

BERUFSBILDUNG UND HOCHSCHULE

Veränderte Bildungsentscheidungen

▶ Veränderte Bildungsentscheidungen
und die Folgen

▶ Duale Berufsausbildung nach Studienausstieg?

▶ Beruflich Qualifizierte auf dem Weg
in die Hochschule

EDITORIAL

- 3 Zusammenarbeit auf Augenhöhe**
REINHOLD WEIß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Betriebliche Ausbildungskosten und -organisation im Verlauf der Ausbildung**
FELIX WENZELMANN, GUDRUN SCHÖNFELD

THEMENSCHWERPUNKT

- 6 Veränderte Bildungsentscheidungen und die Folgen**
BiBB-Präsident Friedrich Hubert Esser im Gespräch mit dem Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth
- 10 Chancen auf dem Arbeitsmarkt für beruflich und akademisch Qualifizierte im regionalen Vergleich**
Ergebnisse der BiBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen
GERD ZIKA, TOBIAS MAIER, ROBERT HELMRICH
- 15 Verbesserung der Durchlässigkeit in die Hochschule durch Anrechnung und Übergangsmaßnahmen**
Impulse aus den BMBF-Initiativen ANKOM
WALBURGA KATHARINA FREITAG
- 19 Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule**
Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie
KIM-MAUREEN WIESNER
- 24 Von der Ausbildung an die Hochschule?**
Die Bedeutung der Berufserfahrung als Zulassungskriterium für beruflich Qualifizierte
HOLGER LÜBBE, HELENA BERG
- 28 Aufstiegsstipendium: Studienförderung für Fachkräfte mit Berufsausbildung**
ANDREAS VAN NAHL
- 30 Duale Berufsausbildung nach Studienausstieg?**
Ergebnisse des BiBB-Expertenmonitors
MARGIT EBBINGHAUS, BETTINA MILDE, MORITZ WINTERHAGER
- 35 Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen**
BARBARA HEMKES, KARL WILBERS, GERT ZINKE

- 40 Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen**
ANTJE LEICHSENRING

- 42 Literatursauswahl zum Themenschwerpunkt**

WEITERE THEMEN

- 44 Substanzkonsum und Ausbildungserfolg**
JASMIN MONTAG, MATTHIS MORGENSTERN,
REINER HANEWINKEL

- 49 EU-Twinning in der Ukraine**
Eine Berufsbildungskoooperation in bewegtem Umfeld zieht Bilanz
CHRISTIANE EBERHARDT, ISABELLE LE MOUILLOUR

BERUFE

- 51 Kompetenzen in der Bestatterausbildung über kulturelle Grenzen hinweg**
OLIVER WIRTHMANN, EVA SCHMIDT

HAUPTAUSSCHUSS

- 53 Bericht über die Sitzung 1/2015 des Hauptausschusses am 13. März 2015 in Bonn**
GUNTHER SPILLNER

REZENSIONEN

- 55 Lernen mit Big Data**
ANGELA FOGOLIN
- 56 Betriebliches Ausbildungspersonal**
FRANZISKA KUPFER

KURZ UND AKTUELL

- 62 Autorinnen und Autoren Impressum**

Diese BWP-Ausgabe im Internet:
www.bibb.de/bwp-3-2015

Zusammenarbeit auf Augenhöhe



REINHOLD WEIß
Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts für
Berufsbildung und Forschungsdirektor

Liebe Leserinnen und Leser,

Berufsbildung und Hochschulbildung bieten unterschiedliche, teilweise auch konkurrierende Bildungswege. Jenseits der zum Teil aufgeregten Diskussion um den Wettbewerb zwischen beiden Systemen gilt es, Brücken zu bauen. Denn beide Bereiche können voneinander lernen. Berufsbildung muss dabei als gleichberechtigte Bildungsphase ausgestaltet und anerkannt werden.

Erleichterte Durchlässigkeit

Die KMK hat mit ihrem Beschluss zur Öffnung des Zugangs zum Hochschulstudium für beruflich Qualifizierte im Jahr 2009 einen wichtigen Anstoß gegeben. Das Ergebnis ist eine deutlich gestiegene Zahl von Studierenden ohne Abitur oder Fachhochschulreife. Sie hat sich seit 2007 nahezu verdreifacht.

Das ist eine erfreuliche Entwicklung – wenn auch auf niedrigem Niveau im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Sie zeigt, dass es bei der Zielgruppe sehr wohl ein Interesse für ein Studium, insbesondere an Fachhochschulen, gibt. Berichte aus der Praxis weisen aber auch auf Problemfelder hin: Dazu gehören die Studienberatung, die Anrechnung von Vorqualifikationen, das Angebot an Brückenkursen oder die Studienorganisation. Hier ist der Bund mit Programmen und Fördermaßnahmen flankierend tätig geworden. Es besteht jedoch weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf.

Standards für berufliche Lernphasen

Duale Studiengänge sind ein Erfolgsmodell. Ein Wachstum ist vor allem bei den praxisintegrierten Studiengängen zu verzeichnen. Ausbildungsintegrierende Modelle hingegen haben an Gewicht verloren. Die formalen, inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen, die durch das BBiG, die Ausbildungsordnungen und auch die Berufsschulpflicht verbunden sind, sind mit den Anforderungen an ein wissenschaftliches Studium teilweise nur schwer in Einklang zu bringen.

Indessen werden die Vorteile der Dualität bei den praxisintegrierten Studiengängen nicht ausgeschöpft. Unklar ist die rechtliche Absicherung der Lernenden; zudem fehlt es an Mindeststandards für die Gestaltung der betrieblichen Lernphasen, wie sie in der dualen Berufsausbildung durch die Vorgabe von Lernzielen und die Anforderungen an das auszubildende Personal bestehen. Solche Standards zu entwickeln, kann nicht den Hochschulen oder den Akkreditierungsagenturen überlassen werden. Es handelt sich um eine originäre Aufgabe der Akteure der Berufsbildung.

Wechselseitige Anerkennung

Zur Förderung der Durchlässigkeit ist es notwendig, erbrachte Lernleistungen wechselseitig anzuerkennen und auf Bildungsgänge anzurechnen. Im Rahmen kooperierender Bildungsgänge bzw. bei unmittelbar aufeinander aufbauenden Ausbildungs- und Studiengängen (z.B. im Gesundheits- und Sozialwesen) wird dies bereits praktiziert. In den überwiegenden Fällen basieren Anerkennung und Anrechnung allerdings auf individuellen Prüfverfahren. Pauschale Anerkennungen und Anrechnungen sind die Ausnahme geblieben.

Das BBiG liefert die Grundlage für entsprechende Prüfverfahren. Es schreibt aber nicht zwingend die Form solcher Verfahren vor. Pauschale Anrechnungen könnten beispielsweise durch Vereinbarungen zwischen den Akteuren umgesetzt und durch Empfehlungen des Hauptausschusses flankiert werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Berufsbildung und Hochschule bietet noch viel Potenzial. Um dieses im Sinne einer attraktiven und hochwertigen Fachkräftequalifizierung zu nutzen, sind Akteure der Berufsbildung und Hochschule gleichermaßen aufgefordert, aufeinander zuzugehen und auf Augenhöhe miteinander zu kooperieren.

Betriebliche Ausbildungskosten und -organisation im Verlauf der Ausbildung

FELIX WENZELMANN

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB

GU DRUN SCHÖNFELD

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Kosten, Nutzen, Finanzierung« im BIBB

Die meisten Betriebe, die Jugendliche ausbilden, tragen zunächst Kosten und sehen die Ausbildung vor allem als Investition in die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Die Höhe der Kosten und Erträge verändert sich jedoch im Verlauf der Ausbildung. Entscheidende Faktoren hierfür sind neben den ansteigenden Ausbildungsvergütungen die Produktivität der Auszubildenden sowie die Ausbildungsorganisation. Der Beitrag stellt diese Entwicklungen anhand der Daten der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13 in Berufen unterschiedlicher Ausbildungsdauer dar.

Kosten der Ausbildung in Berufen unterschiedlicher Ausbildungsdauer

Die Bruttokosten, die sich aus den Personalkosten für Auszubildende und Ausbilder/-innen, Anlage- und Sachkosten und sonstigen Kosten zusammensetzen, nehmen v. a. aufgrund der gestaffelten Ausbildungsvergütungen im Ausbildungsverlauf zu (vgl. Tab. 1). Bei den dreieinhalbjährigen Berufen sind die Bruttokosten im Durchschnitt am höchsten, da insbesondere die Investitionen der Betriebe für Anlage- und Sachkosten höher als bei Berufen mit kürzerer Ausbildungsdauer sind.¹ Dies hängt u. a. mit der häufigen Nutzung einer im Unterhalt teuren Lehrwerkstatt zusammen. So werden bei den zwei- und dreijährigen Berufen nur elf Prozent der Auszubildenden auch in einer Lehrwerkstatt ausgebildet, bei den

Datengrundlage Kosten-Nutzen-Erhebung zur betrieblichen Ausbildung 2012/13

In der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13 (BIBB-CBS 2012/2013) wurden Personal- und Ausbildungsverantwortliche in 3.032 Ausbildungsbetrieben aller Branchen und Berufsgrößenklassen in persönlichen Interviews befragt. Integriert war eine Befragung von 913 Nichtausbildungsbetrieben. Zur Grundgesamtheit gehörten alle Betriebe in Deutschland. In der Stichprobe, die aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit gezogen wurde, waren die Ausbildungsbetriebe deutlich überrepräsentiert. Die Ergebnisse der Befragung wurden mittels eines Gewichtungsverfahrens auf die Grundgesamtheit der Betriebe hochgerechnet und sind daher repräsentativ für Deutschland (vgl. ausführlich JANSEN u. a. 2015).

dreieinhalbjährigen Berufen 44 Prozent. Auch die Erträge durch die produktiven Leistungen der Auszubildenden steigen über die Ausbildungsjahre. In den zweijährigen Berufen beträgt der Anstieg vom ersten zum zweiten Ausbildungsjahr 17 Prozent, bei den dreijährigen Berufen ist er mit jeweils rund 20 Prozent vom ersten zum zweiten bzw. vom zweiten zum dritten Jahr (und insgesamt einem Anstieg von fast 46 %) noch höher. In den Berufen mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer sind die Erträge im ersten Jahr mit 6.866 Euro vergleichsweise niedrig und deutlich geringer als in den Berufen mit

kürzerer Ausbildungsdauer. Aber auch hier sind erhebliche Steigerungen zu verzeichnen. Im dritten Jahr betragen sie bereits 13.139 Euro, im vierten (halben) Jahr sind es 7.594 Euro. Die Nettokosten (Bruttokosten minus Erträge) sind bei den zweijährigen Berufen in beiden Ausbildungsjahren mit etwa 5.300 Euro fast gleich hoch. Bei den drei- und dreieinhalbjährigen Berufen sinken sie von Jahr zu Jahr, jedoch ist bei den dreieinhalbjährigen Berufen im vierten (halben) Jahr wieder ein Anstieg zu beobachten. Insgesamt fallen in diesen Berufen mit Abstand die höchsten Nettokosten an.

Tabelle 1

Bruttokosten, Erträge und Nettokosten nach Ausbildungsjahren und -dauer pro Auszubildendem im Ausbildungsjahr 2012/13 in Euro

	Bruttokosten	Erträge	Nettokosten
Insgesamt	17.933	12.535	5.398
2-jährige Berufe			
1. Jahr	15.823	10.561	5.262
2. Jahr	17.713	12.358	5.355
3-jährige Berufe			
1. Jahr	16.827	11.367	5.460
2. Jahr	17.686	13.757	3.928
3. Jahr	18.528	16.564	1.963
3,5-jährige Berufe			
1. Jahr	19.612	6.866	12.746
2. Jahr	19.742	9.636	10.105
3. Jahr	20.528	13.139	7.389
4. (halbes) Jahr	12.700	7.594	5.106

Quelle: BIBB-CBS 2012/13

¹ Die für die Berufe vorgeschriebene Ausbildungsdauer hängt von der Zeit ab, die für die Einübung der beruflichen Fähigkeiten bis hin zur sicheren Beherrschung im Arbeitsprozess als erforderlich angesehen wird. So wird ein Großteil der technischen Berufe (z. B. Industriemechaniker/-in) wegen ihrer größeren Komplexität in dreieinhalb Jahren ausgebildet. Zweijährige Ausbildungen (z. B. Verkäufer/-in) sind hingegen eher praxisorientiert und haben ein niedrigeres Anforderungsniveau.

Ausbildungsorganisation: Ausbildungszeiten im Betrieb und an anderen Lernorten

Wie kommt es zu unterschiedlichen Erträgen im Verlauf der Ausbildung je nach Ausbildungsdauer? Aufschluss zu dieser Frage gibt eine Differenzierung nach Ausbildungszeiten, die die Jugendlichen im Betrieb oder an anderen Lernorten verbringen (vgl. Tab. 2). Demnach sind die Auszubildenden 40 Prozent der Ausbildungszeit in der Berufsschule, im Urlaub oder wegen Krankheit abwesend. Diese Abwesenheitszeiten sind durch den Betrieb kaum beeinflussbar. Über 55 Prozent der Auszubildenden nehmen an externen Ausbildungsphasen teil, z.B. in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Einrichtungen der Kammern oder in anderen Betrieben. Hierfür fallen im Gesamtdurchschnitt 14 Tage an. Im Betrieb wird an fünf Tagen im Jahr innerbetrieblicher Unterricht organisiert. Etwa die Hälfte der Auszubildenden nimmt daran teil. Überwiegend zu den Lernphasen zählt auch die Ausbildung in der Lehrwerkstatt, die etwa acht Tage im Jahr ausmacht. Jede/-r fünfte Auszubildende wird dort ausgebildet. Für diese Jugendlichen ist die Zahl der Tage in der Lehrwerkstatt höher. Am betrieblichen Arbeitsplatz sind die Auszubildenden mit 120 Tagen etwa die Hälfte der Ausbildungszeit. Hier leisten sie durch ihre Arbeit einen Beitrag zur Produktion von Waren und Dienstleistungen. An 45 Tagen verrichten sie einfache Tätigkeiten (produktive Tage I), die auch von un- und angelernten Arbeitskräften durchgeführt werden können, an 48 Tagen Fachkräftetätigkeiten (produktive Tage II). Auf Unterweisungs-, Übungs-, Selbstlernzeiten und sonstige Zeiten entfallen 27 Tage.

Vergleicht man die Berufe mit unterschiedlicher Ausbildungsdauer, fällt auf, dass bei den dreieinhalbjährigen Berufen externe Ausbildungsphasen und Unterweisungen in einer Lehrwerkstatt eine höhere Bedeutung haben als in den Berufen mit kürzerer Ausbildungsdauer.

Tabelle 2

Verteilung der Ausbildungstage nach Ausbildungsjahren und -dauer pro Auszubildendem im Ausbildungsjahr 2012/13 und Leistungsgrad in Prozent bei der Ausübung produktiver Tätigkeiten II

	Berufsschule, Urlaub, Krankheit	Externe Ausbildungsphasen	Innerbetriebl. Unterricht	Lehrwerkstatt	Produktive Tage I	Produktive Tage II	Sonstige Tage	Leistungsgrad prod. Tätigkeiten II
Insgesamt	98	14	5	8	45	48	27	57
In %	40	6	2	3	18	20	11	
2-jährige Berufe								
1. Jahr	111	10	7	4	47	30	43	44
2. Jahr	104	14	6	4	41	48	35	66
3-jährige Berufe								
1. Jahr	105	13	5	3	60	34	31	41
2. Jahr	101	12	5	3	48	57	25	59
3. Jahr	95	12	5	2	43	71	24	73
3,5-jährige Berufe								
1. Jahr	101	26	7	28	38	17	33	30
2. Jahr	101	20	5	18	41	37	30	46
3. Jahr	98	17	6	18	35	50	26	65
4. (halb) Jahr	44	10	5	11	15	28	12	76

Quelle: BIBB-CBS 2012/13

Mit 26 und 28 Tagen verbringen die Auszubildenden in diesen Berufen im ersten Ausbildungsjahr über ein Fünftel der Gesamtzeit an diesen Lernorten. Betrachtet man die produktiven Tage, nehmen diese bei den Fachkräftetätigkeiten unabhängig von der Ausbildungsdauer vom ersten zum letzten Ausbildungsjahr deutlich zu: bei den zweijährigen Berufen von 30 auf 48 Tage, bei den dreijährigen Berufen von 34 auf 71 Tage und bei den dreieinhalbjährigen Berufen von 17 auf 50 Tage im dritten bzw. 28 Tage im vierten (halben) Jahr. Parallel zum stärkeren Einsatz steigt auch der Leistungsgrad der Auszubildenden im Vergleich zu einer durchschnittlichen Fachkraft im Betrieb von 44 Prozent (bzw. 41 %; 30 %) im ersten Jahr auf 66 Prozent (bzw. 73 %; 76 %) im letzten Jahr. Die Jugendlichen arbeiten also nicht nur mehr auf Fachkräfteniveau, ihre Arbeit ist für den Betrieb gleichzeitig auch von größerem Nutzen.

Auszubildende in Berufen unterschiedlicher Ausbildungsdauer benötigen unterschiedliche Lern- und Übungszeiten. Dies hat Einfluss auf die Höhe der Erträge und damit auf die Nettokosten

der Ausbildung. In dreieinhalbjährigen Berufen sind die Lern- und Übungszeiten am höchsten, in dreijährigen am niedrigsten. Da weniger Zeit für einen produktiven Arbeitseinsatz der Auszubildenden zur Verfügung steht, sind die Erträge in dreieinhalbjährigen Berufen niedriger als in Berufen mit kürzerer Ausbildungsdauer, die Nettokosten höher. Auszubildende in zweijährigen Berufen liegen zwischen den Werten für drei- und dreieinhalbjährige Berufe. Im jeweils letzten Ausbildungsjahr erreichen die Auszubildenden aller hier betrachteten Berufsgruppen einen vergleichbaren Leistungsgrad bei Fachkräftetätigkeiten. Im Durchschnitt führen die jeweilige Ausbildungsdauer und -organisation somit bei allen Berufen dazu, dass die Absolventinnen und Absolventen in etwa gleich gut auf die jeweilige Tätigkeit als Fachkraft vorbereitet sind. ◀

Literatur

JANSEN, A. u.a.: Ausbildung in Deutschland weiterhin investitionsorientiert – Ergebnisse der BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2012/13. BIBB-Report 1/2015 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7558 (Stand 08.04.2015)

Veränderte Bildungsentscheidungen und die Folgen

BIBB-Präsident Friedrich Hubert Esser im Gespräch mit dem Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth

Immer mehr junge Menschen in Deutschland verlassen die Schule mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Im Jahr 2014 entschieden sich zudem erstmalig mehr Schulabsolventinnen und -absolventen für ein Studium als für eine Berufsausbildung. Welche Folgewirkungen diese Entwicklungen für das duale System haben und welche Anforderungen sich daraus für das gesamte Bildungssystem ergeben, erörterten Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth am 18. März in Berlin.



Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (li.) und Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser am 18. März in Berlin

Fotos: Trutsche/Photothek

ESSER: Die wachsende Zahl der Studienanfänger stellt sowohl die akademische als auch die berufliche Bildung vor neue Herausforderungen. Auf der einen Seite muss sich das Hochschulsystem auf eine größere und heterogenere Gruppe von Studierenden einstellen. Auf der anderen Seite beklagt die Wirtschaft eine zunehmende Zahl an offenen Ausbildungsstellen, die nicht besetzt werden. Hinzu kommt, dass es Unternehmen immer weniger gelingt, Jugendliche mit Abitur für eine Ausbildung zu gewinnen. Wo werden die Weichen für Bildungsverläufe gestellt, und an welchen Stellschrauben müssen wir drehen, um die Übergänge zu verbessern?

TENORTH: Das ist ein schwieriges Thema. Zunächst sollte man die Probleme für die Sekundarstufe I und II unterscheiden. In der Sekundarstufe I erfolgen die ersten bedeutsamen Weichenstellungen, die Wertigkeit von Bildungslaufbahnen wird definiert, Übergänge eröffnet oder verschlossen, man baut das auf, was für alles, was danach kommt, grundlegend ist. Der für meine Begriffe heute relevanteste Teil unseres Bildungssystems ist jedoch die Sekundarstufe II – und damit meine ich nicht nur die gymnasiale Oberstufe, sondern die Sekundarstufe II mit all ihren Facetten und unterschiedlichen Namen: In Berlin z.B. sind das Oberstufenzentren, in Nordrhein-Westfalen Berufskollegs. Das sind für mich hochinteressante Schulen, weil sie das gesamte Spektrum von Lernmöglichkeiten abdecken: von ganz allgemeinen auf Hochschulreife zielenden Bildungsgängen bis hin zum dualen System. Gleichzeitig

eröffnen sie über Fachoberschulen, vollzeitschulische Berufsausbildung und Verzweigungen untereinander zum ersten Mal einen vollständigen »zweiten« Weg nach der allgemeinbildenden Pflichtschulzeit – und das in einem Gebäude, untereinander verzahnt, mit wechselseitiger Anrechnung, hochflexibel. 40 Prozent der Hochschulzugangsberechtigten kommen inzwischen aus dieser hochproduktiven Sekundarstufe II.

ESSER: Das scheint sich in der Bevölkerung noch nicht so flächendeckend herumgesprochen zu haben. Für viele Eltern bleibt das Gymnasium als weiterführende Schule mit dem Ziel Abitur nach wie vor der Königsweg.

TENORTH: Leider richtig. Für diejenigen, die die Perspektive »Abitur und Studium« verfolgen, steht immer noch das Gymnasium an erster Stelle. Da ist der Weg eindeutig und scheinbar klar zielführend. Das Gymnasium ist in der öffentlichen Wahrnehmung nach wie vor die definierende Leitinstitution. Es ist schade, dass die Potenziale der Oberstufenzentren oder Berufskollegs nicht gesehen werden. Sie erlauben so viel mehr an Individualisierung, ermöglichen auch nachholende Bildungsprozesse und eröffnen neue Perspektiven – all das, was das Gymnasium im Grunde nicht kann.

ESSER: Eine andere Idee, um Bildungsströme zu lenken, ist, das Thema Berufsorientierung stärker in die Gymnasien zu bringen, oder halten Sie das für vergebene Liebesmüh?

TENORTH: Wenn Sie die Statistiken im Längsschnitt sehen, lag die Studierwilligkeit der Abiturienten in den 1970-er Jahren zwischen 50 und 70 Prozent. Eine Zeit lang war klar: Rund 40 Prozent der Abiturienten gehen erst mal in Berufe. Darauf hat das Gymnasium seine Absolventen auch gut vorbereitet: intellektuell, in den sprachlichen und mathematischen Kompetenzen, problemlösend in der Orientierung, hoch lernfähig usw. Diese alte Vernetzung von Gymnasium und Beruf verliert sich, die Lernenden sind fixiert: Wenn ich das Abitur habe, will ich auch studieren. Das gehört zu den Werten und Erwartungen des zugehörigen Milieus. Im Grunde hat das Abiturprinzip gesiegt. Allerdings ist das Privileg des Gymnasiums tendenziell dabei zu verschwinden, weil man das Abitur nicht mehr nur gymnasial erreicht. Den beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg bzw. den sozialwissenschaftlichen oder technischen ist es gelungen, das curriculare Monopol des philologisch-mathematisch bestimmten Gymnasiums aufzubrechen und neue Wege zu eröffnen. In der Schweiz ist die Berufsmatura so ein Parallelweg. Die Berufskollegs holen das nach. Der Hochschulzugang wird demokratisiert. Es gibt nach wie vor den alten, privilegierten Weg, aber inzwischen auch den anderen Weg mit einer eigenen Attraktivität.

ESSER: Wenn alle Bildungskarrieren auf das Ziel Abitur hin orientiert sind und gleichzeitig der überwiegende Teil der Hochschulzugangsberechtigten studiert, muss man sich die Frage stellen, was das für die Zukunft des dualen Systems bedeutet.

TENORTH: Ich glaube nicht, dass das duale System irgendwann vollständig verschwindet. Aber es wird sich, was die Berufe angeht, weiter in sich segmentieren und hierarchisieren. Man findet schon jetzt ohne Abitur keinen Zugang mehr in bestimmte Berufe. Jugendliche ohne qualifizierten Hauptschulabschluss haben so gut wie keine Chance auf einen Ausbildungsvertrag, aber auch die Hauptschüler haben allenfalls noch im unteren Segment Beschäftigungs- und Vertragschancen. Was wir heute feststellen, ist eine Entwicklung, die die alten Bildungsökonomien »upgrading of jobs and downgrading of skills« genannt haben. Sie führt dazu, dass Zugänge zu ganzen Berufsfeldern für Absolventen mit mittlerem oder Hauptschulabschluss systematisch versperrt sind. Und deshalb treibt mich die Frage um: Was geschieht mit dem Rest? Denn da bleiben natürlich Leute auf der Strecke. Und das sind, nach allem, was wir bildungshistorisch und statistisch wissen, immerhin um die 20 Prozent einer Alterskohorte. Bezogen auf Arbeitsmärkte, kommt es hier zu Problemlagen im klassischen Bereich des dualen Systems, weil Unternehmen Schwierigkeiten haben werden, aus dem universell gewordenen Hochschulzugangspotenzial der Kohorten Nachwuchskräfte zu rekrutieren. Insofern ärgert mich dieser Akademisierungswahn, weil er ohne Rücksicht auf Verluste nach unten hin Folgeprobleme erzeugt.

wahn, weil er ohne Rücksicht auf Verluste nach unten hin Folgeprobleme erzeugt.

ESSER: Das heißt aber auch, dass wir bildungspolitisch bei der Frage »Wie kann ich in diesen Berufen den Fachkräftenachwuchs sichern?« am Ende sind?

TENORTH: Man kann nicht viel tun. Der Wissenschaftsrat widmet sich dem Problem der Fachkräftequalifizierung vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in einer mehrteiligen Empfehlung. Was ist ihm eingefallen? Im ersten Teil, der im April 2014 veröffentlicht wurde, empfiehlt er eine stärkere Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung, »hybride Bildungswege« also. Sie tragen aber immer dazu bei, dass de facto das duale System entwertet wird. Duale Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten werden etabliert, und aus dem normalen Angestellten im Betrieb – technisch oder kaufmännisch – wird ein Bachelor-Student. Ein Effekt dieses Akademisierungswahns wird paradoxerweise auch sein, dass die Gehaltsdifferenzen immer kleiner werden.

ESSER: Sie benutzen den Begriff »Akademisierungswahn«?

TENORTH: Ja, da bin ich mit Julian Nida-Rümelin einer Meinung. Das ist ein Wahn. Es ist überhaupt nicht sinnvoll, was da passiert. Im Grunde gibt es nur eine Perspektive: in der Vertikalen und nach oben. Mein Prinzip war immer, etwas salopp gesagt: nach oben und nach außen hin offen. Auf jeder Stufe muss ich sinnvoll in andere Lebensverhältnisse außerhalb der Bildungsinstitutionen wechseln können: in Arbeit, damit ich mein Leben selbst reproduktionsfähig mache, in Bezahlung, in Berufe, in lebensbezogene Tätigkeiten. Dieser Wahn, dass ich immer weiter nach oben durch das Bildungssystem laufen muss, ist einfach verrückt. Die Politik hat sich darauf versteift, mit einer Aufstiegsmetaphorik zu arbeiten; mittlerweile tut dies jede Partei. Aber sie alle kodieren Aufstieg und Erfolg nur über Hochschulzugang. Und auch die OECD macht gesellschaftlichen Erfolg und ökonomische Leistung am Hochschulzugang fest. Eine aberwitzige Formel. Ich halte das für falsch.

ESSER: Was sagen Sie denn zur Öffnung der Hochschulen, der Hinwendung zur Beruflichkeit?

TENORTH: Damit wird sich der zweite Teil der Empfehlung des Wissenschaftsrats befassen. Man kann nicht energisch genug dafür kämpfen, den Universitäten die Flausen auszutreiben, dass sie zweckfreie Einrichtungen seien. Universitäten waren nie eine zweckfreie, sondern immer eine berufsbezogene Einrichtung zur Reproduktion der akademischen Berufe – und das für 90 Prozent ihrer Adressaten. Die dort Studierenden erwarteten eine Berufsbildungseinrichtung der klassischen akademischen Berufe und der Berufe, denen die Akademisierung gelungen war.

ESSER: Aber jetzt ist der Trend ja andersherum: hin zur Öffnung der Hochschulen. Es gibt Förderprogramme, die den Zugang beruflich Qualifizierter zu Hochschulen erleichtern und fördern sollen.

TENORTH: Innerhalb des Hochschulsystems gibt es ja auch Differenzierung. In den Universitäten – nicht in den Fachhochschulen! – gilt eindeutig, dass die Hierarchie erhalten bleiben muss. Sie beschreiben sich selbst als »humboldtianisch«. Das amüsiert mich, denn ich frage mich immer, was das für ein Modell sein soll. Sie halten damit ihre Autonomie hoch und betonen das Forschungsprimat, weg von der Ausbildung, nur keine Vernetzung mit dem Arbeitsmarkt. Zentrale Aufgabe aber war und ist: Ausbildung, Vorbereitung auf den Beruf und die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen – im Medium von Wissenschaft.



»Wenn alle Bildungskarrieren auf das Ziel Abitur hin orientiert sind und gleichzeitig der überwiegende Teil der Hochschulzugangsberechtigten studiert, muss man sich die Frage stellen, was das für die Zukunft des dualen Systems bedeutet.«

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

ESSER: Ist da nicht ein Widerspruch in Ihrer Argumentation? Auf der einen Seite beschreiben Sie die Entwertung des dualen Systems, auf der anderen Seite fördern Sie mit genauso einer Ausrichtung der Hochschulen diese Entwertung doch.

TENORTH: Aber aus diesem Dilemma kommen wir nicht mehr raus. Wir können ja nicht die Entwicklung rückgängig machen, dass das tertiäre Bildungssystem inzwischen für über 50 Prozent einer Alterskohorte der normale Zielpunkt ist. Vielmehr müssen wir daran arbeiten, dass die Leute nicht in eine Institution kommen, die zynisch sagt: Mit eurem beruflichen Leben will ich nichts zu tun haben. Das heißt ja nicht gleichzeitig, dass die Hochschulen bei der Planung ihrer Studiengänge nur noch und ausschließlich auf die Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen zielen sollen. Natürlich wird es in einem differenzierten Hochschulsystem auch ganz elitäre, kleine, schöne, alte Studiengänge geben, die tatsächlich dem Forschungsprimat unterworfen sind und deren Ausbildungsfunktion in der disziplinären Reproduktion einer Wissenschaft

besteht. Aber im Wesentlichen kommt es mir darauf an: Wenn wir schon diese eigentümliche Stufung nach oben haben, dann müssen die tertiären Einrichtungen angepasst, »sekundärer«, werden. Das, was früher höhere technische Lehranstalten oder Fachschulen waren, was alles nach der Pflichtschulzeit kam oder eine »Berufsausbildung plus«, das haben wir jetzt im tertiären Bereich, und der muss folglich eine eindeutig anerkannte berufsbezogene Funktion bekommen.

ESSER: Der Abiturient wird aber kein Fleischer. Wir sind im BIBB in unserer Arbeit von den Sorgen der Berufsverbände ein Stück weit getrieben. Die kommen und sagen »Wir müssen mehr Jugendliche für eine Ausbildung gewinnen, wie könnt ihr uns helfen?«. Sollen wir denen etwa sagen: Leute, eure Klientel sind die Bildungsverlierer, die den Einstieg in die Sekundarstufe II nicht schaffen. Und das werden auch immer weniger, weil die Zahl der für die Sekundarstufe II Geeigneten zunimmt. Darauf müsst ihr euch einstellen.

TENORTH: Das könnte – wenn man nichts tut – eine der denkbaren Konsequenzen sein, dass es Berufsfelder für die »Verlierer« gibt. So weit muss und darf es aber gar nicht kommen. Ich ziehe aus der Entwicklung eine andere Konsequenz, und die lautet: Wir müssen ins Sekundarschulsystem zurück. Ich halte es für völlig unververtretbar, dass wir uns damit zufriedengeben, dass dort in dieser Quantität Risikogruppen produziert werden. Das ist überhaupt nicht hinnehmbar. Ich bin im Kuratorium des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen und rege mich jedes Mal darüber auf, mit wie wenig an Kompetenzerwartungen Politiker sich inzwischen zufriedengeben. Ich würde den Mindeststandard in Regelschulen auf Stufe 3 anheben. Und ich würde eine Bringschuld der Schulen definieren: Niemand darf die Schule verlassen, der nicht hinreichend Kompetenzen auf Stufe 3 nachweisen kann.

ESSER: Aber dann muss die Schule auch verändert werden.

TENORTH: Ja, klar! Aktuell besteht die Tendenz, das ungelöste Schulproblem in das duale System bzw. in die Betriebe zu verlagern. Das geht natürlich nicht. Schulabsolventen müssen über kulturelle Basiskompetenzen mindestens auf Stufe 3 verfügen. Alles darunter, bei Lesen, Schreiben, Rechnen etc., ist unzumutbar. Das ist meine erste Schlussfolgerung: Wir können das Pflichtschulsystem nicht in diesem elenden Zustand belassen! Erst wenn wir hier Verbesserungen erzielen, werden die Chancen innerhalb der beruflichen Bildung wieder symmetrisch und die Eingangskompetenz und die Eingangsqualifikation auf einem Level liegen. Wir müssen dafür sorgen, dass die symbolische Garantiefunktion der Zeugnisse wiederhergestellt wird. Die ist abhandengekommen. Die Betriebe sind nicht ohne Grund drauf und dran, nur noch Realschulabsolven-

ten oder Abiturienten zu nehmen. Ein Hauptschulzeugnis sagt nichts mehr über Kompetenzen aus. Und das muss die Schule reparieren. Ansonsten entwerten wir unser Bildungssystem einschließlich der dort vermittelten Kompetenzen und erworbenen Zertifikate. Und wir entwerten kulturelle Basiskompetenzen.

ESSER: Es ist immer leicht, auf die vorgelagerten Bildungsgänge zu gucken und Verbesserungen einzufordern. Was können, was müssen wir tun, um hier rechtzeitig Veränderungen in Gang zu bringen?

TENORTH: Wir brauchen eine Debatte über Bildungsstandards. Was erwarten wir von der nachwachsenden Generation? Sind wir damit zufrieden, dass Schulen zahllose Schüler entlassen, die das Schulziel nie erreichen? Diese öffentliche Debatte findet im Grunde gar nicht statt. Wir orientieren uns stattdessen an Zertifikaten, die ihre Aussagekraft mehr und mehr verlieren. Es geht mir nicht darum, dass ich einen Kanon für den Deutschunterricht festlegen will; nicht jeder muss Goethe oder Hölderlin gelesen haben. Aber jeder, der nach neun oder zehn Jahren die Schule verlässt, muss doch imstande sein, einen komplizierten Text auf seine Implikationen hin lesen, zusammenfassen und beurteilen zu können. Er sollte zudem in der Lage sein, gattungsspezifische Differenzen wahrzunehmen und einen ironischen Kommentar von einem Bericht unterscheiden können. Wir haben eine Pflichtschule! Das ist die einzige Institution, die alle Mitglieder unserer Gesellschaft biografisch gesehen durchlaufen müssen, und insofern der einzige Ort, an dem wir so etwas wie eine gemeinsame kulturelle Verständigungsbasis erzeugen können. Das darf uns nicht gleichgültig sein. Wir müssen uns einmischen. Diese Debatte zu führen, sehe ich als öffentliche Aufgabe.

ESSER: Und Sie denken, dass Bildungsstandards dabei helfen können?

TENORTH: Ja! Die Standards sind insofern wichtig, als sie Transparenz schaffen. Die Leistungsmessungen, seit Pisa bis zu denen, die jetzt das IQB durchführt, machen sichtbar, was Erwartungen und Leistungen in unserer Gesellschaft sind und wie weit sie auseinanderliegen. Bildungspolitik hat hier eine zentrale Aufgabe, nämlich dass man sich darüber verständigt, was wir wollen. Wir haben die Informationen und sehen, dass mindestens ein Viertel der Population ihre Zukunft nicht selbstständig gestalten kann. Wollen wir das? Kann man das verantworten, wenn man an die Zukunft der Lernenden und ihre Handlungsmöglichkeiten denkt? Das sind die zentralen Bildungsfragen, die wir öffentlich thematisieren müssen.

ESSER: Es bleibt viel zu tun, um das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland vor dem Hintergrund des Runns auf Gymnasien und Hochschulen wieder attraktiver

»Aktuell besteht die Tendenz, das ungelöste Schulproblem in das duale System bzw. in die Betriebe zu verlagern. Schulabsolventen müssen über kulturelle Basiskompetenzen mindestens auf Stufe 3 verfügen.«

PROF. DR. HEINZ-ELMAR TENORTH



zu machen. Dabei müssen wir nicht nur das Ausbildungssystem selbst, sondern auch die vorgelagerten Bildungsgänge, im Besonderen die allgemeinbildenden Schulen, in den Blick nehmen. Als wichtige Anknüpfungspunkte aus unserem Gespräch nehme ich vor allem mit: Die Kompetenzstufe 3 muss der Mindeststandard für die Ausbildungsreife am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit sein, die Abgangszeugnisse müssen gerade für Ausbildungsbetriebe aussagefähig sein, und um ein Berufsabitur in Deutschland zu etablieren, müssen wir nicht zwingend nach Österreich und in die Schweiz schauen. Das Modell der Oberstufenzentren oder Berufskollegs, wie wir es bspw. aus Berlin und Nordrhein-Westfalen kennen, oder auch die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg scheinen ein ebenso Erfolg versprechender Ansatz zu sein. Herr Tenorth, ich danke Ihnen sehr für das Gespräch. ◀

Zur Person

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, geboren 1944 in Essen

Seit 1991 Professor für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin (seit 2011 emeritus), dort Vizepräsident für Lehre und Studium (2000–2005)

Mitgliedschaft und beratende Tätigkeit in zahlreichen wissenschaftlichen und politischen Gremien, u. a.

- Mitglied der Expertenkommission »Neugestaltung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs« der Konferenz der Kultusminister (1995)
- Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Steuerungsgruppe von BMBF und KMK zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich (2006–2015)
- Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ) (seit 2012)
- Mitglied im Vorstand (2004–2013) bzw. Kuratorium des »Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen« (IQB) (seit 2013)
- Sachverständiges Mitglied der AG »Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels« des Wissenschaftsrates (2014/2015)

Weitere Informationen:

www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/historische/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/heinz-elmar-tenorth

Chancen auf dem Arbeitsmarkt für beruflich und akademisch Qualifizierte im regionalen Vergleich

Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen



GERD ZIKA

Dr., wiss. Mitarbeiter im Forschungsbereich »Prognosen und Strukturanalysen« im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)



TOBIAS MAIER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit« im BIBB



ROBERT HELMRACH

Dr., Leiter des Arbeitsbereichs »Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit« im BIBB

Welche Qualifikationen werden in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden – berufliche oder akademische? Und wo wird es möglicherweise zu Engpässen kommen? Im Beitrag werden Ergebnisse der ersten regionalspezifischen BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (QuBe-Projekt) vorgestellt. Die Analysen zeigen, dass im Zusammenspiel mit der regionalen Bevölkerungsentwicklung und der dortigen Wirtschaftsstruktur die Arbeitsmarktsituation von hohen Arbeitskräfteengpässen bis zu hohen Überhängen an Arbeitskräften reichen kann. Engpässe werden nach den Projektionen auf der qualifikatorischen Ebene in nahezu allen Regionen vor allem im Bereich der mittleren Ausbildungsabschlüsse auftreten, jedoch mit unterschiedlichen Folgen.

Die BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung konnte im Jahr 2011 das Angebot an Arbeitskräften in allen Qualifikationsstufen noch den Bedarf decken. Lediglich in einzelnen Gebieten oder Branchen gab es Besetzungsschwierigkeiten. Für das Jahr 2030 ist demgegenüber teilweise mit erheblichen Engpässen zu rechnen (vgl. MAIER u. a. 2014). Dies betrifft vor allem die mittlere Qualifikationsebene, also Personen mit abgeschlossener betrieblicher Ausbildung bzw. deren schulischen Alternativen (ISCED 3b und 4). Diese Entwicklung ist primär auf das Ausscheiden der Babyboomer-Generation mit einem vorwiegend mittleren Abschluss zurückzuführen, welche das Angebot in diesem Qualifikationssegment im Vergleich zu 2012 um rund 2,90 Mio. Erwerbspersonen reduziert. Rein rechnerisch ergeben die Modellrechnungen für 2030 einen nicht gedeckten Bedarf von 710.000 Arbeitskräften. In der Realität wird es allerdings so weit nicht kommen, da Betriebe etwa durch Änderungen im Produktionsprozess oder Ausweichen auf andere Personengruppen auf diese Mangelsituation reagieren werden.

Auf der anderen Seite lässt die weiter zu beobachtende Bildungsexpansion mit einer hohen Studierneigung der Jugendlichen gerade das Angebot an Personen mit tertiärem Abschluss (ISCED 5 und 6) kräftig steigen. So nimmt der Anteil an Personen mit einem akademischen Abschluss an allen Personen von 17,3 Prozent im Jahr 2010 auf

23,7 Prozent im Jahr 2030 zu. Folgt man der derzeit voraussichtlichen Entwicklung der Nachfrage, so wird dieses Angebot zukünftig wohl nicht mehr qualifikationsadäquat komplett vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können. Somit kann für 2030 mit einem Arbeitskräfteüberhang bei akademisch ausgebildeten Personen bzw. Meistern oder Technikern von fast 1,07 Mio. Menschen gerechnet werden. Dies dürfte dazu führen, dass Menschen mit einem Fachhochschul- bzw. Hochschulabschluss – vor allem wohl Bachelor-Absolventen – versuchen werden, auf Positionen erwerbstätig zu sein, die derzeit möglicherweise von Personen mit einem Abschluss im mittleren Qualifikationsbereich besetzt sind.

BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen

Die BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen (QuBe-Projekt), die in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Wirtschaftliche Strukturforchung (GWS) und dem Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik (FIT) entstanden sind, zeigen anhand von Modellrechnungen auf, wie sich das Angebot und die Nachfrage nach Qualifikationen und Berufen langfristig entwickeln können. Datengrundlage ist hierbei der Mikrozensus. Die Lohninformationen stammen aus der Beschäftigtenhistorik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Für die Berufsdifferenzierung wurde seitens des BIBB eine einheitliche Berufsfeldsystematik entwickelt, welche die Berufe auf der Dreisteller-Ebene der Klassifikation der Berufe entsprechend ihren Tätigkeiten gruppiert (vgl. TIEMANN u. a. 2008). Dieser regionalen Projektion liegt die dritte Welle der BIBB-IAB-Projektionen zugrunde (vgl. MAIER u. a. 2014).

Tabelle

Regionale Besonderheiten im Vergleich zur bundesdeutschen Struktur

Demografie	Wirtschaft
Nord	
<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Außenwanderungsgewinne • Geringerer Bevölkerungsrückgang • Stärkere Alterung der Bevölkerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Konzentration auf Landwirtschaft, Fahrzeugbau, Verkehrs- und Lagerwesen
Nordrhein-Westfalen	
<ul style="list-style-type: none"> • Stärkere Alterung der Bevölkerung • Stärkerer Bevölkerungsrückgang als im Bund 	<ul style="list-style-type: none"> • Abnehmende Schwerindustrie • Zunehmende Dienstleistungen (vor allem unternehmensnahe)
Mitte-West	
<ul style="list-style-type: none"> • Etwas stärkere Alterung der Bevölkerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwächeres verarbeitendes Gewerbe • Stärkere Konzentration von Finanz- und Versicherungswesen sowie Verkehr und Lagerei
Baden-Württemberg	
<ul style="list-style-type: none"> • Jüngere Bevölkerung • Leichter Bevölkerungsanstieg 	<ul style="list-style-type: none"> • Große industrielle Basis (Maschinen- und Fahrzeugbau) • Sukzessiver Aufbau der Dienstleistungsbranchen
Bayern	
<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Außenwanderungsgewinne • Jüngere Bevölkerung • Wachsende Bevölkerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Große industrielle Basis (Maschinen- und Fahrzeugbau) • Sukzessiver Aufbau von wissenschaftlichen und technischen Dienstleistungen sowie des Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesens
Ost	
<ul style="list-style-type: none"> • Nur geringe Außenwanderungsgewinne • Stärkere Alterung der Bevölkerung • Starker Bevölkerungsrückgang 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Industrie • Viel Dienstleistung (z. B. Tourismus) • Gesundheitswesen ab 2020 größte Branche

Die größten Probleme auf dem Arbeitsmarkt haben weiterhin Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (ISCED 1, 2, 3a). Hier sinkt der ohnehin schon geringe Bedarf stärker als das Angebot. Somit ergibt sich ein Arbeitskräfteüberhang von fast 1,42 Mio. Personen bis 2030.

Vor dem Hintergrund dieser Bundestrends wird im Folgenden die Arbeitsmarktentwicklung in sechs verschiedenen Regionen beschrieben und in Relation zum Bund diskutiert.

Vorgehensweise

Die unterschiedliche demografische Entwicklung und die Wirtschaftsstruktur in den Bundesländern geben die Richtung für die zukünftige Entwicklung des Arbeitsangebots (Erwerbspersonen) und -bedarfs (Erwerbstätige) nach Berufen und Qualifikationen vor. Um jedoch die Frage zu beantworten, inwieweit das Arbeitsangebot qualifikatorisch vor Ort der dortigen Nachfrage entspricht, müssen eine Reihe weiterer Faktoren berücksichtigt werden. So spielt auf der Angebotsseite nicht nur die Bevölkerungsentwicklung insgesamt eine Rolle, sondern auch die jeweils vorherrschende Alters- und Qualifikationsstruktur, da diese neben dem Merkmal Geschlecht wichtige Informationen zur zukünftigen Erwerbsbeteiligung liefern. Auf der Nachfrageseite sind die Entwicklungen der Branchen, jedoch auch die Veränderung der beruflichen Struktur innerhalb der Branchen sowie die Qualifikationszusammensetzung

der Berufe für die Ermittlung der Arbeitskräftebedarfe entscheidend. Für eine regionale Differenzierung können sechs Regionen zusammengefasst werden (vgl. Tab.).

Für die Qualifikationsstufen konnte die Gliederung wie auf der Bundesebene in fünf Kategorien entsprechend ISCED 1997 genutzt werden.

Demografische und wirtschaftliche Entwicklung in den Regionen

Welche Entwicklung nimmt der Arbeitsmarkt in den sechs Arbeitsmarktregionen, wenn derzeit beobachtbare Trends weiterverfolgt werden? Die einflussreichsten Faktoren, die den aufgezeigten Weg bestimmen, sind auf der Angebotsseite die demografische Entwicklung, insbesondere die Verteilung des Wanderungssaldos auf die Regionen, die Bildungsbeteiligung sowie die bereits historisch erfolgte Berufswahl, Erwerbsneigung und berufliche Flexibilität (d.h. der Wechsel zwischen erlerntem und ausgeübtem Beruf). Auf der Bedarfsseite ist neben der demografischen Entwicklung (und der sich daraus ergebenden Binnennachfrage) vor allem die vorherrschende regionale Wirtschaftsstruktur mit ihren langfristigen Entwicklungsperspektiven für die Nachfrageentwicklung nach Qualifikationen und erweiterten Berufshauptfeldern maßgebend. Die Tabelle fasst die wesentlichen regionalen Besonderheiten der sechs Regionen im Vergleich zur bundesdeutschen Struktur und Entwicklung zusammen.

Demografie

Entsprechend der unterstellten Bevölkerungsentwicklung werden nicht alle Regionen gleichermaßen vom Bevölkerungsrückgang betroffen sein. Im Gegenteil: In Bayern und Baden-Württemberg wird die Bevölkerung bis 2030 noch wachsen. Während Bayern überproportional von Zuwanderung profitieren wird und dadurch als einzige Region bis 2030 merklich an Bevölkerungsgröße gewinnt, liegt Baden-Württemberg vor allem aufgrund der derzeit im Schnitt noch relativ jungen Bevölkerung im Jahr 2030 leicht über dem derzeitigen Bevölkerungsstand. In allen anderen Regionen hingegen nimmt die Einwohnerzahl ab, auch in der Region Nord, die neben Bayern ebenfalls überproportional von der Zuwanderung profitiert. In der Region Ost kommt neben einer unterproportionalen Zuwanderung im Vergleich zur Bevölkerungsgröße hinzu, dass die derzeitige Bevölkerung bereits ein höheres Durchschnittsalter aufweist. Insgesamt wird die Region deshalb auch mit fast acht Prozent die größten Verluste zu verzeichnen haben.

Wirtschaftsstruktur

Die demografische Entwicklung gibt den Rahmen für das potenzielle Arbeitsangebot in den Regionen vor. Gleichzeitig fragt die Bevölkerung vor Ort bestimmte Produkte nach und bestimmt dadurch zu einem gewissen Grad auch die Nachfrage nach Arbeitskräften mit. Letztlich entscheidend für die Nachfrage nach Berufen ist allerdings die bereits in der Vergangenheit gewachsene bzw. sich künftig entwickelnde Wirtschaftsstruktur. Hierbei wird eine klare Nord-Süd-Trennung sichtbar.

In den beiden südlichen Regionen Baden-Württemberg und Bayern wird das verarbeitende Gewerbe auch 2030 noch der Motor des wirtschaftlichen Wohlstands sein, obwohl auch in diesen beiden Ländern der wirtschaftliche Strukturwandel hin zu mehr Dienstleistungen weiter voranschreiten wird. Während sich die Region Nord durch ihre hohen Beschäftigungsanteile im Bereich Land- und Forstwirtschaft, Verkehr und Lagerhaltung sowie im Fahrzeugbau auszeichnet, sind dies in der Region Mitte-West die Branchen Finanz- und Versicherungswesen sowie Verkehr und Lagerei und in der Region Ost Tourismus sowie Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen. In Nordrhein-Westfalen ist dagegen ein weiterer kontinuierlicher Abbau der Schwerindustrie zugunsten der unternehmensnahen Dienstleistungen und Fortschrittstechnologien erkennbar.

Auf welchen Qualifikationsstufen kommt es zu Engpässen?

Im Zusammenspiel mit der regionalen Bevölkerungsentwicklung und der regionalen Wirtschaftsstruktur ergeben sich für die einzelnen Regionen unterschiedliche Arbeitsmarktsituationen, die von einem hohen qualifikationsspezifischen Überangebot an Arbeitskräften bis zu einem hohen Arbeitskräfteengpass reichen können (vgl. Abb.).

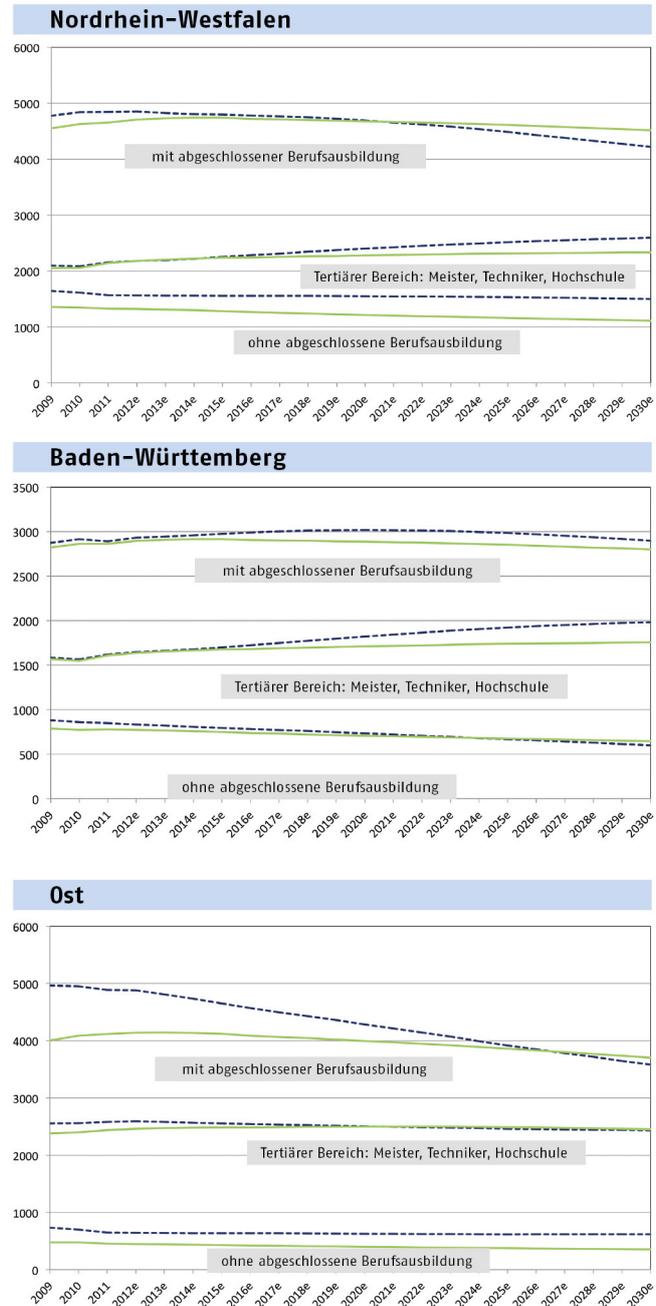
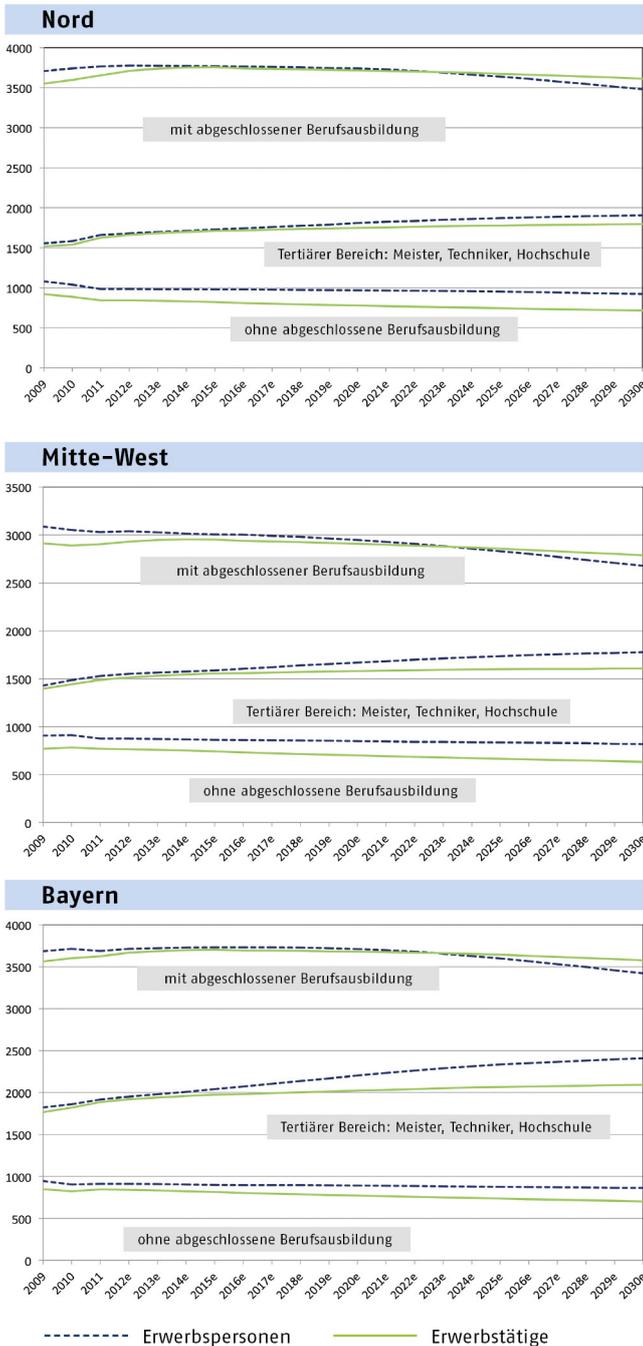
Personen ohne Berufsabschluss

Bezogen auf Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (ISCED 1, 2, 3a) ist die Entwicklung in fast allen Regionen ähnlich. Abgesehen von Baden-Württemberg, wo die Abbruchquoten sehr niedrig sind (vgl. HÄNISCH/KALINOWSKI 2015), wird sich ihre ohnehin schon schwierige Arbeitsmarktsituation aufgrund des zurückgehenden Bedarfs und des nahezu gleichbleibenden bzw. nur geringfügig sinkenden Angebots weiter verschlechtern. Selbst in der Region Ost, die den stärksten Bevölkerungsrückgang zu verkraften hat, wird sich die Anzahl von Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung nur geringfügig reduzieren. Beruflich nicht qualifizierte Personen werden es also im Allgemeinen weiterhin schwer haben, in eine Beschäftigung zu kommen. Hier müssen durch (Nach-)Qualifizierungsmaßnahmen Zugangsmöglichkeiten zu Arbeitsplätzen im mittleren Qualifikationsbereich geschaffen werden. Die rechnerische »Engpassituation« in Baden-Württemberg bei Personen ohne beruflichen Abschluss ist vor diesem Hintergrund als positiv zu bewerten. Denn es ist davon auszugehen, dass die bisher stärkere Integration beruflich nicht formal Qualifizierter in die Erwerbstätigkeit auch der traditionell stärkeren Wirtschaftskraft der Region zuschreiben ist. Sollte die Nachfrage nach beruflich nicht Qualifizierten in der projizierten Form fortbestehen, so könnte es aufgrund der in allen anderen Regionen abzusehenden Unterbeschäftigung dieser Personengruppe durchaus möglich sein, Arbeitskräfte in ausreichender Zahl nach Baden-Württemberg zu locken.

Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung

Bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (ISCED 3b, 4) wird es wie im Bund auch in den meisten Regionen Rekrutierungsschwierigkeiten geben. In Nordrhein-Westfalen und in geringerem Maße auch in der Region Mitte-West zeigen sich die Auswirkungen der demografischen Entwicklung vor allem in diesem Qualifikationsbereich. Dies ist der starken Ballung der geburtenstarken Jahrgänge in der dort traditionell präsenten Arbeiterschaft geschuldet. Hinzu kommt, dass das Angebot an beruflich Ausgebildeten in diesen Regionen stark

Abbildung
Qualifikationsentwicklung in den sechs Regionen



sinkt (vgl. HÄNISCH/KALINOWSKI 2015). Selbst in Bayern, wo aufgrund der Bevölkerungszunahme das Angebot insgesamt steigen wird, muss im Gegensatz zu Baden-Württemberg zukünftig mit einem Engpass auf der mittleren Qualifikationsebene gerechnet werden. Im Osten wird das Ausmaß des Bevölkerungsrückgangs auf dieser Qualifikationsebene besonders deutlich. Nahezu der gesamte Rückgang der Erwerbspersonen um 1,48 Mio. Personen von 2012 bis 2030 findet in dieser Qualifikationsstufe statt. So reduziert sich das Arbeitsangebot von 4,88 Mio. Personen 2012 auf 3,58 Mio. 2030, und es wird hier in Zukunft

zu erheblichen Problemen bei der Personalrekrutierung kommen.

Eine besondere Rolle nimmt erneut Baden-Württemberg ein, wo es auch auf dieser Ebene einen rechnerischen Überhang gibt. Dies ist der höheren Bedeutung einer abgeschlossenen Berufsausbildung in der Region zuzuschreiben. Vor allem die bereits jetzt im Erwerbsleben stehende Bevölkerung ist noch im hohen Maße im mittleren Qualifikationsbereich angesiedelt. Doch auch unter dem bis 2030 aus dem Bildungssystem kommenden Neuangebot wird sich ein weiterhin hoher Anteil an Personen mit einem be-

ruflichen Abschluss befinden, nicht zuletzt weil der Anteil an Abgängern aus dem Bildungssystem ohne beruflichen Abschluss in Baden-Württemberg unter allen Regionen mit Abstand am geringsten ist. Dies zeigt, dass bei unverändertem Bildungsverhalten die (Nach-)Qualifizierung in diesem Bundesland besser gelingt als in den anderen Regionen.

Personen mit tertiärem Abschluss

Nicht nur bundesweit, sondern auch in vielen Regionen ist ein stark ansteigendes Angebot an Personen mit Fachhochschul- und Hochschulausbildung (ISCED 5a, 6) bzw. mit Meister-, Techniker- und Fachschulabschlüssen (ISCED 5b) zu beobachten. Trotz eines projizierten weiter steigenden Bedarfs ist somit nicht sichergestellt, dass sie in allen Regionen qualifikationsadäquat vom Arbeitsmarkt aufgenommen werden können. Aufgrund der starken Zuwanderungsgewinne in einer Größenordnung von knapp 260.000 Personen im Arbeitsangebot mit einem tertiären Abschluss trifft dies vor allem für Bayern zu (vgl. ZIKA/MAIER 2015). Im Vergleich zu Deutschland insgesamt wird es auch in Baden-Württemberg, in Nordrhein-Westfalen und in der Region Mitte-West ein höheres Überangebot an Akademikerinnen und Akademikern geben. In der erstgenannten Region ist der Überhang vor allem auf die im Regionalvergleich höchsten Anteile dieser Personengruppe unter den Abgängern aus dem Bildungssystem zurückzuführen. Die Zuwanderung Hochqualifizierter spielt dabei eine untergeordnete Rolle, da gemäß der Projektion bis 2030 nur gut 140.000 hochqualifizierte Personen nach Baden-Württemberg zugewandert sein werden. In der Region Nord hingegen steigt zwar auch die Anzahl der Erwerbspersonen mit akademischem Abschluss, jedoch im Vergleich zur bundesweiten Entwicklung nur leicht stärker als die ebenfalls steigende Nachfrage nach Hochqualifizierten.

Einzig in der Region Ost wird trotz der ebenfalls zunehmenden Akademisierung des Neuangebots die Anzahl an Erwerbstätigen mit tertiärem Abschluss ebenfalls rückläufig sein und somit eine Engpasssituation erwartet. Zurückzuführen ist dies vor allem auf die zurückgehende Zahl an Erwerbspersonen mit Meister-, Techniker- und Fachschulabschluss, die sich im Zeitraum von 2012 bis 2030 um über 310.000 Personen verringert. Ursache hierfür ist, dass die berufliche Bildung in Ostdeutschland stark zurückgeht und daher auch der Nachwuchs für die Meister- und Techniker Ausbildung fehlt. Das Angebot an Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss sinkt in derselben Zeit aufgrund der stark steigenden Studienneigung nur um knapp 160.000 Personen. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass eine Verdrängung der Akademiker/-innen in Berufsbereiche, die bislang dem mittleren Qualifikationsbereich

vorbehalten sind, im Gegensatz zu den anderen Regionen hier unwahrscheinlich ist (vgl. HÄNISCH/KALINOWSKI 2015).

Fazit und Ausblick

In der Projektion erscheinende Engpässe oder Überhänge sind nicht als unausweichlicher Zustand aufzufassen, sondern unter der Sichtweise zu betrachten, auf welchem Entwicklungspfad wir uns befinden, wenn wir die in der Vergangenheit und Gegenwart stattfindenden Entwicklungen beibehalten. Insbesondere bei regionalspezifischen Projektionen spielen Austauschprozesse zwischen den Regionen eine große Rolle.

Da zum jetzigen Modellierungsstand Außen- und Binnenwanderungen, aber auch Pendelbewegungen und das regional bereits beobachtbare berufliche Flexibilitätsverhalten als gegeben hingenommen werden, zeichnet sich für die Region Ost eine womöglich zu negative Entwicklung ab. Sollte dort beispielweise der Bedarf an akademischen Fachkräften tatsächlich nicht gestillt werden und in der Region Bayern ein Überhang bestehen, so wäre es vorstellbar und wahrscheinlich, dass Zuzüge aus dem Ausland eher in die Region Ost anstatt nach Bayern wandern. Außen- und Binnenwanderungsströme könnten sich genauso wie das Pendelverhalten an die wirtschaftliche Situation anpassen. Neben einer zukünftig noch stärkeren Einbindung regionalspezifischer Trends (z.B. in der berufsspezifischen Qualifikationsstruktur) bedarf es zum weiteren Erkenntnisgewinn auch einer tiefgehenden Untersuchung zu empirisch unterlegbaren regionalen Ausgleichsprozessen (insbesondere zu den Entscheidungskriterien für regionale Berufs- und Beschäftigtenmobilität), um diese in eine erweiterte Modellversion einzubinden. ◀

Literatur

HÄNISCH, C.; KALINOWSKI, M.: Regionalisierte Projektion des Arbeitsangebotes nach Qualifikationsstufen und Berufsfeldern bis 2030 auf Basis des BIBB-FIT-Modells. In: ZIKA, G.; MAIER, T. (Hrsg.): Qualifikation und Beruf in Deutschlands Regionen bis 2030. Konzepte, Methoden und Ergebnisse der BIBB-IAB-Projektionen. IAB-Bibliothek Nr. 353. Bielefeld 2015, S. 113–166

MAIER, T. u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB-Report 23/2014 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7213 (Stand: 27.03.2015)

TIEMANN, M. u. a.: Berufsfeld-Definitionen des BIBB. Zweite Fassung (Stand: 29. Mai 2008). Bonn 2008 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_BIBB-Berufsfelder_010508.pdf (Stand: 27.03.2015)

ZIKA, G.; MAIER, T. (Hrsg.): Qualifikation und Beruf in Deutschlands Regionen bis 2030. Konzepte, Methoden und Ergebnisse der BIBB-IAB-Projektionen. IAB-Bibliothek Nr. 353. Bielefeld 2015

Verbesserung der Durchlässigkeit in die Hochschule durch Anrechnung und Übergangsmaßnahmen

Impulse aus den BMBF-Initiativen ANKOM



WALBURGA KATHARINA FREITAG

Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs »Lebenslanges Lernen« im Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover

In den Jahren 2005 bis 2009 sowie 2011 bis 2014 wurden unter dem Akronym ANKOM auf der Grundlage von zwei Förderlinien insgesamt 31 Entwicklungsprojekte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Ziel gefördert, die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu analysieren und zu erhöhen. Die Bilanz in diesem Beitrag fokussiert die entwickelten Anrechnungsverfahren und ihre strukturelle Verankerung, die Übergangsmaßnahmen und ihre landesspezifischen Weiterentwicklungen sowie das Verhältnis der beruflichen und hochschulischen Bildung. Der Beitrag endet mit Entwicklungslinien und Visionen.

Die ANKOM-Initiative

Die elf Projekte der ersten Förderphase zielten auf die Entwicklung von Verfahren der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Zielsetzung der zwanzig Projekte der zweiten Förderlinie, die im Winter 2014 endete, war die Implementierung von unterstützenden Maßnahmen, durch die ein erfolgreiches Studieren unter Berücksichtigung der Lebenssituation Berufstätiger begünstigt werden sollte. Neben der Anrechnung sollten die Übergänge in die Hochschule sowie die Rahmenbedingungen eines Studiums für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Aus- oder Weiterbildung verbessert werden. Das Alleinstellungsmerkmal der Förderlinien war der explizite Bezug auf Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung.

Beide Förderlinien wurden durch eine wissenschaftliche Begleitung unterstützt, deren Aufgabe u. a. die Vernetzung der Projekte sowie die Kommunikation und Dissemination von Projektergebnissen war. Gegenwärtig werden ausgewählte Ergebnisse der Projekte der zweiten Förderphase veröffentlicht (vgl. FREITAG u. a. i. E.) und projektübergreifende Analysen von Übergangsmaßnahmen abgeschlossen. Spätestens seit der Abschlusskonferenz im Juni 2014¹ werden Fragen nach einem Resümee laut. Aber wie kann eine so lange und komplexe Förderphase bilanziert und welche »Indikatoren« können dafür herangezogen werden? Die hier notwendigerweise holzschnittartige Bilanzierung nimmt ausgewählte Aspekte in den Blick.

Anrechnungsverfahren und das wissenschaftliche Konzept der »Kompetenzäquivalenz«

Wichtigste Ergebnisse der Projektentwicklungen der ersten Förderlinie sind die qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren, welche Kriterien der Akkreditierung genügen, sowie die Arbeitsmaterialien (vgl. Kasten) und das im Umsetzungsprozess entstandene Erfahrungswissen.

Die Entwicklung von Verfahren der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen baut auf einer der wichtigsten Vereinbarungen im Rahmen des Bologna-Prozesses auf: der Formulierung von Lernergebnissen im Rahmen eines modularisierten Curriculums. Anders als z. B. in der (beruflichen) Weiterbildung, in der die *Erfassung* von Kompetenzen methodisch weit entwickelt ist (vgl. STRAUCH/JÜTTEN/MANIA 2009), geht es bei der *Anrechnung* um die Frage der Gleichwertigkeit oder Gleichartigkeit von in unterschiedlichen Bildungssektoren erworbenen Kompetenzen. Auf der Grundlage von Lernergebnisbeschrei-

ANKOM-Arbeitsmaterialien

Für Interessierte stehen die folgenden Arbeitsmaterialien unter <http://ankom.dzhw.eu/archiv/material> zur Verfügung:

1. Leitlinie zur Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren
2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung
3. Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung
4. Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung zur Anrechnung
5. Öffentlichkeitsarbeit für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

¹ Vgl. Ergebnisse unter <http://ankom.dzhw.eu/abschlusskonferenz> (Stand: 30.03.2015)

bungen wird die inhaltliche und niveaumäßige Äquivalenz bestimmt und sehr abstrakt als »Kompetenzäquivalenz« bezeichnet. Bedeutsam ist die Reflexion der Differenz zwischen der Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit von Lernergebnissen. Obschon sich berufliche und hochschulische Bildung einig darin sind, dass der Lernort eine nicht geringe Bedeutung für den Kompetenzerwerb hat – hochschulische sowie berufliche Sozialisation sind wichtige Stichworte – abstrahieren die Verfahren und Diskurse hiervon.

Die Anwendung der Verfahren wird durch die »aufnehmende« Institution gesteuert, Ausgangsbasis sind die Lernergebnisse der Studiengänge; die Gestaltungsmacht liegt somit bei den Hochschulen. Dies mag kritisiert werden, gleichwohl ist zu bilanzieren, dass Anrechnungsverfahren ansonsten nicht implementierbar wären. Die Hochschulen, so der Akkreditierungsrat, sind verpflichtet, »ihrer Garantfunktion für die Qualität der von ihnen verliehenen Hochschulabschlüsse und -grade« nachzukommen.²

Öffentlich gewordene Versuche vonseiten der beruflichen Bildung, Anrechnungsvorschläge oder Kompetenzäquivalenzen ohne Einbezug der Studiengangverantwortlichen zu entwickeln, wurden von den Hochschulen nicht akzeptiert.

Weiterentwicklungsbedarf gibt es im Bereich der Lernergebnis- bzw. Lernzielbeschreibungen aller Bildungsbereiche. Die Anzahl, Breite und Tiefe variiert sehr stark zwischen der außerhochschulischen und hochschulischen Bildung, aber auch innerhalb der hochschulischen Bildung. Auch wenn das Bewerten und Beurteilen zur Aufgabe von Hochschullehrenden zählt, stellen individuelle Anrechnungsverfahren die Hochschulen vor zeitliche und qualifikatorische Herausforderungen. Intelligente Lösungen liegen z.B. durch die Integration von Teilen des Anrechnungsverfahrens in Lehrveranstaltungen vor. Diese gilt es weiterzuentwickeln.

Strukturelle Verankerung von Anrechnung im Kontext der hochschulischen Bildung

Die Zielsetzung, Anrechnungsverfahren in den Studiengängen oder Fachbereichen strukturell zu verankern, konnte von den Projekten in unterschiedlichem Maße realisiert werden. Je kleiner Hochschulen sind, umso leichter lassen sich die Verfahren implementieren und ggf. auf andere Studiengänge anwenden. Je größer die Hochschule ist, desto größer ist bereits die Herausforderung, sich auf den Leitungsebenen Gehör zu verschaffen.

Einfluss hatte die ANKOM-Initiative auf die rechtliche Verankerung sowohl auf der Ebene der Studiengänge, der

Hochschulen als auch auf der Ebene der Bundesländer. Wurde z.B. die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen 2008 in den Landeshochschulgesetzen von sieben Bundesländern geregelt, so galt dies 2010 bereits für dreizehn und gilt mittlerweile für alle Länder. Seit 2010 ist Anrechnung zudem rechtlich verbindlich in den »Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen« geregelt, und seit Januar 2015 gilt, dass »das Fehlen von Regelungen zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten von den Akkreditierungsagenturen zu beauftragen« ist.³

Eine Forschungsfrage wird zukünftig sein, wie die zuständigen Akteure mit diesen weitreichenden Vorgaben umgehen werden. Die Vizepräsidenten für Studium, Lehre und Weiterbildung werden nicht umhinkommen, sich der Anrechnungsfragen anzunehmen, und Studiengangverantwortliche werden begründen müssen, weshalb sie keine Anrechnungsmöglichkeiten für einen konkreten Studiengang vorsehen.

Gestaltung von Übergängen in die Hochschule und das Konzept der »Übergangsmaßnahme«

Die zweite Förderlinie schließt an die Erkenntnis der ersten Förderphase an, dass Anrechnung durch berufsbegleitend studierbare Studienangebote flankiert werden muss. Erwerbstätige (zuma mit einem Fortbildungsabschluss) geben nur selten für ein Studium ihren Beruf auf.

Im Mittelpunkt der zweiten Förderlinie standen daher Maßnahmen zur Verbesserung der Studiemöglichkeiten für Berufstätige. Die Projektziele und Maßnahmen der zwanzig Projekte orientierten sich an einer offenen Ausschreibung, die inhaltliche, strukturelle, organisatorische und personelle Entwicklungen zuließ und die Belange der im Mittelpunkt stehenden Studiengänge sowie spezifische Problemlagen der Fachbereiche oder Hochschulen aufgriff. Die Maßnahmen reichen von Studierendenrekrutierung über Information und Beratung, Brückenkurse, Tutorien, Studiengangsgestaltung und Mentoring bis hin zu Zielen der studentischen Mitbestimmung sowie der Kompetenzentwicklung. Die Themen Anrechnung und Hochschulzugang von Studierenden auf Grundlage beruflicher Qualifikation (Dritter Bildungsweg) wurden i.d.R. als Querschnittsthemen bearbeitet. Zielgruppen der Maßnahmen sind neben den Studieninteressierten und Studierenden auch Hochschullehrende, Beratungsfachkräfte, Tutorinnen und Tutoren sowie Betriebe. Die folgenden Beispiele sollen exemplarisch Einblick in Konzepte und Ziele geben.

