

Arbeitsgruppe 9 + 1

Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung



Heft 235

Arbeitsgruppe 9 + 1

Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung

Impressum

Zitiervorschlag:

Arbeitsgruppe 9 + 1: Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022

1. Auflage 2022
Stand: 28.01.2022

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

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



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2913-5 (Print)

ISBN 978-3-96208-314-4 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-0964-9

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

In der Arbeitsgruppe 9 + 1 haben mitgewirkt:

Prof. Dr. Taiga Brahm, Eberhard-Karls-Universität Tübingen,
Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik

Prof. Dr. Hubert Ertl, Bundesinstitut für Berufsbildung und Universität Paderborn,
Professur für Berufsbildungsforschung

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Bundesinstitut für Berufsbildung,
Honorarprofessor an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Universität Osnabrück,
Fachbereich 3 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Birgit Reißig, Deutsches Jugendinstitut,
Leiterin FSP Übergänge im Jugendalter und der Außenstelle Halle

Prof. Dr. Karl Wilbers, Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Institut für Bildung, Beruf und Technik

Inhaltsverzeichnis

Einführung	7
Das Wichtigste in Kürze	9
Prinzipien moderner Berufsbildung	11
These I: Berufliche Orientierung	15
These II: Berufliche Bildung im Übergangssystem	21
These III: Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung	26
These IV: Spezieller Fokus: Die Berufsbildung im Bereich der Pflege	33
These V: Formale berufliche Weiterbildung	37
These VI: Non-formale berufliche Weiterbildung	41
These VII: Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung	44
These VIII: Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals	49
These IX: Entrepreneurship & Intrapreneurship	53
Literaturverzeichnis	56
Leitung der Arbeitsgruppe 9 + 1 und Kontakt	70
Abstract	71

Einführung

Wir müssen zukunftsfähig bleiben! Das gilt in einer Zeit, in der als einzige Konstante der Wandel auszumachen ist. Das gilt zumal für unser Land, das – in der Mitte Europas gelegen und von neun Nachbarn umgeben – den Anschluss an das Morgen und die Welt braucht, um weiterhin erfolgreich auf politischer, wirtschaftlicher und sozialer Ebene zu agieren. Und das gilt zumal für die Basis all dieser Aktivitäten – die Bildung.

Zum Stellenwert, den Bildung seit jeher in Deutschland einnimmt, hat die Berufsbildung entscheidend beigetragen. Mit ihrem spezifischen Ansatz des dualen Lernens und der darauf aufbauenden Fortbildung ist sie zweifelsohne über viele Jahre als Standortfaktor anerkannt und damit nicht nur ein Stabilitätsanker dafür, einen bedeutsamen qualifikatorischen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten. Darüber hinaus gehen von ihr auch wichtige Impulse für Bildung, soziale Integration und Inklusion aus, wodurch sie als bedeutsamer sozial- bzw. gesellschaftspolitischer Ansatz für die freiheitlich-demokratische Grundordnung in Deutschland unerlässlich ist.

Zur Wahrheit gehört jedoch auch, dass die berufliche Bildung, insbesondere die Ausbildung, zunehmend an Attraktivität verliert. Der seit Jahren zu beobachtende Negativtrend wird durch die Coronapandemie noch einmal negativ verstärkt. Bereits für das Jahr 2020 wurde ein Minus von 57.600 Ausbildungsverträgen bzw. -11 Prozent gegenüber 2019 registriert. Zum Ende des zweiten Pandemie-Jahres 2021 hat sich die Lage nur leicht entspannt. Von der erhofften Wende kann jedoch nicht die Rede sein. Die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge stieg nur geringfügig (um 1,2 %). Mit einem Minus von rund zehn Prozent bleiben wir deutlich unter dem Ergebnis von 2019, dem Vor-Corona-Jahr. Unser Fazit: die Coronapandemie hat auch 2021 den Ausbildungsmarkt fest im Griff. Leider ist die noch im Sommer 2020 erwartete Erholung in dem erhofften Ausmaß in 2021 nicht eingetreten. Die Verunsicherung bei Betrieben und Jugendlichen aufgrund der Coronapandemie ist nach wie vor groß. Sorge muss insbesondere der weitere Rückgang auf der Nachfrageseite um 9,7 Prozent gegenüber 2019 bereiten, denn das Interesse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der dualen Berufsausbildung lässt weiter nach. Und da, wo heute die Auszubildenden fehlen, fehlen morgen die Fachkräfte.

Der Fachkräftemangel gefährdet mittlerweile auch die großen Ziele, die sich die neue Bundesregierung im Rahmen der Transformation gesetzt hat. Damit stellt sich nicht nur die Frage nach der Attraktivität beruflicher Bildung an sich, sondern auch die Frage danach, ob das Angebot an Aus-, Fort- und Weiterbildung in Deutschland den gestiegenen Anforderungen einer dynamischen, sich zunehmend digitalisierenden Wirtschaft und Gesellschaft überhaupt noch genügt?

Berufliche Bildung muss dazu beitragen, die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft zu bewältigen. Dazu gehören vor allem die Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, der demografische Wandel und das veränderte Bildungswahlverhalten wie auch der Klimawandel, die Energiewende und die Umgestaltung zu einer nachhaltigen Wirtschaft und die Internationalisierung.

Vor diesem Hintergrund – also angesichts eines soliden, aber herausgeforderten Berufsbildungssystems – hat sich eine interdisziplinär ausgerichtete siebenköpfige Arbeitsgruppe zusammengefunden mit dem Ziel, grundlegende Vorschläge für eine zukunftsorientierte berufliche Bildung zu erarbeiten. Dabei wurde weniger dem Anspruch gefolgt, möglichst alle Problembereiche bearbeiten zu wollen. Vielmehr ging es der Arbeitsgruppe um die für sie besonders bedeutsamen Baustellen und damit verbundene Reflexionsnotwendigkeiten sowie

Handlungsempfehlungen, die vor allem an die Bildungspolitik adressiert sind. Diese Handlungsempfehlungen werden aus 9 Thesen abgeleitet, die verschiedenen Bildungsphasen zugeordnet und jeweils mit wissenschaftsbasierten Stützargumenten angereichert sind. Basis dieser 9 Thesen sind grundlegende Prinzipien, die eine moderne Berufsbildung ausmachen. Auf diese hat sich die Gruppe der Expertinnen und Experten normativ verständigt. Sie umfassen wesentliche, zu bewahrende Merkmale des Status quo der Berufsbildung, aber auch weiterführende Vorschläge. Diese Prinzipien werden den 9 Thesen als +1-Komponente vorangestellt.

Die von der Arbeitsgruppe 9 + 1 betrachteten Berufsbildungsphasen führen von der beruflichen Orientierung, über die berufliche Bildung im Übergangssystem zur Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung bis zur Berufsbildung in der Pflege, die als für die Zukunft besonders bedeutsamer Arbeitsmarktbereich exklusiv berücksichtigt wurde. Außerdem spielen die formale und non-formale berufliche Weiterbildung genauso eine Rolle wie die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und die Qualifizierung des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung. Den Abschluss bildet eine These zu Entre- und Intrapreneurship.

Wir danken den Kolleginnen und Kollegen der 9 + 1-Gruppe für die tatkräftige Mitarbeit und das engagierte Miteinander, das trotz coronabedingter widriger Umstände und dank verfügbarer virtueller Möglichkeiten wie geplant organisiert und umgesetzt werden konnte. Darüber hinaus gilt unser Dank Kolleginnen und Kollegen aus dem BIBB, insbesondere Dr. Monika Hackel, Michael Härtel und Dr. Lena Dorin, für ihren fachlichen Input sowie Dr. Thomas Leuchtenmüller, Dr. Britta Nelskamp und Sigrid Koppenhöfer für ihre redaktionelle Tätigkeit.

Mit dem 9 + 1-Papier sollen Impulse für die Weiterentwicklung und Neugestaltung der beruflichen Bildung gesetzt werden. Im Namen der Arbeitsgruppe 9 + 1 laden wir alle Leserinnen und Leser dazu ein, uns neben dem erhofften Zuspruch auch den genauso willkommenen Widerspruch mitzuteilen. Wir würden uns über einen konstruktiv-kritischen Diskurs freuen, denn so können wir zukunftsfähig bleiben.

Bonn und Nürnberg, im April 2022

Friedrich Hubert Esser und Karl Wilbers

(Leitung der Arbeitsgruppe 9 + 1)

Das Wichtigste in Kürze

Die Zukunft Deutschlands ist durch gesellschaftliche Umwälzungen geprägt, die vor allem mit Stichworten wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Klimawandel und Energiewende bzw. kurz: Transformation umschrieben werden. In Wirtschaft und Gesellschaft drängen sich deshalb umso mehr Fragen danach auf, wie der damit gekennzeichnete Strukturwandel zu bewältigen ist. Wer soll die notwendigen Anpassungen ermöglichen? Wer soll beispielsweise die geforderten Solaranlagen oder Windräder montieren, die Wohnungen bauen, die Digitalisierung in Wirtschaft und öffentlichen Diensten vorantreiben oder die wachsenden Aufgaben in der Pflege übernehmen? Schnell wird deutlich: Zukunftsfähigkeit – auch der Gesellschaft – scheint ohne ein ausreichendes Quantum an Fachkräften nicht möglich, wofür wir zwingend eine starke Berufsbildung brauchen.

Der Weg über eine berufliche Ausbildung in eine sichere berufliche Tätigkeit oder in die Selbstständigkeit – jahrzehntelang Garant für ein Ankommen in der bürgerlichen Mitte in Deutschland – scheint jedoch nur noch wenig attraktiv und immer weniger zukunftsfähig zu sein, wie die Entwicklung der Ausbildungsvertragszahlen in den letzten Jahren unmissverständlich dokumentiert. Die Ursachen dafür sind vielfältig, wobei die demografische Entwicklung und der Bildungstrend in der Gesellschaft besonders bedeutsam für eine sich zunehmend entwickelnde Schieflage in den Rekrutierungsmöglichkeiten und -bedingungen der Betriebe sind.

Von daher sind weiterführende Überlegungen darüber vonnöten, wie in Anbetracht dieser Bedingungslage und der Herausforderungen, die der Strukturwandel mit sich bringt, das System der Berufsbildung wieder stabilisiert und zukunftsfest gemacht werden kann.

Die hier vorgelegten 9 + 1-Thesen für eine bessere Berufsbildung verstehen sich als **Impuls für die Diskussion um die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung, die wissenschaftsbasiert entwickelt und dabei analytisch gestützt werden**. Sie stellen so die Basis für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für die bedeutsamen Phasen beruflicher Bildung dar, die insbesondere an die Berufsbildungspolitik adressiert sind. Unterlegt werden die Thesen durch grundlegende Prinzipien, die eine moderne Berufsbildung ausmachen (+ 1-Komponente), wie das **Berufsprinzip** oder das **Dualitätsprinzip** auch für die Weiterbildung.

Als wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse eines ergiebigen Diskurses in der Arbeitsgruppe können, zusammenfassend und in Kürze, herausgestellt werden:

Berufliche Orientierungsphasen werden in einer komplexer werdenden Arbeitswelt betroffene Individuen und begleitende Institutionen vor Herausforderungen stellen und zunehmend ein biografisches Langzeitprojekt werden. Berufsorientierung entfaltet dann ihr Potenzial, wenn sie als **gendersensibler ganzheitlicher Prozess** verstanden wird, in dem die einschlägigen Maßnahmen stärker miteinander vernetzt und von Beginn an an Berufslaufbahnkonzepten orientiert werden.

Im sogenannten **Übergangssystem** sind die direkten Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung für einen stabil vorhandenen Anteil junger Menschen verschlossen und führen in heterogene Angebote. Durch die Positionierung als **Chancenverbesserungssystem** in der beruflichen Bildung erfährt das Übergangssystem eine Aufwertung als sinnvoller Zwischenschritt in die Berufsausbildung.

Die **duale Berufsausbildung** verliert an Attraktivität, die Nachfrage und das Angebot sinken und die Passungsprobleme wachsen. Die Zukunftsfähigkeit der Berufsausbildung wird

gesichert durch eine **flexiblere, zielgruppenorientiertere und motivierende Berufsausbildung** mit einer fairen Verteilung der Lasten.

Spezieller Fokus: **die Berufsbildung im Bereich der Pflege**. Im Zusammenhang mit der generalistischen Pflegeausbildung fehlen insbesondere transparente und durchlässige Qualifizierungskonzepte für ein bedarfsgerechtes und versorgungssicheres Pflegesystem. Die Attraktivität von Aus- und Fortbildung im Bereich der Pflege wird durch ein **bundesweit geregeltes, bildungsbereichsübergreifendes Berufslaufbahnkonzept** erhöht, das transparente und durchlässige Karrierewege auf der Grundlage eines professionellen Pflegeverständnisses ermöglicht.

Die **formale berufliche Weiterbildung** genügt derzeit ihrem gesetzlich zugewiesenen Anspruch einer höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland nur unzureichend. Formale berufliche Weiterbildung gewinnt an Attraktivität, wenn sie durch **konsequente Modularisierung, Dualisierung, eine bessere Verknüpfung mit der Berufsausbildung und durch eine neue Rolle beruflicher Schulen** im Zusammenspiel der unterschiedlichen Stakeholder entlang von Berufslaufbahnkonzepten als eigenständiger beruflicher Bildungsweg gestärkt wird.

Die gesellschaftlichen Herausforderungen bedingen tiefgreifende Anpassungsprozesse in der Arbeits- und Berufswelt, denen mit der derzeitigen Weiterbildungsdynamik, gerade auch im Kontext der **non-formalen beruflichen Weiterbildung**, nur unzureichend entsprochen wird. Das **Weiterbildungssystem der Zukunft** zeichnet sich dadurch aus, dass es den individuellen Erwartungen und Ansprüchen an eine berufsbegleitend, flexibel und hybrid organisierte Kompetenzentwicklung im Lebens- und Erwerbsverlauf uneingeschränkt genügt.

Berufliche und hochschulische Bildung sind traditionell getrennte Bildungsbereiche, die unzureichend miteinander verbunden sind. Gleichzeitig differenzieren sich die Angebote der beruflichen und hochschulischen Bildung aus. Berufliche und hochschulische Bildung sollen jeweils eigenständige Systeme bleiben. Die Gewinnung eines höheren Durchlässigkeitsniveaus zwischen ihnen wird durch die **Weiterentwicklung der Übergänge** erreicht.

Die derzeitigen formalen Standardangebote zur **Qualifizierung des Bildungspersonals** sind vor dem Hintergrund der Herausforderungen für sich genommen nicht mehr anforderungsgerecht. Eine bessere Unterstützung des beruflichen Bildungspersonals gelingt durch die Ergänzung des formalen Weiterbildungsangebotes durch ein **niedrigschwelliges und passgenaueres non-formales Angebot**, das insbesondere über digitale Medien verfügbar ist.

Die Gründungsquote in Deutschland ist niedrig und sinkt seit Jahren. Anstrengungen in Sachen **Entrepreneurship sowie Intrapreneurship** müssen deshalb verstärkt werden. Eine sich durch die systematische Förderung von Entrepreneurship und Intrapreneurship auszeichnende berufliche Bildung wirkt sich positiv auf die **Förderung eines Gründungsgeistes** in Deutschland und dann auch auf die Entwicklung der Gründungsquote aus.

Prinzipien moderner Berufsbildung

Bei der Ausgestaltung zukunftsorientierter Berufsbildung sollen die folgenden Prinzipien eine herausgehobene Bedeutung haben. Die Prinzipien bilden nicht nur den Status quo der Berufsbildung ab, sondern gehen darüber hinaus. Sie stellen normative Ausgangspunkte dar, auf die sich die Arbeitsgruppe geeinigt hat. Sie sollen systemische Resilienz und Qualität der Berufsbildung sichern. Die Prinzipien gehen – als +1-Komponente zu unseren 9 Thesen – davon aus, dass die Berufsbildung mehrere Funktionen für Wirtschaft und Gesellschaft hat (Nr. 1 bis 4), nach bestimmten Regeln gestaltet werden soll (Nr. 5 bis 10) und einer spezifischen Infrastruktur bedarf (Nr. 12 bis 14).

1. Berufliche Bildung hat vielfältige Funktionen.

Berufliche Bildung ist ein Wettbewerbsfaktor für unsere Volkswirtschaft, für unser Land, und somit mehr als nur Qualifizierung. Berufliche Bildung bedeutet darüber hinaus immer auch Sozialisation, gesellschaftliche Integration, Inklusion, Bildung und Erziehung. Berufliche Bildung ist damit ein Katalysator für Innovation und Wandel, der sich in Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht.

2. Berufliche Bildung orientiert sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen und fördert gleichermaßen Entre- und Intrapreneurship.

Berufliche Bildung fokussiert insbesondere Kompetenzen zur Bewältigung und Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen. Sie fördert damit das selbstständige und autonome Handeln in Rahmen von betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen und deren Neugestaltung. Sie ist damit ein wichtiger Katalysator betrieblicher Innovation. Darüber hinaus hat berufliche Bildung den Anspruch, auf eine berufliche Selbstständigkeit vorzubereiten. Diesem Anspruch wird sowohl in der beruflichen Ausbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung Genüge getan.

3. Berufliche Bildung unterstützt den Strukturwandel.

Als eine Form von Persönlichkeitsentwicklung mit Relevanz für das Individuum, die Wirtschaft und die Gesellschaft leistet die Berufsbildung einen zentralen Beitrag zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch in einzelnen Regionen. Sie versteht sich als eine treibende Kraft bei der Ausgestaltung des Strukturwandels. Dazu gehören insbesondere die Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, der Klimawandel, die Energiewende, die Umgestaltung zu einer nachhaltigen Wirtschaft und die Internationalisierung.

4. Berufliche Bildung sichert die individuelle Entwicklung und Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft und erschließt alle Qualifizierungspotenziale.

Eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe aller wird auch durch die diversitätsgerechte bzw. inklusive Gestaltung der beruflichen Bildung ermöglicht. Menschliche Diversität, Heterogenität und Inklusion werden in der beruflichen Bildung systematisch anerkannt. Damit wird die individuelle Zuschreibung von Benachteiligungen vermieden. Menschen mit Behinderung absolvieren ihre Ausbildung demzufolge nach Möglichkeit im Regelsystem der Berufsbildung. Die Berufsbildung erschließt für Personen in Einfacharbeit, sogenannte An- und Ungelernte, aber auch für Zugewanderte und Geflüchtete Perspektiven in Wirtschaft und Gesellschaft. Sie

wird den Möglichkeiten leistungsschwächerer Menschen gerecht. Sie erschließt Leistungsstarken umfassend Leitungs- und Leistungspositionen in Wirtschaft und Gesellschaft.

5. Das Berufsprinzip ist das Strukturmerkmal der beruflichen Bildung.

Eine fundierte, mehrjährige Berufsausbildung ist die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Sie ist auch notwendig, um die Kompetenz für lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung zu entwickeln. Der Abschluss der Berufsausbildungsphase erfolgt deshalb im Rahmen einer ganzheitlich ausgerichteten, öffentlich-rechtlichen Prüfung durch die jeweils zuständigen Stellen. Auch für zentrale Bereiche der sich anschließenden beruflichen Fortbildung gilt dieses Berufsprinzip, d. h. der Abschluss einer Kompetenzentwicklungsphase mit einer ganzheitlich ausgestalteten Prüfung.

6. Lehren und Lernen erfolgen nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in anderen Phasen der Berufsbildung möglichst dual.

Um eine hohe Lernwirksamkeit nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Ausbildungsvorbereitung und in der Weiterbildung zu erreichen, wird das Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung möglichst überall da, wo gesetzliche Bestimmungen nichts Entgegenstehendes regeln, in dual angelegten Bildungsangeboten vollzogen. Im dual angelegten Lehren und Lernen werden kasuistische Phasen in betrieblichen bzw. berufspraktischen Lernumgebungen mit systematischen Phasen in schulischen Lernumgebungen verbunden. Dafür ist die Kooperation unterschiedlicher Institutionen (Lernorte) als Teil regionaler Berufsbildungsnetzwerke erforderlich. Diese werden getragen von einer Struktur und Kultur der Zusammenarbeit der handelnden Akteure. Neben den Betrieben und überbetrieblichen Bildungszentren sind die beruflichen Schulen dabei ein zentraler Akteur beruflicher Bildung.

7. Hybride Berufsbildung kombiniert Lehren und Lernen in Distanz und Präsenz.

Sowohl zur Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten als auch zur Erhöhung von Effektivität und Effizienz beruflichen Lehrens und Lernens ist berufliche Bildung in Präsenz- und Distanzlernphasen, auch unter Nutzung digitaler Arbeitsmittel (Lernmedien, Lernplattformen, digitale Endgeräte), zu organisieren. Hybride Berufsbildung meint demnach, dass zum beruflichen Lernen Präsenz- und Distanzlernangebote miteinander verbunden werden (sogenanntes *blended learning*). Ebenso ist damit impliziert, dass zur Information und Beratung der Lernenden und der Betriebe Präsenz- und Distanzangebote verschränkt werden (sogenanntes *blended counselling*). Hybride Berufsbildung erfolgt nach den gültigen gesetzlichen Vorgaben für betriebliches und schulisches Lehren und Lernen. Außerdem werden neue Konzepte des Zusammenspiels von Partnern in regionalen Berufsbildungsnetzwerken umgesetzt.

8. Unterschiedliche Berufsbildungsphasen sind in Berufslaufbahnkonzepten systemisch verbunden.

Die berufliche Orientierung, die berufliche Bildung im Übergangssystem, die Berufsausbildung sowie die berufliche Fort- bzw. Weiterbildung und Umschulung sind systemisch in Form von Berufslaufbahnkonzepten miteinander verzahnt. Sie beschreiben systematische Wege der Karriere und beruflichen Fortentwicklung für den individuellen Professionalisierungsprozess von Anfängerinnen und Anfängern in einem Beruf zu Expertinnen und Experten. Dabei sollen sie ein Höchstmaß an Flexibilisierung und Individualisierung gewährleisten. Berufslaufbahnkonzepte gliedern sich in sinnvolle Berufsbildungsphasen (von der Berufsorientierung bis in die Fort- und Weiterbildung hinein) und Berufsbildungsabschnitte (z. B. Module in der Ausbildung oder Teile von Fortbildungen). Alle Berufsbildungsabschnitte können unter Beachtung

des Berufsprinzips mit einer Kompetenzfeststellung bzw. Prüfung abgeschlossen werden. Dabei sind Kompetenzfeststellungen bzw. erfolgreich abgeschlossene Prüfungen so ausgerichtet, dass sie als erreichte Meilensteine in einem beruflichen Professionalisierungsprozess von dem bzw. der Geprüften anerkannt sind. Komplexere Prüfungsteile sind mit entsprechenden Titelbezeichnungen versehen. Verschiedene Berufslaufbahnkonzepte, in denen gleiche oder verwandte Kompetenzen verankert sind, werden als Berufsfamilien angeordnet, um damit vor allem neben der vertikalen auch die horizontale Durchlässigkeit in und zwischen den Berufen transparent zu machen.

9. Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist als Referenzrahmen für berufliche Bildung verbindlich anerkannt und sichtbar umgesetzt.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist das Instrument zur Einbettung von abgeschlossenen Bildungsabschnitten, Meilensteinen bzw. Qualifikationen zu acht Anforderungsniveaus. Als Transparenzinstrument bildet er die Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung ab und erleichtert damit die Orientierung im Bildungssystem. Darüber hinaus trägt der DQR zur Vergleichbarkeit und Verständlichkeit beruflicher Qualifikationen in Europa bei. Die Einordnung der Berufe in die Systematik des DQR erhöht die Transparenz der unterschiedlichen Abschlussniveaus. Der DQR ist in allen aus- und weiterbildungsbedeutenden Branchen konsequent entlang von Berufslaufbahnen umgesetzt. Dabei sind die systematische Koppelung von beruflicher Erstausbildung auf dem DQR-Niveau 3 und dem DQR-Niveau 4 mit der vorlaufenden beruflichen Bildung im Übergangssystem (DQR-Niveau 2) sowie die Koppelung der DQR-Stufe 4 mit dem beruflichen Weiterbildungsbereich (DQR-Stufen 5, 6, 7) berücksichtigt. Ein im Rahmen eines Staatsvertrages zwischen Bund und Ländern verrechtlichter DQR gewährleistet seine bundesweite Umsetzung nach einheitlichen Kriterien und verhindert den Missbrauch seiner Anwendung. Darüber hinaus erfüllt der verrechtlichte DQR die Funktion eines Qualitätssicherungssystems in der beruflichen Bildung. Um die individuelle Ausgestaltung beruflicher Bildungswege nach Maßgabe berufsbezogener, lebensbegleitender Aus- und Weiterbildungsangebote in systematischer Art und Weise zu ermöglichen, erfolgt die Anordnung von Berufsbildungsphasen in durchlässigen Berufslaufbahnkonzepten nach Maßgabe der Niveaus des DQR.

