

# WEITER- BILDUNG

Zeit für Weiterbildung

► Zeit für Weiterbildung

► Technologischer Wandel und Weiterbildung

► Qualifizierung Bildungsferner

**EDITORIAL****3 Weiterbildung – für die Arbeitswelt von morgen unerlässlich!**

FRIEDRICH HUBERT ESSER

**BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN****4 Weiterkommen durch Weiterbildung? – Nutzen von Weiterbildung für Erwerbstätige in Vollzeit und Teilzeit**

JONATHAN ZORNER

**THEMENSCHWERPUNKT****6 Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung**Impulse für Wissenschaft und Praxis  
BERND KÄPPLINGER**11 Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme**

CORINNA KLEINERT, OLIVER WÖLFEL

**16 Kompetenzverschiebungen und menschliche Handlungsqualitäten im Digitalisierungsprozess**  
Ergebnisse aus Betriebsfallstudien in Einzelhandel und Logistik und Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung

SUSANNE UMBACH, HANNA BÖVING, ERIK HABERZETH

**20 Lernförderlichkeit bei wissensintensiven Tätigkeiten**Neue Herausforderungen und Perspektiven  
STEFAN SAUER, JUDITH NEUMER, JOST BUSCHMEYER**25 Strategien zur Qualifizierung Bildungsferner aus Anbietersicht**

STEFAN KOSCHECK, DAVID SAMRAY

**30 Migration bedeutet Vielfalt – Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung des Weiterbildungsverhaltens Erwachsener mit Migrationshintergrund**

HALIT ÖZTÜRK

**35 Weiterbildung in migrantengeführten Betrieben**

STEFAN BERWING

**39 Bedarfsorientierte Weiterbildung an Hochschulen gestalten**

Der Regionalmonitor Hochschulbildung unterstützt die Ermittlung des regionalen Bedarfs

MATTHIAS ROHS, GESA HEINBACH,  
ARASH TOLOU GHANIAN SABOUR**43 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt****WEITERE THEMEN****45 Strukturdaten Distance Learning/Distance Education – Eine neue Statistik des BIBB**

ANGELA FOGOLIN

**47 Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus

BRIGITTE BOSCHE, MARLIS SCHNEIDER, ANNE STRAUCH

**BERUFE****51 Ein neues Konzept für die berufliche Fortbildung im Konstruktionsbereich**

MARLIES DORSCH-SCHWEIZER

**HAUPTAUSSCHUSS****54 Bericht der Sitzung vom 13.12.2017**

THOMAS VOLLMER

**REZENSIONEN****56 Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung**

KARIN KÜBNER

**KURZ UND AKTUELL****62 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:  
[www.bibb.de/bwp-1-2018](http://www.bibb.de/bwp-1-2018)**Print oder digital? – Ihre Meinung ist gefragt!**Dieser Ausgabe liegt ein Fragebogen bei. Sie finden ihn auch online unter [www.bibb.de/BWP-Leserbefragung](http://www.bibb.de/BWP-Leserbefragung).  
Beteiligen Sie sich an der kurzen Befragung! Ihr Feedback ist uns für die Weiterentwicklung der BWP wichtig.

# Weiterbildung – für die Arbeitswelt von morgen unerlässlich!



**FRIEDRICH HUBERT ESSER**  
Prof. Dr., Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

## Liebe Leserinnen und Leser,

Lernen im Prozess der Arbeit begleitet die Beschäftigten auch nach ihrer Ausbildung im Berufsleben. Dieses Konzept stellt einen Kern der Leistungs- und Anpassungsfähigkeit qualifizierter Facharbeit dar und garantiert damit die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe. Auskömmlich ist es mit Blick auf künftige arbeitsplatz- oder arbeitsmarktspezifische Anforderungen jedoch nicht. Einmal erworbene Kompetenzen reichen i. d. R. nicht mehr für ein ganzes Erwerbsleben aus. In einer Arbeitswelt mit steigenden Datenmengen und kürzer werdenden Halbwertszeiten von Wissen ist berufliche Weiterbildung schon lange nicht mehr Kür, sondern Pflicht! Allerdings sieht sie sich immer noch einer asymmetrischen Entwicklung von Anspruch und Wirklichkeit ausgesetzt.

## Wachsende Bedeutung – stagnierende Teilnahme

Die vielfältigen Formate und die äußerst heterogene Struktur privater und öffentlich geregelter Weiterbildung erschweren den Überblick über die zahlreichen Weiterbildungsmöglichkeiten. Hier mangelt es nach wie vor an Transparenz. Und obgleich Politik, Wirtschaft und Wissenschaft nicht müde werden, die Bedeutung von Weiterbildung zu betonen, schlägt sich dies nicht in einer spürbar höheren Weiterbildungsbeteiligung nieder. Angesichts einer weiterhin steigenden Fachkräftenachfrage bleibt es also nach wie vor erforderlich, für Weiterbildung zu werben. Dabei gilt es, gezielt auch Erwerbslose, ältere Beschäftigte, Personen mit Migrationshintergrund und speziell Beschäftigte in kleinen und mittleren Unternehmen anzusprechen.

## Weiterbildung in der Arbeitswelt 4.0

Besonders deutlich werden die Herausforderungen für die Weiterbildung in der Arbeitswelt 4.0. Der digitale Transformationsprozess sorgt für bislang nicht gekannte strukturelle Verschiebungen in Arbeits- und Dienstleis-

tungsprozessen. Der Umgang mit leistungsstarken IT-Infrastrukturen sowie das Arbeiten und Lernen in Virtual- und Augmented-Reality-Umgebungen oder mithilfe von Erklärvideos und Tutorials im Netz sind längst keine Zukunftsmusik mehr. Das Bildungs- und Weiterbildungsmanagement in der Wirtschaft 4.0 ist mitverantwortlich für die Gestaltung dieses Transformationsprozesses. Ergänzend zu den etablierten »traditionellen« Angeboten gilt es, neue Formen beruflicher Weiterbildung zu erarbeiten und dabei die besonderen Potenziale digitaler Lehr- und Lernformate zu nutzen. Intelligente digitale Assistenzsysteme dürften hierbei eine bedeutsame Rolle spielen. Lebenslanges Lernen bedeutet künftig, benötigtes Wissen spezifisch und situativ je nach Bedarf mobil oder stationär abrufen zu können. Damit lassen sich Lerninhalte individuell konfigurieren und so kontinuierlich am persönlichen Wissensbedarf der Fachkräfte ausrichten.

## Ein intelligent-kreativer Angebots-Mix ist gefragt

Die bisherigen Entwicklungen weisen deutlich darauf hin, dass es für die Anforderungen der Wirtschaft 4.0 auch künftig keine »digitalen« Patentrezepte geben wird. Ein intelligent-kreativer Mix aus Präsenz- und netzgestützten Weiterbildungsangeboten wird nach heutigem Kenntnisstand ein qualitativ angemessener Weg sein, um Fachkräfte zukunftsfähig im Prozess der Arbeit weiterzubilden zu können. Smarte Weiterbildungsangebote setzen jedoch smartes Weiterbildungspersonal voraus, das in der Lage ist, bewährtes didaktisches Know-how mit neuer Technologie kreativ zu verbinden. Diese Lernarchitektinnen und -architekten von morgen gilt es ebenfalls bereits heute zu qualifizieren!

# Weiterkommen durch Weiterbildung? – Nutzen von Weiterbildung für Erwerbstätige in Vollzeit und Teilzeit

**JONATHAN ZORNER**

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

**Erwerbstätige in Teilzeit nehmen seltener an betrieblicher Weiterbildung teil als Erwerbstätige in Vollzeit. Wer sich als Teilzeiterwerbstitige berufsbezogen weiterbilden möchte, wird häufiger selbst aktiv. Doch lohnt sich diese Eigeninitiative? Welche Ziele verfolgen Erwerbstätige in Teilzeit im Vergleich zu Vollzeitbeschäftigten mit einer berufsbezogenen Weiterbildung und können ihre Erwartungen erfüllt werden? Eine Befragung von Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen des Bundesprogramms Bildungsprämie gibt dazu Aufschluss.**

## Weiterbildung von Erwerbstätigen in Teilzeit und Vollzeit

In den letzten zehn Jahren ist der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Teilzeit von 18 auf aktuell 28 Prozent gestiegen (vgl. BA 2017). Betrachtet man ihre Teilnahme an *betrieblicher Weiterbildung*, so sind sie im Vergleich zu Vollzeitbeschäftigten hier seltener vertreten. Laut aktuellem Trendbericht des Adult Education Survey – AES (vgl. BMBF 2017) liegt ihre Teilnahmequote in diesem Weiterbildungssegment bei 40 Prozent und damit um neun Prozentpunkte unter der von Vollzeitbeschäftigten (49%). Anders stellt sich die Situation bei der *individuell berufsbezogenen Weiterbildung* dar. In diesem Segment sind Teilzeiterwerbstitige – wenn auch auf niedrigerem Niveau – mit sieben Prozent stärker vertreten als Vollzeitkräfte (5%) (vgl. BMBF 2017, S. 27).

Das Bundesprogramm Bildungsprämie fördert die *individuelle berufsbezogene Weiterbildung* von Erwerbstätigen (in Voll- und Teilzeit) mit geringem Einkommen (vgl. Infokasten).

Betrachtet man die Monitoring-Daten des Programms, so zeigt sich, dass der Anteil der Teilzeiterwerbstitigen, die eine Bildungsprämie in Anspruch genommen haben, auch hier in den letzten sieben Jahren deutlich zugenommen hat von 36 Prozent im Jahr 2009 auf mittlerweile 50 Prozent (2017). Interessant ist nun zu erfahren, ob sie von der Teilnahme auch profitieren.

Auf Basis einer Teilnehmerbefragung in der zweiten Förderphase (vgl. Infokasten) lässt sich zeigen, mit welchen Erwartungen die Teilzeiterwerbstitigen eine Weiterbildung begonnen haben, ob sie ihre Erwartungen auch realisieren konnten und ob sich dabei Unterschiede in den Einschätzungen von Teilzeit- und Vollzeitkräften ergaben.

## Unterschiedliche Erwartungen, ähnliche Realisierungschancen

Anhand einer vorgegebenen Liste sollten die Befragten angeben, welchen Nutzen sie durch die geförderte Weiterbildung erwartet haben und wel-

che dieser Nutzenaspekte sie bereits realisieren konnten (vgl. Abb.). In die Analysen gehen nur Personen ein, deren Weiterbildung zum Zeitpunkt der Befragung bereits beendet war.

Für beide Teilgruppen ergibt sich – von zwei Ausnahmen abgesehen – bei den Nutzenerwartungen die gleiche Rangfolge. Gleichwohl werden einzelne Aspekte unterschiedlich häufig genannt. So erwarten Teilzeiterwerbstitige deutlich häufiger, eine berufliche Nebentätigkeit besser ausführen zu können. Dies erscheint naheliegend, da sie sicherlich häufiger als Vollzeitkräfte einer solchen nachgehen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Fast alle Befragten erwarten von ihrer Weiterbildung eine Steigerung ihrer persönlichen Zufriedenheit. Dies gilt für beide Beschäftigtengruppen gleichermaßen.

Unterschiede zeigen sich dagegen in den aufstiegsorientierten Erwartungen, ein höheres Gehalt und eine höhere Position zu erzielen. Beide Erwartungen sind bei Vollzeitkräften stärker ausgeprägt. Aspekte, die eher auf eine berufliche Neuorientierung deuten, sind dagegen häufiger bei den Teilzeiterwerbstitigen zu erkennen. 34 Prozent erhoffen sich, durch die Weiterbildungsmaßnahme einen neuen Arbeitsplatz zu finden. Ein

### Bundesprogramm Bildungsprämie

Die Bildungsprämie unterstützt arbeitgeberunabhängige Weiterbildungen, die dem beruflichen Fortkommen des/der Einzelnen dienen sollen. Gefördert werden auch Weiterbildungen, die die allgemeine Beschäftigungsfähigkeit stärken (z. B. Grundbildung, EDV, Sprachen). Derzeit läuft die dritte Förderphase. Kernelement der Förderung ist der Prämiegutschein: Mit diesem übernimmt der Staat die Hälfte der Veranstaltungsgebühren, höchstens jedoch 500 Euro. Den Gutschein können Personen erhalten, die mindestens 15 Stunden pro Woche erwerbstätig sind und deren zu versteuerndes Jahreseinkommen 20.000 Euro bei Alleinstehenden (bzw. 40.000 Euro bei gemeinsamer Veranlagung) nicht übersteigt.

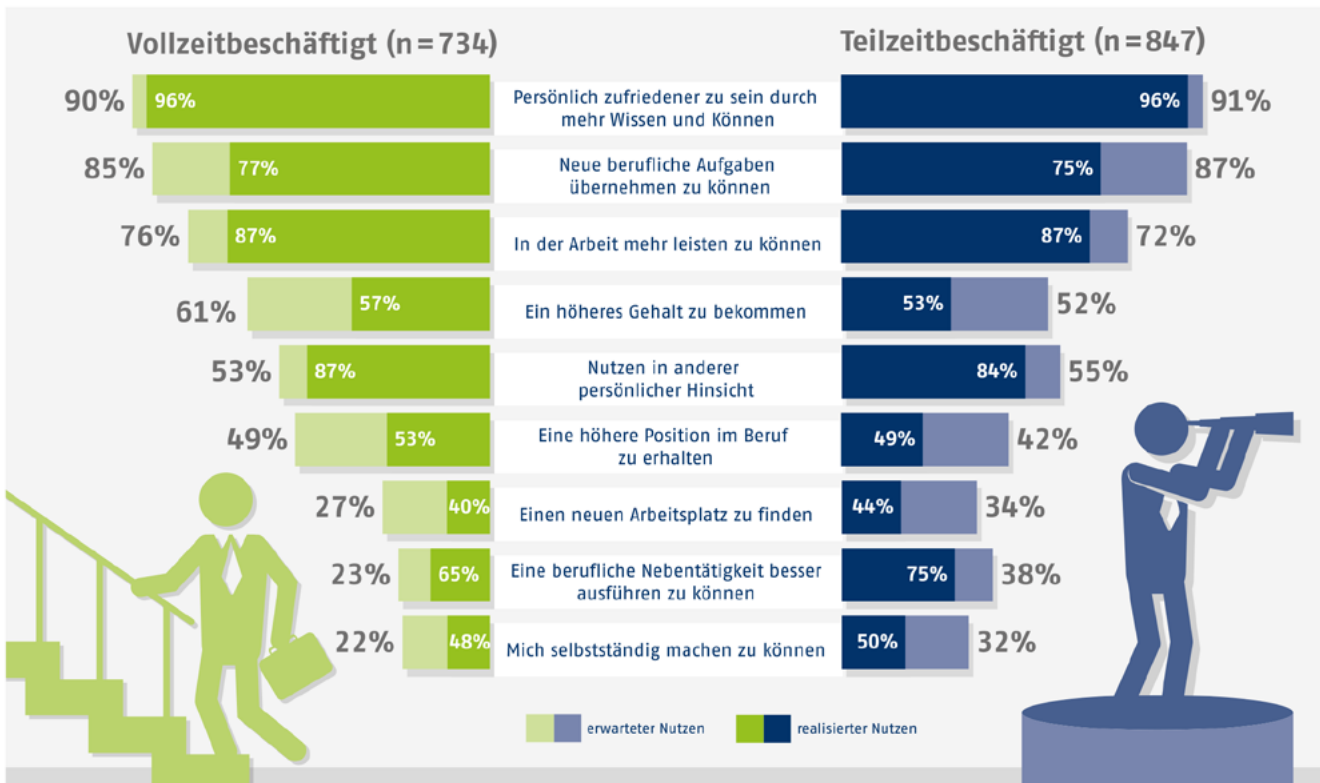
Das Bundesprogramm Bildungsprämie wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Die fachlich-wissenschaftliche Begleitung obliegt der Programmstelle Bildungsprämie im BIBB.

Ausführliche Informationen zum Programm: [www.bildungspraemie.info](http://www.bildungspraemie.info)



Abbildung

Nutzenerwartung und Anteil realisierter Erwartung von Weiterbildungsteilnehmenden nach Erwerbsstatus



Lesebeispiel: Von den 90 Prozent der Vollzeitbeschäftigten, die sich von der Weiterbildung einen Nutzen für höhere persönliche Zufriedenheit erhofften, konnten 96 Prozent dieses Ziel realisieren.

Quelle: Teilnehmerbefragung der 2. Förderphase der Programmstelle Bildungsprämie (2015)

knappes Drittel erwartet, die Maßnahme auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit nutzen zu können. Für Vollzeitkräfte spielen diese Aspekte mit 27 bzw. 22 Prozent eine geringere Rolle. Betrachtet man nun den realisierten Nutzen, so zeigt sich, dass er bei der persönlichen Zufriedenheit mit 96 Prozent für beide Gruppen am höchsten ist. Auch in allen anderen Items liegt der realisierte Nutzen in etwa gleich

hoch, wenn auch auf teilweise deutlich niedrigerem Niveau.

### Weiterbildung arbeitgeberunabhängig fördern

In dem untersuchten Sample konnten Nutzenerwartungen an eine arbeitgeberunabhängige Weiterbildungsförderung identifiziert werden, die teilweise mit dem Erwerbsstatus der

Teilnehmenden variieren. Inwiefern hier soziodemografische Unterschiede der beiden Teilgruppen eine Rolle spielen (vgl. Infokasten), wäre in weiteren Analysen zu prüfen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass angesichts des wachsenden Anteils an Erwerbstätigen in Teilzeit eine Unterstützung, wie sie die Bildungsprämie bietet, wichtig ist. Sie kann dazu beitragen, Neuorientierungen zu unterstützen, die im günstigen Fall in eine auskömmliche und gesicherte Beschäftigung münden. ◀

#### Teilnehmerbefragung Bildungsprämie

In Kooperation mit dem Umfragezentrum Bonn führte die Programmstelle Bildungsprämie Mitte 2015 eine telefonische Befragung von 2.060 Gutscheinbezieherinnen und -bezieher der 2. Förderphase (12/2011–06/2014) durch. Zum Zeitpunkt des Gutscheinerhalts waren 931 der befragten Personen in Vollzeit und 1.047 Personen in Teilzeit tätig.

Von den Teilzeitbeschäftigten waren zwölf Prozent männlich (bei den Vollzeitbeschäftigten 40%). Während die befragten Teilzeitkräfte zur Hälfte älter als 44 Jahre waren, lag der Altersmedian der Vollzeitkräfte bei 37 Jahren. Die meisten Personen beider Gruppen stammten aus dem personenbezogenen Dienstleistungssektor. Gruppenunterschiede zeigten sich lediglich bei den Produktionsberufen (16% Erwerbstätige in Vollzeit, 5% in Teilzeit).

734 Vollzeitbeschäftigte bzw. 847 Erwerbstätige in Teilzeit machten Angaben zu Erwartungen und Nutzen. Nur diese gingen in die Auswertung ein.

#### Literatur

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA): Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach ausgewählten Merkmalen. Nürnberg 2017

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn 2017

# Zeit für Weiterbildung und zeitgemäße Weiterbildung

## Impulse für Wissenschaft und Praxis



**BERND KÄPPLINGER**  
Prof. Dr., Professor für  
Weiterbildung an der  
Justus-Liebig-Universität  
Gießen

**Angesichts des gesellschaftlichen und technologischen Wandels kommt Weiterbildung eine große Bedeutung zu. Als erfreulich werden gestiegene Teilnahmequoten in den vergangenen Jahren gesehen. Wird aber auch mehr Zeit für Weiterbildung aufgewandt? Anhand einiger Indikatoren wird im Beitrag nachgezeichnet, wie sich Lernzeiten und -formate verändert haben. Diese Entwicklungen werden vor dem Hintergrund des Bedarfs an hochwertigen Weiterbildungen mit ihren möglichen Konsequenzen perspektivisch erörtert.**

### Weiterbildungsbeteiligung auf hohem quantitativem Niveau

Die Entwicklung der Weiterbildung wird oft orientiert an nur wenigen Indikatoren beurteilt. Dabei ist die Teilnahmequote zentral. Über verschiedene Befragungswellen hinweg ist die Weiterbildungsbeteiligung seit 2012 stabil hoch, nachdem sie in den 2000er-Jahren zumeist rückläufig war oder stagnierte. Rund 50 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren nehmen gemäß dem aktuellem AES-Trendbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zumindest einmal jährlich an Weiterbildung teil, was als Teilnahmequote bezeichnet wird (vgl. BMBF 2017, S. 13). Damit hat sich die Quote (in Westdeutschland) seit 1979 mehr als verdoppelt und in Gesamtdeutschland seit 1991 um 13 Prozentpunkte deutlich erhöht. Es bestehen aber nach wie vor erhebliche soziale Ungleichheiten, was als »Matthäusprinzip« bezeichnet wird. Personen mit höheren schulischen und beruflichen Abschlüssen beteiligen sich überdurchschnittlich bzw. werden mehr beteiligt. Auch andere Indikatoren zu Kosten oder Investitionen, d.h. wie viel wird für Weiterbildung öffentlich und privat aufgewandt, haben sich nicht positiv entwickelt. WALTER (2015, S. 13) zeigt beim Vergleich der Bildungsbereiche auf, dass die Weiterbildung der einzige Bereich ist, in dem die öffentlichen Bildungsausgaben im Betrachtungszeitraum von 10,4 (1995) auf 6,1 Mrd. Euro (2012) trotz demografischer Veränderungen erwartungswidrig rückläufig sind. JAICH (2014) ermittelt, wie marginal mittlerweile die gesetzlich geregelte (allgemeine) Erwachsenenbildung durch die Bundesländer gefördert wird, sodass deutlich weniger als ein Prozent aus den Bildungs-

haushalten der Länder für die Erwachsenenbildung ausgegeben wird. Vor diesem Hintergrund sind Bürger/-innen und Unternehmen gefordert, die Investitionen in Weiterbildung mit hohen Eigenbeteiligungen zu stemmen. Diese Finanzierungsproblematik ist Thema der zitierten Artikel und weiterer Publikationen. In diesem Beitrag steht dagegen der Indikator Zeit im Mittelpunkt, was auch eine Ressource für das Lernen Erwachsener ist. Wie entwickeln sich Lernzeiten in der Weiterbildung?

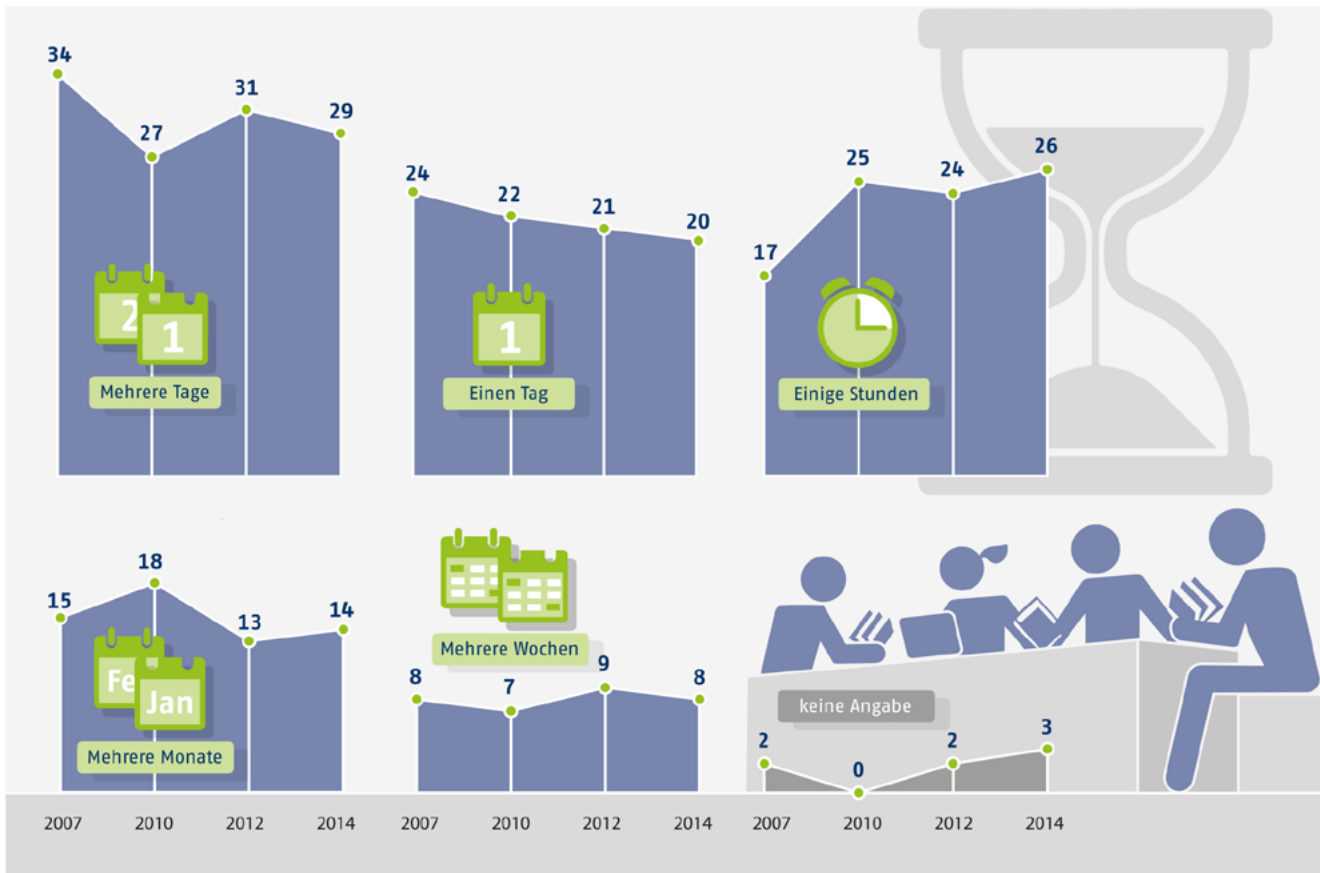
#### Datengrundlage des AES

Zielgruppe der Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist die erwerbsfähige Wohnbevölkerung in Deutschland, definiert über die Altersgruppe der 18- bis 64-Jährigen.\* Je Erhebung wurden bisher zumeist rund 7.000 Individuen auf Basis einer mehrgeschichteten Zufallsstichprobe ausgewählt und in einem computergestützten persönlichen Interview zu ihrem Weiterbildungsverhalten in den letzten zwölf Monaten/im letzten Kalenderjahr befragt. Weiterbildung wird in die drei Segmente betriebliche, individuelle berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildungsaktivität differenziert, wobei die jeweiligen Finanzierungsquellen sowie berufliche oder private Gründe zu segmentbezogenen Zuordnungen führen.

Die Ergebnisse werden in der Regel in einem vom BMBF herausgegebenen Trendbericht sowie einer detaillierten Publikation veröffentlicht. Die Mikrodaten sowie die Befragungsinstrumente werden bei GESIS Mannheim archiviert und sind dort – z. T. online – zugänglich. Dieser Artikel bezieht sich auf den publizierten Trendbericht zum AES 2016 (BMBF 2017) sowie ältere AES-Publikationen, um Zeitreihen zu bilden. Im Jahr 2018 werden detailliertere Veröffentlichungen zum AES 2016 erfolgen.

\* In den Querschnittserhebungen BSW 1979 bis AES 2007 wurden die 19- bis 64-Jährigen befragt. Im AES 2016 wurde die Zielpersonengruppe ausgeweitet auf die 18- bis 69-Jährigen.

Abbildung 1  
Zeitformate (Anteile jeweils in Prozent)



Quelle: BMBF 2015, S. 40

### Weiterbildung über Zeit – Zeit für Weiterbildung

Die Beobachtung von Beschleunigung ist eine allgemeine Zeitdiagnose (vgl. ROSA 2005), die auch in der Weiterbildungspraxis Thema ist, wobei sie von der rein reaktiven Anpassung an die Beschleunigung bis zum aufklärerischen, gestaltenden Umgang mit ihr reichen kann. Seminare zu Stress, Work-Life-Balance oder Resilienz sind seit Jahren sehr verbreitet bzw. weiter zunehmend. Dabei geht es oft um Anpassungs- und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Zeit(-druck) (vgl. KRAUS 2014; KÄPPLINGER/FALKENSTERN 2018). Die Aufklärung über die Ursachen von Beschleunigung und ein etwaiges Gegensteuern sind demgegenüber deutlich seltener Bildungsthemen (vgl. BACHMAYER/FAULSTICH 2002).

Doch nicht nur als Lerngegenstand ist Zeit ein Thema in der Weiterbildung. Immer wieder geht es auch um die umstrittene Frage, wer wie viel Zeit für Weiterbildung aufbringen soll und wie lange Weiterbildungen dauern sollten. Dies lässt sich exemplarisch am Bildungsurlaub aufzeigen (vgl. ROBAK u. a. 2015). Seit den ersten diesbezüglichen Gesetzgebungen auf Länderebene wird oft darum gestritten, was in der Arbeits- und was in der Freizeit

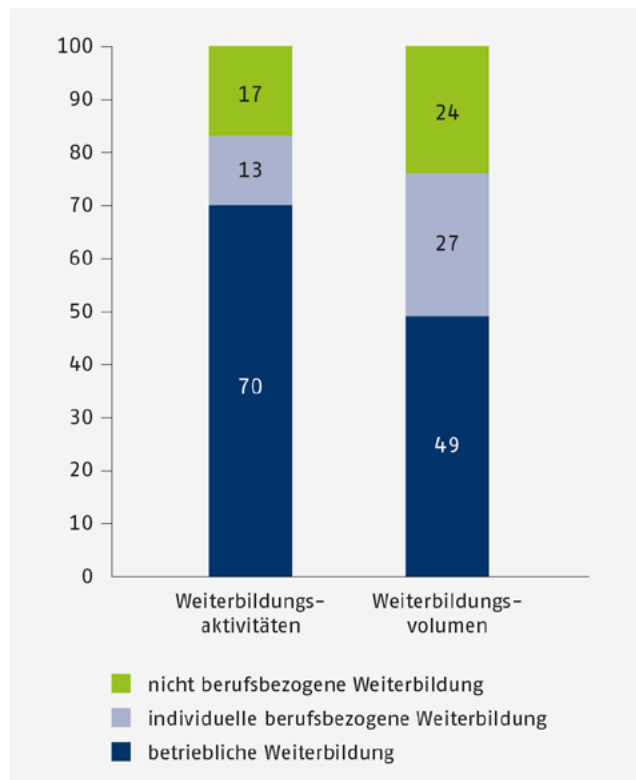
an Bildungszeiten aufgebracht wird. Für Unternehmen ist Arbeitszeit Geld und so ist es kein Zufall, dass betriebliche Weiterbildung deutlich kürzer als individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten ausfällt. Bildungszeiten stehen in Konkurrenz zur Arbeitszeit (vgl. SCHMIDT-LAUFF 2010). Vor diesem Hintergrund sind jenseits von Teilnahmequoten empirische Befunde zur Frage, wie viel Zeit für Weiterbildung aufgebracht wird, von großer Relevanz. Der Adult Education Survey (AES) bietet hierzu eine geeignete Datengrundlage (vgl. Infokasten).

### Trend zu kurzen Zeitformaten

Gemäß AES 2014 werden im Schnitt 36 Zeitstunden pro Weiterbildungsaktivität und Kopf aufgewendet. 50 Prozent der Bevölkerung nehmen teil und geben im Schnitt zwei Aktivitäten pro Jahr an, sodass sich ein Durchschnittswert von 70 Zeitstunden pro Kopf im Jahr ergibt (vgl. BMBF 2015, S. 43).

Die Dauer einer Weiterbildungsaktivität ist oft eher niedrig und sie variiert erheblich, wie Abbildung 1 veranschaulicht. Hinter einer »Weiterbildungsaktivität« kann sich so Unterschiedliches wie der Besuch eines 90-minütigen Vor-

Abbildung 2  
Weiterbildungsaktivitäten und -volumen  
getrennt nach Segmenten (in Prozent)



Quelle: BMBF 2015, S. 43

trags oder eine mehrmonatige Aufstiegsfortbildung verbergen. Am auffälligsten zwischen 2007 und 2014 ist der relative Bedeutungsgewinn mehrstündiger Aktivitäten, die zwischen 2007 und 2014 von 17 auf 26 Prozent an Verbreitung gewannen. Im Gegensatz dazu haben ein- bzw. mehrtägige Aktivitäten jeweils relativ an Relevanz verloren. Mehrwöchige bzw. -monatige Aktivitäten schwanken in ihrer Bedeutung, aber sind anteilmäßig mit acht Prozent (mehrwöchig) bzw. 14 Prozent (mehrmonatig) selten vertreten. Insgesamt sind Weiterbildungen zumeist relativ kurz, wobei es große Unterschiede zwischen betrieblicher und individuell-berufsbezogener Weiterbildung gibt. Hierzu werden für 2014 nur zwei Beispiele herausgegriffen (vgl. BMBF 2015, S. 41): In der betrieblichen Weiterbildung umfassen 30 Prozent aller Weiterbildungen nur einige Stunden, während in der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung dies nur zu 15 Prozent gilt. Nahezu spiegelbildlich reichen 33 Prozent aller individuellen berufsbezogenen Weiterbildungen über mehrere Monate, was für nur vier Prozent der betrieblichen Weiterbildungen gilt. Dies führt u. a. dazu, dass die relative Bedeutung der betrieblichen und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sich sehr unterschiedlich darstellt je nachdem, ob man Weiterbildungsaktivitäten oder -volumen betrachtet (vgl. Abb. 2). Dominiert die betriebliche Weiterbildung

mit 70 Prozent deutlich bei den Aktivitäten, so ist sie bei dem Weiterbildungsvolumen mit 49 Prozent erheblich weniger bedeutsam, was sich durch die überwiegend kurzen betrieblichen Weiterbildungen und meist längeren, individuell-berufsbezogenen Weiterbildungen leicht erklären lässt.

Zieht man Daten des AES-Vorgängers Berichtssystem Weiterbildung (BSW) heran, dann stellt sich in der Langzeitentwicklung das Zeitvolumen für berufliche Weiterbildung\* als erheblich rückläufig dar. In den 1990er-Jahren lagen die Zahlen bei über 100 Stunden und erreichten in den neuen Bundesländern im Zuge der großen, primär wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch begründeten und gewollten Umschulungsmaßnahmen sogar über 200 Stunden im Schnitt pro Teilnehmendem. 2014 lag die individuelle berufsbezogene Weiterbildung im Schnitt dagegen bei nur noch 75 Stunden.

Insgesamt kann als Trend festgehalten werden, dass das Monitoring eine Verschiebung der Dauer bei den Zeitformaten aufzeigt. Dies betrifft aktuell die Verschiebung von mehrtägigen hin zu mehrstündigen Aktivitäten. Über eine längere Dauer (mehrere Wochen oder Monate) angelegte Weiterbildungen sind gemäß dem AES relativ stabil seit 2007, haben aber aus einer Langzeitperspektive deutlich abgenommen, wenn man BSW-Zahlen hinzuzieht. Dieser Rückgang der zeitlichen Dauer einzelner Aktivitäten wird in den letzten Jahren durch ein leichtes Wachstum der Beteiligungsfälle kompensiert. Zugespißt kann man sagen, dass heute mehr Menschen als früher an Weiterbildung teilhaben, aber diese Aktivitäten nun oft kürzer geworden sind.

## Diskussion und Umgang mit veränderten Zeitstrukturen

Wie können nun diese Zahlen interpretiert werden und was bedeuten sie für die Bildungsarbeit und Programmplanung (vgl. KÄPPLINGER u. a. 2017)? Hierzu werden vier mögliche Argumentationen und Handlungsstrategien diskutiert und dabei Fragen und Impulse für die weitere Diskussion formuliert.

### 1. Beschleunigung

Eine Argumentation und Strategie der »Beschleunigung« nimmt diese Zahlen als Trend für eine programmplanerische Begründung wahr, um noch mehr auf kurze Zeitformate zu setzen. Der sich abzeichnende Trend wird noch verstärkt und quasi zur »Mode«. Für das Lernen soll es nur

\* Das BSW unterschied noch nicht zwischen betrieblicher und individueller berufsbezogener Weiterbildung, sondern verwendete dafür den Oberbegriff berufliche Weiterbildung.

kurze Auszeiten geben und am besten soll direkt am Arbeitsplatz gelernt werden. Weiterbildung wird so zu einem Faktor neben anderen, die zur Beschleunigung beitragen. Gegen diese Lesart spricht allerdings zunächst empirisch, dass mehrmonatige oder -wöchige Formate relativ stabil sind, sodass man keinen generellen Trend zu Verkürzung der Zeitformate ausrufen kann. Die Empirie widerlegt hier die eine oder andere subjektive Wahrnehmung in der Praxis, die längere Zeitformate im Verschwinden sieht.