² Schreiben des Vorsitzenden des Akkreditierungsrats an die Agenturen zur Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten vom 19.12.2014 – URL: www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf (Stand: 10.04.2015)

³ Ebd.; vgl. Fußnote 2

- **Zeitliche und örtliche Flexibilisierung hochschulischer Angebote:** Für mehrere Projekte stellte sich die Frage, in welcher Weise Online-Portale das Ziel einer zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung ihrer Angebote unterstützen können. So wurden z.B. von Projekten der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld sowie der Universität Oldenburg Konzepte entwickelt, die als »Blended Guiding« und »Blended Counseling« bezeichnet werden. Sie kombinieren virtuelle und Face-to-Face-Beratungen und zielen auf eine verbesserte Orientierung von Studieninteressierten ab. Im Bereich des E-Learning entwickelte das Projekt der Hochschule Fresenius ein sogenanntes »Inverted-Classroom-Szenario«, das eine klassische Vorlesung auf den Kopf stellt. Die Lerninhalte werden nicht mehr zunächst vor Ort – im Hörsaal – gelehrt; vielmehr erarbeiten sich die Studierenden die Lerngegenstände selbstgesteuert, zeitlich asynchron, unabhängig vom Ort der Hochschule und im eigenen Lerntempo anhand von digitalen Lernmaterialien, z.B. durch Video-Podcasts oder Online-Tests. Die Vorlesung folgt dann dieser Selbstlernphase. In Ergänzung zu diesem Ansatz wurden Blended-Learning-Szenarien zur vorlesungsbegleitenden Motivation beruflich Qualifizierter entwickelt.⁴
- **Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Beratungsstrukturen** fand in fast allen Projekten statt; entwickelt wurden zielgruppenspezifische Informations- und Beratungskonzepte (vgl. auch den Beitrag von WIESNER in diesem Heft). Hierbei wurde teilweise auf Vorarbeiten abgeschlossener Projekte zurückgegriffen, in denen mit dem Begriff des »Beratungsdschungels« die Situation für die Zielgruppe eindringlich beschrieben wurde. Gute Beratung hat für die Zielgruppe eine herausragende Bedeutung. Familiäre Betreuungsverpflichtungen oder ein laufender Kredit erfordern es, im Vorfeld möglichst sicher zu sein, die richtige Studienentscheidung zu treffen.
- **Qualifizierung von Lehrenden und Tutorinnen und Tutoren:** Die Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs und des Studienerfolgs hängt in hohem Maß davon ab, dass die Lehrenden mit dem Einsatz neuer Medien vertraut sind. Auf diesem Hintergrund wurde z.B. im Projekt der Fachhochschule Potsdam für Lehrende ein Kursangebot »Didaktik für die Online-Lehre – zur fachnahen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im virtuellen Raum« entwickelt, erprobt und evaluiert.

Festzuhalten ist, dass die Gestaltung hochschulischer Strukturen ein komplexes Unterfangen darstellt und Zeit sowie weitere Unterstützer/-innen in der Hochschule benötigt. Von der Publikation ausgewählter Projektergebnisse (vgl. FREITAG u.a. i.E.) sind Impulse zu erhoffen. Zwar werden z.B. Brückenkurse oder Tutorien in Hochschulen seit Jahrzehnten praktiziert, jedoch bisher selten in Form von Publikationen wissenschaftlich reflektiert.

Landesspezifische Weiterentwicklungen

Wichtige Indikatoren für die Einordnung von Projektergebnissen sind Nutzung und Weiterentwicklung durch Dritte sowie die Möglichkeit, auf der Grundlage von Projektergebnissen neue Projekte zu akquirieren. Am Beispiel der Bundesländer Niedersachsen und Brandenburg können landesspezifische Weiterentwicklungen der in ANKOM entwickelten Konzepte dargestellt werden.

Im Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg wurde im Rahmen der ersten ANKOM-Initiative ein qualitätsgesichertes Verfahren zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge entwickelt (vgl. MÜSKENS 2006). Mit dem sogenannten »Äquivalenzvergleich« wurden mittlerweile zahlreiche Abschlüsse vorwiegend aus der Fort- und Weiterbildung untersucht und nach Inhalt und Niveau gleichwertige Lernergebnisse innerhalb eines Studiengangs bzw. der Weiterbildung identifiziert. Im Rahmen des Landesprogramms »Offene Hochschule Niedersachsen« (OHN) fanden konkrete Weiterentwicklungen statt. So wurde das Konzept der sogenannten »Anrechnungsempfehlungen für Weiterbildungen« erarbeitet; für den »European Manager for Foreign Trade – Export/Import (EMfEI)«, eine berufliche Weiterbildung zur Fachkraft in der Außenwirtschaft⁵, wurde eine Workloadberechnung nach dem in Hochschulen angewandten European Credit Transfer System (ECTS) vorgenommen und mit 15 Credits ausgewiesen. Weiterbildungsabsolventinnen und -absolventen erhalten damit eine Grundlage, die bei Studienaufnahme für eine individuelle Anrechnung genutzt werden kann.

Anhand des Projekts »Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen« der Fachhochschule Brandenburg lässt sich sowohl die Bandbreite der in »ANKOM-Übergänge« erprobten Übergangsmassnahmen und erzielten Ergebnisse exemplarisch veranschaulichen als auch die landesspezifische Nutzung: Neben Studieneingangstagen, Schulungen für Lehrende, Brückenkursen an regionalen Präsenzstellen der Hochschule, einem Mentoringangebot, dem Ausbau

⁴ Vgl. http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse/nachprojekten/p11_fh_fresenius sowie <http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse/themen/thema6> (Stand: 30.03.2015)

⁵ www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/05Allg_AnrechnungsempfehlungEMfEI_web_es.pdf (Stand: 30.03.2015)

des Beratungsangebots für Studieninteressierte mit beruflicher Ausbildung, der Flexibilisierung des Studiums und Anrechnung spielt der Aufbau von langfristigen Kooperationsbeziehungen mit Partnern aus der beruflichen Bildung eine bedeutende Rolle. Hiermit verfolgte das Projekt das übergreifende Ziel, die Attraktivität des berufs begleitenden Bachelorstudiengangs BWL für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten, insbesondere für jene schulische Hochschulzugangsberechtigung, zu steigern. Die Projektaktivitäten konnten auf Ergebnissen aus der Landesinitiative INNOPUNKT aufbauen und wurden systematisch in eine langfristig angelegte Strategie der Hochschulentwicklung integriert. Dies mündete Anfang 2014 in der Gründung des »Zentrums für Durchlässigkeit und Diversität« unter Beteiligung des Landes. Die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse wird damit gesichert, und gleichzeitig werden die Maßnahmen der Hochschule zur Verbesserung der Durchlässigkeit institutionell gebündelt.

Berufliche Bildung und hochschulische Bildung

Die durch ANKOM geförderten Annäherungen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind keine Selbstläufer. Die bereits 2007 in einer Leitlinie zur Modernisierung der beruflichen Bildung des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) geforderte Modularisierung und Kompetenzorientierung, um Anrechnung zu erleichtern, wurde bisher im Rahmen der Novellierung bundesrechtlich geregelter Fortbildungen, z.B. zum/zur Betriebswirt/-in, Fachwirt/-in oder Meister/-in, umgesetzt; auf Ebene der kammerrechtlich geregelten Fortbildungen, die die absolute Mehrheit der Fortbildungen darstellen, sind entsprechende Entwicklungen jedoch außerhalb von Modellprojekten nicht zu erkennen. Aber auch die Hochschulen werden weiterhin Impulse vonseiten der beruflichen Bildung benötigen; aufseiten der Universitäten bestehen nach wie vor Vorbehalte, sich dem Anrechnungsthema und der Zielgruppe der Studierenden mit beruflicher Ausbildung dezidiert zuzuwenden. Gegenseitiges Vertrauen ist für die Gestaltung der Prozesse von größter Bedeutung. In der vergangenen Dekade kamen 40 Prozent aller Erstsemester mit abgeschlossener Berufsausbildung an Universitäten aus einem kaufmännischen, Organisations-, Verwaltungs- oder Büroberuf (vgl. FREITAG 2011, S. 43). Das Projekt »Nexus« der Hochschulrektorenkonferenz schließt u.a. mit dem »Runden Tisch Wirtschaftswissenschaften« an diese Ausgangslage an. Im Rahmen des Runden Tisches sollen für Fragen der Durchlässigkeit und Anrechnung praxisorientierte Lösungsvorschläge und konkrete Handlungsempfehlungen erarbeitet sowie innovative Projekte unterstützt werden.

Entwicklungslinien und Visionen

Gegenwärtig greifen zahlreiche Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« ANKOM-Themen und Ergebnisse auf, stellen sie infrage und entwickeln sie damit weiter. Insgesamt werden Projekte in mehr als 100 Universitäten und Fachhochschulen gefördert, und es ist zu erwarten, dass insgesamt mehrere Hundert berufs begleitende Studiengänge entwickelt werden, die, flankiert durch Anrechnung und Übergangsmaßnahmen, im Lauf der nächsten Jahre grundlegende Strukturentwicklungen und Innovationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erwarten lassen. Auch innerhalb der »ANKOM-Hochschulen« und daran anschließender Initiativen, wie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), wirken die Ergebnisse weiter. Innovative Felder liegen z.B. im Bereich der Stärkung des Konzepts der biografischen Reflexivität und individuellen Anrechnung sowie einer verstärkten Nutzung von E-Portfolio-Systemen und »Blended Counseling«. In diese Konzepte kann Anrechnung thematisch sehr gut integriert werden.

Aufgabe wird es zukünftig sein, die Wirkung der entwickelten Maßnahmen zu erforschen; dafür sind gegenstandsangemessene Formen der Wirkungsforschung zu entwickeln. Weitere Forschungsfragen liegen in der Herausforderung, parallel erwerbstätig, familienverantwortlich und Studierende/-r zu sein.

Die Gesamtentwicklung des Felds hängt nicht nur vom Interesse der beruflichen und hochschulischen Bildung, sondern auch von der Frage ab, welche individuelle und gesellschaftliche Bedeutung berufs begleitendes Studieren und wissenschaftliche Weiterbildung erlangen werden. Die gesellschaftliche Bedeutung wird durch Lösungen im Bereich der Finanzierung und des für Studienzwecke verfügbaren Zeitbudgets erkennbar werden, die individuelle Bedeutung wird sich, salopp formuliert, dadurch zeigen, ob es »hip« wird, berufs begleitend zu studieren. ◀

Literatur

FREITAG, W. K. u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster i. E.

FREITAG, W. K.: Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: FREITAG, W. K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 35–55

MÜSKENS, W.: Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule und Weiterbildung (2006) 1, S. 23–30

STRAUCH, A.; JÜTTEN, S.; MANIA, E.: Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld 2009

Information und Beratung für beruflich Qualifizierte am Übergang zur Hochschule

Ergebnisse aus einer ANKOM-Begleitstudie



KIM-MAUREEN WIESNER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit«
im BIBB

Der Beitrag befasst sich mit Aspekten der Information und Beratung für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten am Übergang zur hochschulischen Bildung als Teil der Bemühungen um ein durchlässiges Bildungssystem. Im Zentrum steht dabei eine im Kontext der BMBF-Initiative ANKOM durchgeführte Begleitstudie des BIBB, die sich mit Fragen nach zielgruppenspezifischem Beratungsbedarf auseinandersetzt. Auf Basis der Ergebnisse werden Vorschläge zur Gestaltung von Informations- und Beratungsangeboten an der Schnittstelle von Berufsbildung und Hochschule formuliert.

Neue Anforderungen an die Gestaltung von Bildungs- und Beratungsangeboten

Mit der Initiierung verschiedener Modellprogramme auf Bundes- und Länderebene, u. a. der 2005 gestarteten BMBF-Initiative ANKOM, werden die verstärkten Bemühungen um ein durchlässiges Bildungssystem in Deutschland deutlich. Die Arbeitsergebnisse der ersten ANKOM-Förderphase dokumentieren Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studiengänge (vgl. FREITAG in diesem Heft). Darüber hinaus legen die Arbeitsergebnisse die Annahme nahe, dass Anrechnungsmöglichkeiten allein nicht ausreichen, um den Weg für beruflich Qualifizierte an die Hochschule zu ebnen. Um den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, bedarf es – neben angepassten Studienmodellen – weiterer Unterstützungsangebote für beruflich qualifizierte Studierende und Studieninteressierte (vgl. MUCKE/KUPFER 2011, S. 223). Im Rahmen der zweiten ANKOM-Förderphase wird deutlich, dass u. a. im Bereich der Informations- und Beratungsangebote an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung besonderer Entwicklungsbedarf besteht. Anzunehmen ist, dass beruflich Qualifizierte gegenüber traditionell Studierenden tendenziell einen anderen Beratungsbedarf aufweisen. Der Wissenschaftsrat sieht diesen »stärker in theoretischen oder methodischen Bereichen, dafür seltener hinsichtlich anwendungsorientierter Lerninhalte oder der Arbeitsorganisation« (Wissenschaftsrat 2014, S. 68).

Welcher spezifische Informations- und Beratungsbedarf sich bei der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten tatsächlich abzeichnet und wie entsprechende Angebote idealerweise gestaltet sein müssten, um diesen Bedarf zu decken, ist bisher jedoch wenig systematisch erforscht.

Die ANKOM-Begleitstudie

Um diesen Fragen nachzugehen, hat das BIBB auf Grundlage der in ANKOM entwickelten zielgruppenspezifischen Informations- und Beratungsangebote eine Begleitstudie mit dem Titel »Information und Beratung für beruflich Qualifizierte« durchgeführt. Dieser liegt eine gegenüber dem KMK-Beschluss 2009¹ erweiterte Definition der Zielgruppe beruflich Qualifizierter zugrunde (vgl. Kasten). In der explorativen ANKOM-Begleitstudie wurden alle 20 Projekte der zweiten Förderphase gebeten, ihre Erfahrungen oder Befragungsergebnisse zum Informations- und Beratungsbedarf beruflich qualifizierter Studieninteres-

Beruflich Qualifizierte

Die Kultusministerkonferenz (KMK) fasst unter den Begriff der »beruflich Qualifizierten« im Kontext des Hochschulzugangs Personen, die eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auf dem dritten Bildungsweg erwerben, d. h. über keine schulisch erworbene HZB (Abitur, Fachhochschulreife) verfügen, sondern diese aufgrund von beruflicher Qualifikation und/oder Berufserfahrung erlangen.

Der hier vorgestellten ANKOM-Begleituntersuchung liegt im Gegensatz dazu ein erweitertes Verständnis zugrunde. Unter »beruflich Qualifizierte« werden hier nicht nur Personen ohne schulisch erworbene HZB gefasst, sondern darüber hinaus auch Personen, die nach Erwerb des Abiturs oder der Fachhochschulreife in das Berufsbildungssystem eingemündet sind und bisher keine Berührungspunkte mit dem Hochschulsystem hatten.

¹ KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 10.02.2015)

Forschungsdesign der ANKOM-Begleitstudie

- Explorative Studie
- Untersuchungszeitraum: 12/2013 bis 5/2014
- Qualitative und quantitative Forschungsmethoden (Mixed Methods)

Datenerhebung über:

1. **Fragebogen:** Mittels eines standardisierten Fragebogens wurden die Projektmitarbeiter/-innen der 20 ANKOM-Projekte, die an der Hochschule mit der Konzeption und/oder Umsetzung der Beratung von Studieninteressierten betraut sind, zu Gestaltung (Beratungskonzept, -setting, -zielen, -instrumenten, -personal und Qualitätssicherung) sowie Zielgruppe und Kooperationen bezüglich der von ihnen angebotenen Informations- und Beratungsleistungen für beruflich Qualifizierte befragt. Da sich eines der Projekte in drei Teilprojekte unterteilte, die sich in ihrer Ausrichtung und ihren Arbeitsergebnissen sehr unterschiedlich zeigten, wurden diese wie eigenständige Projekte behandelt und separat befragt. Somit ergibt sich eine Stichprobe von n=22.

2. **Leitfadengestützte Experteninterviews:** Vertiefend wurden in zehn der 22 befragten (Teil-)Projekte leitfadengestützte, systematisierende Experteninterviews durchgeführt. Interview wurden einzelne Projektmitarbeiter/-innen, die an der Hochschule mit der Beratung von Studieninteressierten betraut sind. Bei fünf der zehn Interviews waren zudem die jeweiligen Projektleiter/-innen aktiv beteiligt, bei einem eine Mitarbeiterin der Partnerinstitution (VWA). Thematisch wurde in den Interviews auf die praktische Umsetzung der zielgruppenspezifischen Beratung, die Zielgruppe und deren Bedarfe sowie Kooperationen mit anderen Einrichtungen – insbesondere der beruflichen Bildung – fokussiert. Ziel war es, Erkenntnisse zu dem in der Beratungspraxis gewonnenen Handlungs- und Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten zu gewinnen.

3. **Experten-Fachgespräch:** Mit insgesamt 17 Expertinnen und Experten aus ANKOM-Projekten sowie weiteren Institutionen wurde abschließend ein Expertengespräch durchgeführt, das der Validierung der gewonnenen Ergebnisse und der Einordnung der thematischen Relevanz diente.

sierter zu schildern. Darüber hinaus sollten sie darlegen, wie Information und Beratung für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten innerhalb der Projekte umgesetzt wurden (vgl. Kasten zum Forschungsdesign).

Ziel der Begleitstudie war es zum einen, zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsbedarfe beruflich qualifizierter Studieninteressierter zu lokalisieren. Zum anderen sollten neben konkretem Handlungsbedarf Erfolgsfaktoren und Qualitätsmerkmale von Informations- und Beratungsangeboten am Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung identifiziert werden, um auf dieser Grundlage allgemeine Empfehlungen abzuleiten.

Informations- und Beratungsbedarf der Zielgruppe

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass die befragten Projektmitarbeiter/-innen den Informationsstand der Rat suchenden beruflich Qualifizierten hinsichtlich der Themen »Studienorganisation« und »Studieninhalte«

auf Grundlage der eigenen Beratungserfahrung als eher gut, bezüglich des Themas »Anrechnungsmöglichkeiten« hingegen als eher schlecht einschätzen. Der Informationsstand zum Thema »Finanzierungsmöglichkeiten« wird von ca. der Hälfte der Befragten als eher gut bis gut, von einem nahezu gleichen Teil jedoch als eher schlecht bis sehr schlecht bewertet (vgl. Abb. 1).

Trotz des teilweise eher guten Informationsstands der Rat suchenden zu »Studienorganisation«, »Studieninhalten« und auch »Finanzierungsmöglichkeiten« geben die Befragten im weiteren Verlauf des Fragebogens an, dass Fragen zu genau diesen Themen sehr häufig von den beruflich Qualifizierten innerhalb der Beratungsgespräche gestellt werden. Dies rühre daher, so wird in zwei Experteninterviews besonders betont, dass die Fragen der Rat suchenden durch die Information im Vorfeld (z.B. über das Internet) nicht weniger werden, sondern nur konkreter. Befragt nach den fünf am häufigsten gestellten Fragen, geben die Befragten im Rahmen der Fragebogenerhebung an erster Stelle das Thema »Zulassung«, an zweiter Stelle »Anrechnung« und

Abbildung 1

Informationsstand der Rat suchenden beruflich Qualifizierten aus Sicht der befragten Projektmitarbeiter/-innen hinsichtlich ...

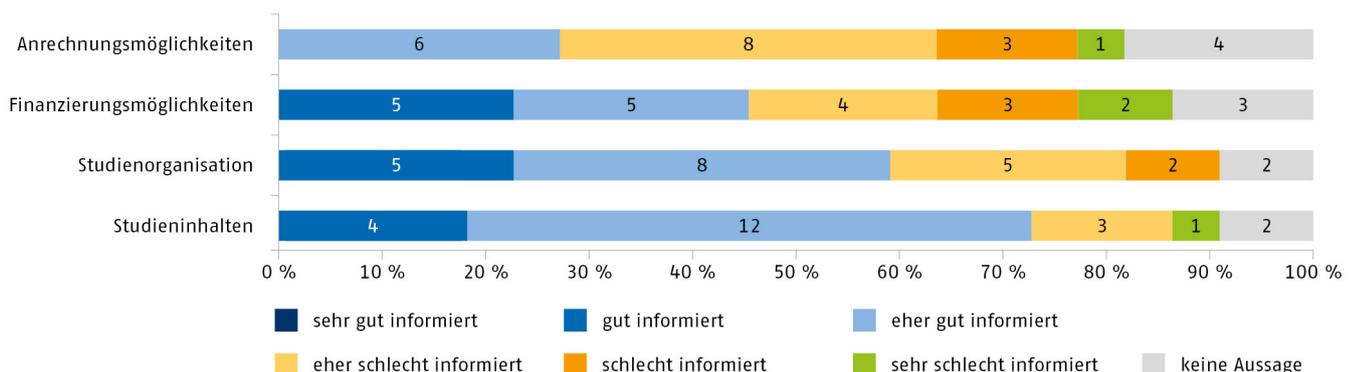
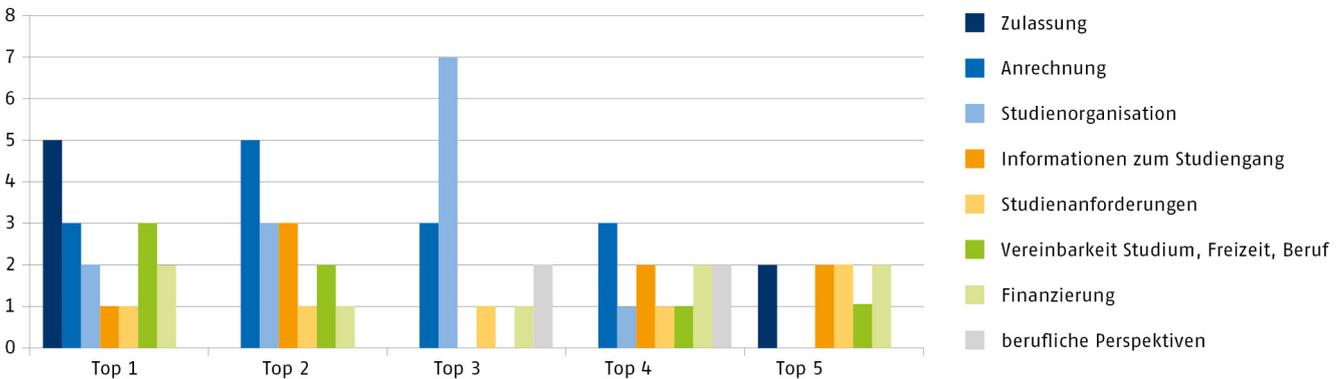


Abbildung 2
 Top 5 der Themen, mit denen sich beruflich Qualifizierte an Projektmitarbeiter/-innen wenden



an dritter Stelle »Studienorganisation« an. Ebenfalls häufig werden u. a. Fragen zu den Themen »Vereinbarkeit Studium, Freizeit, Beruf«, »Informationen zum Studiengang« und »Finanzierung« gestellt. Top 4 und Top 5 lassen sich dabei nicht eindeutig ausmachen (vgl. Abb. 2). Die Ergebnisse der Experteninterviews liefern ein ähnliches Bild. In den Experteninterviews wurde den Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern die Frage gestellt, welche Bedeutung einer zielgruppenspezifischen Beratung ihrer Einschätzung nach zukommt und welcher Nutzen sich daraus für die beruflich Qualifizierten sowie die Hochschule ergibt. Sieben der zehn interviewten Personen erachteten eine zielgruppenspezifische Beratung als unerlässlich bzw. sehr wichtig. Der Nutzen für die beruflich Qualifizierten liegt laut Aussage der Interviewten vorrangig in der Orientierung in der undurchsichtigen Bildungslandschaft sowie in höheren Erfolgsaussichten während des Studiums. Der Nutzen für die Hochschule wird u. a. in einem höheren Bekanntheitsgrad sowie Studierenden mit hohen Erfolgsaussichten gesehen. Zwei der Interviewten geben sogar an, dass in ihren Studiengängen ein Beratungsgespräch vor Studienaufnahme obligatorisch ist.

Insgesamt stützen sich die Angaben zu dem Informations- und Beratungsbedarf der Zielgruppe auf die in der Beratungspraxis gewonnenen Erfahrungen der Projektmitarbeiter/-innen. Zwei der in die Fragebogenerhebung einbezogenen ANKOM-Projekte können auf Ergebnisse aus eigenen Bedarfserhebungen zurückgreifen.

Die Beratungspraxis innerhalb der ANKOM-Projekte

Laut Fragebogenerhebung verfügt knapp die Hälfte der ANKOM-Projekte über ein ausformuliertes Beratungskonzept und orientiert sich in Beratungsgesprächen an einem Leitfaden. Angeboten werden dabei nach Angabe der Projektmitarbeiter/-innen vorwiegend bis ausschließlich Einzelberatungen, in seltenen Fällen Gruppenberatungen.

Die Einzelberatungen werden im Mittel zu ähnlichen Teilen online, telefonisch und persönlich durchgeführt, wobei die Verteilung in den einzelnen Projekten laut Angaben im Fragebogen sehr unterschiedlich ausfallen. Während sie in einem Projekt zu zehn Prozent telefonisch und 90 Prozent persönlich erfolgen, erfolgen sie in einem anderen zu 70 Prozent online und 30 Prozent persönlich. Zeitlich finden die Beratungen laut Angaben im Fragebogen vorwiegend in den Vormittags- sowie Nachmittagsstunden an Wochentagen statt. Nur vier der Befragten geben an, dass den Rat suchenden beruflich Qualifizierten auch an Wochenenden qualifiziertes Beratungspersonal zur Verfügung steht.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass kaum spezifische Instrumente innerhalb der Beratungsprozesse eingesetzt werden. Lediglich fünf der Befragten geben an, dass in ihrer Beratung Fragebögen, Kompetenzportfolios oder Eignungs- und Selbsttests – einzeln oder in Kombination – verwendet werden.

In den Experteninterviews wurde darüber hinaus erfragt, welche Rolle eine berufsbiografische Beratung einnimmt und inwiefern ein Matching zwischen Voraussetzungen der beruflich Qualifizierten und den Anforderungen des Studiums vorgenommen wird. Anteile einer berufsbiografischen Beratung sind für acht der zehn Befragten fester Bestandteil der Beratung, ein Matching sogar bei neun.

Kooperationen der ANKOM-Projekte im Kontext der Informations- und Beratungsleistungen

17 von 22 Projekten geben im Rahmen der Fragebogenerhebung an, bezüglich der Information und Beratung von beruflich Qualifizierten bereits mit externen Kooperationspartnern zusammenzuarbeiten, am häufigsten mit Berufsschulen, Kammern sowie privaten Weiterbildungsträgern. Die Form bzw. der Grad der Kooperation variiert dabei zum Teil stark. Die meisten der Projekte kommen nach Angaben der Befragten nicht über rein informative

Vernetzungsaktivitäten, wie z.B. einen situativen Informationsaustausch zwischen den Beraterteams, hinaus. Dennoch geben immerhin 7 der 22 Befragten an, dass in ihren Projekten gemeinsam mit den zuvor benannten externen Kooperationspartnern Beratungskonzepte entwickelt werden, und in zwei Projekten kommen sogar einrichtungsübergreifende Beraterteams zum Einsatz.

In den Experteninterviews wurde nach dem Nutzen solcher Kooperationen bei der Konzeption und Umsetzung von Beratung sowie dem Nutzen eines informativen Austauschs der Beraterteams gefragt. Hier wird neben einem Informationsmehrwert für alle Beteiligten – vor allem der Rat suchenden – und der Gewinnung von Studierenden die zielgerichtete Vorbereitung für die Rat suchenden beruflich Qualifizierten auf das Hochschulstudium genannt. Eine der interviewten Personen hebt hervor, dass diese »Partnerschaft [...] eine ganz wesentliche, tragende Säule bei dem ganzen Konzept (ist), sowohl was die Ansprache der Studieninteressierten als auch den erfolgreichen Studienverlauf angeht.«

Ebenfalls wurde in den Experteninterviews erfragt, über wen oder was die beruflich Qualifizierten in die Beratung der Hochschule gelangen. Zum größten Teil erfahren diese über Kooperationspartner und Multiplikatoren, wie z.B. Schulen, Betriebe oder Kammern, sowie das Internet (»Google-Suche«) von dem Angebot der Hochschule. Des Weiteren sind Mundpropaganda und hochschulexterne Informationsveranstaltungen von Bedeutung. Diese Aussage der Interviewten stützt sich nach eigenen Angaben auf eine aktive Abfrage bei den Rat suchenden beruflich Qualifizierten im Rahmen der Beratung.

Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Informations- und Beratungsangeboten am Übergang

Die Ergebnisse der Untersuchung liefern einen deutlichen Hinweis darauf, dass ein spezifischer Beratungsbedarf für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten hinsichtlich des Übergangs in das Hochschulsystem besteht. Dass dieser sich jedoch im Vergleich zu traditionell Studierenden, wie der Wissenschaftsrat es konstatiert, weniger auf Inhalte und Organisation bezieht (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 68), kann nicht bestätigt werden. Die Fragestellungen zeigen sich zwar als besonders konkret, jedoch neben den Bereichen Zulassung und Anrechnung vorwiegend im Bereich der Studienorganisation.

In allen drei Bereichen kann eine eingehende Beratung aufgrund der Fachspezifität ausschließlich von der Hochschule selbst abgedeckt werden. Mit den Themen »Vereinbarkeit Studium, Freizeit, Beruf«, »Finanzierung« sowie »berufliche Perspektiven« zeigt sich jedoch ein Beratungsbedarf für beruflich Qualifizierte, noch bevor sie sich an eine Hochschule wenden. Hieraus lässt sich ableiten, dass

eine zielgruppenspezifische Beratung zum größten Teil weiterhin an der Hochschule angesiedelt sein sollte, idealerweise jedoch einzelne Themen über Institutionen der beruflichen Bildung abgedeckt werden sollten, mit denen die Zielgruppe noch vor der Hochschule in Verbindung steht. Hierzu zählen u.a. Berufsschulen oder Weiterbildungsträger.

Dem vorgelagerten Beratungsbedarf beruflich Qualifizierter Rechnung tragend, werden Informations- und Beratungsangebote innerhalb der ANKOM-Projekte bereits jetzt zum Teil in Kooperation mit Institutionen der beruflichen Bildung konzipiert und umgesetzt, wodurch sich nach Angaben der interviewten Projekte ein Mehrwert für alle Beteiligten ergibt. Über den von den Interviewten formulierten Mehrwert hinaus kann ein institutionenübergreifendes Informationsnetzwerk der herrschenden Unübersichtlichkeit in der Beratungslandschaft entgegenwirken (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 62f.).

Zu empfehlen wäre eine gemeinsame Verständigung über die jeweiligen Kompetenzbereiche, sprich Schnittmengen bzw. Abgrenzungen des beratungsrelevanten Wissens zwischen Hochschule und Einrichtungen der beruflichen Bildung, die Bewusstmachung eines wechselseitigen Nutzens sowie der Auf- bzw. Ausbau eines engmaschigen Informationsnetzwerks. Aus Sicht der beruflichen Bildung ist dies ein Aspekt, bei dem sich die Akteure der Berufsbildung stärker einbringen sollten.

Hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung von Informations- und Beratungsangeboten lassen die Ergebnisse der Untersuchung allein keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse auf Qualitätsmerkmale zu. Sie liefern jedoch einen Hinweis darauf, dass eine flexible Gestaltung über bspw. onlinegestützte Angebote und ausgeweitete Beratungszeiten empfehlenswert ist, um beruflich qualifizierten Studieninteressierten den Zugang zu Beratungsangeboten zu erleichtern.

Es werden weitere Aktivitäten und auch Forschungen notwendig sein, um Fragen nach der konkreten Ausgestaltung sowie der Organisation und Koordination der Angebote zu beantworten. ◀

Literatur

MUCKE, K.; KUPFER, F.: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, W. K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 221–238

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. 2014 – URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (Stand: 27.03.2015)

Beruflich qualifiziert studieren?!

Informationen zum berufsbegleitendem Studium

Die Publikation bietet Berufstätigen mit Studienwunsch eine hochschul- und studienübergreifende Orientierungshilfe. Sie spricht in erster Linie Personen an, die noch über keine Studienerfahrung verfügen. Ein berufsbegleitendes Studium hat weitreichende Auswirkungen, daher ist es wichtig, sich bereits vor Studienbeginn mit verschiedenen Aspekten auseinanderzusetzen. Die Handreichung bietet hierzu Anregungen und zusätzlich ein Glossar, Internetressourcen und Adressen.

Angela Fogolin:
Beruflich qualifiziert studieren?!
Informationen zum berufsbegleitenden Studium
BIBB 2014, 44 Seiten,
ISBN 978-3-88555-971-9



Kostenlose Bestellung oder Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7335

Von der Ausbildung an die Hochschule?

Die Bedeutung der Berufserfahrung als Zulassungskriterium für beruflich Qualifizierte



HOLGER LÜBBE
Wiss. Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz



HELENA BERG
Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz

Im Zuge der Novellierung des rheinland-pfälzischen Hochschulgesetzes im Jahr 2010 hat das Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur ein Modellprojekt initiiert, in dem erprobt werden sollte, inwiefern auf das bisher gängige Kriterium der Berufserfahrung für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter verzichtet werden kann. Die im Beitrag vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass für den Studienerfolg die Dauer der Berufserfahrung gegenüber anderen Faktoren wie bspw. der Fachzugehörigkeit oder der Vereinbarkeit von Studium und Beruf eine eher nachgeordnete Rolle spielt.

Beruflich Qualifizierte im Fokus der Bildungspolitik

Beruflich Qualifizierte, die ihre Hochschulzugsberechtigung über ihre berufliche und nicht über ihre schulische Qualifikation erworben haben¹, stehen aktuell im bildungspolitischen Fokus. Dabei handelt es sich nicht um ein völlig neues Phänomen – beruflich Qualifizierte gibt es schon lange an deutschen Hochschulen. Die erneute Aufmerksamkeit resultiert vielmehr aus einer weiteren Erleichterung des Hochschulzugangs, der in den letzten Jahren politisch forciert wurde. Wegweisend war hier der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2009, in dessen Folge die Länder den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte sukzessive reformiert haben. Parallel dazu haben einschlägige Projekte sowie entsprechende Förderprogramme und Initiativen (z.B. der Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« und die BMBF-Initiative »ANKOM«) die Aufmerksamkeit für die Gruppe der beruflich Qualifizierten erhöht.

Fragt man nach den Hintergründen für diese Entwicklung, eröffnet sich eine breite Motivlage. Einerseits wird die weitere Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte angesichts des prognostizierten Mangels an hochqualifizierten Fachkräften für notwendig und im Kontext der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als zeitgemäß erachtet. Auf der anderen Seite haben insbesondere die Kammern diese Entwicklung mit dem Ziel vorangetrieben, die berufliche Aus-

bildung aufzuwerten (vgl. ULBRICHT 2012). Dennoch handelt es sich bei den beruflich Qualifizierten nach wie vor um ein Randphänomen an deutschen Hochschulen. Auch wenn seit den gesetzlichen Veränderungen bundesweit ein deutlicher Anstieg des Anteils dieser Studierendengruppe zu verzeichnen ist – von 0,6 Prozent im Jahr 2000 auf 2,6 Prozent im Jahr 2012 (vgl. WOLTER u.a. 2014, S. 18) – ist der Anstieg hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Angesichts der Diskussion um fortbestehende Hürden, die eine stärkere Teilhabe der beruflich Qualifizierten an der akademischen Bildung verhindern (vgl. FREITAG 2013), erscheint der Vorstoß der rheinland-pfälzischen Bildungspolitik als ein wichtiger Schritt für mehr Klarheit in der Debatte.

Das rheinland-pfälzische Experiment

Der KMK-Beschluss von 2009 hat in allen Ländern zu ähnlichen Regelungen geführt. So wird beruflich Qualifizierten mit einer Aufstiegsfortbildung nun ein unmittelbarer und fachungebundener Zugang zu Universitäten gewährt. Damit werden sie faktisch den traditionellen Studierenden gleichgestellt. Alle übrigen beruflich Qualifizierten erhalten Zugang zu einem fachnahen Studiengang in Abhängigkeit von ihrer Berufserfahrungsdauer – diese variiert zwischen zwei und fünf Jahren – sowie teilweise weiteren Kriterien wie bspw. der Ausbildungsnote oder Eignungsprüfungen (vgl. DUONG/PÜTTMANN 2014). Obwohl in Rheinland-Pfalz seit der Novellierung des Hochschulgesetzes im Jahr 2010 die Hürden für den Hochschulzugang mit einer mindestens geforderten zweijährigen Berufserfahrungsdauer schon vergleichsweise niedrig sind, ist die

¹ Häufig werden Begriffe wie »nicht-traditionelle Studierende« (vgl. WOLTER u.a. 2014) oder »Studierende ohne (Fach-)Abitur« bzw. »Studierende des Dritten Bildungswegs« (vgl. FREITAG 2012) synonym für den Begriff »beruflich Qualifizierte« verwendet.