10. Berufliche Bildungsgänge sind modular strukturiert.

Um Berufsbildung flexibler und damit attraktiver zu machen, sind die in beruflichen Bildungsangeboten abgebildeten Kompetenzerwartungen unter Berücksichtigung des Berufsprinzips modular strukturiert. Module sind kohärente Zusammenstellungen von Kompetenzerwartungen, die gemäß dem DQR beschrieben werden. Sie reduzieren Komplexität im Gesamtzusammenhang der Verordnungen zu Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, vereinfachen die Konzipierung individueller Berufslaufbahnen und ermöglichen mehr Transparenz der Karrierewege. Sie erleichtern Anrechnungen von Berufsbildungsleistungen, sind in der Ordnungsarbeit und bei der Beschulung mehrfach verwendbar. Sie tragen zur Ökonomisierung der Ordnungsarbeit bei. Module ermöglichen zudem die Gliederung von Inhalten der Aus- und Fortbildung nach berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen. Module sind für jeden Beruf sogenannten Berufebaukästen zugeordnet und werden zu Berufslaufbahnkonzepten zusammengestellt. Daneben werden Wahlmodule berücksichtigt. Alle Module geben jeweils Lernumfänge vor.

11. Lernfortschritte motivieren und sind deshalb in der beruflichen Bildung sichtbar.

Lernfortschritte werden in der beruflichen Bildung sichtbar gemacht. Für Lernfortschritte in der Ausbildungsvorbereitung können unter bestimmten Bedingungen zeitliche Anrechnungen für die spätere Berufsausbildung erfolgen. Außerdem werden in der Ausbildungsvorbereitung

über die Absolvierung von Modulen durch eine öffentlich-rechtliche Prüfung vor dem Prüfungsausschuss oder einer Prüfungsdelegation Lernfortschrittsrabatte ermöglicht. Ein Lernfortschrittsrabatt ist ein (Punkt-)Gewicht, das bei der Ermittlung des Ergebnisses der späteren regulären Abschlussprüfung der Berufsausbildung berücksichtigt wird. Das Gewicht der Lernfortschrittsrabatte bei der Ermittlung des Gesamtergebnisses darf jedoch nicht so hoch sein, dass durch sie allein das Bestehen gewährleistet sein könnte und damit Anreize als Alternative zur regulären Ausbildung gegeben werden. In der regulären Berufsausbildung werden Lernfortschritte über die gestreckte Abschlussprüfung abgebildet. Für die berufliche Weiterbildung können ebenso Lernfortschrittsrabatte erworben werden. Wenn eine Bildungsmaßnahme beispielsweise aus vier Modulen besteht, wird mit der erfolgreichen Absolvierung eines Moduls ein Lernfortschrittsrabatt erworben. Hier ginge die Bewertung dieses Moduls mit fünf Prozent, aber nicht mit 25 Prozent in die Endnote der Abschlussprüfung ein.

12. Berufsbildung wird von qualifiziertem Bildungspersonal und angemessener Ausstattung getragen.

Berufsbildung, einschließlich der Prüfungen, ist Sache professionellen Bildungspersonals. Über die traditionellen Lernumgebungen Betrieb, berufliche Schule und überbetriebliche Berufsbildungseinrichtungen (ÜBS) hinaus sind unter Nutzung digitaler Möglichkeiten mobile Lehr- und Lernplätze, virtuelle Lehr-/Lernräume sowie neue Formen der Kombination unterschiedlicher Lernumgebungen für die berufliche Bildung erschlossen und werden genutzt. Das Bildungspersonal in Betrieb, beruflichen Schulen und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen ist entsprechend anforderungsgerecht qualifiziert und steht im ausreichenden Umfang zur Verfügung. Die Institutionen arbeiten mit Blick auf die technische Ausstattung mit einer aktuellen, den didaktischen Anforderungen und der Ausstattung in den Arbeits- und Geschäftsprozessen entsprechenden und verlässlich finanzierten Ausstattung, einschließlich Support sowie digitaler Lern- und Arbeitsmittel.

13. In der beruflichen Bildung haben Sozialpartner eine tragende Rolle.

Um eine anforderungsgerechte und zukunftsorientierte Ausrichtung beruflicher Bildung zu gewährleisten, sind die Vertretungen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Kammern an der Steuerung der beruflichen Bildung maßgeblich beteiligt.

14. In der beruflichen Bildung sind die Lasten fair verteilt.

Die Berufsbildung wird durch verschiedene Akteure finanziert. Um die Attraktivität der beruflichen Bildung für die Fachkräftesicherung zu erhöhen, ist die Kosten-Nutzen-Relation beruflicher Bildung für Unternehmen und zu Qualifizierende durch mehr staatliches Engagement verbessert, z. B. durch die Übernahme von Prüfungsgebühren.

Berufliche Orientierung

These I: Berufliche Orientierungsphasen stellen in einer komplexer werdenden Arbeitswelt betroffene Individuen und begleitende Institutionen vor Herausforderungen und sind zunehmend ein biografisches Langzeitprojekt.

Berufsorientierung entfaltet dann ihr Potenzial, wenn sie als gendersensibler ganzheitlicher Prozess verstanden wird, in dem die einschlägigen Maßnahmen stärker miteinander vernetzt und von Beginn an an Berufslaufbahnkonzepten orientiert werden.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die Verunsicherungen am Übergang von Schule zu Beruf nehmen zu.

Die Übergangsphase von der Schule in Ausbildung und Beruf ist gerade für Absolventen und Absolventinnen mit maximal einem Hauptschulabschluss häufiger mit Exklusionsrisiken verbunden. Im Widerspruch zu den in den letzten Jahren objektiv verbesserten Ausgangsbedingungen (im Sinne der Verfügbarkeit von Ausbildungsstellen) zeigen Befunde aus den Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI) der ersten und zweiten Untersuchungskohorte, dass nahezu die Hälfte der angehenden Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss (46 %) in ihrer subjektiven Zukunftssicht Probleme damit hatte, nicht zu wissen, was später einmal aus ihnen wird (vgl. Reißig u. a., 2018). Im Vergleich zur ersten Untersuchungskohorte, die 2004 befragt wurde, bedeutet dies eine Zunahme der Verunsicherung um etwa zehn Prozent (vgl. ebd.). Hierbei hegten insbesondere junge Frauen sowie Jugendliche aus finanziell benachteiligten Herkunftsfamilien solche zukunftsbezogenen Sorgen, also Gruppen, die unter Hauptschulabsolventinnen und -absolventen am Übergang in Ausbildung tatsächlich benachteiligt sind. Auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II zeigen sich solche Verunsicherungstendenzen. Anhand der Daten aus DJI-Regionalstudien wird sichtbar, dass auch Jugendliche aus mittleren und gymnasialen Bildungsgängen zu über 54 Prozent sorgenvoll in die Zukunft blicken, was zumindest teilweise auch auf eine Ausbildungs- bzw. Jobunsicherheit zurückzuführen ist (vgl. Hemming, Tillmann & Reißig, 2018). Gründe dafür können in einer Überforderung der Jugendlichen liegen, mit den zunehmend unübersichtlichen und hinsichtlich ihrer Konsequenzen schwerer einschätzbaren Wahlalternativen am Übergang Schule – Beruf umzugehen. Die verschiedenen Übergangsalternativen können zu großen Entscheidungsschwierigkeiten bei jungen Menschen führen (vgl. Pfaff, 2013). Aktuell kommen die Auswirkungen der Coronapandemie hinzu, die bereits während der ersten Lockdown-Phase zu Verunsicherungen geführt haben. So ergab die Zusatzerhebung des DJI-Surveys AID:A, dass sich 28 Prozent sehr um ihre schulische Zukunft sowie ihre schulischen und beruflichen Abschlüsse sorgen (vgl. Reißig, 2021).

2. Die Um- und Neuorientierungsprozesse am Übergang führen zu längerer und wiederholter Berufsorientierung.

Berufliche Orientierungsprozesse sind nicht mit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule abgeschlossen (vgl. Schröder & Fletemeyer, 2019). Zwischenschritte, Um- und Neuorientierungsphasen werden mehr und mehr zur Normalität. Verbesserte Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vor der Coronapandemie, die Einführung verkürzter Gymnasialzeiten (G8) und der Bachelor- und Masterstudiengänge führten bislang nicht zu einem schnelleren Übergang von Schule in Ausbildung oder Studium (vgl. Hufner & Kreuz, 2019). Im Gegenteil, auch diejenigen, die die Schule nach 2007 beendet haben, münden noch etwas später in anschließende Bildungs- oder Ausbildungsstationen ein als Absolventinnen und Absolventen früherer Jahre (vgl. Böwing-Schmalenbrock & Lex, 2015). Jugendliche, aber auch begleitende Institutionen, richten sich in Beratung und Orientierung häufig an der Vorstellung einer „normalen“ Erwerbsbiografie aus – ohne diese zu hinterfragen (vgl. Reißig & Tillmann, 2020).

3. Das Berufswahlspektrum ist immer noch zu eng und stark geschlechtstypisch geprägt.

Jüngste Studien zeigen, dass die beruflichen Wünsche und Vorstellungen der Jugendlichen kaum neuere Berufsbilder, z. B. unter Einbezug digitaler Technologien, berücksichtigen, sondern eher traditionelle Berufe und Karrierewege favorisiert werden (vgl. OECD, 2020). Zudem weisen die Berufswünsche nach wie vor eine hohe Geschlechterspezifität auf (vgl. Faulstich-Wieland, 2016; Makarova, Lüthi & Hofmann, 2017; Kampshoff & Wiepke, 2019). Die Geschlechtertypik in der Berufswahl (vgl. Kleinert & Schels, 2020) ist ausgeprägt. Auch hier ist der Einfluss von Bezugspersonen auf die Entwicklung des Berufswahlverhaltens zu berücksichtigen (vgl. Mischler & Ulrich, 2018). Obwohl eine Reihe von Maßnahmen und Programmen darauf ausgerichtet ist, einengende Geschlechterstereotype in der beruflichen Orientierung aufzubrechen (z. B. „Initiative Klischeefrei“), scheinen tradierte Rollenverständnisse die Berufswahl weiterhin maßgeblich zu beeinflussen.

4. Die Orientierungsprozesse an Gymnasien fokussieren immer noch zu sehr auf das Studium.

Die berufliche Orientierung wird in den verschiedenen Schulformen in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Art und Weise umgesetzt. Zwar hat sich die enge Verbindung von Abitur und Studium relativiert (vgl. Oechsle, 2009), dennoch bestehen an Gymnasien weiterhin Tendenzen zu einer starken Fokussierung der beruflichen Orientierung auf das Studium. So zeigt eine Auswertung von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass sich die subjektive Informiertheit der Abiturienten und Abiturientinnen in Bezug auf die Ausbildung deutlich von der subjektiven Informiertheit über das Studium unterscheidet, und zwar unabhängig davon, welchen Bildungsweg die Abiturientinnen und Abiturienten einschlugen. Während sich die Abiturienten und Abiturientinnen unabhängig von ihrem eingeschlagenen Weg gut über das Studium informiert fühlten, sahen sich nur diejenigen Abiturienten und Abiturientinnen gut über die Ausbildung informiert, die diesen Weg auch eingeschlagen hatten (vgl. Flake u. a., 2017).

Der empirisch belegbaren Tatsache, dass berufliche und hochschulische Bildungsgänge häufig ähnlich gute Karrieremöglichkeiten eröffnen (vgl. Hall, 2020; Maier & Steeg, 2019), wird in allgemeinbildenden Schulen oft nicht entsprochen. Dies widerspricht dem Grundsatz der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungswege und Abschlüsse. Berufliche Orientierung wird damit dem Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler zielgerichtet zu beruflichen Entwicklungswegen beraten werden (vgl. Hauptausschuss, 2020), nicht gerecht.

5. Die Berufsorientierung umfasst deutlich mehr als Informationen zu Berufs- und Studienmöglichkeiten.

Berufswahltheorien verweisen auf die komplexen Strukturen und Abläufe von Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen am Übergang von Schule und Beruf (vgl. Hirschi & Baumeler, 2020). Hierin fließen sowohl individual- und entwicklungspsychologische als auch soziologische und sozialpsychologische Faktoren ein. Es wird darauf verwiesen, dass diese Prozesse zum einen bisherige individuelle Lernerfahrungen (berufliches Selbstkonzept, schulisches und nicht schulisches Wissen und Können) und zum anderen kontextuelle Faktoren (Geschlecht, sozialen Status oder Ethnie und Sprache) zu berücksichtigen haben. Insofern sehen neuere Berufswahltheorien Menschen als aktiv gestaltende Akteure. Diese Annahme spiegelt sich in den Anforderungen an eine adäquate Berufsorientierung wider. So bilden Themen wie Berufswahlkompetenz, Berufswahlreife oder Berufswahlbereitschaft wichtige Konzepte im Prozess der Berufsorientierung (vgl. Schütte & Schlausch, 2008; Driesel-Lange u. a., 2006). Neben der Entwicklung des berufsbezogenen Informationsstands sind personale Faktoren wie die Kenntnis eigener Fähigkeiten und Interessen wesentliche Bestandteile von Berufsorientierung.

6. In der Berufsorientierung sind den Jugendlichen Praxisnähe und praktische Erfahrungen wichtig.

Befunde weisen darauf hin, dass vielen Jugendlichen eine Praxisnähe bereits in beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen sehr wichtig ist. Während der Schulzeit werden vor allem in Schulen, die nicht zur Hochschulreife führen, in aller Regel Betriebspraktika als Pflichtbestandteil des Curriculums absolviert, die sich häufig als außerordentlich hilfreich bei der Berufswahlentscheidung erweisen (vgl. Hille, Lang & Rehbold, 2011, S. 14). Studien kommen zum Ergebnis, dass das Betriebspraktikum von den Jugendlichen als „bekannteste, am meisten genutzte und hilfreichste Informationsquelle“ gewertet wird (Puhlmann u. a., 2011, S. 10). Sie bewegen sich damit in ihrer Bedeutung für die berufliche Entscheidungsfindung der Jugendlichen auf einer Stufe mit dem Rat der Eltern (vgl. Reißig u. a., 2018). Auch bei Studienberechtigten mit Studienabsicht hat das Absolvieren eines Praktikums häufig zur Entscheidungsfindung beigetragen (vgl. Heine u. a., 2010, S. 4). Praktika zählen somit zu den „adäquaten Vorfeldmaßnahmen und Unterstützungsinstrumenten“ für Jugendliche am Übergang von Schule zu Beruf (Tillmann, 2007, S. 68).

7. Die Elemente der Berufsorientierung sind wenig miteinander verbunden.

Berufsorientierung zeichnet sich durch eine Vielfalt unterschiedlicher Maßnahmen und Methoden aus (vgl. Knauf, 2009). In einer Erhebung an Gymnasien identifizierte Knauf bereits im Jahr 2009 mehr als 20 verschiedene Angebote, wobei der Besuch im Berufsinformationszentrum, der Besuch einer Universität sowie das Praktikum zu den am häufigsten genannten Maßnahmen gehörten. Die Instrumente der beruflichen Orientierung wurden mit Blick auf ihre Wirksamkeit hin untersucht (z. B. Brüggemann, Driesel-Lange & Weyer, 2017). Trotz umfassender Bemühungen zur Erforschung und Integration der verschiedenen Angebote in der Schule (z. B. Famulla u. a., 2008; Brüggemann & Rahn, 2020; zur Akzentverschiebung in der Berufsorientierung siehe Steiner, Arnoldt & Furthmüller, 2017) empfinden Jugendliche ihre eigene Berufsorientierung dennoch oftmals als Aneinanderreihung von wenig verbundenen Bausteinen (vgl. Driesel-Lange u. a., 2020).

8. Für eine erfolgreiche Berufsorientierung ist die Zusammenarbeit privater und institutioneller Akteure notwendig.

Für die berufliche Orientierung ist die Zusammenarbeit verschiedener Akteure in Bildungsnetzwerken erforderlich, da Erfahrungsräume außerhalb des Unterrichts einen Bezug zur nachschulischen (Arbeits-)Welt herstellen können (vgl. Schudy, 2013). Hierzu gehören dauerhafte Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen, Hochschulen, Arbeitsagenturen, berufsbildenden Schulen und anderen berufsbezogenen sowie sozialen Einrichtungen und Verbänden (vgl. Bigos, 2020). Darüber hinaus sind die Eltern wesentliche Ratgeberinnen und Ratgeber und Bezugspersonen in der Berufsorientierung der Kinder (vgl. Kracke & Noack, 2005; Freiling, Gagern & Mischler, 2017; Jansen u. a., 2021). Neben Ressourcenbereitstellung und emotionaler Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung sollen Eltern auch als Informationsgeberinnen und Informationsgeber fungieren (vgl. Neuenschwander, 2020).

9. Die Frage der Professionalisierung des Personals in der Berufsorientierung steht noch zu wenig im Fokus.

Die Professionalisierung des Bildungspersonals für die Berufs- und Studienorientierung an Schulen ist gering ausgeprägt (vgl. Dreer, 2013). Zwar bestehen Überlegungen zur Entwicklung von notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen (vgl. Butz, 2008; Bylinski, 2011; erweitert durch Dreer, 2013). Dennoch ist es notwendig, eine Strategie zur Professionalisierung des Beratungspersonals zu erarbeiten (vgl. Niemeyer, 2020), wie dies auch im Rahmen des Aufbaus einer europäischen Politik und Praxis der Berufsorientierung als eine Entwicklungsaufgabe herausgestellt wurde. Dabei hat sich in der Studie von Dreer (2013) ein situativer Ansatz zur Entwicklung der notwendigen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer als zielführend erwiesen. Insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer stellen die in der Berufsorientierung mit seinen begleitenden und am Individuum ansetzenden Ansprüchen häufig andere Anforderungen dar als im Fachunterricht (vgl. Dreer & Weyer, 2020).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Berufsorientierungsphasen nicht abbrechen lassen sowie Berufs- und Studienorientierung zusammen denken!

Im Lebenslauf können immer wieder Phasen eintreten, die eine berufliche (Um-)Orientierung erfordern. Als ein langfristiger und wiederkehrender Prozess müssen die Grundlagen für diese (Um-)Orientierung in der Phase der vorberuflichen Bildung geschaffen werden. Es müssen eine solide Wissensbasis sowie Berufswahlbereitschaft und -kompetenz für solche wiederholten Orientierungsphasen entwickelt und Unsicherheiten abgebaut werden. Zudem sind von Beginn an auch mögliche berufliche Entwicklungsstufen mitzudenken und einzuplanen. Es ist unerlässlich, dass die berufliche Orientierung regelhaft bis in die Einrichtungen der Sekundarstufe II reicht (Gymnasien und berufliche Schulen) und dort eine breite – fächerübergreifende – curriculare Verankerung erfährt. Um den gesamten Berufsorientierungsprozess abzubilden, können Portfolio-Verfahren genutzt werden. Dies sind von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen angefertigte Zusammenstellungen verschiedener Dokumente und Artefakte, die die Stationen des Prozesses dokumentieren. Wechsel zwischen Bildungseinrichtungen wür-

den so weniger zu (Ab-)Bruchstellen beruflicher Orientierungsphasen. Die Durchlässigkeit von Bildungssektoren muss bereits in den beruflichen Orientierungsphasen mitgedacht und ermöglicht werden. Berufs- und Studienorientierung sind an den allgemeinbildenden Schulen gleichberechtigt und komplementär zu behandeln.

2. Berufsorientierung gendersensibel gestalten und das Berufswahlspektrum erweitern!

Das eng gesteckte Berufswahlspektrum muss erweitert werden. Dazu muss die Vielfalt der Berufswelt systematisch aufgezeigt und z. B. mithilfe digitaler Möglichkeiten erlebbar gemacht werden. Bereits frühzeitig in der Schullaufbahn (z. B. ab Klasse 5) muss begonnen werden, über die Breite der vielfältigen beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren. Dabei ist insbesondere auf eine gendersensible Berufsorientierung zu achten. Das Potenzial von längeren Praktikaphasen sowie von non-formalem und informellem Lernen muss dabei stärker in den Mittelpunkt von Berufsorientierungsprozessen gerückt werden. Es sollten immer wieder längere und kürzere Praxiserfahrungen für die Jugendlichen ermöglicht werden, damit Berufswahlinteressen letztlich zu Berufswahlentscheidungen werden. Diese Prozesse müssen eng durch die Bildungseinrichtungen und entsprechende Kooperationspartner begleitet und thematisiert werden. Bewährte Instrumente, z. B. Potenzialanalysen, müssen systematisch flankierend durchgeführt werden.

3. Praxisanteile in der Berufsorientierung erhöhen!

Da Praktika aus Sicht der Jugendlichen eines der wichtigsten Instrumente für die berufliche Wahlentscheidung darstellen, muss ihre Rolle in der Berufsorientierung in allen Schulformen weiter gestärkt werden. Das gilt einerseits für den zeitlichen Umfang der Praktikaphasen in der Schule, andererseits für die Vielfalt der Möglichkeiten. So sollten Praktikaphasen nicht erst in den letzten Schuljahren der allgemeinbildenden Schulen erfolgen, sondern spätestens ab Klasse 7. Zudem ist zu prüfen, ob mehrere Praktika innerhalb eines Schuljahres durchgeführt werden können. Darüber hinaus sollten vermehrt Langzeitpraktika (z. B. 14-tägig) angeboten werden. Das gilt in besonderem Maße für Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten beim Übergang in die Ausbildung haben werden. Praktika dürfen nicht singulär im Prozess der Berufsorientierung stehen, sondern müssen gut in diesen eingebettet werden. Die Betriebe können als Gestalter der Betriebspraktika dazu beitragen, dass diese eine wertvolle Erfahrung für Jugendliche darstellen. Um den Schülerinnen und Schülern Orientierung bei der Suche nach Praktika zu bieten, sind digitale Unterstützungsangebote aufzubauen, z. B. Praktikumsbörsen. Erweiterte Praktikaphasen sind gleichberechtigt in allen Schulformen auszubauen. Eine größere Verfügbarkeit von Praktika setzt ein hohes Engagement der Betriebe voraus, das sich aber in vielen Fällen durch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Aufnahme von betrieblicher Ausbildung durch Praktikantinnen und Praktikanten nach deren Schulabschluss auszahlt.

4. Zusammenarbeit bei der Berufsorientierung ausweiten!

Um der Komplexität der Ausbildungswelt Rechnung zu tragen, müssen enge Kooperationen mit Mentoren/Mentorinnen, Peers, Unternehmen sowie Eltern als Teil regionaler Berufsbildungsnetzwerke aufgebaut werden. Hierzu müssen nachhaltige und verbindende Unterstützungsstrukturen entwickelt werden. Zudem gilt es, die verschiedenen existierenden Initiativen besser zu berücksichtigen und miteinander zu verzahnen.

5. Digitale Medien als Aspekt hybrider Berufsbildung systematisch zur Berufsorientierung nutzen!

Berufsorientierungsprozesse müssen zielgruppenadäquat gestaltet und somit auf junge Menschen ausgerichtet werden: Hybride Berufsorientierung als Kombination von Präsenz- und Distanzphasen (sogenanntes *blended counseling*) erfordert, bei der Gestaltung von Angeboten verstärkt auf die Nutzung von digitalen Medien und *Gamification* zu setzen. Hier sollten bereits bestehende digitale Plattformlösungen – z. B. im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – ausgebaut werden. Neue Angebote müssen die medialen Nutzungsgewohnheiten gerade junger Menschen gezielt berücksichtigen, z. B. durch Fokussierung auf mobile Endgeräte.

6. Qualifizierung des beteiligten Bildungspersonals für die berufliche Orientierung verbessern!

Damit Berufsorientierungsprozesse bei jungen Menschen gelingen, ist das gesamte damit betraute Personal zu qualifizieren. Angesprochen sind hier insbesondere Studierende in Lehramtsstudiengängen, Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder, außerschulische Kooperationspartner sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsberatung. Diese Qualifikationsanforderungen bestehen sowohl im pädagogischen als auch im fachlichen Bereich. Empfohlen wird die Formulierung und Verabschiedung einheitlicher Standards zur Qualifizierung des Bildungspersonals in Fragen der beruflichen Orientierung. Dieser könnte sich am europäischen Kompetenzrahmen NICE (vgl. Schiersmann u. a., 2012; Katsarov u. a., 2014) orientieren, der sich auf die Berufsberatung im engeren Sinne bezieht. Im Zentrum der Qualifikationen muss die berufliche Ausbildung stehen. Die erworbenen Kompetenzen des Bildungspersonals sind an den beruflichen Orientierungsphasen auszurichten und müssen kontinuierlich an neue Herausforderungen der Berufswelt angepasst werden. Diese sollen sowohl in der Ausbildungs- als auch der Weiterbildungsphase des Bildungspersonals aufgegriffen werden.