Zu reflektieren ist auch, wie zeitliche Verknappung und steigendes Anspruchsniveau an Weiterbildungen miteinander vereinbar sind. Schließlich geht es in modernen Ökonomien selten um reine Wissensvermittlung, sondern um den Erwerb von fachlichen wie sozialen Kompetenzen und Problemlösefähigkeit für komplexe Arbeitsprozesse. Wie kann dies mit kurzen Trainings in wenigen Stunden umgesetzt werden? Könnte der Trend zu den kurzen Seminarformaten von umfangreicheren Selbstlernzeiten außerhalb der Seminare begleitet sein? Hier wäre selbstkritisch zu fragen, wie es sich verträgt, dass einerseits Seminare zum Thema Stressmanagement oder Work-Life-Balance angeboten werden (vgl. KRAUS 2014), andererseits zeitlich veränderte Weiterbildungsformate selbst das Zeitmanagement der Lernenden herausfordern. Zugespitzt: Ist Weiterbildung heute weniger von Muße und mehr von Stress geprägt? Und korreliert die Qualität von Weiterbildungen nur partiell oder gar nicht mit der Weiterbildungsdauer?

## 2. Ursachenforschung

Diese und andere Fragen führen zu einer eingehenderen »Ursachenforschung« als Handlungsstrategie. Die AES-Zahlen – zumal in einfach deskriptiver Auswertung – liefern bloß einen branchen- und betriebsübergreifenden Überblick zu allgemeinen Tendenzen. Was aber verbirgt sich genau hinter den rückläufigen Zeitbudgets? Verlagern sich Lernzeiten und die Informationssuche ins Internet mithilfe von Erklär-Videos, Wikis o.Ä.? Laut AES gaben 43 Prozent der 18- bis 64-Jährigen an, im Jahr 2016 auf intentionalem, informellem Weg gelernt zu haben (vgl. BMBF 2017, S. 47). Es könnte also sein, dass seminaristische Lernformen flankiert werden von intensiver, selbstverantworteter mediengestützter Informationssuche, sodass der Rückgang der Zeitbudgets nur ein methodisches Artefakt wäre, da dieses außerinstitutionelle Lernen schwer erfassbar ist. Hier stoßen Bevölkerungsumfragen wie der AES an methodische Grenzen, obwohl sie »im Vogelflug« zumindest einen Überblick verschaffen.

Ebenso stellt sich die Frage, ob Zeitbudgets rückläufig sind, weil in Zeiten dünner Personaldecken und hoher Arbeitsproduktivität Freistellungen für Weiterbildung in größerem Umfang von Arbeitgebern wenig gewünscht sind. Weiterbildungsanbieter und Programmplaner/-in-

nen könnten in der betrieblichen Weiterbildung lediglich konform reagieren, d. h. ihre Inhalte reduzieren oder qualitative Abstriche vornehmen, um den unmittelbaren Kundenwünschen (hier die der Arbeitgeber) zu entsprechen. Insgesamt besteht ein Forschungsbedarf, um mehr über die Entwicklung der Lernzeiten und den Umgang damit in der Weiterbildungspraxis zu erfahren. Vertiefte Auswertungen der großen Surveys, ergänzt um fokussierte quantitative und qualitative Studien, könnten dazu beitragen, veränderte und sich verändernde Zeitstrukturen besser zu verstehen (vgl. SCHMIDT-LAUFF 2010).

## 3. Gegensteuern oder Entschleunigung

Eine dritte Strategie könnte in einem gezielten »Gegensteuern« bestehen und verbindliche Lernzeiten und -ansprüche einfordern. Bemühungen gerade der Gewerkschaften um Bildungsurlaub, -freistellung oder Sabbatical sind typische Forderungen, um Lernzeiten zu schützen. Auf diese Weise wird Zeit zum Lernen definiert, die unabhängig sind von rein betrieblichen Interessen und nicht Gefahr laufen, von anderen zeitlichen Anforderungen kurzfristig verdrängt zu werden. Internetgestützte Lernsettings produzieren oft nur scheinbare zeitliche Freiheiten. So reklamieren sie für sich, dass sie ein flexibles Lernen jederzeit und an jedem Ort ermöglichen. Gleichwohl müssen sich die Lernenden Freiräume dafür organisieren. Lernzeiten geraten damit tendenziell in Konkurrenz zu anderen Verpflichtungen in der Arbeit und der Familie. Insofern wundert es nicht, dass »keine Zeit« eine der meistgenannten Weiterbildungsbarrieren über verschiedene AES-Wellen darstellt. Weiterbildungsreformstrategien werden breiter im Kontext von Zeitpolitiken für den Lebenslauf sowie im Kontext von Arbeits- und Familienzeit diskutiert (vgl. KÄPPLINGER/KUBSCH 2017). Progressiv-reflexive Lernangebote könnten thematisieren, wie man sich nicht nur an wandelnde Zeitstrukturen individuell anpasst, sondern gesellschaftlich wie einzelbetrieblich einen anderen Umgang mit Zeit findet. Wie kann Entschleunigung gelingen und was braucht es dazu an politischem Handeln oder betrieblicher Organisationsentwicklung? Zugespitzt: Wäre die Auseinandersetzung mit dieser Frage nicht aussichtsreicher, als einem steigenden Stressniveau allein mit Yoga- oder Resilienz-Kursen zu begegnen?

## 4. Hybridisierung

Schließlich könnte eine Strategie der »Hybridisierung« darin bestehen, Zeitformate intelligent miteinander zu verbinden oder sequenziell zu verzahnen. So wäre es didaktisch sinnvoll, Weiterbildungen statt in einer großen Einheit eher in kleineren, aber dafür mehreren Folgeeinheiten zu organisieren. Wo es um den Transfer von Erlern-



tem an den Arbeitsplatz geht, kann Neues in einem Seminar erlernt, am Arbeitsplatz ausprobiert und dann in einer Folgeveranstaltung erfahrungsgesättigt reflektiert werden, um dann einen Umgang mit den erfahrenen Transferproblemen zu erlernen. Eine Verknüpfung von Lernen am Arbeitsplatz und seminarförmigen Weiterbildungen wird gerade in Deutschland vielfach praktiziert, obwohl Literatur oder Programmatiken diese beiden Lernformen leider oft als falsche Gegensätze diskutieren (vgl. BEHRINGER/KÄPPLINGER 2011). Generell ist eine Lehre aus der Digitalisierung der 1990er-Jahre (vgl. KÄPPLINGER 2016), dass E-Learning allein zumeist nicht genügt und eine Verknüpfung von Präsenz- und Onlinelernen zielführender für den Lernerfolg ist. Angesichts der Abbruchquoten von über 90 Prozent bei MOOCs spricht einiges dafür, dass sich dies – auch bei den sogenannten Digital Natives – kaum ändern wird. Vielleicht ist manche Prognose zur digitalen Revolution eher von den Geschäftsinteressen mancher Anbieter im Web oder Publizistinnen und Publizisten geprägt, während das Lernverhalten sich nicht revolutionär, sondern eher evolutionär verändert?

### Zeitstrukturen mehr (strategisch) reflektieren

Insgesamt sollte dieser Beitrag dafür sensibilisieren und anregen, dem Indikator Weiterbildungszeit deutlich mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Nach den Erfolgen bei der Steigerung der Teilnahmequote sollte nunmehr einer zeitlichen Verknappung der Weiterbildung entgegengewirkt und die Entwicklung der Zeitbudgets genauer erforscht werden. Viel Lernzeit ist dabei allein noch kein Gütekriterium. Vielmehr gilt es, die qualitativen Dimensionen von Lernzeit herauszustellen. Aufgrund der allgemeinen Beschleunigung wird die Weiterbildung zunehmend vor der Herausforderung stehen, adäquate Zeitformate zu finden. Dies sollte aber mehr als nur Anpassung sein. Weiterbildung sollte nicht zu einem weiteren Stressfaktor werden. Es besteht Forschungsbedarf zu den präzisen Ursachen und den Wirkungen temporaler Verschiebungen sowie veränderter Zeitformate. Damit könnten die hier skizzierten Aspekte in ihren relationalen Bedeutungen und Wirkungen genauer bewertet werden. Letztlich sollten wir uns mehr Zeit für die Analyse von Lernzeiten und möglichen Konsequenzen nehmen (vgl. BACHMAYER/FAULSTICH 2002; SCHMIDT-LAUFF 2010). ◀

---

#### Literatur

BACHMAYER, B.; FAULSTICH, P.: Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung 1). Hamburg 2002

BEHRINGER, F.; KÄPPLINGER, B.: Arbeitsplatznahe Lernformen und Lernortvielfalt in der betrieblichen Weiterbildung. In: BWP 40 (2011) 1, S. 15–19 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6599](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6599) (Stand: 17.10.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Bonn 2015

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Bonn 2017

JAICH, R.: Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer. Frankfurt/M. 2014

KÄPPLINGER, B.: Weiterbildung 3.1 kommt vor Weiterbildung 4.0. In: Personalführung 50 (2016) 1, S. 20–26

KÄPPLINGER, B.; KUBSCH, E.: Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung. Frankfurt/M. 2017 – URL: [www.gleichstellungsbericht.de](http://www.gleichstellungsbericht.de) (Stand: 17.10.2017)

KÄPPLINGER, B. u. a. (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Frankfurt/M. 2017

KÄPPLINGER, B.; FALKENSTERN, A.: Wann und wie kam der »Stress« in Volkshochschulprogramme? Eine zeitgeschichtliche Programmanalyse. In: Spurensuche 27 (2018) (im Erscheinen)

KRAUS, K.: Work–Life–Balance als Thema der Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 47 (2014) 3, S. 17–20

ROBAK, S. u. a.: Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Frankfurt/M. 2015

ROSA, H.: Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/M. 2005

SCHMIDT-LAUFF, S.: Ökonomisierung von Lernzeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 355–365

WALTER, M.: Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland. Gütersloh 2015



# Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme



**CORINNA KLEINERT**

Prof. Dr., Professorin am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe und an der Universität Bamberg



**OLIVER WÖLFEL**

Wiss. Mitarbeiter am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg

**Lebenslanges Lernen gilt als Notwendigkeit in der heutigen Arbeitswelt. Hintergrund ist die Annahme, dass Beschäftigte »fit« bleiben müssen, um mit den Veränderungen in Arbeitsabläufen und Werkzeugen zurechtzukommen, die durch den technologischen Wandel entstehen. Weniger ist derzeit allerdings darüber bekannt, in welchem Ausmaß Weiterbildung in Betrieben tatsächlich eingesetzt wird, um auf den technologischen Wandel zu reagieren, und welche Beschäftigtengruppen in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich Kurse besuchen. Anhand von Daten der NEPS-Erwachsenenkohorte untersuchen wir im Beitrag den Einfluss von individuellen, berufs- und betriebsstrukturellen sowie tätigkeitsbezogenen Faktoren auf die Weiterbildungsteilnahme.**

## Einflussfaktoren auf Weiterbildungsteilnahme

In Deutschland werden in den letzten Jahren zunehmend Auswirkungen der Digitalisierung und Automatisierung auf Arbeitsplätze und Tätigkeiten von Beschäftigten diskutiert (vgl. z.B. DENGLER/MATTHES 2015). Insbesondere Routinetätigkeiten, die einfach zu ersetzen sind, stehen dabei im Fokus. Eng damit verbunden sind Forderungen nach einer gezielten Qualifizierung und Weiterbildung von Beschäftigten, um auf den technologischen Wandel zu reagieren. Die Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen, sind schon jetzt sehr ungleich verteilt. Wesentliche Einflussfaktoren sind dabei *individuelle* sowie *betriebliche* Merkmale wie etwa Geschlecht, Alter, Nationalität oder Qualifikation der Beschäftigten und Betriebsgröße (vgl. BMBF 2017). Indikatoren wie der Bildungsabschluss geben jedoch nur bedingt die tatsächlichen Anforderungen an die Beschäftigten wieder, die sich vor allem entlang beruflicher und tätigkeitsbezogener Merkmale unterscheiden. In diesem Beitrag werden daher neben individuellen und betrieblichen Faktoren *berufs- und tätigkeitsbezogene* Faktoren berücksichtigt, um zu untersuchen, welche Beschäftigtengruppen an betrieblicher Weiterbildung partizipieren.

## Datengrundlage: NEPS-Startkohorte 6

Die Erwachsenenbefragung des NEPS (NEPS-Startkohorte 6) nimmt innerhalb des NEPS mehrfacher Hinsicht eine Sonderrolle ein: Der erste Survey ging schon 2007 ins Feld,

und insgesamt wurden mittlerweile knapp 17.000 Personen befragt. Bei der repräsentativen Einwohnermeldeamtsstichprobe kommen teils telefonische, teils persönliche, computergestützte Interviews zum Einsatz. Die Zielgruppe, die in Deutschland lebende Bevölkerung der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986, ist nicht nur älter, sondern auch deutlich breiter und heterogener als die der anderen NEPS-Startkohorten (vgl. Infokasten).

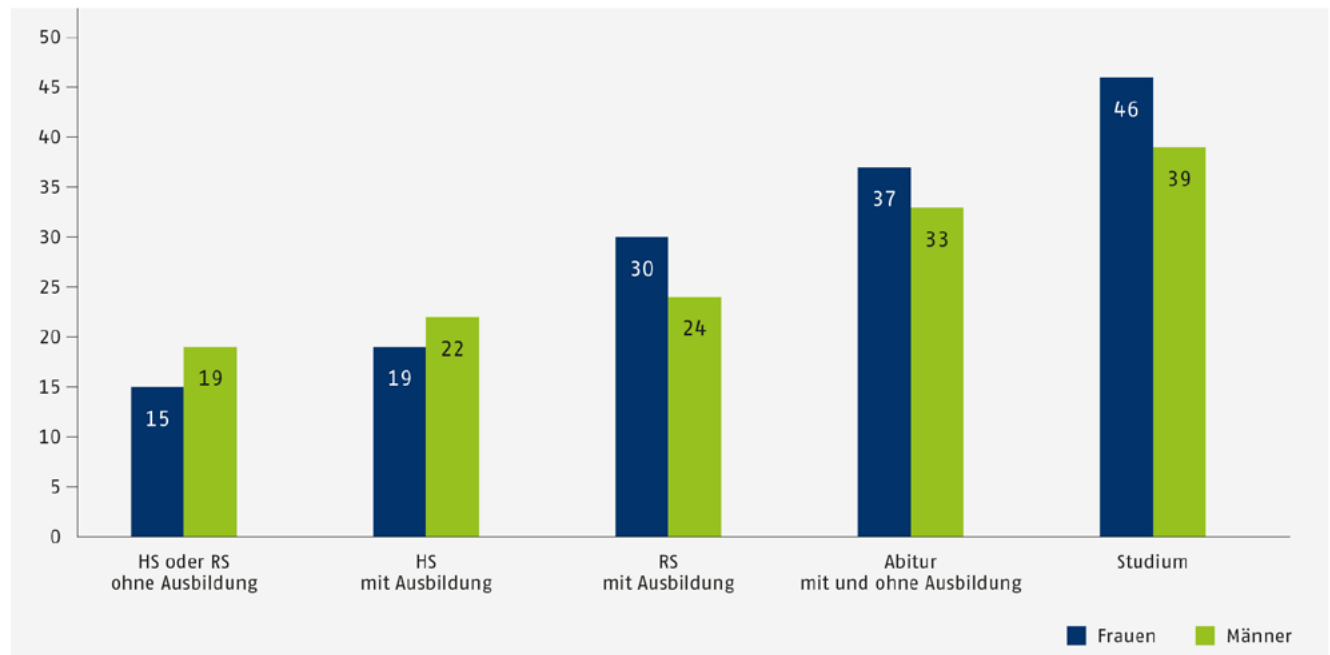
Damit werden in der Erwachsenenbefragung des NEPS mehrere Besonderheiten berücksichtigt (vgl. ALLMENDINGER u. a. 2011): Erstens findet Lernen im Erwachsenenalter hauptsächlich in nicht institutionalisierten Kontexten statt. Gelernt werden kann, zumindest theoretisch, jederzeit und an jedem Ort, wobei dem nicht formalen und informellen Lernen am Arbeitsplatz die größte Bedeutung zukommt. Daher werden in jeder Befragungswelle mit neu

### Das NEPS

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, kurz NEPS) ist ein System von Längsschnittstudien, die Bildungsentscheidungen, Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und Bildungserträge der Bevölkerung in Deutschland über den gesamten Lebensverlauf hinweg abbilden, und das in unterschiedlichen Lernumwelten (vgl. BLOSSFELD/ROBBACH/VON MAURICE 2011). Im Rahmen des NEPS werden seit 2010 Befragungen und Tests bei sechs unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen durchgeführt: bei Neugeborenen (und ihren Eltern), bei Kindergartenkindern, bei Fünftklässlern, bei Neuntklässlern, bei Studienanfängerinnen und -anfängern und bei Erwachsenen. Alle Befragungsteilnehmenden werden meist einmal jährlich wiederholt befragt.

Abbildung 1

Teilnahme von Frauen und Männern an erwerbsbezogenen Kursen nach höchstem Bildungsabschluss (in Prozent)



HS = Hauptschulabschluss, RS = Realschulabschluss

Hinweis: Teilnahmequoten nach Geschlecht und höchstem Bildungsabschluss, n = 5.146

Quelle: doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen

entwickelten Instrumenten detaillierte Informationen zu Weiterbildungsteilnahmen erhoben. Zweitens werden Bildungsentscheidungen im späteren Leben selbstbestimmter als im früheren Leben getroffen, das heißt, den Motivationen und Zielen der Individuen kommt eine größere Bedeutung zu. Drittens hängen sie stark von den Lebensumständen ab, vor allem von Partnerschaft, Familie und der Integration in Beschäftigung. Und viertens gibt es starke Pfadabhängigkeiten im Lebensverlauf, das heißt, spätere Bildungsentscheidungen werden durch frühere beeinflusst. Daher werden detaillierte Basisinformationen zu den Lebensverläufen der Befragten, vor allem zu ihren Bildungs- und Erwerbsbiografien, gesammelt und in den jährlichen Wiederholungsbefragungen weiterverfolgt und aktualisiert. Schließlich wurden in der 4. Befragungswelle 2011/12 Erwerbstätigen (die zu diesem Zeitpunkt 25 bis 68 Jahre alt waren) Fragen zu ihren Tätigkeiten gestellt, um die Anforderungen am Arbeitsplatz zu erfassen (vgl. MATTHES u. a. 2014).

### Weiterbildungsbeteiligung im Überblick

Im Folgenden betrachten wir die Teilnahme an nicht formaler Weiterbildung, das heißt an Kursen, und zwar in der vierten Welle 2011/12 bei Befragten, die zu diesem Zeitpunkt abhängig beschäftigt waren. Diese Bildungsform kommt im Erwachsenenalter häufiger vor als formale Wei-

terbildung (das Nachholen von vollqualifizierenden Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen) und sie kann verlässlicher gemessen werden als informelle Weiterbildung (das Selbstlernen am Computer, mit Fachbüchern oder der Besuch von Vorträgen oder Veranstaltungen) (vgl. KLEINERT/MATTHES 2009). Da empirische Arbeiten gezeigt haben, dass sich Befragte an diese oft kurzen Bildungsereignisse nicht gut erinnern, wenn eine generelle Frage dazu gestellt wird (vgl. EISERMANN/JANIK/KRUPPE 2014), wird die Teilnahme an Kursen im NEPS im Kontext anderer Aktivitäten erfragt, die die Befragten seit dem letzten Interview erlebt haben, wie Erwerbstätigkeiten, Arbeitslosigkeiten, Elternzeiten etc. Am Schluss werden alle Befragten unabhängig davon nach ihrer Teilnahme an privaten Weiterbildungen gefragt, sodass gewährleistet ist, dass wirklich alle Kursteilnahmen im vergangenen Jahr erfasst werden (vgl. JANIK/WÖLFEL/TREPESCH 2016). Da in diesem Beitrag von Interesse ist, in welchem Zusammenhang die Anforderungen am Arbeitsplatz mit Weiterbildung stehen, weisen wir hier nur Kursteilnahmen aus, die im Rahmen von Erwerbstätigkeiten berichtet wurden.

Abbildung 1 zeigt die Teilnahmequoten an erwerbsbezogenen Weiterbildungskursen der abhängig Beschäftigten im Alter von 25 bis 68 Jahren nach ihrem höchsten Bildungsabschluss und Geschlecht. Insgesamt fallen diese Quoten niedriger aus als in anderen Berichten, was mit der Einschränkung auf erwerbsbezogene Weiterbildung zu erklä-

ren ist, die wir vorgenommen haben. Die Weiterbildungsbeteiligung steigt bei abhängig Beschäftigten deutlich mit ihrem Bildungsabschluss: Während im Jahr vor dem Interview 39 Prozent der männlichen Akademiker Kurse besucht haben, haben das nur 19 Prozent der Männer ohne Ausbildungsabschluss getan. Bei Frauen ist dieser Zusammenhang mit 46 zu 15 Prozent sogar noch ausgeprägter. In den beiden niedrigsten Bildungsgruppen sind die Weiterbildungsquoten der Männer höher als die der Frauen, bei den abhängig Beschäftigten mit Realschulabschluss und beruflicher Ausbildung, mit Abitur und mit Studium liegen die Frauen vorne. Vermutlich gehen diese Muster auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den ausgeübten Berufen zurück. So sind beispielsweise mehr niedrig gebildete Männer als Frauen in Fertigungsberufen in Großbetrieben mit guten Weiterbildungsmöglichkeiten beschäftigt (vgl. HAUSMANN/KLEINERT 2014).

**Anforderungen, Tätigkeiten am Arbeitsplatz und Weiterbildungsteilnahme**

Das Bildungsniveau der Beschäftigten ist von Bedeutung für die Weiterbildungsteilnahme, weil es über die berufliche Platzierung entscheidet, die wiederum relevant für die Weiterbildungsmöglichkeiten im Betrieb und für die Notwendigkeit von Kursen für die tägliche Arbeit ist. Jedoch sagt das formale Bildungsniveau wenig über die tatsächlichen Anforderungen und die Tätigkeiten am Arbeitsplatz aus. Daher berechnen wir mit aufeinander aufbauenden logistischen Regressionen die Wahrscheinlichkeit einer erwerbsbezogenen Kursteilnahme in Abhängigkeit von vier Merkmalsgruppen (vgl. Tab.).

Abbildung 2 (S. 14) zeigt die Koeffizienten und Konfidenzintervalle (auf 5 %-Signifikanzniveau) dieser Faktoren in Form von durchschnittlichen Marginaleffekten, die sich als Prozentsatzveränderungen lesen lassen. Im Modell 1 (blau) zeigt sich, dass der höchste Bildungsabschluss einen hochsignifikanten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme ausübt. So haben Befragte ohne Ausbildungsabschluss eine etwa zehn Prozentpunkte geringere Weiterbildungswahrscheinlichkeit als die Referenzgruppe (abhängig Beschäftigte mit Mittlerer Reife). Umgekehrt haben Beschäftigte mit Hochschulabschluss eine 14 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit. Männer sind weniger weiterbildungsaktiv als Frauen; dieser Effekt ist im ersten Modell allerdings nicht signifikant.

Im Modell 2 (orange) sieht man zunächst, dass Männer in ähnlichen Betrieben mit gleicher Bildung und gleichen beruflichen Anforderungen weniger weiterbildungsaktiv sind als Frauen. Der höchste Bildungsabschluss ist nun nicht mehr signifikant. Stattdessen bestimmt er das Anforderungsniveau im Beruf vorher, welches einen deutlichen Effekt auf die Weiterbildungsteilnahme ausübt: Beschäf-

Tabelle  
Übersicht der verwendeten Merkmalsgruppen in den Modellen

Merkmal	Variable	Modell		
		1	2	3
Individuum	Geschlecht	X	X	X
	Höchster Bildungsabschluss	X	X	X
	Alter (linear und quadriert)*	X	X	X
	Landesteil des Wohnorts (West/Ost)*	X	X	X
Beruf	Arbeitszeit*		X	X
	Tätigkeitsniveau		X	X
Weiterbildungsstruktur im Betrieb	Betriebsvereinbarung		X	X
	Planung für Mitarbeiter/-innen		X	X
	Finanzierung		X	X
	Zuständige Person		X	X
Tätigkeitsanforderungen	Analytische (z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen, IT)			X
	Körperliche (z.B. Stehen, Heben)			X
	Interaktive (z.B. Umgang mit Kundinnen und Kunden, Beratung, Lehre)			X
	Routine			X
	Autonomie			X

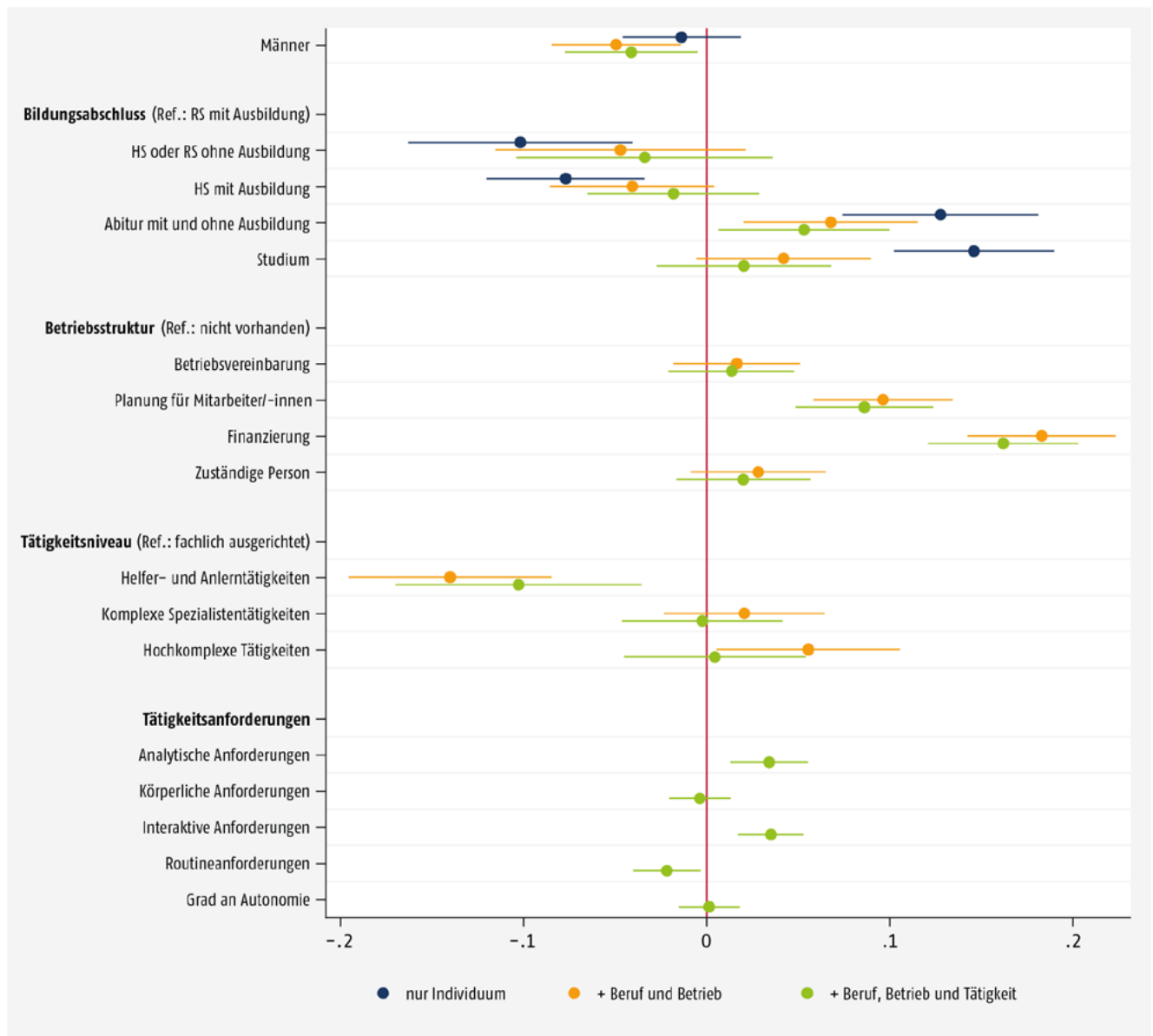
\* In Abbildung 2 nicht dargestellt.

tigte mit Helfer- und Anlerntätigkeiten haben deutlich geringere Chancen auf eine Kursteilnahme als die Referenzgruppe (fachlich ausgerichtete Tätigkeiten), Beschäftigte mit hochkomplexen Tätigkeiten dagegen höhere. Eine große Rolle für die erwerbsbezogene nicht formale Weiterbildung spielt daneben auch – wie theoretisch zu erwarten ist – die Weiterbildungsstruktur im Betrieb: Gibt es eine strukturierte Weiterbildungsplanung im Betrieb und wird Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert, dann steigt die Wahrscheinlichkeit einer Kursteilnahme deutlich. Keine Rolle spielt hingegen, ob es eine Betriebsvereinbarung für Weiterbildung oder eine speziell dafür zuständige Person im Betrieb gibt.

Im dritten Modell (grün) zeigt sich, dass insbesondere analytische, interaktive und Routinetätigkeiten hochsignifikant mit der Weiterbildungsbeteiligung zusammenhängen. Steigen die kognitiven (d.h. analytischen) Anforderungen einer Tätigkeit um eine Standardabweichung, steigt die Wahrscheinlichkeit einer Kursteilnahme um etwa vier Prozentpunkte. Ähnlich hoch und ebenfalls positiv ist der Effekt der interaktiven Tätigkeitsanforderungen. Umgekehrt lässt das Ausmaß von Routinetätigkeiten die Wahrscheinlichkeit einer Kursteilnahme um drei Prozentpunkte sinken. Tendenziell gilt das auch für körperliche Tätigkeiten, der Effekt ist allerdings nicht signifikant. Das Ausmaß

Abbildung 2

Wahrscheinlichkeit einer Kursteilnahme differenziert nach unterschiedlichen Einflussfaktoren



Hinweis: Logistische Regressionen, durchschnittliche marginale Effekte und 95%-Konfidenzintervalle, n = 5.146

Zusätzlich kontrolliert für Landesteil des Wohnorts, Alter, quadriertes Alter sowie Arbeitszeit (Modell 2 und 3).

Lesebeispiel: Die eingezeichneten Punkte zeigen den Wert der Koeffizienten, d.h. den Effekt, den die Faktoren auf die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme haben. Je weiter ein Punkt von der roten Nulllinie entfernt ist, desto stärker ist dieser Effekt. Die horizontalen Linien zeichnen das zugehörige Konfidenzintervall ein. Wenn dieses auch die Nulllinie einschließt, ist der Zusammenhang nicht signifikant.

Quelle: doi:10.5157/NEPS:SC6:7.0.0, gewichtete Daten, eigene Berechnungen.

an Autonomie am Arbeitsplatz steht hingegen in keinem linearen Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme.\* Im dritten Modell fällt außerdem auf, dass nun sowohl das Bildungsniveau als auch das allgemeine Anforderungs-

\* Zusätzliche Analysen (ohne Abbildung) zeigen, dass hier ein kurvilinearereffekt vorliegt: Zunächst steigt die Weiterbildungsteilnahme mit zunehmender Autonomie, später nimmt sie hingegen wieder ab, weil die Beschäftigten dann Weiterbildung nicht mehr benötigen und/oder keine Zeit dafür mehr mitbringen.

niveau im Beruf keine signifikanten Effekte mehr auf die Weiterbildungsteilnahme aufweisen. Daraus lässt sich schließen, dass vor allem die Art der Tätigkeitsanforderungen über die betriebliche Weiterbildung entscheidet. Zwar hängen das Qualifikationsniveau, das Tätigkeitsniveau und die Tätigkeitsanforderungen sehr deutlich miteinander zusammen, jedoch liefern die Tätigkeitsanforderungen ein genaueres Bild über die Komplexität der tatsächlich ausgeübten Tätigkeiten.

## Tätigkeitsanforderungen und betriebliche Weiterbildungsbedingungen entscheiden

Insgesamt deuten die Ergebnisse unserer Analysen darauf hin, dass nicht alle Beschäftigtengruppen gleichermaßen an nicht formaler Weiterbildung partizipieren. Besonders bedeutsam sind dabei zwei Faktoren: erstens die Weiterbildungsbedingungen im Betrieb und zweitens die Tätigkeitsanforderungen am Arbeitsplatz. Gibt es eine strukturierte Weiterbildungsplanung und finanziert der Arbeitgeber Kurse, dann steigt die Teilnahmewahrscheinlichkeit deutlich. Weiterbildung wird vor allem von Beschäftigten in Anspruch genommen, die mit hohen analytischen und interaktiven Anforderungen am Arbeitsplatz konfrontiert sind. Umgekehrt bleiben Beschäftigte in Routinetätigkeiten und mit unterdurchschnittlichen analytischen und interaktiven Anforderungen weitgehend davon ausgeschlossen. Dies wirft die Frage nach Lerndefiziten gerade bei den Beschäftigtengruppen auf, die dem Risiko eines Jobverlusts durch technologischen Wandel besonders stark ausgesetzt sind. Mit Blick auf die Diskussion um einen künftigen Fachkräftemangel kann eine Investition in diese Beschäftigtengruppen ein Mittel sein, um deren Tätigkeitsprofile rechtzeitig zu verändern, damit sie mehr analytische und interaktive

Tätigkeiten ausüben können. Aus politischer Sicht sind dabei mehrere Herausforderungen zu bewältigen: Damit Beschäftigte sich beteiligen, müssen sie von der Notwendigkeit des Lernens überzeugt werden. Damit Arbeitgeber in diese Beschäftigtengruppen investieren, brauchen sie wirksame Anreize. Und dennoch muss sichergestellt sein, dass Kurse so gestaltet werden, dass Betroffene einen großen Teil ihrer Kenntnisse auch bei anderen Arbeitgebern anwenden können.

Da die Tätigkeitsanforderungen der Beschäftigten in der NEPS-Erwachsenenbefragung bislang nur einmal gemessen wurden, können Fragen nach zeitlichen oder kausalen Zusammenhängen mit Weiterbildungsteilnahmen bislang noch nicht beantwortet werden. Künftige Analysen müssen zeigen, ob höhere Tätigkeitsanforderungen zu einer Intensivierung von Lernen bei den Beschäftigten führen und ob umgekehrt Weiterbildungsteilnahmen tatsächlich in anspruchsvollere Tätigkeiten münden. Mit diesen Analysen, die ab dem kommenden Jahr mit den NEPS-Daten möglich sein werden, lassen sich Veränderungen durch den technologischen Wandel genauer bestimmen und wichtige Schlussfolgerungen für künftige Weiterbildungsbedarfe ableiten. ◀

---

### Literatur

- ALLMENDINGER, J. u. a.: Adult education and lifelong learning. In: BLOSSFELD, H.-P.; ROBBACH, H.-G.; VON MAURICE, J. (Hrsg.): Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (ZfE Sonderheft 14). Wiesbaden 2011, S. 283–299
- BMBF: Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. AES 2016 Trendbericht. Bonn 2017
- BLOSSFELD, H.-P.; ROBBACH, H.-G.; VON MAURICE, J. (Hrsg.): Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (ZfE Sonderheft 14). Wiesbaden 2011
- DENGLER, K.; MATTHES, B.: Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland (IAB-Forschungsbericht 11/2015). Nürnberg 2015
- EISERMANN, M.; JANIK, F.; KRUPPE, T.: Weiterbildungsbeteiligung: Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (2014) 3, S. 473–495

HAUSMANN, A.-C.; KLEINERT, C.: Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Männer- und Frauendomänen kaum verändert (IAB-Kurzbericht 09/2014). Nürnberg 2014

JANIK, F.; WÖLFEL, O.; TREPESCH, M.: Measurement of further training activities in life-course studies. In: BLOSSFELD, H.-P. u. a. (Hrsg.): Methodological issues of longitudinal surveys. The example of the National Educational Panel Study. Wiesbaden 2016, S. 385–397

KLEINERT, C.; MATTHES, B.: Data in the field of adult education and lifelong learning. Present situation, improvements and challenges (RatSWD working paper 91). Berlin 2009

MATTHES, B. u. a.: Collecting information on job tasks – an instrument to measure tasks required at the workplace in a multi-topic survey. In: Journal for Labour Market Research 47 (2014) 4, S. 273–297



# Kompetenzverschiebungen und menschliche Handlungsqualitäten im Digitalisierungsprozess

Ergebnisse aus Betriebsfallstudien in Einzelhandel und Logistik und Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung



**SUSANNE UMBACH**  
Dr., Projektleiterin im Fachbereich »Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen« an der Universität Hamburg



**HANNA BÖVING**  
Wiss. Mitarbeiterin im Fachbereich »Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen« an der Universität Hamburg



**ERIK HABERZETH**  
Prof. Dr., Leiter der Professur Höhere Berufsbildung und Weiterbildung am ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der PH Zürich\*

Die zunehmende Digitalisierung von Arbeit gilt heutzutage als einer der zentralen Megatrends sozioökonomischer Wandlungsprozesse. Vor diesem Hintergrund greift der Beitrag aus einer subjektbezogenen Perspektive den Zusammenhang zwischen digitalisierungsbedingten Veränderungen der Arbeit und den Kompetenzen der Beschäftigten auf und stellt hierzu Forschungsergebnisse aus einem laufenden Projekt vor. Demnach zeigen sich branchenübergreifend steigende Kompetenzerfordernisse bei wachsender Komplexität im Einzelhandel einerseits und Dequalifizierungstendenzen in der Logistik andererseits. Abschließend wird reflektiert, wie Weiterbildungsprogramme diese Entwicklungen aufgreifen und die Bedeutung menschlicher Handlungsqualitäten auch unter Bedingungen digitalisierter Arbeit in den Fokus rücken können.

