

Martin Baethge | Eckart Severing (Hrsg.)

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung

Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf



Martin Baethge | Eckart Severing (Hrsg.)

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung

Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

urn:nbn:de:0035-vetrepository-762613-7

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.070

2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN Print: 978-3-7639-1172-1

ISBN E-Book: 978-3-7639-5502-2



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.



Inhalt

Grundlagen

Martin Baethge, Eckart Severing

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung 7

Katrin Gutschow

Potenziale nutzen durch berufliche Nachqualifizierung 17

I. Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Lutz Bellmann, Philipp Grunau, Ute Leber

Beteiligung atypisch Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung 37

Dietmar Heisler

„Berufswechsler“ in der beruflichen Nachqualifizierung 53

Dominique Dauser

Regionale Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung: Handlungsfelder,
Erfolgsbedingungen und Handlungsbedarf 71

II. Anerkennung informell oder nicht formal erworbener Kompetenzen

Martin Fischer, Kerstin Huber, Eva Mann, Peter Röben

Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie
in Baden-Württemberg 93

III. Organisation des Lernens

Diana Stuckatz, Steffi Badel

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe –
Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf 117

Susanne Neumann, Christiane Arndt

Erfolgsfaktoren für die adressatenorientierte Nachqualifizierung erwachsener Menschen
mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss – Erkenntnisse aus dem Berliner
Modellprojekt QSiNova (Qualifizierung – Sprache – Integration) 133

IV. Autorenverzeichnis 149

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 151

Grundlagen

Martin Baethge, Eckart Severing

► Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung

Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsbildung gehören zu den Risikogruppen am Arbeitsmarkt. Sie sind überproportional häufig und lange arbeitslos. Wenn sie erwerbstätig sind, dann in der Regel in einem stagnierenden Segment des Arbeitsmarktes, das durch Einfacharbeitsplätze, niedrige Entlohnung und befristete Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Das führt nicht nur zu schwierigen Lebenslagen für die „Ungelernten“, sondern trägt auch zu Fachkräfteknappheit bei zugleich weiterhin hoher Arbeitslosigkeit bei. Vor allem arbeitsmarktpolitische Initiativen wie teilweise auch die berufsbildungspolitische Programmatik zielen daher seit einigen Jahren wieder auf junge Erwachsene ohne Berufsabschluss: Wie kann dazu beigetragen werden, dass auch über 25-Jährige in berufsbezogene Bildungsmaßnahmen einmünden und nach Möglichkeit einen Berufsabschluss nachholen? Dabei zeigen die Erfahrungen, dass das keine einfache Aufgabe ist: Viele junge Erwachsene ohne Berufsabschluss haben in ihrem bisherigen Bildungsverlauf enttäuschende Erfahrungen gemacht; viele sehen zudem von Bildungsangeboten ab, die zu einer temporären Verschlechterung ihres in der Regel ohnehin geringen Einkommens führen. Aber auch auf der Seite der Betriebe ist die Motivation, an- und ungelernete Beschäftigte beim Erwerb eines Berufsabschlusses zu unterstützen, nicht immer ausgeprägt. Der vorliegende Band zeichnet nach, welche Programme der Nachqualifizierung bisher durchgeführt wurden, welche Konzepte sich bewährt haben und welche bildungspolitischen Herausforderungen noch zu meistern sind. Er beruht auf einer Tagung der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“, die das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen und das Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb) im Juli 2013 in Göttingen durchgeführt haben.

Ausgangspunkte

Das Erwerbspotenzial in Deutschland wird sich in den nächsten Jahren erheblich reduzieren. Bis 2030 wird aus demografischen Gründen und wegen einer steigenden Studienquotenquote insbesondere die Zahl der Jugendlichen, die dem Ausbildungsmarkt potenziell zur Verfügung stehen, voraussichtlich um 20 Prozent zurückgehen (vgl. BIBB 2014; AGBB 2014). Dies könnte zu einem Mangel vor allem an beruflich qualifizierten Arbeitskräften führen (vgl. HELMRICH/ZIKA 2010; MAIER u. a. 2014). Bereits jetzt ist es in einigen Berufsgruppen nicht

mehr uneingeschränkt möglich, vakante Stellen mit geeignetem Personal zu besetzen (vgl. BA 2013a). Der seit einigen Jahren zu beobachtende Rückgang der betrieblichen Ausbildungsquote (vgl. BIBB 2014; AGBB 2014, S. 98 f.) wird dazu beitragen, dass Fachkräftelücken in weiteren Berufsgruppen entstehen.

Damit rückt die Erschließung von Qualifikationsreserven in den Vordergrund der berufsbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Aufmerksamkeit. Neben der Diskussion um eine weitere Steigerung der Erwerbsquote von Frauen, um eine im Lebensverlauf verlängerte Arbeitstätigkeit, um reibungslosere Übergänge von den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsausbildung und um eine qualifikationsselektive Migrationspolitik geht es auch um die Frage, wie Erwachsene ohne Berufsabschluss besser qualifiziert und beruflich integriert werden können. Bildungspolitische Initiativen zielen seit einiger Zeit darauf ab, den Zugang zu Ausbildungsabschlüssen für bislang benachteiligte Personengruppen zu verbessern und darüber neue Qualifikationsressourcen zu erschließen (vgl. BMBF 2009; BMBF 2008). Angesichts einer bedeutenden Anzahl an Personen ohne formalen oder verwertbaren Berufsabschluss in Deutschland wurden insbesondere Konzepte zur Nachqualifizierung von formal gering qualifizierten Erwachsenen entwickelt.

Im Jahr 2007 hatten insgesamt etwa 5,3 Millionen Erwerbspersonen keine abgeschlossene Berufsausbildung vorzuweisen, darunter 1,45 Millionen junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 29 Jahren. Das entspricht 15,2 Prozent der Wohnbevölkerung dieser Altersspanne (vgl. Mikrozensus; BIBB 2009). Der Migrationsstatus spielt dabei eine erhebliche Rolle: 40 Prozent der 25- bis 65-jährigen Personen mit Migrationshintergrund fehlt ein beruflicher Abschluss; bei solchen ohne Migrationshintergrund liegt die Quote bei 15,5 Prozent (vgl. DESTATIS 2013, S. 8). Auffällig ist der hohe Anteil an Personen mit niedrigem Schulabschluss: 2007 stellen ehemalige Hauptschüler/-innen mit 44,1 Prozent den größten Anteil an den nicht formal Qualifizierten (ebd.). Als besonders problematisch muss gelten, dass der Anteil der Personen ohne Ausbildungsabschluss in jüngster Zeit gestiegen ist. 2012 lag der Anteil der Personen ohne Ausbildungsabschluss im Alter zwischen 30 und 40 Jahren bei 17 Prozent (vgl. AGBB 2014, S. 237); er lag damit höher als bei den älteren Kohorten.

Auf der anderen Seite steigen die Anforderungen in der Arbeitswelt: Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen wurden abgebaut und stagnieren auf niedrigem Niveau (vgl. HELMRICH u. a. 2012); nur noch 14 Prozent der Arbeitsplätze in Deutschland (vorwiegend im produzierenden Gewerbe und in den unternehmens- und personenbezogenen Dienstleistungen – mit starken regionalen Unterschieden) können mit Helfern und Angelern besetzt werden (vgl. BOGAI u. a. 2014, S. 7).

Die Konsequenzen für die Beschäftigungssituation von Menschen ohne Berufsabschluss sind bekannt: Ihre Arbeitslosenquote nimmt seit Beginn der 1980er-Jahre überdurchschnittlich zu. Mit 26 Prozent war die Arbeitslosenquote der nicht formal Qualifizierten bereits 2005 fast dreimal so hoch wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7 Prozent) (vgl. REINBERG/HUMMEL 2007). Jüngere Erhebungen bestätigen diese Entwicklung: Die

Arbeitslosenquote bei Personen ohne Berufsabschluss lag im Jahr 2009 bei 21,9 Prozent, bei Hochschulabsolventen dagegen bei lediglich 2,5 Prozent (IAB 2011). Im Durchschnitt des Jahres 2013 verfügten 44 Prozent der Arbeitslosen nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014, S. 2). Ungelernte unterliegen somit einem hohen Risiko, keine dauerhafte, mit Entwicklungsperspektiven verbundene Erwerbstätigkeit ausüben zu können (vgl. BRAUN u. a. 2012, S. 1). Es steht außer Frage, dass diese Situation neben wirtschaftlichen Folgen auch sozial- und gesellschaftspolitische Relevanz hat. Die Gefahr der Exklusion und der dauerhaften Entkoppelung ist bei den gesellschaftlichen Gruppen am höchsten, die nicht über berufliche Bildungsabschlüsse verfügen und bei denen vielfach die Bildungsbenachteiligungen reproduziert werden, die durch soziale Herkunft entstehen (vgl. EPPING 2010; HILLMERT 2009).

Als „nicht formal Qualifizierte“ werden zunächst (erwerbsfähige) Personen bezeichnet, die keine (duale oder schulische) Berufsausbildung bzw. kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium abgeschlossen haben, also keine „erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen“ (GOTTSLEBEN 1987) vorweisen können. Auch Personen mit Anlernausbildung, beruflicher Grundbildung oder mit einem Praktikum gelten als nicht formal qualifiziert.¹ Erweiterte Definitionen des BIBB zählen zu den An- und Ungelernten auch die Personen, die einen Berufsabschluss besitzen, der aber nicht anerkannt oder nicht mehr verwertbar ist. Das trifft insbesondere auf im Ausland qualifizierte Personen oder – in der Vergangenheit – auf Aussiedler zu. Zur Gruppe der An- und Ungelernten rechnet das BIBB auch Personen, die einen Berufsabschluss haben, ihren Beruf aber seit Längerem nicht mehr ausüben und sich ein neues Tätigkeitsfeld erschlossen haben (vgl. BIBB 1996). Diese Abgrenzung korrespondiert mit der Förderungs- und Eingliederungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, die unter formal Geringqualifizierten erstens Personen fasst, die einen Berufsabschluss haben, aber nach einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelerner Tätigkeit die erlernte Berufstätigkeit voraussichtlich nicht mehr ausüben können, und zweitens Personen, die keinen Berufsabschluss haben, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Regelungen eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren vorgesehen ist (vgl. BA 2014). Zusammengefasst sind es also zwei Merkmale, die zur Kategorisierung „formal gering qualifiziert“ führen.

Es geht um Personen, die keinen oder keinen auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Berufsabschluss haben. Hinter der Zurechnung zu dieser Kategorie verbergen sich allerdings höchst disparate Profile (vgl. u. a. KUWAN 2002, S. 185; HELMRICH/KREKEL 2011, S. 100):

- ▶ Personen mit Mängeln bei der Grundbildung (im Vergleich mit dem Bevölkerungsdurchschnitt), häufig auch ohne schulische Abschlüsse;

1 Bei der Auswertung der Mikrozensus-Daten werden Personen, deren Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist, nicht zu „Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ gerechnet, also Schüler, Studierende, Auszubildende, Wehr- oder Zivildienstleistende oder Personen in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung (vgl. BRAUN u. a. 2012, S. 1).

- ▶ Ausbildungsabbrecher oder erfolglose Altbewerber: Absolventen von Maßnahmen des Übergangssystems, die nicht in eine Ausbildung eingemündet sind;
- ▶ Personen ohne beruflichen Abschluss, aber mit hochwertiger oder langer Berufserfahrung (zum Beispiel in der Informationstechnologie oder in der Pflege);
- ▶ Studienabbrecher;
- ▶ Personen, die nach langen Unterbrechungen (lange Arbeitslosigkeit oder Krankheit, mehrjährige Elternzeit) mit obsoletter Ausbildung wieder berufstätig werden oder die ihren Beruf wechseln (vgl. den Beitrag von HEISLER in diesem Band);
- ▶ Personen mit ausländischen nicht anerkannten akademischen und beruflichen Abschlüssen und/oder längerer Berufserfahrung.

Die Merkmalsausprägungen der Qualifikationsprofile machen deutlich, dass die Gruppe der formal Geringqualifizierten in Bezug auf die Qualität und das Niveau ihrer informell und non-formal erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen, in Bezug auf ihre soziale und wirtschaftliche Lage und in Bezug auf ihre Bildungs- und Lernaffinität höchst heterogen ist, was bei Nachqualifizierungsangeboten systematisch zu berücksichtigen ist und in den Beiträgen dieses Bandes auch zum Ausdruck kommt.

Bildungsangebote für formal Geringqualifizierte

In Deutschland ist wegen der bedeutenden Rolle der Betriebe in der beruflichen Weiterbildung die individuelle Weiterbildungsbeteiligung eng an den Erwerbsstatus geknüpft (vgl. AGBB 2008, S. 141; AGBB 2014, S. 141). Für formal Geringqualifizierte bedeutet das eine doppelte Hürde: Zum einen sind sie in deutlich geringerem Umfang erwerbstätig als andere Gruppen, zum anderen sind sie auch innerhalb der beruflich-betrieblichen Weiterbildung stark unterrepräsentiert (vgl. AGBB 2014, S. 155 f.; SOLGA 2005). Auch bei der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung unterscheidet sich die Beteiligungsquote vor allem nach der Vorqualifikation: Erwachsene mit Studienberechtigung nehmen sie mehr als doppelt so häufig wahr wie Personen mit maximal einem Hauptschulabschluss (vgl. AGBB 2014, S. 141). Daher nivelliert die berufliche Weiterbildung Bildungsdifferenzen nicht, sondern verstärkt sie noch (vgl. BAETHGE u. a. 2013, S. 22; AGBB 2012, S. 142; AMBOS 2005; vgl. auch den Beitrag von BELLMANN, GRUNAU und LEBER in diesem Band).

Wenn formal Geringqualifizierte zu beruflichen Abschlüssen geführt werden sollen, sind daher arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitische Interventionen notwendig. Diese sind in der Vergangenheit vor allem von der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung initiiert und getragen worden.

Seit einigen Jahren rückt die Bundesagentur für Arbeit (BA) bei den von ihr geförderten Maßnahmen für Geringqualifizierte die inhaltliche Ausrichtung auf geregelte Ausbildungsberufe

in den Vordergrund. Anfang der 2000er-Jahre waren Umschulungen und abschlussbezogene Maßnahmen noch stark reduziert worden, weil „Lock-in-Effekte“ befürchtet wurden: Arbeitslose Bildungsteilnehmer stünden dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung. Weil die Förderung kurzer Trainingsmaßnahmen in der Regel nicht zu einer nachhaltigen Beschäftigung von Geringqualifizierten geführt hat und weil Fachkräftelücken bei einigen Berufen bestehen bzw. absehbar sind, verschiebt sich die strategische Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik in neuerer Zeit wieder: Im Fokus vieler Qualifizierungsmaßnahmen stehen verwertbare Teilqualifikationen mit Berufsbezug und Berufsabschlüsse (vgl. BA 2013b).

Die zentralen Förderinstrumente der BA sind in diesem Zusammenhang seit 2006 das Programm „WeGeBau“, das auf die Weiterbildung von gering qualifizierten Beschäftigten und generell auf Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen zielt und durch das Lehrgangskosten übernommen werden, und das Programm „Initiative zur Flankierung des Strukturwandels“ (IFlaS), das Geringqualifizierten abschlussorientierte und berufsanschlussfähige Qualifizierungsmaßnahmen anbietet. Durch die 2013 gestartete Initiative „Erstausbildung junger Erwachsener“ sollen über 25-Jährige ohne berufliche Ausbildung gefördert werden. Es geht um Qualifizierungen, die – vorrangig in einem Ausbildungsbetrieb – zu einem anerkannten Berufsabschluss führen oder zumindest darauf ausgerichtet sind (zum Beispiel mit berufsanschlussfähigen Teilqualifikationen) und um Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Externenprüfung.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hatte seit Mitte der 1980er-Jahre Programme zur Nachqualifizierung von An- und Ungelernten initiiert und gefördert (vgl. den Beitrag von GUTSCHOW in diesem Band). Zuletzt hatte die Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ als Strukturentwicklungsprogramm dazu gedient, geeignete institutionelle Rahmenbedingungen für Nachqualifizierung als Regelangebot zu schaffen. Dazu sollten im Zusammenwirken mit den Arbeitsmarktakteuren – insbesondere Kammern, Unternehmen, Unternehmens- und Branchenverbänden, Sozialpartnern, Trägern der Arbeitsförderung, Trägern der Grundsicherung für Arbeitsuchende, Bildungsdienstleistern und der regionalen Wirtschaftsförderung – Konzepte der Nachqualifizierung regional bzw. branchenspezifisch entwickelt und umgesetzt werden sowie Beratungs- und Servicestrukturen aufgebaut werden (vgl. den Beitrag von DAUSER in diesem Band). Diese Initiative ist allerdings beendet. Wenige Entwicklungsprojekte zur Nachqualifizierung werden voraussichtlich noch im Programm JOBSTARTER gefördert werden.

Herausforderungen für die Nachqualifizierung

Die Beteiligung von Geringqualifizierten an Initiativen und Programmen zur Nachqualifizierung ist bisher weitgehend hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Die in diesem Band versammelten Beiträge benennen einige Ursachen dafür, dass die abschlussbezogene Weiterbildung nicht in dem Umfang Teilnehmer/-innen und mitwirkende Betriebe erreicht, der

wünschenswert wäre, um Fachkräftepotenziale zu heben. Es wird auch deutlich, dass Nachqualifizierung kein eng berufsbezogenes Konzept sein kann, sondern ein breites Spektrum von Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten umfasst: Verbesserung der kognitiven Grundfähigkeiten, Verbesserung der Sprachkompetenzen, Stärkung beruflicher Orientierungsfähigkeit u. a. Für die Nachqualifizierung gewinnt auch die Anerkennung informell oder nonformal erworbener Kompetenzen an Gewicht – zur Steigerung von Motivation und Selbstbewusstsein.

Die Geringqualifizierten selbst sehen an erster Stelle finanzielle Restriktionen, die sie von einer Teilnahme an längerfristigen Maßnahmen abhalten. In einer aktuellen Befragung des IAB (2013) sollten Arbeitslose Auskunft zu ihrer Einschätzung der Tauglichkeit von mindestens einjährigen Weiterbildungsmaßnahmen geben. Knapp 64 Prozent von ihnen stimmten der Aussage zu, dass finanzielle Vorteile einer solchen Weiterbildung niemand garantieren könne, gut 44 Prozent gaben an, dass sie es sich nicht leisten könnten, länger auf Einkommen zu verzichten. An dritter Stelle (28,5 Prozent) steht die Einschätzung, man sei „Lernen nicht mehr gewohnt“ (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014). Offenbar halten schlechte Erfahrungen im bisherigen Bildungsverlauf viele Geringqualifizierte von beruflicher Weiterbildung ab. Die PIAAC-Studie hat darüber hinaus darauf hingewiesen, dass das hochselektive deutsche Bildungssystem zu starken Differenzen der Grundkompetenzen zwischen Erwachsenen mit unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen führt und darüber auch ihre weiteren Teilhabechancen am Leben beeinflusst (vgl. AGBB 2014, S. 148).

Die Betriebe setzen, soweit die betriebliche Bildung Geringqualifizierte überhaupt erreicht, überwiegend auf Anlern- und Trainingsmaßnahmen und auf Erfahrungslernen in der Praxis. So geben in der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 nur 4 Prozent der Hilfsarbeitskräfte an, dass sie die für ihre aktuelle Tätigkeit erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten in erster Linie durch Weiterbildung erworben haben. 41 Prozent von ihnen verweisen auf eine unspezifische „andere Herkunft“ ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten (HALL/SIEFERT/TIEMANN 2013, zit. nach AGBB 2014, S. 153 f.). Erfahrungslernen und Trainingsmaßnahmen mögen berufliche Kompetenzen erweitern, führen aber nicht zu formalen Nachweisen und Zertifikaten, die auf dem Arbeitsmarkt nachhaltig verwertbar sind. Hier kommt den Branchen und Wirtschaftszweigen, die besonders stark mit Geringqualifizierten arbeiten, wie Reinigungsgewerbe, Hotel- und Gaststättengewerbe, Einzelhandel u. a., eine zentrale Rolle für die Nachqualifizierung zu.

Das formale Bildungssystem schafft zusätzliche Hürden – nicht nur für Geringqualifizierte –, weil es informell und nicht formal erworbene Kompetenzen als Zugangsvoraussetzung zu seinen Bildungsgängen selten anerkennt. Die aus Sicht der Bildungsinstitutionen „extern“ erworbenen Kompetenzen haben in der Folge wenig Relevanz im Hinblick auf den Zugang zum und die Durchlässigkeit im formalen (Aus-)Bildungssystem – und eröffnen daher keine Perspektiven für die formale Höherqualifizierung formal Geringqualifizierter und eine nachhaltige Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Zwar ist mit der „Externenprüfung“ nach § 45 Abs. 2 BBiG bzw. § 37 Abs. 2 HwO ein Weg eröffnet, mit dem Personen zur Ab-

schlussprüfung eines anerkannten Berufes zugelassen werden können, wenn sie nachweisen, dass sie „mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen [sind], in dem die Prüfung abgelegt werden soll“. Dabei geht es aber nur um die Zulassung zu einer Prüfung; erworbene Kenntnisse und Kompetenzen werden nicht angerechnet.

Folgt man den Beiträgen der hier dokumentierten Tagung, dann müssen wirksame Konzepte der Nachqualifizierung einer Reihe von Anforderungen genügen:

- ▶ Art und Umfang der Förderung von Nachqualifizierung müssen die wirtschaftliche Situation vieler Geringqualifizierter in Rechnung stellen. Zwar beziehen arbeitslose Teilnehmer/-innen auch während längerer Maßnahmen in der Regel Transfereinkommen, es entfallen oder verringern sich aber reguläre Arbeitseinkommen. Der Abstand zwischen Erwerbseinkommen und Einkommen in Ausbildungsphasen wird sich durch die Regelungen zum Mindestlohn für viele Geringqualifizierte noch vergrößern. Aufstockungen und Prämienzahlungen bei erfolgreicher Absolvierung von Zwischenstufen langfristiger Weiterbildungen gehören bisher jedoch nicht zum Regelinstrumentarium der BA, werden aber im Rahmen der Initiative „Erstausbildung junger Erwachsener“ in Thüringen erprobt. Den finanziellen Herausforderungen einer Ausbildung von über 25-Jährigen kann auch durch Kombinationen von Erwerbsarbeit und Nachqualifizierung genügt werden: Teilzeitberufsausbildungen oder modulare Nachqualifizierungen in Intervallen werden bereits erprobt.
- ▶ Eine vorwiegend unterrichtsförmige Weiterbildung könnte für viele Geringqualifizierte eine hohe Hürde darstellen. Wenn Weiterbildungshemmnisse stark vom vorherigen Bildungsverlauf abhängen (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014, S. 5), dann sind Formate zu wählen, die – zumindest für den Einstieg – Lernen in der Arbeitspraxis erlauben. In der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenstichprobe ist der Berufserfahrung ein hohes Gewicht für die Bewältigung von Qualifikationsanforderungen in der Arbeit zugesprochen worden (vgl. AGBB 2014, S. 156). Daran könnte angeknüpft werden, indem Ergebnisse informellen Lernens anders als bisher validiert und mit Bezug auf das Berufssystem zertifiziert werden (vgl. den Beitrag von FISCHER, HUBER, MANN und RÖBEN in diesem Band). Das könnte auch den Zugang von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund und ohne abgeschlossene oder in Deutschland anerkannte Berufsausbildung zu nachweisbaren Berufsqualifikationen verbessern (vgl. BAETHGE u. a. 2013, S. 41 f.; vgl. auch den Beitrag von NEUMANN und ARNDT in diesem Band).
- ▶ Wege zum Berufsabschluss durch die Aufsummierung von Teilqualifikationen können in mehrfacher Hinsicht zur Ausweitung von Nachqualifizierungen beitragen: Teilqualifikationen gliedern die Ausbildungsinhalte in Module, also Qualifikationseinheiten mit jeweils abgegrenzten berufsbezogenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die einzeln geprüft und zertifiziert werden können. Sie erleichtern sowohl den Geringqualifizierten wie ggf. den mitwirkenden Betrieben die Entscheidung für den Einstieg in eine späte Berufsausbildung, sie führen zu kontinuierlichen Rückmeldungen über

Bildungserfolge und sie verringern dadurch Motivationsbarrieren. Viele Jahre bestanden insbesondere bei den Kammern und den Gewerkschaften Vorbehalte gegen solche Teilqualifizierungen, weil Rückwirkungen auf die Ordnung der geregelten Berufe befürchtet wurden. Inzwischen zählen zu den großen Anbietern von abschlussbezogenen Teilqualifizierungsmaßnahmen für über 25-Jährige neben den Bildungswerken der Arbeitgeberverbände auch die Industrie- und Handelskammern.

- ▶ Die Externenprüfung stellt mit ihren derzeit geltenden Regelungen ein großes Hindernis für bildungsinteressierte Geringqualifizierte dar. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den Kammern nicht einheitlich und nicht immer transparent gehandhabt. Zudem schließt sich an lange Lern- und Vorbereitungszeiten eine zentrale Prüfung an, die allein über Erfolg und Misserfolg entscheidet. Bei der Anerkennung vom im Ausland erworbenen Abschlüssen von Zuwanderern hat das „Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz“ (BQFG) neue Wege gewiesen: Es geht nicht mehr um die Zulassung zu einer Abschlussprüfung, sondern um die Prüfung der Gleichwertigkeit von ausländischen Berufsqualifikationen mit dem jeweiligen deutschen Referenzberuf. Möglicherweise würde sich die Beteiligung an Nachqualifizierung ausweiten lassen, wenn Berufserfahrungen und andere informell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen – ggf. nach Ergänzung um fehlende Teilqualifikationen – unter Umgehung der Restriktionen des BBiG analog zum BQFG auch für Inländer zu Gleichwertigkeitsbescheinigungen führen würden.

Auf der Ebene der bildungspolitischen Steuerung bleibt allerdings eine zentrale Aufgabe zu lösen: Trotz vieler Programme und Vorhaben zur Fachkräftesicherung ist bisher eine konsistente und auf Dauer angelegte Strategie der Nachqualifizierung nicht erkennbar. Der Großteil der Aktivitäten zur Nachqualifizierung wird über temporäre Initiativen und Projekte abgedeckt, die zudem an nicht immer klar definierten Schnittstellen der Zuständigkeiten von Berufsbildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik angesiedelt sind (vgl. den Beitrag von GUTSCHOW in diesem Band). Das führt in diesem ohnehin schwierigen Feld zu wenig konsistenten und verlässlichen Rahmenbedingungen und zu einer geringen Transparenz der Fördermöglichkeiten für die Geringqualifizierten selbst wie für Betriebe und Bildungseinrichtungen. Wenn die Hebung der Qualifikationspotenziale von Geringqualifizierten besser als bisher gelingen soll, dann setzt das ordnungspolitische Rahmenbedingungen, Standards und Strukturen voraus.

Literatur

AMBOS, Ingrid: Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland – Nationaler Report. Bonn 2005

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren-gestützter Bericht. Bielefeld 2008

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht. Bielefeld 2012
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold: Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Bielefeld 2013
- BOGAI, Dieter; BUCH, Tanja; SEIBERT, Holger: Arbeitsmarktchancen von Geringqualifizierten. Kaum eine Region bietet genügend einfache Jobs. In: IAB-Kurzbericht 11/2014. Nürnberg 2014
- BRAUN, Uta u. a.: Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? In: BIBB-Report 17/2012. Bonn 2012
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2013. Nürnberg 2013a
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): BA 2020 – Antworten der Bundesagentur für Arbeit auf Fragen der Zukunft. Nürnberg 2013b
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Statistik, Glossar. 2014. – URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_280770/Statischer-Content/Grundlagen/Glossare/FST-Glossar/Geringqualifizierte.html (Stand: 25.07.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung. Bonn 1996
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2009
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsreport 2013. A Indikatoren zur beruflichen Ausbildung, A4.8 Teilnahme an Abschlussprüfungen sowie Berufsabschlüsse. Bonn 2014. – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/5761.htm> (Stand: 05.03.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Perspektive Berufsabschluss. Bonn, Berlin 2008. – URL: <http://www.perspektive-berufsabschluss.de/> (Stand: 01.07.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Auswirkungen von demografischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bonn, Berlin 2009
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt): Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden 2013. – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 09.07.2014)
- DIETZ, Martin; OSIANDER, Christopher: Weiterbildung bei Arbeitslosen – Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen. In: IAB-Kurzbericht 14/2014. Nürnberg 2014
- EPPING, Rudolf: Exklusion trotz – oder durch – Weiterbildung? In: BOLDER, Axel u. a. (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener. Wiesbaden 2010, S. 201–214

- GOTTSLEBEN, Volkmar: Randgruppen in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 1/87. Nürnberg 1987
- HALL, Anja; SIEFER, Anke; TIEMANN, Michael: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 – Arbeit und Beruf im Wandel. Bonn 2013
- HELMRICH, Robert; KREKEL, Elisabeth M.: Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. In: HENRY-HUTHMACHER, Christine; HOFFMANN, Elisabeth (Hrsg.): Aufstieg durch (Aus-)Bildung – Der schwierige Weg. Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt-Augustin 2011
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft – BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in den Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bonn 2010
- HELMRICH, Robert u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report Nr. 18. Bonn 2012
- HILLMERT, Steffen: Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: BECKER, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 215–235
- IAB (Hrsg.): Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos. IAB-Aktuell vom 10.02.2011. Nürnberg 2011
- KUWAN, Helmut: Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: BRÜNING, Gerhild; KUWAN, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002, S. 119–201
- MAIER, Tobias u. a.: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. In: BIBB-Report 23/14. Bonn 2014
- REINBERG, Alexander; HUMMEL, Markus: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht 18/2007. Nürnberg 2007
- SOLGA, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005
- WEBER, Brigitte; WEBER, ENZO: Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bildung ist der beste Schutz vor Arbeitslosigkeit. IAB-Kurzbericht Nr. 4. Nürnberg 2013

Katrin Gutschow

► Potenziale nutzen durch berufliche Nachqualifizierung

Konzepte zur Nachqualifizierung (junger Erwachsener) werden in Deutschland seit ca. 25 Jahren entwickelt und umgesetzt. Nachqualifizierung ist bisher jedoch nicht als Regelinstrument etabliert. Der Beitrag stellt Ausgangslage, Konzeptentwicklung und die Förderung in arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Programmen dar und geht auf die derzeitige Situation ein, in der ein absehbarer Fachkräftemangel zu einem gewachsenen Interesse an und einer größeren Bandbreite von abschlussbezogener Weiterbildung führt.

1 Einleitung

Im folgenden Beitrag soll gezeigt werden, welche Problemkonstellationen zur Entwicklung des Konzepts der (modularen) Nachqualifizierung als einer Form abschlussbezogener Weiterbildung geführt haben und welche Wege zur Umsetzung beschritten wurden.

Zwar besteht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass es sowohl von gesellschaftlichem als auch individuellem Nutzen ist, wenn gering qualifizierte Personen als (junge) Erwachsene einen Berufsabschluss erwerben. Modulare Nachqualifizierungskonzepte sind jedoch nach wie vor nicht weit verbreitet. Dafür gibt es einige Gründe:

- Nachqualifizierung ist eine auf einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf orientierte Qualifizierung, die als Weiterbildung durchgeführt wird. Die Konzeptentwicklung (s. Abbildung 1) wurde bisher überwiegend vom Bundesbildungsministerium gefördert, die Finanzierung der Maßnahmen jedoch aus Mitteln der Bundesagentur für Arbeit und ergänzenden ESF-Mitteln aus Bundes- oder Landesprogrammen bestritten. Damit befindet sie sich an einer Schnittstelle von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, was zu Zielkonflikten führen kann. Aus bildungspolitischer Sicht steht der Erwerb eines Berufsabschlusses im Vordergrund. Insbesondere die deutliche Reduzierung des Anteils junger Erwachsener, die ohne Berufsabschluss bleiben, wurde wiederholt als politisches Ziel von Bundesregierungen formuliert. Bei der Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur für Arbeit steht hingegen das Ziel im Vordergrund, die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsaufnahme zu erhöhen.
- Die Zielgruppe ist sehr heterogen sowohl hinsichtlich der Lernvoraussetzungen als auch des Alters und erfordert entsprechend diversifizierte Angebote. In bildungspolitischen Erklärungen und aufgelegten Programmen werden insbesondere junge Erwachsene als Ziel-

gruppe angesprochen, auch Erwachsene jenseits des Alters von 35 fragen jedoch Nachqualifizierungen nach und werden im Rahmen der Programme gefördert.

- ▶ Nicht zuletzt war es bisher schwierig, Nachfrage und Angebot nach Nachqualifizierungen zusammenzubringen, möglicherweise auch wegen der geringen Bekanntheit von Nachqualifizierungsmaßnahmen.
- ▶ Dass modulare Nachqualifizierungskonzepte bisher nicht als Regelinstrument etabliert werden konnten, erschwert die Zulassung zur Abschlussprüfung für Absolventinnen und Absolventen derartiger Maßnahmen.
- ▶ Politisch sind modulare Nachqualifizierungskonzepte nach wie vor umstritten und wurden bisher vor allem in Sonderprogrammen umgesetzt.

Dessen ungeachtet ist zurzeit eine Vielzahl von Qualifizierungsinitiativen zu beobachten, die sich an Geringqualifizierte wenden. Diese Initiativen nutzen verschiedene Formen abschlussbezogener Weiterbildung, die sich nach ihrer rechtlichen Grundlage, organisatorischen Gestaltung und Zielgruppe unterscheiden.

Abbildung 1: Formen abschlussbezogener Weiterbildung

	Rechtliche Grundlagen	Dauer	Zielgruppe
Umschulung	In Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelt	Gegenüber Ausbildung um 1/3 verkürzt	Personen, die ihren erlernten Beruf nicht mehr ausüben können
Nachqualifizierung	Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung in Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelt	12 bis 33 Monate Vollzeit, je nach Vorkenntnissen und Maßnahmekonzept	Heterogene Zielgruppe: Personen, die voraussichtlich mehr Zeit und Betreuung benötigen (im Vergleich zu Umschulungen); Personen, die durch Nachweis von Vorkenntnissen die Weiterbildungsteilnahme zeitlich verkürzen können
Teilqualifizierungen	Durchführungsbestimmungen der Bundesagentur für Arbeit geben Kriterien als Förder Voraussetzung vor; Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung in Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelt	2–6 Monate je Baustein	Personen, deren Motivation eher auf Sicherung des Arbeitsplatzes bzw. Integration in Beschäftigung als auf einen Berufsabschluss gerichtet ist
Vorbereitungskurs Externenprüfung	Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung in Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelt	6 Monate Vollzeit, 2 Jahre berufsbegleitend, ca. 900 h	Personen, deren Berufserfahrung den Anforderungen für die Zulassung zur Externenprüfung entspricht

Von betrieblicher Seite ist ein steigendes Interesse an abschlussbezogener Weiterbildung zu beobachten. Als eine besondere Form dieser Weiterbildung, die die etablierten Maßnahmenarten „Umschulung“ und „Vorbereitungskurs auf die Externenprüfung“ ergänzt, wurde ab Mitte der 1980er-Jahre die abschlussbezogene berufliche Nachqualifizierung entwickelt.



2 Nachqualifizierung: erste Bedarfsanalysen und Konzeptentwicklung

Der Anteil junger Menschen, der ohne Berufsabschluss bleibt, ist über die letzten 20 Jahre trotz vieler bildungspolitischer Aktivitäten und Programme und trotz des Aufbaus eines umfangreichen sogenannten Übergangssystems relativ konstant geblieben. Schon 1991 wurde in einem Bericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMBW) auf diese Tatsache hingewiesen:

„Die Entspannungstendenzen der letzten Jahre auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt können nicht über die Tatsache hinwegblicken lassen, dass ein nennenswerter Anteil von jungen Menschen in der jüngeren Vergangenheit ohne Berufsausbildung geblieben ist und derzeit auch weiterhin bleibt“ (BMBW 1991, S. 1).

Wenn auch in Phasen wirtschaftlichen Wachstums und zurückgehender Schulabgängerzahlen ein annähernd gleichbleibend hoher Anteil an Jugendlichen ohne Berufsabschluss bleibt, besteht Handlungsbedarf. Dieser wird vor allem damit begründet, dass es gilt, gesellschaftlicher Ausgrenzung entgegenzuwirken (vgl. z. B. BMBW 1991, S. 79). Ohne Berufsausbildung seien nicht nur die Teilnahme am Erwerbsleben und der Erwerb von Einkommen erschwert, Folge seien auch geringere Möglichkeiten der sozialen Kommunikation und Identifikation über Arbeitsinhalte, also die soziale Teilhabe. Doch auch der volkswirtschaftliche Nutzen

einer möglichen Nachqualifizierung Geringqualifizierter wird betont und festgestellt, dass durch Nachqualifizierung Qualifikationsreserven ausgeschöpft und Fachkräftelücken geschlossen werden könnten (vgl. z. B. FRICKE u. a. 1992, S. 20). Handlungsbedarf wird außerdem mit dem Rückgang von Einfacharbeitsplätzen, einem aufgrund dessen zunehmenden Arbeitsmarktrisiko Ungelernter und der Verfestigung von Langzeitarbeitslosigkeit begründet (ebd. 1992, S. 62).

Für die alten Bundesländer wurde im Bericht des BMBW¹ (ebd., S. 2 ff.) für die späten 1980er-Jahre eine Situation beschrieben, die sich bis heute (vgl. BRAUN u. a. 2013, S. 292) nicht wesentlich geändert hat.

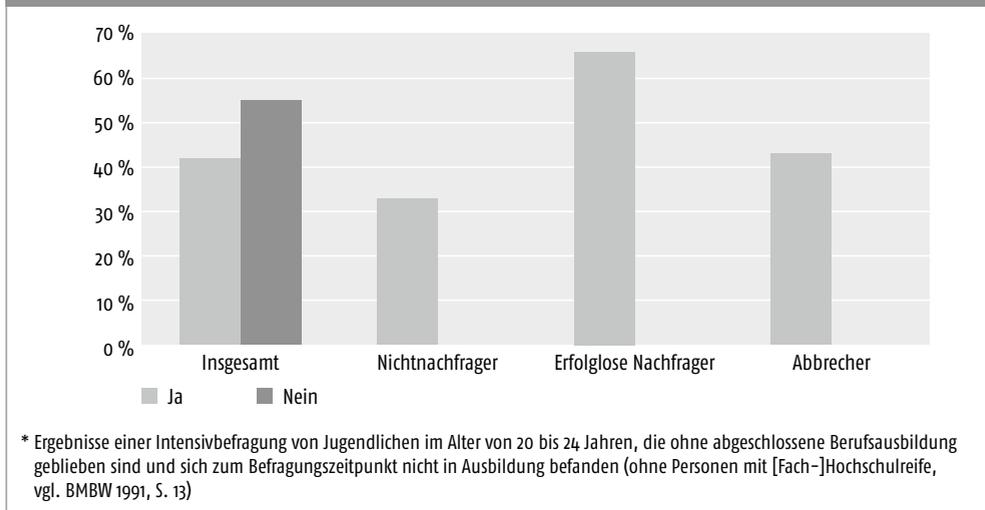
- ▶ 14,1 Prozent der Befragten aus der Repräsentativbefragung war bislang ohne Berufsabschluss. Da sich die Befragten zum Teil noch in Ausbildung befanden, wurde vermutet, dass der Anteil insgesamt eher höher liegt.
- ▶ Von den Befragten nicht deutscher Nationalität blieben 39 Prozent ohne Berufsabschluss.
- ▶ Nur 25 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss konnten eine Berufsausbildung abschließen.
- ▶ Über zwei Drittel der Sonderschulabsolventen und Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss hatten erst gar nicht nach Ausbildungsplätzen nachgefragt.

Die bildungspolitischen Schlussfolgerungen, die im Bericht gezogen wurden, waren einerseits präventiv ausgerichtet und zielten auf verbesserte Berufsorientierung, besondere Ausbildungsangebote für sozial benachteiligte Jugendliche, ausbildungsbegleitende Hilfen zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen und ein Unterstützungssystem für junge Familien. Andererseits wurde ermittelt, wie die Jugendlichen, die ohne Berufsabschluss geblieben sind, nachträglich qualifiziert werden könnten, um eine nachhaltige Integration in Beschäftigung zu erreichen.

Die Betroffenen wurden befragt, ob und unter welchen Umständen sie an einer Nachqualifizierung interessiert seien. Daran zeigten sich zum Befragungszeitpunkt nur 42 Prozent der Jugendlichen ohne Berufsabschluss unter bestimmten Bedingungen interessiert, 55 Prozent äußerten sich ablehnend. Insbesondere die Älteren unter den Befragten, die 24- bis 25-Jährigen, und Befragte mit Partnern und Kindern lehnten eine nachträgliche Ausbildung für sich ab. Interesse an Nachqualifizierung zeigten insbesondere Jugendliche, die zuvor erfolglos nach einem Ausbildungsplatz gesucht hatten. Zwei Drittel von ihnen äußerten Interesse (ebd., S. 12).

¹ Der Bericht gründet auf einer Repräsentativbefragung von Jugendlichen, ergänzt um eine Intensivbefragung von Jugendlichen, die ohne Abschluss geblieben sind, und einer Vergleichsbefragung von Jugendlichen mit abgeschlossener Berufsausbildung.

Abbildung 3: Bereitschaft zur Nachqualifizierung unter Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung*



Obwohl sich in den 1980er-Jahren ein System der Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung etabliert hatte², passten die dort entwickelten Förderkonzepte nicht zu den Bedarfen, die man bei den Jugendlichen zwischen 20 und 24 identifiziert hatte.

Um diesen Bedarfen zu entsprechen, sollte ein Programm zur Nachqualifizierung folgende Anforderungen erfüllen:

„Ein Programm zur Nachqualifizierung von Jugendlichen ohne Ausbildung muss natürlich auf die beruflichen, familiären und sozialen Bedingungen eingehen, unter denen diese Gruppe lebt. Finanzielle Absicherung der Ausbildung, eine Anrechnung von Ausbildungszeiten auf die Arbeitszeiten und/oder ein begrenzter zusätzlicher Zeitaufwand für die Ausbildung sind die Schlagworte [...] Daneben ist eine fachliche Unterstützung insbesondere im fachtheoretischen Bereich und in Mathematik angebracht [...] In Anbetracht der Heterogenität dieser Gruppe ist eine Zielgruppenorientierung der Programme mit Differenzierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die schulischen Vorkenntnisse, Sprachkenntnisse (Ausländer) und die Koordination der konkurrierenden Anforderungen von Beruf und Familie sinnvoll“ (ebd., S. 14).

Während diese Schlussfolgerungen auf Ergebnissen aus den alten Bundesländern beruhen, zeichnete sich zu Beginn der 1990er-Jahre auch in den neuen Bundesländern die Gefahr ab, dass wegen des Zusammenbruchs der Wirtschaftsstruktur ein Teil einer Generation in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation den Anschluss verpasst (vgl. PUHLMANN 1994, S. 11 ff.).

2 Das Konzept einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ für Jugendliche wurde ab 1980 mit dem vom BMBF aufgelegten Benachteiligtenprogramm umgesetzt. 1986 wurde das Programm ins Arbeitsförderungsgesetz aufgenommen und somit verstetigt (vgl. KOCH 2005, S. 19 ff.).

Eine an der 1990 in den alten Ländern durchgeführten Befragung orientierte Untersuchung wurde daher in Auftrag gegeben und kam zum Ergebnis, dass „der zu DDR-Zeiten relativ geringe Ungelerntenanteil sich mit dem Beitritt der neuen Bundesländer stark erhöht hat“ (KLOAS 1994, S. 39). Lag der Anteil der 20- bis 24-Jährigen ohne Berufsabschluss in den neuen Bundesländern 1992 lediglich bei 9 Prozent, war er bei den 20-Jährigen schon auf 12 Prozent gestiegen (ebd., S. 41).

Entgegen der Ansicht, Nachqualifizierung sei lediglich ein Reparaturinstrument, das greife, wenn aufgrund fehlender Ausbildungsplätze oder unzureichender Berufsorientierung der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf gescheitert sei, das bei verbesserten Rahmenbedingungen also nicht mehr gebraucht würde, wurde von den Akteuren, die zu Beginn der 1990er-Jahre die Etablierung von Nachqualifizierung forderten, ein anderer Standpunkt eingenommen: Nachqualifizierung müsse als reguläres Bildungsangebot eingeführt werden, weil es auch bei verbesserter Prävention immer Jugendliche geben würde, die nach Beendigung ihrer Schulzeit eine Einmündung in den Arbeitsmarkt, verbunden mit dem Ziel, ein eigenes Einkommen zu erzielen, der Aufnahme einer Ausbildung vorziehen. Da sie häufig in instabile Erwerbsverhältnisse einmünden und schon als junge Erwachsene Phasen der Arbeitslosigkeit erleben, bestehe die Notwendigkeit, dass „neue Wege zum Nachholen eines anerkannten Berufsabschlusses für Ungelernte eröffnet werden“ (DAVIDS 1994, S. 31).

Diese „neuen Wege“ müssten es ermöglichen, einen Berufsabschluss begleitend zur Erwerbstätigkeit nachzuholen, da für die meisten Betroffenen eine Qualifizierung unter den Bedingungen einer Berufsausbildung wegen ihres Alters und ihrer Lebensumstände nicht mehr in Betracht komme (DAVIDS 1994, S. 32). Integrative Konzepte seien dafür nötig, die

- ▶ einen Qualifizierungszeitraum von ca. vier bis fünf Jahren mit ansteigender Entlohnung umfassen,
- ▶ Qualifizierung in flexiblen Lernbausteinen (Modulen) anbieten, die am Ausbildungsrahmenplan eines anerkannten Ausbildungsberufs orientiert sind,
- ▶ bei Qualifizierungsträger und Arbeitgeber bzw. Beschäftigungsträger dual qualifizieren und
- ▶ fachliche Beratung und begleitende Betreuung einschließen.

DAVIDS (1994) forderte, diese „bildungspolitische und curriculare Pionierarbeit“ über Modellversuche zu fördern und wissenschaftlich zu begleiten.

Anknüpfen konnte man dabei an zahlreiche Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte, zum Teil auch Modellversuche, in denen arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene in einer Kombination von geförderter Beschäftigung und Umschulung bzw. Vorbereitung auf die Externenprüfung zum Berufsabschluss begleitet wurden (vgl. CHRISTE 1994).

Eine weitere Forderung nach einer Benachteiligtenförderung für junge Erwachsene wurde bereits 1992 mit der Veröffentlichung „Arbeit und Ausbildung kombinieren. Ein Pro-

grammentwurf zur Ausbildung junger Erwachsener“ von Peter FRICKE, Peter-Werner KLOAS, Roland MATZDORF und Hans-Joachim PETZOLD vorgelegt. Ausgehend von den Bedürfnissen der von ihnen identifizierten Zielgruppe hielten sie folgende Elemente für wesentlich:

- ▶ individuelle Qualifizierungswege zu anerkannten Abschlüssen
- ▶ Verbindung von auftragsbezogenem Arbeiten und Lerneinheiten
- ▶ ansteigende Vergütung mit wachsender Qualifikation
- ▶ Durchgängigkeit einer festen Entwicklungsbegleitung (vgl. FRICKE u. a. 1992, S. 18 ff.)

Die Zielgruppenbezogenheit dieses Konzepts wird u. a. darin deutlich, dass die Bausteine, die die individuellen Qualifizierungswege ermöglichen sollen, neben den curricularen Anforderungen der Ausbildungsberufe auch berufsübergreifende Inhalte, Zusatzqualifikationen, zielgruppenspezifische Bausteine wie z. B. „Deutsch für Ausländer“ oder ausbildungsbegleitende Hilfen und Bausteine zur Prüfungsvorbereitung umfassen sollen. Diese Bausteine wären von den Teilnehmern auf Grundlage eines individuellen Qualifizierungsplans zeitlich variabel zu absolvieren und könnten auch zertifiziert werden, falls die Qualifizierung abgebrochen wird (ebd., S. 38). Die Forderungen nach ansteigender Vergütung und kontinuierlicher Beratung beruhen auf den Erfahrungen mit Pilotprojekten, die durch eine Kombination verschiedener Finanzierungsinstrumente weder Kontinuität gewährleisten noch verhindern konnten, dass mit Fortschreiten der Qualifizierung bei einigen Kombinationen von Finanzierungsinstrumenten die Teilnehmer sinkende Einnahmen hatten.

3 Nachqualifizierung: vom Konzept zur Modellversuchsreihe

Dem Programmentwurf folgten weitere Aktivitäten auf bildungspolitischer Ebene. Das BMBW veröffentlichte 1994 ein „Handlungskonzept zur Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben“, das u. a. auf dem 1991 veröffentlichten Bericht beruhte und einen Bogen von der Berufsorientierung und Berufsberatung über die Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung bis zur Nachqualifizierung spannte. Die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz, die eigenverantwortliches Handeln ermöglicht, wurde darin zum Ziel ernannt und die Ausbildung zu Teilqualifikationen grundsätzlich ausgeschlossen (vgl. BMBW 1994, S. 7 ff.). Für die Nachqualifizierung sei jedoch die Anerkennung von Teilqualifikationen „unter ordnungsrechtlichem und ordnungspolitischem Aspekt zu klären“ (ebd., S. 23). Als weitere Entwicklungs- und Prüfaufgaben für die Nachqualifizierung wurden insbesondere Finanzierungsmöglichkeiten, Abstimmung zwischen Lernorten und die Kombination von Qualifizierung und Beschäftigung aufgeführt. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsausbildung unterstützte diese Vorschläge und die 1995 angelaufene Modellversuchsreihe 1996 mit den Empfehlungen „zur Qualifizierung von Personen ohne formalen Berufsabschluss durch Nachholen von anerkannten Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung“ (Nr. 94) und „zur Förde-

„... der Erreichung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung“ (Nr. 96).³

Ab 1995 wurde die Umsetzung des Konzepts einer „berufsbegleitenden Nachqualifizierung“ in einer BIBB-Modellversuchsreihe vom Bundesbildungsministerium gefördert, mit anfänglich vier, ab 1998 fünf Modellversuchen, die zentrale Herausforderungen gemeinsam bearbeiteten. In diese Zusammenarbeit wurden weitere Modellprojekte, die durch Bundes-, Landes- oder EU-Mittel gefördert wurden, einbezogen. Aufgabe der Modellversuche war insbesondere,

- ▶ durch Kombination von unterschiedlichen Maßnahmen neue Finanzierungsformen zu erproben,
- ▶ modular gestaltete berufliche Qualifizierung mit Berufsabschluss über die Zulassung zur Externenprüfung oder Umschulungsprüfung und eine Zertifizierung der Module zu entwickeln und
- ▶ neue Formen der Lernortkooperation zwischen Betrieben und Bildungs- bzw. Beschäftigungsträgern und eine erwachsenengerechte Didaktik zu erproben (vgl. DAVIDS 1998, S. 17 ff.; BMBF u. a. 1999, S. 167 f.).