Berufliche Bildung im Übergangssystem

These II: Die direkten Übergänge aus der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung sind für einen stabil vorhandenen Anteil junger Menschen verschlossen und führen in die heterogenen Angebote des Übergangssystems.

Durch die Positionierung als Chancenverbesserungssystem in der beruflichen Bildung erfährt das Übergangssystem eine Aufwertung als sinnvoller Zwischenschritt in die Berufsausbildung.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Das Übergangssystem stellt einen bedeutsamen Sektor des beruflichen Bildungssystems dar.

Das Übergangssystem mit seinen unterschiedlichen Maßnahmen ist als ein kompensatorisches Angebot entstanden, um in Zeiten des Mangels an Ausbildungsplätzen sowie im Falle von Zugangsschwierigkeiten aufgrund individueller Hemmnisse Jugendliche auf die berufliche Ausbildung vorzubereiten. Berufsvorbereitende und -orientierende Angebote bieten die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nachzuholen bzw. höherwertige Abschlüsse zu erwerben. Spätestens mit dem Einsetzen des demografischen Wandels bestand die Erwartung, dass sich das Übergangssystem als überflüssig erweist oder zumindest zahlenmäßig an Bedeutung verliert. Trotz eines Rückgangs der Eintritte zwischen den Jahren 2005 und 2014 um 40 Prozent (- 165.000) hat sich das Übergangssystem als eine Einmündungsoption für junge Menschen stabilisiert (vgl. Dionisius & Illiger, 2017). Zwischen 2014 und 2016 zeigte sich wieder ein starker Zuwachs, insbesondere im Berufsvorbereitungsjahr (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Jenseits der Betrachtung der Einmündungszahlen wird deutlich, dass auch die Angebotsformen des Übergangssystems beträchtlich schwanken. Vor allem in besonderen gesellschaftlichen Situationen (z. B. sprunghafter Anstieg der Zahl geflüchteter Menschen ab 2015, siehe BIBB, 2021a) gewinnt das Übergangssystem jedoch immer wieder an Bedeutung. Es ist zu erwarten, dass dies auch durch die Auswirkungen der Coronapandemie erneut erkennbar wird.

2. Die Funktionen des Übergangssystems werden unterschiedlich verstanden.

Dass sich die Bestimmung der Funktionen des zwischen allgemeinbildender Schule und regulärer betrieblicher oder schulischer Berufsausbildung angesiedelten Sektors schwierig gestaltet, wird auch durch die Unsicherheit bezüglich einer treffenden Bezeichnung erkennbar. Krügers „Chancenverbesserungssystem“ fokussiert auf die Funktion der Verbesserung sowohl der Allgemeinbildung als auch des Niveaus beruflicher und vorberuflicher Kompetenzen als Voraussetzung für verbesserte Zugangschancen zur regulären beruflichen Bildung (Krüger, 2004,

S. 145). Die Bezeichnung „Parallelsystem“ (vgl. Solga, 2004) deutet auf Risiken der Stigmatisierung und der Aussteuerung oder sogar Ausgrenzung aus dem Berufsbildungssystem durch längere Verweildauern in einem Sektor hin, der mit den Regelsystemen nur unsystematisch verbunden ist. Der erste Nationale Bildungsbericht führte den Begriff des „Übergangssystems“ ein. Damit werden Bildungsgänge beschrieben, deren Kennzeichen es ist, unterhalb einer regulären Berufsausbildung zu liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss zu führen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79).

Im Laufe der Debatte um die Funktionen des Übergangssystems wurden – auch auf Basis empirischer Befunde – drei zentrale Aspekte identifiziert: Erstens das Nachholen oder Verbessern von Schulabschlüssen, zweitens eine zeitliche Überbrückung zusammen mit einer unmittelbaren Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung und drittens die Herstellung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit (vgl. Beicht, 2010). Damit werden durchaus unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen durch das Übergangssystem adressiert (vgl. Bundestag, 2021).

3. Die Wirkungen des Übergangssystems werden unterschiedlich bewertet.

Das Übergangssystem wird primär in Hinblick auf seinen Beitrag zu einem möglichst schnellen Zugang zu einer regulären Berufsausbildung betrachtet und bewertet (vgl. Braun, Lex & Steiner, 2020; Schöpf, 2020). Dagegen wird seine Funktion, Chancen mit Blick auf eine als misslich wahrgenommene Lage nach Abschluss der allgemeinbildenden Schulzeit zu verbessern, z. B. durch den Erwerb höherer allgemeinbildender Abschlüsse, weitgehend vernachlässigt (vgl. Braun & Geier, 2013). Das DJI-Übergangspanel (2004–2009) hat gezeigt, dass drei Viertel der Jugendlichen mit Hauptschulbildung in einem Zeitraum von maximal drei Jahren an Berufsfachschulen einen mittleren Abschluss erwerben und dadurch ihre Chancen auf einen Berufseinstieg wesentlich verbessern. Auch Maßnahmen der Berufsorientierung (z. B. berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) können Eintritte in die Berufsausbildung ebnen (vgl. Bernhard u. a., 2017). Das sinnvolle Aufeinanderfolgen von Schritten und Maßnahmen scheint besonders wichtig für das erfolgreiche Einmünden in die berufliche Ausbildung (vgl. Christe, 2020). Dagegen weisen diejenigen, die auch sechs Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule nicht in einer beruflichen Ausbildung angekommen sind, besonders viele verschiedene Übergangsstationen auf (vgl. Gaupp u. a., 2011). Ähnliche Befunde werden im aktuellen Bildungsbericht auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) berichtet. Dort werden neben dem Nachholen von Schulabschlüssen auch langfristige Verweildauern im Übergangssystem identifiziert, die nicht zügig in die berufliche Ausbildung führen, sowie fragmentierte Verläufe, bei denen sich unterschiedliche Stationen – auch im Übergangssystem – abwechseln, ohne stabil in eine Ausbildung zu münden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Es zeigt sich, dass für die Bewertung von Wirkungen des Übergangssystems eine Längsschnittperspektive von mindestens drei Jahren unabdingbar ist. Hier sind erste Schritte gemacht, es fehlt aber nach wie vor an differenzierten Analysen im Hinblick auf die einzelnen Maßnahmen im Übergangssystem (vgl. Rat der Arbeitswelt, 2021).

4. Das Übergangssystem ist weithin negativ konnotiert und Chancenverbesserungen sind wenig im Blick.

Nicht nur in der fachlichen Debatte wird das Übergangssystem oftmals als defizitär beschrieben. Es finden sich vermehrt Jugendliche im Übergangssystem, die fehlende oder niedrige Schulabschlüsse und eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Auch die betroffenen Jugendlichen empfinden bestimmte Angebote des Übergangssystems als Notlösung (vgl. Braun & Geier, 2013). Berufsschulische Bildungsgänge, in denen ein mittlerer Bildungsabschluss erworben werden kann, und berufsvorbereitende Bildungsgänge, die auf eine reguläre Ausbildung vorbereiten sollen, werden gemeinsam

dem „Übergangssystem“ zugeordnet. Sie haben aber in den Plänen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern einen sehr unterschiedlichen Stellenwert und unterscheiden sich – gemessen an den genannten Zielen – deutlich in ihren Erfolgsquoten (vgl. Gaupp u. a., 2008). Dabei entspricht die Teilnahme an schulischen Bildungsgängen zum Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses in der Regel den Plänen der Jugendlichen und wird nur selten als Notlösung betrachtet. Ferner erreicht die überwiegende Mehrheit den erstrebten Abschluss. Die Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Bildungsgang wird dagegen relativ selten gewünscht, sie wird häufig als Notlösung wahrgenommen und das angestrebte Ziel wird nur von einem guten Drittel der Teilnehmenden erreicht (vgl. ebd.).

5. Die Vielfalt und die Unübersichtlichkeit der Angebote des Übergangssystems erschweren eine passgenaue Vermittlung und Einmündung in berufliche Ausbildung.

Es ist vielfach darauf verwiesen worden, dass der Begriff „Übergangssystem“ etwas suggeriert, was sich in der Praxis so nicht wiederfindet: eine übersichtliche Angebotspalette abgestimmt auf die individuellen Bedarfe der jungen Menschen (vgl. Euler & Nickolaus, 2018). Der aktuelle Arbeitsweltbericht führt auf, dass zum Übergangssystem aktuell über 120 schulische Bildungsgänge der Länder gehören, es weiterhin knapp 20 Regelinstrumente des Bundes gibt sowie über 320 Förderprogramme und -initiativen in Bund, Ländern und Europäischer Union in verschiedenen Bereichen (u. a. Berufsorientierung, Berufsvorbereitung) (vgl. Rat der Arbeitswelt, 2021). Dies führt wiederum dazu, dass Jugendliche nicht immer in die für sie passenden Angebote münden, was sich auch negativ auf die Erfolgsquote auswirken kann.

6. Es bestehen große regionale Unterschiede bei den Eintritten in das Übergangssystem.

Neben den regional unterschiedlichen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten tragen auch bildungspolitische Entscheidungen auf der Landesebene zu einer unterschiedlichen Ausgestaltung des Übergangssystems bei. Gerade in den ostdeutschen Ländern finden sich weniger Neuzugänge im Übergangssystem als im Schulberufssystem. In den meisten westdeutschen Flächenländern münden erfolglose Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber eher ins Übergangssystem ein (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Es hat sich gezeigt, dass sich von regionalen Unterschieden in der Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht in jedem Fall auf die Ungelerntenquote einer Region schließen lässt. Auch Jugendliche mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen können über systematisch aufgebaute Qualifizierungsschritte, die im Übergangssystem beginnen, erfolgreich zu Ausbildungsabschlüssen geführt werden (vgl. Müller & Braun, 2007).

7. In vielen Kommunen und Landkreisen wird das regionale Übergangsmanagement ausgebaut.

Die beschriebenen unterschiedlichen regionalen Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (z. B. Busse, 2020; Flohr u. a., 2020) führen dazu, dass Übergangswege auch mit Blick auf diese regionalen Besonderheiten verschieden gestaltet werden. Damit ergibt sich insbesondere für Kommunen die Notwendigkeit, die Akteure des Übergangssystems als Teil regionaler Berufsbildungsnetzwerke zu koordinieren. Dabei umfasst ein regionales Übergangsmanagement individuelle und institutionelle Aspekte. Konkret wird mit einem regionalen Übergangsmanagement angestrebt, die Zusammenarbeit der zahlreichen Institutionen und Anbieter am Übergang von der Schule in die Ausbildung zu koordinieren und zu optimieren. Neben der Weiterentwicklung von Berufsorientierungsansätzen geht es um die rasche Einmündung in eine berufliche Ausbildung oder ein weiterführendes Bildungsangebot (vgl.

Braun, Reißig & Richter, 2011). Dazu werden dauerhafte Netzwerkstrukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung aufgebaut. Das regionale Übergangssystem arbeitet hierzu mit der Schule (Schulverwaltung, Schulaufsicht und auch einzelnen Schulen), dem Jugendamt, der Arbeitsagentur, dem Jobcenter, den Kammern sowie Vertretern und Vertreterinnen der Migrantenorganisationen zusammen (vgl. Reißig, 2018). Im Zuge des Aufbaus eines regionalen Übergangssystems wurden Jugendberufsagenturen ins Leben gerufen, welche die rechtskreisübergreifende Arbeit vorantreiben und oft auch räumlich zusammenbringen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2017). Damit können Transparenz und Informationsaustausch auf kurzem Weg gelingen. Zugleich bieten die Jugendberufsagenturen die Chance eines (wieder) stärkeren systematischen Einbezugs der kommunalen Jugendhilfe. Diese hatte sich nicht selten im Zuge der Neuausrichtung der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik (Sozialgesetzbuch II und Sozialgesetzbuch III) aus dem Bereich der Jugendsozialarbeit (insbesondere der Jugendberufshilfe) zurückgezogen (vgl. Reißig, 2018).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Übergänge von der schulischen in die berufliche Bildung als Chancenverbesserungssystem ausgestalten!

Das Übergangssystem ist als dauerhafter Teil beruflicher Bildung auszugestalten und als Chancenverbesserungssystem anzulegen. Ein Chancenverbesserungssystem setzt an den individuellen Potenzialen an, ist dualisiert, macht Lernfortschritte sichtbar und ist durch regionale Zusammenarbeit geprägt. Dazu bedarf es einer Orientierung am Berufslaufbahnkonzept und einer Modularisierung der Angebote des Übergangssystems, das sich an den Modulen der Berufsausbildung ausrichtet. Diese Module sind an zentrale Ziele (vor allem Nachholen des Schulabschlusses, Zugang zur betrieblichen Ausbildung) gekoppelt sowie in Form von Angebotsclustern zu vereinheitlichen. Sie müssen eine Brückenfunktion zwischen Schule und Berufsausbildung haben. Folglich müssen die verschiedenen Systeme bzw. Akteure (insbesondere allgemeinbildende und berufliche Schulen, Betriebe und Maßnahmenanbieter) aufeinander abgestimmt agieren. Damit wird zugleich ermöglicht, die individuellen Bedarfe der Jugendlichen zu berücksichtigen.

2. Schritte im Übergangssystem an individuellen Potenzialen ausrichten!

Die Vermittlung in Angebote des Übergangssystems muss sich an den individuellen Bedarfen und Plänen der Jugendlichen ausrichten, d. h. für den Lernenden passende und sinnvolle Schritte, die nicht zu einer Aneinanderreihung von Maßnahmen führen. Dazu müssen Formate der Initiative „Bildungsketten“ (www.bildungsketten.de), z. B. Potenzialanalysen oder Berufswahlpass, durchgängig und gleichzeitig passgenau eingesetzt werden. Zudem müssen Angebote des Übergangssystems auch An- und Ungelernten zugänglich gemacht werden, um ihnen den Weg in eine Berufsausbildung zu eröffnen.

3. Akzeptanz des Übergangssystems durch Dualisierung stärken!

Auch im Übergangssystem soll Dualisierung im Kontext der Berufsausbildungsvorbereitung konsequent umgesetzt werden. Dabei sind schulische und betriebliche Lernphasen inhaltlich

aufeinander zu beziehen und durch ein Miteinander, insbesondere auch betrieblicher Lernorte, in Berufsbildungsnetzwerken zu prägen. Neben dem Kompetenzerwerb für die Teilnehmenden kann somit eine bessere Verbindung zu Ausbildungsbetrieben erreicht werden. Die zuständigen Stellen, aber auch Verbände und Gewerkschaften können durch Information der Betriebe eine tragende Rolle in der Akzeptanzverbesserung einnehmen. Überbetriebliche Berufsbildungseinrichtungen (ÜBS) können als Bildungszentren steuernde Funktionen übernehmen. Für einen schnellen und gelingenden Übergang in eine betriebliche Ausbildung bedarf es einer regelhaft vorhandenen Begleitung, die zumindest bis zum Eintritt in die Berufsausbildung reichen muss, in einzelnen Fällen aber darüber hinaus angeboten werden soll. Regelangebote, etwa die Berufseinstiegsbegleitung, müssen je nach den individuellen Bedarfen der jungen Frauen und Männer länger als bislang zur Verfügung stehen.

4. Individuelle Lernfortschritte im Übergangssystem sichtbar machen und Maßnahmenfolge systematisch evaluieren!

Neben dem Nachholen oder Verbessern von Schulabschlüssen werden in Angeboten des Übergangssystems beruflich verwertbare Kompetenzen erworben. Eine zeitliche Anerkennung auf Teilbereiche der beruflichen Ausbildung ist mit Blick auf erfolgreich absolvierte Module zu prüfen. Darüber hinaus ist die Möglichkeit zu schaffen, infolge des erfolgreichen Verlaufs einer Übergangsmaßnahme Lernfortschrittsrabatte zu erwerben. Der unterjährige Wechsel in eine reguläre Ausbildung ist zu erleichtern. Für die zielgenaue Stärkung von Angeboten des Übergangssystems bedarf es regelmäßiger Informationen zu ihrer Wirksamkeit. Zur Steuerung des Systems werden systematisch erhobene Daten im Zeitverlauf benötigt. Diese werden über verschiedene Zugänge wie ein allgemeines Monitoring, aber auch über spezifische Evaluationsstudien erhoben. Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Übergangssystems als Chancenverbesserungssystem.

5. Weiteren Ausbau eines regionalen Übergangsmanagements und Entwicklung von Jugendberufsagenturen unterstützen!

Regional unterschiedliche Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt sprechen für die Notwendigkeit eines regionalen Übergangsmanagements in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Die eingeschlagenen Wege der kooperativen Zusammenarbeit vor Ort müssen weiter beschritten und entstandene Netzwerkstrukturen (z. B. Bildungsbüros, Arbeitskreise) flächendeckend und dauerhaft installiert werden. Regionale Übergangsstrukturen sind verbindlich, mit festen Standards und entsprechenden Ressourcen unterlegt, weiterzuentwickeln. Jugendberufsagenturen haben sich als ein konkreter Ort für die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit und als wirksame Anlaufstellen für junge Menschen erwiesen. Es sind verstärkt einheitliche Kriterien für Jugendberufsagenturen zu entwickeln (z. B. systematische Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe), die zugleich regionale Bedingungen berücksichtigen. Auf dieser Basis sollen Jugendberufsagenturen weiter ausgebaut und mit Ressourcen unterstützt werden. Ein systematischer Einbezug von Schulen und Betrieben sowie die Partizipation Jugendlicher sind zu optimieren.

Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung

These III: Die duale Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung verliert an Attraktivität, die Nachfrage und das Angebot sinken und die Passungsprobleme wachsen.

Die Zukunftsfähigkeit der Berufsausbildung wird gesichert durch eine flexiblere, zielgruppenorientiertere und motivierende Berufsausbildung mit einer fairen Verteilung der Lasten.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die Berufsausbildung verliert an Bedeutung, die Ausbildungszahlen gehen zurück.

Das Bildungswahlverhalten in und zwischen den Bildungsbereichen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung ist von einer tendenziell wachsenden Bildungsnachfrage geprägt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Auffällig ist, dass die Zahlen der schulisch erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen sowie der Studierenden an den Hochschulen und die Zahl der Personen im Schulberufssystem in den vergangenen Jahren weiter gestiegen sind. Weniger gestiegen sind die Zahlen bei den Übergängen in die berufliche Erstausbildung im dualen System. Seit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 ist die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge rückläufig. Erstmals seit 1992 lag die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2020 wieder unter 500.000 (vgl. BIBB, 2021a, S. 11). Besonders verwunderlich ist, dass diese Zahl in den vergangenen zehn Jahren nicht nachhaltig gestiegen ist, da aufgrund der engen Kopplung des Ausbildungsstellenmarktes an die konjunkturelle Wirtschaftslage und die Beschäftigungsentwicklung ein deutlicher Anstieg zu erwarten gewesen wäre.

2. Die Passungsprobleme in der dualen Berufsausbildung spitzen sich immer mehr zu.

Ein besonderes Phänomen stellt das sogenannte Passungsproblem auf dem Ausbildungsstellenmarkt dar, das sich im Zuge der Coronapandemie und ihrer Einschränkungen weiter verstärkt hat. Mit 63.200 blieben nicht wenige gemeldete Ausbildungsstellen 2021 unbesetzt und gleichzeitig wurden 67.800 noch Ausbildungsstellen Suchende registriert. Das Passungsproblem zeigt sich also darin, dass auf dem Ausbildungsstellenmarkt relativ viele unversorgte Bewerberinnen und Bewerber gleichzeitig auf relativ viele unbesetzte Ausbildungsstellen treffen. Dieses Passungsproblem wird mit spezifischen wirtschaftsstrukturellen und demografischen, regionalen bzw. lokalen Rahmenbedingungen erklärt, mit Diskrepanzen zwischen Ausbildungsangeboten und Ausbildungsinteressen und/oder mit Differenzen zwischen Ausbildungs-

anforderungen in den Ausbildungsberufen und Betrieben und den Ausbildungsvoraussetzungen der jungen Erwachsenen. Im Vordergrund der Argumentation der Unternehmen steht meist der Hinweis auf die mangelnde Ausbildungsreife der Bewerberinnen und Bewerber. Das Argument indes, dass zudem die Anforderungen in den Ausbildungsberufen in den vergangenen Jahrzehnten massiv gestiegen sind, wird eher vernachlässigt. Im Kern ist vor dem Hintergrund des Passungsproblems zu konstatieren, dass es offensichtlich eine wachsende Diskrepanz gibt – Angebot und Nachfrage passen tendenziell weniger gut zusammen.

3. Die latente Nachfrage nach dualer Berufsausbildung bleibt unbefriedigt. Die regionalen Unterschiede sind dabei erheblich.

Unter Rückgriff auf die klassische Berechnung der Angebots-Nachfrage-Relation wird in der öffentlichen Diskussion häufig eine nachlassende Nachfrage moniert. Damit werden die stagnierenden Ausbildungsvertragszahlen erklärt und eine sinkende Anziehungskraft der dualen Berufsausbildung beklagt („Imageproblem“; vgl. IWD, 2018). Zumindest für bestimmte Gruppen der Schulabsolventinnen und -absolventen scheint diese Diagnose tatsächlich zu stimmen (vgl. BMBF, 2014; Ahrens & Spöttl, 2014). Zugleich zeigen jedoch diverse Untersuchungen, dass die latente Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt weiterhin sehr hoch ist und von den Betrieben nicht immer bedient werden kann (vgl. Oeynhausens u. a., 2020). Hinzu kommt, dass auf dem Ausbildungsmarkt erhebliche regionale Unterschiede bezüglich der Versorgungs- und Besetzungsprobleme existieren (vgl. BMBF, 2020, S. 55ff.). In der Konsequenz verschiedener Einflussfaktoren (sinkende Ausbildungsbetriebsquoten, hohe Quoten an vorzeitigen Vertragslösungen, Mangel an geeigneten Ausbildungsplatzbewerberinnen bzw. -bewerbern, Nachfragekonzentration auf wenige Ausbildungsberufe) ergibt sich vor allem in ländlichen Regionen eine Tendenz zu Splitterberufen/Bündelklassen, um überhaupt eine Ausbildung in Schule und Betrieb zu ermöglichen (vgl. Faßhauer, 2018).

4. Die Bedeutung der dualen Berufsausbildung für die innerbetriebliche Fachkräfteentwicklung ist gesunken, u. a. durch den wirtschaftlichen Strukturwandel.

Die sich verändernde Anziehungskraft der dualen Berufsausbildung, die an den Ausbildungsvertragszahlen gemessen wird, hängt eng mit den Ausbildungsangeboten, den Auswahl- und Einstellungspraktiken der Ausbildungsbetriebe und der Fachkräfteauswahl zusammen. Die relative Bedeutung der traditionellen dualen Berufsausbildung für die innerbetriebliche Fachkräfteentwicklung scheint zu sinken, messbar an der Ausbildungsbetriebsquote (sank von 24,1 % im Jahr 2007 auf 19,6 % im Jahr 2019) und der Ausbildungsquote (sank von 6,5 % im Jahr 2007 auf 4,8 % im Jahr 2019) (vgl. BIBB, 2021a). Diese sinkende Angebotsentwicklung ist eine Folge des Bedeutungsverlustes der dualen Berufsausbildung in diesen Ausbildungsbereichen und Branchen. Zugleich geht der wirtschaftliche Strukturwandel mit einer Zunahme solcher Wertschöpfungsarten und Arbeits- und Anforderungsformen einher, die offenbar über alternative Qualifizierungsformen ebenfalls oder sogar besser abgedeckt werden können. Dies betrifft vor allem den primären und sekundären Dienstleistungsbereich (vgl. Baethge & Wolter, 2015). Hinzu kommt, dass durch die wachsende Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen die Qualifizierungs- und Einstellungsstrategien teilweise im Wandel sind, besonders in Unternehmen, die keine Ausbildungstradition aufweisen.

5. Die Angebots- und Nachfragesituation wird durch die Coronapandemie verschärft, und gerade benachteiligte Personengruppen verlieren Chancen.