Tabelle 1

Studienverbleibquoten beruflich Qualifizierter und traditioneller Studierender

Jahr	Studierendengruppe	Verbleib in Anzahl und Prozent pro Semester					
		1	2	3	4	5	6
2011	Modellstudierende (< 2 Jahre Berufserfahrung)	28 100 %	27 96,4 %	20 71,4 %	17 60,7 %	14 50,0 %	13 46,4 %
	BQ (mit 2 und mehr Jahren Berufserfahrung)	34 100 %	28 82,4 %	24 70,6 %	19 55,9 %	18 52,9 %	18 52,9 %
	Studierende mit (Fach-)Abitur	753 100 %	678 90,0 %	621 82,5 %	548 72,8 %	486 64,5 %	449 59,5 %
2012	Modellstudierende (< 2 Jahre Berufserfahrung)	35 100 %	33 94,3 %	30 85,7 %	25 71,4 %		
	BQ (mit 2 und mehr Jahren Berufserfahrung)	49 100 %	41 83,7 %	39 79,6 %	36 73,5 %		
	Studierende mit (Fach-)Abitur	1301 100 %	1126 86,5 %	1013 77,9 %	883 67,9 %		

Landesregierung unter Anwendung einer Experimentierklausel noch über diese Regelung hinausgegangen. Die Experimentierklausel sieht vor, beruflich Qualifizierte auch ohne Berufserfahrung für einen definierten Zeitraum zum Studium an ausgewählten Hochschulen² zuzulassen (vgl. BERG u.a. 2014). Die Motivation des Ministeriums bestand darin, unter dem allgemeinen Ziel, mehr Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung herzustellen, die Kriterien für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter grundsätzlich zu prüfen, zu denen es bis dato nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse gab.

Zu diesem Zweck wurde das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts betraut, in deren Rahmen insgesamt vier Kohorten dieser besonderen Gruppe der beruflich Qualifizierten (im Folgenden Modellstudierende) im Zeitraum vom Sommersemester 2011 bis Sommersemester 2014 in ihrem Studium begleitet wurden.³ Während Kohorte 1 damit bis zum siebten Semester begleitet wurde, liegen für Kohorte 4 Daten bis zum vierten Semester vor. Fokus der Untersuchung war – wie die Experimentklausel nahelegt – zu analysieren, welche Bedeutung die Berufserfahrung für den Studienerfolg hat. Dazu wurden zum einen hochschulstatistische Daten ausgewertet, welche von den Modellhochschulen dokumentiert wurden. Zum anderen wurde durch semesterweise Befragungen an sämtlichen Hochschulen in Rheinland-Pfalz ein Panel aufgebaut, welches die Gesamtheit der beruflich Qualifizierten umfasst.

² Dazu zählen die (Fach-)Hochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Mainz und Trier.

³ Die vier Kohorten werden im Folgenden zum Studienanfangsjahr 2011 (Kohorte 1 und 2) und 2012 (Kohorte 3 und 4) zusammengefasst.

Forschungsdesign und Datengrundlage

Der Studienerfolg konnte im Rahmen des Modellprojekts unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden.

Die vorliegenden Ergebnisse konzentrieren sich

1. auf den *Verbleib im Studium* und
2. auf die *Studienleistung* unter Angabe der Semesterdurchschnittsnote⁴.

Aufgrund der gemischten Datengrundlage ist die Aussagekraft zum Zusammenhang »Dauer der Berufserfahrung und Studienerfolg« unterschiedlich.

Für den *Verbleib im Studium* wurde die Grundgesamtheit der Modellstudierenden entsprechend der hochschulstatistischen Daten herangezogen. Diese umfasst im Studienanfangsjahr 2011 62 und im Studienanfangsjahr 2012 84 Personen. Auch wenn hier keine zusätzlichen Merkmale kontrolliert werden konnten, erlauben die Daten den Binnenvergleich zwischen verschiedenen Gruppen beruflich Qualifizierter sowie darüber hinaus den Vergleich mit traditionellen Studierenden (vgl. Tab. 1). Als statistische Testverfahren wurden Unabhängigkeitstests nach Pearson (Chi²-Test) durchgeführt.

Für die *Studienleistung* wurden die Befragungsdaten herangezogen, die im Rahmen der semesterweisen Befragungen erhoben wurden. Aufgrund relativ hoher Panelmortalität konnten die Daten nur bis zum vierten Semester ausgewertet werden. Bis zu diesem Zeitpunkt waren bezogen auf den Untersuchungszeitraum noch alle Kohorten vertreten. Über alle Studienanfängerkohorten hinweg haben sich an der Erstbefragung insgesamt 589 Personen beteiligt, was etwas mehr als der Hälfte aller an einer Hochschu-

⁴ Die Semesterdurchschnittsnote wurde innerhalb der Befragung als offene Antwort erhoben, sodass eine metrische Skala mit der Spannweite 1,0 bis 5,0 vorlag.

le eingeschriebenen beruflich qualifizierten Studierenden (N = 1.130) in Rheinland-Pfalz entspricht. In der Stichprobe sind bei einem Geschlechterverhältnis von 60 Prozent Männern und 40 Prozent Frauen 70 Prozent der beruflich Qualifizierten an Fachhochschulen eingeschrieben. 40 Prozent studieren in einem Fern- oder berufsbegleitenden Studienmodell, die übrigen 60 Prozent in einem regulären Präsenzstudium. Knapp ein Drittel verfügt über einen Fortbildungsabschluss, und die Dauer der Berufserfahrung liegt im Durchschnitt bei vier bis sechs Jahren. Die Panelstruktur erlaubt eine differenzierte Analyse auf Grundlage einfacher und multivariater Regressionen.

Verbleib im Studium

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, gibt es ausgehend von der Verbleibquote geringfügige Unterschiede innerhalb der Gruppe der beruflich Qualifizierten sowie entlang der untersuchten Studienanfängerjahrgänge. Während die Modellstudierenden aus dem Anfangsjahr 2011 noch deutlich häufiger ihr Studium vorzeitig verlassen als die übrigen beruflich Qualifizierten, liegen sie im Studienanfängerjahrgang 2012 mit einem Anteil von 71,4 Prozent bis zum Ende des 4. Semesters nur noch geringfügig unter der Verbleibquote der übrigen beruflich Qualifizierten von 73,5 Prozent. Gemessen am χ^2 finden sich jedoch weder insgesamt (alle Kohorten bis zum 4. Semester) noch für den letzten Erhebungszeitpunkt (getrennt nach Studienanfängerjahr) statistisch signifikante Unterschiede unter den beruflich Qualifizierten. Im Vergleich aller beruflich Qualifizierten gegenüber den Studierenden mit (Fach-)Abitur zeigt sich schließlich nur für das Studienanfängerjahr 2011 ein bedeutsamer Unterschied. Bei einer Differenz von rund zehn Prozentpunkten bis zum 4. Semester verlassen die beruflich Qualifizierten im Vergleich zum späteren Jahrgang signifikant häufiger das Studium als die traditionell Studierenden (2011: $\chi^2=6,104$; $p=,013$ gegenüber 2012: $\chi^2=,820$; $p=,365$).

Studienleistung

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Berufserfahrungsdauer und der Semesterdurchschnittsnote wurden einfache (Modell 1) und multivariate lineare Regressionsmodelle (Modell 2) geschätzt. In das multivariate Modell gingen neben der Dauer der Berufserfahrung weitere Merkmale wie etwa der Hochschultyp oder die Ausbildungsnote sowie Soziodemografika als Kontrollbedingungen ein (vgl. Tab. 2). Obwohl sich die Befragung ausschließlich an die Gruppe der beruflich Qualifizierten richtete, können darüber hinaus Aussagen über die Gleichwertigkeit schulischer und beruflicher Zugangswege getroffen werden. So hat sich als ein Nebeneffekt der er-

weiterten Hochschulöffnung gezeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der beruflich Qualifizierten, die sich formal über ihre berufliche Qualifikation immatrikuliert haben, ebenfalls über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügt (vgl. GRENDEL u. a. 2014, S. 49). Im Rahmen der Stichprobe betrifft dies 30 Prozent, die als »besondere Kontrollgruppe« in das Modell aufgenommen wurden. Da diese Gruppe über beide Voraussetzungen verfügt, ist es anders als bei regulär Studierenden ohne berufliche Qualifikation möglich, den tatsächlichen Vorteil des (Fach-)Abiturs gegenüber der Berufserfahrung zu bestimmen.

Bei einem Mittelwert in der Semesterdurchschnittsnote zwischen 2,1 und 2,4 über alle untersuchten Erhebungszeitpunkte zeigt sich in Modell 1 ein durchgehender und signifikanter Effekt derart, dass mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung auch der Studienerfolg zunimmt. Unter Einbezug der Kontrollvariablen relativiert sich dieser Zusammenhang insbesondere in späteren Semestern. Es wird deutlich, dass andere Faktoren für den Studienerfolg bedeutsamer sind. Hier erweisen sich die Ausbildungsnote und die Fachzugehörigkeit durchgehend als robuste Effekte. Entsprechend sind die Studienerfolgchancen für beruflich Qualifizierte in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften besser als im MINT-Bereich. Ebenso erreichen beruflich Qualifizierte eine umso bessere Studienleistung, je besser ihre Abschlussnote in der Ausbildung war. Darüber hinaus erweist sich die Vereinbarkeit von Studium und Beruf als ein wichtiger Aspekt für den Studienerfolg. Der Vergleich verschiedener Zugangswege – mit und ohne (Fach-)Abitur – zeigt schließlich, dass der Zusatznutzen der Hochschulreife nicht durchgehend ist. So können (Fach-)Abiturienten vor allem im ersten und im vierten Semester von ihrem schulischen Wissen profitieren, in den übrigen Semestern ist jedoch kein Vorteil erkennbar.

Diskussion und Ausblick

Abschließend stellt sich die Frage, welche Schlussfolgerungen die Ergebnisse im Hinblick auf das Festhalten an dem Kriterium Berufserfahrung für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter zulassen. Die wissenschaftliche Antwort fällt gemischt aus. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Dauer der Berufserfahrung für den Studienerfolg durchaus relevant ist, und zwar vor allem im Hinblick auf die Vorhersage der Studienleistung; hinsichtlich des Verbleibs scheint sie weniger bedeutsam. Für Letzteres ist die Aussagekraft jedoch aufgrund der rein bivariaten Analyse nur bedingt belastbar. Plausibel ist aber, dass ähnliche Faktoren, die die Studienleistung beeinflussen, auch beim Verbleib eine Rolle spielen bzw. beide Aspekte in einem engen Zusammenhang stehen. Letzteres war aufgrund methodischer Grenzen nicht überprüfbar.

Darüber hinaus ist die Stärke des Einflusses der Dauer der

Tabelle 2
Einfluss der Berufserfahrungsdauer auf die Semesterdurchschnittsnote*

Modell	Note Semester 1	Note Semester 2	Note Semester 3	Note Semester 4
Modell 1				
Berufserfahrungsdauer (Kategorie: von < 2 Jahre bis > 8 Jahre)	-,296***	-,187**	-,225**	-,230**
Modell 2				
Berufserfahrungsdauer	-,245**	-,158	-,117	-,169
Hochschultyp (0=Uni, 1= FH)	-,142	-,084	-,021	-,050
Studienmodell (0=Präsenz/Vollzeit, 1= andere)	-,125	-,037	-,123	-,095
Fachgruppe (0=MINT, 1=SoWi)	-,207**	-,395***	-,289***	-,471***
Ausbildungsnote (metrisch: von 1,0 bis 4,0)	,274***	,298***	,191**	,201*
(Fach-)Abitur (0=nein, 1=ja)	-,238***	-,082	-,022	-,297**
Vereinbarkeit Studium und Beruf (von 1=»schlecht« bis 7=»gut«)	-,218***	-,114	-,286***	-,212*
Alter (Kategorien: von < 19 bis > 43)	,032	,144	,048	,127
Geschlecht (0=f, 1=m)	-,064	,103	,076	,065
angepasstes R ²	,316	,306	,256	,330
n	125	116	107	68

Regressionskoeffizient (standardisiertes Beta) ist signifikant bei: p < 0.01***, p < 0.05**, p < 0.1*

Lesebeispiel: Je mehr Berufserfahrung die Studierenden zu Studienbeginn mitbringen, desto größer ist der Studienerfolg, d.h. die Semesterdurchschnittsnote wird kleiner (negatives Beta). Für das erste Semester ist der Wert des Regressionskoeffizienten für die Berufserfahrung (-,245**) in etwa so hoch wie der für das (Fach-)Abitur (-,238***), d.h. der Effekt ist im Sinne der Verbesserung der Semesterdurchschnittsnote gleich stark. Dennoch handelt es sich bei einem Beta von unter 0,3/-0,3 um einen eher schwachen Effekt.

* Die Regressionsmodelle wurden nach der Methode der kleinsten Quadrate geschätzt (OLS-Regression).

Berufserfahrung zu berücksichtigen. Hier hat sich in Bezug auf die Semesterdurchschnittsnote gezeigt, dass sie vor allem im ersten Semester von Bedeutung ist, wo sie partiell auch Vorteile traditioneller Studierender ausgleichen kann, die insbesondere zu Studienbeginn und in Studienabschnitten mit vermeintlich stärkerer theoretischer Ausrichtung von ihrem schulischen Wissen profitieren. Insgesamt sowie im späteren Verlauf scheinen aber andere Faktoren für den individuellen Studienerfolg bedeutsamer zu sein. Dies betrifft vor allem die Fachgruppe und die Ausbildungsnote, die sich durchgehend als starke Prädiktoren der Studienleistung erweisen, aber auch spezifische Rahmenbedingungen, wie etwa die Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Auch wenn gewisse Selektionseffekte aufgrund des Paneldesigns nicht ausgeschlossen sind, so deuten die Ergebnisse in der Tendenz darauf hin, dass vor allem mit Blick auf diese Faktoren Veränderungen vorgenommen werden müssten. In Bezug auf die Fachwahl hieße das beispielsweise, dass zu überprüfen wäre, in welchen Studiengängen auf die Berufserfahrung verzichtet werden kann und in welchen nicht. Ein weiterer Aspekt betrifft die Vorbereitung auf das Studium und damit verbundene Angebote, die besonders in MINT-Fächern von Bedeutung sind. Wie aus Gesprächen mit Studierenden hervorgeht, die im Rahmen der Evaluation ergänzend geführt wurden, sind es häufig das fehlende Oberstufenwissen (bspw. in Mathematik) und ein Defizit an Lerntechniken im Hinblick auf selbststrukturiertes Lernen, die den Studieneinstieg erschweren. Schließlich lässt sich zur besseren Vereinbarkeit von Studium und Beruf an entsprechende Anpassungen denken. Die Ergebnisse hierzu unterstreichen die besondere Situation der beruflich Qualifizierten, von denen drei Viertel auch während des Studiums weiterhin erwerbstätig

sind. Berufsbegleitende und Fernstudienmodelle sollten dementsprechend zukünftig weiter etabliert werden. Im Einklang mit den vorliegenden Ergebnissen hat das Land Rheinland-Pfalz entschieden, in Studiengängen, die unter Berücksichtigung der für den Studienerfolg entscheidenden Faktoren geeignete Rahmenbedingungen bieten, auf die zweijährige Berufserfahrung zu verzichten. Bis zur erneuten Änderung des Hochschulgesetzes wird der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte weiterhin unter Anwendung der Experimentierklausel erprobt. ◀

Literatur

BERG, H. u.a.: Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. Mainz 2014

DUONG, S.; PÜTTMANN, V.: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh 2014 – URL: www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf (Stand: 18.02.2015)

FREITAG, W. K.: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Düsseldorf 2012 – URL: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Stand: 18.02.2015)

FREITAG, W. K.: Studieren ohne Abitur. Eine Zwischenbetrachtung vier Jahre nach Inkrafttreten des KMK-Beschlusses. In: Denk-doch-mal.de. Das Online-Magazin (2013) 2 – URL: www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/Freitag.pdf (Stand: 18.02.2015)

GREDEL, T. u.a.: Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2014) 4, S. 40–63

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009

ULBRICHT, L.: Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: Neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: Qualität in der Wissenschaft 4 (2012), S. 99–103

WOLTER, A. u.a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2014) 4, S. 8–39

Aufstiegsstipendium: Studienförderung für Fachkräfte mit Berufsausbildung

ANDREAS VAN NAHL

Referent für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
der SBB Stiftung Begabtenförderung berufliche
Bildung, Bonn

Das Aufstiegsstipendium des BMBF hat unter den Studienförderungen eine besondere Zielgruppe: Es richtet sich an beruflich qualifizierte Fachkräfte und unterstützt ein Hochschulstudium bis zu einem ersten akademischen Abschluss. Der Beitrag schildert die Besonderheiten des Programms und legt dar, wie sich diese in der Zusammensetzung der Stipendiatinnen und Stipendiaten widerspiegeln.

Studieren mit Berufserfahrung: Unterstützung durch das Aufstiegsstipendium

Formal ist für Berufsqualifizierte der Zugang zu einem Hochschulstudium in den letzten Jahren merklich leichter geworden. Der KMK-Beschluss zum »Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber« ist inzwischen in den einzelnen Bundesländern durch Landesgesetze und Verordnungen weitgehend umgesetzt (vgl. Kultusministerkonferenz 2014; DUONG/PÜTTMANN 2014, S. 3–12). Konnte das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) im Vergleich der Jahre 2007 und 2010 noch einen sprunghaften Anstieg der Studienanfänger/-innen ohne Abitur verzeichnen (vgl. NICKEL/DUONG 2012, S. 29), so hat sich die Entwicklung in den folgenden Jahren merklich verlangsamt (vgl. DUONG/PÜTTMANN 2014, S. 13 ff.; Wissenschaftsrat 2014, S. 41 ff.). Die Öffnung der Hochschulen allein scheint also nicht zu reichen, damit sich noch mehr Berufsqualifizierte für ein Studium entscheiden.

Das BMBF möchte mit dem Aufstiegsstipendium talentierte und engagierte Fachkräfte mit Berufsausbildung motivieren, ein Hochschulstudium zu wagen (vgl. BMBF 2011). Mit der Durchführung beauftragt ist die SBB – Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung (vgl. Kasten). Jährlich können rund 1.000 Stipendien vergeben werden.

Das Aufstiegsstipendium hat unter den Studienförderungen einige Besonderheiten. Es richtet sich speziell an Berufserfahrene. Das Programm fördert ein Vollzeitstudium, aber auch die Durchführung eines berufsbegleitenden Studiums, sofern es auf direktem Weg zu einem ersten akademischen Abschluss führt. Die Bewerbung ist bereits vor Beginn eines Studiums möglich, was Planungssicherheit gibt.

Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung

Die SBB gGmbH koordiniert im Auftrag und mit Mitteln des BMBF bundesweit zwei Förderprogramme für berufliche Talente: das Weiterbildungsstipendium für Berufseinsteiger/-innen (mit Stipendienvergabe durch die Kammern) und das Aufstiegsstipendium für Berufserfahrene. Gesellschafter der SBB sind der Deutsche Industrie- und Handelskammertag, der Deutsche Handwerkskammertag und der Bundesverband der Freien Berufe. Ausführliche Informationen: www.sbb-stipendien.de

Wer bereits studiert, kann sich bis zum Ende des zweiten Semesters bewerben.

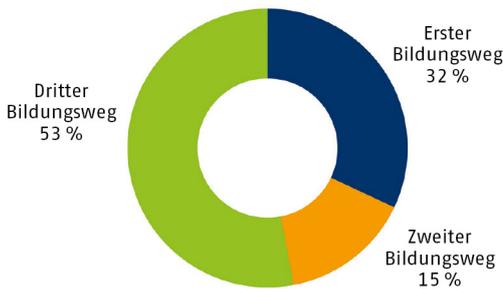
Für ein Vollzeitstudium beträgt die Förderung für die Dauer der Regelstudienzeit monatlich insgesamt 750 Euro. Für eigene Kinder unter zehn Jahren kann zusätzlich eine Betreuungspauschale beantragt werden. Studierende in einem berufsbegleitenden Studiengang erhalten eine jährliche Förderung von 2.000 Euro. Die Förderung erfolgt als Pauschale und damit einkommensunabhängig. Zusätzlich zur finanziellen Unterstützung bietet das Aufstiegsstipendium eine ideelle Förderung mit einem Online-Netzwerk, fachübergreifenden Seminaren und regionalen Austauschgruppen. Die ideelle Förderung ist für viele der Stipendiatinnen und Stipendiaten eine wertvolle Unterstützung, sind sie doch oftmals die einzigen Berufserfahrenen im jeweiligen Studiengang. Die Seminare bieten Tipps für die Gestaltung des Studiums oder ermöglichen einen erweiterten Blick. Der Austausch mit fortgeschrittenen Studierenden und Alumni hilft bei der Überwindung von Anfangsschwierigkeiten.

Die Voraussetzungen für die Bewerbung um ein Aufstiegsstipendium sind eine erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung oder Aufstiegsfortbildung, eine mindestens zweijährige Berufserfahrung sowie ein Beleg für die besondere berufliche Leistungsfähigkeit, etwa durch die Gesamtnote der Ausbildungsprüfung oder einen begründeten Vorschlag des Arbeitgebers.

Die Stipendiatinnen und Stipendiaten: auf vielen Wegen zum Studium

Im Aufstiegsstipendium unterscheidet sich die Zusammensetzung der Geförderten in mehrfacher Hinsicht von anderen Stipendien. Die folgenden Auswertungen basieren auf

Abbildung 1
Zugang zum Hochschulstudium



den eigenen Daten der SBB zu den Aufnahmejahrgängen bis 2014.

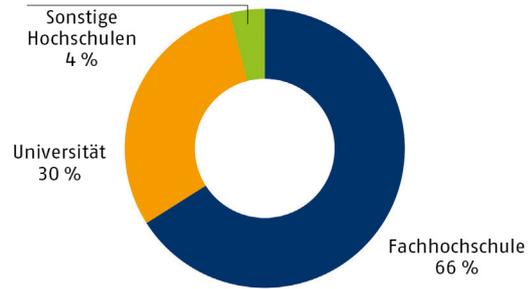
Das Programm ist eine Studienförderung für Berufserfahrene, dies spiegelt sich auch in der Altersstruktur der Stipendiatinnen und Stipendiaten wieder. Lediglich 20 Prozent von ihnen sind in der ansonsten für Studierende typischen Altersgruppe bis 25 Jahre. Rund 60 Prozent der Geförderten sind in der Altersgruppe zwischen 26 und 35 Jahren, wiederum 20 Prozent haben bei Studienbeginn ein Alter von 36 Jahren und darüber.

Das Aufstiegsstipendium richtet sich insbesondere an Berufsqualifizierte, die ihre Hochschulzugangsberechtigung ohne Abitur erlangt haben. Doch auch wer vor, während oder nach einer Berufsausbildung die schulische Hochschulreife erlangt hat, kann sich bewerben – sofern auch die Kriterien Berufserfahrung und berufliche Leistungsfähigkeit erfüllt sind. Unter den Geförderten erreichen 32 Prozent den Zugang zum Studium über den Ersten Bildungsweg, also den Schulabschluss vor der Ausbildung, sei es die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife (vgl. Abb. 1). Etwa 15 Prozent erreichen den Hochschulzugang auf dem Zweiten Bildungsweg (Abschluss an einer Abendschule oder schulische Hochschulreife zusammen mit dem Abschluss an einer beruflichen Fachschule). Gut 53 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten kommen über den Dritten Bildungsweg – die berufliche Qualifikation – ins Studium, sei es über eine Aufstiegsfortbildung (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in), sei es über mehrjährige Berufserfahrung.

Die Bildungsstatistik zeigt, dass die Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienangeboten gerade bei Studierenden des Dritten Bildungswegs groß ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 127). Im Aufstiegsstipendium wählen 41 Prozent der Geförderten aus dem Aufnahmejahrgang 2014 eine berufsbegleitende Studienform. Für ein Präsenzstudium in Vollzeit entscheiden sich 59 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten, die meisten geben dafür eine gesicherte berufliche Position auf.

Ungewöhnlich für ein Studienstipendium ist auch die Verteilung nach Hochschultypen (vgl. Abb. 2). Rund zwei Drittel (66 Prozent) der Stipendiatinnen und Stipendiaten studieren an einer Fachhochschule, etwa 30 Prozent

Abbildung 2
Stipendiatinnen und Stipendiaten nach Hochschultyp



an einer Universität. Weitere vier Prozent studieren an sonstigen Hochschulen, dazu gehören u.a. Hochschulen im europäischen Ausland oder Kunstakademien mit Hochschulstatus. Sieben Jahre nach dem Start des Aufstiegsstipendiums gibt es Stipendiatinnen und Stipendiaten an über 300 Hochschulen.

Fazit

Das Aufstiegsstipendium schließt eine Lücke zwischen Förderprogrammen in der beruflichen Bildung (insbesondere Weiterbildungsstipendium, Meister-BAföG) und den Stipendien der Begabtenförderung im Hochschulbereich. Mehr als zwei Drittel der Stipendiatinnen und Stipendiaten erlangen den Hochschulzugang über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg, das Stipendium erreicht insbesondere Fachkräfte, die bereits langjährig im Beruf stehen. Ein Alleinstellungsmerkmal unter den Studienstipendien ist die Förderung auch von berufsbegleitenden Studienformen. Dies ist für Fachkräfte attraktiv, die studieren möchten, ohne dafür eine schon erreichte berufliche Position aufgeben zu müssen. ◀

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Gütersloh 2014

BMBF: Richtlinien zur Förderung beruflich Begabter während eines Hochschulstudiums vom 02.11.2011, Bundesanzeiger Nr. 178 vom 25.11.2011, S. 4195

DUONG, S.; PÜTTMANN, V.: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? (CHE Arbeitspapier 177). Gütersloh 2014

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen, 2014 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Stand: 16.03.2015)

NICKEL, C.; DUONG, S.: Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen (CHE Arbeitspapier 157). Gütersloh 2012

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (Drs. 3818-14). Darmstadt 2014

Duale Berufsausbildung nach Studienaustieg?

Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors

MARGIT EBBINGHAUS

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

BETTINA MILDE

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

MORITZ WINTERHAGER

Auszubildender im BIBB

Mit der zunehmenden Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze hat sich die Forderung nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem auf die Frage ausgeweitet, wie sich Studienaussteiger/-innen für eine duale Ausbildung gewinnen lassen. Hierfür sind Erkenntnisse über die Interessenlage und mögliche Vorbehalte aufseiten von Betrieben und Studienaussteigerinnen und -aussteigern hilfreich. Der Beitrag nähert sich diesen auf Grundlage einer Expertenbefragung an.

Durchlässigkeit im Bildungsbereich ausweiten

Die Bemühungen um mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem sind nicht neu. Bereits in den 1960/70er-Jahren wurde diskutiert, beruflich qualifizierten Personen ohne Studienberechtigung den Hochschulzugang zu ermöglichen (vgl. u. a. JAHN/BIRCKNER 2014). Die Durchlässigkeit von der Hochschule in die Berufsbildung ist hingegen erst in jüngster Zeit in den Blick geraten. Wesentlich dazu beigetragen haben gleichermaßen die zunehmende Anzahl von Studienaussteigerinnen und -aussteigern sowie unbesetzter Ausbildungsstellen und die damit verbundene Sorge um den Fachkräftenachwuchs.

Inzwischen wurde eine Reihe von Initiativen auf den Weg gebracht, die Studienaussteigerinnen und -aussteiger in die duale Berufsausbildung integrieren sollen (vgl. u. a. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2013). Seit Anfang 2015 werden 18 neue Projekte im Rahmen der Förderlinie »Unterstützung von Klein- und Mittelunternehmen bei der Gewinnung von Studienaussteigerinnen und Studienaussteigern als Auszubildende« des Programms JOBSTARTER plus¹ gefördert.² Die Vielzahl der Initiativen weist darauf hin, dass Betriebe wie Studienaussteiger/-innen durchaus zusammenfinden können; sie lassen aber auch vermuten, dass es ebenfalls Hinderungsgründe gibt, sich aufeinander einzulassen. Die Erkenntnisse hierüber sind allerdings noch recht dünn. So liegen beispielsweise Hinweise darauf

vor, dass ein guter Teil der ausbildenden Betriebe Studienaussteiger/-innen in dualen Berufen qualifizieren würde (vgl. u. a. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2013). Ebenso gibt es Anhaltspunkte dafür, dass ein gewisser Teil der Studienaussteiger/-innen eine duale Berufsausbildung anstrebt (vgl. HEUBLEIN/SPANGENBERG/SOMMER 2003; BECKER/GREBE/BLEIKERTZ 2010). Welche Gründe hinter dem bestehenden wie fehlenden Interesse bei Betrieben wie Studienaussteigerinnen und -aussteigern stehen könnten, ist bislang allerdings kaum untersucht worden (vgl. JAHN/BIRCKNER 2014, S. 6).

Annäherung durch Expertenbefragung

Erkenntnisse über Interessen und Vorbehalte dürften nicht nur Hinweise für die Entwicklung von Initiativen zur Integration von Studienaussteigerinnen und -aussteigern in die duale Berufsausbildung liefern, sondern auch Ansatzpunkte dafür, das erschließbare Potenzial abzuschätzen. Daher hat der BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung (vgl. Kasten) diese Themen 2014 aufgegriffen, um sich ihnen über die Einschätzung von Berufsbildungsfachleuten anzunähern.

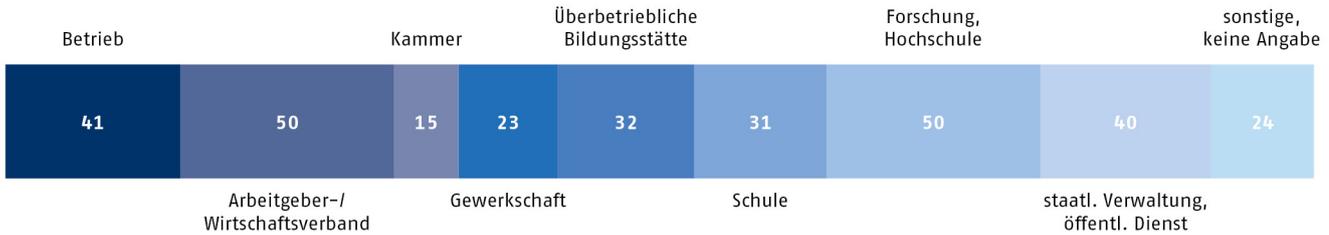
BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung

Der Expertenmonitor Berufliche Bildung (kurz: Expertenmonitor) ist ein Online-Befragungssystem des BIBB. Sein Ziel besteht darin, das Fachurteil von Berufsbildungsfachleuten zu aktuellen berufsbildungspolitischen Fragestellungen einzuholen und in die bildungspolitische Diskussion einzuspeisen (vgl. EHRENTHAL/KREKEL/ULRICH 2004). Die hierfür befragten Fachleute rekrutieren sich aus Personen, die in unterschiedlichen institutionellen Kontexten (vgl. Abb.) professionell mit der beruflichen Bildung befasst sind.

¹ Es handelt sich hierbei um eine von insgesamt vier Förderlinien der 1. Förderrunde des vom BIBB im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten Programms »Jobstarter plus – für die Zukunft ausbilden« (vgl. www.jobstarter.de sowie www.bmbf.de/foerderungen/23755.php; Stand jeweils 22.12.2014).

² Vgl. Pressemitteilung des BMBF vom 22.01.2015 (www.bmbf.de/press/3729.php; Stand 13.03.2015)

Abbildung
Institutionelle Zugehörigkeit der Teilnehmenden am Expertenmonitor 2014



Den Expertinnen und Experten wurden – neben verschiedenen anderen Fragen zur Integration von Studienaussteigerinnen und -aussteigern in die duale Berufsausbildung (vgl. EBBINGHAUS u.a. 2014) – zwei Sets von Aussagen vorgelegt. Das eine Set enthielt Aussagen über mögliche Gründe, die aus Sicht von Betrieben dafür bzw. dagegen sprechen könnten, Studienaussteiger/-innen in dualen Berufen auszubilden. Das andere Set umfasste Aussagen über Gründe, die aus Sicht von Studienaussteigerinnen und -aussteigern für bzw. gegen die Aufnahme einer dualen Be-

rufsausbildung sprechen könnten. Abgeleitet wurden die Aussagen aus aktuellen Diskussionslinien um die Integration von Studienaussteigerinnen und -aussteigern in die duale Berufsausbildung sowie aus den Zielsetzungen der hierauf bezogenen Initiativen (vgl. u.a. WANKA u.a. 2013; Zentralverband des Deutschen Handwerks 2013; BECKER/GREBE/BLEIKERTZ 2010). Von den rund 1.100 im Expertenmonitor registrierten Expertinnen und Experten beteiligten sich 306 (28 %) an der Befragung (vgl. Abb.).

Tabelle 1
Gründe, die **dafür** sprechen, dass Betriebe Studienaussteiger/-innen ausbilden

	Experten insgesamt		Experten aus Betrieben	
	Zustimmungsquote (%) ¹	Mittelwert ²	Zustimmungsquote (%) ¹	Mittelwert ²
Qualifikation der Studienaussteiger				
Studienaussteiger/-innen können zu Nachwuchskräften für Führungspositionen qualifiziert werden.	56	3,68	46	3,27
Studienaussteiger/-innen verfügen über besondere fachliche und methodische Kompetenzen.	53	3,50	49	3,41
Die Ausbildung von Studienaussteigerinnen und -aussteigern erfordert weniger Betreuungsaufwand.	47	3,31	39	3,10
Die Gefahr, Studienaussteiger/-innen nach der Ausbildung an die Hochschule zu verlieren, ist gering.	45	3,25	46	3,28
Rekrutierungsschwierigkeiten				
Es ist insgesamt schwieriger geworden, Ausbildungsplätze zu besetzen.	79	4,10	78	4,22
Es ist schwieriger geworden, Studienberechtigte unmittelbar als Auszubildende zu gewinnen.	68	3,75	64	3,60

Erläuterung für alle Tabellen:

¹ Die Zustimmungquote gibt an, wie viel Prozent aller Expertinnen und Experten bzw. derjenigen aus Betrieben der jeweiligen Aussage (eher) zugestimmt haben. So haben beispielsweise 56 Prozent aller Fachleute der Aussage zugestimmt, dass Studienaussteiger/-innen zu Nachwuchskräften für Führungskräfte qualifiziert werden können. Von den Experten aus Betrieben waren es 46 Prozent.

² Der Mittelwert gibt die durchschnittliche Zustimmung zu der jeweiligen Aussage an, berechnet über die Skalenpunkte von 1 = »stimme überhaupt nicht zu« bis 5 = »stimme voll und ganz zu«.

Ergebnisdarstellung

Für jede Aussage werden die Zustimmungquote (Prozent) und der durchschnittliche Zustimmungswert (Mittelwert) aller Expertinnen und Experten ausgewiesen. Die Antworten der einzelnen Befragten sind hier jeweils mit dem gleichen Gewicht eingegangen. Da Expertinnen und Experten aus verschiedenen Institutionen erfahrungsgemäß zum Teil divergierende Ansichten vertreten und hier die Sichtweise der Betriebe von besonderem Interesse ist, werden die Ergebnisse zusätzlich noch spezifisch für die Fachleute aus Betrieben ausgewiesen.*

* Bei der Ergebnisdarstellung muss aus Platzgründen auf weitere Teilgruppen verzichtet werden.

Rekrutierungsschwierigkeiten als Hauptmotiv der Betriebe

Die Gründe, die aus Expertensicht Betriebe dazu bewegen, Studienaussteiger/-innen in dualen Berufen auszubilden, lassen sich zu zwei Motivlagen bündeln: Die eine betrifft das Qualifikationsprofil von Studienaussteigerinnen und -aussteigern, die andere die gestiegenen Schwierigkeiten, Auszubildende zu gewinnen (vgl. Tab. 1, S. 31).³ Aus den Antworten lässt sich erkennen, dass Rekrutierungsschwierigkeiten als die stärkere der beiden Motivlagen anzusehen sind, und zwar sowohl von den Expertinnen und Experten insgesamt als auch von den Fachleuten aus Betrieben. Wie drängend dieses Problem ist, zeigt sich daran, dass die generellen Schwierigkeiten, Auszubildende zu gewinnen, mit einer Zustimmungquote von jeweils knapp 80 Prozent noch stärker als Grund für das Interesse an Studienaussteigerinnen und -aussteigern betont werden, als die Probleme bei der Gewinnung besonders leistungsstarker Jugendlicher, die knapp 70 Prozent aller und knapp 65 Prozent der betrieblichen Fachleute als Motor für das Interesse an der dualen Qualifizierung von Studienaussteigerinnen und -aussteigern sehen (vgl. Tab. 1).

Die Prominenz der Stellenbesetzungsschwierigkeiten bedeutet aber nicht, dass die Qualifikationen der Studienaussteiger/-innen keine Rolle spielen. Hier zeigt sich allerdings, dass die Gesamtheit der Expertinnen und Experten das betriebliche Interesse höher einschätzt als die Betriebe selbst. Am deutlichsten trifft dies mit Blick auf das Potenzial von Studienaussteigerinnen und -aussteigern zu, sie nach der Ausbildung zu Führungskräften weiterqualifizieren zu können. 56 Prozent aller Fachleute meinen, dass dies Betriebe veranlassen könnte, Studienaussteiger/-innen auszubilden. Von den betrieblichen Fachleuten sind es mit 46 Prozent zehn Prozentpunkte weniger. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf die Annahme, dass ein vergleichsweise geringer Betreuungsaufwand von Studienaussteigerinnen und -aussteigern ein Argument für

diese Zielgruppe sein könnte. Knapp die Hälfte aller Expertinnen und Experten schließt sich dieser Ansicht an, von den betrieblichen Fachleuten sind es vier von zehn (vgl. Tab. 1).

Die gegen Studienaussteiger/-innen sprechenden Vorbehalte lassen sich ebenfalls in zwei Gruppen einteilen, und zwar in Vorbehalte, die sich auf die Erwartungshaltungen von Studienaussteigerinnen und -aussteigern beziehen, und in Vorbehalte, die das betriebliche Sozialisationsgeschehen betreffen (vgl. Tab. 2). In Bezug auf beide Arten von Vorbehalten zeigt sich, dass die Gesamtheit der Expertinnen und Experten mögliche Vorbehalte von Betrieben anders einschätzt als die betrieblichen Fachleute. So vermuten die Expertinnen und Experten, dass die Sorge vor zu hohen Ansprüchen während der Ausbildung Betriebe am ehesten davon abhalten könnte, Studienaussteiger/-innen auszubilden. Für die Betriebe selbst stellen hingegen die Erwartungen, die Studienaussteiger/-innen an ihre Karriere nach Ausbildungsabschluss haben könnten, den größten Hinderungsgrund dar, sich dieser Zielgruppe zuzuwenden. Bedenken in Bezug auf die betriebliche Sozialisations- und Integrationsbereitschaft von Studienaussteigerinnen und -aussteigern werden von den Betriebsvertreterinnen und -vertretern insgesamt seltener geäußert als von der Gesamtheit der Berufsbildungsfachleute.

Zukunftspotenzial einer dualen Ausbildung als wesentliches Zugpferd

Auch bei den Gründen, die dafür bzw. dagegen sprechen könnten, dass Studienaussteiger/-innen eine duale Ausbildung aufnehmen, spielen jeweils zwei Motivlagen eine Rolle. Förderliche Faktoren sind die Qualifizierungs- und Entwicklungschancen, die eine duale Berufsausbildung eröffnet, sowie die Sicherung des sozialen Status. Hinderliche Faktoren zielen auf eine gesellschaftliche Stigmatisierung sowie unattraktive Rahmenbedingungen (vgl. Tab. 3 und 4).

Dabei kommt die Gesamtheit der Expertinnen und Experten zu sehr ähnlichen Einschätzungen der Motivlagen wie die Teilgruppe der Betriebsfachleute. Zwar wird nicht in Abrede gestellt, dass es Gründe geben könnte, die Studienaussteiger/-innen von einer dualen Berufsausbildung abhalten könnten. Das Erleben einer dualen Ausbildung als sozialen Abstieg und als Ausweis des Scheiterns an der Hochschule wird sowohl von allen Expertinnen und Experten als auch von den betrieblichen Fachleuten jeweils als gewichtigstes Hindernis eingestuft.

Die Gründe, die für eine Neuausrichtung im dualen System sprechen, werden aber deutlich stärker hervorgehoben, insbesondere die Zukunftsperspektiven, die sich am Arbeitsmarkt eröffnen. Auffällig ist, dass Fachleute aus Betrieben die Vorzüge für Studienaussteiger/-innen noch

³ Die Zuordnung der einzelnen Gründe zu Motivlagen basiert auf Ergebnissen von Hauptkomponentenanalysen, die über die Antworten aller Expertinnen und Experten gerechnet wurden.

Tabelle 2

Gründe, die **dagegen** sprechen, dass Betriebe Studienaussteiger/-innen ausbilden

	Experten insgesamt		Experten aus Betrieben	
	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert
Überzogene Erwartungshaltungen				
Studienaussteiger/-innen stellen zu hohe Ansprüche an die betriebliche Ausbildung.	43	3,21	29	3,05
Studienaussteiger/-innen wollen die Ausbildungszeit so stark verkürzen, dass den Ausbildungskosten ein zu geringer Nutzen gegenübersteht.	36	3,00	22	2,59
Studienaussteiger/-innen erwarten, nach der Ausbildung schnell Karriere machen zu können.	31	3,19	39	3,00
Unzureichende Sozialisationsbereitschaft				
Betriebe befürchten, dass Studienaussteiger/-innen sich nicht in eine Gruppe von Auszubildenden, die direkt von der Schule gekommen sind, einfügen können.	45	3,24	37	2,85
Betriebe befürchten, dass Studienaussteiger/-innen ihre »Abbruchkarriere« fortsetzen.	26	2,79	29	2,70

Tabelle 3

Gründe, die **dafür** sprechen, dass Studienaussteiger/-innen eine duale Ausbildung aufnehmen

	Experten insgesamt		Experten aus Betrieben	
	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert
Qualifizierungs- und Entwicklungschancen				
Dual qualifizierte Fachkräfte sind am Arbeitsmarkt gefragt.	87	4,11	93	4,34
Im dualen System können interessante Berufe erlernt werden.	80	4,00	85	4,20
Bei einer dualen Berufsausbildung ist der Praxisanteil sehr hoch.	76	3,97	78	4,05
Die duale Berufsausbildung ermöglicht es, an Fortbildungsprüfungen teilzunehmen.	45	3,27	49	3,40
Sicherung des sozialen Status				
Eine duale Berufsausbildung trägt dazu bei, das Selbstwertgefühl zu steigern.	63	3,67	68	3,65
Ein dualer Berufsabschluss sichert den sozialen Status.	59	3,52	61	3,63

Tabelle 4

Gründe, die **dagegen** sprechen, dass Studienaussteiger/-innen eine duale Ausbildung aufnehmen

	Experten insgesamt		Experten aus Betrieben	
	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert	Zustimmungsquote (%)	Mittelwert
Gesellschaftliche Stigmatisierung				
Eine duale Berufsausbildung wird als sozialer Abstieg angesehen.	42	3,24	34	3,05
Die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung macht das Scheitern im Studium sichtbar.	40	3,17	32	2,97
Studienaussteiger/-innen wollen sich nicht mit Auszubildenden, die direkt von der Schule kommen, auf eine Stufe stellen.	34	3,09	32	2,95
Studienaussteiger/-innen befürchten, im Betrieb als Versager stigmatisiert zu werden.	24	2,74	20	2,53
Unattraktive Rahmenbedingungen				
Die Ausbildungsvergütung ist im Vergleich zum Einkommen bei unmittelbarer Berufstätigkeit zu gering.	38	3,12	27	2,73
Die Arbeitsmarktchancen sind für Studienaussteiger/-innen auch ohne Berufsabschluss sehr gut.	9	2,25	7	2,12

Erläuterungen zu den Tabellen vgl. Tabelle 1

etwas stärker hervorheben, die hindernden Gründe hingegen als weniger gegeben einschätzen als die Gesamtheit der Expertinnen und Experten. So stimmen beispielsweise 93 Prozent aller Fachleute aus Betrieben der Aussage zu, dass der Fachkräftebedarf am Arbeitsmarkt Studiaussteiger/-innen motivieren dürfte, eine duale Berufsausbildung aufzunehmen, von allen Fachleuten sind es 87 Prozent (vgl. Tab. 3). Umgekehrt kommen 42 Prozent aller, aber nur 34 Prozent der betrieblichen Fachleute zu der Einschätzung, dass Studiaussteiger/-innen deshalb von einer dualen Ausbildung absehen könnten, weil sie dies als sozialen Abstieg einstufen (vgl. Tab. 4).

Ausschöpfung der Potenziale erfordert breit gefächerte Aktivitäten

Mit der Gewinnung von Studiaussteigerinnen und -aussteigern sollen weitere Potenziale für die duale Berufsausbildung erschlossen werden. In den letzten Jahren lag die Abbruchquote im Bachelorstudium relativ konstant bei 28 Prozent (vgl. HEUBLEIN u. a. 2014). Die Mehrheit der Studienanfänger/-innen – und damit auch der späteren Studiaussteiger/-innen – hat zuvor keine Berufsausbildung abgeschlossen (vgl. SCHELLER/ISLEIB/SOMMER 2013). Eine duale Berufsausbildung bietet für Studiaussteiger/-innen somit eine Möglichkeit, doch noch einen qualifizierten Berufsabschluss zu erwerben.

Auch die befragten Expertinnen und Experten sehen einen Mehrwert. Sie gehen davon aus, dass sowohl Betriebe als auch Studiaussteiger/-innen von einer (verstärkten) Integration vorzeitig Exmatrikulierter in die duale Berufsausbildung profitieren können, auf betrieblicher Seite vor allem mit Blick auf die Sicherung des Fachkräftebedarfs, aufseiten der Studiaussteiger/-innen ganz wesentlich in Bezug auf die Sicherung individueller Zukunftsperspektiven.

Die Befunde zeigen aber auch, dass die Integration von Studiaussteigerinnen und -aussteigern in die duale Berufsausbildung kein Selbstläufer ist. Auch wenn Gründe, die für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung sprechen, aus Expertensicht überwiegen, gibt es doch Vorbehalte. Diese werden zwar von den Fachleuten aus Betrieben insgesamt geringer eingeschätzt als von der Gesamtheit der Expertinnen und Experten. Allerdings lässt die Art der Vorbehalte darauf schließen, dass einzelne Interventionen kaum ausreichen dürften, um sie aufweichen und letztlich überwinden zu können. So wird sich der bei Studiaussteigerinnen und -aussteigern potenziell mit dem Wechseln in eine duale Berufsausbildung verbundenen Sorge vor Statusverlust auf lange Sicht nur etwas entgegengesetzt lassen, wenn zu Maßnahmen, die nahe bei den Studiaussteigerinnen und -aussteigern sowie am Betrieb ansetzen, breit angelegte Aufklärungsarbeiten treten, um den Studienabbruch aus der Tabuzone zu holen, aber auch, um das gesellschaftliche Ansehen einer dualen Berufsausbildung (wieder) zu stärken. ◀

Literatur

BECKER, C.; GREBE, T.; BLEIKERTZ, T.: Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Berlin 2010

EBBINGHAUS, M. u. a.: Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Bericht_Expertenmonitor_2014.pdf (Stand 17.2.2015)

EHRENTHAL, B.; KREKEL, E. M.; ULRICH, J. G.: BIBB richtet Expertenmonitor Berufliche Bildung ein. In: BWPplus, Beilage zur Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 5, S. 2–3

HEUBLEIN, U. u. a.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 2014, 4 – URL: www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (Stand: 17.2.2015)

HEUBLEIN, U.; SPANGENBERG, H.; SOMMER, D.: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschulplanung Band 163. Hannover 2003 – URL: www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf (Stand: 27.3.2015)

JAHN, R. W.; BIRCKNER, M.: Studienabbrecher: Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Jenaer Instituts für Berufsbildungsforschung und -beratung 2 (2014) 1 – URL: www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141_jahn_birckner.pdf (Stand: 17.2.2015)

SCHELLER, P.; ISLEIB, S.; SOMMER, D.: Studienanfängerinnen und -anfänger im Wintersemester 2011/2012. Forum Hochschule (2013) 6 – URL: www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf (Stand: 17.2.2015)

WANKA, J.: Auf jeden einzelnen kommt es an. In: WANKA, J. u. a.: »Akademisierungswahn«: Studieren zu viele? In: ifo Schnelldienst (2013) 23, S. 3–6 – URL: www.cesifo-group.de/de/ifoHome/publications/docbase/details.html?docId=19102957 (Stand: 22.10.2014)

ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Integration von Studiaussteigern in das duale Berufsbildungssystem. Ergebnisse einer Umfrage. Berlin 2013 – URL: www.zdh.de/themen/bildung/fachkraefte_sicherung/studienaussteiger-sind-im-handwerk-willkommen.html (Stand: 17.2.2015)

Brücken zwischen Hochschule und Berufsbildung durch bereichsübergreifende Bildungsgänge (aus)bauen



BARBARA HEMKES
Leiterin des Arbeitsbereichs
»Qualität, Nachhaltigkeit,
Durchlässigkeit« im BIBB



KARL WILBERS
Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Universität Erlangen-Nürnberg



GERT ZINKE
Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe/ Ausschuss für Fragen behinderter Menschen« im BIBB

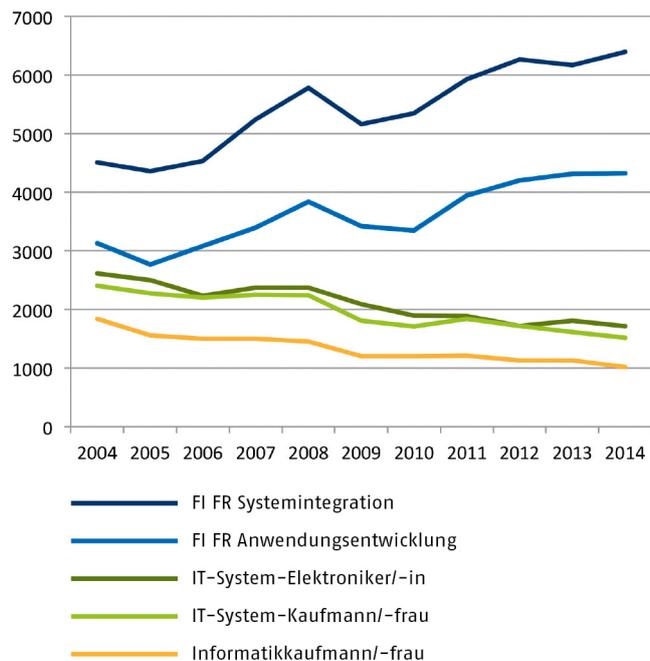
Am Beispiel der IT-Berufe wird deutlich, dass einem steigenden Fachkräftebedarf nicht allein durch mehr hochschulische Bildungsabschlüsse begegnet werden kann, sondern differenzierte Kompetenzprofile erforderlich sind. Gefragt sind zusätzliche Optionen, die Elemente akademischer und beruflicher Bildung integrieren und dabei reziproke Übergänge zwischen den Bildungsbereichen ermöglichen. Im Beitrag wird vorgestellt, wie im Projekt »DQR Bridge 5« bereichsübergreifende Bildungsmaßnahmen auf der Niveaustufe 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) entwickelt werden, die im Rahmen einer Aufstiegsfortbildung und eines Bachelor-Studiums angerechnet werden können.

Qualifizierungsbedarfe und mögliche Bildungswege am Beispiel der IT-Berufe

Durch die Digitalisierung der Wirtschaft haben sich der Stellenwert und die Durchdringung der Beschäftigtenstruktur mit IT-Berufen in nahezu allen Wirtschaftsbranchen in den letzten 15 Jahren deutlich erhöht. Indikator dafür ist auch die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse in diesem Bereich. Insbesondere im Beruf Fachinformatiker/-in (FI) sind die Ausbildungszahlen gestiegen. Jährlich werden in den IT-Berufen ca. 15.000 (Stand: 2014) neue Ausbildungsverhältnisse abgeschlossen (vgl. Abb. 1). Die Gesamtqualifikationsstruktur im IT-Bereich zeigt nach Angaben von BITKOM (2010), dass etwa die Hälfte der hier Beschäftigten über einen akademischen Abschluss verfügt. Mehr als ein Drittel hat eine duale Berufsausbildung, und – ebenfalls ein wichtiges Merkmal – etwa zehn Prozent sind Autodidakten und Quereinsteiger/-innen.

Nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit kann von einem generellen IT-Fachkräftemangel gegenwärtig nicht gesprochen werden. Im Bereich der Informatik sowie der Softwareentwicklung zeigt sich allerdings ein Expertenmangel in nahezu allen Bundesländern (vgl. BA 2014, S. 11). Ursachen sind nicht nur technische Entwicklungen, sondern z.B. auch neue Integrationsansätze und Schnittstellen zwischen Informationstechnik, Produktionstechnik und Arbeit. Hier entstehen zum Teil sehr komplexe Arbeitsaufgabenbündel für IT-Fachkräfte, die Spezialisierung und Weiterbildung auf Grundlage der Ausbildungsberufe ver-

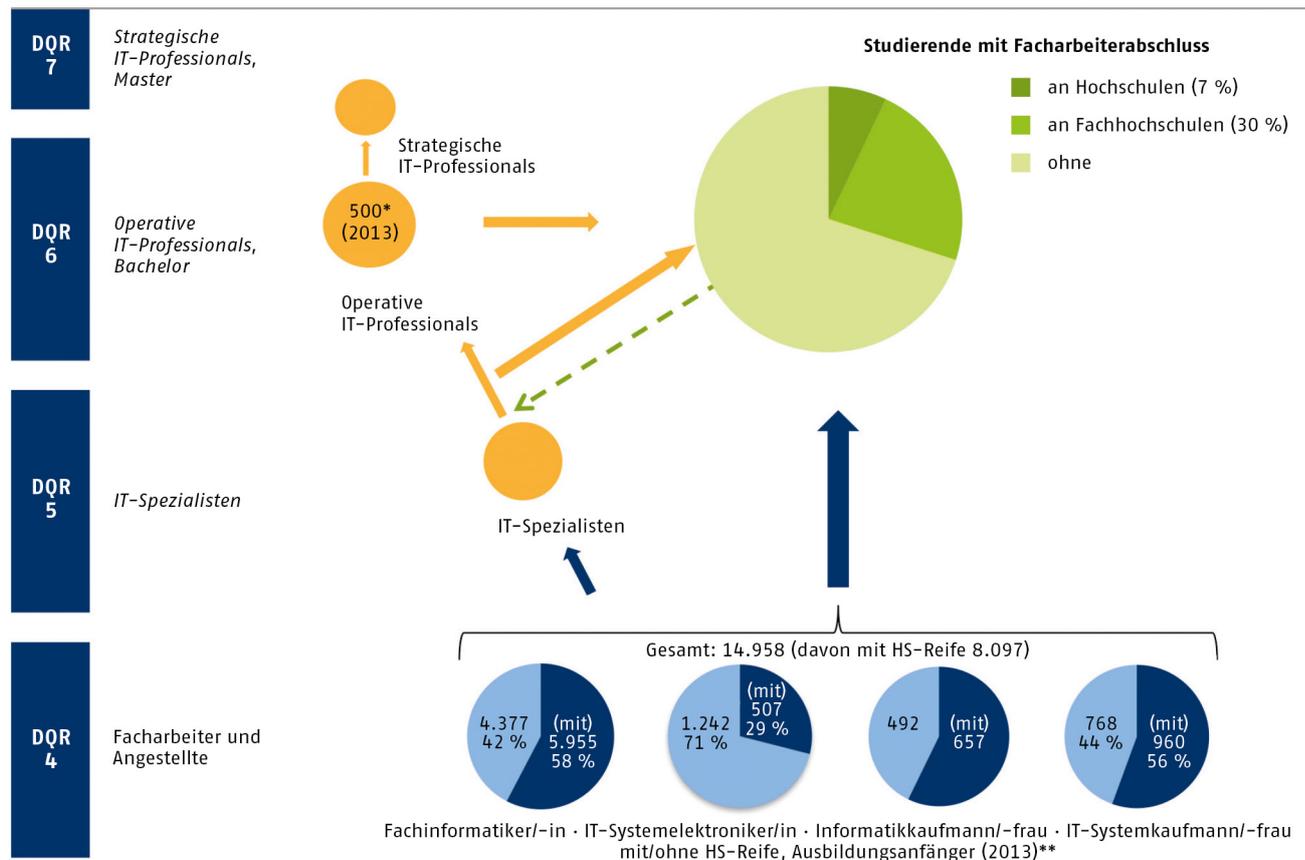
Abbildung 1
Neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse zum 30.09. von 2004–2014



Quelle: BIBB (2014), ermittelt auf Grundlage der BIBB-Erhebung »Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.«, Tab. 46

Abbildung 2

Mögliche Bildungswege innerhalb der IT-Berufe



Quellen: *DIHK-Fortbildungsstatistik, **BIBB: Neu abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse zum 30.09.2013

langen. Die Möglichkeiten der Fortbildung im Rahmen des Berufsbildungssystems sind breit gefächert.

Abbildung 2 gibt einen allgemeinen Überblick über mögliche Bildungswege im Rahmen der Aufstiegsfortbildung innerhalb der IT-Berufe.

Aufstiegsfortbildungen sind nach Landes- und Bundesrecht geregelt sowie im Rahmen von Hochschulstudiengängen möglich. Im Unterschied zu vielen anderen Berufsfeldern gibt es aber im Bereich der industriellen IT-Berufe bisher keine Meisterabschlüsse. 2002 trat stattdessen ein bundeseinheitlich geltendes Fortbildungskonzept in Kraft. Die dreistufige IT-Fortbildungsverordnung¹ sieht entlang des DQR auf der ersten Stufe zunächst 14 IT-Spezialistenprofile vor (DQR 5). Der Nachweis eines solchen Spezialistenzertifikats ist Teil der Zulassungsvoraussetzung zur Prüfung als Operativer IT-Professional (DQR 6). Hier gibt es insgesamt vier unterschiedliche Professional-Profile. Auf der dritten Stufe ist der Abschluss als Strategischer Professional (DQR 7) entweder als Geprüfter Informatiker/Geprüfte Informatikerin oder als Geprüfter Wirtschaftsinformatiker/Geprüfte Wirtschaftsinformatikerin möglich.

Entgegen den in dieses Konzept gesetzten Erwartungen wird es verglichen mit Meisterregelungen in anderen Berufsfeldern wenig genutzt. Bundesweit haben im Jahr 2013 lediglich 500 Fachkräfte den Abschluss als Operative Professionals erworben. Zahlen zu den Strategischen Professionals wie auch zu den IT-Spezialisten liegen nicht vor. Für die Letztgenannten dürfen neben den zuständigen Stellen auch Unternehmen diese Zertifikate vergeben, was eine gewisse Intransparenz zur Folge hat.

Eine Alternative für Fortbildungsinteressierte bieten Hochschulstudiengänge, die entweder in einem Vollzeitstudium oder berufsbegleitend in einem Fernstudium möglich sind. Begünstigt wird diese Möglichkeit für viele durch den Umstand, dass mehr als jede/-r zweite Auszubildende in diesen Berufen über die Hoch- bzw. Fachhochschulreife verfügt. Darüber hinaus haben auch Fachkräfte ohne Hochschulreife auf Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 die Möglichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen, wenn sie über eine dreijährige Berufspraxis oder einen Fortbildungsabschluss mit einem Mindestumfang von 400 Unterrichtsstunden verfügen. Für den ausbildenden bzw. beschäftigenden Betrieb bedeutet der Weg über ein Direktstudium allerdings

¹ Vgl. BGBl. I Nr. 30 vom 17.05.2002, S. 1547–1565

zunächst meist den Verlust der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters bzw. die nicht sichere Rückkehr nach Beendigung des Studiums. Insofern sind aus Sicht der betrieblichen Personalentwicklung Bildungswege, die die Bindung zum Unternehmen eher stärken oder zumindest erhalten, von Vorteil.

Zur Charakterisierung der Situation im Hochschulbereich können folgende Daten herangezogen werden: Laut BIBB-Übergangsstudie 2011 studierten von den 1.341.091 der 18- bis 24-Jährigen, die zwischen 2005 bis 2011 ein Studium begonnen haben, 40.866 Informatik als erstes Hauptfach.² Nahezu ein Drittel aller Studienanfänger/-innen an Fachhochschulen und sieben Prozent der Studienanfänger/-innen an Universitäten verfügen über einen Berufsabschluss (BIBB 2013) und sind damit im Fall eines Studienabbruchs umso besser in der Lage, sich wieder in das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren.

Potenziale bereichsübergreifender Bildungsmaßnahmen auf Niveau 5 des DQR

Um einen steigenden Fachkräftebedarf zu bedienen, wurde in den letzten Jahren auf die Erhöhung der Akademikerquote gesetzt. Aktuelle Projektionen der Arbeitsmarktentwicklung zeigen jedoch, dass mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen allein das Fachkräfteproblem nicht lösen, vielmehr werden gerade im IT-Sektor hochwertige berufliche Qualifikationen benötigt (vgl. MAIER u.a. 2014). Problematisch ist daher, dass im bildungspolitischen Diskurs Durchlässigkeit recht einseitig verstanden und gefördert wird: nämlich durch neue Zugangswege in die Hochschulen für beruflich Qualifizierte. Hierdurch wird die duale Bildung geschwächt.

Gefragt sind Maßnahmen, die Brücken zwischen den Bereichen in beide Richtungen bauen, sodass eine reziproke Durchlässigkeit erreicht und die Berufsbildung als aufnehmendes System gestärkt wird. Hierfür sollen Bildungsangebote so gestaltet werden, dass sie in den jeweiligen Bildungsbereichen für die angestrebten Abschlüsse unmittelbar verwertbar sind. Sie könnten auf dem DQR-Niveau 5 angesiedelt werden. Das DQR-Niveau 5 kann eine aussichtsreiche Plattform für Bildungsmaßnahmen bieten, da es sowohl den Durchstieg zu beruflichen Fortbildungen, wie etwa vom IT-Spezialisten zum IT-Professional, als auch den Zugang zu Bachelorstudiengängen, etwa in der Informatik, jeweils auf DQR-Niveau 6 erleichtern kann. Auch für Studienaussteiger/-innen können Übergänge in die berufliche Bildung ermöglicht werden.

Hierzu werden im Projekt »DQR Bridge 5« (vgl. Kasten) u.a. für den IT-Bereich³ Modelle entwickelt, die auf einer

curricularen Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung basieren. Der DQR dient gleichermaßen als Begründung und als Vehikel für derartige Bildungsformate, da er die Gleichwertigkeit von Qualifikationen festlegt und diese über Kompetenzbeschreibungen transparent und vergleichbar macht.

In seiner Empfehlung von März 2014 hat der BIBB-Hauptausschuss eine Systematik von beruflichen Fortbildungen vorgelegt, die Laufbahnen innerhalb des beruflichen Systems beschreibt und die Zuordnung der Fortbildungsniveaus zum DQR ermöglicht. IT-Spezialisten sind dem ersten Fortbildungsniveau und dem DQR-Niveau 5 zugeordnet. Damit hat der Abschluss eine mehrfache Brückenfunktion, die im Projekt »DQR Bridge 5« ausgestaltet wird: Innerhalb beruflicher Laufbahnkonzepte stellt er eine wichtige Etappe zum Operativen IT-Professional dar; zugleich markiert er einen Übergangspunkt zur hochschulischen Bildung. Aus Sicht der Hochschulen bietet sich eine Brücke zur beruflichen Bildung an, die in beide Richtungen beschriftet werden kann: Neben einem Zugangsweg in die Hochschulen kann auch Anschlussfähigkeit von Studienaussteigenden an den beruflichen Bildungsweg ermöglicht werden. Im Fall der Fortbildung zum IT-Spezialisten im Projekt »DQR Bridge 5« gilt dies auch für den Fall, dass keine abgeschlossene Erstausbildung vorliegt. Dies geht auf die spezifischen Rekrutierungsstrategien im IT-Bereich zurück, in der auch Quereinstiege möglich sind.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur »Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung« zielen auf eine Stärkung hybrider Bildungsformate. Eine Sichtung internationaler Forschungsarbeiten zeigt, dass das DQR-Niveau 5 in verschiedenen Ländern als Plattform für die Integration von allgemeiner Bildung, Berufsbildung und akademischer Bildung genutzt wird (vgl. WILBERS 2014). Damit können neue Impulse durch die Verzahnung von beruflichen und hochschulischen Maß-

Das Projekt »DQR Bridge 5«

Mit dem vom BMBF geförderten Projekt »Förderung von Durchlässigkeit zur Fachkräftegewinnung – Entwicklung von bereichsübergreifenden Bildungsmaßnahmen in der hochschulischen und beruflichen Bildung auf Niveau 5 des DQR (DQR Bridge 5)« (Laufzeit IV. Quartal 2013 bis III. Quartal 2016) werden die Potenziale des Niveaus 5 des DQR erprobt. In Kooperation von beruflichen Bildungsträgern, Kammerorganisationen und Hochschulen werden mit wissenschaftlicher Begleitung curricular verzahnte Angebote entwickelt, die für beide Bildungsbereiche gültig sind – also als Aufstiegsfortbildung der ersten Ebene und mit Anrechnung auf ein Studium. Gekoppelt wird das Bildungsangebot mit Beratungsmaßnahmen, die wiederum bereichsübergreifend von Hochschule und beruflicher Bildung entwickelt und realisiert werden. Weitere Informationen: www.bibb.de/de/25789.php

² Berechnungen des Forschungsdatenzentrums im BIBB auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie 2011

³ Neben dem IT-Bereich werden in einem zweiten Teilprojekt Maßnahmen im Kontext Kfz-Servicetechnik entwickelt.

nahmen gesetzt werden, sowohl beim Ausbau von beruflichen Bildungsangeboten im Kontext von Laufbahnkonzepten wie auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung, etwa in Form von Zertifikatskursen, d.h. »niedrigschwelligen Studienangeboten mit begrenztem zeitlichem Umfang, die zertifiziert werden, aber jeweils für sich zu keinem akademischen Abschluss führen« (Wissenschaftsrat 2014, S. 87).

Neben den auch vom Wissenschaftsrat postulierten »breiten Kompetenzprofilen« zur Sicherung des Fachkräftebedarfs werden im Projekt »DQR Bridge 5« darüber hinaus auch weitergehende Innovationswirkungen in den Bildungsbereichen avisiert. So fordert die curriculare Entwicklung ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache, um bildungsbereichsübergreifend Kompetenzen beschreiben zu können. Im Projekt sind Akteure aus der beruflichen und hochschulischen Bildung bei der kooperativen Entwicklung der Maßnahmen involviert.

Bisher ist im deutschen Hochschulbereich das DQR-Niveau 5 nicht vorgesehen, d.h. unter dem Bachelor auf dem Niveau 6 gibt es keine hochschulischen Qualifikationen. So muss im Rahmen des Projekts auch geklärt werden, ob und wie Bildungsmaßnahmen oder Teile davon, die zu einem Fortbildungsabschluss auf DQR-Niveau 5 führen, auf Studiengänge angerechnet und integriert werden können.

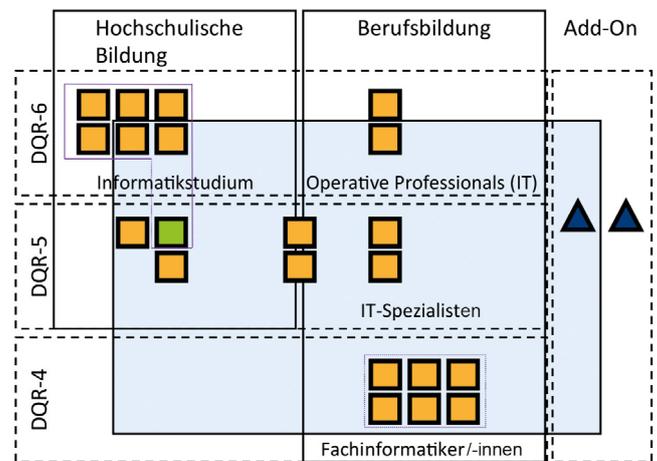
Konstruktion und Ausbau bildungsbereichsübergreifender Bildungsangebote

Bei der Konstruktion bereichsübergreifender Bildungsmaßnahmen werden Lerneregebniseinheiten der verschiedenen Bildungsbereiche kombiniert, z.B. Module aus einem Studiengang, Lerneregebniseinheiten aus der beruflichen Fortbildung und Qualifikationen wie eine berufliche Ausbildung. In Abbildung 3 sind Lerneregebniseinheiten als Quadrate, Qualifikationen durch mehrere umrahmte Lerneregebniseinheiten und die weiter unten erläuterten Add-Ons durch Dreiecke dargestellt. Bildungsbereichsübergreifende Angebote stellen damit flexible Strukturen dar. Eine individuelle Zusammenstellung von Lerneregebniseinheiten, Qualifikationen und Add-Ons ist in der Abbildung durch den hellblauen Bereich gekennzeichnet.

Das durch den hellblauen Bereich dargestellte individuelle Angebot enthält eine »vollständige« Qualifikation aus der Berufsbildung – die Berufsausbildung »Fachinformatiker/-in«. Eine hochschulische Qualifikation – ein Informatikstudium auf dem Bachelorniveau – wird in diesem Fall nur teilweise integriert. Bildungsbereichsübergreifende Angebote können hochschulseitig Studiengänge, Zertifikatskurse, aber auch weitere Module, zum Beispiel Brückenangebote, kombinieren. Add-Ons sind weitere Elemente, die die Attraktivität des Arrangements steigern, zum Beispiel die Perspektive auf Übernahme eines Handwerksbetriebs.

Abbildung 3

Bildungsbereichsübergreifendes Arrangement im IT-Bereich



Qualifikationen und Lerneregebniseinheiten werden einem spezifischen Niveau im deutschen Qualifikationsrahmen zugeordnet. Für den DQR gilt ebenso wie für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) das »Prinzip der besten Passung«. Eine Qualifikation wird dem Niveau zugeordnet, zu dem sie in der Gesamtbetrachtung der Kompetenzen am besten passt. Das bedeutet auch, dass einzelne Lerneregebniseinheiten als Teil einer Qualifikation auf einem abweichenden Niveau liegen können.

Diese »Ausnahmemodule« – in der Abbildung als grünes Quadrat dargestellt – sind für die Konstruktion durchlässiger Strukturen von strategischer Bedeutung. Eine Anrechnung von Lerneregebniseinheiten in einer Qualifikation, zum Beispiel in einem Bachelor-Studiengang oder dem zweiten Fortbildungsniveau (DQR-Niveau 6), setzt nach den allgemeinen Anrechnungsregeln eine niveaubezogene Gleichwertigkeit voraus. Ausnahmemodule bieten jedoch auch Anrechnungsmöglichkeiten bei abweichenden DQR-Niveaus. So kann ein Informatikstudiengang (DQR-Niveau 6) als Ausnahmemodul nach unten eine Lerneregebniseinheit auf dem DQR-Niveau 5 beinhalten, zum Beispiel einen Programmierkurs. Ebenso kann das Bildungsangebot auf DQR-Niveau 5 ein Ausnahmemodul nach oben aufweisen, das auf dem Niveau eines Informatikstudiengangs liegt. In beiden Fällen ist auch unter Beachtung des Anrechnungsgrundsatzes der niveaubezogenen Gleichwertigkeit eine Anrechnung in einer Qualifikation auf einem höheren Niveau möglich.

Durch die bildungsbereichsübergreifende Kombination von Lerneregebniseinheiten können flexible Bildungsangebote entstehen, die den Ansprüchen verschiedener Gruppen entgegenkommen und verschiedene Zielgruppen ansprechen. Ziel des Projekts wird es nun sein, das hier vorgestellte »Brücken-Konzept« für den IT-Bereich mit

Leben zu füllen. Dazu werden in einem nächsten Schritt sogenannte Deckungsanalysen vorgenommen: Auf dieser Grundlage werden Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung zusammen mit den beteiligten Hochschulen die angestrebten Kompetenzziele beschreiben, Lernergebniseinheiten erarbeiten und diese in Bildungsmaßnahmen bündeln. Flankierend wird ein Beratungskonzept für diese Angebote entwickelt, das ebenfalls bildungsbereichsübergreifend umgesetzt wird. Dies ist gerade im IT-Bereich interessant, um den Fortbildungsabschluss IT-Spezialist attraktiver zu gestalten. Er kann als Angebot für besonders leistungsstarke Jugendliche bzw. Fachkräfte konstruiert werden und bietet gleichzeitig Perspektiven für Personen, die die Hochschule nach Absolvieren einiger Module ohne Hochschulabschluss verlassen. ◀

Literatur

- BA (Hrsg.): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2014. Nürnberg 2014. URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2014-12.pdf> (Stand: 31.03.2015)
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Empfehlung 159 vom 12. März 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 31.03.2015)
- BITKOM: Der Arbeitsmarkt für IT-Experten. Arbeitsmarktstudie 2010. Präsentation zur Pressekonferenz am 19. Oktober 2010 in Berlin. – URL: www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Presentation_IT-Arbeitsmarkt_19_10_2010_neu.pdf (Stand 31.03.2015)
- DIHK: Fortbildungsstatistik 2013 – URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2013/at_download/file?mdate=1404384158271 (Stand: 31.03.2015)
- MAIER, T. u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. BIBB Report 23/14, Bonn 2014 – URL: www.bibb.de/de/14071.php (Stand: 31.03.2015)
- WILBERS, K.: Das Niveau 5 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als Plattform für die Gestaltung bildungsübergreifender Arrangements. Nürnberg 2014 – URL: www.wirtschaftspaedagogik.de/services/downloads/Ver%C3%B6ffentlichungen/Das-Niveau-5-des-DQR-als-Plattform (Stand: 31.03.2015)
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Drs. 3818-14. Darmstadt 2014

Anzeige

Short-Cycle-Qualifikationen



Short-Cycle-Qualifikationen sind in vielen Industrieländern eingeführt worden, um dem Bedarf an höherer beruflicher Fachkräftebildung zu entsprechen und zugleich für weiterführende akademische Bildungswege zu befähigen. Der Bericht erläutert den Stellenwert dieser Qualifikationen im Bildungs- und Beschäftigungssystem der USA, in der EU und exemplarisch für einige Mitgliedsstaaten.

Volker Rein: Short-Cycle-Qualifikationen – Ihr Stellenwert im Bildungs- und Beschäftigungssystem in den USA und der EU. Rahmenbedingungen, Qualifikationsgestaltung, Durchlässigkeit. Wissenschaftliches Diskussionspapier 158. Bonn 2015, 48 Seiten, ISBN 978-3-88555-984-9

Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7606

Integration von beruflicher und hochschulischer Bildung in dualen Studiengängen

ANTJE LEICHSENRING

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit« im BIBB

Mit dualen Studiengängen wurde ein sowohl wissenschaftsbezogenes als auch berufspraktisch qualifizierendes Bildungsangebot geschaffen. Durch die Kopplung von Kompetenzerwerb in hochschulischen und betriebspraktischen Kontexten soll der Lerntransfer unterstützt und damit ein Vorteil gegenüber rein akademischen oder rein berufspraktischen Ausbildungsformen erreicht werden. Allerdings fehlen eindeutige Kriterien, anhand derer sich diese Dualität beschreiben lässt. Der Beitrag stellt unterschiedliche Zugänge vor und plädiert abschließend dafür, zukünftig die inhaltliche Verzahnung von Lernphasen und -inhalten in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen.

Was kennzeichnet duale Studiengänge?

In den letzten Jahren ist die Anzahl dualer Studiengänge stark angestiegen. Gleichzeitig haben sich immer differenziertere Formen dualer Studienmodelle entwickelt, die sich strukturell stark voneinander unterscheiden (vgl. AusbildungPlus 2014 und 2015). Diskussionen darüber, was ein duales Studium ausmacht, werden vielerorts geführt, ohne dass es bisher zu einer allgemeingültigen Definition gekommen ist. Im Herbst 2013 hat der Wissenschaftsrat »Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums« veröffentlicht und Kriterien vorgeschlagen.

Angesichts der wachsenden Vielfalt und der Debatte um Kriterien zur Definition von dualem Studium lohnt sich ein Blick auf die Praxis der angebotenen Formate. Anhand der Dimensionen *Abschlüsse*, *Zeitmodelle* und *Lernorte* wird im Folgenden vorgestellt, wie in diesen Studiengängen Dualität beschrieben wird. Grundlage hierfür ist die Datenbank AusbildungPlus mit rund 2.100 derartigen Angeboten.

Abschlüsse dualer Studiengänge

Allen dualen Studiengängen gemein ist zunächst die Verfasstheit als wissenschaftliches Studium, das zu einem tertiären Abschluss – in der Regel ein Bachelor – führt. In

manchen der dualen Studiengänge werden zusätzlich zum Hochschulabschluss auch noch anerkannte Abschlüsse aus dem Bereich der beruflichen Bildung erworben, sodass diese Bildungsformate doppel- oder mehrfachqualifizierend sind. Am geläufigsten im Bereich der Erstausbildung ist hier das ausbildungsintegrierende Format, bei dem zusätzlich zum Bachelor ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erworben wird.

Darüber hinaus gibt es mehrfach qualifizierende duale Studiengänge, die zudem Fortbildungsabschlüsse der beruflichen Bildung, wie beispielsweise die Meister-Aufstiegsfortbildung, beinhalten (vgl. LUTZ 2015) und teilweise auch als triales Studium bezeichnet werden; oder aber Studiengänge, die zwar nur einen akademischen Abschluss vermitteln, aber parallel zum Studium anrechnungsfähige Teile einer Fortbildung anbieten.

Duale Studiengänge in diesem Verständnis führen also zu einem akademischen Abschluss und mindestens einem weiteren Abschluss aus dem Bereich der beruflichen Bildung.

Zeitmodelle zur Organisation dualer Studiengänge

Eine weitere Möglichkeit der Verknüpfung bietet die zeitliche Verteilung der Lernphasen in den Institutionen beider Bereiche.

Bei der letzten Auswertung der Datenbank AusbildungPlus im Jahr 2013 überwog dabei mit mehr als zwei Drittel im Bereich der Erstausbildung das Blockmodell. Dabei sind die Phasen in der Hochschule und im Betrieb annähernd gleich lang und wechseln sich innerhalb des Semesters ab. In anderen Studiengängen finden die Praxisphasen immer in der vorlesungsfreien Zeit am Ende eines jeden Semesters statt (vgl. AusbildungPlus 2014, S. 35). Eine besondere Form des Blockmodells ist das teilseparierte Modell der vorgeschalteten Berufsausbildung. Hier liegt der Ausbildungsbeginn zwischen 6 und 18 Monaten vor dem Studienbeginn, sodass große Teile der Berufsausbildung schon vor dem Studium absolviert werden. Diese Modelle mit vorgeschalteter Berufsausbildung dauern häufig deutlich länger als drei Jahre, in Einzelfällen bis zu fünf Jahren (vgl. AusbildungPlus 2014, S. 35). Andere Modelle wechseln zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung jeweils innerhalb

einer Arbeitswoche (Rotationsmodell) oder arbeiten mit Selbststudium und Fernunterrichtselementen, um die Frequenz bzw. die Anzahl der Tage in der Praxiseinrichtung zu erhöhen.

Lernorte des dualen Studiums

Der Begriff des dualen Studiums lehnt sich in Abgrenzung zu klassischen Studienvarianten an die duale Berufsausbildung an. Hier steht die Dualität für das Zusammenspiel der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb. Analog dazu spricht man im dualen Studium von den beiden Lernorten Hochschule bzw. Berufsakademie und Betrieb bzw. Praxiseinrichtung, die miteinander kooperieren und ein gemeinsames Bildungsangebot bereitstellen. Neben diesen Lernorten können weitere Institutionen innerhalb eines dualen Studiengangs involviert sein. Bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen, die zusätzlich zum Bachelor eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung beinhalten, kommt als zusätzlicher dritter Lernort die Berufsschule oder Berufsfachschule hinzu. Bei bestimmten Ausbildungsberufen, vorwiegend im Handwerk, werden zudem Teile der Berufsausbildung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) durchgeführt, die die betriebliche Ausbildung ergänzen. In solchen Fällen sind auch die zuständigen Stellen wie Kammern und Berufsverbände in die dualen Studiengänge involviert.

Insgesamt kann also eine ganze Reihe von Institutionen an der Konzeption und Durchführung dualer Studiengänge beteiligt sein. Statt von dualen müsste man hier eher von multilateralen Kooperationen sprechen.

Verzahnung der Lernorte und Curricula

Die drei Zugänge *Abschlüsse*, *Zeitmodelle* und *Lernorte* nähern sich der Dualität in unterschiedlicher Weise. Jeder Zugang für sich gesehen beleuchtet jedoch nur einen Teilaspekt von Dualität. Häufig ist auch noch nichts darüber ausgesagt, wie Curricula und Abschlüsse inhaltlich miteinander verzahnt sind. In der Lernortdiskussion wird darauf hingewiesen, dass die Definition von Lernorten als bloße Institution bzw. abgrenzbare Bildungsstätte zu kurz greift und um eine pädagogische Sichtweise ergänzt werden muss (vgl. EULER 2014; LACHMANN/SAILMANN 2014). Lernorte in diesem pädagogischen Sinne wären methodisch-didaktisch gestaltete Einheiten innerhalb der Organisationen. Aus dieser Sichtweise heraus ist die Unterscheidung in Theorie- und Praxisphasen – je nach Präsenz in den einzelnen Institutionen – unzureichend. Vielmehr müsste bestimmt werden, welche berufspraktischen Lerninhalte wissenschaftlich reflektiert werden oder wie theoretische Inhalte in (berufs-)praktische Kontexte einzuordnen sind und welche Einrichtung welche Anteile übernimmt. Die

Übergänge zwischen den Lernorten müssten gestaltet und unterstützt werden und dürfen keine ausschließlich dem Zufall überlassene Transferleistung der Studierenden darstellen (vgl. KUPFER 2013). Nur so kann es zu einer echten Verzahnung – nicht nur organisatorisch-institutionell, sondern auch inhaltlich-curricular – kommen. In seiner Empfehlung zur Entwicklung des dualen Studiums schlägt der Wissenschaftsrat (2013) vor, dass in dualen Studiengängen mindestens die Hälfte des Studiums am akademischen Lernort verbracht und mindestens zwei Drittel der Leistungspunkte theoriebasiert erworben werden sollten, nicht zwangsläufig jedoch nur in der Hochschule (S. 28). Weiterhin wird gefordert, dass es zumindest eine organisatorische bzw. zeitliche Koordinierung der Lernorte geben müsste und das Studienfach fachaffin zur beruflichen Ausbildung oder Tätigkeit gewählt wird, um inhaltliche Bezugsmöglichkeiten zu schaffen.

Deutlich wird, dass nur ein curricular verzahntes und eng zwischen allen beteiligten Lernorten abgestimmtes Angebot an der Schnittstelle beruflicher und hochschulischer Bildung dem Versprechen der Dualität standhalten kann. Zur Stärkung der Marke »Duales Studium« müssen deshalb transparente und eindeutige Mindestkriterien für die Verzahnung der Lernorte und Curricula definiert werden. Nur so können duale Studiengänge klar profiliert und von anderen hybriden Formaten an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung oder auch von regulären Studiengängen abgegrenzt werden. ◀

Literatur

AUSBILDUNGPLUS: Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen 2014. Bonn 2015 – URL: www.ausbildungplus.de/files/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf (Stand: 09.04.2015)

AUSBILDUNGPLUS in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn 2014 – URL: www.ausbildungplus.de/files/AusbildungPlus_in_Zahlen_2013.pdf (Stand: 09.04.2015)

EULER, D.: Lernorte in der Berufsausbildung zwischen Potenzial und Realität. In: BWP 44 (2015) 1, S. 6–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7522 (Stand: 09.04.2015)

KUPFER, F.: Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP 42 (2013) 4, S. 25–29 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7105 (Stand: 09.04.2015)

LACHMANN, R.; SAILMANN, G.: Das Duale Studium braucht klare Mindeststandards. In: IAB-Forum (2014) 2, S. 82–89

LUTZ, G.: Kooperation der Lernorte in einem dualen Studienmodell des Holzbauhandwerks – Das Biberacher Modell. In: BWP 44 (2015) 1, S. 36–39 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7536 (Stand: 09.04.2015)

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier Drs. 3479–13, Mainz 2013 – URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Stand: 09.04.2015)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt Berufsbildung und Hochschule

MONOGRAFIEN/SAMMELBÄNDE

Dual studieren im Blick: Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungsverfahren dualer Studiengänge

SIRIKIT KRONE (Hrsg.). Springer, Wiesbaden 2015, 250 S., 29,99 EUR, ISBN 978-3-658-03429-0

Der Band dokumentiert die Ergebnisse des Forschungsprojekts »Duale Studiengänge – Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen«, das am Institut Arbeit und Qualifikation durchgeführt wurde. Beschrieben werden Motive, Erfahrungen und Probleme bei der Implementierung dualer Studiengänge, wobei sich die Studie vorrangig auf ausbildungsintegrierende Modelle stützt. Die vorgestellten Ergebnisse basieren auf Experteninterviews mit Akteuren der beteiligten Institutionen (Hochschulen, Betriebe, Kammern, Berufsschulen) sowie einer bundesweiten Onlinebefragung dual Studierender.



Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung

AGNES DIETZEN u. a. (Hrsg.). Beltz, Weinheim 2015, 310 S., 39,95 EUR, ISBN 978-3-7799-1591-1

Der Band befasst sich mit dem Wandel der Wertigkeit bestimmter Wissensformen infolge gesellschaftlicher und ökonomischer Herausforderungen. Aufgrund erhöhter Qualifikationsanforderungen werden die Lerninhalte und Kompetenzen im Spannungsfeld von beruflicher und akademischer Bildung neu bestimmt. Die theoretisch-konzeptionellen und empirischen Analysen vergleichen Strukturveränderungen zwischen beruflich-betrieblichen und akademischen Bildungsbereichen und präsentieren das neue Verhältnis von Wissen und Erfahrung, Handeln und Kompetenzen.

Zur neuen Konstellation zwischen Hochschul- bildung und Berufsausbildung

MARTIN BAETHGE u. a. Hannover 2014, 64 S., ISBN 978-3-86426-038-4 – URL: www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201403.pdf (Stand 1.4.2015)

Die Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und des Soziologischen Forschungsinstituts an der Universität Göttingen (SOFI) untersucht, welche Folgen die zunehmende Studienanfängerzahl und das abnehmende Interesse an einer dualen Berufsausbildung für die deutsche Wirtschaft haben könnten. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Schnittstellen zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung: Aufwärtsmobilität von Berufsausbildungsabsolventen in die Hochschule und duale Studiengänge. Alle Entwicklungen werden für die letzten 15 bis 20 Jahre (je nach Datenlage) beschrieben.

Die Akademisierungsfalle – Warum nicht alle an die Uni müssen

RUDOLF H. STRAHM. hep Verlag, Bern 2014, 240 S., 28 EUR, ISBN 978-3-0355-0017-2

Rudolf H. Strahm, Ökonom und Bildungspolitiker, beschreibt das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in Europa und die Fallstricke einer arbeitsmarktfernen akademischen Ausbildung. Er zeigt, dass die Berufsbildung bezüglich Arbeitsmarktfähigkeit und Qualitätsarbeit der akademischen Ausbildung überlegen ist und dass es sich für die Schweiz lohnt, die Berufsbildung zu pflegen und zu fördern. Ergänzt werden die Ausführungen durch zehn exemplarische Biografien von Menschen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Berufslaufbahnen.

Der Akademisierungswahn: Zur Krise berufli- cher und akademischer Bildung

JULIAN NIDA-RÜMELIN. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2014, 253 S., 16 EUR, ISBN 978-3-89684-161-2

»Die berufliche Bildung wird vernachlässigt, die akademische Bildung wird immer beliebiger und flacher« – so lautet die zentrale These des Buches. Nida-Rümelin plädiert für ein Bildungssystem, das sich konsequent an der Vielfalt von Begabungen, Interessen, Berufs- und Lebenswegen orientiert. Zu diesem System gehört universitäre, aber auch die berufliche Bildung, um die Deutschland in der ganzen Welt beneidet wird.

Akademisierung der Berufswelt?

ECKART SEVERING; ULRICH TEICHLER (Hrsg.).
Bertelsmann, Bielefeld 2013, 259 S., 29,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-1158-5

Die in Deutschland traditionell klare Trennung zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulausbildung hat ihre Selbstverständlichkeit verloren. Entstanden sind komplexe Berufsausbildungen mit hohem Theorieanteil und gleichzeitig Studiengänge mit stärkerer beruflicher Ausrichtung. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Sammelband mit folgenden Fragen: Wie entwickeln sich die Anforderungen bei Berufen der mittleren Qualifikationsebene? Welche internationalen Erfahrungen gibt es? Wie durchlässig sind die verschiedenen Bildungssektoren?

ZEITSCHRIFTENAUFsätze / SAMMELBANDBEITRäge _____

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven

ANDRÄ WOLTER u. a. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36 (2014) 4, S. 8–39 – URL: www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2014-Wolter-Banscherus-Kamm-Otto-Spexard.pdf (Stand 01.04.2015)

Der Beitrag präsentiert nationale sowie internationale Forschungsergebnisse zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Zur Verbesserung der Durchlässigkeit empfehlen die Autoren Maßnahmen, die die Studienbedingungen und die begleitende Unterstützung der Studierenden stärker berücksichtigen.



Gleichwertig aber nicht gleichartig?

Bildungshistorische Perspektiven auf berufsbezogene Wege an die Hochschule in Deutschland und Österreich

ELISABETH SCHWABE-RUCK; PETER SCHLÖGL. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2014) 21 – URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/05_schwabe-ruck_schloegl.pdf (Stand 01.04.2015)

Die gesellschaftlich vorherrschende Überzeugung der Höherwertigkeit schulisch erworbener gegenüber beruflich erworbener Bildung hat Auswirkungen auf den historisch gewachsenen Zuschnitt von Hochschulzugangformen und Bildungsinstitutionen. Die Autoren beleuchten die his-

torische Entwicklung alternativer, berufsbezogener Hochschulzugangswege in Deutschland und Österreich. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf rechtlichen und praktischen Zugangsbeschränkungen bzw. -erschwernissen.

Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

ANKE HANFT; STEFANIE KRETSCHMER. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 37 (2014) 4, S. 15–27
Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen gilt als wichtiges gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel. Die Autorinnen gehen der Frage nach, welche Anforderungen sich aus den neuen Zielgruppen für Organisation und Gestaltung von Studium und Lehre ergeben.

Ein durchgängiger dualer Bildungsweg

FELIX RAUNER. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 6 – URL: www.bwpat.de/ht2013/ft07/rauner_ft07-ht2013.pdf (Stand 01.04.2015)

Die etablierten Systeme der Klassifizierung von Bildungsabschlüssen und -gängen ordnen die akademischen Bildungsgänge der »höheren Bildung« zu und die beruflichen Bildungsgänge den unteren Niveaustufen. RAUNER plädiert in seinem Beitrag für einen durchgängig dualen Bildungsweg von der Berufslehre über duale Bachelor- und Masterstudiengänge.

Reduziert der Bachelor die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik?

INGRID LISOP. In: BERNHARD BONZ; FRIEDHELM SCHÜTTE (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel: Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2013, S. 86–109. 19,80 EUR, ISBN 978-3-8340-1302-6

Bachelorstudiengänge in Europa verändern das Verhältnis von nichtakademischer und akademischer Berufsbildung sowohl strukturell als auch programmatisch. Vor diesem Hintergrund beleuchtet die Autorin kritisch den Gegenstandsbereich der Berufspädagogik im Hinblick auf Zwänge und Chancen. Hat die Berufspädagogik eine europäische Zukunft?

Auswahlbibliografie »Akademisierung der Berufswelt«

Zusammenstellung aus der Literaturlistenbank Berufliche Bildung (www.lbb.de)

MARKUS LINTEN, SABINE PRÜSTEL. BIBB. Bonn, 2014.
URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-akademisierung.pdf (Stand: 01.04.2015)

Weitere Fachinformationen und Literaturzusammenstellungen zu Berufsbildungsthemen finden Sie unter www.bibb.de/de/59.php.

(Zusammengestellt von Markus Linten und Sabine Prüstel)

Substanzkonsum und Ausbildungserfolg



JASMIN MONTAG

Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Forschung und Prävention am Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord gGmbH), Kiel



MATTHIS MORGENSTERN

PD Dr., Abteilungsleiter der Arbeitsgruppe Forschung und Prävention am Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord gGmbH), Kiel



REINER HANEWINKEL

Prof. Dr., Geschäftsführer des Instituts für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord gGmbH), Kiel

Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen sind in aller Regel multifaktoriell bedingt. Bislang wenig untersucht ist der Substanzkonsum in der Ausbildung, wenngleich es Hinweise gibt, dass er weit verbreitet ist und möglicherweise den Ausbildungserfolg negativ beeinflussen könnte. Im Beitrag werden Ergebnisse einer Studie des IFT-Nord vorgestellt, in der untersucht wurde, wie verbreitet der Substanzkonsum unter Auszubildenden ist und welche Zusammenhänge sich zwischen dem Substanzkonsum und dem Ausbildungserfolg feststellen lassen.

Substanzkonsum unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Seit Tausenden von Jahren konsumiert die Menschheit psychotrope Substanzen.¹ So soll das älteste alkoholische Getränk, das Bier, schon ca. 8000 Jahre v. Chr. im Vorderen Orient gebraut worden sein. Belegt ist, dass Wein seit etwa 4000 v. Chr. im alten Ägypten angebaut und getrunken wurde.

Intensiv wurden die Gesundheitsgefahren des Substanzkonsums untersucht. Sehr gut belegt ist, dass das Rauchen zu einer deutlichen Verkürzung der Lebenserwartung führen kann. Übermäßiger Alkoholkonsum, aber auch der Konsum illegaler Drogen unter Einschluss des Cannabis können ebenfalls vielfältige negative Auswirkungen auf die Gesundheit der Konsumierenden haben (vgl. Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen 2014).

Der Substanzkonsum beginnt häufig schon im Jugendalter, aber das junge Erwachsenenalter ist der Lebensabschnitt, in dem (problematischer) Substanzkonsum sehr häufig auftritt. Dies verdeutlicht Abbildung 1 beispielhaft für das Rauchen.

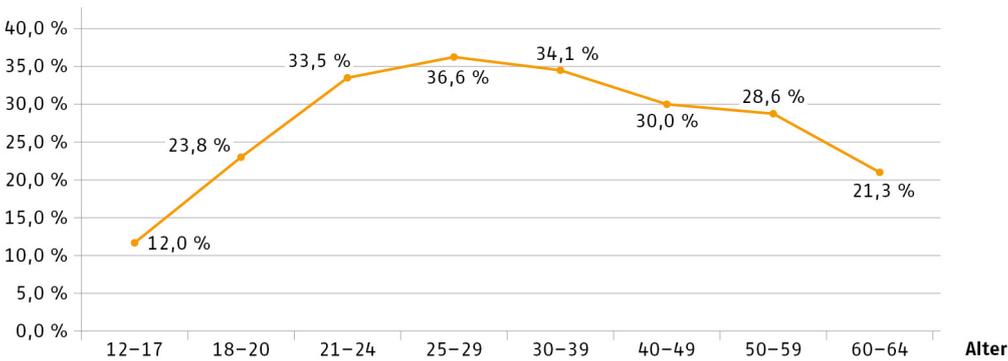
Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur beruflichen Ausbildung ist eine Lebensphase, die von einer Reihe psychosozialer Herausforderungen gekennzeichnet ist (z.B. Auszug aus dem Elternhaus, niedriger ökonomischer Status, geringe soziale Unterstützung, berufliche

Identitätsfindung). Diese Herausforderungen sind wiederum mit einer Reihe lebensstilbedingter Gesundheitsrisiken verbunden. So gibt es Hinweise, dass Auszubildende an beruflichen Schulen überproportional häufig psychotrope Substanzen konsumieren. In einer Untersuchung von 528 Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr aus dem Raum Bielefeld lag der Anteil von Tabakkonsumenten bei über 50 Prozent und war somit deutlich höher als bei einer vergleichbaren Stichprobe von Studierenden (vgl. KAMINSKI/NAUERH/PFEFFERLE 2008). Auch HANKE u.a. (2013) ermitteln eine Quote von über 50 Prozent tägliche Raucher/-innen in einer Kohorte von Auszubildenden aus Mecklenburg-Vorpommern. Gesundheitsriskantes Alkoholtrinkverhalten war in dieser Stichprobe mit über 75 Prozent ebenfalls stark verbreitet.

Bislang existieren jedoch keine empirischen Untersuchungen zur Bedeutung von substanzbedingten Problemen für den Ausbildungserfolg. Dabei ist einerseits denkbar, dass der Substanzkonsum eine erklärende Variable ist, die den Zusammenhang zwischen Personen-/Umweltmerkmalen und negativen Ausbildungsverläufen vermittelt. Gleichzeitig kann der Konsum psychotroper Substanzen – insbesondere riskanter Konsum – ein eigenständiger Risikofaktor für den Ausbildungserfolg darstellen bzw. das Resultat einer als negativ und überfordernd erlebten Ausbildung sein. Mit der am IFT Nord durchgeführten Studie »Alkohol und Drogen als Risikofaktoren für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss« soll ein erster Versuch unternommen werden, in diese Forschungslücke vorzurücken.²

¹ Mit psychotropen Substanzen sind alle Wirkstoffe gemeint, die die menschliche Psyche beeinflussen.

Abbildung 1
Anteil Raucher in Deutschland 2012 nach Lebensalter



Quelle: nach Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013) und PABST u. a. (2013)

Methodisches Vorgehen

Mittels einer prospektiven Beobachtungsstudie wurde der Zusammenhang zwischen dem Substanzkonsum zu Beginn der Ausbildung und dem Ausbildungserfolg 18 Monate später untersucht. Die Untersuchung wurde in sieben zufällig ausgewählten Bundesländern durchgeführt: Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Stichprobe

An der Eingangsbefragung im Herbst 2012 nahmen insgesamt 49 berufsbildende Schulen mit 329 Klassen und 5.688 Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr teil (vgl. MONTAG/HANEWINKEL/MORGENSTERN 2014; MORGENSTERN/MONTAG/HANEWINKEL 2015). Die schriftliche Befragung der Auszubildenden erfolgte im Klassenverband durch geschulte studentische Hilfskräfte. Die Teilnehmenden wurden gebeten, Kontaktdaten für den Fall anzugeben, dass sie bei der zweiten Befragung nicht an der beruflichen Schule erreichbar sein sollten. Von Februar bis Juli 2014 fand die schulische Nachbefragung statt. Nicht in der Schule erreichte Personen wurden eingeladen, postalisch, telefonisch oder online an der Folgebefragung teilzunehmen. Waren Personen nicht bereit, erneut an der Fragebogenstudie teilzunehmen, wurde nur der aktuelle Ausbildungsstatus erfasst.

Insgesamt konnten 5.214 Personen (92 %) wieder erreicht werden, wobei für 79 Prozent ($n = 4.109$) ausgefüllte Fragebögen für beide Messzeitpunkte und für die restlichen 22 Prozent ($n=1.105$) lediglich Angaben zum Ausbildungsstatus 18 Monate nach der Ersterhebung vorlagen.

Messung des Substanzkonsums

Häufigkeit des Konsums: Der Tabak- und Alkoholkonsum wurde über die Fragen »Wie häufig rauchen Sie zurzeit?« bzw. »Wie häufig nehmen Sie alkoholische Getränke zu sich? (Ein alkoholisches Getränk ist z.B. ein Glas Wein, eine Flasche Bier oder Biermix, ein Schnapsglas mit Wodka oder Korn.)« abgefragt. Die Erhebung des Konsums illegaler Drogen erfolgte über die Fragen »Wie häufig nehmen Sie zurzeit Cannabis (Marihuana, Haschisch) zu sich?« und »Wie häufig nehmen Sie zurzeit andere Drogen (z.B. Amphetamine, Crystal, Crack, Heroin, Ecstasy, Koka-in, LSD, Schnüffelstoffe, Pilze, Spice, Smoke, Space o. a.) zu sich?«. Antwortkategorien waren dabei »Nie«, »Seltener als 1x im Monat«, »Mindestens 1x im Monat, aber nicht jede Woche«, »Mindestens einmal in der Woche, aber nicht täglich« und »Täglich«. Alle Häufigkeiten werden hier als 30-Tage-Prävalenz (»Mindestens einmal im Monat oder häufiger«) dargestellt.

Screening auf problematischen Substanzkonsum: Das Screening auf problematischen Substanzkonsum erfolgte über folgende Instrumente: Brief Alcohol Screening Instrument for Medical Care (BASIC) zur Bestimmung eines »problematischen« Alkoholkonsums (RUMPF u. a. 2009) und Severity of Dependence Scale (SDS) zur Abschätzung eines auffälligen Cannabiskonsums (vgl. Gossop u. a. 1995).

Substanzkonsum zu Ausbildungsbeginn

Unter den Befragten fanden sich Auszubildende im Alter von 15 bis 55 Jahren, wobei das Durchschnittsalter bei 19,4 Jahren lag. Die Geschlechtsverteilung lag bei 54 Prozent männlichen und 46 Prozent weiblichen Auszubildenden. Fast die Hälfte aller Befragten (49,1 %) hatte in den vergangenen 30 Tagen Tabak konsumiert, für Alkohol lag die Quote bei 69,3 Prozent. Konsum von Cannabis und anderen illegalen Drogen im letzten Monat berichteten

² Die Studie wurde durch das Bundesministerium für Gesundheit aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestags gefördert.

Tabelle

Kriterien des Ausbildungserfolgs nach Geschlecht und Branche (Angaben in Prozent)

	Ausbildungsabbruch*	Abmahnung** (jemals)	Konflikte** (jemals)	Durchschnittsnote im Berufsschulzeugnis (>2)**
Gesamt	10,9	9,0	51,6	41,0
Geschlecht weiblich	11,5	6,0	56,5	34,0
Personenbezogene Dienstleistungen	18,5	13,9	61,6	49,2
Wirtschafts- und Verwaltungsberufe	6,9	5,7	46,6	32,1
Gewerblich-technische Berufe	8,4	10,7	44,3	48,6
Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens	9,1	4,0	62,1	30,0

* Bezugsstichprobe: 5.214 Personen, die nach 18 Monaten wieder erreicht werden konnten

** Bezugsstichprobe: 4.109 Auszubildende mit vollständigen Daten zu beiden Messungen

6,8 Prozent bzw. 2,1 Prozent. Ein großer Teil der Stichprobe (45 %) erfüllte die Kriterien für problematischen Alkoholkonsum (entsprechend des Cut-off-Werts des BASIC), und 5,5 Prozent zeigten auffälligen Cannabiskonsum. Täglicher Tabakkonsum wurde von 40,7 Prozent berichtet. Kombiniert man täglichen Tabakkonsum, problematischen Alkoholkonsum, auffälligen Cannabiskonsum sowie den gelegentlichen Konsum von anderen illegalen Drogen, ergeben sich Quoten von 37 Prozent (keine Substanz), 36 Prozent (1 Substanz), 21 Prozent (2 Substanzen), vier Prozent (3 Substanzen) und zwei Prozent (4 Substanzen). Im Vergleich zu populationsbezogenen Erhebungen wie der Drogenaffinitätsstudie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2012) zeigt sich der deutlichste Unterschied für Tabakkonsum, jedoch in geringerem Ausmaß auch für den Konsum von Cannabis. Für die Werte des BASIC fehlt ein direkter Vergleich, zieht man jedoch die Häufigkeit des »Rauschtrinkens« in den letzten 30 Tagen als Vergleichswert für riskanten Alkoholkonsum heran, ergibt sich ein geringfügig niedrigerer Wert in der Gesamtpopulation (vgl. MONTAG/HANEWINKEL/MORGENSTERN 2014). Abbildung 2 stellt die bevölkerungsrepräsentativen Prävalenzen des Substanzkonsums den Prävalenzen der Auszubildendengruppe gegenüber.

Zusammenhang zwischen Substanzkonsum zu Beginn der Ausbildung und dem Ausbildungserfolg

Ausbildungserfolg kann auf verschiedene Weise operationalisiert werden. Für die vorliegende Auswertung wurden vier Kriterien berücksichtigt: (1) Verbleib in der Ausbildung bzw. Ausbildungsabbruch, (2) Erhalt einer Abmahnung, (3) Konflikte in der Ausbildung sowie (4) die Durchschnittsnote im letzten Berufsschulzeugnis. Die Verteilung dieser Kriterien ist der Tabelle zu entnehmen, auch getrennt nach Geschlecht und Berufsfeld.

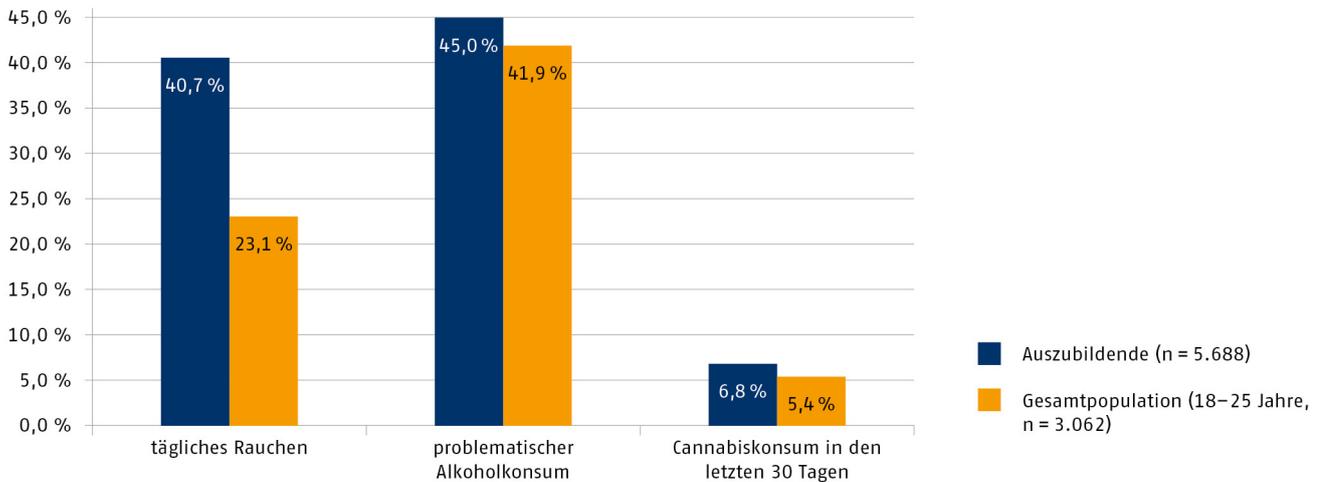
Abbildung 3 (S. 48) zeigt, dass der Substanzkonsum zu Beginn der Ausbildung einen signifikanten Anteil der Varianz im Ausbildungserfolg vorhersagte. Je mehr verschiedene Substanzen – Tabak, Alkohol, Cannabis oder andere illegale Drogen – konsumiert wurden, desto höher war beispielsweise die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruchs. Wird nur eine Substanz problematisch konsumiert, liegt die Wahrscheinlichkeit des vorzeitigen Ausbildungsabbruchs bei etwa 10 Prozent, werden zwei Substanzen problematisch konsumiert, wird also beispielsweise täglich geraucht und darüber hinaus auch Alkohol problematisch konsumiert, steigt sie auf knapp 14 Prozent. Sofern auch noch Cannabis und andere Drogen konsumiert werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Ausbildungsabbruchs auf knapp 26 Prozent (mittlere Quote: 10,9 %). Dieser Zusammenhang zeigte sich auch, wenn die Einflussfaktoren Geschlecht, Alter, Bundesland und Berufsfeld statistisch kontrolliert wurden.

Vergleichbare prädiktive Zusammenhänge finden sich zwischen Substanzkonsum und der Wahrscheinlichkeit, eine Abmahnung zu erhalten, dem Auftreten von Konflikten innerhalb der Ausbildung und einer Durchschnittsnote schlechter als 2 im Berufsschulzeugnis. Die vorhergesagten Quoten waren für die Extremgruppe an Auszubildenden, die zu Ausbildungsbeginn täglich rauchten, problematisch Alkohol und Cannabis konsumierten und gelegentlich andere illegale Drogen zu sich nahmen, im Vergleich zur Gruppe ohne problematischen Konsum verdoppelt bis vervierfacht.

Substanzkonsum als möglicher Einflussfaktor auf den Ausbildungserfolg

Problematischer Substanzkonsum unter Auszubildenden ist weit verbreitet und lag in der vorliegenden Studienpopulation teilweise deutlich über der Verbreitung in der Gesamtpopulation dieses Alters (vgl. MONTAG/HANEWIN-

Abbildung 2
Vergleich des Substanzkonsums Auszubildender mit den Populationsdaten



Quelle: Daten zur Gesamtpopulation aus Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2012)

KEL/MORGENSTERN 2014). Die Rate der vorzeitigen Vertragslösungen ohne Weiterführung der Ausbildung in einem anderen Ausbildungsbetrieb oder Beruf von 10,9 Prozent deckt sich in etwa mit den aktuellen Daten des BiBB (vgl. UHLY 2013).

Die dargestellten Analysen geben Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Substanzkonsum und dem Ausbildungserfolg gemessen am Verbleib in der Ausbildung nach 18 Monaten. Im Längsschnitt deutet sich an, dass problematischer Substanzkonsum ein Faktor sein kann, der vorzeitige Vertragsauflösungen begünstigt. Einschränkend sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Höhe des Substanzkonsums auch allein eine Markierte Variable für Auszubildende mit weiteren Risikofaktoren, die die eigentlichen kausalen Agenten sind, sein kann. Weitere Analysen sind daher notwendig, um den Substanzkonsum als unabhängigen bzw. interagierenden Einflussfaktor zu bestätigen.

Folgerungen für die Prävention

Anhand der untersuchten Stichprobe zeigt sich für alle Substanzen, Tabak, Alkohol, Cannabis und andere illegale Drogen, dass Auszubildende häufiger konsumieren als die gleichaltrige Gesamtpopulation. Insbesondere was das Rauchen anbelangt, sind die Unterschiede gravierend: 40,1 Prozent Raucher/-innen in der Gruppe der Auszubildenden vs. 20,3 Prozent in der Gesamtpopulation. Hier besteht dringender Handlungsbedarf, da die Gesundheitsgefahren, die mit dem Rauchen einhergehen, in der Wissenschaft unstrittig sind. Weitergehende Analysen belegen, dass insbesondere Auszubildende des Bereichs der personenbezogenen Dienstleistungen (z.B. in der Gastronomie)

sehr häufig rauchen. In diesem Ausbildungssektor liegt die Quote rauchender Auszubildender bei 55,9 Prozent (vgl. MONTAG/HANEWINKEL/MORGENSTERN 2014).

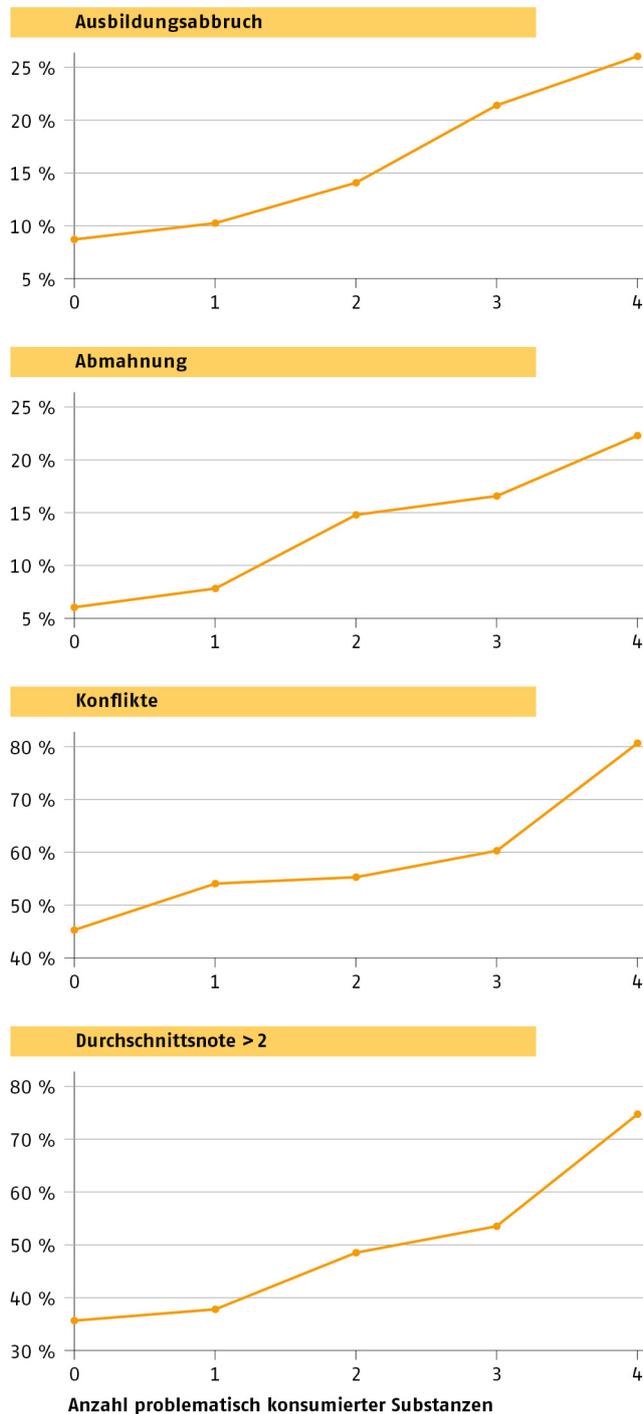
Obwohl die positiven Auswirkungen der Nichtraucherschutzgesetze in Deutschland im Hinblick auf die Gesundheit der Bevölkerung belegt sind (vgl. SARGENT u. a. 2012), hat nur eine Minderheit der Bundesländer ein konsequentes Rauchverbot in der Gastronomie festgesetzt.

Der konsequenteste Weg zum Schutz der Mitarbeiter/-innen und Gäste vor den Gesundheitsgefahren des Passivrauchens wäre eine Veränderung der Arbeitsstättenverordnung, die von führenden Gesundheitsinstitutionen schon lange gefordert wird. Danach sollte die Verpflichtung der Arbeitgeber, geeignete Maßnahmen zum Schutz der Mitarbeiter/-innen vor den Gefahren des Passivrauchens zu ergreifen, auch für den Bereich der Gastronomie gelten. Die Erfahrungen in anderen Ländern zeigen, dass ein konsequentes Rauchverbot im öffentlichen Raum auch mit einer Senkung der Prävalenz des Rauchens in der Bevölkerung einhergeht (vgl. CALLINAN u. a. 2010).

Fast die Hälfte der untersuchten Auszubildenden konsumiert problematisch Alkohol. Die generell weite Verbreitung des problematischen Alkoholkonsums in der Bevölkerung Deutschlands und der »laissez-faire«-Umgang mit dem Alkohol in unserer Gesellschaft sind hier sicherlich fördernde Faktoren. Klare Regeln zum Umgang mit Alkohol sollten für alle Betriebe selbstverständlich sein. Dabei sollte deutlich herausgestellt werden, dass Arbeit und der Konsum von Alkohol nicht zusammengehören. Junge Erwachsene, die Substanzen konsumieren, sollten ganz selbstverständlich Hilfestellungen von schulischer und betrieblicher Seite erhalten können, ohne dabei Angst vor Sanktionen zu haben.

Abbildung 3

Kriterien des Ausbildungserfolgs in Abhängigkeit von der Zahl problematisch konsumierter Substanzen* zum Ausbildungsbeginn



* Tabak, Alkohol, Cannabis oder andere illegale Drogen

Protektive Faktoren, die dazu beitragen können, dass Jugendliche erst gar nicht mit dem Substanzkonsum beginnen, sind intensiv untersucht worden. Ein Schutzfaktor ist die Verbundenheit mit und das Wohlfühlen innerhalb einer Organisation. Untersucht wurden beispielsweise die Auswirkungen des Schulklimas, in der Regel an allgemein-

bildenden Schulen. Fühlt sich eine Jugendliche oder ein Jugendlicher wohl in ihrer/seiner Schule, ist sie oder er in die Klassengemeinschaft integriert, ist die Wahrscheinlichkeit des problematischen Substanzkonsums vermindert. Obwohl noch unzureichend untersucht, dürfte dieser Schutzfaktor auch für Betriebe und Berufsschulen gelten. Sofern sich junge Erwachsene in ihrem Betrieb und ihrer Berufsschule wohlfühlen, sie den Eindruck haben, dass sie dazugehören, dass man sich um sie kümmert, sie weder unter- noch überfordert werden, sollten positive präventive Effekte zu erwarten sein. ◀

Literatur

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG: Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2011. Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen: aktuelle Verbreitung und Trends. Köln 2012

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG: Der Tabakkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2012. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativbefragung und Trends. Köln 2013

CALLINAN, J. E. u. a.: Legislative smoking bans for reducing secondhand smoke exposure, smoking prevalence and tobacco consumption. In: *Cochrane Database Systematic Review* 14 (2010) 4, CD005992 – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD005992.pub2/full> (Stand: 26.03.2015)

DEUTSCHE HAUPTSTELLEN FÜR SUCHTFRAGEN (Hrsg.): Jahrbuch Sucht. Lengerich 2014

GOSSOP, M. u. a.: The Severity of Dependence Scale (SDS): psychometric properties of the SDS in English and Australian samples of heroin, cocaine and amphetamine users. In: *Addiction* 90 (1995) 5, S. 607–614

HANKE, M. u. a.: Tabakrauchen und Alkoholkonsum bei Auszubildenden an beruflichen Schulen in Vorpommern. In: *Das Gesundheitswesen* 75 (2013) 4, S. 216–224

KAMINSKI, A.; NAUERH, A.; PFEFFERLE, P. I.: Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten von Auszubildenden im ersten Lehrjahr – Erste Ergebnisse einer Befragung in Bielefelder Berufskollegs. In: *Das Gesundheitswesen* 70 (2008) 1, S. 38–46

MONTAG, J.; HANEWINKEL, R.; MORGENSTERN, M.: Verbreitung und Korrelate des Substanzkonsums unter 5.688 Auszubildenden an beruflichen Schulen. In: *Das Gesundheitswesen* (2014, epub) – URL: <https://www.thieme-connect.com/DOI/DOI?10.1055/s-0034-1382043> (Stand 26.03.2015)

MORGENSTERN, M.; MONTAG, J.; HANEWINKEL, R.: Konsum psychotroper Substanzen und Ausbildungszufriedenheit. In: *Das Gesundheitswesen* (2015) doi: 10.1055/s-0035-1548778

PABST, A. u. a.: Substanzkonsum und substanzbezogene Störungen in Deutschland im Jahr 2012. In: *Sucht* 59 (2013) 6, S. 321–331

RUMPF, H. J. u. a.: Erfassung problematischen Alkoholkonsums. In: *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 134 (2009) 47, S. 2392–2393

SARGENT, J. D. u. a.: Smoking restrictions and hospitalization for acute coronary events in Germany. In: *Clinical Research in Cardiology* 101 (2012) 3, S. 227–235

UHLY, A.: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen – einseitige Perspektive dominiert die öffentliche Diskussion. In: *BWP* 42 (2013) 6, S. 38–39

EU-Twinning in der Ukraine

Eine Berufsbildungskooperation in bewegtem Umfeld zieht Bilanz

CHRISTIANE EBERHARDT

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Grundsatzfragen der Internationalisierung/
Monitoring von Berufsbildungssystemen« im
BiBB

ISABELLE LE MOUILLOUR

Leiterin des Arbeitsbereichs »Grundsatzfragen
der Internationalisierung/Monitoring von
Berufsbildungssystemen« im BiBB

Die Berufsbildung in der Ukraine befindet sich nicht erst durch die politischen Ereignisse des letzten Jahres im Umbruch. Im Jahr 2012 wurde von der EU-Kommission und dem ukrainischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein EU-Twinning-Projekt aufgelegt, das Reformprozesse anstoßen und unterstützen sollte. Ergebnisse und Erfahrungen aus dieser zweijährigen internationalen Zusammenarbeit werden im Beitrag vorgestellt.

Berufsbildung im Umbruch

Wie in vielen Staaten leidet die ukrainische Berufsbildung unter einem schlechten Ruf und gilt als Notnagel für diejenigen, die nicht studieren können. Das Berufsbildungssystem sieht weder berufliche Karrierewege noch durchlässige Pfade zur Hochschule vor. Im Jahr 2010 lag dementsprechend die Einmündungsrate in berufsbildende Einrichtungen bei lediglich 6,7 Prozent. Parallel dazu prognostizierte die ILO-Arbeitskräfte-Erhebung im gleichen Jahr einen Bedarf an qualifizierten Fachkräften, der auch mittelfristig nur zu 40 Prozent durch berufsbildende Angebote gesättigt werden kann (vgl. Ausschreibungstext UA EU ENPI 2011, S. 3¹). Ein weiteres Problem liegt darin, dass Berufsbildung und Arbeitswelt weitgehend unverbunden nebeneinander stehen. Berufliche Anforderungsprofile (»occupational standards«) existieren nicht oder haben vielfach keine Entsprechung in den Ausbildungsstandards, d.h. den schulischen Lehrplänen und Curricula (»educational standards«).

Das Ukraine-Twinning-Projekt

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2012 das EU-Twinning-Projekt »Modernisierung der gesetzlichen Standards und Prinzipien für die Berufsbildung im Einklang mit der europäischen Politik zum lebenslangen Lernen« aufgelegt (vgl. Kasten zu allgemeinen Informationen zu EU-Twinning-Projekten). Ziel war es, Entscheidungsträger aus Politik und Verwaltung bei der Erarbeitung eines Bildungsgesetzes zu beraten, die Umsetzung eines ukrainischen Qualifikationsrahmens zu befördern und Fragen der Qualitätssicherung und der Standardentwicklung bei der Entwicklung von berufsbildenden Curricula in fünf Wirt-

schaftssektoren zu erarbeiten. Dabei sollte arbeitsplatzbasiertes Lernen gefördert, die Sozialpartnerschaft als Steuerungsmechanismus in der Berufsbildung beworben und somit die »Welt der Bildung« stärker mit der »Welt der Arbeit« verbunden werden.

Das Projekt wurde auf ukrainischer Seite durch ein breites Bündnis von Akteuren aus Politik und Wissenschaft getragen (vgl. Kasten zu Projektpartnern). Aufseiten der Mitgliedstaaten wurde das Projekt von einem dänisch-deutschen Konsortium, bestehend aus METROPOL/Nationales Zentrum für Erwerbsbildung, dem Berufsbildungszentrum Aarhustech und dem BiBB, begleitet. Das Projekt startete im Januar 2013, die Laufzeit wurde aufgrund der politischen Lage im Februar/März 2014 bis April 2015 verlängert.

Dynamik und erste Meilensteine im Reformprozess

Rückblickend muss festgestellt werden, dass die Maidan-Ereignisse Ende 2013 dem Projekt großen Auftrieb gegeben haben. Die politischen Umbrüche führten nicht nur zu einer dem Twinning-Projekt gegenüber aufgeschlossenen Regierung, sondern lenkten insgesamt Interesse und Aufmerksamkeit auf die Reformbedarfe in der Berufsbildung. Es ist zu vermuten, dass die Existenz dieses europäischen Projekts symbolische Kraft entfaltet hat – sowohl nach innen als auch in Richtung Brüssel. Dies manifestiert sich in den immensen Schritten, die im Projektzeitraum in Gang gesetzt und bei der Abschlusskonferenz im März 2015 vorgestellt wurden:

1. Zur Konturierung der **Bildungsgesetzgebung** wurden Gesetzentwürfe »Über die Änderung einiger Rechtsakte zur Berufsbildung« erarbeitet. Im Kern zielen die Entwürfe auf Maßnahmen zur Dezentralisierung: So werden einige Steuerungsaufgaben an die lokalen Behörden delegiert, die an den regionalen Arbeitsmarktbedarf angepasste berufsbildende Angebote verantwor-

¹ URL: www.esteri.it/mae/gemellaggi/tacis/ucraina/ua_11_enp_pca_so_33%20modernization%20of%20legislative%20standards%20in%20lifelong%20learning.pdf

EU-Twinning-Projekte

EU-Twinning-Projekte werden im Programm »Verwaltungsaufbau in den neuen EU-Mitgliedstaaten und benachbarten Ländern« umgesetzt. Anders als in den bekannten europäischen Programmen zur beruflichen Bildung (Leonardo, Erasmus+) wendet sich Twinning explizit an öffentliche Verwaltungen und staatliche Einrichtungen, die in einem Partnerschaftsprozess entsprechende Maßnahmen zum Institutionenaufbau und Wissenstransfer vornehmlich auf administrativer Ebene befördern.

Twinning-Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass ein Langzeitexperte die Projektdurchführung in Zusammenarbeit mit einer verantwortlichen Person vor Ort koordiniert.

Projektpartner auf ukrainischer Seite

- Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Projektleitung)
- Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Handel
- Ministerium für Sozialpolitik
- Komitee für Wissenschaft und Bildung des Parlaments
- Nationale Agentur für Verwaltung
- Arbeitgeberverband
- Institut für Berufsbildung der Nationalen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
- Institut für Innovationstechnologie und Bildungsinhalte der Ukraine
- Regionale Berufsbildungs- und Methodologische Zentren

ten sollen. Zu diesem Zweck sollen die Berufsschulen zu großen, über Berufsbereiche hinweg agierenden Bildungszentren zusammengelegt werden. Im Gesetzentwurf »Über die Berufsbildung« werden die beruflichen Qualifikationen auf den Niveaus 1 bis 5 des Ukrainischen Qualifikationsrahmens sowie ein Verfahren zur Akkreditierung/Zulassung von Berufsschulen erfasst. Eingeführt werden damit die Autonomie der Berufsschulen und die Möglichkeit zur Erwirtschaftung von Finanzmitteln, die nach eigenem Ermessen verwendet werden können. Darüber hinaus wurde ein Resolutionsentwurf des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft »Über ein verändertes Verfahren zur Bereitstellung von Produktionspraktika und zur praktischen Ausbildung von Berufsschülerinnen und -schülern« verabschiedet.

2. Für den ukrainischen **Qualifikationsrahmen**, der in Grundzügen zu Beginn des Projekts skizziert war, wurden Richtlinien und eine Methode entwickelt, die eine Zuordnung von Qualifikationen ermöglichen. Die Einbeziehung informeller und non-formaler Kompetenzen wird in einem Anhang thematisiert. Die Niveaus des Qualifikationsrahmens und damit verbunden der Ansatz, Ausbildungs- und Berufsstandards aufeinander zu beziehen, wurden als Artikel 23 des Gesetzentwurfs »Über die Berufsbildung« rechtlich verankert. Weiterhin wurde ein Verfahren zur Überprüfung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Wissen von Einzelpersonen als Zugangsvoraussetzung zu Umschulungs- oder Fortbildungsprogrammen genehmigt. Dieses Verfahren zielt darauf ab, informell und non-formal erworbene Kompetenzen zu formalisieren und sie so im Bildungssystem verorten zu können.
3. Genehmigt wurden zudem methodische Empfehlungen zur **Entwicklung curricularer Standards**, die zusammen mit den dänischen Partnern in ausgesuchten Berufsfeldern erarbeitet wurden. Modulare, kompetenzbasierte Standards für sechs Berufe werden ab August 2015 erstmalig in den berufsbildenden Einrichtungen erprobt.

Das Twinning-Projekt wirkt weiter

Es ist zu erwarten, dass die vorliegenden Ergebnisse die ukrainische Berufsbildung mittelfristig prägen. Es wäre vermessen, die hier dargestellten systemrelevanten Wirkungen alleine dem Twinning-Projekt zuzuschreiben. Stattdessen lässt sich aufzeigen, wie die internationale Zusammenarbeit Wirkung entfalten kann:

1. Sie gibt *Impulse*.
2. Sie ermöglicht *Feedback auf Augenhöhe* und Rückversicherung für neue Ideen.
3. Sie *führt Partner im Land zusammen*, die bislang nicht oder kaum miteinander kooperiert haben.
4. Sie verbessert die *Sichtbarkeit nach innen*, sodass die Aktivitäten von weiteren Kreisen wahr- und ernstgenommen werden.

Aufbauend auf den vorliegenden Erfahrungen hat das ukrainische Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein Pilotprojekt zur Einführung dualisierter Ausbildung aufgelegt, das in drei Regionen (Zaporoshe, Lviv und Kiew) und drei Berufsbereichen im September 2015 starten soll. Die Arbeiten werden in enger Zusammenarbeit mit dem gemeinsamen Gremium der ukrainischen Arbeitgeberverbände durchgeführt, das im Twinning-Zeitraum ein eigenes Berufsbildungsinstitut gegründet und seine Bereitschaft erklärt hat, maßgeblich bei der Gestaltung der Berufsbildung mitzuwirken. Mehr als 1.000 ukrainische Berufsbildungsexpertinnen und -experten (Berufsschulleitungen, Lehrkräfte, Sozialpartner sowie Vertreter/-innen aus Hochschulen und Ministerien) waren am Twinning beteiligt; mehr als 20 Peer-learning-Aktivitäten, Seminare und Schulungen sowie fünf Studienbesuche nach Dänemark bzw. nach Deutschland und eine Workshop-Reihe zum Kapazitätsaufbau mit dem Institut für Berufsbildung der Nationalen Akademie der Pädagogischen Wissenschaften fanden statt. Dieser Austausch von Wissen und Ideen ist nicht rückgängig zu machen. Hierin liegen die Potenziale, die – neben den gesetzlichen Grundlagen – notwendig sind, um zum nachhaltigen Wandel der ukrainischen Berufsbildung beizutragen. ◀

Kompetenzen in der Bestatterausbildung über kulturelle Grenzen hinweg

OLIVER WIRTHMANN

Geschäftsführer des Kuratorium Deutsche Bestattungskultur

EVA SCHMIDT

Redakteurin *bestattungskultur*, Fachverlag des deutschen Bestattungsgewerbes GmbH

Wie der letzte Weg eines Menschen gestaltet werden soll, hängt nicht zuletzt von seinen religiösen, kulturellen und familiären Werten und Überzeugungen ab. Bestatterinnen und Bestatter, die Angehörige bei der Beisetzung begleiten, benötigen neben differenzierten fachlichen Kenntnissen ein hohes Maß an interkulturellen Kompetenzen. Im Beitrag wird dargestellt, welche Bedeutung diese auch im Ausbildungsberuf Bestattungsfachkraft spielen.

Ausdifferenzierung der Gesellschaft und religiöse Vielfalt

Mit dem Begriff »Interkulturalität« werden unabhängig von anderen Kulturen zunehmend auch unterschiedliche Welt- und Lebensanschauungen in der deutschen Gesellschaft verstanden. Fraglos werden interkulturelle Kompetenzen auch wichtiger im Berufsleben. Dies gilt in einem besonderen Maß für die Kompetenz beim Tod eines Menschen, wenn Rituale, religiöse Bräuche und Gepflogenheiten der Beisetzung zu beachten sind.

Um einen Begriff für die Größenordnung interkultureller Bestattungen zu erhalten, hilft ein kurzer Überblick über die Verteilung der Religionen in Deutschland: Hier sind die fünf großen Weltreligionen zu nennen, zunächst das Christentum (49 Mio.), der Islam (4 Mio.) und das Judentum (200.000); ferner der Buddhismus (270.000) und der Hinduismus (100.000). Hinzu kommen eine Reihe kleinerer Glaubensgemeinschaften wie z.B. die Yeziden (60.000). Sie alle pflegen jeweils eigene Bestattungsformen und -riten.

In der Praxis liegt das Hauptaugenmerk oft auf dem Islam, weil dies die zahlenmäßig größte Gruppe der Migrantinnen und Migranten darstellt. Inzwischen gibt es auf nahezu allen Friedhöfen in den Großstädten islamische Abteilungen: Die Gräber sind nach Mekka ausgerichtet, die Friedhofsverwaltungen versuchen der ewigen Ruhefrist

Rechnung zu tragen und halten Vorrichtungen für rituelle Waschungen vor. Die Bestattung sollte schnellstmöglich erfolgen – allerdings innerhalb der gesetzlichen Fristen.

Da jüdische Gemeinden in Deutschland Körperschaften öffentlichen Rechts sind, betreiben sie eigene Friedhöfe und führen auch die Bestattungsrituale durch Gemeindemitglieder selbst durch. Das ewige Ruherecht ist hier ebenfalls zentral, die Bestattung soll möglichst einfach gehalten werden. Durch Zuwanderung aus Osteuropa, durch die die jüdischen Gemeinden in den letzten Jahren stark angewachsen sind, wandern eher Elemente des osteuropäischen Totenkults wie aufwendiger Blumenschmuck und Fotografien auf Grabsteinen ein.

Bestatterinnen und Bestatter wird hier zunehmend die Rolle des kompetenten »Ritual-Profis« zugeschrieben. So ist auch der Bundesverband Deutscher Bestatter (BDB) in der Aus- und Fortbildung an einer stetigen Verbesserung der Lehr- und Lerninhalte interessiert. Neben kognitiven Inhalten soll dabei auch das sich Einfühlen in andere kulturelle Zusammenhänge nicht zu kurz kommen. Dies bedarf Zeit, Sensibilität und der Fähigkeit, bei unterschiedlichen Ausdrucksformen von Trauer und Abschied passende und stimmige Abschiede gestalten zu können.

Interkulturelle Kompetenz in der Bestatterausbildung

Seit 2003 gibt es den dreijährigen Ausbildungsberuf Bestattungsfachkraft mit jährlich durchschnittlich 165 Neuabschlüssen (2013: 180*). Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist fester Bestandteil der Ausbildung. Im Ausbildungsrahmenplan für den betrieblichen Teil der Ausbildung gibt es hierzu die eigenständige Berufsbildposition »Riten und Gebräuche« mit einem Zeitrichtwert von insgesamt 12 Wochen. Dort werden folgende prüfungsrelevanten Qualifikationen vermittelt (§ 3 Abs. 2 Abschnitt A Nr. 3 der Ausbildungsordnung):

* Auszubildende – Datenblätter (DAZUBI) des BIBB, Berichtsjahr 2013. URL: www.bibb.de/dazubi



Jüdisches Grab

Foto aus: CORINNA KUHNEN: »Fremder Tod«, Fachverlag des deutschen Bestattungsgewerbes, Düsseldorf 2012

- bestattungsbezogene Religionsgeschichte und weltanschauliche Gesichtspunkte bei der Bestattung berücksichtigen,
- Entwicklung und Geschichte der Trauerkultur berücksichtigen,
- Bestattungskulturen und -formen, insbesondere den Angehörigen, erläutern.

Auch in weiteren Abschnitten der Ausbildung werden entsprechende Kompetenzen vermittelt, u. a. müssen Bestattungsfachkräfte bei der Aufbahrung von Verstorbenen nicht nur trauerpsychologische, sondern auch religiöse und weltanschauliche Aspekte berücksichtigen (§ 3 Abs. 2 Abschnitt A Nr. 1 der Ausbildungsordnung).

Grundlage für den berufsschulischen Teil einer Berufsausbildung sind die Rahmenlehrpläne. In deren Vorbemerkungen steht nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1991: »Die Berufsschule soll (...) auf Kernprobleme unserer Zeit wie zum Beispiel (...) friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität (...) eingehen.« In den berufsspezifischen Lernfeldern für Bestattungsfachkräfte finden sich zum betrieblichen Ausbildungsrahmenplan entsprechende Inhalte, z. B. die Berücksichtigung kultureller Besonderheiten oder Kenntnisse zu Weltreligionen und deren Bestattungsvorschriften.

Neben der Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule wird branchenspezifisches Wissen zusätzlich im überbetrieblichen Ausbildungszentrum der Bestatter (BAZ) im fränkischen Münnerstadt vermittelt. Dort stehen den Auszubildenden beispielsweise ein in Europa einzigartiger Lehrfriedhof zur Verfügung sowie speziell ausgestattete Räumlichkeiten für die hygienische Versorgung Verstorbener.

Kenntnisse zu religiösen und kulturellen Besonderheiten, die unterschiedliche Glaubensrichtungen in Bezug auf Tod und Bestattung haben, sind ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Ein Bestatter wird beispielsweise niemals einem gläubigen Moslem ein Reihengrab vermitteln, dessen Ruhefrist nach spätestens 20 Jahren abläuft. Denn er muss

wissen, dass die ewige Grabesruhe im Islam und im Judentum ein ganz zentraler Bestandteil der Bestattungskultur ist. Nur wenn Bestatter/-innen die Jenseitsvorstellungen der verschiedenen Religionsgruppen kennen, kann ein adäquater Weg im hiesigen Friedhofswesen gefunden werden, der den Wünschen und Bedürfnissen fremder Kulturen gerecht wird.

Bestattungsgebräuche sind heterogener Natur. Sie hängen nicht nur von den unterschiedlichen Jenseitsvorstellungen der verschiedenen Religionen ab, sondern auch von der kulturellen und ethnischen Ausformung, die in einer bestimmten Herkunftsregion gepflegt wird. Nicht zuletzt wird der Wunsch nach der Ausgestaltung der Bestattung von individuellen Faktoren bestimmt: Ob eine Familie überhaupt religiös ist, spielt hier eine Rolle, wie eng der familiäre Zusammenhang ist und natürlich auch die finanzielle Situation und das persönliche Verhältnis zum Verstorbenen.

Kommunikationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen

Neben dem theologischen und juristischen Fachwissen ist die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Fähigkeit von Bestatterinnen und Bestattern. So können sie kulturell geprägte Wünsche ausloten und Angebote machen, wie sie im Rahmen deutscher Bestattungsgesetze umzusetzen sind, und unter Umständen sogar neue Impulse geben, die von den Familien als hilfreich in der würdigen Begleitung der Verstorbenen empfunden werden.

Im Hinduismus zum Beispiel ist die Feuerbestattung der gebotene Weg. Eine Bestatterin berichtete von längeren Abschiedszeremonien, die eine indische Großfamilie in der Trauerhalle eines Krematoriums abgehalten habe. »In diesem Fall muss man einfach für die Trauerfeier mehr Zeit einplanen als sonst. Doch im Gespräch mit den Angehörigen haben wir eine gute Möglichkeit gefunden, wie die Riten gemäß ihrer Kultur zelebriert werden konnten.« Oftmals möchte der älteste Sohn symbolisch den Verbrennungsvorgang durch Knopfdruck auslösen, was er sonst vielleicht durch eine Fackel getan hätte, um dem Verstorbenen so seine Ehre zu erweisen. Gläubige Hindus verstreuen die Asche in einem fließenden Gewässer, vorzugsweise im Ganges. Hierzulande käme dann eine Seebestattung in Frage.

Bestatterinnen und Bestatter, die mit einer klaren Werthaltung in den interkulturellen Diskurs eintreten, können eine Offenheit entwickeln gegenüber der Bedeutung anderer Wertesysteme. Die Ausbildungsregelungen zur Bestattungsfachkraft schaffen über die Integration interkultureller Kompetenzen hierfür eine wichtige Grundlage. Denn gerade im Tod braucht der Mensch vertraute Rituale, an denen er sich festhalten kann und die ihn trösten – nahezu überall auf der Welt. ◀

Bericht über die Sitzung 1/2015 des Hauptausschusses am 13. März 2015 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Leiter Büro Hauptausschuss im BiBB

Der Entwurf des Berufsbildungsberichts 2015 der Bundesregierung war für den Hauptausschuss Anlass, sich intensiv über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation zu beraten. Zum ersten Mal seit mehr als zehn Jahren verabschiedete der Hauptausschuss eine Gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht, ohne diese, wie in den Vorjahren, durch Voten der »Bänke« zu ergänzen. Die neue Allianz für Aus- und Weiterbildung war ebenfalls Gegenstand der Beratung. Andere inhaltliche Sitzungsschwerpunkte galten der Integration ausländischer Jugendlicher in die Berufsbildung und der laufenden BBiG-Evaluierung. Geleitet wurde die Sitzung von UWE SCHULZ-HOFEN, Berlin, der die Vorsitzende ELKE HANNACK (DGB) vertrat.

Berufsbildungsbericht und aktuelle Ausbildungsplatzsituation

Die aktuelle Lage am Ausbildungsmarkt hat sich nach Einschätzung von KORNELIA HAUGG (BMBF) für die Jugendlichen gegenüber dem Vorjahr leicht verbessert. Sorge bereite dem BMBF, dass erneut ein leichter Rückgang der Quote der Ausbildungsbetriebe zu verzeichnen sei. Man sollte überlegen, wie man stärker die Zielgruppe der Klein- und Kleinstbetriebe erreichen könne. Virulent bleibe das Thema Matching und die Frage der Gewichtung von akademischer und beruflicher Bildung. Zielgruppen der Berufsbildungspolitik seien weiterhin Altbewerber/-innen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Erwachsene ohne Berufsabschluss. Was man hier gemeinsam mit den Ländern »auf die Schiene gesetzt« habe, sei richtig; man brauche einen langen Atem und werde Wirkungen erst nach Jahren bemerken.

Nach Ansicht des BiBB-Präsidenten, Prof. Dr. FRIEDRICH H. ESSER, solle man stärker die sinkende Zahl der Ausbildungsbetriebe und die steigende Zahl offener Stellen in Kausalität mit unattraktiven Perspektiven im Beschäftigungssystem setzen. Man könne sich beispielsweise fragen, warum immer weniger junge Menschen Interesse hätten, einen bewährten Handwerksberuf zu erlernen. Klein- und

Kleinstbetriebe, die »Ausbilder der Nation«, fänden nicht mehr genügend Bewerber/-innen. Junge Menschen versprechen sich weit mehr Optionen durch ein Hochschulstudium.

Aus Ländersicht ist das Argument, Jugendliche seien nicht geeignet und hinreichend ausbildungsreif, in Anbetracht der Unterstützungsangebote nicht mehr überzeugend. Das Thema »Attraktivität der dualen Ausbildung« müsse einen viel größeren Stellenwert erhalten, aber nicht nur in Richtung der Jugendlichen, sondern gerade auch in die der Betriebe. Aus Sicht der Arbeitgeber erschließen die Betriebe das Potenzial der Schulabgänger/-innen mit Haupt- oder Realschulabschluss heute wesentlich stärker als vor zehn Jahren. Auch der Anteil der jungen Menschen mit Abitur habe sich in diesem Zeitraum deutlich erhöht. Dies bedeute, dass die duale Ausbildung auch in diesem Segment nach wie vor über eine hohe Attraktivität verfüge. Das große Schwergewicht der Ausbildungsarbeit in Deutschland werde in der beruflichen Bildung geleistet. Zigtausende Studienabbrecher/-innen wechselten darüber hinaus nach wenigen Semestern in eine duale Ausbildung. Bezüglich der Ausbildungsbeteiligung der Klein- und Kleinstbetriebe sei festzustellen, dass eine hohe Zahl an Betrieben frustriert sei, weil sie auf dem Ausbildungsmarkt nicht die Bewerber/-innen finde, mit denen sie ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen wolle bzw. könne. Nach Auffassung der Arbeitnehmer ist der Berufsbildungsbericht in seiner Wertung beschönigend und ein Rückschritt gegenüber dem Berufsbildungsbericht des Vorjahrs. Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2015 sei auf den niedrigsten Stand seit der deutschen Wiedervereinigung gefallen. Auch die Ausbildungsbetriebsquote befinde sich auf einem Tiefstand. Die Gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht wurde als BiBB-Pressemitteilung Nr. 16 vom 15.04.2015 veröffentlicht.

Allianz für Aus- und Weiterbildung

Für das BMWi informierte Dr. ANNETTE RÜCKERT über die Allianz für Aus- und Weiterbildung, deren Ausgangslage unter anderem von wachsenden Passungsproblemen und der Gefahr eines künftigen Fachkräftemangels gekennzeichnet sei. Für alle Allianzpartner habe betriebliche Ausbildung klaren Vorrang. Man wolle die Bedeutung und Attraktivität beruflicher Bildung aufwerten und deren Qualität weiter

verbessern. Passungsprobleme nachhaltig zu verringern und die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze und der ausbildungsbereiten Betriebe zu erhöhen, seien Kernziele. Die Zahl junger Menschen im Übergangsbereich wolle man gemeinsam weiter reduzieren und zur Verbesserung der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung beitragen. Im Hinblick darauf, inwieweit die Allianz auch auf Länder- und Regionalebene durchschlage, machte Dr. BARBARA DORN (BDA) deutlich, dass die Länderebene autonom sei, freie Hand habe und jeweils individuell agiere. Die Situation in den Ländern und Regionen sei zudem sehr unterschiedlich und bedürfe ganz eigener, den jeweiligen Situationen angepasster Pakte. BIBB-Präsident ESSER empfahl mit Blick auf das Ziel der Verbesserung des Images der beruflichen Bildung in Deutschland, die Presse und Öffentlichkeitsarbeit der Allianz zu verbessern. Dies beziehe sich sowohl auf die Berichterstattung zu den Aktivitäten der Allianzmitglieder als auch auf Themen und Leuchtturmprojekte, die besonders gefördert und damit in der Öffentlichkeit herausgestellt werden sollten.

Integration ausländischer Jugendlicher in die Berufsbildung

Unter dieser Überschrift ging es im Hauptausschuss in erster Linie um die Frage, wie die wachsenden Flüchtlingsströme nach Deutschland in Ausbildung integriert und zur Fachkräftesicherung genutzt werden können. Für das BMAS berichtete ROLAND SCHAUER über Unterstützungsangebote für Migrantinnen und Migranten sowie Flüchtlinge und Asylbewerber/-innen auf dem Weg in Berufsausbildung und Beschäftigung. Auch ausländischen jungen Menschen stünden zum Beispiel grundsätzlich Berufseinstiegsbegleitung und Einstiegsqualifizierung offen. Gleiches gelte auch für Berufsausbildungsbeihilfe, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, ausbildungsbegleitende Hilfen und außerbetriebliche Berufsausbildung. JÜRGEN SPATZ (BA) informierte über das gemeinsam mit dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge lancierte Modellprojekt »Early Intervention« zur frühzeitigen Heranführung von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern an den Arbeitsmarkt. MICHAEL ASSENMACHER stellte Angebote des DIHK vor. Neben diversen Beratungs- und Unterstützungsangeboten gebe es ein Welcome-Center, ein Partner-Supportprogramm und mit der IHK FOSA eine Institution zur Prüfung und Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Gemeinsam mit dem Handwerk bereite man eine gemeinsame »Berliner Erklärung« zur Bündelung und Systematisierung von Maßnahmen vor, etwa zum Aufenthaltsrecht oder zur Sprachförderung. THOMAS SONDERMANN (BMBF) machte deutlich, dass das Thema von der Bundesregierung unter allen einschlägigen Gesichtspunkten differenziert beraten und im Rahmen eines

Güterabwägungsprozesses behandelt werde. Gerade auch im Hinblick auf Fragen einer Aufenthaltsberechtigung seien unterschiedliche Interessen gegeneinander abzuwägen. Wichtig sei ein möglichst klarer und einheitlicher Verwaltungsvollzug.

BBiG-Evaluierung

Anschließend informierte SONDERMANN über die BBiG-Evaluierung. Es liege eine breite Stoffsammlung vor, deren Punkte nicht alle in eine Evaluierung einfließen würden. Zum Teil liege dies daran, dass die rechtlichen Voraussetzungen fehlten, zum Teil, weil es bereits laufende Parallelprozesse gebe (z.B. zu den Bereichen Berufsbildungsstatistik, überbetriebliche Lehrlingsunterweisung, Inklusion). Themen der Evaluierung gebe auch der Koalitionsvertrag vor. Erst im weiteren Verlauf werde sich weisen und werde entschieden, ob man ein Gesetzgebungsverfahren starte.

Weitere Themen

Der Ständige Vertreter des Präsidenten, Prof. Dr. REINHOLD WEIß, informierte über den aktuellen Stand der BIBB-Evaluation durch den Wissenschaftsrat.

MARKUS BRETSCHEIDER und HENRIK SCHWARZ, beide Mitarbeiter der Ordnungsabteilung im BIBB, präsentierten Ergebnisse ihres Projekts zu Strukturmodellen in der Ausbildung. Ihren Erkenntnissen zufolge gibt es in anerkannten Ausbildungsberufen Differenzierungen in Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen, Einsatzgebiete und Kernqualifikationen sowie Kombinationen mehrerer dieser Differenzierungen. Anhand leitfadengestützter Kriterien liefern BRETSCHEIDER und SCHWARZ Empfehlungen für die Auswahl des im jeweiligen Beruf geeigneten Strukturmodells.

Der Hauptausschuss beschloss Verordnungen über die Berufsausbildung Automatenfachmann/Automatenfachfrau, Betonfertigteilbauer/-in, Bogenmacher/-in, Fachkraft für Lederherstellung und Gerbereitechnik, Fischwirt/-in, Geigenbauer/-in, Gießereimechaniker/-in, Kerzenhersteller und Wachsbildner/Kerzenherstellerin und Wachsbildnerin, Musikfachhändler/-in, Orthopädienschuhmacher/-in, Werkfeuerwehrmann/Werkfeuerwehrfrau und Werksteinhersteller/-in. Außerdem wurde das BIBB gebeten, Empfehlungen zu Musterregelungen gemäß §§66 BBiG, 42m HwO »Fachpraktiker/Fachpraktikerin für Buchbindelei« mit dem Bezugsberuf Buchbinder/Buchbinderin und »Fachpraktiker/Fachpraktikerin für Medientechnologie Druckverarbeitung« mit dem Bezugsberuf Medientechnologe/Medientechnologin Druckverarbeitung auf der Grundlage der Rahmenregelung für die Ausbildung behinderter Menschen zu erarbeiten. ◀

Lernen mit Big Data

ANGELA FOGOLIN

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Digitale Medien, Fernlernen, Bildungspersonal« im BIBB



Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung

VIKTOR MAYER-SCHÖNBERGER, KENNETH CUKIER
Redline Verlag, München 2014, 87 Seiten, 4,99 EUR,
ISBN 978-3-86881-225-1

Big Data, d.h. die Verarbeitung und Analyse großer digitaler Datenmengen, gewinnt in unserer durchdigitalisierten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Der vorliegende, schmale Band beleuchtet einen in der öffentlichen Wahrnehmung dabei bislang kaum beachteten Aspekt, den Einsatz von Big Data in Bildungskontexten. In fünf Kapiteln stellen die beiden Autoren aktuelle Entwicklungen und die damit verbundenen Chancen und Risiken vor.

Beispiele für den Einsatz von Big Data zu Bildungszwecken sind die beiden Online-Plattformen »Coursera«, auf der Informatikprofessor Andrew Ng (Stanford University) MOOCs (Massive Open Online Courses) anbietet, und »Khan Academy«, die mehr als 5.000 frei zugängliche Bildungsangebote offeriert. Auf beiden Plattformen werden systematisch alle Informationen über das (Nutzungs-)Verhalten der Teilnehmenden (deren Zahl sich je nach Lerneinheit im fünf- bis siebenstelligen Bereich bewegt) erhoben und ausgewertet. Die Analyse dieser Daten ermöglicht eine Optimierung des Angebots und bei der Khan Academy zusätzlich ein individuelles Feedback zum Lernfortschritt. Ähnlich geht Informatikprofessor VON AHN (Carnegie Mellon University) vor, auf dessen Plattform »duolingo« Sprachschüler/-innen Auszüge aus Originaldokumenten übersetzen. Die durch eine ausreichend große Zahl gleicher Übersetzungen verifizierten Dokumente werden anschließend vermarktet. Zugleich ermöglicht auch hier die systematische Analyse der Nutzungsdaten Aufschluss über Lernprozesse, z.B. die beim Fremdspracherwerb bei bestimmten Personengruppen auftretenden Schwierigkeiten.

Big Data unterstützt somit die Entwicklung einer neuen »Feedback«-Kultur in und eine Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen: So erfasst die schulische Notengebung bislang ausschließlich den Lernerfolg der Schüler/-innen auf »Small Data«-Basis, während die »Input-Qualität« der Lehrmaterialien nicht weiter hinterfragt wird. Mit Big Data können die aggregierten Nutzungsdaten den Schulbuchverlagen hingegen Aufschluss darüber geben, wie mit ihren E-Lehrbüchern gelernt wird (also welche Inhalte wann in welcher zeitlichen Intensität und Häufigkeit aufgerufen werden) und welche Optimierungsbedarfe sich für die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte ergeben. Die Individualisierung des Lernens wird durch adaptive Lernsoftware ermöglicht, die auf Basis von Wahrscheinlichkeitsrechnungen von einer bestimmten kognitiven Durchdringung des Lernstoffs ausgeht und das persönliche Lerntempo entsprechend der richtig beantworteten Fragen steigern oder verlangsamen kann. Erste Pilotprojekte in den USA zeigen, dass mit solchen Programmen an Schulen bessere Leistungen in Mathematik erzielt werden konnten. Die Orientierung am individuellen Lernfortschritt stellt zugleich die bisherige Schulorganisation mit Klassen, Einheitsunterricht und die traditionelle Lehrerrolle infrage. Zudem ist eine Ökonomisierung von Bildung zu erwarten. Datenschutzrechtlich ungeklärt ist bislang, was mit den gesammelten Daten geschieht. Als mögliches Risiko sehen die beiden Autoren daher die »Permanenz der Vergangenheit«, die etwaige Lernschwächen noch lange nach Ablauf der Schul- oder Studienzeite dokumentiert, wenn die betreffende Person sich menschlich und intellektuell längst weiterentwickelt hat. Auch können die auf Wahrscheinlichkeiten beruhenden Vorhersagen durch Big Data die Zukunft eines Menschen beeinflussen, indem – aufgrund der maschinellen Prognose – die Zulassung zu einem bestimmten Bildungs- oder Studienangebot verweigert (bzw. davon abgeraten) wird.

Fazit: Big Data wird das bisherige Bildungsverständnis in naher Zukunft grundlegend ändern. Anhand von Beispielen aus den USA bietet das Buch einen ersten Überblick und Themeneinstieg. Für eine vertiefte Auseinandersetzung sind jedoch weitere, detailliertere Studien bzw. Methodenhandbücher erforderlich. ◀

Betriebliches Ausbildungspersonal

FRANZISKA KUPFER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Digitale Medien, Fernlernen, Bildungspersonal«
im BIBB



Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals

Selbstwahrnehmung und Fremdattribuierung im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung

KATHRIN BRÜNNER

Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn 2014, 319 Seiten,
39,90 EUR, ISBN 978-3-940625-40-3

Während sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik noch in den 1970er- und 1980er-Jahren in verschiedenen Forschungsarbeiten der Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals angenommen hat, gibt es dazu kaum empirisch fundierte Arbeiten aus der jüngeren Vergangenheit. Insofern stellt das betriebliche Ausbildungspersonal in der Berufsbildungsforschung aktuell eine »vernachlässigte Gruppe« dar, die nicht nur aus wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen, sondern auch aus Fragen der praktischen Gestaltung von Ausbildungsprozessen und Qualifikationsfragen wieder verstärkt in den Blick genommen werden sollte. Dies ist auch das Anliegen der Dissertationsschrift von KATHRIN BRÜNNER.

Den Ausgangspunkt der in drei Teilstudien konzipierten Arbeit bilden Aufgaben- und Handlungsebenen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Befunden und Diskursen der letzten 40 Jahre zur Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals stellt die Autorin das methodische Vorgehen vor. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden zunächst 332 Stellenausschreibungen ausgewertet. Ausgehend von den curricularen Inhalten des Rahmenplans der AEVO liefert diese Analyse einen Einblick in die Aufgabenzuschreibungen und Anforderungen an das ausbildende Personal. Darauf aufbauend wurden im Rahmen von zehn Fallstudien insgesamt 48 In-

terviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die mit Ausbildungsaufgaben betraut sind, geführt. Zentrales Ergebnis dabei: *die* Ausbilderin bzw. *den* Ausbilder, wie ihn die AEVO impliziert sowie Politik und Wissenschaft immer wieder thematisieren, gibt es nicht! So konnte kein gemeinsamer Aufgabenkern des betrieblichen Ausbildungspersonals aus den Interviews abgeleitet werden. Stattdessen lassen sich vier verschiedene Typen (zzgl. zwei Mischformen) bilden, denen jeweils unterschiedliche Aufgabenbündel auf makro- und mikrodidaktischer sowie pädagogischer Ebene zugeordnet wurden. Die vier identifizierten Haupttypen werden benannt in: I. Makrodidaktischer Aufgabentyp, II. Mikrodidaktischer Aufgabentyp für die Ausbildung in Gruppen, III. Mikrodidaktischer Aufgabentyp für die Ausbildung Einzelner sowie IV. Pädagogisch-organisatorischer Aufgabentyp. Der Autorin gelingt es damit, die Heterogenität des ausbildenden Personals aufzuzeigen und gleichzeitig einen Lösungsansatz für eine neue Diskussion über Spezialisierungsprozesse sowie damit einhergehende Professionalisierungs- und Qualifikationsbedarfe zu entwickeln. Dass dies dringend nötig ist, zeigen die vorliegenden Befunde. So werden die Grenzen des pädagogischen Handelns besonders bei der Begleitung der sozialen und persönlichen Entwicklung sowie der individuellen Förderung von Auszubildenden und dem Umgang mit Problemen und Konflikten deutlich.

Fazit: KATHRIN BRÜNNER hat eine richtungsweisende, methodisch differenziert aufbereitete Forschungsarbeit zum betrieblichen Ausbildungspersonal vorgelegt. Deutlich wird, dass von einer Professionalisierung bisher allenfalls für die verhältnismäßig kleine Gruppe der hauptamtlichen Ausbilderinnen und Ausbilder gesprochen werden kann. Die Stärke der Arbeit liegt darin, dass im Vergleich zu früheren Studien keine organisatorischen oder branchenspezifischen Merkmale zur Typisierung herangezogen wurden, sondern Unterscheidungen allein aus den ganz konkreten Aufgaben und Handlungserfordernissen hergeleitet wurden. Somit ist diese Arbeit eine hervorragende Basis, um bedarfsgerechte Anforderungsprofile, Professionalisierungskonzepte und Qualifikationsbedarfe der verschiedenen Typen herauszuarbeiten. Die anspruchsvoll zu lesende Arbeit ist empfehlenswert für alle, die sich mit Fragen der Qualifizierung und Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals beschäftigen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 wird zum siebten Mal vom BIBB herausgegeben. 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.

Mit dem Schwerpunktthema »Ausbildungs-Mismatch heute – Fachkräfteengpässe morgen und übermorgen« greift der Datenreport 2015 eine zentrale bildungspolitische Fragestellung auf.

Der BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015 kann als vorläufige Fassung im PDF-Format unter www.bibb.de/datenreport2015 kostenlos heruntergeladen werden. Die Print-Version steht voraussichtlich ab Ende Juni zur Verfügung.

Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014

Mit der wbmonitor Umfrage 2014 wurden repräsentative empirische Daten zur Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern gewonnen. Trotz der hohen Bedeutung des Personals ist der Zugang zu Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung verglichen mit anderen Bildungsbereichen nicht systematisch reglementiert. wbmonitor fragte die Anbieter daher u.a., welche

Kompetenzen sie bei der Auswahl von Lehrenden als besonders wichtig erachten. Im Ergebnis zeigt sich, dass Soft Skills sowie Aspekten der Passung zur Einrichtung höheres Gewicht beigemessen wird als pädagogischen Qualifikationen.

INGRID AMBROS, STEFAN KOSCHECK, ANDREAS MARTIN: Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014. Bonn 2015, 22 Seiten, ISBN 978-3-88555-981-8 – Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7599

Vorzeitige Vertragslösungen

Die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen und Ausbildungsabbrüche stellen zentrale bildungspolitische Themen dar. Nach einem Überblick über den Forschungsstand erläutert die Autorin Analysemöglichkeiten und Befunde auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Zudem werden Problemlagen, Maßnahmen zur Reduktion von Vertragslösungen und künftige Datenerfordernisse diskutiert.

ALEXANDRA UHLY: Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Wissenschaftliches Diskussionspapier 157. Bonn 2015, 90 Seiten, ISBN 978-3-88555-983-2 – Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7601

Demografische Entwicklung und regionale Ausbildungs- und Arbeitsmärkte

Welche Rolle spielt die demografische Entwicklung für regionale Ausbildungs- und Arbeitsmärkte in Deutschland? Dieser Frage widmet sich der referierte Sammelband zur gleichnamigen Tagung. Er liefert einen Überblick zum aktuellen Sachstand, diskutiert Lösungsansätze und formuliert Methoden zur politischen Entscheidungsfindung.

BIBB, DJI, IAB, Uni Basel (Hrsg.): Chancen und Risiken aus der demografischen Entwicklung für die Berufsbildung in den Regionen. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2015, 244 Seiten, 28,90 EUR, ISBN: 978-3-7639-1173-8

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
Fax: 0228 / 107-29 77, vertrieb@bibb.de, www.bibb.de

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633, 33506 Bielefeld,
Fax: 0521 / 911 01-19, service@wbv.de, www.wbv.de

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

KMK erhöht Attraktivität der Berufsschulen



Mitglieder der KMK am 12. 3. in Leipzig,
Foto: Uli Koch/Leipziger Messe GmbH

Die Kultusministerkonferenz hat die »Rahmenvereinbarung über die Berufsschulen« aktualisiert. Diese Vereinbarung bildet die Basis für die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den 16 Ländern und dient der notwendigen Einheitlichkeit im Bildungswesen. Mit dem Beschluss leisten die Länder ihren Beitrag für eine zukunftssichere und attraktive Berufsschule. Durch Zusatzqualifikationen an den Berufsschulen sollen Auszubildende fit für den Arbeitsmarkt gemacht werden; dazu zählt u. a. der ausbildungsbegleitende Erwerb der Fachhochschulreife. Diese Doppelqualifizierung bietet attraktive Chancen für die berufliche Karriere. Aber auch für die Betriebe und Unternehmen vor Ort besteht mit der Zusatzqualifikation die Möglichkeit, regional spezifische Qualifizierungsbedarfe in Absprache mit der örtlichen Berufsschule in die Ausbildung zu integrieren. Um auf die Anforderungen einer globalisierten Arbeitswelt besser reagieren zu können, wurden die Möglichkeiten von Auslandsaufenthalten während der Ausbildung deutlich verbessert. Dazu zählen fremdsprachliche Unterrichtsangebote, die an die erworbenen Kenntnisse der allgemeinbildenden Schule anknüpfen und berufsspezifisch er-

weitert werden. Durch die Teilnahme an einer Prüfung können interessierte Auszubildende ein Zertifikat erwerben, das das erreichte Sprachniveau nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprache (GER) dokumentiert.

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf

Kurzfilm »Zusammenarbeit« fördert Inklusion

Der Westdeutsche Handwerkskammertag hat gemeinsam mit der HWK Düsseldorf und der IHK Bonn/Rhein-Sieg im Rahmen des Projekts »Wissenstransfer Inklusion« einen 13-minütigen Film produziert, der junge Menschen mit Behinderung im Arbeitsalltag begleitet und zeigt, wie sich Potenziale entdecken, fördern und wichtige Talente erfolgreich integrieren lassen, wenn Chancengleichheit gegeben ist. Der Film »Zusammenarbeit« ist auf der Website des Westdeutschen Handwerkskammertags unter www.handwerk-nrw.de aufrufbar oder kann direkt auf YouTube (<http://youtu.be/eNPsoUHRWYk>) angeschaut werden.

DIHK-Empfehlungen zu den Chancen der Zuwanderung

Im vergangenen Jahr kamen fast 500.000 mehr Menschen nach Deutschland als fortzogen. Dennoch bietet das Thema Zuwanderung noch enormes Potenzial. Der Deutsche Industrie- und Handwerkskammertag (DIHK) hat jetzt zahlreiche Handlungsvorschläge für Verbesserungen der rechtlichen Rahmenbedingungen bei Auszubildenden, beruflich Qualifizierten und Hochqualifizierten formuliert. Vorschläge zur Erleichterung der Zuwanderung von Auszubildenden sind z. B. die Erstellung einer Engpassliste für Berufe, in denen Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können, und grundsätzlicher Verzicht auf die Vorrangprüfung für diese Berufe, wenn ein konkretes Aus-

bildungsplatzangebot vorliegt, sowie die Verbesserung der Möglichkeiten für ausländische Studienaussteiger/-innen für den Beginn einer Ausbildung.

www.dihk.de/presse/meldungen/2015-04-10-zuwanderung

»Prototyping Transfer«: Mehr Chancen für Flüchtlinge

Das Bundesbildungsministerium will die Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von ausländischen Fachkräften erleichtern. Das Anerkennungsgesetz hat die Möglichkeit geschaffen, in allen Fällen, in denen Nachweise zur ausländischen Berufsqualifikation fehlen oder zum Beispiel aufgrund des Flüchtlingsstatus nicht beschafft werden können, durch Qualifikationsanalysen eine fachliche Einschätzung der vorhandenen Kompetenzen zu bekommen. In der ersten Phase des Projekts »Prototyping Transfer« wurden Verfahrensstandards zur Qualifikationsanalyse entwickelt und an einigen Berufen modellhaft erprobt (vgl. OHME, A.: PROTYPING – ein Verbundprojekt zur Qualifikationsanalyse. In: BWP 41 (2012) 5, S. 31–32 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6939). Diese sollen jetzt gemeinsam mit Handwerks- sowie Industrie- und Handelskammern bundesweit bekannter gemacht, praktisch eingeführt und weiterentwickelt werden.

Mehr Informationen unter: www.anererkennung-in-deutschland.de/qualifikationsanalyse

Deutscher Arbeitgeberpreis für Bildung

Der Deutsche Arbeitgeberpreis für Bildung 2015 steht unter dem Motto: »Anforderungen des digitalen Zeitalters – Konzepte für ein zukunftsfähiges Lernen«. Ausgezeichnet werden Bildungsinstitutionen, zur Verbesserung unseres Bildungssystems beitragen und Vorbildfunktion für andere Institutionen haben können. Erfolgreiche Konzepte, die gezielt und nachhaltig

das Interesse und die Kompetenzen für das Lernen mit und über digitale Technik und Technologien fördern, können bis zum 31.7.2015 eingereicht werden. Die Auszeichnungen sind mit einem Preisgeld von je 10000 Euro verbunden und werden am 24.11.2015 in Berlin verliehen.

www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/DE_Arbeitgeberpreis_fuer_Bildung

BIBB-Themenseite zu Industrie 4.0

Die Qualifizierung von Fachkräften für Industrie 4.0 hat für deutsche Unternehmen höchste Priorität. Das BIBB beschäftigt sich daher im Jahr 2015 verstärkt mit den Veränderungen der Qualifikationsanforderungen, die mit der Ausgestaltung sogenannter »Smart Factories« einhergehen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Kompetenzprofile der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Betrieben stark verändern werden. Diese zu identifizieren und angemessen didaktisch und methodisch für die Aus- und Weiterbildung aufzubereiten ist eine zentrale Aufgabe für die Berufsbildung.

Zu klären ist beispielsweise, inwieweit der Bedarf an Überblicks- beziehungsweise Vernetzungswissen zunehmen oder welche Bedeutung die Informations- und Kommunikationstechnik für die Facharbeit haben wird. Auch geht es um die Verzahnung von hochschulischer und beruflicher Bildung wie auch eine Intensivierung des non-formalen und informellen Lernens. Dafür müssen entsprechende Modelle und Konzepte entwickelt und erprobt werden.

Zum Thema Industrie 4.0 hat das BIBB eine eigene Themenseite in seinem Online-Angebot eingerichtet, auf der regelmäßig aktuelle Beiträge zu finden sind. www.bibb.de/de/26729.php



Foto: BIBB, Bonn

Berufsbildung ist der Schlüssel für Nachhaltigkeit

Die Fachtagung »Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Perspektiven und Strategien 2015+« des BIBB und der DBU Deutsche Bundesstiftung Umwelt am 17./18.März 2015 in Osnabrück nahm das Weltaktionsprogramm »Bildung für nachhaltige Entwicklung« zum Anlass, um bildungspolitische Handlungsbedarfe für die Berufsbildung zu konkretisieren. Rund 150 Teilnehmende gaben vielfältige Anregungen, mit welchen Handlungsfeldern, Entwicklungslinien und strategischen Perspektiven Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung weitergestaltet werden soll.

Fast 30 berufsbildende Konzepte – darunter Modellversuche und Forschungsprojekte des BIBB – aus der zweiten Hälfte der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2005–2014) wurden vorgestellt. Die Teilnehmenden diskutierten konkrete Entwicklungslinien: Danach sollte Nachhaltigkeit in Ausbildungsordnungen und in der Weiterbildung sowie bei der Qualifizierung des Berufsbildungspersonals verstärkt werden. Zudem sollten Multiplikatoren-Netzwerke ausgeweitet und Ausbildungsstätten als nachhaltige Lernorte weiterentwickelt werden.

Link zur Online-Dokumentation:
www.bibb.de/de/25101.php

CEDEFOP Kurzbericht: EU-Mitgliedstaaten machen Fortschritte bei Berufsbildungsreformen

Die Reform der Systeme der beruflichen Bildung im freiwilligen europäischen Rahmen für die Zusammenarbeit in der Berufsbildung, auch als Kopenhagen-Prozess bekannt, hat die Berufsbildung in Europa vorangebracht. Der Nutzen der Veränderungen ist jedoch noch nicht in vollem Umfang bei den Menschen und den Unternehmen angekommen. Einem neuen Bericht des

Cedefop zufolge sind die wichtigsten Veränderungen in der Berufsbildung, die die europäischen Länder seit 2010 erreicht haben, System-Verbesserungen, vor allem gesetzliche oder politische Änderungen zur Anpassung vorhandener oder zur Einführung neuer Programme, Angebote und Qualifikationen. Ebenfalls weit oben auf der Agenda vieler Länder steht die Verbesserung der Qualität und der Attraktivität der Berufsbildung.

www.cedefop.europa.eu/files/9096_de.pdf

Studie zur Ausbildungszufriedenheit

Die Fachhochschule Köln führt derzeit eine Studie zur Ausbildungszufriedenheit durch. Die Befragung richtet sich an Auszubildende, die eine duale Berufsausbildung absolvieren. Diese werden anonym nach den Bedingungen der betrieblichen Berufsausbildung und nach

der Zufriedenheit mit der Berufsschule befragt. Link zur Teilnahme an der Befragung: <https://de.surveymonkey.com/r/Azubis>

Bei Rückfragen zur Studie: Prof. Dr. Ernst, christian.ernst@fh-koeln.de

Neue Forschungs- und Entwicklungsprojekte im BIBB

- **Berufliche Bildung im Öffentlichen Dienst (ÖD:BB)**
Kontakt: Martin Elsner / elsner@bibb.de
- **Berufsbildung – Digitalisierung der Arbeit in produktionsunterstützten Bereichen der Automobilindustrie am Beispiel Volkswagen und mögliche Konsequenzen für affine Ausbildungsberufe**
Kontakt: Dr. Gert Zinke / zinke@bibb.de
- **Berufsschule im dualen System – Daten, Strukturen, Konzepte**
Kontakt: Dr. Monika Hackel / hackel@bibb.de
- **Entwicklung eines Fortbildungskonzepts »Übergangsbegleitung« für pädagogische Fachkräfte am Übergang Schule–Beruf**
Kontakt: Dr. Ursula Bylinski / bylinski@bibb.de
- **Erlangung von Sachkundenachweisen durch die Berufsausbildung – Auswirkungen der Novellierung des Tierschutzgesetzes 2014 im Hinblick auf die Berufe Biologielaborant/-in, Fleischer/-in und Tierpfleger/-in**
Kontakt: Magret Reymers / reymers@bibb.de
- **Fernunterrichtsstatistik**
Kontakt: Angela Fogolin / fogolin@bibb.de
- **Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung im Rahmen des Expertenmonitors Berufliche Bildung**
Kontakt: Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel / krekel@bibb.de
- **Neuordnung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Metallbildner/ zur Metallbildnerin**
Kontakt: Markus Bretschneider / bretschneider@bibb.de
- **Novellierung des Ausbildungsberufs Automobilkaufmann/Automobilkauffrau**
Kontakt: Anita Milolaza / milolaza@bibb.de
- **Online–Berufsinformationen für die Berufe: Automatenfachmann/Automatenfachfrau – Betonfertigteilbauer/Betonfertigteilbauerin – Dachdecker/Dachdeckerin – Holzmechaniker/Holzmechanikerin – Werksteinhersteller/Werksteinherstellerin**
Kontakt: Markus Kirbach / kirbach@bibb.de
- **Studierendenbefragung zur Attraktivität der beruflichen Bildung**
Kontakt: Barbara Hemkes / hemkes@bibb.de
- **Vereinbarkeit von Ausbildung und Familie – 10 Jahre Teilzeitausbildung im BBiG (§8)**
Kontakt: Angelika Puhlmann / puhlmann@bibb.de
- **Voruntersuchung zur Bildung einer Berufsgruppe im Rahmen der Neuordnung Behälter- und Apparatebauer/ Behälter- und Apparatebauerin**
Kontakt: Torben Padur / padur@bibb.de

Weitere Informationen in der Datenbank der Projekte des BIBB (DAPRO): www.bibb.de/dapro

»Suche Azubi, biete Zukunft«

Wie finden Betriebe und Jugendliche zusammen – angesichts der Herausforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt? Und was macht ein Unternehmen zum attraktiven Ausbildungsbetrieb? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das multimediale JOBSTARTER-Magazin »Suche Azubi, biete Zukunft«. Insbesondere kleine und mittlere Betriebe finden in den Video- und Textbeiträgen sowohl Hintergrundinformationen als auch konkrete Lösungswege, Strategien und Ideen für die Akquise von Auszubildenden.

www.jobstarter.de/suche-azubi-biete-zukunft

Masterstudiengang

»Weiterbildung & Personalentwicklung« für Berufspraktiker/-innen

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist es möglich, den dreisemestrigen berufsbegleitenden Masterstudiengang »Weiterbildung & Personalentwicklung« auch ohne ein vorheriges Bachelorstudium zu absolvieren. Mit der Änderung der Studienordnung wird der Weg für Studieninteressierte geebnet, die bisher keinen akademischen Hintergrund haben. Wer sich ohne Studienabschluss für den Masterstudiengang bewerben will, benötigt eine Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige hauptberufliche Berufserfahrung in einem einschlägigen Tätigkeitsbereich. Außerdem müssen die Bewerber eine 60-minütige Eignungsprüfung erfolgreich absolvieren. Der berufsbegleitende Studiengang richtet sich an alle Fachkräfte, sowohl mit als auch ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss, die im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt sind und über den Masterabschluss professionelle Kompetenzen im Bereich Weiterbildung und Personalentwicklung erwerben möchten oder einen Karriereaufstieg anstreben.

Weitere Informationen unter:

www.master-erwachsenenbildung.de

TERMINE

@usBILDUNGSZeit

1.–3. September 2015 in Hamburg
An der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr (HSU) findet der 2. (Aus)Bildungskongress der Bundeswehr statt. Er vereint mit der TagungsZeit als wissenschaftliche sowie praxisorientierte Tagung und der Fachmesse MesseZeit zwei Veranstaltungen unter einem Dach. Die @usBILDUNGSZeit ist eine Weiterentwicklung des seit 2004 jährlich an der HSU durchgeführten Fernausbildungskongresses der Bundeswehr.

www.fernausbildungskongress.org

Die Branchen der beruflichen Bildung

7.–9. September 2015 in Zürich
Die Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) widmet sich den Lehr- und Lernprozessen in unterschiedlichen Branchen, etwa im Gesundheitssektor, in der Industrie, im Bankwesen, im Handwerk und allgemein im Dienstleistungsbereich. Ausrichter ist das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich, Lehrstühle Prof. Dr. Philipp Gonon und Prof. Dr. Franz Eberle.

www.ife.uzh.ch/bwp2015

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven der Empirischen Bildungsforschung – 50 Jahre AEPF

21.–23. September 2015
in Göttingen

Die Tagung der DGfE-Sektion »Empirische Bildungsforschung« ist zugleich die 80. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), die in diesem Jahr zudem ihr 50-jähriges Bestehen feiert.

www.aepf2015.de

16. Christiani Ausbildertag 2015

24.–25. September in Singen

Rund 250 Ausbilder/-innen aus ganz Deutschland sowie internationale Partner der beruflichen Bildung tauschen sich in diesem Jahr unter dem Motto »Technische Berufsausbildung – sicher(t) die Zukunft« über die neuesten Entwicklungen in ihren Branchen und Berufen aus. Im Dialog mit Referentinnen und Referenten aus Bildung, Wirtschaft und Politik sowie in zahlreichen Foren aus der betrieblichen Praxis entwickeln die Teilnehmenden Konzepte und Ansätze für eigene Ausbildungsvorhaben. Eine begleitende Fachaustellung zeigt aktuelle Lehrsysteme, didaktische Unterlagen und Modelle und Projekte für einen Einsatz von der Grund- bis zur Hochschule.

www.christiani-ausbildertag.de

Differente Lernkulturen – regional, national, transnational

29. September – 1. Oktober 2015
in Hannover

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Ausrichter der Tagung ist die Abteilung Erwachsenenbildung des IFBE der Leibniz Universität Hannover.

www.ifbe.uni-hannover.de/10939.html

Führungskräftekongress Beruflicher Schulen 2015

1.–2. Oktober 2015 in Berlin

Unter dem Motto »Schule effektiv führen« tagen Führungskräfte beruflicher Schulen zusammen mit Bildungsexperten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, um aktuelle Schulleitungsfragen zu diskutieren, neue Konzepte kennenzulernen, Erfahrungen auszutauschen, Lösungsansätze mitzunehmen und nicht zuletzt um einen Überblick über aktuelles Praxiswissen zum effektiven Führen beruflicher Schulen zu gewinnen.

www.bbs-führungskräfte.de

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**4/2015 – Berufsbildungspersonal**

Gut qualifiziertes Bildungspersonal trägt wesentlich zu einer hochwertigen Berufsbildung bei. Angesichts einer sich wandelnden Bildungslandschaft verändern sich jedoch die Anforderungen an Aus- und Weiterbildner/-innen und Lehrkräfte. Um die damit verbundenen Herausforderungen zu meistern, sind Initiativen jenseits gesetzlicher Mindeststandards und einschlägiger Fortbildungen erforderlich, die das Berufsbildungspersonal auf diesem Weg unterstützen. Konzepte zur Qualifizierung im In- und Ausland stehen im Mittelpunkt dieser Ausgabe.

Erscheint August 2015

5/2015 – 25 Jahre Deutsche Einheit

Erscheint Oktober 2015

6/2015 – Lernen für die digitale Wirtschaft

Erscheint Dezember 2015

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

www.bwp-zeitschrift.de

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

HELENA BERG

Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Colonel-Kleinmann-Weg 2
55099 Mainz
Helena.Berg@zq.uni-mainz.de

DR. WALBURGA K. FREITAG

DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
Goseriede 9
30159 Hannover
freitag@dzhw.de

PROF. DR. REINER HANEWINKEL

Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord gGmbH
Harmsstr. 2
24114 Kiel
hanewinkel@ift-nord.de

HOLGER LÜBBE

Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Colonel-Kleinmann-Weg 2
55099 Mainz
Holger.Luebbe@zq.uni-mainz.de

DR. JASMIN MONTAG

Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord gGmbH
Harmsstr. 2
24114 Kiel
montag@ift-nord.de

PD DR. MATTHIS MORGENSTERN

Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord gGmbH
Harmsstr. 2
24114 Kiel
morgenstern@ift-nord.de

EVA SCHMIDT

Fachverlag des Deutschen Bestattungsgewerbes GmbH
Postfach 10 23 34
40014 Düsseldorf
eschmidt@bestatter.de

PROF. DR. HEINZ-ELMAR TENORTH

Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Str. 7
10099 Berlin
tenorth@hu-berlin.de

ANDREAS VAN NAHL

SBB Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung gGmbH
Lievellingsweg 102–104
53119 Bonn
vannahl@sbb-stipendien.de

PROF. DR. KARL WILBERS

Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lange Gasse 20
90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de

OLIVER WIRTHMANN

Kuratorium Deutsche Bestattungskultur e.V.
Volmerswerther Str. 79
40221 Düsseldorf
wirthmann@bestatter.de

DR. GERD ZIKA

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Str. 104
90478 Nürnberg
gerd.zika@iab.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**MARGIT EBBINGHAUS**

ebbinghaus@bibb.de

DR. CHRISTIANE EBERHARDT

eberhardt@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

esser@bibb.de

ANGELA FOGOLIN

fogolin@bibb.de

DR. ROBERT HELMRICH

helmrich@bibb.de

BARBARA HEMKES

hemkes@bibb.de

FRANZISKA KUPFER

kupfer@bibb.de

ANTJE LEICHSENRING

leichenring@bibb.de

ISABELLE LE MOUILLOUR

lemouillour@bibb.de

TOBIAS MAIER

tobias.maier@bibb.de

BETTINA MILDE

milde@bibb.de

GUDRUN SCHÖNFELD

schoenfeld@bibb.de

GUNTHER SPILLNER

spillner@bibb.de

PROF. DR. REINHOLD WEIß

reinhold.weiss@bibb.de

FELIX WENZELMANN

wenzelmann@bibb.de

KIM-MAUREEN WIESNER

wiesner@bibb.de

MORITZ WINTERHAGER

winterhager@bibb.de

DR. GERT ZINKE

zinke@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

44. Jahrgang, Heft 3/2015, Juni 2015
Redaktionsschluss 13.05.2015

Herausgeber

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

Redaktion

Christiane Jäger (verantwort.), Dr. Thomas Vollmer (stellv. verantwort.), Katharina Reiffenhäuser, Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723 /-1724
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Markus Bretschneider, BiBB; Dr. Ursula Bylinski, BiBB; Britta van Erckelens, BiBB; PD Dr. Holle Grünert, Zentrum für Sozialforschung Halle e.V.; Albert Heinen, Westnetz GmbH, Dortmund; Dr. Normann Müller, BiBB; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen/Schweiz

Copyright

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

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
Telefon: (07152) 90 40 05
www.roeger-roettenbacher.de

Druck

Bosch Druck, 84030 Ergolding

Verlag

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

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Kornelia Wind (Leitung Media)
Telefon: (0711) 25 82-245
Susanne Szoradi (Beratung u. Disposition)
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: ssszoradi@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 8,40 € zzgl. Versandkosten (Inland: 3,20 €, Ausland: 4,40 €); Jahresabonnement 39,70 € zzgl. Versandkosten (Inland: 17,60 €, Ausland: 24,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

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



Versandkostenfrei bestellen
im wbv Shop auf wbv.de

Planspiele und Serious Games

Aktueller Katalog 2015

Das Fachbuch führt in die Lernspielideen, -konstruktionen und -anwendungen ein. Anhand von Beispielen wird erklärt, was Planspiele und Serious Games sind, was sie unterscheidet und wie sie in Trainings und Unterricht integriert werden können. Die DVD enthält einen Katalog verfügbarer Planspiele und Serious Games im deutschsprachigen Raum sowie mehr als 100 Erfahrungsbeiträge von Trainern und Anbietern.



Ulrich Blötz (Hg.)

Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung

**Auswahl, Konzepte, Lernarrangements,
Erfahrungen – Aktueller Katalog für
Planspiele und Serious Games 2015**

Berichte zur beruflichen Bildung
2015, 291 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1168-4

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.



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

Die Themenschwerpunkte 2015

- Heft 1/2015 Lernorte
- Heft 2/2015 Inklusion
- Heft 3/2015 Hochschule und Berufsbildung
- Heft 4/2015 Berufsbildungspersonal
- Heft 5/2015 25 Jahre Deutsche Einheit
- Heft 6/2015 Lernen für die digitale Wirtschaft

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie!

- Pelikan Schreibset „Silverstar“ mit Patronenfüllhalter und Kugelschreiber im Präsentetui
- AEG Handgelenk-Blutdruckmessgerät BMG 5610 Vollautomatische Blutdruck- und Pulsmessung
- Intenso USB-Stick „Alu Line“ 16 GB
Lesen: 28,00 MB/s (187x), Schreiben: 6,5 MB/s (43x)



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
6 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 39,70 [D] zzgl. € 17,60 [D] Versandkosten
ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!
www.steiner-verlag.de/bwp
oder per Fax 0711 2582 -390



www.steiner-verlag.de
Postfach 10 10 61 | 70009 Stuttgart
Telefon 0711 2582 -387 | Telefax 0711 2582 -390