## Digitalisierung der Arbeit: Problemaufriss

Digitale Arbeitsmittel und software-basierte Steuerungsinstrumente haben mittlerweile in nahezu alle Wirtschaftsbereiche Einzug gehalten. Umschrieben wird dieser Trend häufig mit »Industrie 4.0« oder »Arbeiten 4.0« (vgl. HIRSCH-KREINSEN 2014; BMAS 2017), wodurch der revolutionäre und disruptive Charakter der neuen Technologien und die damit einhergehenden Veränderungen in der Arbeitswelt betont werden sollen. Einigkeit herrscht weitestgehend darüber, dass die immer dynamischeren technischen Innovationen die Arbeitsbedingungen und entsprechend die Qualifikations- und Kompetenzerfordernisse an die Beschäftigten nachhaltig verändern werden. Argumentiert wird in dieser Debatte vor allem entlang zweier Pole: So ist durch die zunehmende Automatisierung bestimmter Tätigkeiten einerseits eine Vereinfachung von Aufgabenprofilen und folglich eine Dequalifizierung – insbesondere auf niedriger aber auch auf mittlerer Qualifikationsebene – denkbar. Andererseits wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass Arbeitsprozesse durch den Einsatz digitaler Technologien eher anspruchsvoller und komple-

xer werden und damit auch die Qualifikations- und Kompetenzerfordernisse an die Erwerbstätigen steigen (vgl. LUKOWSKI/NEUBER-POHL 2017). Verstärkt gefragt sein werden laut aktuellen Einschätzungen (vgl. ARNOLD u. a. 2016) bspw. IT-Kenntnisse, ein spezifisches Prozesswissen, Lernbereitschaft und auch soziale Kompetenzen. Zudem wird die Bedeutung genuin menschlicher Fähigkeiten und Wissens Elemente wie Erfahrung, Intuition und Gespür vor

### Das Forschungsprojekt »Kompetenz 4.0«

Die qualitative empirische Untersuchung »Kompetenzverschiebungen und Kompetenzentwicklung im Digitalisierungsprozess: Betriebsfallstudien« wird durchgeführt von der Universität Hamburg in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich. Gefördert wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Förderschwerpunkt »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung« (Laufzeit: 11/2015–10/2018, Förderkennzeichen: 211AWB070). Beauftragt mit der Programmdurchführung ist das BIBB.

In sechs Betriebsfallstudien in den Bereichen Einzelhandel und Logistik werden leitfadengestützte Interviews mit Beschäftigten der ausführenden Ebene durchgeführt. Ergänzt werden diese durch Betriebsbegehungen und Expertengespräche. Eine umfassende Analyse der ersten vier Betriebsfallstudien ist bereits erfolgt, zwei weitere befinden sich in der Erhebungs- bzw. Auswertungsphase. Ziel ist, auf dieser Basis Leitlinien für eine zukunftsorientierte berufliche Weiterbildung abzuleiten.

\* Unter Mitarbeit von ELISE GLAB, studentische Mitarbeiterin im Projekt »Kompetenz 4.0«



Tabelle

## Sample der Befragung

Branche	Unternehmen	Beschäftigte	Expertinnen/ Experten	Gesamt
Logistik	Verteilzentrum	4	2	6
	Container-Terminal	5	6	11
Einzelhandel	Fachdiscounter	8	1	9
	Verbrauchermarkt	4	3	7

dem Hintergrund immer *intelligenter* werdender Systeme diskutiert (vgl. HIRSCH-KREINSEN 2014).

Kernproblem bisheriger Debatten um mögliche 4.0-Szenarien und die damit zusammenhängenden veränderten Kompetenzanforderungen ist, dass in erster Linie ökonomie- und technologiezentriert argumentiert wird. Zudem sind sie nach wie vor stark auf den industriellen Sektor ausgerichtet und oft empirisch wenig rückgebunden. In den meisten Fällen handelt es sich um anforderungsorientierte Prognosen von technischen Expertinnen und Experten und Branchenvertreterinnen/-vertretern (vgl. ITTERMANN/NIEHAUS/HIRSCH-KREINSEN 2015). Die Perspektive der in den jeweiligen Arbeitsprozessen tätigen Personen wurde – bis auf wenige Ausnahmen (vgl. z. B. PFEIFFER/SUPHAN 2015) – bislang kaum aufgenommen. Diese Forschungsperspektive greift das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt auf.

### Das Projekt »Kompetenz 4.0«: Perspektive der Subjekte

Grundlage dieses Beitrags bilden die ersten vier von insgesamt sechs Betriebsfallstudien aus dem Forschungsprojekt »Kompetenz 4.0« (vgl. Infokasten).

Das Projekt verfolgt einen subjektbezogenen Ansatz, der die Arbeitenden in digital getriebenen und technikbasierten Innovationsprozessen als Expertinnen/Experten ihrer eigenen Arbeit begreift. Ihre Aussagen erlauben Aufschluss über subjektive Wissens- und Handlungselemente, die sich dem Standpunkt externer Beobachtung entziehen. Damit knüpft das Projekt zentral an solche Perspektiven an, die den hohen Stellenwert eines auf Erfahrung beruhenden subjektivierenden Arbeitshandelns auch – oder gerade – unter zunehmend digitalisierten Arbeitsbedingungen betonen (vgl. BÖHLE 2017; PFEIFFER 2014). BÖHLE und PFEIFFER argumentieren, dass es für die Arbeit in immer komplexer und damit auch störungsanfälliger werdenden Arbeitsprozessen mehr als systematisches Fachwissen und rationales Handeln braucht. Um mit Unwägbarkeiten umgehen zu können und diese frühzeitig zu erkennen, ist

ein spezifisches Erfahrungswissen gefragt, das sinnliche Wahrnehmung, Intuition, Gespür und einen empathischen Umgang sowohl mit Menschen als auch Geräten umfasst. Die Qualität menschlichen Arbeitshandelns liegt demnach in der Fähigkeit, objektive und subjektive Wissens- und Handlungsformen situationspezifisch zu nutzen.

Der Fokus der Erhebungen im Projekt lag auf Beschäftigten der ausführenden Ebene, die in ihrer Arbeit zunehmend mit digitalen Arbeitsmitteln konfrontiert sind. Um einen möglichst breiten Überblick hinsichtlich digitalisierungsbedingter Veränderungen von Tätigkeiten zu erhalten, wurden Beschäftigte verschiedener Funktionen und unterschiedlicher Qualifikationsniveaus befragt. Ergänzend wurden Expertengespräche mit Personen bspw. aus dem HR-Bereich, der Unternehmensleitung und dem Betriebsrat durchgeführt (vgl. Tab.).

### Auswirkungen auf Kompetenzen der Beschäftigten in Einzelhandel und Logistik

Die Entwicklung hin zu einer zunehmenden Digitalisierung der Arbeitsprozesse ist weder in der Logistik noch im Einzelhandel ein wirklich neues Phänomen, allerdings ist das Ausmaß der Digitalisierung im Vergleich der Branchen und auch innerhalb der Branchen sehr heterogen. Die beiden untersuchten Logistikbetriebe sind als hoch digitalisierte Anlagen geplant und gebaut worden und gehören hinsichtlich ihrer technischen Ausstattung zu den fortschrittlichsten ihrer Art. Das zeigt sich unter anderem darin, dass zentrale Bereiche digital gesteuert und optimiert sind und alle Beschäftigten digital unterstützt arbeiten. Die untersuchten Filialen des Einzelhandels weisen ebenfalls einen hohen Digitalisierungsgrad auf, der sich im Einsatz teilautomatischer Bestellsysteme, der Arbeit mit einem Data Warehouse, aber auch in digitalen Kundenbonusprogrammen und Kunden-SB-Geräten zeigt.

Die folgenden Beispiele aus den Betriebsfallstudien veranschaulichen zentrale Veränderungen der Arbeitsbedingungen und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen der Beschäftigten.

## Veränderungen in der Logistikbranche

Die Kontrolle der Container bei der Ankunft auf dem untersuchten Container-Terminal wurde bis vor kurzer Zeit von Beschäftigten *draußen* durchgeführt. Inzwischen wird diese Tätigkeit durch Kameras unterstützt und findet überwiegend am Bildschirm statt. Eine solche Form der Arbeit erfordert kontinuierliche visuelle Aufmerksamkeit und ein hohes Konzentrationsniveau ohne körperlichen Einsatz; Bewegungen reduzieren sich auf die Fingerbewegungen auf der Tastatur, während der Umgang mit dem Material wegfällt. Im Verteilzentrum sind in den letzten Jahren insbesondere Veränderungen hinsichtlich der räumlichen Bewegungsfreiheit und selbstständigen Arbeitsplanung der Beschäftigten zu beobachten: Die Beschäftigten fahren die Kommissionierungsgeräte im Lager nicht mehr selbst und stellen die Artikel nicht mehr gemäß einer selbstgewählten Reihenfolge auf Paletten zusammen, sondern sie folgen entlang einer vorgegebenen Strecke einer autonom fahrenden Gondel, die die zu kommissionierende Palette trägt und den Beschäftigten auf einem Display detailliert vorgibt, was zu packen ist. Somit beschränkt sich ihr Bewegungsradius auf wenige Meter, zudem ist die Reihenfolge ihrer Arbeitsschritte genau vorgegeben. Zugleich entsteht eine neue Form wechselseitiger Abhängigkeit unter den Teamkolleginnen und -kollegen, die sich beim Packen sinnvoll zuarbeiten müssen. Diese Interdependenz ist in der Logistik insgesamt eine zentrale Größe: Die Abschnitte des Gesamtprozesses sind derart miteinander verzahnt und zugleich störungsanfällig, dass Zuverlässigkeit und Verantwortungsgefühl der einzelnen Beschäftigten auf hohem Niveau gefordert sind. Ein *Blick für das Ganze* und ein gewisses Maß an Verständnis für den Gesamtprozess sind trotz aller Standardisierung und Kleinteiligkeit notwendig, um vorausschauend handeln zu können.

## Veränderungen im Einzelhandel

Im Einzelhandel zeigen sich die digitalisierungsbedingten Veränderungen zum einen in einem Wandel des Bestellwesens: Die Anforderung von Ware erfolgt nicht mehr ausschließlich auf der Basis langjähriger Erfahrung im Zusammenspiel mit tagesaktuellen Besonderheiten, sondern auf der Basis von Daten, aus denen ein teilautomatisches Bestellsystem einen Bestellvorschlag generiert. Zugleich ist es für die Verkaufsbereitschaft einer Filiale und im Sinne der Kundenorientierung notwendig, die Bestellvorschläge an das tatsächliche Tagesgeschäft anzupassen. Um den Bestellvorgang im Rahmen des Möglichen zu optimieren, bedarf es daher sowohl eines spezifischen Erfahrungswissens als auch ausgewiesener Fach- und Systemkenntnisse. Zum anderen entstehen im Einzelhandel neue, ungeplante Tätigkeitsfelder: Die Einführung von SB-Geräten, die

entgegen ihrer Konzeption nicht für alle Kundengruppen selbsterklärend sind, macht eine Anleitung der Kundschaft durch Mitarbeiter/-innen nötig. Dabei kommt es zu einer spezifischen Interaktion, in der die Beschäftigten quasi eine Lehrendenrolle übernehmen (müssen). Auf diese Weise eignen sich die Beschäftigten im Arbeitsprozess technische Fähigkeiten an, die über das im Filialalltag Vorgesehene hinausgehen.

## Ambivalente Tätigkeits- und Kompetenzanforderungen

Über die untersuchten Betriebe hinweg ist gerade im Zusammenhang mit nicht vorhersehbaren Situationen und Störungen nicht nur ein Wissen über objektive Zusammenhänge notwendig. Erfahrungswissen spielt gerade in solchen Situationen eine Rolle, die außerhalb des Geplanten liegen. Es erlaubt den Beschäftigten, schnell und intuitiv zu reagieren oder aber vorausschauend zu agieren, wenn es darum geht zu erkennen, wo sich Probleme anbahnen. Sie sind in der Lage, im Interesse eines funktionierenden Ablaufs und auf der Basis ihrer Erfahrungen auch vom Standard abzuweichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Arbeit unter Bedingungen zunehmender Digitalisierung in der Logistik vor allem von Dequalifizierungstendenzen, deutlicher Monotonisierung und Kleinteiligkeit der Arbeitstätigkeiten gekennzeichnet ist, während sich die Tätigkeiten im stationären Einzelhandel durch neue, teilweise auch nicht vorhersehbare Aufgaben erweitern. Gemeinsam ist *beiden* Bereichen, dass die *Anforderungen* an die Beschäftigten vor allem im Hinblick auf ein Systemverständnis und an personale und soziale Kompetenzen (Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit) steigen, was in der Logistik zu einem deutlichen Spannungsverhältnis zu den zunehmend monotonen Arbeitsbedingungen führt.

Auffällig ist, dass diese veränderten Kompetenzanforderungen von den Beschäftigten – auch bei scheinbarer Widersprüchlichkeit – überwiegend erfüllt werden. Auch unter restriktiven Arbeitsbedingungen nutzen sie die Handlungsmöglichkeiten und Freiräume, die ihnen verbleiben, und werden auf der Basis von Erfahrungs- und Fachwissen eigeninitiativ tätig, um ihren persönlichen Ansprüchen an gute, sinnstiftende Arbeit gerecht werden zu können. Einige Mitarbeiter/-innen im Verteilzentrum beispielsweise *spüren* regelrecht, ob sich die Kommissionierungsgondeln zu stauen drohen, und ergreifen von sich aus alle Möglichkeiten – auch über die Vorgaben des Systems hinaus –, um den Prozess *in Gang* zu halten.

Im Sinne des Unternehmens tragen diese menschlichen Handlungsqualitäten, die die Beschäftigten von einer Maschine oder einem Algorithmus unterscheiden, immer wieder zum Funktionieren von Abläufen bei. Je stärker diese

Gestaltungsmöglichkeiten durch Standardisierungsbestrebungen allerdings begrenzt werden, desto eher scheint sich auf Seiten der Beschäftigten Frustration und eine resignierende Haltung einzustellen, die sich darin zeigt, dass schließlich nur noch nach den Vorgaben des Systems gehandelt wird. Das Potenzial menschlicher Initiative kann unter solchen Bedingungen zunehmend weniger ausgeschöpft werden.

### Anerkennung subjektiver Handlungsqualitäten in Weiterbildungsprogrammen

Die bislang vorliegenden Ergebnisse liefern erste Hinweise für einige übergreifende Aspekte von Weiterbildung: Neben der Vermittlung spezifischen Wissens und Könnens im Hinblick auf die jeweilige konkrete Tätigkeit der Beschäftigten, ist es angezeigt ein Überblickswissen zu vermitteln über die Abläufe und Prozesse des *großen Ganzen*. Dieses Wissen ermöglicht es den Beschäftigten auf der einen Seite, sich und ihre Arbeit zu verorten, Abhängigkeiten zu verstehen und Handlungsfolgen abzuschätzen. Auf der anderen Seite versetzt es sie in die Lage, auch in solchen Situationen angemessen und unter Umständen schnell zu agieren, die eine Verständigung mit anderen Arbeitsbereichen erforderlich machen. Die Verbindung von Erfahrungswissen einerseits mit objektivem Wissen andererseits erweitert die Handlungsfähigkeit der Beschäftigten. Dies setzt angemessene Zeiten zur Aneignung und eine gewisse Handlungsautonomie voraus. Eine betriebliche Weiterbildung, die die beschriebenen Chancen und Spannungsverhältnisse berücksichtigt, kann mehr sein als eine notwendige Instanz der beruflichen Qualifizierung und Ort der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten: Sie kann sich verstehen als eine *Praxis der Anerkennung* der subjektiven Potenziale von Beschäftigten, die sich in den konkreten Arbeitsvollzügen zeigen und Raum zur Entwicklung benötigen.

Das kann schon bei der *Bedarfsanalyse* beginnen, die *auf der Ebene der Beschäftigten* danach zu fragen hat, wie sich

die konkrete Arbeitssituation verändert, welche Folgen das für die Identifikations- und Entfaltungschancen hat und wie sich Kompetenzprofile verschieben. Auf dieser Basis lassen sich Maßnahmen entwickeln, die nicht bei einem technik- und ökonomieorientierten Anforderungskatalog ansetzen, sondern bei denen die entwicklungsorientierte Weiterbildung eine zentrale Rolle spielt. Diese Form der partizipativen Kompetenzanalyse (vgl. FAULSTICH 1998; weiterführend HABERZETH/GLAß 2016) erkennt die menschliche Fähigkeit an, subjektive und objektive Aspekte von Arbeit zu integrieren. Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit, gerade in Anbetracht technischer Möglichkeiten den Beitrag spezifisch *menschlichen* Handlungsvermögens im Blick zu behalten. Als selbstverständlicher Teil von Weiterbildungsprogrammen könnten die individuellen Aneignungspraktiken, Handlungsweisen und Freiheitsgrade der Beschäftigten sichtbar gemacht und gestärkt werden. Betriebliche Weiterbildung im Sinne einer *Praxis der Anerkennung* würde den Stellenwert subjektiver Wissens- und Handlungsformen im Kontext von Arbeit und die für ihre Entfaltung notwendigen Rahmenbedingungen auch gegenüber Entscheidungsträgern deutlich machen und vertreten.

Im Sinne der Persönlichkeitsförderlichkeit von Arbeit (vgl. ULICH 2011) ist es im Grunde keine neue Erkenntnis, dass Menschen Interaktion, Selbstbestimmtheit, Individualität und Sinn in der Arbeit brauchen und dass diese für Lernen und Kompetenzentwicklung eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Die hier vorgestellte Studie zeigt auf, *dass* und *wie* diese Aspekte auch unter Bedingungen einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt zum Tragen kommen, aber auch Gefahr laufen, im Zuge von Standardisierungsbestrebungen nach und nach zu verschwinden. Das Potenzial menschlicher Initiative aufzuzeigen und zu fördern und insgesamt zu einer persönlichkeitsförderlichen Arbeitsgestaltung beizutragen, darin könnte in Zukunft eine wichtige Aufgabe der Weiterbildung in Zeiten digitalisierter Arbeitsbedingungen liegen. ◀

#### Literatur

ARNOLD, D. u. a.: Herausforderungen der Digitalisierung für die Zukunft der Arbeitswelt. Mannheim 2016 – URL: <http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/policybrief/pb08-16.pdf> (Stand: 09.10.2017)

BMAS (Hrsg.): Weißbuch Arbeiten 4.0. Berlin 2017

BÖHLE, F.: Digitalisierung braucht Erfahrungswissen. In: Denk-doch-mal.de (2017) 01 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/fritz-boehle-digitalisierung-erfordert-erfahrungswissen/> (Stand: 09.10.2017)

FAULSTICH, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998

HABERZETH, E.; GLAß, E.: Konzepte 4.0. Partizipative Kompetenzanalysen als Perspektive. In: Journal für politische Bildung (2016) 3, S. 24–29

HIRSCH-KREINSEN, H.: Wandel von Produktionsarbeit – »Industrie 4.0«. In: WSI Mitteilungen (2014) 6, S. 421–429

ITTERMANN, P.; NIEHAUS, J.; HIRSCH-KREINSEN, H.: Arbeiten in der Industrie 4.0. Trendbestimmungen und arbeitspolitische Handlungsfelder. Düsseldorf 2015 – URL: [www.boeckler.de/pdf/p\\_study\\_hbs\\_308.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_308.pdf) (Stand: 09.10.2017)

LUKOWSKI, F.; NEUBER-POHL, C.: Digitale Technologien machen die Arbeit anspruchsvoller. In: BWP 46 (2017) 2, S. 9–13 – URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8289](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/8289) (Stand: 09.10.2017)

PFEIFFER, S.: Erfahrungswissen, oder: Von der Bedeutung des sinnlichen Lernens in der »Wissensgesellschaft«. In: Denk-doch-mal.de (2014) 01 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/sabine-pfeiffer/> (Stand: 09.10.2017)

PFEIFFER, S.; SUPHAN, A.: Der AV-Index. Lebendiges Arbeitsvermögen und Erfahrung als Ressourcen auf dem Weg zu Industrie 4.0. Hohenheim 2015 – URL: [www.sabine-pfeiffer.de/files/downloads/2015-Pfeiffer-Suphan-draft.pdf](http://www.sabine-pfeiffer.de/files/downloads/2015-Pfeiffer-Suphan-draft.pdf) (Stand: 09.10.2017)

ULICH, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart 2011

# Lernförderlichkeit bei wissensintensiven Tätigkeiten

## Neue Herausforderungen und Perspektiven



**STEFAN SAUER**

Dr., wiss. Mitarbeiter am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V., München



**JUDITH NEUMER**

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V., München



**JOST BUSCHMEYER**

Berater der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung eG, München

**Wenn es um Lernförderlichkeit von Arbeit geht, wird im Allgemeinen angenommen, dass Unternehmen und Führungskräfte umso weniger aktiv werden müssen, je höher qualifiziert und wissensintensiv eine Arbeitstätigkeit ist. Im Forschungsprojekt »Erfahrungsgeleitetes Lernen durch Arbeit« (LerndA) wurde diese Annahme hinterfragt. Dabei stellte sich heraus, dass tatsächlich auch in diesem Arbeitskontext Rahmenbedingungen bestehen, die den Erwerb von erfahrungsbezogenem Kontextwissen beeinträchtigen. Im Folgenden wird erläutert, was erfahrungsbasiertes Kontextwissen ist und mit welchen Lernhemmnissen Beschäftigte diesbezüglich konfrontiert sind. Anschließend wird exemplarisch ein Gestaltungsmodell lernförderlicher Arbeit skizziert.**

### Erfahrungsbasiertes Kontextwissen

Hochqualifizierte technische Fachkräfte verfügen über umfassende Fachkenntnisse und Erfahrungswissen in Bezug auf die eigenen Arbeitsaufgaben. Dies allein reicht aber nicht aus. In zunehmend komplexen und digital vernetzten Entwicklungs- und Produktionsprozessen benötigen sie mehr und mehr auch einen spezifischen fachlichen Blick über den Tellerrand, der sich sowohl auf die Arbeitsgegenstände selbst als auch auf die Kooperation mit anderen Abteilungen bezieht und durch erfahrungsgeleitetes Vorgehen erworben wird. Hinsichtlich des *Arbeitsgegenstands* impliziert dieser Blick Einblicke in vor- und nachgelagerte Abteilungen, die für die eigene Arbeit relevant sind, sowie in die Kontexte, in denen die eigenen Arbeitsergebnisse zur Anwendung kommen. Ingenieurinnen und Ingenieure in der Produktionsplanung – von denen die nachfolgenden Zitate und Beispiele stammen – benötigen beispielsweise Kenntnisse über vor- und nachgelagerte Planungsabteilungen, die Produktentwicklung und die Produktion selbst. Ein objektivierbares, dokumentierbares Wissen allein reicht hierfür jedoch nicht aus (vgl. SCHNAUFFER 2015). Vielmehr geht es darum, erfahrungsgeleitet ein Verständnis zu entwickeln für die vielfachen Wechselwirkungen einzelner Komponenten des *Produktionsprozesses* und für die Notwendigkeit ihrer Berücksichtigung: »Du verschiebst da was um ein paar Millimeter, das sieht man fast gar nicht,

aber in der Produktion meinst du, das ist jetzt so eine Art neues Teil.« Ein solches Verständnis entwickelt sich am besten durch den Einblick in konkrete Arbeitsprozesse in der Produktion, durch den Austausch mit den Produktionsbeschäftigten vor Ort: »Da gehe ich direkt in die Fertigung und probiere das mit den Kollegen da aus, arbeite da ein Stück weit mit. Man erlebt das ganz anders und bekommt Hinweise, auf die man am Schreibtisch gar nicht kommt.« Arbeitshandeln ist stark subjektgebunden, daher müssen auch *kulturelle* Aspekte des Arbeitsprozesses berücksichtigt werden. So erfahren verschiedene Produktionsteams die in der Produktionsplanung entwickelten digitalen Anwendungen für den Produktionsprozess oftmals sehr unterschiedlich,

#### Das Projekt LerndA

Im BMBF-geförderten und vom »Projektträger Karlsruhe Produktion und Fertigungstechnologien« betreuten Forschungsprojekt »LerndA – Erfahrungsgeleitetes Lernen durch Arbeit« wurden qualitative Fallstudien in zwei Großkonzernen der Automobil- und Elektroindustrie und einem mittelständischen Handwerksbetrieb durchgeführt. Befragt wurden Ingenieurinnen und Ingenieure und technische Fachkräfte im Bereich Produktionsplanung und internationale Projektarbeit. Insgesamt wurden 80 Experteninterviews sowie zahlreiche Feedback-Workshops inklusive Gruppendiskussionen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Weitere Informationen zum Projekt: [www.lernen-durch-arbeit.de](http://www.lernen-durch-arbeit.de)

Abbildung 1  
Gegenstands- und Kooperationsbezüge des erfahrungsbasierten Kontextwissens



Quelle: in Anlehnung an SAUER/BOLTE 2018

die Spanne reicht von der willkommenen Hilfestellung bis zur unerwünschten Beeinflussung der Arbeit. Neben der arbeitskulturellen Dimension hängt dies natürlich auch davon ab, wie gut das Entwicklungsergebnis die tatsächlichen Arbeitsbedarfe im Anwendungsbereich bedient. Eine Passgenauigkeit in diesem Sinne lässt sich jedoch nicht allein anhand objektiver Daten erwirken. Aus den Beispielzitate wird deutlich, dass die Ingenieurinnen und Ingenieure und die technischen Fachkräfte hierfür insbesondere erfahrungsbasiertes Kontextwissen benötigen. Dieses kann nicht einfach transferiert werden, sondern ist an Kooperationen vor Ort gebunden. Dafür suchen sich Ingenieurinnen und Ingenieure ihre Kooperationspartner gezielt aus: »Man muss dann halt schauen: Was ist da entscheidend, wer kennt sich da so richtig aus und wer will da auch drüber reden«, denn »das Organigramm nützt einem da nicht viel.« Bei der Kooperation kommt es auf einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch »mitten im Geschehen« an, sodass man sich auch unmittelbar darauf beziehen kann. Auch hier müssen wieder kulturelle Aspekte berücksichtigt werden, beispielsweise gibt es unterschiedliche Kommunikationsstile: »[In der Produktion] herrscht schon eine harte Kommunikationskultur mit rauem Ton.« Und schließlich ist es wichtig, dass Interessen wechselseitig berücksichtigt werden und dies auch kommuniziert wird. So achten die interviewten Ingenieurinnen und Ingenieure beispielsweise darauf, gegenüber Produktionsbeschäftigten deutlich zu machen, wie sie deren Hinweise umsetzen werden. Diese beispielhaft skizzierte sachbezogene Kooperation ist gemeinsam mit dem Gegenstandsbezug Bestandteil der Genese erfahrungsbasierten Kontextwissens (vgl. Abb. 1).

### Lernhemmnisse

Der Erwerb erfahrungsbasierten Kontextwissens erfordert personale wie organisationale Lernprozesse und ist voraussetzungsvoll. So wurde in der Empirie deutlich, dass trotz wissensintensiver Arbeit z.T. gravierende organisationale Lernhemmnisse bestehen. Die vergleichsweise großen Handlungsspielräume bei hochqualifizierten Tätigkeiten in der Produktionsplanung sind oftmals nicht in Orientierung an inhaltlich vollständigen Arbeitsaufgaben abgesteckt, sondern enden in der Regel an den Abteilungsgrenzen. Dies wird insbesondere dann zu einem Problem, wenn die Kooperation über Abteilungsgrenzen hinweg beeinträchtigt ist. So können zunehmender Leistungsdruck und kennzahlbasierte Kontrolle dazu führen, dass Abstimmungen zwischen verschiedenen Bereichen nicht über ein unverzichtbares Minimum hinausgehen und mikropolitisch aufgeladen sind. Abstimmungen finden zudem überwiegend in formalisierten Meetings statt, in denen konkrete Arbeitsgegenstände und -prozesse nur abstrakt betrachtet werden können. Ein Austausch »vor Ort« ist organisational und unternehmenskulturell häufig nicht vorgesehen. Zeitdruck und Ressourcenknappheit tun ihr Übriges zu einer Verengung der Perspektive, Fachkräfte ziehen sich unter solchen Arbeitsbedingungen eher auf bekanntes Terrain zurück, anstatt inhaltlich produktive Lernerfahrungen zu machen. So kommt es trotz auf den ersten Blick lernförderlicher Rahmenbedingungen zu spezifischen Lernhemmnissen bei qualifiziert-selbstverantwortlicher Arbeit (vgl. Tab., S. 22). Zur Förderung des erfahrungsbasierten Kontextwissens geht es zentral um lernförderliche Arbeitsgestaltung auch



Tabelle

Lernförderliches und Lernhemmendes in der qualifiziert-selbstverantwortlichen Arbeit

Lernförderlich auf den ersten Blick	Lernhemmend auf den zweiten Blick
Mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume	Konflikt zwischen Handlungsspielräumen und Zuständigkeitsbereichen
Vertiefte und erweiterte Aufgaben	Konflikt Spezialisierung vs. Generalistenlaufbahn
Leistungsverausgabung mit Dispositionsspielräumen	Leistungsverausgabung unter permanentem Druck
Indirekte Kontrolle und Selbstkontrolle	Permanente Verschärfung von Benchmarks
Kooperation als Teil der Arbeit	Extensive und belastende Meetingkultur
Feedback durch gesteigerte Kommunikation und Kooperation	Wechselseitige Schuldzuweisungen bei Null-Fehler-Toleranz
Information und Transparenz durch Kooperation und Wissensaustausch	Fehlender Gesamtüberblick, Mangel an informellem Austausch
Freiräume in der Gestaltung der eigenen Arbeit	Widersprüche fremdorganisierter Selbstorganisation

Quelle: Forschungsprojekt »Erfahrungsgeleitetes Lernen durch Arbeit«; eigene Darstellung

über einzelne Teams und Arbeitsbereiche hinaus. Hierfür wurden im Rahmen des Projekts LernDA verschiedene Modelle lernförderlicher Arbeitsgestaltung entwickelt (vgl. BÖHLE/SAUER 2017; [www.lernen-durch-arbeit.de](http://www.lernen-durch-arbeit.de)), eins davon wird im Folgenden exemplarisch erläutert.

### Lernförderliche Arbeitsgestaltung: Erfahrungsgeleitetes Lernen

Der Ansatz des Erfahrungsgeleiteten Lernens (vgl. BAUER u. a. 2002) setzt auf die aktive Verknüpfung von objektiv darstellbarem Wissen und planvollem Handeln mit subjektivierenden Elementen des Arbeitens, die zu weiten Teilen mit implizitem Wissen verbunden sind und nicht einfach übertragen werden können. Ähnlich wie bei anderen Konzepten des Erfahrungslernens (vgl. etwa KOLB 1984) ist auch hier der Ausgangspunkt die Praxis, in vorliegendem Fall die Arbeitspraxis. Besondere Betonung erfährt jedoch nicht nur die Nutzung vorhandener Erfahrung, sondern insbesondere die Förderung der Erfahrungsfähigkeit der Lernenden. Es geht nicht so sehr darum, Erfahrung(en) *zu haben*, als vielmehr darum, immer wieder neue Erfahrungen *zu machen*, der eigenen Arbeit und deren Kontexten erfahrungsoffen zu begegnen, sich so möglichst schnell in unterschiedlichen Arbeitskontexten zurechtzufinden und Erfahrungswissen über deren spezifische Bedingungen zu erwerben.

Dabei erschließen sich die Lernenden ihre Arbeitsinhalte und -anforderungen nicht nur durch analytisches Denken, sondern insbesondere auch durch umfassende Wahrnehmung mit allen Sinnen, durch Assoziationen und erkundendes Vorgehen. Sie verbinden Fachwissen und

planerische Elemente mit Gefühl und Gespür für Arbeitsgegenstände und -prozesse und mit bereits vorhandenem Erfahrungswissen.

Lernfreundliche Arbeitsgestaltung geschieht hier zunächst einmal durch die Arbeitenden selbst und bedeutet, die eigene Arbeit gezielt erfahrungsoffener und wahrnehmungsgeliteter zu gestalten (vgl. BUSCHMEYER u. a. 2017). Damit Beschäftigte dies lernen können, bedarf es eines berufspädagogisch gestalteten Lernprozesses, in dem das individuelle Lernen durch die Bereitstellung von Lerninstrumenten wie z. B. Erkundungsfragen unterstützt und in Lerngruppen gemeinsam reflektiert und ausgewertet wird.

### Lernprozess in fünf Stufen

Im Projekt LernDA wurde ein fünfschrittiger Lernprozess entwickelt und umgesetzt, der Ingenieurinnen/Ingenieure und technische Fachkräfte beim Erwerb von erfahrungsbasiertem Kontextwissen in ihrer Arbeitspraxis unterstützt (vgl. auch Abb. 2).

**1. Konkrete Frage/Problem:** Ausgangspunkt des Lernens ist ein reales aktuelles Arbeitsprojekt, also ein echtes Problem, eine konkrete Frage, die durch die Lernenden bearbeitet werden muss. Diese sollte lernhaltig sein i. d. S., dass mehr als reines Fachwissen oder ein klassisches Projektmanagement erforderlich ist. Beispiel hierfür ist etwa die Umsetzung einer technischen Veränderung, die in der Vergangenheit immer wieder zu Irritationen und Widerstand in der Produktion geführt hat.

**2. Multiperspektivität:** Um weitere relevante Perspektiven auf die mit dem eigenen Projekt verbundenen Herausforderungen zu erhalten, tauschen sich die Lernenden gezielt



mit Kolleginnen und Kollegen aus, die entweder im betreffenden Produktionsabschnitt oder an vor- bzw. nachgelagerten Stellen des Arbeitsprozesses tätig sind. Bei diesem Austausch geht es nicht nur um Faktenwissen, sondern gerade auch um individuelle Wahrnehmungen und subjektive Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Da solche Inhalte in klassischen Arbeitsbesprechungen oft nicht genügend Raum finden, bekommen die Lernenden Erkundungsfragen an die Hand (vgl. Infokasten).

**3. Vor-Ort-Erfahrung:** Dieser Austausch ist umso erfolgreicher, je konkreter er sich an dem spezifischen Arbeitsgegenstand, in diesem Fall dem Umsetzungsbereich des Ingenieursprojektes, ausrichtet. Daher bietet es sich an, mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort etwa in den Produktionsabschnitt zu gehen, um dort die realen Gegebenheiten in Bezug auf die geplanten Veränderungen wahrzunehmen und gemeinsam zu interpretieren und zu diskutieren. Dadurch erhöhen sich einerseits die Erfahrungsmöglichkeiten der Ingenieurinnen und Ingenieure, andererseits können die Kolleginnen und Kollegen nicht nur über ihr Erfahrungswissen sprechen, sondern dieses auch durch Sinneseindrücke vermitteln.

**4. Neue Handlungsweisen entwickeln:** Darauf aufbauend geht es im weiteren Verlauf darum, auch in der Umsetzung des Projektes erfahrungsgelenkt vorzugehen. Die Ingenieurinnen und Ingenieure treten bei der Entwicklung der von ihnen zu planenden Produkte und Prozesse in regelmäßigen Abständen in den Dialog mit dem entsprechenden Produktionsbereich und den dort arbeitenden Beschäftigten.

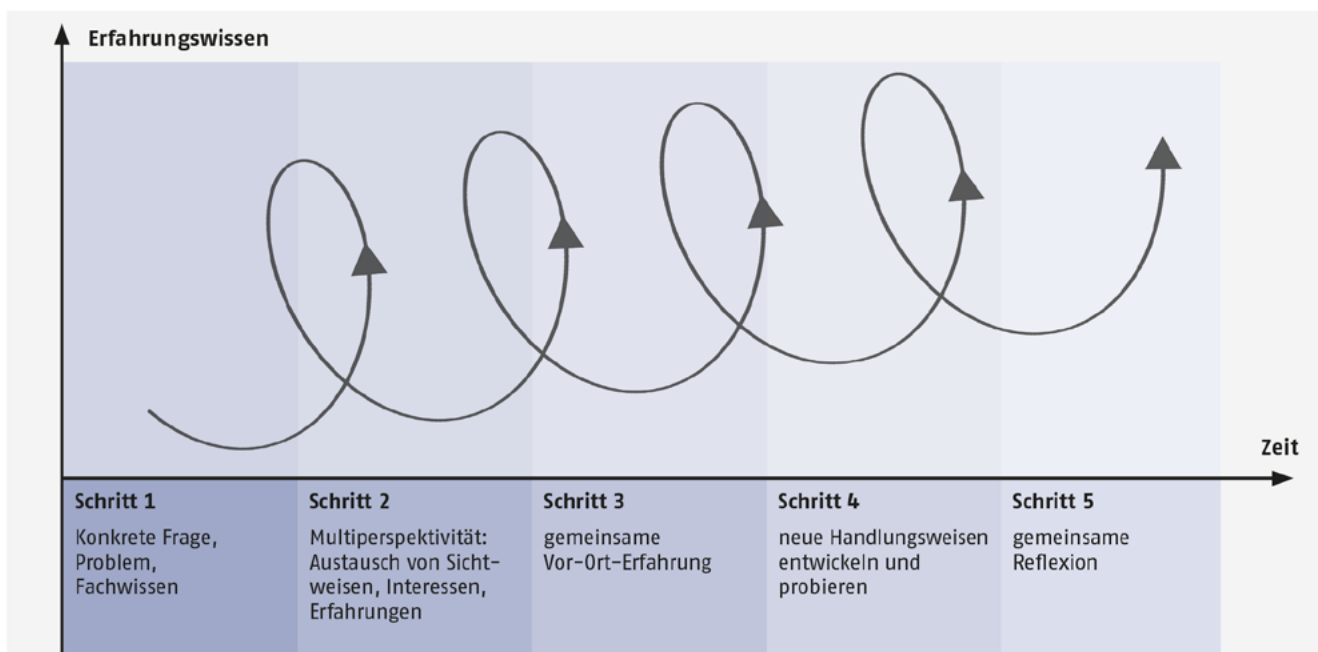
**Beispiele für Erkundungsfragen**

- Wie hat wer die bisherigen Entwicklungen erlebt?
- Wer sind die wirklichen Know-how-Träger in dem Bereich?
- Wer hat wirklich Erfahrungen mit dem Thema?
- Wo gibt es Spannungen?
- Welche Fettnäpfchen könnte es geben?
- Was wissen wir beide (noch) nicht? Wer könnte dazu was wissen?