In besonderer Weise offenbaren die Coronapandemie und die damit verbundenen Kontakt- und Mobilitätseinschränkungen die strukturellen Defizite des dualen Ausbildungsstellenmarktes. Im Jahr 2020 sanken Angebot und Ausbildungsplatznachfrage um rund neun Prozent. In der Folge fiel die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge um elf Prozent niedriger aus als 2019 (vgl. Maier, 2021; Oeynhausens, 2020). Die enge Verknüpfung des Ausbildungsstellenmarktes mit den Bedingungen der privatwirtschaftlich agierenden Ausbildungsbetriebe führt in konjunkturellen Krisen zu prekären Versorgungsproblemen von Schulabsolventinnen und -absolventen, die auf alternative Bildungswege ausweichen (müssen), die nicht ihrer präferierten Bildungswahl entsprechen. Studien zeigen, dass insbesondere Personen mit Migrationshintergrund von diesen veränderten Bildungsströmen betroffen sind (vgl. Beicht, 2017; Seeber u. a., 2019). Zugleich und damit einhergehend sind die Unternehmen von wachsenden Besetzungs- und Fachkräftedeckungsproblemen betroffen.

6. Die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung sind sehr heterogen.

Die hohe Heterogenität in der Zusammensetzung der Nachfrage ist traditionell ein zentrales Kennzeichen dualer Berufsausbildung. Berufliche Bildung sichert individuelle Teilhabe, auch bei sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Junge Erwachsene mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Schulabschlüssen können einen Zugang zu einer dualen Berufsausbildung und damit einen attraktiven Anschluss für die weiterführende persönliche und berufliche Entwicklung finden. Auch in gleichen Ausbildungsberufen sind die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden häufig sehr unterschiedlich. 2019 verfügten 40,7 Prozent der Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag über einen Realschulabschluss, 24,3 Prozent über einen Hauptschulabschluss und 3,5 Prozent über keinen Schulabschluss. Die Zahl der Studienberechtigten in neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen lag bei 29,3 Prozent (Frauen: 35,5 %; Männer: 25,8 %). Verglichen mit 2009 (20,0 %) ist der Anteil der Studienberechtigten damit deutlich weiter angestiegen (vgl. BIBB, 2021a, S. 121). Je nach Zuständigkeitsbereich variieren die Anteile der verschiedenen Schulabschlüsse unter den Neuabschlüssen weiterhin deutlich. Diese Heterogenität kann als eine Stärke dualer Berufsausbildung verstanden werden. Denn sie führt zu einer hohen gesellschaftlichen Integrationsmöglichkeit für junge Erwachsene. Zugleich kann diese Heterogenität in Lehr- und Lernsituationen zu Über- und Unterforderung der Lernenden, zu Passungsproblemen sowie zu Motivationsproblemen bei den Jugendlichen führen und das Abbruchverhalten beeinflussen.

7. Die Vielfalt bei der Strukturierung von Ausbildungsberufsbildern führt zu Unübersichtlichkeit und nicht immer zu mehr Flexibilität.

Neben Monoberufen ohne Spezialisierungen wurden Berufsbilder entwickelt, die eine Vielzahl von Differenzierungen und Spezialisierungen vorsehen. Während Monoberufe keine Binnendifferenzierung für einzelne Aufgabengebiete und Tätigkeitsfelder vorsehen, können Berufsbilder nach Fachrichtungen, Schwerpunkten, Wahlqualifikationen, Zusatzqualifikationen und anderen Differenzierungsformen strukturiert sein. Mit der zunehmenden Binnendifferenzierung der Ausbildungsberufe werden Strukturkonzepte entwickelt, die für Schülerinnen und Schüler, aber auch Unternehmen immer schwerer nachzuvollziehen und weniger überschaubar sind. Lösungswege wie eine stärkere Modularisierung der Berufsbilder wurden in Deutschland bisher vollkommen blockiert oder abgelehnt. Das Beispiel der Zusatzqualifikationen zeigt die Grenzen der bisherigen Differenzierungsformen auf. Die kodifizierten Zusatzqualifikationen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) werden nur in wenigen Ausbildungsberufen ge-

nutzt (20 Ausbildungsberufe im Jahre 2020, vgl. BIBB, 2021a). Die Mehrzahl der Zusatzqualifikationen ist nicht kodifiziert und wird nicht durch ein anerkanntes Prüfungszertifikat der Kammer nachgewiesen (schätzungsweise 244 Angebote im Jahr 2019, vgl. Hofmann, Hemkes & Martin, 2020). Selbst bei gleichlautenden Zusatzqualifikationen wird eine überregionale Vergleichbarkeit der erworbenen Abschlüsse häufig durch unterschiedliche Zeitumfänge und fehlende Standards der zugrunde liegenden Maßnahmen infrage gestellt (vgl. Berger u. a., 2000). Dadurch entsteht eine große Variationsbreite, insbesondere hinsichtlich der Anrechnungsmöglichkeiten von kammerverordneten Zusatzqualifikationen auf (Aufstiegs-)Qualifikationen. Zudem setzen die Kammern auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte in den einzelnen Bundesländern. Aktuelle Untersuchungen zu den Zusatzqualifikationen zeigen, dass Betriebe auch wegen der Prüfungserfordernisse zurückhaltend sind (vgl. Kaufmann u. a., 2021). Die Vielfalt von Zusatzqualifikationen birgt Vor- und Nachteile. Einerseits ermöglicht sie flexible Angebote, die an konkrete Anforderungen vor Ort angepasst werden können (vgl. Troltsch & Krekel, 2006), da angemessener auf das Nachfrageverhalten bzw. die Nachfragevoraussetzungen reagiert werden kann. Andererseits fehlen Transparenz und Verbindlichkeit, die Auszubildenden Orientierung und Sicherheit bei ihren Bildungsentscheidungen geben.

8. Die abschlussbezogene Nachqualifizierung ist eine Perspektive für Menschen in Einfacharbeit.

Eine besondere Zielgruppe der Berufsbildung stellen Personen in Einfacharbeit in Deutschland dar (vgl. Hall & Sevindik, 2020). Nach den Daten der CVTS5-Erhebung (*Continuing Vocational Training Survey*) hatten 2016 im Durchschnitt zehn Prozent der Beschäftigten keinen beruflichen Bildungsabschluss (vgl. Schönfeld & Schürger, 2020). Abschlussorientierte berufliche Nachqualifizierungen sind „Weiterbildungsmaßnahmen [...], die auf den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses vorbereiten und gegebenenfalls durch ihre modulare Gliederung auf bereits vorhandene Kompetenzen, z. B. aus Arbeitserfahrungen, absolvierten Qualifizierungen des sogenannten Übergangssystems oder abgebrochenen Ausbildungen, aufbauen können“ (Bundestag, 2021, 135ff.). Berufsabschlüsse können nachträglich über eine Umschulung oder über die Zulassung zur Externenprüfung erworben werden (vgl. Bundestag, 2021, 136). Ein zentraler Weg der abschlussorientierten beruflichen Nachqualifizierung führt über Teilqualifikationen. Dabei sollen vor allem Erwachsene mit Berufserfahrungen so qualifiziert werden, dass sie schließlich einen Berufsabschluss erlangen können. Die Verfahren dazu werden zurzeit in mehreren Projekten entwickelt. Teilqualifikationen sind, vor allem zwischen den Sozialpartnern, umstritten und wurden auch von der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestages kontrovers diskutiert. Für eine wissenschaftliche Bewertung liegen zurzeit zu wenige Daten vor, sodass es sinnvoll erscheint, die Forschung und Entwicklung in diesem Bereich zu intensivieren.

9. Die Digitalisierung wird durch die Coronapandemie beschleunigt, bleibt jedoch teilweise hinter den Anforderungen zurück.

Die Coronapandemie hat zu einem Digitalisierungsschub geführt, allerdings haben in dieser Zeit etwa ein Drittel der Betriebe unverändert keine Digitalisierungsaktivitäten vorgenommen. Der Fokus liegt dort auf kurzfristigen Maßnahmen. Langfristig wirksame Maßnahmen, etwa zur Digitalisierung von Produkten und Dienstleistungen oder die Erschließung neuer Märkte, spielen eine geringe Rolle (vgl. KfW, 2021). Bezüglich der Ausbildung stellen sich Fragen nach der Wirkung der Digitalisierung auf die Berufswelt: Verschwinden oder entstehen neue Berufsbilder, führen die Entwicklungen zu einer Dequalifizierung oder zu Kompetenzerweiterungen sowie Veränderungen in den Lern- und Ausbildungsprozessen? Die Coronakrise hat auch in methodisch-didaktischer Hinsicht als Katalysator gewirkt, sodass sich die Frage stellt,

wie Kombinationen von Distanz- und Präsenzlernen in der dualen Ausbildung genutzt werden können, wie sich die Rolle der Lehrenden und Lernenden verändert oder eben noch nicht verändert hat. Weitere Aspekte sind die Wirksamkeit von digitalen Medien oder der Lernortkooperation innerhalb der Berufsausbildung.

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Ausbildungsangebot stärker auf Zielgruppen ausrichten, die bislang über geringere Zugangsmöglichkeiten verfügen!

Im Mittelpunkt stehen besondere Zielgruppen, insbesondere Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund, Schulabgängerinnen und -abgänger mit schlechteren Startchancen, geringqualifizierte Personen ohne bisherige Berufsausbildung, Umschülerinnen und Umschüler oder Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Insbesondere dafür sind Teilzeitausbildungen und Verlängerungsmöglichkeiten der Ausbildungszeit als Option auszubauen, auch in Kombination mit entsprechender Unterstützung und zusätzlicher Förderung, etwa durch die Assistierte Ausbildung. Überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) sollen als überbetriebliche Ausbildungszentren bei der Anbahnung und Umsetzung der Berufsausbildung verstärkt beratende und begleitende Services sowohl für die jungen Erwachsenen als auch für die Betriebe anbieten.

2. Ausbildungsangebote auf leistungsstarke Zielgruppen zuschneiden!

Die Berufsbildung muss Leistungsstarken gerecht werden. Die vorhandenen Möglichkeiten, insbesondere die Kombination von Berufsausbildung und Weiterbildung, sind auszubauen. Dazu ist eine erhöhte Flexibilität notwendig. Gerade Entre- und Intrapreneurship spielen für diese Zielgruppe eine große Rolle.

3. Für eine verbesserte Flexibilisierung der Berufsausbildung die Ausbildungsinhalte unter Berücksichtigung des Berufsprinzips modularisieren!

Die berufliche Ausbildung ist aus Modulen jeweils berufsspezifischer Berufebaukästen zu gestalten, die unter Wahrung des Berufsprinzips entwickelt, in Bildungsgängen und übergreifend in Berufslaufbahnkonzepten angeordnet und umgesetzt werden. Pro Ausbildungsjahr sind zwei bis vier Module vorzusehen, die durch kohärente Kompetenzerwartungen gemäß dem DQR zu beschreiben sind. Sie sind konsequent an Arbeits- und Geschäftsprozessen und berufsfachlichen Inhalten auszurichten. In der Ausbildung werden durch die Module aus dem Berufebaukasten die teilweise unübersichtlichen Spezialisierungen (Wahlqualifikationen, Einsatzgebiete und Zusatzqualifikationen) in der beruflichen Bildung vereinheitlicht. Für jeden Ausbildungsberuf sollten überdies branchenspezifische Module vorgesehen werden, die eine unternehmerische Tätigkeit und damit die Förderung der Selbstständigkeit als Perspektive für die Auszubildenden erschließen und stärken. Für leistungsstarke Auszubildende können über Wahlmodule Brücken in die höherqualifizierende Berufsbildung geschlagen werden.

4. Transparenz über den Ausbildungsverlauf erhöhen und Lernfortschritte besser sichtbar machen!

In der Berufsausbildung ist für alle Ausbildungsberufe der Lernfortschritt durch einen digitalen Ausbildungsnachweis zu dokumentieren. Dieser Ausbildungsnachweis ist von den Auszubildenden im Einvernehmen mit dem Ausbildungsbetrieb zu führen, und zwar mit einer Übersicht über die Module, mit Kurzbeschreibungen, der Art des Nachweises, ggf. einer Bewertung und Dokumentation des Lernaufwandes. Die Auflistung hat eine Funktion ähnlich dem *Transcript (of records)* in modularisierten Studiengängen. Sie dient ergänzend zu den Europass-Zeugniserläuterungen (*Certificate Supplement*) der Transparenz, auch zur Unterstützung der internationalen Mobilität in der Berufsbildung. Um einen Anreiz für die termingerechte und fachlich korrekte Abfassung des Ausbildungsnachweises zu setzen, sind für vorgelegte Ausbildungsnachweise durch die Ausbilderin bzw. den Ausbilder im digitalen Ausbildungsnachweis Leistungspunkte zu vergeben. Bei Erreichen einer gewissen Anzahl an Leistungspunkten am Ende der Ausbildung erfolgt eine Honorierung durch einen Gutschein, der zu Fortbildungszwecken später eingelöst werden kann. Dieser wird von der zuständigen Stelle ausgegeben und durch den Staat refinanziert.

5. Wege für Personen ohne oder mit geringer formaler Qualifikation stärken!

Für Menschen mit geringer formaler Qualifikation, sogenannte An- und Ungelernte, ist der Weg bis zu einer Abschlussprüfung weit. Wichtige Meilensteine auf diesem Wege sollten daher dokumentiert und Bildungszeiten stärker individualisiert werden. Da zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung bisher zu wenig empirische Erkenntnisse vorliegen, sind hierzu Forschung und Entwicklung zu intensivieren. Über diese Zielgruppe hinaus gibt es ebenso formalqualifizierte Menschen mit formalen Qualifikationen, die zu ihren bereits formal validierten Kompetenzen weitere arbeitsmarktverwertbare Kompetenzen mitbringen, die sie sich im Lebenslauf, beispielsweise nebenberuflich oder in Ausübung eines Hobbys, angeeignet haben. Um die vorhandenen Kompetenzen dieser Personengruppe sichtbar zu machen, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen oder neue Arbeitsmarktperspektiven zu eröffnen, stehen ihnen Verfahren, z. B. Valikom, bundesweit zur Verfügung, mit denen berufsrelevante Kompetenzen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden, bewertet, zertifiziert (validiert) und damit auch auf reguläre Ausbildungen bzw. Ausbildungszeiten und Weiterbildungen anerkannt werden können.

6. Ausbildungsmodule im Rahmen von Berufslaufbahnkonzepten stärker verknüpfen!

Die Sozialpartner sollten in allen Neuordnungsverfahren prüfen, ob zur Umsetzung des Berufslaufbahnkonzepts und als Antwort auf die erhöhte Heterogenität unterschiedliche Niveaustufen, also zwei- und drei- bzw. dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe, zu berücksichtigen sind. Die Durchlässigkeit zwischen zwei- und drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen ist prinzipiell zu gewährleisten. Möglich ist dies beispielsweise dadurch, dass mit Bestehen der Abschlussprüfung mit einer Abschlussnote „befriedigend“ im zweijährigen Beruf den Geprüften das Wahlrecht einzuräumen ist, die Ausbildung im jeweils drei- bzw. dreieinhalbjährigen Ausbildungsberuf fortzusetzen oder die Ausbildungsphase zu beenden. Bei einem Neuordnungsverfahren können die Sozialpartner überdies ein Wahlmodul in der Ausbildungsordnung verankern, dass die Qualifikationsniveaus miteinander koppelt. Die Wahlmodule können spezifische Herausforderungen in der Berufsausbildung abbilden, etwa zur berufssprachlichen Förderung. Für leistungsstärkere Jugendliche können Wahlmodule im Sinne von Zusatzqualifikationen mit einem höheren Qualifikationsniveau als sogenannte Brücke in die Fortbildung fungieren. Die Module aus dem Berufebaukasten können überdies ergänzt werden durch An-

gebote zur Förderung der fachlich orientierten Studierfähigkeit, etwa in Zusammenarbeit mit Fachoberschulen oder anderen beruflichen Schulen.

7. Lasten in der Berufsausbildung fair verteilen!

Um die Lasten betrieblicher Ausbildung fair zu verteilen, sind bestimmte Kosten der Betriebe vom Staat zu tragen. Dazu gehören insbesondere Prüfungsgebühren und Kosten für die überbetriebliche Berufsausbildung. Benachteiligungen von Ausbildenden sind abzubauen. Städte und Kommunen sollten nicht nur für Studierende, sondern auch für Auszubildende vergünstigten Wohnraum vorhalten. Ebenso sind für Auszubildende Bedingungen für die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs sicherzustellen, wie sie Studierenden schon lange zur Verfügung stehen. Das heißt, neben einem Semesterticket muss es bundesweit ein Azubiticket geben. Nicht zuletzt stehen Studierenden für geleistete Ferienjobs Vergünstigungen bei Steuern und Sozialabgaben u. a. pauschal zu, während Auszubildende deutlich höhere Abgaben ihrer Bruttovergütung hinnehmen müssen. Auch hier bedarf es einer entsprechenden Korrektur zugunsten der Auszubildenden, um Ausbildung als Ganzes gegenüber dem Studium wieder attraktiver zu machen.

8. Regionale Zusammenarbeit und ordnungspolitische Steuerung in der Berufsausbildung stärken!

Die Potenziale regionaler Bildungsnetzwerke sollten stärker ausgeschöpft werden. Dafür bietet die korporatistisch regulierte Berufsausbildung mit den Berufsbildungsausschüssen der Kammern und den Landesausschüssen für Berufsbildung wichtige strukturelle Anknüpfungspunkte. Als Antwort auf die Dynamik des Strukturwandels und die damit verbundene Notwendigkeit der Anpassung der Ausbildungsinhalte in kürzeren Zeitabständen sowie das Reagieren auf regionale Unterschiede sind bundesweit gültige Ordnungsmittel offener zu formulieren. Diese sollen auf der regionalen Ebene durch die Regionalvertretungen der Sozialpartner fachlich konkretisiert und durch die Berufsbildungsausschüsse bestätigt werden. Ausbildungsverbünde sollten gestärkt werden, um u. a. Ausbildungsbetriebe mit Start-ups besser verknüpfen zu können und diese an eine Ausbildungsbeteiligung heranzuführen sowie kleinere und mittlere Unternehmen bei der Ausbildung zu unterstützen. Jugendberufsagenturen könnten sich zu einem wichtigen Partner im regionalen Netz der Berufsbildung entwickeln, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen.

9. Information, Beratung und Initiativen zur Gewinnung von Auszubildenden und Ausbildungsunternehmen mittels einer weiterentwickelten Service- und Dienstleistungsorientierung der Kammern, Kreishandwerkerschaften, Innungen u. a. ausdehnen!

Aufgrund der erhöhten Komplexität von Entscheidungen im Zusammenhang mit flexiblen, gekoppelten und durchlässigen Angeboten ist die Information und Beratung von Jugendlichen und Ausbildungsbetrieben zu stabilisieren und auszubauen. Dazu sind verstärkt digitale Möglichkeiten, auch im Sinne eines *blended counseling*, zu nutzen. Dabei soll vor allem an den vorhandenen Strukturen zur Ausbildungsberatung der zuständigen Stellen angesetzt werden. Insbesondere Kammern, Kreishandwerkerschaften und Innungen sollen sich noch stärker als Servicestelle und Dienstleister im Ausbildungsgeschehen verstehen, dazu ihre Aktivitäten diesbezüglich überprüfen und mit Bezug auf betriebliche Anforderungen und die Erwartungshaltungen der Jugendlichen kundenorientierter agieren. Ziel ist es, durch konkrete Maßnahmen auch eine Erhöhung der Ausbildungsquote zu erreichen. Hierzu müssen Anreize und Netzwerke in der Region ausgebaut werden.

Spezieller Fokus: Die Berufsbildung im Bereich der Pflege

These IV: Im Zusammenhang mit der generalistischen Pflegeausbildung fehlen insbesondere transparente und durchlässige Qualifizierungskonzepte für ein bedarfsgerechtes und versorgungssicheres Pflegesystem.

Die Attraktivität von Aus- und Fortbildung im Bereich der Pflege wird durch ein bundesweit geregeltes, bildungsbereichsübergreifendes Berufslaufbahnkonzept erhöht, das transparente und durchlässige Karrierewege auf der Grundlage eines professionellen Pflegeverständnisses ermöglicht.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Eine wachsende Fachkräftelücke in den Gesundheits- und Pflegeberufen ist bereits jetzt absehbar.

Wissenschaftliche Studien weisen seit Jahren auf einen steigenden Fachkräftebedarf in den Gesundheits- und Pflegeberufen hin und prognostizieren einen enormen Fachkräftebedarf in Pflege und Betreuung (vgl. Bonin, 2019; Maier u. a., 2018; Winnige & Schneemann, 2019; Schwinger u. a., 2020). Unter Berücksichtigung der demografischen Entwicklung und auch der Migrationsprozesse (vgl. Pütz, 2019) bleibt trotz allem eine beträchtliche Fachkräftelücke, die nur mit großen Anstrengungen und mit einem Professionsmix und damit veränderten Rollen und Tätigkeitskonzepten in der Pflege zu bewältigen ist (vgl. Sell, 2019). Insbesondere in der ambulanten Akut- und Langzeitpflege sowie in der stationären Versorgung in Pflegeeinrichtungen werden Fachkräfte fehlen.

2. Ein neues professionelles Pflegeverständnis gewinnt im Pflegesystem zwar mehr und mehr Raum, ist jedoch nicht durchgängig etabliert.

Der auf Bundesebene geregelte Ausbildungsberuf „Pflegefachfrau/Pflegefachmann“ greift ein neues professionelles Pflegeverständnis auf der Grundlage des zweiten Pflegestärkungsgesetzes auf, das sich in dieser Form in der Praxis noch nicht findet. Damit gelten grundlegende Veränderungen und Verbesserungen im Pflegesystem für Pflegebedürftige, Angehörige sowie Pflegekräfte. Der neue Pflegebedürftigkeitsbegriff und das „Neue Begutachtungsassessment“ richten sich stärker an den Bedürfnissen und der individuellen Lebenssituation des einzelnen Menschen aus und versuchen die Selbstständigkeit und die Fähigkeiten Pflegebedürftiger zu erhalten und zu stärken.

3. Die Arbeitsbedingungen in der Pflege werden überwiegend als unattraktiv wahrgenommen.

Die Analyse von Krankheitstagen (vgl. Drupp & Meyer, 2019) und Befragungen zu den Arbeitssituationen (vgl. Schmucker, 2019) von Beschäftigten in der Pflege weisen auf Missstände in der Arbeitsgestaltung hin. Diese sind nicht allein auf den Fachkräftemangel zurückzuführen, sondern u. a. auf Arbeits(zeit)gestaltung, Personalausstattung sowie körperliche und psychische Belastung. Damit gehen auch Qualitätsverluste in der Versorgungssicherheit der zu pflegenden Menschen einher (vgl. ebd. S. 54). In der Folge verlassen viele Pflegekräfte frühzeitig das Berufsfeld.

4. Die Angebote in der Pflege-Weiterbildung sind überwiegend unsystematisch angelegt und hinsichtlich ihrer Anschluss- und Verwertungsfähigkeit wenig transparent.

Neben den bundesweiten Regelungen ist die Qualifizierung im Berufsfeld Pflege durch eine Vielzahl von Landesregelungen sowohl im Bereich der Helfer- und Assistenzberufe in der Pflege als auch im Bereich der Anpassungs- und Fachweiterbildung geprägt (vgl. Jürgensen, 2019; Dauer & Dorin, 2021). Diese unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander. Dabei sind die Fachweiterbildungen teilweise von hoher Qualität und weisen einen erheblichen Lernumfang auf. Sie haben jedoch keine Struktur entsprechend der höherqualifizierenden Berufsbildung gemäß § 53a BBiG. Notwendig ist hier die systematische und transparente Gestaltung der Fort- und Weiterbildung (vgl. Hundenborn, 2017), um sie zukunftsfähig und anschlussfähig an die neuen Pflegeausbildungen zu machen (vgl. Springer, 2018). Hierbei sind neben beruflichen auch akademische Weiterbildungsformate für die unterschiedlichen Versorgungsbereiche bundesweit in den Blick zu nehmen.

5. Die Verwertungsmöglichkeiten der im Rahmen eines Pflegestudiums erworbenen Kompetenzen in der Pflegepraxis sind nach wie vor unklar.

