ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
FRANZ STEINER VERLAG
55. JAHRGANG – 2026
H 20155

BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

4

EHRENAMT

▶ Freiwilliges Engagement als unsichtbares Rückgrat der Berufsbildung

▶ Mentoring in der Ausbildungsbegleitung

▶ Wie viel Zeit braucht das Prüferehrenamt?

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

18. Februar 2027

Hamburg

Lernen. Arbeiten. KI.

Fachkonferenz zur Zukunft der beruflichen Bildung

Unter der Schirmherrschaft
von **Ksenija Bekeris**

Präses der Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung Hamburg und 2027 Präsidentin der Bildungsministerkonferenz in der Kultusministerkonferenz

- **Treffpunkt** für Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung
- **Fokus** auf Innovationen in der Ausbildung und die Berufliche Schule der Zukunft
- **Verleihung** des mit 500.000 Euro dotierten Joachim Herz Preis – Berufliche Bildung

Jetzt anmelden!

Joachim Herz Stiftung

Ehrenamtliches Engagement sichtbar machen und stärken!



Dr. Sandra Garbade
Präsidentin des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat den Wert des Ehrenamts für unser Land wiederholt gewürdigt. So nannte er es einmal das »Rückgrat unserer Demokratie«, ein anderes Mal betonte er: »Das Ehrenamt macht den Unterschied zwischen Nebeneinander und Miteinander«. Angesichts einer zunehmenden Polarisierung in unserer Gesellschaft ist dieses Miteinander nötiger denn je!

Die erfreuliche Nachricht lautet: Ein gutes Drittel der Bevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland engagiert sich bereits ehrenamtlich. Genau 36,7 Prozent waren es im Jahr 2024 laut aktuellem Freiwilligensurvey, die meisten davon in Sportvereinen oder im sozialen Bereich. Und wie sieht es in der Berufsbildung aus?

Einen zentralen Bereich stellt hier sicher das Prüfungswesen dar, das überwiegend durch das ehrenamtliche Engagement von Prüferinnen und Prüfern getragen wird. Auch die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen liegt in weiten Teil in den Händen ehrenamtlich tätiger Sachverständiger. Nicht zuletzt als Basis der Selbstverwaltung sichert das Ehrenamt die Nähe zur Praxis und oftmals auch die Legitimation beruflicher Bildung. Umso erstaunlicher ist es, dass uns kaum differenzierte Daten zu diesen für das System so wichtigen Personengruppen vorliegen. Wie viel Zeit fließt beispielsweise in das Prüferehrenamt, und lässt es sich im Rahmen des persönlich gesetzten Zeitlimits realisieren? Erste Antworten auf diese Fragen liefern die Ergebnisse einer BIBB-Befragung von Prüfenden, die in diesem Heft vorgestellt werden.

Neben diesem für das System der Berufsbildung relevanten Ehrenamt sehen wir zunehmend ehrenamtliche Initiativen, die unmittelbar den Lernenden zugutekommen. Gut etabliert und erfolgreich sind Mentoringprogramme, die junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf begleiten. Auch im Betrieb wächst das Engagement von sogenannten Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren, die einen Beitrag dazu leisten, bildungsferne Beschäftigtengruppen für das lebenslange Lernen zu gewinnen.

Doch nicht nur Lernende und Beschäftigte profitieren vom ehrenamtlichen Engagement. Auch jene, die sich freiwillig engagieren, bereichert es. Die Erfahrung, gebraucht zu werden, Sinnstiftendes zu tun und in einem Netzwerk von Freiwilligen integriert zu sein, stärkt die Persönlichkeit und das Gefühl von Selbstwirksamkeit. Umso wichtiger ist es, diese Lernerfahrungen bereits jungen Menschen zu ermöglichen, sie darin zu bestärken und Formen des sozialen Engagements selbst zum Gegenstand der Berufsbildung zu machen. Dafür stehen Ansätze in Berufsschule und Betrieb, in denen fachliches Lernen mit zivilgesellschaftlichem Engagement verknüpft wird. Hier werden wichtige Schlüsselkompetenzen im beruflichen Kontext erworben, die auch das Miteinander in der Gesellschaft stärken.

»Ehrenamtliches Engagement in der Berufsbildung ist äußerst vielseitig und von zentraler Bedeutung für das Individuum und die Stabilität und Weiterentwicklung des Systems.«

Ehrenamtliches Engagement in der Berufsbildung ist somit äußerst vielseitig und von zentraler Bedeutung für das Individuum und die Stabilität und Weiterentwicklung des Systems. Die Beiträge der BWP-Ausgabe machen wichtige Aspekte dieses Potenzials sichtbar. Gleichzeitig verbindet sich damit auch der Appell, diese Formen des Engagements einer breiteren Öffentlichkeit bekannter zu machen. Nur wer von den Optionen weiß, kann sie nutzen. Die aus dem aktiven Arbeitsleben ausscheidende Boomer-Generation gerät hier besonders in den Blick.

Unsere Aufgabe wird es sein, Menschen für das Ehrenamt in der Berufsbildung zu begeistern und gleichzeitig für Rahmenbedingungen zu sorgen, damit das Ehrenamt in der Berufsbildung auch perspektivisch leistbar bleibt.



https://doi.org/10.66390/0KUU4680

THEMA



6 **»Berufliche Bildung ist dann besonders stark, wenn ihre Akteure gemeinsam Verantwortung übernehmen«**
Im Interview wirft die neue BIBB-Präsidentin Dr. Sandra Garbade einen Blick auf die aktuellen Herausforderungen der Berufsbildung und erläutert, wie sie die berufliche Bildung gemeinsam mit allen Akteuren gestalten und weiter profilieren möchte.

Das Interview als Podcast:
www.bwp-zeitschrift.de/p229083

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

- Alle Beiträge und das gesamte Heft zum Download unter www.bwp-zeitschrift.de/4-2026
- Zusätzliche Materialien zum Download: Links bei den Beiträgen
- Podcastfolge aus der Reihe »AzubiView« zum Berufe-Steckbrief Orthopädietechnik-Mechaniker/-in: www.bwp-zeitschrift.de/p229097
- »Die besondere Zahl« – Download unter www.bwp-zeitschrift.de/g12550
- Jahresinhaltsverzeichnis 2026 – Download unter www.bwp-zeitschrift.de/jv-2026

Ehre

9 **Freiwilliges Engagement als unsichtbares Rückgrat der Berufsbildung – Zwischen Stabilität und strukturellem Wandel**
Jana Priemer, Andrea Walter

14 **Ehrenamtliches Engagement in der Ausbildungsbegleitung**
Eine Beschreibung der zeitlichen Ausgestaltung des Mentoring in der VerAplus-Initiative
Arbeitsgruppe »Mentoring und Berufsausbildungsverläufe« des Netzwerks EQUALNET

18 **»Es ist eine große Chance, generationenübergreifend tätig zu werden«**
Interview mit Alfred Greis, Koordinator der Initiative VerAplus in der Region Konstanz

20 **Ehrenamt braucht Strukturen und Ressourcen**
Mentoring zur Ausbildungsbegleitung im Programm ROCK YOUR LIFE!
Glenn Hunter, Melissa Höllerer

22 **Das Ehrenamt als tragende Säule der handwerklichen Selbstverwaltung – Potenziale und Entwicklungsbedarf**
Verena Berten

https://doi.org/10.66390/XZVS3931

namt

26 **Wie viel Zeit braucht das Prüferehrenamt?**
Tatsächlicher Aufwand und persönliche Zeitgrenzen ehrenamtlich Prüfender
Tina-Maria Schieder, Sabine Krüger
Der Beitrag stellt Ergebnisse zum Zeitaufwand und zu den persönlichen Zeitgrenzen Prüfender in der dualen Berufsbildung bereit, die wichtige Hinweise für die weitere Diskussion um Gewinnung und Bindung ehrenamtlich Prüfender geben können.

30 **Ehrenamtliche Sachverständigenarbeit in Neuordnungsverfahren von Aus- und Fortbildungsordnungen**
Gabriele Jordanski, Philipp Ulmer, Daniel Neff

32 **Lernen durch Engagement an beruflichen Schulen – Potenziale zur Stärkung von Demokratiekompetenz**
Susanne Hauer

35 **Gesellschaftliches Engagement als Lernraum in der beruflichen Bildung**
Agnesa Azemaj

37 **Vertrauensperson und Vorbild – Das Ehrenamt in der Grundbildung**
Dominik Kortus, Birgit Garbe-Emden

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

42 **Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis in der Pflegeausbildung**
Befunde aus der Längsschnittstudie im Projekt BENP
Daniel Großmann, Bernd Reuschenbach

46 **Die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz**
Herausforderungen und Potenziale aus Sicht der Betriebe
Sonja Engelage, Alexandra Strebel

51 **Entwicklung einer digitalen Lern- und Simulationsumgebung für die Wasserwirtschaft im InnoVET PLUS-Projekt interSim**
Inken Rabbel, Martin Lang, Jens Alex

BERUFE

55 **Richtlinie für Prüfungsanforderungen und Prüfungsinstrumente neu gefasst**
Simon Grates, Katrin Gutschow, Christian Hollmann

60 **Berufe-Steckbrief: Orthopädietechnik-Mechaniker/-in**

RUBRIKEN

3 Editorial
6 in eigener Sache
40 Literaturauswahl
62 Hauptausschuss
64 Rezensionen | Neuerscheinungen
66 Die besondere Zahl | Vorschau | Impressum

»Berufliche Bildung ist dann besonders stark, wenn ihre Akteure gemeinsam Verantwortung übernehmen«

Interview mit der neuen BIBB-Präsidentin Dr. Sandra Garbade

Seit dem 1. August 2026 ist Dr. Sandra Garbade Präsidentin des Bundesinstituts für Berufsbildung. Als gelernte Bankkauffrau, Diplom-Handelslehrerin und promovierte Wirtschaftspädagogin bringt sie eine durchaus typische BIBB-Biografie mit, zudem viel Erfahrungen und Expertise aus ihren vielseitigen beruflichen Tätigkeiten. Im Interview wirft sie einen Blick auf die aktuellen Herausforderungen der Berufsbildung und erläutert, wie sie die berufliche Bildung gemeinsam mit allen Akteuren gestalten und weiter profilieren möchte.



Dr. Sandra Garbade

Ausgewählte berufliche Positionen und Gremienarbeit

- Mitarbeiterin der WestLB (November 2001 – August 2004) und der Unternehmensberatung zeb/rsa gmbh (Oktober 2004 – Oktober 2007)
- Lehrerin an berufsbildenden Schulen, davon zweieinhalb Jahre als Abteilungsleiterin (November 2007 – Juli 2015)
- Schulaufsicht (August 2015 – Juli 2017)
- Geschäftsbereichsleiterin und Geschäftsführerin am Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (Januar 2017 – Juli 2026)
- Mitglied der Kommission für Berufliche Bildung und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz
- Sachverständige in der Enquetekommission »Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt« des Deutschen Bundestags
- Mitglied des BIBB-Hauptausschusses

Ausführlich: **www.bibb.de/de/224113.php**

BWP Frau Garbade, zum 1. August 2026 sind Sie vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) zum BIBB gewechselt. Mit welchem Gefühl sind Sie an Ihrem ersten Arbeitstag nach Bonn gekommen?

Garbade Ich kann mit Hermann Hesse starten: »Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne.« Das war das Gefühl, als ich die Schwelle übertrat. Ich starte mit großer Freude und angemessenem Respekt vor der Aufgabe – und tatsächlich auch mit einem gewissen Gefühl des Ankommens und dem Wunsch des Durchstartens. Mit dem BIBB hatte ich schon in unterschiedlichen beruflichen Rollen Berührungspunkte, u. a. als Geschäftsführerin des HIBB und Mitglied des Hauptausschusses. Die Präsidentschaft erlaubt es mir nun, in die DNA des BIBB einzusteigen und die Kraft des Hauses gemeinsam mit den Mitarbeitenden für zukunftsfähige Strukturen in der beruflichen Bildung einzusetzen. Diese Verantwortung ist für mich eine große Ehre, und ich sehe in der Aufgabe eine echte Chance, die berufliche Bildung national und international zu repräsentieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig war mir an meinem ersten Tag sehr bewusst: Ich komme in ein Haus mit enormer Expertise, mit engagierten Kolleginnen und Kollegen und mit einer starken eigenen Kultur. Daher geht es mir vor allem ums Zuhören, Kennenlernen und Verstehen. Und natürlich habe ich große Lust darauf, gemeinsam loszulegen.

BWP Sie haben gerade die DNA des BIBB erwähnt. Was zeichnet für Sie das BIBB als Institution aus? Was hat Sie gereizt, das Amt der BIBB-Präsidentin zu übernehmen?

Garbade Das BIBB ist für mich in mehrfacher Hinsicht einzigartig. Es verbindet wissenschaftliche Expertise mit einem sehr engen Bezug zur Praxis und übernimmt zugleich wichtige gesetzliche Aufgaben. Vor allem aber ist es ein Ort, an dem Bund, Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften gemeinsam an der Zukunft der beruflichen Bildung arbeiten. Diese Verbindung von Forschung, Gestaltung und gelebter Sozialpartnerschaft zeichnet das BIBB aus.

Mich reizt besonders die Möglichkeit, an einer zentralen Stelle an den großen Zukunftsfragen der beruflichen Bildung mitzuwirken. Ich komme selbst aus der beruflichen Bildung, habe eine Ausbildung absolviert, an berufsbildenden Schulen gearbeitet, geforscht und gelehrt und auch viele Jahre Bildungsverwaltung mitgestaltet. Diese verschiedenen Perspektiven nun zusammenzuführen und gemeinsam mit den Beschäftigten des BIBB und unseren Partnern die berufliche Bildung weiterzuentwickeln, empfinde ich als eine ausgesprochen spannende Aufgabe.

Zudem bietet das BIBB eine einzigartige Chance der bundesweiten Reichweite von zentralen strukturellen Entscheidungen. Das erweitert die Wirksamkeit der Arbeit im Vergleich zu den Möglichkeiten aus einem Bundesland heraus.

https://doi.org/10.66390/RFEA4704

BWP »Mehr Menschen durch berufliche Bildung an Arbeit und Gesellschaft teilhaben zu lassen« ist Ihr zentrales Leitmotiv. Warum gelingt uns das noch nicht in ausreichendem Maß? Wo müssen wir besser werden?

Garbade Berufliche Bildung hat ein enormes Integrations- und Aufstiegsversprechen: Sie kann Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren persönlichen Voraussetzungen Zugänge zu qualifizierter Arbeit, beruflicher Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe eröffnen. Dieses Versprechen lösen wir noch nicht für alle gleichermaßen ein.

Noch immer verlassen zu viele junge Menschen die Schule ohne geeignete berufliche Orientierung. Viele bleiben beim Übergang in Ausbildung über längere Zeit ohne tragfähige Anschlussperspektive. Gleichzeitig suchen Betriebe händeringend Auszubildende und Fachkräfte. Dieses Nebeneinander dürfen wir nicht hinnehmen.

Wir müssen deshalb stärker vom einzelnen jungen Menschen aus denken. Berufsorientierung muss frühzeitig, praxisnah und »klischeefrei« erfolgen. Unterstützung muss dort ankommen, wo sie gebraucht wird, und Übergänge müssen verlässlich gestaltet werden. Dazu gehört für mich auch, berufliche Karriere- und Aufstiegswege viel sichtbarer zu machen. Berufliche Bildung darf nicht als zweite Wahl erscheinen. Sie bietet hervorragende Bildungs-, Erwerbs- und Entwicklungschancen.

»Wir müssen wissen, wo junge Menschen stehen und an welchen Stellen Übergänge nicht gelingen, wenn wir gezielt besser werden wollen.«

BWP Übergänge sind neuralgische Punkte, gerade an der ersten Schwelle. Mit den Jugendberufsagenturen waren Sie in Hamburg Vorreiter. Welche Erfahrungen und Ideen bringen Sie darüber hinaus aus Hamburg mit?

Garbade Eine wesentliche Erfahrung aus Hamburg ist für mich: Gute Übergänge entstehen nicht dadurch, dass wir immer neue Einzelmaßnahmen schaffen. Entscheidend ist, dass die verantwortlichen Institutionen verbindlich zusammenarbeiten und die jungen Menschen nicht zwischen unterschiedlichen Zuständigkeiten verloren gehen. Dazu gehört auch eine starke Berufsorientierung, die jungen Menschen reale Erfahrungen in der Arbeitswelt ermöglicht. Sie müssen Berufe erleben, Betriebe kennenlernen und eigene Fähigkeiten erproben können. Gerade Jugendliche, die zu Hause weniger Unterstützung bei Bildungsentscheidungen erhalten, profitieren davon.

Eine zweite wichtige Erfahrung ist, dass berufsbildende Schulen dabei eine zentrale Rolle spielen. Sie sind Lernort im dualen System, zugleich aber auch wichtige Akteure bei Integration, Übergängen, Weiterbildung und Fachkräftesicherung.

Und schließlich braucht es gute Daten und Transparenz: Wir müssen wissen, wo junge Menschen stehen und an welchen Stellen Übergänge nicht gelingen, wenn wir gezielt besser werden wollen.

BWP Sie haben die zentrale Rolle der berufsbildenden Schulen angesprochen. Sollte ihre Bedeutung als dualer Partner in der Arbeit des BIBB sichtbarer werden? Wo sehen Sie dafür Ansatzpunkte?

Garbade Die duale Ausbildung lebt vom Zusammenspiel der Lernorte. Betriebe und berufsbildende Schulen haben unterschiedliche Aufgaben, aber einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Gerade angesichts der Transformation der Arbeitswelt wird eine enge Verzahnung immer wichtiger.

Ein gutes Beispiel ist die Künstliche Intelligenz. KI ist für berufsbildende Schulen ein Gestaltungsauftrag, sie ist Werkzeug und Lerngegenstand zugleich. *Mit* KI zu unterrichten heißt, Lernprozesse individuell und effizient zu unterstützen. *Zu* KI zu unterrichten bedeutet, ihren Einsatz in den Berufen praxisnah entlang der Arbeitsprozesse zu behandeln und kritisch zu reflektieren.

Für die Arbeit des BIBB sehe ich daher großes Potenzial darin, die Perspektive der berufsbildenden Schulen bei Fragen der Transformation, der Lernortkooperation und der Weiterentwicklung von Berufen noch stärker mitzudenken – selbstverständlich in enger Zusammenarbeit mit den Ländern und den Sozialpartnern. Um dem enormen Weiterbildungsbedarf auf nationaler Ebene angemessen und lösungsorientiert begegnen zu können, müssen die Kompetenzen und Ressourcen aller Anbieter – auch der berufsbildenden Schulen – mitgedacht werden.

BWP Die Geschwindigkeit der Transformation – KI ist ein Treiber unter vielen – macht es besonders herausfordernd, Fachkräfte für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Hinzu kommt, dass Fachkräfteengpässe zunehmen und gleichzeitig das Interesse junger Menschen an einer beruflichen Ausbildung schwindet. Welche Ansatzpunkte sehen Sie in diesem Spannungsfeld für die strategische Weiterentwicklung der beruflichen Bildung?

Garbade Für mich gehören mehrere Dinge zusammen. Erstens müssen wir die Attraktivität beruflicher Bildung stärken. Akademische und berufliche Abschlüsse sind formal gleichwertig: Meister- oder Fachwirtabschlüsse liegen im Deutschen Qualifikationsrahmen wie der Bachelor auf Niveau 6. Gesellschaftlich wird diese Gleichwertigkeit aber noch nicht überall so wahrgenommen. Deshalb müssen berufliche Karrierewege, Aufstiegschancen und Verdienstmöglichkeiten viel sichtbarer werden.

Zweitens müssen wir die Berufsbildung konsequent mit der Transformation der Arbeitswelt weiterentwickeln. Digitalisierung, KI, Dekarbonisierung und demografischer Wandel verändern Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen

mit großer Geschwindigkeit. Unsere Stärke ist das Berufsprinzip, das nicht für eine einzelne Tätigkeit, sondern für umfassende berufliche Handlungsfähigkeit qualifiziert.
Und drittens dürfen wir Fachkräftesicherung nicht nur als Frage des Nachwuchses betrachten. Es geht auch um Weiterbildung, Nachqualifizierung, berufliche Neuorientierung und die Integration von Menschen mit ausländischen Qualifikationen. Das sind entscheidende wirtschaftliche und gesellschaftliche Erfolgsfaktoren. Wir müssen alle Potenziale verlässlich und gut erschließen.

BWP Welche Wünsche und Erwartungen haben Sie in dem Zusammenhang an die Sozialpartner, aber auch an weitere Akteure in Praxis, Politik und Wissenschaft?
Garbade Die berufliche Bildung ist dann besonders stark, wenn ihre Akteure gemeinsam Verantwortung übernehmen. Das gilt für Arbeitgeber und Gewerkschaften ebenso wie für Bund, Länder, Wissenschaft, Betriebe und berufsbildende Schulen.
Von den Sozialpartnern wünsche ich mir, dass sie ihre große Gestaltungskraft weiterhin aktiv einbringen. Die Fähigkeit, trotz unterschiedlicher Interessen gemeinsame Lösungen zu entwickeln, ist eine besondere Stärke unseres Berufsbildungssystems – und übrigens auch ein Wert an sich in einer Zeit, in der gesellschaftliche Aushandlungsprozesse schwieriger werden.
Von Politik und Praxis brauchen wir den Mut, Bewährtes weiterzuentwickeln und zugleich Neues zu erproben. Und von der Wissenschaft erwarte ich, dass sie Veränderungen frühzeitig sichtbar macht, Wirkungen untersucht und Orientierungswissen für politische und praktische Entscheidungen bereitstellt. Das BIBB kann und wird diese Perspektiven zusammenbringen und mitgestalten.

»Die berufliche Bildung selbst lebt von ehrenamtlichem Engagement. Gleichzeitig können junge Menschen durch Engagement lernen, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen.«

BWP Wir leben in einer zunehmend polarisierten Gesellschaft. Was kann und was muss Berufsbildung für Integration und Zusammenhalt leisten?
Garbade Berufsbildung ist immer auch gesellschaftliche Bildung. In Betrieb und Berufsschule begegnen sich Menschen mit unterschiedlichen Biografien, Erfahrungen und Überzeugungen. Sie arbeiten gemeinsam an konkreten Aufgaben, übernehmen Verantwortung und erleben, dass Zusammenarbeit über Unterschiede hinweg möglich und notwendig ist. Damit leistet berufliche Bildung einen wichtigen Beitrag zur Demokratie und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt. Teilhabe entsteht nicht nur durch politische Bildung im engeren Sinne; sie entsteht auch dadurch, dass Menschen erfahren: Ich werde gebraucht, ich kann etwas, ich übernehme Verantwortung und kann meine eigene Zukunft gestalten. Ich bin Teil einer (Verantwortungs-)Gemeinschaft. Dazu gehört für mich ausdrücklich auch das Ehrenamt. Die berufliche Bildung selbst lebt von ehrenamtlichem Engagement – beispielsweise in Prüfungsausschüssen. Gleichzeitig können junge Menschen durch Engagement lernen, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen. Dieses Potenzial sollten wir stärker sichtbar machen.

BWP Wir zeichnen dieses Interview Ende August auf. Sie schauen auf den ersten Monat als BIBB-Präsidentin zurück. Welche Eindrücke nehmen Sie mit? Welche Punkte sind auf Ihrer Agenda nach oben gerutscht?
Garbade Mein stärkster Eindruck nach diesem ersten Monat ist die enorme fachliche Kompetenz und das große Engagement, das mir im BIBB begegnet. Ich habe viele Gespräche geführt und dabei erlebt, wie breit das Themenspektrum des Instituts ist – von der Ordnungsarbeit über Forschung und Berufsbildungsberichterstattung bis hin zu internationalen Aufgaben und zahlreichen Programmen.
Auf meiner Agenda standen von Anfang an die großen Fragen der Teilhabe, der Fachkräftesicherung und der Transformation der beruflichen Bildung. Nach den ersten Wochen ist für mich noch deutlicher geworden, wie eng diese Themen miteinander verbunden sind.
Und ein weiterer Punkt ist für mich nach oben gerückt: Wir müssen die vorhandene Expertise des BIBB noch stärker bündeln und sichtbar machen. In diesem Haus gibt es sehr viel Wissen darüber, was in der Berufsbildung funktioniert, wo Veränderungen notwendig sind und welche Entwicklungen auf uns zukommen. Dieses Wissen gemeinsam mit unseren Partnern noch stärker für die Gestaltung der beruflichen Bildung nutzbar zu machen, wird eine wichtige Aufgabe der kommenden Zeit sein.

BWP Frau Garbade, herzlichen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit genommen haben. ◀

Das Interview mit Dr. Sandra Garbade als Podcast:
www.bwp-zeitschrift.de/p229083

(Interview: Christiane Jäger, BWP)

Freiwilliges Engagement als unsichtbares Rückgrat der Berufsbildung – Zwischen Stabilität und strukturellem Wandel



Foto: Fotostudio Bloom, Berlin

Jana Priemer
Dr., wiss. Mitarbeiterin, Freie Universität Berlin und Zentrum für Zivilgesellschaftsforschung,
jana.priemer@fu-berlin.de



Andrea Walter
Prof. Dr., Professorin für Politikwissenschaft und Soziologie, Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen – Studienort Dortmund
andrea.walter@hspv.nrw.de

Freiwilliges Engagement hat in der Berufsbildung eine zunehmend wichtige strukturelle Bedeutung: Ob im Prüfwesen oder in Form von Mentoring sichert es zentrale Funktionsbereiche des Systems und trägt gleichzeitig gesellschaftlich zur Stärkung öffentlicher Daseinsvorsorge und Demokratie bei. Bislang wird dieses freiwillige Engagement jedoch noch unzureichend systematisch erhoben – das so wichtige Rückgrat bleibt weitgehend unsichtbar. Die Autorinnen fordern deshalb u. a. mehr Sichtbarkeit und eine verbesserte Daten- und Wissensbasis sowie eine stärkere institutionelle Verankerung von Engagement als Bildungs- und Lerngegenstand.

Freiwilliges Engagement als zentraler Stützpfeiler öffentlicher Daseinsvorsorge

Ob als Übungsleiterin im Sport oder als ehrenamtliches Mitglied im Prüfungsausschuss der IHK – das Spektrum des freiwilligen Engagements in Deutschland ist facettenreich. Sämtliche Engagementtätigkeiten haben gemein, dass sie freiwillig, gemeinwohlorientiert, nicht gewinnorientiert, öffentlich und gemeinschaftlich ausgeübt werden (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 24).

In Deutschland stellt freiwilliges Engagement eine stabile, zugleich aber zunehmend systemrelevante gesellschaftliche Ressource dar. So liegt die bundesweite Engagementquote der Bevölkerung ab 14 Jahren seit Beginn ihrer repräsentativen Ermittlung (1999) konstant zwischen 30 und 40 Prozent; die aktuellen Daten von 2024 weisen mit 36,7 Prozent einen leichten Rückgang von drei Prozentpunkten auf (vgl. Fritzsche u. a. 2025, S. 8 u. 24). Die rund 27 Millionen Engagierten übernehmen für die Gesellschaft zentrale Funktionen (vgl. Freise/Walter 2021, S. 85): In Zeiten zunehmenden Vertrauensverlusts in die Demokratie (vgl. u. a. Körber Stiftung 2025) wird mit dem Engagement besonders die Hoffnung verbunden, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Einübung demokratischer Praktiken zu stärken; etwa indem es Raum für Begegnung und Diskussion ermöglicht.

Ferner liegt eine wichtige Aufgabe in der Erbringung von Angeboten und Leistungen – von der Geflüchtetenhilfe bis hin zu Maßnahmen im Umwelt- und Klimaschutz. Im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gerät hier zunehmend die Sicherstellung der öffentlichen Daseinsvorsorge in den Blick. Daseinsvorsorge beschreibt die staatliche Verpflichtung, Güter und Leistungen bereitzustellen, die Bürgerinnen und Bürger für eine menschenwürdige Lebensführung benötigen, beispielsweise zur Abdeckung von Energie- und Gesundheitsversorgung oder Angebote in den Bereichen Bildung, Sport und Kultur (vgl. Mause 2025). Die Einbindung Engagierter in die öffentliche Daseinsvorsorge hat in Deutschland eine lange Tradition (vgl. Röbke 2021); besonders deutlich wird dies im Bevölkerungsschutz, der größtenteils auf Freiwilligkeit basiert (vgl. Zimmermann/Merkes 2026, S. 24).

Vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel, klammen öffentlichen Kassen und neuen gesetzlichen Standards (z. B. das Recht auf Ganztag seit 2026) zeigt sich, dass bei der Sicherung der öffentlichen Daseinsvorsorge zunehmend auch auf Engagement gesetzt wird. Damit verschiebt sich die Perspektive auf freiwilliges Engagement von einer ergänzenden sozialen Ressource hin zu einem strukturellen Faktor zur Sicherung öffentlicher Leistungsfähigkeit. Besonders deutlich wird diese strukturelle Verschränkung von Staat und Engagement in Bildungsbereichen, in denen staatliche Steuerung und zivilgesellschaftliche Mitwirkung institutionell eng verwoben sind.

Zivilgesellschaftliche Beiträge im Bildungssystem

Im Zuge knapper finanzieller Ressourcen übernehmen Engagierte zunehmend auch ergänzende Aufgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Beispiele finden sich entlang der gesamten Bildungskette von Kindertagesstätten bis zur Erwachsenenbildung. Sie reichen von ehrenamtlichen Reparaturarbeiten über Patenschafts- und Mentoringprogramme bis hin zur Unterstützung des schulischen Personals bei Ausflügen und bisweilen im Unterricht. Vor allem Ganztagsschulen sind auf Kooperationen mit Sport- und Kulturvereinen sowie mit anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen angewiesen, um ein vielfältiges Nach-

https://doi.org/10.66390/UQRX4278

mittagsangebot vorhalten zu können. Dabei kommen häufig auch freiwillig Engagierte zum Einsatz (vgl. Priemer 2025; StEG-Konsortium 2019). Da einige Kommunen erst jetzt im Zuge des Rechtsanspruchs auf schulische Ganztagsbetreuung schulische Nachmittagsangebote in größerem Umfang ausbauen, dürfte sich die Bedeutung freiwilligen Engagements in der Schulbildung zukünftig erheblich verstärken.

Bereits heute sind öffentliche Bildungsangebote kaum noch ohne freiwilliges Engagement denkbar. Dies spiegelt sich auch in empirischen Daten wider. 61 Prozent der freiwillig Engagierten in Deutschland leisten einen Bildungsbeitrag, indem sie unmittelbar Lern- und Bildungsangebote ermöglichen oder formale Bildungseinrichtungen unterstützen (vgl. Rössler-Prokhorenko/Priemer/Hutter 2024). Die empirische Bedeutung dieses Bildungsengagements, das oftmals quer zu klassischen Engagementbereichen wie Sport oder Kultur liegt, wird hingegen deutlich seltener thematisiert und zudem meist unterschätzt. Im Freiwilligensurvey etwa werden weder die querliegenden Bildungsaktivitäten erfasst noch alle formalen Bildungsstufen. Es werden lediglich die sechs Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahre erfasst, die sich im Bereich Schule und Kindergarten engagieren, sowie 3,1 Prozent, die in der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit tätig sind (vgl. Fritzsche u. a. 2025). Engagierte in der Berufsbildung bleiben gänzlich unerwähnt und somit unsichtbar, obwohl – wie im Folgenden ausgeführt wird – freiwilliges Engagement hier nicht nur ergänzend, sondern in Teilen konstitutiv für zentrale Funktionsbereiche des Systems ist.

Freiwilliges Engagement in der Berufsbildung

Die Praxis zeigt, dass freiwilliges Engagement auch in der Berufsbildung weit verbreitet ist und nach Einschätzung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) das »Rückgrat der Berufsbildung« bildet, denn die Durchführung der beruflichen Abschluss- und Fortbildungsprüfungen beruht in hohem Maße auf der ehrenamtlichen Mitwirkung von Mitgliedern der Prüfungsausschüsse (vgl. DIHK 2018, S. 4). Im Berufsbildungsgesetz (BBiG) ist rechtlich verankert, dass Prüfungen von Prüfungsausschüssen durchgeführt werden, deren Mitglieder gemäß § 40 BBiG ehrenamtlich tätig sind. Sie wirken im Rahmen der zuständigen Stellen – insbesondere den Industrie- und Handelskammern sowie den Handwerkskammern – an übertragenen hoheitlichen Aufgaben mit. Damit handelt es sich um ein öffentlich-rechtlich geregeltes Ehrenamt. Allein in den Industrie- und Handelskammern (IHKs) sind mehr als 150.000 ehrenamtliche Prüfer/-innen in über 30.000 Prüfungsausschüssen tätig. Sie führen jährlich mehr als 600.000 Zwischen- und Abschlussprüfungen in der Ausbildung, mehr als 60.000 Prüfungen in der Höheren Berufsbildung und über 70.000 Ausbildereignungsprüfungen durch (vgl. DIHK 2018, S. 4). Hinzu kommen entsprechende Prüfungen in den Zuständigkeitsbereichen Handwerk, Öffentlicher Dienst, Freie Berufe und Landwirtschaft (vgl. zum Zeitaufwand und persönlichen Zeitgrenzen von Prüfer/-innen Schieder/Krüger in dieser Ausgabe). Auch die Tätigkeit in den von den zuständigen Stellen einzurichtenden Berufsbildungsausschüssen erfolgt ehrenamtlich (§ 77 Abs. 2 BBiG).

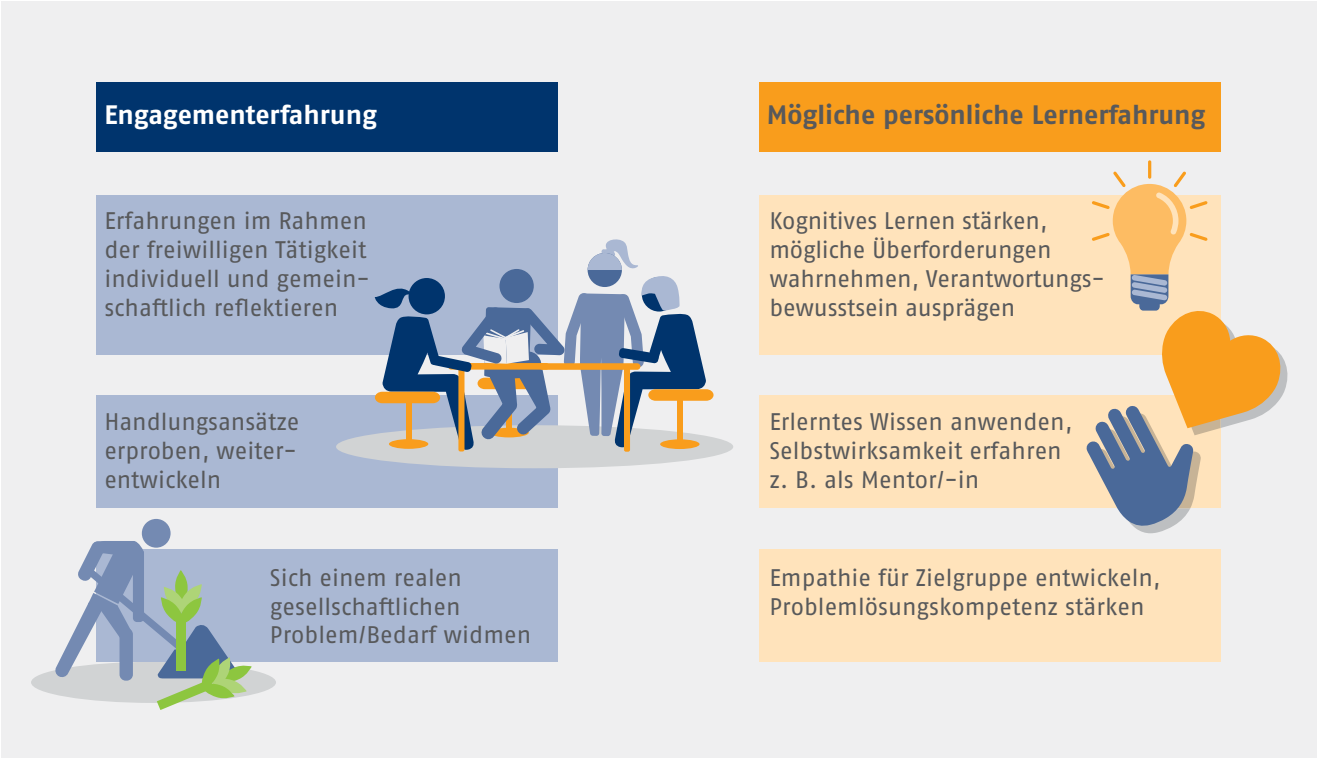
Ein weiteres Feld freiwilligen Engagements in der Berufsbildung bildet die Tätigkeit von Sachverständigen in Neuordnungsverfahren von bundeseinheitlich geregelten Aus- und Fortbildungen (nach BBIG/HwO). Dies betrifft sowohl ehrenamtlich tätige Sachverständige des Bundes (Vertreter/-innen der betrieblichen Praxis) als auch Berufsschullehrer/-innen der einzelnen Bundesländer, die im KMK-Rahmenlehrplanausschuss den neuen Rahmenlehrplan erarbeiten. Die freiwillig tätigen Sachverständigen bringen somit ihre Expertise für die Modernisierung und Weiterentwicklung von Berufen ein (vgl. BIBB 2023, S. 26; auch Jordanski/Ulmer/Neff in dieser Ausgabe).

Eine weitere weit verbreitete ausbildungsbezogene Form des Engagements, die ebenfalls kaum empirisch dargestellt wird, findet im Bereich der Unterstützung der Übergänge von der Schule in den Beruf statt. Freiwillig Engagierte wirken etwa in Projekten zur Berufsorientierung an Schulen oder in sozialen Bildungsprojekten für benachteiligte Jugendliche mit. Besonders durch Vereine, Stiftungen oder Kommunen organisierte Mentoring- und Patenschaftsprogramme haben sich seit den 1990er-Jahren in Deutschland etabliert. Diese Programme dienen einerseits der Berufsorientierung und sollen zudem helfen, Abbrüche von Ausbildungen zu vermeiden (vgl. Häseler 2024 sowie in dieser Ausgabe Hunter/Höllerer und Arbeitsgruppe »Mentoring und Berufsausbildungsverläufe« des Netzwerks EQUALNET). Andererseits zielen Weiterbildungsmentorings im betrieblichen Kontext auf eine Verbesserung der Teilhabechancen von Beschäftigten am lebenslangen Lernen (vgl. Vollmer 2025).

Diese Formen des freiwilligen Engagements verdeutlichen, dass wesentliche Beiträge zur Berufsbildung häufig außerhalb der institutionell ausgewiesenen Bildungsbereiche erbracht werden und daher in den gängigen Engagementstatistiken nur eingeschränkt erfasst sind. Auch die Forschung in diesem Bereich ist bislang noch vergleichsweise wenig entwickelt.

Gleichzeitig können Berufsbildungskontexte wichtige Orte sein, in denen Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende frühzeitig für die Bedeutung freiwilligen Engagements im Berufsbildungs- und gesellschaftlichen Kontext sensibilisiert werden. Service Learning stellt hier einen wichtigen Ansatz dar. Lernen durch Engagement (deutsche Übersetzung) verbindet als Lehr- und Lernform

Abbildung
Potenziale von Service Learning in der Berufsbildung



eigene Engagementerfahrungen mit fachlichem Lernen im Schulunterricht oder Studium. Auch einige Berufsschulen greifen den Ansatz des Lernens durch Engagement auf (vgl. Reinders 2016; Seifert u. a. 2012, Stiftung Lernen durch Engagement 2026 sowie in dieser Ausgabe die Beiträge von Azemaj und Hauer). Durch entsprechende Ansätze können junge Erwachsene Wege ins Engagement finden, Selbstwirksamkeit erleben und ihre Erfahrungen im Rahmen einer Begleitung reflektieren. Konkrete Daten zu Service Learning an Berufsschulen existieren bislang nicht (vgl. Abb.).

Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven

Am Beispiel der Berufsbildung wird besonders deutlich, welche strukturelle Bedeutung freiwilliges Engagement für die Aufrechterhaltung und Gestaltung zentraler Bildungsprozesse und damit gleichzeitig für die Sicherstellung der Daseinsvorsorge und der Demokratiestärkung hat. Zugleich berichten immer mehr Vereine und andere Organisationen, die dieses Engagement bündeln, dass es zunehmend schwieriger wird, genügend Engagierte zu mobilisieren (vgl. Schubert/Kuhn/Tahmaz 2023).
Zwei aktuelle Entwicklungen verschärfen derzeit die Situation: erstens der gesellschaftliche Wertewandel, in dessen Folge die Vereinbarkeit von Engagement mit Familie und Beruf als zentrale Herausforderung für Engagierte gilt. Er spiegelt sich in teils abnehmendem Zeiteinsatz sowie dem Wunsch nach einer flexibleren Ausgestaltung des Engagements (vgl. Fritzsche u. a. 2025). Zweitens wirkt sich der demografische Wandel aus. Die Babyboomer-Generation tritt in den kommenden Jahren sukzessive in den Ruhestand ein und gilt derzeit als große Hoffnung im Hinblick auf eine Ausweitung ihres Engagements im Ruhestand. Im Vergleich zu 1999 sind Ruheständler/-innen heute besonders häufig freiwillig engagiert. Die Altersgruppe 65plus weist die stärksten Anstiege der Engagementquote auf: von 18 Prozent im Jahr 1999 auf 31,2 Prozent im Jahr 2019 (vgl. Simonson u. a. 2022, S. 78). Dennoch verzeichnen ältere Altersgruppen weiterhin die niedrigsten Engagementquoten. Vor allem in der Generation 75plus sind nur 21,1 Prozent engagiert (vgl. Fritsche u. a. 2025, S. 9). Wenn die Babyboomer-Generation ihr Engagement in etwa zehn bis fünfzehn Jahren reduziert, wird die jüngere Generation dies – selbst bei konstanter Engagementquote – zahlenmäßig nicht kompensieren können.

Motivation und Kompetenzen

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Analyse der motivationalen Grundlagen freiwilligen Engagements an zentraler Bedeutung. Bezogen auf die Erklärung der Motivation zum Engagement hat sich die Klassifikation von Clary u. a.

(1998, S. 1517) etabliert. Sie unterscheiden sechs Motive, die sich zwischen altruistischen Werten, sozialen Zwängen und eigennutzorientierten Erwägungen verorten lassen. Besonders das Motivbündel, das auf eigenes Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen abzielt, spielt im deutschen Kontext eine zentrale Rolle. Im Freiwilligensurvey 2019 gaben 53,8 Prozent der freiwillig Engagierten an, durch den möglichen Erwerb von Qualifikationen motiviert zu sein; bei den 14- bis 29-Jährigen lag dieser Anteil sogar bei 72,5 Prozent (vgl. Simonson u. a. 2022, S. 133, 135). Ergänzend zeigt eine Studie aus Nordrhein-Westfalen, dass knapp ein Viertel (24 %) der Engagierten entsprechende Qualifikationen für ihre ehrenamtliche Tätigkeit erworben hat, während mehr als die Hälfte (58 %) ihre beruflichen Kompetenzen auch im Engagement einbringt (vgl. Walter/Freise 2020, S. 21, 23).

Damit wird deutlich, dass zwischen Engagement, dem dort stattfindenden Lernen, dem Kompetenzerwerb und beruflichen Fähigkeiten ein eng miteinander verflochtenes Wechselverhältnis besteht, in dem freiwilliges Engagement zugleich als Lernraum, Erfahrungszusammenhang und Kontext der Weiterentwicklung beruflich relevanter Kompetenzen fungiert (vgl. Düx/Sass 2007). Dieser Befund ist nicht nur für die Engagementförderung relevant, die gezielt an motivationsbezogenen Faktoren – insbesondere dem Interesse an Qualifikation und Kompetenzgewinn – ansetzt und Engagement strategisch als Lern- und Qualifikationsraum stärken kann. Darüber hinaus verweist er auf einen eigenständigen gesellschaftlichen Bildungswert freiwilligen Engagements, der über funktionale Nutzenperspektiven hinausgeht und Engagement selbst als Ort informeller Bildung ausweist.

Freiwilliges Engagement absichern, fördern und institutionell verankern

Freiwilliges Engagement nimmt in der Berufsbildung nicht nur eine ergänzende, sondern in zentralen Funktionsbereichen eine strukturell tragende Rolle ein. Zugleich wird deutlich, dass diese Leistungen bislang nur unzureichend systematisch erfasst, politisch eingeordnet und öffentlich sichtbar gemacht werden. Gerade diese Spannung zwischen faktischer Systemrelevanz und empirischer wie institutioneller Unsichtbarkeit verweist auf einen Handlungsbedarf, der sowohl weiteren Forschungsbedarf für diese Bereiche erforderlich macht als auch über die wissenschaftliche Analyse hinausgeht. Wenn Engagement sowohl für die Sicherung beruflicher Bildungsprozesse als auch für die Stabilität öffentlicher Daseinsvorsorge zunehmend relevant wird, stellt sich die Frage, wie diese Leistungen künftig besser abgesichert, gezielt gefördert und institutionell eingebettet werden können. Vor diesem Hintergrund lassen sich abschließend zentrale Ansatzpunkte ableiten, die sowohl auf die Verbesserung der Daten- und Wissensbasis als auch auf die Weiterentwicklung von Bildungs- und Förderstrukturen zielen:

1. **Sichtbarkeit und empirische Grundlage stärken:** Die unterschiedlichen Formen freiwilligen Engagements in der Berufsbildung sollten stärker öffentlich kommuniziert und gezielt sichtbar gemacht werden, um ihre gesellschaftliche und funktionale Bedeutung angemessen abzubilden sowie die Rekrutierung freiwillig Engagierter zu unterstützen. Ein geeignetes Instrument hierfür ist die öffentliche Bildungsberichterstattung, in der die Bedeutung freiwilligen Engagements in der Berufsbildung systematisch ausgewiesen werden sollte. Voraussetzung dafür ist eine deutlich verbesserte empirische Datenbasis sowie eine Ausweitung der Forschung zum Engagement in der Berufsbildung.
2. **Engagement als Bildungs- und Lerngegenstand institutionell verankern:** Engagement sollte stärker als Thema in der beruflichen Bildung verankert werden, um bereits bei Auszubildenden ein Bewusstsein für freiwilliges Engagement zu fördern, zur Beteiligung zu motivieren und eigene Erfahrungen systematisch zu reflektieren. Service Learning stellt hierfür einen geeigneten Ansatz dar und sollte weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus sollten sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Auszubildende frühzeitig über Engagementmöglichkeiten informiert und für die Potenziale freiwilligen Engagements sensibilisiert werden.
3. **Zielgruppenorientierte Engagementförderung weiterentwickeln:** Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sollten insbesondere die Potenziale älterer Menschen stärker genutzt werden, wie es auch der DIHK in seinem Positionspapier (vgl. DIHK 2018, S. 13) hervorhebt. Gleichzeitig gilt es, bestehende Engagementformen wie Mentoringprogramme in der Berufsbildung weiter zu etablieren und strategisch weiterzuentwickeln. ◀

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. 9. Aufl. Bonn 2023. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19200

Clary, E. G.; Snyder, M.; Ridge, R. D.; Copeland, J.; Stukas, A. A.; Haugen, J.; Miene, P.: Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. In: Journal of Personality and Social Psychology 74 (1989) 6, S. 1516–1530. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516

Deutscher Bundestag: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht der Enquetekommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements«. Berlin 2002. URL: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK): Prüferehrenamt stärken – Berufliche Bildung sichern. Hintergründe, Herausforderungen, Handlungsfelder. Berlin 2018. URL: www.dihk.de/resource/

blob/11468/417b1c26e9e719eb0f5335239d2d2b99/bildungstrategiepapier-prueferehrenamt-data.pdf

Düx, W.; Sass, E.: Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 4, S.17–22. DOI: https://doi.org/10.25656/01:6088

Freise, M.; Walter, A.: Miteinander füreinander. Zivilgesellschaft in Nordrhein-Westfalen. Aschendorff 2021

Fritzsche, A.; Leven, I.; Rysina, A.; Schneekloth, U.; Wolfert, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024). Berlin 2025

Häseler, S.: Übergänge gestalten: Berufsorientierung mit Mentoring. In: Jakob, G.; Schüler, B. (Hrsg.): Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche. Eine neue Kultur des Engagements zur Förderung von Bildung, Teilhabe und Integration. Weinheim, Basel 2024

Körber-Stiftung: Demokratie in der Krise 2025. URL: https://koerber-stiftung.de/projekte/demokratie-in-der-krise/umfrage-2025/

Mause, K.: Kommunale Daseinsvorsorge: Begriffe, Konzepte und Streitfragen. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 35 (2025) 4, S.583–600. DOI: https://doi.org/10.1007/s41358-025-00433-w

Priemer, J.: Zivilgesellschaft in der Educational Governance. Unterschiedliche Voraussetzungen und ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit mit Schule. In: Swiss Journal of Educational Research 47 (2025) 2, S.139–151. Doi: https://doi.org/10.24452/sjer.47.2.5

Reinders, H.: Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim 2016

Röbke, T.: Der Humus der Gesellschaft. Über Bürgerschaftliches Engagement und die Bedingungen, es gut wachsen zu lassen. Wiesbaden 2021

Rössler-Prokhorenko, C.; Priemer, J.; Hutter, S.: Bildungsengagement in Deutschland: Umfang und Formen des freiwilligen Engagements für Bildung. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 37 (2024) 4, S.497–510

Schubert, P.; Kuhn, D.; Tahmaz, B.: Der ZiviZ-Survey 2023: Zivilgesellschaftliche Organisationen im Wandel – Gestaltungspotenziale erkennen. Resilienz und Vielfalt stärken. Berlin 2023

Seifert, A.; Zentner, S.; Nagy, F.; Baltes, A. M.; Sliwka, A.: Praxisbuch Service-Learning. »Lernen durch Engagement« an Schulen (mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I + II). Weinheim 2012

Simonson, J.; Kelle, N.; Kausmann, C.; Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden 2022

StEG-Konsortium: Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen, München 2019. URL: www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagsschule_2017_2018_StEG.pdf

Stiftung Lernen durch Engagement: Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen. 2026. URL: www.servicelearning.de/demokratie-berufliche-schulen

Vollmer, T.: Weiterbildungsmentor*innen: Weiterbildungsförderung durch Arbeitnehmer*innenorientierung. In: DENK-doch-MAL.de – Das online-Magazin (2022) URL: https://denk-doch-mal.de/tim-vollmer-weiterbildungsmentorinnen-subjektorientierte-weiterbildungsfoerderung-durch-arbeitnehmerorientierung/

Walter, A.; Freise, M.: Der Wert bürgerschaftlichen Engagements in Nordrhein-Westfalen. Eine Studie im Auftrag der FDP-Landtagsfraktion. Münster 2020

Zimmermann, T.; Merkes, S.: Akteure des Bevölkerungsschutzes. In: Informationen zur politischen Bildung (IzpB) 365 (2026) 1, S.24–29

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Anzeige

Qualifizierung von Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren

Die Orientierungshilfe richtet sich an Praktiker/-innen der beruflichen Bildung, die Projekte zur Etablierung von Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren (WBM) umsetzen. In der Broschüre werden Tätigkeiten von WBM und Kompetenzanforderungen beschrieben. Zusätzlich werden beispielhafte Lerninhalte und Gelingensbedingungen für die Qualifizierung von WBM dargestellt.

Calmez, A.; Winkler, M.: Orientierungshilfe zur Qualifizierung von Weiterbildungsmentorinnen und -mentoren. Bonn 2026

Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20855



Ehrenamtliches Engagement in der Ausbildungsbegleitung

Eine Beschreibung der zeitlichen Ausgestaltung des Mentoring in der VerAplus-Initiative

Arbeitsgruppe »Mentoring und Berufsausbildungsverläufe« des Netzwerks »Educational Inequality across the Life Span« (EQUALNET)[1]
janina.beckmann@bibb.de

[1] Mitglieder der Arbeitsgruppe sind Dr. Janina Beckmann (BIBB), PD Dr. Richard Nennstiel (Universität Lausanne), Dr. Johannes Stark (Hong Kong Polytechnic University), Lea Ahrens (Universität Bamberg), Dr. Alexander Patzina (Universität Bamberg) und Heike Schneider (Senior Expert Service).

Ehrenamtliches Engagement ist ein zentraler Pfeiler des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Im Bildungsbereich haben sich zunehmend Mentoring-Partnerschaften etabliert, die junge Menschen individuell begleiten und so Übergänge im Bildungssystem erleichtern. Ein Beispiel dafür ist das bundesweite Programm VerAplus des Senior Expert Service, eingebunden in die Initiative Bildungsketten. Im Beitrag wird anhand von Programmdaten untersucht, welche Senior Expertinnen und Experten sich im Mentoring ehrenamtlich engagieren und wie die Begleitungen zeitlich ausgestaltet werden.

Mentoring in der Initiative VerAplus

Die VerAplus-Initiative zur Verbesserung von Ausbildungserfolgen ergänzt seit Ende 2008 bestehende Berufsbildungsangebote durch eine niedrigschwellige, individualisierte Begleitung am Übergang Schule – Beruf und richtet sich an Auszubildende, die auf fachliche, schulische oder persönliche Herausforderungen stoßen. Berufserfahrene Fachkräfte im Ruhestand begleiten die Auszubildenden in einer 1:1-Beziehung ehrenamtlich. Dabei orientieren sie sich am jeweiligen Unterstützungsbedarf und bringen ihre berufliche Erfahrung, Zeit und Motivation ein. Ziel ist es, Ausbildungsabbrüche zu vermeiden sowie Motivation und Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu fördern (vgl. Infokasten).

Das Mentoring in der VerAplus-Initiative erfüllt die klassischen Kriterien des Ehrenamts: Es findet in einem institutionellen Rahmen außerhalb des Haushalts statt, ist unbezahlt und erbringt Leistungen zugunsten Dritter (vgl. Hank/Erlinghagen/Lemke 2006, S. 8). Mentoring wird hierbei als Beziehungsform verstanden, in der eine erfahrenere oder sachkundigere Person eine andere Person in ihrer persönlichen Entwicklung beratend und unterstützend begleitet (vgl. Priemer/Rössler-Prokhorenko 2024, S. 5).

Während Mentoring seit den 2000er-Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Düben/Mey 2011; Nabi u. a. 2025), ist das allgemeine freiwillige Engagement laut Deutschem Freiwilligensurvey zuletzt von 39,7 Prozent (2019) auf 36,7 Prozent (2024) gesunken (vgl. Fritzsche u. a. 2025). Um die Ansprache und Bindung von Ehrenamtlichen gezielt zu gestalten, muss verstanden werden, wer sich im Mentoring engagiert und welche zeitlichen Ressourcen in das freiwillige Engagement fließen.

Forschungsstand zum ehrenamtlichen Mentoring

Ehrenamtliches Mentoring ist insbesondere im Bildungsbereich ein etabliertes Unterstützungsformat. Dabei stellen Seniorinnen und Senioren mit 53 Prozent den größten Anteil ehrenamtlicher Mentorinnen und Mentoren im Bildungssystem (vgl. Priemer/Rössler-Prokhorenko 2024, S. 20). Über ihre Rolle bei der Begleitung von Auszubildenden ist bislang jedoch vergleichsweise wenig bekannt. Somit bleibt offen, wer sich in diesem Feld ehrenamtlich engagiert und wie diese Mentoring-Beziehungen ausgestaltet sind.

Für die Bedeutung einer solchen Begleitung liegen hingegen bereits empirische Hinweise vor. Vorliegende Befunde weisen auf positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an VerAplus und dem Ausbildungsverlauf hin (vgl. Heinzelmann u. a. 2023). Dies steht im Einklang mit der breiteren

Mentorengewinnung und Matching

Die Mentoren und Mentorinnen werden über den Senior Expert Service gewonnen. Rund 5.000 Experten und Expertinnen engagieren sich bei VerAplus. Voraussetzung sind ein erweitertes Führungszeugnis und ein verpflichtender Einführungsworkshop; anschließend stehen regelmäßige Weiterbildungen zur Verfügung.

Die Zuordnung der Ehrenamtlichen zu den Auszubildenden richtet sich nach dem individuellen Unterstützungsbedarf sowie nach der Verfügbarkeit einer geeigneten Begleitung. Nach Möglichkeit wird eine fachliche und eine regionale Passung angestrebt. Nach einem persönlichen Kennenlernen entscheiden beide Seiten über den Beginn der Begleitung und gestalten die Zusammenarbeit individuell. Der Austausch findet in Präsenz oder online statt.

https://doi.org/10.66390/LUAR4696

Forschung, die positive Effekte individueller Mentoringangebote auf verschiedene Lern- und Entwicklungsoutcomes Jugendlicher zeigt (vgl. Raposa u. a. 2019). So konnte etwa für das Mentoring-Programm »Rock your Life« gezeigt werden, dass sich die Arbeitsmarktchancen und die Ausbildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher verbessern können (vgl. Resnjanskij u. a. 2021, 2023).

Weniger gut untersucht ist dagegen, unter welchen Bedingungen solche Mentoring-Beziehungen in der Ausbildungsbegleitung zustande kommen und wie sie sich im Verlauf ausgestalten.

Ein zentraler Aspekt der Ausgestaltung ist die zeitliche Dimension einer Mentoring-Beziehung. Als wichtige Merkmale für die Qualität und den Erfolg von Mentoring-Beziehungen werden insbesondere ihre Dauer und die Häufigkeit des Kontakts herangezogen (vgl. Grossman/Rhodes 2002; DuBois u. a. 2011). Damit stellt sich die Frage, wie viel Zeit in der Ausbildungsbegleitung tatsächlich investiert wird und ob sich Dauer und Kontakthäufigkeit systematisch zwischen verschiedenen Mentoring-Beziehungen unterscheiden. Für die ehrenamtliche Ausbildungsbegleitung liegen hierzu bislang kaum Befunde vor. Eine Beschreibung der Dauer und Kontakthäufigkeit kann daher zunächst zeigen, wie Mentoring in diesem Feld praktisch ausgestaltet wird.

Neben der zeitlichen Ausgestaltung gilt die Passung zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees als bedeutsam für die Qualität und Stabilität von Mentoring-Beziehungen. Ihr wird eine zentrale Rolle für die Zufriedenheit im Mentoring und gelingende Beziehungen zugeschrieben (Baker u. a. 2025). Die bisherige Evidenz stammt allerdings weitgehend aus dem angloamerikanischen Jugend-Mentoring und beruht häufig auf subjektiven Einschätzungen der Beteiligten (vgl. Raposa u. a. 2019; Ensher/Murphy 1997). Eine Ausnahme bilden Baker u. a. (2025), die Passung im akademischen Mentoring anhand der Ähnlichkeit demografischer und fachlicher Merkmale quantifizieren. Für die ehrenamtliche Begleitung von Auszubildenden ist dagegen bislang weitgehend offen, ob und in welchem Zusammenhang objektiv erfassbare Merkmale der Passung mit der Ausgestaltung der Mentoring-Beziehung stehen.

Zusammenfassend zeigt der Forschungsstand somit drei offene Punkte: Erstens ist bislang wenig darüber bekannt, wer sich in der ehrenamtlichen Ausbildungsbegleitung engagiert. Zweitens fehlen belastbare Befunde dazu, wie die Mentoring-Beziehungen zeitlich ausgestaltet sind. Drittens ist unklar, ob und in welchem Umfang die Passung zwischen Mentorinnen bzw. Mentoren und Mentees mit der Dauer und der Kontakthäufigkeit der Begleitung zusammenhängt. Mit den hier vorgestellten Analysen wird diese Forschungslücke aufgegriffen, indem sie die Passung anhand der Merkmale Geschlecht, Berufsbereich und räumliche Distanz untersuchen.

Eine größere regionale Distanz kann eine potenzielle Barriere für Mentoring-Beziehungen darstellen, da persönliche Treffen erschwert werden. Eine Geschlechterpassung kann aufgrund einer höheren Identifikation als begünstigend für anhaltende soziale Beziehungen angenommen werden. Schließlich könnte eine berufliche Passung durch gemeinsame fachliche Bezüge und Erfahrungswelten einen ähnlichen Bezugsrahmen schaffen (vgl. Bozeman/Feeney 2008). Zugleich dürfte der berufliche Hintergrund eine geringere Rolle spielen, wenn persönliche Herausforderungen im Vordergrund der Begleitung stehen; hier könnten vielmehr soziale Kompetenzen der Ehrenamtlichen für eine tragfähige Beziehung entscheidend sein.

Die administrativen Daten von VerAplus bieten die Möglichkeit, diese Fragen auf Basis einer großen Zahl dokumentierter Mentoring-Beziehungen zu untersuchen.

Daten und Methoden

Die administrativen Daten der VerAplus-Initiative wurden im Rahmen der Programmdurchführung vom Senior Expert Service erhoben. Der vollständige Datensatz umfasst alle zwischen dem 01.01.2017 und dem 31.12.2021 begonnenen Mentor-Mentee-Begleitungen (n = 7.501), die durch Start- und Abschlussberichte dokumentiert wurden. Für die vorliegenden Analysen wurden ausschließlich Begleitungen berücksichtigt, die spätestens am 31.12.2020 begonnen wurden, um einen Beobachtungszeitraum von mindestens einem Jahr sicherzustellen.

Die investierte Zeit wird über die Dauer der Begleitungen in Monaten und die im Abschlussbericht berichtete Häufigkeit der Treffen operationalisiert.

Merkmale der Mentoren und Mentorinnen und der Mentees werden in Passungsindikatoren zusammengeführt: Auf Basis des binär erfassten Geschlechts wurde ein Indikator zur Geschlechterpassung gebildet. Die regionale Distanz wurde anhand der Postleitzahlen der Wohnorte in Kilometern berechnet und kategorisiert. Die berufliche Passung basiert auf der Übereinstimmung des Ausbildungsberufs der Auszubildenden und des Berufs der Mentorinnen und Mentoren auf KldB-1-Steller-Ebene.

Wer engagiert sich in welchem Umfang?

Die Mehrheit der Ehrenamtlichen ist männlich (vgl. Tab. im electronic supplement). Das Durchschnittsalter beträgt 69,1 Jahre (SD=5,9). Rund ein Drittel war vormals im Berufsbereich »Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung« tätig. Knapp ein weiteres Drittel arbeitete im Bereich »Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung«. Weitere 17 Prozent der Ehrenamtlichen kommen aus der »Rohstoffgewinnung, Produktion und

Fertigung«, dem zugleich größten Berufsbereich unter den Auszubildenden (37%).

Die Ehrenamtlichen übernehmen im Mittel jeweils 2,6 Begleitungen (d.h. Mentoring-Tandems, die mindestens ein Treffen umfassen). Dahinter verbirgt sich eine deutliche Spannweite (SD=2,0): Knapp 39 Prozent führen genau eine Begleitung eines Mentees durch, während knapp fünf Prozent mehr als fünf Mentees begleiten.

Eine durchschnittliche Begleitung dauert 12,3 Monate bei durchschnittlich 2,5 Treffen (in Präsenz) pro Monat. Knapp acht Prozent der Begleitungen weisen eine überdurchschnittlich hohe Kontakthäufigkeit von mehr als fünf Treffen pro Monat auf.

Wie variieren Dauer und Kontakthäufigkeit mit der Passung?

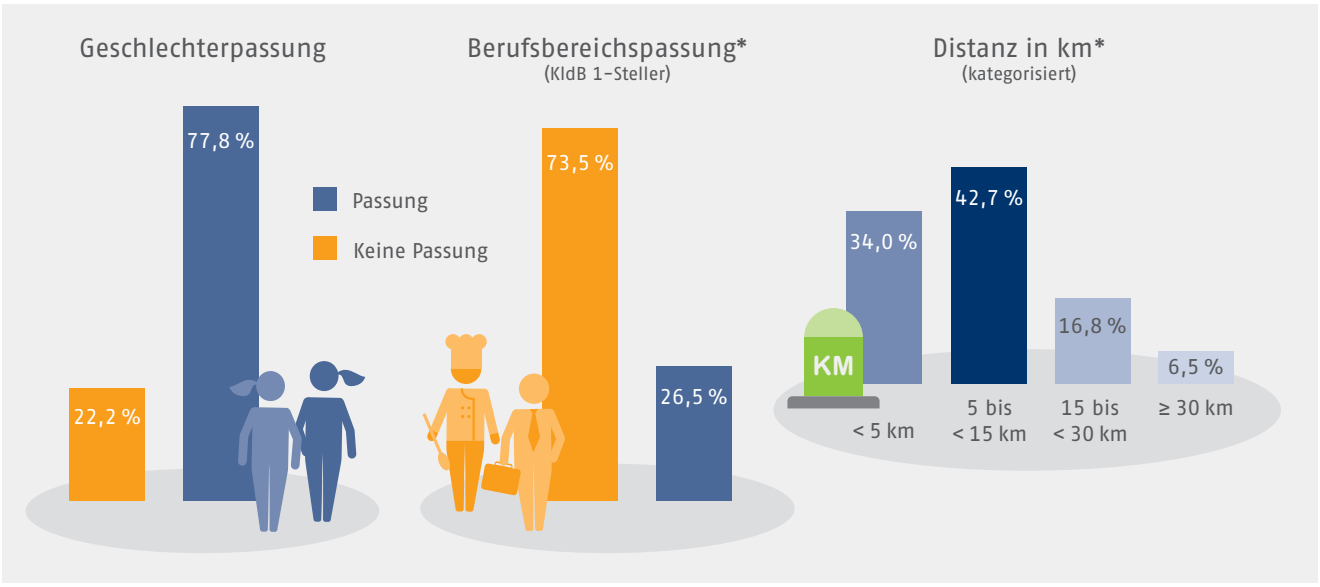
Die Abbildung zeigt, dass die Geschlechterpassung der Mentor-Mentee-Tandems mit 77,8 Prozent hoch ist, während nur 26,5 Prozent der Tandems eine berufliche Passung aufweisen. Die Mehrheit der Tandems weist eine räumliche Distanz von unter 15 km auf, während ein kleiner Teil (6,5%) deutlich größere Distanzen von 30 km und mehr zurücklegen muss.

Betrachtet man den bivariaten Zusammenhang zwischen diesen Passungsmerkmalen und der Dauer sowie der Kontakthäufigkeit der Begleitungen, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab.): Tandems mit einer *Geschlechterpassung* bestehen im Mittel etwa 1,2 Monate länger als Tandems ohne Geschlechterpassung. Die Kontakthäufigkeit unterscheidet sich dagegen kaum. Eine höhere *regionale Distanz* ist mit einer etwas geringeren Dauer der Begleitungen verbunden. Tandems mit einer Distanz von 30 und mehr Kilometern bestehen im Mittel 11,4 Monate, während Tandems mit einer Distanz von weniger als fünf Kilometern im Mittel 12,4 Monate bestehen. Die Kontakthäufigkeit nimmt mit einer erhöhten regionalen Distanz ebenfalls leicht ab und sinkt von 2,5 Treffen pro Monat für Distanzen unter fünf Kilometern auf etwa 2,3 Treffen pro Monat für Distanzen von 30 und mehr Kilometern.

Tabelle
Treffen pro Monat und Dauer der Begleitungen nach Passungsindikatoren

	Treffen pro Monat Mittelwert (SD)	Dauer in Monaten Mittelwert (SD)
Geschlechterpassung		
Keine Passung	2,42 (1,98)	11,40 (9,35)
Passung	2,47 (2,14)	12,58 (10,38)
Berufsbereichspassung		
Keine Passung	2,48 (1,90)	12,36 (10,24)
Passung	2,38 (2,68)	12,23 (9,96)
Distanz in km		
< 5 km	2,48 (1,84)	12,41 (10,29)
5 – < 15 km	2,47 (2,41)	12,25 (10,05)
15 – < 30 km	2,41 (1,87)	12,62 (10,20)
≥ 30 km	2,31 (1,69)	11,42 (9,86)

Abbildung
Indikatoren zur Beschreibung der Passung der Tandems



Fallzahl = 7.202
**Merkmale weisen aufgrund von Fehlwerten eine geringere Fallzahl auf: Berufsbereichspassung (6.886) und Distanz (7.108).*

Für die *Berufsbereichspassung* zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.

Ausgestaltung von Mentoring-Beziehungen ist unabhängig von der Passung

Die VerAplus-Ehrenamtlichen verfügen über langjährige Erfahrung in ganz unterschiedlichen Berufsfeldern. Der hohe Anteil an Ehrenamtlichen mit sozialem oder pädagogischem Berufshintergrund deutet darauf hin, dass für die Tätigkeit Erfahrungen in der Begleitung und Unterstützung von Menschen eine wichtige Ressource darstellen. Die Begleitungen dauern im Mittel 12,3 Monate und umfassen 2,5 Treffen pro Monat; damit wird über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig Kontakt gehalten. Die untersuchten Passungsindikatoren hängen wie dargestellt nur schwach mit der investierten Zeit und der Anzahl der Treffen zusammen.

Für die Praxis ergibt sich daraus ein vorsichtiger Hinweis: Die geschlechtsbezogene, regionale und berufliche Passung erscheint für die Ausgestaltung der Begleitung nachrangig. Vielmehr könnten die persönliche Passung und die Qualität der Begleitung eine größere Rolle spielen (für ähnliche Schlussfolgerungen vgl. Neuwirth/Wahl 2017; Lankau/Riordan/Thomas 2005).

Die administrativen Programmdaten bieten eine besondere Grundlage: Mit 7.202 Begleitungen und 2.819 Ehrenamtlichen ermöglichen sie Analysen mit hoher Fallzahl und dokumentieren Dauer und Kontakthäufigkeit unabhängig von Selbstauskünften. Was sie nicht zeigen, ist der weitere Weg der Mentees. Ihn nachzuzeichnen, indem die Programmdaten mit Verlaufsdaten zur Ausbildung verknüpft und/oder die Jugendlichen selbst befragt werden, bleibt Aufgabe künftiger Forschung. Mit der Beschreibung der Ehrenamtlichen und der Ausgestaltung ihrer Tandems legt dieser Beitrag dafür eine Grundlage. ◀

Deskriptive Beschreibung der Ehrenamtlichen (Geschlecht, Alter, ausgeübter Beruf) im electronic supplement unter **www.bwp-zeitschrift.de/e12543**

LITERATUR

Baker, J. G.; Griendling, K.; James, L. A.; Eby, L.: Finding the right fit: How mentor-mentee fit impacts outcomes for academic mentees. In: Journal of Clinical and Translational Science 9 (2025) 1, e233. DOI: https://doi.org/10.1017/cts.2025.10157

Bozeman, B.; Feeney, M. K.: Mentor matching: A »goodness of fit« model. In: Administration & Society 40 (2008) 5, S. 465–482. DOI: https://doi.org/10.1177/0095399708320184

DuBois, D. L.; Portillo, N.; Rhodes, J. E.; Silverthorn, N.; Valentine, J. C.: How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: Psychological Science in the Public Interest 12 (2011) 2, S. 57–91. DOI: https://doi.org/10.1177/1529100611414806

Düben, A.; Mey, G.: Patenschaften als Modell für intergenerationalen Erfahrungsaustausch. In: Blanckenburg, C. von; Dienel, H.-L. (Hrsg.): Alt und Jung im Handwerk. Ausbildungspaten und intergenerationelle Verantwortung als Erfolgsfaktor für die berufliche Praxis. Stuttgart 2011, S. 51–64

Ensher, E. A.; Murphy, S. E.: Effects of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships. In: Journal of Vocational Behavior 50 (1997) 3, S. 460–481

Fritzsche, A.; Leven, I.; Rysina, A.; Schneekloth, U.; Wolfert, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024). Berlin 2025

Grossman, J. B.; Rhodes, J. E.: The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: American Journal of Community Psychology 30 (2002) 2, S. 199–219. DOI: https://doi.org/10.1023/A:1014680827552

Hank, K.; Erlinghagen, M.; Lemke, A.: Ehrenamtliches Engagement in Europa: Eine vergleichende Untersuchung am Beispiel von Senioren. In: Sozialer Fortschritt 55 (2006) 1, S. 6–12

Heinzelmann, S.; Moser, E.; Orozco Klass, H.; Reimann, M.: Evaluation der Initiative »Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen und Stärkung von Jugendlichen in der Berufsausbildung« (VerA III). Abschlussbericht. Prognos AG. Basel 2023

Lankau, M. J.; Riordan, C. M.; Thomas, C. H.: The effects of similarity and liking in formal relationships between mentors and protégés. In: Journal of Vocational Behavior 67 (2005) 2, S. 252–265. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.012

Nabi, G.; Walmsley, A.; Mir, M.; Osman, S.: The impact of mentoring in higher education on student career development: a systematic review and research agenda. In: Studies in Higher Education 50 (2025) 4, S. 739–755. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894

Neuwirth, E.; Wahl, I.: Effects of the Similarity between Mentees and Mentors on the Evaluation of the Mentoring for Migrants Program. In: International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring 15 (2017) 2, S. 140–154. DOI: https://doi.org/10.1177/174183051701500210

Priemer, J.; Rössler-Prokhorenko, C.: Die Zivilgesellschaft als neuer Bildungspartner: Mentoring, Patenschaft und Mediation. WZB Discussion Paper Nr. ZZ 2024-601. Berlin 2024

Raposa, E. B.; Rhodes, J.; Stams, G. J. J.; Card, N.; Burton, S.; Schwartz, S.; Yoviene Sykes, L. A.; Kanchewa, St.; Kupersmidt, J.; Hussain, S.: The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. In: Journal of Youth and Adolescence 48 (2019) 3, S. 423–443. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8

Resnjanskij, S.; Ruhose, J.; Wiederhold, S.; Wössmann, L.: Mentoring verbessert die Arbeitsmarktchancen von stark benachteiligten Jugendlichen. In: ifo Schnelldienst 74 (2021) 2, S. 31–38

Resnjanskij, S.; Ruhose, J.; Wedel, K.; Wiederhold, S.; Wössmann, L.: Mentoring erhöht die Ausbildungsbeteiligung benachteiligter Jugendlicher. In: ifo Schnelldienst (2023) 12, S. 7–10

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

»Es ist eine große Chance, generationenübergreifend tätig zu werden«

Interview mit Alfred Greis, Koordinator der Initiative VerAplus in der Region Konstanz

Mit dem Ziel Ausbildungserfolge zu verbessern, unterstützt die Initiative VerAplus junge Menschen durch ehrenamtliche Begleitung. Bundesweit 5.000 Fachleute im Ruhestand engagieren sich hier als Mentorinnen und Mentoren. Eine wichtige Rolle bei der Organisation des Angebots vor Ort spielen die rund 80 ehrenamtlichen Regionalkoordinatorinnen und -koordinatoren. Ihre Aufgabe ist es, VerAplus in der Region zu etablieren und die ehrenamtlichen Senior-Expertinnen und -Experten zu gewinnen und zu unterstützen. Wie dies gelingen kann, erläutert Alfred Greis am Beispiel der Region Konstanz.



Alfred Greis

Jahrgang 1946,
Architekt und Berufsschullehrer; seit 2011 Regional-Koordinator VerAplus in der Region Konstanz für den Bodenseekreis und Landkreis Konstanz.
Zuvor berufliche Tätigkeiten im Unibauamt Konstanz, an der Zeppelin Gewerbeschule Konstanz, Fachberater Bautechnik für das Regierungspräsidium Freiburg und Lehrbeauftragter an der Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG Konstanz).
Acht Jahre Schulleiter am Berufsschulzentrum Friedrichshafen.
Darüber hinaus über viele Jahre ehrenamtlich engagiert in Gemeinderat und Kreistag sowie im Regionalverband Hochrhein-Bodensee.

BWP Herr Greis, Sie koordinieren seit 2011 die Initiative VerAplus in der Region Konstanz. Wie ist es Ihnen gelungen, VerAplus ergänzend zum bereits vorhandenen Angebot in der Region zu etablieren?

Greis Mein Ziel lautete »VerA integrieren und einordnen«. Dabei war stets Respekt gegenüber bestehenden Einrichtungen und Angeboten notwendig. Im Raum Konstanz ist beispielsweise der Verein »Save me« in der Geflüchtetenhilfe sehr aktiv, im Bodenseekreis ist das Christliche Jugenddorf ein wichtiger Anbieter. Durch mein Engagement in der Kommunalpolitik bin ich auf beiden Seeseiten gleich kundig, hatte Zugang zu den unterschiedlichen Akteuren und konnte meine Anliegen gezielt einbringen. Ich stand und stehe mit den Ausbildungsberatern der IHK und der Handwerkskammer, aber auch mit Vertretern der freien Träger und Verbände im Austausch. Das Ineinandergreifen der Angebote ist dabei wichtig. Man unterstützt sich gegenseitig, gibt dort Rat, wo man helfen kann, und weiß, wen man ansprechen muss, wenn man selbst mal Rat benötigt.
Zudem ist mir mein großes Netzwerk im Berufsschulwesen zugutegekommen. Auch wenn ich schon ein paar Jahre nicht mehr im Dienst bin, kenne ich als ehemaliger Schulleiter des Berufsschulzentrums Friedrichshafen viele Schulleiter und werde auch von ehemaligen Kolleginnen und Kollegen immer wieder gefragt. Viele Türen standen mir also offen und ich habe sie genutzt, um Begeisterung für VerA zu wecken. Und das war gedeihlich bis zum heutigen Tag. Ich würde sagen, es ist ein Selbstläufer geworden.

BWP Ihr großes Netzwerk ist sicherlich auch hilfreich bei der Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren? Wie gehen Sie da vor?

Greis Bei manchen Mentoren muss ich erst gar nicht werben. Die kommen von sich aus auf uns zu und wollen sich engagieren. Aber natürlich werbe ich auch pausenlos und bin auch auf Ausbildungsmessen unterwegs. Jeder rund um den Bodensee, der pensioniert wird, läuft Gefahr, von mir angesprochen zu werden.

BWP Und worauf achten Sie bei der Auswahl der Ehrenamtlichen und beim Matching? Ist es wichtig, dass die Mentorinnen und Mentoren Erfahrung im Ausbildungsberuf des Jugendlichen mitbringen?

Greis Die berufliche Eignung ist nicht das entscheidende Kriterium, sondern die Weitsicht, die eine Person mitbringt, damit sie nah am Menschen handeln kann. Es geht um menschliche Qualitäten, die viel mit Lebenserfahrung und Empathie zu tun haben. Die Menschen, die von uns begleitet werden, sind sehr unterschiedlich und ihre Problemlagen vielfältig. Da ist der ehemalige Schreinermeister nicht unbedingt die entscheidende Hilfe für einen jungen Mann, dessen Schreinerausbildung zu scheitern droht, weil er mit Depressionen zu kämpfen hat. Ich nenne Ihnen noch ein anderes Beispiel: Für eine 43-jährige Erzieherin aus dem

https://doi.org/10.66390/TNTH9545

südeuropäischen Raum war es nicht wichtig, dass ihre Mentorin aus demselben Beruf kommt. Sie hatte familiäre Probleme und ihr Mentor, ein Jurist, konnte helfen, Lösungswege mit ihr zu entdecken.

BWP Wie bereiten Sie die Senior-Expertinnen und -Experten auf solche Herausforderungen vor? Was sollten sie vor ihrem ersten Einsatz wissen und wie begleiten Sie sie im weiteren Verlauf?
Greis Vor ihrem ersten Einsatz absolvieren alle VerAplus-Ausbildungsbegleiter einen zweitägigen Einführungsworkshop – entweder online oder in Präsenz. Zudem bietet der Senior Expert Service in Bonn über das VerAplus-Veranstaltungsportal ein umfassendes Seminarangebot zu unterschiedlichen Themen an, z. B. zum Umgang mit psychischen Belastungen oder Mobbing in der Ausbildung, aber auch bei Lernschwierigkeiten wie Dyskalkulie oder Legasthenie. Und auf regionaler Ebene gibt es in der Regel einmal im Jahr einen Erfahrungsaustausch.
Das alles schafft eine gute Basis. Aber natürlich ist auch immer wieder Unterstützung im Einzelfall gefragt. Bei schulischen Fragen helfen meine Kontakte zu den Schulleitungen. In einem anderen Fall ist z. B. Hilfe im wirtschaftlichen Bereich im Zusammenhang mit einem Entschuldungsplan erforderlich. Da tauchen plötzlich viele spezifische Fragen auf. Und dann melden sich die angeworbenen Mentoren und sagen, »Herr Greis, wenn wir das gewusst hätten. Wir können doch nicht alles.« Es ist wichtig, in solchen Fällen Grenzen zu erkennen. Wir organisieren dann gemeinsam mit dem Jugendlichen einen Besuch bei der Entschuldungsstelle des Landratsamts. Hier wiederum wird unser Engagement geschätzt, weil wir unterstützend mitwirken können. Wichtig ist bei all dem, dass der Vertrauensraum zwischen Begleitung und Auszubildendem gewahrt bleibt und nichts gegen den Willen des jungen Menschen unternommen wird.

BWP Ich sehe schon, Herr Greis, als Regionalkoordinator sind Sie viel beschäftigt. Was hat Sie 2011 dazu bewogen, sich auf so einen Fulltime-Job einzulassen? Was nehmen Sie persönlich mit?
Greis Jeder gelöste Fall ist ein Geschenk. Jeder ungelöste Fall lässt Fragen offen, auf die ich Antworten finden möchte. Im vergangenen Herbst musste ich mich einem größeren medizinischen Eingriff unterziehen und da spürte ich den Wunsch: Hoffentlich kann ich noch lange jungen Menschen helfen. Es ist eine große Chance, generationenübergreifend tätig zu sein. Man muss hier kein Verständnis und keinen Respekt der Generationen füreinander lehren. Beides wächst von allein, ganz selbstverständlich durch das gemeinsame Tun.

BWP Für Ihr langjähriges Engagement sind Sie im Jahr 2021 mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet worden. Wenn Sie auf die letzten 15 Jahre als Regionalkoordinator zurückblicken: Was ermöglicht das Ehrenamt, was im Regelbetrieb oder im Hauptamt oft nicht leistbar ist?
Greis Das Ehrenamt lässt mir eine Art Puffer. Ich war ein Leben lang leidenschaftlicher Berufsschullehrer. Als Schulleiter und auch im Seminar in der Lehrerausbildung kam mir jedoch die Arbeit mit den jungen Menschen zu kurz. Jetzt kann ich das nachholen. Wir waren in den Jahren mit starken Jahrgängen in den Technikerklassen teilweise sechsspurig. Das war organisatorisch eine echte Herausforderung. Schon damals habe ich die Schulsozialarbeiter besonders unterstützt und mich in den Landratsämtern dafür eingesetzt, die Stellen für die Jugendberufshelfer und Sozialarbeiter eben nicht zu kürzen, sondern ihre Wertigkeit zu schätzen. Das Ehrenamt schenkt mir – wenn Sie so wollen – Zeit, die mir in meinem aktiven Berufsleben mitunter fehlte.

BWP Herr Greis, dann danke ich Ihnen sehr für Ihre wertvolle Zeit und auch für die persönlichen Einblicke in Ihre ehrenamtliche Tätigkeit! ◀

(Interview: Christiane Jäger, BWP)

VerAplus

VerAplus steht für »Verbesserung von Ausbildungserfolgen«.

Idee: Fachleute im Ruhestand unterstützen Auszubildende ehrenamtlich in ihrer Ausbildung. Die Begleitung findet in einem Tandem bestehend aus Mentor/-in und Mentee statt (1:1-Prinzip).

Organisation: Das bundesweite Mentoringprogramm wird durch 80 Regional-Koordinatorinnen und -Koordinatoren vor Ort betreut.

Beginn: Die Initiative wurde 2008 vom Senior Expert Service in Bonn gegründet.

Teilnahme und Erfolg: Bislang haben rund 29.000 junge Menschen das Angebot in Anspruch genommen. In 75 Prozent der Fälle führte das Mentoring laut Prognos-Evaluation zum Ziel. Bundesweit engagieren sich rund 5.000 Ausbildungsbegleiter/-innen ehrenamtlich.

Förderung: VerAplus wird im Rahmen der Initiative Bildungsketten vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert.

Weitere Informationen:
https://vera.ses-bonn.de/ueber-veraplus
(Link: Stand 14.10.2026)

Ehrenamt braucht Strukturen und Ressourcen

Mentoring zur Ausbildungsbegleitung im Programm ROCK YOUR LIFE!

Ergänzend zu institutionellen Unterstützungsangeboten kann ehrenamtliches Mentoring bei der Begleitung sozial benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung einen wirksamen Beitrag leisten. Wirksames Ehrenamt setzt jedoch Ressourcen und sorgfältige Programmstrukturen voraus. Dazu zählen im Programm ROCK YOUR LIFE! vier Säulen: kriteriengeleitete Auswahl und Matching der Paare, fundierte Qualifizierung und kontinuierliche Begleitung der Mentorinnen und Mentoren sowie eine Anerkennungskultur, die Engagement sichtbar macht. Der Beitrag gibt Einblicke, wie dies im Programm umgesetzt wird.

Ehrenamt für mehr Bildungsgerechtigkeit

Laut aktuellem Bildungsbericht 2026 wächst jedes vierte Kind in Deutschland unter mindestens einer Risikolage sozialer Benachteiligung auf (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2026, S. 6): Armut, ein geringes Bildungsniveau der Eltern oder Arbeitslosigkeit im Haushalt gefährden spätere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Hier setzt das Mentoring von ROCK YOUR LIFE! an. Es unterstützt junge Menschen dabei, sich persönlich und beruflich zu orientieren.

Das Programm wird seit 2008 umgesetzt und mit Mitteln aus der privaten sowie öffentlichen Stiftungslandschaft gefördert. Da staatliche Förderungen derzeit stark gekürzt werden, gewinnt die Finanzierung über Kooperationen mit Unternehmen zunehmend an Bedeutung. Im Programm wurden bislang über 15.000 Jugendliche am Übergang von der Schule in die Ausbildung oder weiterführende Schule begleitet. Primäre Zielgruppe sind Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, die von mindestens einer der genannten Risikolagen betroffen sind, denn hier entfaltet das Mentoring nachweislich seine größte Wirkung (vgl. Resnjankij u. a. 2023). Der Kontakt zu den Jugendlichen entsteht über die direkte Ansprache in den Klassenstufen 8 und 9 an bundesweiten Kooperationsschulen. In Eins-zu-Eins-Beziehungen begleitet eine Mentorin bzw. ein Mentor einen jungen Menschen jeweils ein Jahr lang. In den Tandems arbeiten sie gemeinsam an den Stärken und Potenzialen der Jugendlichen, sprechen über mögliche Ausbildungsberufe oder den Weg auf die weiterführende Schule. So entsteht über ein Jahr eine verlässliche Beziehung, die jungen Menschen die Orientierung gibt, die sie in ihrem Umfeld nicht immer finden.



Glenn Hunter
Beratung Mentoring & Unternehmenskooperationen, ROCK YOUR LIFE! gGmbH, Köln
glenn.hunter@rockyourlife.de



Melissa Höllerer
Senior Managerin Learning and Development, ROCK YOUR LIFE! Academy, München
melissa.hoellerer@rockyourlife.de

Voraussetzungen für Wirksamkeit

Die Aufgabe, einen jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf ehrenamtlich zu begleiten, erfordert Vorbereitung und Rückhalt der Mentorinnen und Mentoren durch verlässliche Ansprechpersonen im Hauptamt. Dafür sorgt im Mentoring von ROCK YOUR LIFE! ein Team von 20 Fachkräften. Ihre Aufgabe ist es, die vier Säulen, die die ehrenamtliche Arbeit tragen, zu sichern.

Kriteriengeleitete Auswahl und Matching der Paare

Junge Menschen in einer sensiblen Übergangsphase vertrauen sich Erwachsenen an, die sie vorher nicht kannten. Die Auswahl der Mentorinnen und Mentoren ist daher zuerst eine Frage des Kinder- und Jugendschutzes und erst danach eine Frage der Passung. Zugelassen wird nur, wer keine Eintragung im erweiterten Führungszeugnis hat.

Das Bewerbungsgespräch der Mentorinnen und Mentoren erfolgt über Zoom. Neben Informationen zum Ablauf und Raum für Fragen steht dort die eigene Biografie und Motivation im Mittelpunkt. Im Auswahlverfahren achten die Team-Mitarbeiter/-innen auf die Haltung und verfügbare Zeit der künftigen Mentorinnen und Mentoren. Es geht darum herauszufinden, ob sie in der Lage sind, Jugendliche zu unterstützen, ohne für sie zu entscheiden. Im Mentoring begegnen sich beide Seiten auf Augenhöhe. Vorausgesetzt wird ein Zeitbudget von circa vier Stunden im Monat.

Das Matching übernimmt anschließend das hauptamtliche Team. Mittels Fragebogen werden beruflicher Hintergrund, Erwartungen an das

https://doi.org/10.66390/DLSP9141

Mentoring und Faktoren, die für den Beziehungsaufbau relevant sind (z. B. gemeinsame Interessen und Werte), erfasst. Besonders entscheidend für die Tragfähigkeit der Beziehungen sind dabei zwei Punkte: Wie häufig wollen sich die Teilnehmenden treffen und wie wichtig sind ihnen regelmäßige persönliche Treffen. So werden Erwartungen vor dem Matching geklärt und nicht erst im laufenden Tandem.

Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren

Vor dem Matching absolvieren alle Mentorinnen und Mentoren eine verpflichtende Vorbereitung im Umfang von ca. zwei Stunden. Auf der Qualifizierungsplattform ROCK YOUR MENTORING! lernen die Interessierten die Organisation, das hauptamtliche Team und die Jugendlichen kennen. Inhaltlich geht es um die Reflexion der eigenen Rolle, um die Grenzen des ehrenamtlichen Engagements, um Grundlagen der Gesprächsführung, um das Arbeiten mit Potenzialen und Zielen, um den Kinder- und Jugendschutz und um einen diskriminierungssensiblen Blick auf Bildungsbiografien. So entsteht Sicherheit für die erste Begegnung und von Anfang an ein gemeinsames Verständnis davon, welche Standards für das Mentoring einzuhalten sind. Zugleich wird deutlich, was das Mentoring leisten kann und was nicht.

Mit dem offiziellen Start geben Inhalte zu den Themen Potenzialentfaltung, Berufsorientierung und Selbstwirksamkeit den roten Faden durch das Programm vor. Eine begleitende Qualifizierungsstruktur stellt dabei E-Learning-Kurse, Austauschformate und ergänzende Ressourcen zur Verfügung. Dabei sind die Paare niemals auf sich allein gestellt.

Kontinuierliche Begleitung der Mentorinnen und Mentoren

Während der gesamten Laufzeit steht den Paaren eine feste hauptamtliche Ansprechperson zur Seite. Diese unterstützt bei Herausforderungen und übernimmt, sobald eine Situation über die ehrenamtliche Rolle hinausgeht. Ehrenamtliche sollen solche Situationen erkennen und weitergeben können, lösen müssen sie diese nicht. Dafür brauchen sie klare Verfahren und die Erlaubnis, eigene Grenzen zu setzen.

Von allen vier Säulen bindet die kontinuierliche Begleitung die meiste Arbeitszeit bei den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Anerkennungskultur

Anerkennung beginnt bei verbindlichen Abläufen: Termine, die eingehalten werden, Rückmeldungen innerhalb weniger Tage und ergänzende Ressourcen zeigen Ehrenamtlichen, dass mit ihrer Zeit sorgsam umgegangen wird. Hinzu kommen Formate, die das Engagement sichtbar machen und wertschätzen, so u. a. individuelle Abschlussgespräche, monatliche kollegiale Beratungen oder Kooperationen mit lokalen Unternehmen.

Besonders motivierend wirken Rückmeldungen dazu, was das eigene Engagement bewirkt hat. Ehrenamtliche erleben das Mentoring als Einzelfall, erst die Einordnung in die Ergebnisse des Programms macht daraus eine sichtbare Wirkung. Anerkennung erfüllt damit auch eine wichtige Funktion für den Fortbestand des Programms: Sie ist ein Grund, warum sich Menschen erneut engagieren und andere überzeugen, es ihnen gleichzutun.

Ehrenamt – sichtbar und wirksam

Ehrenamt sichtbar zu machen bedeutet, es als eine gesellschaftliche Leistung zu würdigen, die Strukturen, Zeit und vor allem Verlässlichkeit braucht, um wirksam zu werden.

Aus den Erfahrungen von ROCK YOUR LIFE! wird deutlich, dass Ehrenamt einen klaren Rahmen und feste Ansprechpersonen erfordert. Häufig stellt sich im Vorfeld die Frage: »Wie viel Zeit kann und möchte ich überhaupt investieren?« Sie zeigt, wie bewusst Menschen heute mit ihrer Zeit umgehen und wie viel von einem klaren Erwartungsmanagement auf beiden Seiten abhängt. Diese geschenkte Zeit zu würdigen und sinnstiftend einzusetzen, gelingt nur – wie oben beschrieben – mit einer guten Organisation im Hintergrund. Das deckt sich mit einem bundesweiten Befund: Die Engagementbereitschaft ist da, sie trifft aber zunehmend auf Rahmenbedingungen wie etwa Zeitmangel oder hohe bürokratische Belastungen, die sie ausbremsen.[1]

Ehrenamt kann staatliche Daseinsfürsorge ergänzen, aber nicht ersetzen. Das Mentoring von ROCK YOUR LIFE! erleichtert Übergänge, es kompensiert jedoch keine strukturellen Lücken im Bildungssystem oder auf dem Ausbildungsmarkt. Damit Engagement wirksam wird, braucht es politischen Willen, bildungspolitische Unterstützung und verlässliche Förderstrukturen, die das Ehrenamt als Ergänzung stärken, statt es nur stillschweigend zur Notlösung zu machen. ◀

LITERATUR

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bielefeld 2026. DOI: https://doi.org/10.3278/9783763980253

Resnjanskij, S.; Ruhose, J.; Wiederhold, S.; Woessmann, L.; Wedel, K.: Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor Market Prospects. In: Journal of Political Economy 132 (2023) 3, S. 1013–1062

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

[1] Vgl. www.deutsche-stiftung-engagement-und-ehrenamt.de/wp-content/uploads/2025/02/Pressemeldung_Umfrage-Buerokratiebelastungen-im-Ehrenamt-der-DSEE_de_vom_20_02_2025.pdf

Das Ehrenamt als tragende Säule der handwerklichen Selbstverwaltung – Potenziale und Entwicklungsbedarf



Verena Berten
Bereichsleiterin Fortbildung, Institut für Betriebsführung im DHI e.V., Karlsruhe
berten@itb.de

Das Ehrenamt bildet die personelle Grundlage der handwerklichen Selbstverwaltung und sichert damit auch die Praxisnähe und Legitimation beruflicher Bildung im Handwerk. Im Beitrag wird erläutert, welche Funktion das Ehrenamt für die Selbstverwaltung des Handwerks erfüllt, wie jedoch diese Struktur unter veränderten Motivlagen und Rahmenbedingungen zunehmend unter Druck gerät. Auf der Grundlage von Expertenworkshops wird abschließend aufgezeigt, welche Ansätze geeignet sein könnten, die Zukunftsfähigkeit dieses Systems zu sichern.

Selbstverwaltung im Handwerk: Prinzip und Mehrwert

Die Selbstverwaltung ist das grundlegende Organisationsprinzip des Handwerks. Sie beruht auf der Idee, dass öffentliche Aufgaben von denjenigen wahrgenommen werden, die über die größte fachliche Expertise und unmittelbare Praxiserfahrung verfügen. Die Strukturen der Handwerksorganisationen in Deutschland sind maßgeblich durch die Handwerksordnung als gesetzliche Grundlage vorgegeben. Im Zentrum der Selbstverwaltung stehen die Handwerkskammern, denen die Betriebe des Handwerks und handwerksähnlicher Gewerbe ihres jeweiligen Kammerbezirks angehören. Zu ihren gesetzlichen Aufgaben zählen neben der Interessenvertretung des Handwerks unter anderem die Führung der Handwerksrolle[1] sowie weitreichende Aufgaben in der beruflichen Bildung. Sie regeln und überwachen die Berufsausbildung, erlassen Prüfungsordnungen und errichten Prüfungsausschüsse (§91 HwO).

Die Wahrnehmung dieser Aufgaben erfolgt im Zusammenspiel verschiedener Organe (§92 HwO). Zentrales Beschlussorgan ist die Mitgliederversammlung (Vollversammlung), deren Mitglieder für fünf Jahre gewählt werden und in der Arbeitnehmende mit einem Drittel der Sitze vertreten sind (§§93–103 HwO). Sie wählt den Vorstand, der »aus dem Vorsitzenden (Präsidenten), zwei Stellvertretern (Vizepräsidenten), von denen einer Geselle oder ein anderer Arbeitnehmender mit abgeschlossener Berufsausbildung sein muss, und einer weiteren Anzahl an Mitgliedern« (§108 Abs. 2 HwO) besteht. Daneben kann die Vollversammlung Ausschüsse für besondere Aufgaben einrichten. Für die Berufsbildung von besonderer Bedeutung ist der Berufsbildungsausschuss. Die Selbstverwaltung eröffnet damit unterschiedliche Formen ehrenamtlicher Mitwirkung, die von strategischen und (bildungs-)politischen Entscheidungen bis zur unmittelbaren Beteiligung am Prüfungswesen reichen. Bundesweit gibt es 53 Handwerkskammern, die alle über eine eigene Satzung verfügen. Neben den Handwerkskammern bilden Innungen eine weitere Ebene der handwerklichen Selbstorganisation. In ihnen schließen sich selbstständige Handwerkerinnen und Handwerker eines Gewerks innerhalb eines Bezirks zur Förderung ihrer gemeinsamen Interessen zusammen (§52 HwO). Auch sie verfügen mit Innungsversammlung, Vorstand und Ausschüssen über ehrenamtlich getragene Organe. Anders als bei den Handwerkskammern sind ihre Mitglieder jedoch ausschließlich Betriebsinhaber/-innen. Über Kreishandwerkerschaften und Landesinnungsverbände werden Interessen auf weiteren regionalen und überregionalen Ebenen gebündelt.

Die unterschiedlichen Organe und Beteiligungsmöglichkeiten der handwerklichen Selbstverwaltung sind in der Abbildung zusammengefasst.

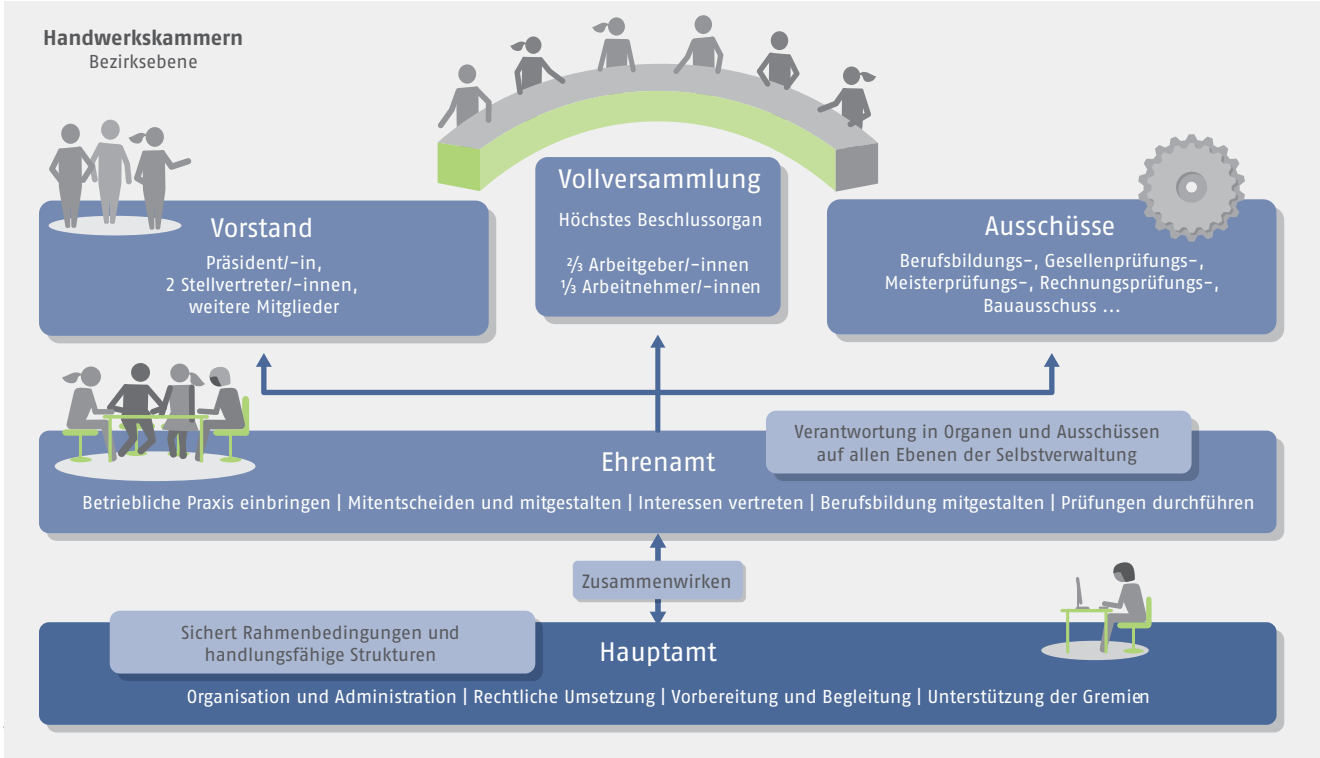
Kennzeichnend für das System ist das Zusammenwirken von Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen. Hauptamtliche sind diejenigen Personen, die in den Handwerksorganisationen im Rahmen eines bezahlten Angestelltenverhältnisses ihre Aufgaben erfüllen. Sie gewährleisten organisatorische, rechtliche und administrative Abläufe. Ehrenamtlich Engagierte bringen demgegenüber ihre unmittelbare betriebliche Erfahrung in Entscheidungsprozesse ein und gestalten die inhaltliche Ausrichtung der Selbstverwaltung.

Besonders anschaulich zeigt sich dieser Mehrwert im Bereich der Berufsbildung. Während Hauptamtliche den organisatorischen Rahmen verantworten und sich u.a. um Prüfungsanmeldungen, das Bereitstellen von Räumlichkeiten etc. kümmern, engagieren sich Ehrenamtliche in Berufsbildungsausschüssen, in denen Ausbildungs- und Prüfungsstrukturen gestaltet und weiterentwickelt werden.

[1] Amtliches Verzeichnis, in dem alle Betriebe eines zulassungspflichtigen Handwerks im Kammerbezirk aufgeführt sind.

https://doi.org/10.66390/LDBV7387

Abbildung
Selbstverwaltung am Beispiel der Handwerkskammer



Ihr Wissen aus der Berufspraxis fließt unmittelbar in Entscheidungen ein und sorgt dafür, dass institutionelle Regelungen an den tatsächlichen Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet bleiben.

Die Selbstverwaltung im Handwerk unterstreicht die fundamentale Bedeutung ehrenamtlicher Beteiligung. Ohne die Bereitschaft der Betriebsinhaber/-innen und Arbeitnehmer/-innen, in den Gremien und Ausschüssen Verantwortung zu übernehmen, wäre die mitgliedergetragene Willensbildung in ihrer bestehenden Form nicht aufrechtzuerhalten. Obwohl sich in Deutschland laut aktuellen Daten des Freiwilligensurveys 36,7 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahren freiwillig engagieren (vgl. Fritzsche u. a. 2025), beklagen Handwerksorganisationen Schwierigkeiten bei der Besetzung ehrenamtlicher Funktionen (vgl. Schumacher/Nicolaus 2024; Kosney 2024; Berten 2021).

Vor diesem Hintergrund greift der Beitrag die Fragen auf, welche Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe das ehrenamtliche Engagement im Handwerk prägen und welche Anforderungen sich daraus für eine zukunftsfähige Gestaltung der handwerklichen Selbstverwaltung ableiten lassen.

Ehrenamt im Handwerk – Motive und Hemmnisse

Erste Hinweise auf Motive und Hemmnisse lieferte das Forschungsprojekt »Das ist doch Ehrensache! – Ehrenamt der Zukunft im ländlichen Raum«, das in den Jahren 2020/21 an der Handwerkskammer Hildesheim-Südniedersachsen durchgeführt wurde. Mittels leitfadengestützter Interviews wurden acht ehrenamtlich Engagierte und sieben Hauptamtliche mit engem Bezug zum Ehrenamt befragt (vgl. Berten 2021). Die Auswertung ergab, dass die Übernahme eines Ehrenamts auf einem Zusammenspiel unterschiedlicher Motive beruht. Im Wesentlichen nannten die Interviewten die Möglichkeit, die Entwicklung des Handwerks aktiv mitzugestalten und Verantwortung für den Berufsstand zu übernehmen. Besonders im Bereich der Berufsbildung wird das Ehrenamt als Beitrag zur Sicherung fachlicher Standards und zur Förderung des beruflichen Nachwuchses verstanden. Daneben besitze das Ehrenamt einen hohen persönlichen und beruflichen Entwicklungswert und Vernetzungsmöglichkeiten (vgl. ebd. 2021).

Zugleich wurde deutlich, dass diese Potenziale nach außen wenig sichtbar sind und insbesondere die langfristige zeitliche Bindung eine Hürde darstellen kann. Je nach Lebensalter und individueller Lebenssituation stehen die erforderlichen Ressourcen für das Bekleiden eines Amtes über mehrere Jahre hinweg gerade bei jungen Menschen nicht zur Verfügung (vgl. Berten 2021; Simonson u. a. 2022). Bei generell hoher ehrenamtlicher Beteiligung in der Altersgruppe der 30- bis 49-Jährigen (im Jahr 2024 40,4 %; vgl. Fritzsche u. a. 2025) bleibt das wöchentliche Zeitbudget hier am geringsten (vgl. ebd., S. 22). In der »Rushhour des Lebens«, also in der Phase, in der Erwerbstätigkeit und fa-

miliäre Verpflichtungen am stärksten zusammentreffen, bleibt vergleichsweise wenig Zeit für ehrenamtliches Engagement.

Im Handwerk kommt hinzu, dass strukturelle Veränderungen die Rahmenbedingungen der Selbstverwaltung verändern. Dies betrifft Veränderungen in der Betriebslandschaft: War sie lange Zeit durch einen hohen Anteil an Kleinstbetrieben und Soloselbstständigen geprägt (bis zu 81,6 % im Jahr 2008), nimmt seit zehn Jahren der Anteil an größeren Handwerksbetrieben (mehr als 50 Beschäftigte) zu.[2] Damit verringert sich die personelle Basis, aus der ehrenamtliches Engagement für die handwerkliche Selbstverwaltung gewonnen werden kann. So berichteten 62 Prozent der Innungen von sinkenden oder stark sinkenden Mitgliederzahlen im Zeitraum von 2012 bis 2022 (vgl. Sack/Fuchs 2025). Die Gewinnung Ehrenamtlicher wird zunehmend zu einer Herausforderung.

Perspektiven und Veränderungspotenziale – Vier Handlungsfelder für die Zukunft des Ehrenamts im Handwerk

Mit der zentralen Fragestellung, wie Strukturen und Rahmenbedingungen der handwerklichen Selbstverwaltung nachhaltig weiterentwickelt werden können, setzten sich in den Jahren 2025 und 2026 die Zukunftstage »Let's talk about Ehrenamt« der Ehrenamtsakademie für das Handwerk in Baden-Württemberg auseinander. Die insgesamt vier Netzwerktage fanden als partizipatives Format an vier unterschiedlichen Standorten in vier verschiedenen Kammerbezirken statt und wurden durch das Institut für Betriebsführung im DHI e. V. wissenschaftlich begleitet. Teilnehmende waren insgesamt 58 ehrenamtlich Engagierte, hauptamtlich Mitarbeitende der Handwerksorganisationen sowie interessierte Handwerkerinnen und Handwerker. Ziel war es, unterschiedliche Perspektiven auf die drängende Herausforderung, Nachwuchs für das Ehrenamt zu gewinnen, sichtbar zu machen und gemeinsam Ansätze für die zukünftige Gestaltung des Ehrenamts zu entwickeln.

Im Rahmen der ersten beiden Zukunftstage diskutierten die Teilnehmenden in einem World Café Herausforderungen für Ehren- und Hauptamt, notwendige Unterstützungsstrukturen sowie Zukunftsszenarien der Zusammenarbeit. Die Ergebnisse wurden dokumentiert, priorisiert und anschließend unter der weiterführenden Frage diskutiert, welche grundlegenden strukturellen Veränderungen erforderlich wären, wenn bestehende Lösungsansätze (wie z. B. verstärkte Nachwuchsansprache und Qualifizierungsangebote) nicht ausreichen. Bei den beiden weiteren Zukunftstagen wurden zugespitzte Thesen in einem szenarienbasierten Positionsdialog diskutiert. Die Teilnehmenden positionierten sich auf einer fünfstufigen Skala und begründeten anschließend ihre Position. Die dokumentierten Ergebnisse aller vier Veranstaltungen wurden zusammengeführt und thematisch gebündelt.

Aus den Diskussionen der Zukunftstage lassen sich vier Handlungsfelder ableiten, die unterschiedlich weit in bestehende Strukturen der handwerklichen Selbstverwaltung eingreifen:

Ehrenamt attraktiver gestalten und langfristig stärken

Ein erstes Handlungsfeld umfasst überwiegend bekannte Maßnahmen, die aus Sicht der Teilnehmenden jedoch konsequenter und strategischer verfolgt werden sollten. Dazu zählen die frühzeitige und kontinuierliche Ansprache potenzieller Engagierter, eine stärkere Sichtbarkeit der Möglichkeiten und Mehrwerte ehrenamtlicher Mitwirkung sowie eine zeitgemäße Anerkennungs- und Unterstützungskultur. Nachwuchsgewinnung sollte dabei nicht erst bei anstehenden Neubesetzungen einsetzen, sondern als dauerhafte Aufgabe verstanden werden. Sogenannte Ehrenamtsbotschafterinnen und -botschafter könnten hierzu beitragen, indem sie eigene Erfahrungen weitergeben und Interessierte persönlich ansprechen. Auch Qualifizierungsangebote und digitale Unterstützungsmöglichkeiten, wie beispielsweise digitale Sitzungen oder KI-generierte Sitzungsprotokolle, können dazu beitragen, Ehrenamtliche langfristig zu stärken und zu entlasten.

Zugänge öffnen und Einstiegshürden abbauen

Ein zweites Handlungsfeld betrifft den Zugang zum Ehrenamt selbst. Die Ergebnisse sprechen dafür, Interessierten bereits vor der verbindlichen Übernahme eines Amtes vertiefte Einblicke in Aufgaben, Abläufe und Anforderungen zu ermöglichen. Bestehende Zugangswege sind daher zu hinterfragen, wenn das Kennenlernen ehrenamtlicher Tätigkeiten erst nach einer bereits erfolgten Wahl oder formalen Übernahme einer Funktion möglich ist.

Als ein Ansatz wurde *Job Shadowing* diskutiert. Interessierte könnten erfahrene Ehrenamtliche bei der Ausübung ihrer Funktion begleiten, Sitzungen und Gremienarbeit beobachten und Fragen stellen. Auf diese Weise erhalten sie einen realistischen Einblick in die Institutionen der handwerklichen Selbstverwaltung und können eigene Erwartungen mit den tatsächlichen Anforderungen abgleichen. Dies kann Unsicherheiten reduzieren und eine fundierte Entscheidung über die Übernahme eines Ehrenamts ermöglichen.

[2] Vgl. Die Angaben zur Betriebsentwicklung im Handwerk, 1998–2025 des Zentralverband des Deutschen Handwerks (www.zdh.de/daten-und-fakten/betriebe/beschaeftigte/umsaetze)

Beteiligungsformen flexibilisieren und an veränderte Lebensrealitäten anpassen

Über eine erleichterte Gewinnung und einen niedrigschwelligen Einstieg hinaus weisen die Ergebnisse auf einen grundsätzlicheren Veränderungsbedarf hin. Wenn langfristige und zeitintensive Verpflichtungen zunehmend schwer mit beruflichen und privaten Anforderungen vereinbar sind (vgl. Fritzsche u.a. 2025; Simonson u.a. 2022; Destatis 2022), stellt sich die Frage, ob ehrenamtliche Mitwirkung weiterhin überwiegend an umfassende Ämter und feste Amtsperioden gebunden sein muss. Eine zentrale Perspektive besteht daher darin, Aufgaben kleinteiliger zu strukturieren und Verantwortung stärker auf mehrere Personen zu verteilen.

Denkbar sind beispielsweise die arbeitsteilige Wahrnehmung von Funktionen, die Aufteilung von Aufgaben auf mehrere Engagierte sowie projektbezogene und zeitlich begrenzte Formen der Mitwirkung. Damit solche Beteiligungsformen funktionieren können, müssen Aufgaben und Verantwortlichkeiten transparent beschrieben und sinnvoll voneinander abgegrenzt werden. Zugleich bedarf es geeigneter Ansprechpartner und einer unterstützenden Begleitung durch das Hauptamt, damit sich Engagierte auch bei einer punktuellen Beteiligung schnell in Aufgaben und Prozesse einfinden können. Damit verschiebt sich die Perspektive vom klassischen, langfristig angelegten Einzelamt hin zu flexibleren Formen geteilter Verantwortung.

Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen weiterentwickeln

Die weitestreichende Perspektive betrifft die Frage, ob bestehende institutionelle und rechtliche Vorgaben auch künftig geeignete Rahmenbedingungen für ehrenamtliche Mitwirkung schaffen. Wenn sich Bereitschaft und Möglichkeiten zum ehrenamtlichen Engagement verändern, sind langfristig auch die Zusammensetzung und Arbeitsweise von Gremien sowie die ihnen zugrunde liegenden Vorgaben zu überprüfen. Dies kann beispielsweise die Größe und Zusammensetzung von Gremien oder die rechtlichen Voraussetzungen für neue Formen geteilter und flexibler Beteiligung betreffen. Wo bestehende Regelungen entsprechende Veränderungen begrenzen, wäre perspektivisch auch eine Prüfung institutioneller und rechtlicher Rahmenbedingungen notwendig.

Abbildung zum Download:
www.bwp-zeitschrift.de/g12544

Anpassen, ohne Grundstrukturen aufzugeben

Die Ergebnisse zeigen einen breiten Konsens darüber, dass Anpassungen erforderlich sind, um das Ehrenamt als personelle Grundlage der handwerklichen Selbstverwaltung langfristig zu sichern. Die diskutierten Ansätze unterscheiden sich jedoch deutlich in ihrer Eingriffstiefe: Sie reichen von der Optimierung bestehender Maßnahmen über die Öffnung von Zugängen und flexiblere Beteiligungsformen bis zur Überprüfung institutioneller und rechtlicher Rahmenbedingungen. Bemerkenswert ist, dass die bestehenden Grundstrukturen der Selbstverwaltung dabei nicht grundsätzlich infrage gestellt wurden. Je weiter die diskutierten Veränderungen jedoch in diese Strukturen eingreifen, desto weniger konkret waren die Vorstellungen zu ihrer Ausgestaltung. Hier gilt es, Überlegungen weiter zu vertiefen.

Gleichzeitig bleibt offen, welche Ansätze tatsächlich tragfähig und wirksam sind. Eine prototypische Erprobung ausgewählter Modelle könnte Aufschluss über deren Umsetzbarkeit und Akzeptanz geben, wenngleich ihre Wirkung auf die Engagementbereitschaft aufgrund vielfältiger Einflussfaktoren nur begrenzt isoliert messbar sein dürfte. Die Ergebnisse liefern damit erste Entwicklungsperspektiven, zeigen zugleich aber weiteren Erprobungs- und Forschungsbedarf. ◀

LITERATUR

Berten, V.: Das ist doch Ehrensache! Ehrenamt der Zukunft im ländlichen Raum. Karlsruhe 2021

Destatis: Zeitverwendungserhebung (ZVE) 2022 (revidierte Fassung vom 6. Juni 2025). Wiesbaden 2025

Fritzsche, A.; Leven, I.; Rysina, A.; Schneekloth, U.; Wolfert, S.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024). Berlin 2025

Kosney, P.: Ehrenamt in der funktionalen Selbstverwaltung. Grundlagen, Rechte und Pflichten unter besonderer Berücksichtigung des Prüfungswesens im Handwerk. Baden-Baden 2024

Sack, D.; Fuchs, S.: Die Innungen in den Arbeits- und Tarifbeziehungen des Handwerks. Ergebnisse des Forschungsprojektes »Innungen, Tarifbindung und Mitbestimmung im Wandel«. Düsseldorf 2025

Schumacher, M.; Nicolaus, L.: Frauen in der Handwerksorganisation. Zu den rechtlichen Mitwirkungsmöglichkeiten von in Leitungspositionen tätigen Frauen, die nicht Betriebsinhaberin sind, in Handwerkskammern, Innungen und Kreishandwerkerschaften de lege lata und de lege ferenda. München 2024

Simonson, J.; Kelle, N.; Kausmann, C.; Tesch-Römer, C. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Berlin 2022

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Wie viel Zeit braucht das Prüferehrenamt?

Tatsächlicher Aufwand und persönliche Zeitgrenzen ehrenamtlich Prüfender



Tina-Maria Schieder
Dr., wiss. Mitarbeiterin
im BIBB
schieder@bibb.de



Sabine Krüger
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
sabine.krueger@bibb.de

Wie viel Zeit investieren ehrenamtlich Prüfende in ihr Engagement und wann wird das persönlich maximal leistbare Zeitbudget überschritten? Der Beitrag beantwortet diese Fragen auf Basis einer Befragung von Prüfenden zu ihrer Tätigkeit im Jahr 2024 und zeigt, in welchen Gruppen und Aufgabenprofilen zeitliche Grenzen besonders häufig erreicht oder überschritten werden. Damit stellt der Beitrag Ergebnisse zum Zeitaufwand und zu den persönlichen Zeitgrenzen Prüfender in der dualen Berufsbildung bereit, die wichtige Hinweise für die weitere Diskussion um Gewinnung und Bindung ehrenamtlich Prüfender geben können.

Prüferehrenamt braucht Zeit

Ehrenamtliches Engagement lebt davon, dass Menschen Zeit zur Verfügung stellen. Diese Zeit ist jedoch nicht unbegrenzt. Sie muss mit Erwerbsarbeit, Familie, Freizeit und weiteren Verpflichtungen vereinbart werden.

In der beruflichen Bildung tragen ehrenamtlich Prüfende zur Durchführung öffentlich-rechtlicher Prüfungen bei. In den Prüfungsausschüssen bewerten sie die berufliche Handlungsfähigkeit und bringen dabei betriebliche, schulische und Beschäftigtenperspektiven zusammen. Allein im Jahr 2024 entfielen auf Abschluss- und Externenprüfungen der dualen Ausbildung und auf berufliche Fortbildungsprüfungen rund eine halbe Million Prüfungsteilnahmen (vgl. BIBB 2026, S. 164, 172, 379).

Das Prüferehrenamt unterscheidet sich von vielen anderen Formen freiwilligen Engagements. Es ist in rechtlich geregelte Verfahren eingebunden, an verbindliche Prüfungsanforderungen geknüpft und mitverantwortlich für die Vergabe anerkannter beruflicher Abschlüsse. Die rechtlichen Grundlagen hierfür finden sich im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und in der Handwerksordnung (HwO). Zugleich ist die ehrenamtliche Tätigkeit häufig eng mit den beruflichen Rollen der Prüfenden verbunden. Sie bringen ihre Expertise als betriebliche Fachkräfte oder Lehrkräfte ein. Für ihre Mitwirkung sind Freistellungsmöglichkeiten sowie Entschädigungen für Auslagen und Zeitversäumnis vorgesehen (vgl. § 40 Abs. 6 und 6a BBiG/§ 34 Abs. 9 und 9a HwO). Die ehrenamtliche Mitwirkung verbindet damit persönliches Engagement mit fachlicher Verantwortung für praxisnahe und verlässliche Prüfungen. Gerade darin liegt eine besondere Stärke des beruflichen Prüfungswesens.

Mit dieser Aufgabe ist Zeitaufwand verbunden. Prüfende führen Prüfungen nicht nur durch, sondern bereiten sie vor, bewerten schriftliche und praktische Prüfungsleistungen, stimmen sich im Prüfungsausschuss ab und dokumentieren die Ergebnisse. Der zeitliche Aufwand entsteht also nicht nur am Prüfungstag selbst, sondern auch im Umfeld der Prüfung. Zugleich verändert sich das Prüfungswesen. Berufliche Anforderungen wandeln sich, Prüfungen werden komplexer, und digitale Verfahren gewinnen bei der Organisation, Durchführung und Bewertung von Prüfungen an Bedeutung (vgl. Hollmann u. a. 2023). Damit geraten auch zeitliche Anforderungen an das Prüferehrenamt neu in den Blick.

Der Beitrag untersucht, wie viel Zeit Prüfende im Jahr 2024 tatsächlich aufgewendet haben und in welchem Verhältnis dieser Aufwand zu dem Zeitbudget steht, das sie nach eigener Einschätzung maximal leisten können. Damit schließt die Analyse an frühere Untersuchungen an, in denen Zeitaufwand, Arbeitszeit und Freizeit als Rahmenbedingungen des Prüferehrenamts behandelt wurden (vgl. Ekert/Otto/Sommer 2011). Untersucht wird, in welchen Gruppen der tatsächliche Aufwand besonders hoch ist und ggf. das persönliche Zeitbudget der Prüfenden überschreitet.

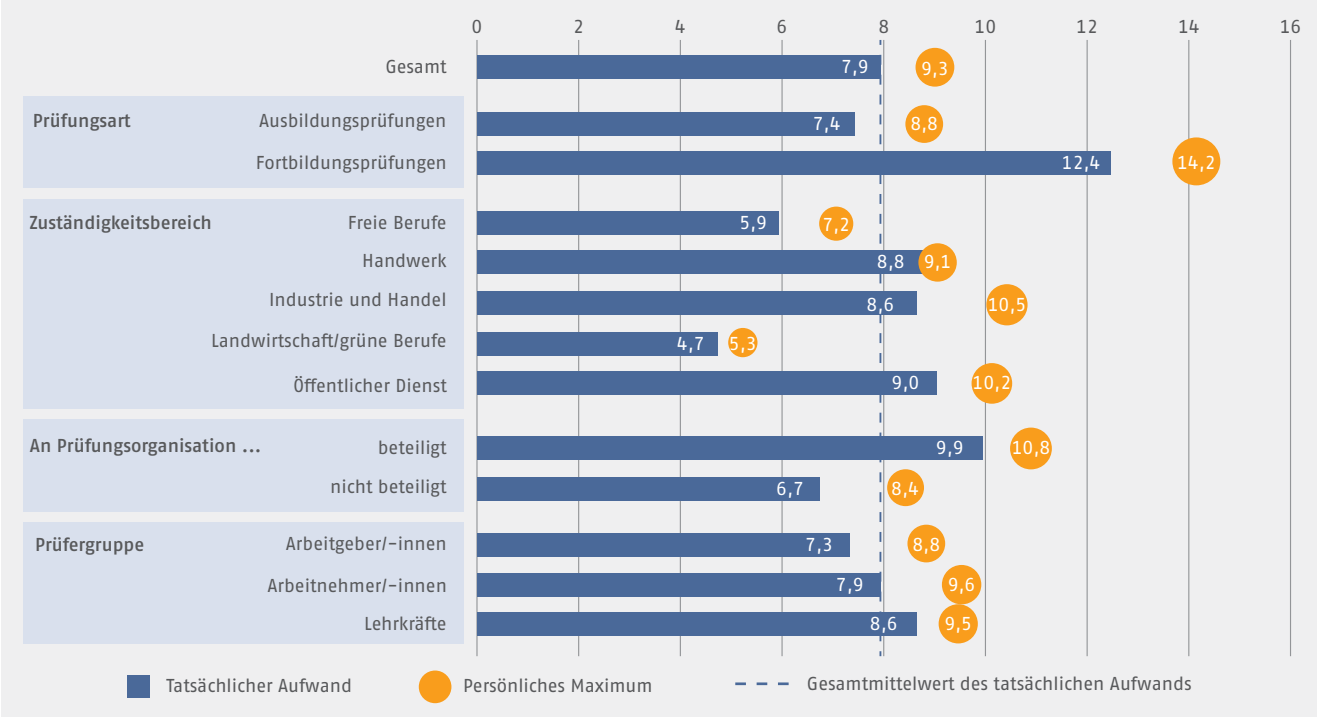
Datengrundlage: Befragung von Prüfenden

Grundlage der Analyse sind Befragungsdaten von ehrenamtlich Prüfenden in der dualen Ausbildung und beruflichen Fortbildung, die im Rahmen der BIBB-Studie zur Evaluation des Berufsbildungsgesetzes zusätzlich erhoben wurden.[1] Die Online-Befragung wurde 2025 durchgeführt und bezog sich auf die Prüftätigkeit im Jahr 2024.

[1] vgl. Projektbeschreibung unter www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/7.8.226

https://doi.org/10.66390/PDMT7748

Abbildung 1
Tatsächlicher Aufwand und persönlich maximal leistbares Zeitbudget Prüfender gesamt und nach Gruppenmerkmalen



Mittelwerte in Arbeitstagen pro Jahr; n = 2.867. Die gestrichelte Linie kennzeichnet den Gesamtmittelwert des tatsächlichen Aufwands von 7,9 Arbeitstagen. Die Fallzahlen variieren zwischen den Gruppen. Gruppenmerkmale können sich überschneiden.
Quelle: eigene Berechnungen auf Basis der Prüferehrenamtsbefragung 2025

Insgesamt nahmen 3.179 Prüfende teil. Erfasst wurden der tatsächliche Zeitaufwand für das Prüferehrenamt und der von den Prüfenden persönlich als maximal leistbar eingeschätzte Zeitaufwand, jeweils in Arbeitstagen im Jahr. In die Analysen wurden nur Prüfende mit gültigen Angaben zu beiden Fragen einbezogen. Die bereinigte Analysestichprobe umfasst 2.867 Prüfende (zur Zusammensetzung vgl. Tab. 1 im electronic-supplement).

Die Auswertung unterscheidet unter anderem nach Personengruppen, die im Prüfungsausschuss vertreten sind (Beauftragte der Arbeitgeber, Beauftragte der Arbeitnehmer und Lehrkräfte), nach Zuständigkeitsbereich und danach, ob Prüfende an der fachlich-organisatorischen Vor- und Nachbereitung von Prüfungen beteiligt sind (z. B. Terminkoordination, Vorbereitung von Bewertungsunterlagen, Ablaufabstimmung und Ergebnisdokumentation). Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war und keine vollständig bekannte Grundgesamtheit ehrenamtlich Prüfender vorliegt, sind die Ergebnisse nicht repräsentativ.

Wie viel Zeit Prüfende tatsächlich aufwenden

Der tatsächliche Zeitaufwand für das Prüferehrenamt lag 2024 im Mittel bei rund acht Arbeitstagen im Jahr. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen Prüfungsarten, Zuständigkeitsbereichen und Aufgabenprofilen (vgl. Abb. 1). So fällt der von den Prüfenden angegebene tatsächliche Zeitaufwand bei Fortbildungsprüfungen mit durchschnittlich rund 12,4 Arbeitstagen höher aus als bei Ausbildungsprüfungen mit 7,4 Arbeitstagen. Ein möglicher Grund für den höheren Zeiteinsatz bei Fortbildungsprüfungen liegt in der Prüfungsstruktur. Prüfungsleistungen können im Fortbildungsbereich stärker individualisiert sein und eine intensivere fachliche Auseinandersetzung erfordern. Dies kann mit aufwendigeren Vor- und Nachbereitungen sowie zusätzlichen Korrektur- und Abstimmungsprozessen verbunden sein.

Auch nach Zuständigkeitsbereich variiert der tatsächliche Aufwand, und zwar zwischen 4,7 Arbeitstagen pro Jahr in der Landwirtschaft bzw. 5,9 Arbeitstagen in den freien Berufen und 9,0 Arbeitstagen im öffentlichen Dienst. Handwerk sowie Industrie und Handel liegen mit 8,8 und 8,6 Arbeitstagen leicht darunter.

Zudem geht eine organisatorische Beteiligung mit einem höheren tatsächlichen Aufwand einher, wobei diese je nach Zuständigkeitsbereich oder zuständiger Stelle unterschiedlich ausfällt. Prüfende, die solche Aufgaben übernehmen, wenden im Durchschnitt 9,9 Arbeitstage auf, Prüfende ohne solche Beteiligung 6,7 Tage.

Zwischen den im Prüfungsausschuss vertretenen Gruppen zeigen sich weniger ausgeprägte Unterschiede. Lehrkräfte berichteten für ihre Prüfertätigkeit im Jahr 2024 von 8,6 Arbeitstagen, Beauftragte der Arbeitnehmer von 7,9 und Beauftragte der Arbeitgeber von 7,3 Arbeitstagen.

Wie viel Zeit Prüfende maximal leisten können

Der tatsächliche Zeitaufwand sagt noch nichts darüber aus, ob der Aufwand aus Sicht der Prüfenden zeitlich gut leistbar ist. Daher wurde zusätzlich erhoben, welchen Zeitaufwand Prüfende persönlich maximal für ihr Ehrenamt leisten können. Das persönlich maximal leistbare Zeitbudget ist eine Selbsteinschätzung der Befragten. Diese Angabe ist wichtig, weil derselbe tatsächliche Aufwand nicht für alle Prüfenden dasselbe bedeutet.

Im Durchschnitt liegt dieses Zeitbudget bei 9,3 Arbeitstagen und damit etwas über dem angegebenen tatsächlichen Aufwand. Auch beim persönlich maximal leistbaren Zeitbudget zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen (vgl. Abb. 1). Prüfende in Fortbildungsprüfungen geben mit 14,2 Arbeitstagen ein höheres persönliches Maximum an als Prüfende in Ausbildungsprüfungen mit 8,8 Arbeitstagen. Der höhere angegebene tatsächliche Aufwand in Fortbildungsprüfungen geht folglich mit einem ebenfalls höheren angegebenen maximalen Zeitbudget einher.

Nach Zuständigkeitsbereich variiert das angegebene Maximum zwischen 5,3 Arbeitstagen in der Landwirtschaft und 10,5 Arbeitstagen in Industrie und Handel.

Bei Prüfenden, die an der Organisation von Prüfungen beteiligt sind, liegt das angegebene Maximum bei 10,8 Arbeitstagen, bei Prüfenden ohne organisatorische Beteiligung bei 8,4 Arbeitstagen.

Die Mittelwerte zeigen damit zunächst, dass höherer tatsächlicher Aufwand in einigen Gruppen mit einem höheren persönlich leistbaren Zeitbudget korrespondierten. Ob Prüfende ihr *persönliches* Maximum überschreiten, lässt sich daraus jedoch noch nicht ablesen.

Wo persönliche Zeitgrenzen erreicht oder überschritten werden

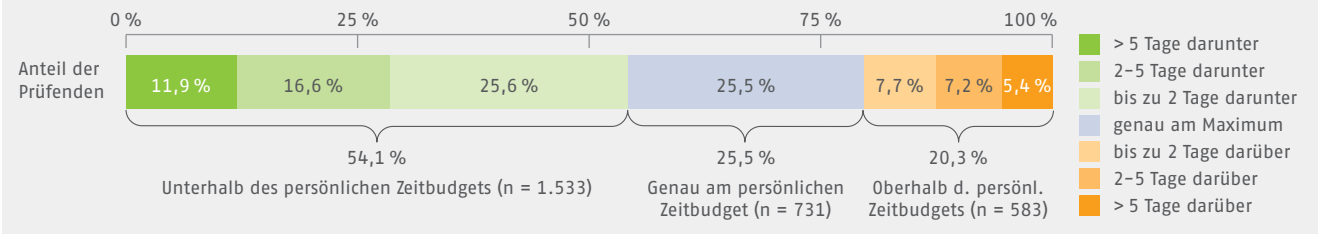
Um auf individueller Ebene zu klären, wo Zeitbudgets überschritten werden, wurden der angegebene tatsächliche Aufwand und das persönlich maximal leistbare Zeitbudget auf individueller Ebene miteinander verglichen.

Die Mehrheit der Befragten (54,1 %) bleibt mit ihrem tatsächlichen Aufwand unter dem persönlich angegebenen Maximum; weitere 25,5 Prozent liegen genau an dieser Grenze. Rund jede fünfte prüfende Person überschreitet ihr persönliches Zeitmaximum. Abbildung 2 zeigt genauer, wie nah die Angaben der Befragten an ihrem persönlichen Zeitbudget liegen oder ob und wie deutlich sie es überschreiten. Dabei wird sichtbar, dass viele Befragte nur wenig Abstand zu ihrer persönlichen Zeitgrenze haben. 25,6 Prozent unterschreiten ihr persönliches Maximum um höchstens zwei Arbeitstage. Auf der anderen Seite überschreiten 7,7 Prozent ihr Maximum um bis zu zwei Arbeitstage, 7,2 Prozent um mehr als zwei bis fünf Arbeitstage und 5,4 Prozent um mehr als fünf Arbeitstage.

Über alle Befragten hinweg überschreiten somit 20,3 Prozent ihr persönlich maximal leistbares Zeitbudget. Dieser Gesamtanteil wirft die Frage auf, in welchen Gruppen Überschreitungen besonders häufig vorkommen. Um diese Frage zu beantworten, wird für jede Gruppe der Anteil der Personen ermittelt, deren tatsächlicher Aufwand über ihrem persönlichen Maximum liegt. Die Werte beziehen sich somit jeweils auf alle Befragten einer Gruppe. Ein Wert von 28,5 Prozent bei den Lehrkräften bedeutet beispielsweise, dass 28,5 Prozent aller befragten Lehrkräfte angeben, ihr persönliches Maximum überschritten zu haben (vgl. Abb. im electronic supplement).

Nach Prüfungsart zeigen sich nur geringe Unterschiede. Von den Prüfenden in Fortbildungsprüfungen überschreiten 21,8 Prozent ihr persönliches Maximum, von den Prüfenden in Ausbildungsprüfungen 20,2 Prozent. Der deutlich höher angegebene durchschnittliche Aufwand bei Fort-

Abbildung 2
Differenz zwischen tatsächlichem Aufwand und persönlich maximal leistbarem Zeitbudget



Anteile der Befragten in Prozent. Der Abstand ergibt sich aus dem tatsächlichen Aufwand abzüglich des persönlich maximal leistbaren Zeitbudgets; n = 2.867. Rundungsbedingt ergibt die Summe nicht exakt 100 Prozent.
Quelle: eigene Berechnungen auf Basis der Prüferehrenamtsbefragung 2025

bildungsprüfungen geht somit nicht mit einer entsprechend höheren Überschreitungsquote einher.

Anders zeigt sich das Muster bei organisatorischer Beteiligung. Von den Prüfenden, die an der Organisation von Prüfungen beteiligt sind, überschreiten 27,8 Prozent ihr persönliches Maximum. Bei Prüfenden ohne solche Aufgaben liegt der Anteil bei 16,0 Prozent. Damit fällt in dieser Gruppe nicht nur der tatsächliche Zeitaufwand höher aus, sondern auch der Anteil derjenigen, die ihr persönlich angegebenes Maximum überschreiten.

Auch zwischen den Zuständigkeitsbereichen zeigen sich Unterschiede. Im Handwerk überschreiten 29,5 Prozent der dort Prüfenden ihr persönliches Maximum, im öffentlichen Dienst sind es 28,7 Prozent. In der Landwirtschaft liegt der Anteil mit 19,9 Prozent etwa auf Höhe des Gesamtanteils von 20,3 Prozent. In Industrie und Handel beträgt er 18,4 Prozent und in den freien Berufen 17,1 Prozent.

Bei den im Prüfungsausschuss vertretenen Gruppen weisen Lehrkräfte den höchsten Anteil auf. 28,5 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, ihr persönliches Maximum zu überschreiten. Bei den Beauftragten der Arbeitgeber sind es 19,0 Prozent und bei denen der Arbeitnehmer 17,6 Prozent.

Zeitliche Grenzen im Prüferehrenamt gezielt in den Blick nehmen

Die Befunde zeigen, dass der zeitliche Aufwand im Prüferehrenamt für die Gestaltung nachhaltiger Rahmenbedingungen aus zwei Perspektiven relevant ist. Zum einen gibt der durchschnittliche Umfang eine wichtige Orientierung dafür, welche zeitlichen Anforderungen mit dem Ehrenamt verbunden sind. Wer neue Prüfende gewinnen will, muss transparent machen können, mit welchem Aufwand im Regelfall zu rechnen ist. Zum anderen reicht der Durchschnitt allein nicht aus, um die zeitliche Beanspruchung angemessen einzuordnen. Zwar liegt der tatsächliche Aufwand im Mittel unter dem persönlich maximal leistbaren Zeitbudget, die individuelle Gegenüberstellung beider Angaben zeigt jedoch, dass rund jede fünfte befragte Person das eigene Maximum überschreitet und ein weiteres Viertel bereits genau an dieser Grenze liegt.

Für die Stärkung des Prüferehrenamts ist daher eine differenzierte Betrachtung zeitlicher Anforderungen wichtig. Besonders deutlich wird dies bei Prüfenden mit organisatorischer Beteiligung. Sie geben einen höheren tatsächlichen Aufwand an und überschreiten häufiger ihr persönliches Zeitmaximum. Entlastungsperspektiven sollten daher nicht nur bei der Prüfungsdurchführung selbst, sondern auch bei vorbereitenden, koordinierenden und organisatorischen Aufgaben mitgedacht werden.

Für den Umfang des tatsächlichen Aufwands dürfte auch die Prüfungsart eine Rolle spielen. Fortbildungsprüfungen können stärker individualisiert und daher mit höherem Vor- und Nachbereitungsaufwand verbunden sein. Warum sich der Aufwand auch zwischen den Zuständigkeitsbereichen unterscheidet, bleibt hingegen offen und bedarf weiterer Klärung. Weiter zu untersuchen wäre etwa, welche Rolle die Zusammensetzung der Prüfungen, die Zahl der Prüfungseinsätze und unterschiedliche organisatorische Rahmenbedingungen spielen.

Zugleich machen die Ergebnisse deutlich, dass ein höherer Aufwand nicht automatisch mit einer häufigeren Überschreitung des persönlichen Maximums einhergeht. Entscheidend ist, welches Zeitbudget Prüfende selbst als leistbar einschätzen. Dies sollte berücksichtigt werden, wenn neue Prüfende gewonnen und bereits Engagierte bei der längerfristigen Ausübung des Ehrenamts unterstützt werden sollen.

Ob eine Überschreitung des persönlichen Zeitlimits tatsächlich als Belastung oder Problem empfunden wird und welche Bedeutung dies für die Bereitschaft zur Fortführung des Ehrenamts hat, lässt sich daraus nicht ableiten. Ebenso bleibt offen, welche Bedingungen die Aufnahme und längerfristige Ausübung des Prüferehrenamts fördern oder erschweren. Diese Fragen greift ein BIBB-Projekt zur Prüferehrenamtsbefragung auf, in dem die Zusatzbefragung umfassender ausgewertet wird. Neben dem Zeitaufwand werden hier unter anderem die Freistellung, der Anteil der Tätigkeit in privater Freizeit, Motive für ein weiteres Engagement sowie die Vorbereitung auf das Ehrenamt analysiert.[2] ◀

Abbildung 1 zum Download unter
www.bwp-zeitschrift.de/g12546
Weitere Tabellen zur Beschreibung der Stichprobe und eine Abbildung zur Überschreitung des persönlichen Zeitbudgets differenziert nach Gruppen als electronic supplement unter
www.bwp-zeitschrift.de/e12545

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2026. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2026. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/21037

Ekert, S.; Otto, K.; Sommer, J.: Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung. Band 11 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn/Berlin 2011. URL: www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/22682_Berufsbildungsforschung_Band_11.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Hollmann, C.; Kiedrowski, M. von; Lorig, B.; Schürger, B.: Das Prüfungswesen in der digitalen Transformation. Status quo und Entwicklungsperspektiven. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 244. Bonn 2023. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18914

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

[2] vgl. Projektbeschreibung unter www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/2.2.475?proj=2.2.475

Ehrenamtliche Sachverständigenarbeit in Neuordnungsverfahren von Aus- und Fortbildungsordnungen

Neuordnungsverfahren von Aus- und Fortbildungsordnungen sind auf die Mitwirkung von sogenannten Sachverständigen angewiesen, die in ihrer Funktion ehrenamtlich tätig sind. Anliegen des Beitrags ist es, auf diesen bislang wenig beachteten Bereich der Mitwirkung Ehrenamtlicher in der Berufsbildung aufmerksam zu machen. Ausgehend von Anforderungsprofil und Aufgaben der betrieblichen Sachverständigen wird aufgezeigt, welche Bedeutung das ehrenamtliche Engagement in Neuordnungsverfahren hat und aus welchen Motiven sich die Sachverständigen engagieren.

Anforderungsprofil und Aufgaben der Sachverständigen – Einordnung als Ehrenamt

An Neuordnungsverfahren zu dualen Ausbildungsberufen sind zwei Kategorien von Sachverständigen eingebunden: auf der betrieblichen Seite die »Sachverständigen des Bundes« und auf der schulischen Seite die »Sachverständigen der Länder«[1].

Im Beitrag wird die erstgenannte Gruppe näher in den Blick genommen. Die Sachverständigen des Bundes sollen »Experten und Expertinnen der betrieblichen Ausbildungspraxis sein« (vgl. BIBB 2012, S. 5). Sie verfügen über Kompetenzen und Erfahrungen sowohl in der Durchführung der Berufsausbildung als auch in der berufsspezifischen Fachlichkeit, die sich ebenso auf die Prüfungspraxis beziehen sollte. Neben den qualifikatorischen Anforderungen sind persönliche Eigenschaften wie Konsensfähigkeit, Kreativität, Engagement, Flexibilität und die Fähigkeit, einzelbetriebsübergreifende Lösungen zu finden, von Bedeutung (vgl. BIBB 2012). Die betrieblichen Sachverständigen werden über die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite nominiert und beraten das BIBB bei der Entwicklung der Ordnungsmittel. Für ihre Mitwirkung gilt – in Anlehnung an die Tätigkeit der Mitglieder des Hauptausschusses – der Grundsatz des Ehrenamtes (§ 92 Abs. 6 BBiG). Die Sachverständigen können eine Aufwandsentschädigung erhalten, Arbeitgeber können ihre Mitarbeitenden für die Mitwirkung im Verfahren freistellen (vgl. § 22 Abs. 2 Satzung des BIBB 2020).

Die Aufgaben der betrieblichen Sachverständigen werden in der Hauptausschussempfehlung 130 (vgl. Hauptausschuss des BIBB 2008) spezifiziert: Bei Ausbildungsordnungen erarbeiten sie gemeinsam mit den weiteren Akteuren im Verfahren (Vertreter/-innen des BMBFSFJ, der Fachministerien, Sozialparteien und Länder sowie des BIBB) einen Verordnungsentwurf mit Prüfungsregelungen und dem Ausbildungsrahmenplan sowie einen Entwurf der Europass-Zeugniserläuterung. Die Sachverständigen nehmen hierzu an rund vier bis sechs Erarbeitungssitzungen teil und entwickeln zwischen den Sitzungen in Arbeitsgruppen inhaltliche Vorschläge zur Diskussion. Sie stellen sicher, dass die Inhalte den tatsächlichen Bedarf aus dem Berufsalltag widerspiegeln. Auch die Reflexion der Arbeitsergebnisse zum Rahmenlehrplan aus den Sitzungen des Rahmenlehrplanausschusses gehört zu ihren Aufgaben. Nach Verfahrensabschluss unterstützen die Sachverständigen den Transfer der neuen oder novellierten Ausbildungsordnung in die Praxis als Ansprechpartner/-innen durch Beratungseinsätze und Vorträge. Außerdem wirken sie an der Erarbeitung von Informationsmaterialien mit (vgl. BIBB 2012). Der kurze Überblick macht deutlich, dass Sachverständige einen umfangreichen Auf-

[1] Die Sachverständigen der Länder sind schulische Lehrkräfte, die den Lehrstoff für den Berufsschulunterricht im Rahmlehrplan-Ausschuss erarbeiten.



Gabriele Jordanski
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
jordanski@bibb.de



Philipp Ulmer
Dr., ehem. wiss. Mitarbeiter im BIBB



Daniel Neff
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
neff@bibb.de

https://doi.org/10.66390/ZYVI4376

gabenkatalog haben und Zeit für ihr Ehrenamt aufbringen müssen.

Motive der Sachverständigen

Auf Grundlage von Interviews, die im Rahmen einer deutsch-französischen Vergleichsstudie im Projekt AbeDip durchgeführt wurden (vgl. Infokasten), wird im Folgenden exemplarisch dargestellt, aus welchen Gründen sich Sachverständige bei der Neuordnung von Berufen in Deutschland engagieren und wie sie ihre ehrenamtliche Tätigkeit wahrnehmen.

Als bedeutsam stellen die Sachverständigen v. a. die Möglichkeit heraus, sich in einem gesellschaftlich relevanten Bereich konstruktiv und längerfristig wirksam einbringen zu können und eine Neuentwicklung aktiv zu gestalten. Ein Sachverständiger des IT-Bereichs betont, dass er stolz sei, daran mitgewirkt zu haben, die Berufsbildung »wahrscheinlich [der] nächsten zehn Jahre« mitzugestalten. Den Befragten war es besonders wichtig, eine zukunftsfähige spezifische Berufsausbildung zu entwickeln, die Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen gute Erwerbschancen und Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Die Arbeit in den Gremien wird als persönlich sehr bereichernd wahrgenommen. Mehrere Sachverständige empfanden es als eine »große Ehre« und eine »große Wertschätzung«, dass sie am Prozess beteiligt wurden. Es war ein »Höhepunkt meiner beruflichen Laufbahn«, so ein Sachverständiger aus dem Bankenbereich. Die Befragten schätzen die intensive und strukturierte Zusammenarbeit mit den Verfahrensbeteiligten, die auf Konsens ausgerichtete Diskussion und stellen das gegenseitige Vertrauen in die Fachkompetenz der Beteiligten als wichtige Voraussetzung heraus. Die meisten Befragten geben an, dass ihnen die Neuordnungsarbeit insgesamt viel Freude bereitet habe, die Entwicklungsarbeit selbst ebenso wie die Möglichkeit, Menschen kennenzulernen und neue Einblicke zu erhalten. Der große Arbeitsaufwand wird als sinnvoll, erforderlich und lohnend wahrgenommen.

Bei den befragten Sachverständigen liegen somit – ähnlich den Ergebnissen des fünften Freiwilligensurveys (vgl. Simonson u. a. 2022) – vorrangig altruistische Motive vor, wie das Mitgestalten der Gesellschaft sowie sozial geprägte Motive wie Spaß haben und mit Menschen zusammenkommen.

Funktionen der Ehrenamtlichkeit

Das deutsche Berufsbildungssystem basiert traditionell auf der (größtenteils) ehrenamtlichen Mitwirkung, was sich auch in den Landes-, Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen zeigt. Die Ehrenamtlichkeit erfüllt dabei aus Autorensicht drei zentrale Funktionen: Erstens basiert die paritätische Beteiligung der Sozialpartner auf dem Konsensprinzip, dem ein gemeinsames Bekenntnis zum Gemeinwohl zugrunde liegt. Zweitens dient die Ehrenamtlichkeit dazu, die Unabhängigkeit der eingebrachten Expertise zu bewahren; sie gewährleistet, dass die Sachverständigen sich aus fachlicher Überzeugung und Branchenverantwortung und nicht aus finanziellen Motiven an dem Verfahren beteiligen. Damit wird drittens die Legitimation der Ergebnisse, die von allen gemeinsam und konsensual getragen werden, sichergestellt. Die Sachverständigenarbeit ist somit eine tragende Säule für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Berufsausbildung im dualen System. ◀

Projekt AbeDip

Im Projekt »Die Akteure bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen/»Diplômes professionnels« – Aufgabengebiete, Rollenverständnis, Zusammenwirken (AbeDip)« wurde anhand von zwei Fallstudien der Ausbildungsberufe »Bankkaufmann/Bankkauffrau« und »IT-System Elektroniker/-in« das Zusammenwirken der Akteure im Bereich der Neuordnung von Ausbildungsberufen in Deutschland und in Frankreich vergleichend untersucht (vgl. Ulmer/Jordanski/Neff 2025). Im Vordergrund standen dabei Tätigkeiten, Rollenverständnis und Zusammenwirken der Akteursgruppen. In diesem Kontext wurden u. a. zwölf leitfadengestützte mündliche Interviews mit den am Verfahren beteiligten deutschen Sachverständigen und drei mit französischen Sachverständigen durchgeführt. Die Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Für den Beitrag wurden lediglich die interviewten deutschen Sachverständigen betrachtet.

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Das Rollenverständnis des BIBB in der Ordnungsarbeit, Bonn 2012. URL: www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/rollenverstaendnis_bibb_ordnungsarbeit.pdf

BIBB (Hrsg.): Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 30.11.2020. Bonn 2020. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_satzung.pdf

Hauptausschuss des BIBB: Empfehlung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren. Empfehlung vom 27.06.2008. Bonn 2008. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA130.pdf

Ulmer, P.; Jordanski, G.; Neff, D.: Die Akteure bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen/»Diplômes professionnels« – Aufgabengebiete, Rollenverständnis, Zusammenwirken. Eine Deutsch Französische Vergleichsstudie (AbeDip). Bonn 2025. URL: www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/3.5.314

Simonson, J.; Kelle, N.; Kausmann, C., Tesch-Römer, C.: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden 2022. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-35317-9

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Lernen durch Engagement an beruflichen Schulen – Potenziale zur Stärkung von Demokratiekompetenz

Der Bildungsauftrag beruflicher Schulen umfasst neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen auch die Befähigung junger Menschen, Verantwortung in Beruf und Gesellschaft zu übernehmen. Der Beitrag stellt das Modellprojekt »Lernen durch Engagement – für die Stärkung von Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen« vor, das fachliches Lernen und gesellschaftliches Handeln miteinander verbindet und einen handlungsorientierenden Ansatz zur Demokratiebildung liefert.

Entwicklungsräume für Demokratiebildung

Berufliche Schulen haben einen umfassenden demokratischen Bildungsauftrag. Über die fachliche Qualifizierung hinaus sollen sie junge Menschen befähigen, Verantwortung in Arbeitswelt und Gesellschaft zu übernehmen. Für die Berufsschule macht es die Kultusministerkonferenz konkret: »Sie befähigt zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung.« (KMK 2024, S. 2).

Demokratiebildung ist damit kein zusätzlicher Auftrag neben der beruflichen Bildung, sondern in ihrem Verständnis von Handlungskompetenz bereits angelegt. Offen bleibt jedoch häufig, wie dieser Auftrag unter den spezifischen Rahmenbedingungen beruflicher Schulen konkret in Unterricht und Schulentwicklung übersetzt werden kann.

Berufliche Schulen als größte weiterführende Schulform bieten hierzu besondere Entwicklungsräume. Unter einem organisatorischen Dach vereinen sie unterschiedliche Bildungsgänge und Organisationsformen. Diese Heterogenität und ihre Nähe zur Arbeitswelt machen sie zu wichtigen Orten der Demokratiebildung, die in Bildungsdiskursen jedoch oft unterbelichtet bleiben. Trotz ihres klaren Auftrags zur Demokratiebildung erhalten berufliche Schulen bislang kaum schulformspezifische Orientierung. Bestehende Demokratieleitfäden und bildungspolitische Empfehlungen einzelner Bundesländer beziehen sie häufig nur allgemein ein und übersetzen ihre spezifischen Rahmenbedingungen kaum in konkrete Handlungsmöglichkeiten.



Susanne Hauer
Programmleiterin, Stiftung Lernen durch Engagement, Berlin
susanne.hauer@lernen-durch-engagement.de

Foto: Stiftung Lernen durch Engagement

Lernen durch Engagement

Die Unterrichtsform Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning) bietet einen ausdifferenzierten Ansatz, der fachliches Lernen, demokratische Unterrichtspraxis, gesellschaftliches Handeln und Reflexion systematisch verbindet: Schüler/-innen setzen sich mit einem Thema aus dem Unterricht auseinander und untersuchen, welche Bedeutung es in realen gesellschaftlichen Zusammenhängen hat, etwa bei sozialen, ökologischen oder politischen Fragen. Sie entwickeln Handlungsideen zu einer konkreten Herausforderung und setzen diese als gemeinnütziges Engagement in ihrem Umfeld um. Dabei wenden sie ihr Wissen praktisch an und vertiefen es. Die Stiftung Lernen durch Engagement entwickelt den Ansatz fachlich weiter, unterstützt Schulen gemeinsam mit regionalen Partnern bei der qualitätsvollen Umsetzung und baut Strukturen für die Verbreitung und Verankerung des Ansatzes auf.

Modellprogramm zur Stärkung von Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen

Im Modellprogramm »Lernen durch Engagement – für die Stärkung von

Modellprogramm »Lernen durch Engagement – für die Stärkung von Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen«

Regionale Partner: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Brandenburg und mehrwert – Agentur für soziales Lernen gGmbH in Stuttgart. Sie begleiten die Schulen bei der Planung, Umsetzung und Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsvorhaben zum Lernen durch Engagement.

Projektförderung: Das Projekt »Lernen durch Engagement – für die Stärkung von Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen« wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

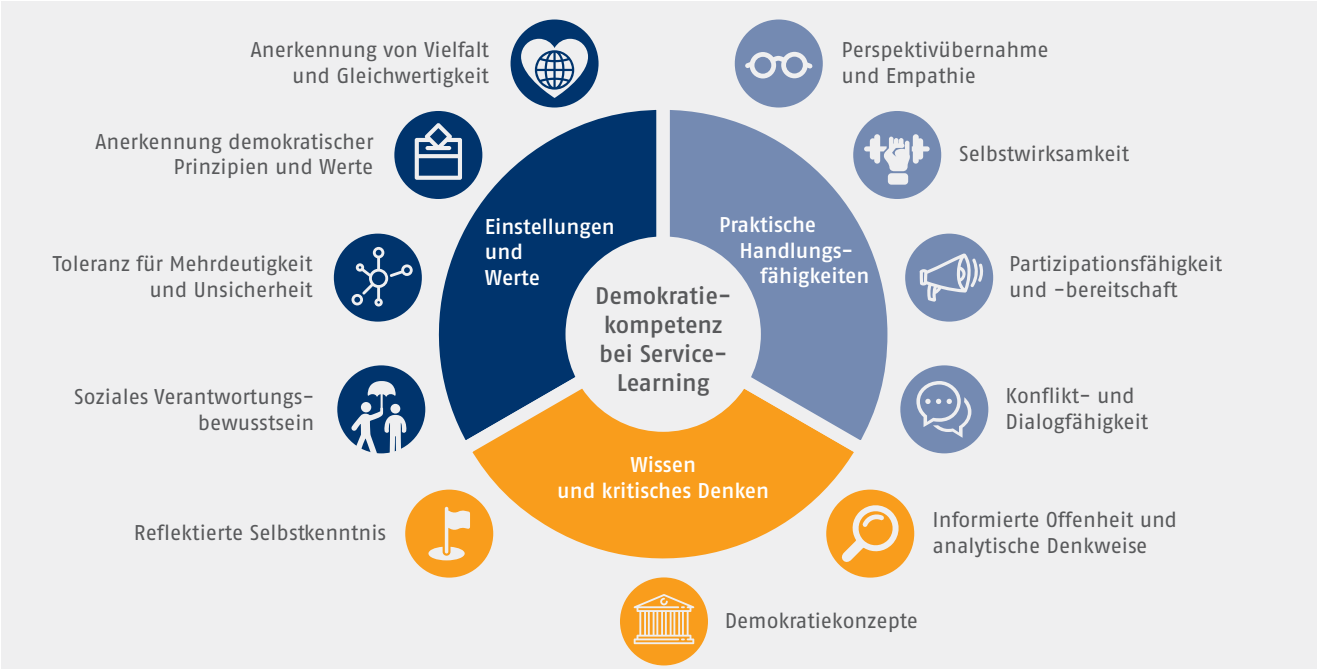
Laufzeit: 11/2023 bis 1/2027, Vertiefungsphase: 02/2027 bis 01/2029

Wissenschaftliche Begleitung bis 12/2026: Institut für Schulpädagogik und Didaktik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Einbezogen sind die Perspektiven von Lernenden, Lehrkräften, Schulleitungen und Praxispartnerinnen und -partnern.

Weitere Informationen zum Modellprogramm:
www.servicelearning.de/demokratie-berufliche-schulen

https://doi.org/10.66390/DAXE2803

Abbildung
Demokratiekompetenz bei Service-Learning



Grafik in Anlehnung an Mauz/Gloe (2019) | Stiftung Lernen durch Engagement

Demokratiekompetenz an beruflichen Schulen« (vgl. Infokasten) erprobt die Stiftung mit insgesamt zwölf Modellschulen und regionalen Partnern in Brandenburg und Baden-Württemberg, wie mit diesem Ansatz fachliches Lernen, gesellschaftliche Verantwortung und demokratische Praxis im Unterricht beruflicher Schulen miteinander verbunden werden können. Lehrkräfte aus unterschiedlichen beruflichen Bildungsgängen nehmen an zielgruppenspezifischen Fortbildungen teil, die auf dem von der Stiftung Lernen durch Engagement entwickelten Demokratiekompetenz-Modell basieren (vgl. Abb.). Begleitet werden die Modellschulen von regionalen Schulberaterinnen und -beratern, die bei der Umsetzung und Weiterentwicklung von Lernen durch Engagement sowohl im Unterricht als auch an der Schule unterstützen.

Im Juni 2026 wurden erste Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt; die abschließende Auswertung und der Forschungsbericht werden Ende 2026 vorliegen. Die Zwischenergebnisse bestätigen das Potenzial des Ansatzes für berufliche Schulen, insbesondere für Lernprozesse und Zuwächse im Bereich der handlungsorientierten demokratischen Kompetenzen. Lernende übernehmen Verantwortung, treffen und begründen Entscheidungen, üben Perspektivübernahme und Empathie, erleben Selbstwirksamkeit und entwickeln ihre Konflikt- und Dialogfähigkeit weiter. Diese Tendenzen decken sich mit den Lern- und Kompetenzzielen, auf die sich die befragten Lehrkräfte in der Pilotphase fokussiert haben.

Lernen durch Engagement konkret

Wie Lernen durch Engagement fachliches Lernen und gesellschaftliches Handeln miteinander verbindet und dabei demokratische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stärken kann, zeigen folgende Beispiele aus dem Modellprogramm.

Am **Kaufmännischen Schulzentrum Böblingen** setzten sich Schüler/-innen des Berufskollegs II in dem fächerübergreifenden Seminarkurs »Arbeiten, leben und lernen in Vielfalt und Wertschätzung« über acht Monate mit Vielfalt, Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit und wirtschaftlichen Fragen auseinander. Aus dem beteiligten Englischunterricht zu Diskriminierung und dem Leben mit Behinderung in der Arbeitswelt heraus beschäftigte sich eine Gruppe mit der Lebenssituation von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Für ihr Vorhaben griff die Gruppe den konkreten Bedarf von Mitmenschen in der Tageseinrichtung Herzpunkt gGmbH auf: Die Schüler/-innen planten und organisierten eigenständig eine Spendengala, gewannen Unterstützer-/innen und sammelten 14.000 Euro für ein inzwischen fertiggestelltes Pflegebad. Dabei nutzten und vertieften sie fachliches Wissen aus unterschiedlichen Fächern (BWL, Geschäftsprozesse, Gesamtwirtschaft, Geschichte mit Gemeinschaftskunde, Englisch, Biologie) und reflektierten ihre Erfahrungen wiederkehrend im Seminarkurs und in einer abschließenden benoteten Seminar-

arbeit. Sowohl im Unterricht als auch im Engagement stärkten sie überfachliche und demokratische Kompetenzen, die für das Berufsleben wie für gesellschaftliche Teilhabe gleichermaßen bedeutsam sind: eigenständige Planung und Kooperation, Perspektiv- und Verantwortungsübernahme, Solidarität und Toleranz.

An der **Berufsbildenden Johann-Philipp-Palm-Schule Schorndorf** setzten sich Schüler/-innen der Klasse 11 im Rahmen von Lernen durch Engagement im Geschichts- und Gemeinschaftskunde-Unterricht mit der Geschichte des Nationalsozialismus in ihrer Stadt auseinander. (Das Engagement selbst fand außerhalb des Regelunterrichts, aber innerhalb der Schulzeit statt.) Gemeinsam mit einem pensionierten Geschichtslehrer und Kooperationspartnern wie dem Stadtmuseum entwickelten und führten sie Stolpersteinführungen für Berufsschulklassen und die Öffentlichkeit durch, um lokale Geschichte lebendig zu vermitteln. »Wenn man das hier in unserer Stadt sieht, rückt alles viel näher, ganz anders als in den Geschichtsbüchern«, erklärt eine der jugendlichen Guides. Die Lernenden untersuchten reale gesellschaftliche Themen und vertieften ihr Fachwissen zum Nationalsozialismus auf lokaler Ebene und leisteten einen Beitrag zur Erinnerungskultur. Im Lernen durch Engagement stärkten die Schüler/-innen sowohl berufliche als auch demokratische Kompetenzen: Sie lernten freies Sprechen, den Umgang mit Öffentlichkeit und Verantwortungsübernahme; sie stimmten sich mit anderen ab, bearbeiteten Zielkonflikte und reflektierten die Folgen ihres Handelns. In Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und in der adressatengerechten Vermittlung entwickelten sie praktische Handlungsfähigkeiten wie Empathie und Perspektivübernahme sowie Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft weiter.

Für ihr Lernen durch Engagement-Vorhaben erhielten die Schüler/-innen keine Noten, stattdessen eine Ausbildungsurkunde zum »Guide« und eine Sozialkompetenzurkunde. Sie reichten einen Beitrag zur Geschichte der jüdischen Kaufmannsfamilie Anspach im nationalsozialistischen Schorndorf beim Schülerwettbewerb »Joseph-Preis« für Beiträge zum Thema »Jüdisches Leben – damals und heute« bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein und gewannen den Hauptpreis, der fachliche Tiefe ebenso wie gesellschaftliche Haltung und selbstständiges Arbeiten würdigt.

Von der Unterrichts- zur Schulentwicklungsarbeit

In einer zweijährigen Vertiefung des Modellprogramms soll an vier Fokusschulen u. a. erprobt werden, wie Betriebe als fachliche Ansprechpartner, Perspektivgeber und Lernorte von Demokratie beim Lernen durch Engagement mitwirken können. Das gesellschaftliche Engagement bleibt fachlich vorbereitet, curricular angebunden und im Unterricht verankert. Ziel ist es, Schulen nicht nur bei der Erprobung von Lernen durch Engagement zu unterstützen, sondern sie bis zur längerfristigen und qualitätsvollen Implementierung zu begleiten. Diese setzt nicht bei isolierten Einzelmaßnahmen an, sondern verbindet die Weiterentwicklung des Unterrichts mit kollegialer Verständigung und organisationalen Entscheidungen. Ein Ziel der Vertiefung ist, dass die Fokusschulen ihre Strukturen schrittweise weiterentwickeln. Dabei werden drei Ebenen miteinander verbunden: das didaktische Handeln einzelner Lehrkräfte, die Zusammenarbeit in Teams und Fachgruppen sowie strategische Entscheidungen der Schulleitung. Gemeinsame Qualitätskriterien und strukturierte Reflexion verhindern, dass Lernen durch Engagement allein an einzelnen engagierten Personen hängt. Die Erkenntnisse des Modellprogramms sollen mit zielgruppenspezifischen Handlungsorientierungen in anwendbare Ergebnisse übersetzt werden, um berufliche Schulen dabei zu unterstützen, diesen Ansatz qualitätsvoll für ihren demokratischen Bildungsauftrag zu nutzen und dauerhaft zu verankern. ◀



Informationen zu den erwähnten Praxisbeispielen und Lernen durch Engagement

Praxisbeispiel Kaufmännisches Schulzentrum Böblingen:
www.servicelearning.de/was-wir-tun/lde-schulbeispiele-aus-dem-netzwerk/vielfalt-und-wertschaetzung

Praxisbeispiel Berufsbildende Johann-Philipp-Palm-Schule Schorndorf:
www.servicelearning.de/was-wir-tun/lde-schulbeispiele-aus-dem-netzwerk/stolperstein-guides

Weitere Praxisbeispiele der Modellschulen:
www.servicelearning.de/demokratie-berufliche-schulen

Zertifikatskurse zu Lernen durch Engagement:
www.servicelearning.de/materialien-und-kurse/zertifikatskurse

Materialien und Veranstaltungen zu Lernen durch Engagement:
www.servicelearning.de

LITERATUR

Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i. d. F. vom 21.03.2024. Berlin/Bonn 2024

Mauz, A.; Gloe, M.: Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin 2. Aufl. 2019

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Gesellschaftliches Engagement als Lernraum in der beruflichen Bildung

Seit Jahren wird gefordert, überfachliche Kompetenzen, gesellschaftliche Verantwortung und demokratische Teilhabe stärker zum Gegenstand beruflicher Bildung zu machen. Das Projekt Open up! ermöglicht Auszubildenden einen zeitlich begrenzten und didaktisch gerahmten Einsatz in sozialen Einrichtungen, in dem sie Erfahrungen mit gesellschaftlicher Vielfalt, sozialer Ungleichheit und Verantwortung sammeln können.

Ein Format mit Geschichte

Das Projekt Open up! hat seine Wurzeln in der Diakonie und wurde um das Jahr 2000 im Kontext der Verkürzung des Zivildienstes und der damit verbundenen Verringerung der Zahl Zivildienstleistender entwickelt. Vor diesem Hintergrund wurde nach Möglichkeiten gesucht, soziale Einrichtungen weiterhin zu unterstützen und jungen Menschen – wenn auch zeitlich begrenzt – Einblicke in soziale Arbeitsfelder sowie gesellschaftliches Engagement zu ermöglichen. Das zunächst unter einem anderen Namen innerhalb der Diakonie entwickelte Projekt stieß auf große Resonanz. Aus der Weiterentwicklung dieses Ansatzes entstand die gemeinnützige Organisation mehrwert – Agentur für soziales Lernen.

Inzwischen blickt Open up! auf eine 25-jährige Umsetzungsgeschichte und über 8.000 teilnehmende Auszubildende zurück; außerdem wurden rund 600 soziale Einrichtungen unterstützt und mehr als 320.000 Engagementstunden geleistet. Es ist damit kein kurzlebiges Einzelprojekt, sondern ein Format, das aus einem gesellschaftlichen Wandel heraus entstanden und im Lauf der Zeit in die berufliche Bildung integriert worden ist.



Agnesa Azemaj
Projektmanagerin Corporate Volunteering, mehrwert – Agentur für soziales Lernen gGmbH, Stuttgart
azemaj@agentur-mehrwert.de

Drei Phasen – ein Lernprozess

Das didaktische Konzept von Open up! orientiert sich am Ansatz des Service Learning, das gesellschaftliches Engagement mit gezielten Lernprozessen verbindet. Der Ansatz knüpft an erfahrungsorientierte Bildungstheorien an, nach denen Lernen nicht allein durch die Teilnahme an einer Tätigkeit entsteht, sondern durch die bewusste Auseinandersetzung mit den dabei gemachten Erfahrungen (vgl. Dewey 1938). Dieses Verständnis bildet die Grundlage für die dreigliedrige Struktur von Open up!: Vorbereitung, Praxis und Reflexion.

In einem halbtägigen vorbereitenden Workshop setzen sich die Auszubildenden zunächst mit gesellschaftlichen Fragen auseinander, die für die anschließende Praxisphase bedeutsam sind. Dazu gehören beispielsweise soziale Ungleichheit, Armut, Teilhabe und die Bedeutung sozialer Unterstützung und öffentlicher Daseinsvorsorge. Zugleich vergegenwärtigen sich die Auszubildenden eigene Erwartungen an den Einsatz, bisherige Bilder von den jeweiligen Zielgruppen und mögliche Vorurteile. Anschließend folgt eine ein- bis zweiwöchige Praxisphase in sozialen Einrichtungen, etwa in der Wohnungslosenhilfe, der Flüchtlingshilfe oder der Frauenhilfe.

Die Heranführung an die jeweiligen Aufgaben erfolgt einrichtungsspezifisch durch die Mitarbeitenden vor Ort. Die Begegnung mit Lebenslagen, die sich deutlich von ihrem gewohnten Alltag unterscheiden, kann bei den Auszubildenden Irritationen auslösen. Solche Erfahrungen fördern nicht automatisch Empathie oder Verantwortungsbewusstsein; sie eröffnen aber Anlässe, diese Haltungen im Austausch, in der Reflexion und im Vergleich mit dem eigenen Alltag zu entwickeln.

Entscheidend ist schließlich die begleitende Reflexion: Die Erfahrungen werden durch strukturierte Impulse ausgewertet und in größere Zusammenhänge eingeordnet. Forschungen zu Service Learning unterstreichen die Bedeutung dieser Verknüpfung von Erfahrung und Reflexion für Lernprozesse und den Transfer auf andere Situationen (vgl. Sliwka 2004; Reinders 2010). Auf diese Weise lassen sich Perspektivwechsel und Selbstreflexionsfähigkeit als Kompetenzen beschreiben, die für demokratische Teilhabe und ein reflektiertes Verständnis gesellschaftlicher Verantwortung grundlegend sind. Erst durch diese Verschränkung wird aus dem praktischen Einsatz ein Lernraum.

Wie Engagement in die Ausbildung kommt

Open up! richtet sich an Auszubildende in Unternehmen und wird

https://doi.org/10.66390/YPWK4205

in Kooperation mit den jeweiligen Ausbildungsbetrieben umgesetzt. Gemeinsam mit den Ausbildungsleitungen klärt die mehrwert gGmbH, wie sich das Programm in die jeweilige Ausbildung integrieren lässt. Die Ausgestaltung orientiert sich an den Bedingungen des jeweiligen Unternehmens. Das Projekt kann als verbindlicher Bestandteil der Ausbildung oder als freiwilliges betriebliches Angebot umgesetzt werden.

Die Praxiseinsätze finden in der Regel während der Arbeitszeit statt und werden – je nach betrieblicher und schulischer Abstimmung – als zusammenhängende Praktikumswoche oder unter der Berücksichtigung der regulären Berufsschultage umgesetzt. Die Unternehmen tragen die Kosten für Organisation, Vorbereitung und Auswertung und ermöglichen den Auszubildenden die Praxisphase als gesellschaftliches Engagement während der Arbeitszeit.

Die mehrwert gGmbH kontaktiert geeignete Einsatzstellen, mit denen teilweise bereits langjährige Kooperationen bestehen. Mit neuen Einrichtungen werden in einem Vorgespräch Erwartungen, Aufgaben und Rahmenbedingungen für den Einsatz abgestimmt. Im Einführungsworkshop werden den Auszubildenden die verfügbaren Praktikumsplätze vorgestellt. Sie wählen anschließend einen Einsatzort aus. Dabei werden sie ermutigt, auch Einsatzorte zu wählen, mit denen sie bislang wenig Berührungspunkte hatten.

Entscheidend ist dabei eine partnerschaftliche Gestaltung der Praxisphase. Es geht nicht darum, Menschen als Lernobjekte zu betrachten, vielmehr geht es um Begegnungen im Rahmen gemeinsamer Tätigkeiten, die sich an Respekt, Freiwilligkeit sowie den Bedarfen und Schutzanforderungen der Einrichtungen orientieren.

Kompetenzen, die im Beruf zählen

Die in der Praxisphase gemachten Erfahrungen bieten die Möglichkeit, Kompetenzen zu erproben, die sowohl im Berufsalltag als auch für gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam sind. Im Diskurs um Future Skills werden insbesondere Selbstorganisation, Problemlösefähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Fähigkeit betont, mit Veränderungen, Unsicherheit und komplexen Situationen umzugehen (vgl. OECD 2019).

Der Praxiseinsatz bietet Gelegenheiten, solche Kompetenzen zu fördern: Die Auszubildenden übernehmen unterschiedliche Aufgaben, müssen sich in unbekannten Strukturen orientieren und mit Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen kommunizieren. Dabei arbeiten sie sowohl mit haupt- und ehrenamtlich Tätigen als auch mit den Menschen zusammen, die die Angebote der jeweiligen Einrichtung nutzen.

Der Auswertungsworkshop bietet die Möglichkeit, diese Erfahrung auf berufliche Handlungssituationen zu beziehen: Wie gehe ich im beruflichen Kontext mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen um? Wie kann ich trotz Unsicherheit verantwortungsvoll handeln? Welche Rolle spielen Kommunikation, Teamarbeit und Selbstreflexion für meine berufliche Praxis?

Service Learning wird damit nicht als Zusatzangebot verstanden, sondern als Teil eines erweiterten Bildungsverständnisses, das fachliche Qualifizierung mit Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Orientierung zusammendenkt. Berufliche Bildung wird so nicht nur als Vorbereitung auf fachliche Arbeitsaufgaben betrachtet, sondern auch als Befähigung, in beruflichen und gesellschaftlichen Situationen verantwortungsvoll, kooperativ und urteilsfähig zu handeln.

Kontinuierliche Weiterentwicklung des Formats

Die Erfahrungen aus 25 Jahren Open up! zeigen vor allem, dass ein sozialer Praxiseinsatz allein noch keinen Lernprozess ausmacht. Entscheidend ist seine Einbettung in die Ausbildung, die pädagogische Vor- und Nachbereitung und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den sozialen Einrichtungen und Betrieben. Gleichzeitig muss das Format veränderbar bleiben. Die Workshops wurden immer wieder an Anforderungen der Ausbildung und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst. So hat beispielsweise Demokratiebildung im Laufe der Zeit stärker Eingang in die Vor- und Nachbereitung gefunden.

Wichtig ist, dass der Lernerfolg der Auszubildenden nicht alleiniger Maßstab ist. Der Einsatz muss auch für die beteiligten sozialen Einrichtungen tragfähig sein und sich an ihren Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen orientieren. Rückmeldungen von Auszubildenden, Betrieben und Einrichtungen fließen daher kontinuierlich in die Weiterentwicklung des Formats ein.

Die Erfahrung zeigt: Berufliche Bildung kann einen Beitrag dazu leisten, junge Menschen nicht nur fachlich, sondern auch in ihrer gesellschaftlichen und demokratischen Handlungsfähigkeit zu stärken. ◀

LITERATUR

Dewey, J.: Experience and Education. New York 1938

OECD: Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris 2019

Reinders, H.: Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 531–547. DOI: https://doi.org/10.25656/01:7158

Sliwka, A.: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Berlin 2004. DOI: https://doi.org/10.25656/01:258

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Vertrauensperson und Vorbild – Das Ehrenamt in der Grundbildung

Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen nehmen nur selten an Weiterbildung teil. Im Rahmen der AlphaDekade arbeiteten daher verschiedene Projekte durch den Einsatz von Ehrenamtlichen daran, Hürden für gering literalisierte Erwachsene beim Einstieg ins Lernen abzubauen. Dieser Beitrag bündelt die Erfahrungen der vom Bundesbildungsministerium geförderten Projekte.

Warum Ehrenamt in der Grundbildung?

Jede/-r fünfte deutschsprachige Erwachsene[1] hat Schwierigkeiten beim Lesen, Rechnen und adaptiven Problemlösen, was rund 10,6 Millionen Menschen in Deutschland entspricht (vgl. Rammstedt u.a. 2024). Dies führt auch in der Arbeitswelt zu großen Herausforderungen: Ausreichende Grundkompetenzen sind eine elementare Voraussetzung für Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit. Doch nur weniger als ein Prozent der gering literalisierten Erwachsenen besucht Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse (vgl. Grotlüschen 2020).

Die Ursachen sind vielfältig und beinhalten sowohl strukturelle Gründe – wie fehlende zeitliche oder finanzielle Ressourcen und fehlende Informationen – als auch subjektive Gründe (vgl. Buchs/Weber 2026; Zeuner/Pabst/Heilmann 2023). Dazu gehören u.a.

- negative Erfahrungen mit formalen Lernsettings und eine daraus entwickelte Distanz zu Bildungsanbietern und -angeboten,
- ein aufgrund von schlechten Schulerfahrungen nicht oder gering ausgebildetes Zutrauen in die eigenen Lernfähigkeiten und das eigene Können,
- die fehlende Überzeugung, dass die Teilnahme an einem Angebot positive Auswirkungen auf den beruflichen und/oder persönlichen Alltag hat.

Um diese Zugangsbarrieren zu verringern, verfolgten mehrere Alpha-Dekade-Projekte das Ziel, Ehrenamtliche in neuen Formaten und Rollen miteinzubeziehen und ihren Einsatz in der Praxis zu etablieren (zur Alpha-Dekade vgl. Infokasten).

Ehrenamt in der Praxis

Die Einsatzmöglichkeiten von Ehrenamtlichen sind vielfältig. Exemplarisch werden zwei Bereiche vorgestellt, in denen sie als Vertrauenspersonen (Lernbegleitung) bzw. Vorbilder (Lernbotschafter/-innen) für gering literalisierte Erwachsene fungieren.

Lernbegleitung im Lerntandem oder in offenen Angeboten

Das Tandem besteht aus einer lernenden und einer ehrenamtlichen Person. Nach dem Matching, das durch hauptamtliches Personal verantwortet wird, trifft sich das Tandem regelmäßig zum gemeinsamen Lernen. Die Lernbegleitung kann in dieser Konstellation individuell auf die Wünsche der Lernenden eingehen, sodass eine vertrauensvolle Lernsituation entsteht. Dieses Format eignet sich besonders als niedrigschwelliger Einstieg für Menschen, die lernungewohnt sind, für die es kein passendes Kursangebot gibt oder für die die Kursteilnahme eine zu hohe Hürde darstellt. (vgl. Barth/Cremer-Freis 2018).

Die AlphaDekade

In der »Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026« (AlphaDekade) setzen sich Bund, Länder und insgesamt 17 gesellschaftlich relevante Organisationen (Dekadepartner) gemeinsam dafür ein, die Grundbildung in Deutschland zu verbessern. Wie Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen besser erreicht und beim Einstieg in Lernangebote unterstützt werden können, ist dabei eine der zentralen Herausforderungen. Im Rahmen der AlphaDekade förderte das Bundesbildungsministerium rund 100 Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Weitere Informationen: www.alphadekade.de

[1] in Privathaushalten in Deutschland lebende Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren



Dominik Kortus
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
dominik.kortus@bibb.de



Birgit Garbe-Emden
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
garbe-emden@bibb.de

https://doi.org/10.66390/BCJM1017

Ehrenamtliche sind auch in Gruppenkonstellationen von offenen Angeboten in Mehrgenerationenhäusern oder Lerncafés tätig. Dort begleiten sie den Lernprozess und können die Hauptamtlichen entlasten, indem sie bspw. langsam lernende Teilnehmende gezielt unterstützen. Sie bestärken und motivieren die Lernenden auf ihrem Weg und können dadurch das soziale Miteinander in der Gruppe verbessern (vgl. Xhyra 2021).

Lernbotschafter/–innen als Vorbild

Ehrenamtliche Lernbotschafter/-innen unterstützen bei der Ansprache von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Dabei handelt es sich um (ehemalige) gering Literalisierte, die aus ihrer persönlichen Geschichte heraus erzählen, wie Lesen- und Schreibenlernen ihr Leben verändert hat. Sie bauen damit Vorurteile ab und machen als Vorbilder anderen Erwachsenen Mut, es ihnen gleich zu tun. Dies ist besonders dadurch erfolgreich, dass Lernbotschafter/-innen häufig die gleichen Erfahrungen gemacht haben und somit »die gleiche Sprache« sprechen wie die Zielgruppe (vgl. Pöppel 2026).

Ehrenamtliche brauchen klare Rollen und eine wertschätzende Haltung

Der Einsatz von Ehrenamtlichen in der Grundbildung erfordert eine klare Definition ihrer Aufgaben und Rollen, um Missverständnisse zu vermeiden und sie vor Überforderung zu schützen. Ehrenamtliche können pädagogische Fachkräfte nicht ersetzen; eine Lernbegleitung kann jedoch eine sinnvolle Ergänzung zu bestehenden Kursangeboten sein. Wichtig ist, dass Ehrenamtliche keinen Unterrichtsauftrag haben und keinem Curriculum mit Lernzielvorgaben verpflichtet sind. Der eigentliche Schriftspracherwerb wie auch die Diagnostik erfordern eine fachdidaktische Ausbildung (vgl. Distefano/Peranic/Rühmann 2022). Ehrenamtliche können gering literalisierte Erwachsene aber dabei unterstützen, dass sie sich (wieder) auf das Lernen einlassen, dass sie erste positive Lernerfahrungen machen und auf diese Weise ihr Selbstvertrauen stärken. So lesen sie bspw. gemeinsam den alltäglichen Schriftverkehr, helfen bei der Nutzung digitaler Angebote oder bearbeiten Texte, die die Lernenden mitbringen.

Doch auch diese Aufgaben können herausfordernd sein, denn gering literalisierte Erwachsene haben häufig negative Lernerfahrungen, wenig Selbstvertrauen und eine resignative, fatalistische Grundhaltung (vgl. Ehmig 2025). Ehrenamtliche haben hingegen mehrheitlich eine hohe Schulbildung (Fritzsche u.a. 2024), weswegen es ihnen nicht immer leicht fällt zu verstehen, dass andere Menschen dem Lesen und Schreiben nicht die gleiche Wichtigkeit einräumen wie sie selbst. Zu einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Lernenden gehört auch die Anerkennung, dass die Lernenden eigene Ziele und Interessen haben, die es ernst zu nehmen gilt (vgl. Rieckmann 2021). Ehrenamtliche sollten sich diese schwierigen Lernvoraussetzungen bewusst machen und prüfen, ob sie sich auf diesen Prozess einlassen wollen. Offenheit, Geduld und Toleranz sind zentrale Eigenschaften, die ehrenamtlich Tätige in der Grundbildung mitbringen sollten.

Gleichzeitig ist es wichtig, dass Ehrenamtliche die Grenzen ihres Engagements kennen. Nicht selten kommt es vor, dass sie im Zuge einer engen Begleitung von den Lernenden gefragt werden, ob sie Unterstützung bei der Bewältigung anderer persönlicher Probleme leisten können, wie z.B. bei Schulden, Arbeitslosigkeit oder Streit in der Familie. Hauptamtliche können durch regelmäßigen Austausch mit den Ehrenamtlichen einer Überforderung vorbeugen (vgl. Xhyra 2021).

Eine besondere Rolle nehmen die Lernbotschafter/-innen ein. Sie geben dem Thema »geringe Literalität« ein Gesicht – und erweitern die Öffentlichkeitsarbeit somit um eine emotionale Komponente. Denn im Gegensatz zu den Hauptamtlichen, die der Öffentlichkeit häufig eher Hintergrundwissen und Fakten vermitteln, sind sie für andere betroffene Menschen Vorbilder und Mutmacher. Hervorzuheben ist zudem, dass sich die Lernbotschafter/-innen durch ihre ehrenamtliche Tätigkeit häufig selbst persönlich weiterentwickeln: Sie werden selbstbewusster und erfahren, dass das eigene Engagement etwas bewirken kann (vgl. Pöppel 2026).

Qualifizierung und Unterstützung – kein Ehrenamt ohne Hauptamt

Der Einsatz von Ehrenamtlichen erfordert sowohl infrastrukturelle als auch personelle Ressourcen einer Bildungseinrichtung. Diese zu investieren lohnt sich jedoch, da sie entscheidende Faktoren für die Qualität der ehrenamtlichen Arbeit und die Motivation der Ehrenamtlichen sind (vgl. Rieckmann 2021; Dietsche/Glück-Grasmann 2020). Die hauptamtlichen Tätigkeiten umfassen unter anderem die Gewinnung und Auswahl der Ehrenamtlichen, die Koordination ihrer Einsätze, eine aufgabenbezogene Qualifizierung der Ehrenamtlichen sowie eine fachdidaktische Begleitung (vgl. Dietsche/Glück-Grasmann 2020).

Vor dem Einsatz von Ehrenamtlichen in der Arbeit mit gering literalisierten Erwachsenen ist eine Sensibilisierung zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung unerlässlich. Die Vermittlung von Grundlagenwissen dient zum einen dazu, dass die Ehrenamtlichen Ursachen und Hintergründe von geringer Literalität kennenlernen. Zum anderen können sie mit

diesem Wissen die Lebens- und Lernsituationen der betroffenen Menschen besser einschätzen. Rollenspiele und Selbsterfahrungsübungen helfen dabei, mit möglichen Gefühlen Lernender wie Stress, Druck oder Scham beim Lesen und Schreiben achtsam umzugehen (vgl. Barth/Cremer-Freis 2018).

Für eine qualifizierte Vorbereitung der Ehrenamtlichen ist auch eine fachdidaktische Einführung erforderlich. Diese umfasst grundsätzliche didaktische Hinweise sowie Empfehlungen, wie Lernfortschritte sichtbar gemacht oder mit Fehlern umgegangen werden kann. Zur Begleitung der Ehrenamtlichen gehören auch eine Einführung in Lehr-/Lernmaterialien, ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch sowie Entwicklungs- oder Reflexionsgespräche. Dazu sind im Rahmen der AlphaDekade zahlreiche (Schulungs-)Konzepte und Materialien entstanden.[2]

Ehrenamt bereichert und fordert

Wer geringe Grundkompetenzen hat, braucht nicht nur fachliche Unterstützung, sondern auch Menschen, die motivieren und begleiten. Hier können Ehrenamtliche ihre Stärken einbringen: Sie sind als Lernbegleiter/-innen im Vergleich zum hauptamtlichen Lehrpersonal eher »auf Augenhöhe« mit den Lernenden, können auf individuelle Wünsche und Bedürfnisse eingehen und arbeiten deshalb häufig in einer sehr persönlichen Lernsituation. Damit bereichern sie als Vertrauenspersonen und Vorbilder die Alphabetisierungspraxis und entlasten gleichzeitig die Hauptamtlichen, die in erster Linie für die Vermittlung des Lehrstoffs zuständig sind.

Darüber hinaus wurde aber auch deutlich, dass der Einsatz von Ehrenamtlichen einen erheblichen Ressourcenaufwand bedeutet: Ehrenamtliche müssen gewonnen, geschult und fortlaufend begleitet werden. Ungeachtet dessen kann ein ehrenamtliches Lernbegleitsystem ein wichtiger Baustein sein, um die Weiterbildungsmöglichkeiten für gering literalisierte Erwachsene zu erweitern. ◀

[2] Vgl. www.alphadekade.de/de/alphadekade/das_bringt_die_dekade/lebenswelt/lebenswelt_ehrenamt.html?nn=439650#materialien

LITERATUR

Barth, S.; Cremer-Freis, A.: Aufbau und Entwicklung eines ehrenamtlichen Lernbegleitsystems. Praxishandbuch für Institutionen. Trier 2018.
URL: https://grundbildung.trier.de/media/grundbildung.trier.de/org/med_3259/2874_aufbau-und-entwicklung-eines-ehrenamtlichen-lernbegleitsystems_apag.pdf

Buchs, H.; Weber, L.: Weiterbildung und geringe Grundkompetenzen: Warum Erwachsene in der Schweiz nicht teilnehmen. Subjektive Gründe und biografische Hürden im Lebensverlauf analysiert. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2026) 57, S. 53–59.
URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57

Dietsche, B.; Glück-Grasmann, D.: Unterstützung der ehrenamtlichen Lernbegleitung in der Grundbildung. Zusammenarbeit für Ehrenamtskoordination, sozialräumliche Verortung und fachdidaktische Begleitung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 70 (2020) 4, S. 48–55

Distefano, A.; Peranic, K.; Rühmann, A.: Alphabetisierung und Grundbildung – Neue Einsatzfelder für das Ehrenamt. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. In: Johannsen, U.; Peuker, B.; Langemack, S.; Bieberstein, A. (Hrsg.): Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Bielefeld 2022, S. 380–389

Ehmig, S.: MOVE – Kernergebnisse. In: Leck, J.; Heymann, L.; Ehmig, S.; Jester, M. (Hrsg.): Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen. Bielefeld 2025, S. 33–55

Fritzsche, A.; Leven, I.; Rysina, A.; Schneekloth, U.; Wolfert, S. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys. Berlin 2024

Grotlüschen, A.; Buddeberg, K. (Hrsg.): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld 2020

Pöppel, N.: Aufsuchende Beratung »Geringe Literalität« Münster 2026.
URL: https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/Handreichung-ALFA-Mobil-2026.pdf

Rammstedt, B.; Gauly, B.; Kapidzic, S.; Maehler, D. B.; Martin, S.; Massing, N.; Schneider, S. L.; Zabal, A.: PIAAC 2023. Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Münster, New York 2024

Rieckmann, C.: Schulungskonzept für Ehrenamtliche in der Alphabetisierung und Grundbildung. Frankfurt a. M. 2021.
URL: www.die-bonn.de/doks/pag/VHS-Schulungskonzept-Ehrenamtliche-Alphabetisierung-01.pdf

Xhyra, M.: GRUBISO – Grundbildung im Sozialraum. Ehrenamtliche Lernbegleitung in offenen Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. Potsdam 2021.
URL: https://vhs.potsdam.de/wp-content/uploads/2022/11/GRUBISO-Broschuere-Ehrenamtliche-Lernbegleitung.pdf

Zeuner, Ch.; Pabst, A.; Heilmann, L.: Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen. Ambivalente Befunde einer Hamburger Regionalstudie. In: Magazin erwachsenenbildung.at (2023) 50, S. 31–40.
URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Literaturauswahl Ehrenamt

MONOGRAFIEN

Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024)

A. Fritzsche; I. Leven; A. Rysina; U. Schneekloth; S. Wolfert. Berlin 2025, 64 S. URL: www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/freiwilligensurvey-6-2393642

Mit dem Deutschen Freiwilligensurvey wird seit mehr als 25 Jahren über die Entwicklung des freiwilligen Engagements in Deutschland berichtet. Der Kurzbericht stellt die zentralen Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys 2024 vor. Im Jahr 2024 sind 36,7 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahren in Deutschland freiwillig engagiert, das entspricht einer Anzahl von rund 26,97 Millionen Menschen. Damit befindet sich das freiwillige Engagement weiterhin auf einem hohen Niveau, wenn auch ein leichter Rückgang im Vergleich zur Engagementquote von 39,7 Prozent im Jahr 2019 zu verzeichnen ist.

Vierter Engagementbericht – Zentrale Ergebnisse. Zugangschancen zum freiwilligen Engagement

BMFSFJ (Hrsg.) Berlin 2025, 35 S. URL: www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/253736/dd4ef263cc3ef07961b92a09e5e99ffc/vierter-engagementbericht-2024-data.pdf

Die Publikation fasst die zentralen Ergebnisse des Vierten Engagementberichts zusammen. Der Bericht widmet sich dem thematischen Schwerpunkt »Zugangschancen zum freiwilligen Engagement« und zeigt auf, wie dieses Engagement inklusiver werden kann und was einzelne Personengruppen konkret benötigen, um sich engagieren zu können.

Sprungbrett Freiwilligendienst. Wie junge Menschen ihren Weg in soziale und Pflegeberufe finden

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) Berlin 2025, 42 S. ISBN: 978-3-946332-81-7

Wie gelingt es, junge Menschen langfristig für Pflege- und Sozialberufe zu gewinnen? Die neue Studie des Berlin-Instituts zeigt: Freiwilligendienste können einen entscheidenden Beitrag zur Nachwuchssicherung leisten – wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Jedes Jahr engagieren sich Zehntausende Menschen im In- und Ausland im Freiwilligen Sozialen Jahr oder im Bundesfreiwilligendienst – viele davon in der Alten- und Behindertenhilfe.

Freiwilligen-Monitor Schweiz 2025



A. Fischer; M. Lamprecht; H. Stamm. Zürich 2025, 188 S. URL: https://freiwilligenmonitor.ch/wp-content/uploads/2025/08/Freiwilligen_Monitor_DE.pdf

Zum fünften Mal seit 2007 präsentiert der Freiwilligen-Monitor Schweiz umfassende Zahlen und Fakten zur Freiwilligenarbeit in der Schweiz. Die Studie zeigt, wie und warum sich Personen freiwillig und unentgeltlich für andere Menschen einsetzen. Sie ist ein wichtiger Gradmesser für das Gemeinwohl und den sozialen Zusammenhalt in der Schweizer Gesellschaft.

Kompetenzen erwerben, Persönlichkeit entwickeln. Qualitative und quantitative Befunde zu Lernerfahrungen im freiwilligen Engagement

P. Schubert; I. Kühn; J. Bartel; D. Kuhn. Essen 2025, 62 S. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15010482

Freiwilliges Engagement wird häufig als Raum beschrieben, in dem zentrale Lernerfahrungen gemacht und Persönlichkeitsmerkmale entwickelt werden. Doch welche Kompetenzen werden durch freiwilliges Engagement tatsächlich erworben? Und inwiefern unterscheidet sich dieser Kompetenzerwerb nach Engagementfeld oder Alter der Engagierten? Für die Veröffentlichung wurden vorliegende Survey-Daten sowie 30 narrative Interviews mit Engagierten ausgewertet.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Zivilgesellschaft zwischen formaler und informeller Bildung

Eine Mixed-Methods-Analyse zu Bildungsangeboten, Bildungszielen und dem Bildungsverständnis zivilgesellschaftlicher Organisationen

T. Schlimbach; A. Kanamüller; R. Langner. In: B. Reissig; S. Beierle (Hrsg.) Non-formale Bildung im jungen Erwachsenenalter. Formen, Orte und Bedingungen. Opladen 2026, S. 59–74

Zivilgesellschaftliche Organisationen gewinnen als Anbieter non-formaler Bildungsangebote und informeller Lerngelegenheiten zunehmend Aufmerksamkeit. Im Beitrag wird untersucht, welche Bildungsformen sie mit ihren Angeboten ansteuern, welche Bildungsziele sie verfolgen und welches Bildungsverständnis diesem Angebot zugrunde liegt.

https://doi.org/10.66390/CQNM3974

A systematic review of how volunteering relates to job satisfaction and job performance

D. Bansi; E. Petkari; T. Sánchez-Gutiérrez; M. Pinto da Costa. In: Discover Psychology (2025) 5:90, S. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1007/s44202-025-00403-x

Vorzüge der Freiwilligenarbeit werden vorrangig für Einzelpersonen und Organisationen hervorgehoben. Ihre Auswirkungen auf Arbeitsergebnisse sind nach wie vor kaum erforscht. Im Rahmen dieser systematischen Übersichtsarbeit wurden sechs Datenbanken analysiert, um Studien zu identifizieren, die den Zusammenhang zwischen freiwilligem Engagement in Unternehmen und Arbeitsergebnissen bei berufstätigen Erwachsenen untersuchen. (Text in engl. Sprache)

Freiwilliges Engagement



Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (Hrsg.). dvb forum 63 (2024) 1. DOI: https://doi.org/10.3278/DVB2401W001

Das Schwerpunktthema der Ausgabe lädt zu einer differenzierten Auseinandersetzung ein und gibt Anregungen für eine zukunftsoffene Gestaltung von freiwilligem Engagement. Es schafft nicht nur einen gesellschaftlichen Mehrwert, sondern auch einen persönlichen Gewinn. Im Einzelnen widmen sich die Beiträge u. a. dem berufsbezogenen Kompetenzerwerb im Ehrenamt sowie verschiedenen, von Freiwilligen durchgeführten Bildungs-, Beratungs- und Orientierungsangeboten.

Zivilgesellschaftliche Bildungsorganisationen

J. Priemer; Ch. Rössler-Prokhorenko; S. Hutter. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 37 (2024) 4, S. 497–510. DOI: https://doi.org/10.1515/fjsb-2024-2003

Bildungsexpertinnen und -experten sind sich einig: Bildung ist mehr als Schule. Bislang kaum gesehen: Auch die Zivilgesellschaft trägt mit verschiedenen Angeboten zur Bildung bei. Dies wird durch einen erweiterten Bildungsbegriff sichtbar, der Bildung nicht auf die Phase der Kindheit und Jugend beschränkt, sondern als lebenslangen Prozess versteht.

Zivilgesellschaftliche Bildungsakteure als Kooperationspartner vor Ort

S. Sohrabi; S. Süss. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 37 (2024) 4, S. 524–535. DOI: https://doi.org/10.1515/fjsb-2024-2005

Zivilgesellschaftliches Engagement findet dort statt, wo Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben. Deshalb kommt dem kommunalen Raum und der kommunalen Bildungssteuerung eine besondere Bedeutung zu, wenn das Potenzial des zivilgesellschaftlichen Bildungsengagements ausgeschöpft werden will. Dieser Beitrag nimmt die Perspektive und die Erkenntnisse der zivilgesellschaftlichen Bildungsakteure vor Ort in den Blick.

Demokratiekompetenz und demokratische Kompetenzförderung in der Berufsbildung

H. Veith. In: BWP 53 (2024) 4, S. 16–19, URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19961

Demokratische Gesellschaften leben vom freiwilligen Engagement ihrer Bürger/-innen. Dies setzt Autonomie im Handeln, Denken und Urteilen voraus. Der klassische Begriff dafür heißt »Mündigkeit«. Er bezeichnet die individuelle Fähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern, ein aufgeklärtes, verantwortungsbewusstes und selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese Definition lässt jedoch die Frage offen, welche besonderen Kompetenzen zur Wahrnehmung politischer Teilhaberechte in demokratischen Gesellschaften erforderlich sind. Der Beitrag gibt Antworten.

Agilität in der beruflichen Bildung am Beispiel des Ansatzes »Lernen durch Engagement«

A. Brutzer; M. Gitter. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 77 (2023) 200, S. 6–9

Die zunehmende Komplexität der Erfahrungswelt hat signifikante Auswirkungen auf den Aufbau von Wissen, Arbeitsprozesse und die Art der Kommunikation. Der Beitrag zeigt exemplarisch am Beispiel der Hauswirtschaft auf, wie angehende Fachkräfte auf diese Anforderungen im Rahmen der Ausbildung mittels des Ansatzes »Lernen durch Engagement« vorbereitet werden können.

Freiwilligenarbeit als Ressource. Die Indienstnahme von Engagement und die subjektiven Perspektiven der Engagierten

L. Boemke; S. van Dyk; T. Haubner. In: WSI-Mitteilungen 74 (2021) 5, S. 374–384. DOI: https://doi.org/10.5771/0342-300X-2021-5-374

Der Beitrag untersucht das Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen freiwilligen Engagements und den subjektiven Deutungsmustern und Handlungsressourcen der Engagierten. Die Untersuchung offenbart ein Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Erfahrungen im alltäglichen Engagement und den arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Implikationen des Engagements auf gesellschaftlicher Ebene – ein Spannungsverhältnis, das wesentlich zur Instrumentalisierbarkeit von Freiwilligenarbeit als Ressource beitragen kann.

(zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten, beide BIBB)

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis in der Pflegeausbildung

Befunde aus der Längsschnittstudie im Projekt BENP



Daniel Großmann
Wiss. Mitarbeiter und Lehrbeauftragter, Kath. Stiftungshochschule München
daniel.grossmann@ksh-m.de



Bernd Reuschenbach
Prof. Dr., Professor für Pflegewissenschaft und Gerontologie, Kath. Stiftungshochschule München
bernd.reuschenbach@ksh-m.de

Die Ausbildungszufriedenheit gilt als zentraler Faktor für den Verbleib in der Pflegeausbildung und den Einstieg in den Beruf. Im Beitrag werden Ergebnisse einer bundesweiten Panelbefragung von Auszubildenden in der generalistischen Pflegeausbildung vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, welche Faktoren die Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis über den Ausbildungsverlauf prägen. Betrachtet werden gestaltbare Ausbildungsbedingungen und individuelle Merkmale.

Zufriedenheit wichtig für Verbleib in Ausbildung und Beruf

Mit der Einführung der Generalistik im Jahr 2020 begann ein Transformationsprozess in der Pflegeausbildung. Ein zentrales Ziel war es, die Attraktivität zu erhöhen. Diese sollte sich in einer hohen Zufriedenheit der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung niederschlagen.

Ausbildungszufriedenheit ist bestimmend für den Verbleib in der Ausbildung (vgl. Uhly 2015), den späteren Einstieg in den Pflegeberuf und die Gewinnung künftiger Auszubildender.

Angesichts des anhaltenden Fachkräftemangels kommt der Frage, welche Faktoren zur Ausbildungszufriedenheit beitragen, eine besondere Bedeutung zu. Der Beitrag richtet den Blick gezielt auf den Lernort Praxis, der in der Pflegeausbildung eine zentrale Rolle einnimmt, und untersucht verschiedene Einflussfaktoren: gestaltbare Ausbildungsbedingungen am Lernort und individuelle Merkmale der Auszubildenden. Diese werden über den gesamten Zeitverlauf von drei Jahren beobachtet.

Grundlage für die Analyse ist eine bundesweite Panelbefragung von Auszubildenden, die im Rahmen des Projekts »Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen« (BENP-I 2021–2024; BENP-II seit 2024) durchgeführt wurde.

Die Stichprobe umfasst ausschließlich Auszubildende der generalistischen Pflegeausbildung aus der Startkohorte (Ausbildungsbeginn 2020). Die Rekrutierung erfolgte 2021 per E-Mail an rund 1.250 Pflegeschulen bundesweit. Die Teilnehmenden registrierten sich im Panel und wurden anschließend sowie 2022 und 2023 insgesamt dreimal befragt. Eine ausführliche Beschreibung der Datenerhebung findet sich in Grossmann u.a. (2025).

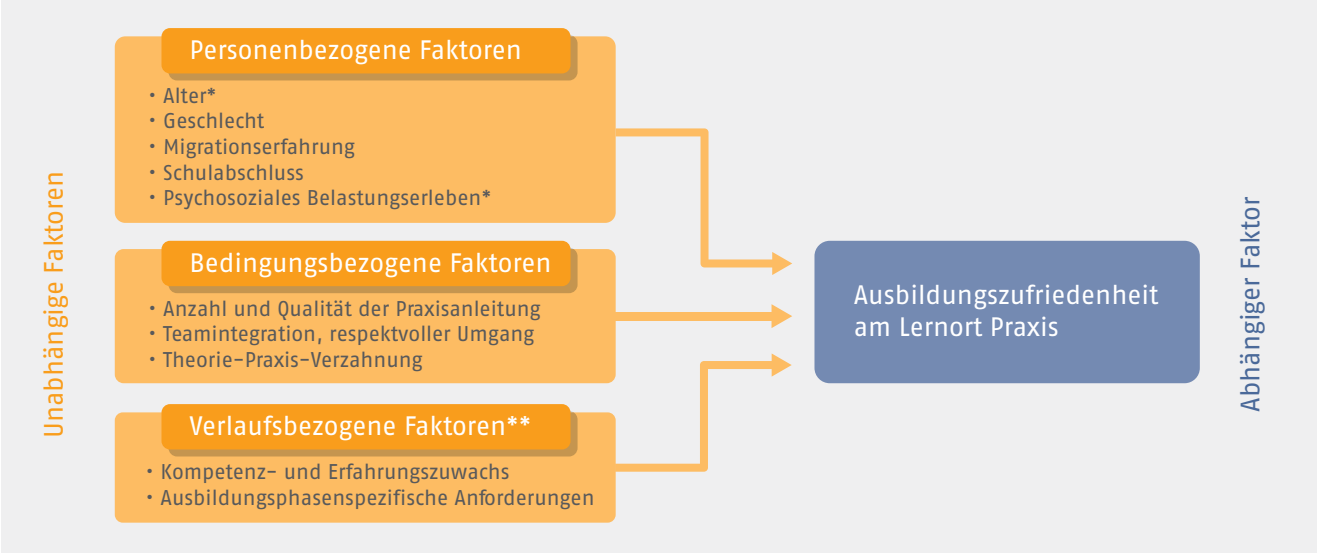
Rahmenmodell zur Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis

Für die Analyse wurde ein heuristisches Rahmenmodell genutzt, das die im Projekt BENP avisierten Konstrukte systematisiert (vgl. Abb. 1): Ausbildungszufriedenheit wird als multidimensionales Konstrukt verstanden, das sich aus einer Vielzahl von Faktoren speist. Sie lassen sich drei Dimensionen zuordnen:

1. 1. **Personenbezogene Faktoren** betreffen Merkmale, die die Auszubildenden mitbringen und die über individuelle Bedürfnisse und Erwartungen auf die Zufriedenheit wirken können. In der Pflegeausbildung sind sie besonders bedeutsam, da die Auszubildenden hinsichtlich Alter und Schulabschluss sowie kultureller und sprachlicher Herkunft (Migrationserfahrung) sehr heterogen sind (vgl. Grossmann u.a. 2023).
2. 2. **Bedingungsbezogene Faktoren** umfassen Merkmale der Lern- und Arbeitsbedingungen. Aus der Berufsbildungsforschung sind hier vor allem der respektvolle Umgang und die Einhaltung des Ausbildungsplans bestimmend (vgl. Martsch/Thiele 2017); weiterhin Häufigkeit und Qualität der Praxisanleitung (vgl. Grossmann u.a. 2023; Olden u.a. 2024) sowie die inhaltliche und organisatorische Verknüpfung beider Lernorte (Theorie-Praxis-Verzahnung).
3. 3. **Verlaufsbezogene Faktoren** beeinflussen insofern die Zufriedenheit, als sich im Verlauf der Ausbildung der Kompetenz- und Erfahrungsgrad sowie Rol-

https://doi.org/10.66390/UXMD6254

Abbildung 1
Einflussfaktoren auf die Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis (heuristisches Rahmenmodell)



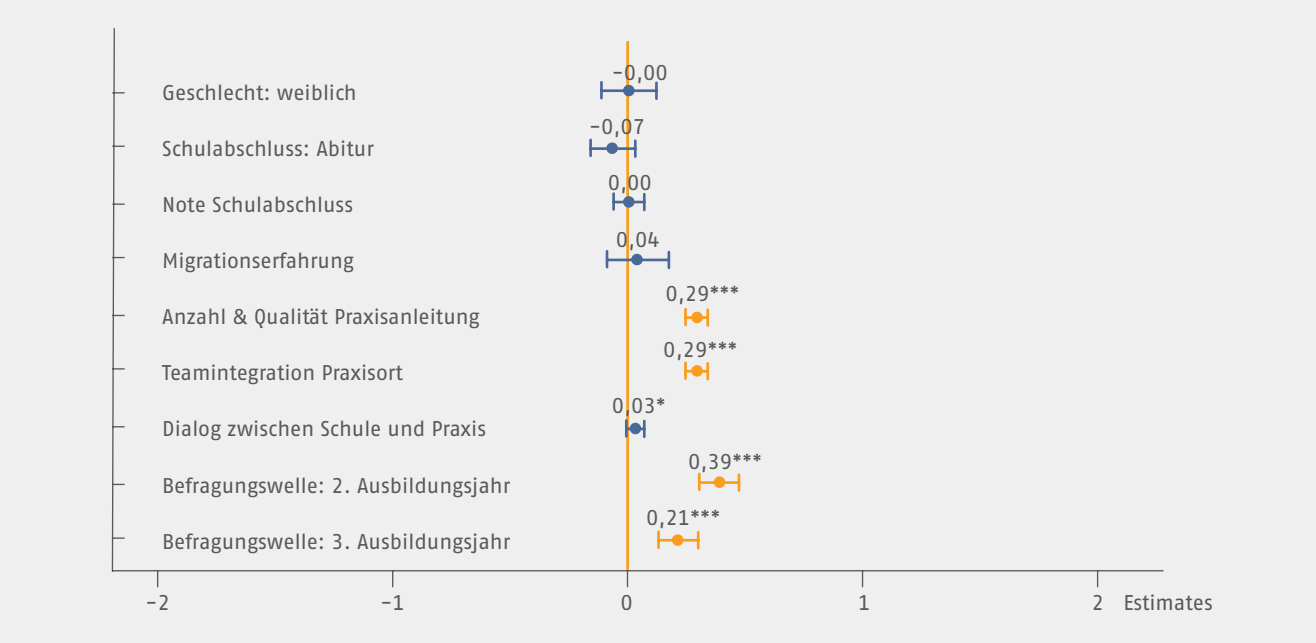
* Merkmale können in der folgenden Modellanalyse nicht abgebildet werden, werden hier aber im Sinne der Konzeption aufgeführt.
**Merkmale im Beitrag als Ausbildungsjahr erfasst.

len- und Leistungserwartungen an die Auszubildenden verändern und die Arbeitsanforderungen steigen. Hinzu kommen Zwischen- und Abschlussprüfungen sowie der Übergang in den Beruf als phasenspezifische Anforderungen.

Operationalisierung, Erhebungsinstrumente und Stichprobe

Für die Operationalisierung wurden Items aus dem Fragebogen gewählt, die die Merkmale des Rahmenmodells (vgl. Abb. 1) bestmöglich abbilden. Voraussetzung war, dass sie an allen drei Messzeitpunkten gleich erhoben wurden oder dass es sich um stabile Merkmale (z. B. Migrationserfahrung) handelt.
Als personenbezogene Faktoren wurden Geschlecht, Migrationserfahrung und Schulabschluss (Gesamtnote und Art des Abschlusses) betrachtet (vgl. Abb. 1 im electronic supplement). Das Alter wurde wegen eines hohen Anteils fehlender Angaben nicht einbezogen, ebenso Merkmale zum psychosozialen Belastungserleben, da diese nur für zwei Erhebungszeitpunkte verfügbar waren.
Die bedingungsbezogenen Faktoren – Praxisanleitung, Teamintegration und Theorie-Praxis-Verzahnung – wurden über Items einer Fragebatterie zum Praxislernen abgebildet, in der die Befragten auf einer sechsstufigen Skala einschätzten, wie stark die Merkmale auf ihre Ausbildung zutreffen. Zur Bewertung der Praxisanleitung wurde aus drei Items ein Index gebildet. Die Teamintegration umfasst zwei Facetten: die Einbindung ins Praxisteam und einen wertschätzenden, respektvollen Umgang. Die Qualität der Theorie-Praxis-Verzahnung ergibt sich durch die wahrgenommene Verzahnung der schulischen Lehrinhalte mit dem Lernen und der Anleitung in der Praxis. Ergänzend wurde ein Item aufgenommen, das den wahrgenommenen Dialog zwischen Schule und Praxis erfasst.
Zur Messung der Ausbildungszufriedenheit (als abhängige Variable) wurden die Befragten gebeten, die Praxisausbildung als Ganzes mit einer Schulnote (1 = sehr gut bis 6 = ungenügend) zu bewerten. Eine solche Gesamtnote gilt dabei als valider Ausdruck der Ausbildungszufriedenheit (vgl. Wanous/Reichers/Hudy 1997).
Für die Analyse wurde ein lineares gemischtes Modell mit festen und zufälligen Effekten geschätzt (Linear mixed model fit by Restricted Maximum Likelihood – REML). Die im Modell betrachteten Größen gehen dabei als feste Effekte ein, während die Personen als zufälliger Effekt berücksichtigt werden: Nicht ihre individuellen Angaben stehen im Fokus, sondern wie stark die Angaben der Befragten bei den betrachteten Größen voneinander abweichen. Das Verfahren ist auf die Auswertung von Längsschnittdaten zugeschnitten: Weil dieselben Personen mehrfach befragt werden, hängen ihre Antworten über die drei Zeitpunkte hinweg zusammen – ein Umstand, den einfachere Verfahren ignorieren, das gemischte Modell aber explizit berücksichtigt.
Es wurden 1.268 Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr, 851 im 2. Ausbildungsjahr und 712 im 3. Ausbildungsjahr erreicht (vgl. Abb. 2 im electronic supplement). Im

Abbildung 2
Modellschätzung (Fixed Effects); Gesamtbewertung der Ausbildung (Schulnoten von 1–6) am Lernort Praxis (AV)



Dargestellt wird der Effekt auf die Gesamtnote (Notenpunkte); Punktschätzer mit 95 Prozent Konfidenzintervall.
n = 2.101 Beobachtungen, 1.085 Gruppen | Signifikanzniveaus: *** p ≤ 0,001; ** p ≤ 0,01; * p ≤ 0,05.
Referenzkategorien: Geschlecht (männlich); Schulabschluss (kein Abitur); Migrationserfahrung (keine Migrationserfahrung); Befragungswelle (1. Ausbildungsjahr).
Anmerkung: Die abhängige Variable ist eine Schulnote (1 = beste, 6 = schlechteste Bewertung); auch bei den Bedingungsmerkmalen zeigen hohe Werte jeweils die ungünstigere Ausprägung an. Ein positiver Koeffizient steht damit durchgängig für bessere, ein negativer für eine schlechtere Bewertung).
Das Ergebnis der Geschlechts-Ausprägung »divers« wird wegen der geringen Fallzahl nicht abgebildet.
Datenquelle: BENP-Auszubildendenbefragung, Erhebungswellen 2021–2023, eigene Berechnung.

Vergleich zur Pflegeausbildungsstatistik (vgl. Destatis 2021) sind folgende Gruppen leicht unterrepräsentiert: Auszubildende aus den östlichen Bundesländern (außer Berlin), von staatlichen Pflegeschulen, unter-18-Jährige (5,2 % vs. 13,3 %; infolge von Zugangsrestriktionen, vgl. Olden u. a. 2023) sowie männliche Auszubildende (18,2 % vs. 24,4 %).

Der Einfluss bedingungs- und verlaufsbezogener Faktoren

Die Modellschätzung (vgl. Abb. 2) zeigt signifikante Zusammenhänge der bedingungsbezogenen Faktoren und des Ausbildungsjahrs mit der Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis. Die Personenmerkmale weisen dagegen nur schwache, nicht signifikante Zusammenhänge auf.
Den deutlichsten Zusammenhang zeigen *Praxisanleitung* und *Teamintegration*: Je schlechter beide bewertet werden, desto schlechter fällt die Ausbildungszufriedenheit aus. Der *Dialog zwischen Schule und Praxis* wirkt zwar in dieselbe Richtung, jedoch nur schwach und auf geringem Signifikanzniveau.
Auch das Ausbildungsjahr hängt mit der Zufriedenheit zusammen: Mit zunehmender Ausbildungszeit nimmt die Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis ab, allerdings ungleichmäßig. Gegenüber dem ersten Ausbildungsjahr sinkt sie im zweiten Jahr deutlich. Im dritten Jahr liegt sie zwar wieder höher als im zweiten, bleibt aber deutlich unter dem Niveau des ersten Ausbildungsjahrs.
Die Befunde weisen darauf hin, dass die Ausbildungszufriedenheit am Lernort Praxis vor allem durch bedingungsbezogene Faktoren und das Ausbildungsjahr geprägt wird, während personenbezogene Merkmale unter Kontrolle der übrigen Variablen kaum ins Gewicht fallen. Damit ergeben sich direkte Interventionsbedarfe.

Limitationen

Die Unterrepräsentation unter 18-Jähriger, männlicher und vermutlich migrationserfahrener Auszubildender in der Stichprobe schränkt die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf alle Auszubildenden ein. Zudem lässt der Panelschwund von rund 44 Prozent einen systematischen, die Ergebnisse verzerrenden Ausfall bestimmter Teilnehmergruppen nicht ausschließen, da die Ausstiegsgründe unbekannt sind.
Die erhobenen Merkmale, insbesondere die Ausbildungsbedingungen, beruhen auf Selbsteinschätzungen; syste-

matische Über- oder Unterschätzungen sind daher nicht auszuschließen.
Die Befunde beruhen zudem auf einer einzelnen Kohorte (Ausbildungsbeginn 2020), deren Ausbildung besonders in den ersten beiden Befragungswellen stark von den Restriktionen der COVID-19-Pandemie geprägt war. Ob sie sich auf spätere, unter regulären Bedingungen ausgebildete Kohorten übertragen lassen, ist offen.

Ansatzpunkte zur Verbesserung der Ausbildungszufriedenheit

Was lässt sich nun aus den Ergebnissen ableiten, um Auszubildende gezielt zu unterstützen und ihre Zufriedenheit zu stärken? Ein erster Ansatz ist die Verbesserung der Praxisanleitung. Die fehlende Regelmäßigkeit der Anleitungen betrifft deren Anzahl und Dauer. Die Anleitung sollte zudem an die schulisch vermittelten Inhalte anschließen; auch sollten die Zeitdeputate der Anleitungspersonen diese Anforderungen widerspiegeln. Dieser Befund entspricht dem Forschungsstand (vgl. Cant u. a. 2021) und deckt sich mit einer früheren Auswertung der Erstbefragung (vgl. Olden u. a. 2023). Ein zweiter, ebenso wichtiger Ansatz ist ein lernförderliches Klima an den Praxisorten. Zentral ist dafür die Teamintegration der Auszubildenden – eine Anerkennung und Wertschätzung, die auch ihre Rolle als Lernende einbezieht (vgl. Levett-Jones u. a. 2007). Das erfordert ein gemeinsames Ausbildungsverständnis, an dem das gesamte Praxisteam mitwirkt. Ein dritter Ansatz betrifft die ausbildungsphasenspezifische Unterstützung. Die Daten zeigen ein Absinken der Zufriedenheit im zweiten Ausbildungsjahr. Dies deckt sich mit Befunden anderer Studien: In der ersten Ausbildungshälfte erleben Auszubildende durch Erfahrungen im Berufsfeld besondere Herausforderungen, die sich etwa durch Förderung von Resilienzstrategien abfedern lassen (vgl. Thomas/Jinks/Jack 2015). In der Abschlussphase rücken Unterstützung und Beratung bei Prüfungen und Berufseinstieg in den Vordergrund. ◀

Weitere Informationen zu den untersuchten Variablen und der Zusammensetzung der Stichprobe im electronic supplement unter
www.bwp-zeitschrift.de/e12547

LITERATUR

Cant, R.; Ryan, C.; Hughes, L.; Luders, E.; Cooper, S.: What helps, what hinders? Undergraduate nursing students' perceptions of clinical placements based on a thematic synthesis of literature. In: Sage Open Nursing (2021) 7, S. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1177/23779608211035845

Destatis: Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung – 2020. 27. Juli 2021.
URL: www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00149881

Grossmann, D.; Wochnik, M.; Reiber, K.; Reuschenbach, B.; Olden, D.: Intendierte und realisierte Umsetzung der generalistischen Pflegeausbildung am Beispiel der Praxisanleitung: Eine Triangulation von Zwischenergebnissen der Begleitforschung. In: Kögler, K.; Kremer, H.-H.; Herkner, V. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen, Berlin, Toronto 2023, S. 120–140. DOI: https://doi.org/10.3224/84742719

Grossmann, D.; Benkert, M.; Olden, D.; Reuschenbach, B.: BENP – Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen – I. Methodenbericht zur Panel-Befragung Auszubildende 2021–2024. München, Bonn 2025.
URL: https://metadaten.bibb.de/download/pdf/benpi_methodenbericht_ausbildung-68aece84465b0/BENP-I_Methodenbericht_Ausbildung

Levett-Jones, T.; Lathlean, J.; McMillan, M.; Higgins, I.: Belongingness: A montage of nursing students' stories of their clinical placement experiences. In: Contemporary Nurse 24 (2007) 2, S. 162–174.
DOI: https://doi.org/10.5172/conu.2007.24.2.162

Martsch, M.; Thiele, P.: Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösungen als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität. In Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (2017) 32, S. 1–37.
URL: www.bwpat.de/ausgabe32/martsch_thiele_bwpat32.pdf

Olden, D.; Grossmann, D.; Dorin, L.; Meng, M.; Peters, M.; Reuschenbach, B.: Die generalistische Pflegeausbildung in Deutschland aus Sicht Auszubildender. In: Pflege 36 (2023) 5, S. 249–257.
DOI: https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000930

Thomas, J.; Jinks, A.; Jack, B.: Finessing incivility: The professional socialisation experiences of student nurses' first clinical placement, a grounded theory. In: Nurse Education Today 35 (2015) 12, S. e4–e9.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.022

Uhly, A.: Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung (Fachbeiträge zur beruflichen Bildung 157). Bonn 2015.
URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/download/7601

Wanous, J. P.; Reichers, A. E.; Hudy, M. J.: Overall job satisfaction: How good are single-item measures? In: Journal of Applied Psychology 82 (1997) 2, S. 247–252.
DOI: https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz

Herausforderungen und Potenziale aus Sicht der Betriebe



Sonja Engelage
Dr., Senior Researcher, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz
sonja.engelage@ehb.swiss



Alexandra Strebel
Dr., Projektleiterin, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz
alexandra.strebel@ehb.swiss

Die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) gilt in der Schweiz als Ausbildungsangebot für Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten. Die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie zeichnen jedoch ein differenzierteres Bild: Aus Sicht der Betriebe richtet sich das EBA an eine deutlich heterogenere Zielgruppe und ist somit ein wichtiger Bestandteil ihrer Fachkräftestrategie. Es eröffnet neue Rekrutierungsmöglichkeiten, berücksichtigt unterschiedliche Lernvoraussetzungen und schafft langfristige Entwicklungsperspektiven für Betriebe und Lernende.

Zwanzig Jahre EBA: Entwicklung und Forschungsstand

Das EBA wurde vor dem Hintergrund wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen im Rahmen der Berufsbildungsreform 2004 eingeführt. Der Strukturwandel der 1980er- und 1990er-Jahre verringerte den Anteil an Arbeitsplätzen mit geringeren Qualifikationsanforderungen und erhöhte gleichzeitig die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften. Für Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten oder Migrationsgeschichte wurde der Zugang in Ausbildung und den Arbeitsmarkt zunehmend anspruchsvoller. Da der wirtschaftliche Wandel mit großen Schulabgangs-Kohorten zusammenfiel, löste dies eine Lehrstellenkrise aus (vgl. Bonoli 2025). Das EBA sollte diesen Herausforderungen begegnen und zugleich den Arbeitsmarktbezug der Ausbildung sichern. Benachteiligte Jugendliche sollten besser integriert werden und Betriebe sollten zusätzliche Fachkräftepotenziale erschließen können (vgl. z. B. Bonoli/Wilson 2019; Di Maio/Graf/Wilson 2019). Die frühere Anlehre mit individuellem Kompetenznachweis wurde durch einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss mit Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Berufsbildungen ersetzt (zur Verortung des EBA im Schweizer Berufsbildungssystem vgl. Abb.).

Im Rahmen der Berufsbildungsreform wurden seit 2004 zu den ca. 180 bestehenden Berufen mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) rund 60 neue EBA-Berufe in der Verbundpartnerschaft von Organisationen der Arbeitswelt (OdA), Bund und Kantonen geschaffen (vgl. Engelage/Strebel 2025a).

Kritische Stimmen aus Wirtschaft und Berufsverbänden befürchteten einen erhöhten Betreuungsaufwand sowie eine mögliche Abwertung bestehender Berufsabschlüsse der beruflichen Grundbildung (vgl. Engelage/Strebel 2025b). Die EBA-Berufe wurden daher als arbeitsmarktfähige berufliche Grundbildungen konzipiert, die einen eigenständigen Nutzen für Betriebe aufweisen. Darüber hinaus gewähren sie die Durchlässigkeit zu einer drei- oder vierjährigen EFZ-Ausbildung.

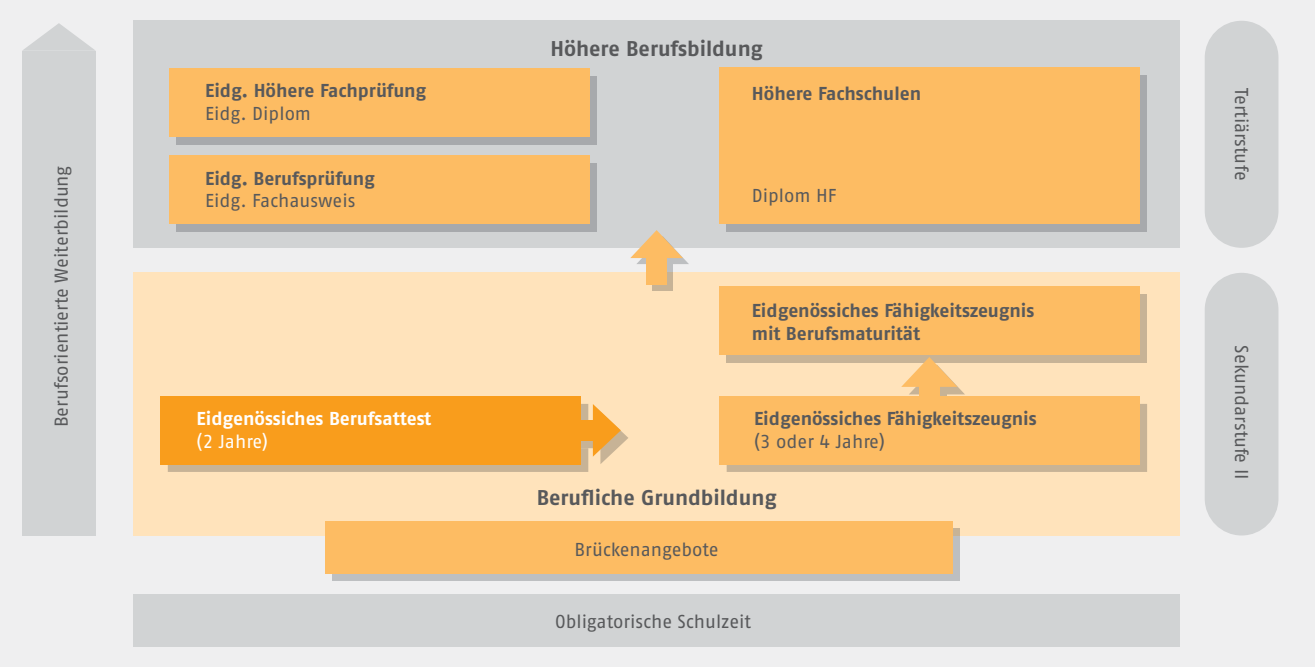
Laut Zahlen aus der Berufsbildungsstatistik hat sich das EBA in den vergangenen zwei Jahrzehnten erfolgreich etabliert. Im Jahr 2024 verfügten rund 12.500 Lernende über einen Lehrvertrag einer EBA-Ausbildung, am häufigsten im Gesundheits- und Sozialbereich (18 %) sowie im Detailhandel (14 %; vgl. BFS 2025a). Inzwischen wird etwa jeder zehnte Abschluss der beruflichen Grundbildung als EBA erworben. Knapp die Hälfte (48 %) der Absolventinnen und Absolventen des EBA hat einen Migrationshintergrund gegenüber 19 Prozent mit EFZ (vgl. BFS 2025b).

Die Bildungs- und Erwerbsverläufe von EBA-Absolventinnen und -Absolventen weisen auf eine überwiegend erfolgreiche Integration in Arbeitsmarkt und Berufsbildung hin (vgl. Scharnhorst/Kammermann 2018). Laut Längsschnittanalysen des BFS (Eintrittskohorte 2019) sind 54 Monate nach Abschluss mehr als 80 Prozent der Absolventinnen und Absolventen erfolgreich in Arbeit (46 %) oder weiterführender Bildung (35 %), acht Prozent befinden sich noch in einer Ausbildung. Elf Prozent sind weder erwerbstätig noch in Ausbildung; bei EFZ-Absolventinnen und -Absolventen liegt dieser Anteil bei sechs Prozent. Die Zahlen variieren dabei je nach Berufsfeld und individuellen Voraussetzungen (vgl. ausführlich BFS 2025b).

Neuere Arbeiten richten den Blick verstärkt auf die Entstehung und Weiterentwicklung der EBA-Berufe (vgl. Engelage/Strebel 2025a). Sie zeigen, dass neue EBA-Berufe in der Regel von den OdA (Berufsverbänden und Branchenorganisationen) initiiert werden und ihre Einführung einen

https://doi.org/10.66390/QQ0E7845

Abbildung 1
Die zweijährige berufliche Grundbildung im Berufsbildungssystem



Quelle: SBFI (2014, S. 5 – Ausschnitt)

konkreten Bedarf in der Branche voraussetzt. Fachkräftemangel, Rekrutierungsprobleme und Qualifikationsbedarfe erweisen sich dabei häufig als zentrale Auslöser (vgl. Engelage/Strebel 2025b). Die OdA repräsentieren dabei die Perspektive einer ganzen Branche. Weniger bekannt ist dagegen, warum Betriebe EBA-Lehrstellen anbieten, welche konkreten Erfahrungen sie mit den Lernenden im Ausbildungsverlauf machen und wie sie die beruflichen Perspektiven der Lernenden sowie künftige Entwicklungen des EBA einschätzen. Aufbauend auf Fallstudien in vier Berufsfeldern untersuchen wir daher die Sicht von Berufsbildungsverantwortlichen sowie Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Betrieben auf das EBA.

Fallstudien aus vier Berufsfeldern

Für die Fallstudien wurden vier EBA-Berufe ausgewählt, die sich hinsichtlich Betriebsgröße, Branchenstruktur und Entstehungsgeschichte unterscheiden: Milchpraktiker/-in, Florist/-in, Systemgastronomiepraktiker/-in und Zweiradassistent/-in. Die Analyse basiert auf explorativen Fallstudien mit leitfadengestützten Interviews. Insgesamt wurden elf Interviews mit Berufsbildungsverantwortlichen von OdA, Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in Betrieben sowie sozialen Einrichtungen mit Lehrstellenangebot (z. B. Stiftungen, die sich um die Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen kümmern) geführt.

Mit den Berufen Milchpraktiker/-in EBA und Florist/-in EBA werden zwei EBA-Ausbildungen untersucht, die im Zuge der Berufsbildungsreform 2004 geschaffen wurden. Unter dem Eindruck der Lehrstellenkrise wurden sie damals auch als soziale Maßnahme verstanden. Demgegenüber gehören die Berufe Systemgastronomiepraktiker/-in EBA und Zweiradassistent/-in EBA zu einer jüngeren Generation von EBA-Berufen, die erst in den letzten Jahren entwickelt wurden. Hier stehen die wirtschaftlichen Beweggründe in Zeiten des Fachkräftemangels im Vordergrund.

Während Milchpraktiker/-innen EBA und Systemgastronomiepraktiker/-innen EBA vorwiegend in größeren gewerblichen bzw. industriellen Betrieben ausgebildet werden, sind die Berufe Florist/-in EBA sowie Zweiradassistent/-in EBA stärker in kleineren Gewerbebetrieben vertreten. In beiden letztgenannten Berufen spielen zudem soziale Institutionen als Ausbildungsorte eine wichtige Rolle (vgl. Kennzahlen zu den vier Berufen im electronic supplement).

Nachfolgend wird dargestellt, wie Lehrbetriebe das EBA über den gesamten Ausbildungsverlauf wahrnehmen: von den Motiven, EBA-Lehrstellen anzubieten, über die Ansprache geeigneter Zielgruppen und die Erfahrungen bei der Begleitung der Lernenden während der Ausbildung bis hin zur Einschätzung der späteren Beschäftigungs- und Entwicklungsperspektiven.

Warum Betriebe EBA-Lernende ausbilden und welche Zielgruppen sie ansprechen

Aus Sicht der Betriebe erfüllt das EBA mehrere Funktionen gleichzeitig. Es eröffnet die Möglichkeit, den eigenen Fachkräftebedarf langfristig zu sichern, den Rekrutierungspool zu erweitern und zugleich Jugendlichen mit unterschiedlichen Voraussetzungen einen Zugang zur Berufsbildung zu ermöglichen. In den Interviews wird deutlich, dass wirtschaftliche und soziale Motive dabei eng miteinander verbunden sind.

Für viele Betriebe ist die Ausbildung von Lernenden ein zentraler Bestandteil ihrer langfristigen Fachkräftesicherung. Das EBA wird dabei als wichtiges Element eines abgestuften Berufsbildungssystems verstanden, das unterschiedliche Qualifikationsniveaus berücksichtigt und vielfältige Bildungs- und Entwicklungswege ermöglicht.

»Grundsätzlich ist es bei uns so, dass wir sagen, wir möchten die Nachwuchsleute aus eigener Reihe ziehen. […] Es braucht EBA-, es braucht EFZ-Grundbildungen. […] wir haben Jugendliche, die werden nicht höher als die EBA-Ausbildung gehen können. Aber auch das ist gut, weil wir brauchen auch diese Mitarbeitenden.« (Berufsbildnerin Systemgastronomie)

Die EBA-Ausbildung erweitert zugleich den Kreis potenzieller Lernender. Jugendliche, für die ein EFZ zunächst zu anspruchsvoll ist, können dennoch in die Branche einsteigen und dort verbleiben. In mehreren Branchen wird das EBA deshalb auch als Instrument verstanden, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden oder Anschlusslösungen innerhalb des Berufsfelds zu schaffen.

Trotz dieser betriebswirtschaftlichen Überlegungen spielt auch das soziale Anliegen eine Rolle, Jugendlichen mit erschwertem Zugang zur Berufsbildung Einstiegsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Befragten verstehen das EBA als Chance für Jugendliche, die die Voraussetzungen für einen direkten Einstieg in eine Lehre mit EFZ nicht oder noch nicht erfüllen.

»Und mir persönlich ist es wichtig, schulisch Schwache […] diese schulischen Defizite einfach außen vorlassen zu können und zu sagen: ›Hey, du kriegst jetzt hier eine praktische Berufsausbildung‹.« (Berufsbildner Systemgastronomie)

Besonders deutlich zeigt sich das in sozialen Institutionen, die als Ausbildungsbetriebe auftreten. Sie sehen im EBA eine wichtige Brücke zwischen geschützten Ausbildungssettings für Personen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf und dem ersten Arbeitsmarkt.

»Ja, ja, hier geht es wirklich um den Menschen. Das Wirtschaftliche ist im Hintergrund ja, es geht um den Menschen, ja, dass er weiterkommt, seinen Weg in die Zukunft findet.« (Berufsbildnerin Floristik)

Ergänzt wird die Zielgruppe der Jugendlichen mit schulischen oder psychischen Schwierigkeiten durch erwachsene Quereinsteigerinnen und -einsteiger sowie Personen mit Migrationsgeschichte, die einen anerkannten Berufsabschluss erwerben oder in eine Branche einsteigen möchten, aber Schwierigkeiten mit der Sprache haben.

»Der ist erwachsen, der will gar nicht das EFZ anhängen […], wo wir aber massive Herausforderungen haben mit der Sprache.« (Berufsbildnerin Zweiradbranche)

EBA-Lernende gewinnen, begleiten und weiterbeschäftigen

Der Weg in eine EBA-Lehre unterscheidet sich grundsätzlich wenig von jenem in eine EFZ-Lehre. Die Betriebe führen Bewerbungs- und Auswahlverfahren durch und achten dabei auf die Kriterien Motivation, Zuverlässigkeit, Interesse am Beruf sowie persönliche Voraussetzungen wie handwerkliches Geschick oder körperliche Belastbarkeit.

Die Rekrutierung gestaltet sich jedoch nicht in allen Branchen gleichermaßen einfach. Dort, wo Fachkräftemangel besteht, fällt es oft auch schwer, genügend Lernende zu gewinnen. Bei neu geschaffenen EBA-Ausbildungen kommt hinzu, dass diese zunächst bei Jugendlichen, Eltern und Betrieben bekannt gemacht werden müssen. Der Aufbau entsprechender Ausbildungsstrukturen erfordert daher ein hohes Engagement von Betrieben und den für die Berufsentwicklung zuständigen OdA.

Die Betriebe nehmen das EBA teilweise auch als zweite Wahl wahr, wenn Zweifel an der Leistungsfähigkeit der interessierten Jugendlichen für die eigentlich ausgeschriebenen EFZ-Lehrstellen bestehen.

»Sonst hat es sich eigentlich immer wie automatisch ergeben, dass man halt die Interessenten angeschaut hat und gesehen hat, dass das zu wenig ist für einen Milchtechnologen, dass da noch ein wenig etwas fehlt und dass man ihnen den Weg vorgeschlagen hat für EBA, zuerst mal das zu machen und nachher weitergehen zu können, dann wenn es passt ins EFZ.« (Berufsbildnerin Milchverarbeitung)

Während der Ausbildung erleben die Berufsbildner/-innen viele EBA-Lernende als besonders engagiert und dankbar für die Chance, eine Ausbildung absolvieren zu können. Sie berichten aber auch, dass manche EBA-Lernenden im Vergleich zu EFZ-Lernenden zusätzliche Unterstützung benötigen, etwa indem Arbeitsabläufe häufiger eingeübt und Anleitungen wiederholt werden müssen. Die Anforderungen an die Berufsbildner/-innen gehen deshalb über die fachliche Begleitung hinaus. Gefragt sind Geduld, Empathie und die Fähigkeit, auf individuelle Lernvoraussetzungen einzugehen.

Dabei betonen die Befragten, dass sich der Betreuungsaufwand nicht pauschal beschreiben lässt. Während einzelne Lernende eine engmaschige Begleitung benötigen, unterscheiden sich andere kaum von EFZ-Lernenden. Entscheidend sei nicht, ob EFZ oder EBA, sondern die Bereitschaft der Berufsbildner/-innen, sich dafür zu engagieren, junge Menschen individuell zu fördern und zu begleiten.

Berufliche Perspektiven und zukünftige Anforderungen aus Sicht der Betriebe

Für viele EBA-Lernende endet der Weg nicht mit dem Abschluss. So berichten die Befragten mehrheitlich von positiven Erfahrungen mit ehemaligen EBA-Lernenden, die ihre berufliche Karriere im Betrieb fortsetzen. Diese übernehmen nach einigen Jahren Berufserfahrung verantwortungsvolle Aufgaben, entwickeln sich zu wertvollen Fachkräften und bleiben ihren Betrieben oft über längere Zeit treu.

»Abschluss mit EBA – das sind Menschen, welche wir sehr gut bei uns im Betrieb brauchen können. […] Die sind seit 20 Jahren bei uns und machen teilweise Arbeiten wie Ausgelernte mit EFZ.« (Berufsbildnerin Milchverarbeitung)

Aus den Interviews wird deutlich, dass die Arbeitsmarktperspektiven zudem von der betrieblichen Organisation der Arbeit abhängen. In größeren Betrieben mit arbeitsteiligen Strukturen können EBA-Absolventinnen und -Absolventen häufig erfolgreich in spezifischen Aufgabenbereichen eingesetzt werden. Kleinere Betriebe sind dagegen oft auf Mitarbeitende mit einem breiten Tätigkeitsprofil angewiesen, wodurch die Beschäftigungsmöglichkeiten für EBA-Absolventinnen und - Absolventen, die nicht das ganze Tätigkeitsprofil abdecken, teilweise eingeschränkt sind.

Die verschiedenen Branchen sind unterschiedlich stark von technologischem, wirtschaftlichem oder gesellschaftlichem Wandel geprägt. Die Technologisierung kann dazu führen, dass Tätigkeiten kognitiv anspruchsvoller werden und sich dadurch auch die Anforderungen an die Fachkräfte verändern:

»Industrie 4.0 ist so ein Begriff, ja, als Großbetrieb sehr extrem. […] Technologie ist schon ganz anders geworden, viel, viel mehr elektronisch, viel weniger körperliche Arbeiten […] ich denke, es ist schon anspruchsvoller geworden.« (Berufsbildnerin Milchverarbeitung)

Trends wie Nachhaltigkeit und das Konsumverhalten beeinflussen ebenso wie wirtschaftliche Schwankungen den Fachkräftebedarf und das Anforderungsniveau in den Branchen. Das EBA bietet den Branchen eine Möglichkeit, auf diese Veränderungen zu reagieren und für sie passende Lösungen zu entwickeln. So sehen die Befragten in den meisten Fällen auch zukünftig einen Bedarf für die EBA-Ausbildung.

Mit dem EBA neue Zielgruppen für die Betriebe erschließen

Die Heterogenität der EBA-Lernenden zeigt sich im schulischen Umfeld in unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen, motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen (vgl. Berger 2018). Die vorliegende Studie erweitert dieses Bild um die betriebliche Perspektive. Neben jungen Menschen mit schulischen Schwierigkeiten finden sich EBA-Lernende mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Bildungsbiografien. Dazu gehören beispielsweise Personen mit Migrationsgeschichte, Lernende aus sozialen Institutionen und – je nach Branche – auch Erwachsene oder Quereinsteigende.

Die EBA-Ausbildung ermöglicht es den Betrieben, dieser großen Heterogenität hinsichtlich Leistungsniveau, Sprache und Alter der Lernenden zu begegnen und zusätzliche Fachkräftepotenziale zu erschließen. Damit wird das EBA in Zeiten des Fachkräftemangels zu einem wichtigen Bestandteil der langfristigen Personalentwicklungsstrategie der Betriebe. Die Untersuchung der zweijährigen beruflichen Grundbildung zeigt damit, dass das EBA in den vier ausgewählten Berufen ein unverzichtbarer und wirksamer Qualifizierungsweg im Schweizer Berufsbildungssystem ist.

Obwohl die Ausbildungsmotivation klar von wirtschaftlichen Motiven wie der Fachkräftesicherung geprägt ist, zeigen die Berufsbildner/-innen ein hohes Engagement und soziales Bewusstsein. Dies kommt insbesondere in der Bereitschaft zum Ausdruck, einen teilweise höheren Betreuungsaufwand während der Ausbildung in Kauf zu nehmen. Die Berufsbildner/-innen berichten zudem von der Freude, Menschen mit schwierigen Voraussetzungen zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen.

Die Arbeitsmarktperspektiven für EBA-Absolventinnen und -Absolventen werden mehrheitlich positiv eingeschätzt, insbesondere in größeren Betrieben mit vielfältigeren Aufgabenbereichen. Die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration hängt aber auch vom technologischen Wandel und den Betriebsstrukturen ab. Voraussetzung für die Arbeitsmarktnachfrage nach EBA-Absolventinnen und -Absolventen ist, dass trotz der Technologisierung und der steigenden Qualifikationsanforderungen Arbeitsbereiche mit einfachen Tätigkeiten bestehen bleiben, die mit geringer Qualifizierten besetzt werden können. Das heißt auch, dass wirtschaftliche und demografische Faktoren (Anzahl Schulabgänger/-innen und Fachkräftesituation) entscheidend dafür sind, ob ein Ausbildungsangebot wie das EBA, das von der freiwilligen Beteiligung der Betriebe abhängt, die vom Gesetzgeber gewünschte soziale Funktion für die Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt erfüllen kann.

Die Aussagekraft der Studie ist durch die begrenzte Fallauswahl von vier EBA-Berufen und einer kleinen Zahl befragter Betriebe eingeschränkt. Eine vertiefte Analyse einzelner Berufe ist aufgrund der geringen Fallzahlen und der damit verbundenen Anforderungen an die Anonymisierung nur begrenzt möglich. Zudem liegen statistische Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) zu Bildungs- und Erwerbsverläufen teilweise nur auf Ebene von Berufsfeldern vor, sodass insbesondere für kleinere EBA-Berufe keine differenzierten Aussagen möglich sind.

Somit ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Von Interesse wäre, die Übergänge in den Arbeitsmarkt und die langfristigen Karriereverläufe von EBA-Absolventinnen und -Absolventen unter Berücksichtigung der Branche und des betrieblichen Kontextes systematisch zu untersuchen. Auch die Faktoren, die den Übergang in ein EFZ erleichtern oder erschweren, sollten vertieft analysiert werden. Für ein umfassendes Bild fehlt zudem eine aktuelle Perspektive der Lernenden selbst: Wie nehmen sie die EBA-Ausbildung wahr, inwiefern erleben sie eine Stigmatisierung und wie beurteilen sie ihre Ausbildungs- und Berufsperspektiven sowie ihre Zufriedenheit? Für die Berufsbildungspraxis könnten solche Erkenntnisse wichtige Hinweise liefern, wie Lernende und Berufsbildner/-innen in den Betrieben gezielt unterstützt werden können. ◀

Lernendenzahlen und Betriebsstrukturen zu den vier untersuchten EBA-Berufen im electronic supplement unter
www.bwp-zeitschrift.de/e12548

LITERATUR

Berger, M.: Aktuelle Befunde zur Heterogenität in Berufsfachschulklassen. In: Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis 3 (2018) 2. DOI: https://doi.org/10.64829/2581

BFS – Bundesamt für Statistik: Statistik der beruflichen Grundbildung 2024. Neuchâtel 2025a

BFS – Bundesamt für Statistik: Übergänge und Verläufe nach Abschluss der Sekundarstufe II. Aktualisierung 2025. Neuchâtel 2025b

Bonoli, L.: Die Arbeit hinter den Kulissen. 30 Jahre Berufsbildungspolitik. Bern 2025

Bonoli, G.; Wilson, A.: Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. In: International Journal of Social Welfare (2019) 28, S. 369–379. DOI: https://doi.org/10.1111/ijsw.12371

Di Maio, G.; Graf, L.; Wilson, A.: Torn Between Economic Efficiency and Social Equality? Short-track Apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. In: European Educational Research Journal 18 (2019) 6, S. 699–723. DOI: https://doi.org/10.1177/1474904119869561

Engelage, S.; Strebel, A.: The Two-year Apprenticeship and Occupational Development in Switzerland – a Success Story Between Inclusion and Labour Market Orientation? Proceedings of the 6th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training. Palma, Mallorca, Spain, 21 to 23 May 2025, S. 169–180. VETNET (2025a). URL: https://zenodo.org/records/15373254

Engelage, S.; Strebel, A.: Wie sich die zweijährige Grundbildung (EBA) entwickelt hat. Erfolgsgeschichte zwischen Inklusion und Arbeitsmarktorientierung? In: Transfer 10 (2025b) 15. URL: https://transfer.vet/erfolgsgeschichte-zwischen-inklusion-und-arbeitsmarktorientierung/

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation: Berufsbildung in der Schweiz. Zahlen und Fakten. Bern 2014. URL: https://edudoc.ch/record/112352/files/Fakten_Zahlen_BB2014_dt.pdf

Scharnhorst, U.; Kammermann, M.: Wie inklusiv ist die zweijährige berufliche Grundbildung in der Schweiz? In: Becker, M.; Kammermann, M.; Spöttl, G.; Balzer, L. (Hrsg.): Ausbildung zum Beruf. Internationaler Vergleich der berufsförmigen Ausbildungskonzepte für benachteiligte Jugendliche. Frankfurt 2018. DOI: https://doi.org/10.3726/978-3-653-06625-8

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Anzeige

Jugendberufsagenturen und inklusive Übergangsgestaltung

Jugendberufsagenturen sollen der zentrale lokale Ansprechpartner für alle jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf sein und diese bedarfsorientiert individuell beraten und unterstützen. Die Beiträge bieten Jugendberufsagenturen Chancen zur weiteren fachlichen Fundierung, Organisationsentwicklung, multiprofessionellen Fallarbeit und zum Abbau von Barrieren.

Beierling, B.; Enggruber, R.; Neises, F.; Palleit, L.; Oehme, A.; Schröer, W.; Thielen, M.; Tillmann, F.: Jugendberufsagenturen als Beitrag zu inklusiver Übergangsgestaltung zwischen Schule und Beruf. Bonn 2024

Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20114



Entwicklung einer digitalen Lern- und Simulationsumgebung für die Wasserwirtschaft im InnoVET PLUS-Projekt interSim

Das komplexe Verhalten abwassertechnischer Systeme zu vermitteln, ist eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung in den umwelttechnischen Berufen. Computersimulationen können dabei unterstützen. Sie ermöglichen die Analyse von Standardszenarien und Störfällen und bieten Einblick in sonst nicht zugängliche Prozesszustände. Der Beitrag stellt eine digitale Lern- und Simulationsumgebung vor und zeigt am Beispiel einer Lerneinheit auf, wie diese die Ausbildung bereichern kann.

Ausgangslage

Abwassertechnische Systeme sind geprägt durch dynamische Randbedingungen, vielfältige Verfahrensschritte und ausgeprägte nichtlineare Zusammenhänge. Menge und Verschmutzungsgrad des Abwassers können zum Beispiel durch unerwartete Ereignisse wie Starkregen oder Stoßzeiten im Haushalt schwanken. Diese Schwankungen erzeugen Wechselwirkungen, die unmittelbare Auswirkungen auf den Reinigungsprozess in der Kläranlage haben. Mithilfe von Computersimulationen können Lernende Zusammenhänge eigenständig nachvollziehen und ihr Prozessverständnis vertiefen. Es lassen sich beliebige Standardszenarien, aber auch ungewöhnliche Ereignisse und Havarien abbilden. Dabei liefern Simulationen auch Innenansichten von Prozessen, die an realen Systemen nicht gewonnen werden können. Trotz ihrer Vorteile werden Simulationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bisher wenig eingesetzt und das, obgleich sie seit der Neuordnung der umwelttechnischen Berufe als Lern- und Prüfungsmittel vorgesehen sind. Was fehlt, ist eine digitale Lernumgebung mit geeigneter Benutzeroberfläche, die auf die Bedarfe der Lernenden zugeschnitten ist. Eine solche zu entwickeln, ist Ziel des Projekts interSim, das im Rahmen von InnoVET PLUS durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert wird.

Die Koordination des Vorhabens liegt bei der Deutschen Vereinigung für Wasserwirtschaft, Abwasser und Abfall (DWA), einem bundesweit tätigen Bildungsträger in der Branche. Das Institut für Automation und Kommunikation (ifak) übernimmt die Softwareentwicklung – insbesondere die Anpassung der etablierten Simulationssoftware SIMBA# an den Bedarf der Lernenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie die Entwicklung von Simulationsszenarien, die in die Lernumgebung integriert werden. Die didaktische Aufbereitung der begleitenden E-Learning-Einheiten liegt bei der Sächsischen Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH (SBG). Die Produktevaluation und die wissenschaftliche Begleitforschung erfolgt durch den Lehrstuhl für Technologie und Didaktik der Technik der Universität Duisburg-Essen (UDE).

Im Folgenden wird das konzeptionelle Design der neuen Lernumgebung vorgestellt sowie eine bereits pilotierte und evaluierte Lerneinheit zum Thema Pumpen und Rohrleitungen beschrieben.

Konzeptionelles Design

Die Lernumgebung besteht aus mehreren Komponenten: Zu jeder Lerneinheit gehört ein SCORM-Paket[1] mit interaktiven E-Learning-Einheiten, das in einen Moodle-Kurs integriert ist, sowie eine Auswahl passender Simulationsszenarien, die innerhalb von SIMBA# bearbeitet werden (vgl. Abb., S. 52). Beide Komponenten (SCORM-Paket und Simulations-

[1] Ein SCORM-Paket ist eine standardisierte ZIP-Datei mit digitalen Lerninhalten, die plattformunabhängig läuft und Lernfortschritte und Testergebnisse individuell erfasst.



Inken Rabbel
Dr., Leiterin Innovationsprojekte, Deutsche Vereinigung für Wasserwirtschaft, Abwasser und Abfall e.V. (DWA), Hennef
rabbel@dwa.de



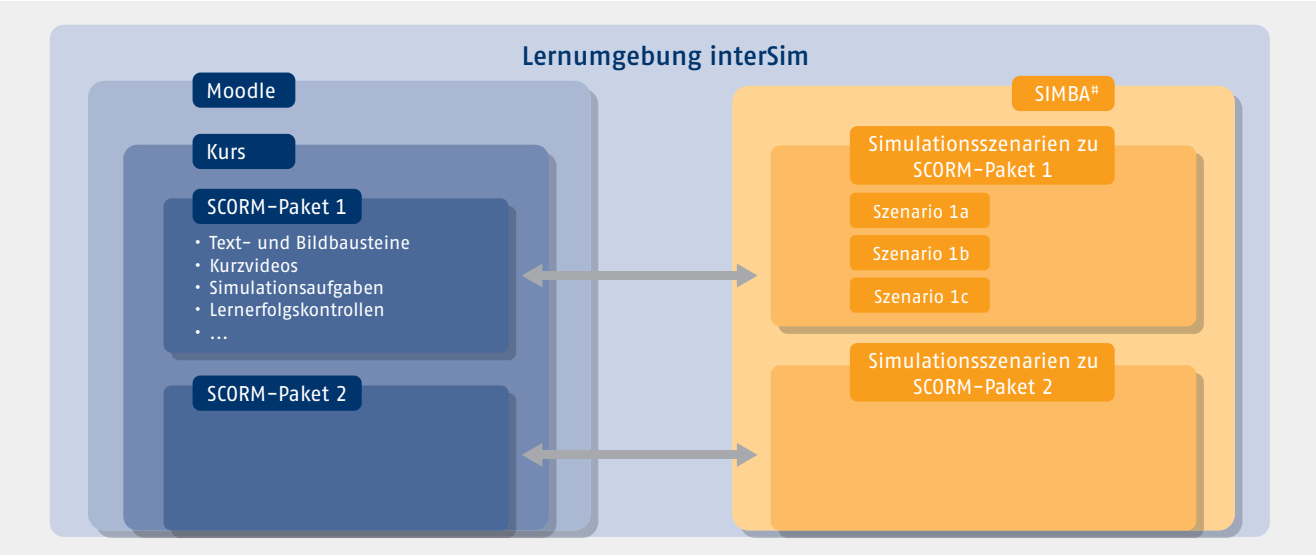
Martin Lang
Prof. Dr., Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Universität Duisburg-Essen
martin.lang@uni-due.de



Jens Alex
ifak Institut für Automation und Kommunikation e.V., Magdeburg
jens.alex@ifak.eu

https://doi.org/10.66390/KSGR6740

Abbildung
Schematische Darstellung der Lernumgebung im Rahmen von interSim



szenarien) sind didaktisch aufeinander abgestimmt.
Anhand der SCORM-Pakete machen sich Auszubildende mit der Funktionsweise abwassertechnischer Anlagen und mit der Nutzeroberfläche von SIMBA# vertraut, bevor diese im weiteren Verlauf der Lerneinheit zum Einsatz kommt. Die SCORM-Pakete bieten je nach Vorwissen flexible Lernpfade und sind aus verschiedenen Medienbausteinen zusammengesetzt – darunter Text- und Bildbausteine, Kurzvideos, Lernerfolgskontrollen und weitere Interaktionen.
SIMBA# wird zur Vertiefung der erlernten Zusammenhänge und zur Förderung der Methodenkompetenz eingesetzt. Es handelt sich um eine Simulationssoftware, die vorrangig für die Planung und die Optimierung abwassertechnischer Anlagen genutzt wird; Hauptnutzende sind Ingenieurinnen und Ingenieure. Im Rahmen des Projekts wird ein alternatives Dateiformat entwickelt, mithilfe dessen in sich geschlossene, lernhaltige Simulationsszenarien in SIMBA# abgebildet werden können. Diese haben eine vereinfachte Nutzeroberfläche, sodass Auszubildende sich auch ohne Vorkenntnisse im Bereich der Computersimulation gut zurechtfinden. Außerdem werden unterstützende Elemente wie Schritt-für-Schritt-Anleitungen direkt in die Anwendungen integriert, was eine schrittweise Annäherung an den vollen Funktionsumfang der Software ermöglicht.
So profitieren Auszubildende von interaktiven und modernen Ausbildungsformaten und werden gleichzeitig an den Einsatz realer Simulationswerkzeuge in der betrieblichen Praxis herangeführt.

Umsetzung am Beispiel des Pilotmoduls Pumpen und Rohrleitungen

Eine Aufgabe von Umwelttechnologinnen und -technologen für Abwasserbewirtschaftung ist es, Pumpen zum Transport von Abwasser zuverlässig und kosteneffizient zu steuern.

Lerninhalte und Aufgabenstellung

Wichtige Funktionen und Größen in diesem Zusammenhang sind die Anlagenkennlinie, die Pumpenkennlinie sowie der daraus abzuleitende Betriebspunkt. Ein Lernziel des entwickelten Pilotmoduls ist, mit Unterstützung von SIMBA# die Anlagen- und Pumpenkennlinie zu verstehen, den Betriebspunkt zu ermitteln und daraus Rückschlüsse auf die Effizienz der Anlage zu ziehen. Der didaktisch-methodische Einsatzzweck liegt in der Vermittlung von Fachwissen (Betriebspunkt optimieren), Softwarekompetenz (SIMBA#) und überfachlichen Kompetenzen (z. B. selbstgesteuertes Lernen im Sinne der Standardberufsbildposition »Digitalisierte Arbeitswelt«).

Umsetzung und Lernbausteine

Im E-Learning (SCORM-Paket) werden die Konzepte Anlagenkennlinie, Pumpenkennlinie und Betriebspunkt zunächst Stück für Stück erarbeitet. Je nach Vorwissen haben Lernende die Möglichkeit, einen individuellen Lernpfad einzuschlagen.
Jede Lerneinheit enthält ein Simulationsszenario, dessen Bearbeitung innerhalb von SIMBA# Schritt für Schritt angeleitet wird.
Jede Simulationsaufgabe schließt mit einem kleinen Test. Ist das Fachwissen erarbeitet, wird die praktische Anwendung desselben von den Lernenden erprobt. Mittels interaktiver Videoszenarien mit Rollenspielcharakter (vgl. Foto) wird ein



Screenshot eines Videoszenarios (KI-generiert): Die fiktive Meisterin Sarah Weber erklärt den Lernenden die Problemsituation und erteilt einen Arbeitsauftrag, der mithilfe von SIMBA# gelöst werden soll.

konkreter Anwendungsfall – hier: Fehlerbehebung an einer Pumpenstation – aufgegriffen und von den Lernenden bearbeitet. Unmittelbares Feedback und Hinweise auf relevante Ausbildungsinhalte geben Orientierung in Bezug auf den individuellen Lernstand.

Zwischenevaluation

Das Vorhaben wird über die gesamte Laufzeit formativ und summativ evaluiert. Anfang 2026 fand dabei eine erste Evaluation des Pilotmoduls mit einer kleinen Probandengruppe, bestehend aus Lehrkräften beruflicher Schulen und betrieblichem Ausbildungspersonal (n = 21), statt. Diese Personen wurden ausgewählt, da sie später als mögliche Multiplikatoren wichtig werden. Eine größere Pilotierung mit Auszubildenden schließt sich im Spätsommer 2026 an.

In der Bewertung wurde die Lernumgebung mehrheitlich als gut strukturiert und fachlich für die Zielgruppe relevant wahrgenommen. Was die technische Umsetzung und Bedienbarkeit der Simulationsumgebung betrifft, zeigte sich, dass die Probanden einige Schwierigkeiten mit der Navigation und Orientierung im System hatten. Diese waren vor allem bedingt durch die verschachtelte Menüführung sowie die variable Gestaltung von Navigationselementen und Übergängen zwischen den SCORM-Paketen und SIMBA#. Diese Hinweise werden bei der Erstellung der weiteren Lernmodule aufgenommen und berücksichtigt.

Insgesamt wurde dem Einsatz der Simulationsumgebung aber ein deutlicher Mehrwert gegenüber dem häufig vorherrschenden Frontal- oder Laborunterricht zugeschrieben. Insbesondere wurden die anschauliche Theorie-Praxis-Verbindung und die Förderung selbstgesteuerten Lernens von den Probanden positiv hervorgehoben. Drei Viertel der Befragten können sich gut vorstellen, die simulationsbasierte Lernumgebung in ihrem eigenen beruflichen Kontext einzusetzen.

Ausblick

Als nächster Schritt ist vorgesehen, weitere kombinierte Lerneinheiten s. o. (E-Learning plus Simulationsszenarien) für den Beruf Umwelttechnologe/Umwelttechnologin für Abwasserbewirtschaftung zu entwickeln. Im Rahmen des Projekts wird zudem erprobt, ob und inwiefern KI-gestützte Sprachmodelle geeignet sind, um Anleitungstexte innerhalb von SIMBA# je nach Vorkenntnissen der Lernenden differenziert zu formulieren, um den individuellen Lernerfolg zu steigern. Jenseits davon bietet der Ansatz großes Potenzial für die Ausbildung in anderen (umwelt-) technischen Berufen, denn Simulationen gewinnen angesichts der digitalen Transformation nicht nur als Lern-, sondern auch als Arbeitsmittel an Bedeutung. Mit interSim entsteht ein Qualifizierungsansatz, der dieser Tatsache Rechnung trägt, indem er den Erwerb von Fachwissen und Methodenkompetenz vereint. ◀

Weitere Materialien

Link zum Pilotmodul zum Ausprobieren und zur Beteiligung an der Evaluation:

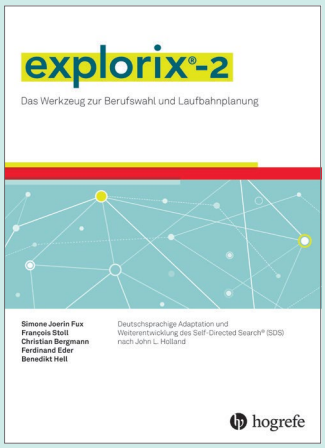
- Als Gast einloggen auf: https://lernwelt.dwa.de/
- Auf der ersten Seite runterscrollen bis zur Mediathek
- Den Kurs interSim anwählen: Interaktives Lernmaterial für Auszubildende
- Im Abschnitt »Pumpen und Rohrleitungen« das Lernmodul starten

Beteiligte Institutionen

- Deutsche Vereinigung für Wasserwirtschaft, Abwasser und Abfall: https://de.dwa.de/de
- Institut für Automation und Kommunikation: www.ifak.eu/de
- Sächsische Bildungsgesellschaft für Umweltschutz und Chemieberufe Dresden mbH: www.sbg-dresden.de
- Lehrstuhl für Technologie und Didaktik der Technik der Universität Duisburg-Essen: www.uni-due.de/tud

(Alle Links: Stand 14.10.2026)





Test komplett Deutschland
Best.-Nr. 03 200 01
€ 184,00 (zzgl. ges. MwSt.)
Digital: 1 bis 99 Durchführungen im Fachpersonenportal je Stück
Best.-Nr. 03 200 18
€ 22,00 (zzgl. ges. MwSt.)

Test komplett Schweiz
Best.-Nr. 03 200 03
CHF 192.00 (zzgl. ges. MwSt.)
Digital: 1 bis 99 Durchführungen im Fachpersonenportal je Stück
Best.-Nr. 03 200 18
CHF 23.00 (zzgl. ges. MwSt.)

S. Joerin Fux / F. Stoll / C. Bergmann / F. Eder / B. Hell

explorix®-2

Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung

***explorix®-2* – Berufliche Orientierung wissenschaftlich fundiert**
Ob Berufswahl, Studienentscheidung oder berufliche Neuorientierung: *explorix®-2* unterstützt Fachpersonen dabei, Menschen auf ihrem individuellen Berufsweg kompetent zu begleiten. Das wissenschaftlich fundierte Selbsterkundungsverfahren macht Interessen und selbsteingeschätzte Fähigkeiten sichtbar und eröffnet auf Basis des bewährten RIASEC-Modells neue berufliche Perspektiven. Die vollständig überarbeitete Neuauflage überzeugt mit einer komfortablen Online-Durchführung, einem modernisierten Design sowie aktualisierten Berufs- und Studienregistern. *explorix®-2* steht alternativ auch in einer aktualisierten gedruckten Version zur Verfügung.

Mehr Effizienz im Beratungsalltag
Das neue Fachpersonenportal unterstützt Sie bei der Organisation Ihrer Beratungen und schafft mehr Zeit für das Gespräch mit Ihren Klient*innen. Verwalten Sie diese zentral, erstellen Sie digitale Auswertungen und nutzen Sie vertiefende Zusatzanalysen.

Aktuell, digital und vielseitig einsetzbar
- Modernisiertes Design und komfortable Online-Durchführung
- Aktualisierte, länderspezifische Berufs- und Studienregister
- Komplett überarbeitetes Manual und aktualisierte Items

explorix®-2 verbindet wissenschaftlich fundierte Diagnostik mit modernen digitalen Arbeitsprozessen – für eine effiziente, zeitgemässe und praxisnahe Laufbahnberatung.

www.hogrefe.com

hogrefe

Richtlinie für Prüfungsanforderungen und Prüfungsinstrumente neu gefasst



Simon Grates
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
simon.grates@bibb.de



Katrin Gutschow
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
gutschow@bibb.de



Christian Hollmann
Arbeitsbereichsleiter im BIBB
hollmann@bibb.de

Prüfungen übersetzen die in Ausbildungsordnungen beschriebenen beruflichen Anforderungen in überprüfbare Leistungen. Die bundeseinheitlich geltenden Prüfungsregelungen müssen rechtlich belastbar, fachlich angemessen und für die Prüfungspraxis durchführbar sein. Zugleich sollen sie die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen sichern. Die neue Hauptausschussempfehlung 186 gibt hierfür eine Richtlinie vor. Der Beitrag benennt die wichtigsten Neuerungen für die Ordnungspraxis und Prüfungsdurchführung.

Empfehlung 186 als Orientierungsrahmen für Ordnungsarbeit und Prüfungspraxis

Mit der am 27. März 2026 verabschiedeten Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB zur Gestaltung von Prüfungsanforderungen und -instrumenten liegt eine neue Grundlage für die Entwicklung von Ordnungsmitteln vor. Ziel der Empfehlung 186 ist es, den an Ordnungsverfahren beteiligten Sachverständigen eine einheitliche Orientierung für die systematische und konsistente Beschreibung von Prüfungsanforderungen und Prüfungsinstrumenten zu geben. Diese betrifft sowohl Zwischen- und Abschluss- bzw. Gesellenprüfungen als auch gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfungen in Berufen nach BBiG/HwO, die nach März 2026 erlassen werden. Die Empfehlung ist für die Ordnungsarbeit weitgehend verbindlich. Berufsspezifische Abweichungen sind nur zulässig, wenn sie von den Sachverständigen des Bundes begründet und durch den Hauptausschuss bestätigt werden. Zugleich soll die Empfehlung Prüfungsausschüssen, Aufgabenerstellungseinrichtungen und zuständigen Stellen Hintergrundinformationen zu den verordneten Prüfungsregelungen geben und deren fachgerechte Anwendung erleichtern. Damit fungiert sie als Brücke zwischen der normativen Ebene der Ausbildungsordnung und der konkreten Gestaltung und Durchführung beruflicher Prüfungen.

Vom Durcheinander zur Standardisierung

Mitte der 1970er-Jahre konstatierte Spelberg (1974) ein »Durcheinander im Prüfungsrecht«. Hintergrund waren unter anderem Regelungslücken und uneinheitliche Vorgaben, etwa im Zusammenhang mit mündlichen Abschlussprüfungen (vgl. Buse 1976, S. 23 ff.).

Der BIBB-Hauptausschuss griff diesen Handlungsbedarf 1980 mit der Empfehlung Nr. 54 »für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen« auf. Sie beruhte auf der zentralen Erkenntnis, dass vergleichbare Prüfungsleistungen einheitliche Prüfungsregelungen in der Berufsausbildung voraussetzen. Erstmals wurden damit übergreifende Standards für Prüfungsanforderungen formuliert, etwa zur Struktur, zu Prüfungszeiten und Prüfungsinstrumenten.

Veränderte ordnungspolitische, curriculare und didaktische Anforderungen machten seither wiederholte Fortschreibungen erforderlich. Dazu zählen insbesondere die stärkere Orientierung an beruflicher Handlungskompetenz, Arbeitsprozessen und Kompetenzen, die Binnendifferenzierung von Ausbildungsberufen sowie gesetzliche Neuregelungen. In der Folge wurde die Empfehlung 54 durch die Hauptausschuss-Empfehlungen 119 (v. 12.12.2006), 158 (v. 12.12.2013) und zuletzt durch die neue Empfehlung 186 abgelöst.[1]

Entwicklungsbedarfe: Ergebnisse der BIBB-Bedarfsanalyse und Erkenntnisse der Sozialpartner

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Empfehlung 186 war ein Arbeitsauftrag des BIBB-Hauptausschusses, die Hauptausschuss-Empfehlung 158 im Rahmen einer Arbeits-

[1] Alle Empfehlungen sind unter www.bibb.de/de/11703.php aufgeführt.

https://doi.org/10.66390/ZZRZ2425

gruppe auf mögliche Änderungsbedarfe zu prüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten. Dabei sollten auch Fragen des Ressourceneinsatzes und der Ressourceneffizienz in Bezug auf die Umsetzungspraxis sowie möglicher Forschungsbedarf berücksichtigt werden. Um die Hauptausschuss-AG evidenzbasiert zu unterstützen, untersuchte das BIBB, in welchen seit 2014 in Kraft getretenen Ausbildungsordnungen von der Empfehlung 158 abgewichen wurde, welche Umsetzungsschwierigkeiten auftraten und inwieweit Weiterentwicklungsbedarf bestand (vgl. Grates/Gutschow/Hollmann 2023). Methodisch stützte sich die Untersuchung auf eine systematische Analyse von 107 in diesem Zeitraum erlassenen Ausbildungsordnungen, eine Befragung der für die Neuordnung der Berufe jeweils verantwortlichen Mitarbeiter/-innen im BIBB sowie eine Literaturanalyse. Die Untersuchung fand im Zeitraum vom 30.08.2023 bis 16.11.2023 statt.

Im Ergebnis zeigte die Untersuchung mehrere Entwicklungsbedarfe auf.

Erstens ergab die Analyse der Ausbildungsordnungen Abweichungen von den in der Hauptausschuss-Empfehlung 158 vorgesehenen *Höchstdauern bei einzelnen Prüfungsinstrumenten*. Besonders deutlich zeigte sich dies bei den Prüfungsinstrumenten »betrieblicher Auftrag« sowie »Prüfungsstück«. In 18 Neuordnungsverfahren wurden die zeitlichen Rahmen teils erheblich ausgeweitet; so sind etwa für das Prüfungsstück im Ausbildungsberuf Geigenbauer/-in bis zu 100 Stunden vorgesehen, während die Hauptausschuss-Empfehlung 158 hierfür eine Höchstdauer von 24 Stunden zugrunde legte.

Zweitens zeigten die Rückmeldungen der BIBB-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter und die von den Sozialpartnern eingebrachte Expertise Weiterentwicklungsbedarf beim Katalog und bei der Abgrenzung einzelner Prüfungsinstrumente. In Ausbildungsordnungen wurden Prüfungsformate verordnet, die im Katalog der Hauptausschuss-Empfehlung 158 nicht ausdrücklich vorgesehen waren, etwa die betriebliche Projektarbeit oder die betriebliche Fachaufgabe. Zugleich traten Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen bestehenden Instrumenten auf, beispielsweise zwischen Arbeitsprobe und Arbeitsaufgabe. Daraus ergab sich der Bedarf, Prüfungsformate präziser und zugleich flexibler zu beschreiben.

Drittens verwies die Befragung der BIBB-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter auf *zusätzlichen Orientierungsbedarf*, um die eigenständige Leistung des zu Prüfenden sicherzustellen. Dies betrifft insbesondere die Bewertung und Gewichtung kombinierter Prüfungsinstrumente.

Hinzu kamen Fragen zum Einfluss von Digitalisierungstrends, etwa zur Nutzung von KI-Anwendungen und digitalen Simulationen sowie von VR-/AR-Systemen. Zugleich bestätigte die Analyse der Ausbildungsordnungen tragfähige Elemente der Hauptausschuss-Empfehlung 158: Der Prüfungsinstrumentenkatalog wurde nicht grundsätzlich infrage gestellt, und bei 84 der 107 untersuchten Ausbildungsordnungen wurden keine wesentlichen Abweichungen festgestellt.

Diese Untersuchungsergebnisse des BIBB bildeten einen empirischen Ausgangspunkt für die Arbeit der Hauptausschuss-AG. Hier ging es darum, fachlich zu bewerten, ob und inwieweit daraus ein Weiterentwicklungsbedarf abzuleiten war. Für die Sozialpartner stand bei der Arbeit an der neuen Empfehlung im Vordergrund, mehr Klarheit und Übersichtlichkeit für die Sachverständigen in Ordnungsverfahren herzustellen und zu verdeutlichen, was die einzelnen Instrumente leisten können.

Aufbau und konzeptionelle Neuerungen der neuen Empfehlung

Anders als in der Hauptausschuss-Empfehlung 158 enthält die neue Empfehlung keine Vorgaben für die Formulierung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen mehr. Der Wegfall der kommentierten Verordnungsvorlage und der bisher geringe Umfang von Begriffsdefinitionen erforderte daher eine ausführlichere Erläuterung zentraler Begriffe. Diese erweiterten Begriffsbestimmungen bilden den ersten Teil der Empfehlung: Zusätzlich zu den überarbeiteten Definitionen von »Prüfungsbereich« und

Zentrale Begriffe

Prüfungsbereich: Ein Prüfungsbereich ist ein Strukturelement zur Gliederung von Prüfungen und sollte sich an komplexen Tätigkeitsfeldern bzw. Arbeits- und Geschäftsprozessen der Berufspraxis orientieren. Für jeden Prüfungsbereich sind Prüfungsanforderungen, Prüfungsinstrumente (gegebenenfalls in Kombination) und die Prüfungsdauer festzulegen.

Prüfungsanforderungen: Prüfungsanforderungen beschreiben, welche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auf welchem Niveau von den Prüflingen in einem Prüfungsbereich nachgewiesen werden müssen.

Prüfungsinstrument: Ein Prüfungsinstrument beschreibt die Art und Weise des Vorgehens zur Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit in einem Prüfungsbereich. Es legt zusammen mit den Prüfungsanforderungen entweder die von den Prüfenden unmittelbar zu bewertenden Prüfungsleistungen (beispielsweise die Herstellung eines Prüfungsstücks) oder eine vom Prüfling zu erbringende Leistung (zum Beispiel Durchführung eines betrieblichen Auftrags) sowie die zu bewertenden Prüfungsleistungen (zum Beispiel Fachgespräch über die Auftragsdurchführung) fest.

Prüfungsleistung: Eine Prüfungsleistung ist eine durch den Prüfling auf Grundlage einer vom Prüfungsausschuss erstellten oder genehmigten Aufgabenstellung erbrachte Leistung, deren Durchführung und/oder Ergebnis von den Prüfenden unmittelbar (im Sinne einer Bewertung durch direkte Wahrnehmung der Leistung) bewertet wird.

(vgl. ausführlicher Hauptausschuss des BIBB 2026, S. 1 f.)

Tabelle 1
Durchführung einer Gesprächssimulation

Kurzbeschreibung	Die Gesprächssimulation ist ein mündliches Rollenspiel (Beispiele für eine Gesprächssimulation sind ein Kunden- oder Verkaufsgespräch). Der Prüfling agiert dabei in seiner künftigen beruflichen Funktion. Eine Prüferin/ein Prüfer oder eine dritte Person übernehmen in der Regel die Rolle der Gesprächspartnerin/des Gesprächspartners.
Bewertungsgegenstand und Kriterien (Beispiele)	Als Prüfungsleistungen werden unmittelbar bewertet: • Gesprächsinhalt • methodisches Vorgehen in der Gesprächssituation • kommunikatives Verhalten Typische Bewertungskriterien: • Kommunikationsqualität (Kundenorientierung, Zugewandtheit, Verständlichkeit, Dialogfähigkeit) • fachliche Qualität (Vollständigkeit und Richtigkeit von Aussagen, Argumentationslogik) • Qualität des Vorgehens in der Gesprächssituation (fachlich gebotene, planvolle und zielgerichtete Vorgehensweise, Effektivität und Effizienz bei Problemlösung, angemessene Flexibilität bei veränderten Anforderungen/Herausforderungen)
Kombinationsmöglichkeit	Die Gesprächssimulation wird in der Regel nicht mit anderen Prüfungsinstrumenten kombiniert.
Prüfungsdauer	Die Dauer einer Gesprächssimulation soll maximal 30 Minuten betragen. Die Dauer für die Durchführung von Gesprächssimulationen, Fach- und Reflexionsgesprächen sowie Präsentationen in verschiedenen Prüfungsbereichen soll in einer Abschluss- bzw. Gesellenprüfung zusammen maximal 45 Minuten betragen.
Anwendungsbedingungen	**Anwesenheit Prüfende** Für eine unmittelbare Wahrnehmung der Prüfungsleistung ist die vollständige Anwesenheit des Prüfungsausschusses/der Prüferdelegation erforderlich. **Weitere Hinweise** Die Aufgabenstellung für die Gesprächssimulation wird vom Prüfungsausschuss vorgegeben. Im Vorfeld der Gesprächssimulation kann dem Prüfling die Möglichkeit gegeben werden, sich anhand von Unterlagen vorzubereiten und diese während des Gesprächs zu nutzen.

(Quelle: Hauptausschuss des BIBB 2026, S. S. 6)

»Prüfungsinstrument« wurden Definitionen zu »Prüfungsanforderungen« und »Prüfungsleistung« festgelegt (vgl. Infokasten). Diese gemeinsame Erarbeitung zentraler Begriffe war Grundlage für die anschließende Beschreibung der Prüfungsinstrumente.

Im zweiten Abschnitt der Empfehlung finden sich »Hinweise für die Berücksichtigung von Differenzierungen in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen«, die in leicht überarbeiteter Form aus der vorherigen Empfehlung übernommen wurden. Darin wird erläutert, wie sich unterschiedliche Strukturmodelle in Ausbildungsordnungen (wie Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen und Einsatzgebiete) auf die Gestaltung von Prüfungen auswirken.

Im Zentrum der Empfehlung steht im dritten Abschnitt der Katalog der Prüfungsinstrumente, in dem alle Prüfungsinstrumente, die in Ausbildungsordnungen verordnet werden können, entlang von fünf Kriterien beschrieben werden. Das Beispiel der Gesprächssimulation (vgl. Tab. 1) zeigt, wie diese Beschreibungen aufgebaut sind.

Die aufgeführten Beispiele zu »Bewertungsgegenstand und Kriterien« sollen den Sachverständigen in Ordnungsverfahren Hinweise darauf geben, welche Anforderungen mit dem jeweiligen Prüfungsinstrument erfasst werden können. Welche Prüfungsleistungen tatsächlich bewertet werden sollen, ist in der Ausbildungsordnung festzulegen. So kann der Schwerpunkt der Bewertung beim Präsentieren eines Arbeitsergebnisses je nach Beruf mehr auf fachlichen Aspekten liegen oder auch Form und Gestaltung oder Kommunikation stärker einbeziehen.

Die tabellarische Darstellung soll zu einer höheren Übersichtlichkeit beitragen. Mit den »Anwendungsbedingungen« zu den Prüfungsinstrumenten soll in den Neuordnungsverfahren u. a. deutlich werden, welche Auswirkungen die einzelnen Instrumente auf den Prüfungsprozess haben (bspw. Umfang der Anwesenheit der Prüfenden).

Katalog der Prüfungsinstrumente

Alle Prüfungsinstrumente der Vorgängerversion fanden Eingang in den aktualisierten Katalog. Allerdings folgen sie einer geänderten Systematik, die Bezüge zwischen Prüfungsinstrumenten deutlicher ausweist. Während manche Prüfungsinstrumente für sich stehen oder stehen können, beziehen sich andere auf zuvor erbrachte Leistungen. Eine dritte Variante von Prüfungsinstrumenten unterstützt lediglich die Bewertung (vgl. Tab. 2, S. 58). Die Unterscheidung erfolgt hier insbesondere darüber, ob jeweils eigene Prüfungsanforderungen formuliert werden.

Tabelle 2
Überblick über Prüfungsinstrumente und deren Kombinationsmöglichkeiten

Eigenständige Prüfungsinstrumente	Prüfungsinstrumente mit Bezug auf andere Leistungen	Unterstützende Prüfungsinstrumente
Sie können unabhängig voneinander eingesetzt werden. Eine Kombination mit weiteren Prüfungsinstrumenten ist möglich, aber in der Regel nicht zwingend erforderlich.	Sie nehmen Bezug auf eine zuvor erbrachte Leistung des Prüflings.	Sie ergänzen ein anderes Prüfungsinstrument und ermöglichen einen vollständigen Nachweis der in den Prüfungsanforderungen einheitlich für diese Prüfungsinstrumente festgelegten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten.
• Herstellen eines Prüfungsprodukts/ Prüfungsstücks[2] • Bearbeiten einer Arbeitsaufgabe[2] • Durchführen einer Arbeitsprobe[2] • Schriftliche Bearbeitung von Aufgaben[1] • Durchführen einer Gesprächssimulation[1] • Betriebliche Prüfungsinstrumente: Durchführen eines Projekts/eines betrieblichen Auftrags/einer Fachaufgabe[3]	• Führen eines Fachgesprächs • Präsentieren einer Arbeitsleistung/ eines Arbeitsergebnisses (Präsentation) • Erstellen einer Dokumentation	• Führen eines ergänzenden Reflexionsgesprächs • Erstellen ergänzender praxisüblicher Unterlagen

1 wird im Allgemeinen nicht mit anderen Prüfungsinstrumenten kombiniert
2 kann mit anderen Prüfungsinstrumenten kombiniert werden
3 muss mit anderen Prüfungsinstrumenten kombiniert werden

Weitere Änderungen ergaben sich in Bezug auf den Prüfungsinstrumentenkatalog. Während einige Prüfungsinstrumente – etwa Prüfungsstück, Arbeitsaufgabe, Arbeitsprobe, Gesprächssimulation und schriftliche Aufgaben – vor allem systematischer beschrieben und präzisiert wurden, ergaben sich bei anderen Instrumenten weitergehende Änderungen.

So wurde bei zwei Prüfungsinstrumenten der zeitliche Gestaltungsspielraum erweitert: Die allgemeine Vorgabe von 24 Stunden beim Prüfungsprodukt/Prüfungsstück kann bei Produkten mit längerer Herstellungsdauer (z. B. im Handwerk) ohne schriftliche Begründung überschritten werden. Für die Durchführung der betrieblichen Prüfungsinstrumente, die in den Regelbetrieb eingebunden sein soll, gibt die Empfehlung keine Vorgaben – die dafür vorgesehene Zeit wird berufsspezifisch im Ordnungsverfahren festgelegt.

Als »Betriebliche Prüfungsinstrumente« werden in der Empfehlung das Durchführen eines Projekts, eines betrieblichen Auftrags oder einer Fachaufgabe zusammengefasst, während bisher nur der betriebliche Auftrag in der Empfehlung enthalten war.

Für die Nutzung digitaler Simulationstechnik wurde kein neues Prüfungsinstrument kreiert: In den »Anwendungsbedingungen« wird allerdings darauf hingewiesen, dass sie bei Arbeitsaufgaben und Arbeitsproben genutzt werden kann, wenn dies unter arbeitsökonomischen oder sicherheitsrelevanten Aspekten geboten ist, wie es schon jetzt beispielsweise im Beruf Brauer/-in und Mälzer/-in umgesetzt wird.

Aus den BIBB-Analysen und den Rückmeldungen der Sozialpartner wurde deutlich, dass gerade bei den unterschiedlichen Prüfungsgesprächen Abgrenzungsprobleme bestanden. In der neuen Empfehlung sind nun die Gesprächsformen Fachgespräch und Reflexionsgespräch deutlicher profiliert und voneinander unterscheidbar.

Mit dem neuen Prüfungsinstrument »Erstellen einer Dokumentation« wird für Dokumentationen eine Differenzierung eingeführt, die Entwicklungen aus aktuellen Neuordnungsverfahren aufgreift. Eine umfassende Dokumentation, mit der insbesondere bei betrieblichen Prüfungsinstrumenten Aufgabenstellung, Zielsetzung, Planung, Durchführung und die Begründung der Vorgehensweise sowie das Ergebnis und dessen Bewertung dargestellt werden, kann als eigenständige Prüfungsleistung bewertet werden. Demgegenüber wird die Prüfungsleistung beim »Erstellen ergänzender praxisüblicher Unterlagen« mit weniger umfangreichen Unterlagen, die in der Regel unmittelbar im Zusammenhang mit einer Arbeitsleistung entstehen, ergänzt.

Transfer, Implementation und Ausblick

Mit der Neufassung liegt ein Orientierungsrahmen vor, der Prüfungsinstrumente einheitlich beschreibt und konsistentere Prüfungsregelungen unterstützt. Weiterentwickelte Begriffsbestimmungen, systematische Instrumenten-

beschreibungen und Anwendungshinweise sollen die Auswahl und Kombination der Prüfungsinstrumente in Ordnungsverfahren erleichtern. Zugleich bieten sie Prüfungsausschüssen, Aufgabenerstellungseinrichtungen und zuständigen Stellen wichtige Hinweise für die spätere Anwendung der verordneten Prüfungsregelungen in der Prüfungspraxis. Für den Transfer in künftige Ordnungsverfahren wird entscheidend sein, die neue Systematik nicht nur formal zu übernehmen, sondern zur präzisen Beschreibung berufstypischer Prüfungsanforderungen zu nutzen. Diese müssen berufliche Handlungskompetenz angemessen abbilden und zugleich rechtlich belastbare, organisatorisch handhabbare und vergleichbare Bewertungen ermöglichen.

Mit der Neufassung ist die Weiterentwicklung der Prüfungen nicht abgeschlossen. Anhaltende Digitalisierung, veränderte Arbeitsprozesse und der zunehmende Einsatz Künstlicher Intelligenz werfen insbesondere die Frage auf, wie zukünftig eigenständige Prüfungsleistungen nachgewiesen und bewertet werden können. Dies zeigt sich besonders beim Prüfungsinstrument »Erstellen einer Dokumentation«, das berufliche Handlungen und Entscheidungen nachvollziehbar machen kann, zugleich aber Fragen nach dem Anteil eigener Leistung und nach vergleichbaren Bewertungsmaßstäben aufwirft. Für die Ordnungspraxis wird es daher darauf ankommen, den Umgang mit digitalen und KI-gestützten Arbeitsmitteln berufsspezifisch zu klären. Mündliche und dialogische Prüfungsleistungen könnten in dem Zusammenhang an Bedeutung gewinnen, da sie Vorgehensweisen, fachliche Entscheidungen und Reflexionsfähigkeit unmittelbar überprüfbar machen (vgl. z. B. Schürger 2023, S. 44). ◀

Poster zu den Prüfungsinstrumenten nach der Hauptausschussempfehlung 186 zum Download:
https://leando.de/pruefungsinstrumente-HA186

LITERATUR

Buse, M.: Abschlussprüfungen nach Ausbildungsordnungen – empirische Auswertung von Regelungen für mündliche Prüfungen. In: BWP 5 (1976) 1, S. 23–25. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/11334

Grates, S.; Gutschow, K.; Hollmann, C.: HA-Empfehlung 158 – Anstöße zur Weiterentwicklung der Empfehlung. Bonn 2023 (Unveröffentlichtes Manuskript)

Hauptausschuss des BIBB: Gestaltung von Prüfungsanforderungen und -instrumenten in Ausbildungsordnungen. Empfehlung 186 vom 27. März 2026. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA186.pdf

Schürger, B.: KI-gestützte Sprachgeneratoren in beruflichen Abschlussprüfungen – Information und Diskussion sind dringend nötig! In: BWP 52 (2023) 3, S. 43–45.
URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19080

Spelberg, K.: Durcheinander im Prüfungsrecht. In: Wirtschaft und Berufserziehung (1974) 11, S. 332–334

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Anzeige

Digitale Transformation im Prüfungswesen

Das vorgestellte Projekt beschäftigte sich im Zeitraum von 2019 bis 2021 mit der Fragestellung, welchen Stellenwert die Digitalisierung im Prüfungswesen einnimmt und welche Unterstützung sie zukünftig für die Prüfungspraxis leisten kann. Zielsetzung des Projekts war es, einen ersten Überblick über den aktuellen Stand der Digitalisierung des Prüfungswesens zu geben, Beispiele guter Praxis herauszuarbeiten und für die Weiterentwicklung Empfehlungen abzuleiten.

Hollmann, C.; Kiedrowski, M. v.; Lorig, B.; Schürger, B.:
Das Prüfungswesen in der digitalen Transformation. Status quo und Entwicklungsperspektiven. Bonn 2023

Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/18914



Berufe-Steckbrief: Orthopädietechnik-Mechaniker/-in

Das Orthopädietechnik-Handwerk unterstützt Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen durch individuell angepasste Hilfsmittel wie z. B. Prothesen, Einlagen oder Rollstühle. Der Steckbrief gibt einen Einblick in die für den Beruf typischen Aufgaben und Tätigkeiten, nennt Zahlen zur Ausbildung und stellt ein Projekt vor, wie das Handwerk kriegsversehrte Menschen in der Ukraine unterstützt.



Anfertigen einer Beinprothese | Foto: Chuanchai Pundej – stock. adobe.com

Verbindung von Technik, Handwerk und Medizin

Orthopädietechnik-Mechaniker/-innen können mit ihrer Arbeit die Lebensqualität von körperlich beeinträchtigten Menschen erheblich verbessern. Die Anforderungen sind komplex und erfordern stets individuelle Lösungen. Entsprechend vielseitig gestaltet sich das Tätigkeitsfeld dieser Ausbildung im Gesundheitshandwerk. Orthopädietechnik-Mechaniker/-innen konstruieren und bauen Hilfsmittel und passen diese den Patientinnen und Patienten an. Dabei verwenden sie verschiedene Materialien wie Metalle, Kunststoffe, Gießharze, Carbon, Silikon, Leder oder Textilien, deren Verarbeitung unterschiedliche Fertigungstechniken erfordern, z. B. Abformen, Fräsen, Bohren, Schneiden, Kleben, Polstern sowie thermoplastische und gießtechnische Verfahren. Neben den handwerklich-technischen Fertigkeiten sind Kenntnisse über Anatomie, Pathologie und angewandte Biomechanik Bestandteile der Ausbildung. Außerdem sind Sensibilität und Einfühlungsvermögen, Diskretion und ein wertschätzender Umgang mit verschiedenen kulturellen Identitäten wichtige Anforderungen im Berufsbild, denn die Akzeptanz der orthopädietechnischen Versorgung hängt auch davon ab, wie es den Fachkräften gelingt, die betroffenen Menschen in ihrer Würde zu achten, sie individuell zu beraten und sie von einer aktiven Mitarbeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu überzeugen. Für eine optimale Versorgung und für den Erfolg von Rehamaßnahmen ist zudem die interdisziplinäre Zusammenarbeit wichtig.

Schwerpunkte

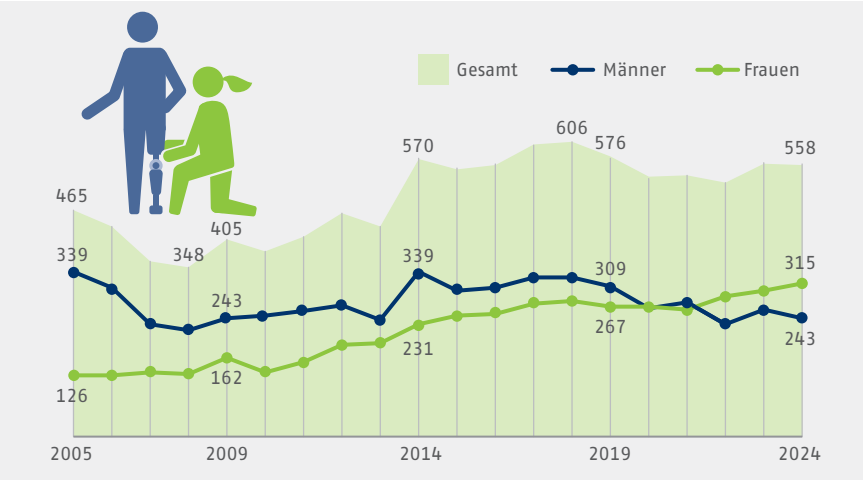
Die Ausbildung erfolgt in einem der drei Schwerpunkte Prothetik, individuelle Orthetik oder individuelle Rehabilitationstechnik. Je nach gewähltem Schwerpunkt spezialisieren sich Orthopädietechnik-Mechaniker/-innen auf unterschiedliche medizinisch-technische Konstruktionen.
Prothetik, z. B. künstliche Gliedmaßen (Arm- und Beinprothesen), Ersatz von Körperteilen nach Amputationen oder aufgrund von Fehlbildungen.
Individuelle Orthetik, z. B. Orthesen, Konstruktionen zur Unterstützung oder Führung von Rumpf und Gliedmaßen sowie spezielle Bandagen.
Individuelle Rehabilitationstechnik, z. B. Anpassung von technischen Hilfsmitteln wie Rollstühle, Liege- und Sitzschalen, Geh- und Stehhilfen, Pflegebetten und die Individualisierung von Reha-Mitteln.

Unterstützung für die Ukraine

Infolge des anhaltenden Kriegs gibt es in der Ukraine einen extrem großen Bedarf an Prothesen zur Versorgung kriegsversehrter Menschen. Zur Unterstützung wurden mehrere Initiativen wie z. B. das Projekt »Life Bridge Ukraine« ins Leben gerufen. In diesem Projekt werden ukrainische Nachwuchskräfte in deutschen Orthopädietechnik-Betrieben geschult, Prothesen herzustellen. Während die

https://doi.org/10.66390/TUAQ2793

Abbildung
Neuabschlüsse Orthopädietechnik-Mechaniker/-in 2005 bis 2024



Quelle: »Datensystem Auszubildende« des BIBB, Stichtag 31.12.

deutschen Auszubildenden und Gesellinnen/Gesellen ihr Wissen aus der dualen Ausbildung weitergeben, bringen die ukrainischen Kolleginnen und Kollegen wertvolle Improvisationserfahrung und Einblicke aus der Praxis im Krisengebiet mit. An einigen Berufsschulen und Bildungszentren für Orthopädietechnik gibt es zudem Initiativen von Lehrkräften und Azubiklassen. Sie sammeln beispielsweise ausgemusterte, aber intakte Prothesenkomponenten für Menschen in der Ukraine.

Unterstützung durch digitale Technologien

Bei der Arbeit ist Feingefühl und handwerkliches Geschick gefordert. Moderne Technologien unterstützen dabei. Das Maßnehmen kann mit einem 3-D-Laser erfolgen, Fußmodelle lassen sich im 3-D-Druckverfahren erstellen und Prothesen können robotergestützt angefertigt werden. Innovationen erweitern die Funktionen orthopädischer Hilfsmittel ständig. Neben elektronisch steuerbaren Prothesen werden beispielsweise auch mit Sensoren ausgestattete Exoskelette hergestellt, die den Bewegungsapparat unterstützen.

Frauen überholen Männer

Die Gesamtzahl der Auszubildenden ist seit vielen Jahren auf einem hohen Niveau, zum Stichtag 31.12.2024 gab es 1.440 Auszubildende über alle drei Ausbildungsjahrgänge hinweg. Die Zahl der Neuabschlüsse ist in den letzten 20 Jahren von 465 (2005) auf 558 (2024) gestiegen und trotz einzelner Ausreißer (2008: 348; 2018: 606) insgesamt recht stabil. Auffällig ist, dass der Anteil der Frauen kontinuierlich gestiegen ist: von 27,1 Prozent im Jahr 2005 auf 56,5 Prozent im Jahr 2024, wobei 2022 erstmals mehr als die Hälfte der neuen Auszubildenden Frauen waren (vgl. Abb.).

Karriere

Der Arbeitsmarkt bietet nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung zahlreiche Möglichkeiten vor allem in Orthopädietechnik- und Rehawerkstätten, aber auch z. B. im Vertrieb von Hilfsmittelherstellern. Wer eine Ausbildung zum/zur Orthopädietechnikermeister/-in absolviert, kann sich mit einem eigenen Orthopädietechnik-Betrieb oder einem Sanitätshaus selbstständig machen oder leitende Funktionen in einem Betrieb übernehmen. ◀

(Zusammengestellt von Arne Schambeck, BWP)

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung 2013
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeitsbereich: Handwerk
- Struktur: Ausbildungsberuf mit den drei Schwerpunkten Prothetik, individuelle Orthetik oder individuelle Rehabilitationstechnik
- DQR-Niveau: Stufe 4

Berufsinformationen des BIBB: www.bibb.de/orthopaedietechnik-mechaniker
Ausbildung Gestalten: www.bibb.de/ausbildunggestalten-orthopaedietechnik-mechaniker
Bundesinnungsverband für Orthopädie.Technik: https://biv-ot.org/
Infografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g12549

Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden: www.bwp-zeitschrift.de/p229097

Bericht über die Sitzung des Hauptausschusses am 17. Juni 2026

Die Sommersitzung des Hautpausschusses fand unter Leitung von Dr. Thomas Koppe, Beauftragter der Arbeitgeber, statt. Im Mittelpunkt der Sitzung standen zwei Themenschwerpunkte: Zum einen besuchte Bundesbildungsministerin Karin Prien den Hauptausschuss für einen bildungspolitischen Austausch. Zum anderen wurde beraten, wie Ordnungsverfahren beschleunigt und überflüssige Bürokratie abgebaut werden können.

Austausch mit Bundesministerin Karin Prien

Die Bundesministerin unterstrich einleitend die besondere Bedeutung, die der Hauptausschuss und der Austausch zwischen Sozialpartnern, Ländern und Bund habe. Die Beratungen und Empfehlungen des Hauptausschusses leisteten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des dualen Berufsbildungssystems und seien eine wichtige Orientierung für das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) – zum Beispiel bei gesetzgeberischen Überlegungen oder der Entwicklung von Förderprogrammen. In diesem Zusammenhang hob Ministerin Prien insbesondere die Empfehlung des Hauptausschusses zur qualitätsgesicherten Gestaltung und Umsetzung von Teilqualifikationen hervor. Mit dieser Empfehlung sei ein bedeutender Schritt gelungen – nun komme es im Rahmen gemeinsamer Anstrengungen aller im Hauptausschuss vertretenen Organisationen darauf an, das Instrument einer größtmöglichen Verbreitung zuzuführen.
Im weiteren Verlauf tauschten sich die Bundesbildungsministerin und die Mitglieder des Hauptausschusses über ein breites Themenspektrum aus. So kamen u. a. die Qualifizierungsoffensive Berufliche Bildung, die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, Weiterbildungsmentoring oder Demokratieförderung im Kontext der beruflichen Bildung zur Sprache. Themenübergreifend stellte die Bundesministerin fest, dass bei allen Maßnahmen des BMBFSFJ »Evidenzbasierung und Wirksamkeitsorientierung« entscheidende Leitlinien für jeden berufsbildungspolitischen Schritt sind: Stets müsse geprüft werden, welche Maßnahmen tatsächlich wirken und welche nicht. Auf Grundlage dieses Austauschs und weiterer Impulse berieten die Mitglieder des Hauptausschusses im Nachgang, welche politischen Schlussfolgerungen zu ziehen sind und welche Vorhaben und Maßnahmen in der kommenden Zeit gemeinsam auf den Weg gebracht werden können.

Bürokratieabbau und Beschleunigung von Ordnungsverfahren

Ein zweiter Schwerpunkt der Sommersitzung widmete sich der Frage, wie im Rahmen von BIBB-Ordnungsverfahren eventuell überflüssige Bürokratie abgebaut und dergestalt höhere Geschwindigkeit in den Verfahren aufgebaut werden könnte. Dr. Monika Hackel, Leiterin der Ordnungsabteilung im BIBB, und Dr. Stephanie Conein, Leiterin des Arbeitsbereichs »Elektro-, IT- und naturwissenschaftliche Berufe«, skizzierten die ersten Ansätze einer neuen Berufeordnungsstatistik. Die ersten verfügbaren Daten belegen, dass die Ordnungsverfahren im BIBB zeitlich sachgerecht durchgeführt werden. Neben der Versachlichung des Themas soll die Berufeordnungsstatistik künftig auch dazu beitragen, die Sozialpartner bei der systematischen Dauerbeobachtung im Vorfeld der Ordnungsarbeit zu unterstützen. Im Anschluss präsentierte Dr. Barbara Dorn, Leiterin der Abteilung »Bildung« bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, ein Positionspapier der Arbeitnehmerbank, das im September 2025 veröffentlich wurde und zu mehr Effizienz und Agilität bei der Ordnung von Berufen beitragen soll.

Weitere Themen und Beschlüsse

Beratungen zum Thema »Gewinnung von Prüferinnen und Prüfern«: Eine vom Hauptausschuss eingesetzte Arbeitsgruppe zum Thema Prüfungen hat bereits in der Sitzung 1/2026 eine Empfehlung zur Gestaltung von Prüfungsanforderungen und -instrumenten in Ausbildungsordnungen vorgelegt. Nach entsprechender Veröffentlichung der Empfehlung hat sich die Arbeitsgruppe mit dem Thema »Gewinnung von Prüferinnen und Prüfern« befasst und hierzu den aktuellen Sachstand ausgewertet. Als Ergebnis steht, dass die Gewinnung und Bindung von

Thomas Vollmer
Dr., Fachlicher Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

https://doi.org/10.66390/WIMC7517

Prüferinnen und Prüfern eine Daueraufgabe für alle relevanten Akteure bleibe. Grundlegende strukturelle Probleme, die durch eine Hauptausschussempfehlung auf Bundesebene aufgegriffen werden könnten, seien derzeit aber nicht erkennbar. Auf dieser Grundlage sah der Hauptausschuss seinen Arbeitsauftrag an die Arbeitsgruppe als erfüllt.

Sondierungsgruppe: Berücksichtigung besonderer Belange behinderter Menschen bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen: Der Hauptausschuss hat eine Sondierungsgruppe eingesetzt, die zum einen prüfen soll, ob bzw. inwiefern die Hauptausschussempfehlung Nr. 66 »Berücksichtigung besonderer Belange behinderter Menschen bei Zwischen-, Abschluss- und Gesellenprüfungen« einer Überarbeitung bedarf. Zum anderen soll die Sondierungsgruppe Themen und Fragestellungen sammeln, die über das Prüfungswesen hinausgehen und im Zusammenhang mit dem Regelungsgegenstand der Empfehlung stehen. Sie soll überdies feststellen, zu welchen Themen im Konsens weitergearbeitet werden kann und zu welchen Themen kein Konsens besteht. Auf dieser Grundlage soll der Hauptausschuss in seiner Wintersitzung prüfen, ob eine reguläre Arbeitsgruppe des Hauptausschusses eingesetzt werden kann.

Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Hiberniaschule Herne: Der Beschlussfassung zu den Gleichstellungsverordnungen ging eine intensive Diskussion voraus. Es bestand in der Sitzung weitgehend Konsens, dass vollzeitschulische Ausbildungsgänge grundsätzlich mit einer Externenprüfung bei der zuständigen Stelle abgeschlossen werden können. Im Ergebnis nahm der Hauptausschuss den vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie vorgelegten »Entwurf einer Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Hiberniaschule Herne mit den Zeugnissen über das Bestehen der Gesellenprüfung in handwerklichen Ausbildungsberufen« zur Kenntnis. Der Hauptausschuss erhob überdies keine Einwände gegen eine bis zum 30.09.2034 befristete Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Hiberniaschule Herne für Damenschneider/-innen mit den Gesellenprüfungen des dualen Ausbildungsberufs Maßschneider/-in. Dieser Beschluss wurde mit drei Gegenstimmen und zwei Enthaltungen gefasst; für den Bereich des Tischlerhandwerks an der Hiberniaschule Herne wurde ein analoger Beschlussvorschlag abgelehnt.

Verordnungen zum technischen Modellbau und Informationselektronik: Der Hauptausschuss stimmte dem Entwurf: »Verordnung zur Neuordnung der Berufsausbildung zum Technischen Modellbauer und zur Technischen Modellbauerin« zu; ebenfalls nahm der Hauptausschuss die »Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Erprobung abweichender Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung zum Informationselektroniker und zur Informationselektronikerin« zur Kenntnis.

Fortbildungsordnungen: Der Hauptausschuss stimmte den folgenden Verordnungen zu:

- Bachelor Professional im Rechtswesen, Geprüfter Berufsspezialist für Informationstechnik und Marketing im Rechtswesen oder Geprüfte Berufsspezialistin für Informationstechnik und Marketing im Rechtswesen, Geprüfter Berufsspezialist im Insolvenzrecht oder Geprüfte Berufsspezialistin im Insolvenzrecht sowie
- Geprüfter Fachwirt für Finanzberatung – Bachelor Professional in Finanzberatung oder Geprüfte Fachwirtin für Finanzberatung – Bachelor Professional in Finanzberatung, Geprüfter Fachberater für Finanzdienstleistungen – Geprüfter Berufsspezialist für die Finanzberatung von privaten Haushalten oder Geprüfte Fachberaterin für Finanzdienstleistungen – Geprüfte Berufsspezialistin für die Finanzberatung von privaten Haushalten.

Jahresforschungsprogramm: Der Hauptausschuss hat gemäß § 92 Absatz 1 Ziffer 3 BBiG das Jahresforschungsprogramm 2026 mit den folgenden Eigenforschungsprojekten beschlossen: »Künstliche Intelligenz und Berufsbildungsgovernance im europäischen Mehrebenensystem« sowie »KI und Intuition – KINT: Beruflicher Einsatz von KI und die Folgen auf die Intuition von Fachkräften in Entscheidungsprozessen«. ◀

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Links zu den erwähnten Dokumenten

- Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom 10. Dezember 2025 zur qualitätsgesicherten Gestaltung und Umsetzung von Teilqualifikationen
  www.bibb.de/dokumente/pdf/HA185.pdf
- Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB vom 27. März 2026 zur Gestaltung von Prüfungsanforderungen und -instrumenten in Ausbildungsordnungen
  www.bibb.de/dokumente/pdf/HA186.pdf
- Mehr Effizienz und Agilität bei der Ordnung von Berufen: 10 Punkte für moderne Berufe und schnellere Ordnungsverfahren: BDA- Positionspapier (September 2025)
  https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/bda-arbeitgeber-positionspapier-10_punkte_fuer_moderne_berufe_und_schnellere_ordnungsverfahren-2025_09.pdf

Demokratiebildung



Gemeinsam Demokratie erleben
Wie Schule aussieht, wenn Schüler:innen mehr mitbestimmen.
Gudrun Quenzel, Elisa Lehnerer, Katharina Meusburger, Julia Ha, Axinja Hachfeld (Hrsg.). Weinheim 2026, 335 S.,
DOI: https://doi.org/10.3262/978-3-7799-9405-3

Das Thema Demokratiebildung rückt angesichts demokratiefeindlicher Tendenzen zunehmend in den gesellschaftlichen Fokus. Wachsende Zustimmung zu rechtsextremen Parteien, aber auch menschenverachtende und gewalttätige Übergriffe – vor allem im digitalen Raum – sind zentrale Auslöser. Die Forderung nach Demokratiebildung wird dabei insbesondere auch an Schulen herangetragen. Der von einem Autorinnenteam um Gudrun Quenzel herausgegebene Sammelband zur Demokratiebildung enthält Projekterfahrungen und pädagogische Ansätze für Schüler/-innen aus dem allgemeinbildenden Bereich und teilweise für Lehramtsstudierende – schwerpunktmäßig aus Österreich und der Schweiz mit einigen Beispielen aus Deutschland.

Einige Projektideen zielen darauf ab, selbstständiges Lernen zu fördern und Schüler/-innen bei der Auswahl der Lerninhalte zu beteiligen. Andere Ansätze zielen darauf ab, das »Wir-Gefühl« und den Zusammenhalt der Schüler/-innen zu stärken. Mit anderen konstruktiv zusammenzuarbeiten und Verantwortung zu übernehmen, kann beispielsweise durch die Gründung einer Schülerfirma gelingen. Planspiele regen dazu an, in die Rolle anderer Personen zu schlüpfen, um z. B. gemeinsam eine fiktive Stadt oder das Zusammenleben auf einer einsamen Insel zu gestalten. Solche spielerischen Ansätze laden dazu ein, gemeinsame Verantwortung, aber auch Diskriminierungserfahrungen erlebbar zu machen. Weitere Ideen entstammen dem Konzept des Service Learning, das Lernen, sozialen Zusammenhalt und soziales Engagement miteinander verbindet. Einzelne Beiträge widmen sich zudem der Frage, wie Lehrkräfte durch kollegiale Kooperation ihre eigene Selbstwirksamkeit fördern können, und zeigen Strategien für einen konstruktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen auf.

Gerahmt werden die Projekt- bzw. Erfahrungsberichte von Beiträgen zu zentralen Leitprinzipien und Konzepten der Demokratiebildung wie beispielsweise *Moral* oder auch *Mündigkeit* als die Fähigkeit, Dinge kritisch zu hinterfragen und Streit und Dissens im Sinne einer argumentbasierten und lösungsorientierten Auseinandersetzung zu führen. Diese Konzepte werden jeweils in einen historisch-philosophischen Kontext eingeordnet. Weitere Zielkonzepte stellen beispielsweise die Stärkung von *Selbstwirksamkeit* der Schüler/-innen und die Entwicklung von *Solidarität* als wechselseitige Unterstützung auf Augenhöhe dar.

Ziel aller Ansätze zur Demokratiebildung ist es, dass Individuen mit unterschiedlichen Hintergründen und Erfahrungen ein gemeinschaftliches Wir-Gefühl entwickeln und lernen, sich über anstehende Entscheidungen konstruktiv auszutauschen und Lösungen zu erarbeiten. Dabei wird jeweils deutlich gemacht, warum Schulen einen geeigneten Lernort darstellen, um diese demokratischen Prinzipien zu erlernen und einzuüben. Bevor sich der Sammelband abschließend speziell an Lehrkräfte wendet und die skizzierten Wege der Demokratiebildung zusammenfasst, wird in einem Kapitel das Phänomen des »Adultismus« vorgestellt, das die Machtstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen reflektiert.

Fazit: Die Projektbeiträge sind kurz und übersichtlich gehalten, daher leicht zugänglich und können insbesondere als Ideen-Pool angesehen werden. Die Rahmung der Berichte durch zentrale Leitprinzipien und Begriffe in eigenständigen Beiträgen sowie die Beleuchtung ihrer historischen Wurzeln und konzeptionellen Einordnungen liefern wertvolle Denkanstöße und verdeutlichen das thematische Spektrum. Die Beiträge des Sammelbands fokussieren die Lernorte allgemeinbildende Schule und Hochschule. Es wäre sehr zu begrüßen, Projekterfahrungen aus der beruflichen Bildung in einen Folgeband einfließen zu lassen, denn gerade der Lernort Betrieb bietet zahlreiche Anlässe, Demokratiebildung neben dem berufsschulischen Unterricht zu fördern, und würde vor allem auch die Gruppe der älteren Jugendlichen und der Erwachsenen erreichen. ◀



Stefanie Velten
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
velten@bibb.de

https://doi.org/10.66390/QJEY4864

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Digitalisierung ÜBS



Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden. Der Band dokumentiert Evaluationsergebnisse des Förderprogramms »Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS)«. Verwiesen wird auf die Bedeutung einer leistungsfähigen digitalen Infrastruktur an den Lernorten, einer systematischen didaktischen Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Arrangements und auf die Notwendigkeit, das Ausbildungspersonal weiterzuqualifizieren.

St. Ekert; K. Otto; Ch. Hasse: Digitalisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Abschlussbericht der begleitenden Evaluation des Sonderprogramms. Bonn 2026. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20999

Pflegefachassistenz



Ab dem 1. Januar 2027 wird die neue Pflegefachassistenzausbildung bundesweit vereinheitlicht angeboten. Die Broschüre »Pflegefachassistenzausbildung aktuell« informiert über die Ausbildung, ihre Zugangsvoraussetzungen und typische Aufgaben von Pflegefachassistenzpersonen. Zudem gibt sie einen Überblick über Rahmenbedingungen der Ausbildung sowie Beschäftigungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten nach dem Abschluss.

BIBB (Hrsg.): Pflegefachassistenzausbildung aktuell – Broschüre. Informationen zur Pflegefachassistenzausbildung nach dem Pflegefachassistenzgesetz (PflFAssG). Bonn 2026. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/21041

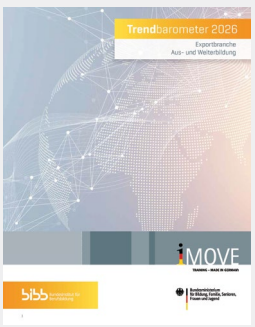
Lehrendenbildung



Der Band präsentiert Ergebnisse einer bundesweiten Bestandsaufnahme pflegepädagogischer Masterstudiengänge und verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit der Lehrendenbildung in der Fachrichtung Pflege zu leisten. Sichtbar werden Spannungsfelder zwischen Standardisierung und Profilbildung sowie zwischen bundesweiten Mindestanforderungen und institutioneller Autonomie.

U. Weyland; W. Koschel; A. Kruse; A. Stirner; D. Bozkurt; K. Kettler; J. Braun; J. Mohr; M. Rebmann; K. Reiber; M. Falkenstern; S. Saul; H. Wiegelmann; T. Kienitz: Lehrendenbildung in den Bundesländern: Kompetenzen und Mindestanforderungen. Eine empirische Analyse von Masterstudiengängen zur Lehrtätigkeit in der Pflege. Bonn 2026. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20534

Trendbarometer 2026



Zu den wichtigsten Wachstumsfeldern der exportaktiven Bildungswirtschaft zählen aus Sicht Deutscher Bildungsanbieter Künstliche Intelligenz in der Berufsbildung, Dienstleistungen für den Pflegesektor und die Fachkräftegewinnung für Deutschland. Besonders die Fachkräftegewinnung gilt in der Branche als Zukunftsthema. Die Ergebnisse des Trendbarometers der Initiative iMove des BMBFSFJ liefern Daten und Fakten.

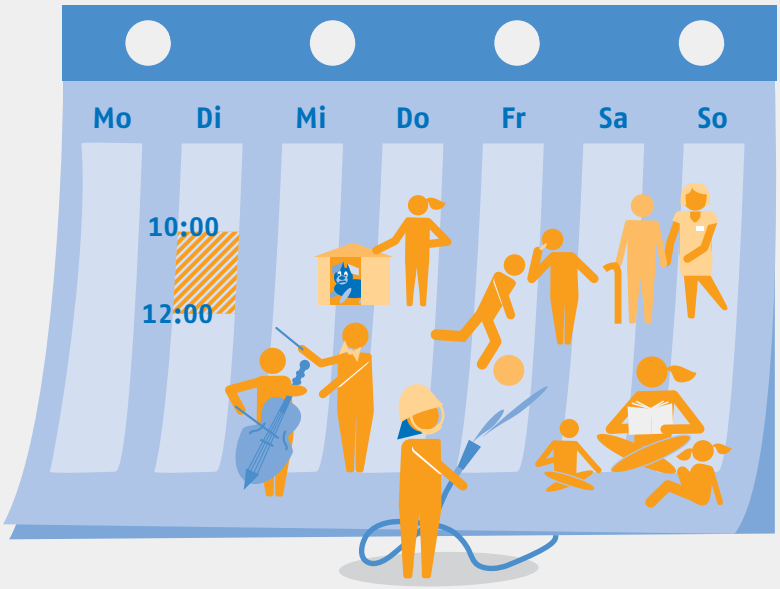
BIBB (Hrsg.): Trendbarometer 2026. Exportbranche Aus- und Weiterbildung. Bonn 2026. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/21117

(Alle Links: Stand 14.10.2026)

Die besondere Zahl

53 %

der freiwillig Engagierten wenden bis zu zwei Stunden pro Woche für ihre Tätigkeit auf.



Um sich freiwillig zu engagieren, bedarf es zeitlicher Ressourcen. Gefragt nach dem Zeitumfang des Engagements, gibt mehr als die Hälfte (53 %) der Freiwilligen an, bis zu zwei Stunden pro Woche aufzuwenden, rund ein Viertel (24 %) drei bis fünf Stunden. Knapp jede/jeder Fünfte (19%) nennt sechs oder mehr Stunden pro Woche.

QUELLE: Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024)/n = 11.557

Vorschau



1/2027 Sprachen im Beruf
Sprache als Teil beruflicher Handlungskompetenz spielt eine entscheidende Rolle für Zugangs- und Teilhabechancen in Arbeit und Beruf. Vor diesem Hintergrund greift die BWP-Ausgabe Sprachbildung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit als zentrale Themenfelder auf.
Erscheint im Februar 2027

2/2027 Validierung von Kompetenzen
Erscheint im Mai 2027

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
55. Jahrgang, Heft 4/2026, November 2026
ISSN 0341-4515,
DOI: https://doi.org/10.66390/XZVS3931
Redaktionsschluss 14.10.2026

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Die Präsidentin
Friedrich-Ebert-Allee 114–116, 53113 Bonn

Redaktion
Christiane Jäger (verantw.),
Iris Hallmann, Ute Jaskolski-Thiart,
Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck
Telefon: (0228) 107-1723
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium
Dr. Belinda Aeschlimann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, Zollikofen; Dr. Rebecca Atanassov, BIBB; Dr. Christian Gerhards, BIBB; Prof. Dr. Christian Michaelis, Universität Leipzig; Dr. Hannelore Mottweiler, BIBB; Birgit Schneider, BIBB; Dr. Philipp Schnell, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien; Prof. Dr. Elke Schwing, Roche Diagnostics Mannheim

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

Haftung
Für die Inhalte externer Links übernimmt das BIBB keine Haftung. Dafür sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Gestaltung und Satz
Datagroup-Int SRL,
300665 Timişoara, Rumänien

Grafik, Illustration
Seiten 11 und 66
Satzpunkt Ursula Ewert GmbH,
95445 Bayreuth
www.satzpunkt-ewert.de

Druck
Memminger MedienCentrum,
87700 Memmingen

Verlag
Franz Steiner Verlag
Maybachstr. 8, 70469 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung
Leonie Haas-Rotta,
Nils Wörner

Verlagsleitung
Dr. Thomas Schaber

Anzeigen
Sarah-Kristin Schnell
Telefon: (0711) 25 82-207
sschnell@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise
Einzelheft 16,70 € zzgl. Versandkosten (Inland: 4,90 €, Ausland: 6,90 €); Jahresabonnement 57,60 € zzgl. Versandkosten (Inland: 18,20 €, Ausland: 25,20 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

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

Ausbildungsmarktregionen in Deutschland



Der Ausbildungsmarkt ist stark regional geprägt: Ausbildungsinteressierte Jugendliche und Betriebe mit freien Ausbildungsstellen suchen vorwiegend in einem begrenzten Radius. Mit diesem BIBB Report wird eine neue regionale Raumgliederung vorgestellt, die das Ausbildungsmarktgeschehen abbildet.

Die Datengrundlage bilden die in der Berufsbildungsstatistik erfassten Daten zum Ort der Ausbildungsstätte und zum Wohnort der dualen Auszubildenden. Methodisch orientiert sich die Untersuchung am Vorgehen der etablierten Modellierung von Arbeitsmarktregionen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) mit einem graphentheoretischen Verfahren und anschließender Gütebewertung. Das Ergebnis sind 52 Ausbildungsmarktregionen mit hohem Selbstversorgungsgrad. Sie stellen eine räumliche Gliederung dar, die vor allem für Analysen des dualen Ausbildungsmarktgeschehens einen Mehrwert gegenüber bestehenden Raumgliederungen liefert.

Dörsam, M.; Schmidt, R.: Ausbildungsmarktregionen in Deutschland. Modellierung funktionaler Ausbildungsräume auf Basis der Mobilität von Auszubildenden. Bonn 2026

Kostenloser Download:
www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20996

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung

Ihre Zeitschrift.
Ihre Empfehlung.

Leser werben Leser

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

Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen zu aktuellen Themen

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält außerdem weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Forschung & Praxis und der Welt der Berufe.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis in der Berufsbildung – regelmäßig und aktuell, 4-mal im Jahr!

Alle Infos zu den aktuellen Heften und die Abonnementbedingungen finden Sie hier:

Themenvorschau

Heft 1 Sprache im Beruf
Heft 2 Validierung von Kompetenzen



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
4 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreis jährlich € 57,60 [D] zzgl. € 18,20 [D] Versandkosten*
ISSN 0341-4515

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Pelikan-Roller »Twist«



Bestellen Sie noch heute!

www.steiner-verlag.de/brand/Berufsbildung-in-Wissenschaft-und-Praxis
oder per E-Mail: service@steiner-verlag.de
oder per Telefon 0711 2582-450

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D).
Stand der Preise: 1.1.2026.

Franz Steiner Verlag

Franz Steiner Verlag
Maybachstr. 8 · 70469 Stuttgart
Telefon 0711 2582-450 | Telefax 0711 2582-408
service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de

bibb Bundesinstitut für Berufsbildung