dienen, sodass für jeden Lehrling der bestmögliche Erfolg erreicht werden kann« (SEMPER/GRESS 2017, S. 305).

Bei den Handlungsmöglichkeiten sprechen die Lehrbücher unterschiedliche Aspekte an. In allen Büchern wird Individualisierung als eine Möglichkeit genannt, »auf den einzelnen [Auszubildenden] und seine Voraussetzungen (...) Rücksicht zu nehmen« (SEMPER/GRESS 2017, S. 188) bzw. lernschwache oder besonders begabte Auszubildende gezielt zu fördern. Dabei wird jedoch häufig nicht näher spezifiziert, mit welchen konkreten Methoden dies umgesetzt werden kann. Daneben wird in allen Büchern deutlich, dass Ausbildungsmethoden sowie Sozialformen (z. B. Einzel- oder Gruppenarbeit) variiert werden können, um beispielsweise unterschiedlichen Lerntypen, Leistungsständen oder Lernvoraussetzungen allgemein bzw. Vorkenntnissen der Auszubildenden gerecht zu werden. Neben diesen exemplarischen Möglichkeiten, auf Unterschiede zwischen Auszubildenden in der konkreten Lehr-/Lernsituation zu reagieren, werden auch organisatorische Maßnahmen vorgeschlagen, z. B. das Anpassen der Ausbildungsdauer und das Unterbreiten von Zusatzangeboten. So weisen vier Bücher darauf hin, dass bei besonderer Vorbildung, Leistungsfähigkeit, Reife oder des Alters wegen die Ausbildungszeit verkürzt oder aber bei einer Gefährdung des Ausbildungsabschlusses verlängert werden kann. Mögliche Zusatzangebote, die Ausbilder/-innen bzw. ausbildende Unternehmen ihren Auszubildenden unterbreiten können,

Methodik der Lehrbuchanalyse

Übergeordnetes Projekt: »Heterogenität von Auszubildenden aus der Perspektive betrieblicher Ausbilder/-innen«

Forschungsfragen:

1. Welche Inhalte werden in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen in den Büchern dargestellt?
2. In welcher Qualität werden die Inhalte dargestellt?

Stichprobe: Fünf Lehrbücher zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung, die häufig von sächsischen Weiterbildungsanbietern als Begleitmaterial zu Vorbereitungskursen auf die AEVO-Prüfung eingesetzt werden (Erscheinungsjahr der Bücher: 2017–2021)

Auswertungsmethode:

Forschungsfrage 1: Inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung und drei Hauptkategorien:

1. mögliche Heterogenitätsdimensionen
2. Diagnostik von Heterogenität
3. Umgang mit Heterogenität

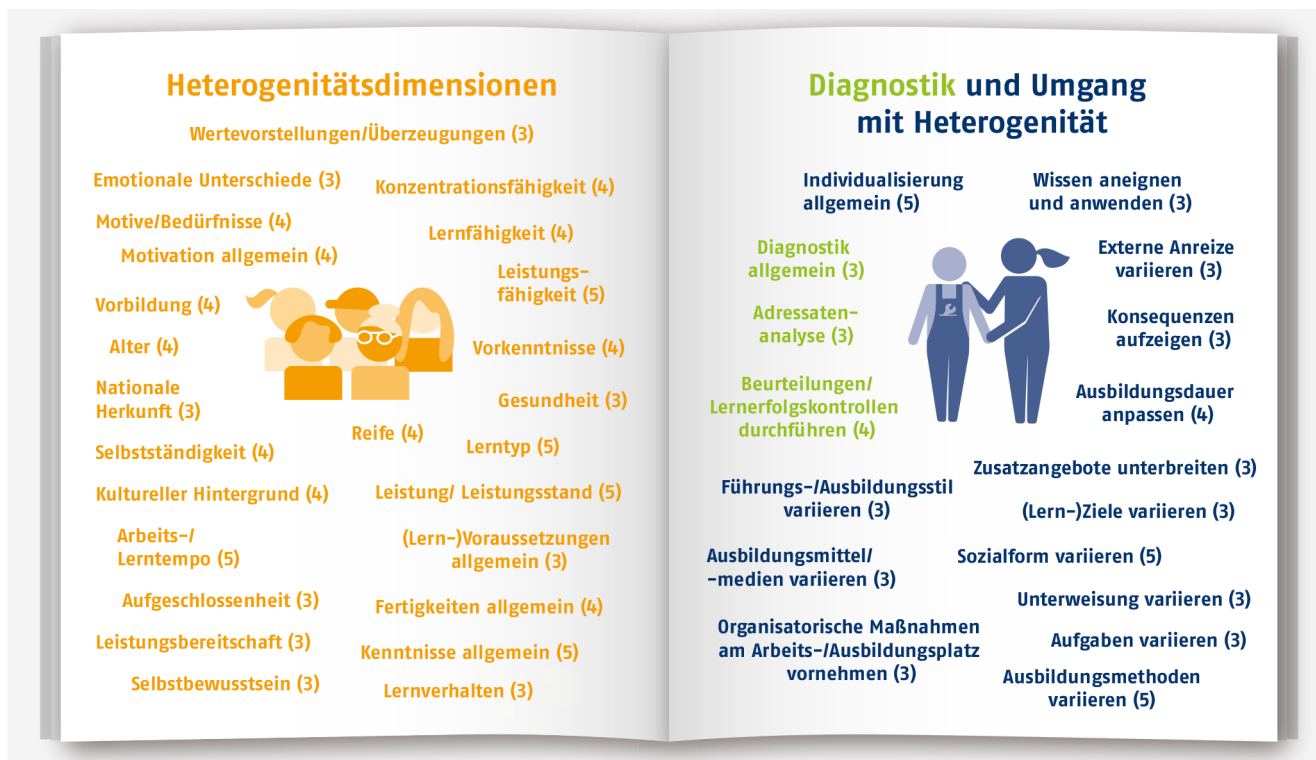
Forschungsfrage 2: Evaluative Inhaltsanalyse mit drei Hauptkategorien (ordinal skaliert):

1. Deutlichkeit, mit der Heterogenitätsaspekte angesprochen werden
2. Begriffsdefinition
3. Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Möglichkeiten zum Umgang damit

Durchführungszeitraum: 11/2021–7/2022

Abbildung 1

Am häufigsten angesprochene Heterogenitätsaspekte in AEVO-Lehrbüchern



In Klammern ist angegeben, in wie vielen Büchern die Kategorien jeweils angesprochen werden.

sind Zusatzqualifikationen für leistungsstarke sowie Stütz- und Förderkurse für leistungsschwächere Auszubildende. Insbesondere hinsichtlich motivationaler Unterschiede (z. B. unterschiedlicher Bedürfnisstruktur und Leistungsbereitschaft) verweisen drei Bücher darauf, externe Anreize wie verbale Anerkennung oder finanzielle Bestätigung zu variieren bzw. den Auszubildenden (positive oder negative) Konsequenzen aufzuzeigen. So steht in einem Buch, dass Ausbilder/-innen weniger motivierte Auszubildende überzeugen können, die Ausbildung abzuschließen, indem sie ihnen Weiterbildungsmöglichkeiten nach einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss aufzeigen oder sie auf bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt bei gutem Berufsabschluss hinweisen (vgl. KÜPER/MENDIZÁBAL 2021, S. 213).

Heterogenität wird überwiegend implizit thematisiert

Zur Einschätzung der Qualität der angesprochenen Heterogenitätsaspekte (Forschungsfrage 2) wurden drei Kriterien herangezogen (vgl. Infokasten).

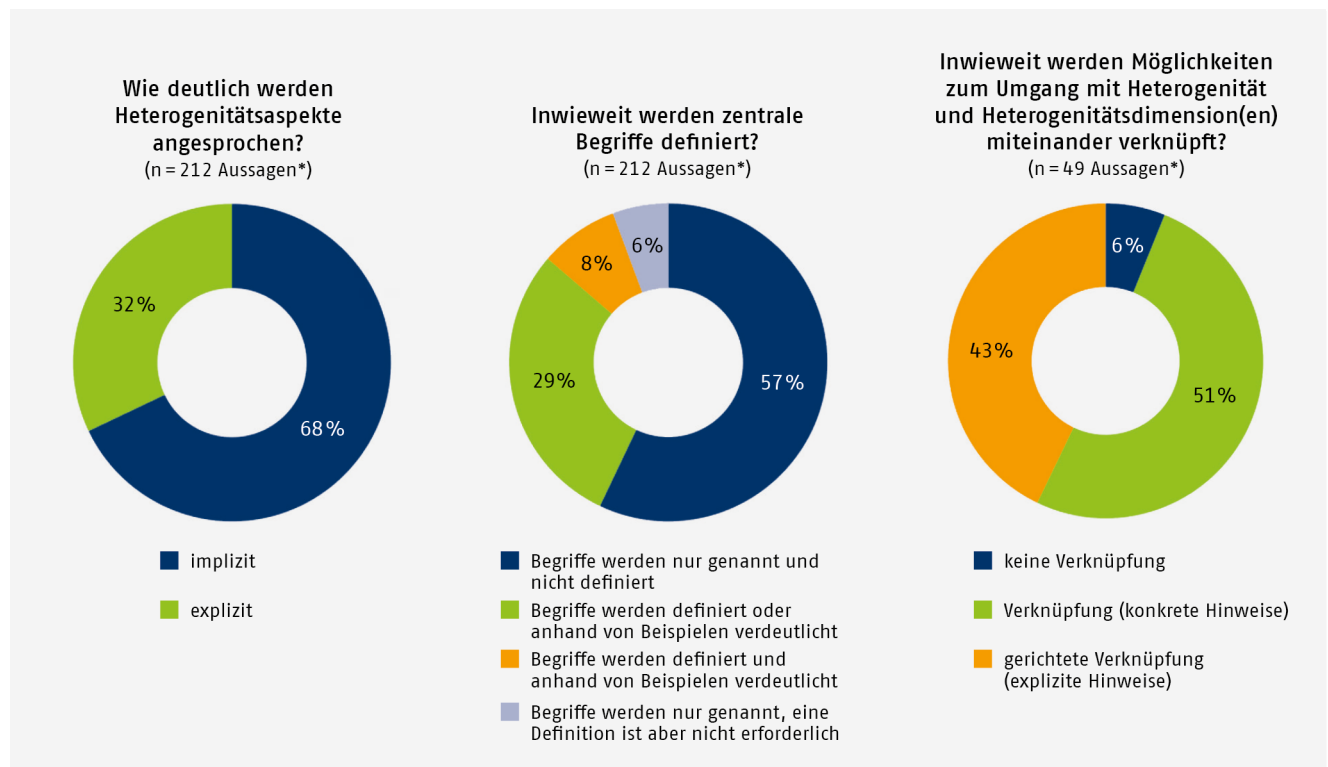
Abbildung 2 (S. 44) verdeutlicht, dass das Thema in den analysierten Büchern überwiegend nur implizit angesprochen wird. So heißt es beispielsweise in einem Buch im Abschnitt zu Anforderungen an Teamarbeit, dass »wichtige Faktoren, die bei der Entscheidung für Einzel- oder Gruppenarbeit

eine Rolle spielen, (...) u. a. Lernprobleme und Basiskenntnisse der Lehrlinge« (SEMPER/GRESS 2017, S. 297) sind. In 32 Prozent der analysierten Textstellen werden Heterogenitätsaspekte klar und deutlich angesprochen. Exemplarisch sei folgende Aussage zitiert: »Anerkennungen müssen auf jeden Fall ehrlich gemeint und richtig dosiert sein. Sie sollten nur ausgesprochen werden, wenn sie tatsächlich verdient sind. Dabei ist jeder Lehrling nach seinen individuellen Gegebenheiten zu behandeln« (SEMPER/GRESS 2017, S. 273).

Zudem werden in mehr als der Hälfte der analysierten Textstellen Begriffe nicht definiert und lediglich genannt, ohne dass aus dem Kontext deutlich wird, was sie bedeuten. So zählen drei der fünf Lehrbücher bei Ausführungen zu *Beurteilungen* lediglich exemplarisch Beurteilungskriterien auf, die als mögliche Heterogenitätsdimensionen aufgefasst werden können (z. B. Organisationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Interesse, Lernfähigkeit). Dies erschwert es Ausbilderinnen und Ausbildern, die Vielzahl der verwendeten Begriffe zu verstehen und ggf. voneinander abzugrenzen. In 37 Prozent der Fälle werden Begriffe definiert. Dies geschieht zum einen, indem sie in ihrem Kern (»Was ist es?«) oder bei konkreten Methoden hinsichtlich ihrer Vorgehensweise (»Wie geht es?«) beschrieben werden. In wenigen Fällen (8%) werden Begriffe zusätzlich dazu anhand von Beispielen verdeutlicht, sodass Lesende

Abbildung 2

Einschätzung der Qualität der angesprochenen Heterogenitätsaspekte



eine Vorstellung davon bekommen, was ein Begriff umfasst. In einem der Bücher wird im Zusammenhang mit der Auswahl und dem Einsatz von Methoden folgende Aussage formuliert, die einer solch umfänglichen Begriffsdefinition entspricht: »Ausbilderzentrierte Methoden (...) sind Methoden, bei denen der Ausbilder im Mittelpunkt des Lehr-/Lern-Prozesses steht. Hierzu zählen u. a. der Kurzvortrag, die Vorlesung, die Präsentation, die Demonstration und die Vier-Stufen-Methode« (KÜPER/MENDIZÁBAL 2021, S. 159). Im weiteren Verlauf der Textstelle ergibt sich der Bezug zur Heterogenität, wenn es heißt: »Ausbilderzentrierte Methoden empfehlen sich, sofern die Auszubildenden aufgrund unzureichender Vorkenntnisse eine Anleitung des Ausbilders benötigen« (KÜPER/MENDIZÁBAL 2021, S. 159). Darüber hinaus gibt es Begriffe, die keiner expliziten Definition bedürfen, z. B. Alter.

Ausbilder/-innen sind insbesondere daran interessiert zu erfahren, wie sie mit bestimmten Unterschieden umgehen können. Die Auswertung der Lehrbücher zeigt hierzu, dass lediglich in sechs Prozent der betrachteten Textstellen keine Verknüpfung von Heterogenitätsdimension(en) und Umgangsmöglichkeit(en) erfolgt. In etwa der Hälfte der Fälle gibt es darauf konkrete Hinweise. In einem Nachschlagewerk, das zentrale Begriffe der AEVO-Prüfung erklärt, heißt es z. B. im Zuge der Erläuterung des Begriffs *Methodenwahl*, dass die Wahl einer Ausbildungsmethode u. a. von den Vorkenntnissen und den Vorerfahrungen der Auszubildenden

abhängt (vgl. KÜPER/MENDIZÁBAL 2021). In 43 Prozent der analysierten Textstellen wird explizit erläutert, wie Ausbilder/-innen mit einem spezifischen Unterschied bei Lernenden umgehen können. So wird in einem Buch bei der Erläuterung von Fördermöglichkeiten für besonders begabte Auszubildende empfohlen, diesen Auszubildenden spezielle und zusätzliche Aufgaben zu übertragen – v. a. schwierigere, anspruchsvollere, komplexere und verantwortungsvollere Aufgaben. Diese Aussage lässt sich als konkretes Beispiel für die Variation von Aufgaben verstehen, wobei deutlich wird, was genau für leistungsfähigere Auszubildende angepasst werden sollte (vgl. SEMPER/GRESS, 2017, S. 249).