Im Pflegeberufegesetz ist erstmals die hochschulische Pflegeausbildung verankert. Die Absolventinnen und Absolventen schließen nach erfolgreichem Studium mit der Titelbezeichnung „Pflegefachfrau/Pflegefachmann“ unter zusätzlicher Nennung des akademischen Grades „Bachelor“ ab. Das generalistisch ausgerichtete Pflegestudium vermittelt erweiterte Kompetenzen (§ 5 PflBG), um auch hochkomplexe Pflegesituationen auf wissenschaftlicher Grundlage planen und gestalten zu können. Weitgehend unklar ist bisher noch, welche Tätigkeiten zukünftig durch Absolventinnen und Absolventen der Bachelorstudiengänge wahrgenommen werden sollten und in welchen Versorgungsbereichen Schwerpunkte liegen könnten, die zu einer strukturellen Verbesserung der Versorgungsqualität führen würden (vgl. Ewers & Lehmann, 2020). Auch werden die neuen Studiengänge aktuell noch zögerlich und hauptsächlich an (privaten) Fachhochschulen angeboten. Ein größeres Engagement staatlicher Hochschulen und Universitäten ist notwendig, um wissenschaftlichen Nachwuchs für Forschung und Lehre zu qualifizieren und die Anzahl an Promotionen und Habilitationen in der Pflegewissenschaft im erforderlichen Umfang zu steigern (vgl. Deutscher Pflegerat e. V., 2021; Hackel, 2021).

6. Hinsichtlich der Pflegetätigkeiten im Vorbehaltsbereich fehlen systematische Weiterbildungsangebote sowie die Möglichkeit der Anrechnung von Berufserfahrung.

Neu sind die vorbehaltenen Tätigkeiten, auf die sowohl die berufliche als auch die hochschulische Ausbildung vorbereitet. Diese Tätigkeiten dürfen nur Pflegefachkräfte mit Berufszulassung ausführen: die Erhebung des individuellen Pflegebedarfs, die Organisation, Gestaltung

und Steuerung des Pflegeprozesses sowie die Analyse, Evaluation, Sicherung und Entwicklung der Qualität der Pflege. Hier stellen sich insbesondere Fragen der anforderungsgerechten Weiterbildung und Anrechnung von informell erworbenen Qualifikationen für erfahrene Pflegekräfte mit länger zurückliegender Ausbildung.

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Neues professionelles Pflegeverständnis in allen Aus- und Weiterbildungsangeboten etablieren!

Alle Aus- und Weiterbildungsangebote in der Pflege sind auf ein zukunftsweisendes professionelles und ethisch fundiertes Pflegeverständnis hin auszurichten. Die konsequente Orientierung an diesem professionellen Pflegeverständnis sollte auch in allen anderen Bildungsangeboten in der Pflege durchlässig verankert und Grundlage für die Personalbemessung sein (vgl. Rothgang u. a., 2020). Das bedeutet hier, die Orientierung an Versorgungssicherheit, Selbstbestimmung und Autonomie der zu pflegenden Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Die Aus- und Weiterbildung soll für eine selbstständige, umfassende und prozessorientierte Pflege qualifizieren und eine effektive, sinnstiftende und entlastende Arbeitsgestaltung in der Pflege unterstützen.

2. Inhalte der Aus- und Weiterbildung in der Pflege bei gleichzeitiger Wahrung des Berufsprinzips modularisieren!

Für die Pflege sind modulare Aus- und Weiterbildungskonzepte zu entwickeln bzw. weiter auszubauen. In der Weiterbildung sollen bereits erbrachte Lernleistungen anerkannt und angerechnet werden und Weiterentwicklungsperspektiven auch für erfahrene Pflegekräfte aufgezeigt werden können. Die Versorgungspraxis profitiert dann besonders, wenn berufserfahrene Fachkräfte verantwortungsvoll ihre Versorgungskompetenzen ausweiten. Für eine fortschreitende Professionalisierung und Sicherung des Fachkräftebedarfs in der Pflege sind die jetzigen Fachweiterbildungen, die berufspädagogische Zusatzqualifizierung zur Praxisanleitung sowie Fortbildungen für Leitungsfunktionen, z. B. Pflegemanagement, Pflegedienstleitung, Stationsleitung und Wohnbereichsleitung, als bereits etablierte Angebote zukunftsgerichtet als Berufslaufbahnkonzept weiterzuentwickeln. Auch eine erweiterte Ausbildung durch Module heilkundlicher Tätigkeiten oder modularisierte Weiterbildungen für hochschulische und berufliche Abschlüsse können Hochschule und berufliche Ausbildung gewinnbringend miteinander verknüpfen.

3. Bundesweit gültiges Berufslaufbahnkonzept in der Pflege entwickeln, durchlässig ausrichten und umsetzen!

Durch die Gestaltung eines bundesweiten Berufslaufbahnkonzepts in der Pflege sind die bestehenden Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sinnvoll über alle Bereiche beruflicher Bildung hinweg durchlässig zu verknüpfen. Hierzu sind Forschungsanstrengungen an der Schnittstelle zwischen Pflegewissenschaft, Berufsbildungsforschung und Arbeitswissenschaft notwendig. So ist sicherzustellen, dass die unterschiedlichen Zugangswege in die professionelle Pflege genutzt und zu individuellen Lern- und Karrierepfaden im lebenslangen Lernprozess gestaltet

werden können. Berufliche Fortbildungswege sollten äquivalent zu etablierten beruflichen Bildungsangeboten im gewerblich-technischen Bereich, etwa „Meister/-in“ oder „Techniker/-in“, so angelegt sein, dass sie im Rahmen eines bundesweit anerkannten Standards für gehobene Fach- und Führungstätigkeiten qualifizieren. Auch die Praxisanleitung bildet hierbei ein wichtiges Element für die weitere Ausgestaltung von Aufstiegsfortbildungen. Dabei sind die rechtlichen Verankerungsmöglichkeiten im Sinne der höherqualifizierenden Berufsbildung auszuschöpfen und die Niveaustufen des DQR zur gleichwertigen, transparenten Ausgestaltung des beruflichen Qualifizierungswegs in der Pflege konsequent zu nutzen. Auf diese Weise würde auch den hochwertigen und für die Versorgung so wichtigen aktuellen Fachweiterbildungen, z. B. in Intensivpflege, onkologischer und palliativer Pflege mit ihren erheblichen Lernzeiten, zu mehr Sichtbarkeit und Geltung verholfen.

Formale berufliche Weiterbildung

These V: Die formale berufliche Weiterbildung genügt derzeit ihrem gesetzlich zugewiesenen Anspruch einer höherqualifizierenden Berufsbildung in Deutschland nur unzureichend.

Formale berufliche Weiterbildung, hier verstanden als Fortsetzung der Ausbildungsphase (berufliche Fortbildung), gewinnt an Attraktivität, wenn sie durch konsequente Modularisierung, Dualisierung, eine bessere Verknüpfung mit der Berufsausbildung und durch eine neue Rolle beruflicher Schulen im Zusammenspiel der unterschiedlichen Stakeholder entlang von Berufslaufbahnkonzepten als eigenständiger beruflicher Bildungsweg gestärkt wird.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Beruflich Qualifizierte absolvieren im Vergleich zu akademisch Gebildeten in geringerem Umfang Weiterbildung.

Die Weiterbildungsquote in Deutschland hängt stark von der beruflichen Vorbildung ab: 64 Prozent der Hochschulabsolventinnen und -absolventen nahmen 2020 an betrieblicher und 26 Prozent an individueller berufsbezogener Weiterbildung teil. Bei Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung oder einer Berufsfachschule waren es gemäß BMBF (2021) 49 Prozent (betriebliche Weiterbildung) bzw. elf Prozent (individuelle berufsbezogene Weiterbildung), bei Personen, die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben, 26 Prozent (betriebliche Weiterbildung) und 13 Prozent (individuelle berufsbezogene Weiterbildung).

2. Für Studienabbrechende ist berufliche Aus- und Weiterbildung immer noch wenig attraktiv.

Die Studienabbruchquote im Bachelorstudium beträgt insgesamt 27 Prozent, berechnet auf Basis des Absolventenjahrgangs 2018 und bezogen auf die Anfängerinnen und Anfänger eines Studiums mit deutscher Staatsangehörigkeit der Jahre 2014 und 2015 (vgl. Heublein u. a., 2020). Die berufliche Bildung ist für diese Zielgruppe nur wenig attraktiv (vgl. Bergerhoff u. a., 2017). Zielgruppengerechte Kombinationen aus Angeboten zur Aus- und Weiterbildung könnten dies ändern, sind jedoch bislang kaum entwickelt.

3. Die höherqualifizierende Berufsbildung ist nicht flächendeckend modularisiert.

Durch die Modularisierung wird ein niederschwelliger Einstieg in die Weiterbildung ermöglicht, eine schrittweise Aneignung sowie eine erhöhte Passung zu betrieblichen Bedarfen ermöglicht. Das Kfz-Technikerhandwerk ist ein *best practice* für die Modularisierung von Wei-

terbildungsinhalten unter Wahrung des Berufsprinzips. Im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk ist die Meisterprüfung (DQR-Stufe 6) in vier Teile gegliedert. Die Weiterbildung setzt auf die Ausbildung als Kfz-Mechatronikerin bzw. Kfz-Mechatroniker (DQR-Stufe 5) auf. Die vier Prüfungsteile können unabhängig voneinander absolviert werden, stehen jedoch im Zusammenhang eines Weiterbildungsberufs sowie eines Berufsbildes, nämlich der Möglichkeit, einen Betrieb im Kfz-Handwerk eigenständig zu leiten. Die Meisterprüfung (DQR-Stufe 6) wird im Kfz-Handwerk ergänzt durch die Prüfung „Kfz-Service-Techniker/-in“ (DQR-5). Die erfolgreich abgelegte Prüfung kann später auf die Meisterprüfung angerechnet werden, d. h., Teil I der Meisterprüfung entfällt. Die Prüfung zum Kfz-Service-Techniker bzw. zur Kfz-Service-Technikerin ist mit einem Berufsbild bzw. einem von Kfz-Betrieben nachgefragten Tätigkeitsprofil verbunden, das sich deutlich von dem von Kfz-Mechatronikerinnen bzw. Kfz-Mechatronikern und Kfz-Meisterinnen und Kfz-Meistern abhebt, etwa beim Einbau von Zusatzeinrichtungen wie Standheizungen. Allein im Handwerk sind nur wenige Meisterfortbildungen entsprechend diesem Kfz-Beispiel ausdifferenziert.

4. Die im Berufsbildungsgesetz vorgesehene Struktur der höherqualifizierenden Berufsbildung ist bislang noch nicht umgesetzt.

Im Kfz-Handwerk gibt es mit den Prüfungen „Kfz-Mechatroniker/-in“ (DQR-Stufe 4), „Kfz-Service-Techniker/-in“ (DQR-Stufe 5) und „Kfz-Technik-Meister/-in“ (DQR-Stufe 6) ein muster-gültiges Berufslaufbahnkonzept. Auf allen drei Ebenen finden sich Berufsbilder bzw. Tätigkeitsprofile, die auch von Betrieben benötigt werden. Mit der letzten Novelle des BBiG wurde in der formalen beruflichen Bildung die höherqualifizierende Berufsbildung mit drei Bildungsabschnitten kodifiziert. Die im gleichen Zuge eingeführte Struktur der höherqualifizierenden Berufsbildung gibt vertikal drei Stufen vor, nämlich Geprüfte/-r Berufsspezialist/-in (DQR-Stufe 5), *Bachelor Professional* (DQR-Stufe 6) sowie *Master Professional* (DQR-Stufe 7). Diese Bildungsabschnitte können Teil eines umfassenden Berufslaufbahnkonzepts für alle berufsbezogenen Weiterbildungsangebote sein. Bislang finden sich jedoch nur in wenigen Branchen durchgängige Berufslaufbahnkonzepte. Auch systematische Übergänge zwischen der beruflichen Aus- und Weiterbildung bestehen kaum (vgl. Wilbers, 2021).

5. Für die höherqualifizierende Berufsbildung besteht kein duales System.

Formale Weiterbildung ist in der Regel lehrgangsförmig organisiert und nicht mit konkreten betrieblichen Problem- und Handlungssituationen verknüpft (vgl. Becker & Windelband, 2021). Die Dualität als Prinzip beruflicher Bildung kommt demzufolge in der formalen Weiterbildung nicht zum Tragen.

6. Berufliche Schulen spielen in der formalen Weiterbildung bislang nur eine geringe Rolle.

Die beruflichen Schulen sind aufgrund nicht vorhandener Dualität in der Weiterbildung kein dualer Partner der Betriebe. Allenfalls sind sie als Fachschulen in der formalen Weiterbildung aktiv. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an den Fachschulen ist jedoch innerhalb der vergangenen zehn Jahre rückläufig (vgl. BIBB, 2021a, S. 364ff.). Die Durchlässigkeit von Fachschulen zu Hochschulen und umgekehrt ist gering. Während für den Übergang von den Fachschulen in die Hochschulen die Regelungen für die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen greifen, sind die Übergänge von der akademischen Bildung in die Fachschulen kaum entwickelt. Die vielfältigen Formen der Fachschulen (teilweise unterschiedliche Begrifflichkeiten in den Ländern) mit unterschiedlichen Fachbereichen und Fachrichtungen führt zu einer Unübersichtlichkeit in den Angeboten (vgl. Pahl, 2015, S. 19). Trotz

einheitlicher Standards der Kultusministerkonferenz erfolgt die Verknüpfung von praktischen und theoretischen Anteilen recht unterschiedlich in den Fachschulen in Deutschland.

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Eigenständige berufliche Bildungswege durch Ausbau der höherqualifizierenden Berufsbildung stärken und weiterentwickeln!

Die höherqualifizierende Berufsbildung ist als transparente, zur akademischen Bildung gleichwertige und attraktive berufliche Karriereoption auszubauen. Die höherqualifizierende Berufsbildung umfasst die unterschiedlichen Aufstiegsfortbildungen gemäß Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz und ist als Teil eines umfassenden Berufslaufbahnkonzeptes zu stärken.

2. Berufliche Ausbildung und Weiterbildung stärker verknüpfen!

Die berufliche Weiterbildung braucht bedarfsgerechte Standards und Strukturen, die ausgebildeten Fachkräften tatsächlich ein lebensbegleitendes Lernen ermöglichen. Dafür sind die Module aus dem jeweiligen Berufsbaukasten als Aus- und Weiterbildungsangebote im Rahmen von Berufslaufbahnen zu verknüpfen. Bisherige Wahlqualifikationen und Zusatzqualifikationen können perspektivisch als Wahlmodule in der Ausbildung und damit als Brücke in die Fortbildung zur Profilerweiterung bzw. Profilvertiefung genutzt werden.

3. Niederschwellige Einstiege in die Weiterbildung durch Modularisierung unter Wahrung des Berufsprinzips ermöglichen!

Die Inhalte der formalen beruflichen Weiterbildung sollten flächendeckend unter Wahrung des Berufsprinzips als Berufslaufbahnen nach dem Vorbild des Kfz-Handwerks modularisiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die Berufsbilder bzw. die Tätigkeitsprofile eine hohe Passung zu aktuellen oder zukünftigen Bedarfen der Unternehmen haben. Die Modularisierung ermöglicht neue Formen der Kopplung von Aus- und Fortbildung. Darüber hinaus eröffnet sie für Berufstätige neben den zeitlich sehr anspruchsvollen Angeboten zu den Abschlussprüfungen der höherqualifizierenden Berufsbildung auch Angebote zu einzelnen Modulen, aber auch Modulgruppen. Die Modularisierung erlaubt damit den Weiterbildenden eine bessere Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung. Für die Betriebe ist eine spezifischere Deckung von Qualifizierungsbedürfnissen möglich. Außerdem kann eine Steigerung der Weiterbildungsquote erzielt werden.

4. Duales System als Qualitätsmarke für die formale Weiterbildung ergänzend entwickeln!

Eine duale formale Weiterbildung, also eine Fortbildung, die das Prinzip der Dualität im Sinne aufeinander bezogener Lernphasen aufnimmt, sollte konsequent als Qualitätsmarke in der höherqualifizierenden beruflichen Bildung entwickelt werden. Als dualer Partner für berufliche Schulen und überbetriebliche Bildungszentren sind auch in der formalen Weiterbildung in regionalen Bildungsnetzwerken sogenannte Weiterbildungsbetriebe zu fördern, die auf Basis von Weiterbildungsordnungen, insbesondere Weiterbildungsrahmenplänen, duale Fort-

bildung anbieten. Dazu ist eine entsprechende Eignung des Betriebs nach BBiG und eine Zertifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals nach den Bestimmungen einer erweiterten Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) als Aus- und Weiterbildungseignungsverordnung (AWEVO) vorzusehen.

5. Berufliche Schulen als Anbieter beruflicher Fortbildung stärken!

Bisher beschränken sich bildungsbereichsübergreifende Kombinationen von Angeboten der beruflichen Bildung vor allem auf die Zusammenarbeit mit Hochschulen, insbesondere in dualen Studiengängen. Vor diesem Hintergrund sind die beruflichen Schulen in der höherqualifizierenden Berufsbildung und nicht nur in der Berufsausbildung als Kooperationspartner und Anbieter in der beruflichen Bildung zu gewinnen. Zu diesem Zweck sind Modellversuche vorzusehen. Diese Piloten sind auf gemeinsam definierte Problemlagen in der Region auszurichten. In enger Zusammenarbeit mit Trägern der Wirtschaft, aber auch den Hochschulen, sind Möglichkeiten der Kooperation, auch auf Grundlage unterschiedlicher Geschäftsmodelle, auszuloten. Die Angebote der beruflichen Schulen sind mit der beruflichen Fortbildung bei anderen Bildungsträgern der beruflichen Bildung und den Hochschulen zu verzahnen. Die tragenden Merkmale der Fachschulen sollten dabei gewahrt bleiben, nämlich beruflich qualifizierten Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung den Weg in die DQR-Stufe 6 zu ermöglichen. Wahlmodule können zur Verknüpfung zwischen beruflicher und akademischer Bildung dienen.

Non-formale berufliche Weiterbildung

These VI: Die gesellschaftlichen Herausforderungen bedingen tiefgreifende Anpassungsprozesse in der Arbeits- und Berufswelt, denen mit der derzeitigen Weiterbildungsdynamik nur unzureichend entsprochen wird.

Das Weiterbildungssystem der Zukunft zeichnet sich dadurch aus, dass es den individuellen Erwartungen und Ansprüchen an eine berufsbegleitend, flexibel und hybrid organisierte Kompetenzentwicklung im Lebens- und Erwerbsverlauf uneingeschränkt genügt.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen bedingt einen hohen Weiterbildungsbedarf.

Die Digitalisierung aller Wirtschafts- und Gesellschaftsbereiche stellt einen herausragenden Veränderungsprozess dar, der direkt im betrieblichen Umfeld zu einem hohen Weiterbildungsbedarf führt (vgl. Bundestag, 2021; Hagenah & Meulemann, 2012; Jacobs, Kargermann & Spath, 2020; Kirchmann u. a., 2021; Zinke u. a., 2017; Trost, 2014). Das gilt auch für die Bewältigung des Klimawandels, der Energiewende, der Umgestaltung zu einer nachhaltigen Wirtschaft sowie für die Internationalisierung.

2. Digitale und hybride Formate werden in der Weiterbildung an Bedeutung gewinnen, die Angebotsvielfalt wird sich dadurch weiter erhöhen.

Der COVID-19-bedingte Zwang des Lernens auf Distanz wird in der Zeit nach der Pandemie zu deutlichen Verschiebungen der Weiterbildungsinfrastruktur mit den angebotenen Services führen. Digitale Formate dürften einen weitaus größeren Anteil an Weiterbildungsangeboten einnehmen, als es bisher der Fall war (vgl. Christ u. a., 2020; Janssen & Leber, 2020; Kleinert & Wölfel, 2018; Seyda & Placke, 2020; PwC & DBU, 2021; Wuppertaler Kreis, 2020). Hybride Formate verbreiten sich. Die Angebots- und Formatvielfalt beruflicher Weiterbildungsangebote, besonders auch deren Reichweite, zeitliche Flexibilität und auch Breite bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung einzelner Angebote, nehmen kontinuierlich zu (vgl. Müller u. a., 2021; Porath, 2020; Zach, 2020).

3. Trotz Angebotsvielfalt stieg die Weiterbildungsquote bislang nicht.

Es ist zu beobachten, dass sich trotz steigender Angebotsvielfalt die Nutzung von Weiterbildungsangeboten nicht entsprechend erhöht. Unübersichtlichkeit, mangelnde Information über den öffentlichen Weiterbildungsmarkt, zumal über Qualität und Nutzen, bilden Barrieren. Dies dokumentiert u. a. die Nationale Weiterbildungsstrategie der Bundesregierung, mit

deren Hilfe die unübersichtliche Weiterbildungslandschaft mit ihren unterschiedlichen Instrumenten in Bund und Ländern strukturiert, zielgruppenspezifisch, zeit- und nachfrageorientiert ausgerichtet werden kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; BMBF, 2019a).

4. Die digitale Transformation kann zu neuen Benachteiligungen in der Arbeits- und Berufswelt führen.

Die digitale Spaltung nimmt zu. Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf drohen den Anschluss zu verlieren, da sie zu wenig Möglichkeiten haben, die mit dem digitalen Wandel der Arbeits- und Berufswelt verbundenen Herausforderungen allein zu bewältigen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Kirchgeorg u. a., 2018; Initiative D21, 2021).

5. Die Dynamik des Strukturwandels bedingt zielführende Services in der Weiterbildung.

Der digitale Wandel wird zur weiteren Verkürzung von Technologiezyklen führen, verbunden mit sinkenden Halbwertszeiten einmal erworbenen Wissens bei gleichzeitig steigenden Datenmengen. Automatisierung und künstliche Intelligenz erfordern neue Strategien für die Services zur Weiterbildung, die sich entlang jeweils spezifischer betrieblicher Leistungsmerkmale, regionaler und/oder branchenspezifischer Bedarfe mit jeweils individueller Kontur und Wertigkeit orientieren sollten (vgl. Büchel & Mertens, 2021; Klös, Seyda & Werner, 2020; Ramin, 2021; Bitkom, 2018).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Den Weiterbildungsmarkt als nachfrageorientierten Dienstleistungsmarkt weiterentwickeln!

Um den sich jeweils schnell ändernden und kleinteiligen individuellen und betrieblichen Wissens- und Weiterbildungsbedarf zeitgemäß bedienen zu können, muss sich der zur Zeit noch stärker angebotsorientierte Weiterbildungsmarkt zu einem nachfrageorientierten Dienstleistungsmarkt entwickeln. Dabei zeichnet sich das Weiterbildungssystem der Zukunft dadurch aus, dass es niedrighschwellige Zugänge eröffnet, um modulare und damit passgenaue Angebote vorzuhalten, die für sich genommen sowie mit Blick auf den Erwerb von formalen Abschlüssen zertifizier- bzw. anrechenbar sind.

2. Die Anerkennungs- und Zertifizierungssysteme zur Verbindung von formaler und non-formaler beruflicher Bildung ausbauen!

Formale und non-formale berufliche Bildung müssen miteinander verbunden werden. Die Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Weiterbildung muss gezielt eine sichtbare Verwertung der damit verbundenen Entwicklungs- bzw. Karriereoptionen ermöglichen. Dies muss im Rahmen des geregelten und formal ausgerichteten Berufsbildungssystems mit seinen Parametern klarer Zulassungsbedingungen, der Möglichkeit externer Prüfungen sowie eines bundesweit anerkannten (staatlichen) Zertifikats erfolgen. Dazu sind Möglichkeiten der Anerken-

nung non-formaler Lernleistungen in modularisierten Strukturen und alternative Wege der Zertifizierung weiterzuentwickeln.

3. Die benachteiligten Zielgruppen in der Weiterbildung besonders beraten und begleiten!

Für Menschen mit besonderem Förderbedarf sind individuelle Beratungs- und Begleitungsstrukturen im Zusammenhang mit einer passgenauen Weiterbildung zu etablieren, die ihnen (wieder) einen beruflichen und damit gesellschaftlichen Anschluss ermöglichen. Über Verfahren zur Anrechnung von Teilqualifikationen in Deutschland können gezielte Angebote zur Weiterqualifizierung für Menschen mit besonderem Förderbedarf entwickelt werden.