Die Modellversuche wurden in Zusammenarbeit von Bildungsträgern mit Betrieben oder Beschäftigungsträgern durchgeführt. Kombiniert wurden unterschiedliche Finanzierungsinstrumente der Arbeitsförderung, die häufig mit Mitteln aus den ESF-Programmen der Länder ergänzt wurden. Das im Programmentwurf von FRICKE u. a. favorisierte Teilzeitmodell wurde in einem Modellversuch realisiert und erwies sich insbesondere für Branchen mit einem hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigten, wie dem Einzelhandel, als geeignet.⁴

Im Modellversuchsprogramm wurde ein übergreifendes Modulkonzept erarbeitet:

- ▶ Die in den Modulen beschriebenen beruflichen Handlungskompetenzen können den Berufsbildpositionen zugeordnet werden.
- ▶ Die Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe werden mit ihnen vollständig abgebildet. Die Module werden nicht nach fachsystematischen Aspekten, sondern handlungsorientiert beschrieben.
- ▶ Die Module werden einzeln auf der Grundlage von Kompetenzfeststellungen zertifiziert und beschreiben die vorhandenen beruflichen Kompetenzen.
- ▶ Module dauern im Allgemeinen drei bis vier Monate.
- ▶ Die Modulzertifikate werden in einem Qualifizierungspass zusammengestellt (vgl. BMBF u. a. 1999, S. 67 ff.; DAVIDS 1998, S. 23).

3 Für eine detaillierte Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Nachqualifizierung siehe BMBF u. a. 1999, S. 159 ff.

4 Die Erfahrungen mit der Kombination der unterschiedlichen Finanzierungsinstrumente werden hier nicht weiter ausgeführt, weil die Instrumente der Arbeitsförderung seither mehrmals reformiert wurden. Ausführliche Informationen finden sich in BMBF u. a. 1999, S. 87 ff.

Im Qualifizierungspass sollten sowohl Angaben zur Person als auch Informationen über die Qualifizierung (Aufbau, Systematik, Bezug zur Ausbildungsordnung), Zertifikate über erfolgreich abgeschlossene Module und weitere relevante Belege wie Arbeitszeugnisse, Schulabschlüsse und Zusatzqualifikationen dokumentiert werden. Damit sollte er sowohl ein Dokument der Qualifizierungsplanung sein, das den Qualifizierungsweg und aktuellen Stand für alle Beteiligten (Teilnehmende, Bildungsträger, Betrieb) transparent darstellt, als auch der Dokumentation gegenüber Dritten dienen, z. B. auf der Suche nach einem Arbeitsplatz oder für die Zulassung zur Abschlussprüfung. Durch Arbeitserfahrung oder in vorgelagerten Qualifizierungsmaßnahmen erworbene Kompetenzen können nach erfolgreicher Kompetenzfeststellung mit einem Modulzertifikat bescheinigt werden.

Trotz des gemeinsamen Modulkonzepts unterschieden sich die Module vor Ort auch bei gleichen Bezugsberufen. Dies wurde als hinderlich für das Ziel erkannt, durch modulare Qualifizierungen die Wiederaufnahme des Lernprozesses nach einer Unterbrechung ggf. auch bei einem anderen Anbieter zu gewährleisten. Sowohl im Modellversuchsprogramm als auch in den nachfolgenden Förderphasen wurden mit trägerübergreifenden Modulgliederungen und Zertifizierungen in regionalen Netzwerken Lösungen hierzu erarbeitet, auch unter Einbeziehung der zuständigen Stellen.

Um modulare Qualifizierungskonzepte für Ausbildungsberufe wird seit Mitte der 1990er-Jahre eine Auseinandersetzung geführt, die sowohl vor dem Hintergrund der nationalen Berufsbildungs-, Arbeitsmarkt- und Tarifpolitik als auch in Bezug auf Entwicklungen und Programme der Europäischen Union und ihren Mitgliedstaaten betrachtet werden muss. Während einerseits unbestritten war, dass auch bei einem ganzheitlichen Berufskonzept Lernergebnisse schrittweise erworben werden (in der Debatte z. B. von KLOAS 1997 als „curricular-didaktische Zerlegung des Lernprozesses“ bezeichnet), wurde andererseits die Gefahr gesehen, dass Module nach angelsächsischem Modell in Deutschland etabliert werden (vgl. Pürz 1997). In Großbritannien waren in den 1980er-Jahren Qualifikationssysteme etabliert worden, die lernergebnisorientiert waren, also nicht über die Vorgabe von Inhalten, sondern die Feststellung von Kompetenzen in arbeitsmarktrelevanten Modulen gesteuert wurden. Qualifikationen können in diesem System durch Akkumulation von Modulzertifikaten erworben werden. Einer Qualifikation sind Kernmodule zugeordnet, weitere Module können individuell gewählt werden. Auch polyvalente Module, also Module, die für mehrere Qualifikationen angerechnet werden können, existieren (vgl. DEISSINGER 2009). In Deutschland wurde dieses Konzept als Gegenkonzept zum stark standardisierten Berufsprinzip verstanden. Das Modulkonzept der Nachqualifizierung bewegt sich zwischen diesen beiden Polen: KLOAS (1997, S. 12) bezeichnete es als „Modularisierung im Rahmen des Berufskonzeptes“: Die Module werden im Hinblick auf den Beruf als Ganzes dargestellt. Sie werden zwar einzeln dokumentiert, aber Ziel ist der Berufsabschluss über Externen- oder Umschulungsprüfung. Darüber hinaus wurde bezüglich der Nachqualifizierung vonseiten der Akteure aus der beruflichen Bildung immer betont, dass sie im Rahmen von Weiterbildung durchgeführt

wird und dort einen Zugewinn von Standardisierung bedeuten würde (ebd., S. 9), aber nicht auf die Berufsausbildung Jugendlicher übertragen werden soll.

Für die Nachqualifizierung bzw. für die Förderung benachteiligter junger Menschen wurden trotz der anhaltenden Debatte über Modularisierungskonzepte Qualifikationen in nachweisbaren Teilschritten wiederholt unterstützt. Dies wird am Beispiel der Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit aus dem Jahr 1999⁵ deutlich. Auch sie forderte im Rahmen der „Weiterentwicklung der Konzepte zur Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener“ die „Nachqualifizierung junger Erwachsener ohne Berufsabschluss mit Maßnahmen, die arbeitsmarktverwertbare Qualifikationen in Teilschritten, gegebenenfalls bis hin zum anerkannten Berufsabschluss vermitteln (PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG o. J., S. 21 ff.).

4 Nachqualifizierung: von der Modellversuchsreihe zur Programmförderung

Nach Beendigung der Modellversuchsreihe lagen nun Modulkonzepte, Dokumentationsinstrumente wie ein modellversuchsübergreifend abgestimmter „Qualifizierungspass“ und Umsetzungshilfen vor, z. B. zur Einbeziehung von Betrieben als Lernort. Für den Transfer und die Weiterentwicklung dieser Ergebnisse wurde das „Netzwerk Qualifizierungswege für An- und Ungelernte“ gefördert, und zwar im Rahmen des Programmes „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm, November 2001 bis Ende Dezember 2006) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Darin arbeiteten ehemalige Modellversuchsträger zusammen, um Betriebe, Bildungsträger, Arbeitsagenturen und kommunale Einrichtungen auf regionaler Ebene bei der Umsetzung erprobter Nachqualifizierungskonzepte zu unterstützen. Auch auf Länderebene wurde der Aufbau von Netzwerken, die von den Modellversuchsträgern initiiert worden waren, gefördert, z. B. ab dem Jahr 2000 über mehrere Jahre das „Netzwerk Modularisierung“ in Berlin (<http://www.modulnet-berlin.de/start/start.htm>, Stand: 20.01.2014) oder das „Thüringer Netzwerk Nachqualifizierung“ (<http://www.nachqualifizierung-thueringen.de/>, Stand: 20.01.2014).

5 Ebenfalls auf Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit geht die Einführung der Qualifizierungsbausteine zur besseren inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von berufsvorbereitenden Maßnahmen und anschließender Berufsausbildung zurück. Die Berufsvorbereitung und der mögliche Einsatz von Qualifizierungsbausteinen wurden 2002 in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen. Auch Qualifizierungsbausteine beziehen sich auf anerkannte Ausbildungsberufe, bilden im Allgemeinen aber nur Teile davon ab. Im Handwerk wurden allerdings seit 2002 auch Qualifizierungsbausteine entwickelt, die ganze Ausbildungsberufe abdecken und zur Nachqualifizierung genutzt werden sollten (vgl. ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS; ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK 2006, S. 5), da in den Qualifizierungsbausteinen eine gesetzlich abgesicherte Grundlage für eine Gliederung eines Ausbildungsberufes in Bausteine gesehen wurde. Auch von einigen Industrie- und Handelskammern wurde diese Position eingenommen.

Mit dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“, finanziert mit Mitteln des Bundes und des Europäischen Sozialfonds, verfolgte das BMBF mit 97 Projekten in zwei Förderschwerpunkten das Ziel, über regionale Strukturentwicklung den Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss zu senken. Im Förderschwerpunkt „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ wurden im Förderzeitraum 2008 bis 2013 insgesamt 42 Projekte darin unterstützt, regional- oder branchenbezogenen Angebots- und Beratungsstrukturen für Nachqualifizierung auf- oder auszubauen. Außerdem wurden zur Unterstützung der Programmumsetzung Begleitprojekte gefördert, von denen eines die Zulassung zur Externenprüfung von Teilnehmenden an Nachqualifizierungsmaßnahmen adressierte (vgl. KLANTEN/FLACH 2012, S. 5).

Abschlussbezogene modulare Nachqualifizierungen zielen auf die Zulassung zur Abschlussprüfung über dieses Verfahren, das im Berufsbildungsgesetz (§ 45 Abs. 2) und der Handwerksordnung (§ 37 Abs. 2) geregelt ist. Zur Abschlussprüfung muss demnach zugelassen werden, wer das Eineinhalbfache der regulären Ausbildungszeit im Beruf tätig gewesen ist. Personen, die noch nicht so lange berufstätig waren, können zur Prüfung zugelassen werden, wenn es ihnen gelingt, glaubhaft zu machen, dass sie die erforderliche berufliche Handlungsfähigkeit erworben haben. Untersuchungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass die zuständigen Stellen Personen überwiegend über die Dauer der Berufstätigkeit zulassen (vgl. GRUND/KRAMER 2010, S. 28; SCHREIBER u. a. 2012, S. 37). Eine große Anzahl von Teilnehmenden an Nachqualifizierungsmaßnahmen, insbesondere junge Erwachsene, die sich noch nicht ins Arbeitsleben integrieren konnten, können diese Beschäftigungszeiten jedoch nicht vorweisen und sind auf die Zulassung über die Glaubhaftmachung der beruflichen Handlungskompetenz angewiesen. Hier erweist es sich als Nachteil, dass Nachqualifizierungsmaßnahmen, anders als Umschulungen, nicht als Zugang zu Abschlussprüfungen gesetzlich geregelt sind.

Nachvollziehbaren Dokumentationen über die erreichte berufliche Handlungsfähigkeit kommt deshalb in Nachqualifizierungsmaßnahmen nach wie vor ein zentraler Stellenwert zu. Nicht nur für die Planung und Durchführung der Qualifizierung, sondern auch für die Zulassung zur Prüfung durch die zuständige Stelle ist es wichtig, dass Qualifizierung und Kompetenzfeststellung an den Inhalten der Ausbildungsordnung orientiert und Methoden der Vermittlung und Kompetenzfeststellung beschrieben sind. Ein Begleitprojekt in „Perspektive Berufsabschluss“ hat dazu „Good Practice und Standards in der Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung“ (vgl. ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK 2011) erarbeitet, mit denen die in der Modellversuchsreihe aufgestellten Standards weiterentwickelt wurden. In diese Handreichung sind auch Erkenntnisse der parallel zum Programm „Perspektive Berufsabschluss“ vom BMBF geförderten Initiative „JOBSTARTER CONNECT“ eingeflossen.

Während die aus einer zielgruppenspezifischen Argumentation begründeten Module in der Nachqualifizierung dezentral erstellt wurden, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit diesem im Jahr 2009 gestarteten Programm erstmals den Weg beschrit-

ten, bundeseinheitliche Ausbildungsbausteine zentral erstellen zu lassen. Mit dem Programm werden Beschlüsse des „Innovationskreises Berufliche Bildung“ umgesetzt, und die Reichweite eines modularisierten Qualifizierungskonzepts mit Ausbildungsbausteinen wird über die Nachqualifizierung auf verschiedene Maßnahmentearten am Übergang von Schule in Ausbildung ausgeweitet (vgl. BMBF 2007, S. 17). Hintergrund dieser Beschlüsse waren insbesondere zwei Studien, die die Debatte um Modularisierung wieder aufnahmen. Sowohl EULER und SEVERING (2006) als auch BAETHGE, SOLGA und WIECK (2007) sehen den Bedarf für strukturelle Reformen der Berufsausbildung. Insbesondere die Durchlässigkeit in der Berufsbildung müsse erhöht werden, vom sogenannten Übergangssystem in die Berufsausbildung, aber auch zwischen Berufsausbildung und Weiterbildung bzw. Hochschule. In beiden Studien wird auch betont, dass Deutschland einen Sonderweg geht, der die Umsetzung der Beschlüsse zur Berufsbildungspolitik in der EU erschwert, z. B. bezüglich der Nutzung von Leistungspunkten innerhalb und zwischen Bildungsgängen. Eine derartige Reform des Berufsbildungssystems wird von BAETHGE, SOLGA und WIECK (2007, S. 82) als „hochpolitische Angelegenheit, die das ganze Steuerungssystem der Berufsbildung zur Disposition stellt“, bezeichnet. Das von EULER und SEVERING vorgelegte Implementationskonzept, das im weiter reichenden von zwei Modellen auch veränderte Zuständigkeiten vorsah, wird im Programm JOBSTARTER CONNECT daher auch nicht 1 : 1 umgesetzt.

Die Ausbildungsbausteine, die in JOBSTARTER CONNECT bisher für 14 Berufsbilder vorliegen, sind „zeitlich abgegrenzte, standardisierte und didaktisch begründete Teilmengen der geltenden Ausbildungsordnung“ (EKERT u. a. 2012, S. 28), die sich „an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren“ und „in der Summe das gesamte Berufsbild abbilden“ (ebd.). Ziel der Initiative ist es, die Qualität und Transparenz von Maßnahmen im Übergangsbereich zu verbessern. Auch die abschlussbezogene Nachqualifizierung ist ein Handlungsfeld für die Erprobung. Die für JOBSTARTER CONNECT entwickelten Bausteine werden über die Erprobung im Programm hinaus auch als Teilqualifikationen in Maßnahmen für Geringqualifizierte verwendet, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden.

Von gewerkschaftlicher Seite wird die zentrale Erstellung von Ausbildungsbausteinen im Programm JOBSTARTER CONNECT mit einem nicht auf eine Zielgruppe beschränkten Anwendungsbereich kritisch gesehen und „als Einstieg in eine (weitere) Modularisierung der Berufsausbildung gewertet“ (DOBISCHAT u. a. 2010, S. 49). Ebenso kritisch werden die Aktivitäten der Bundesagentur für Arbeit bewertet, die Geringqualifizierten u. a. Teilqualifikationen anbietet (vgl. <http://www.wir-gestalten-berufsbildung.de/index.php?id=169>).

5 Derzeitige Aktivitäten mit Bezug zur Nachqualifizierung

Geringqualifizierte sind grundsätzlich eine Zielgruppe für die Förderung beruflicher Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit, denn bei fehlendem Berufsabschluss ist gem. § 81 des Dritten Buchs Sozialgesetzbuch die Notwendigkeit der Weiterbildung anerkannt. Das

bedeutet aber nicht, dass ein Anspruch auf das Nachholen eines Berufsabschlusses besteht: Das Statistische Bundesamt weist z. B. für 2012 105.965 Eintritte in Förderung beruflicher Weiterbildung von Personen ohne Berufsabschluss auf, aber nur 39.485 Eintritte in „Maßnahmen mit Abschluss in anerkanntem Ausbildungsberuf“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, S. 14). Einige Sonderprogramme zielen derzeit direkt auf Geringqualifizierte:

- ▶ WeGebAU (Förderung der Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer/-innen in Unternehmen)

Im Fokus des erstmals 2006 aufgelegten Programms steht eine Anschubfinanzierung für die Weiterbildung von Geringqualifizierten und beschäftigten Älteren, insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen. Ihnen soll damit die Aufnahme einer Weiterbildung ermöglicht werden, in der Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die über ausschließlich arbeitsplatzbezogene kurzfristige Anpassungsfortbildungen hinausgehen, um zusätzliche Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu erwerben und ihre Beschäftigungschancen und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten bzw. zu erweitern. Diese Förderungen sind nicht begrenzt auf Weiterbildungen, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen; auch Teilqualifikationen können erworben werden. Mit dem im Dezember 2011 beschlossenen „Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt“ wurden die Fördermöglichkeiten des WeGebAU-Programms zum 01.04.2012 entfristet.

- ▶ Initiative zur Flankierung des Strukturwandels

Da Geringqualifizierte auch weiterhin schlechtere Arbeitsmarktchancen haben und gleichzeitig ein Fachkräftemangel prognostiziert wird, unterstützt die Bundesagentur für Arbeit seit 2010 mit der „Initiative zur Flankierung des Strukturwandels“ (IFlaS) den in einzelnen Bereichen und Regionen erkennbaren Strukturwandel durch geeignete, auch längerfristige Qualifizierungen. Geringqualifizierten wird im Rahmen von IFlaS ermöglicht, einen anerkannten Berufsabschluss oder eine zertifizierte Teilqualifikation zu erwerben. Zu diesem Zweck wurden im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose/Teilqualifikationen“ in ausgewählten Berufen Teilqualifikationen entwickelt, die an typischen betrieblichen Abläufen ausgerichtet sind. Diese Teilqualifikationen decken in ihrer Summe das jeweilige Berufsbild ab und ermöglichen somit Geringqualifizierten grundsätzlich den Erwerb eines Berufsabschlusses über die Externenprüfung. Das Erprobungskonzept enthält also Elemente eines modularen Nachqualifizierungskonzepts. Die Teilqualifikationen wurden in ausgewählten Arbeitsagenturen unter Beteiligung von Jobcentern erprobt. Die Bundesagentur für Arbeit berichtet über ein im Vergleich zu allen Weiterbildungsteilnehmern im Bundesgebiet günstigere Eingliederungsquote. In der zweiten Erprobungsphase habe sich der Anteil von Personen, die mehr als eine Teilqualifikation erwerben, erhöht. Die Anzahl der Personen, die über die Teilqualifikationen bisher einen Berufsabschluss erworben haben, sei aber noch gering (4,1 Prozent der ersten Erprobungsphase). Zudem haben diese

Personen größtenteils ihren Berufsabschluss im Rahmen einer Umschulung erworben (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013).

► „Erstausbildung junger Erwachsener“

Diese Initiative vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit, die im Februar 2013 gestartet wurde, verfolgt das Ziel, insbesondere junge Erwachsene (25- bis unter 35-Jährige) ohne Berufsabschluss, die Arbeitslosengeld oder Grundsicherung beziehen, sowie gering qualifizierte Beschäftigte für eine abschlussorientierte Qualifizierung zu gewinnen. Diese Qualifizierungen können insbesondere als betriebliche Einzelumschulungen, Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Externenprüfung oder in den o. g. Teilqualifikationen erfolgen.

Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag hat 2013 eine Pilotinitiative „Zertifizierung von Teilqualifikationen“ gestartet, um einem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Wie bei den Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit steht auch hier die Einmündung in den Arbeitsmarkt im Vordergrund, die Externenprüfung wird als „langfristiges Ziel“ bezeichnet. Vorzugsweise sollen die in JOBSTARTER CONNECT erstellten Ausbildungsbausteine oder die Teilqualifikationen der Bundesagentur für Arbeit genutzt werden. Bei regionalem Bedarf in anderen Berufen können die Kammern nach den Konstruktionsprinzipien der Teilqualifikationen selbst Bausteine entwickeln. Für die Durchführung und Bescheinigung werden bis 2016 zwei Alternativen erprobt: eine Zertifizierung durch die IHK und eine Bescheinigung durch Bildungsträger. Zielgruppe dieser Initiative sind die über 25-Jährigen (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2013).

Von den Arbeitgeberverbänden und ihren Bildungswerken in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurde im Frühjahr 2014 die Arbeitgeberinitiative Teilqualifizierung gestartet. Sie basiert auf einem in Bayern seit 2007 praktizierten Teilqualifizierungsmodell, in dem eine Qualifizierung für „komplexe und anspruchsvolle ‚einfache Tätigkeiten‘“ (vbw – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT e.V. 2014, S. 2) im Vordergrund steht.

Die zahlreichen Initiativen, mit denen die Beschäftigungsfähigkeit Geringqualifizierter verbessert werden soll, treffen zumindest regional und branchenspezifisch auf ein wachsendes Interesse von Betrieben. Das belegen die Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2012. Interessiert, sich an Nachqualifizierungsmaßnahmen zu beteiligen, waren insbesondere Betriebe, die erwarten, dass die Rekrutierung von Fachkräften in den nächsten Jahren schwieriger wird. Das war immerhin fast die Hälfte der befragten Betriebe. Insgesamt 29,5 Prozent der Betriebe signalisierten eine Bereitschaft, sich an Nachqualifizierung zu beteiligen. 10,1 Prozent würden dafür ältere Beschäftigte weiterbilden, 10,9 Prozent möchten nur junge Erwachsene nachqualifizieren, und 8,5 Prozent haben beide Zielgruppen im Blick. Bereitschaft und Interesse für Nachqualifizierung sind allerdings nicht über alle Betriebe gleich verteilt.

Großbetriebe mit mehr als 200 Beschäftigten zeigten eine größere Bereitschaft, sowohl jüngere Erwachsene nachzuqualifizieren als auch ältere Beschäftigte weiterzubilden, als kleinere Betriebe. Für die Nachqualifizierung junger Erwachsener zeigte sich im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe die größte Bereitschaft (19,5 Prozent der Betriebe), bei Ausbildungsbetrieben ist das Interesse höher als bei Betrieben, die keine Berufsausbildung anbieten. Über 40 Prozent der Betriebe, die Ausbildungsstellen nicht besetzen konnten, können sich vorstellen, junge Erwachsene nachzuqualifizieren (als alleinige Strategie oder in Kombination mit der Weiterbildung älterer Beschäftigter). Nicht zuletzt werden die betrieblichen Strategien auch durch die betriebliche Qualifikationsstruktur bestimmt. Am größten war die Bereitschaft in Betrieben, in denen die Mehrzahl der Beschäftigten Tätigkeiten ausübt, die eine abgeschlossene Berufsausbildung oder entsprechende Berufserfahrung erfordern (vgl. TROLTSCH 2013). Ob die möglichen Angebote der Betriebe mit der potenziellen Nachfrage in Einklang gebracht werden können, ist für TROLTSCH (S. 9 f.) offen. Zudem fehlen Angaben darüber, unter welchen organisatorischen Bedingungen und Fördermöglichkeiten die potenziellen Angebote der Betriebe realisiert werden könnten. Diverse Fördermöglichkeiten und Qualifizierungskonzepte stehen jedenfalls, wie oben dargestellt, zur Verfügung.

Die Herausforderung angesichts der derzeitigen Entwicklungen liegt darin, über das Ziel der kurzfristigen Integration in Arbeit die Orientierung auf den Berufsabschluss nicht zu vernachlässigen. Dazu müssen Fördermöglichkeiten geschaffen werden, die auch bei Qualifikationen mit Modulen, Bausteinen bzw. Teilqualifikationen die Zusage enthalten, tatsächlich durchgängig bis zum Berufsabschluss bereitgestellt zu werden. Diese finanziellen Mittel werden überwiegend öffentlich bereitgestellt werden müssen, da sich Betriebe bisher eher selten an abschlussorientierten Weiterbildungen beteiligt haben (vgl. DAUSER 2012, S. 182). Bei wachsendem Fachkräftebedarf ist jedoch ein erhöhtes betriebliches Engagement zu erwarten, vor allem, wenn Bildungsdienstleister vor Ort Angebote bereitstellen, die den Bedürfnissen von Betrieben und Geringqualifizierten entsprechen. Angesichts der Heterogenität der Zielgruppe erscheint es außerdem nötig, Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitzustellen, um insbesondere lernungewohnte oder sozial benachteiligte Personen zu unterstützen, z. B. durch Sprachförderung oder weitere Grundbildungsangebote.⁶ Beratungsstrukturen werden außerdem benötigt, um Geringqualifizierten Angebote zur beruflichen Weiterbildung nahezubringen und Betriebe für die Beteiligung an den zur Verfügung stehenden Programmen zu gewinnen.

6 Dass hier Bedarf besteht, wird durch die aktuellen Ergebnisse der OECD-Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener bestätigt. Bei der Lesekompetenz erreichten 17,5 Prozent der Erwachsenen in Deutschland nur höchstens das Kompetenzniveau 1, bei der alltagsmathematischen Kompetenz waren es sogar 18,4 Prozent (OECD).

Literatur

- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007
- BRAUN, Uta; SCHANDOCK, Manuel; WELLER, Sabrina: A 9.3 Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013, A. 291–293
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013: BA-Projekt „Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose“. Fortsetzung der Erprobung 2012. Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Abschlussbericht. – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/A052-Arbeitnehmer/Publikation/pdf/Forschungs-Entwicklungsprojekt-Anlage1.pdf> (Stand: 03.01.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG, ARBEITSMARKT- UND SOZIALPOLITIK (INBAS) (Hrsg.): Neue Wege zum Berufsabschluß. Ein Handbuch zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung an- und ungelerner (junger) Erwachsener. Bonn, Berlin, Nürnberg, Frankfurt/Main 1999
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn 1991
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Abgeschlossene Berufsausbildung für alle Jugendlichen. Ein Handlungskonzept zur Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Bonn 1994
- CHRISTE, Gerhard: Regionalspezifische Ansätze der Vorbereitung junger Erwachsener auf den Übergang in Ausbildung und Beruf. In: PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Bielefeld 1994, S. 95–108
- DAUSER, Dominique: Regelförderung für die Nachqualifizierung – bestehende Fördermöglichkeiten nutzbar machen. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012, S. 179–190
- DAVIDS, Sabine: Modularisierung in der Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ – ein Instrument zur Flexibilisierung der beruflichen Bildung und zur Koordinierung von Maßnahmen der Qualifizierungs- und Beschäftigungsförderung. In: DAVIDS, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluss. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Bielefeld 1998, S. 17–41
- DAVIDS, Sabine: Zwischen Geldnöten, Familie und Arbeitslosigkeit – Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern. In: PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Bielefeld 1994, S. 19–35

- DEISSINGER, Thomas: Theorie UK: Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen in Großbritannien. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009, S. 113–126
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: Zertifizierung von Teilqualifikationen – eine Pilotinitiative der IHK-Organisation. Berlin 2013. – URL: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/positionen/teilqualifikation> (Stand: 20.01.2014)
- DOBISCHAT, Rolf u. a.: Gestaltungsakteure beim Übergang Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt. Probleme, erste Lösungsansätze und offene Forschungsfragen aus Arbeitnehmersicht. Abschlussbericht. 2010. – URL: http://hbs3.boeckler.de/pdf_fof/S-2009-221-5-1.pdf (Stand: 20.01.2014)
- EKERT, Stefan; ROTTOWE, Lisa; WEITERER, Bernd: Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. In: BWP 4/2012, S. 28–31
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Typoscript. Nürnberg, St. Gallen 2006. – URL: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (Stand: 20.01.2014)
- FRICKE, Peter u. a.: Arbeit und Ausbildung kombinieren! Ein Programmentwurf zur Ausbildung junger Erwachsener. Lübeck 1992
- GRUND, Stefanie; KRAMER, Beate: Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. In: ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (HRSG.). Düsseldorf 2010. – URL: http://www.q-zwh.de/zwh/fileadmin/PDF/ZWH_Ergebnisbericht_Zulassung_Externenpruefung.pdf (Stand: 20.01.2014)
- KLANTEN, Viola-Antoinette; FLACH, Simone: Vorwort. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012, S. 5–8
- KLOAS, Peter-Werner: Neue Bundesländer: Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung. In: PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Bielefeld 1994, S. 37–45
- KLOAS, Peter-Werner: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld 1997
- KOCH, Hans Konrad: Die berufliche Benachteiligtenförderung: Aufbruch vor 25 Jahren. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Dokumentation der Fachtagung „25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe“ am 27./28. September 2005 in Bonn. Bonn 2005, S. 19–27. – URL: http://www.goodpractice.de/25jahre_bnf_textfassung.pdf (Stand: 27.08.2013)

- KRAMER, Beate: Good Practice und Standards in der Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung“. In: ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (Hrsg.). Düsseldorf 2013. – URL: http://www.q-zwh.de/zwh/fileadmin/PDF/Projekte/Good_Practice_und_Standards.pdf (Stand: 20.01.2014)
- OECD: Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener. Erste Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland 2013. – URL: [http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20%20Germany%20\(DEU\).pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20%20Germany%20(DEU).pdf) (Stand: 20.01.2014)
- PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Berlin o. J.
- PUHLMANN, Angelika: Berufsausbildung – Lebensmuster ohne Wert? Zur Berufslosigkeit junger Erwachsener in den alten und neuen Bundesländern. In: PUHLMANN, Angelika (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss. Lebenslagen, Berufsorientierungen und neue Qualifizierungsansätze. Bielefeld 1994, S. 11–17
- PÜTZ, Helmut: Diskurs: „Modularisierung“ – das falsche Thema, ungenügend bearbeitet, zur ungeeigneten Zeit. In: KLOAS, Peter-Werner: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld 1997, S. 63–75
- SCHREIBER, Daniel u. a.: Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Abschlussbericht. Bonn 2012. – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43301.pdf (Stand: 20.01.2014)
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Weiterbildung. Wiesbaden 2013
- TROLTSCH, Klaus: Berufliche Nachqualifizierung von zwei Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss – Welche Bereitschaft gibt es in Betrieben? Bonn 2013. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_fachbeitrag_nachqualifizierung_deutsch.pdf (Stand: 20.01.2014)
- vbw – VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT e.V.: Chance Teilqualifizierung. Kompetente Fachkräfte für Ihren Betrieb. München 2014. – URL: http://www.vbw-bayern.de/Redaktion/Frei-zug%C3%A4ngliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2014/Downloads/teilqualifizierung_broschuere_vbw.pdf (Stand: 29.04.2014)
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (Hrsg.): Hinweise und Anregungen zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. Düsseldorf 2011
- ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS; ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK: Qualifizierungsbausteine im Handwerk. Grundkonzeption zur Entwicklung bundeseinheitlicher Qualifizierungsbausteine aus Ausbildungsberufen des Handwerks für die Ausbildungsvorbereitung und die berufliche Nachqualifizierung. Berlin, Düsseldorf 2006

I. Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Lutz Bellmann, Philipp Grunau, Ute Leber

► Beteiligung atypisch Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung

Atypische Beschäftigung hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Die Chancen von atypisch Beschäftigten, ein Normalarbeitsverhältnis aufzunehmen, können wesentlich durch ihre Weiterbildungsteilnahme beeinflusst werden. Unsere empirischen Analysen auf Basis der Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung zeigen jedoch, dass atypisch Beschäftigte beim Zugang zur Weiterbildung gegenüber Personen in Normalarbeitsverhältnissen benachteiligt sind. Dies gilt insbesondere für den Zugang zur formalen Weiterbildung. Von den einzelnen Subgruppen der atypisch Beschäftigten nehmen die geringfügig Beschäftigten sowie die Zeitarbeitnehmer besonders selten an Weiterbildung teil. Im Zeitverlauf ist die Kluft zwischen Normalbeschäftigten und atypisch Beschäftigten zudem angewachsen.

1 Einleitung

Atypische Beschäftigung hat im Zeitverlauf an Bedeutung gewonnen. Derzeit leben in Deutschland rund acht Millionen Personen, die befristet, in Teilzeit, geringfügig oder als Zeitarbeitnehmer beschäftigt sind. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion wird oftmals auf die niedrigere Entlohnung, die geringere Arbeitsplatzsicherheit sowie die unzureichende soziale Absicherung von atypisch Beschäftigten hingewiesen. Um die Einkommens- und Beschäftigungssituation dieser Personengruppe zu verbessern und ihre Chancen auf einen Übergang in ein Normalarbeitsverhältnis zu erhöhen, kommt der beruflichen Weiterbildung eine wichtige Rolle zu.

Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung ist langfristig angestiegen. So hat beispielsweise der Adult Education Survey (AES) für das Jahr 2012 die bisher höchste Teilnahmequote an Weiterbildung seit dem Jahr 1979 gemessen (BMBF 2013), und auch nach dem IAB-Betriebspanel war das betriebliche Weiterbildungsengagement in der jüngsten Vergangenheit so hoch wie nie zuvor (vgl. BECHMANN u. a. 2012). Dennoch weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass die Weiterbildungschancen nach wie vor ungleich verteilt sind. So sind es insbesondere die Geringqualifizierten, Personen mit betreuungsbedürftigen Angehörigen und die Älteren, die nur unterdurchschnittlich an Maßnahmen der Weiterbildung partizipieren. Kritisch wird zudem auch die Weiterbildungsbeteiligung von atypisch Beschäftigten gesehen (vgl. BALTES/HENSE 2007). Als besonders problematisch stellt es sich in diesem Kontext dar, dass viele atypisch Beschäftigte – zusätzlich zu ihrem

Beschäftigungsstatus – weitere Merkmale aufweisen, die mit einer geringen Teilnahme an Weiterbildung einhergehen. So haben etwa viele Teilzeitbeschäftigte Betreuungspflichten, und viele Zeitarbeitnehmer verfügen über ein niedriges Qualifikationsniveau. Treffen diese Faktoren mit Merkmalen eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses zusammen, so besteht die Gefahr, dass die betreffenden Personen beim Zugang zur Weiterbildung doppelt benachteiligt sind.

Der vorliegende Beitrag untersucht den Zugang atypisch Beschäftigter zur beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahren und fragt, ob auch diese Personengruppe von der gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung profitieren konnte. Dazu werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellt wurde (vgl. BELLMANN u. a. 2013). Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 wird zunächst ein Überblick über Entwicklung und Struktur der atypischen Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt gegeben, bevor in Abschnitt 3 der Stand der Forschung skizziert wird. Abschnitt 4 stellt unsere empirischen Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter vor. In Abschnitt 5 werden schließlich Schlussfolgerungen gezogen und Ansätze zur Erhöhung der Teilnahmequote präsentiert.

2 Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt

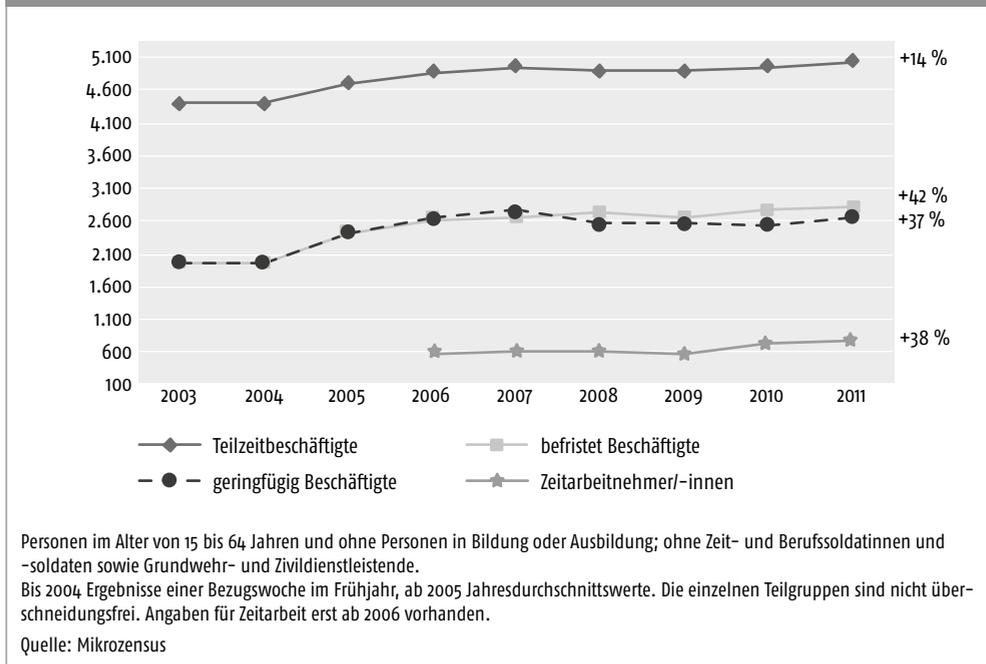
Atypische Beschäftigung umfasst all jene Beschäftigungsverhältnisse, die vom sogenannten „Normalarbeitsverhältnis“ abweichen. Dabei wird von einem Normalarbeitsverhältnis dann gesprochen, wenn die Kriterien Vollzeitätigkeit, unbefristeter Arbeitsvertrag, Integration in die sozialen Sicherungssysteme sowie Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis erfüllt sind. Liegt einer dieser Tatbestände nicht vor, handelt es sich um atypische Erwerbsformen. Dementsprechend werden die Teilzeitarbeit, die geringfügige Beschäftigung, befristete Tätigkeiten sowie die Zeit- oder Leiharbeit als atypisch bezeichnet. Für Arbeitgeber sind atypische Beschäftigungsformen im Vergleich zu Normalarbeitsverhältnissen durch eine größere Flexibilität gekennzeichnet, auf die sie gerade in Zeiten wirtschaftlicher Unsicherheit angewiesen sind. So werden atypische Beschäftigungsverhältnisse vor allem eingesetzt, um gewisse gesetzliche, tarifvertragliche oder betriebliche Standards zu umgehen, die für die regulär Beschäftigten gelten und die mit Kosten verbunden sind. Dazu gehören etwa der Kündigungsschutz, aber auch andere Regelungen, die z. B. die Entgelte oder den Urlaubsanspruch betreffen (vgl. BELLMANN/FISCHER/HOHENDANNER 2009).

Auch den Arbeitnehmern können bestimmte atypische Beschäftigungsformen Arbeitsmöglichkeiten eröffnen, die sonst nicht gegeben wären. So werden beispielsweise Minijobs als Zusatzverdienst zur Aufbesserung des Haushaltseinkommens genutzt, und Teilzeitarbeit erleichtert die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsleben. Doch auch wenn Teilzeitarbeit teilweise gewünscht ist, gibt es auch „unfreiwillig Teilzeitbeschäftigte“, die eigentlich lieber in Vollzeit arbeiten würden. Befristete Arbeitsverhältnisse sind dagegen von Arbeitnehmern

nur selten explizit gewünscht: Vielmehr ist der Großteil deswegen befristet beschäftigt, weil sie keine unbefristete Stelle finden (vgl. KÖRNER u. a. 2012). Zu berücksichtigen ist auch, dass atypische Beschäftigung wie Teilzeitarbeit oder Zeitarbeit oftmals mit Lohneinbußen und damit niedrigeren Rentenansprüchen sowie einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko einhergeht (vgl. LENGFELD/KLEINER 2009). Untersuchungen zeigen zudem, dass sich temporäre Beschäftigung aufgrund der damit verbundenen Planungsunsicherheit negativ auf das individuelle Wohlbefinden sowie die subjektive Wahrnehmung, zur Gesellschaft zu gehören, auswirken kann (vgl. GUNDERT/HOHENDANNER 2011).

Insgesamt waren in Deutschland im Jahr 2011 rund 8 Millionen Menschen atypisch beschäftigt – was mehr als einem Viertel aller abhängig Beschäftigten entspricht (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013). Richtet man das Augenmerk auf die einzelnen Formen der atypischen Beschäftigung, so zeigt sich, dass die Teilzeitarbeit die mit Abstand am weitesten verbreitete Form ist, gefolgt von der geringfügigen Beschäftigung, den befristeten Arbeitsverhältnissen und schließlich der Zeitarbeit. So gab es nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Jahr 2011 über 5 Millionen Teilzeitbeschäftigte, 2,8 Millionen befristet und 2,7 Millionen geringfügig Beschäftigte. Die Zahl der Zeitarbeitnehmer lag bei 775.000. Im Zeitverlauf ist ein deutlicher Anstieg der einzelnen Formen der atypischen Beschäftigung zu erkennen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Erwerbstätige in unterschiedlichen Erwerbsformen atypischer Beschäftigung (in Tausend)



Hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung sind die einzelnen atypischen Beschäftigtengruppen relativ heterogen. Bei der Teilzeitbeschäftigung und der geringfügigen Beschäftigung fällt insbesondere der hohe Frauenanteil auf. Zu erkennen ist zudem, dass deutlich mehr Frauen als Männer ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen. Die Männer stellen dahingegen den Großteil der Zeitarbeitnehmer.

Für die Zeitarbeitnehmer ist weiterhin festzustellen, dass sie im Vergleich zu allen Erwerbstätigen über eine eher niedrige Qualifikation verfügen, wobei dies sowohl im Hinblick auf die beruflichen als auch die schulischen Abschlüsse gilt. Personen ohne eine Berufsausbildung sind in der Gruppe der Zeitarbeiter deutlich überrepräsentiert, Personen mit einem höheren beruflichen Bildungsabschluss hingegen unterrepräsentiert. Der hohe Anteil der Personen ohne Berufsabschluss spiegelt sich auch in den Berufsfeldern der Zeitarbeit wider, bei denen insbesondere Hilfsarbeiter dominieren. Im Unterschied zur Zeitarbeit ist befristete Beschäftigung nicht auf bestimmte Personengruppen konzentriert, vielmehr ist hier eine größere Bandbreite festzustellen. So sind jüngere Personen häufiger betroffen als Ältere, Frauen etwas mehr als Männer. Differenziert nach Berufen zeigt sich, dass vor allem Hilfsarbeitskräfte, aber beispielsweise auch Wissenschaftler überdurchschnittlich häufig einen befristeten Arbeitsvertrag haben (vgl. KÖRNER u. a. 2012; BELLMANN/FISCHER/HOHENDANNER 2009).

Da Merkmale wie die Qualifikation oder die Art der ausgeübten Tätigkeit die Teilnahme an Qualifizierungsaktivitäten wesentlich beeinflussen, sind die genannten Unterschiede von großer Bedeutung, wenn man sich für die Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter interessiert. Weisen die einzelnen Gruppen der atypisch Beschäftigten andere Charakteristika auf als Personen in Normalarbeitsverhältnissen, so kann auch dies etwaige Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erklären. Dieser Umstand macht es erforderlich, in der empirischen Untersuchung nicht nur die Beschäftigungsform an sich nachzufragen, sondern zusätzlich für weitere Merkmale wie das Qualifikationsniveau zu kontrollieren.

3 Stand der Forschung

Vorliegende Studien machen deutlich, dass atypisch Beschäftigte nur unterdurchschnittlich an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung partizipieren. So zeigen z. B. BALTES und HENSE (2007) auf Basis der Daten des Mikrozensus, dass die Gruppe der atypisch Beschäftigten insgesamt schlechtere Zugangschancen zur Weiterbildung hat als Personen in Normalarbeitsverhältnissen, aber auch als Arbeitslose.

Richtet man den Blick auf die einzelnen Subgruppen der atypischen Beschäftigung, so weisen die vorliegenden Untersuchungen darauf hin, dass gerade die Zeitarbeitnehmer besonders selten an Weiterbildung teilnehmen. Dies gilt nicht nur im Vergleich zu Personen in Normalarbeitsverhältnissen, sondern auch zu anderen Formen der atypischen Beschäftigung. Schlecht stellt sich der Zugang der Zeitarbeitnehmer vor allem zur kursförmig organisierten, formellen Weiterbildung dar, wohingegen ihre Teilhabe an informellen Lernaktivitäten et-

was besser ausfällt. So zeigt etwa eine Studie von GALAIS, MOSER und MÜNCHHAUSEN (2007), dass Zeitarbeitnehmer ihrer Arbeitstätigkeit einen relativ hohen Lerngewinn beimessen und davon ausgehen, dass sich ihre Fähig- und Fertigkeiten durch die Zeitarbeit verbessert haben.

Ebenfalls eine (weit) unterdurchschnittliche Weiterbildungsbeteiligung weisen zudem die Teilzeitbeschäftigten und die geringfügig Beschäftigten auf. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung des Geschlechts aufmerksam gemacht. So zeigt sich etwa in einer Studie von LEBER und MÖLLER (2008), dass sich das Merkmal „Teilzeitbeschäftigung“ nur auf die Weiterbildungsbeteiligung der Frauen negativ auswirkt, nicht aber die der Männer.

Im Hinblick auf die Teilnahme befristet Beschäftigter an beruflicher Weiterbildung sind die vorliegenden Ergebnisse dagegen nicht eindeutig: Während BALTES und HENSE (2007) und REINOWSKI und SAUERMANN (2007) keinen systematischen Nachteil befristet Beschäftigter beim Zugang zur beruflichen Weiterbildung finden, weisen Untersuchungen von WILKENS und LEBER (2003) auf eine unterdurchschnittliche Teilnahmequote befristet Beschäftigter hin. Die aktuellen Ergebnisse des Adult Education Surveys (AES) 2012 zeigen darüber hinaus, dass befristet Beschäftigte zwar sehr viel seltener an betrieblich geförderter Weiterbildung teilnehmen als unbefristet Beschäftigte, aber eine höhere Teilnahmequote an individueller Weiterbildung aufweisen (BMBF 2013).

Zur Erklärung der geringen Weiterbildungsbeteiligung atypisch Beschäftigter wird zum einen die Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1964) herangezogen, der zufolge die Kosten-Ertrags-Relation von Weiterbildungsinvestitionen eine wichtige Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Arbeitgeber kritisch prüfen, ob sich eine Investition in die Qualifizierung atypisch Beschäftigter lohnt. Von Bedeutung ist dies insbesondere bei temporären Beschäftigungsformen wie der Befristung oder der Zeitarbeit, bei denen die Weiterbildungserträge nur über einen begrenzten Zeitraum hinweg anfallen können. Hinzu kommt, dass gerade viele Zeitarbeitnehmer über ein geringes Qualifikationsniveau verfügen und eine wenig komplexe Tätigkeit ausüben, was die effiziente Nutzbarkeit und Umsetzung der erworbenen Lerninhalte infrage stellen kann.

Segregations- und segmentationstheoretischen Überlegungen (vgl. DOERINGER/PIORE 1971; SENGENBERGER 1987) dagegen zufolge spielt weniger die Kosten-Ertrags-Relation einer Weiterbildungsbeteiligung eine Rolle, sondern die Frage, in welchem Arbeitsmarktsegment eine Person beschäftigt ist. Geht man davon aus, dass sich Weiterbildungsinvestitionen aus Sicht der Betriebe vor allem bei der durch eine hohe Betriebsbindung gekennzeichneten Stammebelegschaft lohnen, dürften atypisch Beschäftigte, die eher zur Randbelegschaft zählen, bei betrieblichen Qualifizierungsaktivitäten häufig außen vor bleiben.

Die atypisch Beschäftigten selbst dürften zwar durchaus ein Interesse an einer Weiterbildungsteilnahme haben, da sie hierdurch ihre Beschäftigungschancen verbessern können. Allerdings ist es fraglich, inwieweit sie ihre Interessen gegenüber dem Arbeitgeber durchsetzen können. Zusätzlich ist zu beachten, dass sie aufgrund zeitorganisatorischer und finanzieller Restriktionen selbst oftmals nicht dazu in der Lage sind, Weiterbildungsmaßnahmen zu

finanzieren bzw. an solchen teilzuhaben. Eine Rolle spielt dies etwa bei teilzeitbeschäftigten Personen mit betreuungsbedürftigen Angehörigen, aber beispielsweise auch bei geringfügig Beschäftigten, die über ein nur geringes Einkommen verfügen.

4 Empirische Analyse

Den vorliegenden Ergebnissen zufolge nehmen atypisch Beschäftigte also seltener an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teil als Beschäftigte in Normalarbeitsverhältnissen. Ob eine solche Benachteiligung auch für die jüngere Vergangenheit beobachtet werden kann, soll im Folgenden anhand der Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung der Jahre 2005/06 und 2011/12 überprüft werden.

Hierbei handelt es sich um eine alle sechs Jahre vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführte Befragung von etwa 20.000 Erwerbstätigen, die repräsentativ für die Erwerbsbevölkerung in Deutschland ist. Für beide von uns verwendeten Erhebungsjahre liegen Informationen dazu vor, ob eine Person innerhalb der vergangenen zwei Jahre mindestens einen Kurs oder Lehrgang besucht hat, der ihrer beruflichen Weiterbildung diene. Wir bezeichnen diese Art der Weiterbildung als formale Weiterbildung.¹

Die Erhebung der Jahre 2005/06 stellt zudem Angaben zur Teilnahme an informeller Weiterbildung bereit, wobei folgende Lernformen unterschieden werden:

- ▶ Berufsbezogener Besuch von Fachmessen, Kongressen, Fachvorträgen oder sonstigen Informationsveranstaltungen
- ▶ Unterweisung durch andere Personen oder Anlernen am Arbeitsplatz
- ▶ Teilnahme an Qualitätszirkeln, Lernstatt, Werkstattzirkeln, Beteiligungsgruppen
- ▶ Lesen von berufsbezogenen Fach-, Sachbüchern oder Fachzeitschriften
- ▶ Supervision am Arbeitsplatz oder Coaching
- ▶ Systematischer Arbeitsplatzwechsel, z. B. Jobrotation oder Austauschprogramme mit anderen Unternehmen
- ▶ Computer- oder internetgestütztes Lernen

Schließlich wurden die Erwerbstätigen in der Erhebung der Jahre 2011/12 danach gefragt, wie zufrieden sie mit den „Möglichkeiten, sich weiterzubilden und hinzuzulernen“, sind. Auch diese Frage beziehen wir in unsere Analyse ein, da sie helfen kann, einen näheren Einblick in die Motiv- und Interessenlage der Beschäftigten hinsichtlich einer Weiterbildungsteilnahme zu geben.