Implikationen für die Gestaltung von Angeboten zur Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern

Die Analyse verdeutlicht, dass der Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen ein Thema in Lehrbüchern zur Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung ist. Aufgrund überwiegend impliziter Aussagen sowie relativ vieler nicht erklärter Begriffe sind sie zur Förderung betrieblicher Ausbilder/-innen bzw. als Nachschlagewerke in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Auszubildendengruppen jedoch nur eingeschränkt geeignet. Sie bieten einen guten Einstieg in die Thematik, sollten aber um spezifische Förderangebote ergänzt werden. So könnten im Rahmen

von Seminaren gezielt Kenntnisse zur pädagogischen Diagnostik sowie zum didaktisch-methodischen Umgang mit spezifischen Heterogenitätsdimensionen vermittelt werden. Dabei sollte der Praxistransfer anhand von Aufgaben bzw. Beispielen aus dem Ausbildungsalltag unterstützt werden. Weiterhin empfehlen sich Weiterbildungsformate, die einen Erfahrungsaustausch und die Reflexion unterschiedlicher Handlungsoptionen ermöglichen. Darüber hinaus bieten sich Arbeitshilfen (z. B. Leitfäden, Best-Practice-Beispiele) an, die jeweils einzelne Ansätze zum Umgang mit unterschiedlichen Auszubildenden vorstellen und aufzeigen, wie diese in der Ausbildungspraxis umgesetzt werden können bzw. bereits erfolgreich umgesetzt wurden. Ein Beispiel für eine solche Arbeitshilfe wurde an der Professur für Wirtschaftspädagogik der TU Dresden erstellt. *Der Leitfaden zum*

Einsatz gestufter Lernhilfen in der betrieblichen Ausbildung erläutert anhand eines Beispiels, wie gestufte Lernhilfen in der betrieblichen Ausbildung eingesetzt werden können, um insbesondere Unterschieden im Vorwissen der Auszubildenden gerecht zu werden. ◀



Leitfaden zum Einsatz gestufter Lernhilfen in der betrieblichen Ausbildung zum Download:
https://tu-dresden.de/bu/wirtschaft/bwl/wipaed/ressourcen/dateien/forschung/Leitfaden_gestufte-Lernhilfen_final.pdf
 Abbildung 1 von S. 43 zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g651

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2022

BMBF: JOBSTARTER plus stärkt die duale Ausbildung in Deutschland. Bonn 2021

KÜPER, W.; MENDIZÁBAL, A.: Die Ausbilder-Eignung. Basiswissen für Prüfung und Praxis der Ausbilder/innen. Hamburg 2021

SEMPER, L.; GRESS, B.: Die Handwerkerfibel. Für die Praxisnahe Vorbereitung auf die Meisterprüfung Teil IV und die Ausbildereignungsprüfung (Band 4 Berufs- und Arbeitspädagogik). Bad Wörishofen 2017

SEVERING, E.; WEIß, R.: Individuelle Förderung in heterogenen Ausbildungsgruppen – zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Reflexion. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld 2014, S. 5–19

TRAUTMANN, M.; WISCHER, B.: Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung. Wiesbaden 2011

VOGEL, C.; SCHEIERMANN, G.: Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten. Bonn 2019

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Anzeige

Junge Geflüchtete ausbilden



Dieser Praxisband stellt ein berufsübergreifend angelegtes Fortbildungskonzept vor, durch das das ausbildende Personal systematisch auf schwierige Alltagssituationen bei der Ausbildung von Geflüchteten vorbereitet werden soll. In vier Modulen werden mögliche Ursachen von Konflikten differenziert untersucht und (durch Wissenserwerb und die Reflexion persönlicher Erfahrungen) gemeinsam neue Handlungsoptionen erarbeitet. Das Konzept kann als Grundlage für die Entwicklung eigener Fortbildungsangebote herangezogen werden.

M. BETHSCHEIDER; A. KNAPPE; K. WULLENWEBER
 Junge Geflüchtete erfolgreich ausbilden. Ein Qualifizierungskonzept zur Vorbereitung und Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals (Berufsbildung in der Praxis). Bonn 2021. 54 S., 19,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2930-2

Download:
www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17278

Digitale Kompetenzen stärken

Qualifizierungsangebote für das Lehrpersonal der Bildungszentren im Handwerk

Die Digitalisierung in Arbeitswelt und Lehralltag eröffnet Chancen für die Unterrichtsgestaltung, es sind aber auch Herausforderungen für die Lehrenden damit verbunden. Im InnoVET-Projekt ProNet Handwerk wurden auf der Basis einer Bedarfserhebung Qualifizierungsangebote für das Lehrpersonal in der betrieblichen und überbetrieblichen Aus- und Weiterbildung entwickelt. Konzeptionelle Überlegungen und erste Umsetzungserfahrungen werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Der Weiterbildungsbedarf ist groß – die Zeit hingegen knapp

Um ein bedarfsgerechtes Qualifizierungsangebot entwickeln zu können, befragte die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (ZWH) Anfang 2021 Lehrpersonal und Bildungsverantwortliche in den Bildungszentren der Handwerkskammern und Fachverbände zur aktuellen Situation im Lehralltag. Der Fokus der Bedarfserhebung lag auf der bisherigen Verwendung digitaler Medien und dem Weiterbildungsbedarf des Lehrpersonals. Die Ergebnisse wurden Anfang 2022 veröffentlicht (vgl. ZWH 2021).

Aus der Erhebung geht hervor, dass die digitalen Kompetenzen des Lehrpersonals sehr heterogen sind. Über die Hälfte der Befragten gab an, dass fehlende Medienkompetenzen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht verhindern. Gewünscht werden Weiterbildungen zur methodisch-didaktischen Planung von Blended-Learning-Lehrgängen,

Qualifizierungsangebote zur Aktivierung und Motivation von Lernenden sowie für die Verwendung von Lernmanagementsystemen. Gleichzeitig wünschen sich die Befragten aufgrund von Zeitmangel möglichst kurze Schulungen mit konkretem Praxisbezug. Im Projekt ProNet Handwerk (vgl. Infokasten) wurden diese Erkenntnisse aus der Bedarfserhebung genutzt und Lernangebote entwickelt, die sich zeitlich gut in den Lehralltag integrieren lassen.

Konzeption des Qualifizierungsangebots

Aufgrund des Zeitmangels bei den Lehrenden wurden kompakte Online-Angebote entwickelt. Da das Lehrpersonal unterschiedlich viel Vorwissen mitbringt, wurden die Schulungen so konzipiert, dass sie sowohl einzeln als auch als Komplettangebot gebucht werden können. Die Schulungen bestehen jeweils aus einem Online-Seminar, einer

Austausch- und einer Selbstlernphase mit optionalem Arbeitsauftrag. In den 60-minütigen Online-Seminaren lernen die Teilnehmenden digitale Tools und Methoden kennen und wenden sie an. Im direkt anschließenden freiwilligen 30-minütigen Austausch können offene Fragen geklärt werden. Der Transfer in den Unterricht wird unterstützt durch die Bereitstellung von vertiefendem Lernmaterial sowie von Vorlagen für die Verwendung in den eigenen Unterrichtsstunden. Nach dem Online-Seminar können die Teilnehmenden Arbeitsaufträge in einer dreiwöchigen Selbstlernphase ausarbeiten und die Ergebnisse anschließend einreichen. Sie erhalten bei Abgabe ein ausführliches, individuelles Feedback. Die Arbeitsaufträge zu jeder Online-Schulung sind so gestaltet, dass

ProNet Handwerk

ProNet Handwerk steht für »Professionalisierung und Vernetzung im Handwerk« und wird als InnoVET-Projekt für eine exzellente berufliche Bildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Projektlaufzeit: 01.10.2020–30.09.2024).

Ein Baustein des Projekts ist die Entwicklung eines bedarfsgerechten Qualifizierungsangebots für das Lehrpersonal im Handwerk. Mit diesem Angebot zielt das Projekt darauf ab, Lehrende insbesondere im digitalen Bereich der Unterrichtsentwicklung zu unterstützen.

Weitere Informationen:
www.pronethandwerk.de



SABINE CONRAD
Referentin im Projekt ProNet Handwerk, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (ZWH), Düsseldorf
sconrad@zwh.de



ASTRID DOLLE
Bildungsreferentin im Projekt ProNet Handwerk, ZWH, Düsseldorf
adolle@zwh.de



ANKE HALLWAB
Projektleiterin des Projekts ProNet Handwerk, ZWH, Düsseldorf
ahallwass@zwh.de

Abbildung
Schulungskonzept



das einzureichende Arbeitsergebnis direkt im eigenen Unterricht eingesetzt werden kann. Alle Online-Schulungen finden auf dem eCampus Handwerk statt. Dabei handelt es sich um eine neu entwickelte virtuelle Plattform für digitales Lernen und Netzwerken. Die ersten vier Online-Schulungen wurden im Frühjahr und erneut im Sommer 2022 durchgeführt und widmeten sich den Themen »Erfolgreich im virtuellen Klassenzimmer«, »SMART ans Lernziel«, »Flipped Classroom« und »Methodenbeispiele für den Online-Unterricht«. In der Online-Schulung »Erfolgreich im virtuellen Klassenzimmer« erwerben Lehrende Kompetenzen zur methodisch-didaktischen Planung, Organisation und sozialen Gestaltung von Online-Unterricht. Bewusst wird im Online-Seminar reflektiert, warum Unterricht im virtuellen Klassenzimmer teilweise als frustrierend wahrgenommen wird. Besprochen werden technische Hürden, aber auch digitale Funktionen innerhalb von Lernmanagementsystemen und Videokonferenztools, die den Lehralltag angenehmer gestalten – wie zum Beispiel der Einsatz von Whiteboards, das Einbinden digitaler Umfragen und die Möglichkeit des Arbeitens in virtuellen Gruppenräumen.

In »SMART ans Lernziel« steht das Formulieren von Lernzielen im Fokus. Die Teilnehmenden lernen hier, Grob- und Feinlernziele für Blended-Learning-Formate smart (d. h. spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch sowie terminiert) zu formulieren und sie für ihren Unterricht grafisch darzustellen.

Im Online-Seminar »Flipped Classroom« erhalten die Teilnehmenden eine Woche im Voraus ein Web-based Training (WBT), in dem die Methode vorgestellt wird. Zu Beginn des einstündigen Online-Seminars werden die Teilnehmenden dann gebeten, ein Online-Quiz zu den Lerninhalten des WBT zu lösen. Sie erfahren so selbst entsprechend der Methode, was es bedeutet, sich Informationen vorab in einer Selbstlernphase anzueignen und sie in einer Präsenzphase einzubringen. Im vierten Online-Seminar »Methodenbeispiele für den Online-Unterricht« werden Mikromethoden vorgestellt und angewendet wie etwa die Icebreaker-Methode. Den Teilnehmenden wird dazu eine Einstiegsfrage gestellt und die Antworten mithilfe eines »Chatstorms« – einer weiteren Mikromethode – gesammelt. Die Besonderheit daran ist, dass die Beteiligung gefördert wird und auch in großen Lerngruppen alle Teilnehmenden gleichzeitig aktiv werden können. Dadurch kann unmittelbar ein Gesamtbild der Antworten erzeugt und der Einstieg in ein Thema erleichtert werden.

Erste Erfahrungen mit dem Qualifizierungsangebot und weitere Entwicklungen

Die vier Online-Schulungen, die im März 2022 mit einer maximalen Teilnehmerzahl von je 20 Personen durchgeführt wurden, fanden aufgrund hoher Nachfrage im Juni erneut statt.

90 Personen meldeten sich insgesamt für die Online-Schulungen an. Davon buchten 29 Personen eine Schulung, 19 Personen zwei, zwölf Personen drei und weitere 30 Personen alle vier Schulungen.

Besonders gut bewerteten die Teilnehmenden die Flexibilität des Angebots. Positive Resonanz gab es auch zu Aufbau und praxisnaher Gestaltung der Angebote. Eine anonyme Befragung der Teilnehmenden ergab, dass knapp 88 Prozent der Teilnehmenden das Gelernte voraussichtlich in ihrem Berufsalltag einsetzen können. 84 Prozent der Befragten gaben an, dass das zur Verfügung gestellte Selbstlernmaterial im eCampus Handwerk hilfreich für den eigenen Berufsalltag ist.

»Alle vier Kurse waren sehr gut strukturiert und die vorgetragenen Inhalte sehr motivierend. Die anschließende Austauschzeit hat die Veranstaltung abgerundet und neugierig auf die Selbstlernphasen und die Arbeitsaufträge gemacht. Nun gilt es, das Gehörte weiterzugeben und umzusetzen«, berichtet ein Teilnehmer.

Ein dritter Durchlauf der Online-Seminare zur Stärkung digitaler Kompetenzen im Lehralltag wird zukünftig außerhalb des Projekts durch die ZWH angeboten. ◀

LITERATUR

ZWH – Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e. V. (Hrsg.): Digitaler Aufbruch im Handwerk. Eine Untersuchung zum Weiterbildungsbedarf des Lehrpersonals in den Bildungszentren. Düsseldorf 2021 – URL: <https://pronethandwerk.de/wp-content/uploads/2021/12/Digitaler-Aufbruch-im-Handwerk-eine-Untersuchung-zum-Weiterbildungsbedarf-des-Lehrpersonals-in-den-Bildungszentren.pdf>

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Qualifizierung des Bildungspersonals«

MONOGRAFIEN

Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal



AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. Wbv media, Bielefeld 2022, 419 S., ISBN 978-3-7639-7175-6, 69,00 EUR – URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf

Das Schwerpunktkapitel des Bildungsberichts beschäftigt

sich mit Struktur, Entwicklung, Qualität und Professionalisierung des Bildungspersonals. Thematisiert werden der aktuelle Personalbestand sowie die jeweiligen Kompetenzerwartungen und Ausbildungswege in den verschiedenen Bildungsbereichen. Ebenso im Fokus stehen das pädagogische Handeln und Zusammenhänge zwischen dem Personal und der Ausgestaltung der Lehr-/Lernumgebungen oder -prozesse. Nach einem Blick auf Fragen der künftigen Personalgewinnung schließt der Bericht mit einem Ausblick auf künftige Herausforderungen.

Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation. Models, Approaches and Trends

F. BÜNNING; G. SPÖTTL; H. STOLTE. Springer, Singapur 2022, 491 S. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects), ISBN 978-981-16-6473-1, 149,79 EUR

Dieses Buch befasst sich mit der Lehrerausbildung für die berufliche Bildung. Dargestellt werden neben den Positionen relevanter internationaler Organisationen, Geber und Entwicklungsbanken auch ausgewählte Länder – von Entwicklungsländern über Schwellenländer bis hin zu Industrieländern – in ihrer Art der Gestaltung der technischen Berufsbildung und der Lehrerausbildung.

Ausbilden und Lernen am dritten Lernort. Situationsorientierte Didaktik für Ausbildende

T. MEIER; M. JÖHR; M. KAMMERMANN. hep, Bern 2022, 248 S., ISBN 978-3-0355-1975-4, 39,00 CHF

Ausbildner/-innen in überbetrieblichen Kursen begleiten und unterstützen Lernende auf dem Weg zu beruflicher Handlungskompetenz. Das dazu nötige Orientierungswissen und didaktische Geschick wird in diesem Lehrbuch vermittelt. Zudem gibt es Impulse zur Reflexion der eigenen Haltung. Ergänzend zum Lehrbuch geben Videos Einblick in den Praxisalltag.

Berufspädagogische Auswirkungen von neuen Arbeitsformen und Digitalisierung auf das Bildungspersonal in ÜBS

A. DIETRICH. Online veröffentlicht 2022, 11 S. –

URL: www.foraus.de/de/themen/berufspadagogische-auswirkungen-digitalisierung-bildungspersonal-dietrich-158186.php

Die Digitalisierung stellt überbetriebliche Bildungsstätten (ÜBS) vor neue Anforderungen. Der Aufsatz skizziert die berufspädagogischen Konsequenzen und die Qualifizierungsbedarfe für das (Aus-)Bildungspersonal in ÜBS.

»Neue Normalität« betrieblichen Lernens gestalten: Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal

M. KOHL; A. DIETRICH; U. FAßHAUER (Hrsg.). Bonn 2021, 269 S. (Berichte zur beruflichen Bildung), ISBN 978-3-8474-2927-2, 39,90 EUR – www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17244

Durch die Digitalisierung gewinnt die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals im Hinblick auf pädagogische und didaktische Themen an Bedeutung. Der Sammelband thematisiert neue Formen der digitalen Unterstützung des beruflichen Lernens sowie Veränderungen des betrieblichen Lernens durch die Digitalisierung fachlicher Inhalte und neuer Arbeitsformen.

Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen. Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse

K. KIEPE. Logos, Berlin 2021, 267 S. (Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Band 3), ISBN 978-3-8325-5294-7, 46,00 EUR

Die Studie thematisiert theoretisch und empirisch die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Theoretisch begründet werden professions- und kompetenztheoretische, curriculumtheoretische sowie bildungspolitische Zugänge zum Stand der Forschung. Eine Dokumentenanalyse von Lehr-/Lernmaterialien der Ausbildung der betrieblichen Ausbilder/-innen (AdA) sowie eine Delphi-Befragung zu Reformdiskursen und Zukunftsherausforderungen bilden den empirischen Teil.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Die verschiedenen Sichtweisen von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern auf ihre Ausbildungstätigkeit. Berufsbildende: Vier idealtypische Profile

R. BESOZZI. In: Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis 7 (2022) 2 – URL: <https://sgab-srfp.ch/berufsbildende-vier-idealtypische-profile/>
Der Beitrag geht der Frage nach, wie Berufsbildende ihre Funktion wahrnehmen. Die Autorin nimmt eine Typologisierung von Berufsbildenden anhand zweier Achsen vor – der Zufriedenheit mit ihrer Funktion und der Wahrnehmung der Lernenden als Schüler/-innen bzw. Arbeitskräfte. Daraus ergeben sich vier idealtypische Profile.

Ausbilden mit Erfolg: Beispiel: Wie Unternehmen ausbildende Fachkräfte weiterbilden können

S. BLEUMORTIER. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 32 (2021) 2, S. 20–23
Ausbildende Fachkräfte übernehmen direkt am Arbeitsplatz den größten Teil der betrieblichen Ausbildung. Wie werden und sollten sie für ihre Tätigkeit qualifiziert werden? Darauf geht dieser Beitrag ein und zeigt zudem moderne Möglichkeiten der Weiterbildung dieser Fachkräfte auf.



Weitere Literaturhinweise finden Sie in der Auswahlbibliografie »Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung«: www.bibb.de/auswahlbibliografien (Stand: September 2022). Das Thema »Qualifizierung des Bildungspersonals« beschäftigt die Berufsbildung schon lange – wie ein Blick ins BWP-Archiv verdeutlicht. Eine Zusammenstellung von BWP-Beiträgen bietet unser Themendossier www.bwp-zeitschrift.de/164417.

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals

K. REBMANN. In: L. BELLMANN; K. BÜCHTER; I. FRANK; E. M. KREKEL; G. WALDEN: Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland – ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021, S. 155–168 – URL: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/3d2a91fd-aaf3-4acb-8d89-77f178e050df/retrieve>

Der Beitrag beschreibt Professionalisierungsbestrebungen für das Lehrpersonal an berufsbildenden Schulen und das betriebliche Ausbildungspersonal aus historischer Sicht. Bei beiden erfolgt Professionalisierung jeweils als Reaktion auf externe Faktoren wie Rekrutierungsprobleme und Missstände in der betrieblichen Ausbildung. Es zeigen sich durchgängig zwei grundlegende Probleme: das Theorie-Praxis- und das Fachmann-Pädagoge-Dilemma.

Umgang mit Sprache in der betrieblichen Ausbildung: Ist das Ausbildungspersonal sprachbewusst und wodurch wird sprachbewusstes Handeln angeregt?



C. WIDERA; A. SETTELMAYER.
In: I. SANDER; C. EFING
(Hrsg.): Der Betrieb als
Sprachlernort. Tübingen 2021,
S. 137–156

Der Beitrag untersucht den Betrieb als Lernort für Sprache. Analysiert wird, ob die Ausbildung in den Betrieben sprachbewusst erfolgt und wie Ausbilder/-innen dabei unterstützt werden, einen sprachbewussten Ansatz in der Berufsausbildung zu nutzen. Analysen der Ausbildungspraxis zeigen, dass das Ausbildungspersonal bewusst sprachliche Aspekte aufgreift, wenn sie beruflich relevant sind und die Ausbildungsbedingungen dies zulassen.

Wie fit sind die Lehrpersonen für die digitale Zukunft?

A. CATTANEO; F. AMENDUNI; C. ANTONIETTI; M. RAUSEO.
In: skilled – Das Magazin des Eidgenössischen Hochschul-
instituts für Berufsbildung 5 (2021) 1, Seite 1–3 –
URL: www.ehb.swiss/sites/default/files/skilled_1-21_de-10-11.pdf

Der Beitrag thematisiert die digitalen Kompetenzen des Lehrpersonals in der Schweiz. Zwar besteht noch Aufholbedarf, doch zeigt die Weiterbildung der Lehrpersonen bereits Wirkung.

(Zusammengestellt von Markus Linten)

Berufliche Bildung der Zukunft aus Sicht der Lernenden – Bridge Days als innovatives Lernformat

Die Bridge Days sind ein innovatives Lernformat, das Auszubildende in den Mittelpunkt rückt. In einem fünftägigen Design Sprint identifizieren sie Herausforderungen im Ausbildungssystem und entwickeln darauf aufbauend innovative Lösungsansätze für die berufliche Bildung der Zukunft. Das Format wurde im InnoVET-Projekt Bildungsbrücken OWL konzipiert und erprobt.

Mit innovativen Formaten Veränderung anstoßen

Innovationen in der dualen beruflichen Ausbildung sind tendenziell mit langwierigen Prozessen verbunden und erfordern die Abstimmung einer Vielzahl von Akteuren (vgl. KMK 2021). Die Gruppe der Auszubildenden wird selten aktiv einbezogen, wenn auch Partizipation und Mitgestaltung als wesentliche Bestandteile für zukunftsfähige Entwicklungen gelten. Vor dem Hintergrund zahlreicher unbesetzter Ausbildungsplätze und des verschärften Fachkräftemangels scheinen Beteiligungsprozesse als Motor für Neugestaltungen der beruflichen Bildung bedeutsamer denn je.

Im InnoVET-Projekt Bildungsbrücken OWL wird die aktive Einbindung der zukünftigen Fachkräfte in den Bridge Days realisiert (vgl. Infokasten).

Bei diesem neu entwickelten Lernformat waren in der Anfang April 2022 durchgeführten Pilotveranstaltung Auszubildende aus verschiedenen kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen eingeladen, sich eine Woche lang mit der aktuellen und zukünftigen Lage der beruflichen (Aus-)

Bildung zu befassen, Entwicklungspotenziale zu identifizieren und darauf aufbauend Ideen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Für die Durchführung war besonders wichtig, den Auszubildenden inhaltlich keine Richtung vorzugeben, sondern ihren Gedanken, Ideen und Wünschen freien Lauf zu lassen. Ein geeignetes Format für Entwicklungsprozesse dieser Art ist der Design Sprint (vgl. KNAPP/ZERATSKY/KOWITZ 2018). Dieses Innovationsformat ist typischerweise auf die Neu- oder Weiterentwicklung von Produkten ausgerichtet. Es stellte sich daher die Aufgabe, das Design Sprint-Format mit seinen spezifischen Phasen und Methoden sowohl für die neue Nutzer-

und Zielgruppe der Auszubildenden als auch für das äußerst komplexe Thema der beruflichen Bildung zu erschließen. Die Abbildung zeigt das für die Bridge Days adaptierte Vorgehen.

Als Veranstaltungsort stand eine modernisierte Turnhalle zur Verfügung, die sich zu einem kreativen Raum voll mit bunten Moderationswänden, Post-its, Postern und Modellen aus LEGO® verwandelte. Ein Rahmenprogramm mit Gastvorträgen sowie gemeinsamen Aktivitäten und Pausenzeiten sorgte für Abwechslung zu den intensiven Arbeitsphasen. Am Ende der Woche stellten die Auszubildenden ihre Lösungsideen einer fachkundigen Jury und Akteuren der beruflichen und akademischen Bildung vor.

Ergebnisse der Bridge Days

Folgende Ideen haben die Auszubildenden in Teams erarbeitet:

- Das Team »**Kooperation können wir**« fordert eine Verbesserung der Zusammenarbeit der an der Ausbildung beteiligten Akteure sowie aktuellere Ausbildungsinhalte. Es wünscht sich einen regelmäßigeren Informationsaustausch der Akteure und eine neutrale Instanz, über die Auszubildende den Institutionen Feedback geben können.
- Aktuelle Ausbildungsinhalte und ein unmittelbares Mitspracherecht ist auch das Anliegen des Teams »**Azubi-schafft**«. Das Team schlägt eine Interessenvertretung vor, die

Die Bridge Days

Die Bridge Days sind ein Format des InnoVET-Projekts »Bildungsbrücken OWL« der Kreishandwerkerschaft Paderborn-Lippe, der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe, der Lippe Bildung eG und dem Eigenbetrieb Schulen des Kreises Lippe. InnoVET wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durchgeführt vom BIBB.



KATHARINA THIES
Dr., Projektmitarbeiterin
beim Eigenbetrieb Schulen
des Kreises Lippe, Detmold
k.thies@kreis-lippe.de



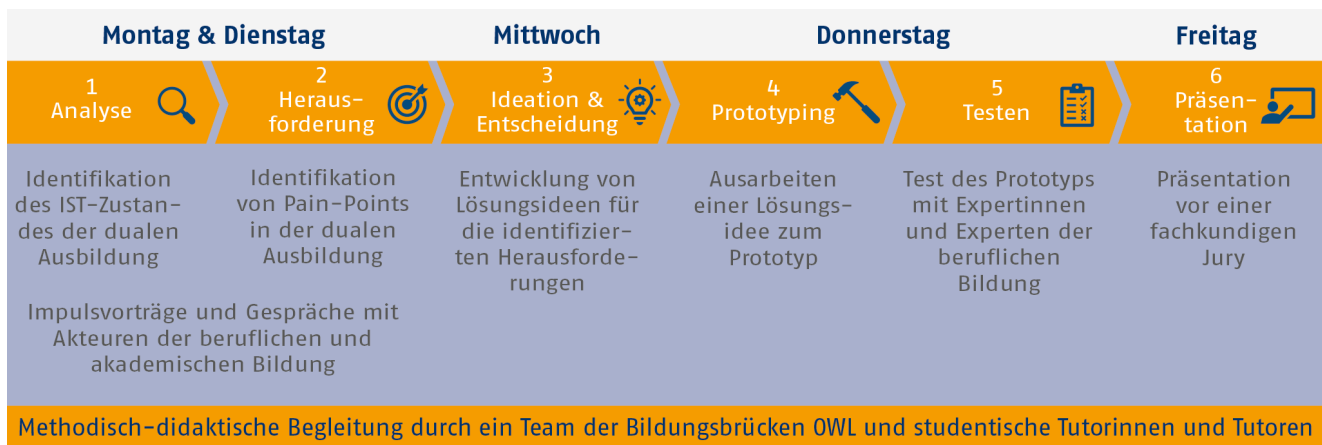
BIRGIT SCHNEIDER
Wiss. Mitarbeiterin an der
Technischen Hochschule
Ostwestfalen-Lippe (TH OWL),
Lemgo
birgit.schneider@th-owl.de



KIRSTEN MEYER
Projektmitarbeiterin bei der
Kreishandwerkerschaft
Paderborn-Lippe in
Paderborn
kirsten.meyer@kh-
paderborn-lippe.de

Abbildung

Ablauf und Phasen der Bridge Days



analog zu Fachschaftsvertretungen an Hochschulen aus Auszubildenden besteht und regelmäßig in Entscheidungsprozesse einbezogen wird.

- Praxisnahe Ausbildungsinhalte stehen im Fokus des Teams »**Unsere Stimme zählt**«. Die Teammitglieder regen an, dass von Auszubildenden gewählte Fachkräfte aus der Praxis als Abgeordnete in die Erstellung der Lehrpläne einbezogen werden.
- Das Team »**Weiterbildung ist auch eine Bildung**« wünscht sich mehr Transparenz über Weiterbildungsmöglichkeiten durch fest installierte Projekttage an Berufsschulen, bei denen sich Auszubildende über Weiterbildungsoptionen und deren finanzielle Förderung informieren können.