Durch ein schrittweises Vorgehen und experimentierendes Handeln können sie immer wieder objektive Erkenntnisse gewinnen, aber auch subjektive Reaktionen wahrnehmen und in ihre Arbeit einbeziehen. Entscheidend ist, dass die Ingenieurinnen und Ingenieure die gewonnenen Erfahrungen reflektieren, aus diesen lernen und erfahrungsbasiertes Kontextwissen erwerben. Dabei unterstützen Reflexionsfragen (vgl. Infokasten, S. 24) und der Austausch mit anderen Lernenden im Rahmen der Lerngruppe.

**5. Gemeinsame Reflexion:** Wie dargestellt, zielt der Lernprozess aber nicht nur auf den Erwerb von erfahrungsbasiertem Kontextwissen im Prozess, sondern auf der Metaebene auch auf die Förderung eines erfahrungsoffeneren Vorgehens in der eigenen Arbeit. Hierfür bedarf es zum Abschluss der Lernprojekte wiederum der gemeinsamen Reflexion, am besten im kollegialen Dialog mit den einbezogenen Beschäftigten aus den anderen Bereichen. Im Zentrum stehen hier Lernerträge für stärker erfahrungsgelenkte Vorgehensweisen der Ingenieurinnen und Ingenieure.

Abbildung 2  
Stufen beim Erwerb von erfahrungsbasiertem Kontextwissen in der Arbeitspraxis



Quelle: BUSCHMEYER u. a. 2017

### Beispiele für Reflexionsfragen

- Wie bin ich genau vorgegangen? Was habe ich konkret gemacht?
- Was tauchte währenddessen in mir auf? (Kopf/Bauch/Körper)
- Welche Reaktionen habe ich an anderen wahrgenommen?
- Was hat mich überrascht? Was hat mich irritiert?
- Was habe ich daraufhin verändert? Mit welchen Wirkungen?
- Was habe ich dadurch gelernt?

re und die Frage, wie sich diese auf zukünftige Arbeitsprojekte übertragen lassen.

### Organisationale Rahmenbedingungen für lernförderliche Arbeit schaffen

Durch die beschriebene Vorgehensweise konnten die dargestellten Lernhemmnisse zumindest teilweise adressiert werden:

- Dadurch, dass Arbeitsprojekte zu Lernprojekten gemacht wurden, hatten die Lernenden die Legitimation, selbstbestimmt den Zugang zu anderen Unternehmensbereichen zu suchen und somit ihre Handlungs- und Entscheidungsspielräume punktuell zu erweitern.
- Durch die Lernperspektive war es darüber hinaus möglich, Fehler als Grundelement von Handeln anzuerkennen und in der Kooperation darüber jenseits von Schuldfragen zu kommunizieren, wodurch eine veränderte Feedback- und Fehlerkultur gepflegt wurde.
- Die gegenstandsbezogene Kommunikation vor Ort, das selbstgesteuerte Einholen anforderungsbezogener, insbesondere auch informeller und impliziter Informationen im persönlichen Austausch ermöglichte es den Beteiligten, den Gesamtkontext stärker in den Blick zu nehmen.

- Und schließlich erhielten Ingenieurinnen und Ingenieure durch den expliziten Lernauftrag innerhalb ihres Arbeitsprozesses mehr Raum für Reflexion und Austausch untereinander.

Solche individuellen Lernprozesse zum erfahrungsgeleiteten Erwerb von Kontextwissen bedürfen spezifischer organisationaler Voraussetzungen, allen voran sind Kollaborations- und Austauschstrukturen auch jenseits von Abteilungs-, Team- oder Projektebene (vgl. PETERS/GARREL 2014) notwendig, die zudem aus dem engen Korsett stark formalisierter Meetings (vgl. BOLTE/NEUMER/PORSCHEN-HUECK 2008) zumindest teilweise herausgelöst sein müssen, um erfahrungsgeleitete Kooperation vor Ort und über Abteilungsgrenzen hinweg zuzulassen. Kooperation und Kommunikation bieten vor allem dann Lernchancen, wenn sie in informellen – und nicht nur in formalen – Settings stattfinden. In diesem Sinn werden erweiterte Handlungs- und Entscheidungsspielräume erst dann lernförderlich, wenn sie mit erweiterten, bereichsübergreifenden Zugangsmöglichkeiten zu Personen und Ressourcen verbunden sind. Zeitliche Dispositionsspielräume bei der Leistungsverausgabung sind nur lernförderlich, wenn sie tatsächlich Raum für selbstständige Aktion und (gemeinsame) Reflexion lassen.

Die Tätigkeiten qualifizierter technischer Fachkräfte erfordern erfahrungsbasiertes Kontextwissen. Die Beschäftigten wissen um die Relevanz eines solchen Wissens inklusive der hierfür notwendigen Kooperationsprozesse. Damit sie dieses erwerben können, sind Handlungsspielräume für erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen notwendig sowie entsprechende lernfreundliche Rahmenbedingungen, um spezifische Lernhemmnisse zu beseitigen. ◀

### Literatur

- BAUER, H. G. u. a.: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Ergebnisse eines Modellversuchs beruflicher Bildung in der Chemischen Industrie. Bielefeld 2002
- BÖHLE, F.; SAUER, S.: Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit – Neue Herausforderungen und Perspektiven für Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung 2.1. In: BOLDER, A. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Wiesbaden 2017 (im Erscheinen)
- BOLTE, A.; NEUMER, J.; PORSCHEN-HUECK, S.: Die alltägliche Last der Kooperation – Abstimmung als Arbeit und das Ende der Meeting-Euphorie. Berlin 2008
- BUSCHMEYER, J. u. a.: Selbstlernaufgaben und individuelle Praxisprojekte als Interventionen zur Förderung von Gestaltungskompetenz. In: JANNECK, M.; HOPPE, A. (Hrsg.): Gestaltungskompetenzen für gesundes Arbeiten. Arbeitsgestaltung im Zeitalter der Digitalisierung. Berlin/Heidelberg 2017, S. 87–99
- KOLB, D. A.: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J. 1984
- PETERS, S.; GARREL, J. v.: Arbeitszeit in Projekten. Eine Untersuchung. Nürnberg 2014 – URL: [https://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user\\_upload/GPM/Know-How/201412\\_Arbeitszeit-Studie\\_web.pdf](https://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user_upload/GPM/Know-How/201412_Arbeitszeit-Studie_web.pdf) (Stand: 06.12.2017)
- SAUER, S.; BOLTE, A.: Erfahrungsbasiertes Kontextwissen als Schlüssel erfolgreicher Ingenieursarbeit. München 2018 (im Erscheinen)
- SCHNAUFFER, H.-G.: Wissensmanagement in der Industrie 4.0. In: gfw Themen (2015) 10, S. 18–20

# Strategien zur Qualifizierung Bildungsferner aus Anbietersicht



**STEFAN KOSCHECK**

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



**DAVID SAMRAY**

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

**Im Bereich des lebenslangen Lernens setzen sich Bildungsungleichheiten fort. Um die Beschäftigungschancen bildungsferner Personen durch Weiterbildung zu erhöhen und deren Potenziale besser auszuschöpfen, gilt es, verschiedene Hemmnisse zu überwinden. In der wbmonitor-Umfrage 2015 wurden Einschätzungen der Weiterbildungsanbieter zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung Bildungsferner erhoben. Auf dieser Basis gibt der Beitrag Impulse für Erfolg versprechende Strategien.**

## Weiterbildung Bildungsferner – Hemmnisse und Potenziale

Als »Bildungsferne« werden Personen bezeichnet, die aufgrund verschiedener sozialer Benachteiligungen wenig an institutionalisierter Bildung teilnehmen (vgl. BREMER/KLEEMANN-GÖHRING/WAGNER 2015, S. 17). Mehrheitlich verfügen diese über geringe Bildungs- und Berufsqualifikationen (vgl. ebd.), d.h. viele haben keine formale berufliche Qualifikation erworben. Dass Weiterbildung Ungleichheiten im Bildungsniveau eher verstärkt als kompensiert, charakterisierte bereits vor Jahrzehnten der Begriff »Weiterbildungsschere« (SCHULENBERG u.a. 1978, S. 525). Betrachtet man alleine die Teilnahmequoten an Weiterbildung, trifft dies heute unverändert zu: Während 2016 laut dem Adult Education Survey (AES) 68 Prozent der Akademiker/-innen an Weiterbildung teilnahmen, war die Weiterbildungsbeteiligung bei Personen ohne anerkannten Berufsabschluss mit 34 Prozent lediglich halb so hoch (vgl. BMBF 2017, S. 32). Dies erscheint angesichts ihres deutlich höheren Arbeitsmarktrisikos (vgl. IAB 2017) bedenklich. Selbst bei anhaltend guter Konjunkturlage ist nicht von einer Verbesserung der Beschäftigungschancen Bildungsferner auszugehen. Die stärkere Heranführung an Weiterbildung, insbesondere wenn der Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses angestrebt wird, könnte nicht nur die individuellen Arbeitsmarkt- und Lebenschancen verbessern, sondern auch einen Beitrag zur Deckung des Fachkräftemangels leisten.

Allerdings ist die Steigerung der Weiterbildungsteilnahme Bildungsferner als eines der zentralen Problemfelder dieses Bildungsbereichs anzusehen. Die Distanz zu Bildung

drückt sich oft in negativen Haltungen und Einstellungen gegenüber Weiterbildung aus, insbesondere fehlen Vorstellungen zum möglichen Nutzen (vgl. ebd.; BOLDER 2006). Neben weiteren individuellen Faktoren wie beispielsweise Finanzierungsproblemen oder allgemeinen Lebensumständen, die eine Bildungsteilnahme erschweren (vgl. BREMER/KLEEMANN-GÖHRING/WAGNER 2015; AMBOS 2005; BRÜNING/KUWAN 2002), können auch die Strukturen in der Weiterbildung als Hindernisse identifiziert werden. Durch die unübersichtliche Trägerlandschaft ist es schwierig, Bildungsangebote zu vergleichen und deren Qualität zu beurteilen. Hinzu kommt die zersplitterte Förderlandschaft von Bund und Ländern mit teilweise wenig bekannten Förderinstrumenten. Dies verlangt eigene Orientierungsleistungen, die viele Bildungsferne jedoch überfordern. Ferner wird den Weiterbildungseinrichtungen ein mangelnder sozialer und kultureller Zugang zur Lebenswelt Bildungsferner attestiert (vgl. BREMER/KLEEMANN-GÖHRING/WAGNER 2015, S. 19), sodass in Kombination mit den individuellen und strukturellen Barrieren einer »doppelten Distanz« (ebd., S. 17) zu begegnen ist.

### wbmonitor

wbmonitor ist eine gemeinsam vom BIBB und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) bundesweit durchgeführte Online-Umfrage unter Weiterbildungsanbietern, die jährlich im Mai stattfindet. Gegenstand der Befragung im Jahr 2015 war die »Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden«.



die Herausforderung, zunächst die Zielgruppe wirksam zu erreichen und Informationsdefizite abzubauen. Diesbezüglich wurde die Verbesserung der Informationsbasis durch zielgruppenspezifische Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit am häufigsten thematisiert (20%). Für eine grundsätzliche Imagekampagne wird das Fernsehen als geeignetes Medium angesehen. Die Presse (z. B. kostenlose Anzeigenblätter), soziale Netzwerke im Internet, Informationsveranstaltungen und Messestände eignen sich auch für eigene Werbeaktivitäten der Einrichtungen. Wiederholt wurde zudem die Bedeutung von Mundpropaganda hervorgehoben. Über die Vermittlung von Informationen hinausgehend soll Weiterbildungsberatung (16%) bezogen auf die individuellen Voraussetzungen und Wünsche praktikable Wege der Weiterqualifizierung aufzeigen sowie auf staatliche Fördermöglichkeiten aufmerksam machen. Da bildungsferne Personengruppen die Beratungsangebote der Einrichtungen jedoch häufig nicht eigenständig aufsuchen, wurden eine persönliche direkte Ansprache seitens der Einrichtungen sowie Formen der aufsuchenden Weiterbildungsberatung bzw. Bildungsarbeit als sinnvoll erachtet. Diese wurden jedoch nur von einem geringen Teil der Anbieter genannt (jeweils 4%), was ein Anhaltspunkt dafür sein könnte, dass personal- und kostenintensive Geh-Strukturen unterentwickelt sind und entsprechende Konzepte bislang eher selten verfolgt werden. Um die Zielgruppen in ihrem Lebensraum zu erreichen, könnte z. B. der Einsatz mobiler Beratungsstellen in Wohnquartieren, Einkaufszentren oder auf Supermarktparkplätzen ausgebaut werden. Auch Mittlerpersonen bzw. Multiplikatoren (13%) scheinen geeignet, um die Distanz zwischen den Einrichtungen und den bildungsfernen Personengruppen zu überwinden und einen Zugang herzustellen. Hierzu zählen z. B. sogenannte *Milieubotschafter/-innen* bzw. *Brückenmenschen*, die der Zielgruppe sozial und kulturell nahestehen, sowie Personen, die beruflich mit der Zielgruppe in Kontakt stehen (z. B. Sozialarbeiter/-innen). Nicht zuletzt sehen die Einrichtungen auch die Arbeitsagenturen und Jobcenter sowie die Arbeitgeber in der Pflicht, auf die Weiterbildungsteilnahme bildungsferner Personen hinzuwirken.

Der Themenbereich *Motivation, Anreize, Perspektiven* (20%) schließt an die Informations- und Beratungsarbeit an und zielt auf eine Änderung der teilnahmehinderlichen Haltungen und Einstellungen ab. Um die Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung zu erhöhen, sehen es mehrere Anbieter (10%) als förderlich an, wenn der Nutzen in Form anschließender beruflicher Perspektiven und einer dadurch zu erwartenden Verbesserung der finanziellen Situation ersichtlich ist. Dies könnte anhand milieubezogener Fallbeispiele und Erfolgsgeschichten kommuniziert werden. Zugleich wurde darauf hingewiesen, dass Motivation insbesondere dann erzeugt werden kann, wenn ein

Arbeitsplatzangebot oder eine Beförderungsmöglichkeit bereits konkret in Aussicht stehen. Eine derart zielgerichtete Qualifizierung könnte durch eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Einrichtungen und Betrieben angestrebt werden. Auch wurde angeregt, die Freistellung von Mitarbeitenden für Phasen der Qualifizierung zu erleichtern. Seltener als Aspekte der perspektivischen Motivierung wurden unmittelbar auf die Weiterbildungsteilnahme bezogene finanzielle Anreize vorgeschlagen (4%), z. B. ein erhöhter Leistungsbezug für Arbeitslose während der Dauer der Qualifizierungsmaßnahme oder eine Prämienzahlung bei erfolgreichem Abschluss.

### Unbürokratischere Förderung gewünscht

Sind die Hürden genommen, Bildungsferne zu erreichen und grundsätzlich zur Weiterbildungsteilnahme zu motivieren, stellt sich angesichts der häufig geringen finanziellen Ressourcen der Zielgruppe die Frage der Kosten und der staatlichen finanziellen Unterstützung (35%). Vergleichsweise wenige Einrichtungen wiesen darauf hin, dass die Teilnahme kostenfrei oder kostengünstig möglich sein sollte (5%). Wesentlich häufiger wurde die staatliche Weiterbildungsförderung thematisiert bzw. einzelne Förderinstrumente genannt (30%). Die weitere Ausdifferenzierung dieser Kategorie verdeutlicht, dass sich die Anbieter stärker für eine Optimierung der bestehenden Förderstrukturen (15%) und weniger für gänzlich andere oder zusätzliche Förderinstrumente (2%) aussprechen. Handlungsbedarf besteht aus Anbietersicht in erster Linie darin, Regularien und Verfahren zu entbürokratisieren (11%), wobei sowohl die Nachfrage- als auch die Angebotsseite thematisiert wurden. Bezogen auf die Teilnehmenden wurde grundsätzlich gewünscht, dass die Förderinstrumente einfacher gestaltet und leichter zugänglich sein sollten – es wurden jedoch nur selten konkrete Vorschläge unterbreitet (wie z. B. die Ausgabe von flexibel einsetzbaren Gutscheinen eines fixen Wertes). Als zielführend für den Bürokratieabbau in Einrichtungen nannten die Befragten insbesondere Vereinfachungen bei den Trägerzulassungen seitens des Gesetzgebers und beim administrativen Aufwand der Kostenabrechnungen staatlich geförderter Weiterbildungsteilnahmen. Aufgrund mangelnder Rentabilität würden sich Einrichtungen aus dem Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung zurückziehen oder den Einstieg scheuen, was sich negativ auf die Angebotsstruktur für Bildungsferne auswirkt.



### Bildungsferne benötigen zielgruppenspezifische Formate

Mehr als ein Drittel der Einrichtungen (37%) thematisierte die zielgruppenspezifische Konzeption und Gestaltung der Weiterbildungsangebote. Um den (Wieder-)Einstieg für bildungsferne Personengruppen in organisierte Bildungsangebote zu erleichtern, nannten 16 Prozent der Einrichtungen das Stichwort Niederschwelligkeit oder diesbezügliche inhaltliche bzw. organisatorische Aspekte. Ein niederschwelliger Zugang berücksichtigt die Lernentwöhnung vieler Bildungsferner im anfänglichen Anspruchsniveau der Veranstaltungen, führt langsam an die Lerninhalte heran und steigert das Niveau schrittweise. Auch in organisatorischer Hinsicht können Hürden gesenkt werden, so z. B. durch

- die Durchführung der Veranstaltungen im Sozialraum der Zielgruppe bzw. eine leichte Erreichbarkeit,
- eine kostenlose oder ermäßigte Teilnahme,
- Kurszeiten, die familiäre Verpflichtungen berücksichtigen, sowie
- Unterstützungsangebote wie z. B. Kinderbetreuung.

Als einen weiteren Aspekt der zielgruppengerechten Konzeption führten die Anbieter wiederholt an, dass die Lerninhalte der Angebote möglichst passgenau auf die individuellen Bedarfe und Voraussetzungen der Teilnehmenden zugeschnitten sein sollten (8%). Dies könne am effektivsten in Kleingruppen oder Einzelcoachings erfolgen, was die aktuellen Förderstrukturen, insbesondere die Kostensätze im Bereich der Arbeitsagentur- bzw. Jobcenter-finanzierten Maßnahmen, jedoch meist nicht zuließen. Ferner wurde darauf hingewiesen, dass die Bildungsangebote möglichst praxisnah konzipiert sein sollten (5%). Durch einen erkennbaren Anwendungsnutzen der Lerninhalte werde die Motivation der Teilnehmenden gestärkt. Dies kann unterstützt werden, indem der Unterricht mit Praktika, Phasen der betrieblichen Anwendung oder geförderten Arbeitsgelegenheiten kombiniert wird. Auch arbeitsplatzintegrierte Lernformen eignen sich dafür. Vergleichsweise selten nannten Anbieter die Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen in Modulen mit zertifizierten Teilqualifikationen, die in ihrer Gesamtheit zu einem anerkannten Berufsabschluss führen (2%). Dieses stufenweise Qualifizierungsmodell setzt die Einstiegshürde niedriger, führt schneller zu Erfolgserlebnissen und ermöglicht es, bei Bedarf Qualifizierungspausen zwischen einzelnen Modulen einzulegen, ohne dass ein Abbruch der Bildungsteilnahme erfolgt. Schließlich plädierten einige Anbieter für Grundlagenkurse (4%), die der fachlichen Qualifizierung vorgeschaltet sind, z. B. Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten mit unzureichenden Deutschkenntnissen, Alphabetisierung oder Kurse zur Stabilisierung der Lebensführung.

Auf die persönlichen Lebensumstände der Zielgruppe beziehen sich auch Nennungen des Themenkomplexes *Betreuung, Begleitung, Coaching*, dem jedoch nur knapp eine von zehn Textangaben (9%) zuzuordnen war. Die Anbieter sprechen sich für eine stärkere Förderung von sozialpädagogischer Betreuung bzw. eine grundsätzliche Koppelung an die fachliche Qualifizierung aus. Damit sollen begleitend zur Qualifizierungsteilnahme persönliche Problemkonstellationen bearbeitet werden, dadurch eine stärkere Fokussierung auf die Lerninhalte ermöglicht und zugleich Eingliederungshemmnisse abgebaut werden. Begleitende Betreuungs- und Coaching-Angebote können zudem auf die Unterstützung des Lernprozesses abzielen; so können bspw. Lernfortschritte und bestehende Lerndefizite reflektiert und die so gewonnenen Erkenntnisse als Orientierungshilfe für den weiteren Verlauf der Bildungsteilnahme genutzt werden.

Der Themenbereich *Kooperation und Vernetzung* (10%) kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen und ist insofern als eine prozessübergreifende Unterstützungsstruktur anzusehen. Besonders hilfreich erscheinen Netzwerkstrukturen, um einen Zugang zur Zielgruppe der Bildungsfernen herzustellen (s. o.). Zudem ermöglicht die Kooperation mit Betrieben ein am Bedarf und an den Anforderungen des Arbeitsplatzes ausgerichtetes Qualifizierungsangebot. Darüber hinausgehend wurden im Rahmen dieses Themenkomplexes auch eine engere Kooperation und bessere Abstimmung mit den Arbeitsagenturen/Jobcentern bzw. den dortigen Beraterinnen und Beratern sowie Vermittlerinnen und Vermittlern gefordert. Dies wurde jedoch selten konkretisiert.

Unter der Kategorie *Sonstiges* (22%) wurden Nennungen subsumiert, die sich keinem der aufgeführten Themenkomplexe zuordnen ließen und jeweils nur in geringer Fallzahl vorkamen; so u. a. folgende Punkte:

- Bereits im vorschulischen und schulischen Bildungsbereich sollte vorgebeugt werden;
- wirksam sei die Verpflichtung zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen bzw. die Sanktionierung der Nicht-Teilnahme durch Kürzungen von Sozialleistungen;
- allgemeine Hinweise zur Qualität der Anbieter und des dort tätigen Personals.

### Hemmnisse Bildungsferner in Förderstrukturen stärker berücksichtigen

Wenngleich dieser Beitrag lediglich einen Überblick über relevante Aspekte zur Steigerung der Weiterbildungsteilnahme Bildungsferner leisten konnte, wird deutlich, dass es sich um ein vielschichtiges Unterfangen handelt, das einer längerfristigen Bearbeitung bedarf. Dass es grundsätzlich gelingen kann, Bildungsferne erfolgreich zu mobi-



lisieren, wurde beispielsweise im Rahmen von Modellprojekten deutlich, die durch das Land Nordrhein-Westfalen gefördert wurden (vgl. BREMER/KLEEMANN-GÖHRING/WAGNER 2015). Als besonders zukunftsweisend haben sich dabei aufsuchende Bildungsformate in Kooperation mit Mittlerpersonen erwiesen. Der höhere Personalaufwand derartiger Formate, der insbesondere aus der erforderlichen Netzwerkarbeit resultiert, müsste in den Förderstrukturen in geeigneter Weise berücksichtigt werden. Kommunale Stellen wie z. B. Bildungsbüros könnten den Aufbau und Erhalt von Kooperationsstrukturen zwischen den Weiterbildungseinrichtungen, den Mittlerpersonen und deren Institutionen im Bereich Bildung und Sozialarbeit, Betrieben der Region sowie den Kostenträgern unterstützen und koordinieren. Auch Weiterbildungsberatungsstellen, die häufig bei den Anbietern angesiedelt sind (z. B. bei Volkshochschulen) und die Förderungen wie die Bildungsprämie ausgeben, könnten um mobile Beratungsformen erweitert werden. Des Weiteren sprechen die dargestellten Ergebnisse dafür, die Informationsarbeit grundsätzlich zu intensivieren, beispielsweise mittels einer milieuspezifischen Imagekampagne in einschlägigen Social Media. Die Weiterbildungsmaßnahmen selbst sollten niederschwellig und praxisnah angelegt, in Kleingruppengröße durchgeführt und möglichst von sozialpädagogischer Betreuung und Lernbegleitung flankiert werden. Ein vereinfachter Zugang zu Förderinstrumenten dürfte dagegen mit Blick auf einen zielgerichteten Einsatz öffentlicher Mittel zugunsten der Zielgruppe Bildungsferner, d. h. ohne umfangreiche »Mitnahmeeffekte« bildungsaffiner Personen, in der

Praxis kaum umsetzbar sein. Die Berücksichtigung der aufgeführten realisierbaren Aspekte durch eine nachhaltige, ganzheitliche und flächendeckende Förderstrategie würde zweifelsfrei zu einer deutlichen Kostensteigerung führen. Es stellt sich jedoch die Frage, welche langfristigen gesellschaftlichen Kosten diesen Investitionen gegenüberstehen, wenn das Potenzial bildungsferner Personen unzureichend ausgeschöpft wird. ◀

#### Literatur

AMBOS, I.: Geringqualifizierte und berufliche Weiterbildung – empirische Befunde zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2005 – URL: [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/ambos05_01.pdf) (Stand: 18.10.2017)

BOLDER, A.: Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: BITTLINGMAYER, U.; BAUER, U. (Hrsg.): Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden 2006, S. 431–444

BREMER, H.; KLEEMANN-GÖHRING, M.; WAGNER, F.: Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«. Bielefeld 2015

BRÜNING, G.; KUWAN, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2017. URL: [www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2016.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf) (Stand: 18.10.2017)

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB): Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg 2017. URL: [http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo\\_2017.pdf](http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2017.pdf) (Stand: 18.10.2017)

SCHULENBERG, W. u. a.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart 1978

Anzeige

## Recherchieren Sie online im BWP-Archiv

Im BWP-Archiv finden Sie alle Ausgaben ab dem Jahr 2000:

- Nach Jahrgängen geordnet erhalten Sie eine Übersicht der Hefte und können aus den Inhaltsverzeichnissen einzelne Beiträge aufrufen.
- Sie können nach Autoren oder Schlagwörtern recherchieren oder den gesamten Bestand nach einem Wort aus Titel, Untertitel oder Abstract durchsuchen.
- Beiträge und ganze Hefte können Sie im zitierfähigen PDF-Format herunterladen.



[www.bwp-zeitschrift.de/archiv](http://www.bwp-zeitschrift.de/archiv)

# Migration bedeutet Vielfalt – Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung des Weiterbildungsverhaltens Erwachsener mit Migrationshintergrund



**HALIT ÖZTÜRK**  
Prof. Dr., Professor für  
Erwachsenenbildung und  
Weiterbildung am Institut für  
Erziehungswissenschaft der  
Universität Münster

**Die Notwendigkeit und die hohe Bedeutung von (Weiter-)Bildung sind mittlerweile unbestritten. Gerade am Beispiel der Migration wird sie oft als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit gesehen. Die Datenlage über Erwachsene mit Migrationshintergrund und deren Weiterbildungsverhalten hat sich inzwischen deutlich verbessert, wenn auch immer noch Forschungslücken bestehen, etwa in Analysen zur Teilhabe an Weiterbildung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen und vielfältigen Lebenslagen sowie im Hinblick auf unterschiedliche Weiterbildungssegmente. Der Beitrag beleuchtet nach einem kurzen Einblick in die Vielfalt unter Personen mit Migrationshintergrund deren Beteiligung an Weiterbildung.**

## Vielfalt der Bevölkerung mit Migrationshintergrund

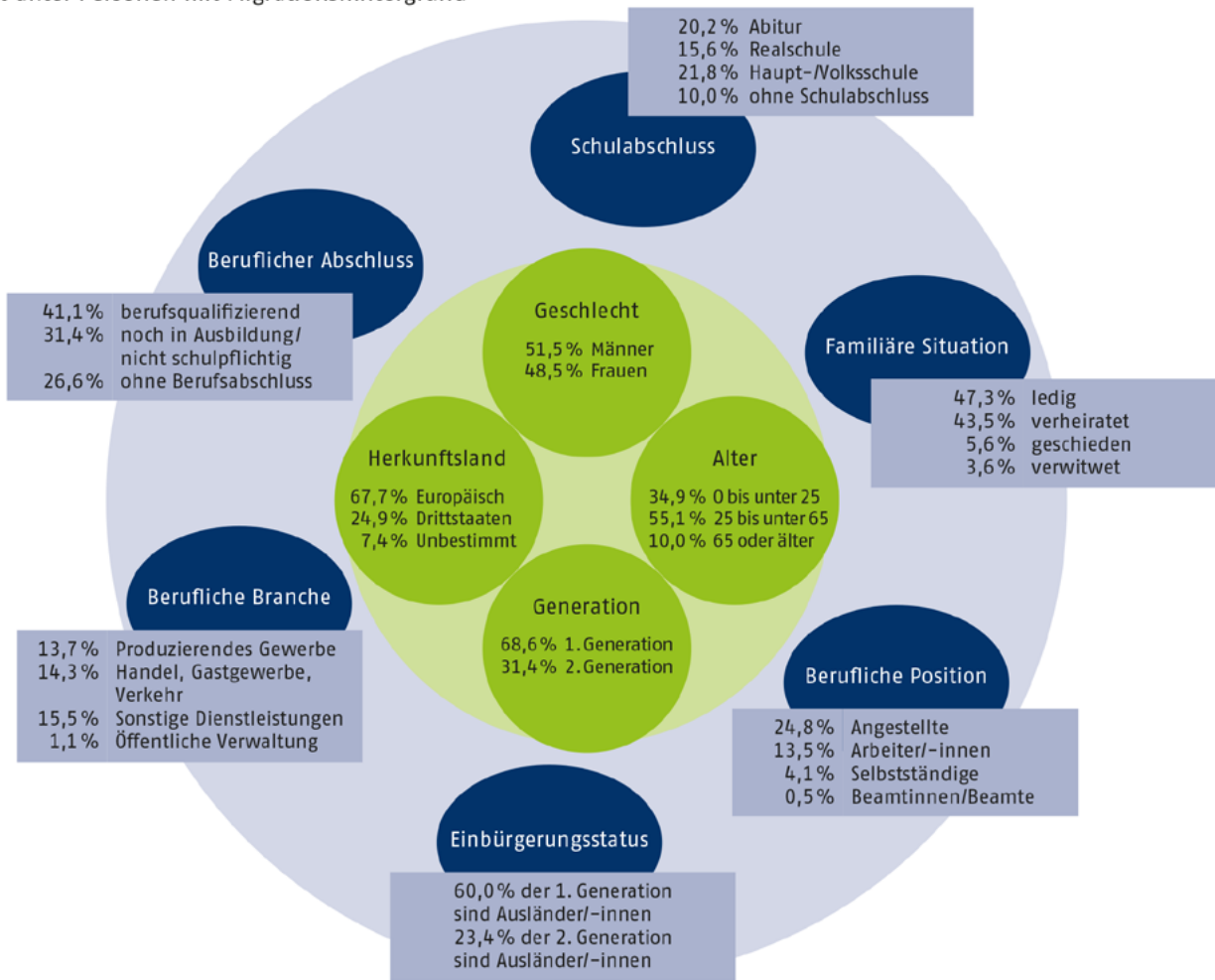
Die Bundesrepublik Deutschland ist seit ihrer Gründung ein beliebtes Zuwanderungsland und durch vielfältige Zuwanderungsformen (vor allem Arbeits-, Familien-, (Spät-) Aussiedler- und Fluchtmigration) sichtbar geprägt (vgl. ÖZTÜRK 2014, S. 18 ff.). Wenngleich auch heute noch unterschiedlichste Bezeichnungen für die nach Deutschland zugewanderten Menschen und deren Nachkommen verwendet werden, hat sich weitgehend die Bezeichnung »Personen mit Migrationshintergrund« durchgesetzt (ebd., S. 16 ff.). Nicht außer Acht gelassen werden darf jedoch, dass sich hinter dieser Bezeichnung eine sehr vielfältige Bevölkerungsgruppe verbirgt, die sich – beispielsweise in Anlehnung an das Modell »Four Layers of Diversity« (vgl. GARDENSWARTZ/ROWE 2010, S. 24 ff.) – nicht nur nach Geschlecht, Alter, Familienstand, Migrationsstatus oder Herkunft unterscheidet, sondern auch nach Bildungshintergrund, beruflicher Position und organisationaler Einbindung. Der Diversity-Ansatz schärft den Blick für die gesellschaftliche Realität der Pluralisierung und Individualisierung und fordert die bewusste Wahrnehmung und Anerkennung der individuellen Vielfalt jedes Menschen ein – ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Mit solch einer diversitätsorientierten Perspektive können schließlich nicht nur Überschneidungen, sondern auch die Verwobenheit von Zugehörigkeiten deutlich gemacht werden (vgl. ÖZTÜRK/REITER 2017, S. 28 f.).

Mittlerweile zeichnen amtliche Statistiken und andere Erhebungen ein genaueres Bild der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach diesen Merkmalen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes drückt sich die Diversität unter Personen mit Migrationshintergrund in Zahlen beispielhaft wie folgt aus (vgl. auch Abb. 1): Rund 18,6 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund leben in Deutschland. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung wächst ständig und beträgt derzeit 22,5 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 8). Davon sind rund 12,7 Millionen selbst nach Deutschland zugewandert und rund 5,8 Millionen als Nachkommen der Zugewanderten in Deutschland geboren. Personen mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt 35,4 Jahre alt und dadurch häufiger ledig, noch in schulischer oder beruflicher Ausbildung und seltener in Rente. Mittlerweile hat über die Hälfte von ihnen bereits die deutsche Staatsangehörigkeit (rund 9,6 Mio.). Der hohe Anteil unter Erwerbstätigen im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe, die bekanntlich nicht zu den besonders weiterbildungsaktiven Branchen gehören, ist unübersehbar (vgl. ebd., S. 37 ff.; BEHRINGER/BILGER/SCHÖNFELD 2013, S. 160 ff.).

Die Diversität unter Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland wird auch zukünftig insbesondere durch die anwachsenden Migrationsbewegungen – wie beispielsweise im Sommer 2015 durch die Zuwanderung von geflüchteten Menschen – weiter verstärkt werden. Zugleich wird die soziale Situation der in Deutschland schon länger

Abbildung 1

**Vielfalt unter Personen mit Migrationshintergrund**



Quelle: Eigene Darstellung nach Daten des Mikrozensus 2016

Lebenden vor allem durch die fortlaufenden Bemühungen um Teilhabe und Integration geprägt werden. Die Weiterbildungsforschung ist hier gefordert, vor allem die wesentlichen Diversitätsmerkmale unter Personen mit – und ebenso ohne – Migrationshintergrund hinreichend zu erfassen, um ein möglichst genaues und differenziertes Bild über deren Weiterbildungsverhalten zu erhalten. Nur so können Weiterbildungsangebote passgenau für diese durch Vielfalt geprägte Bevölkerungsgruppe konzipiert und angeboten werden. Dabei geht es darum, das grundlegende Bildungsziel, die »Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit« (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 207) umzusetzen.