¹ Zu einer davon abweichenden Definition von formaler und informeller Weiterbildung vgl. z. B. den Adult Education Survey AES (BMBF 2013).

4.1 Beteiligung an formaler beruflicher Weiterbildung

Wie unsere Ergebnisse zeigen, sind atypisch Beschäftigte im Vergleich zu normal beschäftigten Arbeitnehmern deutlich weniger an formaler beruflicher Weiterbildung beteiligt. Während im Jahr 2012 64 Prozent der Normalbeschäftigten an Maßnahmen der Weiterbildung teilgenommen haben, waren es nur 48 Prozent der atypisch Beschäftigten. Von den einzelnen Subgruppen der atypisch Beschäftigten weisen die geringfügig Beschäftigten sowie die Zeitarbeiter die geringste Teilnahmequote an formaler Weiterbildung auf. Besser stehen dagegen die befristet und die Teilzeitbeschäftigten dar, doch haben auch diese Gruppen einen klaren Rückstand gegenüber den Normalbeschäftigten (Tabelle 1).

Im Vergleich der Jahre 2006 und 2012 ist zu erkennen, dass die Weiterbildungsbeteiligung der Normalbeschäftigten angestiegen ist, wohingegen die der atypisch Beschäftigten leicht rückläufig war. Damit ist die Kluft zwischen den Beteiligungsquoten atypisch und normal Beschäftigter im Zeitverlauf größer geworden. Ein besonders starker Rückgang ist für die Gruppe der Zeitarbeiter festzustellen, deren Teilnahmequote von 43 Prozent auf 27 Prozent gesunken ist.

Tabelle 1: Teilnahmequoten an formaler beruflicher Weiterbildung in Prozent

	Gesamt		Normal		Atypisch		Befristet		Teilzeit		Zeitarbeit		Geringfügig	
	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012
Frauen	56,5	58,4	65,6	68,2	48,1	48,9	41,7	47,4	48,3	49	36,5 (39,0)	22,3 (26,3)	22,3	22,3
Männer	58,9	59,3	60,6	61,9	48,0	44,7	46,6	48,8	47,7	44,8	46,0 (52,0)	29,8 (31,9)	25,6	27,1
Gesamt	57,8	58,9	62,2	64,0	48,1	47,8	44,1	48,1	48,2	48,5	43,2 (49,2)	27,1 (29,9)	22,8	22,9

Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren und ohne Personen in Bildung oder Ausbildung.
Die einzelnen Teilgruppen sind nicht überschneidungsfrei. Werte in Klammern geben die Quote für diejenigen Personen an, die aktuell in einer Zeitarbeitsfirma arbeiten und dies auch innerhalb der letzten zwei Jahre taten.

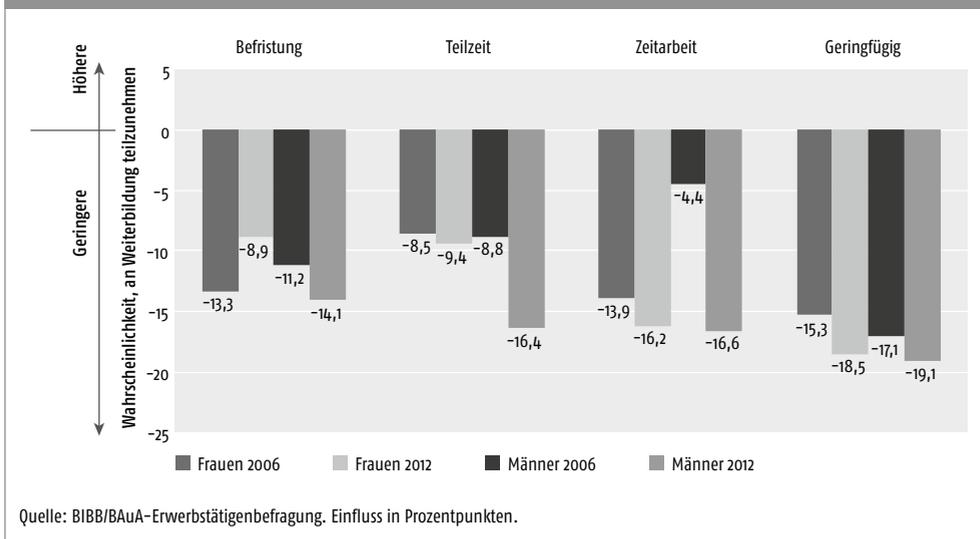
Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/06 und 2011/12; eigene Berechnungen.

Zwar weisen die dargestellten deskriptiven Ergebnisse auf große Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung von atypisch Beschäftigten und Personen in Normalarbeitsverhältnissen hin, doch ist es auf ihrer Basis allein nicht möglich, den isolierten Effekt der Beschäftigungsform auf die Weiterbildung abzuleiten. So werden die Befunde unter anderem dadurch beeinflusst, dass unter den atypisch Beschäftigten ein hoher Anteil an Geringqualifizierten zu finden ist. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, werden die deskriptiven Befunde um die Ergebnisse multivariater Analysen ergänzt, in denen neben der Beschäftigungsform weitere Erklärungsgrößen der Weiterbildung berücksichtigt werden.² Neben dem schulischen und beruflichen Bildungsabschluss handelt es sich hierbei um die berufliche Stellung, das Alter, die Nationalität, die Branche sowie die Frage, ob Kinder im Haushalt leben.

² Dazu wurden Probit-Schätzungen durchgeführt, in denen die Teilnahme an formaler/informeller Weiterbildung die abhängige Variable darstellt. Die ausführlichen Schätzergebnisse finden sich in BELLMANN u. a. (2013).

Wie in Abbildung 2 zu erkennen ist, bleiben die schlechteren Weiterbildungschancen atypisch Beschäftigter auch dann bestehen, wenn der Einfluss der genannten Merkmale untersucht wird. Die unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme atypisch Beschäftigter ist also nicht nur auf ihre soziodemografischen Merkmale zurückzuführen – vielmehr ist auch unabhängig hiervon eine Benachteiligung beim Zugang zur Weiterbildung auszumachen. Es ist zu sehen, dass die geringfügig Beschäftigten unabhängig vom Geschlecht und Erhebungsjahr die größten Einschränkungen bezüglich der Teilhabe an formaler Weiterbildung haben. Deutlich wird aber auch, dass die Kluft zwischen atypischer Beschäftigung und Normalarbeitsverhältnissen im Zeitverlauf zugenommen hat. Verringert hat sich lediglich die Weiterbildungsbenachteiligung von Frauen mit einem befristeten Arbeitsvertrag, besonders stark angestiegen ist sie dagegen bei den männlichen Zeitarbeitnehmern.

Abbildung 2: Benachteiligung atypisch Beschäftigter beim Zugang zur formalen Weiterbildung (unter Kontrolle weiterer Merkmale)



4.2 Atypisch Beschäftigte mit geringem Qualifikationsniveau

Atypisch Beschäftigte haben den vorangegangenen Ausführungen zufolge also schlechteren Zugang zur formalen beruflichen Weiterbildung als Personen in Normalarbeitsverhältnissen, und ihre Benachteiligung ist im Zeitverlauf angewachsen. Wie stellt sich die Situation aber dann dar, wenn atypisch Beschäftigte zusätzlich zu ihrem Beschäftigungsstatus weitere Merkmale aufweisen, die mit einer geringen Weiterbildungsbeteiligung einhergehen? Sind insbesondere atypisch Beschäftigte, die ein geringes Qualifikationsniveau aufweisen, „doppelt benachteiligt“ beim Zugang zur Weiterbildung?

Tabelle 2: Teilnahmequoten an formaler beruflicher Weiterbildung nach Qualifikation in Prozent

	Gesamt		Normal		Atypisch		Befristet		Teilzeit		Zeitarbeit		Geringfügig	
	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012	2006	2012
Geringqualifizierte	36,1	35,2	40,0	44,1	31,5	26,4	38,6	27,8	25,7	27,9	53,5	–	13,0	13,1
Höherqualifizierte	60,0	61,0	63,8	65,2	50,7	51,0	45,0	51,0	51,6	51,6	40,1	29,6	25,6	26,2

Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren und ohne Personen in Bildung oder Ausbildung.

Die einzelnen Teilgruppen sind nicht überschneidungsfrei.

Für die Gruppe der Zeitarbeitnehmer ist für das Jahr 2012 aufgrund zu geringer Fallzahlen keine Angabe möglich.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung.

Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, ist dies der Fall. Zunächst fällt auf, dass gering qualifizierte Arbeitnehmer deutlich weniger an formaler beruflicher Weiterbildung teilnehmen als höher qualifizierte Beschäftigte. Dies gilt für die Gruppe der Normalbeschäftigten ebenso wie für die Gruppe der atypisch Beschäftigten. Allerdings ist zu erkennen, dass der Abstand zwischen Hochqualifizierten und Geringqualifizierten bei den atypisch Beschäftigten deutlich größer ausfällt als bei den Normalbeschäftigten.

Auch die multivariaten Analysen, die für weitere Merkmale wie die Tätigkeit, das Alter oder das Geschlecht kontrollieren, zeigen, dass gering qualifizierte atypisch Beschäftigte stärker beim Zugang zur Weiterbildung benachteiligt sind als höher qualifizierte atypisch Beschäftigte. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Geringqualifizierte in einem atypischen Beschäftigungsverhältnis in Sachen Bildungsbeteiligung eine besondere Risikogruppe darstellen.

4.3 Beteiligung an informeller beruflicher Weiterbildung

Bislang haben wir die Teilnahme an kursförmig organisierter formaler Weiterbildung betrachtet. Darüber hinaus stellt die von uns verwendete Datengrundlage auch Informationen zu informellen Lernaktivitäten zur Verfügung. Für diese Weiterbildungsformen wird in der Literatur oft von geringeren Zugangshürden gerade für jene (in der Regel gering qualifizierten) Personengruppen ausgegangen, die an der formalen Weiterbildung nur unterdurchschnittlich partizipieren (vgl. z. B. STAUDT/KRIEGESMANN 1999). Begründet wird dies unter anderem damit, dass das informelle Lernen häufig beiläufig, integriert in den Arbeitsablauf, erfolgt und insofern mit einem geringeren Aufwand und einer weniger bewussten Entscheidung verbunden ist. Sind atypisch Beschäftigte bei der informellen Weiterbildung aber tatsächlich weniger stark benachteiligt?

Tabelle 3: Teilnahmequoten der informellen Weiterbildung 2006 in Prozent

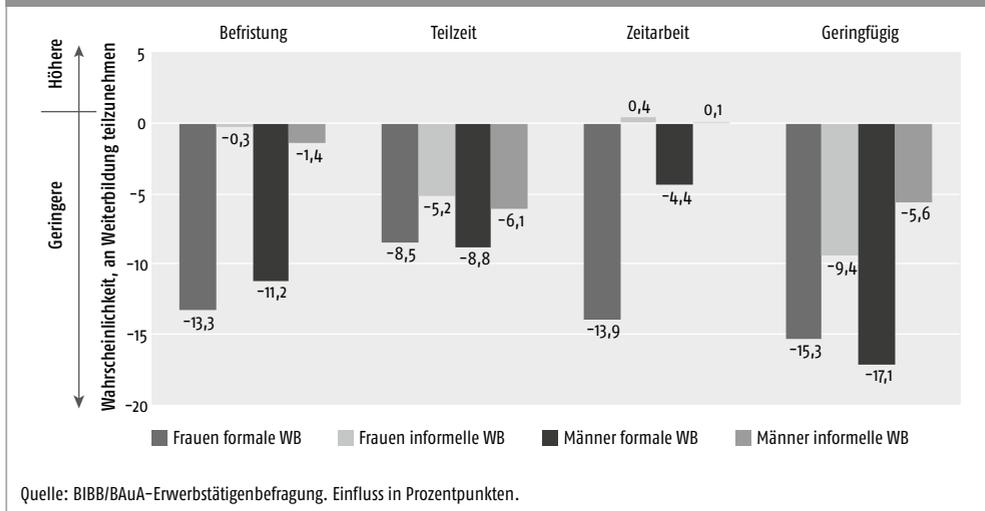
	Gesamt	Normal	Atypisch	Befristet	Teilzeit	Zeitarbeit	Geringfügig
Frauen	83,4	88,5	78,7	81,2	77,6	77,9 (71,4)	56,1
Männer	86,8	87,7	81,2	83,3	74,3	78,8 (90,6)	59,9
Gesamt	85,3	87,9	79,3	82,3	77,2	78,5 (86,5)	56,6

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung. Werte in Klammern geben die Quote für diejenigen Personen an, die aktuell in einer Zeitarbeitsfirma arbeiten und dies auch innerhalb der letzten zwei Jahre taten.

Ein Blick auf die Teilnahmequoten bestätigt dies (Tabelle 3). Zunächst fällt auf, dass die Teilnahmequoten der informellen Weiterbildung insgesamt deutlich höher ausfallen als die Teilnahmequoten der formalen Weiterbildung. Zwar haben atypisch Beschäftigte auch bei der informellen Weiterbildung eine geringere Beteiligung als Personen in Normalarbeitsverhältnissen, doch sind die Unterschiede zwischen beiden Beschäftigtengruppen hier weniger stark ausgeprägt. So lag die informelle Weiterbildungsbeteiligung der atypisch Beschäftigten im Jahr 2006 bei 79 Prozent, die der Personen in Normalarbeitsverhältnissen bei 88 Prozent (zum Vergleich: die Teilnahmequoten an formaler Weiterbildung lagen im gleichen Zeitraum bei 48 bzw. 62 Prozent). Während die befristet Beschäftigten, die Teilzeitbeschäftigten sowie die Zeitarbeitnehmer eine ähnlich hohe Teilnahmequote an informeller Weiterbildung aufweisen, die bei jeweils etwa 80 Prozent liegt, nehmen die geringfügig Beschäftigten mit einer Quote von 57 Prozent deutlich seltener teil.

Die Ergebnisse unserer multivariaten Analysen zeigen darüber hinaus, dass nur die geringfügig Beschäftigten sowie die Teilzeitbeschäftigten statistisch signifikante schlechtere Teilhabechancen an informeller Weiterbildung haben als die entsprechenden Vergleichsgruppen, die jedoch deutlich geringer ausfallen als bei der formalen Weiterbildung. Für die befristet Beschäftigten und die Zeitarbeitnehmer können wir hingegen keinen statistisch eindeutigen Effekt nachweisen (vgl. Abbildung 3). Auch dies bestätigt unsere Vermutung, wonach die Zugangshürden zur informellen Weiterbildung geringer sind als bei der formalen Weiterbildung.

Abbildung 3: Benachteiligung atypisch Beschäftigter beim Zugang zur formalen und informellen Weiterbildung (unter Kontrolle weiterer Merkmale) 2006



4.4 Zufriedenheit mit den Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Wie schätzen die atypisch Beschäftigten selbst ihre Weiterbildungsmöglichkeiten ein? Sind sie zufrieden mit ihnen? Oder geht ihre unterdurchschnittliche Teilnahme insbesondere an der formalen Weiterbildung auch mit einer geringen Zufriedenheit einher? Unsere Analysen mit den Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung zeigen, dass atypisch Beschäftigte weniger zufrieden mit den „Möglichkeiten, sich weiterzubilden und hinzuzulernen“, sind als Personen in Normalarbeitsverhältnissen. So sind 28 Prozent der atypisch Beschäftigten „weniger“ oder „nicht zufrieden“ mit ihren Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten, wohingegen der entsprechende Anteil bei den Normalbeschäftigten bei 23 Prozent liegt. Von den einzelnen Subgruppen der atypisch Beschäftigten sind die geringfügig Beschäftigten und die Zeitarbeitnehmer besonders unzufrieden mit ihren Weiterbildungschancen – also jene Gruppen, die auch besonders selten an Weiterbildung teilnehmen. Hier sind es 40 bzw. 41 Prozent, die angeben, sie seien „weniger“ oder „nicht zufrieden“ mit ihren Lernmöglichkeiten (Tabelle 4).

Interessant erscheinen diese Ergebnisse vor allem auch deshalb, weil sie einen näheren Einblick in die Motiv- und Interessenlage der atypisch Beschäftigten hinsichtlich einer Weiterbildungsbeteiligung geben können. So kann der Umstand, dass viele atypisch Beschäftigte eher unzufrieden mit ihren Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten sind, möglicherweise ein Hinweis darauf sein, dass ihre geringe Weiterbildungsbeteiligung nicht an einem mangelnden Interesse ihrerseits liegt, sondern vielmehr mit den äußeren Rahmenbedingungen zusammenhängt. Eine Rolle dürften hierbei zum einen die Möglichkeiten spielen, die ihnen seitens der Unternehmen geboten oder eben auch nicht geboten werden. Zum anderen sind in

diesem Zusammenhang aber sicher auch die eingeschränkten Möglichkeiten vieler atypisch Beschäftigter, eigenständig Weiterbildungsmaßnahmen zu finanzieren, zu beachten – sei es aufgrund von finanziellen oder auch von zeitorganisatorischen Restriktionen.

Tabelle 4: Zufriedenheit mit den Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten 2012

Gesamt (Frauen und Männer)	Gesamt	Normal	Atypisch	Befristet	Teilzeit	Zeitarbeit	Geringfügig
Sehr zufrieden	16,6 %	17,0 %	14,7 %	17,7 %	13,8 %	5,8 %	8,5 %
Zufrieden	58,2 %	58,7 %	57,2 %	53,0 %	59,1 %	52,9 %	51,9 %
Weniger zufrieden	18,9 %	18,6 %	20,2 %	20,3 %	20,2 %	24,3 %	26,4 %
Nicht zufrieden	6,3 %	5,7 %	7,9 %	9,0 %	6,9 %	17,1 %	13,1 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung. Einfluss in Prozentpunkten.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In der letzten Dekade haben verschiedene atypische Beschäftigungsformen wie die Zeitarbeit, befristete Beschäftigungen und Minijobs stark zugenommen. Diese Entwicklung wird in der Öffentlichkeit wie auch der Wissenschaft kontrovers diskutiert. Für die Beurteilung der atypischen Beschäftigungsformen kommt den Chancen des Übergangs in ein Normalarbeitsverhältnis eine zentrale Bedeutung zu, denn gute Übergangschancen würden die schlechtere Entlohnung, die Arbeitsplatzunsicherheit und Probleme der sozialen Absicherung, die mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen oftmals verbunden sind, relativieren.

Die Übergangschancen von atypisch Beschäftigten in ein Normalarbeitsverhältnis können wesentlich durch ihre Weiterbildungsteilnahme beeinflusst werden. Unsere empirischen Analysen auf Basis der Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung haben jedoch deutlich gemacht, dass atypisch Beschäftigte beim Zugang zur Weiterbildung gegenüber Personen in Normalarbeitsverhältnissen benachteiligt sind. Dies gilt insbesondere für den Zugang zur formalen Weiterbildung, wohingegen die Unterschiede beim Zugang zur informellen Weiterbildung weniger stark ausgeprägt sind. Von den einzelnen Subgruppen der atypisch Beschäftigten nehmen die geringfügig Beschäftigten sowie die Zeitarbeitnehmer besonders selten an Weiterbildung teil. Im Zeitverlauf ist die Kluft zwischen Normalbeschäftigten und atypisch Beschäftigten zudem angewachsen: Während sich die Weiterbildungschancen der Personen in Normalarbeitsverhältnissen recht deutlich verbessert haben, war die Weiterbildungsbeteiligung der atypisch Beschäftigten leicht rückläufig.

Wie aber können die Zugangschancen atypisch Beschäftigter zur Weiterbildung verbessert und damit auch ihre allgemeinen Beschäftigungs- und Einkommenschancen erhöht werden? Insbesondere folgende Aspekte erscheinen dabei wichtig:

- ▶ Eine zentrale Rolle sollte die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen spielen. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass atypisch Beschäftigte zwar auch bei der informellen Weiterbildung Nachteile gegenüber den Personen in Normalarbeitsverhältnissen haben, dass diese aber weniger stark ausgeprägt sind als bei der formalen Weiterbildung. Doch auch wenn dem informellen Lernen mittlerweile in Öffentlichkeit und Literatur eine große Bedeutung beigemessen wird, ist diese Form der Qualifizierung nach wie vor häufig mit dem Problem verbunden, dass sie nicht nachweisbar ist und somit auf dem Arbeitsmarkt oftmals nicht anerkannt wird. Wichtig erscheint daher die Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Eine solche erfolgt beispielsweise im Rahmen des Konzepts „Lernen im Job“ bei dem Zeitarbeitsunternehmen Randstad, welches eine modulare Qualifizierung der Zeitarbeitnehmer vorsieht, die ihre durch die verschiedenen Tätigkeiten bei den jeweiligen Entleihfirmen erworbenen Kompetenzen im Idealfall mit einem Zertifikat abschließen (vgl. NIES/SPERMAN 2012).
- ▶ Da unter den atypisch Beschäftigten, und hier insbesondere den Zeitarbeitnehmern, überdurchschnittlich viele gering qualifizierte Personen sind, erscheint es zudem zentral, dass die Weiterbildungsaktivitäten dazu genutzt werden können, um einen Berufsabschluss nachzuholen. Dies sollte gerade auch im Zusammenhang mit der Zertifizierung informeller Kompetenzen erfolgen, die zum Beispiel im Rahmen der modularen Nachqualifizierung in einen anerkannten Berufsabschluss münden kann (vgl. z. B. EBBINGHAUS/KREKEL 2013).
- ▶ Ebenfalls vor dem Hintergrund, dass es sich bei vielen atypisch Beschäftigten um gering qualifizierte, lernentwöhnte Personen handelt, spielt weiterhin der Informations- und Beratungsaspekt eine wichtige Rolle. Die Erfahrungen aus den dargestellten Praxisbeispielen, aber auch weitere vorliegende Untersuchungen zeigen, dass Menschen, die lange nicht gelernt oder in der Vergangenheit schlechte Erfahrungen mit dem Lernen gemacht haben, oftmals gewisse Lernhemmungen aufweisen. Hinzu kommt, dass sie über bestehende Angebote sowie den Nutzen von Qualifizierungsaktivitäten häufig nicht hinreichend informiert sind. In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, die Individuen sowie die sie beschäftigenden Betriebe auf die Wichtigkeit von Weiterbildung aufmerksam zu machen und sie über bestehende Angebote und Fördermöglichkeiten zu informieren. Um die betreffenden Akteure zunächst für dieses Thema zu sensibilisieren, erscheint dabei eine aufsuchende Beratung sinnvoll, die auch dazu beitragen kann, etwaige Hemmungen abzubauen.

Literatur

- BALTES, Katrin; HENSE, Andrea: Weiterbildung als Fahrschein aus der Zone der Prekarität? Ein systematischer Vergleich von Bedingungen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung bei Normalarbeitsverhältnissen, prekären Beschäftigungsformen und Arbeitslosigkeit. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Working Paper 4. Berlin 2007
- BECHMANN, Sebastian u. a.: Fachkräfte und unbesetzte Stellen in einer alternden Gesellschaft. Problemlagen und betriebliche Reaktionen. IAB-Forschungsbericht 13/2012. Nürnberg 2012
- Becker, Gary S.: Human Capital. New York 1964
- BELLMANN, LUTZ; FISCHER, Gabriele; HOHENDANNER, Christian: Betriebliche Dynamik und Flexibilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: MÖLLER, Joachim; WALWEI, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt. Bielefeld 2009, S. 359–401
- BELLMANN, LUTZ u. a.: Weiterbildung atypisch Beschäftigter. Gütersloh 2013
- BMBF: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn 2013
- DOERINGER, Peter; PIORE, Michael J.: Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington 1971
- EBBINGHAUS, Margit; KREKEL, Elisabeth M.: Ohne Ausbildung erfolgreich zum Berufsabschluss – Eine Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf das Bestehen der Externenprüfung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2013), S. 46–66
- GALAIS, Nathalie; MOSER, Klaus; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit – Eine Befragung von Zeitarbeitnehmer/-innen in Deutschland. In: MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen. Bielefeld 2007, S. 161–178
- GUNDERT, Stefanie; HOHENDANNER, Christian: Leiharbeit und befristete Beschäftigung: Soziale Teilhabe ist eine Frage von stabilen Jobs. IAB-Kurzbericht 04/2011. Nürnberg 2011
- KÖRNER, Thomas; PUCH, Katharina; WINGERTER, Christian: Qualität der Arbeit – Geld verdienen und was sonst noch zählt. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden 2012
- LEBER, Ute; MÖLLER, Iris: Weiterbildungsbeteiligung ausgewählter Personengruppen. In: Schmollers Jahrbuch, Heft 3 (2008), S. 405–430
- LENGFELD, Holger; KLEINER, Tuuli-Marja: Flexible Beschäftigung und soziale Ungleichheit – Eine Synthese des Stands der Forschung. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 18 (2009) 1, S. 46–62
- NIES, Claudia; SPERMANN, Alexander: Bessere Kompetenzen durch Zeitarbeit, Weiterbildung (Special). In: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 24. Jg. (2013), S. 34–38
- REINOWSKI, Eva; SAUERMAN, Jan: Hat die Befristung von Arbeitsverträgen einen Einfluss auf die berufliche Weiterbildung geringqualifiziert beschäftigter Personen? In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, Vol. 41 (2008) 4, S. 489–499
- SEIDEL, Sabine; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In: MÜNCHHAUSEN, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potenziale und Grenzen. Bielefeld 2007, S. 137–160

- SENGENBERGER, Werner: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt/Main, New York 1987
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Statistik im Internet). – URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/161608/umfrage/atypisch-beschaeftigte-in-deutschland-nach-erwerbsformen-seit-1999/> (Stand: 23.04.2013)
- STAUDT, Erich; KRIEGSMANN, Bernd: Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Münster u. a. 1999, S. 17–59
- WILKENS, Ingrid; LEBER, Ute: Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3 (2003), S. 329–337

Dietmar Heisler

► „Berufswechsler“ in der beruflichen Nachqualifizierung

Nachqualifizierung richtet sich an An- und Ungelernte, die auf der Grundlage vorhandener Berufserfahrungen zu einem formalen Berufsabschluss geführt werden. Es zeigt sich aber, dass auch Menschen an Nachqualifizierungen teilnehmen, die bereits einen ersten Berufsabschluss haben, die aber nicht im gelernten Beruf arbeiten. Diesen Berufswechslern widmet sich der vorliegende Beitrag. Er untersucht ihre Berufsbiografien und fragt, welche Ereignisse zum Berufswechsel geführt haben. Welche berufsbiografischen Risiken liegen in einem Berufswechsel? Hinterfragt werden die Motive der Berufswechsler zur Teilnahme an einer Nachqualifizierung. Außerdem stellt sich die Frage, welche Akzeptanz die Nachqualifizierung bei Unternehmen erfährt. Die Untersuchung erfolgt exemplarisch anhand der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung für Thüringer Unternehmen. Berufsabschluss für An- und Ungelernte“.

1 Problemaufriss und Fragestellung

Ziel der abschlussbezogenen Nachqualifizierung ist es, An- und Ungelernte zu einem Berufsabschluss zu führen. Sie soll die bisherigen Möglichkeiten zum Erlangen eines Berufsabschlusses, das sind z. B. Erstausbildung und Umschulungen, ergänzen (vgl. DAUSER/MUNK/SCHWEIGARD-KAHN 2010). Damit geht es der Nachqualifizierung vor allem um die Förderung und Arbeitsmarktintegration von An- und Ungelernten als Risikogruppen des Arbeitsmarktes (vgl. ECKHARDT 1999). Die Nachqualifizierung soll zum einen Bildungserfahrungen und Wissenserwerb ermöglichen, zum anderen liegt ihr Fokus auf dem Erreichen eines formalen Berufsabschlusses als Zugangsvoraussetzung für den ersten Arbeitsmarkt. Vor dem Hintergrund des Wandels des Arbeitsmarktes, des demografischen Wandels und Fachkräftemangels und im Kontext steigender betrieblicher Qualifikationsanforderung und neuer Formen der Arbeitsorganisation wird die Nachqualifizierung auch als Instrument der betrieblichen Personalentwicklung und Weiterbildung diskutiert.

Konzeptionell richtete sich die Nachqualifizierung bislang an An- und Ungelernte, d. h. an Menschen, die noch keinen beruflichen Abschluss erreicht haben. Eigene Forschungsarbeiten am Fachgebiet Berufspädagogik der Universität Erfurt, die im Rahmen verschiedener Projekte zur beruflichen Nachqualifizierung durchgeführt wurden (vgl. HEISLER 2008; HEISLER 2014), zeigen aber, dass auch Menschen, die bereits einen ersten Berufsabschluss haben, an

Nachqualifizierungen teilnehmen. Von den insgesamt zwölf Teilnehmenden im Projekt „Potentialtransfer – Fachkräftesicherung für Thüringer Unternehmen. Berufsabschluss für An- und Ungelernte“¹ hatten zehn bereits einen ersten Berufsabschluss erreicht, allerdings hatte keiner von ihnen in seinem gelernten Beruf gearbeitet.

Auf der einen Seite münden also Menschen in die Nachqualifizierung ein, denen ohne Berufsabschluss der dauerhafte Zugang zum Arbeitsmarkt und auch die Teilhabe an anderen beruflichen Bildungsangeboten oder an Weiterbildung ohne Berufsabschluss verwehrt bleiben. Auf der anderen Seite nehmen auch Menschen an Nachqualifizierungen teil, die einen Berufsabschluss haben, sog. „Berufswechsler“. Ihnen ermöglicht ihr Berufsabschluss zwar den Zugang zu einer Beschäftigung, als Berufswechsler gelten aber auch sie dort als Ungelernte. Mit ihnen und ihrer Erwerbsbiografie wird sich der vorliegende Beitrag genauer befassen. Was waren die Gründe für den Berufswechsel? Warum streben Menschen, die bereits einen Berufsabschluss erworben haben, einen zweiten Berufsabschluss an? Mit welchem Motiv nehmen Berufswechsler an einer Nachqualifizierung teil? Eine weitere Frage ist, welche Akzeptanz die Nachqualifizierung durch die Arbeitgeber erfährt.

2 Nachqualifizierung für Jugendliche ohne Berufsabschluss

Mit dem Ziel der nachträglichen Vermittlung eines Berufsabschlusses richtet sich die Nachqualifizierung vor allem an sozial benachteiligte junge Menschen, an Geringqualifizierte, an An- und Ungelernte, auch an sog. „bildungsferne Menschen“ und an Menschen, die aus verschiedenen Gründen keinen Berufsabschluss erworben haben (vgl. z. B. ECKHARDT 1999; LOEBE/SEVERING 2000; KRINGS/OBERTH/ZELLER 2001). Nachqualifizierung wird meist im Rahmen von Projekten, als Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit, bei Kammern und Bildungsträgern durchgeführt. Damit galt sie bislang vor allem als bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitisches Instrument, um die sozialen Risiken des Arbeitsmarktes für An- und Ungelernte zu reduzieren und ihnen die dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu erleichtern (vgl. z. B. ECKHARDT 1999; ECKHARDT/GUTSCHOW/SCHAPFELKAISER 2002).

Die Nachqualifizierungen, die im Rahmen der BIBB-Modellversuchsreihe (BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung) Mitte der 1990er-Jahre erprobt wurden, richteten ihren Fokus auf sozial Benachteiligte, auf Jugendliche und junge Erwachsene, denen es aufgrund sozialer Probleme und ihrer Lebenslage nicht möglich war, einen Berufsabschluss zu erwerben (vgl. DAVIDS 1998; ECKHARDT 1999; LOEBE/SEVERING 2000). Mit Blick auf die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen zwischen 1990 und 1995 sollten die Beschäftigungsrisiken dieser An- und Ungelernten durch die nachträgliche Vermittlung eines Berufsabschlusses reduziert und ihre

1 Das Projekt wurde im Zeitraum September 2011 bis Dezember 2013 durchgeführt. Es wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds in Thüringen finanziert. Die Projektleitung lag bei der VHS Bildungswerk in Thüringen GmbH. Weitere Projektpartner sind das Fachgebiet Berufspädagogik der Universität Erfurt und die Eichenbaum GmbH Gotha.

dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt gewährleistet werden (ECKHARDT/GUTSCHOW/SCHAPFEL-KAISER 2002).

Ähnlich wird das auch in den aktuellen Projekten deutlich, die z. B. im Rahmen des Programms „Perspektive Berufsabschluss“ oder „JOBSTARTER“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden. Ziel dieser Programme ist es, die Nachqualifizierung als Regelangebot der beruflichen Förderung zu etablieren. Dafür lassen sich unterschiedliche Konzepte finden. Den einen geht es um die grundlegende (Erst-) Vermittlung beruflicher Wissensbestände, vergleichbar mit der beruflichen Erstausbildung. Andere Ansätze zielen darauf, berufliche Erfahrungen zu reflektieren und fehlende berufliche Wissensbestände zu vermitteln, die zur Bewältigung einer Kammerprüfung notwendig sind. Daneben gibt es Konzepte, die intensiv auf die Teilnahme und Bewältigung einer Kammerprüfung vorbereiten sollen. Die meisten Vorhaben werden durch Beratungsangebote flankiert und unterstützt.² Nachqualifizierung wird hier aber auch deutlicher als noch in der Modellversuchsreihe des BIBB als Instrument der Personalentwicklung diskutiert. Sie soll die Erstausbildung als eine weitere Möglichkeit der Fachkräftegewinnung ergänzen.³

Ähnlich wie sich der konzeptionelle Fokus der Nachqualifizierung offenbar von sozialer Integration und Förderung in Richtung Fachkräftesicherung verschiebt, verändert sich auch die Sicht auf die Ursachen fehlender Berufsabschlüsse: Fehlende Berufsabschlüsse galten bislang vor allem als Folge sozialer Benachteiligungen bzw. eines segmentierten Arbeitsmarktes oder Berufssystems. In neueren jugendtheoretischen Ansätzen werden fehlende Berufsabschlüsse vielmehr als das Ergebnis einer sich grundlegend verändernden Jugendphase betrachtet (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012). Damit ist einerseits die biografische Ausweitung und Streckung der Jugendphase und ihrer entwicklungspsychologischen Prozesse gemeint. Andererseits meint es auch die Entgrenzung von Arbeit und Leben, wodurch die Veränderungen der Arbeitswelt in die Jugendphase „hineindiffundiere“ (ebd., S. 17). Das würde nicht zuletzt in einer Veränderung der Arbeits- und Ausbildungsorientierung, in den Lebensstilen und Konsumgewohnheiten der Jugendlichen zum Ausdruck kommen. Zunehmender Konsum in der Jugendphase würde bspw. dazu führen, dass Jugendliche frühzeitig beginnen, durch Nebenjobs ein eigenes Einkommen zu erzielen. Die Arbeitswelt würde zum Versuchsraum für berufliche Orientierungen werden. JEGES (2014) fasst dies mit dem Begriff der „Generation maybe“ zusammen. Gemeint ist damit eine Generation Jugendlicher und junger Erwachsener, die aufgrund der Vielfalt an Möglichkeiten Probleme dabei haben, sich z. B. für einen beruflichen Karriereweg oder eine bestimmte Ausbildung zu entscheiden. Das führe dazu, dass Jugendliche zwar nicht über formale Berufsabschlüsse verfügen, aber dennoch bereits auf unterschiedliche berufliche Erfahrungen und diskontinuierliche Erwerbs-

-
- 2 Einen Überblick über die verschiedenen konzeptionellen Zugänge gibt die Projektdatenbank des Förderprogramms „Perspektive Berufsabschluss“ unter www.perspektive-berufsabschluss.de (Stand: 03.04.2014) (vgl. auch PT DLR 2011).
 - 3 Z. B. www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Projekte_Nachqualifizierung/Nachqualifizierung_AltenburgerLand_Doku_Fachtag_DLR_09_12.pdf (Stand: 09.04.2014).

verläufe blicken können. Die in „Jobs“ erworbenen Bildungsprofile der Jugendlichen seien arbeitsgesellschaftlich – formal – jedoch nicht abgesichert. Solange sich diese Erfahrungen nicht in formalen Abschlüssen ausdrücken, gelten die Jugendlichen als Ungelernte. Daraus resultiere ihre schwierige Situation am Arbeitsmarkt (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012, S. 19). Dazu führe nicht zuletzt auch der Wandel der Arbeitswelt mit steigenden beruflichen Anforderungen, wo auch Anlerntätigkeiten zunehmend einer beruflichen Qualifizierung bedürfen (ebd.).

Obwohl in den berufspädagogischen und soziologischen Diskursen häufig über den Bedeutungsverlust des deutschen Berufs und der Beruflichkeit, über die damit einhergehende Entgrenzung des Berufsbildungssystems, die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, über die zunehmende Bedeutung informell erworbener und überberuflicher Kompetenzen gesprochen wird, hier zeigt sich die nach wie vor große Bedeutung formaler Berufsabschlüsse für den ersten Arbeitsmarkt. Dabei wird aber nicht klar, ob diese hohe Relevanz der Abschlüsse (a) aus der im Abschlusszertifikat symbolisch zum Ausdruck kommenden Verfügbarkeit berufsübergreifender Kompetenzen und beruflicher Werteorientierungen resultiert, ob (b) dabei die berufsfachlichen Kompetenzen und Qualifikationen, d. h. die Inhalte, im Vordergrund stehen oder ob es (c) dabei lediglich um den formalen Nachweis und die Dokumentation von Beschäftigungszeiten geht.

3 Der Berufswechsel in berufspädagogischer Reflexion

Die abgeschlossene Berufsausbildung und der so erworbene formale Berufsabschluss gelten in Deutschland als zentrale Voraussetzungen für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit, für den erfolgreichen Zugang und die dauerhafte Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Der Grund dafür ist das deutsche Berufsprinzip. Eine Erwerbstätigkeit beruht in Regel auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Die Berufsausbildung bildet die Grundlage für berufliche Mobilität und „Chance zur Freiheit“ auf einem sich verändernden Arbeitsmarkt. Der Beruf sei nicht nur Ausdruck von Fachlichkeit, die den Menschen zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit befähige, sie müsse ihm auch die Wahl und den Wechsel des Berufes ermöglichen (vgl. ABEL 1964; BLANKERTZ 1963; KUTSCHA 2008, S. 7). Für FOURASTIÉ (1969) bspw. ist die berufliche – und auch die allgemeine – Bildung eine notwendige Bedingung, um die sozialen Risiken des Einzelnen in wirtschaftlichen Krisenzeiten zu reduzieren.⁴ Für eine Volkswirtschaft wird deshalb die Erhöhung des beruflichen Bildungsniveaus als zwingende Voraussetzung für wirtschaftliche Modernisierungsprozesse und die so entstehenden neuen Arbeitsmodelle betrachtet.

4 FOURASTIÉ meinte damit die Krisen, die am Übergang von der Landwirtschafts- zur Industrie- und später zur Dienstleistungsgesellschaft entstehen. Dadurch käme es zur massenhaften Freisetzung von Arbeitskräften des jeweils krisenbelasteten Wirtschaftssektors. Diese Übergangskrise könne nicht nur durch die Bereitstellung finanzieller Hilfsleistungen „ausgesessen“ werden, sie könne langfristig nur durch Bildung bewältigt werden (FOURASTIÉ 1969, S. 185 ff.). Nur so sei es möglich, dass die freigesetzten Arbeitskräfte durch die wachsenden Sektoren aufgenommen werden.

In den berufsbildungstheoretischen Diskussionen der 1960er-Jahre (vgl. z. B. ABEL 1964; BLANKERTZ 1963) ging es um die Frage nach einem neuen Verständnis von Beruf und beruflicher Bildung, welches die Möglichkeit zum Berufswechsel bildungstheoretisch mit im Blick hatte. Dem ging bereits 1950 die Frage SPRANGERS voraus, ob wir künftig noch Dauerberufe haben werden, die wir ein Leben lang ausüben. Er formuliert, dass an ihre Stelle ein „Maximum der Umstellungsfähigkeit“ rücken würde (SPRANGER 1967, S. 183). Dabei würden die wirtschaftlichen Interessen der Volkswirtschaft und die Notwendigkeit des individuellen Einkommenserwerbs in den Vordergrund rücken. SPRANGER sah so die berufliche Wahlfreiheit des Einzelnen gefährdet. Der moderne Beruf sollte deshalb den Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufes befähigen. Die berufliche Bildung könne nicht nur Abrichtung für eine Tätigkeit oder ein Geschäft sein und dürfe nicht bei der Erziehung zum Beruf stehen bleiben. Sie müsse Fortsetzung der allgemeinen Menschenbildung sein (vgl. ABEL 1964, S. 11; BLANKERTZ 1986).

Ähnlich sind die Diskussionen zu Schlüsselqualifikationen (vgl. MERTENS 1974), zur beruflichen Handlungskompetenz, zum Arbeitskraftunternehmer (vgl. VOSS 2001) usw. geführt worden. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen soll den Einzelnen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen und Handlungssituationen befähigen. Er soll aber auch zu Wahl und Wechsel des Berufs sowie des Betriebes befähigen. Sowohl in den berufsbildungstheoretischen Diskussionen der 1950er- und 1960er-Jahre wie auch in den späteren Theorien zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen kommt die Vorstellung zum Ausdruck, dass die Berufsausbildung Bildungs-, Kompetenz- und Qualifikationsüberschüsse erzeugt bzw. erzeugen müsse, die dem Einzelnen eine hohe berufliche Mobilität vermitteln und ihn dafür befähigen, auch in anderen Berufen zu arbeiten. Dabei standen die Vorteile, die die individuelle Fähigkeit zum Berufswechsel haben würde, im Vordergrund. In Zeiten des wirtschaftlichen Wandels resultiere daraus die Fähigkeit, sich den neuen Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie steigenden Qualifikationsanforderungen anzupassen. Der Berufswechsel würde auch die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg und die Verbesserung der individuellen Einkommenssituation beinhalten (vgl. NISIC/TRÜBSWETTER 2012).

Diese Denkweise ist nicht neu. In der Industrie, in der Automobilindustrie, im Bergbau, in der Logistik und auch im Einzelhandel waren immer schon Berufswechsler zu finden. Vor allem in den großen Unternehmen hatten aber auch Berufswechsler, selbst wenn sie keinen formalen einschlägigen Berufsabschluss hatten, berufliche Entwicklungschancen. Wer einmal in die betrieblichen Strukturen integriert war, konnte davon ausgehen, dort bis zum Ende seines Berufslebens zu bleiben. Wer einmal bei Opel in Bochum, bei Schlecker oder Quelle beschäftigt war, konnte davon ausgehen, dass er bzw. sie – und seine oder ihre Kinder – das dauerhaft sein werden. Bereits in den 1990er-Jahren deutet sich ein Wandel dieses Integrationsmodells an. Peter HARTZ (1996, S. 16) nannte dies „neue Zumutbarkeit“. Er forderte damit ein Umdenken und die Verabschiedung von tradierten Strategien in der Personal- und Beschäftigungspolitik. Von Arbeitnehmern forderte er die zunehmende Bereitschaft und Fähigkeit zur beruflichen Mobilität und Flexibilität am Arbeitsplatz. Das beinhaltete die Flexibilisierung von Arbeitszei-

ten. Ein für Volkswagen neues Mitarbeiterkonzept (M4) sah u. a. die Mehrfachqualifikation der Mitarbeiter vor. Dazu gehörte die Bereitschaft und Fähigkeit der Mitarbeiter/-innen, sich in immer neue Jobs einzuarbeiten (ebd., S. 46). Aber auch HARTZ hat in seiner Vorstellung vom „atmenden Unternehmen“ immer noch bewährte industrielle Integrationsmodi im Blick. Der wirtschaftliche Erfolg des Volkswagenkonzerns sollte für seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter soziale Sicherheit, berufliche Perspektiven und dauerhafte Beschäftigung gewährleisten. Wer einmal im Unternehmen war, sollte dort verbleiben, musste dafür aber zu Kompromissen bereit sein, auch zum Job- und Berufswechsel.

Dieses Denken war auch in den Arbeitsmarktformen der Jahre 2002 bis 2004 zu finden. Auch das wurde „neue Zumutbarkeit“ genannt und in der Sozialgesetzgebung verankert. Arbeitssuchende und Arbeitslose sollten jede sich bietende Beschäftigungsmöglichkeit annehmen, um so ihre Hilfebedürftigkeit schnell zu beenden: „Jede Arbeit ist besser als keine.“ In diesem unfreiwilligen Berufswechsel liegt für die Betroffenen nun jedoch ein Risiko. Mit dem Berufswechsel vollzieht sich gleichzeitig ein Betriebswechsel. Als Berufswechsler werden die Betroffenen formal zu Geringqualifizierten bzw. Ungelernten „umdefiniert“. Denn als Ungelernt gilt auch, wer seinen erlernten Beruf länger als vier Jahre nicht ausgeübt hat, in an- oder ungelernter Beschäftigung tätig war und aufgrund dessen eine dem erlernten Beruf entsprechende Tätigkeit nicht mehr ausüben kann (§ 81 Abs. 2 SGB III).

Galt bislang die Möglichkeit, aufgrund einer Berufsausbildung und der so erworbenen beruflichen Mobilität den Beruf wechseln zu können, als bildungstheoretischer Kern des Berufsprinzips der Nachkriegszeit, so stellt der Wechsel des Berufs aktuell offenbar zunehmend ein individuelles Risiko dar. Das Risiko besteht darin, durch einen Berufswechsel „entqualifiziert“ zu werden. Dabei verliert vor allem der erworbene formale Berufsabschluss seinen Wert. Berufliche Erfahrungen, die sich nicht in formalen Abschlüssen niederschlagen – so wurde formuliert –, seien arbeitgesellschaftlich nicht abgesichert (vgl. DAUSER/KRINGS/SCHRÖER 2012), d. h., ihr Wert für die Integration in den Arbeitsmarkt ist eher gering. Auch NISIC und TRÜBSWETTER (2012) sprechen von einer „Entwertung des bisher erworbenen beruflichen Humankapitals“. Die Betroffenen laufen dadurch Gefahr, im gelernten Beruf nicht mehr beschäftigungsfähig zu sein und aufgrund dieses „Berufsverlusts“ die Fähigkeit zur Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu verlieren. Auch im Tarifgefüge verlieren sie dadurch ihren Status als qualifizierte Fachkräfte. Begründet wird diese Entqualifizierung mit steigenden Anforderungen der Arbeitswelt, beschleunigten Innovationszyklen technischer Entwicklungen, der Veränderung der Arbeitsorganisation, dem Verlust von Einfacharbeitsplätzen usw.

Der Nachqualifizierung als Instrument der Weiterbildung und betrieblichen Personalarbeit kommt so eine zentrale Funktion zu: Sie enthält nicht nur die Aufforderung zur Weiterbildung, zum lebenslangen Lernen und zum Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit, sie schließt auch durch den Erwerb eines (weiteren) Berufsabschlusses die „formale Lücke“, die zum Verlust des Berufs und der Beschäftigungsfähigkeit infolge eines Berufswechsels führen würde. Berufswechsellern ermöglicht sie damit den Erhalt der beruflichen Statusposition und öff-

net berufliche Entwicklungswege. Das lässt sich exemplarisch anhand der Begleituntersuchung zum Projekt „Potenzialtransfer“ zeigen. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

4 Untersuchung der Teilnehmenden einer beruflichen Nachqualifizierung

4.1 Untersuchungskontext: Projekt „Potenzialtransfer“

Im Folgenden werden Ergebnisse der Begleituntersuchung zum Projekt „Potenzialtransfer – Fachkräftesicherung in Thüringer Unternehmen. Berufsabschluss für An- und Ungelernte“ referiert. Zwar können diese Ergebnisse nicht zuletzt aufgrund der geringen Fallzahl nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben, dennoch geben sie – exemplarisch – einen Einblick in die Arbeit in der beruflichen Nachqualifizierung.

Im Rahmen des Projektes sollte die berufliche Nachqualifizierung als Teil der betrieblichen Personalarbeit erprobt werden. Das Angebot richtete sich an junge Erwachsene, die einer Erwerbsarbeit nachgehen und die Voraussetzungen für die Zulassung zur Externenprüfung (i. S. v. § 45 Abs. 2 BBiG) erfüllten. Sie sollten das Eineinhalbfache der regulären Ausbildungszeit eines Berufs als Beschäftigungszeit in einer beruflich einschlägigen Beschäftigung oder den Erwerb der beruflichen Kenntnisse im Beruf nachweisen. Im Projekt wurden sie auf die Teilnahme an der Externenprüfung vorbereitet.

Zunächst wurden in einer aufwendigen Eingangserhebung die Voraussetzungen und die Ausgangssituation der Teilnehmer/-innen untersucht. Im ersten Schritt wurden ihre formalen Zulassungsvoraussetzungen geprüft. Im zweiten Schritt wurde geprüft, ob die Teilnehmenden die Anforderungen einer Abschlussprüfung inhaltlich erfüllen können. In einem Eingangsgespräch wurden dafür ausführlich ihre Lern- und Berufsbiografien erfasst. Mithilfe des sog. „Lernstück-Verfahrens“ (vgl. KAUFHOLD/BARTHEL 2011) wurden ihre beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten untersucht und dokumentiert. Dies sollte für die Teilnehmenden Teil eines Reflexionsprozesses der eigenen Tätigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse sein. Er diene dazu, Anknüpfungspunkte für berufliche Lernprozesse offenzulegen. Das war die Grundlage für die Erstellung eines individuellen Lern- und Förderplanes und war schließlich auch Teil des Antrags zur Teilnahme an einer Externenprüfung. Das zum Bestehen der Abschlussprüfung notwendige Wissen wurde in individuell zugeschnittenen Modulen vermittelt oder durch die Teilnehmer/-innen in Selbstlernphasen angeeignet. Diese Selbstlernphasen sollten durch einen betrieblichen Lernbegleiter unterstützt werden, was aber nur in den wenigsten Fällen umgesetzt wurde. Parallel wurden die Prüfungsanforderungen, die Bewältigung von Prüfungen und Prüfungssituationen trainiert (zum Projekt vgl. auch HEISLER 2014).⁵

5 Weitere Informationen zum Projekt unter www.uni-erfurt.de/bpwb/bpbw/forschung/potenzialtransfer/ (Stand: 09.04.2014).

Die im Folgenden referierten Befunde sind Ergebnisse der Begleituntersuchung. Dafür wurden die o. g. Eingangserhebungen ausgewertet. Insgesamt wurde mit 35 Menschen in dem Projekt gearbeitet. Allerdings nahmen nur 12 von ihnen, davon 2 Frauen und 10 Männer, an der Eingangserhebung teil. Sie kamen aus Unternehmen der Metallverarbeitung, von Automobilzulieferern, aus Logistikunternehmen, aus einem Recyclingunternehmen und aus der Altenpflege. Alle Branchen zeichnen sich durch steigende Qualifikationsanforderungen aus, selbst die Branchen mit einem hohen Anteil sog. „einfacher Tätigkeiten“, wie z. B. in der Logistik oder im Recycling.