Im Nachgang zu den Bridge Days stellt sich nun die Frage, wie diese Ideen umgesetzt werden können. Nicht alle der vorgestellten Ideen sind grundlegend neu. Strukturen wie etwa eine Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV) entsprechen den Wünschen und Ideen der Auszubildenden in Teilen. Sie scheinen jedoch nicht allen Auszubildenden bekannt zu sein und sind überwiegend betriebsintern und/oder nicht selbstständig organisiert. Es wäre daher zu prüfen, wie bestehende partizipative Angebote transparenter und offener kommuniziert und welche zusätzlichen

Mitwirkungsoptionen geschaffen werden können, bspw. bei der Modernisierung von Ausbildungsinhalten.

Anknüpfungspunkte und Umsetzungsmöglichkeiten zum Wunsch nach Projekt- bzw. Informationstagen zur Weiterbildungsorientierung werden im Projekt Bildungsbrücken OWL bereits eruiert. Hier gibt es direkte Schnittmengen mit Projektzielen, die den Ausbau und die Weiterentwicklung von flexiblen Karrierewegen in der beruflichen Bildung fördern.

Darüber hinaus werden eine Fortsetzung der Bridge Days mit einem neuen aktuellen Themenschwerpunkt aus dem Bereich der beruflichen Bildung sowie Transfermöglichkeiten des Formats geprüft. Ein Unternehmen aus der Region hat das Format bereits in Partnerschaft mit dem Projekt adaptiert.

Der erste Schritt zu mehr Beteiligung ist getan

Die hohe Motivation der Auszubildenden zur Teilnahme sowie die inhaltlichen Ausrichtungen der Ergebnisse zeigen, dass mit den Bridge Days ein Nerv der Auszubildenden, aber auch der Ausbildungsunternehmen getroffen wurde.

Die projektinterne Evaluation bestätigt, dass die Auszubildenden von den Bridge Days auf vielfältige Weise profitieren: Sie gewinnen umfangreiche Einblicke

in die Anforderungen und Herausforderungen der beruflichen Bildung – auch über ihren eigenen Ausbildungsberuf hinaus. Die Impulse und das Feedback durch Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung unterstützen den Prozess der Ideenentwicklung in den Arbeitsgruppen und fordern zur Reflexion heraus. Die Zusammenarbeit in den heterogenen Teams mit Methoden des Design Sprints schätzen die Auszubildenden als gewinnbringend für die Erarbeitung der Ergebnisse, aber auch für die Entwicklung ihrer eigenen Kommunikations- und Problemlösekompetenzen.

Die Erfahrungen machen Mut, diesen Prozess fortzusetzen und die Ideen in die Tat umzusetzen. Somit kann der Beitrag anregen, die Gruppe der Auszubildenden zukünftig stärker in die Neu- und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung einzubeziehen. ◀

LITERATUR

KNAPP, J.; ZERATSKY, J.; KOWITZ, B.: Sprint. Wie man in nur fünf Tagen neue Ideen testet und Probleme löst. München 2018

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021

Digitalisierung in der beruflichen Weiterbildung sichtbar machen

Auf der Suche nach geeigneten Indikatoren für die Weiterbildungsberichterstattung



GESA MÜNCHHAUSEN
Dr., wiss. Mitarbeiterin im BIBB
muenchhausen@bibb.de



ELISABETH REICHART
Dr., wiss. Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung
reichart@die-bonn.de

Infolge von Digitalisierungsprozessen in Arbeitswelt und Gesellschaft hat sich die berufliche Weiterbildung in den letzten Jahren stark gewandelt. Auch für die Zukunft ist eine Weiterentwicklung zu erwarten. Um diesen Bildungsbereich evidenzbasiert steuern zu können, sind Politik und Verwaltung auf aktuelle Informationen und verlässliche Indikatoren angewiesen. Im Projekt »Integrierte Weiterbildungsberichterstattung« (iWBBe) wurden u. a. Ansatzpunkte zur Verankerung der Digitalisierung als Querschnittsthema in der Bildungsberichterstattung erarbeitet.

Digitalisierung in der beruflichen Weiterbildung

Digitale Technologien sind in den letzten Jahren ein wesentlicher Bestandteil des täglichen Lebens geworden. »Mit zunehmender Rechenleistung, der Vernetzung von Systemen und (mobilen) Endgeräten sowie einem zeit- und ortsunabhängigen Zugriff auf Daten und Informationen verändern digitale Medien und Werkzeuge die Art und Weise, wie Menschen kommunizieren, sich informieren, arbeiten und lernen« (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, S. 231).

Damit einher gehen veränderte Anforderungen im Berufsleben, d. h. Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an Arbeitskräfte wandeln sich; durch die Digitalisierung entsteht so ein erhöhter Weiterbildungsbedarf für eine hohe Zahl von Beschäftigten (vgl. WORLD ECONOMIC FORUM 2020). Unternehmen investieren in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten, um sie auf die digitale Transformation vorzubereiten: Zwischen 2011 bis 2019 lag die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe in Deutschland bei rund 52 bis 55 Prozent. Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernmittel verändert auch die Bildungsformate; klassische Lernsettings werden ergänzt oder ersetzt durch digitale Bildungsangebote und -formen. Durch die Corona-Pandemie wurden diese Prozesse beschleunigt (vgl. KOSCHECK u. a. i. E.). Für Weiterbildungseinrichtungen geraten dadurch Fragen der digitalen IT-Ausstattung, des Zugangs (bspw. regionale Breitbandausstattung) und auch der digitalen Kompetenzen der Lernenden und des pädagogischen Personals in den Fokus. Die Ergebnisse des wbmonitor 2021 belegen seit 2019 einen deutlichen Anstieg digitaler Weiterbildungsformate

bei deutschen Weiterbildungsanbietern (vgl. KOSCHECK/CHRIST 2022).

Angesichts dieser Entwicklungen wurde im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS/BMBF 2019) der Bedarf konstatiert, die Weiterbildungsstatistik

iWBBe – Integrierte Weiterbildungsberichterstattung Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung

Ziel: Erarbeitung von Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung, um eine adäquate Informationsgrundlage für die steuernden Akteure zu schaffen

Vorgehen:

- Erarbeitung einer *konzeptionellen Grundlage* für eine integrierte Berichterstattung (Definition beruflicher Weiterbildung, Rahmenmodell, Indikatorenkonzept, idealtypische Gliederung)
- *Bestandsaufnahmen* der derzeitigen Berichterstattung und Datenquellen zur Weiterbildung
- *Exemplarische Analyse der Machbarkeit einer integrierten Berichterstattung* anhand von Kernindikatoren
- Entwicklung von *Empfehlungen zur Weiterentwicklung* der Berichterstattung und der einbezogenen Datenquellen

Projektlaufzeit: Juli 2020 bis Oktober 2022

Kooperationspartner: BIBB und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE)

Projektteam: Neben den Autorinnen gehören dazu Dr. NORMANN MÜLLER und ALINA VINKE vom BIBB sowie Dr. PIA GERHARDS, Dr. NICOLAS ECHARTI und TIMO KANN vom DIE

Projektförderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

zu optimieren, um in der Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung u. a. die mit der Digitalisierung einhergehenden Entwicklungen für Individuen, Betriebe und Weiterbildungseinrichtungen adäquat abzubilden.

Im iWBBe-Projekt wurde untersucht, wie dies in der Berichterstattung bisher dargestellt wird und wie es künftig systematischer Eingang finden kann (vgl. Infokasten).

Die nachfolgenden Ausführungen legen den Schwerpunkt auf die Entwicklung eines Indikatorenkonzepts und eine kurze Bestandsaufnahme vorhandener Datenquellen. Auf dieser Grundlage werden abschließende Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Berichterstattung im Hinblick auf die Digitalisierung formuliert.

Indikatorengestützte Berichterstattung und Digitalisierung als Querschnittsthema

Die wichtigsten Berichte, die kontinuierlich Daten und Informationen zur beruflichen Weiterbildung im deutschen Kontext bereitstellen, sind der Berufsbildungsbericht, der Datenreport zum Berufsbildungsbericht und der Nationale Bildungsbericht. Das Thema Weiterbildung ist dort jeweils in einem eigenen Berichtsteil verortet, wobei sich der Nationale Bildungsbericht nicht nur auf die berufliche, sondern auf die gesamte Weiterbildung bezieht.

Das Thema Digitalisierung ist in der Berichterstattung bisher nicht systematisch verankert, sondern wurde in den letzten Jahren im Rahmen von Schwerpunktsetzungen aufgegriffen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT-ERSTATTUNG 2020; BIBB 2021). Hinzu kommen einschlägige weiterbildungsrelevante Erhebungen, die das Thema ebenfalls als einmaligen Schwerpunkt behandeln, so z. B. die Anbieterbefragung *wbmonitor* (vgl. CHRIST u. a. 2019), die IW-Weiterbildungserhebung in Unternehmen (vgl. SEYDA 2021) und die Erhebung zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen im Adult Education Survey (AES) (vgl. BILGER/STRAUß/KANTAR PUBLIC 2022). Bisher sind in den Datenquellen, die den Berichten zugrunde liegen, wenige detaillierte Daten zur Digitalisierung vorhanden. Auf diese Erhebungen ist die Berichterstattung zur Weiterbildung jedoch angewiesen.

Das im iWBBe-Projekt entwickelte Indikatorenkonzept basiert auf einer Expertise zur »Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland« (KUPER/WIDANY/KAUSMANN 2016). Das Autorenteam schlägt darin ein Indikatorenmodell vor, das drei Dimensionen des Bildungsprozesses (Input, Prozess, Output) mit vier Säulen vorliegender Statistiken zur Weiterbildung aus Sicht der Individuen, der Betriebe, der Bildungsanbieter und des Bildungspersonals verknüpft. Gegenüber dieser Expertise wurde das iWBBe-Indikatorenkonzept auf Grundlage eigener konzeptioneller Überlegungen sowie Impulsen aus zwei Fachgesprächen mit Expertin-

nen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis in der Struktur um zwei Dimensionen (Kontext und Erträge) und eine weitere Säule (Amtliche Statistik) ergänzt. Zudem erfolgten Anpassungen in konzeptioneller Hinsicht. So wurden u. a. die Themen Information und Beratung sowie Durchlässigkeit und Übergänge aufgenommen. Darüber hinaus wurden Themenfelder hinsichtlich inhaltlicher Konsistenz geprüft und überarbeitet. Schließlich wurde die Zuordnung der Themen an die Dimensionen des Rahmenmodells für eine IWBBE angepasst. Um die besondere Bedeutung der Digitalisierung in der Kontextdimension hervorzuheben, wurde »Nutzung und Verbreitung digitaler Technologien« als kontinuierlich zu berücksichtigendes, explizites Thema hier integriert.

Das Indikatorenkonzept wurde im iWBBe-Projekt zur Analyse der bisherigen Berichterstattung und der zur Verfügung stehenden Datenquellen herangezogen. Die Abbildung (S. 54) zeigt die Zuordnungen der definierten Indikatorengruppen zu den verschiedenen Dimensionen vor den fünf Säulen vorhandener Erhebungen und Datenquellen.

Bei der Sichtung von Datenquellen, die in die oben genannte Berichterstattung eingegangen sind, wird deutlich, dass Digitalisierung nur als Querschnittsthema behandelt werden kann. Die dort behandelten Themen werden im Folgenden beispielhaft dem Indikatorenkonzept des iWBBe-Projekts zugeordnet:

Zur Dimension Kontext

- **Wirtschaft und Arbeitswelt** (Stichwort »Digitaler Strukturwandel«): z. B. Fachkräftebedarfe, digitale Transformation der Wirtschaft

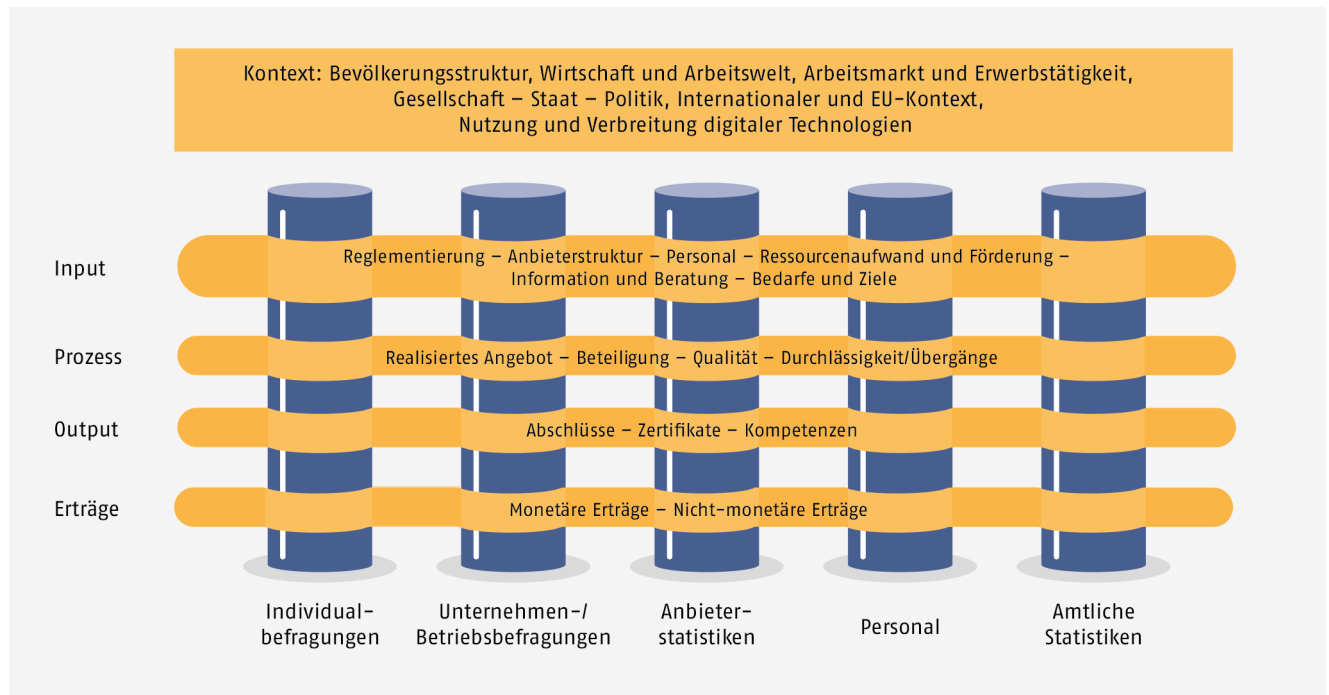
Zur Dimension Input

- **Reglementierung, Ressourcenaufwand und Förderung**: z. B. Förderung digitaler Infrastruktur
- **Personal**: z. B. Einstellungen und Kompetenzen für digitale Lehre
- **Information und Beratung**: z. B. Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken
- **Bedarfe und Ziele**: z. B. Digitalisierung der Arbeitsprozesse als Treiber für Kompetenzbedarfe und digitale Lehr-/Lernformate in der betrieblichen Weiterbildung

Zur Dimension Prozess

- **Realisiertes Angebot**: z. B. Lehr-/Lernformate, Nutzung des Internets für verschiedene Zwecke, digitale Lernthemen
- **Teilnahme/Beteiligung**: z. B. Beteiligung an digitaler Weiterbildung, digitale Bildungsbedarfe, soziale Unterschiede in der Beteiligung

Abbildung

Indikatorenkonzept für eine integrierte Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung

Quelle: MÜNCHHAUSEN u. a. (i.V.)