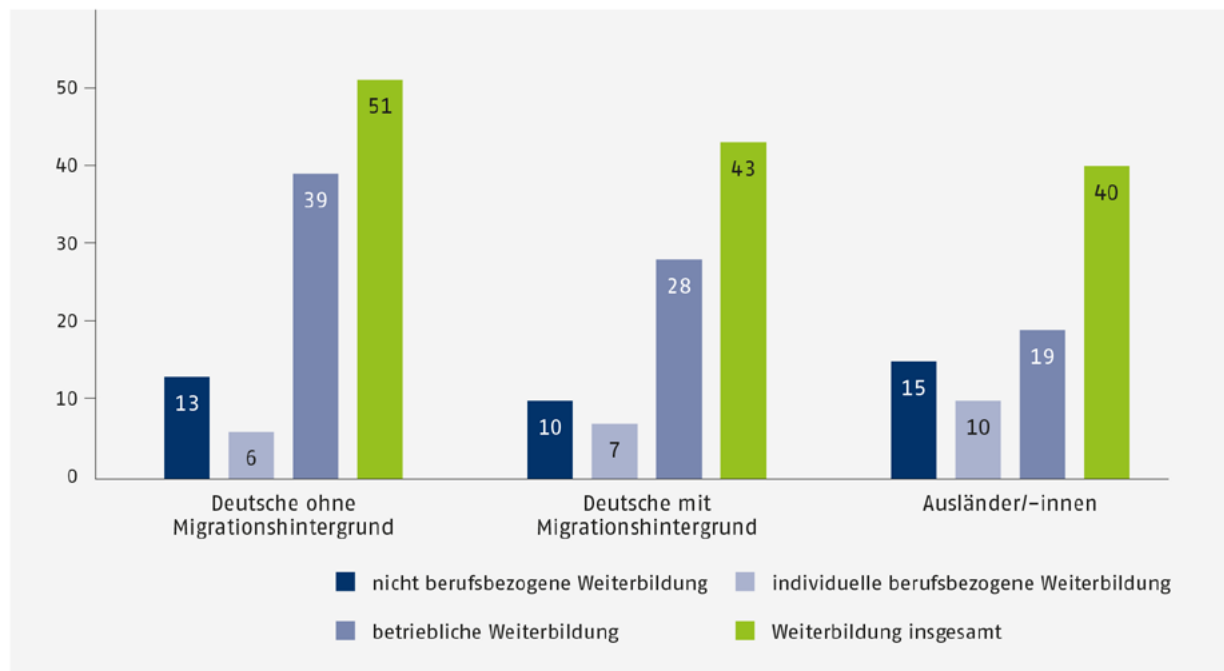
**Migrationshintergrund – ein »Risikofaktor« für Weiterbildungsteilhabe?**

Eine Vielzahl von Datenquellen wie der Adult Education Survey (AES), der Mikrozensus (MZ) und das Nationale Bildungspanel (NEPS) geben mittlerweile Auskunft über

das Weiterbildungsverhalten von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Allerdings erfassen diese Datenquellen zum Teil nur eine begrenzte Anzahl migrationsrelevanter Merkmale und können dadurch die Vielfalt der zugewanderten Menschen und deren Nachkommen in Deutschland nur bedingt abbilden (vgl. ÖZTÜRK 2014, S. 40 ff.). Der AES, als wichtige repräsentative Personenbefragung zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland, erfasst beispielsweise den Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit sowie der Erstsprache und unterscheidet dabei zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit Migrationshintergrund und Ausländerinnen und Ausländern (vgl. BMBF 2017, S. 35 f.). Über die Erhebungsjahre stellt der AES wiederkehrend fest, dass Personen mit Migrationshintergrund bei der Teilnahme an Weiterbildung unterrepräsentiert sind (ebd., S. 36). So betrug im Berichtsjahr 2016 die Teilnahmequote an Weiterbildung von Deutschen ohne Migrationshintergrund 51 Prozent, von Deutschen mit Migrationshintergrund 43 Prozent und von Ausländerinnen und Ausländern 40 Pro-

Abbildung 2

Teilnahme der 18- bis 64-Jährigen an Weiterbildung nach Segmenten und Migrationshintergrund im Jahr 2016 (Angaben in Prozent)



zent (vgl. Abb. 2). Wenngleich die Teilnahmequoten der Personengruppen mit Migrationshintergrund gegenüber 2012 deutlich gestiegen sind, beträgt der Unterschied zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Deutschen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländerinnen und Ausländern noch acht bzw. elf Prozentpunkte. Der Unterschied zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund sowie Ausländerinnen und Ausländern ist dagegen deutlich geringer (ebd., S. 36).

Allerdings verändern sich die Unterschiede in den Beteiligungsraten zwischen den genannten Gruppen, wenn die Teilnahmequoten getrennt nach den Weiterbildungssegmenten betrachtet werden. In den Teilnahmequoten der beiden Weiterbildungssegmente *individuelle berufsbezogene* bzw. *nicht berufsbezogene Weiterbildung* bestehen Unterschiede, diese fallen aber vergleichsweise gering aus. Die Teilnahmequoten der Ausländer/-innen sowohl an der individuellen berufsbezogenen als auch der nicht berufsbezogenen Weiterbildung fallen sogar etwas höher aus als die von Deutschen ohne und mit Migrationshintergrund. Differenzen können in diesen Segmenten jedoch bezüglich der Themenfelder beobachtet werden. Die Teilnahme von Ausländerinnen und Ausländern an nicht berufsbezogener Weiterbildung ist vor allem auf ihre vergleichsweise hohe Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen im Themenfeld Sprachen – vorrangig Deutsch-Sprachkurse – zurückzuführen (vgl. SEIDEL/BILGER/GENSICKE 2013, S. 134). Besonders bemerkenswert sind jedoch die Unterschiede

bei den Teilnahmequoten an betrieblicher Weiterbildung: Die Diskrepanz in der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung zwischen Deutschen ohne Migrationshintergrund und Deutschen mit Migrationshintergrund bzw. Ausländerinnen und Ausländern beträgt elf bzw. 20 Prozentpunkte. Vergleicht man die letzten AES-Berichtsjahre miteinander, wird deutlich, dass sich dieser Abstand bislang kaum verringert hat.

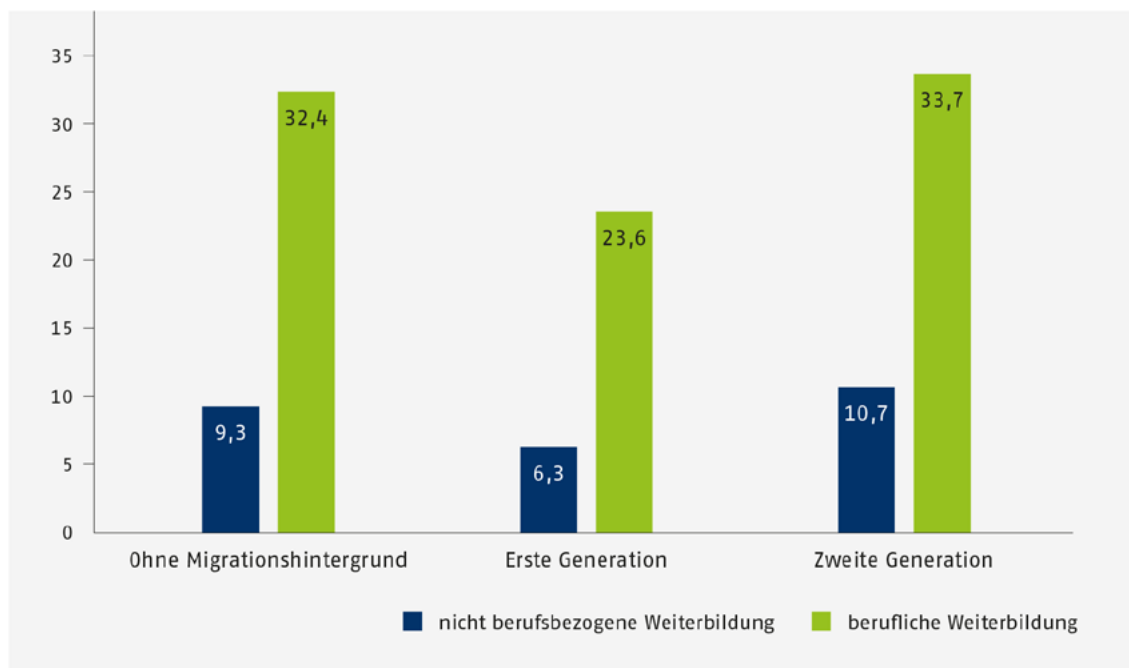
Eine Differenzierung in der Weiterbildungsbeteiligung unter Personen mit Migrationshintergrund ist auch auf Basis der Panelstudie NEPS möglich, die repräsentative Informationen u. a. zu Weiterbildungsaktivitäten von Erwachsenen bereitstellt. Hier kann eine Unterscheidung nach Generationszugehörigkeit vorgenommen werden, die unter Beachtung des Geburtsorts und des Einreisealters sowie des Geburtsorts der Eltern der befragten Person festgestellt wird. Demnach gehören in Deutschland Geborene oder mit sechs Jahren oder jünger Zugewanderte, die ihre gesamte Bildungslaufbahn in Deutschland verbracht haben, der zweiten Zuwanderergeneration an. Der ersten Generation gehören im Ausland Geborene oder nach dem sechsten Lebensjahr Zugewanderte an.

Diese Aufschlüsselung der Generationszugehörigkeit zeigt, dass Erwachsene mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung nicht per se benachteiligt sind (vgl. Abb. 3).

Während Personen der zweiten Zuwanderergeneration sich sogar etwas häufiger an nicht berufsbezogener und beruflicher Weiterbildung beteiligen als Erwachsene ohne

Abbildung 3

Teilnahme an Weiterbildung der (25- bis 65-Jährigen) nach Zuwanderergeneration im Jahr 2011/2012 (Angaben in Prozent)



Quelle: Eigene Darstellung nach ÖZTÜRK 2016, S. 328, und ÖZTÜRK/REITER 2016, S. 54, auf Basis der Kohorte 6 des NEPS (n=8.761)

Migrationshintergrund, weisen Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration niedrigere Teilnahmequoten in der nicht berufsbezogenen wie auch in der beruflichen Weiterbildung auf (vgl. ÖZTÜRK 2016, S. 327; ÖZTÜRK/REITER 2016, S. 52 ff.). Auch unter Kontrolle personenbezogener und erwerbsbezogener Merkmale haben Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration vergleichsweise geringe Teilnahmequoten (vgl. ÖZTÜRK/REITER 2016, S. 53 ff.).

### Teilnahmebarrieren bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund – Forschungsstand und Forschungslücken

Der diversitätsorientierte Blick auf diese Bevölkerungsgruppe sensibilisiert für weitere das Weiterbildungsverhalten beeinflussende Faktoren, die in unterschiedliche Beteiligungsquoten münden. So haben Erwachsene der zweiten Zuwanderergeneration eine bessere berufliche und soziale Stellung und sind damit stärker in gesellschaftliche Institutionen eingebunden, wodurch ihre Beteiligung an Weiterbildung gefördert wird (vgl. ÖZTÜRK 2012, S. 25 ff.; ÖZTÜRK/REITER 2016, S. 58 f.). Erwachsene der ersten Zuwanderergeneration verfügen hingegen häufig über geringe Deutschsprachkenntnisse und nehmen – auch durch fehlende bzw. inadäquate Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen – häufiger untere Positionen auf dem Arbeitsmarkt ein und sind damit in einem beruflichen Arbeitsumfeld tätig, das geringe Möglichkeiten zur Wei-

terbildung eröffnet. Zudem erhalten sie vergleichsweise wenig Unterstützung (v.a. Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten) aus ihrem persönlichen und beruflichen Umfeld (vgl. ebd.).

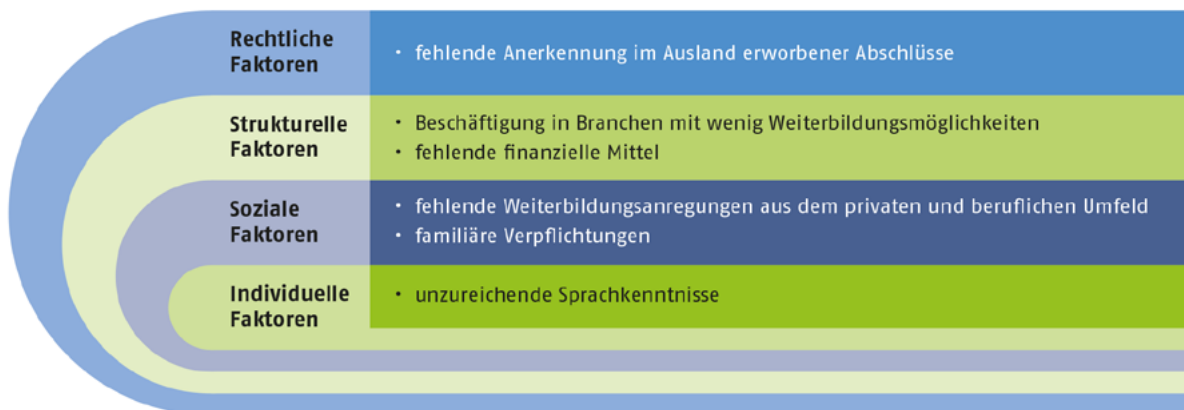
Der Forschungsstand verdichtet sich damit zu einem Zusammenspiel individueller Faktoren wie den Sprachkenntnissen, rechtlicher Faktoren wie der fehlenden Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse, sozialer Faktoren und struktureller Faktoren (vgl. Abb. 4, S. 34). Als soziale Faktoren können u.a. familiäre Verpflichtungen genannt werden, auf struktureller Ebene ein fehlender beruflicher Bedarf und zu hohe Weiterbildungskosten (vgl. KUWAN/SEIDEL 2013, S. 221).

Insgesamt ist hier weiterführende Forschung notwendig, um beispielsweise Weiterbildungsbarrieren und fördernde Beteiligungsbedingungen unter Erwachsenen mit Migrationshintergrund differenzierter herauszuarbeiten. Ein erheblicher Klärungsbedarf besteht zum Einfluss migrationsrechtlicher Rahmenbedingungen, organisationsbezogener Barrieren und der Wirkung von Stigmatisierungs- und Diskriminierungserlebnissen. Zudem bleibt nach einer ersten Evaluation (vgl. EKERT u.a. 2017) durch Forschung zukünftig zu klären, wie sich das 2012 in Kraft getretene Anerkennungsgesetz ausländischer Berufsqualifikationen langfristig auf die Stellung der zugewanderten Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt und damit letztlich auf ihr Weiterbildungsverhalten auswirkt (vgl. ÖZTÜRK 2014, S. 51 f.).



Abbildung 4

## Weiterbildungsbarrieren insbesondere Erwachsener der ersten Zuwanderergeneration



### Umfassende Forschungen und differenzierte Lösungen sind gefragt

Erst der diversitätsorientierte Blick auf die unterschiedlichen und vielfältigen Lebenslagen von Erwachsenen mit Migrationshintergrund zeigt deren tatsächliche Situation in der Weiterbildung und durchbricht die weit verbreitete Annahme ihrer grundsätzlichen Unterrepräsentanz. Während sich Erwachsene der zweiten Zuwanderergeneration hinsichtlich ihrer Weiterbildungsbeteiligung kaum von Erwachsenen ohne Migrationshintergrund unterscheiden, ist die Beteiligung von Erwachsenen der ersten Zuwanderergeneration insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung vergleichsweise gering. Dies ist – auch vor dem Hintergrund

ihres weiter steigenden Anteils durch Zuwanderung und Flucht – besorgniserregend (vgl. ÖZTÜRK 2016, S. 328f.). Darüber sollte nicht aus dem Blick geraten, dass viele Erwachsene mit (und ebenso ohne) Migrationshintergrund bislang von den Weiterbildungsangeboten nicht bzw. nicht hinreichend erreicht werden. Die Weiterbildungsforschung ist vor diesem Hintergrund besonders herausgefordert, die Interessen und Bedarfe sowie die Barrieren im Zugang zu Weiterbildung dieser vielfältigen Bevölkerungsgruppen noch deutlicher herauszuarbeiten. Für Weiterbildungseinrichtungen können diese empirisch gestützten Ergebnisse schließlich auch als Hilfestellung für eine diversitätsorientierte Organisations-, Personal- und Angebotsentwicklung dienen (vgl. ÖZTÜRK/REITER 2017). ◀

#### Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2016

BEHRINGER, F.; BILGER, F.; SCHÖNFELD, G.: Segment: Betriebliche Weiterbildung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 139–163

BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey AES-Trendbericht. Bonn 2017

EKERT, S. u. a.: Evaluation des Anerkennungsgesetzes. Endbericht. Berlin/Frankfurt 2017 – URL: [www.anerkennung-in-deutschland.de/media/Evaluationsbericht\\_2017\\_InterVal\\_IWAK.pdf](http://www.anerkennung-in-deutschland.de/media/Evaluationsbericht_2017_InterVal_IWAK.pdf) (Stand: 01.12.2017)

GARDENSWARTZ, L.; ROWE, A.: Managing Diversity. A Complete Desk Reference and Planning Guide. Alexandria/USA 2010

KUWAN, H.; SEIDEL, S.: Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 209–231

ÖZTÜRK, H.: Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2012) 4, S. 21–32

ÖZTÜRK, H.: Migration und Erwachsenenbildung. Bielefeld 2014

ÖZTÜRK, H.: Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext – Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, –praxis und –politik. In: Hessische Blätter. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 66 (2016) 4, S. 324–333

ÖZTÜRK, H.; REITER, S.: Berufliche Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen mit »Migrationshintergrund« unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In: DOLLHAUSEN, K.; MUDERS, S. (Hrsg.): Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld 2016, S. 47–64

ÖZTÜRK, H.; REITER, S.: Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. Bielefeld 2017

SEIDEL, S.; BILGER, F.; GENSCICKE, T.: Themen der Weiterbildung. In: BILGER, F. u. a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld 2013, S. 125–138

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden 2017

# Weiterbildung in migrantengeführten Betrieben



**STEFAN BERWING**  
Wiss. Mitarbeiter am Institut  
für Mittelstandsforschung der  
Universität Mannheim

**Der Beitrag stellt den Stand der Forschung und Erkenntnisse zu Weiterbildung in Migrantenunternehmen auf Grundlage einer Unternehmensbefragung aus dem Jahr 2013 vor. Anhand von Betriebsgrößenklassen, Wirtschaftszweigen und der Bildung der Inhaber/-innen werden die Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme zwischen Migranten- und Nicht-Migrantenbetrieben dargestellt. Auf Basis der Ergebnisse ist zu vermuten, dass neben betriebsstrukturellen Einflüssen auch weitere migrationsbedingte Einflüsse als Ursachen für die niedrigere Weiterbildungsteilnahme in Migrantenbetrieben in Betracht gezogen werden müssen. Hierzu werden mögliche Ansätze für weitere Untersuchungen vorgeschlagen.**

## Zunehmende Bedeutung von Migrantenunternehmen in der deutschen Wirtschaft

Migrantenunternehmen sind ein schnell wachsendes Segment der deutschen Wirtschaft. Ihre Zahl hat im Zeitraum von 2005 bis 2015 um 30 Prozent auf 737.000 Unternehmen zugenommen (vgl. LEICHT u. a. 2017). Inzwischen gehen nach Schätzungen fast zwei Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Migrantenunternehmen ihrer Arbeit nach (vgl. LEICHT/LANGHAUSER 2014). Trotz der zunehmenden Bedeutung von Migrantenunternehmen ist noch zu wenig über dieses Segment der Wirtschaft bekannt. Doch gerade das Thema Weiterbildung ist zentral für die Konsolidierung und Weiterentwicklung von Unternehmen. Nach dem Gründungsboom unter Migrantinnen und Migranten steht daher die Frage an, wie die Nachhaltigkeit dieser Gründungen gesichert werden kann.

## Kenntnisstand über Weiterbildung in Migrantenbetrieben

Das Thema Migration blickt auf eine lange Tradition in der Bildungsforschung zurück und hat in den letzten Jahren auch in der Weiterbildungsforschung Fuß gefasst (vgl. ÖZTÜRK in diesem Heft). Bisherige Arbeiten betrachten jedoch vorrangig die Weiterbildungsteilnahme von Migrantinnen und Migranten als abhängig Beschäftigten und nicht die Weiterbildungsquoten in migrantengeführten Unternehmen.

Zur Weiterbildungsbeteiligung in migrantengeführten Betrieben liegen ausschließlich deskriptive Analysen vor. Einer Befragung in Hessen zufolge ist die Weiterbildungsteilnahme in Migrantenbetrieben wesentlich niedriger als in Nicht-Migrantenbetrieben (vgl. NEISEN/LARSEN 2012).

In einer in München durchgeführten Studie stellen BAUER/BURGER/HARTMANN (2014) auf Basis qualitativer Ergebnisse verstärkte Qualifizierungs- und Unterstützungsbedarfe in Migrantenunternehmen fest, die zum einen auf die kleinbetriebliche Struktur und zum anderen auf migrationsbedingte Faktoren wie z. B. geringere Institutionenkenntnis oder mangelnden Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Andere Studien betrachten neben den Angestellten in Migrantenunternehmen auch das Bildungsniveau der Unternehmensinhaber/-innen selbst (vgl. KANAS/VAN TUBERGEN/VAN DER LIPPE 2009; LEICHT/BERWING/LANGHAUSER 2015). Dies eröffnet einen wichtigen Blickwinkel, da bekannt ist, dass deren Bildungsniveau sowie deren Einstellung zu Bildung großen Einfluss auf die Weiterbildungsentscheidungen im Betrieb haben (vgl. BACKES-GELLNER 2006).

## Datengrundlage und methodisches Vorgehen

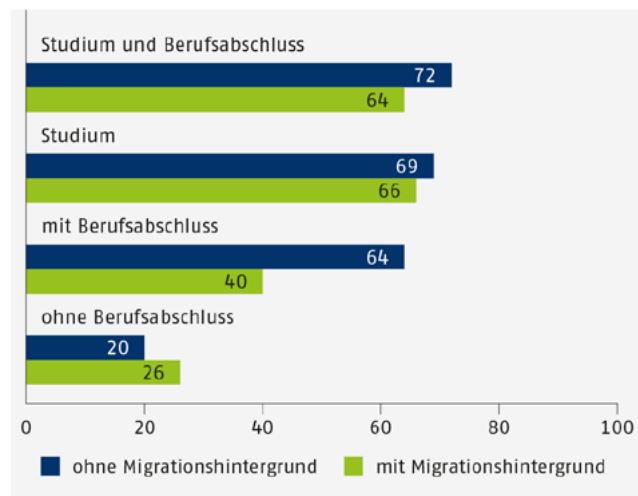
Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Umfrage, die das Institut für Mittelstandsforschung im Jahr 2013 durchgeführt hat (vgl. Infokasten).

### Verwendete Daten

Zielgruppen der Befragung waren sowohl Betriebsinhaber/-innen mit Migrationshintergrund als auch ohne Migrationshintergrund (Kontrollgruppe). Der hier verwendete Teildatensatz wurde um Soloselbstständige bereinigt und enthält 1.608 Betriebe mit Beschäftigten, darunter 301 Betriebe von Inhaber/-innen ohne Migrationshintergrund. In der Befragung wurden eine Vielzahl an betriebs- und soziodemografischen Angaben sowie Angaben zur Weiterbildung im Betrieb erhoben. Eine der Fragen zum Thema Weiterbildung war, ob im letzten Jahr Beschäftigte im Betrieb an internen oder externen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.

Abbildung 1

Weiterbildungsbetriebsquoten nach höchstem Bildungsabschluss der Inhaberin/des Inhabers (in Prozent)



Quelle: ifm 2013; eigene Berechnung, n=1.608

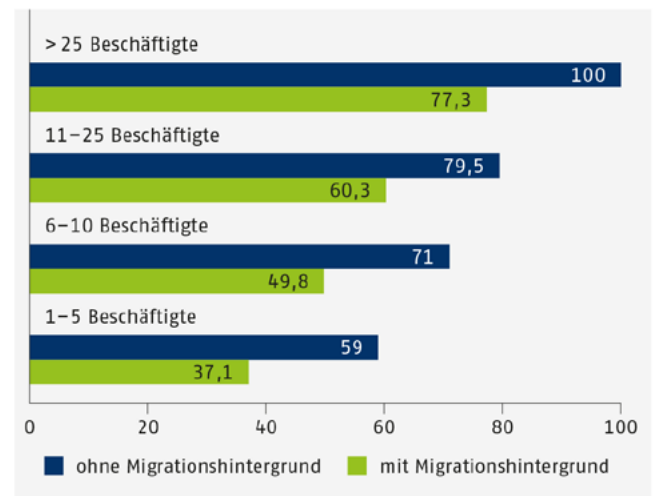
Für einen ersten Überblick über mögliche Einflüsse auf die Weiterbildungsteilnahme sollen im Folgenden Migranten- und Nicht-Migrantenbetriebe anhand der Weiterbildungsbetriebsquoten, also des Anteils der weiterbildenden Betriebe an allen Betrieben, beschrieben werden. Dafür werden die Indikatoren Bildung der Inhaberin/des Inhabers, Betriebsgröße und Wirtschaftszweig genutzt. Beim Bildungsniveau der Inhaber/-innen kann angenommen werden, dass jene mit hoher Qualifikation zum einen Weiterbildung einen höheren Stellenwert beimessen und zum anderen in weiterbildungsintensiven Branchen arbeiten. Der Effekt der Betriebsgröße auf die Weiterbildungsbeteiligung ist seit Langem bekannt und kann empirisch immer wieder bestätigt werden (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2013). Je nach Größe eines Betriebs variieren die Ressourcen für Weiterbildungsmaßnahmen, d.h. je größer ein Betrieb ist, desto eher kann den Beschäftigten Weiterbildung ermöglicht werden. Ebenfalls kann auch für Wirtschaftszweige gezeigt werden, dass es große Unterschiede in der Weiterbildungsintensität gibt (vgl. BRUSSIG/LEBER 2005).

### Durchweg geringere Weiterbildungsquoten in Migrantenbetrieben

Bei der Betrachtung des Anteils der Weiterbildungsbetriebe nach höchstem Bildungsabschluss der Inhaber/-innen zeigt sich, dass in Migrantenbetrieben die Weiterbildungsbeteiligungsquoten in fast allen Kategorien unter denen der Vergleichsbetriebe liegen (vgl. Abb. 1). Lediglich Migrantenbetriebe, die von Inhaberinnen und Inhabern ohne Berufsabschluss geführt werden, weisen eine höhere Quote auf als jene Betriebe, die von Inhaberinnen und Inhabern ohne Migrationshintergrund geführt werden.

Abbildung 2

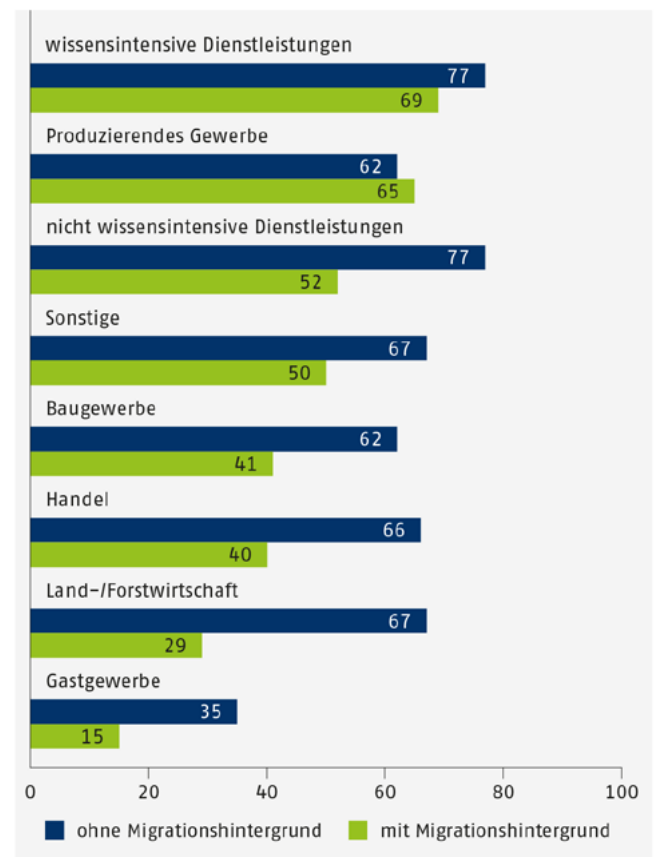
Weiterbildungsbetriebsquoten nach Betriebsgröße (in Prozent)



Quelle: ifm 2013; eigene Berechnung, n = 1.608

Abbildung 3

Weiterbildungsbetriebsquoten nach Wirtschaftszweig (in Prozent)



Quelle: ifm 2013; eigene Berechnung, n = 1.608

Mit Blick auf die Betriebsgröße bestätigen die Daten vorhandene Erkenntnisse, dass mit zunehmender Größe die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme zunimmt (vgl. Abb. 2). Dieser Effekt ist sowohl in Migrantenbetrieben als auch in Nicht-Migrantenbetrieben zu beobachten. Jedoch liegen über alle Größenklassen hinweg die Quoten von Migrantenbetrieben um mindestens 19 Prozentpunkte unter denen der Vergleichsgruppe.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Branchenverteilung (vgl. Abb. 3). Auch dort fallen die Werte für die migrantengeführten Betriebe über fast alle Branchen hinweg niedriger aus als in der Vergleichsgruppe. Bei den wissensintensiven Dienstleistungen ist ihr Anteil mit 69,4 Prozent am höchsten, während er im Gastgewerbe mit 14,9 Prozent am niedrigsten ist. Bei den Migrantenbetrieben sticht zudem das stärkere Gefälle in der Weiterbildungsteilnahme über die Branchen hinweg ins Auge. Dagegen sind in Nicht-Migrantenbetrieben die Werte gleichmäßiger verteilt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Migrantenbetrieben ein Nachholbedarf in Sachen Weiterbildung besteht. Je nach betrachtetem Einflussfaktor und Merkmal sind die Unterschiede zwischen Migranten- und Nicht-Migrantenbetrieben beachtlich. Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass es für diese Unterschiede weitere migrationsbedingte Ursachen gibt.

### Zusätzliche migrationsbedingte Ursachen

Diese Vermutung bestätigt sich bei multivariater Betrachtung der Einflussfaktoren mittels logistischer Regression. Mit einer logistischen Regression lässt sich die Wahrscheinlichkeit, dass in einem Betrieb weitergebildet wird, in Abhängigkeit von den verwendeten Einflussfaktoren bestimmen. Die Tabelle weist sogenannte Odds-Ratio aus, die angeben, um wie viel wahrscheinlicher das Auftreten eines Merkmals im Vergleich zu seiner Referenzkategorie ist.

Tabelle

Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung im letzten Jahr nach Betriebsmerkmalen

	Odds	untere Grenze 95%	obere Grenze 95%
Konstante	0,08***	0,05	0,12
<b>Branche (Ref. Gastgewerbe)</b>			
Land-/Forstwirtschaft	3,09	0,82	10,72
Handel	3,96***	2,65	5,95
Baugewerbe	4,15***	2,69	6,44
Sonstige	4,62***	2,06	10,50
nicht wissensintensive Dienstleistungen	6,23***	4,17	9,41
Produzierendes Gewerbe	7,20***	4,42	11,87
wissensintensive Dienstleistungen	12,24***	8,18	18,59
<b>Betriebsgröße (Ref. 1–5 Beschäftigte)</b>			
6–10 Beschäftigte	2,49***	1,83	3,39
11–25 Beschäftigte	2,76***	1,84	4,17
26–50 Beschäftigte	8,37***	3,48	23,57
> 50 Beschäftigte	12,64**	3,01	88,96
<b>Höchster Bildungsabschluss (Ref. ohne Berufsabschluss)</b>			
mit Berufsabschluss	1,72**	1,21	2,47
Studium	2,32***	1,43	3,80
Studium und Berufsabschluss	2,53***	1,62	3,96
<b>Migrationshintergrund (Ref. mit)</b>			
ohne Migrationshintergrund	1,74***	1,28	2,38
IIh		-835,19	
IIhNull		-1081,39	
MacFadden		0,23	

\*\*\* = 0,999; \*\* = 0,990; \* = 0,950

Quelle: ifm 2013

Hier bestätigen sich zunächst die Effekte, die bereits mit der deskriptiven Analyse gezeigt wurden. Dies soll kurz am Beispiel der Bildung erläutert werden: Im Vergleich zu einem Betrieb einer Inhaberin/eines Inhabers ohne Berufsabschluss ist die Weiterbildungswahrscheinlichkeit in einem Betrieb einer Inhaberin/eines Inhabers mit Berufsausbildung 1,7-mal so hoch und bei einer Inhaberin/einem Inhaber mit Studium 2,3-mal so hoch. Hat die Inhaberin/der Inhaber studiert und eine Ausbildung absolviert, liegt dieser Wert bei 2,5. Interessant ist nun, dass unter gleichzeitiger Kontrolle für all diese Faktoren in einem Nicht-Migrantenunternehmen die Teilnahme an einer Weiterbildung immer noch 1,7-mal wahrscheinlicher ist als in einem Migrantenunternehmen.

### Vielschichtige Problemzusammenhänge erforschen

Die Ergebnisse zeigen, dass monokausale Erklärungen für die niedrige Weiterbildungsteilnahme in Migrantenbetrieben zu kurz greifen. Strukturelle Faktoren wie Betriebsgröße und Branchenverteilung können zwar einen Teil der Unterschiede erklären, darüber hinaus sind aber weitere migrationsbedingte Faktoren für die niedrige Weiterbildungsteilnahme in Migrantenbetrieben wahrscheinlich. Als mögliche Erklärung können sowohl Unterschiede in der Bildungssozialisation als auch in der beruflichen Sozialisation von Migrantinnen und Migranten infrage kommen (vgl. HEINEMANN 2014). Dabei ist anzunehmen, dass eine unterschiedliche berufliche Sozialisation unterschiedliche Einstellungen zu Weiterbildung und unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Weiterbildung hervorbringt (vgl.

#### Das Projekt QualiMu

QualiMU ist ein Projekt des Förderschwerpunkts »InnovatWB«. Mit dem Projekt sollen Weiterbildungsstrukturen in Migrantenunternehmen beschrieben und Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung aufgedeckt werden, um Handlungsempfehlungen für bedarfsgerechte Weiterbildungsberatung zu entwickeln.

Weitere Informationen: [www.ifm.uni-mannheim.de/qualimu](http://www.ifm.uni-mannheim.de/qualimu)

GRIESE 1999; LEMPERT 2006). Das kann dazu führen, dass der Zugang zu Weiterbildungsinstitutionen erschwert wird und auch weniger Wissen über Weiterbildungsmöglichkeiten vorhanden ist.

Im Projekt QualiMU (vgl. Infokasten) werden mit einer gerade abgeschlossenen Befragung diese Zusammenhänge durch Fragen zu Bildungseinstellungen, Informationskanälen über Weiterbildungsangebote sowie zur Weiterbildungspraxis und -teilnahme in Migrantenunternehmen genauer beleuchtet.

Für eine Vergleichsgruppe werden identische Befragungen in drei Beispielregionen unter Unternehmen durchgeführt, die in Netzwerke von Migrantenselbstorganisationen eingebunden sind. Dabei ist anzunehmen, dass diese Organisationen eine Brückenfunktion zu Weiterbildungsinstitutionen einnehmen. Durch diese Vorgehensweise soll weiter erkundet werden, was den Zugang zu beruflicher Weiterbildung erschwert, ob die Bindung an Migrantenselbstorganisationen positive Effekte auf die Weiterbildungsteilnahme hat und durch welche Aktivitäten diese positiven Effekte zustande kommen. Hier können neue Erkenntnisse wichtige Bausteine für bessere Strategien zur Überwindung der geringeren Weiterbildungsteilnahme in Migrantenbetrieben liefern. ◀

#### Literatur

BACKES-GELLNER, U.: Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: BIBB (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 132–153

BAUER, H. G.; BURGER, B.; HARTMANN, E.: Wir qualifizieren uns! Erfahrungen, Instrumente und Konzeptvorschläge. München 2014

BRUSSIG, M.; LEBER, U.: Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbildung im Vergleich. In: Zeitschrift für Personalforschung 19 (2005) 1, S. 5–24

DOBISCHAT, R.; DÜSSELDORFF, K.: Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz. In: wsi mitteilungen (2013) 4, S. 247–254

GRIESE, H. M.: Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 1999, S. 83–96

HEINEMANN, A. M. B.: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«. Bielefeld 2014

KANAS, A.; VAN TUBERGEN, F.; VAN DER LIPPE, T.: Testing Hypotheses about the Role of Origin- and Host-Country Human Capital and Bonding and Bridging Social Capital. In: Work and Occupations 36 (2009) 3, S. 181–208

LEICHT, R.; BERWING, S.; LANGHAUSER, M.: Heterogenität und soziale Position migrantischer Selbstständigkeit in Deutschland. In: Sozialer Fortschritt 64 (2015), S. 233–241

LEICHT, R.; LANGHAUSER, M.: Ökonomische Bedeutung und Leistungspotenziale von Migrantenunternehmen in Deutschland. Bonn 2014

LEICHT, R. u. a.: Gründungspotenziale von Menschen mit ausländischen Wurzeln. Berlin 2017

LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 413–420

NEISEN, V.; LARSEN, C.: Aus- und Weiterbildungsbedarfe und -praxis in hessischen Migrantenunternehmen. Endbericht. Frankfurt/M. 2012



# Bedarfsorientierte Weiterbildung an Hochschulen gestalten

Der Regionalmonitor Hochschulbildung unterstützt die Ermittlung des regionalen Bedarfs



**MATTHIAS ROHS**  
Dr., Jun.-Prof. am  
Fachgebiet Pädagogik der  
Technischen Universität  
Kaiserslautern



**GESA HEINBACH**  
Dr., Projektkoordinatorin  
im Fachgebiet Pädagogik  
der Technischen Universität  
Kaiserslautern



**ARASH TOLOU GHANIAN  
SABOUR**  
Wiss. Mitarbeiter im Fach-  
gebiet Pädagogik an der  
Technischen Universität  
Kaiserslautern

**Die Weiterbildungsbeteiligung weist regional große Unterschiede auf. So liegt die Vermutung nahe, dass auch die Weiterbildungsbedarfe regional verschieden sind. Kenntnisse über den Weiterbildungsbedarf in einer Region bieten Potenziale für ein passgenaues Angebot von Hochschulen vor Ort und damit für die Regionalentwicklung. Doch wie kann das Weiterbildungsangebot an Hochschulen gezielt auf die Voraussetzungen und Interessen der Bevölkerung sowie den Fachkräftebedarf abgestimmt werden? Im Rahmen des Projekts E<sup>B</sup> wurde für die Region Westpfalz ein solcher Ansatz konzipiert. Hintergründe und methodische Umsetzung werden dargestellt und die Nutzung des Regionalmonitors zur Bedarfsermittlung für ein Weiterbildungsangebot »Digital Management« an der Technischen Universität Kaiserslautern exemplarisch illustriert.**

## Bedarfsorientierte Angebotsentwicklung in der Region

Der Begriff des Weiterbildungsbedarfs wird in Wissenschaft und Praxis unterschiedlich verwendet (vgl. HEIDACK 1992). Allgemein kann unter einem Bedarf »das in einer bestimmten Lage an Bildung Benötigte oder Gewünschte« (SCHLUTZ 2006, S. 44) verstanden werden. In der betrieblichen Weiterbildung kann beispielsweise zwischen Fachkräfte- und individuellem Qualifizierungsbedarf unterschieden werden (vgl. HEIDEMANN 2012, S. 7). Weiterbildungsbedarfe können nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf organisationaler (z.B. Unternehmen) oder auf gesellschaftlicher Ebene (z.B. von politischen Akteuren) beschrieben werden. Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten setzt voraus, dass die Weiterbildungsbedarfe möglichst gut erkannt und beschrieben werden. Methodisch bieten sich dabei insbesondere Befragungen, Beobachtungen oder die Auswertung von Artefakten (z.B. Arbeitsergebnissen) an.