Die zu vermittelnden Abschlüsse orientierten sich einerseits an den Branchen und Tätigkeiten, in denen die Teilnehmenden beschäftigt waren, und andererseits an deren Wünschen. Dabei handelte es sich um folgende Abschlüsse: Maschinen- und Anlagenführer (3), Fachlagerist (2), Anlagenmechaniker Klima, Heizung, Sanitär (2), Altenpfleger/-in (2), Industriemechaniker (1), Industrieelektriker (1), Bauwerksmechaniker für Abriss- und Betontrenntechnik (1).

4.2 Akzeptanz der Nachqualifizierung durch Betriebe

Die Begleituntersuchungen der verschiedenen Projekte und Programme zur Nachqualifizierung machen deutlich, dass die Beteiligung aller regionalen Akteure der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes notwendig ist, um die Akzeptanz und den Erfolg der Nachqualifizierung zu gewährleisten. Die Betriebe stellen als diejenigen, die am Ende die vermittelten Qualifikationen nachfragen sollen, vermutlich die wichtigsten Akteure dar. Trotz des Wissens um steigende Qualifikationsanforderungen, den demografischen Wandel und den sich immer deutlicher abzeichnenden Fachkräftemangel sind die Unternehmen diejenigen, die am schwierigsten von den Vorteilen und der Notwendigkeit einer Nachqualifizierung – generell von der Notwendigkeit, auch Geringqualifizierte weiterzubilden – zu überzeugen sind.⁶

Auch aus den BIBB-Modellversuchen der 1990er-Jahre wurde berichtet, dass die Betriebe der Nachqualifizierung eher verhalten gegenüberstanden (vgl. die Beiträge in LOEBE/SEVERING 2000). Optimistisch berichten KRINGS, OBERTH und ZELLER (2001, S. 11) von Anzeichen eines Umdenkens in Unternehmen. Aufgrund steigender Anforderungen sowie neuer Organisations- und Produktionssysteme würden auch nicht formal Qualifizierte als durchaus interessantes Fachkräftepotenzial und mögliche Zielgruppe der Personalentwicklung zunehmend ins Auge gefasst werden (ebd.).

Zur aktuellen Situation formulieren DAUSER, KRINGS und SCHRÖER (2012, S. 20) jedoch, dass es eher die Ausnahme als die Regel sei, dass Ungelernte in Betrieben beruflich qualifiziert werden. Die Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanel 2012 zeigen hingegen, dass die

6 Auch aus anderen Kontexten ist bekannt, dass es äußerst schwierig ist, Unternehmen als Partner für Qualifizierungsprojekte und für die Arbeit mit Risikogruppen des Arbeitsmarktes zu gewinnen (vgl. HEISLER 2014, S. 186). Dies erscheint besonders problematisch, wenn es um die Einbindung gering qualifizierter Mitarbeiter in Weiterbildung und Personalentwicklung geht (vgl. ABRAHAM 2010, S. 34).

Nachqualifizierung aktuell auch bei Betrieben eine zunehmende Anerkennung und Akzeptanz erfährt. Rund die Hälfte der befragten Betriebe gehe von zunehmenden Schwierigkeiten bei der Besetzung von Arbeitsstellen aus. Fast die Hälfte dieser Betriebe könne sich vorstellen, Nachqualifizierungen durchzuführen (vgl. TROLTSCH 2013). Vor allem die Betriebe im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe seien zur Nachqualifizierung junger Erwachsener bereit, um so ihren Fachkräftebedarf zu decken (ebd., S. 3).

Dem widersprechen jedoch auch die Erfahrungen im Projekt Potenzialtransfer. Zwischen September 2011 und März 2013 wurden im Rahmen der Betriebsakquise insgesamt 120 Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie, im Bauhandwerk sowie im Logistikbereich angesprochen. Darunter auch Automobilzulieferer und Personaldienstleister. Die Unternehmen im Metall- und Elektrobereich lehnten eine Nachqualifizierung oft mit der Begründung ab, dass bei ihnen nur qualifizierte Fachkräfte beschäftigt werden. Andere Betriebe hatten kein Interesse daran, ihren An- und Ungelernten Mitarbeitern das Erlangen eines einschlägigen Berufsabschlusses zu ermöglichen. Die wichtigsten Gründe, die Unternehmen dafür in den Akquisegesprächen benannten, waren: 1. Die betreffenden Mitarbeiter/-innen üben einfache Tätigkeiten aus, für die keine Qualifizierung, erst recht kein formaler Berufsabschluss notwendig sei. 2. Die Unternehmen formulierten die Sorge, dass die Mitarbeiter/-innen nach erfolgreichem Abschluss der Qualifizierung höhere Löhne verlangen würden oder mithilfe der so erworbenen beruflichen Mobilität den Betrieb verlassen könnten. 3. Die meisten Arbeitgeber waren nicht bereit, ihre Mitarbeiter/-innen für die Teilnahme an der Nachqualifizierung freizustellen oder ihnen die entstehenden Kosten, z. B. Prüfungsgebühren, zu erstatten. Alle Argumente und Motivationsfaktoren, die für die Teilnahme an Weiterbildungen oder Qualifizierungen sprechen, z. B. bessere Verdienstaussichten, Beförderungen, Kostenübernahme und Freistellung, wurden durch die Arbeitgeber damit bereits im Vorfeld ausgeschlossen. Aufgrund dessen war es schwierig, Menschen für die Teilnahme an einer Nachqualifizierung im Projekt zu gewinnen (vgl. dazu auch HEISLER 2014, S. 186). Gemessen an der Gesamtzahl der angesprochenen Betriebe konnten nur wenige Unternehmen dafür gewonnen werden, Mitarbeitern eine Nachqualifizierung zu ermöglichen. Es beteiligten sich die Unternehmen, die einzelnen Mitarbeitern eine berufliche Perspektive bieten wollten. Einige taten dies lediglich vor dem Hintergrund positiver Kooperationserfahrungen mit dem am Projekt beteiligten Bildungsträger.

4.3 Berufsbiografien der Teilnehmenden

Die Mehrzahl der Teilnehmenden ($n = 10$) verfügte bereits über umfassende berufliche Erfahrungen und über einen oder mehrere Berufsabschlüsse. Eine Teilnehmerin (EF-011-2012)⁷ hatte bereits 1990 eine Ausbildung zur Bauzeichnerin abgeschlossen. Sie war im Zuge der politischen

7 Anmerkungen zur Fallbeschriftung: Die ersten beiden Buchstaben sind das Kfz-Kennzeichen des Ortes, in dem das Interview geführt wurde, dem folgt die fortlaufende dreistellige Interviewnummer. Bei wörtlichen Interviewziten folgt nach dem Schrägstrich die Zeilennummer im Transkript, der das Zitat entnommen wurde.

Wiedervereinigung arbeitslos geworden, war anschließend als Pflegehilfskraft beschäftigt und hat schließlich ab 1992 eine Umschulung zur Fachkraft Altenpflege absolviert. Erst nach fünfjähriger Arbeitslosigkeit, einer einjährigen Erziehungszeit und mehreren Minijobs von unterschiedlicher Dauer und in verschiedenen Branchen hat sie als Fachkraft in der Altenpflege eine Beschäftigung gefunden. Sie wollte den Abschluss als zertifizierte Altenpflegerin erlangen.

Ein anderer Teilnehmer (EF-001) hatte bereits zwei Abschlüsse erlangt: als Zerspanungsmechaniker und als Teilezurichter. In keinem der Berufe hatte er jemals gearbeitet. Durch eine Zeitarbeitsfirma hat er eine Beschäftigung in einem Unternehmen im Heizung- und Lüftungsbau bekommen. Er wollte den Abschluss als Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik erlangen. Das wäre der dritte Abschluss in einem Metallberuf gewesen. Eine Teilnehmerin (EF-007) hat nach dem Abbruch einer betrieblichen Ausbildung zur Verkäuferin und dem Besuch einer Berufsvorbereitung eine außerbetriebliche Ausbildung zur Modeschneiderin absolviert. Auch sie hat nie in dem Beruf gearbeitet. Ähnlich wie andere auch (z. B. EF-001; EF-008) hat sie danach als Leiharbeiterin in verschiedenen Unternehmen und in verschiedenen Branchen gearbeitet.

Nur zwei der Teilnehmer hatten keinen Schulabschluss und keine abgeschlossene Ausbildung (EF-004; EF-009). Ihre Biografien sind sich sehr ähnlich. Beide sind unmittelbar nach der Schule in eine Beschäftigung eingemündet. Bei einem der beiden handelte es sich um einen Rumänen (EF-004). Er hat nach Schulende zunächst in der Flugzeugproduktion und später in einem Logistikunternehmen in seinem Heimatland gearbeitet. Seit 2007 ist er in einem deutschen Logistikunternehmen beschäftigt. Er verfügt über insgesamt acht Jahre Berufserfahrung im Lager- und Logistikbereich. Der andere junge Mann hat nach Schulende begonnen, als Leiharbeiter in Baubetrieben und später in einer Abrissfirma zu arbeiten. Dort ist er bis heute beschäftigt. Sein Ziel war der Abschluss als Bauwerksmechaniker für Abriss- und Betontrenntechnik.

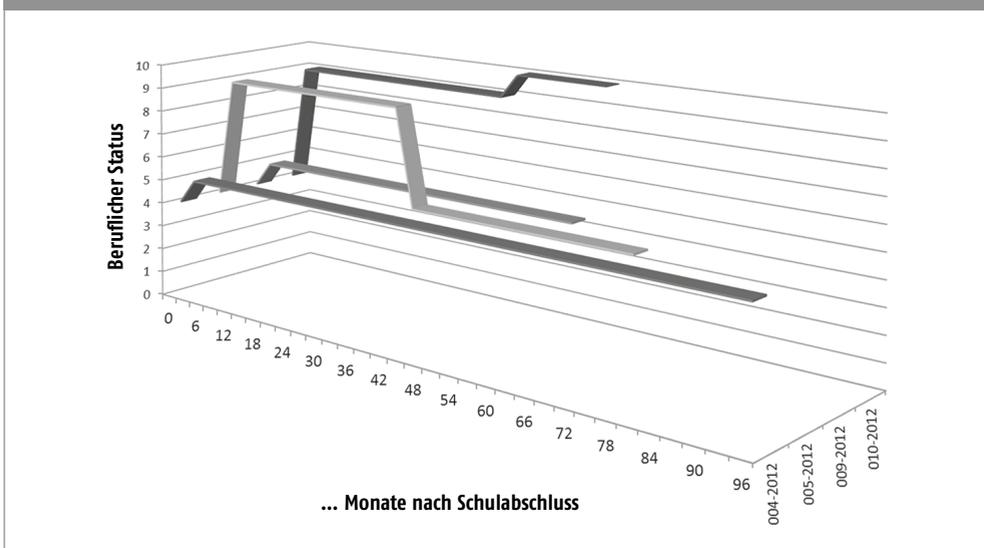
Um die Berufsbiografien der einzelnen Fälle zu visualisieren, wurden die verschiedenen erreichten beruflichen Statuspositionen der befragten Teilnehmenden aus den Interviews herausgearbeitet und Zahlenwerten zwischen 1 bis 10 zugewiesen. In der Zuweisung der Zahlenwerte sollte die Nähe bzw. Distanz zu einer Statusposition innerhalb oder außerhalb des Arbeitsmarktes zum Ausdruck kommen. Der Zahlenwert 10 entspricht einer qualifizierten Beschäftigung in einem Unternehmen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Der Zahlenwert 1 entspricht dem Sozialhilfebezug oder einer Position, bei der die Menschen sogar aus den sozialen Hilffsystemen herausfallen, wie z. B. Obdachlosigkeit. Darüber hinaus sollte in den zugewiesenen Zahlenwerten auch die Abfolge der (beruflichen) Bildungsinstitutionen zum Ausdruck kommen. Demzufolge ist eine Berufsvorbereitung (7) der Berufsausbildung (8 oder 9) und einer qualifizierten Beschäftigung (10) vorgelagert. Die Abbildung einer sozialen Hierarchisierung der Statuspositionen ist mit der Zuweisung der Zahlenwerte nicht intendiert (zur Bildung der Kategorien vgl. HEISLER 2008, S. 275 ff.). Es ergeben sich folgende Zuweisungen: Sozialhilfebezug, Obdachlosigkeit, Haft (1), Arbeitslosigkeit (2), Grundwehrdienst, Zivildienst, Erziehungszeiten (3), Schulbesuch (4), Hilfsarbeitertätigkeit, Arbeit als Ungelernter, Leihar-

beit (5), Selbstständigkeit (6), BvB, 1-Euro-Jobs, ABM (7), BaE, Umschulung (8), Betriebliche Ausbildung (9) und Qualifizierte Beschäftigung (10).

Soweit nachvollziehbar, wurden die Biografien der Teilnehmenden bzw. ihre erreichten Statuspositionen diesen Werten zugewiesen und in einem Diagramm dargestellt (vgl. Abbildungen 1 und 2).

Abbildung 1 zeigt die Fälle, deren Eintritt ins Berufsleben in den Jahren 2004 bis 2007 erfolgte. Zur Erläuterung der biografischen Verlaufskurven: Alle Verlaufskurven beginnen beim Wert 4 mit dem Ende des Besuchs einer allgemein- oder berufsbildenden Schule. Unter den in Abbildung 1 dargestellten Fällen lässt sich ein junger Mann finden, dessen bisherige Berufsbiografie am ehesten der Idealvorstellung von einer beruflichen Laufbahn entspricht (EF-010). Nach erfolgreichem Ende seiner Berufsausbildung wurde er in seinem Ausbildungsbetrieb entsprechend seinem Berufsabschluss als Industriemechaniker weiterbeschäftigt. Damit ist er der Einzige in der untersuchten Teilnehmergruppe, der nach seiner Ausbildung im Ausbildungsbetrieb eine Beschäftigung bekommen hat. Allerdings sollte er die Aufgaben des Betriebselektrikers übernehmen, wofür er nicht ausgebildet war.

Abbildung 1: Biografische Verlaufskurven und Veränderungen der beruflichen Statusposition, Berufseintritt 2004 und später



In Abbildung 2 werden die Fälle dargestellt, deren Einstieg in die Arbeitswelt bereits 1997 erfolgte. In dieser Abbildung sind auch die Fälle enthalten, die nach Schulende keine Ausbildung begonnen haben (EF-004 und EF-009), weil sie „gleich Geld verdienen“ wollten. Ihr Status ändert sich von 4 (Schulbesuch) auf 5 (Hilfsarbeitertätigkeit). Aufgrund der hoch aggregierten Darstellungsform können ihre häufigen Betriebswechsel und auch ihre

kurzen Zeiten der Erwerbslosigkeit von z. T. weniger als einem Monat nicht dargestellt werden.

Fall 005 ist nach Ende der allgemeinbildenden Schule in eine betriebliche Berufsausbildung zum Trockenbaumonteur eingemündet. Sein Berufsstatus ändert sich von 4 (Schulbesuch) auf 9 (betriebliche Berufsausbildung). Die Ausbildung hat er erfolgreich abgeschlossen. Aufgrund eines Unfalls nach der Ausbildung konnte er den Beruf nicht weiter ausüben und mündete in eine Beschäftigung bei einem Logistikunternehmen ein. Sein Status wechselt auf 5 (ungelernte Beschäftigung).

Deutlicher als in Abbildung 1 lassen sich in Abbildung 2 biografische Brüche erkennen, die bedingt sind durch Berufswechsel, Betriebswechsel, Erziehungszeiten, Krankheiten, durch Arbeitslosigkeit oder mehrere aufeinanderfolgende Ausbildungen (z. B. EF-001, EF-007). Es wird deutlich, dass es den wenigsten der Befragten gelungen ist, dauerhaft in ihrem erlernten Beruf zu arbeiten. Ausnahmen sind die Fälle 002 und 008, die ca. ein halbes Jahr im erlernten Beruf gearbeitet hatten.

Abbildung 2: Biografische Verlaufskurven und Veränderungen der beruflichen Statusposition, Berufseintritt zwischen 1997 und 2004

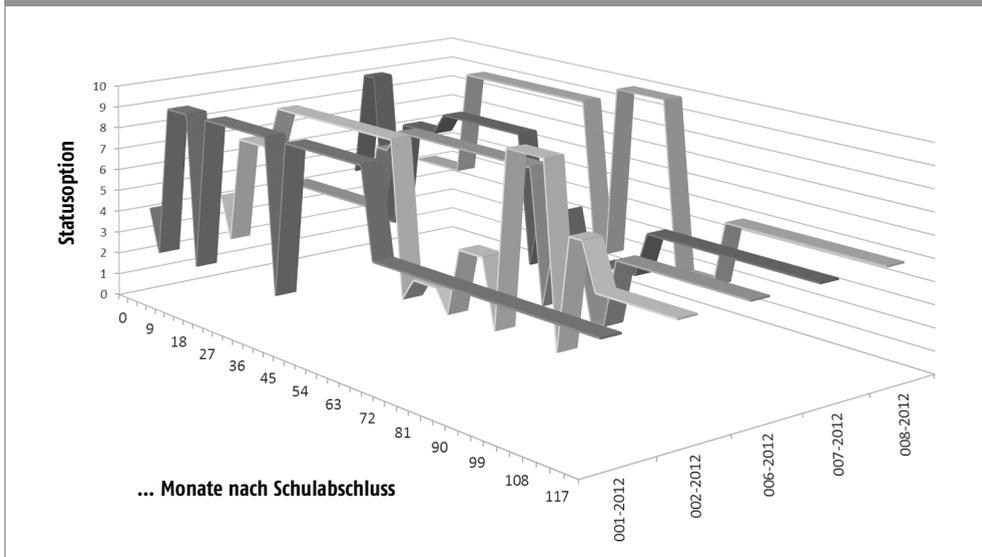
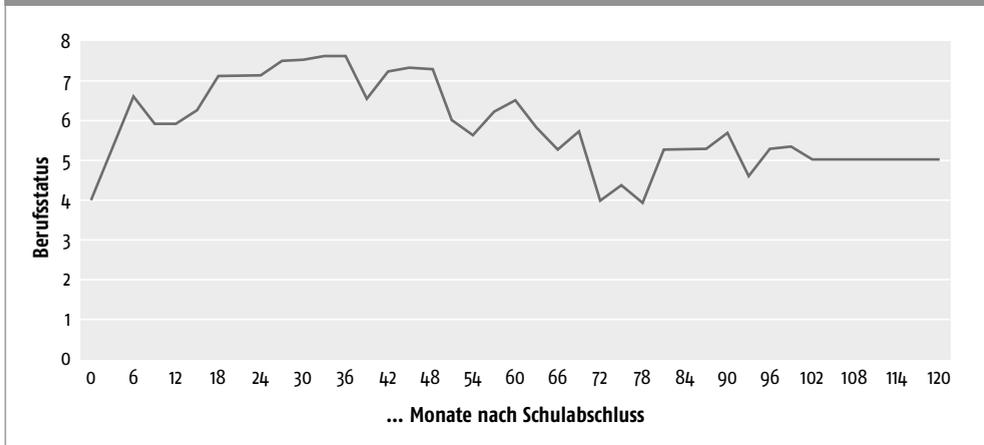


Abbildung 3 fasst schließlich die einzelfallbezogenen biografischen Verlaufskurven zusammen. Sie verdeutlicht die häufigen Unterbrechungen und die Statuswechsel in den Erwerbsbiografien der Teilnehmenden. Die meisten mündeten nach ihrem Schulabschluss direkt in eine Berufsausbildung. Einige haben eine oder mehrere Ausbildungen abgebrochen. Auch ist es den wenigsten von ihnen gelungen, nach Ausbildungsabschluss dauerhaft in eine Beschäftigung im erlernten Beruf überzugehen.

Abbildung 3: Zusammenfassung der biografischen Verlaufskurven, befragte Teilnehmer Nachqualifizierung 2012, acht Arbeitnehmer mit Berufsabschlüssen, zwei Arbeitnehmer ohne Berufsabschlüsse



Die Abbildung verdeutlicht, dass die Chance, in eine dem Berufsabschluss entsprechende Beschäftigung einzumünden, im Laufe der Zeit abnimmt. Je länger der Ausbildungsabschluss zurückliegt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung einzumünden. So sind die meisten der befragten Teilnehmenden im Anschluss an ihre Ausbildung erwerbslos geworden. Die Zeit nach der Ausbildung ist schließlich von häufigen Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit gekennzeichnet. Oft gingen sie in Beschäftigungen in einer ausbildungsfremden Tätigkeit, als Leiharbeiter oder einer anderen, manchmal prekären Beschäftigungsform über, z. B. als geringfügig Beschäftigter.

4.4 Motive zur Teilnahme an einer Nachqualifizierung

Die Motive für die Teilnahme an der Nachqualifizierung waren ganz unterschiedlich. Einigen ging es darum, die aktuelle Beschäftigung zu verstetigen und als Facharbeiter ein gewisses Maß der Beschäftigungssicherheit im Unternehmen zu erreichen (z. B. EF-001, EF-009). Sie betonten, auch nach erfolgreicher Nachqualifizierung im Unternehmen zu bleiben. Dies widerspricht der beschriebenen Sicht der Unternehmer, dass eine Nachqualifizierung das Risiko birgt, den Arbeitnehmer zu verlieren. Die befragten Teilnehmer gingen sogar davon aus, dass sie durch die Nachqualifizierung flexibler einsetzbar sind und daraus längerfristige Beschäftigungsperspektiven im Unternehmen resultieren. Für den Fall, dass sie konjunkturbedingt ihren Arbeitsplatz im Unternehmen verlieren, sollte der formale Abschluss die berufliche Mobilität gewährleisten (EF-008) und dadurch eine gewisse soziale Sicherheit darstellen: „Man weiß nie, was mal wird“ (EF-008/402) und da ist es „schon schöner für die berufliche Laufbahn, wenn man was in der Hand hat“ (EF-002/202). Speziell für einen der beiden Ungelernten

ten war damit die Perspektive verbunden, den Beruf bzw. die Tätigkeit nicht „ewig“ ausüben zu wollen bzw. zu können (EF-003). Die Möglichkeit, den Beruf wechseln zu können, war für ihn der Grund für die Teilnahme an einer Nachqualifizierung.

Auch andere Motive lassen sich finden: Der formale Abschluss soll dem Nachweis und der Dokumentation der im Arbeitsprozess erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse dienen. Die Teilnehmenden erhoffen sich davon, andere Tätigkeiten und Aufgaben übertragen zu bekommen und mehr Verantwortung übernehmen zu dürfen (EF-003, EF-005, EF-007). Sie hoffen, dass ihre Arbeit abwechslungsreicher wird, und auch, dass sie mehr Geld verdienen. Die meisten haben sogar eine konkrete berufliche Position im Blick. Sie wünschen sich Lagerleiter, Schichtleiter oder Polier zu werden. Hier geht es auch um die soziale Anerkennung und das höhere soziale Ansehen, das man als Fachkraft im Unternehmen und bei den Kollegen genießt (EF-006). Die Nachqualifizierung bietet die Möglichkeit, die berufsfachlichen Grundlagen zu lernen, die notwendig sind, um Sachverhalte besser zu verstehen und Arbeiten qualitativ besser zu erfüllen (EF-006).

5 Zusammenfassung

In der Vergangenheit richtete sich die Nachqualifizierung an Geringqualifizierte, an An- und Ungelernte, d. h. an junge Erwachsene ohne formalen Berufsabschluss, die als sozial benachteiligt gelten und die aufgrund ihrer Lebenslage und biografischen Erfahrungen für eine reguläre Ausbildung nicht (mehr) infrage kommen. Allerdings, und das war Gegenstand des vorliegenden Beitrages, nehmen auch Berufswechsler an Nachqualifizierungen teil. In den hier untersuchten Fällen ging dem ein unfreiwilliger Berufswechsel, meist eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit und eine Zeit der Arbeitslosigkeit, voraus. Die Betroffenen mündeten als An- und Ungelernte schließlich in eine neue Beschäftigung ein, meist über Zeitarbeit. Die Frage war nun, mit welchen Motiven diese Menschen an einer Nachqualifizierung teilnehmen und welche Unterstützung sie dafür von ihren Arbeitgebern erhalten?

Für die Arbeitnehmer/-innen ging es in erster Linie darum, ihr Beschäftigungsverhältnis im Unternehmen zu verstetigen und die dafür notwendige formale Qualifikation zu erlangen. Mit der Teilnahme an einer Nachqualifizierung verbanden sie die Chance auf Verbesserung ihrer beruflichen Entwicklungschancen und auf die Erhöhung ihrer beruflichen Einsatz- und Leistungsfähigkeit. Sie sahen vor allem den Nutzen, den die Nachqualifizierung für sie, aber auch die Arbeitgeber hat. Die Arbeitgeber betrachteten die Nachqualifizierung hingegen eher skeptisch. Sie sahen hier vor allem das Risiko, den/die Arbeitnehmer/-in durch seine/ihre Teilnahme an einer Nachqualifizierung zu verlieren. Der formale Abschluss verleiht ihnen eine höhere berufliche Mobilität, die nicht nur zum Berufs-, sondern auch zum Betriebswechsel befähigt. Außerdem befürchteten sie die Verteuerung der Arbeitskraft durch höhere Lohnforderungen der nachqualifizierten, dann nicht mehr ungelerten Arbeitnehmer/-innen. Aus diesem Grund gab es nur wenige Arbeitgeber, die die Beteiligung ihrer Arbeitnehmer an einer

Nachqualifizierung unterstützten, z. B. durch Freistellungen oder Kostenübernahmen. Anders formuliert, die Bereitschaft der Betriebe, Nachqualifizierungen durchzuführen und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen und Anreize zu schaffen, waren eher begrenzt.

Vonseiten der Arbeitgeber scheint der Nachqualifizierung generell eher eine gewisse Skepsis entgegengebracht zu werden. Zwar wird immer betont, dass sie lediglich eine Ergänzung der vorhandenen regulären Aus- und Weiterbildungsangebote darstellt, die ein hohes Maß an Flexibilität und Individualisierung gewährleistet, jedoch wird in dieser und auch in anderen Formen der Flexibilisierung beruflicher Bildung eine Gefährdung der Qualität der Berufsausbildung gesehen. Daraus resultiert die Gefährdung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Damit geht immer die Sorge einher, dass die formalen Berufsbildungsabschlüsse eine Entwertung und einen Bedeutungsverlust erfahren, so z. B. auch in den Debatten zur Modularisierung der beruflichen Bildung (zusammenfassend PILZ 2009). Immer wieder wird, z. B. in den Pressemeldungen des BIBB, der zentrale Wert des dualen Ausbildungssystems zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses betont. Konzepte wie die Nachqualifizierung gelten scheinbar als Gefahr für die Integrität dieses regulären Ausbildungssystems und werden darum als „Sonderweg“ behandelt, der nur in Ausnahmefällen gegangen werden kann.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Berlin u. a. 1964
- ABRAHAM, Ellen: Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld 2010
- ARNOLD, Rolf; GONON, Philipp: Einführung in die Berufspädagogik. Opladen u. a. 2006
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963
- DAUSER, Dominique; KRINGS, Ursula; SCHRÖER, Wolfgang: Nachqualifizierung (junger) Erwachsener in Forschung und Praxis. In LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012, S. 15–30
- DAUSER, Dominique; MUNK, Peter; SCHWEIGARD-KAHN, Eva: Modulare Nachqualifizierung als regionales Regelangebot etablieren. Die Bedeutung lokaler Beratungsstrukturen für eine erfolgreiche Implementierung. In: BWP – Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis (2010) 6. Bielefeld, S. 32–35
- DAVIDS, Sabine (Hrsg.): Modul für Modul zum Berufsabschluß. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Bielefeld 1998
- ECKHARDT, Christoph: Beschäftigung und Qualifizierung zum Berufsabschluss. Ein Leitfaden zur Planung und Entwicklung von Maßnahmen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung in Thüringen. Frankfurt/Main 1999

- ECKHARDT, Christoph; GUTSCHOW, Katrin; SCHAFFEL-KAISER, Franz: Nachqualifizierung als Zweite Chance zum Berufsabschluss. Eine Handlungsanleitung. Duisburg 2002
- FOURASTIÉ, Jean: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln 1969
- HARTZ, Peter: Das atmende Unternehmen. Jeder Arbeitsplatz hat einen Kunden. Frankfurt/Main, New York 1996
- HEISLER, Dietmar: Abschlussorientierte Nachqualifizierung junger Erwachsener. Berufliche Bildung für Un- und Angelernte in der Spätadoleszenz. In: VONKEN, Matthias; KATTEIN, Martina (Hrsg.): Zeitbetrachtungen. Bildung – Arbeit – Biografie. Frankfurt/Main 2014, S. 181–191
- HEISLER, Dietmar: Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE). Paderborn 2008
- JEGES, Oliver: Generation Maybe. Berlin 2014
- KAUFHOLD, Marisa; BARTHEL, Christiane: Die Zertifizierung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf der Basis dokumentierter Arbeitsprozesse – ein Beitrag aus der Praxis des LERNSTÜCK-Verfahrens. In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 157–167
- KLÄHN, Margitta: Berufsbegleitende Nachqualifizierung als Instrument der Personalentwicklung für An- und Ungelernte. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Buchreihe Wirtschaft und Bildung, Band 23. Bielefeld 2000, S. 13–18
- KRINGS, Ursula; OBERTH, Christa: Durchführung und Erprobung des Nachqualifizierungskonzepts in Kooperation von Bildungsträger und Betrieben. In: KRINGS, Ursula; OBERTH, Christa; ZELLER, Beate (Hrsg.): Flexible Wege zum Berufsabschluss. Modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Ein Leitfaden für die Praxis. Bielefeld 2001, S. 49–114
- KRINGS, Ursula; OBERTH, Christa; ZELLER, Beate (Hrsg.): Flexible Wege zum Berufsabschluss. Modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Ein Leitfaden für die Praxis. Bielefeld 2001
- KUTSCHA, Günter: Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. Duisburg 2008
- LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Bielefeld 2000
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1). Nürnberg 1974. – URL: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (Stand: 09.04.2014)
- NISIC, Natascha; TRÜBSWETTER, Parvati: Berufswechsler in Deutschland und Großbritannien. In: IAB Kurzbericht (1). Nürnberg 2012. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2012/kb0112.pdf> (Stand: 09.04.2014)

- PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld 2009
- PONGRATZ, Hans J.; VOSS, Günther: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998) 1, S. 131–158
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? In: BIBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (20). Bonn 2013
- SPRANGER, Eduard: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main 1967/1950, S. 181–190
- STARK, Gerhard: Nachqualifizierung von An- und Ungelernten in Betrieben – Positionen aus einer betrieblichen Expertenrunde. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Bielefeld 2000, S. 69–88
- TROLTSCH, Klaus: Berufliche Nachqualifizierung von zwei Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss – Welche Bereitschaft gibt es in Betrieben? Bonn 2013. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_fachbeitrag_nachqualifizierung_deutsch.pdf (Stand: 09.07.2013)
- VOSS, Günther: Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. Bremen 2001. – URL: <http://www.zwe.uni-bremen.de/data/43-voss.pdf> (Stand: 19.08.2013)

Dominique Dauser

► Regionale Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung: Handlungsfelder, Erfolgsbedingungen und Handlungsbedarf

Nachqualifizierung ist ein gangbarer Weg für beschäftigte und arbeitslose An- und Ungelernte, um den Berufsabschluss nachzuholen. Doch damit Unternehmen sowie An- und Ungelernte von dieser Qualifizierungsform profitieren können, gilt es, regional geeignete Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Nachqualifizierung zu schaffen. Der vorliegende Beitrag stellt bezogen auf zentrale Handlungsfelder Erfolgsbedingungen regionaler Strukturentwicklung für Nachqualifizierung heraus. Zudem zeigt er weiteren Handlungsbedarf auf bildungspolitischer Ebene und im Forschungs- und Entwicklungsbereich auf.

1 Nachqualifizierung als Strategie zur Fachkräftesicherung

Nachqualifizierung eröffnet Personen¹ ohne (verwertbaren) Berufsabschluss die Möglichkeit, über eine Externenprüfung bei der zuständigen Stelle – v. a. Kammern oder sonstigen zur Abnahme von Prüfungen berechtigten Institutionen – nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben. Sie richtet sich an Personen, die aus persönlichen, wirtschaftlichen oder sozialen Gründen nicht (mehr) in eine duale Erstausbildung integriert werden können. Zielgruppe für Nachqualifizierung sind insbesondere junge Erwachsene, die keinen Zugang zum Ausbildungssystem gefunden oder eine Ausbildung abgebrochen haben und sich als angelernte Kräfte auf dem Arbeitsmarkt – teilweise in prekären Beschäftigungsverhältnissen – verdingen oder arbeitslos sind. Eine systematische Qualifizierung bis hin zum Berufsabschluss verbessert die Beschäftigungschancen dieser Zielgruppe und hilft Unternehmen, Qualifizierungsreserven zu erschließen, um Fachkräftengpässe auszugleichen.

Unternehmen haben gute Gründe, Nachqualifizierung neben der Ausbildung als weitere Strategie zur Fachkräftesicherung zu etablieren: Die Aufgaben in den Betrieben für An- und Ungelernte haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Auch im Bereich der einfachen Tätigkeiten sind die Anforderungen komplexer und umfangreicher geworden. Der Trend geht weg von weisungsgebundenen Arbeiten hin zu mehr Verantwortung und Mitgestaltung. Grenzen zwischen Hilfstätigkeit, Anlerntätigkeit und Facharbeit weichen

¹ Die Begriffe „Personen ohne Berufsabschluss“, „An- und Ungelernte“ und „Geringqualifizierte“ werden im Folgenden synonym verwendet.

z. B. durch Einführung von Gruppenarbeit auf. So übernehmen An- und Ungelernte teilweise Aufgaben der Prozesssteuerung, die bisher Fachkräften vorbehalten waren, z. B. im Rahmen der Qualitätssicherung und im Prozess der kontinuierlichen Verbesserung (KVP). Feststellen kann man derartige Entwicklungen im gewerblich-technischen Bereich ebenso wie in der Dienstleistung. Darauf verweisen Erkenntnisse zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen im Bereich der einfachen Arbeit (vgl. GALILÄER 2006; FREILING u. a. 2009). Im Resultat entstehen an der Schwelle zur Facharbeit neue Tätigkeitsfelder und Anforderungsprofile, die eine höhere Qualifikation der Beschäftigten erfordern. Gefragt ist auch bei angelernt Beschäftigten Grundlagenwissen, das über das Beherrschen eines einzelnen Arbeitsplatzes hinausreicht und ein systematisches Verständnis berufsfachlicher Zusammenhänge einschließt.

Trotzdem beschränken sich Unternehmen bislang bei dieser Beschäftigtengruppe auf traditionelle Qualifizierungsformen, wie das Anlernen am Arbeitsplatz oder kurzfristig angelegte interne Schulungen (vgl. dazu MORAAL u. a. 2009). Aber diese Strategie stößt inzwischen an Grenzen: Eine Anlernphase reicht eben nicht mehr aus, wenn für einfache Tätigkeiten teilweise umfassende berufliche Handlungskompetenzen auf Facharbeiterniveau gefordert sind. Infolgedessen treten bei den Unternehmen Flexibilitäts- und Qualitätsprobleme auf, und auch geeignete Mitarbeiter/-innen für vakante Stellen zu finden wird schwieriger. Denn auf der einen Seite können An- und Ungelernte im Bereich der entstandenen „einfachen“ Facharbeit aufgrund der gestiegenen Qualifikationsanforderungen nur bedingt eingesetzt werden. Auf der anderen Seite fehlen demografiebedingt Fachkräfte, die diese Lücke schließen könnten. Die Strategie, Fachkräfte direkt vom Arbeitsmarkt zu rekrutieren, geht mittel- und langfristig nicht mehr auf.

Demografiebedingte Fachkräftengpässe sind in vielen Branchen auf dem Arbeitsmarkt inzwischen deutlich spürbar. So rechnen laut aktuellen Daten aus dem Qualifizierungspanel des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 59 Prozent der Unternehmen im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe und immerhin 48 Prozent der Unternehmen im Sektor „sonstige Dienstleistungen“ mit Rekrutierungsschwierigkeiten in den kommenden Jahren. Immer mehr Unternehmen richten deshalb ihren Blick auf vorhandene Potenziale und ziehen in Erwägung, angelernte Kräfte systematisch nachzuqualifizieren: Fachkräftelücken durch Nachqualifizierung zu schließen ist für 54 Prozent der befragten Unternehmen des produzierenden und verarbeitenden Gewerbes und 51 Prozent der sonstigen Dienstleistungen eine Option (BIBB-QUALIFIZIERUNGSPANEL 2012, S. 2).

An- und Ungelernte als Fachkräftereservoir erkennen und erschließen können Unternehmen aber nur, wenn vor Ort eine Infrastruktur für Nachqualifizierung vorhanden ist. Genau hier setzte das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (Laufzeit: 2008 bis 2013) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ an. Mit dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ förderte das BMBF regionale Strukturentwicklung in den beiden Förderschwerpunkten „Re-

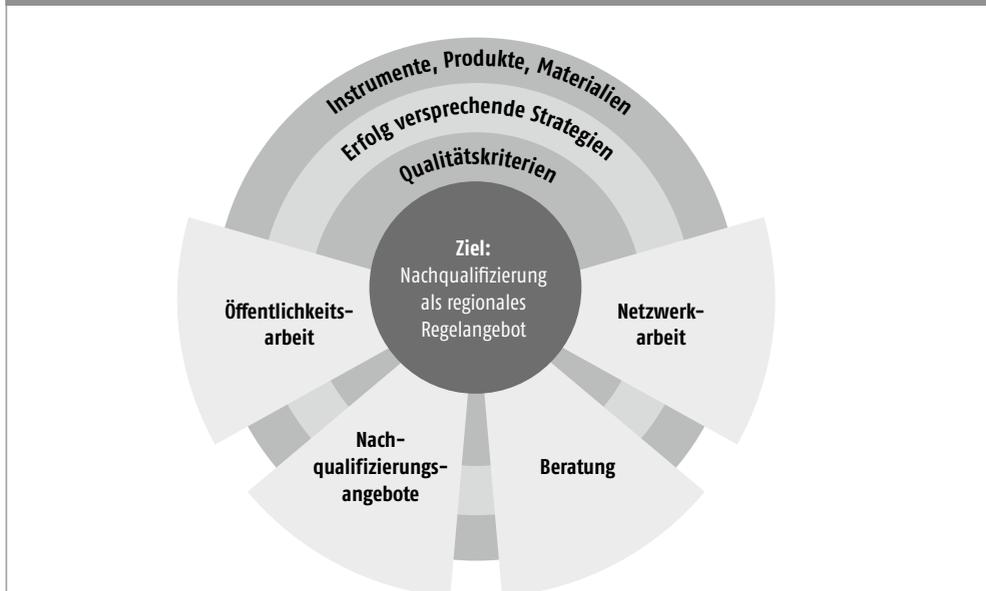
gionales Übergangsmanagement“ und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“. Ziel der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ war es, darauf hinzuwirken, dass Nachqualifizierung in den ausgewählten Regionen zu einem Regelangebot wird. Gefördert wurden allein in dieser Förderinitiative in zwei Förderrunden insgesamt 42 regionale Projekte, wobei 34 Projekte einen branchenübergreifenden Ansatz umsetzten, 2 Projekte die Zielgruppe Strafgefangene fokussierten und 6 Projekte einen Branchenschwerpunkt aufwiesen (Verkehr/Logistik, IT-Berufe, Pflegeberufe).² Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) unterstützte die Projekte durch wissenschaftliche Begleitung.

Im vorliegenden Beitrag werden aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung Erfolge und Erfolgsbedingungen regionaler Strukturentwicklung für Nachqualifizierung bezogen auf zentrale Handlungsfelder herausgestellt sowie weiterer Handlungsbedarf aufgezeigt.

2 Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung

Im Zuge des Monitorings der 42 Projekte der Förderinitiative hat die wissenschaftliche Begleitung vier Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung für die Nachqualifizierung (vgl. Abbildung 1) abgeleitet (vgl. DAUSER 2012a, S. 93 f):

Abbildung 1: Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung



² Eine Übersicht zu den Projekten und Verweise auf Ergebnisse sind auf der Programm-Homepage unter www.perspektive-berufsabschluss.de abrufbar.

Eine konzertierte *Öffentlichkeitsarbeit* der regionalen Arbeitsmarktakteure sensibilisiert Betriebe sowie An- und Ungelernte über regionale Medien, Veröffentlichungen und Veranstaltungen für das Thema Nachqualifizierung. Regional abgestimmte *Beratungsangebote* für Unternehmen sowie beschäftigte und arbeitslose An- und Ungelernte verbessern die Zugänge zu Nachqualifizierung. Einen weiteren wichtigen Faktor, damit Nachqualifizierung zum Regelangebot werden kann, stellt ein breites Spektrum an *Nachqualifizierungsangeboten* zum Nachholen des Berufsabschlusses auf regionalen Bildungsmärkten dar. Erreicht werden kann all das nur, wenn die regionalen Akteure aus Wirtschaft und Bildung in regionalen *Netzwerken* für Nachqualifizierung zusammenwirken.

2.1 Öffentlichkeitsarbeit

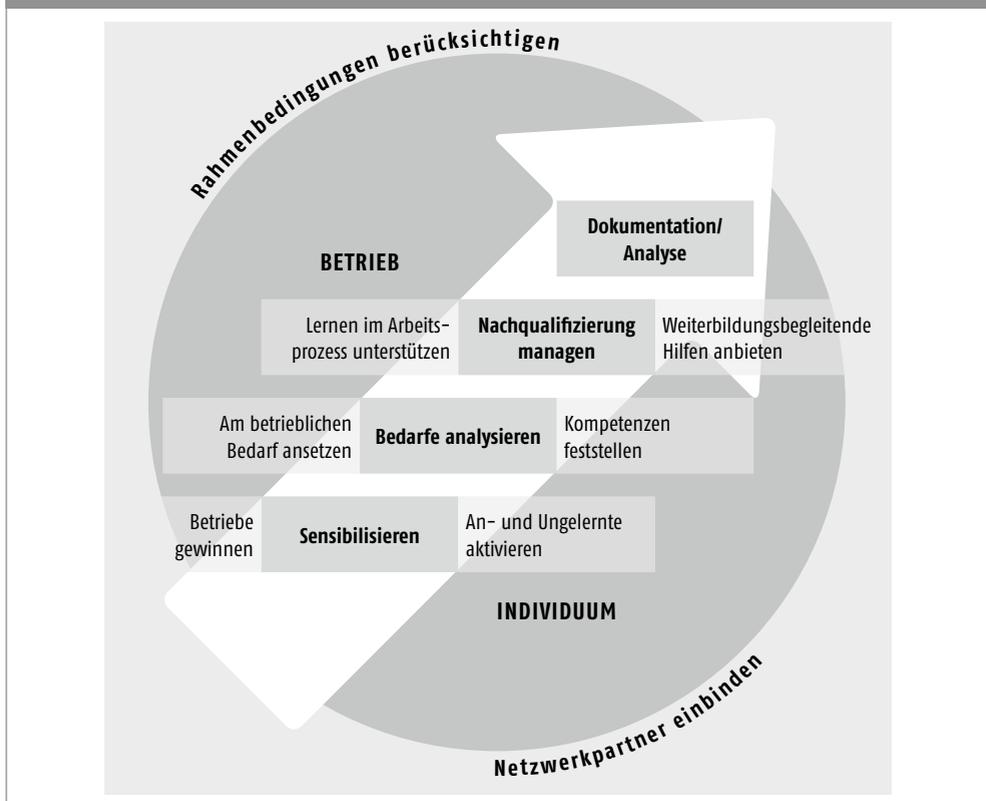
Durch gemeinsame öffentlichkeitswirksame Aktionen regionaler Akteure aus Wirtschaft und Bildung kann es gelingen, Betriebe sowie An- und Ungelernte für das Thema „Nachqualifizierung“ zu sensibilisieren. Die Erfahrungen aus der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ zeigen, dass geeignete Instrumente regionale Medienarbeit, Veranstaltungen und Veröffentlichungen sind. Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit von Öffentlichkeitsarbeit für Nachqualifizierung ist es wichtig, diese langfristig institutionell anzubinden. Angesprochen sind hier insbesondere die regionalen Arbeitsmarktakteure mit ihren spezifischen Zuständigkeiten: Den zuständigen Stellen kommt es in ihrer Funktion als prüfende Instanz zu, Unternehmen und Zielgruppe über die Möglichkeit der Externenprüfung zu informieren. Auf diesem Weg können sie dazu beitragen, die Zugangsmöglichkeiten zur Externenprüfung zu verbessern und Anforderungen für eine Zulassung transparent zu machen. Die Agenturen für Arbeit haben ein Interesse daran, Fördermöglichkeiten für Nachqualifizierung bekannt zu machen, um Beschäftigungschancen An- und Ungelernter zu verbessern. Für Bildungsanbieter wiederum ist Nachqualifizierung ein ausbaufähiges Geschäftsfeld, und sie nutzen gerne die Gelegenheit, ihre Nachqualifizierungsangebote zu bewerben.

Bei der regionalen Verankerung der Öffentlichkeitsarbeit für Nachqualifizierung hat sich folgendes Vorgehen bewährt: Auf Initiative und mit Unterstützung der Projekte der Förderinitiative entwickeln die genannten Bildungs- und Arbeitsmarktakteure gemeinsam Kommunikationsstrategien für die Ansprache von Unternehmen und An- und Ungelernten unter Einbeziehung von weiteren wirtschaftsnahen Organisationen, wie z. B. Fach- und Branchenverbänden, und von Interessenvertretungen der Zielgruppe, wie z. B. Betriebsräten oder Migrantenorganisationen. Die Umsetzung erfolgt in konzertierten öffentlichkeitswirksamen Aktionen. Erreicht ist das Ziel der institutionellen Anbindung, wenn regionale Bildungs- und Arbeitsmarktakteure in ihren Veröffentlichungen und bei ihren Veranstaltungen Nachqualifizierung regelmäßig zum Thema machen.

2.2 Beratungsangebote

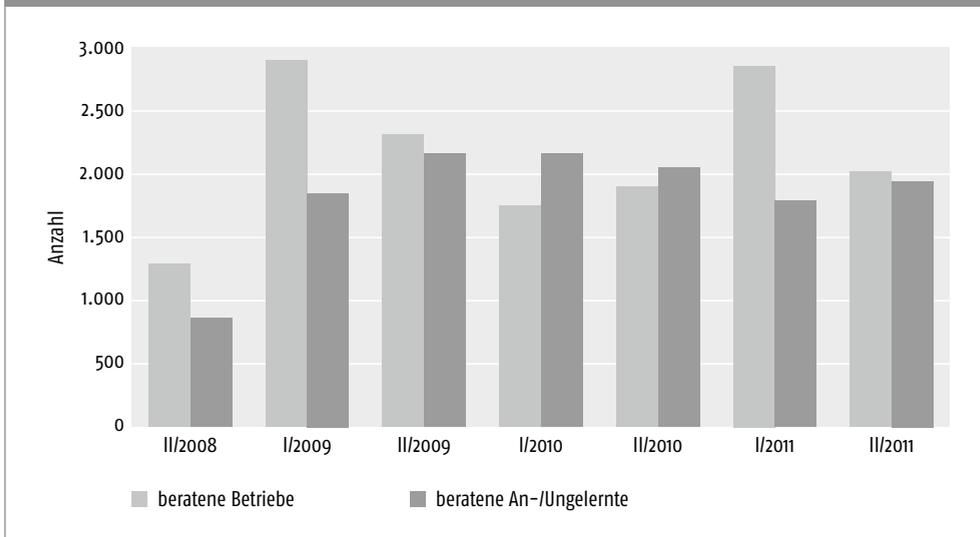
Öffentlichkeitsarbeit allein würde jedoch zu kurz greifen. Denn Nachqualifizierung ist ein schwer zu vermarktendes, beratungsintensives Produkt. In der Nachqualifizierung müssen für alle Interessenten – abgestimmt auf ihre jeweiligen (Qualifizierungs-)Voraussetzungen oder orientiert an den betrieblichen Rahmenbedingungen – individuelle Lösungen gefunden werden. Das gilt für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Nachqualifizierung ebenso wie für die Absicherung ihrer Finanzierung. Erforderlich sind dazu umfassende Einzelfallberatungen für Unternehmen sowie für An- und Ungelernte (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Der Beratungsprozess in der Nachqualifizierung



Um Unternehmen sowie beschäftigte und arbeitslose An- und Ungelernte für Nachqualifizierung zu gewinnen und auch um Vorgehensweisen und Instrumente für die Beratung entwickeln zu können, haben die Projekte der Förderinitiative während der Projektlaufzeit selbst Beratungsangebote aufgelegt. Wie diese von Unternehmen und von beschäftigten und arbeitslosen An- und Ungelernten angenommen wurden, zeigen die Ergebnisse aus dem Monitoring der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Abbildung 3):

Abbildung 3: Beratene Betriebe sowie An- und Ungelernte, erste Förderrunde



Wenn trägerübergreifende Beratungsangebote kostenfrei sind, werden sie von Unternehmen sowie An- und Ungelernten gut angenommen. Das zeigt jedenfalls die Nachfrage nach von den Projekten erbrachten Beratungsleistungen: Allein die 22 Projekte der ersten Förderrunde (Laufzeit 2008 bis 2012) haben nach Auswertungen des f-bb insgesamt 15.014 Betriebe und 12.809 An- und Ungelernte beraten (Berichtszeitraum Mai 2008 bis Dezember 2011).³ Im Programmverlauf kann man aber auch eine deutliche Verschiebung der angenommenen Beratungsleistungen von den Betrieben hin zu den An- und Ungelernten feststellen. Dies ist auf eine stärkere Fokussierung der Projekte auf die Beratung arbeitsloser An- und Ungelernter während der Wirtschaftskrise 2008/2009 zurückzuführen. Zum einen war der Zugang zu Betrieben beziehungsweise bestimmten Branchen durch innerbetriebliche Umstrukturierungsprozesse (Kurzarbeit, Konkurs etc.) erschwert, zum anderen waren zunehmend mehr An- und Ungelernte von Arbeitslosigkeit betroffen. Für das erste Quartal 2011 konnte allerdings – bedingt durch die beginnende Konjunkturerholung – wieder eine deutliche Steigerung der Anzahl der beratenen Betriebe um 50 Prozent festgestellt werden (II/2010 – 1.899 beratene Betriebe; I/2011 – 2.849 beratene Betriebe).

Die vorliegenden Ergebnisse aus dem Monitoring legen zudem nahe, dass vor allem die Bereitstellung von Beratungsangeboten für Unternehmen die Projekte vor Herausforderungen stellte: Betriebe zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Nachqualifizierungsthematik zu bewegen ist immer schwer, ob in Zeiten der Krise oder des Booms. An- und Ungelernte werden von Unternehmen zumeist als leicht ersetzbare Mitarbeiter/-innen gese-

3 Erfasst wurde, wie viele Betriebe bzw. An- und Ungelernte pro Halbjahr von den einzelnen Projekten beraten wurden. Das heißt, beratene Betriebe sowie An- und Ungelernte wurden teilweise mehrmals erfasst.

hen. In sog. „atmenden Unternehmen“⁴⁴ werden sie in der Krise als Erste freigesetzt. In Zeiten niedriger Arbeitsdichte, in denen eine berufsbegleitende Qualifizierung möglich wäre, sind sie folglich oft nicht mehr im Unternehmen beschäftigt. In Wachstumszeiten dagegen ist eine Qualifizierung kaum möglich, da anstehende Aufträge abgearbeitet werden müssen. Insgesamt ist festzustellen, dass es für Unternehmen schwierig ist, eine systematische Qualifizierung Geringqualifizierter in betriebliche Abläufe zu integrieren, da gewachsene betriebliche Strukturen vergleichbar der Erstausbildung fehlen. Hinzu kommt, dass kleine und mittelgroße Unternehmen (KMU) oft keine langfristig orientierte Personalplanung aufweisen. Bei Bedarf setzten Personalverantwortliche vor allem bei An- und Ungelernten eher auf kurzfristige Qualifizierungen, weil sie deren Qualifizierungspotenzial unterschätzen und bei dieser Beschäftigtengruppe Motivationsdefizite und Lernschwierigkeiten vermuten. Diese Einschätzungen der Projekte decken sich im Wesentlichen mit den wenigen Befunden, die bisher zu betrieblichen Rahmenbedingungen im Kontext der Nachqualifizierung vorliegen (vgl. DAUSER/DEISLER 2009). Man muss aber auch konstatieren, dass neuere Betriebsbefragungen auf ein zunehmendes betriebliches Interesse an Nachqualifizierung schließen lassen (vgl. TROLTSCH 2013).

Die Erfahrungen der Projekte der Förderinitiative bei der Beratung von Unternehmen verweisen auch darauf, dass Betriebe unter diesen Gegebenheiten vor allem durch aufsuchende aktivierende Angebote von Qualifizierungsberatung erreicht werden. Dabei darf sich die Beratung nicht nur auf den Themenschwerpunkt Nachqualifizierung beschränken. Nachgefragt werden umfassende Beratungsangebote, die Betrieben langfristige Personalentwicklungsstrategien auch für Personen unterhalb der Facharbeiterebene aufzeigen. Eine derartige Beratung soll die Nachqualifizierung für Betriebe attraktiv machen. Damit bei der Nachqualifizierung am betrieblichen Bedarf angesetzt werden kann, muss dieser zunächst sorgfältig analysiert werden. Das betrifft neben inhaltlichen Fragen, wie der Auswahl geeigneter Berufsbilder für Nachqualifizierung, im Hinblick auf die Freistellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Qualifizierung insbesondere auch organisatorische Abläufe des Unternehmens, wie z. B. Schichtmodelle. Zudem kann Beratung, verstanden als intensive Kooperation von Betrieben und Bildungsanbietern, auch das Lernen im Prozess der Arbeit unterstützen. Dieser Anspruch macht Beratung für Nachqualifizierung sehr aufwendig und stellt hohe Anforderungen an die Beratenden. Neben der Expertise für Nachqualifizierung sollten sie mit betrieblichen Strukturen vertraut sein und über gute Kenntnisse der Berufsbildung verfügen.

Aber nicht nur für Betriebe, sondern auch für beschäftigte und arbeitslose An- und Ungelernte sind umfassende Beratungsangebote erforderlich. Beratung kann An- und Ungelernte aktivieren, indem sie ihnen individuell angepasste Möglichkeiten aufzeigt, den Berufsabschluss nachzuholen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Kompetenzfeststellung. Erste

4 Atmende Unternehmen versuchen über eine Flexibilisierung ihrer Belegschaft auf schwankende Auftragslagen zu reagieren. Dies erreichen sie beispielsweise durch verschiedene Arbeitszeitmodelle, durch den Einsatz von Zeitarbeitenden oder auch durch kurzfristige Einstellung und Freisetzung von meist an- und ungelerten Kräften.

Hinweise für die spätere Qualifizierungsplanung gibt eine Analyse des Lebenslaufs mit Fokus auf einschlägigen Berufserfahrungen und den dabei (in der Regel informell) erworbenen Kompetenzen. In der Beratung werden insbesondere Qualifizierungsvoraussetzungen und -bedarfe erhoben und gemeinsam mit den Interessentinnen und Interessenten für Nachqualifizierung mögliche Qualifizierungswege entwickelt. Einen hohen Beratungsbedarf haben dabei insbesondere Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, wie Personen mit Migrationshintergrund und Bildungsferne.

Die Förderinitiative zielte darauf ab, nicht nur für die Programmlaufzeit, sondern nachhaltig professionelle Beratungsangebote für Unternehmen und für An- und Ungelernte zu Nachqualifizierungsfragen einzurichten. Dies haben die Projekte erreicht, indem sie bereits bestehende Beratungsangebote der Bildungs- und Förderlandschaft sowie aus dem Umfeld der Wirtschaft und Sozialarbeit auf Nachqualifizierung ausgerichtet haben. Zum Know-how-Transfer wurden von den Projekten Multiplikatorenschulungen durchgeführt. Zur Sicherung der Beratungsqualität im Feld Nachqualifizierung wurden im Beratungsnetzwerk gemeinsam Beratungsinstrumente entwickelt (z. B. Beratungsleitfäden oder Fragebögen zur Bedarfserhebung) und institutionell verankert. Im Interesse der Unternehmen sowie der An- und Ungelernten sollten dabei möglichst alle Beratungsanbieter in der Region eingebunden werden, die Unternehmens-, Qualifizierungs-, Bildungs- oder Lebensberatung leisten. Ein von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelter Leitfaden unterstützt Bildungs- und Arbeitsmarktakteure – insbesondere Bildungsdienstleister und Beratungsstellen – bei der Einführung und Verankerung von regionalen Service-Angeboten für die Nachqualifizierung (vgl. DAUSER/SCHWEIGARD-KAHN 2011).

Doch nicht alle erforderlichen Beratungsleistungen für Unternehmen und für An- und Ungelernte im Zusammenhang mit Nachqualifizierung können durch die in der Region bereits aktiven Beratungsanbieter abgedeckt werden. Deswegen haben mehrere Projekte darauf hingearbeitet, trägerübergreifende Beratungsangebote für Nachqualifizierung zu installieren. So ist es in einigen Regionen nicht zuletzt auch durch das Engagement der Projekte gelungen, über Landesmittel finanzierte Beratungsangebote zur Nachqualifizierung einzurichten, z. B. im Rahmen der Initiative „Thüringen braucht dich“ (vgl. www.thaff-thueringen.de/thueringen-braucht-dich/).

2.3 Nachqualifizierungsangebote

Der erste Schritt zum Aufbau eines bedarfsgerechten regionalen Nachqualifizierungsangebots ist die Klärung der aktuellen Bedarfs- und Angebotslage. Dazu gehört die systematische Erhebung des Fachkräftebedarfs sowie hemmender und fördernder Faktoren für Nachqualifizierung bei regionalen Unternehmen. Transparenz über regionale Angebotsstrukturen stellt die Erhebung und überblicksartige Darstellung der vor Ort bereits verfügbaren beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten für An- und Ungelernte in sog. Nachqualifizierungskatalogen her. Öffentlichkeitswirksam im Internet, insbesondere in regional etablierten Weiterbildungs-

datenbanken präsentiert, können Nachqualifizierungskataloge für Unternehmen sowie für An- und Ungelernte zur Brücke zu Bildungsanbietern werden. Ein Beispiel für die praktische Umsetzung eines Nachqualifizierungskataloges ist der Bildungskatalog für die Nachqualifizierung des „Netzwerks Pro Beruf Halle“, der auf Initiative des gleichnamigen Projektes der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ entstanden ist. Jeder regionale Bildungsanbieter, der abschlussorientierte Qualifizierungsmöglichkeiten für An- und Ungelernte in seinem Portfolio hat, kann seine Angebote in den Bildungskatalog eintragen lassen. Zur Verfügung steht der Bildungskatalog als Print-, PDF- und Webkatalog (vgl. www.pro-beruf-halle.de unter Bildungskatalog).

Die durch Nachqualifizierungskataloge hergestellte Transparenz über verfügbare Nachqualifizierungsangebote ermöglicht es aufbauend auf vorhandene und gewachsene Strukturen auf dem regionalen Bildungsmarkt und im Abgleich von Angebot und Nachfrage, bedarfsgerechte Nachqualifizierungskonzepte zusammen mit regionalen Bildungsanbietern für gängige Berufsfelder zu entwickeln und entsprechende Angebote verfügbar zu machen. Um Personen mit unterschiedlichen (beruflichen) Voraussetzungen orientiert am Fachkräftebedarf der regionalen Wirtschaft zu qualifizieren, werden eine vielfältige Berufspalette und verschiedene Qualifizierungsformen benötigt. Bewährt haben sich in der Nachqualifizierung insbesondere modular strukturierte Maßnahmen, die arbeitsplatznah organisiert und durch Agenturen für Arbeit oder über Landesmittel förderfähig sind. Weitere Qualitätsmerkmale zur Entwicklung und Umsetzung von Nachqualifizierungsangeboten wurden im Rahmen der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ auf Basis der Erfahrungen aus den Projekten abgeleitet (vgl. DAUSER 2012a).

Vor allem die regionale Etablierung solcher Qualitätsmerkmale als Standards können dazu beitragen, dass Bildungsanbieter Nachqualifizierung nachhaltig in ihr Portfolio aufnehmen. Als Beispiel dafür steht das „Berliner Gütesiegel Nachqualifizierung“ (vgl. RAMCKE-LÄMMERT 2013). Im „Berliner Gütesiegel Nachqualifizierung“ verpflichten sich im „Netzwerk für Nachqualifizierung und berufliche Bildung – SANQ e.V.“ organisierte Bildungsdienstleister zur verbindlichen Umsetzung von – mit den zuständigen Stellen abgestimmten – Standards für modulare Nachqualifizierungsangebote. Spezifiziert werden unter anderem genaue Vorgaben zum Zuschnitt von Modulkonzepten für Nachqualifizierung, zum Vorgehen bei der Vorbereitung von Teilnehmenden an Nachqualifizierungsmaßnahmen auf die Externenprüfung und zur Kompetenzfeststellung im Vorfeld einer Nachqualifizierung. Initiiert wurde das „Berliner Gütesiegel Nachqualifizierung“ im Projekt „Serviceagentur Nachqualifizierung Berlin“ (SANQ) der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ (vgl. www.sanq.de unter Netzwerk – Gütesiegel, Stand: März 2013). Handlungsempfehlungen zum Vorgehen beim Auf- und Ausbau des regionalen Nachqualifizierungsangebotes bietet ein Leitfaden der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. KNOLL/OVERDIEK 2011).

Entwickelt wurden im Rahmen von Projekten der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ zudem einheitlich strukturierte Modulkonzepte für Berufe,

für die bisher keine bundeseinheitlichen vorliegen, wie z. B. für die grünen Berufe, aber auch Konzepte zu weiterbildungsbegleitenden Hilfen. Des Weiteren wurden in vielen Regionen Verfahrensregelungen für die Zulassung zur Externenprüfung mit den zuständigen Stellen vereinbart, z. B. über die Etablierung regionaler Qualifizierungspässe.

Inbesondere bei der Absicherung der Finanzierung von Nachqualifizierung stießen die Projekte jedoch bisweilen auf Probleme, die über regionale Abstimmungsprozesse nur zum Teil angegangen werden konnten (vgl. DAUSER 2012b). So ist eine Nachqualifizierung bis zum Berufsabschluss nicht immer mit Förderzielen und -praxis der Agenturen für Arbeit vereinbar, obwohl auch die Arbeitsförderung in Hinblick auf eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt eine abschlussorientierte Qualifizierung Geringqualifizierter befürwortet. Dies zeigt auch die Auflage verschiedener Sonderprogramme zur Qualifizierung von beschäftigten („Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“ – WeGebAU) und arbeitslosen Geringqualifizierten („Initiative zur Flankierung des Strukturwandels“ – IFlaS) seitens der Bundesagentur für Arbeit sowie auch die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) angestoßene Kampagne „AusBILDUNG wird was – Spätstarter gesucht“ (BMAS/BA 2013). Doch haben die Agenturen für Arbeit bei der Entscheidung über die Förderung von Nachqualifizierung zu berücksichtigen, ob der angestrebte Berufsabschluss arbeitsmarktrelevant ist und ob durch das Nachholen des Berufsabschlusses die Vermittlungschancen Arbeitsloser steigen bzw. ob drohende Arbeitslosigkeit Beschäftigter verhindert wird. Dadurch erklärt sich auch, warum Nachqualifizierung bei der Bildungszielplanung der Agenturen für Arbeit in manchen Regionen nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle spielt.

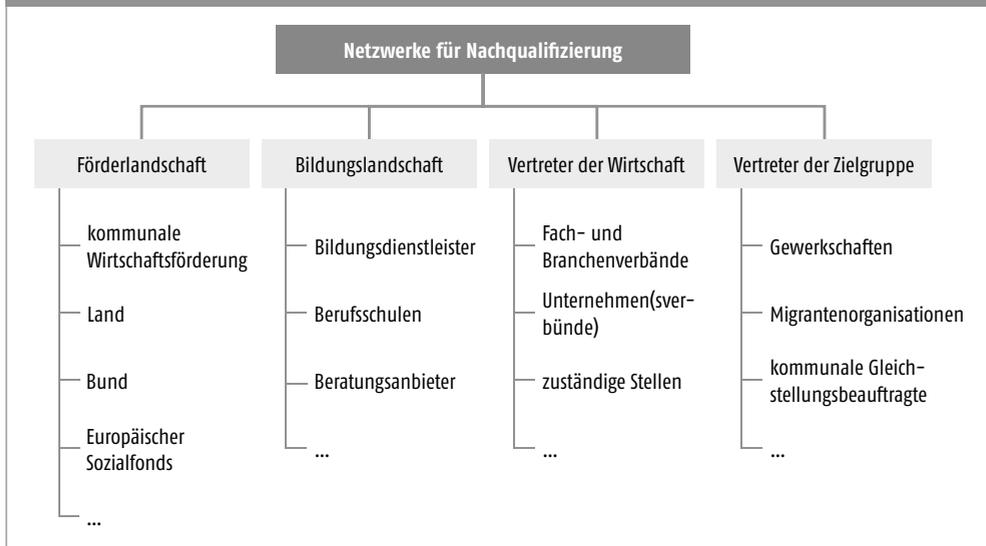
2.4 Regionale Netzwerke

Die bisher beschriebenen Erfolgsfaktoren regionaler Strukturentwicklung machen deutlich, dass der Motor regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung Netzwerke sind. Denn die notwendige Infrastruktur für Nachqualifizierung kann nur dann nachhaltig bereitgestellt werden, wenn die regionalen Akteure aus Bildung und Wirtschaft zusammenarbeiten. Regionale Netzwerke können dazu beitragen,

- ▶ Bedarfslagen transparent zu machen,
- ▶ Nachqualifizierungsangebote (weiter) zu entwickeln,
- ▶ Fördermöglichkeiten zu bündeln oder zu erschließen,
- ▶ Beratungsangebote für Unternehmen sowie An- und Ungelernte auszubauen und zu professionalisieren und
- ▶ Unternehmen sowie An- und Ungelernte zu sensibilisieren, zu aktivieren und zu informieren.

Welche Akteure in leistungsfähigen Netzwerken für Nachqualifizierung vertreten sein sollten, verdeutlicht folgende Abbildung:

Abbildung 4: Netzwerke für Nachqualifizierung



Die Ergebnisse aus dem Monitoring der Projekte der Förderinitiative zeigen, dass insbesondere die Zusammenarbeit mit Bildungsanbietern und zuständigen Stellen eine große Herausforderung darstellen kann (vgl. DAUSER 2012a): Da die Bildungslandschaft von Wettbewerb geprägt ist, gestaltete sich die Netzwerkarbeit in einigen Regionen teilweise aufwendiger und zeitintensiver als erwartet. Hinzu kam, dass sich die zuständigen Stellen der Nachqualifizierung zu Programmstart teilweise reserviert gegenüberstanden. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass es über die Rechtsvorgabe hinaus vonseiten der zuständigen Stellen keine dokumentierten Standards für die Zulassung zur Externenprüfung gab. Zum anderen fehlten aus Sicht der Kammern überregional abgestimmte Standards zur Durchführung von Nachqualifizierung (für Anforderungen an Nachqualifizierung aus Sicht von Kammerexpertinnen und -experten vgl. KRAMER 2013). Des Weiteren wurde eine Unterhöhung der Ausbildung befürchtet.

Funktionierende Netzwerke für Nachqualifizierung können unter diesen Bedingungen nur installiert werden, indem auf bestehende Netzwerke, wie z. B. Bildungsnetzwerke oder Migrationsausschüsse, aufgebaut wird. Um das für die Zusammenarbeit in Trägernetzwerken notwendige Vertrauen herzustellen, helfen verbindliche Absprachen zur Zusammenarbeit im Rahmen der Nachqualifizierung – am besten schriftlich fixiert in Form von Kooperationsvereinbarungen. Es ist als Erfolg zu werten, dass in vielen Regionen erst durch dieses Vorgehen der Projekte der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ arbeitsfähige Trägernetzwerke initiiert werden konnten. So wurden trotz der vorherrschenden Konkurrenz der Bildungsanbieter um Marktanteile die Voraussetzungen für die Entwicklung von Angebotsstrukturen geschaffen. Es ist gelungen, dauerhaft regional und sogar landesweit

agierende Netzwerke für Nachqualifizierung einzurichten, wie z. B. das oben bereits erwähnte „Netzwerk für Nachqualifizierung und berufliche Bildung – SANQ e.V.“ oder das „Thüringer Netzwerk Nachqualifizierung“ (www.nachqualifizierung-thueringen.de). Wie man die Netzwerkarbeit in Hinblick auf regionale Strukturentwicklung für die Nachqualifizierung optimieren und verstetigen kann, hat die wissenschaftliche Begleitung in einem Handlungsleitfaden herausgearbeitet (vgl. DAUSER/LONGMUSS 2010).

3 Weiterer Handlungsbedarf

Das Projekt-Monitoring durch die wissenschaftliche Begleitung zeigt: Der Ansatz der regionalen Strukturentwicklung, wie er in der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ umgesetzt wurde, war erfolgreich, und es steht zu erwarten, dass die erzielten Ergebnisse nachhaltig in den Förderregionen fortwirken. Die Erfahrungen aus der Förderinitiative verweisen jedoch auch darauf, dass im Bereich der Nachqualifizierung weiterhin auf mehreren Ebenen Handlungsbedarf besteht (vgl. dazu auch BAETHGE u. a. 2013, S. 38 f):

- ▶ Auf *bildungspolitischer Ebene* können insbesondere trägerübergreifende Beratungsangebote und adäquate Fördermodelle für Nachqualifizierung die Wege für beschäftigte und arbeitslose An- und Ungelernte ebnen, nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben.
- ▶ Auf *wissenschaftlicher Ebene* können Analysen von Bedarfslagen An- und Ungelernter sowie Unternehmen einerseits und bestehenden Angebotsstrukturen andererseits dazu beitragen, Hinweise für die Ausgestaltung künftiger Förderprogramme zu generieren.
- ▶ Auf der *Entwicklungsebene* können Modellprojekte und -programme helfen, Weiterbildungsangebote für An- und Ungelernte an den betrieblichen und individuellen Bedarf anzupassen.

3.1 Bildungspolitische Ebene

Über die BMBF-Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ konnte Strukturentwicklung unterstützt werden. Diese Form der Anschubfinanzierung ist notwendig, um auf regionaler Ebene geeignete Voraussetzungen für die Umsetzung von Nachqualifizierung zu schaffen. Jedoch können nicht alle erforderlichen Leistungen rund um die Nachqualifizierung durch bestehende Möglichkeiten der Regelförderung abgedeckt werden (vgl. DAUSER/KRINGS 2012). Dies betrifft insbesondere die Bereitstellung von adressatengerechten Beratungsangeboten für Unternehmen sowie An- und Ungelernte. Wünschenswert wäre ein regional verortetes trägerübergreifendes Beratungsangebot im Sinne einer zentralen Beratungsstelle für Nachqualifizierung oder – weiter gefasst – für berufliche Weiterbildung allgemein, die auf fallbezogene individuelle Beratung fokussiert. Die Erfahrungen aus der Förderinitiative zeigen, dass kostenlose Angebote einer aufsuchenden aktivierenden Beratung für Unternehmen gut angenommen werden. Zur Qualitätssicherung und Professionalisierung

solcher Beratungsangebote für die Nachqualifizierung können die in der Förderinitiative entwickelten Beratungsinstrumente (vgl. DAUSER/SCHWEIGARD-KAHN 2011) beitragen.

BAETHGE, SEVERING und WEISS (2013) formulieren auf Basis einer Reflexion des Status quo der Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung als Perspektiven für die Weiterbildungspolitik unter anderem folgende Ansatzpunkte einer Qualitätssicherung und Professionalisierung: Qualifizierung der Beratungsanbieter, Verbesserung der Transparenz und Erreichbarkeit verfügbarer Beratungsangebote (z. B. über ein Servicetelefon Weiterbildung), Prüfung der öffentlichen Finanzierung von Weiterbildungsberatung (vgl. BAETHGE u. a. 2013, S. 99). Die Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung der Förderinitiative zum Optimierungsbedarf von Beratungsstrukturen in der Nachqualifizierung deckt sich weitestgehend mit diesen Ergebnissen der Analyse von strukturellen Herausforderungen der Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung für den gesamten Bildungssektor.

Festzustellen ist zudem, dass die bestehenden Fördermöglichkeiten für Nachqualifizierung seitens der Arbeitsförderung (WeGebAU, IflaS) nur bedingt Anreize für Unternehmen sowie An- und Ungelernte für eine abschlussorientierte Weiterbildung schaffen. Denn förderfähig sind auch Teilqualifizierungen, die in Hinblick auf eine möglichst zeitnahe Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt unter Umständen attraktiver erscheinen. Eine Abschlussorientierung könnte sowohl den Unternehmen als auch den An- und Ungelernten durch den Ausbau bestehender Fördermöglichkeiten nahegelegt werden. Denkbar sind z. B. progressive Fördermodelle für Unternehmen mit gestaffelten Förderprämien für abschlussorientierte (Nach-)Qualifizierung von Beschäftigten und Erfolgsprämien für Teilnehmende bei Bestehen der Abschlussprüfung.

3.2 Wissenschaftliche Ebene

Die Datenlage zu Struktur und Merkmalen der Zielgruppe der An- und Ungelernten in der Bundesrepublik Deutschland stellt sich in Grundzügen wie folgt dar: Die etwa 5,3 Mio. Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss haben ein hohes Arbeitsloskeitsrisiko (IAB 2011, S. 1). Ihre Beschäftigungschancen beschränken sich auf das Verrichten von einfachen Tätigkeiten in wenigen Branchen (vgl. BRAUN u. a. 2012, S. 4 f.), und sie sind vorwiegend auf atypische bzw. prekäre Beschäftigungsverhältnisse verwiesen (BRAUN u. a. 2012, S. 3; vgl. auch den Beitrag von BELLMANN, GRUNAU und LEBER in diesem Band). Erste Hinweise auf in der Person liegende Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft gering qualifizierter Arbeitsloser gibt beispielsweise die Untersuchung von OSIANDER (2012). Bekannt ist zudem, dass Lese- und Rechenleistungen Erwachsener vor allem mit ihren formalen Qualifikationen, der Teilnahme am Erwerbsleben und der Sprache im Elternhaus zusammenhängen (vgl. WÖLFEL u. a. 2011). Zur Einschätzung des Qualifizierungspotenzials der Zielgruppe werden deshalb in der Regel Daten aus dem Mikrozensus zum vorhandenen höchsten Schulabschluss herangezogen (vgl. BRAUN u. a. 2012, S. 2; ANBUHL 2012, S. 5).

Aufschluss über Teilnehmendenstrukturen an Externenprüfungen geben eine Befragung von Externenprüflingen des BIBB aus dem Jahr 2010 sowie eine qualitative Studie des f-bb. Hier werden sowohl Merkmale von Personen, die an der Externenprüfung teilnehmen (möchten), als auch Hürden, die diese dabei zu bewältigen haben, herausgestellt (vgl. DILLER u. a. 2011). Genutzt wird die Externenprüfung vor allem für eine „Doppelqualifizierung“, um einen formalen und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Abschluss zu erwerben oder die Ausbildung nach einem erfolgten Ausbildungsabbruch doch noch abzuschließen (vgl. GUTSCHOW u. a. 2012, S. 36). Zur Motivationslage von Geringqualifizierten, die sich bisher noch nicht entschließen konnten, sich beruflich weiterzuqualifizieren, bzw. zu individuellen Gründen für ihre Weiterbildungsabstinenz liegen bisher nur Daten aus eher explorativen Untersuchungen vor (vgl. HEISLER in diesem Band). Weitere Untersuchungen zu Weiterbildungsmotiven, Qualifizierungsvoraussetzungen und Unterstützungsbedarf von An- und Ungelernten könnten Ansatzpunkte für die gezielte Ansprache und Förderung der heterogenen Zielgruppe liefern.

Forschungsbedarf besteht aber auch hinsichtlich der Interessenlagen der Unternehmen im Kontext der Nachqualifizierung. Über repräsentative Betriebsbefragungen, wie z. B. das BIBB-Qualifizierungspanel, werden die Bereitschaft von Unternehmen, angeleitete Kräfte nachzuqualifizieren, bzw. ihre Aktivitäten in diesem Zusammenhang überblicksartig erhoben (vgl. TROLTSCH 2013). Die Daten aus dem BIBB-Qualifizierungspanel erlauben u. a. differenzierte Aussagen über Merkmale von Betrieben mit Bereitschaft, (junge) Erwachsene nachträglich zu qualifizieren. Interesse an Nachqualifizierung (junger) Erwachsener äußern insbesondere Betriebe mit 200 und mehr Beschäftigten, ausbildungserfahrene Betriebe, Betriebe mit künftigen Rekrutierungsproblemen und Betriebe mit überdurchschnittlich hohem Anteil an ungelernten Beschäftigten (vgl. TROLTSCH 2013, S. 3 ff.). Einblicke in betriebliche Rahmenbedingungen für die Nachqualifizierung geben z. B. die Ergebnisse einer Befragung von bayerischen Unternehmen aus den Branchen unternehmensnahe Dienstleistungen sowie produzierendes und verarbeitendes Gewerbe (vgl. DAUSER/DEISLER 2009). Um Betriebe zielgerichtet bei der Nachqualifizierung An- und Ungelernter unterstützen zu können, wären jedoch zusätzliche systematische Erhebungen dazu erforderlich, wie nachqualifizierungserfahrene Betriebe Kosten und Nutzen der Nachqualifizierung einschätzen.

Zusätzliche Forschungsaktivitäten, welche die Bedarfslage seitens der Unternehmen sowie der An- und Ungelernten sondieren, könnten wichtige Anhaltspunkte für eine nachfrageorientierte Angebotsentwicklung geben. Zu berücksichtigen sind beim Ausbau des Nachqualifizierungsangebots darüber hinaus aber auch bestehende Angebotsstrukturen und die Situation von Bildungsanbietern auf dem Weiterbildungsmarkt. Um An- und Ungelernten aufbauend auf ihre jeweiligen (Qualifizierungs-)Voraussetzungen individuelle Qualifizierungswege zu eröffnen, sollten Nachqualifizierungsangebote möglichst modular gestaltet sein. Durch den Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren können vorliegende berufliche

Kompetenzen ermittelt und bei der Qualifizierung berücksichtigt werden. Folgende Anforderungen stellen sich an die Bildungsanbieter:

- ▶ Ein umfassender Eingangsscheck der Teilnehmenden mit Kompetenzprüfung ist zu gewährleisten.
- ▶ Es muss eine breite Palette an Angeboten für unterschiedliche Berufe möglichst auf verschiedenen Qualifikationsniveaus vorgehalten werden: Vorbereitungskurse auf die Externenprüfung (für Personen, die bereits über umfassende berufliche Handlungskompetenz im angestrebten Beruf verfügen), Angebote zur modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung (für Nachqualifizierungsinteressenten, die in ihrer Erwerbsbiografie bereits berufliche Erfahrungen im angestrebten Beruf gesammelt haben) sowie umfassende Umschulungsmaßnahmen für Geringqualifizierte (die sich beruflich neu orientieren möchten oder nur über wenige berufliche Kenntnisse verfügen).
- ▶ Flexible Einstiege der Teilnehmenden in laufende Kurse sind zu ermöglichen.
- ▶ Voraussetzungen für die Zulassung zur Externenprüfung sind individuell mit den zuständigen Stellen zu klären.
- ▶ Die Finanzierung ist in Abstimmung mit Agenturen für Arbeit, Unternehmen, Teilnehmenden und sonstigen Kostenträgern zu sichern.

In den Förderregionen der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ wurden regionale Angebotsstrukturen erfasst, über Bildungsportale mit Datenbanken regionaler oder überregionaler Reichweite transparent gemacht und weiterentwickelt. Die Erfahrungen, die die Projekte im Rahmen der Projektarbeit gesammelt haben, und die Herausforderungen, denen sie sich dabei stellen mussten, geben Einblicke in die Bildungslandschaft für Nachqualifizierung. Um jedoch Förderstrukturen für einen flächendeckenden Ausbau des verfügbaren Angebots an Nachqualifizierung bereitstellen zu können, sind weitere Erkenntnisse über die Angebotslage auf dem Bildungsmarkt erforderlich. Um das Feld der Nachqualifizierung transparenter und möglichen Förderbedarf sichtbar zu machen, lässt das BMBF im Rahmen seiner Berufsbildungsforschungsinitiative (BBFI) mittels einer Anbieterbefragung von der Interval GmbH einen bundesweiten Überblick über bestehende Nachqualifizierungsangebote erstellen.⁵ Die Ergebnisse dieser Anbieterbefragung können in der Zusammenschau mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ Hinweise für die Ausgestaltung zukünftiger Förderprogramme geben.

5 „Bundesweiter Überblick über Nachqualifizierungsangebote: Befragung von Bildungsanbietern zur Nachqualifizierung und Externenprüfung“ (Kurzbeschreibung): http://www.bmbf.de/_media/bbb_pdf/036_Kurzbeschreibung_Nachqualifizierung.pdf

3.3 Entwicklungsebene

Die Entwicklung und Erprobung weiterer bundeseinheitlicher Modulkonzepte für den Einsatz in der Nachqualifizierung ist ein wichtiger Schritt zu deren Standardisierung und Qualitätssicherung. Geeignete bundeseinheitliche Modulkonzepte für den Einsatz in der Nachqualifizierung liegen aktuell nur für wenige Berufe vor. Verfügbar sind die Ausbildungsbausteine des BIBB für acht Berufe aus Industrie und Handel sowie sechs Berufe des Handwerks, die Qualifizierungsbausteine der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH) für zwölf Handwerksberufe und schließlich die vom f-bb im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit entwickelten Teilqualifikationen für fünf Berufe⁶ sowie für ein nicht beruflich geordnetes Tätigkeitsfeld⁷. Für einen Überblick zur Modularisierung in der beruflichen Bildung vgl. KRINGS (2011).

Durch das Bereitstellen von Unterstützungsleistungen, z. B. in Form von Konzepten für weiterbildungsbegleitende Hilfen, können auch Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, wie Bildungsferne und Personen mit Migrationshintergrund, verstärkt über Nachqualifizierung erreicht werden. Erforderlich wäre dazu die Entwicklung und Erprobung von Diagnoseinstrumenten, didaktischen Handreichungen und Konzepten für die Fortbildung von Lehrkräften sowie die Einbindung von Betrieben (vgl. DAUSER/KRINGS 2012, S. 197).

Voraussetzung für erweiterte Möglichkeiten der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen im Vorfeld, z. B. zur Unterstützung des Zulassungsverfahrens oder ergänzend zu bestehenden Prüfverfahren wie der Externenprüfung, ist die (Weiter-)Entwicklung von validen Instrumenten zur Kompetenzfeststellung und ihre institutionelle Verankerung. Aufgesetzt werden kann auch hier auf die Entwicklungen im Rahmen der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“. Von verschiedenen Projekten wurden in Abstimmung mit regionalen Partnern Kompetenzfeststellungsverfahren (weiter-)entwickelt (vgl. BOHLINGER u. a. 2011). Zu nennen sind hier insbesondere auch die Aktivitäten der ZWH im Rahmen des Begleitprojektes „Unterstützung regionaler Projekte zur Nachqualifizierung zu Fragen der Zulassung zur Externenprüfung“. Die ZWH entwickelte standardisierte Abläufe und Vorlagen sowie Hinweise zu den für den Zulassungsprozess relevanten Phasen der Nachqualifizierung. Erarbeitet wurden unter anderem Kompetenzfeststellungsverfahren für vier Berufe im Handwerk.

6 Maschinen- und Anlagenführer/-in, Berufskraftfahrer/-in, Service-/Fachkraft für Schutz und Sicherheit, Servicefachkraft für Dialogmarketing und Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kautschuktechnik

7 Servicekraft im Tätigkeitsfeld Systemgastronomie/Catering

4 Resümee und Ausblick

Nachqualifizierung kann einerseits für Unternehmen einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten und andererseits An- und Ungelernten Beschäftigungschancen eröffnen. Dass und wie regionale Strukturentwicklung nachhaltig zur Verbreitung der Nachqualifizierung beitragen kann, zeigen die Erfahrungen aus der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“. Als Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung der Förderinitiative liegen dokumentierte und abgesicherte Handlungsempfehlungen vor, um den erfolgreichen Ansatz der regionalen Strukturentwicklung für die Nachqualifizierung auch in weiteren Regionen zu implementieren.

Nachqualifizierung kann sich dann auf regionalen Bildungsmärkten etablieren, wenn es gelingt, Transparenz von Angebot und Nachfrage zu schaffen, adressatenorientierte Beratungs- und Bildungsangebote bereitzustellen sowie regional Verfahrensweisen zur Qualitätssicherung und Öffentlichkeitsarbeit zu installieren. Wichtige Voraussetzung dafür ist wiederum die Verstetigung und Optimierung regionaler Netzwerkarbeit für die Nachqualifizierung.

Doch um die Nachqualifizierung von einer „Ausnahmeregel“ in ein Regelangebot zu überführen, reicht der Ansatz regionaler Strukturentwicklung allein nicht aus. Damit Nachqualifizierung sich neben der Ausbildung als weitere Möglichkeit der Fachkräftesicherung etabliert, müssen zuallererst die Förderleistungen für Nachqualifizierung ausgebaut werden. Das betrifft insbesondere Förderinstrumente, die auf eine berufsbezogene Weiterbildung Geringqualifizierter abzielen, aber auch die Bereitstellung von Fördermitteln für adressatengerechte Angebote zur Qualifizierungs- und Weiterbildungsberatung für Unternehmen bzw. An- und Ungelernte.

Weitere Forschung und Entwicklung kann dazu beitragen, dass bei künftigen Förderprogrammen insbesondere die Zielgruppe der Bildungsfernen stärker als bisher in den Fokus rückt. Notwendig ist dazu die Analyse von Weiterbildungsbereitschaft und Unterstützungsbedarf von An- und Ungelernten einerseits sowie von Unternehmen andererseits. Denn erst auf dieser Grundlage ist eine bedarfsorientierte Weiterentwicklung des Angebots an abschlussorientierter beruflicher Weiterbildung möglich. Damit bei der Nachqualifizierung vorhandene Kompetenzen von An- und Ungelernten verstärkt berücksichtigt werden können, gilt es, Kompetenzfeststellungsverfahren (weiter) zu entwickeln und institutionell zu verankern. Dabei kann an die vorliegenden Ergebnisse der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ angeknüpft werden.

Literatur

ANBUHL, Matthias: „Generation abgehängt“ – Was verbirgt sich hinter den mehr als 2,2 Millionen jungen Menschen ohne Berufsabschluss? DGB-Expertise zur Bildungsbiographie und den prekären Perspektiven der Ausbildungslosen. Berlin 2012

- BAETHGE, Martin; SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold: Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2013
- BOHLINGER, Sandra; SPLITSTÖSSER, Sonja; BEINKE, Kristina: Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Düsseldorf 2011
- BRAUN, Uta u. a.: Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? BIBB Report Nr. 17/2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel. Bonn 2012. – URL: [www.bibb.de/dokumente/pdf/Betriebsbericht_2012\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Betriebsbericht_2012(1).pdf) (Stand: 17.07.2013)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. – URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Stand: 25.07.2013)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Spätstarter gesucht: Junge Erwachsene sollen Chance auf Ausbildung bekommen. Gemeinsame Pressemitteilung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit vom 7. Februar 2013
- DAUSER, Dominique: Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012a, S. 93–149
- DAUSER, Dominique: Regelförderung für die Nachqualifizierung – bestehende Fördermöglichkeiten nutzbar machen. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012b, S. 179–190
- DAUSER, Dominique; DEISLER, Claudia: Qualifizierung Geringqualifizierter aus betrieblicher Sicht. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 115 (2009), S. 40–43
- DAUSER, Dominique; KRINGS Ursula: Nachqualifizierung als Instrument der beruflichen Qualifizierung Benachteiligter. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012, S. 191–198
- DAUSER, Dominique; LONGMUSS, Jörg: Durch Netzwerke regionale Strukturentwicklung fördern – Netzwerkarbeit optimieren und verstetigen. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 44. Bielefeld 2010
- DAUSER, Dominique; SCHWEIGARD-KAHN, Eva: Beratung in der Nachqualifizierung – Erfahrungen, Strategien und Instrumente. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 49. Bielefeld 2011
- DILLER, Franziska u. a.: Quereinstieg in die Berufsausbildung – Berufsabschluss ohne Ausbildung. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld 2011, S. 31–80

- ECKHARDT, Christoph; GUTSCHOW, Katrin; SCHAFFEL-KAISER, Franz: Handlungsanleitung „Nachqualifizierung als zweite Chance zum Berufsabschluss“, im Auftrag des Bundesinstitutes für Berufsbildung – Good Practice Center. Bonn 2002. – URL: www.good-practice.de/handlungsanleitung2.pdf (Stand: 06.04.2010)
- FREILING, Thomas; GALILÄER, Lutz; WEBER, Heiko: Höherqualifizierung im Berufsbildungssystem – Handlungsfelder für die Früherkennungsforschung. In: BULLINGER, Hans-Jörg (Hrsg.): FreQueNz-Newsletter 2008. Bielefeld 2009, S. 8–9
- GALILÄER, Lutz: Segmentierung von Anforderungsniveaus – Das Erkenntnispotenzial von Qualifikationsentwicklungsforschung. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 11 (2006). – URL: www.bwpat.de/ausgabe11/galilaeer_bwpat11.pdf (Stand: 18.07.2013)
- GUTSCHOW, Katrin; SCHREIBER, Daniel; GEI, Julia: Weiterqualifizierung im Rahmen der Externenprüfung. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld 2012, S. 31–47
- IAB – INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (Hrsg.): Jeder fünfte Geringqualifizierte ist arbeitslos. IAB-Aktuell vom 10.2.2011. Nürnberg
- KNOLL, Natascha; OVERDIEK, Janina: Nachqualifizierungsangebote in der Region entwickeln, erproben und verankern. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 54. Bielefeld 2011
- KRAMER, Beate: Aus der Externenprüfung resultierende Anforderungen an die Nachqualifizierung. In: PERSPEKTIVE BERUFSABSCHLUSS (Hrsg.): Standards in der Nachqualifizierung. Transfer und Verstetigung. Bielefeld 2013, S. 60–70
- KRINGS, Ursula: Modularisierung in der beruflichen Bildung. In: ICKING, Maria; HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.): Die berufliche Bildung der Zukunft. Herausforderungen und Reformansätze, Bd. 7 der Reihe Bildung und Kultur. Berlin 2011
- MORAAL, Dick u. a.: Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB Report, 2. Jg., Nr. 7. Bonn 2009
- OSIANDER, Christopher: Determinanten der Weiterbildungsbereitschaft gering qualifizierter Arbeitsloser. IAB-Diskussion Paper, 29/2012
- RAMKE-LÄMMERT, Dieter: Berliner Gütesiegel Nachqualifizierung – Standards der Nachqualifizierung. In: PERSPEKTIVE BERUFSABSCHLUSS (Hrsg.): Standards in der Nachqualifizierung. Transfer und Verstetigung. Bielefeld 2013, S. 24–42
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin: Externen Prüfungsteilnehmern auf der Spur. Wie holen jüngere Erwachsene einen Berufsabschluss nach? BIBB Report 20/2013
- TROLTSCH, Klaus: Berufliche Nachqualifizierung von zwei Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss – Welche Bereitschaft gibt es in Betrieben? Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Veröffentlichung im Internet: 27.05.2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_fachbeitrag_nachqualifizierung_deutsch.pdf (Stand: 26.07.2013)
- WÖLFEL, Oliver u. a.: Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? IAB-Kurzbericht 5/2011

II. Anerkennung informell oder nicht formal erworbener Kompetenzen

Martin Fischer, Kerstin Huber, Eva Mann, Peter Röben

► Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist (nicht nur) in Deutschland mit besonderen Herausforderungen verbunden. Es fragt sich, ob hierfür überhaupt ein Bedarf besteht. Im vorliegenden Beitrag wird ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu diesem Thema vorgestellt. Erste Ergebnisse auf Basis biografischer Interviews beschreiben Schwierigkeiten, die Personen haben, die über keinen formalen Nachweis für die von ihnen erworbenen Kompetenzen verfügen. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist jedoch auch mit definitorischen Problemen konfrontiert: Als begriffliches Problem wird herausgearbeitet, dass mit dem Begriff „informelles Lernen“ intentionales (absichtsvolles) Lernen ungerechtfertigterweise außer Acht gelassen wird.

1 Einleitung

Der Fachkräftemangel in Deutschland hat bereits viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen, und einige Gegeninitiativen vor allem in den sogenannten MINT-Berufen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) sind gestartet worden. Die zum Teil drastischen Prognosen aus den vergangenen Jahren werden allerdings inzwischen differenzierter betrachtet. So wird etwa in Baden-Württemberg die Prognose der Prognos AG von 2009, der zufolge 2015 120.000 Erwerbstätige mit Berufsabschluss fehlen werden, von Vertretern des Arbeitgeberverbands Südwestmetall als übertrieben dargestellt (vgl. PROGNOSE 2009; KÜPPER 2013). Da bei der Abfassung solcher Prognosen häufig davon ausgegangen wird, dass keine Gegenmaßnahmen ergriffen werden, stellen sie sich gegebenenfalls durch ihre (politische) Wirkung infrage. Mit anderen Worten: Je mehr Prognosen zum Fachkräftemangel ernst genommen werden, desto weniger drastisch ist die Verlaufsform dieses Mangels.

Im Folgenden wird über ein Projekt in Baden-Württemberg berichtet, das man als Teilantwort auf den drohenden Facharbeitermangel lesen kann. Es ist ein vom baden-württembergischen Wirtschafts- und Finanzministerium gefördertes Projekt zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie, das der Initiative „Allianz für Fachkräfte“ zugeordnet ist. Aber dieses Projekt ist nicht nur von regionalem Interesse, greift es doch eine Empfehlung des Rates der Europäischen Union (EU) vom 20.12.2012 auf.

Diese Empfehlung zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens soll in den Mitgliedsstaaten dazu führen, dass bis 2018 Regelungen zur Validierung des nicht formalen und informellen Lernens umgesetzt sind, „die den Einzelnen dazu befähigen,

- a) seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch nicht formales und informelles Lernen [...] erworben wurden, validieren zu lassen.
- b) [...] auf der Grundlage validierter nicht formaler und informeller Lernerfahrungen eine vollständige oder gegebenenfalls teilweise Qualifikation zu erhalten“ (EU 2012a, S. 3).

Die EU betrachtet die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen als einen wichtigen Baustein in ihrer Strategie „Europa 2020“ für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Sie erhofft sich von den Maßnahmen, die auf nationaler Ebene getroffen werden sollen und in einigen Ländern auch bereits umgesetzt worden sind, eine „Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes“ und eine „Förderung der Mobilität“ sowie „Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit“ (EU 2012a, S. 1).

Bezogen auf deutsche Verhältnisse ist es bemerkenswert, welches Gewicht der Rat der Europäischen Union den Ergebnissen des informellen Lernens beimisst. In Deutschland herrscht weitgehend (sowohl aufseiten der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer) die Ansicht vor, dass es gerade die Ergebnisse formellen Lernens sind, die über den weiteren Verlauf der einzelnen Berufsbiografie bestimmen. Formelles Lernen, das mit den Zertifikaten des Schul- und Ausbildungssystems abgeschlossen wird, ist hier nach wie vor so dominierend, dass Initiativen zur Anerkennung informellen Lernens nur geringe Chancen hatten, obwohl die bereits seit über einem Jahrzehnt in diese Richtung zielenden Bemühungen der EU auch in Deutschland Projekte hervorgebracht haben, wie z. B. das Projekt ProfilPASS (profilpass.de) (vgl. BOSCHE/SEUSING 2012). Bislang gibt es in keinem Bundesland ein von allen Akteuren am Arbeitsmarkt akzeptiertes Verfahren der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Sinne der EU-Empfehlung, geschweige denn auf Bundesebene. Damit steht Deutschland in Europa allerdings nicht alleine da. Nach Aussagen der EU gab es 2010 in Europa nur vier Mitgliedsstaaten, die über ein hoch entwickeltes Validierungssystem verfügten, und sieben Staaten waren dabei, solche Systeme zu entwickeln (EU 2012b, S. 4). Das baden-württembergische Projekt „Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Metall- und Elektroindustrie“ (AiKo) versucht, die ersten Schritte zu einem solchen System zu gehen.

2 Das Projekt AiKo – Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Das Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen „AiKo“ wird gemeinsam von Arbeitgebern und Arbeitnehmern (AgenturQ von Südwestmetall und IG Metall) getragen und von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg so-

wie dem Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) wissenschaftlich begleitet.

Das Entwicklungsvorhaben intendiert, den Bedarf für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Bereich der Metall- und Elektroindustrie im Detail herauszuarbeiten, ein internetbasiertes Instrument zur Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen zu entwickeln und für seine Verbreitung zu sorgen (z. B. in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern IG Metall und Südwestmetall, der Agentur für Arbeit, den Kammern u. a.).

Aufgrund der besonderen Wirtschaftsstruktur ist das Bundesland Baden-Württemberg von der Anerkennungsproblematik besonders betroffen, da hier eine starke Metall- und Elektroindustrie mit ihren Konzernzentralen und zudem eine starke mittelständische Industrie (Zulieferindustrie, Maschinen- und Anlagenbau) mit vielen Klein- und Mittelbetrieben beheimatet sind. Im Fokus des Projektes stehen die An- und Ungelernten und die Gruppe der Facharbeiter/-innen. Für beide Zielgruppen ist empirisch erhoben worden, inwiefern informell erworbene Kompetenzen den beruflichen Werdegang am meisten beeinflussen, im positiven wie im negativen Sinne, nämlich dann, wenn vorhandene Kompetenzen nicht sichtbar werden können bzw. nicht erkannt werden.

Zu diesem Zweck ist in einem ersten Schritt für diesen Bereich erfasst worden, welche Kompetenzen Arbeitskräfte und Arbeitssuchende (auch Berufsrückkehrende) überwiegend informell erworben haben und welche Bedeutung die fehlende Anerkennungsmöglichkeit informell angeeigneter Kompetenzen im Kontext ihrer Erwerbsbiografien hatte und hat.

Das Forschungsinteresse gilt der Frage, inwieweit Menschen Arbeiten auf einem höheren, über ihre formale Einstufung hinausreichenden Qualifikationsniveau verrichten und welche Rolle das Fehlen formaler Nachweise bei Bemühungen spielt, der eigenen Kompetenz entsprechend eingesetzt zu werden. Auf der anderen Seite stehen Personalabteilungen und Vermittlungsagenturen vor dem Problem, informell erworbene Kompetenzen bei der Rekrutierung und Vermittlung von Arbeitskräften kaum heranziehen zu können. Diese Perspektive wird im Projekt „AiKo“ durch qualitative Interviews sowie Fokusgruppenworkshops ebenfalls erfasst.