- **Qualität von Weiterbildung:** z. B. Ausstattung der Anbieter mit digitaler Infrastruktur, Nutzung von digitalen Medien zur Organisation

Zur Dimension Output

- **Kompetenzen:** z. B. digitale Kompetenzen

Themen zur Dimension »Erträge« sind schwer messbar und daher generell in der Bildungsberichterstattung kaum vertreten (vgl. ECHARTI/REICHART/GERHARDS 2021).

Insgesamt verdeutlicht diese exemplarische Auflistung, wie die »Digitalisierung« als Querschnittsthema innerhalb der Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung aufgegriffen wird und den gesamten Lehr-/Lernprozess (Input – Prozess – Output) sowie die vorgelagerte Dimension (Kontext) durchzieht.

Weiterentwicklung der Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung

Mithilfe der Ergebnisse aus dem iWBBe-Projekt können erste Hinweise zur Weiterentwicklung der Berichterstattung im Hinblick auf Digitalisierung gegeben werden. Hilfreich sind vor allem die Übersicht über Datenquellen zur beruflichen Weiterbildung und die dort enthaltenen Informationen (vgl. ausführlich MÜNCHHAUSEN u. a. i.V.). Im

Projekt wurden Datenquellen den fünf Säulen (vgl. Abb.) zugeordnet und analysiert. Zur Digitalisierung können verschiedene Angaben in bisher nicht oder wenig genutzten Datenquellen identifiziert werden, die künftig stärker in die Berichterstattung einfließen könnten:

Bei den **Individualerhebungen** zur Lernendenperspektive liegen u. a. mit dem AES, dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) – dort vor allem die zur Verfügung stehenden Analysepotenziale über digitale Kompetenzen – und auch der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung umfangreiche Datenquellen vor, die Informationen zu verschiedenen digitalisierungsbezogenen Themen enthalten. Darüber hinaus ist bspw. die IKT-Erhebung anzuführen, die explizit die Ausstattung mit IuK-Technologien und die Nutzung durch private Haushalte analysiert. Der AES erfasst die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten (formal, non-formal, informell) anhand einer großen Bandbreite an Variablen, die eine Differenzierung – z. B. im Hinblick auf Lehr-/Lernformate und Themen – ermöglichen; mit dem deutschen AES 2020 wurden ausgewählte Fragen aus dem Digitalisierungsschwerpunkt 2018 bereits fortgeschrieben. Auch im internationalen AES 2022 sind Fragen zur Nutzung des Internet im Rahmen von formalen und non-formalen Lernaktivitäten vorgesehen (vgl. EUROPEAN COMMISSION – EUROSTAT 2022).

In **Betriebsbefragungen** lassen sich Angaben zu formalen, non-formalen und informellen Lernformen identifizieren,

die einen Zusammenhang zur Digitalisierung aufweisen. Zum Beispiel lassen sich beim Continuing Vocational Training Survey (CVTS) auf der Prozessdimension Angaben zum non-formalen Lernen (implizit) machen, die sich auf das realisierte Angebot, Teilnahme/Beteiligung und Qualität beziehen. Inhaltliche Schwerpunkte der IKT-Erhebung sind die Ausstattung mit Informations- und Kommunikationstechnologien und die Frage zur Teilnahme an Online-Schulungen/Online-Lernen.

Bei der **Anbieterumfrage** wbmonitor wurden mit der Erhebung 2021 Informationen zum Anteil digitaler Lehr-/Lernformate am Gesamtangebot, die bereits in früheren thematischen Schwerpunkten enthalten waren, verstetigt, sodass diese regelmäßig für die Berichterstattung zum realisierten Angebot zur Verfügung stehen werden (vgl. KOSCHECK u. a. i. E.).

Für das **Personal (Lehrende)** liegen zur Digitalisierung sehr wenige Daten vor. Derzeit kann lediglich auf eine einmalige Erhebung des wb-personalmonitors aus dem Jahr 2014 (vgl. AUTORENGRUPPE WB-PERSONALMONITOR 2016) und die Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit zurückgegriffen werden. Der aktuelle Nationale Bildungsbericht konstatiert in seinem Schwerpunkt Bildungspersonal die wachsende Bedeutung der Anforderung an das Bildungspersonal, Kompetenzen für das Leben in einer digitalisierten Welt zu vermitteln (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022). Aufgrund der hohen Bedeutung des pädagogischen Personals gerade im Kontext einer zunehmenden Digitalisierung bedarf es hier weiterer kontinuierlicher Erhebungen, die dann entsprechend in der Berichterstattung aufgegriffen werden könnten.

Die **amtlichen Statistiken** (z. B. die Berufsbildungsstatistik oder die Fachschulstatistik) bieten Inputinformationen zum Thema Reglementierung oder Prozessinformationen zum

Thema Teilnahme/Beteiligung. Es wäre im Detail zu prüfen, inwieweit mögliche mit der Digitalisierung in Zusammenhang stehende Kennzahlen für die Berichterstattung in den amtlichen Statistiken bereits vorhanden bzw. perspektivisch nutzbar wären. Im Rahmen des iWBBe-Projektes konnte dieses nur in Ansätzen geleistet werden.

Darüber hinaus bleibt es eine Zukunftsaufgabe, »digitale Datenquellen« zu erschließen wie Weiterbildungsdatenbanken oder digitale Lernplattformen (Stichwort: »Learning Analytics«, vgl. IFENTHALER/GREIFF 2022). Diese werden benötigt, um Lernangebote und -prozesse, die im digitalen Raum stattfinden, zu beschreiben. Allerdings sind vor der Nutzung verschiedene Fragen zu beantworten, die u. a. den Datenschutz, den Datenzugang, die Datenqualität und die Volatilität der online verfügbaren Informationen betreffen.

Fazit und Ausblick

Das Thema Digitalisierung ist in der Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung bisher nicht systematisch verankert, sondern wird eher punktuell und in Form von Schwerpunktbefragungen und -themen aufgegriffen. Digitalisierung in ihren verschiedenen Facetten und Ausprägungen ist ein Querschnittsthema, das idealerweise in den verschiedenen Themen der Dimensionen von Bildungsberichterstattung (Kontext, Input, Prozess, Output, Erträge) einbezogen werden sollte. Im Beitrag wurde umrissen, welche Ansätze hierzu bereits vorhanden sind und welchen Entwicklungsbedarf es gleichzeitig gibt. Durch das übergreifende Indikatorenkonzept, das im iWBBe-Projekt erarbeitet wurde, besteht eine systematische Grundlage sowohl zur Verortung der verschiedenen Aspekte von Digitalisierung als auch zur Bestandsaufnahme neuer und alter (um neue Aspekte zu erweiternder) Datenquellen. ◀

LITERATUR

AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022 – URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf

AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020 – URL: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf

AUTORENGRUPPE WB-PERSONALMONITOR (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld 2016 – URL: www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf

BILGER, F.; STRAUß, A.; KANTAR PUBLIC: Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). 2. überarbeitete Aufl. Berlin 2022

BMAS/BMBF: Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Berlin 2019 – URL: www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf

CHRIST, J.; KOSCHECK, S.; MARTIN, A.; OHLY, H.; WIDANY, S.: Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685

ECHARTI, N.; REICHAERT, E.; GERHARDS, P.: Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 44 (2021) 3, S. 311–331 – URL: <http://doi.org/10.1007/s40955-021-00196-1>

EUROPEAN COMMISSION – EUROSTAT: 2022 AES manual. Methodological guidelines for the adult education survey. Version 1.2. Luxemburg 2022 – URL: <https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4ceb0e10f/library/b0e7dcc6-3990-426a-a7b6-4a242c0ddea1/details>

IFENTHALER, D.; GREIFF, S.: Learning Analytics: Analyse von Bildungsdaten in der Berufsbildung. In: BWP 51 (2022) 2 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/en/bwp.php/en/bwp/show/17813

KOSCHECK, S.; CHRIST, J.: Weiterbildungsanbieter: Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Bonn 2022, S. 320–227

KOSCHECK, S.; CHRIST, J.; OHLY, H.; MARTIN, A.: Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2021. Bonn 2022

KUPER, H.; WIDANY, S.; KAUFMANN, K.: Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 176). Bonn 2016, S. 74–107

MÜNCHHAUSEN, G.; REICHART, E.; MÜLLER, N.; GERHARDS, P.; ECHARTI, N.: Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBBe). Bonn i. V.

SEYDA, S.: Digitale Lernmedien beflügeln die betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der zehnten IW-Weiterbildungserhebung. In: IW-Trends 48 (2021) 1, S. 79–94

WORLD ECONOMIC FORUM: The Future of Jobs Report 2020. October 2020. Cologne/Genf 2020 – URL: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Anzeige

Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie

Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021



Vor dem Hintergrund der coronabedingt veränderten Rahmenbedingungen für die Weiterbildung liefert die wbmonitor-Umfrage 2021 Informationen zur Entwicklung des Weiterbildungsangebots. Erhoben wird die Verbreitung von Online- und Präsenzveranstaltungen seit Anfang des Jahres 2020 sowie Veränderungen im Einsatz verschiedener digitaler Formate und Medien gegenüber der Zeit vor Pandemiebeginn. Darüber hinaus geht der Bericht der Frage nach, welche Investitionen die Anbieter in den Ausbau ihrer digitalen Infrastrukturen vornahmen und wie Lehrende bei der Realisierung von digitaler Weiterbildung unterstützt wurden. Wie in jedem Jahr informiert der Bericht über das Wirtschaftsklima der Weiterbildungsbranche sowie strukturelle Merkmale der Anbieter.

STEFAN KOSCHECK; JOHANNES CHRIST; HANA OHLY; ANDREAS MARTIN
Digitale Weiterbildung in Zeiten der Coronapandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021 (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2022. 74 S., ISBN 978-3-96208-341-0

Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/18013

Das Alter von Ausbildungsordnungen als Indikator für den Modernisierungsbedarf anerkannter Ausbildungsberufe?

Werkstattbericht eines BIBB-Forschungsprojekts



STEPHANIE BLANKART
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
stephanie.blankart@bibb.de



INGA SCHAD-DANKWART
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
BIBB
schad-dankwart@bibb.de



MARKUS BRETSCHEIDER
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
bretschneider@bibb.de

Anerkannte Ausbildungsberufe sind ein Garant für die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit von Fachkräften. Berufliche Qualifikationen unterliegen dabei einem stetigen Wandel und müssen sich an veränderte Gegebenheiten anpassen. Aber welche Faktoren lösen eine Modernisierung von Ausbildungsordnungen aus? Und welche Rolle spielt dabei etwa das Alter einer Ausbildungsordnung? Der Beitrag zeigt auf Basis erster Ergebnisse aus einem laufenden BIBB-Forschungsprojekt, welche möglichen Faktoren zur Indikatorenbildung für ein systematisches Monitoring zur Ermittlung eines Modernisierungsbedarfs von Aus- und Fortbildungsberufen in den Blick genommen werden können.

In die Jahre gekommen ...

Alltagsgegenstände und Personen werden in unterschiedlichen Kontexten durch ihr Alter charakterisiert. So ist das Alter eines Weins ein Qualitätsmerkmal, wohingegen Profisportler/-innen ab einem bestimmten Alter als nicht mehr ausreichend leistungsfähig gelten. Doch welche Bedeutung hat das Alter bei Ausbildungsordnungen? Tätigkeiten und Prozesse von Fachkräften unterliegen in unterschiedlichem Maße sich wandelnden Rahmenbedingungen, was Einfluss auf Inhalte von Berufsausbildungen haben kann. Inhalte altern und irgendwann sind sie veraltet. Somit liegt die Annahme eines einheitlich »kritischen« Alters – und eines daraus resultierenden Neuordnungsbedarfs – nahe.

Richtet man den Blick auf die »Lebenserwartung« einer Ausbildungsordnung, fällt allerdings eine bemerkenswert große Spanne auf. So lassen sich Ausbildungsberufe wie Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in finden, der nach einer Modernisierung im Jahr 2014 bereits nach acht Jahren erneut geordnet und damit bereits zum vierten Mal in den vergangenen zwanzig Jahren angepasst wird. Gleichzeitig existieren Ausbildungsberufe, die seit vielen Jahrzehnten in unveränderter Form existieren; so etwa der Ausbildungsberuf Glasapparatebauer/-in, der auf ver-

schiedene Vorgängerberufe aus den späten 1930er-Jahren zurückgeht und daraufhin im Jahr 1983 bislang erst- und einmalig geordnet wurde.

Berechnungen zur Lebenserwartung über alle 327 derzeit gültigen dualen Ausbildungsberufe hinweg ergeben, dass das Alter einer Ausbildungsordnung im arithmetischen Mittel bei rund 17 Jahren liegt; der Median von 16 zeigt an, dass dieser präzise Mittelwert gegenüber Ausreißern robust ist. Dabei bewegen sich gut zwei Drittel der Ausbildungsberufe in einer Altersspanne zwischen fünf und 30 Jahren, das übrige knappe Drittel überdauert mehr als 30 Jahre. Somit lassen sich zwar sehr langlebige von kurzlebigen Ausbildungsberufen unterscheiden, das Alter alleine lässt sich statistisch jedoch nicht als Faktor mit unmittelbarer Aussagekraft bestätigen.

Aufgrund fortschreitender Digitalisierung hat sich die Annahme eines beschleunigten Wandels von Berufen zunehmend verfestigt. Vergleicht man die durchschnittliche Lebensdauer von Ausbildungsberufen vor und nach der allgemeinen Verbreitung und Verfügbarkeit von Computern, lassen sich jedoch keine belastbaren Belege für eine solche Annahme finden. Die Situation scheint also vielschichtiger, als es sich zunächst darstellt. So wird deutlich, dass der

Komplex um das Alter von Ausbildungsordnungen eine differenzierte und tiefgehende Betrachtung erfordert und weitere mögliche Einflussfaktoren auf Modernisierungsbedarfe ermittelt werden müssen.

Aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen

Tätigkeitsanforderungen an Fachkräfte und daraus resultierende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten hängen von unterschiedlichen Faktoren ab. Diese zu identifizieren und in einen Zusammenhang zu stellen, ist Grundlage einer ordnungsrelevanten Früherkennung in der Qualifikationsforschung, um sowohl dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Berufsausbildung als auch wirtschaftlichen Bedarfen gerecht zu werden. Nur durch die frühzeitige Ermittlung von auftretenden Veränderungen können Inhalte von Ausbildungsordnungen zügig angepasst werden. Doch nicht alle Veränderungen ziehen einen ordnungsrelevanten Modernisierungsbedarf nach sich. So sind z. B. Daten zu branchen- oder regionalspezifischen Entwicklungen vorhanden, mit denen Veränderungen auf Berufsebene antizipiert werden (vgl. VITOLS 2003; KLIER u. a. 2021; SPÖTTL u. a. 2016), sie ermöglichen allerdings keinen Rückschluss darauf, welche Faktoren zu einer Modernisierung führen. Hierzu bedarf es einer tiefgehenden Betrachtung, die über allgemeine Veränderungen wie Digitalisierung oder Dekarbonisierung hinausgeht. Vielmehr müssen auch Faktoren analysiert werden, die sich auf Berufsebene auswirken und dort Anpassungen in Gang setzen, etwa durch veränderte Materialien, veränderte Produktions- und Geschäftsprozesse oder Methoden. Um Ordnungspolitik vorausschauend zu gestalten, muss daher ein Gefüge unterschiedlicher Faktoren im Blick behalten werden, die auf verschiedenen Ebenen miteinander in Beziehung stehen und in ihrer Wirkung und Ordnungsrelevanz zu untersuchen sind. Ein Blick auf zurückliegende Ordnungsverfahren kann helfen, Anhaltspunkte für ein indikatorenbasiertes Früherkennungssystem für Ordnungsbedarfe zu ermitteln.

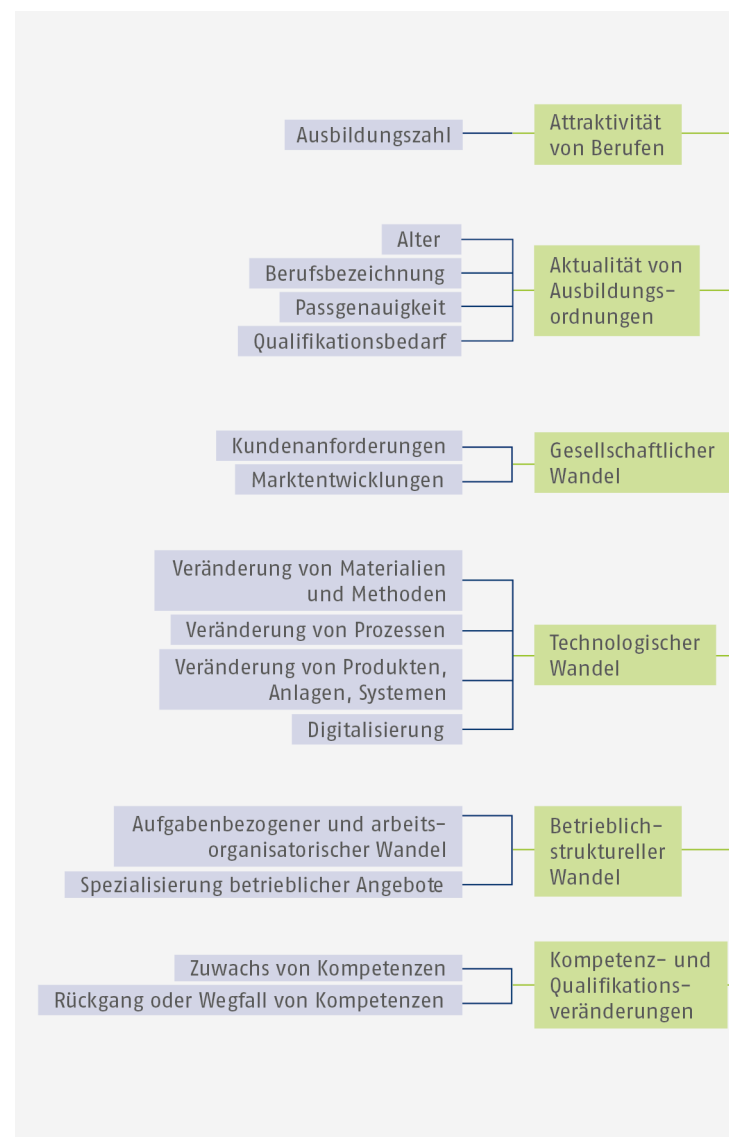
Solche Indikatoren zu entwickeln, ist das Ziel des BIBB-Forschungsprojekts »Systematische Beobachtung der Veränderung von Kompetenzerfordernissen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen«, das von Januar 2022 bis Dezember 2024 durchgeführt wird. Anknüpfend an Erkenntnisse aus der historischen Berufsfeldforschung (vgl. HOWE 2018) soll durch den Blick in die Vergangenheit der Blick in die Zukunft geschärft und die Retrospektive als prospektive Orientierung genutzt werden.

Methodisches Vorgehen zur Identifizierung von Faktoren zu Modernisierungsbedarfen

Zur Ermittlung möglicher Indikatoren werden verschiedene in Wechselwirkung zueinander stehende Schritte vollzogen

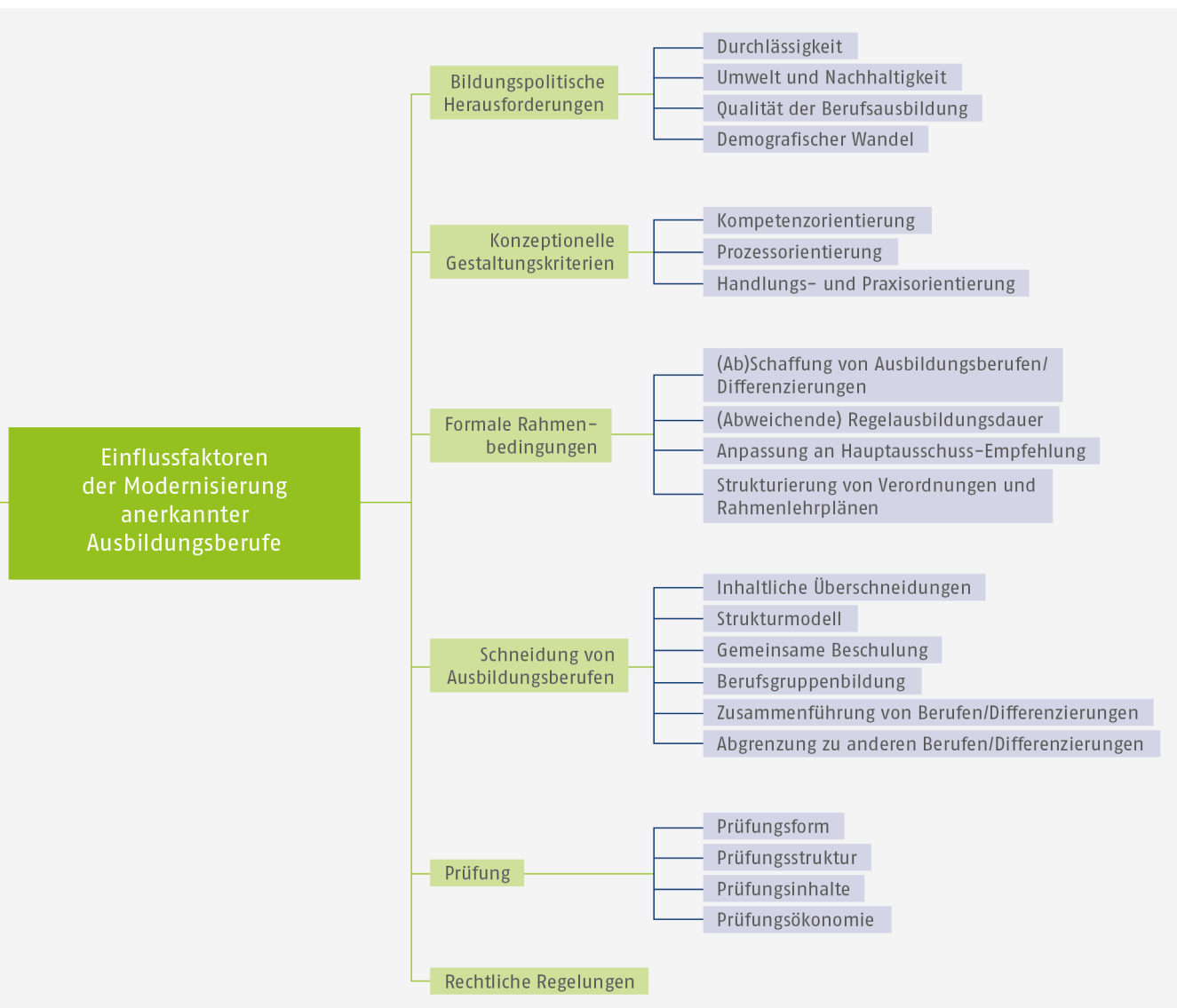
Abbildung

Begründungskategorien für die Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe



sowie unterschiedliche Methoden angewandt. Ausgangspunkt ist eine Analyse von Projektanträgen für Neuordnungsverfahren des Bund-Länder-Koordinierungsausschusses (KoA), die der Modernisierung von Ausbildungsordnungen mit Inkrafttreten seit dem Jahr 2010 zugrunde liegen. Der KoA hat unter anderem die Aufgabe, »Absprachen darüber zu treffen, welche Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für eine Neuordnung vorbereitet werden sollen«*. Neben allgemeinen Angaben, Eckwerten und Daten zum

* Vgl. Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder 1972 – URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf



zeitlichen Ablauf einer Modernisierung enthalten diese Anträge auch explizite Begründungen für eine Modernisierung oder Entwicklung eines anerkannten Ausbildungsberufs. Zwar beruhen KoA-Anträge auf einem zwischen den Sozialpartnern gefundenen Konsens, sie geben jedoch nicht deren vorausgegangene interessensgeleitete Diskussionen im Detail wider. Die Anträge eignen sich wiederum für die Analyse aufgrund ihrer inhaltlich differenzierten Darstellung von Begründungen, ihrer Verfügbarkeit und ihres einheitlichen Aufbaus. Insgesamt wurden 135 solcher Anträge als Datenbasis herangezogen. Die Dokumente wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an MAYRING (1991; 2015) unter Einsatz der Software MAXQDA ausgewertet. Als Ergebnis eines zirkulären Prozesses von literaturbasiert deduktiv antizipierten Katego-

rien einerseits und aus dem Analysematerial entstandenen induktiv entwickelten Kategorien andererseits konnten aus den Texten entscheidungsrelevante Codes gewonnen werden. Daraus ließ sich ein Codierschema entwickeln, das die Begründungen für die Modernisierung von Ausbildungsberufen seit 2010 widerspiegelt.

Begründungen in KoA-Projektanträgen

Im Rahmen der Analyse der KoA-Projektanträge lassen sich insgesamt zwölf übergeordnete Begründungskategorien (sogenannte Obercodes) identifizieren, wie z. B. »Attraktivität von Berufen«, »Aktualität von Ausbildungsordnungen«, »Technologischer Wandel« oder »Kompetenz- und Qualifikationsveränderungen«. Doch auch »Formale Rah-

menbedingungen« oder »Bildungspolitische Herausforderungen« stellen relevante Obercodes dar. Die meisten dieser Codes lassen sich in Subcodes ausdifferenzieren (vgl. Abb., S. 58/59).

Durch die Ausdifferenzierung der Obercodes in verschiedene Subcodes entsteht ein komplexes Schema mit annähernd 50 verschiedenen Codes. Die Subcodes, die dem gleichen Obercode zugeordnet sind, stehen zunächst in enger Verbindung zueinander, können aber auch zuordnungsunabhängig in Relation zueinander stehen. Diese Verbindungen und Relationen sollen exemplarisch am Subcode Alter erläutert werden. Dieser Subcode wird mit verschiedenen anderen (Sub-)Codes in einem Begründungsgefüge in den untersuchten Dokumenten aufgeführt. Zunächst ist »Aktualität von Ausbildungsordnungen« ein Obercode, der in enger Beziehung zum »Alter« steht. Diese Relation liegt allerdings nahe, da »Aktualität von Ausbildungsordnungen« der zugehörige Obercode ist und die Nennung des Alters somit eine Konkretisierung darstellt. In der Codierung zeichnet sich Aktualität durch die Nennung von Altersangaben von Verordnungen mit Hinweisen auf Modernisierungsbedarfe aus.

Darüber hinaus lassen sich die Fundstellen, die auf eine gealterte bzw. überalterte Berufsausbildung hinweisen, häufig im Kontext des Codes »Technologischer Wandel« finden. Als Signalwörter dienen hier »technisch« und »technologisch«. Die Fundstellen stehen dabei häufig im Zusammenhang mit »technologischen Entwicklungen«, die als »dynamisch«, »fortschreitend«, »neu« oder »rasant« gekennzeichnet werden. Konkretere und vor allem spezifischere Aussagen zu technologischen Veränderungen wurden innerhalb dieses Codes in Subcodes – so etwa »Digitalisierung« und »Veränderung von Materialien und Methoden« – gefasst.

Ein weiterer Subcode, der häufig im Kontext des Alters in Erscheinung tritt, ist »aufgabenbezogener und arbeitsorganisatorischer Wandel«. Der beschriebene Wandel bezieht sich dabei vorrangig auf betriebliche Aufgaben und die Arbeitsorganisation und wird durch Signalwörter wie »Aufgaben«, »Tätigkeiten« oder »Organisation« angezeigt.

So lassen sich in Verbindung zum Alter stehende Subcodes finden, insgesamt treten Fundstellen jedoch eher im Zusammenhang mit Obercodes auf. Generell steht das Alter somit eher im Kontext von allgemein gehaltenen Themen, die sich in Obercodes widerspiegeln.

Zwar bildet jeder Code für sich alleine zunächst einen möglichen Indikator für einen Modernisierungsbedarf ab, jedoch kann sich ihre Bedeutung auch dann ergeben, wenn sie in wechselseitigen Begründungszusammenhängen eingebunden sind. Wie das Beispiel des Alters zeigt, ist seine Aussagekraft als einzelner Faktor begrenzt – in Relation mit einem anderen Code kann das Alter jedoch an Aussagekraft gewinnen.

Nach Stand der bisherigen Analysen kann davon ausgegangen werden, dass sich Codes gegenseitig bedingen und sie somit in ihrer Ordnungsrelevanz je nach Begründungsgefüge variieren. Als Grundlage zur Hypothesenbildung muss daher jeder Code zunächst auf seine Aussagekraft hin geprüft und anschließend inhaltlich spezifiziert werden. Dies betrifft ausdrücklich jeden einzelnen Code für sich, aber auch induktive Code-Relationen, also die am Material zu identifizierenden Codebeziehungen. Sind die Hypothesen einmal formuliert und validiert, besteht in ihrer Operationalisierung die nächste große Herausforderung im Forschungsprojekt.

Wie geht es weiter?

Zu Beginn des Forschungsprojekts konnte mit der Analyse der KoA-Projektanträge bereits das Gefüge von Begründungsfaktoren für Modernisierungsverfahren herausgearbeitet werden. In der hier konkret durchgeführten exemplarischen Betrachtung des Codes »Alter« wird das Potenzial dieser Analyse zur Hypothesenbildung und Überprüfung als Zwischenschritt zur Bildung von Indikatoren deutlich. Anhand erster Analysen kann davon ausgegangen werden, dass ein Code oder Subcode als Begründung aus sich selbst heraus keine Ordnungsrelevanz haben muss und in Konsequenz dann auch nicht als Indikator für Neuordnungsbedarfe herangezogen werden kann. Vielmehr müssen zunächst weitere Code-Relationen erarbeitet werden, um das Indikatorenpotenzial eines für sich genommen nicht signifikanten Codes abschätzen zu können.

Geht man davon aus, dass Berufe in ein sozioökonomisches System eingebettete Konstruktionen (vgl. Howe 2018) darstellen, lassen sich die identifizierten Modernisierungsgründe in einem nächsten Untersuchungsschritt unterschiedlich ausgerichteten Ebenen zuordnen: einer Inhalts-, einer Handlungs- und einer Strukturebene. Während sich der Obercode »Schneidung von Ausbildungsberufen« einer strukturellen Ebene zuordnen lässt, sind die Codes »betrieblich-struktureller Wandel« oder »Kompetenz- und Qualifikationsveränderungen« auf der Handlungsebene – im Bereich von Tätigkeiten oder Betriebsabläufen – anzusiedeln. Somit liegt die Hypothese nahe, dass nicht nur die Relation der Codes untereinander von Bedeutung ist. Wichtig ist auch, auf welchen Ebenen sich Wechselbeziehungen vollziehen. Deutlich machen lässt sich dies wiederum am Code »Alter«. Hier lässt sich etwa die Hypothese generieren, dass das Alter – auf der Strukturebene – allein keinen Neuordnungsbedarf hervorruft. Das Alter spielt jedoch eine Rolle, wenn fachliche Kompetenzen eines Ausbildungsberufs überaltern und substituiert oder abgeschafft werden sollen – wenn also die Inhaltsebene zusätzlich zur Strukturebene Relevanz besitzt. Diese Wechselbeziehungen sind hier das zentrale Element, das Modernisierungsgründe in konkre-

te Anpassungsbedarfe wandelt. Tritt die Strukturebene in Beziehung mit der Inhalts- oder Handlungsebene – bildet sich das Alter also auch auf diesen relationalen Ebenen ab – kann dies einen Neuordnungsbedarf hervorrufen. Am Beispiel der Novellierung des Ausbildungsberufs Orgelbauer/-in vom 16. August 2017 soll dies verdeutlicht werden. Der Beruf stammte zu diesem Zeitpunkt aus dem Jahr 1984 und war damit auf Strukturebene überaltert. Diese Überalterung alleine war für eine Modernisierung jedoch nicht ausschlaggebend. Vielmehr war auf der Handlungsebene die Einführung neuer digitaler Produktionsprozesse der entscheidende Schritt hin zu einem konkreten Modernisierungsbedarf.

Solche zwischen den Codes bestehenden Relationen sowie mögliche über die Ebenen hinweg bestehenden Wechselwirkungen gilt es im weiteren Verlauf des Projekts zu identifizieren, wo möglich messbar zu machen und auf ihre Bedeutung als mögliche Indikatoren für ein Früherkennungssystem hin zu untersuchen. ◀



Abbildung von S. 58/59 zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g654

LITERATUR

HOWE, F.: Historische Berufsfeldforschung. In: RAUNER, F.; GROLLMANN, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 156–168

KLIER, M.; HEINRICH, B.; KLIER, J.; BRASSE, J.; FÖRSTER, M.; HÜHN, P.; MOESTUE, L.: Future Skills: Welche Kompetenzen für den Standort Baden-Württemberg heute und in Zukunft erfolgskritisch sind. Stuttgart 2021 – URL: www.agenturq.de/wp-content/uploads/2021/10/2109091_Broschüre-Future-Skills_FINAL.pdf

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim 2015

MAYRING, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U.; VON KARDOFF, E.; KEUPP H.; VON ROSENTIEL, L.; WOLFF, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991, S. 209–213

SPÖTTL, G.; GORLDT, C.; WINDELBAND, L.; GRANTZ, T.; RICHTER, T.: Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M + E-Industrie. München 2016 – URL: www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf

VITOLS, K.: Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs in der Bankenbranche (Discussion Papers/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Abteilung Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung 2003–107). Berlin 2003 – URL: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/11190

(Alle Links: Stand 12.10.2022)

Anzeige

Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Recht und Sicherheit



Mit der 2021 erfolgten Neufassung der Standardberufsbildpositionen werden bereits bestehende Berufsbildpositionen und Lernziele erweitert und um die neue Position »Digitalisierte Arbeitswelt« ergänzt. Die nun vier Standardberufsbildpositionen gelten für alle Ausbildungsberufe, die zum 1. August 2021 in Kraft getreten sind.

Ziel dieser Broschüre ist, sowohl Ausbildungsbetrieben als auch Auszubildenden eine reibungslose Umsetzung der modernisierten Standardberufsbildpositionen zu ermöglichen.

BIBB (Hrsg.): Vier sind die Zukunft: Digitalisierung. Nachhaltigkeit. Recht. Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe (Ausbildung gestalten). Bonn 2021. 27 S., 19,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2939-5

Kostenloser Download:

www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17281

Berufe-Steckbrief: Orgelbauer/-in

Keine Orgel gleicht der anderen, da sie individuell für den architektonischen Raum erbaut wird, in dem sie erklingen soll. Orgelbauer/-innen sind Fachleute in einem Gewerk, das auf der Erfahrung von vielen Jahrhunderten aufbaut und traditionelle Handwerkstechniken mit neuesten Technologien verbindet. Unter den Ausbildungsberufen im Musikinstrumentenbau weckt der Beruf Orgelbauer/-in offensichtlich großes Interesse. Bei einer Umfrage in unserem BWP-Newsletter votierte die deutliche Mehrheit dafür, über diesen Beruf mehr erfahren zu wollen.



Die Auszubildenden Franca Gänzler und Noah Allmann (Orgelbau Klais Bonn) prüfen Orgelpfeifen.
Foto: BWP

Instrumenten- und Orgelbau in Deutschland

In Deutschland gibt es weit über 1.000 traditionell arbeitende Handwerks- und Industriebetriebe, die auf den Bau oder die Reparatur und Stimmung verschiedener Instrumentengattungen spezialisiert sind. Dies sind überwiegend Betriebe für den Bau von Klavieren, Streich- und Zupfinstrumenten, Holz- und Metallblasinstrumenten und Schlagzeugen. Eine besondere Rolle spielt der Orgelbau: Kein anderes Instrument erfordert ein so komplexes Zusammenspiel unzähliger Bauteile.

Ein Beispiel dafür ist die Orgel in der Elbphilharmonie in Hamburg: 69 Register, 4.765 Pfeifen, ein Umfang von 15 mal 15 Meter und ein Gewicht von rund 25 Tonnen. Rund 50 größere Orgelbaubetriebe, die zwischen zehn und 60 Mitarbeiter/-innen beschäftigen, gibt es in Deutschland.

Das für den Orgelbau notwendige hochspezialisierte Wissen und die besonderen Fertigkeiten wurden über Jahrhunderte entwickelt. Die Orgelkultur ist eine traditionelle Kulturform, die in Deutschland eine wichtige Basis hat. Durch die Aufnahme in die UNESCO-Liste des Immateriellen Kulturerbes

wurde die Bedeutung des Orgelbaus in Deutschland 2017 gewürdigt. Nach Darstellung der UNESCO hat Deutschland mit 50.000 Orgeln die höchste Orgeldichte der Welt.

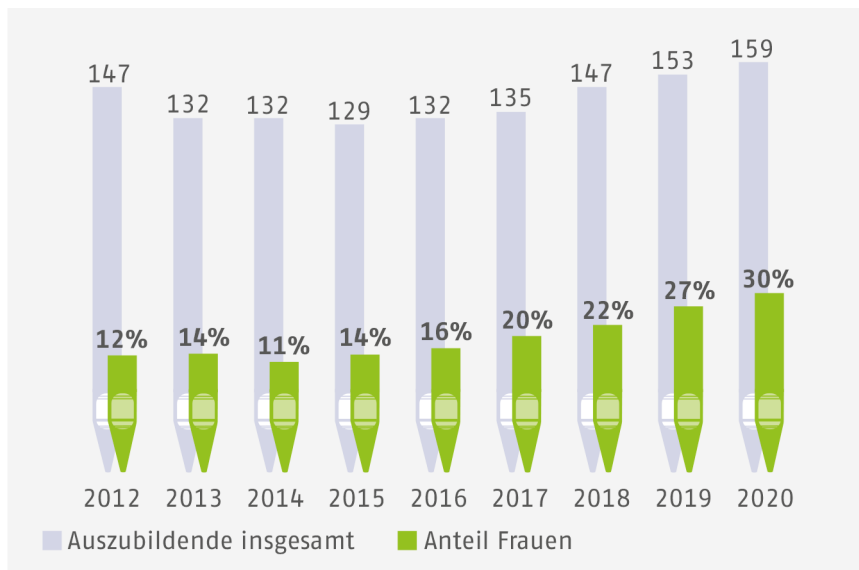
Vielfältige Kenntnisse und hohe Mobilitätsbereitschaft

Die Ausbildung gliedert sich in die zwei Fachrichtungen »Orgelbau« und »Pfeifenbau«, differenziert wird nach den ersten 18 Monaten der insgesamt dreieinhalbjährigen Ausbildung. Der Berufsschulunterricht erfolgt blockweise am einzigen Standort in Ludwigsburg. Großen Anteil im Orgelbau hat das manuelle und maschinelle Bearbeiten von Hölzern, Metallen, Kunststoffen und anderen Werkstoffen wie Leder und Filze. Das Herstellen der unterschiedlichsten Orgelpfeifen aus Holz und Metall lernen alle Orgelbauer/-innen. Vertiefte Kenntnisse dazu werden in der Fachrichtung »Pfeifenbau« vermittelt. In der Fachrichtung »Orgelbau« befassen sich die Auszubildenden auch mit dem Herstellen von Spieltischen (mit den Klavaturen und Registerzügen), Gehäusen sowie elektrischen und elektronischen Bauteilen. Alle Auszubildenden lernen das Stimmen und Intonieren der Orgelpfeifen und können Orgeln in ihren verschiedenen Bau- und Funktionsweisen unterscheiden.

Der besondere Begriff: Windlade

Bewegt sich Luft, wird im Orgelbau von Wind gesprochen. Windladen sind zentrale Schalt- und Regelstationen einer Orgel. In ihnen wird der von der Balganlage kommende Orgelwind anhand der vom Spieltisch ankommenden Informationen verteilt. In der Windlade sind viele Ventile, die dem Wind, der sich durch eine Orgel bewegt, den Weg versperren oder den Weg zur Pfeife freigeben, damit die Töne erklingen können.

Abbildung

Anzahl der Auszubildenden und Anteil von Frauen (2012 bis 2020)

Quelle: »Datensystem Auszubildende« des BIBB, Erhebung jeweils zum 31.12.

Diese vielfältigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Orgelbauer/-innen sind international gefragt. Deutsche Orgeln sind weltweit verbreitet, für Reparaturen oder Wartungen muss man zu ihnen reisen. Daher sind Orgelbauer/-innen häufige Ortswechsler gewohnt. Schon in der Ausbildung reist man oft für mehrere Tage an den Ort,

an dem eine neue Orgel aufgebaut wird. Interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse sind daher im Orgelbau wichtig: Wenn Orgeln in anderen Ländern aufgebaut werden, holen sich Orgelbauer/-innen lokale Mitarbeiter/-innen ins Team, die dann auch für die spätere Wartung und Pflege des Instruments zuständig sind.

Fast ein Drittel Frauen

Die Anzahl der Auszubildenden im Orgelbau hat sich in den Jahren 2012 (147) bis 2020 (159) wenig verändert. Allerdings wird der Ausbildungsberuf bei jungen Frauen immer beliebter: Waren es 2012 noch zwölf Prozent der Auszubildenden, so ist ihr Anteil im Jahr 2020 auf 30 Prozent gestiegen (vgl. Abb.).

Verbindung von traditionellen und modernen Technologien

Schon immer bildet der Orgelbau eine Symbiose zwischen traditionellem Handwerkswissen und der jeweiligen Zeit- und Kulturgeschichte. Orgelbauer/-innen schaffen einerseits langlebige Musikinstrumente auf Basis überlieferter Handwerkstechniken, andererseits wandelt und öffnet sich die Branche auch fortlaufend und passt sich an neue Entwicklungen und Hörgewohnheiten an. Oft sind die technischen Neuerungen an einer Orgel für Außenstehende gar nicht sichtbar. Die Traktur von Orgeln – also die Verbindung zwischen Tasten und Pfeifenventilen – wurde zum Beispiel von mechanischen über pneumatische bis hin zu elektrisch betriebenen Versionen immer wieder an technische Entwicklungen angepasst. Sogar IT-Netzwerktechnik hat Einzug in den Orgelbau gehalten. Bei der Planung und beim Bau helfen digitale Technologien, das können sowohl 3-D-Drucker zur Herstellung kleiner Ersatzteile sein als auch digitale Hilfsmittel für Planung und Aufmaß, um vor Ort die architektonischen Gegebenheiten zu ermitteln. ◀

(Zusammengestellt von
Arne Schambeck)

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2019
- Ausbildungsdauer: 3,5 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Ausbildungsberuf mit zwei Fachrichtungen:
 - Orgelbau
 - Pfeifenbau
- DQR-Niveau: Stufe 4
- Fortbildung: Orgel- und Harmoniumbaumeister/-in



Berufeseite des BIBB: www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/29027

Abbildung zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g642



Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden:
www.bwp-zeitschrift.de/p164269

Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten



Die Praxisanleitung in der Pflegeausbildung gestalten

Eine qualitativ-empirische Studie zur Rollenklarheit und Rollendiffusität

DANIELA SCHLOSSER

Waxmann, Münster 2022, 347 Seiten,

34,90 EUR

ISBN 978-3-8309-9500-5

Mit der neuen Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann gewinnt die Praxisanleitung innerhalb der praktischen Phasen an Bedeutung. So sind in jedem praktischen Einsatz zwölf Prozent der zu leistenden Stunden für geplante und strukturierte Praxisanleitung vorgesehen, die von Pflegefachpersonen mit berufspädagogischer Zusatzqualifikation angeboten werden. DANIELA SCHLOSSER geht in ihrem Buch, der Veröffentlichung ihrer Dissertation, der Frage nach dem Erleben der Praxisanleitung durch Praxisanleitende und Auszubildende nach. Vertiefend werden dabei auch die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen Praxisanleitung gestaltet und erlebt wird, in den Blick genommen. DANIELA SCHLOSSER arbeitet vor dem Hintergrund der Grounded Theory-Methodologie. Die empirischen Erhebungen erfolgen in Form von teilnehmender Beobachtung und problemzentrierten Interviews. Das Buch umfasst insgesamt sieben Kapitel.