Ansätze zur datenbasierten Bedarfsermittlung werden vor allem in der betrieblichen/beruflichen, aber auch in der allgemeinen und wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. z.B. FREILING/IMHOF 2007) seit vielen Jahren diskutiert. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Angebotsentwick-

lung oft aus einer Gemengelage von individuellen Interessen, Intuition, Forschungsergebnissen, Marktbeobachtung und günstigen Umständen bei den Bildungsanbietern entsteht und nur in Teilen empirisch fundiert ist.

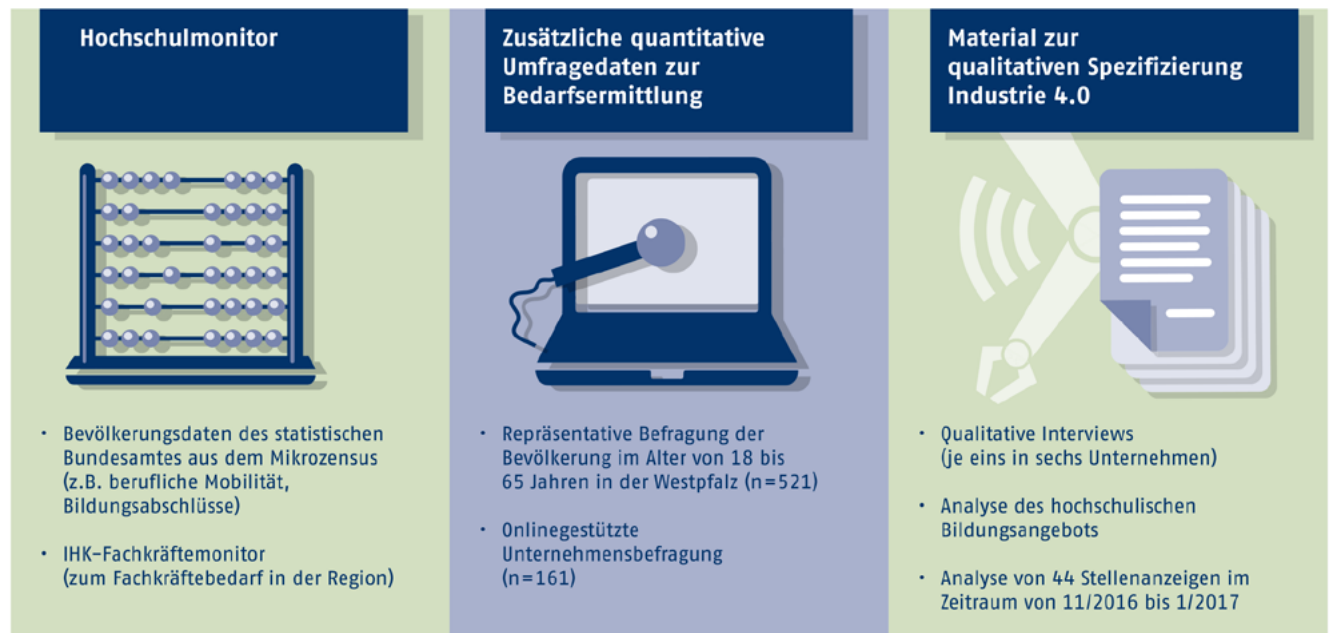
Im Projekt »Entwicklung durch Bildung« – E<sup>B</sup> wurde ein regionaler Fokus gewählt, um regionale Besonderheiten von Weiterbildungsbedarfen hervorzuheben. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich mit einem zunehmenden überregionalen Wettbewerb für Bildungsanbieter besondere Vorteile durch regionale Vernetzungen zwischen Bildung, Wirtschaft und Politik ergeben können. Der Ansatz schließt damit theoretisch-konzeptionell an die Ideen der Lernenden Region (vgl. BMBF 2008) an und möchte einen Beitrag zur Regionalentwicklung leisten. Im Mittelpunkt steht im Folgenden aber vor allem die Entwicklung einer Datenbasis zur Ableitung regionaler wissenschaftlicher Weiterbildungsbedarfe bzw. -angebote.<sup>1</sup> Diese Datenbasis kann gleichzeitig Bestandteil eines regionalen Bildungsmonitorings für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sein (vgl. DÖBERT/WEISHAUPT 2015).

Als grundsätzliche Herausforderung erweist sich eine begründete Definition von »Region«, die sowohl die Vernet-

<sup>1</sup> Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse basieren auf den Arbeiten des Projekts E<sup>B</sup> ([www.e-hoch-b.de](http://www.e-hoch-b.de); Stand: 04.12.2017).

Abbildung

## Datenbasis und Datenquellen zur regionalen Bedarfserhebung



zungsstrukturen als auch die Einzugsgebiete der Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung berücksichtigt. Ausgangspunkt bildete dafür die Region der Westpfalz, die sowohl auf der Grundlage von Berechnungen zum Pendelradius (d.h. maximal eine Stunde Anfahrtszeit nach Kaiserslautern) als auch zu den Herkunftsorten der Studierenden der TU Kaiserslautern darüber hinaus definiert wurde (vgl. MARKS 2015).

### Datenbasierte Bedarfserhebung – methodisches Vorgehen

Als relevante Datengrundlage für eine regionale bedarfsorientierte Angebotsentwicklung wurden vier Bereiche definiert:

- Analyse des Fachkräftebedarfs in der Region
- Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs in Unternehmen bezüglich wissenschaftlicher Weiterbildung
- Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen in der Bevölkerung
- Analyse regionaler Bildungsangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Diese Datenbasis bietet umfangreiche Informationen für die Entwicklung bedarfsorientierter Angebote, ist aber zu komplex für eine praktische Nutzung. Daher werden die Daten in einem webbasierten Tool, dem »Regionalmonitor Hochschulbildung« zusammengeführt und nutzerfreundlich zugänglich gemacht. Dabei können unterschiedliche Datenquellen in Verbindung gebracht und auf spezifische Interessen hin analysiert werden.

Die methodische Herausforderung besteht darin, verschiedene Datenquellen auf der Ebene von Landkreisen zusammenzuführen, um die Region möglichst gut abzubilden. Dazu bieten sich vor allen Dingen Daten des statistischen Bundesamtes an, insbesondere der Mikrozensus. Darüber hinaus wurden im konkreten Fall Daten des IHK-Fachkräftemonitors<sup>2</sup> genutzt.

Ergänzend dazu wurde eine repräsentative telefonische Befragung der Bevölkerung der Westpfalz sowie eine onlinegestützte Befragung von regionalen Unternehmen durchgeführt, um fehlende Daten für die Angebotsentwicklung zu erheben (vgl. Abb.).

### Bedarfserhebung zum Studienangebot Digital Management

Wie der darauf aufbauende Prozess einer Bedarfserhebung zur Planung eines Studienangebots vor sich geht, wird im Folgenden anhand eines Beispiels nachgezeichnet.

Die erste Idee zum Zertifikat »Digital Management« entstand aus einer Beobachtung der öffentlichen Diskussion über die Entwicklungen im Kontext von Industrie 4.0. In diesem Zusammenhang wurde eine bedeutsame Veränderung analysiert, die davon ausgeht, dass Digitalisierungsprozesse in absehbarer Zeit generell starken Einfluss auf die Unternehmens- und Arbeitsprozesse nehmen und einen entsprechenden Weiterbildungsbedarf mit sich bringen werden (vgl. z. B. acatech 2016).

<sup>2</sup> Vgl. [www.fkm-rlp.de](http://www.fkm-rlp.de) (Stand: 04.12.2017)

Von dieser noch nicht regional spezifizierten Beobachtung ausgehend, folgte eine gezielte Auswertung der Datenquellen (vgl. SCHWIKAL/STEINMÜLLER 2017). Auf dieser Basis kann festgestellt werden, ob ein regionaler Bedarf besteht und welchen genauen thematischen Zuschnitt ein entsprechendes Angebot haben müsste.

Hierzu wurden zunächst die über den Regionalmonitor Hochschulbildung zur Verfügung stehenden *Allgemeinen Bevölkerungsdaten und Daten zum Fachkräftebedarf* im Hinblick auf ein mögliches Weiterbildungsangebot für das Themenfeld Industrie 4.0 betrachtet. Ergänzt wurde diese Datenbasis um eine repräsentative Bevölkerungsumfrage zum Thema Weiterbildung und eine Unternehmensbefragung in der Region Westpfalz. Um den Bedarf weiter zu spezifizieren, wurden ergänzende qualitative *Interviews in sechs ausgewählten Unternehmen* sowie eine Analyse von Stellenanzeigen für den betreffenden Themenbereich durchgeführt. Darüber hinaus wurde eine Analyse des *hochschulischen Bildungsangebots* in der Region über eine Internetrecherche durchgeführt. Aus diesen Quellen entstand eine Bedarfsbeschreibung, die im Folgenden näher ausgeführt wird (vgl. Abb.).

### Bedarf aus Sicht der Unternehmen

Die *Analyse des Fachkräftebedarfs* gliederte sich in vier Teile: (1) Daten zum regionalen Fachkräftebedarf, (2) Ergebnisse zum allgemeinen Weiterbildungsbedarf aus der onlinegestützten Unternehmensbefragung, (3) Daten zum spezifischen Weiterbildungsbedarf aus Interviews, (4) Informationen aus der Analyse von Stellenanzeigen.

So wurde zunächst (Teil 1) für die Berufsfelder der Wirtschaftswissenschaften allgemein sowie für Unternehmensführung/-organisation und technische Berufe im Speziellen eine regionale Fachkräfteprognose erstellt. In all diesen Berufsfeldern, die dem Themenkomplex Industrie 4.0 zugeordnet werden, ließ sich anhand der dort hinterlegten Daten deutlich erkennen, dass ein Fachkräftemangel prognostiziert wird.

Die themenspezifische Auswertung der Unternehmensbefragung in der Region Westpfalz (Teil 2) bestätigte, dass sich im Bereich Informatik, Ingenieurwissenschaften und auch BWL ein Bedarf an Fachkräften abzeichnet. Die Anzahl der Unternehmen, die sich zu dieser Frage geäußert haben, war aber zu gering, als dass sich generalisierbare Aussagen daraus ableiten ließen. Aus dieser Quelle konnten daher nur Hinweise entnommen werden, aber keine Belege: Neun Unternehmen gaben einen zusätzlichen Bedarf an Ingenieurinnen und Ingenieuren im Laufe der nächsten drei bis vier Jahre an, und zwar durchschnittlich etwa drei Personen pro Unternehmen. Zwölf Unternehmen nannten einen Bedarf an Informatiker/-innen, und zwar durchschnittlich rund vier Personen.

Eine genauere Prognose für das spezifische Themenfeld Industrie 4.0 war aufgrund der im Regionalmonitor zur Verfügung stehenden Daten nicht möglich, weil genau dieser Zuschnitt in den dort verwendeten Daten nicht abgefragt wird. Daraus ergab sich die Notwendigkeit weiterer qualitativer Einzelinterviews (Teil 3) mit regional ansässigen Unternehmen, für die Industrie 4.0 in der Praxis relevant ist. So zeigte sich an diesem Beispiel, wie wichtig das Zusammenwirken unterschiedlicher Daten- und Informationsquellen für die Erhebung von Bedarfen ist. Aus diesen Gesprächen ergaben sich wichtige Aussagen:

- Ein Weiterbildungsbedarf im Bereich Industrie 4.0 wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern durchgängig bestätigt.
- Das Weiterbildungsangebot sollte sich an Führungskräfte und Betriebsinhaber/-innen richten, da der Ausbau zum digitalen Unternehmen vor allem auf diesen Ebenen gewollt, organisiert und gesteuert werden muss.
- Der Weiterbildungsbedarf besteht nicht nur im fachlichen Bereich, sondern auch in der Kommunikations- und Vernetzungsfähigkeit zwischen Ingenieurs- und Wirtschaftsberufen sowie bei Kreativitäts- und Entwicklungskompetenzen.

Aus den untersuchten Stellenanzeigen (Teil 4) ließen sich dann genauere Kompetenzanforderungen der Unternehmen zum heutigen Zeitpunkt herauslesen. Dazu wurden Stellenanzeigen analysiert, die sich auf jene Kenntnisse bezogen, die zuvor dem Berufsfeld »Digital Management« zugeordnet worden waren, beispielsweise Projektmanagement oder IT-Architektur. Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass Managementkompetenzen auch bei IT-Fachleuten als besonders wichtig eingestuft werden. So fand sich die Berufsbezeichnung »Manager bzw. Berater Digitalisierung« am häufigsten, gefolgt von »IT-Architekt«. Damit konnten zunächst allgemeine Trends auch für die Region als relevant bestätigt werden, wenn sich auch durch geringe Fallzahlen und die schwierige Übertragbarkeit von Anforderungen zur Industrie 4.0 auf bestehende Berufsfelder Schwierigkeiten in der Bedarfserhebung ergaben. Durch die ausführlichen Interviews und die Stellenanzeigenanalyse konnten die bis dahin unscharfen Aussagen verdeutlicht werden.

### Bedarf aus Sicht potenzieller Teilnehmender

Im zweiten Schritt wurde auf Basis einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe der Bedarf aus Sicht möglicher Adressatinnen und Adressaten erhoben. Danach signalisierten etwa 22 Prozent der Befragten im Alter von 18 bis 65 Jahren in einer offenen Frage ein Weiterbildungsinteresse an Themen, die den Bereichen IT und Management zugeordnet wurden. Da das Themengebiet Industrie 4.0

genau die Schnittstelle dieser Berufsfelder betrifft, wurden die Berufserfahrungen derjenigen detaillierter ausgewertet, die Weiterbildungsinteresse an eben dieser Schnittstelle geäußert haben, um ein späteres Studienangebot darauf abstimmen zu können. Da das geplante Weiterbildungsangebot sich vor allem an Personen mit Führungsaufgaben richten soll, war es zur Abschätzung der Zielgruppengröße wichtig, unter den oben genannten 22 Prozent möglicher Interessentinnen und Interessenten diejenigen herauszufiltern, die über Führungserfahrung verfügen. Daraus ergibt sich für die Region Westpfalz ein Teilnehmerpotenzial für ein Weiterbildungsangebot »Digital Management« von 40.000 bis 115.000 Personen bei einer Gesamtbevölkerung in der Region von etwa 2,5 Millionen Personen in der befragten Altersgruppe. Trotz dieser relativ groben Abschätzung zeigt sich, dass zumindest eine ausreichend große Zielgruppe für ein Weiterbildungsangebot vorhanden ist.

### Bedarf aus Sicht der Hochschulen

Im dritten Schritt wurde eine Analyse regionaler Bildungsangebote durchgeführt, um herauszufinden, ob vergleichbare Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Region existieren und wie diese inhaltlich ausgerichtet sind, wie sie strukturell aufgebaut sind und welche Zielgruppe sie ansprechen. Daraus ergab sich ein Bedarf in der Region: Obwohl bundesweit zwölf Masterstudiengänge und zwei Zertifikate zum Themenfeld Industrie 4.0 existieren, wird keines davon im regionalen Umfeld angeboten. Aus diesen vielfältigen Informationen konnten für die Westpfalz ein Weiterbildungsbedarf zum Themenfeld Industrie 4.0 ermittelt sowie potenzielle Zielgruppen und ihre Anforderungen an eine Weiterbildung beschrieben werden (z. B. zeitliche Ressource, Vorerfahrungen). Dabei können aufgrund der verfügbaren Daten nicht nur Anforderungen an die inhaltliche, sondern auch an die organisatorische (zeitlich, strukturell) und methodische Gestaltung der Angebote begründet werden. Im Ergebnis lässt sich daraus die Entwicklung eines Zertifikatsstudiengangs ableiten, der sich spezifischer mit den Kompetenzen von Führungskräften befassen wird.

### Der Regionalmonitor Hochschulbildung erleichtert es, Bedarfe festzustellen

Die Idee, regionalspezifische Daten zu erfassen und miteinander zu verbinden, schafft viele Möglichkeiten, um Bildungsangebote besser zu planen und den Besonderheiten einer Region anzupassen. Die gewonnenen Daten bilden eine Grundlage zur Identifikation von Bedarfen oder zur Bestätigung bestehender Angebote. Entscheidungen können besser fundiert werden, wobei der Aufwand für die Erhebung der Daten durch ein standardisiertes und

leicht zu wartendes System minimiert wird. Zum Großteil werden sie regelmäßig erhoben und über Schnittstellen zyklisch automatisiert in den Monitor importiert. Gleichzeitig werden die Daten im Monitor aufbereitet und über das Internet zugänglich gemacht, was zu einer erheblichen Reduzierung bei der Recherche und Aufbereitung der Daten für die Zuständigen in den Hochschulen führt (vgl. VAN DE WATER/STEINMÜLLER 2017).

Die Entwicklung von Studienangeboten auf der Basis festgestellter Bedarfe fördert einerseits eine enge Zusammenarbeit von Hochschule und Region (Arbeitgebern, anderen Bildungsanbietern, Bevölkerung) und ermöglicht es auch, neue Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung besser zu erreichen. Für die Hochschulen bedeutet die Bedarfsorientierung aber auch einen Paradigmenwechsel in der Art und Weise, wie sie sich zwischen wissenschaftlichem Interesse, Bildungsauftrag und Markt orientieren. Die Erkenntnisse aus dem Versuch einer effizienten regionalen Erhebung von wissenschaftlichen Weiterbildungsbedarfen zeigen dabei, dass die Daten eine Orientierung für begründete Entscheidungen liefern können, jedoch keine Gewissheiten produzieren. ◀

---

#### Literatur

- ACATECH – DEUTSCHE AKADEMIE DER TECHNIKWISSENSCHAFTEN: Kompetenzen für die Industrie 4.0. Qualifizierungsbedarfe und Lösungsansätze. München 2016
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Berlin 2008
- DÖBERT, H.; WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch. Münster/New York 2015
- FREILING, T.; IMHOF, S.: Angebote wirtschaftsnaher akademischer Weiterbildung. In: KREKLAU, C. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Köln 2007, S. 1–20
- HEIDACK, C.: »Bedarf« – zur Deutung des Begriffs in Wissenschaft und Praxis. Düsseldorf 1992
- HEIDEMANN, W.: Betrieblichen Qualifizierungsbedarf ermitteln. Düsseldorf 2012
- MARKS, S.: Region als Bezugsraum für Hochschulentwicklung. Regionsdefinition für das Projekt E<sup>8</sup> (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E<sup>8</sup> Heft 1). Kaiserslautern/Ludwigshafen 2015
- SCHLUTZ, E.: Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster 2006
- SCHWIKAL, A.; STEINMÜLLER, B.: Die Bedarfsanalyse im Projekt E<sup>8</sup>. Das Forschungsdesign (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E<sup>8</sup> Heft 14). Kaiserslautern 2017
- VAN DE WATER, D.; STEINMÜLLER, B.: Der Regionalmonitor Hochschulbildung. Datenkonstruktion und Gestaltung (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E<sup>8</sup> Heft 7). Kaiserslautern 2017

# Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: Weiterbildung

## MONOGRAFIEN

### Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel

DIETER MÜNK; MARCEL WALTER (Hrsg.). Springer VS, Wiesbaden 2017, 282 S., 39,99 EUR, ISBN 978-3-658-14354-1

Welche Auswirkungen haben der demografische Wandel, zunehmende Akademisierungstendenzen, der Wechsel von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft und die Digitalisierung auf das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung sowie von allgemeiner und beruflicher Bildung? Wie verändern sich Berufsbiografien? Inwiefern entstehen neue Lernbedarfe und wie sind Bildungsangebote zu gestalten, um diese Bedarfe zu decken? Der Band versammelt Beiträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Erwachsenenbildung.



### Weiterbildungswiderstand: eine kritische Theorie der Verweigerung

DANIELA HOLZER. Transcript, Bielefeld 2017, 578 S., 49,99 EUR, ISBN 978-3-8376-3958-2 – URL: [www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3958-2/weiterbildungswiderstand](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3958-2/weiterbildungswiderstand) (kostenlos als PDF, Stand: 12.12.2017)

Nicht alle Erwachsenen wollen der Doktrin des »Lebenslangen Lernens« folgen. Im Gegenteil: Manche Menschen verweigern sich Weiterbildungsaufforderungen in vielfältigen Formen und aus unterschiedlichen Gründen. HOLZER leistet mit ihrer kritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand einen Beitrag zu einem erst ansatzweise bearbeiteten Forschungs- und Handlungsfeld.

### Deutscher Weiterbildungsatlas

MARVIN BÜRMAN; FRANK FRICK. Gütersloh 2016, 94 S. – URL: [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Weiterbildungsatlas\\_Kreise\\_kreisfreieStaedte.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Weiterbildungsatlas_Kreise_kreisfreieStaedte.pdf) (Stand: 12.12.2017)  
Der Weiterbildungsatlas untersucht die regionalen Un-

gleichheiten bei der Weiterbildungssituation in Kreisen und kreisfreien Städten. Weiterbildungsteilnahme und -angebot sind in Deutschland ungleich verteilt: In den weiterbildungsstärksten Kommunen liegt die Teilnehmerate rund achtmal so hoch wie in den schwächsten. Diese Unterschiede erklären sich nicht durch Differenzen zwischen den Bundesländern. Fallstudien zeigen, welche zentralen Handlungsfelder besonders wichtig sind: die Kooperation der Akteure, unabhängige Beratung und gute Erreichbarkeit der Weiterbildungsangebote.



### Diversität und lebenslanges Lernen: Aufgaben für die organisierte Weiterbildung

KARIN DOLLHAUSEN; SONJA MUDERS (Hrsg.). Bertelsmann, Bielefeld 2016, 238 S., 39,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5633-3

Was bedeutet Diversität für Bildungsorganisationen? Wie beeinflusst sie Angebote und Rahmenbedingungen? Gängige Diversitätskonzepte werden hinterfragt, organisatorisch-didaktische Handlungskonzepte gesucht und notwendige strategische Entscheidungen für die Förderung von Vielfalt umrissen. Nicht zuletzt verweisen die Beiträge auch auf den aktuellen Forschungs- und Analysebedarf.

### Das Personal in der Weiterbildung

ANDREAS MARTIN; STEFANIE LENCER; JOSEF SCHRADER; STEFAN KOSCHECK; HANA OHLY; ROLF DOBISCHAT; ARNE ELIAS; ANNA ROSENDAHL. Bielefeld 2016, 220 S., 34,90 EUR, ISBN 978-3-7639-5779-8

Das Personal ist der wichtigste Faktor für die bedarfsgerechte Entwicklung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten. Der wb-personalmonitor verbessert die bislang unzureichende Datenlage mit Daten zur Demografie, zur Erwerbssituation und Lebenslage, zu Tätigkeitsprofilen und den Motiven für die Tätigkeit in der Weiterbildung. Er stellt damit eine empirische Grundlage für weitere Forschungen, aber auch für die öffentliche Debatte um die Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung dar.



## BEITRÄGE AUS SAMMELBÄNDEN UND ZEITSCHRIFTEN

**Die Förderung beruflicher Weiterbildung neu ausrichten**

MARIO PATUZZI. In: denk-doch-mal.de (2017) 2 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/mario-patuzzi-die-foerderung-beruflicher-weiterbildung-neu-ausrichten/?format=pdf> (Stand: 12.12.2017)

Dass es um die Weiterbildung in Deutschland nicht zum Besten bestellt ist, ist nicht neu. Ein wichtiger Grund dafür ist nach PATUZZIS Ansicht die Finanzierung. Der Autor beschreibt Herausforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten, d. h. Förderinstrumente, die zeit- und technikgemäße Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen.

**Konvergierende und divergierende Tendenzen: Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens**

KLAUS BERGER; CHRISTIAN DITTMANN; BARBARA LINDEMANN; RITA MEYER; DIETER NITTEL; JOHANNES WAHL. In: PETER SCHLÖGL u. a. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Bielefeld 2017, S. 279–293 – doi: 10.3278/6004552w

Der Beitrag thematisiert Systembildungstendenzen im Erziehungs- und Bildungswesen am Beispiel von Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung. Dargestellt werden Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten, die von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurden: »Betriebsräteunterstützung für betriebliche Weiterbildung«, »Die Resonanz des lebenslangen Lernens in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens« sowie »Durchlässigkeit in MINT-Berufen. Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung«.

**Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen? Betriebliche Weiterbildung in Zeiten von Digitalisierung**

FELIX LUKOWSKI. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 24 (2017) 3, S. 42–44

Durch Digitalisierung verändern sich sowohl die Qualifikations- und Kompetenzanforderungen als auch die Tätigkeitsinhalte am Arbeitsplatz. Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanels zeigen, dass ein höherer Digitalisierungsgrad von Betrieben mit höheren Tätigkeitsanforderungen an die Beschäftigten einhergeht. Die stärker digitalisierten Betriebe weisen zudem eine deutlich höhere Anzahl an Weiterbildungsmaßnahmen auf.

**Betriebliche Weiterbildung als Antwort auf die Implementierung von Industrie 4.0**

TIM RICHTER. In: GEORG SPÖTTL; LARS WINDELBAND (Hrsg.): Industrie 4.0. Risiken und Chancen für die Berufsbildung. Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5853-5, S. 241–260

Im Rahmen einer Studie für den bayrischen Arbeitgeberverband bayme vbm wurden der aktuelle Stand der Firmenlösungen für Weiterbildung sowie Angebote und Aktivitäten von Weiterbildungsanbietern im Kontext von Industrie 4.0 untersucht. Basierend auf den Ergebnissen werden Handlungsempfehlungen für Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt.

**Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen**

TINA RÖBEL. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2017) 1, S. 25–40 – URL: [www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf](http://www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf) (Stand: 12.12.2017)

RÖBEL untersucht empirisch die Bedingungen für betriebliche Bildungsprozesse mit besonderem Augenmerk auf dem Prozess der Bedarfsbestimmung. Es wird erstens beschrieben, wie dieser Prozess für verschiedene Programmarten abläuft und welche Akteure beteiligt sind. Zweitens wird in Anlehnung an die Kontexturanalyse explorativ untersucht, wie Bedarfsentscheidungen begründet werden.

**Potenzial zur Fachkräftesicherung nutzen: Weiterbildung als personalpolitische Herausforderung für kleine Unternehmen**

SUSANNE SEYDA. In: Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (2016) 2, S. 30–33

Kleine Unternehmen sind seltener weiterbildungsaktiv und haben Nachholbedarf, so die Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2014. 35,3 Prozent der kleinen Unternehmen geben an, Weiterbildung betrieben zu haben, weil sie aufgrund von Fachkräftengpässen keine Mitarbeiter mit den benötigten Kompetenzen am Arbeitsmarkt gefunden haben, bei den mittelgroßen sind es 44 Prozent und bei den großen Unternehmen 47 Prozent. Der Studie zufolge ist der wichtigste Hinderungsgrund für kleine Unternehmen der fehlende Bedarf, hinzu kommen die seltener vorhandene strategische Personalentwicklung und die mangelnde Weiterbildungskultur. Unternehmen mit einer gelebten Weiterbildungskultur weisen höhere Investitionen in Weiterbildung auf, was zu einer höheren Beteiligung an Weiterbildung aller Qualifikationsgruppen führt.

*(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)*

# Strukturdaten Distance Learning/Distance Education – Eine neue Statistik des BIBB

ANGELA FOGOLIN

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
»Digitale Medien, Fernlernen, Bildungs-  
personal« im BIBB

**Nach einer grundlegenden Revision der Fernunterrichtsstatistik, in deren Rahmen auch ihre Umbenennung erfolgte, ist die jährliche Erhebung der Statistik »Strukturdaten Distance Learning/Distance Education« nun zu einer Daueraufgabe des BIBB geworden. Der Beitrag betrachtet die Revision im Kontext aktueller Entwicklungen, skizziert Änderungen im methodischen Vorgehen und beleuchtet die damit verbundenen Potenziale der Statistik.**

## Ausgangssituation

Fernunterricht eignet sich durch die weitgehende Orts- und Zeitunabhängigkeit des Lernens seit jeher besonders für berufsbegleitende (Weiter-)Bildung (z. B. DIECKMANN/ZINN 2017). Seit 1976 unterliegen entsprechende Bildungsangebote (vgl. Infokasten) einer gesetzlichen Regulierung durch das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG). Die Fernunterrichtsstatistik wurde 1984 als jährliche Anbieterbefragung implementiert. Intention dabei war es, einen Überblick über die Anbieter-, Angebots- und Teilnahmeentwicklung in dem vom FernUSG betroffenen Bildungssegment zu gewinnen. Trotz mehrfachen Wechsels der erhebenden Stellen blieb das methodische Vorgehen über Jahrzehnte hinweg aber nahezu unverändert. Als das BIBB 2015 die Durchführung der Erhebung übernahm, bestand daher ein umfassender Revisionsbedarf. Die erforderlichen Arbeiten erfolgten in einem vom Bun-

desministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt\* und in enger Kooperation mit einschlägigen Akteuren.

## Rahmenbedingungen der Revision

Im Zuge der Revision wurde das gesamte bisherige Vorgehen grundlegend überarbeitet. Dabei galt es, auch der technischen Entwicklung und bildungspolitischen Weichenstellungen angemessen Rechnung zu tragen. Angesprochen sind hier insbesondere die beiden folgenden Aspekte.

### Digitalisierung von Bildung

Im Zuge der Digitalisierung von Bildung verwischt die einst klare Abgrenzung zwischen Präsenz- und Fernunterricht (Stichwort »Blended Learning«). Die sich dabei ausdifferenzierenden didaktischen Bildungsformate werden durch das FernUSG nur noch unzureichend erfasst, da – entsprechend der geltenden Rechtsprechung – die synchrone Vermittlung von Lerninhalten über Distanz (z. B. in Form von Webinaren) als Präsenzveranstaltung gilt, gemäß FernUSG zulassungspflichtige Bildungsangebote aber einen Präsenzanteil von unter 50 Prozent haben müssen.

Flankiert wird diese Entwicklung durch einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Anbieter: So benannte sich der frühere »Deutscher Fernschulverband« in »Forum Distance-Learning« um oder klassifiziert die Fernuniversität Hagen ihr Studienangebot als »Blended Learning«.

### Öffnung der Hochschulen

Eine weitere Entwicklung betrifft die bildungspolitisch initiierte Öffnung der Hochschulen für sogenannte nicht traditionelle Studierende (vgl. WOLTER/GEFFERS 2013) im Kontext des lebensbegleitenden Lernens. Dabei gewinnen didaktische Bildungsformate, die ein berufsbegleitendes Studium ermöglichen, an Bedeutung. Dies sind insbe-

#### Gesetzliche Definition von Fernunterricht

»[...] die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen«

(§1 Abs. 1 Nr. 1 Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG))

\* Vgl. [www.bibb.de/de/54468.php](http://www.bibb.de/de/54468.php) (Stand: 08.12.2017)

sondere das »Fernstudium« bzw. Formate der »Distance-/Online-Education« (vgl. KORFLESCH/LEHMANN 2017; DUONG/PÜTTMANN 2014; ZAWACKI-RICHTER 2012). Vom FernUSG sind im Hochschulsektor aber nur auf privatrechtlicher Basis agierende Hochschulen betroffen. Somit blieben bislang die auf öffentlich-rechtlicher Basis agierenden Hochschulen bei der Erhebung der Fernunterrichtsstatistik unberücksichtigt.

## Ergebnisse der Revision

Angesichts des sich ändernden Selbstverständnisses der Anbieter schien die Bezeichnung »Fernunterrichtsstatistik« nicht mehr zeitgemäß und erfolgte die mit allen beteiligten Akteuren abgestimmte Umbenennung in »Strukturdaten Distance Learning/Distance Education«.

Zudem schien auch die Einbeziehung der auf öffentlich-rechtlicher Basis agierenden Hochschulen dringend geboten – dies nicht zuletzt deshalb, da die eingangs skizzierten Aspekte im Zuge der Öffnung der Hochschulen, insbesondere im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, empirisch bislang nur unzureichend erfasst werden. Um dem unterschiedlichen Selbstverständnis von nicht akademischen Bildungsanbietern und Hochschulen gerecht zu werden, wurden zwei modifizierte Varianten des Erhebungsinstruments entwickelt. Diese konnten im Rahmen der Erhebung 2016 von allen Beteiligten kommentiert werden.

Dabei zeigten sich bei den befragten Hochschulen teilweise erheblich differierende Begriffsverständnisse von für die Erhebungszwecke zentralen Begrifflichkeiten wie z. B. »Fernstudium«. In der Folge wurden (nach gemeinsamer Abstimmung und unabhängig vom sonstigen Sprachgebrauch der einzelnen Hochschulen) hierfür im hochschulischen Erhebungsinstrument definitorische Setzungen vorgenommen, um im Rahmen der Befragung ein gemeinsames Verständnis und eine Vergleichbarkeit der Antworten sicherzustellen. Im konkreten Beispiel wurde der Begriff »Fernstudium« dadurch präzisiert, dass nunmehr drei unterschiedliche Bildungsformate der »Distance Educa-

tion« ausgewiesen werden: Fernstudium (mit einem Präsenzanteil unter 50%), Blended Learning (Präsenzanteil über 50%) und reines Online-Lernen (ohne Präsenz). Vergleichsoptionen zwischen den beiden Teilstichproben (nicht akademisch/hochschulisch) werden durch punktuell eingesetzte einheitliche Fragestellungen bzw. Klassifikationen ermöglicht.

Des Weiteren erlaubt die modifizierte Altersklassifikation, die sich am thematisch ähnlich gelagerten »Adult Education Survey« (AES; vgl. BMBF 2017) orientiert, zusätzlich auch einen punktuellen Vergleich zum Weiterbildungsverhalten aus Sicht der Nachfragenden. Während sich der AES auf Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren beschränkt, weist die Statistik »Strukturdaten Distance Learning/Distance Education« aber noch weitere Alterskohorten aus, um auch die Beteiligung jüngerer und älterer Personen erfragen zu können. Insbesondere die älteren Teilnehmenden werden nun deutlich differenzierter als durch die Fernunterrichtsstatistik erfasst (vergleichbare Kategorie dort: »51 und älter«).

Mit jährlich wechselnden inhaltlichen Fragestellungen ist es erstmals möglich, näheren Aufschluss über diesbezügliche Einschätzungen der beteiligten Bildungsanbieter und Hochschulen zu gewinnen. 2017 betraf dies aktuelle Herausforderungen in Bezug auf die Konzeption und Durchführung von Distance Learning/Distance Education. Die offene Frage erbrachte, dass hier vor allem Aspekte der Digitalisierung von Bedeutung sind. Diese beziehen sich neben didaktischen Fragestellungen insbesondere bei den Hochschulen auch auf damit einhergehende Qualifizierungs-, Qualitätssicherungs- und technische Bedarfe.