Die Ergebnisse von Sekundäranalyse, Interviews und ergänzenden Expertenworkshops werden in der zweiten Projektphase zu einem Konzept verdichtet, das zu einem Instrumentarium zur Erfassung im Sinne von Sichtbarmachung informell erworbener Kompetenzen führt. Geplant ist ein Evaluationsbogen für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, der auf einem Raster potenzieller Arbeitsaufgaben in den angesprochenen Tätigkeitsfeldern basiert. In einem weiteren Schritt kann solch eine Struktur als Software-Tool realisiert werden, das Mitarbeiter/-innen zur Erstellung eines Portfolios informell angeeigneter Kompetenzen nutzen können und das die Einbindung von Foto-, Video- und Textdokumenten ermöglicht. Die Struktur des Tools wird im Abschnitt 5 „Erste Ergebnisse“ genauer beschrieben.

Dieses Konzept wird Experten zur Bewertung vorgelegt, woran sich in Phase drei mithilfe von Methoden der partizipativen Systemgestaltung (vgl. FISCHER 2001) die Entwicklung zu einem zielgruppenadäquaten (webbasierten) Instrument anschließt. Beteiligt sind poten-

ziell Betroffene sowie Verbände, Gewerkschaften, Kammern, Arbeitsagenturen, Betriebe und Hochschulen. Schließlich gilt es, ein mögliches Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sozial verträglich in die Berufsbildungslandschaft Deutschlands einzubetten. Zu diesem Zweck wurde der in der ersten Projektphase gestartete Dialog mit Vertretern der unterschiedlichen Interessengruppen fortgesetzt und intensiviert.

Im Vorhaben wurde dazu eine Reihe von Seminaren und Workshops organisiert, die

- ▶ Vertreter/-innen der Sozialpartner IG Metall und Südwestmetall, der Kammern, der Arbeitsagenturen sowie Berufsbildungsexperten einbeziehen,
- ▶ Betriebe für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sensibilisieren sollen,
- ▶ die Beteiligung von potenziellen Nutzerinnen und Nutzern bei der Entwicklung des Software-Tools sicherstellen sollen und
- ▶ für die Verbreitung und den Transfer der Projektergebnisse sorgen.

3 Stand der Forschung zum informellen Lernen

Bei der Frage, was denn nun die möglicherweise anzuerkennenden Kompetenzen ausmacht, sind einige definitorische Probleme zu registrieren. Eine Auswertung der umfangreichen Literatur zum informellen und formellen Lernen ergab, dass die genannten Begriffe häufig widersprüchlich verwendet werden. Dieser Befund ist allerdings nicht neu, da auf die widersprüchliche Verwendung des Begriffs informelles Lernen schon hingewiesen wurde (vgl. z. B. DOHMEN 2001). Ein Hauptwiderspruch besteht darin, dass dem informellen Lernen zwei unterschiedliche Attribute zugeordnet werden, die nicht notwendigerweise Hand in Hand gehen: nämlich die fehlende institutionelle Einbettung des Lernens und fehlende Intentionen der Lernenden. Bemerkenswert ist vielleicht, dass sich an diesem Befund auch 2013 nichts geändert hat, wie z. B. HOLLICK (2013) in ihrem Überblick zur Forschungslage festhält. Zum Problem wird diese Widersprüchlichkeit insbesondere dann, wenn man Anerkennungsverfahren einführen will, die auf eine gemeinsame Sprache der beteiligten Akteure angewiesen sind. Zur Klärung des im weiteren Verlauf des Aufsatzes verwendeten Begriffs von informellem Lernen, der auch dem Projekt AiKo zugrunde liegt, sollen die Widersprüche kurz dargestellt, mögliche Gründe eruiert und die von uns vorgeschlagene Lösung vorgestellt werden.

In der wissenschaftlichen Diskussion lässt sich die Befassung mit dem informellen Lernen viel weiter zurückverfolgen als in der europäischen politischen Diskussion. JOHN DEWEY ist wohl einer der Ersten, der dem informellen Lernen einen hohen Stellenwert eingeräumt hat (vgl. DEWEY 1916, S. 5). Schon in diesem frühen Dokument wird eine Gleichsetzung vorgenommen, die in der Folge immer wieder zur Quelle von Widersprüchen wird. Einerseits wird das informelle Lernen als ein inzidentelles (beiläufiges) Lernen außerhalb der Schule bestimmt, d. h., es wird als ein Lernen aufgefasst, das keinen durch die Institution Schule vorgegebenen Intentionen folgt, sondern sich dem Interesse des/der Lernenden oder auch

nur den Zufällen seiner Lebensumstände verdankt. Dem wird andererseits das intentionale Lernen gegenübergestellt, bei dem sich der/die Lernende bewusst ist, dass er/sie lernt und welche Ziele er/sie verfolgt. Zu einem Widerspruch kommt es nun, wenn eines der genannten Attribute des/der Lernenden, „intentional“ oder „inzidentell“, eineindeutig entweder dem institutionellen oder dem nicht institutionellen Lernen zugeordnet wird – wenn also mit dem informellen Lernen nur inzidentelles Lernen außerhalb der Schule und mit dem formellen Lernen nur zielgerichtetes Lernen innerhalb der Schule (bzw. einer gleichgearteten Institution) identifiziert wird. Man kann leicht am Fremdsprachenlernen deutlich machen, dass solch eine Unterscheidung nicht greift: Fremdsprachenlernen gilt als formell, wenn es in der Schule passiert, und informell, wenn es privat, z. B. bei einem privaten Aufenthalt im Ausland, stattfindet. Fremdsprachenlernen kann jedoch auch in der Schule informell, im Sinne von beiläufig, inzidentell, erfolgen – z. B. wenn im Geschichtsunterricht englischsprachige Fachlektüre gelesen wird. Und Fremdsprachenlernen kann privat, außerhalb der Schule, intentional erfolgen, z. B. wenn jemand einen Online-Sprachkurs besucht oder ein Buch über englische Grammatik liest.

Dennoch zieht sich die Gleichsetzung „formell = intentional“ bzw. „informell = nicht intentional“ wie ein rotes Band durch die Literatur. Deweys Absicht und auch die anderer Autoren, die eine zu Widersprüchen führende Identifizierung von informellem Lernen mit verschiedenen Attributen des Lernens vornehmen – wie z. B. intentional oder beiläufig –, ist es natürlich nicht, Widersprüche zu produzieren. DEWEY kam es darauf an, deutlich zu machen, dass das Lernen in der Schule durch ein Erfahrungslernen außerhalb der Schule ergänzt werden muss. Ihm war klar, dass das Erfahrungslernen in viel höherem Ausmaß Überzeugungen und Einstellungen von Lernenden prägen kann als die schulischen Lernprozesse. Er warnte vor der Gefahr, dass die schulischen Inhalte mit dem inzidentell erworbenen Wissen konfliktieren könnten. Eine Gefahr, die Pädagogen und Didaktiker des 21. Jahrhunderts ebenfalls sehr gut kennen und die unter dem Stichwort „träges Wissen“ (Wissen ohne Handlungsrelevanz) Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden hat (vgl. RENKL 2010). In der Diskussion des informellen Lernens wurde seine Bedeutung stetig gesteigert, wie man z. B. am Faure-Report sehen kann. Dies ist ein Dokument der UNESCO, die schon 1972 einen Bildungsgesamtplan mit dem Titel „Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow“ veröffentlichte (vgl. FAURE u. a. 1972), der 1973 auch im deutschen Buchhandel erschien (vgl. FAURE 1973). Hier wurden die Grundlagen für spätere Kampagnen der EU zum lebenslangen Lernen gelegt, in denen die Bedeutung des Lernens außerhalb der Schule, z. B. durch das Erfahrungslernen am Arbeitsplatz, herausgestellt wird. „Die Kommission weist ausdrücklich auf die Potenziale dieses Lernens hin. Betont wird auch, dass es als Voraussetzung für formellere Bildungsprozesse in den Blick genommen werden müsse (vgl. FAURE 1973, S. 53). Bezogen auf schon damals sichtbare grundsätzliche Veränderungen der Arbeitswelt wird gefordert, dass Wege gefunden werden, mit formaler Bildung an informellem Lernen anzuschließen. Die Folgen der [...]

wissenschaftlich-technischen Revolution und die zunehmenden Informationsströme [...] sorgten schließlich für einen höheren Stellenwert autodidaktischen, informellen Lernens. Gleichzeitig wird über zu schaffende Bedingungen diskutiert, die das informelle Lernen erleichtern (FAURE 1973, S. 41)“ (OVERWIEN 2005, S. 341).

1996 wird die Anregung der Faure-Kommission durch die Delors-Kommission wieder aufgenommen. Wie schon von DEWEY 1916 angemahnt, wird die Verbindung zwischen informellem und formellem Lernen eingefordert (vgl. OVERWIEN 2005, S. 342). Bei der Bestimmung dessen, was unter informellem Lernen verstanden werden soll, wird allerdings immer deutlicher, dass es dabei nicht einfach nur um inzidentelles Lernen gehen kann. In den 1990er-Jahren wurden empirische Studien durchgeführt, die erhoben, was die Menschen tun, wenn sie außerhalb der Bildungseinrichtungen lernen.

„Im Mittelpunkt einer [...] durchaus beispielhaften britischen Studie stehen informelle Lernprozesse von Architekten, Maschinenbauingenieuren, Krankenschwestern, Sozialarbeitern, Anwälten und Ärzten. **Die Untersuchung ergibt, dass zu den wichtigsten Ressourcen informellen Lernens das selbstständige Erarbeiten von Inhalten aus Büchern und Zeitschriften gehört**“ (OVERWIEN 2007, S. 3, Hervorhebung durch die Autoren).

Es ist also keineswegs so, dass man das informelle Lernen (im Sinn von privatem Lernen) mit inzidentellem Lernen oder Erfahrungslernen notwendig gleichsetzen muss. Die oben angesprochenen empirischen Untersuchungen zeigen, dass intendierte Lernprozesse, wie sie für die Schule als typisch gelten, von Lernern praktiziert werden, die informell im Sinne von „privat“ lernen. Sie belassen es nicht beim Machen von Erfahrungen, sondern sind durchaus an Wissen interessiert, mit dessen Hilfe ihre Erfahrungsinhalte erklärt werden können. Zu diesem Resultat kam schließlich auch DOHMEN (2001, S. 36), der für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den damaligen Stand der Diskussion zusammengefasst hat.

In den 1990er-Jahren wird die Definition des informellen Lernens durch LIVINGSTONE auf das selbstgesteuerte Lernen konzentriert: Informelles Lernen ist demnach ein Lernen, das dem/der Lernenden bewusst ist, weil er/sie dieses Lernen steuert (LIVINGSTONE 1999, S. 68 f., zitiert nach OVERWIEN 2005, S. 345). Während nach LIVINGSTONE beim formellen Lernen Lernziele, Lernzeiten, Erfolgskontrollen durch Lehrpersonen vorgegeben werden, soll das informelle Lernen sich dadurch unterscheiden, dass der gesamte Lernprozess von den Lernenden selbst organisiert und kontrolliert wird. Allerdings zeichnen sich moderne Lehrformen dadurch aus, dass sie dem selbstgesteuerten Lernen immer größeren Raum zubilligen, und dies führt dann auch zu Widersprüchen, weil Lerner im institutionellen Lernen ihre Lernaktivitäten steuern, es aber dennoch formelles Lernen ist. In der Forschung zum informellen Lernen sind diese Widersprüche eigentlich gut bekannt. Weniger gut bekannt ist hingegen die Arbeit von Helen COLLEY, Phil HODKINSON und Janice MALCOM vom Lifelong Learning Institute der University of Leeds. In ihrem Forschungsreport von 2003 (COLLEY/HODKINSON/MALCOM 2003) unternehmen sie den Versuch, mit diesen Widersprüchen aufzuräumen.

“Learning is often thought of as ‘formal’, ‘informal’ or ‘non-formal’. This report suggests that these are not discrete categories, and to think that they are is to misunderstand the nature of learning. It is more accurate to conceive ‘formality’ and ‘informality’ as attributes present in all circumstances of learning. The priority for research is then to identify these attributes, explore their relationships, and identify their effects on learners, teachers and the learning environment” (ebd., S. 1).

Die skizzierten Widersprüche entstehen demnach dadurch, dass man das informelle Lernen als eine eigene Form des Lernprozesses ansieht. Der Argumentation von COLLEY u. a. zufolge ist dies aber ein Fehler. Formelles und informelles Lernen bezieht sich weit weniger auf die Art und Weise, wie jemand tatsächlich lernt, als vielmehr auf die Art und Weise, wie das Lernen von äußeren Umständen beeinflusst wird. In der Literatur ist daher verschiedentlich davor gewarnt worden, formelles und informelles Lernen strikt trennen zu wollen (vgl. DOHMEN 2001, S. 34).

Unser Vorschlag zur Behebung dieser Widersprüche besteht darin, zwischen den Absichten der Lernenden und der institutionellen Einbettung des Lernens zu trennen. Das heißt, informelles Lernen ist aus unserer Sicht all das Lernen, was nicht zu Zertifikaten führt und nicht in Prüfungen erfasst wird. Durch diese Zuspitzung wird deutlich, dass mit dem Namen „informelles Lernen“ nicht tatsächlich schon ein eindeutiger Lernprozess und sein Resultat benannt sind. Das, was Lernende tatsächlich tun, wenn sie lernen, wird durch die Benennung mit „informell“ oder „formell“ nicht weiter bestimmt, auch die Art der Organisation des Lernprozesses (selbst- versus fremdgesteuert) wird dadurch noch nicht eingegrenzt. Das Einzige, was durch die Bezeichnungen „formell – informell“ klargemacht wird, ist, in welchem Kontext das Lernen stattfindet. Formelles Lernen ist ein Lernen, das sich auf den institutionellen Kontext bezieht, d. h. ein Lernen auf der Grundlage von Curricula, mit dem Einsatz von Lehrpersonen, die die Zwecke der Institution vertreten, und mit Kontrollen des Lernprozesses, an deren Ergebnis die Vergabe von Zertifikaten geknüpft ist. Die Frage nach Formen und Inhalten dieses Lernens und seiner Resultate ist damit ebenso wenig beantwortet wie die Frage, was jemand kann, der z. B. im Fach Deutsch die Note 2 im Zeugnis stehen hat.

Wenn man die Begriffe „formell – informell“ allein an die institutionelle Einbettung des Lernens knüpft, wird deutlich, dass die eine Weise des Lernens nicht notwendig besser oder schlechter als die andere ist. In manchen Veröffentlichungen, vor allem vonseiten der EU, wird der Anschein erweckt, dass das informelle Lernen eine Art Zaubermittel auf dem Weg zur Entwicklung von Kompetenzen sei. Nach dem hier vorgeschlagenen Begriffsverständnis ist mit dem Begriffspaar „formell – informell“ weder die Lernabsicht noch der Lernertrag einer Person geklärt, sondern müsste, wenn es darauf ankommt, eben noch untersucht werden.

Hier allerdings erweist sich das deutsche Bildungssystem bislang als sehr einseitig: Während die Ergebnisse formellen Lernens meist ein Leben lang Bestand haben, werden die Ergebnisse informellen Lernens bisher so gut wie überhaupt nicht anerkannt. Wenn es darum geht, die durch informelle Lernprozesse erworbenen Kompetenzen zu dokumentieren, stößt

man also auf Barrieren, die für die Resultate des formellen Lernens nicht existieren. Für die Arbeit in unserem Projekt bedeutet das, dass wir nach solchen informellen (= nicht institutionalisierten) Lernprozessen fahnden, die Bedeutung für die persönliche Kompetenzentwicklung haben und gehabt haben – gleichgültig, ob diese Lernprozesse intentional oder inzidentell vollzogen worden sind.

4 Methodisches Vorgehen im Projekt AiKo

4.1 Überblick über das Forschungsvorgehen

Für das Projekt wurde ein zweistufiges Verfahren gewählt, um informelles Lernen zu untersuchen und zu einer Darstellungsform zu gelangen, die eine bewertbare Beschreibung der durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen ermöglicht.

Im ersten Schritt wurde zunächst eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, um eine Außen- und Innenperspektive bzgl. informellen Lernens und informell erworbener Kompetenzen zu erhalten und außerdem Angaben über Kompetenzen zu bekommen, die im beruflichen Kontext bzw. bei der Arbeit oder in der Freizeit erworben wurden und in der Arbeit nützlich geworden sind (vgl. LAMNEK/KRELL 2010, S. 317).

Die zweite Stufe des Vorgehens greift die Ergebnisse aus der Interviewstudie auf und versucht, sie durch Experten zu validieren. Da das Projektziel die Entwicklung eines internetbasierten Instruments zur Darstellung von Kompetenzen ist, werden alle Gruppen, für die das Instrument später nutzbar sein soll, schon in die Entwicklung einbezogen, um einen möglichst breiten Konsens bzw. eine weitgehende Akzeptanz zu erzielen. Dieses partizipative Vorgehen (vgl. FISCHER/RÖMMERMANN/BENCKERT 1996; FISCHER 1998; 2001) geschieht in Form von Expertenworkshops (vgl. REINHOLD/HOWE 2010) und über eine Internetplattform; angestrebt wird eine Kommentierung bzw. Bewertung der vorgestellten Ergebnisse und später auch des entstehenden Instruments, um den Nutzen und die Handhabbarkeit des Instruments von Anfang an sicherzustellen.

Das partizipative Vorgehen ermöglicht einen Abgleich der mittels wissenschaftlicher Methoden (Literaturanalyse, qualitative Erhebung mit Leitfadenterviews) gewonnenen Erkenntnisse mit erfahrungsbasierten subjektiven Einschätzungen von Experten aus der Praxis und den Anforderungen der Praxis.

4.2 Beschreibung der Interviewstudie

4.2.1 Zugang zum Untersuchungsfeld und Beschreibung der Stichprobe

Im Rahmen der Interviewstudie wurden insgesamt 57 leitfadengestützte problemorientierte Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Unternehmen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg geführt (individuelle Perspektive) und weitere

mit Personen, die im Bereich Personalauswahl, Personalentwicklung tätig sind, sowie mit einigen Betriebsräten, die aufgrund ihrer beratenden Funktion in den Betrieben auch Informationen zu informell erworbenen Kompetenzen und den Schwierigkeiten durch fehlende Nachweise beitragen konnten (unternehmensspezifische, anforderungsorientierte Perspektive).

Es wurde eine Mischung aus kleinen und mittelständischen Betrieben beider Fachrichtungen angestrebt, es beteiligten sich aber auch zwei Großkonzerne. Insgesamt wurden Interviews in sieben Unternehmen durchgeführt. Die Gesprächspartner/-innen wurden durch Vorgesetzte, Personalverantwortliche oder Betriebsrätinnen und -räte angesprochen, die Beteiligung an den Interviews basierte auf Freiwilligkeit. Die Auswahl der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fokussierte auf die Gruppe der An- und Ungelernten, also Mitarbeitende, die entweder über einen fachfremden oder keinen Ausbildungsabschluss verfügen. Ein weiteres Kriterium war mindestens fünfjährige Berufstätigkeit in einem von drei ausgewählten Arbeitsbereichen (Produktion, Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung). Neben der Produktion, in der besonders häufig ungelernete Arbeitskräfte eingesetzt werden, sollten insbesondere die Bereiche Arbeitsvorbereitung/Produktionsplanung und Instandhaltung berücksichtigt werden, weil es für diese Arbeitsfelder keine spezifischen Berufsausbildungen gibt und somit für die entsprechenden Arbeitskräfte die Notwendigkeit besteht, sich durch die Arbeit die notwendigen Kompetenzen zur Erfüllung der Anforderungen zu erwerben. Aus diesem Grund wurden auch einige Facharbeiter/-innen mit einschlägigen Berufsabschlüssen interviewt. Als weitere kleine Gruppe innerhalb der Gruppe der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden noch sieben Interviews mit Personen geführt, die uns von einer Arbeitsagentur vermittelt wurden. Diese Personen wurden ausgewählt, weil sie in mehreren und verschiedenen Firmen in der Produktion gearbeitet haben und möglicherweise von Schwierigkeiten durch das Fehlen von Nachweisen berichten können. Bei der Auswertung wird die Zugehörigkeit zu dieser Befragtengruppe nicht weiter berücksichtigt.

4.2.2 Erstellung des Befragungsleitfadens

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der die Stationen des Arbeitslebens der Befragten aufgreift und anhand von Veränderungen, Neuerungen oder Brüchen im Arbeitsleben deren Lernerfahrungen aufdeckt und reflektiert, sodass sie als Lernergebnisse benannt werden können. Durch eine rekonstruktive Erfassung von Lernerfahrungen und Lernergebnissen ist es möglich, die enthaltenen Thematiken – in diesem Fall informelles Lernen – detailliert und differenziert zu erfassen (vgl. KÜHN/WITZEL 2008, S. 8). Der Aufbau des Leitfadens folgte dem von KÜHN und WITZEL erarbeiteten Modell berufsbiografischer Gestaltungsmodi (BARB-Modell), wonach Menschen ihre Biografie nach einem bestimmten Schema gestalten, das den Schritten Bilanzierung – Aspiration – Realisierung – Bilanzierung folgt. Das Modell basiert auf dem theoretischen Ansatz der Selbstsozialisation (HEINZ/WITZEL 1995, nach: KÜHN/WITZEL 2008, S. 3; vgl. auch HEINZ/KÜHN/WITZEL 2004).

„Während älteren Sozialisationstheorien häufig der Aspekt eines adaptiven Prozesses anhaftet, in dem sich die Individuen an vorgegebenen sozialen Strukturen orientieren, dabei institutionelle Normen verinnerlichen sowie alters- und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und gesellschaftliche Wertvorstellungen übernehmen, betont das Konzept der Selbstsozialisation stärker den Eigenanteil der Individuen an der Ausgestaltung ihres Lebenslaufs. Damit wird die spezifische Leistung von Individuen berücksichtigt, die im Verlauf ihrer Biografie sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen in ihre Lebenspraxis zu übersetzen“ (KÜHN/WITZEL 2008, S. 3).

Die spezifische Leistung des Individuums, sich den Gegebenheiten und Anforderungen anzupassen bzw. sie selber zu gestalten, setzt Lernen voraus (vgl. WITZEL/KÜHN 1999). Daher gehen wir davon aus, dass durch die Beschreibung solcher Situationen, in denen Anpassung und Gestaltung geschehen sind, bestimmte Lernergebnisse (bzw. Kompetenzerwerb) aufgedeckt werden können.

Der Interview-Leitfaden für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter folgt den biografischen Stationen der Befragten nach Abschluss von Schule oder Ausbildung und erfasst die verschiedenen Aspekte des „informellen Lernens“ (vgl. Abschnitt 3). Die Leitfragen versuchen, besondere Ereignisse im Sinne von Lernanlässen im Berufsleben oder in der Freizeit aufzuspüren, anhand vertiefender Fragen zu reflektieren und als Lernergebnisse bzw. Kompetenzerwerb/-zuwachs beschreibbar zu machen. Die Ergebnisse der Befragung sollen zu Erkenntnissen über die Nutzbarkeit der informell erworbenen Lernergebnisse führen und zudem deutlich machen, inwieweit sich die Befragten auch über ihr Lernen und ihren Kompetenzzuwachs bewusst sind (vgl. LAMNEK/KRELL 2010, S. 331 f.). Es wird auch erhoben, welche betrieblichen Nachweise bzw. Dokumentationen es bereits für informell erworbene Kompetenzen oder Lernergebnisse gibt und wie sie von den Betroffenen wertgeschätzt werden. Des Weiteren wird nach der Vorstellung von Nachweisen gefragt und der Bedarf nach Dokumentation bzw. Zertifikaten bei den Befragten erhoben. Neben konkreten Beispielen von in der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen soll so auch das bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vorhandene Verständnis von Lernen, Weiterbildung und Zertifikat/Nachweis analysierbar gemacht werden.

Die Befragung gliedert sich in drei Abschnitte: in den biografisch strukturierten Hauptteil, in Vertiefungsfragen anhand der Kompetenzfacetten nach LANTZ und FRIEDRICH (vgl. LANTZ/FRIEDRICH 2007) sowie in eine „Checkliste“, um die Erfassung der wesentlichen personenbezogenen Daten sicherzustellen.

Der Interviewleitfaden für Personen, die im Bereich Mitarbeiterführung, Personalauswahl, -entwicklung und -beratung tätig sind, zielt auf die Erfassung von Entscheidungsstrategien bei Personalrekrutierung bzw. Personaleinsatz. Der Schwerpunkt liegt hier bei der Bewertung von Dokumenten, die Kompetenzen beschreiben oder auflisten können (z. B. Portfolio), und der Einschätzung von Kompetenzen einer Person aufgrund vorgelegter Unterlagen (Bewerbung). Zudem werden andere Möglichkeiten, sich ein Bild einer Person zu machen, erfragt. Auch bei dieser Befragtenengruppe wird deren Auffassung von Lernen erhoben.

4.2.3 Durchführung der Interviews und Auswertung

Die Befragung wurde in Form von Einzelinterviews von zwei Interviewerinnen durchgeführt. Die Interviews wurden jeweils mit der gleichen Eingangsfrage begonnen und orientierten sich in den weiteren Fragen an einem Interviewleitfaden, der aus überwiegend sehr offenen Fragen zur Berufsbiografie der Befragten bzw. den Schritten zu deren Gestaltung und deren Ergebnissen besteht.

Schwierigkeiten bei den Interviews ergaben sich zunächst durch zu abstrakte bzw. zu komplexe Fragestellungen. So erwies sich z. B. die Einstiegsfrage „Bitte denken Sie jetzt zunächst zurück an die verschiedenen Stationen Ihres Arbeitslebens, also an die Zeit nach der Schule oder Ausbildung. Gab es da ein Ereignis oder eine Situation, von dem/der Sie sagen würden ‚Das war eine Herausforderung, die mich weitergebracht hat?‘“ für manche Befragte als zu unüberschaubar und erbrachte nicht immer Antworten. Die Antworten auf die Einstiegsfrage können jedoch als Indiz dafür angesehen werden, wie stark jemand seine Berufsbiografie selbst reflektiert hat und wie vertiefend die Fragen zu Lernerfahrungen und Auswirkungen auf die Berufsbiografie im weiteren Verlauf des Interviews angelegt werden konnten.

Es erwies sich außerdem als schwierig, durch die Interviews tatsächlich individuelle Lernergebnisse bzw. informell erworbene Kompetenzen gemeinsam mit den Befragten zu identifizieren, da viele Befragte es nicht gewohnt waren, über ihre Kompetenzen/Fähigkeiten nachzudenken. Deren Lernen war häufig in die Erledigung von Arbeitsaufträgen eingebettet und geschah meist nebenbei bzw. unbemerkt durch die Beschäftigten. Konkrete Fragen mit Bezug zu beruflichen Stationen und Arbeitstätigkeiten konnten dann jedoch Lernergebnisse nachträglich aufdecken. Auch die Frage „Konnten Sie schon alles, was Sie brauchten, um die neue Aufgabe zu erledigen?“ führte zu deutlich konkreteren Antworten als jene „Was haben Sie durch die Veränderung von Arbeitsaufträgen gelernt?“.

Die Interviewstudie dient im Wesentlichen der Entwicklung des internetbasierten Instruments zur Kompetenzerfassung. Somit richtet sich der Fokus der Auswertung weniger darauf, generalisierbare Aussagen über konkrete Lernprozesse oder -ergebnisse zu finden, als vielmehr darauf, Aussagen und Erkenntnisse zu gewinnen, die bei der Realisierung des Tools wichtig sein könnten, um beispielsweise die Anwendbarkeit und die Akzeptanz bei verschiedenen Nutzergruppen zu gewährleisten.

Die Aussagen aus den Interviews wurden insofern inhaltlich validiert, als sie von Expertinnen und Experten als nicht ungewöhnlich, vergleichbar mit Erfahrungen aus ihrem Alltag als Personalverantwortliche eingeschätzt/wiedererkannt wurden (s. Beschreibung Expertenworkshop im nächsten Abschnitt). Auch der Vergleich von Aussagen bestimmter Gruppen innerhalb der Stichprobe lässt darauf schließen, dass „typische“ Vertreter/-innen von Beschäftigten der Metall- und Elektroindustrie an den Interviews teilnahmen.

Im Hinblick auf die Entwicklung des angestrebten Software-Tools stellte die Interviewstudie zudem eine Art Testverfahren für die zu automatisierende Abfrage von Kompetenzen dar. Mit der Befragung sollte überprüft werden, welche Fragen dazu geeignet sind, eine

Selbstreflexion über Lernerfahrungen bei den Beschäftigten anzustoßen. Wie oben beschrieben, wurden daher nach einigen Interviews einzelne Fragestellungen verändert bzw. konkretisiert.

Die überwiegend einstündigen Einzelinterviews wurden wörtlich transkribiert und mit einem erweiterbaren Kategorienschema hinsichtlich zweier Grundfragestellungen im Sinne explorativer Forschungshypothesen ausgewertet:

1. Wie verbreitet ist „informelles Lernen“ bei Produktionsmitarbeitenden und Personalverantwortlichen in der Metall- und Elektroindustrie, und welche Konzepte oder Meinungen haben die Befragten zu informellem Lernen?
2. Besteht ein Bedarf nach Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, und welche Nachteile/Schwierigkeiten haben die Personengruppen bereits durch das Fehlen von Nachweisen bzw. einer an das formale System angebundenen Anerkennung erfahren?

Die Zusammensetzung der Stichprobe ergab sich aus den von uns vorgegebenen Kriterien: mindestens fünf Jahre Berufs- bzw. Arbeitserfahrung, Mitarbeit in den industriellen Arbeitsbereichen Produktion/Fertigung/Montage, Instandhaltung oder Arbeitsvorbereitung/Qualitätssicherung.

Es wurden insgesamt 33 Mitarbeitende aus Betrieben der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg befragt, darunter 7 Arbeitssuchende. 28 Männer und 5 Frauen erklärten sich bereit, an der Befragung teilzunehmen; das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 42 Jahren. Von den Befragten hatten 13 Personen einen Berufsabschluss im Bereich Metall- und Elektroindustrie, 12 Personen hatten einen anderen Berufsabschluss und 8 Personen keinen Berufsabschluss. Von den Personen mit Berufsabschluss hatten 10 Personen auch noch eine Weiterqualifizierung in einem Fortbildungsberuf (bspw. Meister oder Techniker Industrie).

In der Stichprobe sind relevante Beschäftigtengruppen der Metall- und Elektroindustrie in Baden-Württemberg erfasst, sodass die Interviewaussagen als übertragbar für alle Beschäftigten aus der Metall- und Elektroindustrie angesehen werden können.

Das Kategorienschema für die Auswertung orientiert sich an den Interviewleitfragen und somit am BARB-Modell. Codiert werden sowohl die genannten beruflichen Stationen der Interviewpartner als auch die Aussagen zu den Auswirkungen auf die Berufsbiografie, zu den Ursachen/Motiven für die Veränderung, dem individuellen Verständnis und der Wahrnehmung von Lernen sowie den erkennbaren Lernergebnissen. Des Weiteren interessierten uns Aussagen, ob und wie/wodurch Kompetenzen bzw. informelles Lernen schon in den Betrieben erfasst werden, welcher Nutzen der systematischen Kompetenzerfassung zugeschrieben wird und ob sich Nachteile durch fehlende Kompetenzerfassung für Beschäftigte ergeben haben.

Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde die Codierung des Interviewmaterials ebenfalls von den beiden Interviewerinnen durchgeführt, die auch das Kategorienschema entwickelt haben. Ein Test mit zwei Interviews ergab eine hohe Übereinstimmung bei der Codierung. Die

Interviewauswertung ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen, weshalb es nur möglich ist, erste Trends aus der Auswertung vorzustellen.

5 Erste Ergebnisse

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus der oben beschriebenen Interviewstudie und den Expertenworkshops dargestellt und hinsichtlich des im Projekt zu entwickelnden Instruments der Kompetenzerfassung ausgewertet.

5.1 Ergebnisse aus der Interviewstudie

Ein Ziel der Interviewstudie war es zu ermitteln, wann Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Meinung sind, dass sie etwas lernen, und in welchem Maße sie diese Lernprozesse auch selber steuern. Relevant sind bei der Auswertung insbesondere Situationen und Aussagen, in denen deutlich wird, dass das Gelernte kompetenzwirksam aufgenommen wurde.

Wie im Abschnitt zum Stand der Forschung im Bereich informellen Lernens angedeutet, finden formales und informelles Lernen nicht notwendigerweise in unterschiedlichen Lernprozessen statt. Auch die Auswertung der Interviews ergab, dass formales und informelles Lernen aus Sicht der Befragten häufig miteinander verbunden sind. So erkennen Mitarbeitende, wenn sie eine neue Aufgabe übertragen bekommen, dass ihnen bestimmtes (Spezial-) Wissen fehlt, und sie beginnen, nach den entsprechenden Informationen oder Seminarangeboten zu suchen. Oder umgekehrt suchen sie auch nach Übungsmöglichkeiten in der Praxis, um das in „formalen“ Lehreinheiten (Seminaren) gelernte Wissen anzuwenden, im Sinne einer Erweiterung ihrer praktischen Fähigkeiten. Es ist die Verbindung von Theorie und Praxis, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hilft, ihre Arbeitsaufgabe besser zu bewältigen. Auch bei Personalverantwortlichen finden sich vergleichbare Aussagen. Wenn sie einen/eine Mitarbeiter/-in zu einer Schulung geschickt haben, erachten sie es als wichtig, dass die neuen Kenntnisse auch am Arbeitsplatz angewendet werden. Allein durch den Besuch einer (theoretisch orientierten) Schulung verbessert sich nach Angaben der Befragten die Arbeitsleistung einer/eines Mitarbeitenden nicht. Es ist also immer eine Mischung dessen, was unter formal und informell Erlerntem verstanden wird, die zur Verbesserung der Arbeitsleistung führt.

In den bislang analysierten Interviews finden sich Aussagen dazu, dass Lernen in vielen Situationen stattfindet, die den Lernenden selbst einerseits oftmals nicht als Lernsituationen bewusst sind. Andererseits gibt es Mitarbeiter/-innen, die sich bewusst Herausforderungen in der Arbeit suchen, um sich weiterzuentwickeln.

Hinsichtlich der Bewusstheit von Lernprozessen können Unterschiede festgestellt werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die eine Berufsausbildung absolviert haben – unabhängig davon, ob einschlägig oder fachfremd –, scheinen sich mehr über den Zusammenhang zwischen Lernen und Arbeiten bewusst zu sein, und auch hinsichtlich ihrer beruflichen Ziele

nehmen sie ihre Weiterentwicklung eher selbst in die Hand. Sie zeigen Eigeninitiative, wenn es darum geht, durch Arbeitstätigkeit auf sich aufmerksam zu machen, und sie planen ihre Weiterentwicklung vorausschauender. Bei ungelerten Arbeitskräften (ohne abgeschlossene Berufsausbildung) ist diese Art der Planung des eigenen beruflichen Fortkommens nicht so stark ausgeprägt. Oftmals fehlt diesen Personen eine Zielorientierung, also eine Vorstellung davon, wohin sie sich weiterentwickeln könnten.

Kompetenzen und Fähigkeiten werden insbesondere bei ungelerten Mitarbeitenden meist durch Vorgesetzte erkannt, die der- oder demjenigen etwas zutrauen und eine neue Aufgabe an die Person herantragen. Die Mitarbeitenden selbst, die ihren Lernprozess wenig reflektieren und bewusst steuern, antworten auf die Frage, woher sie die Fähigkeiten haben, oftmals, es sei die Erfahrung oder „Learning by Doing“ – ein Begriff, den auffallend viele, insbesondere An- und Ungelernte, verwenden.

Das Verständnis einzelner Personen von Lernen hängt dabei stark von ihren individuellen Lernerfahrungen ab. Mitarbeitende in der Produktion verstehen unter Lernen meist den Besuch einer Schulung oder eines Seminars. Sie unterstellen auch, dass Zertifikate oder Zeugnisse mit einer Note gegenüber anderen, nicht benoteten Nachweisen mehr wert sind. Da aber viele Schule und Prüfungen scheuen, ist ein solcher Nachweis für sie schwer zu erreichen. Daraus ergibt sich für diese Personen eine gewisse Resignation gegenüber Lernen, da sich dieses fernab von Schulungen und ohne Zeugnisse in ihren Augen nicht lohnt – insbesondere Veränderungen hinsichtlich der Position im Betrieb oder der Entlohnungsgruppe scheinen dadurch nicht erreichbarer zu werden.

Des Weiteren zeigen die Interviews, dass Mitarbeitende, obwohl sie möglicherweise die erforderlichen Kompetenzen im Rahmen der Arbeitstätigkeit erworben und am Arbeitsplatz unter Beweis gestellt haben, trotzdem nicht auf die entsprechende Stelle befördert werden. Diese Erkenntnis verdeutlicht, dass Kompetenzen innerbetrieblich nur bis zu einem gewissen Grad von Vorgesetzten oder Kolleginnen und Kollegen bestätigt und anerkannt bzw. mit einer Höherpositionierung honoriert werden können. Unternehmen haben vielfältige und oftmals wenig systematische Ansätze entwickelt, die Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter/-innen „inoffiziell“ zu erfassen; aber es gibt Vorschriften (z. B. Tarif- oder Lohnvereinbarungen, Stellenbeschreibungen), die eine Grenze darstellen, und bei gewissen Entscheidungen können Zeugnisse nicht mehr durch einen bloßen Nachweis des vorhandenen Könnens, das im Rahmen der täglichen Arbeit erlangt wurde, ersetzt werden. Es gibt in einzelnen Interviews Hinweise darauf, dass dieses Hemmnis erst durch die Einführung des gegenwärtigen Tarifvertrags entstanden ist und es früher sehr viel häufiger vorkam, dass informell erworbene Kompetenzen direkt zu einem innerbetrieblichen Aufstieg beispielsweise in Führungspositionen geführt haben.

Es gibt zudem die Annahme bei den Befragten, dass Vorgesetzte davon ausgehen, dass nur im Rahmen einer Ausbildung bestimmte grundsätzliche Fähigkeiten wie logisches Denken oder das Erfassen komplexer Zusammenhänge „gelernt“ werden können. Die Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter wissen, dass für bestimmte Positionen ein Berufsabschluss vorgeschrieben ist. Sie schließen daraus auch, dass in Betrieben Zeugnisse, die mit einer Abschlussprüfung beendet wurden, mehr wert sind als Nachweise, die ihr Können nur beschreiben bzw. innerbetrieblich bestätigen. Für einen Mitarbeitenden, der keine Prüfung absolvieren möchte oder kann, bedeutet dies, dass seine Lernanstrengungen für ihn auf dem Arbeitsmarkt außerhalb seines aktuellen Betriebes wertlos sind, wenn sie nicht am Ende geprüft und benotet werden.

Auffallend und für das zu entwickelnde Instrument der Kompetenzerfassung wichtig ist, dass die Mitarbeitenden zu einem großen Teil wenig darüber nachgedacht haben, was sie in einzelnen Arbeitsprozessen oder Situationen lernen. Sie wurden erst durch das Interview auf die entsprechenden Möglichkeiten und Chancen aufmerksam und begannen, darüber nachzudenken. Allerdings können fast alle auffallend gut beschreiben, was sie täglich tun oder an vorangegangenen Arbeitsplätzen getan haben. Diese Beschreibungen sind zwar oftmals – insbesondere bei Ungelernten – sehr eng mit einzelnen Maschinen oder konkreten Produkten verknüpft, aber sie wissen dennoch genau, was ihre Aufgaben und Befugnisse sind und was sie womöglich auch über das normale Maß hinaus tun.

Diese Erkenntnis ist für das zu entwickelnde Tool der Kompetenzerfassung von Interesse. Die Umsetzung des Tools sieht für die Kompetenzerfassung eine Abfrage anhand von arbeitstypischen Aufgaben aus den Bereichen Produktion, Instandhaltung und Arbeitsvorbereitung vor. Die Ergebnisse aus den Interviews lassen darauf schließen, dass Arbeitsaufgaben einen hohen Wiedererkennungswert für die Nutzer haben und dass es ihnen leichter fällt zu bestimmen, welche Aufgaben sie erledigen können, als direkt ihre Kompetenzen zu beschreiben. Geplant ist bisher, die Nutzer/-innen Teilaufgaben auswählen zu lassen, die sie beherrschen; daraus wird ein individuelles Aufgabenportfolio erstellt. Wenn die Mitarbeitenden die auszuwählenden Aufgaben als relevant für ihren Arbeitsplatz wiedererkennen und sich in diesem Vorgehen wiederfinden, können sie mittels dieses Ansatzes durch ein Instrument in ihrem Reflexionsprozess angeleitet werden, und das Instrument kann Ergebnisse liefern, die von Personalverantwortlichen u. a. hinsichtlich der Kompetenzen der Person interpretiert werden können. Über dieses Verfahren können zunächst die fachlichen/berufsspezifischen Kompetenzen der Beschäftigten sichtbar gemacht werden. Zusätzlich sollen auch Angaben zu überfachlichen Kompetenzen erhoben werden, die sehr häufig in der Freizeit bzw. dem Privatleben der Mitarbeitenden erworben wurden. Die Sichtbarmachung von solchen Kompetenzen lässt sich nicht über ein vorgegebenes Aufgabeninventar erschließen. Dennoch lassen sich möglicherweise Kategorien von Aktivitäten aus den Bereichen Freizeit, Ehrenamt, Familie etc. bilden, die bestimmtes informelles Lernen und die Entwicklung bspw. von Sozialkompetenzen begünstigen/ermöglichen. Auch für die überfachlichen Kompetenzen wird das Instrument eine Abfrage zur Sichtbarmachung/Erfassung enthalten.

Überdies lassen die Interviews darauf schließen, dass die Trennung in formale und informelle Kompetenzen hinsichtlich der Lernergebnisse nicht sinnvoll ist. „Formell“ oder „informell“ charakterisiert in den Aussagen der Befragten das Lernsetting, also Lernort und In-

stitutionalisierungsgrad. Auf die Kompetenzen als Lernergebnisse können die Befragten die Attribute „formell“ versus „informell“ nicht übertragen.

5.2 Ergebnisse aus Expertenworkshops

Im Rahmen des Projekts fanden bislang zwei Expertenworkshops statt. In einem ersten Workshop waren Personalverantwortliche, Vertreter/-innen der Arbeitsagenturen sowie der Kammern und Verbände zugegen; er fand im Dezember 2012 statt und diente der Erfassung der Erwartungen der verschiedenen Stakeholder hinsichtlich der Kompetenzerfassung für verschiedene Zielgruppen sowie dem Abgleich der Ergebnisse mit denen des Wissenschaftsteams.

Im Rahmen dieses Workshops wurde gemeinsam der Bedarf der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bezogen auf die als relevant erachteten Zielgruppen erarbeitet – aus Sicht von Unternehmern, Gewerkschaften, Arbeitsagenturen etc. Ebenso wurden Möglichkeiten und Grenzen einer Erfassung und Anerkennung diskutiert. Es bestand Konsens, dass folgende Personengruppen einen potenziellen Nutzen aus der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ziehen können:

- ▶ Facharbeiter/langfristig Beschäftigte/Projektmitarbeiter/„junge Leute“/Berufswechsler/Arbeitsplatzwechsler,
- ▶ Personalmanagement/Personalentwickler,
- ▶ Ausbilder,
- ▶ Arbeitsuchende/Leiharbeiter,
- ▶ Studieninteressierte.

Möglichkeiten wurden insbesondere im Bereich der Personalentwicklung und der – vorzugsweise unternehmensinternen – Stellenbesetzung sowie der persönlichen Weiterentwicklung der einzelnen Mitarbeiter/-innen gesehen. „Das Instrument soll sich mit Selbstbild und Fremdbild auseinandersetzen und nicht determinieren, sondern sich im Spannungsfeld bewegen, ohne festzuschreiben“, war eine Forderung aus den Reihen der Arbeitgeber/-innen, die vom Plenum des Expertenworkshops bestätigt wurde. Eine deutliche Grenze bei der Entwicklung eines Anerkennungsverfahrens ist in der Freiwilligkeit der Anerkennung suchenden Person zu sehen, die jederzeit in der Lage sein muss, frei zu wählen, ob sie ihre Kompetenzen erfassen lassen möchte, und in einem zweiten Schritt auch, welche Informationen sie weitergeben möchte – hier bestand der Wunsch, diese Wahlmöglichkeit auch bei der Entwicklung des webbasierten Instruments zur Kompetenzdarstellung zu berücksichtigen.

Das Ziel des zweiten Expertenworkshops war es, ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln, auf welche Fähigkeiten es bei den Mitarbeitenden ankommt, welche Informationen von Beschäftigten und über Beschäftigte Personalverantwortliche angesichts vorhandener Kompetenzen auswerten und wie das spätere Instrument diese erfassen und abbilden kann.

In diesem Workshop wurden den Teilnehmenden – Personalverantwortlichen, Betriebsrätinnen und -räten, Vertreterinnen und Vertretern von Kammern und Verbänden – zwei unterschiedliche Fallbeispiele aus der Interviewstudie vorgelegt, die jeweils in Gruppen anhand der folgenden Fragestellungen diskutiert wurden:

- ▶ Welche Aussagen haben Ihr (besonderes) Interesse an der Person geweckt?
- ▶ Welche Informationen über die Person sind erkennbar?
- ▶ Welche Informationen würden Sie im konkreten Fall noch zusätzlich einholen?

Bei der Vorstellung der Ergebnisse wurde sehr deutlich, dass Personalverantwortliche anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Darstellung versuchen, sich ein möglichst umfassendes Bild von einer Person zu machen. Dies wird als wichtiger Anhaltspunkt für die weitere Entwicklung eines Instruments zur Kompetenzdarstellung gesehen. Alle eingeladenen Expertinnen und Experten beurteilten die vorgestellten Fallbeispiele sehr ähnlich. Es konnte also festgestellt werden, dass Personalverantwortliche hinter bestimmten Beschreibungen jeweils konkrete Fähigkeiten und auch persönliche Eigenschaften vermuten und der zu beurteilenden Person zuschreiben. In der sich anschließenden Diskussion wurde zusammengetragen, dass Informationen zum Umgang einer zu beurteilenden Person mit theoretischen Sachverhalten (im Sinne von Hintergrundwissen), zu ihren vergangenen Lernerfahrungen und auch zum Vorgehen beim Lernen als besonders aussagekräftig eingestuft wurden. Insofern waren gerade die Zusammenhänge von formellem und informellem Lernen relevant. Darüber hinaus wurden die Fälle von den Experten als aussagekräftig für die Bewertung von Kompetenzen einer Person eingestuft.

Bei der Bewertung informell erworbener Kompetenzen werden Tätigkeitsbeschreibungen bei beruflichen Aufgaben als wichtig angesehen, wobei auch die Beschreibung von Arbeitsschritten hilfreich sein kann. Darüber hinaus sind die Personalverantwortlichen daran interessiert, Informationen zu Zusatzaufgaben wie Tätigkeiten als Ersthelfer/-in, Sicherheitsbeauftragte u. Ä. zu erlangen sowie zu Hobbys und Tätigkeiten in der Freizeit (z. B. in Vereinen). Die Informationen sollen dabei – so der Wunsch der Expertenrunde – übersichtlich und umfassend dargestellt werden („So genau wie nötig, nicht so genau wie möglich“). Insgesamt soll der/die Nutzer/-in (hier: Mitarbeitende/-r) bei dem zu entwickelnden Instrument im Vordergrund stehen, der/die mithilfe des Instruments zu einem Reflexionsprozess über seine/ihre eigenen Lernerfahrungen geführt wird und diese schlussendlich „bewerbungstauglich“ präsentieren können soll.

Die Ergebnisse der Expertenworkshops dienen der Entwicklung des Software-Tools. Hierbei sollen die Erwartungen aller potenziellen Anwender/-innen berücksichtigt werden, um eine breite Akzeptanz dieses Instruments zu erreichen. Die vom Projektteam favorisierte Aufgabenorientierung der Abfrage als Mittel zur Kompetenzerfassung wurde von den Experten befürwortet, wobei keine Kompetenzbewertung vorweggenommen werden soll – so die Sicht der befragten Personalverantwortlichen. Für die Mitarbeitenden wurde diese Art der Er-

fassung von den Personalverantwortlichen als sinnvoll bewertet, da arbeitsprozessnahe Aufgabenbeschreibungen einen hohen Wiedererkennungswert besitzen und die Mitarbeitenden somit leicht und für sie verständlich durch den angestrebten Reflexionsprozess geleitet werden können. Auch können sich Personalverantwortliche – wie der zweite Expertenworkshop gezeigt hat – anhand der Tätigkeiten einer Person im Betrieb (und an vorangegangenen Arbeitsplätzen) das gewünschte umfassende Bild von einer einzelnen Person machen. Da Kompetenz die Fähigkeit zur Erfüllung komplexer Aufgaben widerspiegelt, kann mithilfe des individuellen Aufgabenportfolios eine Abbildung der zugrunde liegenden Kompetenzen erfolgen.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist (nicht nur) in Deutschland mit besonderen Herausforderungen verbunden. Im vorliegenden Beitrag sind begriffliche Schwierigkeiten in den Blick genommen worden sowie Schwierigkeiten, die Personen haben, die über keinen formalen Nachweis für die von ihnen erworbenen Kompetenzen verfügen.

Als begriffliches Problem wurde herausgearbeitet, dass mit dem Begriff „informelles Lernen“ ebenso wie mit dem Begriff „formelles Lernen“ in der Regel Institutionalisierungsgrad und Lernabsicht miteinander verknüpft werden. In diesem Sinn wird informelles Lernen mit mangelnder Institutionalisierung und fehlender Lernabsicht identifiziert, während umgekehrt formelles Lernen als institutionalisiert und intentional angesehen wird. Solch eine Verknüpfung ist faktisch und wissenschaftlich nicht gerechtfertigt, denn institutionalisiertes Lernen kann intendierte und beiläufige Lernprozesse ebenso enthalten wie nicht institutionalisiertes Lernen. Wir schlagen deshalb vor, das Begriffspaar „formell – informell“ nur auf ein einziges Attribut zu beziehen, nämlich den Institutionalisierungsgrad des Lernens. Wir nehmen dabei ein Kontinuum an, das von hoch institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen (für die Absolventinnen und Absolventen z. B. mit einem staatlich anerkannten Abschluss zertifiziert) über gering institutionalisierte Lehr-/Lernprozesse (mit einem staatlich nicht anerkannten Nachweis zertifiziert, was meist als nicht formales Lernen bezeichnet wird) bis zu nicht institutionalisiertem Lernen reicht, das mit keinerlei Nachweisen versehen ist.

Solch ein begrifflicher Vorschlag hat auch praktische Konsequenzen für die Frage der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen: Ergebnisse von Lernprozessen, die von den Individuen absichtsvoll eingeleitet worden sind (z. B. der Erwerb von Kenntnissen aufgrund der privaten Lektüre von Fachliteratur), aber zu keinem Nachweis geführt haben, werden nicht schon per definitionem ausgeschlossen. Das gilt auch für das Lernen in institutionalisierten Lernumgebungen, das zu beiläufig erworbenen Kompetenzen geführt hat, die als solche nicht zertifiziert worden sind (z. B. der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen aufgrund von Auslandseinsätzen in der Berufsausbildung).

Auch die bislang durchgeführten Interviews mit potenziell Betroffenen sowie mit Personalverantwortlichen sprechen eher dafür, intentionales Lernen aus dem Bereich informell

erworbener Kompetenzen nicht auszuklammern. Die Betroffenen schildern, mit welchen Lernabsichten sie manche Schritte in ihrem Berufsleben vollzogen haben – Berufsbiografien werden erst vor diesem Hintergrund verstehbar. Und auch für die Personalverantwortlichen ist bei der Personalauswahl/-beurteilung die Kenntnis solcher Lernabsichten wichtig. Allerdings werden Intentionen, Prozesse und Ergebnisse des Lernens von den Betroffenen und Beteiligten keineswegs selbstverständlich erkannt, sondern konnten z. T. erst im Dialog aufgedeckt werden. Bei der Entwicklung eines Instruments zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist daher zu beachten, dass für die Dokumentation solcher Kompetenzen Unterstützung notwendig ist.

Das gilt erst recht für beiläufig – ohne ausdrückliche Lernabsicht – erworbene Kompetenzen, deren Vorhandensein den Betroffenen häufig nicht bewusst ist. Lernen gilt (nicht nur) in Deutschland als eine Sache von Schule und Unterricht, den Intentionen von Lehrkräften und Curricula folgend. Alles, was jenseits dessen passiert, muss erst noch ins Bewusstsein gehoben werden. Das gilt für potenziell Betroffene und für Personalverantwortliche in den Unternehmen, aber auch, wie versucht wurde zu zeigen, für die Konstruktion von Begriffen in Wissenschaft und Politik.

Unser gegenwärtiger Erkenntnisstand legt nahe, dass es zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen im Kontext der Erwerbsarbeit eines berufsfeldspezifischen sowie eines überfachlichen Aufgabeninventars bedarf. Nutzer/-innen können dann die von ihnen informell (und formell) erworbenen Kompetenzen den im (webbasierten) Aufgabeninventar hinterlegten Aufgaben zuordnen, mit Belegen versehen und ggf. für Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt oder innerhalb des eigenen Unternehmens gebrauchen. Ohne solch ein Aufgabeninventar fehlte den Nutzerinnen und Nutzern ein praktikabler Leitfaden zur Einordnung der vorhandenen Kompetenzen, und Probleme der Beliebigkeit, Intransparenz und mangelnden Vergleichbarkeit ließen sich bei der Kompetenzerfassung kaum überwinden. Ein formelles Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen auf Berufsabschlüsse oder Teile beruflicher Qualifikationen erforderte darüber hinaus eine institutionalisierte Beratung der Betroffenen und eine institutionalisierte Prüfung der erworbenen Kompetenzen.

Literatur

- BOSCHE, Brigitte; SEUSING, Beate: Der ProfilPASS in Unternehmen. Einführung von Kompetenzorientierung in die Personalentwicklung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1 (2012), S. 46–48
- COLLEY, Helen; HODKINSON, Phil; MALCOM, Janice: Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Leeds 2003
- DEWEY, John: Democracy and Education. Originally Published in 1916 © 2008 Student Handouts, Inc. Toledo, Ohio, U.S.A. – URL: <http://www.studenthandouts.com/Texts/dewey1.pdf> (Stand: 26.09.2013)

- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn 2001. – URL: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf (Stand: 26.09.2013)
- EU: Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens. 2012a/C398/01. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Stand: 26.09.2013)
- EU: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nicht formalen und informellen Lernens. SWD (2012b) 252 final. – URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf (Stand: 26.09.2013)
- FAURE, Edgar: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973
- FAURE, Edgar u. a.: Learning to be. The world of education today and tomorrow: Paris 1972. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> (Stand: 26.09.2013)
- FISCHER; Martin: Arbeitsprozesswissen von Instandhaltern und die partizipative Entwicklung eines Arbeitsinformationssystems. In: PAHL, Jörg-Peter (Hrsg.): Instandhaltung. Arbeit – Technik – Bildung. Seelze-Velber 1998, S. 65–82
- FISCHER; Martin: Die partizipative Gestaltung eines Arbeitsinformationssystems für die betriebliche Instandhaltung. In: EICKER, Friedhelm; PETERSEN, A. Willi (Hrsg.): „Mensch-Maschine-Interaktion“ – Arbeiten und Lernen in rechnergestützten Arbeitssystemen in Industrie, Handwerk und Dienstleistung. Baden-Baden 2001, S. 71–85
- FISCHER, Martin; RÖMMERMANN, Eberhard; BENCKERT, Heinrich: The Design of Technical Artifacts with Regard to Work Experience. The Development of an Experience-based Documentation System for Maintenance Workers. In: AI & Society, London 10 (1996) 1, S. 39–50
- HEINZ, Walter R.; KÜHN, Thomas; WITZEL, Andreas: A Life-Course Perspective on Work-Related Learning. In: FISCHER, Martin; BOREHAM, Nicholas; NYHAN, Barry (Hrsg.): European Perspectives on Learning at Work: The Acquisition of Work Process Knowledge. Cedefop Reference Series, Luxembourg 2004, S. 196–215
- HEINZ, Walter R.; WITZEL, Andreas: Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In: HOFF, Ernst-H.; LAPPE, Lothar (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Weinheim 1995, S. 99–113
- HOLLICK, Danièle: Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration. Dissertation. Kassel 2013. – URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-600-5.volltext.frei.pdf> (Stand: 05.04.2014)
- KÜHN, Thomas; WITZEL, Andreas: Biografiegestaltung junger Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Methodische Leitlinien und Herausforderungen im Zuge einer qualitativ-prospektiven Längsschnittstudie. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2008) 2. – URL: <http://nbnresolving/urn:nbn:de:0114-fqs0002178> (Stand: 05.06.2013)

- KÜPPER, Stefan: Gewinnung von Fachkräften. Zur Lage und Entwicklung in der M+E-Industrie. Vortrag auf dem AiKo-Informationseminar am 23.9.2013. Handout unter: [http://www.aiko.agenturq.de/termine/details/?tx_ttnews\[tt_news\]=11&cHash=43b9c2b8ce83ce54324dd222b127ac44](http://www.aiko.agenturq.de/termine/details/?tx_ttnews[tt_news]=11&cHash=43b9c2b8ce83ce54324dd222b127ac44) (Stand: 26.09.2013)
- LAMNEK, Siegfried; KRELL, Claudia: Qualitative Sozialforschung. Weinheim 2010
- LANTZ, Annika; FRIEDRICH, Peter: ICA – Instrument for Competence Assessment. In: ERPENBECK, John; von ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2007, S. 60–76
- OVERWIEN, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2005) 3, S. 339–355
- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen in der internationalen Diskussion. In: RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim u. a. 2007, S. 35–62. – URL: http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Overwien_2007.pdf (Stand: 26.09.2013)
- PROGNOS AG: Qualifizierungsbedarf 2015 und 2030 in Baden-Württemberg. Studie im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg. Basel 2009. – URL: http://www.mfw.baden-wuerttemberg.de/fm7/1106/Qualibedarf2015_2030.pdf (Stand: 26.09.2013)
- REINHOLD, Michael; HOWE, Falk: Experten-Workshops – ein berufswissenschaftliches Instrument zur Validierung Beruflicher Handlungsfelder. In: BECKER, Matthias; FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. Methoden und methodologische Beiträge aus der Berufsbildungsforschung. Frankfurt/Main 2010, S. 66–89
- RENKL, Alexander: Träges Wissen. In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim u. a. 2010, S. 854–858
- WITZEL, Andreas; KÜHN, Thomas: Berufsbiografische Gestaltungsmodi. sfb 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf. Universität Bremen 1999. – URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/319> (Stand: 26.09.2013)

III. Organisation des Lernens

Diana Stuckatz, Steffi Badel

▶ Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe – Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf

Derzeit besteht im Pflegebereich ein erheblicher Fachkräftemangel, der durch Absolvierende der dreijährigen Berufsfachschulen nicht kompensiert werden kann. Um dem noch steigenden Pflegebedarf gerecht zu werden, ist es notwendig, auf bisher nicht oder unzureichend qualifiziertes Personal zurückzugreifen und diese potenziellen Pflegehilfskräfte für die anspruchsvolle Tätigkeit im Pflegebereich zu qualifizieren. Im Projekt INA-Pflege entwickelt die Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin – mit und für Bildungseinrichtungen – ein integriertes Qualifizierungsangebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe.¹ Der folgende Beitrag skizziert die Relevanz des Themas und den aktuellen Forschungsstand für Deutschland. Gleichzeitig werden Ergebnisse einer empirischen Vorstudie der ersten Projektphase vorgestellt sowie Perspektiven und Entwicklungsbedarfe aufgezeigt und diskutiert.

1 Die aktuelle Situation in der Pflege

Für Deutschland lässt sich derzeit und für die nächsten Jahre eine Bevölkerungsentwicklung erkennen, die durch eine stetig steigende Lebenserwartung, verbunden mit einer ständig abnehmenden Zahl an Geburten, gekennzeichnet ist. Die Folgen dieser Entwicklungen in Form einer Abnahme der Bevölkerungszahl und der Alterung der Gesellschaft sind nicht zu übersehen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 16). Die hohe Lebenserwartung, aber auch soziostrukturelle Faktoren wie Singlehaushalte oder individualisierte Lebensformen führen für einen Großteil der Betroffenen zu einer steigenden Pflegebedürftigkeit. Derzeit zählen bundesweit rund 2,5 Millionen Menschen als pflegebedürftig. Bis zum Jahr 2050 wird sich diese Zahl nahezu verdoppeln (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2013). Damit einhergehend steigt der Bedarf an qualifiziertem Fachpersonal in der Pflege. Das INSTI-

¹ Das Projekt wird im Rahmen des Förderschwerpunktes Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 01.09.2012 bis zum 31.08.2015 gefördert (siehe auch www.alphabund.de/1453.php, Stand: 17.07.2013); Förderkennzeichen 01AB12013.

TUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem „doppelten Demografieproblem“, denn: „Zum einen wird die Nachfrage nach Pflege- und Gesundheitsdiensten in den kommenden Jahren dramatisch steigen. Zum anderen nimmt der Fachkräftemangel in diesem Bereich stetig zu.“

Seit 2005 liegt der Bedarf an Pflegefachkräften weitaus über dem zur Verfügung stehenden Angebot (vgl. AFENTAKIS/MAIER 2010, S. 998). ISFORT und WEIDNER (2010, S. 33) vom Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. schlussfolgern, „die Arbeitsmarktreserven können derzeit als erschöpft bezeichnet werden“ und stellen kein „nennenswertes Potenzial“ dar, um einen wachsenden Personalbedarf zu bedienen. Nach Projektionen des Statistischen Bundesamts zum Personalbedarf und -angebot in Pflegeberufen bis 2025 werden, auch bei zusätzlicher Berücksichtigung Un- und Angelernter, zwischen rund 55.000 und 220.000 Pflegekräfte fehlen (vgl. AFENTAKIS/MAIER 2010). Im Themenreport „Pflege 2030“ der BERTELSMANN STIFTUNG (2012) werden zukünftige Versorgungslücken von bis zu 500.000 Vollzeitkräften prognostiziert.

In Anbetracht dieser Entwicklungen scheint die Verwendung des Begriffs „Pflegetand“ angebracht und nicht übertrieben. Handelt es sich hierbei doch nicht nur um ein quantitatives Problem, in der Pflege ausreichend Fachpersonal zur Verfügung zu stellen, sondern auch um ein qualitatives, das heißt, auf gut ausgebildetes Personal zurückgreifen zu können.

Zweifelsohne stellen examinierte Pflegekräfte, die eine dreijährige Ausbildung an Pflegefachschulen absolvieren, die wünschenswerte Säule im Berufsfeld dar. Der Mangel an Pflegepersonal kann jedoch durch diese Gruppe allein nicht behoben werden. Derzeit wird er vor allem durch die Beschäftigung un- und angelernter Pflegehilfskräfte kompensiert. Diese Beschäftigungsverhältnisse müssen zumeist als prekär bezeichnet werden; sie zeichnen sich durch niedrige Löhne, geringe soziale Anerkennung und diskontinuierliche Beschäftigungsdauer aus. Zudem verweisen die Umfrageergebnisse des Pflegebarometers 2009 auf hohe Arbeitsbelastungen, häufige Überstunden und schlechte Arbeitsbedingungen, was zu einer geringen Attraktivität einer Beschäftigung in der Pflege führe (vgl. ISFORT/WEIDNER 2010). Bereits 2005 waren in diesem Bereich etwa 45 Prozent der Beschäftigten teilzeit- oder geringfügig angestellt; dies trifft in der Mehrheit Frauen. Insbesondere in den neuen Bundesländern ist dies auf ein mangelndes Angebot an Vollzeitstellen zurückzuführen (vgl. AFENTAKIS/MAIER 2010, S. 995).

Um eine quantitativ und qualitativ anspruchsvolle Pflege zu sichern, sind sowohl Weiterbildungsangebote für schon im Pflege(hilfs)bereich Beschäftigte als auch Startqualifizierungen für Menschen, die für Pflegetätigkeiten neu gewonnen werden, (weiter) zu entwickeln. Die Qualifizierungsstrukturen in der Pflegehilfe sind bundesweit nicht einheitlich geregelt. Die Angebote unterscheiden sich nicht nur zwischen den einzelnen Bundesländern, sondern auch innerhalb dieser sowohl hinsichtlich ihrer Bezeichnungen als auch ihrer Angebotsdauer, Struktur und ihres Inhalts. In einigen Bundesländern wurde eine einjährige Ausbildung des im jeweiligen Landesgesetz geregelten Gesundheitsfach-

berufs eingerichtet: Altenpflegehelfer/-in bzw. Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/-in (z. B. Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Andere Länder bieten eine zwei- bis dreijährige schulische Ausbildung, wie Gesundheits- und Pflegeassistent (Hamburg), Staatlich geprüfte/-r Pflegeassistent/-in (Niedersachsen) oder Fachkraft für Pflegeassistent (Schleswig-Holstein), an.

Vor dem Hintergrund ihrer Analysen von Tätigkeiten und Anforderungsprofilen an die Grundbildung schlagen SCHARRER und SCHNEIDER (2009, S. 142; Hervorh. im Original) folgende Definition vor: „*Pflegehelfer/-innen* sind in Altenpflege- und Pflegeeinrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens tätig. Sie unterstützen alte oder pflegebedürftige Menschen in allen Belangen der Grundpflege bzw. übernehmen diese Aufgaben je nach Hilfebedürftigkeit vollständig (Körperpflege, Ernährung, Bewegung bzw. Lagerung, Ankleiden etc.). In das Aufgabengebiet fallen auch hauswirtschaftliche Tätigkeiten, die Freizeitgestaltung der Pflegepersonen sowie die Mitwirkung bei der Angehörigenarbeit. Alle Tätigkeiten an und mit den Pflegepersonen sind zu dokumentieren.“

2 Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen als potenzielle Pflegehelfer/-innen?

Um dem Dilemma des steigenden Pflegenotstandes auch qualitativ angemessen zu begegnen, ist es notwendig, die Gruppe der schon beschäftigten und der potenziellen Pflegehilfskräfte für die anspruchsvolle Tätigkeit im Pflegebereich zu qualifizieren. Im Projekt INA-Pflege stehen Pflegehelfer/-innen im Mittelpunkt, die in der Alten- oder Gesundheits- und Krankenpflege beschäftigt sind oder in diesem Bereich arbeiten möchten. Nicht alle verfügen jedoch über die notwendige Grundbildung, um den Anforderungen in ihrer Arbeit gerecht werden zu können. „Der Begriff Grundbildung betont [...] allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau. Neben Lese- und Schreibfertigkeiten bezeichnet dieser Begriff ebenfalls Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie (die; d. Verf.) Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Grundkenntnisse, Selbstregulation des Wissenserwerbs (‘lebenslanges Lernen’), politische Meinungsbildung und Interessenvertretung, Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien, soziale Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz und allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten usf.)“ (PT-DLR 2011).

Im beruflichen Kontext wird, in Anlehnung an die aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriffe Workplace Basic Education bzw. Workplace Literacy Education (vgl. JURMO 2004), von arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung gesprochen. Diese wird entscheidend geprägt durch die Anforderungen, die für die jeweilige Tätigkeitsausübung relevant sind, und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz (vgl. KLEIN/SCHÖPPER-GRABE 2011, S. 30). Folglich besteht die Herausforderung darin, integ-

rierte Bildungsangebote zu unterbreiten, welche die notwendigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst vom fachlichen Inhalt vermitteln: Arbeitsorientierte Grundbildungskonzepte müssen sowohl die Tätigkeitsanforderungen, ihre zukünftigen Veränderungen und die Lern-, Interessen- und Bedarfslage der Lernenden berücksichtigen (vgl. KLEIN/REUTTER 2011, S. 21 f.).

Das Thema Grundbildung erfährt derzeit nicht zuletzt durch die im Jahr 2011 veröffentlichten Ergebnisse der leo. – Level-One Studie erhöhte Aufmerksamkeit. In dieser Studie wurde erstmals die Anzahl von Menschen mit geringen literalen Kompetenzen in Deutschland quantifiziert. Differenziert nach drei Kompetenzstufen (Alpha-Levels) zeigt sich, dass 7,5 Millionen Menschen und damit 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren geringe Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen und zu den sogenannten funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zählen (vgl. GROTLÜSCHEN/RIEKMANN 2011). Bisherige Schätzungen gingen von rund 4 Millionen Betroffenen aus (vgl. DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 25 ff.). Ein Großteil kann zwar einzelne Wörter und Sätze lesen, jedoch keine Texte sinnerfassend lesen oder schreiben. Infolgedessen ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt. Gleichwohl zeigen die Ergebnisse, dass 56,9 Prozent dieser Personengruppe erwerbstätig sind. 37 Prozent von allen arbeitenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten sind in un- und angelernten Tätigkeiten beschäftigt. 58 Prozent (4,4 Millionen) haben Deutsch als Erstsprache gelernt (vgl. GROTLÜSCHEN 2012; GROTLÜSCHEN/RIEKMANN/BUDEBERG 2012).

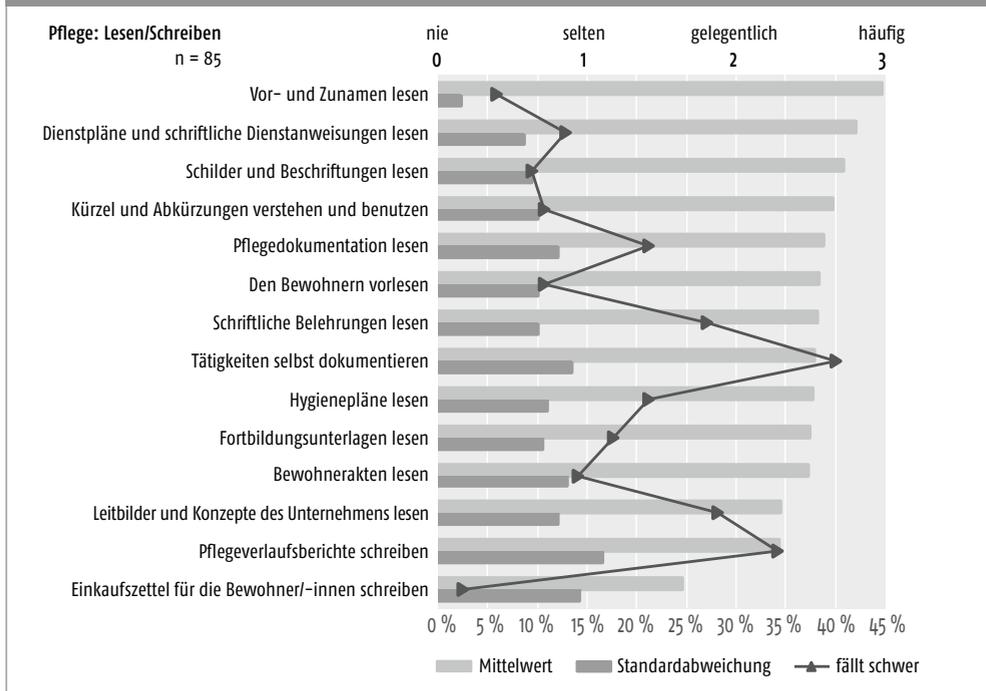
Obgleich keine empirischen Daten zum Anteil von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in der Pflegehilfe existieren, ist aufgrund des hohen Bedarfs, der finanziell und sozial geringen Wertschätzung der Pflegehilfskräfte sowie der allgemein irrtümlichen Annahme, dass die Tätigkeiten auch von nicht oder Geringqualifizierten geleistet werden können, davon auszugehen, dass sich hier ein beachtlicher Anteil von Beschäftigten finden lässt, dessen Lese- und Schreibkompetenzen den unteren Alpha-Levels entsprechen (vgl. dazu auch regionale Studien von BADEL/NIEDERHAUS 2009; SCHARRER/SCHNEIDER 2009; DÖBERT/HUBERTUS 2000). Hinzu kommt, wie oben beschrieben, dass der Bedarf an qualifizierten Hilfs- und Fachkräften in der Pflege auch in den nächsten Jahren steigen wird, denn „gerade für Gesundheitseinrichtungen sind qualifizierte Arbeitnehmer die wichtigste Ressource bei der Erstellung ihrer Dienstleistungen“ (HAUBROCK 2012, S. 9).

3 Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe

BADEL und NIEDERHAUS (2009; 2011) zeigen in ihrer Studie zu Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe detailliert Tätigkeiten auf, die Lese-, Schreib-, Kommunikations- und Rechenkompetenzen erfordern. Darüber hinaus untersuchten sie, wie häufig diese von den Pflegehilfskräften ausgeführt werden müssen. Die Skala reicht von „nie“ bis „häufig“. In der Abbildung 1 ist in den hellgrauen Säulen jeweils der Mittelwert und in den dunkelgrauen Säu-

len die Standardabweichung dargestellt. Außerdem wurden die Vorgesetzten gefragt, welche Tätigkeiten den gering qualifizierten Pflegekräften besonders schwer fallen. Diese Ergebnisse sind in der schwarzen Kurve dargestellt. Im Bereich Lesen und Schreiben (n = 85) müssen der Untersuchung folgend am häufigsten Vor- und Zunamen sowie komplexe Texte wie Dienstpläne und -anweisungen gelesen werden. Schwierigkeiten bereiten das Dokumentieren von Tätigkeiten und das Schreiben von Pflegeverlaufsberichten.²

Abbildung 1: Grundbildungsanforderungen in der Pflegehilfe im Bereich Lesen und Schreiben



Für einfache Rechenoperationen ist festzustellen, dass das Bilanzieren (Kalorienzufuhr/Trinkmengen) und Schätzen (von Mengen) gegenüber dem Berechnen von Arbeitsstunden oder Einkäufen besondere Probleme bereitet. Im Bereich der mündlichen Kommunikation werden Schwierigkeiten beim Mitteilen von beobachteten Auffälligkeiten, bei der Weiterleitung von Beschwerden der Pflegebedürftigen an Vorgesetzte und beim Erteilen von Auskün-

2 SCHARRER und SCHNEIDER (2009, S. 144) stellen in einer parallelen Untersuchung zu diesem Thema fest: „Auch wenn im Rahmen der Schichtübergabe wichtige Vorkommnisse mündlich kommuniziert werden, entbindet dies den Mitarbeiter nicht von der Pflicht, sich im Zweifelsfall während der Schicht nochmals anhand der Pflegedokumentation zu informieren. Die Texte bestehen überwiegend aus einfachen, kurzen Sätzen oder Stichpunkten. Besondere Anforderungen stellen dabei das umfangreiche medizinische Fachvokabular sowie die zu lesenden unterschiedlichen Handschriften (sofern die Dokumentation nicht EDV-gestützt erfolgt).“

ten an Besucher/-innen angegeben. Tätigkeiten am Computer werden von Geringqualifizierten nur selten gefordert. Häufiger wird der Umgang mit (medizin-)technischen Geräten wie elektrischen Liften und Massagematten verlangt (ebd.).

BADEL und NIEDERHAUS (2009, S. 164) bestätigen anhand ihrer Untersuchungsergebnisse, dass die Bezeichnung „Pflegehilfskraft“ missverständlich ist, da besonders im Pflegebereich diese Beschäftigten nicht nur Hilfsarbeiten ausüben, „sondern selbstständig grundpflegerische Leistungen unter fachlicher Aufsicht der Pflegefachkräfte erbringen“ (HIERMING u. a. 2005, S. 177). Es müssen, insbesondere im schriftlichen und mündlichen Bereich, komplexe Aufgaben bewältigt werden, die mitunter weitreichende Folgen für das Wohlbefinden von Menschen nach sich ziehen.

Insgesamt weisen die Untersuchungen zu den Tätigkeitsstrukturen und Anforderungsprofilen in der Pflegehilfe deutlich darauf hin, dass die Pflege (Alten-, Gesundheits- und Krankenpflege) ein äußerst kommunikationsbetontes Arbeitsfeld ist, in welchem mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen gleichermaßen gefordert sind. Die Fähigkeit, die Fachsprache³ des Berufsfeldes zu beherrschen und anzuwenden, ist eine Voraussetzung, um sich für die Pflege zu qualifizieren. Dies erfordert eine ausgeprägte Sprachkompetenz auf verschiedenen Ebenen: „Berufe im Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege [...] sind *Sprachberufe par excellence*, da sie neben einer umfassenden Fachkompetenz auch ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz im Umgang mit Patientinnen und Patienten, Klientinnen und Klienten, aber auch Kolleginnen und Kollegen im intra- und interdisziplinären Diskurs fordern“ (HAIDER 2010, S. 8; Hervorh. im Original).

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass das Erlernen berufspraktischer Kenntnisse auch für gering qualifizierte Pflegehelfer/-innen weniger ein Problem darstellt. Die geforderten Tätigkeiten können ausgeführt bzw. das Ausführen recht schnell durch Vormachen erlernt werden. Aber die Fähigkeit, die Tätigkeiten zu versprachlichen bzw. den sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, muss von Personen mit Grundbildungsdefiziten sukzessive entwickelt werden. Damit impliziert die Qualifizierung von Ungelernten zu Fachkräften auch, die Lernenden in die im Fach gebräuchlichen Kommunikationsformen einzuführen (vgl. BRÜNNER 1997, S. 38 f.) und die Diskrepanz zwischen dem berufspraktischen Handeln und der Fähigkeit, dies schriftlich und mündlich zu verbalisieren, auszugleichen.

3 Der Terminus Fachsprache ist bisher nicht endgültig definiert (Fluck 1996, S. 11). Eine breit akzeptierte und in der Literatur immer wieder zitierte Definition, ist die von Hoffmann (1984, S. 53). Er definiert Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ Die Besonderheit der Fachsprache liegt dabei „in der Auswahl und Zusammenstellung der sprachlichen Mittel selbst“ (ebd., S. 50).

4 Qualitative Vorstudie zu Strukturen, Materialien und Teilnehmenden in Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe

Das derzeit laufende Projekt INA-Pflege der Humboldt-Universität zu Berlin konzentriert sich auf die Qualifizierung von beschäftigten bzw. potenziellen Pflegehilfskräften. Ziel ist die Entwicklung eines integrierten Qualifizierungsangebotes zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe. Integriert meint dabei die oben skizzierte Verknüpfung des Erwerbs von Grundbildung, einschließlich der Fachsprache, und fachspezifischer Kompetenzen. Die nachhaltige Sicherung und der Transfer des Angebotes erfolgen über die Erarbeitung der INA-Pflege-Toolbox, die u. a. Beispiele für die Entwicklung von Kursbausteinen, Vorlagen erprobter Lehr- und Lernmaterialien, inklusive didaktischer Kommentare, sowie Verwendungs- und Anpassungshinweise enthält. In diesem Zusammenhang erfolgten in der ersten Projektphase die im Folgenden skizzierten empirischen Arbeiten. Ziel dieser Untersuchungen ist es, die aktuellen Strukturen und die Kursteilnehmenden von Bildungsangeboten für die Pflegehilfe, die eingesetzten Arbeitsmaterialien und die von den Lehrkräften geäußerten Bedarfe an Materialien näher zu beschreiben.

4.1 Empirische Arbeiten – Aufbau und Fragestellungen

Zunächst wurde eine an Leitfragen orientierte Recherche und Dokumentenanalyse der schon vorhandenen Grundbildungsangebote in der Pflegehilfe durchgeführt. Dabei wird deutlich, dass (bisher) kein bundesweit standardisiertes Konzept zur arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe vorliegt. Vielmehr existieren Erfahrungen einzelner Praxisprojekte, die mehrheitlich als Begleitangebot am Arbeitsplatz fungieren.⁴ Vor diesem Hintergrund ergeben sich für das Projekt INA-Pflege die folgenden forschungsleitenden Fragen, die im Rahmen einer qualitativen Vorstudie diskutiert werden.

1. Welche Strukturen und curricularen Gestaltungselemente liegen den Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe zugrunde?
2. Wer sind Teilnehmende von Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe (soziobiografische Voraussetzungen, Motive für die Qualifizierungsteilnahme, Erwartungen an die Qualifizierung, Zukunftsvorstellungen)?
3. Welche Lehr- und Lernmaterialien werden in Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe eingesetzt?
4. Zu welchen Themen und Lernbereichen besteht Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen?

4 Wir verweisen hier beispielhaft auf die im BMBF-Förderschwerpunkt Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (2009–2012) geförderten Projekte AlphaZ und GiWA: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – multiperspektivisch; vgl. dafür alphabund-Produktdatenbank – URL: www.alphabund.de/1717.php (Stand: 26.07.2013). Ausführlich zur Recherche und Dokumentenanalyse siehe STUCKATZ/MÜTZLITZ (2013).

In der Vorstudie wurden leitfadengestützte Interviews mit Koordinatorinnen und Koordinatoren (n = 5), Teilnehmenden (n = 6) und Lehrkräften (n = 6) von Pflegehilfequalifizierungen (mit Sprachförderung) geführt, transkribiert, computergestützt aufbereitet und mithilfe der Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) ausgewertet. Die Ergebnisse seien im Folgenden zusammengefasst.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Strukturen und curriculare Gestaltung

Der Pflegebasiskurs mit Sprachförderung (Abschluss Trägerzertifikat) ist eines der niedrigschwelligsten Qualifizierungsangebote im Pflegebereich. In Bezug auf Aufbau, Umfang und Ablauf unterscheiden sich die untersuchten Angebote in Teilen überaus deutlich. Sie sind nicht standardisiert geregelt. Neben der unterschiedlichen Verteilung von fachlich-theoretischen Unterrichts- und berufsspezifischen Praxisphasen (Praktika) unterscheiden sich Pflegebasiskurse auch in ihrer Gesamtdauer. Abbildung 2 zeigt die Abfolge von Unterricht (eckig) und Praxis (kreisförmig). Alle Angebote beginnen mit einem Orientierungs- bzw. Sprachkurs. Zwei Anbieter setzen mit einem Praktikum und anschließenden Fachmodulen des Pflegebasiskurses fort. Der Gesamtumfang der Vollzeitqualifizierungen differiert zwischen maximal 84 Wochen (Angebot 1)⁵ und 12 Wochen (Angebot 5). Die Gruppengröße differiert zwischen 12 und 20 Personen.

Inhaltlich wird von allen Anbietern ein breites Themenspektrum⁶ vorgehalten, welches in der Regel wochenweise en bloc unterrichtet wird. Das trägerspezifische Curriculum wird den Lehrkräften durch den Anbieter bereitgestellt. Entwickelt wurde es u. a. in Modellprojekten, als Adaption der Rahmenlehrpläne zur Altenpfleger/-innen-Ausbildung oder von Expertinnen und Experten der Pflegepraxis. Die Lehrkräfte können sich demzufolge auf kein standardisiertes Curriculum stützen.

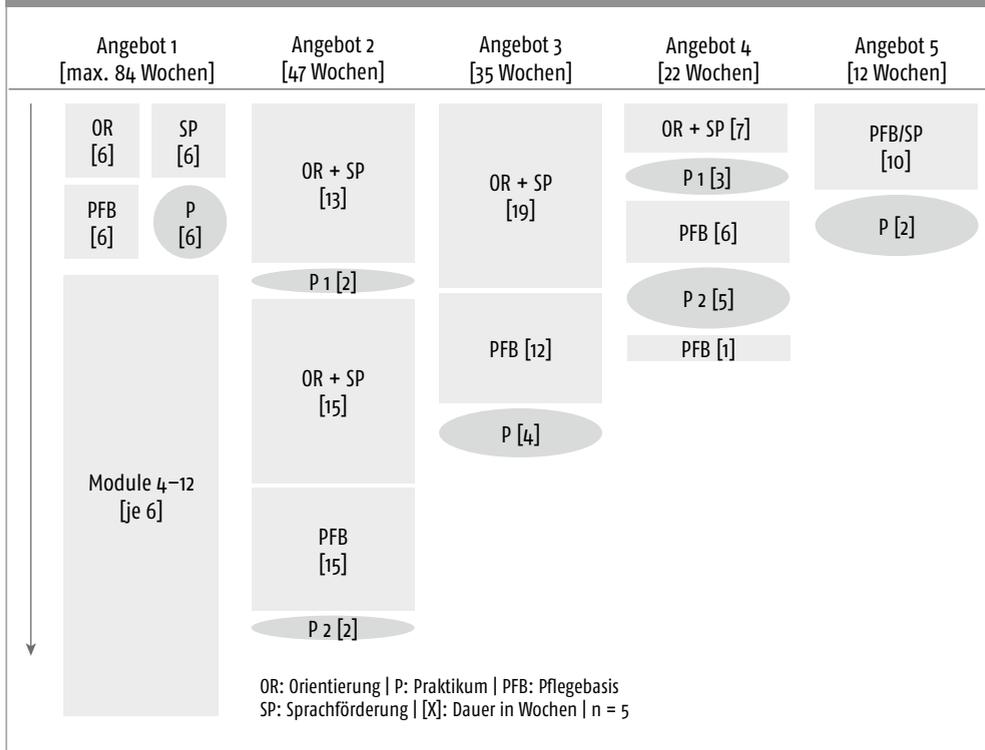
Sprachförderung wird entweder in den Kursen integriert oder aufgrund fehlender geeigneter Lehrpersonen separat von den Fachinhalten angeboten. In der Regel richtet sich der Sprachförderunterricht an die Bedürfnisse von Personen nicht deutscher Herkunftssprache. Gleichzeitig berichten die befragten Koordinatorinnen und Koordinatoren, dass auch Teilnehmende deutscher Herkunftssprache erhebliche Sprachdefizite aufweisen und Förderung benötigen, diese aber in der Regel ablehnen und als nicht relevant betrachten. Mitunter findet die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen unter dem Vorwand statt, „die neue

5 Das Modul Pflegebasiskurs umfasst bei diesem Angebot sechs Wochen.

6 Die Themen der Orientierungs- bzw. Sprachförderangebote sind (Auswahl): Allgemeinbildung und (Fach-)Sprache, Textverarbeitung, Mathematik, Lernen lernen, Praktikumsvorbereitung. Die Themen des Pflegebasiskurses sind (Auswahl): grundpflegerische Maßnahmen, Anatomie und Physiologie, Biografie-Arbeit, Deutsch im Beruf, Erste Hilfe, gesetzliche Grundlagen und Strukturen, Krankheitsbilder, kultursensible Pflege, Pflegedokumentation, Rollstuhltraining, Demenz.

deutsche Rechtschreibung zu üben“ (AP1/1/12)⁷. Mehrheitlich verfügen die Lehrkräfte in der Pflegehilfe, laut den befragten Koordinatorinnen und Koordinatoren, über keine fachliche Qualifizierung im Bereich der Sprachförderung bzw. Alphabetisierung und Grundbildung.

Abbildung 2: Aufbau, Ablauf und zeitlicher Umfang der Qualifizierungsangebote Pflegebasiskurs mit Sprachförderung



Welche (formalen) Voraussetzungen müssen die Teilnehmenden erfüllen? Hinsichtlich der Sprachkenntnisse geben die befragten Koordinatorinnen und Koordinatoren mehrheitlich das Niveau B1⁸ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) an. Mitunter wird auch „ein gutes A2⁹ akzeptiert, wenn die Person entsprechend motiviert ist“ (AP1/1/14). Die Sprachkenntnisse von Personen nicht deutscher Herkunftssprache werden im Erstgespräch

- 7 Die Angabe verweist auf die Systematisierung der empirischen Daten: AP1 (Arbeitspaket 1 Grundlagen); 1 (Interviewteilnehmende Koordinatoren); 5: Lehrkraft); I2 (Interview 2).
- 8 Mündlichkeit allgemein B1: „Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinandergereiht werden“ (GOETHE-INSTITUT INTER NATIONS u. a. 2002, S. 64).
- 9 Mündlichkeit allgemein A2: „Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorliegen oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ (ebd., S. 64).

durch die/den Koordinator/-in beurteilt. Nur in Einzelfällen erfolgt ein schriftlicher Test. Bei Personen deutscher Herkunftssprache wird keine Einstufung hinsichtlich der schriftsprachlichen Kenntnisse vorgenommen. Ein Anbieter des Pflegebasiskurses verlangt eine ärztliche Bescheinigung, dass die Person physisch und psychisch in der Lage ist, am Kurs teilzunehmen. Zusammenfassend stellt eine befragte Koordinatorin fest: „Die Leute müssen in der Lage sein, die minimalen Kenntnisse in so einem Kurs erwerben zu können, sich mit den Klienten unterhalten und Verantwortung für sich und andere übernehmen können“ (AP1/1/I5).

Alle Anbieter führen eine theoretische und praktische Abschlussprüfung durch, bestehend aus Multiple-Choice- und Aufzählungsaufgaben sowie Anwendungsaufgaben im Pflegezimmer. Die Aufgaben werden dem sprachlichen Niveau der Gruppe angepasst.

Die Bildungs- und Erwerbswege der Teilnehmenden nach Beendigung des Kurses gestalten sich nach Auskunft der Koordinatorinnen und Koordinatoren sehr unterschiedlich. Während einige eine Erwerbsarbeit¹⁰ aufnehmen, gehen andere in weitere Qualifizierungsangebote über (Pflege oder Sprachförderung), oder „sie arbeiten schwarz oder sie versinken wieder in ihrer Lethargie“ (AP1/1/I2). In Zahlen ausgedrückt weichen die Angaben der Koordinatorinnen und Koordinatoren deutlich voneinander ab: „18 Personen bestehen die Prüfung. Dann wäre eine normale Quote, dass drei Personen in Arbeit kommen und drei sich noch einmal weiterbilden“ (AP1/1/I2) im Vergleich zu „50 bis 60 Prozent eines Kurses münden in Arbeit“ (AP1/1/I4).

Als Herausforderung für die Angebotsgestaltung seitens der Bildungsanbieter werden der hohe Verwaltungsaufwand sowie die begrenzten finanziellen Ressourcen gesehen. Gleichzeitig sind die Qualifizierungen für die Anbieter „ein Geschäftsbereich“ (AP1/1/I5), der ein hohes persönliches Engagement der Koordinatorinnen und Koordinatoren und der Lehrkräfte erfordert.

4.2.2 Die Teilnehmenden

Tiefbauer, Schneiderin, Mediengestalter – drei Berufe, die zunächst wenig mit der Pflege von alten und/oder kranken Menschen gemeinsam haben. Gleichwohl gibt es eine Verbindung zwischen den Personen: Sie nehmen derzeit an einer Qualifizierung teil, um den Pflegebasispass inklusive Führerschein zu erwerben.

Bezüglich der soziobiografischen Angaben lassen sich in der hier analysierten Stichprobe nur marginale Gemeinsamkeiten identifizieren. Die Altersspanne liegt zwischen 17 und 62 Jahren. Nach Angabe der Koordinatorinnen und Koordinatoren sind etwa drei Viertel der

10 Eine Koordinatorin beschreibt die Chancen auf die Eingliederung in Arbeit folgendermaßen: „Wenn man die Mindestanforderungen erfüllt, die Prüfung schafft, von der Persönlichkeit her in der Lage ist, mit Menschen umzugehen und sich in ein Team zu integrieren, hat man die Sicherheit, einen Job zu kriegen“ (AP1/1/I1). Die Arbeitsvermittlung erfolgt teilweise mit Unterstützung der Kursanbieter, und/oder es ergeben sich Beschäftigungen bei den Praktikumsstellen.

Teilnehmenden weiblich, ein Viertel männlich¹¹. Gemeinsam ist den befragten Teilnehmenden, dass sie, unabhängig von ihrem Alter, sehr unterschiedliche Berufserfahrungen mitbringen. Keiner der Teilnehmenden hat sein Arbeitsleben (Ausbildung, Umschulung etc.) unmittelbar im Pflegebereich begonnen. Die Gruppe der fachfremd Ausgebildeten wird erweitert um Personen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss sowie diejenigen, die in ihren Heimatländern fachbezogene, hier (bisher) nicht anerkannte Abschlüsse erworben haben. Dieser Vielfalt an individuellen Vorerfahrungen und -kenntnissen gilt es in Bildungsangeboten gerecht zu werden.

Auch die Finanzierungsform (in der Regel Bundesagentur für Arbeit oder Europäischer Sozialfonds) steuert maßgeblich die Zusammensetzung der Kurse. Einzelne Angebote sind ausschließlich Personen mit Migrationshintergrund vorbehalten, andere ermöglichen auch Personen ohne Migrationshintergrund die Teilnahme.

Hinsichtlich des Zugangs zum Tätigkeitsfeld lassen sich bei den Befragten Unterschiede feststellen. Mehrere Personen haben den Weg über Mobilitäts- bzw. Betreuungstätigkeiten zur Pflegehilfe gefunden. Für sie stehen der Erwerb von Hintergrundwissen und die Legitimation, um in der Pflege arbeiten zu können (Trägerzertifikat), im Mittelpunkt. Andere orientieren sich an der aktuell hohen Nachfrage am Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Chancen für eine sichere Beschäftigung. Deutlich wird durch die Befragung der Teilnehmenden, dass der Grundsicherungsträger eine entscheidende Rolle im Zugang zum Berufsfeld spielt. Neben einer kooperierenden Funktion (über die Kursteilnahme wurde gemeinsam entschieden bzw. sie wurde auf Eigeninitiative des Teilnehmenden gestattet) wird hier im Einzelfall eine Form der Verpflichtung angesprochen, um die jeweiligen Sozialleistungen (weiter) zu erhalten. Auch die Koordinatorinnen und Koordinatoren berichten davon, dass sich das Interesse der Teilnehmenden am Berufsfeld der Pflegehilfe von persönlicher Motivation bis auferlegter Pflicht bewegen kann. Mitunter lehnen es die Teilnehmenden aber auch ab, ein Abschlusszertifikat zu erwerben, damit sie nicht vom Grundsicherungsträger für den Pflegebereich „festgelegt“ werden (vgl. AP1/1/I5).

4.2.3 Die Lehr- und Lernmaterialien

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren betonen, dass der Unterricht in der Sprachförderung und im Pflegebasiskurs hinsichtlich seiner didaktisch-methodischen Gestaltung sowie der eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien stark kommunikations- und praxisorientiert gestaltet ist. Es kommen audiovisuelle und haptische Medien zum Einsatz, da diese, so die Befragten, für die Zielgruppe aufmerksamkeits- und lernfördernd wirken. Eine Koordinatorin verdeutlicht: „Der Unterricht ist aufgrund der Zielgruppe wenig schriftsprachbetont. Auch vom Themenfeld her muss es nicht immer sein. Das Schriftliche wird wirklich auch vermie-

¹¹ In diesem Zusammenhang machen die befragten Koordinatoren und Koordinatorinnen deutlich, dass der Großteil der männlichen Teilnehmer sehr motiviert ist und dass männliche Pflegehilfskräfte nicht zuletzt aufgrund ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit sehr gern im Pflegebereich beschäftigt werden.

den und die Sachen nach Möglichkeit praktisch angewendet. Die Leute leben auf, wenn sie im Pflegezimmer etwas praktisch machen können. In der Praxis wird das Schriftliche dann mitunter aber doch wieder gebraucht“ (AP1/1/I1). Für den Umgang mit Fachwortschatz wird festgestellt: „Bei den Themen Anatomie und Physiologie kommen die Teilnehmenden aufgrund des hohen Anteils an Fachvokabular sprachlich an ihre Grenzen. Die Themen Hygiene und Ernährung sind einfacher“ (AP1/1/I4).

Gleichzeitig betonen die Lehrkräfte, dass Theorien und Modelle (genannt wird hier bspw. das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun) bei den Teilnehmenden auf wenig Interesse stoßen. Ein Theorie-Praxis-Transfer findet in der Regel nicht statt, da die Aufbereitung der Inhalte in den zur Verfügung stehenden Materialien für die Zielgruppe nicht angemessen, sondern „zu akademisch“ (AP1/5/I2) sei. Zugleich betrifft dies pflegespezifische Themen, zu denen es nur unzureichend passgenaue Materialien für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen gibt. In der Analyse einer qualitativen Befragung von Lehrkräften zu Bedarfen an Lehr- und Lernmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen wurden folgende Themen ermittelt:

- ▶ Aufgaben und gesetzliche Befugnisse von Pflegehelfern
- ▶ Arbeitsschutzmaßnahmen und gesetzliche Rahmenbedingungen
- ▶ „Ich als Pflegehelfer/-in“ (Reflexion des Berufsbildes)
- ▶ Selbstreflexion (eigenes Auftreten und Körpergefühl)
- ▶ Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen
- ▶ Anredeformen (Duzen/Siezen von Pflegebedürftigen)
- ▶ Aufbau, Zweck und Funktion der Pflegedokumentation
- ▶ Pflegedokumentation lesen und schreiben
- ▶ Anatomie des menschlichen Körpers
- ▶ Krankheitsbilder und Gegenmaßnahmen
- ▶ Ernährung bei Krankheit und im Alter
- ▶ Beobachten und Wahrnehmen
- ▶ Ethikkodex
- ▶ Interkulturelle Herausforderungen in der Pflege
- ▶ Rassismus und Diskriminierung im Arbeitsalltag
- ▶ Gründe für Gewalt und Aggression in der Pflege
- ▶ Reflexion des eigenen Stress- und Gewaltverhaltens
- ▶ Sexualität im Alter
- ▶ Sterben und Tod, Bewältigung von traurigen Ereignissen
- ▶ Musik und Tanz in der Pflege

Die identifizierten Bedarfe sind mit den von BADEL und NIEDERHAUS (2009; 2011) ermittelten Grundbildungsanforderungen und Schwierigkeiten von Geringqualifizierten in der Pflegehilfe (Kapitel 3) in Teilen identisch, bspw. Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen

oder der Umgang mit der Pflegedokumentation. Neu genannt werden in vorliegender Untersuchung sensible Themen (z. B. Sexualität im Alter) oder stark psychisch belastende Themen (z. B. Krankheiten, Sterben, Selbstreflexion), bei denen die Lehrkräfte der Meinung sind, dass keine adäquaten, binnendifferenzierenden Materialien vorliegen. Hinsichtlich unterschiedlicher Übungsformen wird in der Befragung deutlich, dass es keine ausreichende Vielfalt an fachbezogenen Angeboten gibt. Besonders bemängelt wurde, dass nur marginal Lückentexte, Formulierungshilfen, Multiple-Choice-Aufgaben und Übungen für Wiederholungs- und Entlastungsphasen mit Inhalten der Pflegehilfe vorlägen. Auch didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit der Zielgruppe werden als Bedarf ermittelt.

Die Ergebnisse der hier skizzierten empirischen Arbeiten bilden die Grundlage für eine quantitative Erhebung in Berlin und Brandenburg, in der die Bedarfe von pflegespezifischen Lehr- und Lernmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen eruiert werden. Diese Befragung erfolgt bei Bildungsinstitutionen, die Pflegehilfequalifizierungen anbieten. Die Auswertung wird zum Jahresende 2013 vorliegen.

5 Perspektiven und Entwicklungsbedarf

Die Pflegebranche, insbesondere die Altenpflege, leidet derzeit und in Zukunft noch gravierender sowohl unter einem Fach- und Hilfskräftemangel (quantitatives Problem) als auch unter minderqualifizierten Pflege(hilfs)kräften mit Grundbildungsdefiziten (qualitatives Problem). Der so bezeichnete „Pflegetotstand“ wird unaufhaltsam fortschreiten, wenn es nicht zeitnah gelingt, verstärkt Maßnahmen der Personalentwicklung anzubieten, die einerseits Aspekte einer arbeitsplatzorientierten Qualifizierung beinhalten, aber andererseits auch die Anbindung von Qualifizierungseinheiten an eine sich anschließende Ausbildung ermöglichen.

Die hier vorgestellten Daten und Fakten zur aktuellen Beschäftigungssituation, ihren Entwicklungstendenzen und der empirische Einblick in ein weit verzweigtes Bildungsangebot machen den Qualifizierungsbedarf von Menschen mit geringen Grundbildungskennntnissen für das Berufsfeld deutlich.

Um dieser Zielgruppe eine Qualifizierung zu ermöglichen, müssen die Rahmenbedingungen und Inhalte an die Bedarfe im Pflegehilfebereich angepasst werden. Neben der Entwicklung und Bereitstellung methodisch-didaktischer Hilfestellungen sowie adäquater, an der Realität des Berufsfeldes orientierter Lehr- und Lernmaterialien umfasst dies gleichermaßen die Sensibilisierung der fachlichen Lehrkräfte, um auf die Besonderheiten von Lernenden mit Grundbildungsdefiziten reagieren zu können. Dies bedeutet nicht, dass alle Fachlehrkräfte Expertinnen oder Experten im Bereich der Grundbildungsförderung werden müssen, sondern dass der Fachunterricht grundbildungs-, insbesondere sprachsensibel erfolgen muss. (Schrift-)Sprache ist die Voraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach. Folglich „kommen [...] auch Fachlehrkräfte nicht darum herum, sich der Sprachförderung zu widmen, wenn der Unterricht halbwegs erfolgreich sein soll – ob sie nun wollen oder

nicht“ (LEISEN 2010, S. 9). Hierfür ist es notwendig, die Förderung Geringqualifizierter für die Pflegehilfe in Zukunft verstärkt interdisziplinär auszurichten, das heißt, sowohl Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, hier vor allem zum Lernen Erwachsener, als auch Forschungsergebnisse zur Grundbildung und integrierten Sprachförderung sowie der Pflegewissenschaft und -didaktik zu verknüpfen.

Gleichzeitig führt der Anspruch, die Transparenz und Anschlussfähigkeit der unterschiedlich wertigen Qualifizierungen in diesem Tätigkeitsfeld zu gewährleisten, zu großen Herausforderungen. Das heißt, dass auch Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen der Weg von der Startqualifizierung (Pflegebasispass) über eine geregelte Alten- oder Gesundheits- und Krankenpflegehilfesausbildung zu einer dreijährigen, bundesweit anerkannten Ausbildung ermöglicht wird. Im Zuge der Durchlässigkeit dieser Qualifizierungsformen ist zu prüfen, ob und inwieweit einzelne Module – angefangen bei der Startqualifizierung – so gestaltet werden, dass sie perspektivisch auf eine anerkannte Ausbildung angerechnet werden können. Dabei scheinen die derzeit unterschiedlichen Zuständigkeiten und damit auch Finanzierungen noch Hürden für die Durchlässigkeit und Anerkennung der Bildungsangebote darzustellen (Pflegebasispass und Ausbildung zur/zum Pflegeassistent/-in bzw. Pflegehelfer/-in liegen in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer; die dreijährige Ausbildung zum/zur Altenpfleger/-in liegt in der Zuständigkeit des Bundes). Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass u. a. in Berlin aktuell keine Möglichkeit der Ausbildung in der Pflegehilfe existiert.

Mit dem Forschungsprojekt INA-Pflege wollen wir die hier genannten Probleme aufgreifen und die Förderung Geringqualifizierter in der Pflegehilfe durch die Erarbeitung und Weiterentwicklung von Konzepten der Verzahnung von Grundbildungs- und Fachinhalten sowie durch die Entwicklung von passgenauen Lehr- und Lernmaterialien unterstützen.

Literatur

- AFENTAKIS, Anja; MAIER, Tobias: Projektionen des Personalbedarfs und -angebots in Pflegeberufen bis 2025. In: *Wirtschaft und Statistik* (2010) 11, S. 990–1002
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2010*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld 2010
- BADEL, Steffi; NIEDERHAUS, Constanze: Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: KLEIN, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Göttingen 2009, S. 148–166

- BADEL, Steffi; NIEDERHAUS, Constanze: AlphaZ Evaluation 01AB073103. Schlussbericht. Berlin 2011
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Themenreport „Pflege 2030“. Was ist zu erwarten – was ist zu tun? Gütersloh 2012
- BRÜNNER, Gisela: Fachsprache, berufliche Kommunikation und Professionalisierung der Pflege. In: ZEGELIN, Angelika (Hrsg.): Sprache und Pflege. Berlin 1997, S. 37–47
- DÖBERT, Marion; HUBERTUS, Peter (Hrsg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart 2000
- FLUCK, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen 1996
- GOETHE-INSITITUT INTER NATIONS u. a. (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg 2002
- GROTLÜSCHEN, Anke: Literalität und Erwerbstätigkeit. In: GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012, S. 137–165
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke: leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg 2011. – URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf (Stand: 29.10.2012)
- GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke; BUDBEBERG, Klaus: leo. – News Nr. 02/2012. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus – Betroffene sind häufig auf Hilfstätigkeiten verwiesen. In: GROTLÜSCHEN, Anke; RIEKMANN, Wibke; BUDBEBERG, Klaus (Hrsg.): leo. – News 2012. Universität Hamburg 2012
- HAIDER, Barbara: Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege: eine kritische Sprachbedarfs-erhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien 2010
- HAUBROCK, Manfred: Sozioökonomische Herausforderungen für die Pflege. In: BECHTEL, Peter; SMERDKA-ARHELGER, Ingrid (Hrsg.): Pflege im Wandel gestalten – Eine Führungsaufgabe. Lösungsansätze, Strategien, Chancen. Berlin, Heidelberg 2012, S. 3–13
- HIERMING, Bettina u. a.: Stellenbesetzungsprozesse im Bereich „einfacher“ Dienstleistungen. Abschlussbericht (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Dokumentation, 550). Berlin 2005
- HOFFMANN, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin 1984
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (IW): Pflegesektor. Doppeltes Demografieproblem. iwd Nr. 21 vom 26. Mai 2011. – URL: <http://www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/27639> (Stand: 07.11.12)
- ISFORT, Michael; WEIDNER, Frank: Pflege-Thermometer 2009. Eine bundesweite Befragung von Pflegekräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung im Krankenhaus. Herausgegeben vom Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip). Köln 2010. – URL: http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/dip_Pflege-Thermometer_2009.pdf (Stand: 25.07.13)
- JURMO, Paul: Workplace Literacy Education. Definitions, Purposes, and Approaches. Connection Research and Practice. In: Focus on Basics; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (2004), S. 22–26

- KLEIN, Helmut E.; SCHÖPPER-GRABE, Sigrid (Hrsg.): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln 2011
- KLEIN, Rosemarie; REUTTER, Gerhard: Arbeitsbezogene Grundbildung – ein falscher Begriff für eine richtige Sache? In: KLEIN, Rosemarie; REUTTER, Gerhard; ZINISIS, Dieter (Hrsg.): Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen 2011, S. 15–26
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn 2010
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010
- PT-DLR PROJEKTRÄGER IM DEUTSCHEN ZENTRUM FÜR LUFT- UND RAUMFAHRT e.V.: Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn 2011. – URL: http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf (Stand: 05.08.13)
- SCHARRER, Tina; SCHNEIDER, Manuela: Grundbildungsanforderungen in der Wirtschaft – eine Untersuchung in ausgewählten Betrieben. In: KLEIN, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Göttingen 2009, S. 136–147
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Pflegestatistik 2011. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse. Wiesbaden 2013
- STUCKATZ, Diana; MÜTZLITZ, Patrick: Geringqualifiziert! Gefordert! Gefördert! Ergebnisse einer Recherche und Bestandsaufnahme: zur aktuellen Situation und zu Entwicklungstendenzen in der Pflege, zu Tätigkeiten von und Anforderungen an Geringqualifizierte(n) in der Pflege sowie zu Projekten der Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflege. Anhang zum Sachbericht 2012. FKZ 01AB12013. – Unveröff. Manuskript. 2013

Susanne Neumann, Christiane Arndt

► Erfolgsfaktoren für die adressatenorientierte Nachqualifizierung erwachsener Menschen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss – Erkenntnisse aus dem Berliner Modellprojekt QSInova (Qualifizierung – Sprache – Integration)

Berlinerinnen und Berliner mit Migrationshintergrund¹ haben überproportional häufig keinen Berufsabschluss, sind überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen, nehmen jedoch unterproportional an Weiterbildung teil. Neben der damit bestehenden arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeit von Nachqualifizierung ist sie auch bildungspolitisch im Sinne einer Chancengleichheit von und Angebotsanpassung für verschiedene Zielgruppen zu betrachten. Für arbeitslose Menschen mit Migrationshintergrund ist ein abschlussorientierter Bildungsweg aufgrund kumulativ wirkender struktureller Hürden oft sehr diffus oder versperrt. Sie scheitern häufig, weil Förderrichtlinien und Qualifizierungsangebote, die zum Berufsabschluss führen, auf deutsche Bildungsverläufe ausgerichtet sind. Die Förderung der deutschen Berufssprache oder die individuelle Begleitung in deutschen Lern- und Lebenswelten werden konzeptionell wenig berücksichtigt.

Ausgehend von der spezifischen Situation am Arbeits- und Bildungsmarkt der Zielgruppe sowie den aktuellen Diskussionen um Fachkräftesicherung werden im vorliegenden Text zum einen konkrete Anforderungen an die Rahmenbedingungen im FbW-Bereich (Förderung beruflicher Weiterbildung) vorgestellt. Am Beispiel des Modellprojektes QSInova² werden Faktoren bzw. Begleitelemente von Nachqualifizierung erläutert, die Teilnahme- und Teilhabechancen von An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund erhöhen. Zum anderen werden Erfolgsfaktoren adressatenorientierter Nachqualifizierung dieser Zielgruppe sowie Schlussfolgerungen für die weitere konzeptionelle Arbeit abgeleitet.

1 Migrationshintergrund wird hier trotz hohen Diskussionsbedarfes in Übereinstimmung mit der Definition des Statistischen Bundesamtes verwendet.

2 QSInova wird gefördert aus Mitteln der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen und des Europäischen Sozialfonds.

1 An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt

In den letzten Jahren ist die Anzahl der Menschen ohne Berufsabschluss (20–34 Jahre) in Deutschland zwar insgesamt gesunken (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, S. 4), die (gemeldete) Arbeitslosigkeit bei Menschen mit ausländischem Pass ist aber nach wie vor doppelt so hoch wie bei jenen mit deutschem Pass (Stand: 2012) (BMAS 2012, S. 47). An der Relation hat sich demnach nichts geändert. Die Arbeitslosenquote für Menschen mit Migrationshintergrund mit deutschem Pass ist nur geringfügig besser (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2012, S. 17).

In Berlin hatte 2012 rund ein Viertel (27,4 Prozent) der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (vgl. AMT FÜR STATISTIK BERLIN-BRANDENBURG 2013). Genaue Angaben sind jedoch nicht möglich, da die statistische Datenlage diffus ist. Dies ist einerseits auf die immer noch unterschiedlich verwendeten Definitionen von „Personen mit Migrationshintergrund“⁴³ zurückzuführen und andererseits darauf, dass die Angaben zum Merkmal beispielsweise bei der Agentur für Arbeit freiwillig sind.

1.1 Folgen fehlender Berufsabschlüsse

Unabhängig von der Herkunft leben viele An- und Ungelernte mit und ohne Migrationshintergrund in geringfügigen und damit zumeist auch prekären Beschäftigungsverhältnissen (vgl. BIBB 2012, S. 8). Gleichzeitig werden bundesweit in vielen Branchen Fachkräfte gesucht. Es ist unbestritten, dass das Fehlen eines beruflichen Abschlusses mit geringen Jobchancen, geringem Einkommen und unsicheren Lebensbedingungen einhergeht (vgl. FRINGS/KUSE 2011, S. 1). Studien betonen, dass der Bedarf an nicht formal Qualifizierten weiter sinken wird (vgl. BIBB 2012, S. 5).

Die vierfach höhere Arbeitslosenquote der beschriebenen Gruppe weist auf das enorme Risiko von Arbeitslosigkeit und diskontinuierlichen Erwerbsverläufen hin (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, S. 2; BIBB 2012, S. 1). Diese Situation ist sowohl aus der individuellen Sicht der Zielgruppe und ihrer Angehörigen, aus gesellschaftlicher als auch wirtschaftlicher Perspektive kritisch. Die Folgen fehlender verwertbarer Abschlüsse können durch geringere Steuer- und Beitragszahlungen und höhere Sozialleistungen auch monetär bewertet werden (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, S. 1; FRINGS/KUSE 2011, S. 1).

1.2 Nutzen der Nachqualifizierung

Positiv ausgedrückt verbindet die Nachqualifizierung den implizierten volkswirtschaftlichen Nutzen, der durch eine Erhöhung der Beschäftigungsstabilität entsteht, mit einem hohen intergenerationalen Nutzen. Erwachsene als Eltern haben Vorbildfunktion und möchten ihren

3 Teilweise als Staatsangehörigkeit erfasst, manchmal als Erstsprache oder nach (nicht) eigenen Migrationserfahrungen.

Kindern eine Perspektive bieten. Betrachtet man allgemeine Integrationstheorien wie beispielsweise von ESSER (2006), so kommt dem Erlernen der Sprache und der Aufnahme einer Qualifizierung/Arbeitstätigkeit nicht nur bezüglich der eigenen strukturellen Integration eine besondere Bedeutung zu, sondern auch der Bildungsperspektive der Nachkommen. Zudem kann angenommen werden, dass die Tätigkeit als Fachkraft, d. h. das Erreichen einer finanziellen und sozialen Stabilität, die Identifikation mit und die Teilhabe an einer Gesellschaft erhöht (vgl. FRINGS/KUSE 2011, S. 1).

Ein Mittel, der Situation mit vielen unterschiedlichen Lebensbiografien zu begegnen, ist, neben den etablierten Wegen zum Berufsabschluss über Berufsausbildung oder Umschulung den im Berufsbildungsgesetz verankerten Weg der Externenprüfung über die Nachqualifizierung verstärkt zu nutzen. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass die Nachqualifizierung qualifikationsbedingten Risiken entgegenwirken und einen Beitrag zur Fachkräftesicherung leisten kann (vgl. FRINGS/KUSE 2011, S. 1). In diesem Zusammenhang wird die Rolle von zielgerichteten beruflichen Qualifizierungen zur Erhöhung der Chancen auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung betont (vgl. BIBB 2012, S. 3 ff.).

Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung wird als ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Fachkräftesicherung diskutiert und eingesetzt. Sie sollte daneben trotz Fachkräftedebatte weiterhin bildungspolitisch als eine Strategie zur Förderung der gleichberechtigten Teilhabe aller Zielgruppen betrachtet werden. Dazu ist eine höhere Individualisierung und Chancengleichheit in der beruflichen Ausbildung erforderlich (vgl. NEUMANN 2013).

Die Bedarfe der Erwachsenen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss wurden lange in der geförderten Weiterbildung zu wenig beachtet.

Vor diesem Hintergrund richtet das Berliner Modellprojekt „QSiNova“ seit 2010 seine Ziele und Aktivitäten auf die Verbesserung der Situation dieser Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt durch eine Verbesserung ihrer Situation in der geförderten Weiterbildung. Dazu gehört, den Weg für An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund in geförderte Qualifizierungsangebote des FbW-Bereiches zu ebnen und diese adressatenorientiert zu gestalten. Eine Teilnahme an FbW-Maßnahmen ist nach den gesetzlichen Voraussetzungen möglich (§ 81 SGB III sowie § 16 SGB II i. V. m. § 81 SGB III), da „die Weiterbildung notwendig ist, um sie bei Arbeitslosigkeit beruflich einzugliedern [...] oder weil bei ihnen wegen eines fehlenden Berufsabschlusses die Notwendigkeit der Weiterbildung anerkannt ist“ (SGB III § 81 Abs. 1). Ob und wie gefördert wird, ist jedoch stets eine Einzelfallentscheidung der zuständigen Vermittler/-innen (FRINGS/KUSE 2011, S. IV).

1.3 Rahmenbedingungen der Teilnahme und -förderung an abschlussorientierter Weiterbildung

Im Vergleich zu ausgebildeten Fachkräften nehmen An- und Ungelernte seltener an Weiterbildungen teil. Gleiches gilt für Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen

ohne Migrationshintergrund (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 144). In der beschriebenen Zielgruppe kumulieren damit die Risikofaktoren „fehlender Berufsabschluss“ und „Migrationshintergrund“. Bei An- und Ungelernten ist die geringe Teilnahme nicht ausschließlich auf fehlende Motivation zurückzuführen, sondern auch auf kaum vorhandene bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote (vgl. BIBB 2012, S. 7). Ausgehend von diesem Defizit verändern sich die Rahmenbedingungen im Sinne eines Anstiegs der geförderten Weiterbildung zum Berufsabschluss nur langsam.

Folgende bildungs- und arbeitsmarktpolitische Aktivitäten verfolgten oder verfolgen unabhängig von der Herkunft der Teilnehmenden das Ziel einer abschlussorientierten Weiterbildung:

- ▶ In den Jahren 2009 bis 2013 widmete sich das Bundesprogramm „Perspektive Berufsabschluss“ in der Förderinitiative 2 „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ der strukturellen Verankerung von Nachqualifizierung im Regelangebot.
- ▶ 2013 wurde im Bereich der Grundsicherung nach SGB II eine Sensibilisierungskampagne des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Bundesagentur für Arbeit für die Erstausbildung junger Erwachsener (25 bis 35 Jahre) „Ausbildung wird was – Spätstarter gesucht“ eingeführt.
- ▶ Zudem standen 2013 für die Weiterbildungsförderung und somit auch für die Nachqualifizierung ca. 0,5 Mrd. Euro mehr zur Verfügung, als 2012 genutzt wurden (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, S. 2).
- ▶ Das Fachkräftekonzept der Bundesregierung von 2011 zielt auf eine Halbierung der Anzahl der Menschen ohne Berufsabschluss bis 2015.

Die Förderung von Weiterbildung zur Erlangung eines Berufsabschlusses ist zentral verankert im SGB III und Gegenstand der Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFlaS). Allerdings schränkt § 3 SGB II den Zugang ein, denn eine Notwendigkeit der Förderung zur Vermittlung in Arbeit liegt in vielen Fällen nicht unmittelbar vor. Dies kann bei der Entscheidungsfindung im Einzelfall zu einem Konflikt zwischen kurzfristiger Vermittlung und der Annahme einer langfristigen Integration durch das Erreichen eines Berufsabschlusses führen.

Qualifizierungsangebote für An- und Ungelernte entwickeln sich aufgrund dieser Fördersystematik und der notwendigen Individualisierung der Angebote nur langsam. Wenige führen bisher zu einem anerkannten Abschluss. In einer Studie des BIBB waren dies nur fünf Prozent der untersuchten Angebote (BIBB 2012, S. 8). Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht zeigt zwar für 2011 eine Steigerung von Maßnahmen mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf auf (BIBB 2013a), verweist zeitgleich jedoch auf einen starken Rückgang von Eintritten in FbW-Maßnahmen (vgl. BIBB 2013b).

In Berlin stieg 2013 im Vergleich zum Vorjahr die Anzahl an Eintritten in Weiterbildungen mit Abschluss, die Anzahl unterschreitet die Eintritte in Maßnahmen zur sonstigen beruflichen Weiterbildung jedoch immer noch deutlich (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013a).

Angesichts der Tatsache, dass fast die Hälfte aller Arbeitslosen und mehr als die Hälfte der erfassten Arbeitslosen mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung haben (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2013b, Tab. 2.8), ist dies kritisch zu bewerten. Erhebungsdaten der Bundesagentur zeigen außerdem, dass Menschen mit Migrationshintergrund an allgemeinen FbW-Maßnahmen seltener teilnehmen, aber noch seltener an Maßnahmen mit intendiertem Berufsabschluss (ebd., Tab. 5.2).⁴

Davon ausgehend, dass Leistungsbezieher/-innen mit Migrationshintergrund genauso bildungsmotiviert sind wie diejenigen ohne Migrationshintergrund, sind die am stärksten wirkenden Teilnahmehindernisse unzureichende (bildungssprachliche) Deutschkenntnisse und in Deutschland nicht anerkannte formale Berufsqualifikationen (vgl. IAQ u. a. 2009b, S. 10).

Zudem sehen etablierte FbW-Angebote wie beispielsweise die Umschulung hohe formale Zugangshürden in Form von (anerkannten) Schulabschlüssen, Deutschkenntnissen auf B2-Niveau oder eine mindestens zweijährige Aufenthaltsgenehmigung vor. Dadurch wird vielen Migrantinnen und Migranten der Zugang verwehrt oder zeitlich stark verzögert.

Individualisierte und modulare Angebote für An- und Ungelernte stellen noch kein Regelangebot dar. Viele Projekte in diesem Bereich nutzen daher andere Finanzierungsinstrumente und sehen die Hindernisse als zu hoch an, Nachqualifizierung in der Regelförderung zu implementieren (vgl. MITTELDEUTSCHER VERBAND FÜR WEITERBILDUNG 2012, S. 40).

Diese Konstellation potenziert die Herausforderungen für einen stabilen Erwerbsverlauf von Erwachsenen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss. Ausgehend von ihren Potenzialen und zahlreichen Kompetenzen durch Bildungs- und Berufserfahrungen brauchen sie effektive Wege, um diese sowohl zu identifizieren als auch formal verwertbar zu machen.

2 Lösungsansätze im Modellprojekt QSInova

Zukunft im Zentrum geht im Modellprojekt QSInova davon aus, dass Erwachsene bereits mit Deutschkenntnissen auf B1-Niveau (GER)⁵ erfolgreich an abschlussorientierten modularen Qualifizierungen teilnehmen können, wenn diese eine integrierte und auf den Beruf bezogene Sprachförderung sowie eine persönliche Begleitung (Kompetenzentwicklungsbegleitung) beinhalten. Diese Begleitelemente sollen aber im Sinne eines Cultural Mainstreaming kein zusätzliches Angebot darstellen, sondern Bestandteil von Maßnahmen des Regelsystems sein. Dieser Modellansatz für Menschen mit Migrationshintergrund ist kein Indiz für die Zielgruppenorientierung, sondern steht im Einklang mit der Forderung des BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB), Qualifizierungskonzepte „von unten nach oben“ (BIBB 2012, S. 9) zu konzipieren, d. h. unter Berücksichtigung der Ausgangssituation der entsprechenden Zielgruppe.

4 Es ist zu beachten, dass die Zahlen zum Migrationshintergrund nur diejenigen Personen umfassen, die bei der Befragung der Agenturen und Jobcenter verwertbare Angaben gemacht haben. Sie können somit nur eine Tendenz abzeichnen.

5 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

2.1 Beschreibung der QSInova-Zielgruppe

Trotz großer Heterogenität erwachsener An- und Ungelernter mit Migrationshintergrund im Rechtskreis SGB II und III haben sie einige Merkmale gemeinsam: Sie haben das Alter zum Einstieg in eine Erstausbildung hinter sich, bekommen selten Zugang zu qualifizierter Arbeit und werden bei Bezug von Arbeitslosengeld II unter „Helfertätigkeiten“ kategorisiert. In bisher mehr als 400 Erstgesprächen waren Menschen aus 87 Geburtsländern⁶ bei QSInova. Sie unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Geburts- und Heimatländer, ihrer Erstsprache und Migrationsgeschichten, sondern auch hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufserfahrungen sowie ihrer Deutschkenntnisse.

Die größere Gruppe umfasst diejenigen mit eigener Migrationserfahrung und fehlendem Berufsabschluss sowie teilweise geringer Schulbildung. Der Großteil von ihnen besitzt oft eine nicht formal bestätigte Berufserfahrung und stößt daher auf strukturelle Hürden im deutschen Bildungs- und Arbeitsmarktsystem. Es handelt sich auch um Personen, die aufgrund begrenzter Aufenthaltstitel bisher keine langfristigen Bildungswege einschlagen konnten. Eine andere Gruppe umfasst diejenigen ohne eigene Migrationserfahrung, die (zumindest teilweise) das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben. Negative Bildungserfahrungen und/oder bildungssprachliche Schwierigkeiten stellen bei der Nutzung der Angebote des Bildungssystems Hindernisse dar.

Zuvor benannte strukturelle Voraussetzungen sowie Ergebnisse einer Expertenbefragung (vgl. FRINGS/KUSE 2011, S. 109) weisen darauf hin, dass die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund an modularer Nachqualifizierung nur mit einem umfassenden Prozessansatz erhöht werden kann. Ein elementarer Baustein im Prozess von QSInova ist daher die Beratung der Zielgruppe zu den Wegen und Chancen eines Berufsabschlusses.⁷

Die Entscheidung für eine abschlussorientierte Nachqualifizierung wird von Erwachsenen und Jugendlichen nach unterschiedlichen Kriterien getroffen. Die Entscheidungskriterien bewegen sich dabei zwischen „irgendetwas machen“ bis hin zu unsicheren Kosten-Nutzen-Abwägungen zwischen einem Helferjob, der das Familieneinkommen steigert, oder einer langen Qualifizierungsphase. Deshalb absolvieren Interessierte bei QSInova nach der Erstberatung eine zehntägige Kompetenzfeststellung⁸. Sie erfasst fachliche, sprachliche, soziale, methodische und personale Kompetenzen, Interessen und Motivationen, gibt Informationen zu Berufsbildern und reflektiert die individuelle berufliche sowie soziale Situation. Im Fokus stehen dabei bereits vorhandene berufliche Vorerfahrungen, die schriftlich dokumentiert werden. Die Trainer/-innen erstellen eine Ergebnisdokumentation zu Merkmalen und ausgewählten Kompetenzbereichen sowie eine Empfehlung zur weiteren Bildungs- und Berufsplanung.

6 Die größten Gruppen bilden dabei Personen mit den Geburtsländern Türkei, Deutschland, Polen, Russland, Libanon, Kamerun und Kasachstan.

7 Mehr Informationen finden sich im QSInova-Zwischenbericht 2011.

8 Nicht im Sinne der fachlichen Feststellung im Rahmen einer Nachqualifizierung. Die bei QSInova angewandte Kompetenzfeststellung basiert auf den von Kumulus Plus als Teil des Netzwerkes Integration und Qualifizierung (IQ) entwickelten Standards für Migranten und Migrantinnen.

2.2 QSInova-Qualifizierungsangebote im Netzwerk

Neben der Öffentlichkeitsarbeit und der Beratung von potenziellen Teilnehmenden wird der Prozessansatz von QSInova in einem Netzwerk weitergeführt. Zukunft im Zentrum koordiniert als Projektträgerin ein Netzwerk von strategischen und operativen Partnern. Die wesentlichen inhaltlichen Anforderungen an die vier aktuell kooperierenden Bildungsdienstleister und an Qualifizierungsangebote beziehen sich auf den verbindlichen Weg zum Berufsabschluss und die Umsetzung der Begleitelemente integrierte Sprachförderung und Kompetenzentwicklungsbegleitung. Die Angebote haben trägerübergreifend ein vergleichbares Startmodul und erfolgen nach einem gemeinsamen Konzept der Förderplanung. Die modular aufgebauten Qualifizierungseinheiten enthalten in der Gesamtheit einer zertifizierten Maßnahme alle Inhalte der Rahmenlehrpläne und Ausbildungsrahmenpläne der entsprechenden Ausbildungsberufe. Teilnehmende haben so die Möglichkeit, den Weg zum Berufsabschluss zu unterbrechen und wieder aufzunehmen. Das wirkt möglichen endgültigen Ausbildungsabbrüchen entgegen.

Alle Angebote im QSInova-Netzwerk sind nach AZAV⁹ zertifiziert. Der modulare Aufbau und das Verfahren zur Zulassung einer Externenprüfung sind mit den zuständigen Stellen abgestimmt. Im Fall einer Umsetzung als komplette Nachqualifizierung erfolgt der Zugang zur Externenprüfung über spezifische Regelungen, die während der Programmlaufzeit von Perspektive Berufsabschluss auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung in Berlin vereinbart wurden. Zukunft im Zentrum unterstützt die Bildungsdienstleister daher

1. beim Zertifizierungsprozess von modularen abschlussorientierten Nachqualifizierungsangeboten,
2. bei der Umsetzung der Standards zur Nachqualifizierung und
3. bei der Gestaltung und Entwicklung der Begleitelemente.

Die konzeptionellen Standards von QSInova stellen eine Ausnahme in der aktuellen Angebotslandschaft dar. Das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) stellte in der Vergleichsstudie „Abschlussorientierte Qualifizierung von an- und ungelerten Menschen mit Migrationshintergrund“ übereinstimmend mit o. g. Studien fest, dass nur wenige Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund zu einem Berufsabschluss führen (vgl. PINKERT u. a. 2012). Im Vergleich zwischen sechs abschlussorientierten Angeboten wurde deutlich, dass zwar fast alle Angebote AZWV- bzw. AZAV-zertifiziert sind oder vergleichbaren Standards folgen, jedoch nur beim Konzeptansatz QSInova ergänzende qualitative Vorgaben existieren. Die Begleitung und Unterstützung der Bildungsdienstleister vor und während der Umsetzung ist das Alleinstellungsmerkmal von QSInova (vgl. PINKERT u. a. 2012, S. 51). Zudem werden nur wenige Angebote allein über Regelinstrumente finanziert (ebd.). QSInova

9 Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung

strebt mit der Integration seiner Begleitelemente in regelfinanzierte Angebote eine Nachhaltigkeit über die Projektlaufzeit hinaus sowie die Transfermöglichkeit in zielgruppenoffene Angebote an, um individuellen Bedarfen adressatenorientiert zu begegnen.

2.2.1 QSiNova-Begleitelement Kompetenzentwicklungsbegleitung

Die Kompetenzentwicklungsbegleitung ist erforderlich, um unterschiedliche Hürden im Qualifizierungsprozess zu bearbeiten. Bekannt ist, dass insbesondere Lernschwierigkeiten, familiäre Situationen sowie schulische Vorbildungen der Teilnehmenden den Erfolg einer Qualifizierung beeinträchtigen können (vgl. z. B. FRINGS/KUSE 2011, S. 9)

Zudem können frühere Bildungserfahrungen einen großen Einfluss auf das Verständnis für die Bedeutung von theoretischem Wissen haben, ebenso wie die Bildungssprache eine Bedeutung hat für eine Qualifizierung auf Ausbildungsniveau (vgl. LEHMKUHL/SCHMIDT/THIELEN 2011, S. 96). Auch können Erwachsene mit teilweise langjährigen Berufserfahrungen die Schülerrolle in einer Bildungsmaßnahme als ungewohnt und mitunter herabstufend erleben (ebd., S. 97). Diese Erkenntnisse bestätigen die QSiNova-These, dass auch *für Erwachsene eine Förderplanung sinnvoll ist. Förderplanung im Sinne einer Qualifizierungsbegleitung wird jedoch in unterschiedlicher Intensität in Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigt und in unterschiedlichen Formen umgesetzt* (vgl. PINKERT u. a. 2012, S. 51). Bei QSiNova steht den Teilnehmenden ein fester Ansprechpartner/eine feste Ansprechpartnerin (Kompetenzentwicklungsbegleiter/-in) bei einem Bildungsdienstleister mit einem Personalschlüssel von 1:20 zur Verfügung, der/die für die Lernbegleitung, sozialpädagogische Begleitung und das Vermittlungscoaching zuständig ist. Zukunft im Zentrum konzipierte gemeinsam mit der Technischen Universität Berlin eine Schulungsreihe, um eine einheitliche Umsetzung im Netzwerk zu gewährleisten. Im Ergebnis der mittlerweile fünf Schulungen entstand z. B. ein Instrument zur Förderplanung und Dokumentation von Förderzielen, -aktivitäten und -ergebnissen.

Die internen Auswertungen der regelmäßigen Fallbesprechungen mit den Kompetenzentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern zeigen, wie komplex und anspruchsvoll die Situationen und Problemlagen von Teilnehmenden sind und wie hoch der professionelle Anspruch ist. Die interne und externe Anerkennung wird den Verantwortlichen jedoch aufgrund der Reduzierung auf die sozialpädagogischen Aufgaben in üblichen Angeboten wie einer Umschulung und der Unterschätzung des Arbeitsaufwandes oft nicht entgegengebracht (vgl. LEHMKUHL/SCHMIDT/THIELEN 2011, S. 92 f.).

2.2.2 QSiNova-Begleitelement integrierte Sprachförderung

Die integrierte Sprachförderung (Verzahnung von Deutsch als Zweitsprache [DaZ] und Fachunterricht) ist ebenfalls Aufgabe der in QSiNova vernetzten Bildungsdienstleister.

Sowohl in Umfragen bei Jobcentern (vgl. IAQ u. a. 2009b, S. 34) als auch bei Bildungsdienstleistern (z. B. FRINGS/KUSE 2011, S. 9) werden mangelnde (bildungssprachliche)

Deutschkenntnisse als eine der größten Schwierigkeiten bei der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt benannt. Zahlreiche Wissenschaftler/-innen betonen seit Langem, dass die DaZ-Vermittlung nicht nur die alltägliche Kommunikation, sondern auch die verschiedenen Sprachregister in den Blick nehmen muss.¹⁰ Ein kompetenter Umgang mit der Bildungs- bzw. Berufssprache, die hinsichtlich ihrer Komplexität vergleichbar mit der Schriftsprache ist, ist unabdingbar, da Texte die Grundlage für das Lernen in jeder Form von (Weiter-)Bildung darstellen (vgl. OHM 2012).

Die Realisierung von Sprachförderung unterscheidet sich jedoch in Angeboten für die Zielgruppe sowohl in Form als auch Intensität (vgl. PINKERT u. a. 2012). Die integrierte Sprachförderung bei QSInova hat einen Anteil von mindestens 20 Prozent der gesamten Qualifizierungszeit. Sie bezieht sich unmittelbar auf das Berufsbild mit dem Ziel, beruflich handlungsfähig zu sein und eine Abschlussprüfung zu bestehen. Sie steht durch den engen Bezug zum Beruf nicht in Konkurrenz mit den berufsbezogenen Sprachkursen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.

Die didaktische Umsetzung in derartigen heterogenen Lerngruppen ist anspruchsvoll, da sich die Teilnehmenden nicht nur in ihren Erstsprachen, sondern auch in ihrer allgemeinen (Bildungs-)Erfahrung unterscheiden. Daher kann die Heranführung an Bildungssprache nur durch eine enge Zusammenarbeit von Ausbilderinnen und Ausbildern und DaZ-Fachkräften ermöglicht werden. Dass DaZ-Lehrkräfte oftmals auf Honorarbasis tätig sind, steht diesem Anliegen häufig im Weg. Schwierig ist es, den umfangreichen Anforderungen gerecht zu werden, da sowohl der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und Teilnehmenden, eine langfristige Unterrichtsplanung und -entwicklung als auch die Teilnahme an Fortbildungen eingeschränkt sind (vgl. PINKERT u. a. 2012, S. 12). Schulungsangebote für DaZ-Fachkräfte (Methoden) und Ausbilder/-innen (Sprachbewusstheit) sowie die Erstellung von sprachsensiblen berufsbezogenen Fach- und Lehrbüchern stellen darüber hinaus eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung integrierter Sprachförderung dar.¹¹

3 Erfolgsfaktoren adressatenorientierter Nachqualifizierungsangebote

Von den Rahmenbedingungen und Erfahrungen lassen sich wesentliche Erfolgsfaktoren von adressatenorientierten Nachqualifizierungsangeboten für die Zielgruppe ableiten. Für An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund sind flexiblere und leichtere Zugänge zu Nachqualifizierungsangeboten sicherzustellen. Übergreifende Orientierungs- und Beratungsstrukturen für Erwachsene, die den Weg zum Berufsabschluss gehen wollen, sind dabei grundlegend zu betrachten. Auch die Vergabe von Bildungsgutscheinen ist als ein Schlüsselprozess zu sehen. Als Spannungsfeld und zugleich als Herausforderung gilt die Balance zwi-

10 Bildungssprache bzw. spezifische Berufssprache (vgl. OHM 2012).

11 Siehe dazu auch die Aktivitäten der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch des IQ-Netzwerkes.

schen schneller Arbeitsmarktintegration und dem Erreichen eines stabilen Erwerbsverlaufes durch erzielte Berufsabschlüsse.

Weitere, in der Umsetzung von QSinova beobachtete und in Zwischenberichten festgehaltene Erfolgsfaktoren und Hindernisse werden in den folgenden detaillierten Handlungsfeldern beschrieben.

3.1 Zertifizierung

Wenngleich viele Argumente für die Integration der Begleitelemente in Nachqualifizierungsangebote sprechen, stoßen sie bereits bei der Zertifizierung auf strukturelle Grenzen. Die Modularisierung und Individualisierung verlangen angesichts der allgemeinen Ausrichtung der Zertifizierung auf Gruppenkonzepte mit Mindestteilnehmerzahlen eine ausführliche Argumentation in der Antragstellung auf eine Maßnahmezulassung nach der AZAV (vgl. MITTELDEUTSCHER VERBAND FÜR WEITERBILDUNG 2012, S. 19). Bei QSinova war daher zu Beginn eine fachkundige Stelle bei der Gestaltung der Angebote involviert. Nach Einführung des Gesetzes zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt 2012 wurden die Rahmenbedingungen jedoch erschwert. Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, deren Kostensätze über dem Bundesdurchschnittskostensatz (B-DKS) liegen, sind nur dann zulassungsfähig, wenn die Bundesagentur für Arbeit den erhöhten Kosten zustimmt. Der Ansatz, durch ein Modellprojekt Verbesserungsvorschläge für das Regelsystem im Regelsystem selbst zu erproben, wurde dadurch erschwert. Der Grund liegt darin, dass sich die QSinova-Qualifizierungsangebote aufgrund des individuellen Förderansatzes der Nachqualifizierung, der integrierten Sprachförderung und Kompetenzentwicklungsbegleitung fast immer über dem B-DKS bewegen. Zusätzliche Kosten sind mit dem Argument einer besonderen Arbeitsmarktrelevanz zu begründen. Jedoch sind die Kosten aus dem Grund gerechtfertigt, weil sie die Chancengleichheit und die Effizienz des Gesamtsystems ermöglichen. Zukunft im zentrum empfiehlt auf Basis gemachter Erfahrungen im QSinova-Ansatz die Durchführung eines Effizienzvergleichs zwischen Angeboten, die individuelle Berufserfahrungen und Kompetenzen berücksichtigen und damit pro Teilnehmerstunde teurer sind, und solchen, die eine Gruppe von Personen in einem festgelegten Zeitraum zur Prüfung führen.

3.2 Zugang zur Externenprüfung

Seit Qualifizierungsbeginn im Frühjahr 2011 haben 29 Teilnehmende im QSinova-Netzwerk die Externenprüfung absolviert (Stand: Februar 2014). Die Erfahrungen mit den zuständigen Stellen sind in dieser Hinsicht übereinstimmend mit anderen Nachqualifizierungsprojekten, die darauf hinweisen, dass bezüglich der Anforderungen zu (formalen) Nachweisen beruflicher Erfahrungen bzw. der Handlungsfähigkeit starke Unterschiede existieren (vgl. FRINGS/KUSE 2011, S. 125). Zukunft im zentrum unterstützt daher die

Kooperationspartner/-innen bei den Abstimmungen und kann in Berlin auf Vorarbeiten der Projekte leap und SANQ der Förderinitiative II des Förderprogramms Perspektive Berufsabschluss aufbauen.

3.3 Beratung und Förderung

Eine mehrdimensionale Diskriminierung ist in dem Entscheidungsprozess zur Förderung nicht auszuschließen. So wies bereits KRUPPE (2008) in einer Auswertung der Daten der Bundesagentur für Arbeit nach, dass Personen ohne Schul- bzw. Bildungsabschluss einen wesentlich schlechteren Zugang zu Bildungsgutscheinen haben als Personen, die über solche Qualifikationen verfügen (ebd., S. 29 f., zit. aus PINKERT u. a. 2012, S. 12). Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass aktive Angebote von Vermittlerinnen und Vermittlern an Kundinnen und Kunden meist fehlen und sowohl die Möglichkeiten und der Markt nicht ausreichend transparent sind. Dies ist auf interne Instrumente (Datenbanken), Anweisungen, regionale Kampagnen (Joboffensive etc.) oder Informationsüberfluss zurückzuführen (vgl. LEHMKUHL/SCHMIDT/THIELEN 2011, S. 88). Aufgabe von zukunfts im Zentrum im Projekt QSiNova ist es, an dieser Stelle im Netzwerk mit den zwölf Berliner Jobcentern und drei Agenturen mit unterschiedlichen Richtlinien sowohl für die Zielgruppe als auch für die adressatenorientierte modulare Qualifizierung zu sensibilisieren, Lösungsvorschläge zu formulieren und die bilaterale und öffentliche Diskussion zu führen.

3.4 Begleitung und Unterstützung

Die Erfahrungen verschiedener Nachqualifizierungsprojekte und die externen Expertisen im Rahmen von QSiNova zeigen, dass die Praxis der geförderten Weiterbildung hinsichtlich einer Flexibilisierung, Individualisierung und Adressatenorientierung von FbW-Angeboten noch weiteren Entwicklungsbedarf hat. Das IMIS betont, dass bei der bundesweiten Umsetzung abschlussorientierter Qualifizierungen mit integrierter Sprachförderung und persönlicher Begleitung erst wenige Erfahrungen vorliegen. Die befragten Bildungsdienstleister bestätigten, dass weiterbildungsbegleitende Hilfen notwendig, sinnvoll und von hoher Bedeutung sind; sie sahen aber im aktuell gültigen Regelsystem der öffentlich finanzierten Weiterbildung große Schwierigkeiten in der Umsetzung.

Wissenschaftlich unbestritten ist die Notwendigkeit, die langjährige Defizitorientierung und Verwertbarkeit von Erfahrungen durch den Fokus auf Potenziale abzulösen. Die Annäherung von Migrations- und Berufsbildungsforschung kann dabei als treibend für diesen Paradigmenwechsel gesehen werden. Ein grundlegendes Erfolgskriterium im Rahmen von Weiterbildung wird dabei in der Implementierung von Weiterbildungsbegleitenden Hilfen (WbH) gesehen (vgl. BETHSCHEIDER u. a. 2010). Die Methodik und Didaktik der damit angesprochenen heterogenen Teilnehmergruppen, insbesondere bei Teilnehmenden mit DaZ, und

die Umsetzung integrierter Sprachförderung verlangt nach einem praxisnahen Ausbau von transparenten und transferfähigen Konzepten.

Trotz der benannten Herausforderungen geht der Modellansatz davon aus, dass die Elemente Kompetenzentwicklungsbegleitung und integrierte Sprachförderung innerhalb und nicht außerhalb der Qualifizierung stattfinden sollten und diese durch das Regelsystem getragen werden können.

Wenngleich QSiNova sich aktuell auf die Zielgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund beschränkt, so muss es aus der Perspektive von Cultural Mainstreaming das Ziel sein, diese Begleitelemente in allen FbW-Angeboten zu implementieren und somit einen gleichberechtigten und individuellen Weg zum Berufsabschluss für alle An- und Ungelernten in den Rechtskreisen SGB II und III zu ermöglichen. Die komplexen strukturellen Hürden auf diesem Weg weisen jedoch auf zahlreiche Handlungsbedarfe und Fragestellungen hin, die nur unter breiter Beteiligung von Praxis und Forschung bewältigt werden können.

Literatur

- AMT FÜR STATISTIK BERLIN-BRANDENBURG (Hrsg.): Pressemitteilung Nr. 31. Potsdam Februar 2013. – URL: <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/pms/2013/13-02-08a.pdf> (Stand: 01.07.2013)
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld 2012. – URL: <http://www.bildungsbericht.de/?seite=10203> (Stand: 01.08.2013)
- BETHSCHEIDER, MONIKA u. a.: Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. In: Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt (Hrsg.). Frankfurt/Main 2010. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Positionspapier_WbH_2010.pdf (Stand: 01.09.2013)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Oktober 2012. – URL: <http://doku.iab.de/externe/2012/k121108r01.pdf> (Stand: 26.02.2014)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Migrationshintergrund nach § 281 Abs. 2 SGB III. Dezember 2012. – URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=544668®ion=&year_month=201212&year_month.GROUP=1&search=Suchen (Stand: 26.02.2014)
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen – Förderstatistik – Teilnehmer in Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW). September 2013, Tabelle 2. 2013a. – URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_31930/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=&pageLocale=de&topicId=569364&year_month=201309&year_month.GROUP=1&search=Suchen (Stand: 26.02.2014)

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Migrationshintergrund nach § 281 Abs. 2 SGB III. September 2013. Tabelle 2.8 und 5.2. 2013b. – URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=544668®ion=&year_month=201309&year_month.GROUP=1&search=Suchen (Stand: 26.02.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? BIBB-Report 17 (2012). – URL: <http://www.bibb.de/de/60446.htm> (Stand: 25.02.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht – B3.1. Bonn 2013a. – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/5838.htm> (Stand: 23.02.2014)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht – B. Bonn 2013b. – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/5667.htm> (Stand: 23.02.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Fortschrittsbericht zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung 2012. Berlin 2012. – URL: <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/fortschrittsbericht-fachkraefte-2013-01.html> (Stand: 20.08.2013).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Berlin/Bonn 2010
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt. Berlin 2011. – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/gesetz-ampi-bgbl.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 03.03.2014)
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Brigitte Pothmer, Kai Gehring, Kerstin Andreae, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 17/12615 – Junge Menschen ohne Berufsabschluss. Berlin 2013. – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/129/1712967.pdf> (Stand: 02.03.2014)
- ESSER, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main 2006
- FRINGS, Kerstin; KUSE, Stefan: Nachqualifizierung An- und Ungelernter in Hessen. In: HA HESSEN AGENTUR GMBH (Hrsg.). Wiesbaden 2011. – URL: http://www.hessen-agentur.de/img/downloads/804_Nachqualifizierung_An_und_Ungelernte_komplett.pdf (Stand: 01.03.2014)
- GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld 2011

- IAQ u. a.: Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. BMAS. Duisburg 2009a
- IAQ u. a.: Wirkungen des SGB II auf Personen mit Migrationshintergrund. Anhang A: Jahresbericht 2008. BMAS. Duisburg 2009b
- LÄNDEROFFENE ARBEITSGRUPPE INTMK: Zweiter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2011. 2013. – URL: http://www.statistik-berlin-brandenburg.de/home/pdf/SP_Integrationsbericht-01-00_DE_2011_DT.pdf. (Stand: 28.05.2013)
- LEHMKUHL, Kirsten; SCHMIDT, Guido; THIELEN, Anne: QSInova-Bericht der wissenschaftlichen Begleitung. In: ZUKUNFT IM ZENTRUM (Hrsg.): Zwischenbericht zum Projekt QSInova. Berlin 2011, S. 89–102
- MITTELDEUTSCHER VERBAND FÜR WEITERBILDUNG e.V. (Hrsg.): Zur Finanzierungs- und Kostenproblematik bei Nachqualifizierungen. Halle 2012. – URL: http://www.pro-beruf-halle.de/uploads/media/Studie_6.pdf (Stand: 25.02.2014)
- NEUMANN, Susanne: Beraten, begleiten, vernetzen: Berufsbegleitende Nachqualifizierung in Berlin. In: ZUKUNFT IM ZENTRUM (Hrsg.): Veranstaltungsdokumentation: Was war, was ist, was bleibt – von abschlussorientierter modularer Nachqualifizierung in Berlin. Berlin 2013
- OHM, Udo: Integrierte Sprachförderung: Zur konstitutiven Funktion von Sprache für berufliches Lernen und Handeln. In: ZUKUNFT IM ZENTRUM (Hrsg.): Worte mit Hand und Fuß: Dokumentation. Berlin 2012. – URL: <http://www.ziz-berlin.de/qsinoa> (Stand: 01.08.2013)
- PINKERT, Claudia u. a.: Abschlussorientierte Qualifizierung von an- und ungelerten Menschen mit Migrationshintergrund. Vergleichsstudie unter besonderer Berücksichtigung von integrierter Sprachförderung und persönlicher Begleitung. Berlin 2012
- REINBERG, Alexander; HUMMEL, Markus: Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform – Empirische Befunde und methodische Probleme. IAB-Forschungsbericht 9 (2007)
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK ZWH (Hrsg.): Hinweise und Anregungen zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung für die Zulassung zur Externenprüfung. Düsseldorf 2011
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK ZWH (Hrsg.): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen: Situationsanalyse und Handlungsbedarfe. Düsseldorf 2009. – URL: <http://www.q-zwh.de/imi//heterogenegruppen/090129.../090129-HG-Puetz.pdf> (Stand: 23.02.2014)

IV. Autorenverzeichnis

Autorenverzeichnis

Christiane Arndt

zukunft im zentrum GmbH (ziz), Berlin

Dr. Steffi Badel

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Martin Baethge

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. an der Georg-August-Universität

Prof. Dr. Lutz Bellmann

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Dominique Dauser

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Prof. Dr. Martin Fischer

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Philipp Grunau

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Katrin Gutschow

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Dietmar Heisler

Universität Erfurt, Fachgebiet Berufspädagogik, berufliche Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Kerstin Huber

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Dr. Ute Leber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Eva Mann

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Naturwissenschaften, Geographie und Technik

Susanne Neumann

zukunft im zentrum GmbH (ziz), Berlin

Prof. Dr. Peter Röben

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Physik/Technische Bildung

Prof. Dr. Eckart Severing

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Diana Stuckatz

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Wirtschaftspädagogik

► Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- ▶ leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- ▶ unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- ▶ veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- ▶ beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- ▶ fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen. Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für

Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiß; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöllner [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Securing the potential supply of skilled works via second-chance training

Vocational Education and Training Research Papers from the Vocational Education and Training Research Network (AG BFN)

Companies in Germany are increasingly feeling the effect of the shortage of skilled staff. At the same time, there are many low-skilled workers whose training potential remains untapped. Strategies to secure the supply of skilled workers need to be brought to bear in order to address this mismatch problem on the labour market. The focus must be on providing further training to persons who have failed to complete vocational education and training in order to improve their opportunities on the labour market. Increased emphasis on updating training will not in itself be sufficient for this purpose. Other forms of learning which take account of learning behaviour will also be necessary, as will the acquisition of recognised vocational qualifications – or at least of partial qualifications which are recognised and eligible for credit transfer – and the recognition of competences that in some cases have been gained via many years of occupational experience.

The present volume explains the basic theoretical principles in this regard, makes reference to current participation in continuing training by the low skilled and illustrates areas in which action will be required in future.



Betriebe in Deutschland spüren den Mangel an Fachkräften immer stärker. Jedoch gibt es viele Geringqualifizierte, deren Bildungspotenzial brach liegt. Strategien zur Fachkräftesicherung müssen an diesem Mismatchproblem des Arbeitsmarktes ansetzen. Es gilt, Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung weiter zu qualifizieren, um deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Dazu reicht eine verstärkte Anpassungsweiterbildung allein nicht aus. Notwendig sind ebenso andere, dem Lernverhalten Rechnung tragende Lernformen, der Erwerb anerkannter beruflicher Abschlüsse, mindestens aber von anerkannten und anrechnungsfähigen Teilqualifikationen sowie die Anerkennung der durch zum Teil langjährige Berufstätigkeit erworbenen Kompetenzen.

Der vorliegende Band erläutert hierzu die theoretischen Grundlagen, nimmt Bezug zur aktuellen Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter und zeigt zukünftigen Handlungsbedarf auf.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0
Telefax (0228) 107-2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1172-1