4. Digitale Plattform berufliche Weiterbildung entwickeln und implementieren!

Damit Weiterbildung diesen Anforderungen gerecht wird, muss sie adressatenbezogen, flexibel nachfrageorientiert und digital ausgerichtet sein. Dazu ist eine cloudbasierte Umgebung als zukunftsfähige Lösung mit allen dafür möglichen Services zu konzipieren und zu implementieren, die nach Bedarf abgerufen werden kann. Die digitale Plattform Weiterbildung soll mit ihrer Architektur einen umfassend aufgebauten Informations- und Weiterbildungsservice etablieren, der als zentrale und qualitätsgesicherte Anlaufstelle für alle Fragen der beruflichen Weiterbildung etabliert wäre. Der Service soll dabei als zentrales Element einen datenschutzkonformen freien Zugang zu vielfältigen, hochwertigen Weiterbildungsinhalten in einem Open-Source-Modell eröffnen. Mit einem vereinfachten, niedrigschwelligen Zugang und der nahtlosen Verknüpfung von Informationen, Wissensbeständen und (empfehlungsbasierten) Weiterbildungsinhalten soll er einen direkten Mehrwert für Weiterbildungsinteressierte bieten sowie Inhalte als *Open Educational Resources* direkt abruf- und nutzbar machen. Qualitätsgesicherte kommerzielle Angebote können als Verlinkung angezeigt werden. Informationen über verfügbare Weiterbildungsangebote, die sich auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse beziehen, können ohne größeren Suchaufwand präsentiert werden. Der smarte Service erhöht die Attraktivität von Weiterbildung und deren Beteiligung, angepasst an Nutzerprofile und individuelles Suchverhalten. Dies umfasst z. B. spezifizierte Vorschläge zu Weiterbildungsbausteinen, u. a. bezüglich der Komplexität/Schwierigkeit eines Weiterbildungsinhalts (automatisiertes Empfehlungssystem). Dies ermöglicht das Absolvieren entsprechender Kurse in digitalen Portfolios („Onlineprofile“), mit deren Hilfe sich den Teilnehmenden weitergehende berufliche Perspektiven erschließen können, etwa bei der Gestaltung ihres beruflichen Werdegangs oder bei einem Wechsel des Arbeitsplatzes. Der Umgang der Lernenden in der beruflichen Bildung mit der digitalen Plattform Weiterbildung muss entwickelt werden.

5. Das Weiterbildungspersonal anforderungsgerecht qualifizieren!

Dozentinnen und Dozenten der Weiterbildungsdienstleister benötigen eine anforderungsgerechte medienpädagogische Kompetenz, um digitale Formate in Weiterbildungsprozessen adressaten- und ergebnisorientiert, reflektiert und didaktisch-methodisch sinnvoll einsetzen zu können. Dafür sind gezielt „Train the Trainer“-Konzepte zur Förderung der Kompetenzen zur Gestaltung hybrider Lernumgebungen in der beruflichen Bildung zu entwickeln, um auf dieser Grundlage digitale Lehr- und Lernumgebungen gestalten zu können.

Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

These VII: Berufliche und hochschulische Bildung sind traditionell getrennte Bildungsbereiche, die unzureichend miteinander verbunden sind. Gleichzeitig differenzieren sich die Angebote der beruflichen und hochschulischen Bildung aus.

Berufliche und hochschulische Bildung bleiben jeweils eigenständige Systeme. Die Gewinnung eines höheren Durchlässigkeitsniveaus zwischen ihnen wird durch die Weiterentwicklung der Übergänge erreicht.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die wachsenden Verbindungen zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung verringern historisch gewachsene Trennungen.

Die allgemeine, berufliche und hochschulische Bildung sind in Deutschland traditionell „deutlich voneinander getrennte Sektoren“ (Severing, 2020, S. 28). Sie erfüllen jeweils ihre Funktionen im Gesamtbildungssystem und sind gekennzeichnet von unterschiedlichen Lernkulturen, Institutionen und Zertifizierungssystemen (vgl. ebd.). Geht der Blick in der beruflichen Bildung jedoch über die duale Erstausbildung hinaus, so erschließen sich weitere berufliche Bildungsangebote, z. B. schulische Angebote in den berufsbildenden Schulen und die berufliche Weiterbildung. Hierbei sind viele Entwicklungen zu identifizieren, die auf eine Verbindung zwischen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung zielen (vgl. Frommberger, 2021). Zudem führen die Entwicklungen zur Öffnung von Hochschulen zu Übergängen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Für Deutschland lässt sich belegen, dass berufliche Karrierewege über die Aufstiegsfortbildung im Vergleich zu hochschulischen Wegen durchaus attraktiv sein können, sowohl in Bezug auf das Erreichen von Führungspositionen als auch auf kumulierte Einkommen im Erwerbsverlauf (vgl. Maier u. a., 2020; Zwick & Lukesch, 2019; Annen & Tiemann, 2016). Zugleich entstehen hochschulische Angebote, die stärker als bisher in Konkurrenz zu beruflichen Bildungsgängen stehen. Weiterhin lässt sich feststellen, dass in den hochschulischen Studiengängen betriebliche und berufliche Lernerfahrungen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Ertl, 2020; Hofmann u. a., 2019). Im Bereich der beruflichen Bildung nimmt vor allem im Zuge der Digitalisierung die Bedeutung abstrahierender und systematischer Kompetenzen zu (z. B. Zinke, 2019). Diese Entwicklungen legen eine Verknüpfung und Zusammenarbeit beruflicher und akademischer Bildung nahe.

Duale Studiengänge als Kombination beruflicher Aus- und Weiterbildung bieten leistungsstarken Jugendlichen attraktive Optionen in der Berufsbildung und Betrieben differenzierte

Möglichkeiten der Fachkräftesicherung (vgl. Krone, 2015). Das Label „duales Studium“ wird einerseits nicht im Sinne der Dualität als Prinzip beruflicher Bildung verwendet; andererseits wird es sehr unterschiedlich verwendet, zum Teil unberechtigt ausschließlich aus Gründen kurzfristiger Vermarktung (vgl. BIBB, 2017a). Nicht jedes Teilzeitstudium ist ein duales Studium (vgl. Maschwitz & Brinkmann, 2015; Bargel & Bargel, 2014). Die Vielfalt der Angebotstypen ist gerade bei Modellen mit vertiefter Praxis nicht an klare Standards gekoppelt.

2. Der Hochschulbereich differenziert sich zunehmend aus.

In den vergangenen Jahren hat sich das zahlenmäßige Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung verändert (vgl. BMBF, 2020). Gemäß den Modellrechnungen des Centrums für Hochschulentwicklung wird die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger bis 2050 auf einem Hochplateau verbleiben. Sie fallen zwar bis 2030 auf ca. 446.000 ab, liegen aber noch immer deutlich über dem Niveau von 2005 (vgl. von Stuckrad u. a., 2017). Der Zuwachs an Studienanfängern und Studienanfängerinnen im Hochschulbereich ging mit einer institutionellen Differenzierung einher. So stieg die Zahl der privaten Fachhochschulen und Universitäten von 25 im Jahr 1995 auf 107 im Jahr 2018. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich der Anteil von Anfängerinnen und Anfängern an privaten Hochschulen von 1,1 Prozent auf 9,9 Prozent. Diese Verschiebung ging vor allem auf Kosten der öffentlichen Universitäten, deren Anteil an Anfängerinnen und Anfängern von 1995 bis 2018 von 67,1 Prozent auf 55,2 Prozent sank. Dagegen konnten die öffentlichen Fachhochschulen ihren Anteil ausbauen (von 24,1 % auf 29,7 %) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 178). Insbesondere private Fachhochschulen wachsen durch die Etablierung zusätzlicher Studienstandorte und machen damit hochschulische Bildungsangebote in Regionen zugänglich, in denen es bisher keine gab.

Mit der institutionellen Differenzierung geht eine Verlagerung der fachlichen Schwerpunkte von Hochschulstudien einher. Private Hochschulen sind in der Regel deutlich kleiner als öffentliche und bieten meist einen eingeschränkten Fächerkanon an. So belegen zwei Drittel der Anfängerinnen und Anfänger eines Studiums an privaten Hochschulen die Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften, Psychologie und Gesundheitswesen. Im Vergleich schreiben sich an öffentlichen Hochschulen lediglich 17 Prozent der Anfängerinnen und Anfänger in diese Fächer ein. In ressourcenintensiven MINT-Studiengängen ist das Verhältnis umgekehrt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 180).

Zudem findet eine Differenzierung der Studienmodi statt. So steigt die Zahl der Studierenden, die einen berufs begleitenden und/oder einen in Fernlehre organisierten Studiengang belegen (z. B. für das Studium der Sozialen Arbeit Meyer & Buschle, 2020). Auch in diesem wachsenden Segment positionieren sich private deutlich stärker als öffentliche Hochschulen.

3. Hochschulerfahrene werden vermehrt von der beruflichen Bildung als Zielgruppe adressiert.

In Umkehrung der Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung an die Hochschule(n) hinsichtlich der Anerkennung beruflicher Kompetenzen, Qualifikationen und Abschlüsse bestehen vermehrt Bestrebungen, auch die Durchlässigkeit von der hochschulischen in die berufliche Bildung zu erhöhen. Durchschnittlich 27 Prozent der Anfängerinnen und Anfänger eines Bachelorstudiums brechen ihr Studium ab (vgl. Heublein u. a., 2020). Um dem Fachkräftemangel zu begegnen, werden diese vonseiten der beruflichen Bildung verstärkt adressiert, etwa über „studienabbruch-und-dann.de“ oder „handwerk.de/studienaussteiger“ (vgl. Hemkes, 2019). Dabei ist davon auszugehen, dass die Akquise von Studienabbrechern und -abbrecherinnen insgesamt „attraktivitätsfördernd für das duale System ist“ (Ebbinghaus u. a., 2014, S. 27). Eine Voraussetzung und gleichzeitig eine Hauptschwierigkeit für das Gelingen ist, dass Studie-

rende und Betriebe zusammenfinden (vgl. ebd.). Die Berufsbildung muss für die Studienabbrecher und -abbrecherinnen eine attraktive Anschlussoption darstellen und von diesen als solche wahrgenommen werden (vgl. Ebbinghaus, 2016; ähnlich auch Matthes, 2017). Nach der Erhebung von Heublein u. a. (2020) stellt sich die Attraktivität der beruflichen Bildung nach dem Studienabschluss je nach Abbruchgrund sehr unterschiedlich dar (vgl. BMBF, 2018).

Die Fortbildungsregelungen unterstützen Übergänge aus der akademischen Bildung kaum: Im Jahr 2020 bestehen 220 Rechtsverordnungen des Bundes und ca. 2.493 Rechtsvorschriften einzelner Kammern zu 738 von ihnen geregelten Fortbildungsberufen (vgl. BIBB 2021a, S. 369). Die Anrechnung und Anerkennung hochschulischer Leistungen wird in der Praxis erschwert durch die Tatsache, dass den Modulen der Hochschulen keine vergleichbare formale Struktur in der geregelten Fortbildung entspricht. Am ehesten sind diese mit traditionellen Prüfungsteilen der geregelten Fortbildung vergleichbar.

4. Die Hochschulzugangsregelungen für beruflich Qualifizierte werden verbessert, doch die Zugangszahlen befinden sich weiterhin auf niedrigem Niveau.

Die Kultusministerkonferenz hat 2009 die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erweitert. Der Anteil von Anfängerinnen und Anfängern eines Studiums ohne allgemeine Hochschul- und Fachhochschulreife, die über den beruflichen Weg an die Hochschule gelangt sind, gemessen an allen Anfängerinnen und Anfängern eines Studiums im Bundesgebiet, hat sich von 0,59 Prozent im Jahr 1997 auf 2,9 Prozent im Jahr 2018 zwar deutlich erhöht, aber die Gruppe stellt nach wie vor eine verschwindende Minderheit dar (vgl. Nickel, Thiele & Leonowitsch, 2020). Zum Übergang in die akademische Bildung wurden umfangreiche Modellvorhaben durchgeführt, die u. a. zu Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren geführt haben (vgl. Müskens, 2020; HRK, 2017; HRK, 2018). Entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sehen Übergänge aus der beruflichen Bildung vor und unterstützen diese, auch wenn Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte noch weiter entwicklungsbedürftig erscheint.

Trotzdem bestehen große Unterschiede im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen zwischen den Bundesländern und auch zwischen verschiedenen Institutionen (vgl. Wolter & Banscheraus, 2015; Kriegel u. a., 2017). Obwohl sich in den vergangenen Jahren die Zugangswege für beruflich Qualifizierte an die Hochschulen vielfach vereinfacht (vgl. Frank, 2021) und die Zugangszahlen beruflich Qualifizierter an den Hochschulen sich stetig erhöht haben, befinden sie sich dennoch auf einem niedrigen Niveau. So belief sich der Anteil der Studierenden, die über den Weg der beruflichen Qualifikation und ohne schulische Studienberechtigung den Weg zur Hochschule fanden, im Jahr 2018 auf lediglich 3,5 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 193). Die Ursachen für diese Situation sind vielfältig: Beispielsweise wird darauf hingewiesen, dass die an Hochschulen vorherrschenden Studienmodelle den besonderen Anforderungen beruflich Qualifizierter im Hinblick auf berufsbegleitende (Teilzeit-)Modelle oder digitale Studienangebote kaum Rechnung tragen (vgl. Severing, 2020). Nach Dahm & Kerst (2016) können u. a. die fehlende Vereinbarkeit von Studium und Beruf oder Familie einen Studienabbruch begründen. Eine andere Ursache liegt in der beruflichen Bildung selbst, in der auf einen Übergang in ein Studium oft nicht explizit vorbereitet wird.

5. International und national nimmt die Vergleichbarkeit und Transparenz verschiedener Bildungswege zu.

International besteht zwar in vielen Systemen ein noch stärkerer Trend zur Akademisierung als in Deutschland, aber gleichzeitig auch vermehrt zu verbindenden Bildungsangeboten und

Abschlüssen. Dabei lassen sich vier unterschiedliche Trends identifizieren (vgl. Frommberger & Schmees, 2020): erstens eine Aufwertung der höherqualifizierenden beruflichen Bildung, zweitens Abschlüsse, die die berufliche Bildung mit Hochschulzugangsberechtigungen verbinden, drittens Bildungsangebote, die berufliche und akademische Qualifikationen verzahnen sowie viertens Qualifikationsrahmen, Modularisierung und Leistungspunktesysteme, die auf Vergleichbarkeit und Verbindungswege zwischen den Teilsystemen zielen.

Auch in Deutschland nimmt der Anteil von Angeboten zu, die akademische und berufliche Bildung verbinden (vgl. Nickel u. a., 2018; zu Trends im berufs begleitenden und dualen Studium vgl. Hofman u. a., 2020). Der DQR soll – wie alle nationalen Qualifikationsrahmen – zu mehr Vergleichbarkeit und Transparenz zwischen verschiedenen Bildungswegen führen (z. B. Büchter, Dehnbostel & Hanf, 2012). Zum Beispiel sind berufliche Fachschulqualifizierungen auf derselben Stufe des Deutschen Qualifikationsrahmens angesiedelt wie hochschulische Bachelorabschlüsse (Level 6), was oftmals als Indikator für die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung angeführt wird (z. B. Bals & Hansen, 2013). Doch trotz der Darstellung der formalen Gleichwertigkeit im DQR sind die tatsächlichen Übergänge relativ gering.

Zudem fehlt die Verbindlichkeit der Umsetzung des DQR, beispielsweise bei der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen an der Hochschule. Gleichwohl wurden in den Projekten im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vielfältige Ansatzpunkte der Anerkennung entwickelt. Auch die BMBF-Initiative ANKOM (ANrechnung beruflicher KOMpetenzen auf Hochschulstudiengänge) unterstützte in drei Förderphasen (2005–2015) die Entwicklung von Anrechnungs- und Anerkennungsmechanismen – zunächst von der beruflichen in die hochschulische Bildung, im Förderverlauf aber auch verstärkt in die umgekehrte Richtung (vgl. BIBB, 2016, S. 418ff.).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Regionale Zusammenarbeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verstärken und die Qualität der dual angelegten Studiengänge erhöhen!

Die regionale institutionelle Zusammenarbeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung ist auszubauen. Es besteht die Möglichkeit, gemeinsame Bildungsgänge zwischen beruflichen Bildungsinstitutionen (z. B. berufsbildenden Schulen und Einrichtungen der Kammerorganisationen) und Hochschulen zu schaffen. Hierzu gehören die dualen Studiengänge, die strukturell weiterzuentwickeln sind, z. B. in Bezug auf qualitätsgesicherte betriebliche Lernanteile. Insbesondere auf der Basis der lokalen und regionalen Zusammenarbeit können bedarfsgerechte Angebote entstehen, in denen die Vorteile berufsqualifizierender und akademischer Bildungsprozesse verbunden werden.

Angebote von Betrieben, Schulen und Hochschulen sollten verstärkt dem Prinzip der Dualität gerecht werden. Die Standards sind auch in den Hochschulgesetzen zu verankern. Die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses 2016 explizieren beispielsweise, wie die institutionelle, inhaltliche und pädagogische Abstimmung zwischen betrieblichen und hochschulischen Lernphasen im Rahmen von dualen Studiengängen gestaltet werden kann (vgl. BIBB, 2016).

2. Anerkennungs- und Anrechnungsmechanismen etablieren, ohne die Eigenständigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung infrage zu stellen!

Das berufliche Bildungssystem und das akademische Bildungssystem sind als eigenständige Systeme zu erhalten und weiterzuentwickeln. In den Ordnungsverfahren für berufliche Bildungsgänge ist die Frage der Anerkennung und Anrechnung zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung stärker zu berücksichtigen. Wichtig für die Förderung der Übergänge zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung sind funktionierende Anerkennungs- und Anrechnungsmechanismen, und zwar auf beiden Seiten. Bislang erschweren die unterschiedlichen didaktisch-curricularen Gestaltungsmerkmale die Anerkennung und Anrechnung. In der beruflichen Bildung sind Anpassungen erforderlich, die national und international anschlussfähig sind. Voraussetzung hierfür ist ein ergebnisorientiertes und lernortunabhängiges sowie modularisiertes Curriculumdesign. Lernumfänge, auch die Lernzeiten in den Unternehmen, müssen bildungsbereichsübergreifend definiert werden, beispielsweise in Anlehnung an das ECTS-System (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

3. Fortbildungsordnungen mit Blick auf Durchlässigkeit gestalten!

Leistungen aus einschlägigen Studiengängen sind flächendeckend im Rahmen der Ordnungsarbeit in den Zulassungsvoraussetzungen der Rechtsverordnungen und Rechtsvorschriften zu verankern, z. B. in der Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Fortbildungsabschluss Geprüfte/-r Handelsfachwirt/-in. Entsprechende Modelle sind systematisch zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Fortbildungsordnungen des Bundes und Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Stellen sollten in Neuinterpretation der bisherigen Prüfungsteile in Zukunft vier bis sechs Module ausweisen. Die Module können unabhängig voneinander absolviert werden. Am Ende jedes Moduls steht eine Prüfung. Die Prüfungsregelungen müssen sowohl dem Prinzip des Weiterbildungsberufs als Prüfung vor einem Prüfungsausschuss als auch dem Prinzip der Unabhängigkeit einzelner Module gerecht werden. Beteiligungen anderer Lernorte, insbesondere über Prüfungsdelegationen, sind anzustreben und zu erproben.

4. Erwerb zusätzlicher schulischer Abschlüsse in der Berufsausbildung ermöglichen. Wissenschaftspropädeutischen Kompetenzerwerb in Weiterbildung ausbauen!

Die Attraktivität der beruflichen Erstausbildung und die Übergangsmöglichkeiten in den Hochschulbereich können durch die Verbindung der Berufsausbildung mit dem gleichzeitigen Erwerb zusätzlicher schulischer Abschlüsse erhöht werden. Bislang können auf der Basis der Schulgesetze der Bundesländer duale berufliche Ausbildungsabschlüsse unter bestimmten Leistungsvoraussetzungen zu höheren Schulabschlüssen der Sekundarstufe I führen. Diese Form der Doppelqualifikation sollte ausgebaut werden bis hin zum Berufsaabitur (vgl. Beispiele aus der Schweiz und Österreich; siehe Frommberger & Schmees, 2020; Dorniger & Gramlinger, 2019). In der beruflichen Weiterbildung sind die Angebote auszubauen, in denen die beruflich qualifizierten Personen Kompetenzen erwerben können, die inhaltlich und methodisch auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums vorbereiten.

Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals

These VIII: Den erhöhten Anforderungen an das Bildungspersonal genügen die derzeitigen formalen Standardangebote zur Weiterbildung nicht.

Eine Unterstützung des beruflichen Bildungspersonals, die den Herausforderungen gerecht wird, gelingt dadurch, dass das formale Weiterbildungsangebot durch ein niedrigschwelliges und passgenaueres non-formales Angebot erweitert wird, das insbesondere über digitale Medien verfügbar ist.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die erhöhte Veränderungsdynamik in den Betrieben verändert die Ansprüche an Aus- und Weiterbildung.

Veränderungen sind zu zentralen Herausforderungen für Unternehmen geworden. Globalisierung und Digitalisierung bedingen, dass Aufgaben in Unternehmen wegfallen und durch neue Technik ersetzt werden oder sich die Art und Weise der Lösung von Aufgaben verändert. Die Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland trägt ebenso zur Veränderungsdynamik bei. In der Folge ist die Veränderungsgeschwindigkeit in Unternehmen innerhalb von 30 Jahren rasant gestiegen, wovon auch die jeweiligen Aus- und Weiterbildungsbereiche betroffen sind (vgl. Köper & Richter, 2012, S. 1). So sind unter den Schlagworten „Digitalisierung“ und „Nachhaltigkeit“ vielfältige Veränderungsnotwendigkeiten verbunden, die sich u. a. in den jüngst modernisierten Standardberufsbildpositionen niederschlagen.

2. Die Qualität des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung hat einen großen Einfluss auf die Qualität der Bildungsangebote.

Die Qualität des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung bedingt die Angebotsqualität in Aus- und Weiterbildung. Eine systematisch angelegte, nachhaltig ausgerichtete Kompetenzentwicklung für das Bildungspersonal ist deshalb ein zentraler Hebel zur Steigerung der Qualität beruflicher Bildung und damit zur Einlösung der vielfältigen Funktionen beruflicher Bildung.

3. Die Anforderungen im Umgang mit Heterogenität, Diversität und Inklusion sind in der beruflichen Bildung gestiegen.

In der beruflichen Bildung sind heterogene Zielgruppen nicht ungewöhnlich, da sie mit ihren Angeboten bewusst unterschiedliche Zielgruppen erreichen will und keine formalen allgemeinen Schulabschlüsse voraussetzt. Globalisierung und Fluchtbewegungen, aber auch neuere Entwicklungen im Bildungssystem führen dazu, dass Heterogenität, Diversität und Inklusion zu alltäglichen Herausforderungen in der Berufsbildung geworden sind. In der Folge sind sowohl das betriebliche Bildungspersonal als auch die Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu-

nehmend gefordert, sich mit den didaktischen Konzepten, unterschiedlichen Zielgruppenvoraussetzungen, insbesondere unterschiedlichen Leistungsstärken, aber auch unterschiedlich kulturell bedingten Ansprüchen im Rahmen ihres Bildungsauftrags auseinanderzusetzen. Damit sind gleichermaßen gestiegene Anforderungen für das Bildungspersonal im Ausbildungszusammenhang beschrieben (vgl. Euler & Severing, 2020).

4. Das Bildungspersonal schöpft das Leistungsspektrum digitaler Medien bislang nur unzureichend aus.

Der Umgang mit dem digitalen Wandel in betrieblichen und schulischen Bildungsprozessen dokumentiert deutlich, dass der vom Bildungspersonal antizipierte Nutzen des Einsatzes digitaler Medien nach wie vor mit dem klassischen Verständnis der Verfügbarmachung von Inhalten korrespondiert. Weitere Optionen zur Anreicherung beruflicher Qualifizierungsprozesse durch digitale Medien werden weniger bis gar nicht reflektiert (vgl. Gensicke u. a., 2020). Digitale Medien sind in diesem skizzierten Rahmen explizit als Teil eines umfangreichen Bildungs- und Managementkonzeptes zu verstehen. Sie sollten weder begrifflich auf Technologie reduziert noch technologiegetrieben eingeführt und umgesetzt werden. Digitale Medien entfalten ihre Wirkung, wenn es gelingt, sie in Lehr- und Lernarrangements zu integrieren, die Präsenzphasen mit digitalen Lernphasen kombinieren. Der Methodenmix ist allerdings anspruchsvoll und erfordert ein didaktisch-methodisches Wissen sowie ein ganzheitliches berufliches Bildungsmanagement.

5. Die vorhandenen Angebote zur Fortbildung mit ihren hohen Stunden- und Zeitvorgaben finden beim betrieblichen Bildungspersonal nur wenig Resonanz.

Die seit vielen Jahren angestrebte stärkere Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals durch umfangreiche Qualifizierungsmaßnahmen, z. B. die bundeseinheitlichen Fortbildungsgänge „Geprüfte/-r Aus- und Weiterbildungspädagoge bzw. -pädagogin“ und „Geprüfte/-r Berufspädagoge bzw. -pädagogin“, entspricht dem Bedarf einer eher zahlenmäßig kleinen Zielgruppe zumeist hauptberuflich tätiger Ausbilder und Ausbilderinnen. Die hier seit Jahren zu registrierenden geringen Teilnahme- und Absolventenzahlen reflektieren eine eher zurückhaltende Resonanz seitens des Bildungspersonals. Dadurch erreichen mehrjährige Fortbildungsangebote die vor allem gewünschte breitenwirksame Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals nicht im gewünschten Umfang (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Medienpädagogische und fachdidaktische Kompetenzen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung fördern!

Digitale Medien in der Berufsausbildung entfalten ihre Wirkungen nur dann, wenn in sehr viel stärkerem Umfang als bisher digitale Geräte und Medienformate im Ausbildungsprozess eingesetzt werden. Dies erfordert eine Auswahl von Medienformaten, an denen es inzwischen nicht mehr mangelt. Das Bildungspersonal muss in der Lage sein, professionell den gesamten Bereich der digitalen Medien zu bewerten, Risiken einzuschätzen und eine reflektierte,

auch domänenspezifische, didaktische Auswahl zu treffen. Bisher nicht ausreichend vorhandene medienpädagogische und fachdidaktische Kompetenzen des Ausbildungspersonals sind deshalb durch gezielte Qualifizierungsangebote zu fördern und breitenwirksam, besonders in Handwerk und Mittelstand, zu verankern. Hierzu können auch die beruflichen Schulen als Partner in einem regionalen Netzwerk beitragen, da dort schon vermehrt Angebote zur Nutzung von digitalen Medien in der beruflichen Bildung existieren. Die berufsbildenden Schulen können zudem als Multiplikatoren für medienpädagogische und fachdidaktische Kompetenzen dienen.

2. Bildungspersonal bezüglich der Vermittlung der neuen Standardberufsbildpositionen kompetent machen!

Die Vermittlung der mit dem Ausbildungsjahr 2021 in Kraft getretenen modernisierten Standardberufsbildpositionen (Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht, Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, Digitalisierte Arbeitswelt) ist im Rahmen gezielter Weiterbildungen des betrieblichen und schulischen Bildungspersonals zu forcieren.

3. Niedrigschwellige und passgenaue Fortbildungen anbieten!

In Bezug auf den täglichen Bildungsauftrag und damit verbundene knappe zeitliche Ressourcen sind vor allem niedrigschwellige und passgenaue Qualifizierungswege anzubieten, die den individuellen Erwerb und die Weiterentwicklung spezifischer Kompetenzen beim Bildungspersonal in der beruflichen Bildung fördern. Eine Untersuchung von Ulmer (2019) kommt zu dem Schluss, dass eine Verbesserung der Ausbilderqualifizierung möglichst nicht über den Weg zusätzlicher gesetzlicher Anforderungen an die berufspädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals erfolgen sollte, weil damit das Risiko verbunden ist, dass Betriebe vor allem aus Gründen der Überlastung ihr Engagement in der Ausbildung überdenken könnten (vgl. Ulmer, 2019; Pätzold, 2017). Für die zahlenmäßig bedeutende Gruppe der ausbildenden Fachkräfte hat dieser Aspekt eine besondere Relevanz (vgl. Ulmer, 2019). Auch Pätzold (2017) eröffnet Perspektiven zur Stärkung der pädagogischen Professionalität des betrieblichen Ausbildungspersonals, die unabhängig von formalen Qualifikationen umsetzbar sind. Solche Ansätze werden bereits realisiert, z. B. gibt es Möglichkeiten zur Information und Vernetzung im Ausbilderforum www.foraus.de oder den Leitfaden für ausbildende Fachkräfte; diese Ansätze sind jedoch mit Blick auf die zukünftige Bedarfslage in der Praxis unzureichend. Die bestehenden formalen Weiterbildungsangebote für das Bildungspersonal sind gemäß den Vorschlägen zur Fortentwicklung der formalen Weiterbildung auszugestalten.

4. Bundesweite digitale Plattform „Weiterbildung“ für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung umsetzen!

Eine bundesweite digitale Plattform für Bildungspersonal ist als ein zeitgemäßer, transparent strukturierter und qualitätsgesicherter Informations- und Wissensmanagementservice bereitzustellen, der folgende Services zur Unterstützung des Ausbildungspersonals breitenwirksam vorhalten soll: eine empfehlungsbasierte Zugriffsmöglichkeit auf praxisnahe Arbeitshilfen mit anwendungsorientierten Informationen und Fallbeispielen guter Berufsbildungspraxis, eine Austauschmöglichkeit in Echtzeit mit anderen Personen in der beruflichen Bildung, die kollegiale Fallberatung und das kollaborative Erarbeiten von Materialien. Für das Bildungspersonal soll damit eine Infrastruktur zur Information, Kommunikation, Vernetzung und Weiterbildung als qualitätsgesicherter und anbieterneutraler Service aus einer Hand etabliert werden. Eigene frei zugängliche Lernbausteine (z. B. zur Förderung medienpädagogischer und didaktischer Kompetenz) und eine Übersicht zu passenden Weiterbildungsangeboten für den jeweiligen

Bildungskontexte sollen tagesaktuell bereitgestellt werden, um Weiterbildung anzuregen und zu erleichtern. Damit werden sich die Services der Plattform entsprechend den Nutzeranfragen und der -frequentierung kontinuierlich am aktuellen Bedarf betrieblicher Ausbildungspraxis entwickeln. Mögliche Kombinationen von Präsenz- und Distanz-Lehr-/Lernarrangements sind bei der Gestaltung der digitalen Plattform zu berücksichtigen.

5. Betriebliche Anreize für Fortbildungen setzen!

Seitens der Betriebe sind gezielt Anreize zu schaffen (z. B. Übernahme von Weiterbildungskosten und Freistellung), um das betriebliche Bildungspersonal zur Teilnahme an pädagogisch orientierten Weiterbildungen zu motivieren. Die betrieblichen Anforderungen an die Veränderungsbereitschaft sind gestiegen; gleichzeitig sind auch die Ausbildungsanforderungen komplexer geworden, die eine konstante Bereitschaft zur Kompetenzanpassung des Bildungspersonals durch Weiterbildung bedingen.

Entrepreneurship & Intrapreneurship

These IX: Die Gründungsquote ist niedrig und sinkt seit Jahren. Entrepreneurship sowie Intrapreneurship werden bislang nicht hinreichend durch die Bildung gefördert.

Eine sich durch die systematische Förderung von Entre- und Intrapreneurship auszeichnende berufliche Bildung wirkt sich positiv auf die Förderung eines Gründungsgeistes in Deutschland und dann auch auf die Entwicklung der Gründungsquote aus.

Stützargumente

Wir stellen fest:

1. Die Gründungsquote ist niedrig und sinkt seit Jahren. Gründung spielt in der Ausbildung kaum eine Rolle.

Seit etwa 20 Jahren sinkt die Gründungsquote (Vollerwerb) in Deutschland und die Auswirkungen der Coronakrise auf das Gründungsgeschehen sind ungewiss (vgl. KfW, 2020a). Zudem belastet die Coronakrise die Entstehung von Start-ups (vgl. KfW, 2020b). Der Gründungsgeist, also die Präferenz für berufliche Selbstständigkeit in Deutschland, ist seit etwa 20 Jahren rückläufig, mit Ausnahme einer leichten Stabilisierung im Jahr 2019, die voraussichtlich durch die Coronakrise wieder beeinträchtigt wird (vgl. KfW, 2020c). Der Beschäftigungsbeitrag – gemessen an Vollzeitäquivalenten für Neugründungen – ist rückläufig (vgl. KfW, 2020a). In internationalen Vergleichen gehört Deutschland bezüglich der Gründungsaktivitäten bei der Gruppe der Hocheinkommensländer zur Schlussgruppe (vgl. GEM, 2020). Berufliche Aus- und Fortgebildete werden bei Gründungsaktivitäten, vor allem im Bereich des *Social Entrepreneurship*, von Unterstützungsangeboten ausgegrenzt (vgl. Hein, 2021).

2. Intrapreneurship ist ein gleichwertiges Ziel von Entrepreneurship Education.

Entrepreneurship wird nicht selten auf die Gründung von Unternehmen verengt – und damit auf eine selbstständige berufliche Tätigkeit. Das Wort „Entrepreneurship“ leitet sich vom französischen Wort „*entreprendre*“ ab im Sinne von „in die eigenen Hände nehmen“ und hebt damit vor allem auf Innovation ab (Faltin, 2018, S. 10). Dies kann auch innerhalb eines Betriebs im Rahmen einer abhängigen Beschäftigung der Fall sein – als sogenanntes Intrapreneurship (vgl. Frank u. a., 2016).

3. Das Erkennen von unternehmerischen Chancen ist eingebettet in ein komplexes Bedingungsgefüge.

Entre- und Intrapreneurship sind eingebunden in ein komplexes Bedingungsgefüge und können nicht allein durch personale Merkmale erklärt werden. Das entrepreneuriale Handeln der

Individuen und die Möglichkeiten bedingen sich gegenseitig, sie werden durch die Ressourcen und die Partner beeinflusst (vgl. Venkataraman, 1997; Liening u. a., 2019). Die Kammern bieten in diesem Zusammenhang eine Reihe wichtiger Leistungen an, beispielsweise (Online-) Kurse und Beratungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen von Unternehmensgründungen, Stellungnahmen zu Förderanträgen. Diese werden komplementiert durch Dienstleistungen weiterer Anbieter (vgl. Schmette, 2008).

4. Entre- und Intrapreneurship werden unzureichend durch Bildung gefördert.

Die schulische *Entrepreneurship Education* in Deutschland wird im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich eingeschätzt (vgl. GEM, 2020). Unternehmensgründung wird als Herausforderung in einer Reihe von formellen Veranstaltungen der Berufsbildung aufgegriffen, etwa in der Meisterqualifizierung. Dies gilt vor allem für die formale berufliche Weiterbildung. Dabei wird in der Regel kein Bezug zum europäischen Referenzrahmen hergestellt. Außerdem finden sich nur wenige Bezüge in der beruflichen Ausbildung. International bestehen erste konzeptionelle Überlegungen hinsichtlich der Elemente eines „entrepreneurship ecosystem“, wie es die UNESCO-UNEVOC vorschlägt (vgl. McCallum, 2019). Dieses umfasst neben formalen (Weiter-)Bildungsangeboten Unterstützungsstrukturen und -ressourcen für Gründerinnen und Gründer (vgl. Lindner, 2009). Als besonders hilfreich hat sich die erfahrungsbasierte Entwicklung von unternehmerischen Kompetenzen erwiesen. Unter dem Stichwort der „enterprise education“ (vgl. Gibb, 1987) werden Konzepte auch mit Bezug zur beruflichen Bildung international entwickelt und erforscht, wobei weiterhin Handlungsbedarf besteht (vgl. Liguori u. a., 2019).

5. EntreComp ist ein europäischer Referenzrahmen für Entrepreneurship-Kompetenzen.

Mit EntreComp wird von der Europäischen Kommission ein aufwendig erarbeiteter, empirisch fundierter Referenzrahmen für Entrepreneurship-Kompetenzen vorgelegt (vgl. Bacigalupo u. a., 2016). EntreComp präzisiert den Begriff der Entrepreneurship und legt ein achtstufiges Progressionsmodell für unternehmerische Kompetenzen vor. Der Kompetenzrahmen differenziert 15 Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen (*Ideas & Opportunities, Resources, Into action*) aus und führt 442 Lernergebnisse an. Eine vereinfachte deutsche Fassung des Referenzrahmens liegt vor (vgl. Grewe & Brahm, 2019).

Handlungsempfehlungen

Wir empfehlen:

1. Entre- und Intrapreneurship als Leitbild in allen Aus- und Weiterbildungsangeboten berücksichtigen!

Berufliche Aus- und Fortbildungsangebote sollten Entre- und Intrapreneurship als Leitbild berücksichtigen. Entre- bzw. Intrapreneurship sollten dabei als Bildungsziel in allen Bildungsplänen verankert werden. Sowohl die berufliche Selbstständigkeit als auch die innovativ-unternehmerische Tätigkeit in einem Unternehmen sind als Handlungsfelder aufzugreifen.

2. Curriculum zur Förderung von Entre- und Intrapreneurship entwickeln und im Berufslaufbahnkonzept modular ausgestalten!

Für Berufslaufbahnkonzepte sind berufsspezifische Curricula zur Förderung der Intrapreneurship und der Entrepreneurship zu entwickeln und modular zu verankern. Die Konstruktion sollte sich am EntreComp orientieren und diesen für die verschiedenen Berufe bzw. Branchen spezifizieren. Die Förderung der Kompetenzen kann beispielsweise in Form von Wahlmodulen in der Ausbildung oder im Rahmen von regulären Weiterbildungsmodulen verankert werden. Dadurch ist es auch möglich, eine zeitliche Parallelität zu ggf. vorhandenen Gründungsintentionen herzustellen (vgl. Onstenk, 2003). Die didaktisch-methodische Ausgestaltung soll sich an Prinzipien des unternehmerischen Lernens orientieren, welche die anspruchsvollen Kompetenzen fördern (vgl. McCallum, 2019): Hierzu gehören das aktive Anwenden der unternehmerischen Kompetenzen, z. B. im Rahmen von Juniorfirmen oder das Einladen von Gründern/Gründerinnen als Vorbilder.

3. Kompetenznetzwerke „Entre- und Intrapreneurship, Bildung und Beratung“ in der Region bilden!

Um dem komplexen Bedingungsgefüge entrepreneurialen Handelns gerecht zu werden, sind regionale Kompetenzzentren aufzubauen, die sich auf Entre- und Intrapreneurship, Bildung und Beratung, fokussieren. Diese integrieren die Services für Existenzgründung und Unternehmensnachfolge der Kammern und bündeln die vielfältigen bestehenden Ressourcen, z. B. Gründertage/-messen, Checklisten, Beratungsangebote.

4. Bildungspersonal für die Förderung von Entre- und Intrapreneurship qualifizieren!

In der Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals sollte die Förderung von Entre- und Intrapreneurship flächendeckend verankert werden. Erfahrene Unternehmerinnen und Unternehmer, Gründerinnen und Gründer sowie Führungspersönlichkeiten sind dazu mit dem Bildungspersonal zusammenzubringen. Denkbar sind auch die Etablierung von Mentoren-/Mentorinnen-Modellen, um das Bildungspersonal in der *Entrepreneurship Education* zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, M., Damelang, A. & Haupt, A. (2018). Berufe und Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde 3. Aufl.*, S. 225–259. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Ahrens, D. & Spöttl, G. (2014). *Attraktivitätsverlust der Berufsbildung?* (S. 645–646). WSI Mitteilungen.
- Annen, S. & Tiemann, M. (2016). *Über verschiedene Bildungswege zum Ziel?* Analyse von Karriereverläufen und -optionen in kaufmännischen Tätigkeitsfeldern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 45 (2016) 3 (S. 24–25).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Baas, M. & Baethge, M. (2017). *Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- Baethge, M., Severing, E. & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research* 48 No. 2, (S. 97–112).
- Bals, T. & Hansen, C. (2013). Offene Hochschule – konzeptionelle Ansprüche und pragmatische Kontexte. In: Bals, T., Diettrich, A. & Eckert, M. (Hrsg.), *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Workshop 18, A., (S. 1–12).
- Bargel, T. & Bargel, H. (2014). *Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium. Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen*. Bielefeld: Universitätsverlag.
- Becker, M. & Windelband, L. (2021). Weiterbildung zwischen Tradition und Moderne – Weiterbildung 4.0 noch Utopie? In: Baron, S.; Dick, P.-M.; Zitzelsberger, R. (Hrsg.), *weiterbilden#weiterdenken. Den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie durch berufliche Weiterbildung gestalten* (S. 19–44). Bielefeld: wbv.
- Beicht, U. (2017). *Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund*. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004. Bonn: BIBB.
- Beicht, U. (2010). *Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems*. Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung (S. 90–96). Bonn: BIBB.
- Berger, K., Brandes, H., & Höcke, G. (2000). Zusatzqualifikationen – Spektrum und Organisationsformen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29 (2000) 1, (S. 38–42).
- Bergerhoff, J. N., Hemkes, B., Seegers, P. K. & Wiesner, K.M. (2017). *Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studierenden. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung*. Bonn: BIBB.

- Bernhard, S., Wolff, J., Dauth, C., Rauch, A., Kupka, P., Stephan, G., Lang, J., Dietrich, H., Tophoven, S., Theuer, S., Tisch, A., Kruppe, T., Sowa, F., Osiander, C. & Reims, N. (2017). Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen. In: Möller, J. & Walwei, U. (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt*. (S. 142–165). Bertelsmann Verlag.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2021a). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2021b). *Leitfaden für ausbildende Fachkräfte – Webhandbuch*. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung) (2017a). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium*. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017b). *Dokumentation der BMBF-BIBB-Initiative „Berufsbildung 4.0“*. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*. Bonn: BIBB.
- Bigos, M. (2020). *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bitkom e. V. und VdTÜV e. V. (2018). *Weiterbildung für die digitale Arbeitswelt. Eine repräsentative Untersuchung von Bitkom Research im Auftrag des TÜV e. V. und des Bitkom e. V.* Berlin. Berlin: Bitkom.
- Bläsche, A., Brandherm, R., Eckhardt, C., Käßlinger, B., Knuth, M., Kruppe, T., Kuhnhenne, M. & Schütt, P. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland. No 025, Working Paper Forschungsförderung*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Blings, J. & Spöttl, G. (2011): *Kernberufe. Ein Baustein für ein transnationales Berufsbildungskonzept*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021) (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht*. Bonn/Berlin. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Stand: 27.01.2022)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2020) (Hrsg.). *Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019a) (Hrsg.). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019b) (Hrsg.). *Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018) (Hrsg.). *Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014) (Hrsg.). *Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung*. Bonn: BMBF.
- Bonin, H. (2019). Fachkräftemangel in der Gesamtperspektive. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 61–69). Springer.

- Böse, C., Müller, N., Münchhausen, G., Schmitz, S., Schönfeld G. & Schürger, B. (2021). 7.8.168 – CVTS5-Zusatzerhebung für Deutschland, Zusatzerhebung zur fünften europäischen Erhebung über die betriebliche Weiterbildung für Deutschland, Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Böwing-Schmalenbrock, M. & Lex, T. (2015). Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich. In: Walper, S., Bien, W. & Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015* (S. 51–54). Deutsches Jugendinstitut.
- Braun, F. & Geier, B. (2013). Bildungsgänge des Übergangsystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenbesserung? In: *Die Deutsche Schule*, 105 (1), (S. 52–65).
- Braun, F., Lex, T. & Steiner, C. (2020). Lebenswelten bayerischer Mittelschüler*innen im Übergang Schule –Beruf: Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38*, (S. 1–22).
- Braun, F., Reißig, B. & Richter, U. (2011). *Regionales Übergangmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Brötz, R. (2005): Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion. In: Jacob, M. & Kupka, P. (Hrsg.), *Perspektiven des Berufskonzepts. Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB, Heft 297, S. 161–176)*. Institut für Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung und Bundesanstalt für Arbeit.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (2017). Evidenzbasierte Instrumente zur Berufsorientierung. Verständnis und Herausforderungen. In: Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 9–20). Münster: Waxmann.
- Büchel, J & Mertens, A. (2021). *KI-Bedarfe der Wirtschaft am Standort Deutschland. Eine Analyse von Stellenanzeigen für KI-Berufe*. In Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. *Studie im Rahmen des Projekts „Entwicklung und Messung der Digitalisierung der Wirtschaft am Standort Deutschland“*. Köln: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie.
- Büchter, K., Dehnbostel, P., & Hanf, G. (2012). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld.
- Bundesagentur für Arbeit (2017). *Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen im Bundesgebiet und in den Ländern*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundestag (2021). *Unterrichtung der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Drucksache, 19. Wahlperiode (19/30950). Berlin: Deutscher Bundestag.
- Busse, R. (2020). Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung.“ In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), (S. 26–56).
- Butz, B. (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, G.E. (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule ent-*

- wickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Band 5, S. 42–62). Schneider.
- Bylinski, U. (2011). *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Forschungsbericht)*. Bonn: BIBB.
- Christ, J.; Koscheck, S.; Martin, A.; Ohly, H. & Widnay, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB.
- Christe, G. (2020). „Übergänge in Ausbildung für benachteiligte Jugendliche.“ In: Bollweg, P. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 617–630). Springer VS.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 225–265). Münster: Waxmann.
- Dauer, B. und Dorin, L. (2021). *Fachweiterbildung zur Intensiv- und Anästhesiepflege – ein Ländervergleich. BIBB Datenreport 2021*. Bonn: BIBB.
- Dengler, K., Stops, M. & Vicari, B. (2016). *Occupation-specific matching efficiency (IAB-Discussion Paper 16/2016)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Deutscher Pflegerat e. V. (2021). Herber Rückschlag für die Professionalisierung der Pflege – Deutscher Pflegerat. <https://deutscher-pflegerat.de/2021/04/12/herber-rueckschlag-fuer-die-professionalisierung-der-pflege/> (Stand: 27.01.2022)
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2021). *Digitalisierung mit Herausforderungen. Die IHK-Umfrage zur Digitalisierung*. Berlin.
- Dionisius, R. & Illiger, A. (2017). *Trends ins Studium und in die duale Berufsausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Einflussfaktoren. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 182*. Bonn: BIBB.
- Dorning, C. & Gramlinger, F. (2019): Österreich. In: Grollmann, P.; Frommberger, D.; Clement, U.; Deißinger, T.; Lauterbach, U.; Pilz, M. & Dreer, B. (2013), *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung*. Springer Fachmedien.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung*. Springer Fachmedien.
- Dreer, B. & Weyer, C. (2020). *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung*. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 547–553). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). *Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung*. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K., Dietrich, J., & Hany, E. (2006). *Interventionen zur Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Fördern Trainings die Berufswahlkompetenz*. Erfurt: Universität Erfurt.
- Drupp, M. & Meyer, M. (2019). *Arbeitsbedingungen bei Pflegeberufen – Arbeitsunfähigkeitsdaten und ihre Nutzung im Rahmen eines Betrieblichen Gesundheitsmanagements*. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 23–47). Springer.

- Ebbinghaus, M. (2016). *Studienabbrecher/-innen: Als Auszubildende in Betrieben willkommen – aber möglichst ohne Extrabehandlung: Ergebnisse einer Betriebsbefragung mit dem Referenz-Betriebs-System. BIBB Report (2)*. Bonn: BIBB.
- Ebbinghaus, M., Beicht, U., Gei, J. & Milde, B. (2014). *Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen: Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2014*. Bonn: BIBB.
- Ertl, H. (2020). Dual study programmes in Germany: Blurring the boundaries between higher education and vocational training? *Oxford Review of Education*, 46 (1), (S. 79–95).
- Esser, F. H. (1997). Beruf als didaktische Kategorie: Tradition und Innovation. Wirtschafts-, Berufs- und sozialpädagogische Texte. Bd. 28. Botermann & Botermann.
- Esser, F. H. (2009a): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: Zimmer, G & Dehnbostel, P. (Hrsg.): *Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien*, S. 69–84.
- Esser, F. H. (2009b): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (4), (S. 45–49).
- Esser, F. H. & Kloas, P. (Redaktion) (2004): Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Ein Reformprogramm des Handwerks. Schriftenreihe des Zentralverbands des Deutschen Handwerks. Heft 61.
- EU (Kommission der Europäischen Gemeinschaften) (2021). International Digital Economy and Society Index 2020. European Commission, Directorate-General of Communications Networks, Content and Technology. Brussels: European Union.
- Euler, D. & Nickolaus, R. (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (4), (S. 527–547).
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. & Severing, E. (2017). Studienintegrierende Ausbildung – ein neuer Weg zur Verzahnung von Ausbildung und Studium? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 113 (4), (S. 681–689).
- Ewers, M. & Lehmann, Y. (2020). Hochschulisch qualifizierte Pflegende in der Langzeitversorgung?! In: Jacobs, K., Kuhlmei, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 167–177). Springer.
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2019). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Ohne Ort, ohne Verlag.
- Faltin, G. (2018). Entrepreneurship: Problemlagen und Handlungsansätze. In: Faltin, G. (Hrsg.), *Handbuch Entrepreneurship* (S. 3–36). Springer Gabler.
- Famulla, G. E., Möhle, V., Butz, B. & Deeken, S. (2008). Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung – Beiträge von Berufsorientierungsprojekten (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Faßhauer, U. (2018). Herausforderungen für eine regional koordinierte Berufsschulentwicklung. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47 (2), (S. 11–15).
- Faulstich-Wieland, H. (2016). Berufsorientierung und Geschlecht. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (S. 7–22). Beltz.

- Flake, R., Malin, L. & Risius, P. (2017). Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Flohr, M., Menze, L., & Protsch, P. (2020). Berufliche Aspirationen im Kontext regionaler Berufsstrukturen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, (S. 79–104).
- Frank, I. (2021). Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung – Der steinige Weg beruflich Qualifizierter zur Hochschule. In: Bellmann, L., Büchter, K., Frank, I., Krekel, E.M. & Walden, G. (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 289–305). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Frank, H., Korunka, C., Lueger, M. & Sammer, D. W. (2016). Intrapreneurship education in the dual education system. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 8 (4), (S. 334–354).
- Freiling, T., Gagern, S. & Mischler, T. (2017). Kompetente Begleitung auf dem Weg in den Beruf. Berufsorientierung auch für Eltern? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46 (5), (S. 46–49).
- Frommberger, D. (2021). Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland. In: Bellmann, L., Büchter, K., Frank, I., Krekel, E.M. & Walden, G. (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 306–322). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Frommberger, D. & Schmees, J. K. (2020). Zur Verbindung beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung – Internationale Entwicklungen. *Bildung Und Erziehung*, 73 (4), (S. 375–393).
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011). Wege in die Ausbildungslosigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), (S. 173–186).
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, (S. 388–405).
- GEM (2020). *Global Entrepreneurship Monitor. 2019/2020*. London: Global Entrepreneurship Research Association.
- Gensicke, M., Bechmann, S., Kohl, M., Schley, T., García-Wülfing, I. & Härtel, M. (2020). *Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine Folgeuntersuchung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Gibb, A. (1987). Enterprise culture –its meaning and implications for education and training, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 11, No. 2, (S. 2–38).
- Grewe, U. & Brahm, T. (2019). Kompetenzorientierung in der Entrepreneurship Education – Wie kann die unternehmerische Kompetenz operationalisiert werden? In: Bijedic, T., Ebbers, I. & Halbfas, B. (Hrsg.), *Entrepreneurship Education*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hackel, M. (2021). Gemeinsamkeiten und Unterschiede beruflicher und hochschulischer Pflegeausbildung – und was man für andere Berufe im Gesundheitswesen daraus lernen kann. In: *Denk-doch-Mal.de, Ausgabe 21* (01).
- Hagenah, J. Meulemann, H. (Hrsg.) (2012). *Mediatisierung der Gesellschaft?. Schriften des Medienwissenschaftlichen Lehr- und Forschungszentrum Köln*. Köln: LIT Verlag.
- Hall, A. (2020). *Lohnt sich höherqualifizierende Berufsbildung? Berufliche Positionen, Einkommen und subjektiver Nutzen von Fortbildungsabschlüssen. BIBB Report 2/2020*. Bonn: BIBB.

- Hall, A. & Sevindik, U. (2020). *Einfacharbeit in Deutschland – wer arbeitet was und unter welchen Bedingungen? Ergebnisse aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2020). *Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020*. Bonn: BIBB.
- Heidegger, G. & Rauner, F. (1997). Reformbedarf in der beruflichen Bildung. Gutachten im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr. Düsseldorf: BIBB.
- Hein, R. (2021). *Typisch Social Entrepreneur(ship) – Eine qualitativ-empirische Studie zu Merkmalen und Bedingungen der Arbeitsgestaltung und zur Wirkung von Arbeit bei Sozialunternehmer*innen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Heine, C., Schneider, H. & Wilich, J. (2010). Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl – Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. In: HIS, *Forum Hochschule (1)*. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Hemkes, B. (2019). Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48 (5), (S. 43–47).
- Hemming, K., Reißig, B. & Tillmann, F. (2018). *Was geht? Hallesche Kinder- und Jugendstudie 2018*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 03/2020*. Hannover: DZHW.
- Hille, S., Lang, M. & Rehbold, R. R. (2011). Analyse des Berufswahlverhaltens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II in der Phase der Berufsorientierung am Beispiel der Region Köln-Bonn. Köln: Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk.
- Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (S. 31–42). Münster: Waxmann.
- Hirsch-Kreinsen, H. & Ittermann, P. (2019). Digitalisierung industrieller Einfacharbeit. In: Dobischat, R., Käßlinger, B., Molzberger, G. & Münk, D. (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (S. 99–117). Springer Fachmedien.
- Hoffer, H. (2017). Der neue Pflegebedürftigkeitsbegriff im Recht der Pflegeversicherung – Paradigmenwechsel (auch) für die pflegerische Versorgung In: Jacobs, K; Kuhlmeier, A.; Greß, S.; Klauber, K.; Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2017 „Die Versorgung der Pflegebedürftigen“* S. 13–23. Schattauer.
- Hofmann, S., Hemkes, B. & Martin, K.-M. (2020). *AusbildungPlus – Zusatzqualifikationen in Zahlen 2019. Sonderauswertung der Kammerangebote*. Bonn: BIBB.
- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2019). *AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium. Trends und Analysen*. Bonn: BIBB.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2018). *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. Bonn: HRK.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2017). *Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung*. Bonn: HRK.
- Hüfner, K. & Kreuz, S. (2019). Suchbewegungen nach dem Abitur. In: Krüger, H.-H., Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (Hrsg.), *Exklusive Bildungskarrieren von*

- Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf: Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie.* (S. 233–258). Springer Fachmedien.
- Hundenborn, G. (2017). *Systematik der Fort- und Weiterbildungen der professionellen Pflege in Deutschland. Vorstudie im Auftrag des Deutschen Bildungsrats für Pflegeberufe.* Berlin: dip.
- Initiative D 21 (2021). *Digital-Index 2021/2020.* Ohne Ort: Initiative D21 e. V.
- IWD (2018). Die Berufsausbildung hat ein Imageproblem. *Der Informationsdienst des Institutes der deutschen Wirtschaft.* <https://www.iwd.de/artikel/die-berufsausbildung-hat-ein-imageproblem-411499/> (Stand: 27.01.2022)
- Jacobs, J. C., Kagermann, H. & Spath, D. (2020). *Lebenslanges Lernen fördern – gute Beispiele aus der Praxis. Ein Good-Practice-Bericht des Human-Resources-Kreises von acatech. Lessons Learned, wissenschaftliche Analysen und Handlungsoptionen.* acatech DISKUSSION.
- Jansen, A., Martin, V., Risius, P. & Schöpp, M. (2021). *Neue (digitale) Wege in der Berufsorientierung: So können sich Unternehmen einbringen (KOFA-Studie 2/2021).* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung.
- Janssen, S. & Leber, U. (2020). *E-Learning ist eine Chance für Unternehmen.* Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-corona-krise-e-learning-ist-eine-chance-fuer-unternehmen/> (Stand: 27.01.2022)
- Jürgensen, A. (2019). *Pflegehilfe und Pflegeassistenz. Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf.* Bonn: BIBB.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2019). *Geschlechtersensible Berufliche Orientierung – Fachdidaktischer Dreischritt für einen zeitgemäßen Wirtschaftsunterricht.* In: Schröder, R. (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule* (S. 91–106). Springer VS.
- Katsarov, J., Schiersmann, C., Schmidpott, S., Schober, K. & Weber, P. C. (2014). *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kaufmann, A., Winkler, F. & Zinke, G. (2021). *Evaluation der Zusatzqualifikationen und der neuen integrativen Berufsbildposition der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie des Berufs Mechatroniker/-in.* Bonn: BIBB.
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau) (2021). *KfW-Digitalisierungsbericht Mittelstand 2020.* Frankfurt (Main): KfW.
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau) (2020a). *Gründungsmonitor 2020.* Frankfurt (Main): KfW.
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau) (2020b). *Start-up-Report 2020.* Frankfurt (Main): KfW.
- KfW (Kreditanstalt für Wiederaufbau) (2020c). *„Gründungsgeist“ bei Jüngeren gestiegen – Rücksetzer durch Corona-Krise absehbar (KfW Research).* Frankfurt (Main): KfW.
- Kirchgeorg, M., Pfeil, S., Georgi, T., Horndasch, S. & Wisbauer, S. (2018). *Trendmonitor Weiterbildung. Edition Stiftungsverband.* Essen: Stifterverband.
- Kirchmann, A., Laub, N., Maier, A., Zühlke, A. & Boockmann, B. (2021). *Technologische Innovationen und Wandel der Arbeitswelt in Deutschland: Herausforderungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Re-Qualifizierung im Zuge des digitalen Wandels.* Berlin: (Expertenkommission Forschung und Innovation).
- Klaus, A., Kruppe, Roesler, K. & T. Lang, J (2020). *Geförderte Weiterbildung Beschäftigter – Trotz erweiterter Möglichkeiten noch ausbaufähig. IAB Kurzbericht, 2020 (24).*

- Kleinert, C. & Schels, B. (2020). Zurück zur Norm? Kompromissbildung zwischen geschlechtstypischen und –untypischen Berufsaspirationen, Bewerbungs- und Ausbildungsberufen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72, (S. 229–260).
- Kleinert, C. & Wölfel, O. (2018). Technologischer Wandel und Weiterbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2018 (1), (S. 11–15).
- Klös, H., Seyda, S. & Werner, D. (2020). *Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung – Eine empirische Bestandsaufnahme. IW-Report, 2020 (40)*. Köln: IW.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020). *Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Fachschulen*. Veröffentlichung des Ausschusses für Berufliche Bildung vom 17.06.2021. Bonn: KMK.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In: Oechsle, M. (Hrsg.), *Abitur und was dann?* (S. 229–282). Springer Fachmedien.
- Köper, B. & Richter, G. (2012). Restrukturierung in Organisationen und mögliche Auswirkungen auf Mitarbeiter. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kracke, B., & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In: Schuster, B., Kuhn, H.-P. & Uhlendorff, H. (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen* (S. 169–193). Lucius & Lucius.
- Kriegel, M., Lojewski, J., Schäfer, M. & Hagemann, T. (2017). Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster: Waxmann.
- Krone, S. (2015). *Dual Studieren im Blick*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krüger, H. (2004). Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsbildung. In: Baethge, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (Hrsg.), *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen* (S. 141–164). BMBF.
- Kuklinski, P. (2005): Weiterentwicklung der Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung. *Die berufsbildende Schule*, 57 (1), (S. 5–13).
- Liening, A., Geiger, J.-M., Kriedel, R. & Sender, T. (2019). Schwellenkonzepte in der Entrepreneurship Education – ein Identifizierungsansatz anhand von Denkrichtungen und Praxisfeldern. In: Bijedić, T., Ebberts, I. & Halbfas, B. (Hrsg.), *Entrepreneurship Education* (S. 99–111). Springer Fachmedien.
- Liguori, E., Corbin, R., Lackeus, M., Solomon, S. J. (2019). Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: Primary school, community colleges and vocational education and training programs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), (S. 182–189).
- Lindner, J. (2009). Entrepreneurship Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen. In: Stock, M. & Mandl, G. (Hrsg.), *Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen* (S. 73–79). Manz.
- Maier, T. (2021). *Auswirkungen der „Corona-Krise“ auf die duale Berufsausbildung: Risiken, Konsequenzen und Handlungsnotwendigkeiten. BIBB-Preprint*. Bonn: BIBB.

- Maier, T., Mergener, A. & Steeg, S. (2020). *Bachelorabschlüsse in Konkurrenz zu Berufs- und Fortbildungsabschlüssen? Eine Analyse von betrieblichen Präferenzen. Abschlussbericht.* Bonn: BIBB.
- Maier, T. & Steeg, S. (2019). Duales Studium oder Fortbildung – Was erhöht die Chancen für einen betrieblichen Aufstieg? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2/2019, (S. 16–19).
- Maier, T., Zika, G., Kalinowski, M., Mönnig, A., Walter, M., Schneemann, C. (2018). *Bevölkerungswachstum bei geringer Erwerbslosigkeit. Ergebnisse der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2035. BIBB-Report, 2018 (7).* Bonn: BIBB.
- Makarova, E., Lüthi, J. & Hofmann, M. (2017). Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. Das elektronische Lernspiel like2be. In: Brüggemann, T., Driesel-Lange, K. & Weyer, C. (Hrsg.), *Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 239–251). Münster: Waxmann.
- Maschwitz, A. & Brinkmann, K. (2015). *Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell. Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (1), (S. 52–69).
- Matthes, N. (2017). Übergang von Studienabbrechern in das duale System - Besonderheiten und Herausforderungen aus Sicht von kleinen und mittelständischen Unternehmen in Sachsen-Anhalt. In: Gericke, E. (Hrsg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, Jg. 2018. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- McCallum, E. (2019). *Entrepreneurial Learning in TVET.* Discussion Paper. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Meyer, N. & Buschle, C. (2020): *Der Lizenzierungsweg Fernstudium in der Sozialen Arbeit: Der Boom des großen Unbekannten.* Soziale Passagen 12, (S. 345–357).
- Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In: Arnold R., Lipsmeier A. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 547–559). Springer.
- Müller, H., May, F., Jung, S. & Huchzermeier, D. (2021). *Qualifizierungsstrategie für die digitale Arbeitswelt.* Berlin: Handelsblatt Fachmedien.
- Mischler, T. & Ulrich, G. U. (2018). *Was eine Berufsausbildung im Handwerk attraktiv macht. Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen. BIBB Report 5/2018.* Bonn: BIBB.
- Müller, M. & Braun, F. (2007). *Lokales Übergangsmangement – Handlungsbedarf und Handlungsspielräume.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.* Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Netzwerk Weiterbildung (2021). Deutschland braucht ein kohärentes Weiterbildungssystem, das die Bedürfnisse Geringqualifizierter besser berücksichtigt. Vom 09.09.2021. http://www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?si=1&id=6087d17db47a2&akt=news_archiv&view=&lang=1 (Stand: 27.01.2022)
- Neuenschwander, M. P. (2020). Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* (S. 291–302). Waxmann Verlag.
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung (No. 396).* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Nickel, S.; Thiele, A.; Leonowitsch, I. (2020). Update 2020: *Studieren ohne Abitur in Deutschland – Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Gütersloh, CHE.
- Niemeyer, B. (2020). Studien- und Berufsorientierung im europäischen Kontext. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. (S. 118–126). Waxmann Verlag.
- OECD (2020). *Dream Jobs. Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. Paris: OECD.
- Oechsle, M. (2009). Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen. In: Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (Hrsg.), *Abitur und was dann?* (S. 13–22). Springer.
- Oeynhausens, S. (2020). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September*. Bonn: BIBB.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 2 (1), (S. 74–89).
- Pahl, J.-P. (2001). Berufsfeld und Berufe der Metalltechnik – Ausgangsbasis für Konzepte beruflichen Lernens. In: Bader, R. & Bonz, B. (Hrsg.), *Fachdidaktik Metalltechnik. Berufsbildung konkret*, Bd. 4 (S. 58–85). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pahl, J.-P. (2015). *Fachschule: Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung*. Bielefeld: W. Bertelmann.
- Pätzold, G. (2017). *Betriebliches Bildungspersonal: Stärkung seines professionellen pädagogischen Handelns*. Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pfaff, H. (2013). Optionsstress und Zeitdruck. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Junghanns, G. & Morschhäuser, M. (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 113-143). Springer VS.
- Porath, G. (2020). Digitales Lernen – Fortschritt statt Stillstand. *Personalmagazin*, 2020 (9), S. 23.
- Puhmann, A., Gutschow, K., Rieck, A., Brand, N., Klab, J., Reiß, N. & Terp, C. (2011). *Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. (Abschlussbericht Forschungsprojekt 3.4.302)*. Bonn: BIBB.
- Pütz, R. (2019). Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 416, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- PWC (PricewaterhouseCoopers) & DBU (Digital Business University) (2021). *Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Essen.
- Ramin, P. (2021). *Handbuch Digitale Kompetenzentwicklung – Wie sich Unternehmen auf die digitale Zukunft vorbereiten*. München: Carl Hanser Verlag.
- Rat der Arbeitswelt (2021). *Vielfältige Ressourcen stärken – Zukunft gestalten. Impulse für eine nachhaltige Arbeitswelt zwischen Pandemie und Wandel*. Berlin: Bundesamt für Arbeit und Soziales.
- Reißig, B. (2021). *Auswirkungen von Corona auf Bildungs- und Übergangsprozesse Jugendlicher*. Vortrag. Deutscher Jugendhilfetag, Fachforum: Die Corona-Krise als Herausforderung für benachteiligte Jugendliche und die Jugendsozialarbeit – was bleibt? Was folgt? <https://www.jugendhilfetag.de/veranstaltungen/event/die-corona-krise-als-herausforderung->

- fuer-benachteiligte-jugendliche-und-die-jugendsozialarbeit-was-bleibt-was-folgt (Stand: 27.01.2022)
- Reißig, B. & Tillmann, F. (2020). Übergang Schule-Beruf: Lebenskompetenzen und Unterstützungsbedarfe. In: Stecklina, G. & Wienforth, J. (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit: Praxis, Theorie und Empirie*, (S. 170–178). Beltz.
- Reißig, B. (2018). *Regionales Übergangsmanagement. Vom Modellversuch zur Kommunalen Koordinierung*. <https://www.ueberaus.de/wws/regionales-uebergangsmanagement.php> (Stand: 27.01.2022)
- Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C. & Recksiedler, C. (2018). *Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Risius, P., Seyda, S., Placke, B. & Flake, R. (2020). *Betriebliche Ausbildung: Gute Vorbereitung auf die digitale Zukunft*. IW-Kurzbericht (No. 91/2020). Köln: IW.
- Rothgang, H., Fünfstück, M. & Kalwitzki, T. (2020). Personalbemessung in der Langzeitpflege. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 147–157). Springer.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (Hrsg.) (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg: Heidelberg University/Institute of Educational Science.
- Schmette, M. (2008). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In: Remmele, B., Schmette, M. & Seeber, G. (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship: Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven – Didactical Approaches and European Perspectives* (S. 57–74).
- Schmucker, R. (2019). Arbeitsbedingungen in Pflegeberufen. Ergebnisse einer Sonderauswertung der Beschäftigtenbefragung zum DGB-Index Gute Arbeit. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 49–60). Springer.
- Schönfeld, G. & Schürger, B. (2020). *Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. Ergebnisse der Telefonbefragung der fünften CVTS-Zusatzerhebung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Schöpf, N. (2020). Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2020 (Ausgabe 38), (S. 1–18).
- Schröder, R. & Fletemeyer, T. (2019). Berufliche Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und schulpädagogischer Aspekte. In: Schröder, R. (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung*, (S. 9–27). Springer VS.
- Schudy, J. (2013). Berufsorientierung als übergreifende Perspektive der Schulformen und Fächer. In: Hauptvorstand (Hrsg.), *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 81–94). wbv.
- Schulte, K. & Veltkamp, N. (2020). *Digitalisierung des Handwerks*. Berlin: ZDH & Bitkom.
- Schütte, M. & Schlausch, R. (2008). Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemeinbildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104 (2), (S. 215–234).

- Schwinger, A., Klauber, J. & Tsiasioti, C. (2020). *Pflegepersonal heute und morgen*. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 3–21). Springer.
- Seeber, S., Busse, R., Michaelis, C. & Baethge, M. (2019). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (S1), (S. 71–99).
- Sell, S. (2019). Potenzial und Grenzen von Zuwanderung in die Pflege. In: Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., Klauber, J., Schwinger, A. (Hrsg.), *Pflege-Report 2019* (S. 85–101). Springer.
- Severing, E. (2020). Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*, 3. Aufl., (S. 27–39). Springer Fachmedien.
- Seyda, S. & Placke, B. (2020). *Erfahrung mit E-Learning erleichtert Weiterbildung während der Corona-Krise*. IW-Kurzbericht 117/2020. Köln: IW.
- Solga, H. (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbioographien von Jugendlichen ohne Schulabschluss. In: Hillmert, S. & Mayer, K. U. (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland* (S. 39–64). Springer VS.
- Springer Medizin (2018). Wildwuchs in der Weiterbildung. *Heilberufe*, 2018 (1), (S. 66).
- Statistisches Bundesamt (2020). Weiterbildung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steiner, C., Arnoldt, B. & Furthmüller, P. (2017). Zwischen Bildung und Beratung Akzentverschiebungen in der schulischen Berufsorientierung. In: Sowa, F. & Staples, R. (Hrsg.), *Beratung und Vermittlung im Wohlfahrtsstaat*, 1. Aufl., (S. 387–416). Berlin: edition sigma.
- Tillmann, F. (2007). *Berufswahlprozesse und die Bewertung von Übergangssequenzen bei Hauptschülern. Ergebnisse von Sekundäranalysen zum DJI-Übergangspanel*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Troltsch, K. & Krekel, E. M. (2006). Zwischen Skylla und Charybdis. Möglichkeiten und Grenzen einer Erhöhung betrieblicher Ausbildungskapazitäten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35 (1), (S. 12–17).
- Trost, K. E. (2014). *Mediatisierung und sozialer Wandel: Ein kritischer Blick auf die Wirklichkeitsordnung Sozialer Online-Netzwerke und deren Aneignung bei Jugendlichen (Teil 1)*. Letzte Aktualisierung am 22.05.2014. Abgerufen am 08.09.2021 von <https://soziologieblog.hypotheses.org/6698>.
- Ulmer, P. (2019). *Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009. Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung?* Bonn: BIBB.
- Venkataraman, S. (1997). The Distinctive Domain of Entrepreneurship Research. *Advances in Entrepreneurs, Firm Emergence and Growth*, 3, (S. 119–138).
- von Stuckrad, T., Berthold, C. & Neuvians, T. (2017). Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr, 2050. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Wilbers, K. (2021). Kaufmännische Aus- und Weiterbildung in der Industrie im Umbruch. Digitale Transformation im Zuge von Industrie 4.0 und künstlicher Intelligenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 31: Künstliche Intelligenz in der Berufsbildung, (S. 55–77).
- Winnige, S. & Schneemann, C. (2019). Berufsprojektionen – Der Einfluss von Digitalisierung auf Arbeit in BIBB Datenreport 2019. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Wissenschaftsrat (2012). Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2015). Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der *(inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen*. In: Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S. & Bohmeyer, A. (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (S. 17–35). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Wuppertaler Kreis e. V. (2020). Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020. Köln: Bundesverband betriebliche Weiterbildung.
- Zach, D. (2020). *Zukunft der Weiterbildung – Die Anforderungen von heute und morgen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zinke, G. (2019). *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufescreening*. Vergleichende Gesamtstudie. Bonn: BIBB.
- Zinke, G., Renger, P., Feirer, S. & Padur, T. (2017). *Berufsausbildung und Digitalisierung – ein Beispiel aus der Automobilindustrie*. *Wissenschaftliches Diskussionspapier Heft-Nr. 186*. Bonn: BIBB.
- Zwick, T. & Lukesch, V. (2019). *Tertiary Vocational Education Beats Academic Education? Earnings Developments of Matched Young Men*. [Konferenzbeitrag 2nd BIBB Conference] “The Economics of Vocational Education and Training: Markets – Institutions – Systems” Siegburg.

Leitung der Arbeitsgruppe 9 + 1 und Kontakt

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Präsident

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

esser@bibb.de

Prof. Dr. Karl Wilbers

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Lange Gasse 20

90403 Nürnberg

karl.wilbers@fau.de

Abstract

Die 9 + 1-Thesen für eine bessere Berufsbildung verstehen sich als wissenschaftlicher Diskussionsbeitrag für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Dazu wurden 9 Thesen entwickelt, die durch wissenschaftsbasierte Analysen gestützt die Basis für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für alle bedeutsamen Phasen beruflicher Bildung darstellen: berufliche Orientierung, Übergangssystem, duale Berufsausbildung, Berufsbildung im Bereich der Pflege, formale berufliche Weiterbildung, non-formale berufliche Weiterbildung, Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals, Entrepreneurship & Intrapreneurship. Unterlegt werden die Thesen durch grundlegende Prinzipien, die eine moderne Berufsbildung ausmachen (+ 1-Komponente).



Die 9 + 1-Thesen für eine bessere Berufsbildung verstehen sich als wissenschaftlicher Diskussionsbeitrag für die Weiterentwicklung der Berufsbildung. Dazu wurden 9 Thesen entwickelt, die durch wissenschaftsbasierte Analysen gestützt die Basis für die Ableitung von Handlungsempfehlungen für alle bedeutsamen Phasen beruflicher Bildung darstellen: berufliche Orientierung, Übergangssystem, duale Berufsausbildung, Berufsbildung im Bereich der Pflege, formale berufliche Weiterbildung, non-formale berufliche Weiterbildung, Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals, Entrepreneurship & Intrapreneurship. Unterlegt werden die Thesen durch grundlegende Prinzipien, die eine moderne Berufsbildung ausmachen (+1-Komponente).

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Phone (0228) 107-0

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



ISBN 978-3-8474-2913-5