## Ausblick

Nach Abschluss der Revision ist die jährliche Durchführung der Statistik nun eine Daueraufgabe des BIBB. Perspektivisch werden damit erstmals weitere sekundärstatistische Analysen (z. B. zu Entwicklungen im Zeitverlauf und Vergleiche zwischen den nicht akademischen und hochschulischen Teilstichproben) möglich. ◀

## Literatur

BMBF (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey, AES Trendbericht. Bonn 2017. URL: [www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2016.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf) (Stand: 08.12.2017)

DIECKMANN, H.; ZINN, H.: Geschichte des Fernunterrichts. Bielefeld 2017

DUONG, S; PÜTTMANN, V.: Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh 2014 – URL: [www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_177\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2014.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf) (Stand: 08.12.2017)

FOGOLIN, A.: Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2017. Bonn 2017 – URL: [www.bibb.de/de/54468.php](http://www.bibb.de/de/54468.php) (Stand: 08.12.2017)

KORFLESCH, H. VON; LEHMANN, B. (Hrsg.): Online-/Distance Education. Entwicklungslinien des Fernstudiums. Baltmannsweiler 2017

WOLTER, A.; GEFFERS, J.: Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. O.O. 2013 – URL: [www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf) (Stand: 08.12.2017)

ZAWACKI-RICHTER, O.: Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: KERRES, M. u. a. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u. a. 2012, S. 249–257

# Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung

## Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus



### BRIGITTE BOSCHE

Wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung »Wissenstransfer« im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Bonn



### MARLIS SCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung »Lehren, lernen, beraten« im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Bonn



### ANNE STRAUCH

Dr., wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung »Lehren, lernen, beraten« im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), Bonn

**Lehrende leisten einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg von Weiterbildungsangeboten. Doch welche spezifischen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen benötigen sie, um qualitativ hochwertige und an den Bedürfnissen der Zielgruppen orientierte Angebote zu gestalten? Und wie können ihre vorhandenen Kompetenzen sichtbar gemacht und anerkannt werden? Im Projekt GRETA wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das als Grundlage für die Bilanzierung von Kompetenzen dient, welche perspektivisch auch zur Anerkennung führen kann. Entwicklung und Umsetzung des dazu entwickelten Portfolios werden im Beitrag vorgestellt.**

## Lehrende in der Erwachsenenbildung

Mit ca. 530.000 Personen stellen Lehrende die größte Beschäftigtengruppe im Bildungsbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland dar (vgl. MARTIN u. a. 2016). Hinsichtlich ihrer Qualifikationen, Tätigkeiten, Beschäftigungsbedingungen sowie Themen- und Kompetenzprofile ist diese Gruppe sehr heterogen. Ihre oftmals prekären Beschäftigungssituationen sind zudem ein Ausdruck dafür, dass professionelles Lehrhandeln insgesamt noch wenig anerkannt wird. Zwar gab es einige Bestrebungen und Initiativen zur Aufwertung der Weiterbildungstätigkeit, eine trägerübergreifende und flächendeckende Anerkennung von Kompetenzen steht bislang jedoch noch aus (vgl. HIPPEL/TIPPELT 2009).

Bei den Qualifikationen der Lehrenden zeigt sich folgendes Bild: Knapp ein Viertel aller in der Weiterbildung Lehrenden hat ein pädagogisches Studium abgeschlossen und weitere sieben Prozent haben ein pädagogisches Neben- oder Beifachstudium absolviert. Die meisten Lehrkräfte verfügen jedoch über einen Abschluss in einer Fachrichtung ohne pädagogischen Bezug (33 %) oder einen beruflichen Abschluss (33 %). Viele kommen als Quer- und Seiteneinsteiger/-innen in die Erwachsenenbildung und stützen ihre Lehrtätigkeit vornehmlich auf ihre fachlich-berufliche Erfahrung und Expertise. Das notwendige didaktisch-methodische Wissen und Können eignen sie sich on the job

oder in Seminaren an, die von verschiedenen Verbänden oder Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, bislang aber keinen einheitlichen Kompetenzstandards folgen und zudem unterschiedlich strukturiert sind (vgl. BOSCHE/JÜTTEN/STRAUCH 2014). Ein Grund dafür sind fehlende weiterbildungsübergreifende Kompetenzstandards, die Transparenz über das relevante Wissen und Können Lehrender schaffen könnten. Aus Sicht der Lehrenden könnte aber genau darin eine Chance liegen, um

- Erkenntnis über ihre beruflichen Leistungen zu erhalten,
- eigene Kompetenzentwicklung strategisch zu planen und anzugehen,
- das Selbstverständnis der Rolle in der Erwachsenen-/Weiterbildungscommunity zu stärken,
- ihre Kompetenzen Dritten gegenüber auszuweisen und objektiv darzustellen und
- eine trägerübergreifende Vernetzung zu verbessern.

## Das Projekt GRETA

Das Projekt »Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung« (GRETA) hat sich gemeinsam mit acht bundesweiten Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung zum Ziel gesetzt, Grundlagen für die Entwicklung einer trägerüber-

greifenden Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu schaffen. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt wird von Dezember 2014 bis November 2018 vom BMBF gefördert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Institut für Lebenslanges Lernen e.V. in enger Kooperation mit einer Projektträgergruppe (vgl. Infokasten) koordiniert. Die Herausforderung im Projekt GRETA besteht darin, Vorschläge für ein Anerkennungssystem zu entwickeln, das die Kulturen und Spezifika der Weiterbildung berücksichtigt und allen Lehrenden unabhängig von ihrem Erfahrungshintergrund, ihrem Beschäftigungsverhältnis oder ihrer Expertise die Möglichkeit bietet, ihre Kompetenzen zu bilanzieren und validieren zu lassen.

### Das GRETA-Kompetenzmodell

Im Projekt GRETA wurden Konzepte und Instrumente für eine Validierung von erwachsenenpädagogischen Kompetenzen entwickelt, die perspektivisch auch eine Anerkennung in Form einer Zertifizierung durch eine zuständige Stelle ermöglichen könnten. In einem ersten Schritt wurden die für eine Lehrtätigkeit relevanten Kompetenzen in einem Kompetenzmodell zusammengestellt. Das GRETA-Kompetenzmodell basiert auf dem Modell professioneller Handlungskompetenz von BAUMERT/KUNTER (2006), das von SCHRADER/GOEZE (i.V.) für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung adaptiert wurde, und bildet alle für das professionelle Handeln Lehrender relevanten Kompetenzen in einem Strukturmodell ab.

Es beinhaltet Kompetenzbereiche, die sich auf professionelles Wissen beziehen, wie man sie aus Modellen anderer Bildungsbereiche kennt (z.B. Schule, Hochschule). Es expliziert jedoch in Anlehnung an BAUMERT/KUNTER (2006) die Kompetenzaspekte auf die Lehrenden in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung hin und passt die Kompetenzbereiche und -facetten an die konkreten Tätigkeiten Lehrender und die Spezifika der Erwachsenen- und Weiterbildung an. So beinhaltet das Modell z. B. auch Kom-

petenzbereiche wie »Feldbezug« oder »Organisation«, die die speziellen Kompetenzanforderungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung kennzeichnen. Sie tragen bspw. der Tatsache Rechnung, dass Lehrende sich immer wieder mit neuen Auftraggebern auseinandersetzen müssen, gefordert sind, sich bei ihrem Handeln an verschiedenen Curricula zu orientieren und Angebote für höchst heterogene Adressatengruppen zu planen. Einem ganzheitlichen Anspruch folgend, nimmt das Modell sowohl das gesamte Wissen und Können als auch die Haltungen und Motivationen einer Lehrperson in den Blick. Es umfasst vier Kompetenzaspekte, die auf einem tieferen Abstraktionsniveau in Kompetenzbereiche und diese wiederum in mindestens zwei Kompetenzfacetten untergliedert sind (vgl. LENCER/STRAUCH 2016). Differenziert werden:

1. Berufspraktisches Wissen und Können mit den Kompetenzbereichen Fachdidaktik, Didaktik/Methodik, Kommunikation/Interaktion, Beratung und Organisation,
2. fach- und feldspezifisches Wissen mit den Kompetenzbereichen Feldbezug und Fachinhalt,
3. professionelle Werthaltungen und Überzeugungen mit den Kompetenzbereichen Berufsethos und professionelle Überzeugungen sowie
4. professionelle Selbststeuerung mit den Kompetenzbereichen motivationale Orientierung, Selbstregulation, berufspraktische Erfahrungen.

### Operationalisierung des Kompetenzmodells für Validierungszwecke

Als Strukturmodell bietet das Kompetenzmodell zunächst einen Überblick über für die Lehrtätigkeit relevante Kompetenzbereiche und -facetten, aber noch keine Möglichkeit einer Einschätzung und Anerkennung. Aufbauend auf dem Kompetenzmodell wurde daher ein Verfahren entwickelt, das allen Lehrenden unabhängig von ihrem Erfahrungshintergrund, ihrem Beschäftigungsverhältnis oder ihrem Fach die Möglichkeit bietet, ihre auf formalen, nicht formalen und informellen Wegen erworbenen Kompetenzen zu bilanzieren. Hierzu wurde das oben beschriebene Kompetenzstrukturmodell operationalisiert und in ein Kompetenzstufenmodell überführt. Dazu wurden die im Modell beschriebenen Kompetenzen konkretisiert; das heißt alle Kompetenzbereiche und -facetten wurden definiert sowie Wissens- und Könnenselemente für die einzelnen Kompetenzfacetten als Indikatoren für die Bilanzierung festgelegt. Die Operationalisierung erfolgte für zwei ansiierte Stufen: eine Basisstufe und eine Aufbaustufe.

Auf der ersten Stufe werden Lehrende als fortgeschrittene Anfänger/-innen bis kompetent Agierende in den Blick genommen, die

- über elementares und grundlegendes Wissen sowie elementare und grundlegende Fertigkeiten verfügen,

#### Mitglieder der Projektträgergruppe

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (Aul)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)
- Dachverband der Weiterbildungsorganisationen (DVWO)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)
- Deutscher Volkshochschulverband (DVV)
- Verband deutscher Privatschulverbände (VDP)



Tabelle

Exemplarische Operationalisierung einer Kompetenzfacette

Definition: Kompetenzfacette Lerninhalte und -ziele	Indikatoren in Anlehnung an die Taxonomiestufen nach BLOOM	Fragen im PortfolioPlus
Die Planung und der Einsatz von Lerninhalten und -zielen umfasst das Wissen und Können hinsichtlich der Formulierung und Festlegung eines Lehrplans, von Lerninhalten und -zielen. Die Planung der Inhalte und Ziele eines Lerngegenstandes sollen sinnvoll, lebensdienlich, anschlussfähig und neuanschlussfähig sein. Dazu gehört die Suche nach geeigneten Lernzielen, eine adäquate Beschreibung, Ordnung und Operationalisierung von Lernzielen sowie die Entscheidung über diese.	<b>1. Stufe Wissen:</b> Weiß um die Bedeutung von Lerninhalten und Zielen für das Lehr-Lern-Geschehen	Wie gehen Sie vor, wenn Sie ein eigenes Lernangebot planen? Beschreiben Sie die wichtigsten Schritte dahin.
	<b>2. Stufe Verstehen:</b> Kann Lehr- bzw. Lernziele bestimmen	Welche der unten genannten Aussagen enthalten Lehr- bzw. Lernziele?
	<b>3. Stufe Anwenden:</b> Kann einen Plan für ein eigenes Angebot erstellen und Lerninhalte und Lernziele aufeinander abstimmen.	Welche der Methoden wenden Sie am liebsten an und warum?

- in der Lage sind, sich Situationen fachgerecht zu erschließen und sie zu organisieren,
- typische Sachverhalte kennen und Zusammenhänge erkennen sowie Gegebenheiten wahrnehmen und kombinieren können und
- ihr Wissen daraufhin entweder angeleitet oder imitierend anwenden können.

Bezugsgrößen für die Operationalisierung der Kompetenzen auf dieser Niveaustufe bieten der Deutsche Qualifikationsrahmen auf der Niveaustufe 4 sowie die Taxonomiestufen 1 bis 3 »wissen – verstehen – anwenden« nach BLOOM u. a. (1973) inklusive der jeweiligen Operatoren. Die Aufbaustufe wird im nächsten Projektschritt weiter operationalisiert und hier nicht näher ausgeführt.

Wichtig war es, die Indikatoren auf einem möglichst allgemein-abstrakten Niveau zu formulieren und nicht zu konkret in Bezug auf Wissens- und Könnensinhalte zu werden (z. B. »Kennen und Anwenden verschiedener Methoden« statt »Kennen und Anwenden der Methode xy«). Das operationalisierte Kompetenzmodell, d. h. die Definition der Kompetenzbereiche und -facetten und die dazugehörigen Indikatoren, sind die Basis für die Entwicklung des Validierungsinstruments zur Dokumentation von Kompetenzen und gleichzeitig für deren anschließende Begutachtung.

**Das PortfolioPlus als Instrument zur Dokumentation von Kompetenzen**

Um die Kompetenzen Lehrender identifizieren und dokumentieren zu können, wurde ein Portfolioverfahren gewählt. Das im Projekt entwickelte Portfolio erfüllt gleichermaßen die Anforderungen an eine summative wie formative Validierung. Zum einen bietet es den Lehrenden einen Nachweis ihrer individuellen Kompetenzen im Abgleich mit einem einrichtungsübergreifenden Standard

(summativ). Zum anderen werden mit Durchlaufen des Verfahrens Professionalisierungsprozesse in Gang gesetzt. Dies erfolgt vor allem in einem Beratungsgespräch zwischen Gutachter/-in und Lehrperson, das im Anschluss an die Begutachtung stattfindet und in dem die Ergebnisse der Kompetenzbilanz und Weiterentwicklungsmöglichkeiten thematisiert werden (formativ).

Die Struktur des PortfolioPlus orientiert sich an typischen Handlungssituationen Lehrender. In sechs Kapiteln (»1. Meine Rolle als Lehrende/-r; 2. Mit Auftraggebern kooperieren; 3. Angebote konzipieren; 4. Angebote umsetzen; 5. Lehr-Lern-Prozesse steuern; 6. Angebote nachbereiten«) werden den Lehrenden Fragen und Aufgaben gestellt, die Rückschlüsse auf die Kompetenzbereiche und -facetten im Modell ermöglichen. Die Tabelle verdeutlicht die Beziehung zwischen operationalisiertem Kompetenzmodell und dem Validierungsinstrument PortfolioPlus exemplarisch für die Kompetenzfacette Lerninhalte und -ziele.

**Die Bewertung der Kompetenzen**

Das PortfolioPlus ist als ausfüllbare PDF verfügbar. Es wird von Lehrenden selbstständig bearbeitet und anschließend zur Begutachtung eingereicht (vgl. Abb., S. 50). Grundlage für die Begutachtung bildet ein Gutachtermanual und ein Bewertungsformular auf Basis des operationalisierten Kompetenzmodells. Die Ergebnisse der Begutachtung werden in einer Kompetenzbilanz in Form einer Kompetenzlandkarte dargestellt und für die einzelnen Kompetenzbereiche erläutert. In einem anschließenden Beratungsgespräch wird den Lehrenden individuell eine ausführliche Rückmeldung zu den im Portfolio gezeigten Kompetenzen gegeben. So wird das Verfahren sowohl den summativen wie den formativen Anforderungen gerecht.

Abbildung

## Schritte des Bewertungsverfahrens



Quelle: in Anlehnung an [www.die-bonn.de/greta](http://www.die-bonn.de/greta)

### Umsetzungsverfahren und weitere Schritte

Die in einer ersten Erprobung eingebundenen Lehrenden beurteilten das PortfolioPlus insgesamt positiv und sahen den Mehrwert vor allem in einer guten Orientierung über die Ausprägung ihrer eigenen professionellen Handlungskompetenz, die ihnen das Instrument erstmalig in strukturierter Form ermöglicht. Hervorzuheben ist, dass vor allem die Bedeutung des Beratungsgesprächs mit den Gutachterinnen und Gutachtern für den Bilanzierungsprozess von den Lehrenden als sehr hoch eingeschätzt wird. Das PortfolioPlus als Instrument selbst wird bereits als gute Möglichkeit der Selbstreflexion erachtet, gewinnt jedoch vor allem durch die Begutachtung und das Beratungsgespräch an Aussagekraft. Das Verfahren stärkt auf diese Weise ei-

nerseits die professionelle Handlungskompetenz Lehrender, andererseits bietet es auch die Möglichkeit, blinde Flecken aufzudecken und zur individuellen Kompetenzentwicklung anzuregen.

Das Kompetenzmodell und die Bilanzierungsinstrumente wurden auf einer Konferenz im Oktober 2017 erstmalig einer breiteren Fachöffentlichkeit vorgestellt. In diesem Rahmen wurde auch über die weitere Entwicklung und Verwendung diskutiert. Es zeigte sich große Zustimmung hinsichtlich des Kompetenzmodells. In Bezug auf die Validierung von Kompetenzen sind die Positionen z. T. konträr. Hier wurden neben Befürwortung auch Stimmen laut, die mit einer Validierung im Sinne einer Zertifizierung nicht planbare bildungspolitische Implikationen fürchten und daher einer Implementierung in die Praxis skeptisch gegenüberstehen. Grundsätzlich wurde eine Anerkennung von Kompetenzen Lehrender, die entwicklungsorientiert ausgerichtet ist, bevorzugt.

Die nächsten Schritte im Projekt werden darin bestehen, eine entwicklungsorientierte Validierungspraxis pilothaft zu erproben und akzeptanzförderliche Bedingungen für eine Umsetzung zu schaffen. So kann die Chance genutzt werden, die Sichtbarkeit der Weiterbildung durch einrichtungsübergreifende Standards und Zertifikate zu erhöhen (vgl. KÄPPLINGER 2017) und ein identitätsstiftendes Anerkennungssystem zu schaffen, das wie eine Klammer wirkt, die die Erwachsenen- und Weiterbildung übergreifend stärkt. ◀

### Literatur

- BAUMERT, J.; KUNTER, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2006) 9, S. 469–520
- BLOOM, B. S. u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim 1973
- BOSCHE, B.; JÜTTEN, S.; STRAUCH, A.: Machbarkeitsstudie. Anerkennungssystem Erwachsenenbildung/Weiterbildung Deutschland. Unveröffentlichtes Manuskript. 2014
- HIPPEL, A. V.; TIPPELT, R. (Hrsg.): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim 2009
- KÄPPLINGER, B.: Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die »Allmenden der Weiterbildung«. In: Magazin erwachsenbildung.at (2017) 32 – URL: [https://erwachsenbildung.at/magazin/17-32/06\\_kaepplinger.pdf](https://erwachsenbildung.at/magazin/17-32/06_kaepplinger.pdf) (Stand: 01.12.2017)
- LENCER, S.; STRAUCH, A.: Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erste Ergebnisse aus dem Projekt GRETA. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 23 (2016) 4, S. 40–41
- MARTIN, A. u. a. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld 2016
- SCHRADER, J.; GOEZE, A.: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung (in Vorbereitung)

# Ein neues Konzept für die berufliche Fortbildung im Konstruktionsbereich

**MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**

Ehemalige wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich »Gewerblich-technische Berufe« im BIBB

**Der Fortbildungsberuf »Geprüfter Konstrukteur und Geprüfte Konstrukteurin« von 1994 ist inhaltlich überholt und hat in der heutigen betrieblichen Praxis eine geringe Bedeutung. Eine BIBB-Voruntersuchung im Tätigkeitsfeld der Konstruktion kommt zu der Empfehlung, die Fortbildungsordnung zu modernisieren. Allerdings sollten damit zusätzliche konzeptionelle Überlegungen zur Steigerung der Attraktivität des Fortbildungsberufs verbunden werden. Hierzu wurde ein erstes Konzept erarbeitet, das in seinen Grundzügen in diesem Beitrag vorgestellt wird.**

## Ausgangslage

Für das Tätigkeitsfeld der Konstruktion wird in den beiden 2011 umfassend modernisierten Ausbildungsberufen Technische/-r Produktdesigner/-in und Technische/-r Systemplaner/-in ausgebildet. Im Jahr 2016 bestanden bei den beiden Konstruktionsberufen rund 11.700 Auszubildende.<sup>\*</sup> In dieser Berufsgruppe ist nach Auswertungen der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung deutlich höher als bei allen anderen Ausbildungsberufen. Allerdings wird diese in der Konstruktion im Wesentlichen durch ein Studium oder die fachschulische Technikerausbildung abgedeckt (vgl. DORSCH-SCHWEIZER 2017, Anlage 1).

In den Jahren 2005 bis 2014 haben durchschnittlich nur knapp unter 100 Personen jährlich die Fortbildung Geprüfter Konstrukteur und Geprüfte Konstrukteurin abgeschlossen. Dabei konzentriert sich die regelmäßige Prüfungsabnahme auf zwei Kammerbezirke im Bundesgebiet. Knapp die Hälfte dieser Absolventinnen und Absolventen

hat vorher keine Ausbildung in einem der Konstruktionsberufe, sondern andere Ausbildungen (z. B. Industriemechaniker/-in oder Werkzeugmechaniker/-in) absolviert (vgl. ebd.).

Die Fortbildungsordnung wurde Anfang der 1990er-Jahre für ein Tätigkeitsfeld konzipiert, das als Schnittstelle zwischen Fachkräften und Technikerinnen und Technikern angesiedelt ist. Inzwischen decken jedoch die in der Ausbildung der Konstruktionsberufe zu vermittelnden Qualifikationen diesen Bereich – insbesondere den Umgang mit CAD-Konstruktionen – weitgehend ab. Es ist zu vermuten, dass dies ein Grund für die aktuell wenigen Fortbildungsabschlüsse ist. Für die berufliche Fortbildungsebene ergab sich somit Klärungsbedarf hinsichtlich ihrer Tätigkeits- und Funktionszuordnung in den Betrieben und der daraus abzuleitenden inhaltlichen Gestaltung.

## Untersuchung im Tätigkeitsfeld der Konstruktion

Das BIBB hat daher für die Fortbildungsebene den betrieblichen Qualifikationsbedarf in den Tätigkeitsbereichen der Konstruktion untersucht. Zusätzlich wurden favorisierte Qualifizierungswege identifiziert. Ziel war es, den Bedarf einer modernisierten Fortbildungsordnung zu prüfen. Das Projekt wurde von einem Fachbeirat mit Konstruktionsexpertinnen und -experten aus Betrieben, einer Technikerschule und einer Hochschule sowie DIHK und IG Metall beratend begleitet. Basis war eine bundesweite Untersuchung, in deren Zentrum 22 betriebliche Fallstudien mit insgesamt 98 Experteninterviews standen (vgl. DORSCH-SCHWEIZER 2017). Beispielfolgend werden im Folgenden zwei zentrale Ergebnisse vorgestellt.

## Zunehmende Schnittstellen im Tätigkeitsfeld

In der Regel besteht eine projektbezogene hierarchische Struktur, nach der Technische Produktdesigner/-innen und Technische Systemplaner/-innen unterhalb von Technikerinnen und Technikern angesiedelt sind, die wiederum unterhalb der Ingenieurinnen und Ingenieure zu

<sup>\*</sup> Datenbank Auszubildende des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Erhebung jeweils zum 31.12.

Abbildung

## Verzahnung von Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Konstruktion



verorten sind. Diese Tätigkeitsbereiche entlang formaler Abschlüsse werden umso stärker voneinander abgegrenzt und hierarchisiert, je größer der Betrieb ist und je mehr Beschäftigte in der Konstruktion tätig sind. Demgegenüber entfallen diese Hierarchiestufen mehr und mehr, je weniger Beschäftigte in der Konstruktion tätig sind und je mehr Aspekte wie Persönlichkeit, Engagement und vor allem auch Berufserfahrung an Bedeutung gewinnen.

Die Ergebnisse der BIBB-Untersuchung verdeutlichen, dass es im Tätigkeitsfeld Konstruktion tatsächlich viele Schnittstellen zwischen den drei Hierarchiestufen gibt. Diese Aussagen stehen im Einklang mit den Ergebnissen des Projekts »Konstrukteur 2020«, das ebenfalls im Berufsfeld Konstruktion keine saubere Trennung zwischen beruflichen und akademischen Konstrukteurinnen und Konstrukteuren konstatierte. Es gibt zwar Unterschiede in den Einsatzgebieten von akademisch und beruflich ausgebildeten Konstrukteurinnen und Konstrukteuren, diese überlappen sich jedoch zunehmend (vgl. ALBERS/DENKENA/MATTHIJSSEN 2012, S. 56 ff.).

### Bedarf für eine Fortbildung in der Konstruktion

In großer Übereinstimmung beurteilt ein Großteil der Interviewpartner/-innen die existierenden Weiterbildungen bzw. Qualifizierungsmöglichkeiten im Konstruktionsbereich als ausreichend. Einige wenige Befragte halten jedoch die Möglichkeiten der Weiterqualifizierung für zu gering und fordern vor allem zusätzliche Alternativen zum fachschulischen Technikerabschluss. Eine Bewertung der Fortbildung zum Geprüften Konstrukteur/zur Geprüften Konstrukteurin fiel den Befragten allerdings schwer, da die große Mehrheit diesen Fortbildungsberuf nicht kannte. Es lässt sich daher aktuell kein genereller betrieblicher Bedarf für einen modernisierten Fortbildungsberuf feststellen. Gleichwohl gibt es mehrere konkrete Aussagen, wonach eine gezielte Fortbildung für die Konstruktion als sinnvoll erachtet wird: Die Techniker Ausbildung vermittele viele Inhalte, die für die Konstruktion nicht gebraucht werden, gleichzeitig sei der Umfang der Konstruktionsausbildung im Technikerabschluss häufig zu gering.

## Empfehlung zur Modernisierung mit neuen Gestaltungselementen

Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen ein Dilemma: Sowohl die Betriebe als auch die ausgebildeten Fachkräfte haben sich offensichtlich ohne den Fortbildungsberuf im Tätigkeitsfeld der Konstruktion eingerichtet. Dennoch gibt es Argumente, die für die Modernisierung sprechen. Ein modernisierter Fortbildungsberuf in der Konstruktion stellt in vielerlei Hinsicht eine Chance dar:

- für mittlere Schul- bzw. Bildungsabschlüsse,
- für Unternehmen, um Studienberechtigten eine Alternative für berufliches Fortkommen ohne Studium zu bieten,
- für Werkstattberufe (z. B. Industriemechaniker/-in), um in die Konstruktion zu wechseln,
- für die Vermittlung aktueller Inhalte auf Fortbildungsniveau, um damit berufliche Karriereoptionen zu stärken.

Der Projektbeirat kam nach Bewertung aller Argumente und Ergebnisse einhellig zu der Entscheidung, die Modernisierung des Fortbildungsberufs zu empfehlen. Für die Ausbildungsberufe Technische/-r Produktdesigner/-in und Technische/-r Systemplaner/-in soll eine spezifische berufliche Fortbildung entwickelt werden, die die bestehende von 1994 ablöst.

## Attraktivität der Fortbildung steigern

Für einen attraktiven Fortbildungsberuf sind nicht nur die zu vermittelnden Inhalte, sondern auch Durchführungszeit, Kosten und Durchlässigkeit wichtige Kriterien. Daher wurde im Rahmen der Untersuchung ein Konzept entwickelt, das diesen Anforderungen gerecht werden könnte.

Im Zentrum des Konzepts steht der Fortbildungsberuf. Schon in der Ausbildung können Teile absolviert werden, die in der Fortbildung anerkannt werden. Gleichzeitig könnten in der Fortbildungsordnung und in den Studienordnungen Inhalte vorgesehen werden, die wechselseitig anerkannt werden können. Das bedeutet konkret: Neu zu entwickelnde Zusatzqualifikationen, die bereits in der

Ausbildung erworben werden, könnten auf die Fortbildung angerechnet werden. Diese müssten inhaltlich den Prüfungsanforderungen der Fortbildungsordnung angepasst werden. Das erfordert eine neue Betrachtung der Schnittstellen von Aus- und Fortbildungsordnungen.

Ein wichtiger neuer Ansatz in diesem Konzept wäre die Kooperation der Hochschulen mit dem Fortbildungsangebot. Hier könnten in den ausbildungs- und beschäftigungsstarken Bundesländern Vereinbarungen getroffen werden, um Inhalte abzustimmen, die gemeinsam vermittelt werden können und die wechselseitig anerkannt werden. Für Personen mit Fortbildungsabschluss würden diese Inhalte bei einem späteren Studium an der Hochschule angerechnet. Für Studierende, die ihr Studium wieder aufgeben, gilt die gleiche Anerkennung in der Fortbildung (vgl. Abb.). Das Konzept wäre ein Versuch, durchlässigere Strukturen in beide Richtungen zu realisieren und die entsprechenden Regelungsnotwendigkeiten zu erkennen.

Mit einer Einordnung auf Stufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) stünde der Fortbildungsabschluss gleichwertig neben den Techniker- und Bachelorabschlüssen und würde damit der betrieblichen Realität der Tätigkeitszuweisungen entsprechen. Um die Attraktivität des Fortbildungsberufs für beide Ausbildungsberufe in der Konstruktion zu erhöhen, scheint eine Differenzierung in Fachrichtungen erforderlich.

Es bedarf einiger Anstrengungen, um eine neue Fortbildungsordnung neben der anerkannten Technikerausbildung als eine akzeptierte und attraktive Alternative zu etablieren. Ein Aspekt dabei könnte auch die Überlegung einer neuen Berufsbezeichnung sein, da die bisherige als nicht sehr aussagekräftig angesehen wird. ◀

---

### Literatur

ALBERS, A.; DENKENA, B.; MATTHIESEN, S. (Hrsg.): Faszination Konstruktion. Berufsbild und Tätigkeitsfeld im Wandel. Acatech Studie. München 2012

DORSCH-SCHWEIZER, M.: Fortbildungsbedarf im Konstruktionsbereich – Abschlussbericht. Bonn 2017 – URL: [www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=4.2.468](http://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=4.2.468) (Stand: 11.12.2017)



# Bericht über die Sitzung 3/2017 des Hauptausschusses am 13. Dezember 2017 in Bonn

THOMAS VOLLMER

Dr., fachlicher Leiter Büro Hauptausschuss  
im BIBB

---

**Die letzte Hauptausschusssitzung im Jahr 2017 fand unter Leitung von DR. HANS-JÜRGEN METTERNICH, Beauftragter der Arbeitgeber, statt. Inhaltliche Schwerpunkte waren die BIBB-Strategie 2025, die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, die Integration geflüchteter Menschen sowie die Reform des Pflegeberufgesetzes. Weiterhin wurde das Jährliche Forschungsprogramm 2018 verabschiedet und die Hauptausschussarbeitsgruppe »Durchlässigkeit« mit der Aufnahme ihrer Tätigkeit beauftragt.**

## BIBB-Strategie 2025

Der Präsident des BIBB, PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER, stellte dem Hauptausschuss Ergebnisse und Ziele der BIBB-Strategie 2025 vor. Diese stehe auf einer breiten Grundlage: Einbezogen wurden das Evaluationsgutachten des Wissenschaftsrats, der Wissenschaftliche Beirat des BIBB, ein Leitlinienpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Meinung interviewter Vertreter/-innen der einzelnen Bänke. Ebenfalls wurden durch interne Workshops alle Mitarbeiter/-innen an dem Strategieprozess beteiligt. Die strategische Neuausrichtung setze sich das ehrgeizige Ziel, den Ausbau zu einem Exzellenzzentrum für qualitativ hochwertige Berufsbildungsforschung und Ordnungsarbeit voranzutreiben. Ebenfalls gelte es, passgenaue Lösungen für die Berufsbildungspraxis und für die einschlägigen Dienstleistungen zur Stärkung der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln. Vonnöten sei hierfür ein schlagkräftiges Programmmanagement, die weitere Internationalisierung der beruflichen Bildung in Deutschland sowie die Förderung digitaler Arbeitsprozesse im BIBB unter dem Vorzeichen Wirtschaft 4.0. Die Bänke des Hauptausschusses begrüßten das Kick-off zur BIBB-Strategie 2025 und erklärten, die Diskussion fortführen und konstruktiv begleiten zu wollen. Das BIBB neh-

me eine Schlüsselrolle bei der Weiterentwicklung der dualen Berufsbildung in Deutschland ein und müsse exzellent aufgestellt sein, um die Herausforderungen der Zukunft meistern zu können.

## Aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Insgesamt zeigt sich die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt stabil. Einerseits sei ein Anstieg der Anzahl an neu abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträgen zu verzeichnen, andererseits sei es für Unternehmen nach wie vor schwierig, passende Bewerber/-innen zu rekrutieren. Die Leiterin der Abteilung »Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung«, PROF. DR. ELISABETH M. KREKEL, führte die Lage am Ausbildungsstellenmarkt auf Basis aktueller Daten im Einzelnen aus. Dabei zeigte sie insbesondere auf, dass sich Passungsprobleme weiter verfestigen und von einer Zunahme an erfolglosen betrieblichen Marktteilnehmenden auszugehen sei. Insbesondere wolle sie an dieser Stelle auf den weiteren Rückgang an Vertragsabschlüssen mit Frauen hinweisen. Die Bänke diskutierten im Weiteren, wie die dargestellten Entwicklungen im Rahmen einer Gesamtbetrachtung des Bildungssystems – etwa hinsichtlich des Verhältnisses der dualen Berufsausbildung zum Hochschulsektor oder den Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsberufen – einzuschätzen seien. Aktuelle Zahlen und weitergehende Analysen zum Ausbildungsmarkt finden sich unter [www.bibb.de/naa309](http://www.bibb.de/naa309).\*

## Integration geflüchteter Menschen in Ausbildung

Einleitend wurde die aktuelle Datenlage zu geflüchteten Menschen am Ausbildungsmarkt dargestellt. Im Anschluss einigten sich die Vertreter/-innen der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder des Hauptausschusses auf eine gemeinsame Position zum Instrument der »Ausbildungsduldung«. Das Positionspapier plädiert dafür,

dass »die Ausbildungsduldung und die weiteren dort normierten Duldungsregelungen bundeslandübergreifend einheitlich angewandt werden. Zudem sollten weitergehende Maßnahmen gewährleisten, dass abgelehnte, aber ausbildungswillige Geflüchtete und Betriebe schon frühzeitig, das heißt vor dem Zeitpunkt des tatsächlichen Ausbildungsbeginns, Planungssicherheit erhalten. Berufsvorbereitende Maßnahmen wie Einstiegsqualifizierungen (EQ) sollten für die Dauer der Maßnahme vom Abschiebeschutz umfasst werden. Dies gelte unabhängig davon, ob bereits ein Ausbildungsvertrag für eine anschließende qualifizierte Berufsausbildung geschlossen sei und der Nachweis einer positiven Rechtsprüfung durch die zuständige Stelle geführt wurde« (vgl. BIBB-Pressemitteilung vom 19.12.2017, die Position im vollen Wortlaut steht zum Download unter [www.bibb.de/de/newsletter/media/HA-Sitzung\\_13122017.pdf](http://www.bibb.de/de/newsletter/media/HA-Sitzung_13122017.pdf) bereit).<sup>\*</sup> Alle Bänke betonen abschließend, dass das Thema »Integration geflüchteter Menschen« aufgrund seiner nachhaltigen Relevanz im Hauptausschuss weiterhin regelmäßig als Tagesordnungspunkt aufgerufen werden soll.

### Pflegeberufegesetz

DR. MONIKA HACKEL, Leiterin der Abteilung »Struktur und Ordnung der Berufsbildung/Stabsstelle: Berufliche Bildung behinderter Menschen« informiert über den jüngsten Sachstand zum Gesetz zur Reform der Pflegeberufe vom 17.07.2017. Mit diesem Gesetz werde der neue Berufsabschluss »Pflegefachmann/-fachfrau« eingeführt, der eine generalistische Ausbildung für alle pflegenden Tätigkeiten vorsieht; die Einführung sei für das Jahr 2020 geplant. Weiter soll es möglich sein, im letzten Ausbildungsjahr im Bereich der Kinderkrankenpflege und der Altenpflege Schwerpunkte zu wählen. Ebenso ist die Einführung eines generalistisch ausgerichteten primär-qualifizierenden Pflegestudiums auf Bachelor-Niveau geplant. Dem BIBB werden gemäß §§ 53 und 54 des Gesetzes erstmals Aufgaben im Rahmen der Pflegeausbildung übertragen. Unter anderem werde eine Fachkommission und eine unterstützende BIBB-Geschäftsstelle eingerichtet, die der ehrenamtlich tätigen Fachkommission auf wissenschaftlicher Grundlage inhaltlich zuarbeitet. Weitere Aufgaben für das BIBB sind Beratungs- oder Forschungsleistungen im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. DR. MONIKA HACKEL zeigte Unterschiede zur Ordnungsarbeit nach BBiG/HwO in Bezug auf die gesetzlichen Grundlagen, Erarbeitung der Ordnungsmittel, Besetzung von Gremien und Einbezug der Sozialpartner auf.