Zunächst beschreibt SCHLOSSER die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zur Durchführung der Praxisanleitung. Ihre Arbeit entstand im Übergang vom Kranken- und Altenpflegegesetz aus dem Jahr 2003 zum neuen Pflegeberufegesetz 2020, sodass sie beide Rechtsnormen beschreibt. Bei den institutionellen Rahmenbedingungen unterscheidet sie zwischen Praxisanleitenden, die entweder als dezentrale oder stationsgebundene oder aber als zentrale oder freigestellte Praxisanleitende tätig sind. Weiterhin beschreibt sie ausführlich die berufspolitische Diskussion zur Praxisanleitung sowie den Forschungsstand zum Erleben und Lernen in der Pflegepraxis in Deutschland. Im Ergebnisteil werden empirische Befunde im Wechsel mit theoretischen Bezügen beschrieben, um abschließend die entwickelte Theorie darzustellen. Zudem gibt sie – über die eigentliche Fragestellung hinausgehend – Empfehlungen zur Gestaltung von Praxisanleitung auf der Mikroebene sowie zur Gestaltung der Rahmenbedingungen von Praxisanleitung auf der Meso- und Makroebene.

Als zentrales Phänomen arbeitet sie die Gestaltung der Praxisanleitung durch Praxisanleitende und Auszubildende heraus, die vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ziele – wie etwa der

selbstständigen beruflichen Handlung oder dem erfolgreichen Bestehen der Praxisanleitung – mit verschiedenen didaktischen Methoden gestaltet wird. Rollenklarheit sowie zeitliche und räumliche Ressourcen werden dabei als förderliche Faktoren beschrieben. Aus den Analysen der empirischen Erhebungen arbeitet SCHLOSSER auch die Ziele der Praxisanleitung heraus. Ein Ziel stellt dabei das reflexive pflegerische Handeln dar. Wenngleich in der Arbeit nicht explizit beschrieben, steht dies im Einklang mit den normativen Vorgaben des Gesetzes, wonach Praxisanleitung die Auszubildenden schrittweise an die eigenständige Wahrnehmung beruflicher Aufgaben heranführen soll. Ein Ineinandergreifen von Mikro-, Meso-, Makroebene bei der Gestaltung von Anleitungssituationen kann nach SCHLOSSER zur Zufriedenheit und Sicherheit bei den Lernenden beitragen. Darüber hinaus kann es auch die Ausbildungs- und Pflegequalität steigern.

Fazit: SCHLOSSERS Arbeit ist für die neuen Pflegeausbildungen von großer Bedeutung. So werden die zentralen Erkenntnisse ihrer Arbeit bereits im Rahmen von Materialien zur Umsetzung der neuen Pflegeausbildungen – wie die vom BIBB herausgegebene Broschüre zur Praxisanleitung¹ oder der Broschüre aus dem Projekt NEKSA² – aufgegriffen. Weiterhin können die Ergebnisse über die Pflegeausbildung hinaus auch für andere Ausbildungsberufe als Hinweise für die erfolgreiche Gestaltung der praktischen Ausbildungsphasen dienen. ◀



MIRIAM PETERS

Prof. Dr., Professorin an der
FH Frankfurt UAS
miriam.peters@fb4.fra-uas.de

¹ Vgl. www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17241

² Vgl. kopa-bb.de/ressourcen/die-neue-pflegeausbildung-gestalten-handreichung-fuer-praxisanleitende/

(alle Links: Stand 12.10.2022)

Aktuelle Neuerscheinungen aus dem BIBB

Umgang mit technischem Wandel in Büroberufen



Am Beispiel der Büroberufe wird auf der Basis quantitativer und qualitativer Daten untersucht, ob und wie sich berufliche Inhalte, Anforderungen und Arbeitsmittel im Kontext des technischen Wandels seit den 1980er-Jahren verändert haben und wie Bürobeschäftigte, Betriebe sowie das Ausbildungssystem diese Veränderungen begleitet und zuweilen auch befördert haben.

M. BAUM; M. BLANK; K. EHMANN; B. GÜNTÜRK-KUHL; S. PFEIFFER; D. SAMRAY; M. SEEGER; U. SEVINDIK; S. STEEG; M. TIEMANN; N. VON DEM BACH; P. WAGNER: Umgang mit technischem Wandel in Büroberufen. Aufgabenprofile, lebendiges Arbeitsvermögen und berufliche Mobilität (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 234). Bonn 2022. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17639

Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022



Der BIBB-Datenreport liegt nun in der endgültigen Fassung vor. Er enthält umfassende Informationen und Analysen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, gibt einen Überblick über Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der Berufsausbildung und informiert über internationale Indikatoren und Benchmarks. Das diesjährige Schwerpunktthema lautet »Fachkräftesicherung und qualifizierte Zuwanderung: Potenziale nutzen«.

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2022. Kostenloser Download: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php

Ausbildung gestalten: Umsetzungshilfen für HoGa-Berufe



In der Reihe »Ausbildung gestalten« sind drei neue Umsetzungshilfen für die Ausbildungspraxis zu den Hotel- und Gaststätten-Berufen (HoGa) erschienen: »Fachkraft Küche und Koch/Köchin«, »Hotelfachmann/-frau und Kaufmann/-frau für Hotelmanagement« sowie »Fachkraft für Gastronomie, Fachmann/-frau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie und Fachmann/-frau für Systemgastronomie«. Die Umsetzungshilfen erläutern die modernisierten Ausbildungsinhalte sowie die neue Prüfungsstruktur und geben Praxisbeispiele sowie Erläuterungen zu den Berufsbildpositionen.

BIBB (Hrsg.): Umsetzungshilfe für die Ausbildungspraxis (Ausbildung gestalten). Bonn 2022. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/2

Akademisierung, Hybridqualifikationen, Fachkräftebedarf



Der Sammelband beleuchtet aus vier Perspektiven, ob und welche Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten tatsächlich besteht. Nach einer systemischen Bestandsaufnahme im nationalen Kontext richtet sich der Fokus auf die Akteure. Zudem wird analysiert, wie hybride Qualifikationen eine Kongruenz zwischen beiden Bildungssystemen fördern können. Der Band schließt mit Beiträgen aus einer internationalen Perspektive und zeigt abschließend Herausforderungen

für die (Berufs-)Bildungspolitik sowie Handlungsoptionen auf.

S. ANNEN; T. MAIER: Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität? (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn 2022. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/18165

Starke Ausbildung – Starkes Foto

Auszubildende fotografieren, was sie an ihrem Ausbildungsberuf mögen



»Ich komme aus Somalia, bin 22 Jahre alt und im ersten Lehrjahr als Auszubildender für Fachkraft für Lagerlogistik. An meiner Ausbildung gefallen mir besonders die wechselnden Aufgaben. Ich finde es toll, dass zu meinen Aufgaben auch Arbeiten am PC und am Scanner gehören. Teilweise darf ich selbstständig arbeiten und meine Kollegen unterstützen mich tatkräftig dabei.«

Abdinajeb Ahmed Hirsi, Auszubildender zur Fachkraft für Lagerlogistik, Koch-Chemie GmbH in Unna

Mit diesem Foto beenden wir unsere Reihe »Starke Ausbildung – Starkes Foto«. Weitere Fotos, die auf unseren Aufruf hin eingereicht wurden, finden Sie im BWP-Portal unter www.bwp-zeitschrift.de/fotoaufruf2022

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
51. Jahrgang, Heft 4/2022, November 2022
Redaktionsschluss 12.10.2022

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck,
Alexandra Thomas, Laura Weber
Telefon: (0228) 107-1723
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Mag. Julia Bock-Schappelwein, Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien;
Dr. Margit Ebbinghaus, BIBB; Katrin Gutschow, BIBB; Thomas Hagenhofer, Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien, Kassel; Eva Hanau, BIBB; Dr. Marliese Kammermann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz; Prof. Dr. Dina Kuhlee, Universität Magdeburg; Dr. Claudia Zaviska, BIBB

Copyright

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

Gestaltung und Satz

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

Grafik, Illustration

(Seiten 10, 12, 43, 58/59 und 63)
Satzpunkt Ursula Ewert GmbH,
95445 Bayreuth
www.satzpunkt-ewert.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

André Caro,
Dr. Benjamin Wessinger

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Dr. Patrick Hirt
Telefon: (0711) 25 82-301
E-Mail: phirt@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten (Inland: 3,95 €, Ausland: 5,45 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten (Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

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

Vorschau



1/2023 – Gleichwertigkeit

Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung wird bildungspolitisch angestrebt, doch ist sie in der Realität bislang nicht erreicht. Die BWP zeigt Perspektiven zur Überwindung bestehender Ungleichwertigkeiten auf.

Erscheint im Februar 2023

2/2023 –

Berufliche Orientierung

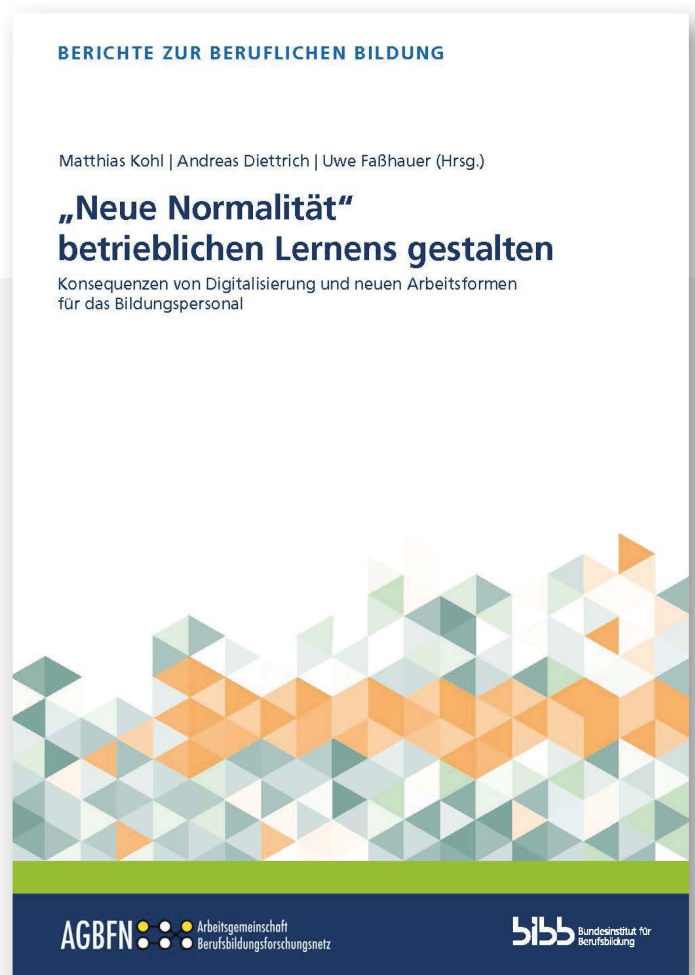
Erscheint im Mai 2023

»Neue Normalität« betrieblichen Lernens gestalten

Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal

Bedingt durch die COVID-19-Pandemie wird der »digital turn« in der betrieblichen Bildung in zweifacher Hinsicht beschleunigt. Aufgabe des Bildungspersonals ist es, innovative Konzepte für die Gestaltung betrieblichen Lernens qualitätsgesichert zu entwickeln und umzusetzen. Die Beiträge dieses Bands verdeutlichen, dass durch die Digitalisierung pädagogische und didaktische Themen an Bedeutung gewinnen. Die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals wird somit zu einer strategischen Frage des Berufsbildungssystems.

KOHL, MATTHIAS; DIETRICH, ANDREAS; FASSHAUER, UWE (Hrsg.): »Neue Normalität« betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal (Berichte zur beruflichen Bildung). Bonn 2021. 268 S., 39,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2927-2



Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17244



Friedhelm Schütte (Hg.)

Berufserziehung – Jugendbildung

Fünfzehn berufspädagogische Vorlesungen

2022. 308 Seiten. 41 s/w-Abb. 22 Tab.

€ 33,-

978-3-515-13328-9 KARTONIERT

978-3-515-13330-2 E-BOOK

Diese Vorlesungen zum Studium des Lehramts mit einer beruflichen, technisch-gewerblichen Fachrichtung bieten berufspädagogisches sowie fachdidaktisches Grundlagen- und Orientierungswissen – sowohl für das Bachelor- als auch für das Masterstudium. Ferner wird das berufspädagogische Personal in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich Recht und Verfassung des Systems beruflicher Bildung mit seiner doppelten Dualität, ordnungspolitisch und didaktisch, adressiert.

Der Band informiert über eine zentrale Säule des deutschen Bildungssystems sowie über die Rekrutierung berufspädagogischen Personals für einschlägige Schulen, Ausbildungseinrichtungen und administrative Stabsstellen der Beruflichen Bildung.



Friedhelm Schütte (Hg.)

Schlüsseltexte der Berufspädagogik

Theorie, Geschichte und Didaktik

2022. 245 Seiten. 8 s/w-Abb. 2 Tab.

€ 29,-

978-3-515-13329-6 KARTONIERT

Friedhelm Schütte stellt aus rund 100 Jahren Diskursgeschichte die ‚Schlüsseltexte‘ des Fachs zusammen und zeigt damit diesen Objektbereich der Berufspädagogik: Die Texte helfen, methodische Innovationen nachzuverfolgen und historisch-disziplintheoretische Knotenpunkte zu entschlüsseln. Sie dokumentieren den rasanten Wandel der Disziplin und deren Reflexion technischer Dynamik im 20. Jahrhundert sowie den sozialen Wandel von ‚Arbeitsgesellschaften‘ über vier Wissenschafts-Generationen. Eine ausführliche Einleitung mit Hinweisen auf die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte liefert Einblicke in den wissenschaftstheoretischen Diskurs über Theorie, Geschichte und Didaktik der auf die nichtakademische Berufserziehung und Jugendbildung spezialisierten Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik.



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de