### Weitere Themen

Der Hauptausschuss stimmte zwei neuen Ausbildungsordnungen in den Berufen »Steinmetz und Steinbildhauer/Steinmetzin und Steinbildhauerin« und »Flachglastechnologe/Flachglastechnologin« sowie der ersten »Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik« zu. Beschlossen wurde darüber hinaus das Jährliche Forschungsprogramm 2018, das vom neuen Forschungsdirektor, PROF. DR. HUBERT ERTL, vorgestellt wurde. Es umfasst Projekte zu folgenden Themen:

- »Chancen und Risiken des technologischen Wandels für die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung«
- »Planung und Gestaltung von Ausbildung im Kontext des Lernens im Prozess der Arbeit«
- »Berufliche Tätigkeiten und Anforderungen im internationalen Vergleich – Analysen nationaler und internationaler Datensätze«
- »Open Access in der Berufsbildungsforschung«

Ebenfalls berichteten die Arbeitsgruppen des Hauptausschusses über den aktuellen Stand der Arbeiten. Dabei bestätigte der Hauptausschuss den Auftrag an die Arbeitsgruppe zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), einen Vorschlag zur nachhaltigen Ausgestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens zu erarbeiten. Überdies haben die Arbeitsgruppen zur Allgemeinen Qualifizierung Erwachsener (AQE) und zum dualen Studium ihre Arbeitsaufträge abgeschlossen und entsprechenden Bericht erstattet. Der Hauptausschuss beschloss, dass 2018 eine neue Arbeitsgruppe ihre Arbeit zum Thema »Durchlässigkeit« aufnehmen solle.

Schließlich stimmte der Hauptausschuss der Haushalts- und Vermögensrechnung des BIBB und damit auch der Entlastung des Präsidenten für das Jahr 2015 zu.

Für das Jahr 2018 wurden als Vorsitzende ELKE HANNACK, Beauftragte der Arbeitnehmer, und als stellvertretender Vorsitzender UDO PHILIPPUS, Beauftragter der Länder, einstimmig gewählt. ◀

<sup>\*</sup> Stand jeweils 21.12.2017

# Grundbildung in der betrieblichen Weiterbildung

**KARIN KÜBNER**

Leiterin der Koordinierungsstelle »Dekade für  
Alphabetisierung im BIBB«



## Arbeitsweltorientierte Grundbildung

Konzepte und Erfahrungen aus Hamburg

ANGELA GROTHEER, JOACHIM SCHROEDER (Hrsg.)

J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2016, 265 S., 32 EUR,

ISBN 978-3-7815-2116-2

Zwölf Prozent der Berufstätigen in Deutschland können nicht richtig lesen und schreiben – so die neuesten Berechnungen des Forschungsprojekts »LEO – Grundbildungsstudie« der Universität Hamburg. Betroffen sind insbesondere Menschen, die einfachen Hilfstätigkeiten nachgehen. Der Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten unter den Hilfskräften liegt im Durchschnitt bei 27 Prozent; in einzelnen Branchen ist die Quote jedoch doppelt so hoch. Sie können zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch zusammenhängende, auch kürzere Texte wie zum Beispiel eine schriftliche Arbeitsanweisung verstehen. Zunehmende Digitalisierung und der rasante Wandel der Arbeitswelt stellen diese Menschen vor große Herausforderungen. Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung sind in der betrieblichen Weiterbildung jedoch kaum vorhanden.

Vor diesem Hintergrund gehen ANGELA GROTHEER und JOACHIM SCHROEDER der zentralen Frage nach, wie Grundbildung für gering qualifizierte Beschäftigte als Element der strategischen Personalentwicklung in den Unternehmensalltag integriert werden kann. Es beschreibt praxisorientiert die Herausforderungen und Gelingensfaktoren des von 2012 bis 2015 durchgeführten Forschungs- und Entwicklungsverbundvorhabens Grund: Bildung in Hamburg. Erprobt wurden neue Formen der Sensibilisierung und Schulung von Personalverantwortlichen sowie

maßgeschneiderte Kurskonzepte, die sich an den realen Arbeitsanforderungen sowie den individuellen Lebenslagen und Lernbedarfen der Beschäftigten in verschiedenen Branchen klein- und mittelständischer Betriebe orientieren. Neben betrieblichen Grundbildungsangeboten während der Arbeitszeit zeigt das Beispiel der »ComCafés«, wie mittels eines ent-institutionalisierten, ent-formalisierten und teilnehmerzentrierten Ansatzes Zugangsbarrieren reduziert und die Lernmotivation gesteigert werden konnten. Individuelle Lernbegleitung und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Multimodalität und Diversität bei der Konzeption innerbetrieblicher Kurse trugen zur verbesserten Passgenauigkeit der Lernangebote bei und erhöhten den Lernerfolg. Dieser wurde mit einer speziell entwickelten Methode der Kursethnographie von der Universität Hamburg evaluiert. Um eine Anlaufstelle für Unternehmen zu etablieren und Know-how aus einer Hand anzubieten, wurde die Fachstelle Grundbildung und Wirtschaft aufgebaut.

Der letzte Beitrag des Buchs blickt über den Tellerrand nach Luxemburg, Österreich und in die Schweiz und vergleicht die unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, in denen arbeitsplatzorientierte Grundbildung in diesen Ländern verortet ist. Ergebnis dieser Analyse sowie praktischer Transferprojekte sind politische, pädagogische und didaktische Empfehlungen, die darauf zielen, für die allgemeine und betriebliche Grundbildung tragfähige Strukturen zu schaffen wie z. B. ein kontinuierliches kommunales und nationales Bildungsmonitoring, die freie Zugänglichkeit von Konzepten und Materialien sowie die Professionalisierung des Bildungspersonals.

**Fazit:** Ich habe das Buch mit großem Interesse gelesen, da es einerseits deutlich macht, warum arbeitsplatzorientierte Grundbildung einen langen Atem braucht. Es beschreibt jedoch auch ausführlich, welche Faktoren und Konzepte zum Erfolg führen. Akteure aus der Praxis finden hier vielfältige konzeptionelle Hinweise und Materialien für die Entwicklung von maßgeschneiderten betrieblichen Grundbildungsangeboten. Darüber hinaus beziehen die Beiträge aktuelle externe und eigene Forschungsergebnisse ein und benennen, wo noch Forschungsbedarfe bestehen. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

Qualifikations- und Berufsfeldprojektion bis 2035



Angesichts der älter werdenden Bevölkerung muss Deutschland sich auf zunehmende Fachkräftengpässe einstellen. Je nach Entwicklung der Bevölkerung und der Wirtschaftsstruktur zeichnen sich in den Regionen unterschiedliche Arbeitsmarktkonstellationen ab. Um die langfristigen Entwicklungen besser abschätzen zu können, wurden auf Basis der aktuellen Qualifikations- und Berufsfeld-

projektionen für Gesamtdeutschland regionalspezifische Modellrechnungen bis 2035 durchgeführt.

GERD ZIKA; TOBIAS MAIER; ROBERT HELMRICH; MARKUS HUMMEL; MICHAEL KALINOWSKI; ANKE MÖNNIG; MARC INGO WOLTER: Qualifikations- und Berufsfeldprojektion bis 2035 – Regionale Unterschiede prägen die beruflichen Arbeitsmärkte (BiBB-Report 3/2017). Bonn 2017. Download unter: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8507](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8507)

Betriebliche Ausbildungspartnerschaften



Kooperative Ausbildungsformen, in denen die Partner ihre Ausbildungsressourcen und -kompetenzen bündeln, können aus Sicht der vom BIBB befragten Berufsbildungsfachleute nicht nur dazu beitragen, dass sich kleine und mittlere Betriebe weiterhin in der Ausbildung engagieren. Ausbildungspartnerschaften bieten auch eine Chance, dass Ausbildungsangebote für Jugendliche

(wieder) an Attraktivität gewinnen.

MARGIT EBBINGHAUS; ANKE BAHL; THOMAI GRUBER; CHRISTINE SCHWERIN; EVA-MARIA SOJA: Betriebliche Ausbildungspartnerschaften kleiner und mittlerer Betriebe – Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2017. Download unter: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8553](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8553)

Geflüchtete und berufliche Bildung



2015 und 2016 sind rund 1,2 Millionen Menschen als Schutzsuchende in Deutschland registriert worden. Ihre Integration stellt die berufliche Bildung vor große Herausforderungen. Das Wissenschaftliche Diskussionspapier beleuchtet dieses Thema aus verschiedenen Perspektiven. MONA GRANATO, FRANK NEISES (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung (Wissenschaftliches Diskussionspapier 187). Bonn 2017. Download unter: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8508](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8508)

Ausbildung gestalten



Zur Unterstützung aller an der Ausbildung Beteiligten bietet die Reihe Ausbildung gestalten praxisnahe Beiträge zu neuen und modernisierten Ausbildungsberufen. Die Umsetzungshilfen stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung und können auch als gedruckte Ausgabe (Print-on-Demand) bestellt werden. Neu erschienen sind u. a.:

- Rolladen- und Sonnenschutzmechaniker/-in
- Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
- Holzmechaniker/-in
- Automobilkaufmann/-frau
- Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr
- Dachdecker/-in

[www.bibb.de/ausbildung-gestalten](http://www.bibb.de/ausbildung-gestalten)

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung  
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, Fax: 0228 / 99 666 17 18  
[vertrieb@bibb.de](mailto:vertrieb@bibb.de)

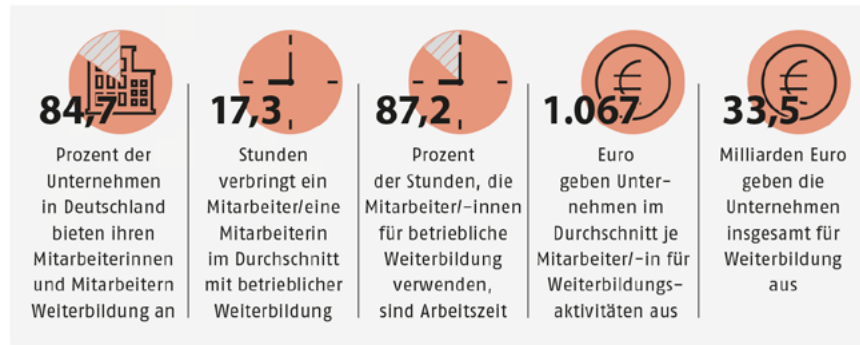
Publikationen des BIBB sind unter [www.bibb.de/veroeffentlichungen](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen) recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

## Weiterbildung 4.0

Insgesamt 33,5 Milliarden Euro haben die Unternehmen in Deutschland 2016 in betriebliche Weiterbildung investiert. Dabei wird es immer wichtiger, die Beschäftigten in puncto Digitalisierung fit zu machen. Die Firmen tragen diesem steigenden Wissensbedarf Rechnung, wie die neunte Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW) zeigt: Ihr zufolge bilden derzeit knapp 85 Prozent aller Unternehmen ihre Mitarbeiter/-innen weiter (vgl. Abb.).

Abbildung

Weiterbildungsbeteiligung von Unternehmen im Jahr 2016



Quelle: IW-Weiterbildungserhebung (Befragung von 1.706 Unternehmen von März bis Juli 2017)

Digitalisierte Unternehmen sind besonders aktiv in Sachen Weiterbildung. Als digitalisiert gelten Betriebe, die mindestens zwei digitale Technologien nutzen. Dazu gehören unter anderem digitale Vertriebswege, Cloud-Services und digitale Maschinensteuerung. Die Mitarbeiter/-innen dieser Firmen sind der IW-Umfrage zufolge überdurchschnittlich wissbegierig. 2016 haben sie sich im Schnitt 18,1 Stunden lang weitergebildet – verglichen mit 17,3 Stunden, die die Beschäftigten in der Gesamtwirtschaft dafür aufgewendet haben. Neben den Anforderungen verändern sich auch die Lernmöglichkeiten: Zu klassischen Seminaren und Vorträgen kommen immer mehr digitale Lernangebote hinzu. Gut die Hälfte der Betriebe bietet Lernvideos, Podcasts und internetbasierte Weiterbildungen an. Digitale Qualifizierungsformen haben den Vorteil, dass sie sich gut in den Arbeitsalltag integrieren lassen. Für 70 Prozent der befragten Unternehmen ist diese Flexibilität ein entscheidendes Argument bei der Gestaltung ihres Weiterbildungskatalogs. [www.iwd.de/artikel/weiterbildung-40-370830](http://www.iwd.de/artikel/weiterbildung-40-370830)

### Wie finde ich die richtige Weiterbildung?

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – DIE hat die »Checkliste Weiterbildung«, einen Service für Weiterbildungsinteressierte, überarbeitet. Wie verschafft man sich einen Überblick über das große Weiterbildungsangebot? Wie kann man die Qualität eines Bildungsanbieters einschätzen? Gibt es Möglichkeiten zur finanziellen Förderung? Die Checkliste unterstützt dabei, diese und mehr Fragen zu beantworten. Download unter [www.die-bonn.de/checkliste](http://www.die-bonn.de/checkliste) oder Bestellung über [info@die-bonn.de](mailto:info@die-bonn.de)

### Europass-Zeugnislerläuterungen jetzt auch für Fortbildungen

Die Zeugnislerläuterungen für Fortbildungsberufe ergänzen und erweitern das bisherige Spektrum des Europasses. Sie erleichtern es Dritten – insbesondere im internationalen Bereich –, zu verstehen, was ein im Zeugnis ausgewiesener Abschluss hinsichtlich der beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen bedeutet. Die Zeugnislerläuterungen beschreiben kompakt den Ausbildungsweg, das Kompetenzprofil einer Qualifikation sowie mögliche Einsatzfelder und Zugangsberechtigungen zur nächsten Ausbildungsstufe. Mit dem

Europass haben die EU-Mitgliedstaaten 2005 ein Instrument geschaffen, das Abschlüsse europaweit vergleichbar macht und das grenzüberschreitende Lernen und Arbeiten unterstützt.

Informationen zum Europass unter [www.europass-info.de](http://www.europass-info.de). Die Europass-Zeugnislerläuterungen für duale Aus- und Fortbildungsberufe stellt das BIBB auf Deutsch, Englisch und Französisch zum Download zur Verfügung unter [www.bibb.de/zeugnislerlaeuterungen](http://www.bibb.de/zeugnislerlaeuterungen)

### Arbeit-4.0-Förderprogramm: unternehmensWert:Mensch plus

Die Initiative *unternehmensWert:Mensch* unterstützt mit Beratungsdienstleistungen kleine und mittlere Unternehmen bei der Entwicklung zeitgerechter, mitarbeiterorientierter Personalstrategien. In der Erweiterung des Programms unter dem Titel *uwm-plus* will es die Möglichkeiten der Digitalisierung gewinnbringend für KMU einsetzen und helfen, den digitalen Umbruch in der Arbeitswelt als Chance zu nutzen. Das »Arbeiten 4.0-Sofortprogramm« unterstützt im Rahmen einer professionellen, geförderten Unternehmensberatung dabei, Unternehmen fit für die Digitalisierung zu machen, innovative Konzepte für die Arbeit in der digitalen Transformation zu erproben und so individuelle und passgenaue Lösungen zu gestalten. *unternehmensWert:Mensch* wird gespeist aus dem Expertenwissen der Initiative »Neue Qualität der Arbeit« und steht im Kontext der Fachkräfte-Offensive der Bundesregierung. Finanziert wird das Programm aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS).

[www.undernehmens-wert-mensch.de](http://www.undernehmens-wert-mensch.de)

### Wie gelingt Integration?

Um das Asylsystem zu verbessern und Maßnahmen zur Integration und Teilhabe passgenau zuschneiden zu können, ist belastbares Wissen über die Lebenslagen von Flüchtlingen wichtig; insbesondere solches, das deren eigene Sicht einbezieht. Hier setzt eine Studie an,



die gemeinsam vom Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und der Robert Bosch Stiftung durchgeführt wurde: In qualitativen Interviews wurden erwachsene Asylsuchende befragt, die noch keinen sicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland hatten. Die Studie analysiert die Sichtweise der Flüchtlinge zu Wohnort, zum Zugang zu Arbeit und (Aus-) Bildung, zu sozialer Teilhabe sowie ihre subjektive Wahrnehmung der Einteilung von Asylsuchenden nach Bleibeperspektive. Die Studie stellt zudem dar, welche Themen Flüchtlinge von sich aus ansprechen. Es werden Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger/-innen von Bund, Ländern und Kommunen, für Akteure zivilgesellschaftlicher Flüchtlingsarbeit sowie für Vertreter/-innen der Wirtschaft gegeben.

Download der Studie unter:

[www.svr-migration.de/publikationen/wie\\_gelingt\\_integration](http://www.svr-migration.de/publikationen/wie_gelingt_integration)

### **Broschüre »Berufsbildung 4.0: den digitalen Wandel gestalten – Programme und Initiativen des BMBF«**

Im Rahmen der Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft hat das BMBF im Sommer 2016 die Dachinitiative »Berufsbildung 4.0« ins Leben gerufen, um die duale Ausbildung auf die Erfordernisse einer zunehmend digitalisierten und vernetzten Wirtschaft auszurichten. Eine von der Programmstelle JOBSTARTER erstellte Broschüre stellt alle Programme und Initiativen unter dem Dach »Berufsbildung 4.0« vor – darunter auch die BMBF/BIBB-Forschungsinitiative »Fachkräftequalifikation und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen«, die Transferinitiative »ASCOT+ Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung« und die JOBSTARTER plus-Förderlinie »Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 4.0«.

[www.bmbf.de/de/berufsbildung-4-0-3246.html](http://www.bmbf.de/de/berufsbildung-4-0-3246.html)

### **Hermann-Schmidt-Preis 2017: Vier Projekte ausgezeichnet**



Gruppenfoto Hermann-Schmidt-Preisträger 2017: W. Arndt Bertelsmann, Michael Hoffmann, Jens Tiedemann, Andreas Böhne, Simone Baden, Johannes Heinrich, Christian Wichmann, Tanja Arntzen, Stefan Sayk, Hinrich Winter, Finn Brandt, Heike Toben-Heiken, Prof. Dr. Hubert Esser (v.l.n.r.) / Foto: [www.paulhahn.de](http://www.paulhahn.de)

Das Thema des Wettbewerbs 2017 lautete »Berufliche Aus- und Weiterbildung für die digitalisierte Arbeitswelt«. Aus den eingereichten 26 Initiativen wurde das Projekt »Excellence Initiative Industrie 4.0« der Berufsbildenden Schulen Osnabrück mit dem Hermann-Schmidt-Preis 2017 prämiert. Durch das innovative Ausbildungskonzept zur Förderung digitaler Kompetenzen erhalten Auszubildende die Gelegenheit, selbstgesteuert komplexe Problemstellungen im Zusammenhang mit den Herausforderungen von Industrie 4.0 zu lösen. Hierfür bilden in einer Projekt-AG Auszubildende unterschiedlicher Berufsgruppen in interdisziplinärer Teamarbeit wesentliche Prinzipien des Produktionsprozesses in einer Smart Factory nach. Die Jury würdigte das inhaltlich und zeitlich sehr anspruchsvolle Projekt und betonte insbesondere die guten Voraussetzungen für einen Transfer in weitere berufliche Schulen.

Je einen Sonderpreis erhielten: »azubi:web« – ein digitales Lernsystem für die Ausbildung in sechs gastronomischen Berufen, »eE4home« – ein Projekt der Beruflichen Schule des Kreises Nordfriesland in Niebüll und »Digitalisierung im Ausbildungsberuf Geomatiker/Geomatikerin« – ein Projekt der Staatlichen Gewerbeschule Bautechnik, Hamburg.

Informationen zu den ausgezeichneten Projekten und zu weiteren eingereichten Initiativen unter [www.bibb.de/de/72331.php](http://www.bibb.de/de/72331.php)

### **Initiative Bildungsketten: Neue Studie zum Übergang Schule – Beruf**

Die Bildungspraxis findet das Angebot an Förderinstrumenten am Übergang Schule – Beruf ausreichend. Es fehlen jedoch Konzepte, Netzwerkstrukturen und ein Bildungsmonitoring für eine systematische Förderung junger Menschen. Den Übergangsbereich prägt eine große Bandbreite sowie starke

Heterogenität. Je nach Region unterscheiden sich die strukturellen Rahmenbedingungen stark. Jedoch besteht viel Potenzial für Verbesserungen: Das zeigt eine Studie, die die Strukturen und Prozesse am Übergang Schule – Beruf und das regionale Zusammenspiel unterschiedlicher Förderinstrumente von Bund und Ländern beispielhaft ermittelt hat.

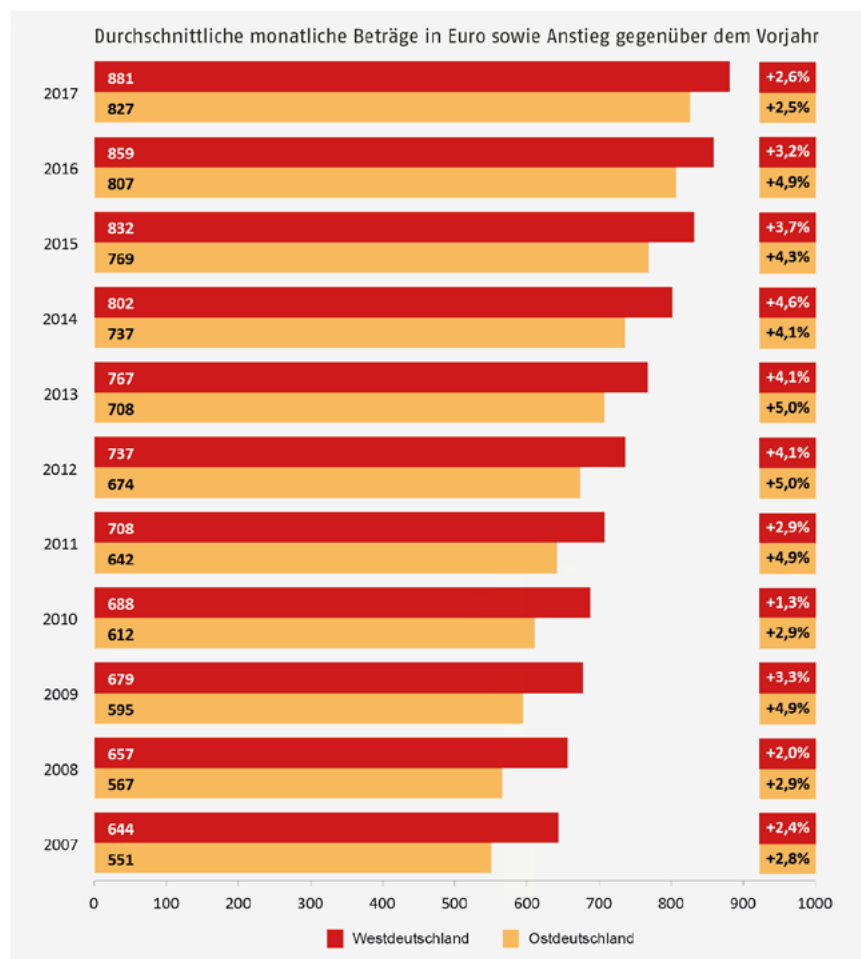
[www.bildungsketten.de/de/2768.php](http://www.bildungsketten.de/de/2768.php)

## 2017: Schwächerer Anstieg der tariflichen Ausbildungsvergütungen

Die tariflichen Ausbildungsvergütungen sind 2017 im bundesweiten Durchschnitt um 2,6 Prozent auf 876 Euro brutto im Monat gestiegen. Der Anstieg fiel damit deutlich schwächer aus als in den vergangenen Jahren. In Westdeutschland erhielten die Auszubildenden im vergangenen Jahr durchschnittlich 881 Euro und in Ostdeutschland 827 Euro im Monat. Die tariflichen Ausbildungsvergütungen stiegen damit prozentual fast gleich stark an: im Westen um 2,6 Prozent und im Osten um 2,5 Prozent (vgl. Abb.).

Abbildung

Entwicklung der tariflichen Ausbildungsvergütungen in West- und Ostdeutschland von 2007 bis 2017



Quelle: Berechnungen des BIBB

Der Abstand zum westlichen Tarifniveau blieb somit 2017 in Ostdeutschland unverändert: Es wurden wie im Vorjahr 94 Prozent der westlichen Vergütungshöhe erreicht. Zu diesen Ergebnissen kommt das BIBB in der Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen für 2017. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 181 Berufe in West- und 152 Berufe in Ostdeutschland. Auf dieser Basis wurden auch gesamtdeutsche Durchschnittswerte berechnet. Auf die einbezogenen Berufe entfielen 89 Prozent aller Ausbildungsverhältnisse. Das BIBB führt die Auswertung der tariflichen Ausbildungsvergütungen seit 1976 jährlich zum Stichtag 1. Oktober durch.

Ausführliche Darstellung der Ergebnisse sowie Möglichkeit zum Download von acht Schaubildern unter: [www.bibb.de/ausbildungverguetung-2017](http://www.bibb.de/ausbildungverguetung-2017)

## BIBB ist Mitglied im Leibniz-Forschungsverbund Science 2.0

Das BIBB wurde als assoziiertes Mitglied in den Leibniz-Forschungsverbund Science 2.0 aufgenommen. Dieser Forschungsverbund beschäftigt sich mit den Auswirkungen von Science 2.0 auf Wissenschaft und Gesellschaft. Ziel ist die Erschließung von Forschungs- und Entwicklungsfeldern, die sich durch den Einsatz neuartiger, partizipativer und kollaborativer Technologien des Internets in allen Phasen der Forschungs- und Publikationsprozesse eröffnen. Science 2.0 soll als neue und transdisziplinäre Forschungsdisziplin in der wissenschaftlichen Community etabliert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, berät der Verbund Politik und Forschungsförderung auf nationaler und europäischer Ebene im Hinblick auf die Gestaltung und Etablierung von Forschungsförderungsprogrammen zu Science 2.0 und Open Science.

[www.leibniz-science20.de](http://www.leibniz-science20.de)

## Zukunft der Berufsbildung in der Schweiz

Um den Anforderungen zu begegnen, die der Arbeitsmarkt von morgen an die Berufsbildung stellt, hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) gemeinsam mit Verbundpartnern das Leitbild «Berufsbildung 2030» erarbeitet. Dessen Umsetzung wurde bei einem nationalen Spitzentreffen der Berufsbildung diskutiert. Mit Blick auf die Digitalisierung hat sich die Mehrheit der Verbundpartner für eine Unterstützung des Förderschwerpunkts »Grundkompetenzen am Arbeitsplatz« ausgesprochen. Das Konzept definiert Maßnahmen, die es gering qualifizierten und insbesondere älteren Beschäftigten ermöglicht, erwerbstätig zu bleiben.

Weitere Informationen unter: [www.sbf.admin.ch](http://www.sbf.admin.ch) → Berufsbildung 2030

## TERMINE


**Besuchen Sie das BiBB auf der didacta 2018**

20. bis 24. Februar 2018,  
Messe Hannover,  
Halle 13 / Stand F112

[www.didacta-hannover.de](http://www.didacta-hannover.de)

**Forum Berufliche Bildung**

Halle 13 / Stand F104, ausgewählte Veranstaltungen)

- Di, 20.02.: Berufsbildung 2018: Wo bleibt die e-Didaktik?  
Ausbildung im Großkonzern: Traditioneller Ausbildungsberuf vs. individueller Ausbildungsgang?
- Mi, 21.02.: Berufsbildung 4.0: Wer sind die Fachkräfte von morgen?
- Do, 22.02.: Generalistische Pflege: Was kommt auf die beruflichen Schulen zu?
- Fr, 23.02.: Herausforderung Digitalisierung:  
Preisträger Hermann-Schmidt-Preis 2017
- Weitere Informationen unter: [www.bildungsmedien.de/fbb](http://www.bildungsmedien.de/fbb)

**7. Gießener Methodenwerkstatt Bildungsforschung**

22. bis 24. Februar 2018 in Gießen  
Die »GiMeBildung« will einen Beitrag zur forschungsmethodischen Weiterentwicklung und methodologischen Diskussion leisten. Besonders die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (z. B. Promovierende) ist Ziel der Methodenwerkstatt.

[www.uni-giessen.de/fbz/fb03/forschung/gimebildung](http://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/forschung/gimebildung)

**Die Zukunft ist ... JETZT! Berufliche Teilhabe an einer Lebenswelt 4.0**

6. März 2018 in Abensberg  
Die Fachtagung befasst sich mit den Auswirkungen von Digitalisierung auf die berufliche Bildung behinderter Menschen anlässlich des 40-jährigen Bestehens des Berufsbildungswerks.

[www.bbaw-abensberg.de/15-abensberger-fachtagung](http://www.bbaw-abensberg.de/15-abensberger-fachtagung)

**Abbruch, Umbruch, Aufbruch?**

25. und 26. April 2018 in Bonn  
Die wissenschaftliche Tagung widmet sich dem Thema Lebensverläufe junger

Menschen und Ungleichheit in Ausbildung, Studium und Beruf aus einer soziologischen Perspektive.

[www.bibb.de/de/71537.php](http://www.bibb.de/de/71537.php)

07./08. Juni 2018, bcc Berlin


**Bildung = Berufsbildung?!  
6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz**

05. bis 06. Juli 2018 in Steyr/Österreich

Die 6. BBFK möchte zu einer kritischen und in die Zukunft gerichteten Diskussion um die Ziele einer beruflichen Bildung anregen. Eine zentrale Frage ist, ob es durch das Allgemeine im Beruflichen und das Berufliche im Allgemeinen möglicherweise zu einer Neuorientierung unserer Bildungswelt kommt.

[www.bbfbk.at](http://www.bbfbk.at)

**Vorschau auf die nächsten Ausgaben**

**2/2018 – Kooperationspartner und -strategien**

Die Berufsbildungslandschaft verändert sich infolge demografischer und technologischer Entwicklungen. Spürbar wird dies u. a. an weniger Auszubildenden, die jedoch zunehmend heterogene Voraussetzungen mitbringen, an anspruchsvolleren Ausbildungsinhalten und Passungsproblemen am Ausbildungsmarkt. Welche Auswirkungen hat dies für die Zusammenarbeit der Kooperationspartner in der Berufsbildung? Wo entstehen neue Kooperationen und wie werden bestehende weiterentwickelt? Die Beiträge beleuchten Potenziale alter und neuer Kooperationsformen in der beruflichen Bildung für die Lernenden und die Lernorte.

Erscheint April 2018

**3/2018 – Ausbildungspersonal**

Erscheint Juni 2018

**4/2018 – Internationale Mobilität**

Erscheint August 2018

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

[www.bwp-zeitschrift.de/archiv](http://www.bwp-zeitschrift.de/archiv)

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten!

**STEFAN BERWING**

Universität Mannheim  
Institut für Mittelstandsforschung  
L9 1–2  
68161 Mannheim  
berwing@ifm.uni-mannheim.de

**HANNA BÖVING**

Universität Hamburg  
Berufliche Bildung und Lebenslanges  
Lernen (EW 3)  
Binderstr. 34  
20146 Hamburg  
hanna.boeving@uni-hamburg.de

**BRIGITTE BOSCHE**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
Heinemannstr. 12–14  
53175 Bonn  
bosche@die-bonn.de

**JOST BUSCHMEYER**

GAB München  
Lindwurmstr. 41/43  
80337 München  
jost.buschmeyer@gab-muenchen.de

**PROF. DR. ERIK HABERZETH**

Pädagogische Hochschule Zürich  
Zentrum für Hochschuldidaktik und  
Erwachsenenbildung  
Lagerstr. 2  
8090 Zürich, Schweiz  
erik.haberzeth@phzh.ch

**DR. GESA HEINBACH**

TU Kaiserslautern  
FB Sozialwissenschaften  
Erwin-Schrödinger-Str. Geb. 57  
67663 Kaiserslautern  
gesa.heinbach@sowi.uni-kl.de

**PROF. DR. BERND KÄPPLINGER**

Justus-Liebig-Universität Gießen  
FB03/Institut für Erziehungswissenschaft  
Karl-Glöckner-Str. 21 B  
35394 Gießen  
bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

**PROF. DR. CORINNA KLEINERT**

LifBi – Leibniz-Institut für Bildungs-  
verläufe e.V. und Otto-Friedrich-Universität  
Bamberg  
Wilhelmsplatz 3  
96047 Bamberg  
corinna.kleinert@lifbi.de

**JUDITH NEUMER**

ISF München  
Jakob-Klar-Str. 9  
80796 München  
judith.neumer@isf-muenchen.de

**PROF. DR. HALIT ÖZTÜRK**

Universität Münster  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Georgskommende 33  
48143 Münster  
halit.oeztuerk@wwu.de

**PROF. DR. MATTHIAS ROHS**

TU Kaiserslautern  
FB Sozialwissenschaften  
Erwin-Schrödinger-Str. Geb. 57  
67663 Kaiserslautern  
matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

**DR. STEFAN SAUER**

ISF München  
Jakob-Klar-Str. 9  
80796 München  
stefan.sauer@isf-muenchen.de

**MARLIS SCHNEIDER**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
Heinemannstr. 12–14  
53175 Bonn  
marlis.schneider@die-bonn.de

**DR. ANNE STRAUCH**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.  
Heinemannstr. 12–14  
53175 Bonn  
strauch@die-bonn.de

**ARASH TOLOU GHANIAN SABOUR**

TU Kaiserslautern  
FB Sozialwissenschaften  
Erwin-Schrödinger-Str. Geb. 57  
67663 Kaiserslautern  
arash.tolou@sowi.uni-kl.de

**DR. SUSANNE UMBACH**

Universität Hamburg  
Berufliche Bildung und Lebenslanges  
Lernen (EW 3)  
Binderstr. 34  
20146 Hamburg  
susanne.umbach@uni-hamburg.de

**OLIVER WÖLFEL**

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufs-  
forschung (IAB)  
Regensburger Str. 104  
90478 Nürnberg  
oliver.woelfel@iab.de

**AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB****MARLIES DORSCH-SCHWEIZER**

bwp@bibb.de

**PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER**

esser@bibb.de

**ANGELA FOGOLIN**

fogolin@bibb.de

**STEFAN KOSCHECK**

koscheck@bibb.de

**KARIN KÜBNER**

kuessner@bibb.de

**DAVID SAMRAY**

samray@bibb.de

**DR. THOMAS VOLLMER**

thomas.vollmer@bibb.de

**JONATHAN ZORNER**

zorner@bibb.de

**IMPRESSUM****Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

47. Jahrgang, Heft 1/2018, Februar 2018  
Redaktionsschluss 17.01.2018

**Herausgeber**

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

**Redaktion**

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

**Beratendes Redaktionsgremium**

Prof. Dr. Ursula Bylinski, Institut für  
Berufliche Lehrerbildung, FH Münster;  
Dr. Stephanie Conein, BiBB; Prof. Dr. Berna-  
dette Dilger, Institut für Wirtschaftspädago-  
gik, Universität St. Gallen; Dr. Bernhard  
Hilkert, BiBB; Antonius Kappe, Evonik  
Technology & Infrastructure GmbH, Marl;  
Dr. Norbert Lachmayr, Österreichisches Insti-  
tut für Berufsbildungsforschung, Wien;  
Annalisa Schnitzler, BiBB; Philipp Ulmer, BiBB

**Copyright**

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

ISSN 0341-4515

**Gestaltung und Satz**

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

**Grafik, Illustration**

(Seiten 5, 7, 26, 40, 52)  
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf  
www.cdonline.de

**Druck**

Bosch Druck, 84030 Ergolding

**Verlag**

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

**Geschäftsführung**

Dr. Christian Rotta, André Caro

**Verlagsleitung**

Dr. Thomas Schaber

**Anzeigen**

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

**Bezugspreise und Erscheinungsweise**

Einzelheft 9,20 € zzgl. Versandkosten  
(Inland: 3,60 €, Ausland: 4,80 €); Jahres-  
abonnement 48 € zzgl. Versandkosten  
(Inland: 19,80 €, Ausland: 26,40 €). Alle  
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-  
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

**Kündigung**

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



# Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.

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

Leser  
werben  
Leser

## Schlaglichter zur Berufsbildung

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält außerdem Nachrichten und Hinweise auf Veröffentlichungen und Veranstaltungen.

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

Mit umfangreichem Online-Archiv unter [www.bwp-zeitschrift.de](http://www.bwp-zeitschrift.de)

## Themenvorschau

Heft 2/2018 Kooperationspartner und -strategien

Heft 3/2018 Ausbildungspersonal

Heft 4/2018 Internationale Mobilität

## Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Edelstahl-Thermobecher *oder* Powerbank mobiles Akku-Ladegerät



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

6 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreis jährlich € 48,- [D] zzgl. € 19,80 [D] Versandkosten\*

ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!  
[www.steiner-verlag.de/bwp](http://www.steiner-verlag.de/bwp)

oder per e-mail: [service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de)  
oder per Telefon 0711 2582 – 353

\* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D).  
Stand der Preise: 1.1.2018.



Franz Steiner  
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582 –341 | Telefax 0711 2582 –390

[service@steiner-verlag.de](mailto:service@steiner-verlag.de) | [www.steiner-verlag.de](http://www.steiner-verlag.de)

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten



# Die BWP als E-Paper

www.bwp-zeitschrift.de

Lesen Sie die BWP bequem zu Hause oder unterwegs auf dem Desktop, dem Smartphone oder Tablet.



Das E-Paper erscheint zeitgleich mit der BWP und steht Abonentinnen und Abonnenten kostenlos zur Verfügung.

Alle anderen Nutzerinnen und Nutzer lesen die BWP gratis ein Jahr nach Erscheinen und können dann auch uneingeschränkt Beiträge herunterladen.

Das Online-Archiv enthält alle Ausgaben seit 2000. Sie können jeden Jahrgang und jede Ausgabe der BWP aufrufen und in mehr als 2.300 Datensätzen recherchieren, z.B. nach Schlagwörtern und Autorennamen.

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten