

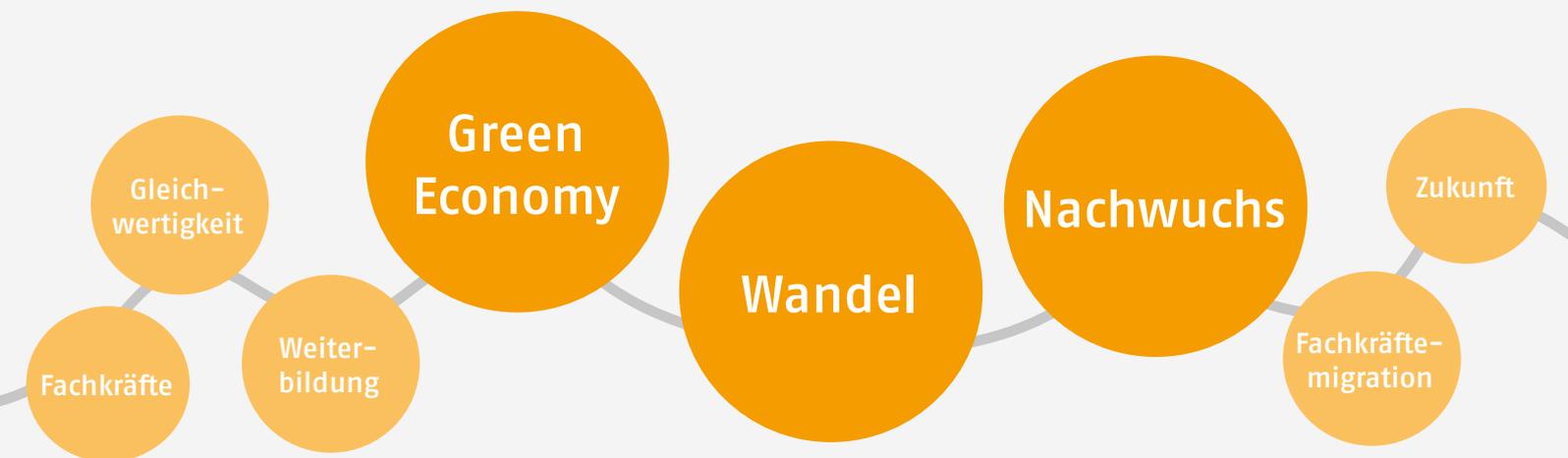
FLEXI- BILISIERUNG

► Flexibilität und Stabilität – ein produktives
Spannungsverhältnis

► Flexibilisierung durch kodifizierte
Zusatzqualifikationen?

► Microcredentials – eine europäische Initiative für
das lebenslange Lernen

BWP-Podcast zu den Denkräumen auf dem BIBB-Kongress 2022



Kongress 2022
Future Skills
Fortschritt denken

Am 27. und 28. Oktober findet der BIBB-Kongress 2022 in Bonn statt. Aktuelle Fragen der Berufsbildung werden u. a. in acht Denkräumen diskutiert. Drei davon stellen wir vor.



Denkraum Nachwuchs

Promovierende aus der Graduiertenförderung am BIBB präsentieren Forschungsvorhaben zu den beiden Themenschwerpunkten »Aktuelle Herausforderungen in der Arbeitswelt« und »Digitalisierung in Ausbildung und Beruf« als Science Slam.

»Wir möchten mit dem Format den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis anregen und vor allem das Interesse an diesem Austausch wecken. Im Idealfall hat unser Publikum was gelernt und wurde dabei gut unterhalten.«

Dr. JUDITH OFFERHAUS, Leiterin Graduiertenförderung im BIBB



Zum Podcast:
www.bwp-zeitschrift.de/p159046



Denkraum Wandel

Was hat die digitale Transformation in den letzten zehn Jahren tatsächlich am Arbeitsmarkt bewirkt?

»Wir wollen im Denkraum den Bogen schlagen von der Beschreibung von Entwicklungen bis hin zur Bewertung von Ideen und Ergebnissen. Und dabei wollen wir die Teilnehmenden unbedingt mit einbeziehen.«

Dr. MICHAEL TIEMANN, wiss. Mitarbeiter im Themencluster »Digitale Transformation« im BIBB



Denkraum Green Economy

Nachhaltigkeit in Arbeit und Berufsbildung erleben – so lautet das Motto dieses Denkraums.

»Wir möchten ganz konkret Potenziale sichtbar machen, die Berufe bieten, um den nachhaltigen Wandel in unserer Gesellschaft voranzutreiben. Dabei dreht sich im Denkraum – so viel sei verraten – viel um das Brot.«

MORITZ ANSMANN, wiss. Mitarbeiter im Förderschwerpunkt »Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung« im BIBB



»Unser Ziel ist es, dass die Teilnehmenden den Denkraum inspiriert, aktiviert und ermutigt verlassen, um das Thema Nachhaltigkeit in der Berufsbildung – national wie international – voranzubringen.«

JULIA OLESEN, wiss. Mitarbeiterin in der Zentralstelle GOVET im BIBB



Berufsbildung flexibler und attraktiver machen



FRIEDRICH HUBERT ESSER
Prof. Dr., Präsident des BIBB
esser@bibb.de

Liebe Leserinnen und Leser,

unser Land steht vor großen Herausforderungen. Die Folgen des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine sind deutlich zu spüren. Gestiegene Preise und gestörte Lieferketten prägen das Bild einer rezessionsgefährdeten Wirtschaft. Das lässt nichts Gutes für die Entwicklungen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt erwarten. Auf der einen Seite besteht Bedarf an einer ausreichenden Anzahl qualifizierter Fachkräfte, um Herausforderungen wie demografische Entwicklung, Dekarbonisierung sowie Digitalisierung bewältigen zu können. Auf der anderen Seite dokumentiert die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse, dass der Weg in den Arbeitsmarkt über eine berufliche Ausbildung offensichtlich an Attraktivität verliert. Hier muss die Berufsbildung zukunftsfeste Lösungen finden. Selbstredend ist dafür auch das Potenzial einer stärkeren Flexibilisierung des Systems auszuleuchten.

Berufliche Bildung ist mehr als ein Wettbewerbsfaktor

Neben der Qualifizierung unserer Fachkräfte trägt berufliche Bildung in einem hohen Maße zur Sozialisation, gesellschaftlichen Integration und Inklusion sowie zur Bildung und Erziehung der Menschen in unserer Gesellschaft bei. Dabei ist sie eine treibende Kraft bei der Ausgestaltung des Strukturwandels und muss dafür passende Angebote vorsehen – ob es die unterschiedlichen Lebenslagen oder individuellen Lernvoraussetzungen der Menschen oder die unterschiedlichen Bedarfe von Groß- und Kleinbetrieben sind. Je besser die Passung der Angebote, desto deutlicher werden die Attraktivitätsgewinne und damit auch der Zuspruch aus Wirtschaft und Gesellschaft für das Berufsbildungssystem sein.

Um genau dahin zu kommen, müssen wir jungen Menschen, Beschäftigten und Betrieben Lösungen für unterschiedliche Bedarfe und Erwartungen anbieten. Das betrifft die berufliche Bildung genauso wie die stärkere Verzahnung von Aus- und Fortbildung und auch Übergänge innerhalb des Systems und in hochschulische Bildungsgänge. Gerade im

Bereich der höheren Berufsbildung sind Angebote gefragt, die auch neben der täglichen Arbeit zu bewältigen sind. Dabei spielen hybride Lehr- und Lernformen eine wichtige Rolle. Um den Ansprüchen von Menschen und Betrieben gerecht zu werden, ist jedoch auch eine flexiblere Fort- und Weiterbildungskultur vonnöten.

Modularisierung bei deutlichem Bekenntnis zum Berufsprinzip

Ein wichtiger Schritt hin zu einer flexiblen Ausrichtung der beruflichen Bildung erscheint mir die Hinwendung zu einer modularen Sortierung der Inhalte beruflicher Bildung zu sein. Um es vorwegzunehmen: Das Berufsprinzip wird damit nicht infrage gestellt! Die ganzheitlich ausgerichtete, öffentlich-rechtliche Abschlussprüfung am Ende der Ausbildungsphase bleibt ein zentraler Meilenstein beruflicher Karrierewege. Vielmehr geht es darum, berufliche Bildung nicht nur flexibler, sondern in ihrer Ausgestaltung schlicht und ergreifend einfacher zu machen. Module reduzieren die Komplexität im Gesamtzusammenhang der Verordnungen in Aus- und Weiterbildung, fördern personen- und betriebsindividuelle Berufslaufbahnen und ermöglichen transparente Karrierewege. Sie erleichtern Anrechnungen von Berufsbildungsleistungen, sind in der Ordnungsarbeit mehrfach verwendbar und tragen somit gerade hier auch zur Ökonomisierung bei.

Für eine problemadäquate Befassung mit dem hier nur kurz skizzierten Weg gilt es, alte Ressentiments beiseitezulegen, von ideologischen Standpunkten abzusehen und sich auf Basis eines grundlegenden Bekenntnisses zum Berufsprinzip einer flexibleren Ausgestaltung beruflicher Bildung zu öffnen.

THEMA

Flexibilisierung

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



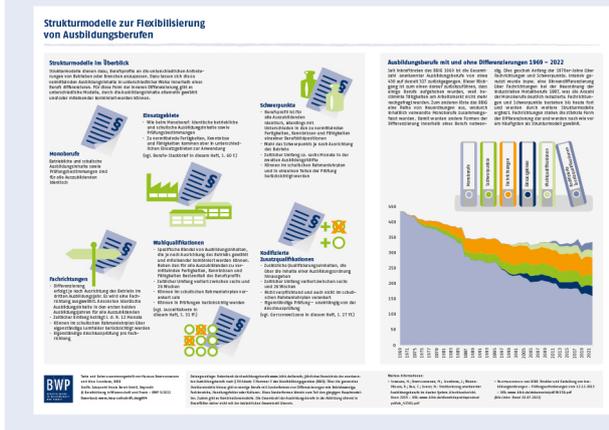
- BWP-Podcast zu drei von acht Denkräumen beim BIBB-Kongress am 27./28. Oktober 2022 www.bwp-zeitschrift.de/p159046



Kongress 2022
Future Skills
Fortschritt denken

- **BWP-Infografiken**
Infografiken dieser Ausgabe finden Sie online zum kostenlosen Download unter www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Infografik in der Heftmitte
Strukturelemente in Ausbildungsordnungen
Download des Posters unter:
www.bwp-zeitschrift.de/g604



8 Funktionalität des Berufsbildungssystems im produktiven Spannungsverhältnis zwischen Flexibilität und Stabilität

KATRIN KRAUS

13 Flexibilisierungsoptionen im Rahmen des BBiG und ihre Umsetzung

MONIKA HACKEL

Bei dem Wunsch nach einer flexibleren Gestaltung der Berufsbildung wird häufig übersehen, dass das BBiG bereits etliche Flexibilisierungsoptionen vorsieht. Allerdings zeigt sich, dass ein Teil der Optionen nur zögerlich genutzt wird. Es stellt sich daher die Frage, ob sie ausreichend bekannt sind, ob weitere Optionen benötigt werden und welche Voraussetzung diese erfüllen müssten.

17 Flexibilisierung in den industriellen Metall- und Elektroberufen

Impulse für die Ausbildung und die künftige Neuordnungsarbeit

AXEL KAUFMANN, FLORIAN WINKLER, GERT ZINKE

22 Flexible Kernberufsstrukturen für die digitalisierte Facharbeit

MATTHIAS BECKER, GEORG SPÖTTL, LARS WINDELBAND

27 Kodifizierte Zusatzqualifikationen – Ziele, Modelle und Verbreitung

KATRIN GUTSCHOW, BARBARA LORIG

ing

31 Wahlqualifikationen – ein Flexibilisierungsmodell für Medienberufe in Zeiten steigender Komplexität und kürzerer Innovationszyklen

ANETTE JACOB, HEIKE KRÄMER

35 Microcredentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen – neu und doch bekannt

UTE HIPPACH-SCHNEIDER, ISABELLE LE MOUILLOUR

Die europäische Empfehlung zur Entwicklung von Microcredentials für das lebenslange Lernen und die Beschäftigungsfähigkeit in Europa ist nicht ganz unumstritten. Die Autorinnen gehen auf die Kernelemente des Kommissions-Vorschlags ein und benennen Potenziale und Problemfelder, die im Konsultationsprozess deutlich wurden. Zudem reflektieren sie mögliche Entwicklungen von Microcredentials im deutschen Berufsbildungskontext.

40 Quereinstieg in die Textilbranche Grundlagenvermittlung über eine digitale Lernplattform

ANNA LANFERMANN, PATRICK WINZER, HOLGER CEBULLA

43 Berufliche Bildung für die Zukunft weiterentwickeln

Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern

TAIGA BRAHM, HUBERT ERTL, DIETMAR FROMMBERGER

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

50 Fachkräftepotenziale für das Baugewerbe

STEPHAN KROLL, TOBIAS MAIER

53 Start-ups: Jung, innovativ, Ausbildungsbetrieb?

Auf der Suche nach Potenzialen für mehr Ausbildungsbeteiligung

PIA WAGNER, DAVID SAMRAY, NICOLA BÖR

BERUFE

58 Neustart für das Gastgewerbe

Mit neuen Berufsprofilen aus der Coronakrise

ANITA MILOLAZA, JOHANNA TELIEPS

60 Berufe-Steckbrief: Eisenbahner/-in im Betriebsdienst Lokführer/-in und Transport

Hören Sie den Podcast zum Berufe-Steckbrief unter: www.bwp-zeitschrift.de/p159022

RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 48 Literaturauswahl
- 62 Hauptausschuss
- 64 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 66 Das letzte Wort
- 66 Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert



Die blaue Sommer-Ausgabe der BWP teilt ihr Cover dieses Mal mit einem Gelb. Herausgeber, Verlag und Redaktion drücken damit ihre Solidarität mit der Ukraine und allen Zivilgesell-

schaften an ihrer Seite im Kampf gegen den russischen Angriffskrieg aus. Auf dieser Doppelseite finden Sie einen Überblick über ausgewählte Informations- und Unterstützungsangebote des BIBB und weiterer Akteure.

Weitere Informationen: www.bibb.de/ukraine

Anerkennung in Deutschland



Das Portal Anerkennung in Deutschland stellt Informationen zur Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen in Deutschland für Geflüchtete zusammen. Beantwortet werden rechtliche Fragen rund um das Anerkennungsverfahren sowie zur zu Einreise, Aufenthalt, Jobsuche und zum Thema Deutsch lernen. Ein Info-Flyer zur Anerkennung liegt auf Ukrainisch vor.

www.anererkennung-in-deutschland.de/html/de/berufsanerkennung-gefluechtete.php#

www.anererkennung-in-deutschland.de/assets/content/Medien_Dokumente-AI/2022-flyer-anererkennung-in-deutschland-uk.pdf

Erasmus+ für Ukrainer/-innen



Erasmus+

Die Nationale Agentur beim BIBB ist in Deutschland die zuständige Agentur für die Aktionsprogramme und Initiativen der Europäischen Kommission im Bereich der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung – sowie für

die europäische und internationale Bildungszusammenarbeit. Vor dem Hintergrund des russischen Angriffskriegs hat die Europäische Kommission die Erasmus+-Mobilitätsprogramme der allgemeinen und beruflichen Bildung ausnahmsweise für Teilnehmende aus der Ukraine geöffnet. Ukrainisches Bildungspersonal sowie Lernende können an den Auslandsaufenthalten von Erasmus+ teilnehmen.

www.na-bibb.de/presse/news/erasmus-massnahmen-fuer-ukrainerinnen-und-ukrainer

Berufenavi: Ausbildung für Zugewanderte

Das Berufenavi ist auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) entwickelt worden. Es ist eine für die Darstellung auf mobilen Endgeräten optimierte Navigationshilfe durch die vielen Angebote zur beruflichen Orientierung im Netz. Die »FAQ - Ausbildung für Zugewanderte« mit in kurzer und knapper Sprache formulierten Informationen rund um Berufe, Ausbildung oder Studium stehen auf Ukrainisch zur Verfügung.

www.berufenavi.de/immigrants

GOVET: Erklärmaterialien zur deutschen Berufsbildung für Menschen aus der Ukraine



Als Zentralstelle der Bundesregierung für internationale Berufsbildungskooperation erstellt GOVET Informationen für die Berufsbildungszusammenarbeit im Ausland, die auch für die Arbeit mit geflüchteten Menschen eingesetzt werden können. Sie enthalten allgemeine Informationen zu Aufbau und Strukturen der dualen Ausbildung. Ausgewählte Materialien – die Filmreihe »Handlungsorientierung«, die Präsentation »Duale Berufsausbildung in Deutschland« und der Film »Duale Berufsausbildung in Deutschland« – sind auch in Ukrainisch abrufbar.

<https://www.govet.international/de/158836.php>

überaus: Integration Geflüchteter aus der Ukraine



Die Fachstelle überaus hat ihr Dossier »Flüchtlinge – Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration« mit Informationen zur Integration Geflüchteter aus der Ukraine erweitert. Neben Hintergrund- und allgemeinen Informationen gibt es Auskünfte zu Beratungs- und Bildungsangeboten oder Informationen zur Beschäftigung und Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Die Listen und Links werden stetig erweitert und aktuell gehalten.

www.ueberaus.de/wws/dossier-fluechtlinge.php#a34047646

Flyer »Pflegerausbildung aktuell«



Der Flyer »Pflegerausbildung aktuell« (Ukrainisch) ist eine Kurzinformation für Ausbildungsinteressierte. Der Ablauf der neuen Pflegeausbildungen und die Zugangsvoraussetzungen werden hier erläutert.

www.bibb.de/dienst/veroeffentlichen/de/publication/show/17921

Deutschkurse im vhs-Lernportal



Das vhs-Lernportal ist ein kostenfreies digitales Lernangebot des Deutschen Volkshochschul-Verbands e.V. (DVV) und bietet Kurse zum Selbstlernen und zur Einbettung in Präsenz-Angebote. In den Deutschkursen bis B1-Niveau sind die gesamte Navigation sowie die Inhalte- und Lernzielbeschreibungen in 18 Sprachen übersetzt verfügbar – seit kurzem auch in Ukrainisch.

www.vhs-lernportal.de

Informationen des DAAD zu Hilfsangeboten

Die Nationale Akademische Kontaktstelle Ukraine hat eine Übersicht der Hilfsprogramme in den Bereichen »Studium«, »Forschung« und »allgemeine Angebote und Informationen« zusammengestellt. Die Übersichtsseite ist auf Ukrainisch, die zusammengestellten Informationen sind in deutscher und englischer Sprache verfügbar.

www.daad-ukraine.org/

Zentrales Hilfsportal der Bundesregierung für Geflüchtete aus der Ukraine



Das Hilfe-Portal »Germany4Ukraine« bietet ukrainischen Geflüchteten erste Unterstützung, damit ein guter Start in Deutschland gelingt. Das breite Themenspektrum (Netzwerke und Freizeit; Mobilität; Unterkunft; Arbeit und Soziales; medizinische Versorgung; Bildung und Forschung; Familie und Kind) liefert auf Ukrainisch umfangreiche Informationen über das Leben und Arbeiten in Deutschland.

www.germany4ukraine.de/hilfeportal-ua

Russischer Angriff auf die Ukraine: Herausforderungen für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft – eine Sortierung

In diesem Essay versuchen die Autorinnen und Autoren, die Geschehnisse zu sortieren, einzuordnen und in ihren Folgen für die deutsche Wirtschaft und den Arbeitsmarkt abzuschätzen – um Handlungsfelder aufzuzeigen, in wel-

chen etwas getan werden kann, um zumindest manche drohenden Konsequenzen zu mildern. Die Einschätzung konzentriert sich auf den bis zum 10.03.2022 bekannten Eskalationsstand des Krieges.

<https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-780142>

Anerkennung ukrainischer Berufsqualifikationen



Das Diskussionspapier stellt Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings zusammen. Autorinnen und Autoren aus dem BIBB analysieren Bildungsniveau und Erwerbsbeteiligung in der Ukraine bzw. in Deutschland lebender Ukrainerinnen und Ukrainer. In einem zweiten Schritt werden bisherige Erfahrungswerte mit der Anerkennung ukrainischer Berufsqualifikationen beleuchtet, um anschließend Potenziale aufzuzeigen, die zu einer Optimierung des Anerkennungsprozesses speziell für Geflüchtete aus diesem Land beitragen können.

https://res.bibb.de/vet-repository_780359

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Funktionalität des Berufsbildungssystems im produktiven Spannungsverhältnis zwischen Flexibilität und Stabilität



KATRIN KRAUS
Prof. Dr., Professorin an der
Universität Zürich
katrin.kraus@ife.uzh.ch

Flexibilität und Stabilität erscheinen auf den ersten Blick als Gegensatzpaar, das widersprüchliche Anforderungen an das Berufsbildungssystem stellt. Gleichwohl handelt es sich dabei um zwei wichtige Kontextbedingungen, die es zu berücksichtigen gilt. Im Beitrag wird dieses Gegensatzpaar mit seinen Anforderungen unter Bezugnahme auf die Funktion des Berufsbildungssystems und die darin über Beruflichkeit vermittelte Verbindung von Bildungssystem, Arbeitswelt und Individuum diskutiert sowie in eine berufsbiografische Entwicklungsperspektive gestellt. Darüber lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen Stabilität und Flexibilität als Basis für eine Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems konkretisieren. Dies wird im letzten Abschnitt perspektivisch mit dem Begriff der »ambivalenten Funktionalität« aufgenommen.

Funktion des Berufsbildungssystems

Nationalstaaten, die erwerbsorientierte Bildung (vgl. KRAUS 2006) über den Beruf organisieren, werden in international vergleichender Perspektive als duale Systeme der Berufsausbildung (vgl. GREINERT 1998) respektive mit Fokus auf den Aspekt der Systemsteuerung als »collective skill formation systems« (BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012) bezeichnet. Damit werden verschiedene Aspekte eines »berufsorientierten Qualifizierungsstils« (DEISSINGER 1998) betont, der diese Länder verbindet und sie von der Art und Weise unterscheidet, wie andere Länder erwerbsorientierte Bildung organisieren, in denen sich betrieblich basierte und regulierte Formen oder ein staatlich organisiertes System erwerbsorientierter Schulbildung entwickelt haben. Neben didaktischen Prinzipien und der Integration verschiedener Lernorte kommt bei dieser idealtypischen Unterscheidung der Systeme der Konstellation der Akteure, die in die Governance eingebunden sind, eine zentrale Rolle zu. Die dualen oder kollektiven Berufsbildungssysteme zeichnen sich dadurch aus, dass sie verschiedene Akteursgruppen in die politischen Prozesse involvieren. Im Zentrum der Governance steht in diesen Systemen der Beruf, der im Rahmen der »beruflichen Ordnung« (KRAUS 2007) das Bildungssystem und die Arbeitswelt miteinander verbindet.

Für eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Flexibilität und Stabilität in der Entwicklung des Berufsbildungssystems ist zunächst folgende begriffliche Klärung hilfreich:

- **Stabilität** bezeichnet die Beständigkeit einer Sache in Form und Inhalt, die auch unter Druck keine Veränderung zeigt und aufgrund dieser Konstanz Orientierungskraft besitzt.
- **Flexibilität** hingegen beschreibt die Veränderung von Form und Inhalt einer Sache aufgrund sich verändernder Anforderungen, die eine hohe Anpassungsfähigkeit gegenüber dem jeweiligen Kontext zum Ausdruck bringt.

Auf den ersten Blick scheinen beide Eigenschaften widersprüchliche Anforderungen zu formulieren. Auf den zweiten Blick und anknüpfend an die Überlegungen von HELMUT HEID (2003) zu den »Realisierungsbedingungen von Berufsbildung« (ebd., S. 15) werden sie hingegen zu Kontextbedingungen, auf die sich die Berufsbildung beziehen muss.

In diesem Zusammenhang sind insbesondere zwei Kernfunktionen hervorzuheben, die für die berufliche Form erwerbsorientierter Bildung kennzeichnend sind. Dies ist zum einen die Regulierung von Erwartungen respektive die Normierung von wechselseitig Erwartbarem für Individuen und Arbeitgeber über die Berufsform (vgl. GEORG/SATTEL 2020). Damit verbunden ist die institutionalisierte Arena der Berufsbildungspolitik für die Aushandlung von erwartbaren Anforderungen, die sich für die Berufsbildung etwa in den Bildungsinhalten oder der Positionierung von Abschlüssen innerhalb des Bildungssystems zeigt. Zum an-

deren kommt den Abschlüssen der Berufsbildung in diesen Ländern nicht nur eine Signalfunktion auf dem Arbeitsmarkt zu (vgl. GEORG/SATTEL 2020), sondern auch eine Berechtigungsfunktion innerhalb des Bildungssystems. Denn sie sind unmittelbar in die Strukturen des Bildungssystems eingeordnet und ermöglichen daher in der Regel nicht nur den Eintritt in den Arbeitsmarkt, sondern auch die Weiterführung der eigenen Qualifizierung innerhalb des Bildungssystems, insbesondere im Bereich der höheren Berufsbildung oder in Richtung Fachhochschulen.

Die Vermittlung zwischen Individuum und Arbeitsmarkt respektive Bildungssystem sowie zwischen dem Bildungssystem und der Arbeitswelt gehört somit zur Grundfunktion der Berufsbildung. Diese mehrdimensionale Vermittlungsfunktion benötigt einerseits die Verlässlichkeit, die insbesondere in der Stabilitätserwartung zum Ausdruck kommt, und andererseits eine gewisse Beeinflussbarkeit der Berufsbildung durch die beteiligten Akteure, damit das System für sie anschlussfähig bleibt, was der Flexibilitätsanforderung entspricht. Ein grundsätzliches Risiko liegt hierbei in einem möglichen Ungleichgewicht zwischen den Einflüssen der verschiedenen Akteure, durch die die Berufsbildung ihren Bezug zu den Individuen, dem Arbeitsmarkt oder dem Bildungssystem verlieren würde und damit auch ihre Vermittlungsfunktion nicht mehr ausüben könnte.

Beruflichkeit als Verbindung von Bildungssystem und Arbeitswelt

Über die Berufsbildung sind Bildungssystem und Arbeitswelt in verschiedener Weise verbunden. Institutionell sind Akteure aus beiden Bereichen in die Governance der Berufsbildung einbezogen: Die Inhalte speisen sich sowohl aus einem Bildungsverständnis wie aus einer Logik betrieblicher Anforderung in der Arbeitswelt und auch die Abschlüsse haben in der Regel auf dem Arbeitsmarkt wie innerhalb des Bildungssystems einen spezifischen Wert. Der Beruf wirkt sowohl im Bereich der Berufsbildung strukturbildend als auch auf der Seite von Arbeitsmarkt und betrieblicher Arbeitsorganisation orientierend. Über diese »transsektorische Funktion von Beruflichkeit« (KRAUS 2022) sind allerdings zwei Gesellschaftsbereiche miteinander verbunden, die sich mit unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten bewegen. Eine sich schnell verändernde Nachfrage nach Kompetenzen in Betrieben ist strukturell mit dem System beruflicher Ausbildung verbunden, das als Teil des Bildungssystems – notwendigerweise und seinem gesellschaftlichen Zweck entsprechend – keine unmittelbaren Trends abbildet, sondern über Governance-Prozesse gesteuert wird, die verschiedene »Stakeholder« involvieren und auf zeitintensiven Aushandlungsprozessen basieren.

Diese Ungleichzeitigkeit in den beiden zentralen Bezugskontexten der Berufsbildung wirkt auf das System und

bringt immer wieder neue Formen ihrer Bearbeitung hervor, die einerseits Stabilität ermöglichen und andererseits Veränderungen aufnehmen. Auf der Ebene einzelner Ausbildungsberufe gibt es etwa definierte Prozesse der Aktualisierung von Inhalten, im betrieblichen Teil der Ausbildung werden zudem jeweils aktuelle Anpassungen im Rahmen curricular vorgegebener Lernziele mitvollzogen. Darüber hinaus gibt es aber auch auf Systemebene immer wieder Bestrebungen, das Berufsbildungssystem auf dieses Ausstärken der Ungleichzeitigkeiten in den zentralen Bezugskontexten einzustellen, etwa durch die Modularisierung von Ausbildungen, damit sie zeitlich und inhaltlich flexibler gestaltet werden können, aber dennoch durch das Berufsprinzip gerahmt bleiben (vgl. PILZ 2009). Eine weitere Form ist die Konzentration von Ausbildungen in der Zusammenführung von einzelnen Berufen in größere Berufsfelder, die verbindende Elemente zwischen verschiedenen Berufen in den Mittelpunkt der Ausbildung stellen, auf deren Basis dann eine Spezialisierung in einzelberufliche Profile erfolgt.

Berufliche Bildung und die Gestaltung der Berufsbiografie

Die transsektorische Funktion von Beruflichkeit unterstützt zudem eine stärkere Berücksichtigung der beruflichen Weiterbildung im Sinne einer iterativen Entwicklung von Beruflichkeit im Rahmen der Gestaltung der Berufsbiografie (vgl. KRAUS 2022). In dieser Perspektive wird die institutionalisierte Berufsbildung nicht primär getrennt durch die Systemgrenze zwischen Aus- und Weiterbildung betrachtet, sondern aus der Perspektive des Individuums als Gesamtrahmen der Entwicklung von Beruflichkeit verstanden, für den die institutionalisierten Strukturen der Aus- und Weiterbildung – neben anderen Faktoren – entsprechende Realisierungsbedingungen darstellen (vgl. ebd.). Mit der beruflichen Weiterbildung kommt damit innerhalb der Berufsbildung ein Bereich stärker zum Tragen, der schon durch die kürzere Dauer der Angebote, die Anbieterlandschaft und eine eher nachfrageorientierte inhaltliche Steuerung stärker der Flexibilität zuneigt als der Stabilität, wenn gleich diese über den Berufsbezug gleichwohl gegeben ist. Zugleich ist im Fall der Ausbildung die Arbeitsmarktperspektive über die anerkannten Berufe gewährleistet. Bei der Weiterbildung ist dieser Aspekt wesentlich volatiler, wobei die an das Ausbildungssystem angelehnten abschlussbezogenen Weiterbildungen eher mit entsprechenden Arbeitsmarktperspektiven korrespondieren als das breite Segment kompetenzerhaltender Weiterbildungsangebote, die zwar ebenfalls der Aufrechterhaltung von Arbeitsmarktchancen dienen, aber eher lose mit diesen verbunden sind.

Aus- und Weiterbildung bieten für die Entwicklung von Beruflichkeit und die Gestaltung von Berufsbiografien jeweils unterschiedliche Möglichkeiten, weil sie

unterschiedlichen Zugangs- und Strukturprinzipien unterliegen. Dabei ist im Bereich der beruflichen Weiterbildung nochmals zwischen einer breit auf eine Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen ausgerichteten Angebotsform und der stärker regulierten funktions- und häufig auch abschlussbezogenen Weiterbildung zu unterscheiden, wobei Letztere ausgeprägtere Bezüge zur beruflichen Ausbildung aufweist. Berufliche Bildung als iterativer Prozess der Entwicklung von Beruflichkeit betont einerseits die Perspektive von beruflicher Bildung als einem subjektiven Gestaltungsraum und andererseits die Rahmung dieses Gestaltungsraums durch das Berufsbildungssystem und eine beruflich strukturierte Arbeitswelt. Mit der subjektorientierten Perspektive eines iterativen Entwicklungsprozesses von Beruflichkeit geraten somit die Institutionalisierung einer Verbindung von beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie die Frage individueller Bildungsentscheide im Kontext struktureller Möglichkeiten innerhalb des Berufsbildungssystems in den Blick.

Neben dem institutionalisierten Rahmen der Beruflichkeit ist die Gestaltung der Berufsbiografie stark durch soziale Strukturen geprägt. Die anhaltende Wirksamkeit von sozio-strukturellen Effekten auf individuelle Bildungsmöglichkeiten zeigen etwa die Befunde der Berufswahlforschung (vgl. BRÜGGEMANN/RAHN 2020) sowie die Teilnahmestatistiken der Weiterbildung. Während der Berufswahlprozess bereits seit längerem Gegenstand von Forschungen ist, die sowohl den Einfluss struktureller Rahmenbedingungen als auch die Nutzung subjektiver Gestaltungsspielräume in diesem Prozess rekonstruieren (vgl. ebd.), ist über das Zustandekommen von Entscheidungen für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung im Zusammenhang mit Berufsbiografien noch relativ wenig bekannt. Teilweise liegen Erkenntnisse dazu aus der Forschung zur Weiterbildungsteilnahme vor. Diese Thematik ist insofern bedeutsam, da (berufliche) Weiterbildung immer nur eine mögliche Option darstellt, (berufs-)biografische Herausforderungen anzugehen (vgl. WITTPOTH 2009). Die Option berufliche Weiterbildung wird u. a. dann *nicht* gewählt, wenn für potenzielle Teilnehmende in ihrer subjektiven Abwägung die (immateriellen) Kosten einer Weiterbildungsteilnahme den beruflich-materiellen, sozialen oder biografischen Gewinn übersteigen würden und ihnen eine Teilnahme daher nicht sinnvoll erscheint (vgl. BOLDER/HENDRICH 2000). Neben stabilen sozio-demografischen und biografischen Mustern des Zugangs zu Weiterbildung sind weitere Gründe für eine Nicht-Teilnahme respektive Teilnahme an Weiterbildung bekannt, z. B. selektive Entscheidungen im Rahmen betrieblicher Personalpolitik oder individuelle Zielsetzungen (vgl. MÜLLER/WENZELMANN 2020). Zudem ist auch die Revision einer einmal getroffenen Weiterbildungsentscheidung immer wieder möglich, wie die Drop-out-Forschung (vgl. HOFFMANN u. a. 2020) zeigt. Wenige Erkenntnisse liegen

allerdings zu der für die berufliche Weiterbildung wichtigen Frage vor, wie eine Antizipation der Arbeitsmarktperspektiven im Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen im beruflichen Kontext erfolgt, die für die Ausbildung durch die anerkannten Ausbildungsberufe vor allem institutionell abgebildet ist. Da in der Weiterbildung die mit der beruflichen Bildung verbundenen Arbeitsmarktperspektiven nicht direkt über das Berufskonstrukt vermittelt sind, spielen hier vermutlich andere Mechanismen der Entscheidungsfindung eine Rolle (vgl. MÜLLER/WENZELMANN 2020). Eine vertiefte Kenntnis dieser Antizipationsmechanismen wäre mit Blick auf die künftige Ausgestaltung des Berufsbildungssystems relevant, weil sie den Kern des wechselseitigen Vermittlungsverhältnisses zwischen Bildung, Arbeitsmarkt und Individuum betrifft.

Divergierende Anforderungen als Grundlage für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems

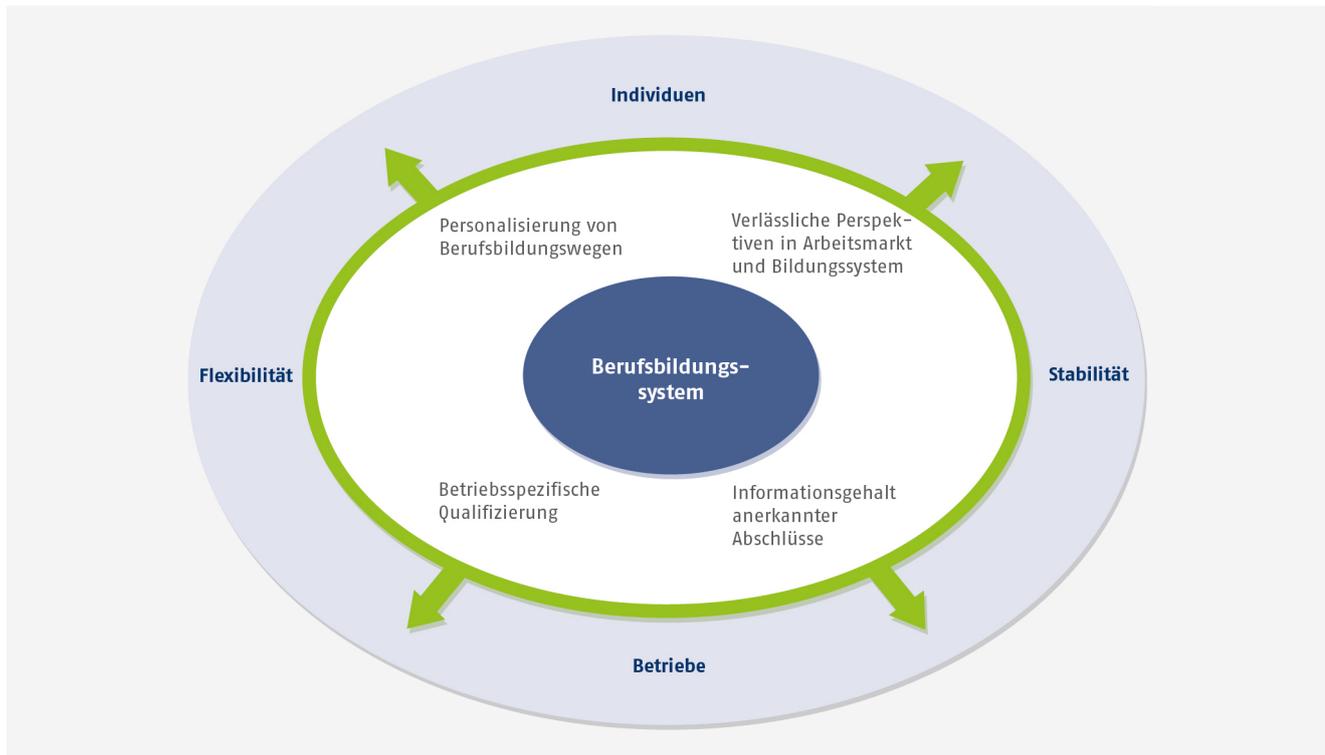
Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen lässt sich das einleitend formulierte Spannungsverhältnis zwischen der Stabilitätserwartung und den Flexibilitätsanforderungen anhand verschiedener Aspekte als Grundlage für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems konkretisieren, dessen grundlegendes Prinzip sich als ambivalente Funktionalität zwischen Flexibilität und Stabilität beschreiben lässt (vgl. Abb.).

Aus Sicht der **Individuen** erhöht die Möglichkeit zur Personalisierung von Berufsbildungswegen den subjektiven Gestaltungsspielraum und ein System, das zu wenig Gestaltungsmöglichkeiten bietet, verliert für Individuen an Attraktivität. Gleichzeitig kann die Berufsbildung die für das Individuen wichtige Funktion der Vermittlung zum Arbeitsmarkt nur mit einer gewissen Grundstabilität ausüben, weil sonst die Signalwirkung der Abschlüsse und damit die Verlässlichkeit der Arbeitsmarktperspektiven verloren geht und zudem eine Anschlussfähigkeit ins Bildungssystem nicht mehr gewährleistet ist.

Auf der anderen Seite stehen **Betriebe** vor einer ähnlichen Ambivalenz. Hier steht der Wunsch, möglichst auf den Betrieb zugeschnittene Qualifikationen zu erhalten, dem Informationsgehalt anerkannter Ausbildungsberufe gegenüber. Denn Berufsabschlüsse informieren potenzielle Arbeitgeber über die fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen ihrer Bewerber/-innen, wodurch sich insbesondere bei den Rekrutierungen aufwendige Einzelfallprüfungen vermeiden lassen, wie sie bei nicht-standardisierten Funktionen mittlerweile vielfach in Form von Assessments durchgeführt werden. Aber eine Berufsbildung, die zu wenig Überschneidungen zum betrieblichen Bedarf hat, verliert für die Betriebe gleichfalls an Attraktivität.

Angesichts einer solchen Ausgangslage steht das **Berufsbildungssystem** vor der Daueraufgabe, nach beiden Seiten die

Abbildung

Das Berufsbildungssystem im Kontext divergierender Anforderungen

notwendige Stabilität sowie eine hinreichende Flexibilität zu gewährleisten, dafür immer wieder neue Formen auf den verschiedenen Ebenen der Berufsbildung zu finden und gleichzeitig den Bezug zum Bildungssystem zu halten. Das Berufsbildungssystem muss somit eine ambivalente Funktionalität zwischen Flexibilitätsorientierung und Stabilitätsgebot wahren, ohne einseitig der einen oder der anderen Aufforderung nachzugeben. Damit ergibt sich aus dem Gegensatzpaar von Stabilitätserwartung und Flexibilitätsanforderung die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit diesen divergierenden Anforderungen an das Berufsbildungssystem, das weder in einer reinen Stabilitätsorientierung jeden Wandel ablehnen, noch in einer vollständigen Flexibilisierungsbewegung beständig Veränderungen vornehmen kann. Vielmehr müssen die beiden widersprüchlichen Anforderungen an die Berufsbildung immer wieder neu geprüft werden, womit sie auch das System grundsätzlich in Bewegung(-sbereitschaft) halten.

Eingebettet ist die Suche nach Lösungen dabei in die Rahmenbedingung der unterschiedlichen Governance in der

beruflichen Aus- und Weiterbildung. Während die berufliche Ausbildung in die akteurszentrierte Steuerung im Berufsbildungssystem eingebunden ist, entspricht Weiterbildung in weiten Teilen eher einer Marktlogik. Hieran schließt sich auch die Frage der Einbindung der Berufsbildung in das Bildungssystem an, die mit einem über Qualifizierung hinausgehenden Bildungsanspruch sowie mit einer Anerkennung von Abschlüssen innerhalb der Bildungssystematik verbunden ist.

Im Rahmen der Governance in dualen respektive kollektiven Berufsbildungssystemen steht mit der Berufsbildungspolitik ein Handlungsfeld zur Verfügung, in dem diese konkreten Fragen im Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Stabilität unter Einbezug verschiedener Akteure bearbeitet werden können. Dabei gilt es die divergierenden Anforderungen als Voraussetzungen für das Berufsbildungssystem zur Kenntnis zu nehmen und immer wieder tragfähige Lösungen zu suchen, die eine Weiterentwicklung des Systems unter Wahrung seiner Vermittlungsfunktionen ermöglichen. ◀

LITERATUR

BOLDER, A.; HENDRICH, W.: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen 2000

BRÜGEMANN, T.; RAHN, S.: Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. bearb. Aufl. Münster/New York 2020

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C.: The political economy of collective skill formation. New York 2012

DEISSINGER, T.: Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998

GEORG, W.; SATTEL, U.: Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: ARNOLD, R.; LIPSMAYER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Aufl. Wiesbaden 2020, S. 219–232

GREINERT, W.-D.: Das »deutsche System« der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. 3. überarb. Aufl. Baden-Baden 1998

HEID, H.: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 1, S. 10–25

HOFFMANN, S.; THALHAMMER, V.; HIPPEL, A. V.; SCHMIDT-HERTHA, B.: Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43 (2020) 1, S. 31–46

KRAUS, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006

KRAUS, K.: Die »berufliche Ordnung« im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 382–398

KRAUS, K.: Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. Zur theoretischen Verortung beruflicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 45 (2022) 1, S. 1–17

MÜLLER, N.; WENZELMANN, F.: Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 43 (2020) 1, S. 47–73

PILZ, M.: Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Bielefeld 2009

WITTPOTH, J.: Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In: TIPPELT, R.; HIPPEL, A. V. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2009, S. 771–788

Anzeige

Internationales Handbuch der Berufsbildung Litauen



Seit dem Beitritt zur Europäischen Union hat die berufliche Bildung in Litauen deutlich an Bedeutung gewonnen. Ein Schwerpunkt der aktuellen Reformen liegt in der Erschließung des betrieblichen Lernens für die Berufsbildung sowie ihrer Steuerung im sozialen Dialog zwischen Staat und Arbeitsmarktparteien.

Dieser Band bietet einen Einblick in die reformintensive und dynamische Entwicklung eines Landes, das nach der wiedererlangten Unabhängigkeit einen eigenen Weg eingeschlagen hat, der viele Überschneidungen mit den Entwicklungen in Europa aufweist.

V. TŪTLYS
Litauen

Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bonn 2021. 136 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2924-1

Download/Bestellung: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17486

Flexibilisierungsoptionen im Rahmen des BBiG und ihre Umsetzung



MONIKA HACKEL
Dr., Abteilungsleiterin im
BIBB
hackel@bibb.de

Der Wunsch nach einer flexibleren Gestaltung der Berufsbildung wird besonders im Kontext dynamischer Innovations- und Transformationsprozesse geäußert. Dabei wird oft übersehen, dass das BBiG sowohl in Bezug auf Strukturen und Inhalte von Ausbildungsberufen als auch auf die örtliche und zeitliche Umsetzung sowie im Hinblick auf spezifische Personengruppen bereits Flexibilisierungsoptionen vorsieht. Sie werden im Beitrag beschrieben. Allerdings zeigt sich, dass ein Teil der Optionen nur zögerlich genutzt wird. Es stellt sich daher die Frage, ob sie ausreichend bekannt sind, ob weitere Optionen benötigt werden und welche Voraussetzung diese erfüllen müssten.

Flexibilität von Struktur und Inhalt

Strukturkonzepte in der Ausbildung (vgl. BRETSCHEIDER/SCHWARZ 2015) dienen der Binnendifferenzierung innerhalb der Ausbildungsberufe. Sie haben zwei wesentliche Funktionen: Die Anzahl der Ausbildungsberufe bleibt überschaubar, während die Vielfalt betrieblicher Ausbildungsbetriebe berücksichtigt wird. Dies ist insbesondere dem Zusammenspiel zwischen berufsschulischer und betrieblicher Ausbildung geschuldet. Eine überschaubare Anzahl an Bildungsgängen erleichtert beruflichen Schulen die Planung und Organisation von Berufsschulklassen. Gleichwohl haben Betriebe einen recht spezifischen Bedarf und auch nur spezifische Möglichkeiten der praktischen Ausbildung. Da es sich bei den Ausbildungsinhalten um Mindestanforderungen handelt, muss bei der Gestaltung der Ausbildungsordnungen darauf geachtet werden, dass Betriebe diese Anforderungen auch abdecken können. Aus diesem Grund wurden Strukturkonzepte wie Einsatzgebiete, Fachrichtungen und Wahlqualifikationen entwickelt, die der Diversität der betrieblichen Ausgangslagen Rechnung tragen sollen. Für die besondere Förderung von leistungsstarken Auszubildenden und der Vermittlung innovativer – aber nicht flächendeckend benötigter – Kompetenzen stehen zudem kodifizierte Zusatzqualifikationen zur Verfügung.

Weitere Flexibilität im Rahmen von Ausbildungsordnungen gibt es zudem in Bezug auf die Organisation der Ausbildung: Hier ist in der Ausbildungsordnung eine sogenannte Flexibilitätsklausel aufgenommen (in neueren Ausbildungsordnungen ist dies üblicherweise zu Beginn in einem Paragraphen zum »Gegenstand der Berufsausbildung und Ausbildungsrahmenplan« geregelt): »Von der Organisation der Berufs-

ausbildung, wie sie im Ausbildungsrahmenplan vorgegeben ist, darf von den Ausbildenden abgewichen werden, wenn und soweit betriebspraktische Besonderheiten oder Gründe, die in der Person des oder der Auszubildenden liegen, die Abweichung erfordern.« Hier wird deutlich, dass zwar die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten obligatorisch sind, aber von der Reihenfolge abgewichen werden kann. Von dieser pragmatischen Flexibilitätsoption wird in der Praxis gerne und häufig Gebrauch gemacht, da die Organisation der Ausbildung betriebliche Arbeitsaufträge in der Praxis berücksichtigen muss. In einem aktuellen BIBB-Projekt berichteten z. B. 82 Prozent der befragten Betriebe (n = 306), dass sie die Inhalte aus den Fachrichtungen, die im letzten Drittel der Ausbildung vorgesehen sind, z. T. bereits im ersten Ausbildungsjahr vermitteln (vgl. SCHREIBER u. a., in Vorbereitung).

Daneben enthält der Verordnungstext keine kleinteiligen Hinweise auf spezifische Ausprägungen der zu vermittelnden Technologien. Durch diese Technikoffenheit sollen Freiräume für Innovationen geschaffen werden, ohne dass direkt die Ausbildungsordnung angepasst werden muss. Voruntersuchungen des BIBB (vgl. z. B. SCHWARZ u. a. 2016) zeigen, dass aus diesem Grund ein längerer Neuordnungszyklus selbst bei technologisch sehr dynamischen Ausbildungsberufen kein gravierendes Problem darstellt. Die Möglichkeit einer Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 Nr. 1 BBiG) im Sinne einer aufeinander aufbauenden Grund- und Fachbildung blieb in der Neuordnungspraxis bislang ungenutzt. Neu eingeführt mit der letzten BBiG-Reform im Jahr 2020 wurde § 5 Abs. 2 Nr. 2 a BBiG. Demnach kann bei nicht bestandener Abschlussprüfung nach drei(einhalb)jähriger Ausbildung, die auf einer zweijährigen Ausbildung aufbaut,

der zweijährige Ausbildungsabschluss zuerkannt werden. Diese sogenannte Rückfalloption ist erwiesenermaßen in der Erwerbsbiografie (vgl. z. B. RÖTTGER/WEBER/WEBER 2020) von Vorteil gegenüber dem Status als ungelernt Beschäftigte/-r. Zweijährige Berufe werden bislang eher selten seitens der Sozialpartner nachgefragt. Dort, wo sie etabliert sind (z. B. Handel oder Logistik, vgl. BIBB 2022, S. 115), wird häufig von der Möglichkeit eines Anschlussvertrags im dreijährigen Beruf nach bestandener Abschlussprüfung Gebrauch gemacht. 2020 ergriffen rund ein Fünftel aller Absolventinnen und Absolventen zweijähriger Berufe (ebd.) diese Option. Die Erarbeitung von zweijährigen Berufen wurde gewerkschaftsseitig bislang nur dann mitgetragen, wenn eine Arbeitsmarktverwertbarkeit des zweijährigen Berufs offenkundig und die Durchlässigkeit in Bezug auf die Weiterführung der Ausbildung im dreijährigen Beruf gegeben war. Ein Dissens der Sozialpartner besteht besonders hinsichtlich der gewerkschaftlichen Forderung, diese Durchlässigkeit als Rechtsanspruch der Auszubildenden zu formulieren.

Flexibilität in der Zeitstruktur

Das BBiG bietet flexible Möglichkeiten in der Gestaltung der Ausbildungszeit:

Eine Verlängerung der Ausbildungszeit nach § 8 BBiG ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Häufigste Gründe für die Verlängerung ist das Nichterreichen des Leistungsziels der Berufsschulklasse, längere (von den Auszubildenden nicht zu vertretende) Ausfallzeiten (z. B. infolge Krankheit) oder die Betreuung des eigenen Kindes oder von pflegebedürftigen Angehörigen. Auch eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung der Auszubildenden, die dazu führt, dass das Ausbildungsziel nicht in der vereinbarten Ausbildungszeit erreicht werden kann oder erkennbare schwere Mängel in der Ausbildung können Gründe für die Antragstellung sein. Diese Flexibilisierungsoption könnte systematischer als bisher genutzt werden, um zu einer inklusiven Ausbildungspraxis zu gelangen.

Eine Verkürzung der Ausbildung ist ebenfalls gemäß § 8 BBiG möglich. Die Beantragung der Verkürzung ist bereits bei Abschlussvertragsabschluss bzw. in der frühen Phase der Ausbildung auf Grund besonderer Vorkenntnisse und Erfahrungen möglich. Die Ausbildungszeit kann bei einem Abschluss der Fachoberschulreife bzw. bereits einschlägig erworbener Studienleistungen (30 ECTS) bis zu sechs Monate verkürzt werden. Mit Nachweis der Fachhochschul-, der allgemeinen Hochschulreife bzw. einer abgeschlossenen Berufsausbildung ist eine Verkürzung von bis zu zwölf Monaten möglich. Auch ältere Auszubildende können von Verkürzungsmöglichkeiten Gebrauch machen, genau wie solche, die bereits eine berufliche Grundbildung oder einschlägige Berufserfahrung mitbringen. 2020 wurde in

19,2 Prozent aller abgeschlossenen Ausbildungsverträge von dieser Option Gebrauch gemacht (vgl. BIBB 2022, S. 99).

Die vorzeitige Zulassung zur Abschlussprüfung können leistungsstarke Auszubildende nach § 45 Abs. 1 BBiG beantragen. Hier gilt eine Durchschnittsnote aller prüfungsrelevanten Fächer oder Lernfelder unter 2,49 als Zulassungskriterium. Zusätzlich müssen eine entsprechende Bescheinigung des ausbildenden Betriebs vorliegen, der Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) ordnungsgemäß geführt und die Prüfungsleistungen der Zwischenprüfung bzw. Teil 1 der Abschlussprüfung erbracht worden sein. Dabei muss in Abhängigkeit von der Dauer des Ausbildungsberufs jeweils eine Mindestausbildungsdauer eingehalten werden. **Teilzeitausbildung** nach § 7a BBiG ist seit der BBiG-Novelle von 2020 nicht mehr auf besondere Personengruppen beschränkt, sondern ist eine Flexibilitätsoption für alle Auszubildenden (vgl. BALDUS 2020). Laut BIBB (2022, S. 99) wurde diese Option 2020 lediglich in 0,4 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge genutzt. Dies waren lediglich 2.016 Neuabschlüsse bundesweit. Dass die gesetzliche Neuregelung zu einer stärkeren Inanspruchnahme dieser Option führt, wäre im Hinblick auf den absehbaren Fachkräftemangel wünschenswert. Eine breitere Informationsbasis, die Beratung von Auszubildenden und Betrieben, die Verbesserung der Kinderbetreuungsmöglichkeiten, mehr Flexibilität im schulischen Teil der dualen Berufsausbildung und die Vernetzung der regionalen Akteure sind Rahmenbedingungen, die förderlich wirken können.

Flexibilität für spezifische Personengruppen

Weitere Flexibilitätsoptionen in Bezug auf spezifische Personengruppen wie Lernbeeinträchtigte, sozial Benachteiligte, behinderte Menschen oder auch zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen sind ebenfalls im BBiG angelegt. Folgende Optionen sind zu unterscheiden:

Qualifizierungsbausteine (§ 69 BBiG) für Lernbeeinträchtigte und sozial Benachteiligte dienen der Ausbildungsvorbereitung und sind inhaltlich auf aktuelle duale Ausbildungsberufe ausgerichtet. So kann die Zielgruppe bereits in einem unterstützenden Umfeld erste Berufserfahrungen sammeln und der Übergang in die Ausbildung fällt danach leichter.

Sogenannte **Fachpraktikerregelungen** (§ 66 BBiG) enthalten besondere Ausbildungsregelungen der zuständigen Stellen für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt. Sie kommen gemäß der Definition nur für wenige behinderte Menschen in Betracht. Vorrangiges Ziel zur Inklusion ist die Ausbildung im anerkannten Ausbildungsberuf unter Ausschöpfung weiterer Instrumente (z. B. Nachteilsausgleich

§ 65 BBiG). Daher wundert es auch nicht, dass 2021 lediglich 6.969 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG gemeldet wurden, was gerade mal einem Anteil von 1,5 Prozent entspricht (vgl. BIBB 2022, S. 53).

Umschulungen (§ 58–§ 63 BBiG) und **Externenzulassungen zur Abschlussprüfung** (§ 45 Abs. 2 BBiG) richten sich an ältere Personen, die einen anerkannten Ausbildungsabschluss erwerben möchten. Umschulungen bereiten bereits anderweitig beruflich qualifizierte auf eine neue berufliche Tätigkeit vor. Die geförderten Maßnahmen sind auf Grund der beruflichen Vorerfahrungen kürzer als die normale Ausbildungszeit. Die Externenzulassung steht grundsätzlich all jenen offen, die einschlägige Berufserfahrungen nachweisen können. Voraussetzung ist, dass diese Berufserfahrung mindestens das Anderthalbfache der Ausbildungsdauer abdeckt. Berücksichtigt werden dabei auch Ausbildungszeiten in anderen einschlägigen Ausbildungsberufen, ausländische Berufserfahrung oder Berufserfahrungen, die bei der Bundeswehr erworben wurden. Kammerorganisationen bieten hier Vorbereitungskurse an. Daneben wird im Rahmen der abschlussorientierten Förderung der Bundesagentur für Arbeit (BA) die Externenzulassung im Zusammenhang mit Teilqualifikationen genutzt. In Anlehnung an den jeweils zugrunde liegenden Ausbildungsberuf werden zumeist fünf bis sieben Teilqualifikationen erarbeitet, die in ihrer Summe den Ausbildungsberuf vollständig abbilden. Geringqualifizierte bzw. Arbeitsuchende könnten so mehrere Teilqualifikationen absolvieren und zur Abschlussprüfung des anerkannten Ausbildungsberufs bei der zuständigen Stelle geführt werden. Derzeit werden seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Projekte gefördert, die die Qualität von Teilqualifikationen verbessern und Erfahrungen der Absolventinnen und Absolventen auswerten sollen. Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, die tatsächlich bis zum Ausbildungsabschluss geführt werden, wird bislang nicht systematisch erfasst. 2019 wurden von 75.000 Fördermaßnahmen der BA zur abschlussorientierten Förderung lediglich 15.431 Personen im Rahmen einzelner Teilqualifikationen gefördert (vgl. BUNDESREGIERUNG 2021). Viele Teilnehmende absolvieren jeweils nur eine Teilqualifikation.

Flexibilität des Ausbildungsorts

Das BBiG hält unterschiedliche Flexibilisierungsmöglichkeiten in Bezug auf die Ausbildungsstätte bereit. Damit sollen mehr Betriebe in die Lage versetzt werden, eine Ausbildung anbieten zu können, oder besondere betriebliche Anforderungen berücksichtigt werden.

Mit der **Verbundausbildung** (§ 10 Abs. 5 BBiG) haben stark spezialisierte Unternehmen die Möglichkeit, mit Partnern eine qualitativ hochwertige Ausbildung anzubieten; sie

werden in Teilen der Ausbildung entlastet und erhalten Hilfe bei der Organisation der Ausbildung. Weitere Gründe für die Verbundausbildung (vgl. BMBF 2021) sind die Auslastung bestehender technischer Ausstattungen sowie der erleichterte Einstieg von Betrieben mit wenig oder keiner Erfahrung in die Ausbildung. Verbundausbildung kann in Zusammenarbeit mit einem Partnerbetrieb, im Konsortium, in der Auftragsausbildung und im Rahmen eines Ausbildungsvereins vertraglich geregelt sein. Durch Programme des BMBF wurde Verbundausbildung immer wieder finanziell unterstützt, so z. B. jüngst während der Coronapandemie 2021/2022.

Überbetriebliche Bildungsstätten werden ebenfalls durch Bundesmittel gefördert. § 5 Abs. 2 Nr. 6 BBiG besagt, dass »Teile der Berufsausbildung in geeigneten Einrichtungen außerhalb der Ausbildungsstätte durchgeführt werden, wenn und soweit es die Berufsausbildung erfordert (überbetriebliche Berufsausbildung).« Auch dies ist eine Option, um besonders KMU bei der Ausbildung zu unterstützen. Die hier zu vermittelnden Inhalte sind teilweise bereits in den Ausbildungsordnungen verbindlich festgelegt. Gerade im Rahmen der Digitalisierung bietet die ÜBS-Förderung Anknüpfungspunkte, um den digitalen Wandel unabhängig von der Betriebsgröße und dem betrieblichen Anwendungsfeld in der Ausbildung adäquat aufgreifen zu können.

Die **Ausbildung in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten** (§ 2 Abs. 1 Nr. 3 BBiG) ist ein spezifisches Instrument, um benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit einer Ausbildung zu eröffnen, wenn es nicht gelingt, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu gewinnen. Diese Form der Berufsausbildung ist öffentlich finanziert und richtet sich an Jugendliche mit Marktbenachteiligungen, mit sozialen Benachteiligungen, mit Lernschwächen oder mit Behinderungen. 2021 gab es bundesweit 16.512 solcher Ausbildungsverhältnisse (vgl. BIBB 2022, S. 48). Überwiegend öffentlich finanzierte (außerbetriebliche) Ausbildung wird nach dem Sozialgesetzbuch (SGB II und III) und im Rahmen von Programmen des Bundes und der Länder durchgeführt.

Laut § 2 Abs. 3 BBiG kann bis zu einem Viertel der Ausbildung auch im Ausland durchgeführt werden, wenn dies dem Ausbildungsziel dient. Hierdurch haben Auszubildende die Möglichkeit, bereits während der Ausbildung berufsspezifische Auslandserfahrungen in Niederlassungen oder bei Geschäftspartnern des Ausbildungsbetriebs zu sammeln. So können Erfahrungen über globale Zusammenhänge des Unternehmens und internationale Kompetenzen bereits im Rahmen der Ausbildung erworben werden. Gefördert werden diese Aktivitäten über die etablierten Förderlinien wie z. B. Erasmus+ und Ausbildung weltweit. Vor der Pandemie verzeichneten diese stetige Zuwachszahlen. An diese gilt es nun wieder anzuknüpfen. Pandemiebedingt und infolge des Brexits gingen 2020 die bewilligten Auslandsaufenthalte um rund zwölf Prozent im Vergleich zum Vorjahr zurück.

Sie lagen dabei aber immer noch über den Werten des Jahres 2018 (vgl. BIBB 2021, S. 472). Auch wenn die Zahlen im Jahr 2021 durch die weitreichenden coronabedingten Mobilitätseinschränkungen sehr stark zurückgingen, ist bei abklingender Coronalage eine zügige Wiederaufnahme der Aktivitäten zu beobachten (vgl. BIBB 2022, S. 465). Dies zeigt die hohe Bedeutung dieses Angebots.

Rahmenbedingungen und Nutzung der Flexibilisierungsoptionen

Abschließend soll die Frage aufgegriffen werden, was der praktischen Umsetzung der vielfältigen Flexibilisierungsoptionen entgegensteht. Hier ist besonders die Verortung des dualen Systems zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem zu nennen. Anders als in Bildungsgängen der Allgemeinbildung müssen in der dualen Ausbildung immer beide Lernorte mit ihren Restriktionen in Augenschein genommen werden. So scheitert eine breitere Anwendung der Teilzeitausbildung oder die systematische Verlängerung der Ausbildung für Leistungsschwächere häufig an dem fehlenden passgenauen begleitenden Berufsschulangebot. Innovative modulare Strukturkonzepte wie kodifizierte Zusatzqualifikationen werden seitens der Betriebe oft nur informell genutzt (vgl. KAUFMANN/WINKLER/ZINKE in diesem Heft) und nicht zur Prüfung und damit offiziellen Anerkennung der Lernleistungen geführt.

Aus der obigen Reflexion der vielen im BBiG angelegten Flexibilisierungsmöglichkeiten lassen sich zudem Anforderungen für die Schaffung weiterer Optionen ableiten. Wie oben geschildert, ist die Handhabbarkeit für die Ausbildungspraxis gerade im deutschen System ein zentrales Kriterium.

Die Ausbildung in realen Arbeits- und Geschäftsprozessen darf nicht zu kleinteilig vorstrukturiert und die Zeitstruktur nicht zu eng definiert sein, damit der große Vorteil der Praxisrelevanz dualer Ausbildung nicht konterkariert wird. Innovative Betriebe brauchen Freiräume, um betriebsspezifische Neuerungen auch in die Ausbildung einzubringen. Gleichmaßen sollte es Traditionsbetrieben und KMU möglich sein, den Mindestanforderungen zu entsprechen. Wie oben gesehen, lebt berufliche Bildung in Deutschland vom bildungspolitischen Konsens der Sozialpartner. Flexibilisierungsoptionen müssen sich daneben im Spannungsfeld regionaler Voraussetzungen, praktischer Anforderungen beruflicher Schulen und individueller Lernbedürfnisse bewähren. Während auf Seiten der Betriebe betriebsspezifische Flexibilität wichtig ist, sind berufliche Schulen auf Standardisierung und eine möglichst überschaubare Varianz der Bildungsgänge angewiesen, um handlungsfähig zu bleiben. Hier könnten z. B. neue überregionale, digitale Beschulungskonzepte als eine zusätzliche Option erprobt werden. Auch könnte die während der Pandemie erprobte Option, Teile der Ausbildung im Homeoffice zu absolvieren, diskutiert werden, da sie derzeit noch nicht gesetzlich verankert ist. Flexibilisierungsoptionen wie z. B. die Verlängerung der Ausbildungszeit oder die Teilzeitausbildung müssen noch stärker ausgeschöpft, beworben und vor Ort begleitet werden. Andere Optionen richten sich zu Recht an einen eng umrissenen Personenkreis.

Bei der Diskussion und Bewertung weiterer Flexibilisierungsoptionen sind die Systemzusammenhänge immer konstruktiv kritisch und zum Nutzen der Lernenden mit in die Bewertung einzubeziehen. ◀

LITERATUR

BALDUS, J.: Ausbildung in Teilzeit. Neue Impulse durch das Berufsbildungsmodernisierungsgesetz. In: BWP 49 (2020) 3, S. 50–52 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16604

BMBF: Gemeinsam mit Partnern ausbilden. Vier Modelle der Verbundausbildung. Bonn 2021 – URL: www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31671_Gemeinsam_mit_Partnern_ausbilden.pdf

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2021.php

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Bonn 2022 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php

BRETSCHNEIDER, M.; SCHWARZ, H.: Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung. In: bwp@ 15 (2015) 29, S. 1–18 – URL: www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf

BUNDESREGIERUNG: Bericht der Bundesregierung über die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung und die entsprechenden Ausgaben. Berlin 2021

RÖTTGER, C.; WEBER, B.; WEBER E.: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten, Stand 03.09.2020 (IAB – Aktuelle Daten und Indikatoren) – URL: https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Qualo_2020.pdf

SCHREIBER, D.; BIEBELER, H.; MILOLAZA, A.; NIES, N.; SABBAGH, H.; WEIGEL, T.: Planung und Gestaltung von Ausbildung im Kontext des Lernens im Prozess der Arbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.2.573. Bonn (in Vorbereitung)

SCHWARZ, H.; CONEIN, S.; TUTSCHNER, H.; ISENMANN, M.; SCHMICKLER, A.: Voruntersuchung IT-Berufe. Bonn 2016 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42497.pdf

UHLY, A.: Duale Berufsausbildung in Teilzeit: Empirische Befunde zu Strukturen und Entwicklungen der Teilzeitberufsausbildung (BBiG/HwO) sowie zu Ausbildungsverläufen auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn 2020

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Flexibilisierung in den industriellen Metall- und Elektroberufen

Impulse für die Ausbildung und die künftige Neuordnungsarbeit



AXEL KAUFMANN
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
Kaufmann@bibb.de



FLORIAN WINKLER
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
Florian.Winkler@bibb.de



GERT ZINKE
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
Zinke@bibb.de

Mit der Novellierung der Metall- und Elektroberufe im Jahr 2018 sollte dem Anpassungsdruck begegnet werden, der diese Berufsbilder infolge der digitalen Transformation besonders trifft. Ziel war es, mit Standardinstrumenten die Flexibilisierung voranzubringen. Der Beitrag beleuchtet, wie dies gelungen ist und welche Schlussfolgerungen daraus für die Ausbildung der Metall- und Elektroberufe sowie die weitere Ordnungsarbeit gezogen werden können. Dabei nimmt er Bezug auf ein BIBB-Evaluationsprojekt und stellt Ergebnisse aus Regionalworkshops vor.

Novellierung: Gegenstand, Ziel und Rückblick

Die Digitalisierung ist bisher in unterschiedlichem Umfang in den Ausbildungsbetrieben und an den Arbeitsplätzen der Fachkräfte angekommen. Mit steigendem Digitalisierungsgrad entstehen gerade in den Metall- und Elektroberufen zusätzliche Qualifikationsbedarfe. Die Entgrenzung von metall-, elektro- und informationstechnischen Aufgaben nimmt zu und Überschneidungen zwischen Berufsprofilen werden größer. Vor diesem Hintergrund wurden die Ausbildungsordnungen der industriellen Metall- und Elektroberufe¹ sowie des Berufs Mechatroniker/-in 2018 teilnovelliert. Die Änderungen lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. Einführung einer integrativen Berufsbildposition »Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit«,
2. Änderungen an einzelnen Berufsbildpositionen sowie
3. Ergänzung der Ausbildungsordnungen um optionale kodifizierte Zusatzqualifikationen.

Die Berufsbildposition »Digitalisierung der Arbeit, Datenschutz und Informationssicherheit« ist bei den elf betroffenen Berufen inhaltsgleich. Die jeweiligen KMK-Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen wurden punktuell

Tabelle

Kodifizierte Zusatzqualifikationen nach Berufsfeldern

Metallberufe	Elektroberufe + Mechatroniker/-innen
Systemintegration	Digitale Vernetzung
Prozessintegration	Programmierung
IT-gestützte Anlagenänderung	IT-Sicherheit
Additive Fertigungsverfahren	Additive Fertigungsverfahren*

* nur für Mechatroniker/-innen

angepasst. Die in den Ausbildungsordnungen nach BBiG erlassenen kodifizierten Zusatzqualifikationen (kZQ) sind den Berufsfeldern zugeordnet (vgl. Tab.).

¹ Zu den *Metallberufen* zählen: Anlagenmechaniker/-in, Industriemechaniker/-in, Konstruktionsmechaniker/-in, Werkzeugmechaniker/-in und Zerspanungsmechaniker/-in.

Zu den *Elektroberufen* zählen: Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme, Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik, Elektroniker/-in für Geräte und Systeme und Elektroniker/-in für Informations- und Systemtechnik.

Diese kZQ haben je einen empfohlenen zeitlichen Umfang von acht Wochen und werden in der betrieblichen Ausbildung, also ohne die Berufsschule, umgesetzt. Die Prüfung erfolgt im Zusammenhang mit der gestreckten Abschlussprüfung Teil 2. Sie besteht aus einer praxisbezogenen Aufgabe, die vom Prüfling im Ausbildungsbetrieb durchgeführt und dokumentiert wird. Vor dem Prüfungsausschuss der zuständigen Industrie- und Handelskammer wird anschließend ein fallbezogenes Fachgespräch durchgeführt (vgl. DIHK 2018).

Bereits vor, während und nach der Neuordnung der Berufe wurde von verschiedenen Seiten infrage gestellt, ob diese »minimalinvasiven Änderungen« der Berufe ausreichen, um den Veränderungen in der Arbeitswelt gerecht zu werden. Es wurde die Gefahr gesehen, dass mit den kZQ »Insellösungen« gefördert werden, die gerade von KMU nicht immer umgesetzt werden können (vgl. SPÖTTL u. a. 2016). Die Abgrenzung der kZQ vom Ausbildungsberufsbild, die Nichtbeteiligung der Berufsschulen bei deren Vermittlung sowie die fehlende Verknüpfung zur Weiterbildung und damit die fehlende Implementierung von Karrierewegen werden als weitere Kritikpunkte angeführt. Eine notwendige, grundständige Neuordnung der Berufe könnte sich verzögern, da sich Unternehmen mit ZQ eigene Lösungen schaffen, die die Dringlichkeit der Neuordnung reduzieren (vgl. ZINKE u. a. 2017). Im Neuordnungsverfahren selbst wurde von Sachverständigen insbesondere im zeitlichen Ausbildungsumfang und im Prüfungsaufwand ein Erfolgsrisiko für die Nutzung der kZQ gesehen.

Nach Einführung der novellierten Ausbildungsordnungen lag die Zahl der realisierten Prüfungen zu kodifizierten Zusatzqualifikationen im Sommer 2019 auf sehr niedrigem Niveau (62), was sich in den Folgejahren kaum änderte (134 im Sommer 2021; vgl. SCHWARZ 2021). Dies findet im Rahmen eines Sondervotums auch im Bericht der Enquetekommission »Berufliche Bildung« Erwähnung: »Die Nutzung bzw. Attraktivität der Zusatzqualifikationen ist total unzureichend, ja gescheitert. Die neuesten Zahlen einer Erhebung des DIHK für Zusatzqualifikationen in den elf Metall- und Elektroberufen haben ergeben, dass nur 88 Prüflinge der ca. 41.000 Prüfungsteilnehmer im Jahr 2019 eine zusätzliche Prüfung in einer Zusatzqualifikation neben der Abschlussprüfung abgelegt haben, was 0,2% der Prüfungsteilnehmer insgesamt entspricht. (...) Offensichtlich müssen Berufsbilder in einer grundsätzlich anderen Art und Weise überarbeitet werden, um eine vollumfängliche und zukunftsfeste Nutzung derartiger Qualifikationen sicherzustellen.« (DEUTSCHER BUNDESTAG 2021, S. 360f.)

Ergebnisse der Evaluation

Im Jahr 2020 startete am BIBB ein Evaluationsprojekt (vgl. KAUFMANN/WINKLER/ZINKE 2019) mit dem Ziel, die Passgenauigkeit, Umsetzung, Akzeptanz und Qualität der eingeführten Änderungen zu prüfen. Bezogen auf die eingeführten kZQ kam die Evaluation zu folgenden Ergebnissen:

- Tendenziell werden die Inhalte der kZQ als obligatorisch für die künftige Ausbildung angesehen (»Die Inhalte stimmen.«).
- Die Inhalte spiegeln wichtige, aber nicht alle aus der Digitalisierung entstandenen Qualifikationserfordernisse wider.
- Ihr Stellenwert unterscheidet sich in den elf Einzelberufen und je nach Einsatz der künftigen Fachkräfte.
- KZQ werden als wichtiger Benchmark für die Bewertung und Entwicklung der betrieblichen Ausbildung genutzt.
- Die kZQ-Prüfung vor der zuständigen Stelle wird nur äußerst selten realisiert.
- Die Umsetzung der kZQ setzt qualifiziertes Ausbildungspersonal voraus, das teilweise fehlt. »Leichte«, bekannte kZQ und deren Inhalte wurden (deshalb) schneller umgesetzt (z. B. die kZQ Additive Fertigungsverfahren).
- Erhöhter Prüfungsaufwand, IHK-Unterstützung und Mehrkosten sind von sekundärer Bedeutung für die Entscheidung, kZQ nicht voll zu nutzen.
- Für KMU sind die kZQ nicht attraktiv, nur schwer umsetzbar und teilweise nicht notwendig.
- Die Freiwilligkeit der Nutzung der kZQ erscheint – auch aus Sicht des Ausbildungspersonals – eher nachteilig.

Die Evaluation bestätigte, dass die kZQ nur eine Übergangslösung sind. Sie sind, anders als sonst in Ausbildungsordnungen verankerte Qualifikationsanforderungen, keine Mindeststandards des Ausbildungsberufsbilds. Sie sind vielmehr eine Flexibilisierungsoption der Ausbildung und dienen der Abfederung der Ungleichzeitigkeit der Digitalisierung.

Diese Ergebnisse wurden methodisch mehrfach abgesichert und sowohl durch Interviews als auch Online-Befragungen bestätigt. Sie fanden Eingang in den Projektzwischenbericht (vgl. KAUFMANN/WINKLER/ZINKE 2021). Die Evaluation ließ aufgrund der gewählten Methoden keine weiterführenden Erkenntnisse erwarten. Das Forschungsinteresse richtete sich im Weiteren auf die Frage, wie die Ausbildung im Kontext der Digitalisierung in den Unternehmen – insbesondere in KMU – weiterentwickelt wird und wie der Transfer guter Beispiele unterstützt werden kann. Dafür wurde im weiteren Projektverlauf das methodische Vorgehen angepasst und in Regionalworkshops auf den Diskurs zwischen Wissenschaft und Praxis gesetzt.

Regionalworkshops: Konzeptioneller Hintergrund und Methodik

In fünf regionalen Clustern wurde in Kooperation mit den jeweiligen IHK je ein Workshop durchgeführt. Sie richteten sich an Ausbildungsleiter/-innen und Ausbilder/-innen in Betrieben und Bildungszentren, an Kammermitarbeiter/-innen und an Lehrpersonal an den Berufsschulen. Ziel war, auf diesem Weg auch KMU zu erreichen und sie zur Weiterentwicklung ihrer Ausbildung zu motivieren. Letzteres gelang nur in wenigen Fällen. Die Teilnehmenden kamen überwiegend aus Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten. Die Workshops waren als dreistündige Online-sessions konzipiert. Pro Workshop nahmen zwischen zehn und 20 Personen teil.

Leitend für das Workshop-Konzept und die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand »Flexibilisierung« war das Modell von SEUFERT (2018, S. 18), das Flexibilisierung auf drei Ebenen – konzeptionelle Ebene, Steuerungs- und Umsetzungsebene – verortet und somit einer systematischen Exploration zugänglich macht.

Die Workshops wurden in Anlehnung an LOOS/SCHÄFFER (2001) konzipiert und in mehreren standardisierten Phasen umgesetzt:

1. Bereits bei der Teilnehmerakquise wurde eine schriftliche Vorabfrage durch das Onlinetool Mentimeter zu folgenden Frageblöcken implementiert:
 - Entwicklungsstand des Unternehmens in Sachen Digitalisierung in der Berufsausbildung: Fand bereits eine Auseinandersetzung mit den kZQ statt?
 - Gelingensfaktoren der Digitalisierung (z. B. Finanzierung, Zeitbudget, Motivation der Beteiligten, Anpassung des Berufesportfolios)
 - Argumente für die Einbeziehung der Digitalisierung in die Ausbildung (z. B. Chancen zur Modernisierung und Effizienzsteigerung) und zur
 - Unterstützung Dritter (IHK, Bildungsanbieter, Berufsschulen) bei der Umsetzung von Digitalisierung in der Ausbildung.
2. Bisherige Evaluationsergebnisse und Ergebnisse der oben skizzierten Mentimeterabfrage dienten als Grundreiz für die Diskussionsteilnehmenden, die so ihren eigenen Standpunkt zu den einzelnen Aspekten mit den Mittelwerten aller im Cluster Befragten abgleichen und artikulieren konnten. Die Diskussionsbeiträge wurden dokumentiert.
3. Im Ergebnis entstand so eine – kommunikativ validierte – Standortbestimmung zu den oben genannten Aspekten.
4. Am Ende des Workshops wurden Lösungsansätze zu den vorher identifizierten Herausforderungen auf den o. g. drei Ebenen erarbeitet. In dieser Phase wurden jeweils Flexibilisierungsoptionen und Best Practice-Beispiele sichtbar.

Flexibilisierungsoptionen – Ergebnisse und Beispiele aus den Regionalworkshops

Beispiele aus der betrieblichen Ausbildungspraxis

Die Ergebnisse zeigen, dass einzelne Betriebe bereits ihre Ausbildung kontinuierlich optimieren und flexibilisieren sowie Lösungsansätze für eine Weiterentwicklung innerbetrieblich, regional und systembezogen einbringen. Dies bestätigt zum einen die Fähigkeit der Betriebe zur Selbsterneuerung ihrer Ausbildung und zum anderen, dass dies auf Grundlage der bestehenden systemischen Rahmenbedingungen (BBiG, Ausbildungsordnung usw.) gut möglich ist. O-Ton eines Ausbildungsverantwortlichen: »Die aktuellen Ausbildungsordnungen geben das her.«

Nachfolgend werden zwei Beispiele vorgestellt (vgl. Infokästen), bei denen Ausbildungsberufe auf der Steuerungsebene modular erweitert werden. Die Beispiele demonstrieren, dass in der Berufsausübung die Grenzen zwischen metall- und elektrotechnischen sowie IT-Berufsprofilen zunehmend aufweichen. Auch wenn die jeweilige Kernberuflichkeit in einem der drei Segmente (Metall, Elektro und IT) liegt, werden in vielen Tätigkeiten auch Kompetenzen aus den beiden anderen Feldern vorausgesetzt, die in Unternehmen durch Aus- und Weiterbildung sowie Erfahrungslernen erworben werden müssen.

Die Regionalworkshops haben bestätigt, dass Großbetriebe die Digitalisierung stärker in ihren Ausbildungen aufgreifen als KMU. Sie nutzen hierfür die Flexibilität der Ordnungsmittel. Sie integrieren Elemente und Inhalte der kZQ in ihre Ausbildungen. Dies geschieht nicht nur einzelthemenhaft wie bei den kZQ, sondern auch komplett eingebunden in die anderen Handlungsfelder der Ausbildungsberufe.

Beispiel 1: Ausbildung von Industriemechanikerinnen und -mechanikern zu Elektrofachkräften (EFK)

Ausgangslage: Ein Getriebehersteller bildet Industriemechaniker/-innen für Arbeiten zur Montage, Wartung, Instandhaltung und den Service im Unternehmen und bei Kunden aus. Notwendig sind dafür Industriemechaniker/-innen, die auch zur elektrotechnischen Installation und Inbetriebnahme von Komponenten befähigt sind (Erweiterung des Berufsprofils um elektrotechnische Qualifikationen).

Zielsetzung: Schaffung der Voraussetzungen zum Arbeiten als EFK durch eine kammergeregelte ZQ im Rahmen der Erstausbildung.

Vorgehen: zweistufige ZQ (Stufe 1: Vorbereitung zur Arbeit als EFK für festgelegte Tätigkeiten (> 80 Stunden), betriebliches Zertifikat; Stufe 2: Vorbereitung zur Arbeit als EFK (421 Stunden), Prüfung durch IHK auf Grundlage einer Kammerregelung). Curriculare Grundlage sind im Betrieb entwickelte, leittextbasierte Module zur Ausbildung von Elektronikerinnen und Elektronikern.

Beispiel 2: Gemeinsame Sockelausbildung in metall- und elektrotechnischen Ausbildungsberufen und differenzierte Spezialisierung bei einem deutschen Automobilhersteller

Ausgangslage: Das Unternehmen bildet u. a. Industriemechaniker/-innen und Elektroniker/-innen für Automatisierungstechnik aus. Die Ausbildungsabläufe folgten bisher den Einzelberufen. Erkannte Defizite, mögliche Schnittmengen und Optimierungsmöglichkeiten waren Anlass für den Entwicklungsprozess.

Zielsetzung: Umsetzung einer gemeinsamen Sockelausbildung, das heißt in diesem Zusammenhang Neuorganisation einer modularisierten, flexiblen »innerbetrieblichen Verbundausbildung« auf Grundlage identifizierter gemeinsamer »Sockelkompetenzen« sowie berufsfeld- und berufsbildbezogener Kompetenzbedarfe.

Vorgehen: Die Erarbeitung des Ausbildungsszenarios erfolgte in einem von der Ausbildungsleitung geführten Dialog-, Erarbeitungs- und Reflexionsprozess mit Fachabteilungen und Geschäftsleitung. Module unterscheiden sich nach übergreifenden und fachlichen Basiskompetenzen, berufsfeldspezifischen und berufsbildspezifischen Fachkompetenzen sowie Zusatzqualifikationen. Damit ist eine enger verzahnte und teilweise gemeinsame Ausbildung über die Berufe hinweg möglich. Das heißt z. B., dass Elektroniker/-innen für Automatisierungstechnik (EAT) und Industriemechaniker/-innen – dem Konzept der Sockelausbildung folgend – vom Bereich der übergreifenden sowie der fachlichen Basiskompetenzen bis zum innerbetrieblichen Berufsfeld »Instandhaltung und Automatisierungstechnik« gemeinsam lernen. Die Profilierung erfolgt anschließend anhand berufsbildspezifischer Fachkompetenzen und optional durch (betriebliche) Zusatzqualifikationen (z. B. IT-Inhalte beim EAT). Die Berufsfelder Metall und Elektrotechnik werden damit geöffnet; die Ausbildung in isolierten Einzelberufen wird überwunden. Die didaktische Umsetzung erfolgt auch durch agile, berufsfeldübergreifende Projekte.

Beispiel 3: Kombination der kZQ mit dem Betrieblichen Auftrag

Ausgangslage: Für kZQ wird eine praxisbezogene Aufgabe im Betrieb durchgeführt und mit einem Report dokumentiert. Die Prüfung der kZQ erfolgt im Rahmen der Abschlussprüfung Teil 2 als eigenständige Prüfungsleistung. Der Report ist die Grundlage für ein 20-minütiges fallbezogenes Fachgespräch. Daneben steht die gestreckte Abschlussprüfung Teil 2 mit einem Betrieblichen Auftrag. Der Betriebliche Auftrag wird mit praxisbezogenen Unterlagen dokumentiert, hier folgt nochmals ein Fachgespräch von höchstens 30 Minuten.

Zielsetzung: Flexibilisierung und Nutzung von Synergieeffekten bei der Kombination kZQ mit dem Betrieblichen Auftrag.

Vorgehen: Der Betriebliche Auftrag wird so erweitert, dass die praxisbezogene Aufgabe für die kZQ mit in dessen Bearbeitung fällt. Es kann eine gemeinsame Dokumentation erfolgen. Aus rechtlichen Gründen muss das fallbezogene Fachgespräch separat abgehalten werden. Eine Kombination des Fachgesprächs (Betrieblicher Auftrag) ist nicht möglich.

Beispiel aus der Prüfungspraxis

Auch bei der Prüfungsgestaltung der kZQ geben die bestehenden Verordnungen Spielraum für eine flexible Umsetzung, für die das Beispiel 3 steht (vgl. Infokasten).

In den Regionalworkshops wurden weitere Beispiele aufgezeigt. Für deren Gelingen sind Veränderungsprozesse voranzutreiben, die die enge Zusammenarbeit zwischen Steuerungs- und Umsetzungsebene notwendig machen.

Schlussfolgerungen für die Neuordnungsarbeit

Die Flexibilität des dualen Systems wird regelmäßig infrage gestellt und eine stärkere Flexibilisierung gefordert (vgl. KWB 2006; BROSSARDT 2009). Von anderer Seite und ebenfalls nicht selten werden gerade Flexibilität und die Flexibilisierungspotenziale des Systems hervorgehoben (vgl. SCHMIDT 1996; LESKIEN 2008).

Die Beispiele aus den Regionalworkshops demonstrieren, dass die Ausbildungsberufe in ihrer jetzigen Form für Betriebe ein hohes Flexibilisierungspotenzial bieten. Dies spricht für den Charakter der Ausbildungsberufe, die Mindeststandards darstellen und trotzdem gestaltungsoffen sind. Es zeigt auch, dass eine Neuordnung der Berufe kurzfristig nicht notwendig ist.

Gleichwohl verdeutlichen die Beispiele wachsenden Änderungsbedarf, der mit der Teilnovellierung 2018 nicht ausreichend bedient wurde:

- Dies betrifft z. B. die Schnittstellenproblematik zwischen den Berufen und Berufsfeldern, deutlich geworden am Beispiel des Arbeitens als EFK (vgl. Beispiel 1).
- Sichtbar wird auch, dass sich der Stellenwert von Kompetenzen verschiebt und diese ggf. früher in den Ausbildungsverlauf integriert werden müssen, wie z. B. das Prozess- und Systemverständnis.
- Schließlich stoßen diese Flexibilisierungsansätze, die auf kZQ beruhen, an »Systemgrenzen«. Sie kollidieren mit dem Prinzip der Mindeststandards von Ausbildungsordnungen. Außerdem passen sie nicht ausreichend mit einzelnen Systemkomponenten zusammen, z. B. im Hinblick auf den Lernort Berufsschule wie auch bezogen auf die bisherigen Abschlussprüfungen.
- Ein bisher vernachlässigter Punkt ist die Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung – explizit das Aufgreifen der kZQ und deren Vertiefen in der Weiterbildung. Bisher fehlt es hier an guten Beispielen und praktischen Verwertungen.

Aus den Projektergebnissen schlussfolgernd sollte eine mittelfristige Weiterentwicklung der Berufe berücksichtigen, dass

1. die Bedarfe und Rahmenbedingungen der KMU genauso berücksichtigt werden wie die der Großbetriebe;

2. alle Einzelberufe aus den Berufsgruppen in einer möglichen Neuschneidung ihre Entsprechung finden;
3. Ausbildungsberufe so offen gestaltet sind, dass verschiedene Digitalisierungsniveaus der Unternehmen Berücksichtigung finden;
4. die Ausbildungsberufe einsatzfähig für Betriebe aller Wirtschaftsbereiche bleiben, die bisher in diesen Berufen ausgebildet haben und
5. Flexibilisierungselemente – wie zum Beispiel Wahlmodule (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 30) – auch vom Lernort Berufsschule bedient werden können.

Angesichts der Ungleichzeitigkeit der Digitalisierung ist zu prüfen, wie sich die M + E-Berufe zukunftsfest gestalten. In jedem Fall sollten mögliche Szenarien einer Neuordnung und Neuschneidung der Berufe breit diskutiert und auf ihre Folgen und Konsequenzen geprüft werden.

Bei aller Wertschätzung der konzeptionellen Ebene – der Ordnungsarbeit und der Ausbildungsordnungen als Standardisierungswerkzeug – wird der Hauptteil der Verantwortung für die Flexibilisierung auch in Zukunft bei den Akteuren auf der Steuerungs- und Umsetzungsebene bleiben. ◀

LITERATUR

ARBEITSGRUPPE 9+1 (Hrsg.): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022 – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0964-9>

BROSSARDT, B.: Eckpunkte einer flexiblen Ausbildung in der Metall- und Elektroindustrie. In: LOEBE, H.; SEVERING, E. (Hrsg.): Zukunftssicher durch flexible Ausbildungszeiten? Neue Metall- und Elektroberufe in der Diskussion. Bielefeld 2009, S. 13–16

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Unterrichtung der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Berlin 2021 – URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf>

DIHK (Hrsg.): IHK-Leitfaden zu den Änderungen in der Prüfungsorganisation der Industriellen Metallberufe, Industriellen Elektroberufe und des Mechatronikers. Hinweise für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende sowie Prüferinnen und Prüfer. Berlin 2018 – URL: www.dihk.de/resource/blob/2488/a5e306fa0743b58416dce18ca3227032/ihk-leitfaden-aenderungen-digitalisierung-data.pdf

KAUFMANN, A.; WINKLER, F.; ZINKE, G.: Evaluation der Zusatzqualifikationen und der neuen integrativen Berufsbildposition der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie des Berufs Mechatroniker/-in. Projektbeschreibung. Bonn 2019 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/at_22322.pdf

KAUFMANN, A.; WINKLER, F.; ZINKE, G.: Evaluation der Zusatzqualifikationen und der neuen integrativen Berufsbildposition der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie des Berufs Mechatroniker/-in. Zwischenbericht. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_22322.pdf

KWB (Hrsg.): Mehr Flexibilität, Durchlässigkeit, Praxisbezug: Neue Impulse für die Berufsbildung. Dokumentation. Bonn 2006

LESKIEN, A.: Flexibilisierung als Chance zur Stärkung des Berufsprinzips nutzen. Interview. In: BWP 37 (2008) 4, S. 5–8 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1364

LOOS, P.; SCHÄFFER, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden 2001

SCHMIDT, H.: Flexibilisierung der Berufsausbildung – Flexibilisierung als Organisationsprinzip? In: BWP 25 (1996) 4, S. 1–2 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/15339

SCHWARZ, A.: DIHK-Umfrage bei den IHKs zur Durchführung von ZQ-Prüfungen M&E. Sommerprüfung 2021. Berlin 2021

SEUFERT, S.: Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts »Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien«. Bern 2018

SPÖTTL, G.; GORLDT, C.; WINDELBAND, L.; GRANTZ, T.; RICHTER, T.: Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M + E Industrie. München 2016 – URL: www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf

ZINKE, G.; RENGER, P.; FEIRER, S.; PADUR, T.: Berufsausbildung und Digitalisierung – ein Beispiel aus der Automobilindustrie. Bonn 2017 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/8329

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Flexible Kernberufsstrukturen für die digitalisierte Facharbeit



MATTHIAS BECKER
Prof. Dr., Professor an der
Leibniz Universität Hannover
becker@ibm.uni-hannover.de



GEORG SPÖTTL
Prof. Dr. Dr. h. c., Professor
emeritus, Universität Bremen
spoettl@uni-bremen.de



LARS WINDELBAND
Prof. Dr., Professor am
Karlsruher Institut für Tech-
nologie
lars.windelband@kit.edu

Die seit rund einem Jahrzehnt stattfindende Digitalisierung in der Metall- und Elektroindustrie (M+E) hat sowohl Auswirkungen auf Qualifikationsanforderungen der Beschäftigten als auch auf die Ausgestaltung der Berufe. Unternehmen reagieren auf den veränderten Qualifikationsbedarf und bilden Fachkräfte zunehmend »hybrid« aus, also an mechanischen, elektro- und informationstechnischen Anforderungen orientiert. Die 2018 teilnovellierten Metall- und Elektroberufe (M+E-Berufe) sowie der Beruf Mechatroniker/-in stoßen trotz der eingeführten Zusatzqualifikationen an ihre Grenzen. Auf Basis der aktuellen Entwicklungen in Unternehmen wird im Beitrag für die Gestaltung von Berufsbildern mit einem neuen Kern plädiert. Deren Neuausrichtung soll es ermöglichen, flexibler und passgenauer auf den Bedarf reagieren zu können.

Entwicklungsstand in Unternehmen

Auf Basis einer Untersuchung der Autoren in der M+E-Industrie (vgl. BECKER u. a. 2022¹) und einer Analyse weiterer Studien (vgl. u. a. ZINKE 2019; PFEIFFER u. a. 2016; SPÖTTL u. a. 2016; HIRSCH-KREINSEN 2014) lässt sich feststellen, dass der digitale Transformationsprozess in der Arbeitswelt angekommen ist und Wirkungen auf die Arbeitsstrukturen hat. Qualifikationsstrukturen in der M+E-Industrie haben sich dabei nicht disruptiv verändert. Sie wandeln sich in einzelnen, überschaubaren Schritten und passen sich den im Umbruch befindlichen Organisationsstrukturen an. BECKER u. a. (2022) können aufgrund empirischer Erhebungen (vgl. Tab. 1) zum Grad der Vernetzung der Produktion vier unterschiedliche Unternehmenstypen ausmachen, bei welchen die Spannweite von ersten, vorsichtigen Optimierungen der organisatorischen Abläufe (Typ 1) bis hin zu einer hochvernetzten Produktion und digitalen Steuerung der Prozessabläufe mittels standardisierter Produktionsdaten reicht (Typ 4, vgl. Tab. 2).

Es liegt auf der Hand, dass der Bedarf an qualifiziertem Personal je nach Unternehmenstyp unterschiedlich ausgeprägt

ist. Bei Typ 4 mit dem höchsten Grad der Vernetzung haben sich auch die Anforderungen an die Facharbeit merklich verändert. Der Großteil der Unternehmen befindet sich noch inmitten des Transformationsprozesses oder erst an dessen Beginn. Vorangegangen wird in kleinen, vorsichtigen Schritten (vgl. BECKER u. a. 2022). Oberste Priorität hat stets die kontinuierliche Optimierung der Produktion.

Veränderte Anforderungen

Die skizzierte Entwicklung zeigt, dass Unternehmen Fachkräfte benötigen, die in den generischen Handlungsfeldern der Produktion – also jenen Aufgabenkomplexen, die typisch für das Industrie 4.0-Umfeld sind (vgl. SPÖTTL u. a. 2016, S. 126) – tätig sein können.

Während die Planung und Einführung von Digitalisierungsprozessen in der Produktion vermehrt akademisch qualifizierte beziehungsweise interdisziplinäre Teams erfordert (vor allem bei Nutzung von Instrumenten wie dem digitalen Zwilling), sind *nach* der Einführung im laufenden Betrieb in der Regel Fachkräfte mit einem beruflichen Aus- oder Fortbildungsabschluss gefragt. Ihre Aufgabe ist es, die digitalisierte Produktion zu betreiben und zu betreuen. Zentral ist dabei – so die Ergebnisse des Experten-Workshops 2021 –, dass durch den Umbau der strengen Hierarchie der Automatisierungspyramide hin zu vernetzten Strukturen Fachkräfte gefordert sind, die in datengesteuerten Pro-

¹ Die Untersuchung wurde im Rahmen der bundesweit angelegten EVA M+E-Studie im Auftrag von Gesamtmetall durchgeführt. Ermittelt werden sollte die Umsetzung der Digitalisierung in Unternehmen sowie die Nutzung der mit der Teilnovellierung der industriellen M+E-Berufe 2018 eingeführten Strukturelemente (zum Forschungsdesign vgl. Tab. 1).

Tabelle 1
Forschungsdesign der Studie

Instrument Konzept	Literaturanalyse	Unternehmensbefragung	Fallstudien/ Expertenbefragungen	Experten-Workshop
Ziel	Stand des Wissens zur Digitalisierung in der Industrie und zu Entwicklungen in der Arbeit und Ausbildung	Einschätzungen der Unternehmen zur Digitalisierung, zur Ausbildung und zur Teilnovellierung der M+E-Berufe	Erfassen der Aufgaben und Kompetenzen in Unternehmen/Einschätzungen von Experten zu Digitalisierungstechnologien, Ausbildung und Facharbeit	Validieren und Ergänzen vorläufiger Ergebnisse zur Digitalisierung, zur Facharbeit und zur Ausbildung (Technologie, Aufgaben, Prozesse)
Methoden	Dokumentenanalyse: Literatur, Studien, Internet	Onlinebefragung Personalverantwortliche	Leitfadengestützte Interviews, Arbeitsbeobachtungen, Unternehmensbesichtigungen	Leitfragen, Kartenabfragen oder Blitzlichttrunden
Auswahl	Wissenschaftliche Veröffentlichungen und Sektorinformationen	IW-Personalpanels mit Unternehmen der Industrie und aller Dienstleistungsbranchen, die in M+E-Berufen ausbilden	Innovative Unternehmen im Kontext der Digitalisierung/Ausbildung sowie Experten beruflicher Bildung, Verbands- und Technologieexperten	Experten aus qualitativer Befragung, innovative Unternehmen, Berufsbildungsexperten, Wissenschaftsvertreter
Anzahl	Veröffentlichungen im Zeitraum 2015–2022	n = 1.042 Unternehmen	15 Fallstudien des M+E-Sektors mit 68 Interviews – 17 Expertengespräche	31 Experten

Tabelle 2
Unternehmenstypen nach Grad der Vernetzung durch die Digitalisierung und resultierenden Produktionsstrukturen

Charakter	Veränderung in den Produktionsstrukturen	Entwicklungsstand
Typ 1	Produktions- und Fertigungsstrukturen unverändert	Vorsichtige Optimierung der organisatorischen Abläufe
Typ 2	Reorganisation der Produktions- und Fertigungsabläufe	Aufbau der Datenerfassung, Organisation von Einzelmaschinen, modifiziert hin zu Fertigungszentren
Typ 3	Strukturierung der Prozessabläufe unter Nutzung digitaler Daten(analyse) und vernetzter Werkzeuge und Softwaresysteme	Systematische Optimierung der Prozessabläufe durch Implementierung von softwaregesteuerten Einheiten
Typ 4	Vernetzung der Produktionsanlagen und Kopplung von Fertigungssystemen zu cyberphysischen Einheiten	Steuerung der Prozessabläufe mittels standardisierter Produktionsdaten

Quelle: BECKER u. a. 2022, S. 66

duktionsumgebungen arbeiten können. Ist entsprechend qualifiziertes Personal nicht vorhanden, so stellen sich die Digitalisierungsansätze meist als nicht wirtschaftlich heraus, weil sich ein hoher Einsatz akademisch ausgebildeten Personals in der Produktionsautomatisierung ökonomisch nicht rechnet und diesen Personen oft auch das an das Produktionsgeschehen geknüpfte Know-how fehlt. Verfügen Fachkräfte über das nötige Prozesswissen, dann besteht auch die Chance, dieses »Wissen in die Entscheidungen mit einzubeziehen. Mitarbeiter, die täglich an Anlagen arbeiten, kennen die Prozessabläufe im Detail. Smart-Factory-Mitar-

beiter [Ingenieure Maschinenbau/Informatik] verfügen über dieses Wissen und Können nicht«, so eine Experteneinschätzung im Rahmen der Fallstudien. Folgende Kernaussagen aus dem Experten-Workshop fassen zentrale Herausforderungen für die Metall- und Elektroberufe zusammen:

- »Die Flexibilität, die die Wirklichkeit mit sich bringt, sollten wir nutzen für eine gute berufliche Grundbildung [bspw. im Kernberuf], die Richtungswechsel und Vertiefungsmöglichkeiten zulässt.«

- »Digitalisierung und Zusatzqualifikation sind zu komplex geschrieben. Diese sollten besser greifbar gemacht werden, besser erläutert werden.«
- »Was packen wir zukünftig in die Grundlagen? Dieses ist gründlich zu klären. Sind additive Fertigungsverfahren und Datenverarbeitung Inhalte, die künftig als Grundlagen zu definieren sind?«

Kern neuer Qualifikationsstrukturen

Die zunehmende Automatisierung in der Produktion führt dazu, dass sich die generischen Aufgaben von Fachkräften verändern: Sie müssen ihre Aufgaben zunehmend mit digitalisierten Werkzeugen erledigen, die Produktionsanlagen über Mensch-Maschine-Schnittstellen bedienen und ihre Professionalität mithilfe von digitalen Medien, Bedienelementen und kooperativen Arbeitsstrukturen entfalten. Dazu zwei exemplarische Aussagen aus den Fallstudien:

»Obwohl sehr viele Fachkräfte inzwischen wichtige Kompetenzen entwickelt haben, um in einem digitalisierten Umfeld zu arbeiten, gibt es noch viel zu wenige, die beispielsweise die Produktionsvernetzung vorantreiben (zum Beispiel Anbindung von CNC-Maschinen, Robotern, Brennschneidemaschinen und anderes an Industrienetze) und die ERP [Enterprise Resource Planning] und MES-Systeme [Manufacturing Execution System] beherrschen« (Experte Sondermaschinenbau).

»Heute wird die Konstruktion und Steuerung von Robotern zusammengeführt und per Simulation erprobt. Das macht es erforderlich, dass verschiedene Berufsgruppen – wie beispielsweise Elektriker für Automatisierungstechnik, Elektriker für Betriebstechnik und Mechatroniker – eng kooperieren müssen« (Experte Anlagenbau).

Es erfolgt dabei keine grundlegende Verschiebung der Aufgabenschwerpunkte: Konstruktionsmechaniker/-innen müssen weiterhin Metallkonstruktionen mittels Schweißverfahren produzieren oder Zerspanungsmechaniker/-innen weiterhin Bauteile mit spanenden Verfahren herstellen. Allerdings sind bei nahezu allen Arbeitsaufgaben digitalisierte Werkzeuge, Daten, Methoden und Produktionsmittel im Einsatz, die entsprechende informationstechnische Kenntnisse erfordern. Fachkräfte benötigen berufsspezifische digitale Kompetenzen in Verbindung mit Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen, die auf die konkreten Produktions- und Instandhaltungsaufgaben ausgerichtet sind. Ein Teilnehmer am Experten-Workshop stellt dazu fest: »Mech im Mechatroniker wird weniger, ›tronik‹ steckt drinnen, ›IT‹ fehlt. Der [traditionelle] Mechatroniker greift zu kurz. Gründlichere und produktionsbezogene IT-Kenntnisse sind nötig, die der Mechatroniker nicht mehr aufweist. Deshalb erfolgt der Einstieg in den Fachinformatiker auch für die Automatisierung.«

Im Verständnis der Anwender ist der Begriff »Mechatroniker« zu sehr auf die Mechanik ausgerichtet. In deren Sinne

ist ein verstärkter IT- und Automatisierungsbezug im Produktionskontext notwendig. Das soll in dem Begriff »Industriemechatronik« zum Ausdruck gebracht werden.

Berufliche Handlungskompetenzen zur Beherrschung der Industriemechatronik in allen Belangen sind für Fachkräfte im produzierenden Gewerbe von zentraler Bedeutung.

Ein neuer Kern industrieller M+E-Berufe

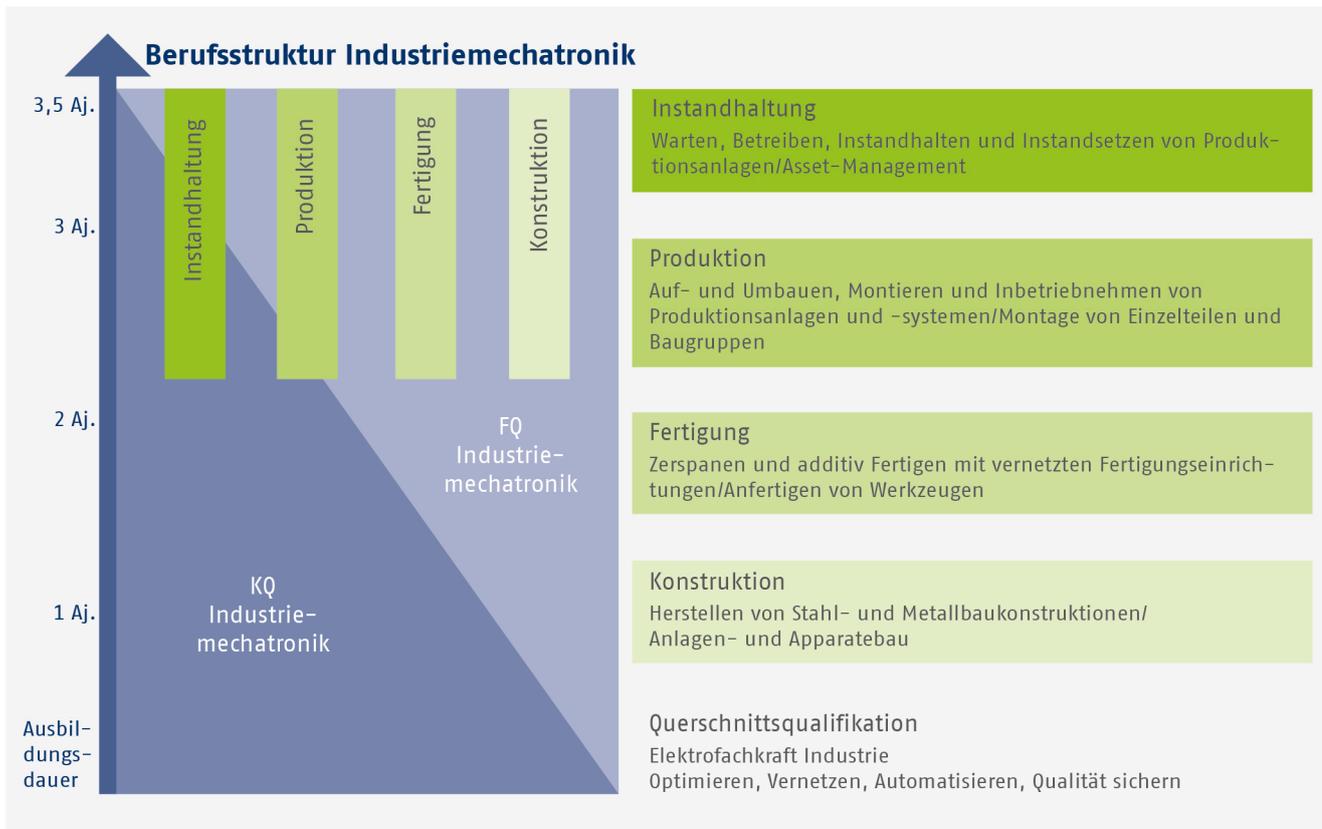
Erkenntnisse aus verschiedenen Studien zeigen, dass prozessorientierte berufliche Standards eine Antwort auf die erörterten Herausforderungen bieten können. In Berufsbildern und Ordnungsmitteln sollten also die beruflichen Aufgaben und Prozesse in der Industrie und Produktion als Kern neu gestalteter Berufe im Mittelpunkt stehen. Der Versuch, dabei in Kategorien der Metall-, Elektro- oder Informationstechnik zu denken, scheitert nicht nur an der daraus entstehenden Stofffülle. Die Ergänzung von kodifizierten Zusatzqualifikationen wie z. B. digitale Vernetzung, Programmierung, additive Fertigungsverfahren, IT-gestützte Anlagenänderungen und auch System- und Prozessintegration verkennt, dass diese Themen »Mittel zum Zweck« und damit notwendige Querschnittsinhalte für die Ausübung der Berufe in der digitalisierten M+E-Industrie geworden sind. Die kodifizierten Zusatzqualifikationen bieten nicht die damit beabsichtigte Flexibilität. Vielmehr überfrachten sie die Ausbildung, anstatt für die hybriden Aufgabenstellungen zu qualifizieren und Kompetenzen für die beruflichen Arbeitsprozesse bereitzustellen.

Aufgaben in der Industriemechatronik

1. Planen und Aufbauen von Anlagen unter Verwendung von Simulations- und Vernetzungswerkzeugen
2. Einrichten, Inbetriebnehmen, Betreiben und Überwachen von Anlagen mit Mensch-Maschine-Schnittstellen, Sicherstellung der Datenverfügbarkeit für Betriebs- und Maschinendatenerfassung sowie Analyse der produktionsbezogenen Daten
3. Fertigen, Montieren und Herstellen von Bauteilen, Werkzeugen und Systemen mit mechatronischen Fertigungs-, Produktions- und Montageeinrichtungen
4. Managen der prozessbezogenen Daten durch Prozessvisualisierung und -steuerung zur Erhöhung der Prozesssicherheit und Realisierung von Störungsbeseitigungen und Qualitätsoptimierungen in der Produktion
5. Instandhalten technischer Systeme mit Verfahren der zustandsbasierten Instandhaltung sowie vorausschauender Verfahren
6. Instandsetzen technischer Systeme unter Einschluss von Cyber-physischen Systemen und unter Berücksichtigung von deren Vernetzung
7. Diagnostizieren und Beheben von Störungen an vernetzten Anlagen und Systemen

Quelle: Eigene Arbeiten

Abbildung
Vorschlag für eine Kern-Berufsstruktur für die M+E-Industrie



Auf der Basis der in den Unternehmen identifizierten und auf die Zukunft ausgerichteten Arbeitsprozesse (vgl. BECKER u. a. 2022) besteht eine Möglichkeit darin, Berufe im Sinne von Kernberufen (vgl. SPÖTTL/BLINGS 2011) zu strukturieren. Dies hätte auch eine Reduzierung der Zahl der Berufe zur Folge, weil die Gemeinsamkeiten der Arbeitsprozesse und dort verankerte Aufgaben im produzierenden Bereich – sozusagen als »neue Grundbildung« – einen Kern für mehrere (alte) Berufe bilden können.

Kernqualifikation (KQ) neugestalteter M+E-Berufe wäre das Produzieren, Fertigen, Instandhalten, Herstellen (von Konstruktionen) und Optimieren technischer Systeme unter Zuhilfenahme digitalisierter Werkzeuge, Methoden und Arbeitsorganisationsformen. Sinnvolle Abgrenzungen zwischen einzelnen Berufen, aber auch innerhalb eines Berufsprofils, ließen sich durch die Ausrichtung auf relevante generische Handlungsfelder erreichen. Unter dem Dach der »Industriemechatronik« ließen sich Instandhalter/-innen, Produktionsfacharbeiter/-innen, Fertigungsfacharbeiter/-innen und Konstruktionsfacharbeiter/-innen ausbilden, die alle als gemeinsamen Kern Aufgaben der Industriemechatronik bearbeiten können (vgl. Infokasten). Auszubildende und ausbildende Unternehmen erhielten dadurch die Möglichkeit, flexibel auf die Reifung des Be-

rufswunschs innerhalb der Berufsausbildung wie auch auf sich wandelnde betriebliche Bedarfe einzugehen. Einerseits besteht die Möglichkeit, von Beginn an industriemechatronische Aufgabenstellungen das Lernen dominieren zu lassen, die zu Kernqualifikationen führen. Andererseits lassen sich zunehmend industriemechatronische Fachqualifikationen ausbilden, die auf die zentralen Handlungsfelder (Instandhaltung, Produktion, Fertigung oder Konstruktion) ausgerichtet sind. Diese profilgebenden Handlungsfelder würden erst im weiteren Ausbildungsverlauf – etwa erst im 3. Ausbildungsjahr – festgelegt (vgl. Abb.)². Die industriemechatronischen Handlungsfelder haben also eine Doppelfunktion: Sie ermöglichen eine gemeinsame industriemechatronische Ausbildungsstruktur und erlauben zugleich eine Profilschärfung in der Instandhaltung, der Produktion, in der Fertigung oder Konstruktion im Rahmen eines industriemechatronischen Berufsprofils.

² Die Autoren wollen bewusst den Vorschlag der Kern-Berufsstruktur Industriemechatronik noch nicht mit konkreten Strukturelementen versehen, da dies als Diskussionsvorschlag für die Sozialpartner gesehen wird, der von diesen noch ausdifferenziert werden muss.

Die jeweils berufsspezifisch vorhandene Profilschärfung in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik würde unter Berücksichtigung der Kompetenzanforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern erfolgen. Kern jedes Profils der industriellen Metall- und Elektroberufe sollte eine mechanisch geprägte und »von der Produktion her« gedachte Kernqualifikation sein.

Alle M+E-Berufe sind bereits mit durchgängig mechanisch geprägten Herausforderungen konfrontiert. Alle Fachkräfte benötigen dafür eine industriespezifisch ausgegerichtete elektrotechnische Querschnittsqualifikation, die als »Elektrofachkraft Industrie« gekennzeichnet werden kann, sowie Kompetenzen für die Digitalisierung als Handwerkszeug. Als Vorbild kann hier der zurückliegende Wandel im Berufsfeld »Fahrzeugtechnik« dienen, bei dem die Weiterentwicklung verschiedener fahrzeugtechnischer Berufe zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in mit einem eigenständigen mechatronischen Berufsbild gelungen ist. Bildlich gesprochen sollte die Ausbildung im Berufsfeld Industriemechatronik vom ersten Tag an mechatronisch geprägt sein und damit unter dem Einfluss der Digitalisierung entstehende Aufgaben bearbeiten. Dadurch sollen Kernqualifikationen entwickelt werden, die dann – je nach benützigtem Profil im Unternehmen – um Fachqualifikationen (FQ) erweitert und in einem beruflichen Handlungsfeld vertieft werden.

Einordnung der Ergebnisse in die Diskussion um Kernberufe

Kernberufe wie der vorgestellte Vorschlag für die M+E-Berufe grenzen sich deutlich vom Konzept der Basisberufe oder vom Verständnis der Kernberufe als verkürzter oder modularisierter Berufsausbildung ab.³ Sie beschränken die Berufsausbildung nicht auf Basiskompetenzen, die noch für den Arbeitsmarkt erweitert und geschärft werden müssen. Sie zielen von Beginn an auf die Beherrschung relevanter Arbeitsprozesse in den Unternehmen ab und vermitteln den Lernenden berufliche Identität und Beschäftigungsfähigkeit (vgl. SPÖTTL/HEß 2008, S. 29). Gleichzeitig dienen zunehmend komplexere Arbeitsprozesse als Ausbildungsstruktur, anhand derer die beruflichen Kompetenzen mit Kern- und Fachqualifikationen entwickelt werden.

Wichtige Eckpunkte von Kernberufen sind durchaus über die Zielsetzungen von Basisberufen (vgl. KMK 1998, S. 6 ff.) abgedeckt, nämlich die Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen, die Übertragbarkeit von Kompetenzen auf neue Arbeitszusammenhänge oder die Flexibilität und die Offenheit für weitere berufliche Entwicklungen. Jedoch ist entscheidend, dass eine Berufsausbildung in einem Kernberuf dazu befähigt, einen gefragten Beruf nach der Ausbildung auch ausüben und Veränderungsprozesse mitgestalten zu können. ◀

³ Vgl. www.bmwk.de/Redaktion/DE/Infografiken/berufsgruppenmodell.html

LITERATUR

BECKER, M.; FLAKE, R.; HEUER, CH.; KONEBERG, F.; MEINHARD, D.; METZLER, CH.; RICHTER, T.; SCHÖPP, M.; SEYDA, S.; SPÖTTL, G.; WERNER, D.; WINDELBAND, L.: Evaluation der modernisierten M+E-Berufe – Herausforderungen der digitalisierten Arbeitswelt und Umsetzung in der Berufsbildung. Bremen/Hannover/Köln/Schwäbisch-Gmünd 2022

HIRSCH-KREINSEN, H. (2014): Wandel der Produktionsarbeit »Industrie 4.0«. In: WSI Mitteilungen 13 (2014) 6, S. 421–429 – URL: www.wsi.de/data/wsimit_2014_06_hirsch.pdf

KMK: Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998. Bonn 1998

PFEIFFER, S.; LEE, H.; ZIRNIG, C.; SUOHAN, A.: Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025. Frankfurt 2016 – URL: www.vdma.org/documents/34570/15841114/VDMA+Studie+Industrie+4.0+-+Qualifizierung+2025.pdf

SPÖTTL, G.; GORLDT, C.; WINDELBAND, L.; GRANTZ, T.; RICHTER, T.: Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E-Industrie. München 2016 – URL: www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf

SPÖTTL, G.; BLINGS, J.: Kernberufe. Ein Baustein für ein transnationales Berufsbildungskonzept. Frankfurt 2011

SPÖTTL, G.; HEß, E.: Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung. In: BWP 37 (2008) 4, S. 27–30 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1369

ZINKE, G.: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufescreening. Vergleichende Gesamtstudie. Bonn 2019

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Kodifizierte Zusatzqualifikationen – Ziele, Modelle und Verbreitung



KATRIN GUTSCHOW
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
gutschow@bibb.de



BARBARA LORIG
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
lorig@bibb.de

Seit 2005 ermöglicht das Berufsbildungsgesetz, Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen vorzusehen. Mit diesen sogenannten kodifizierten Zusatzqualifikationen können Betriebe über die in der Ausbildungsordnung festgelegten Mindeststandards hinausgehende Spezialisierungen vermitteln. Bisher wurden in 27 Ausbildungsberufen entsprechende Zusatzqualifikationen verordnet, die im Beitrag anhand ausgewählter Merkmale im Überblick dargestellt werden. Sie folgen zwei unterschiedlichen Modellen. Erkenntnisse über die Nutzung von kodifizierten Zusatzqualifikationen deuten auf eine geringe Verbreitung und Nutzung hin.

Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung

Zertifizierte Qualifizierungseinheiten, die über die Inhalte einer Ausbildungsordnung hinausgehen, werden grundsätzlich als Zusatzqualifikationen bezeichnet. Nur in wenigen Fällen sind sie als kodifizierte Zusatzqualifikationen in der Ausbildungsordnung verankert. Der weit überwiegende Teil an Zusatzqualifikationen wird von Bildungsanbietern im non-formalen Bereich angeboten. Diese können sowohl berufsspezifisch (z. B. Laser-/Schweißtechnik, Führerscheine) als auch berufsübergreifend (z. B. Fremdsprachenzertifikate, Computerführerschein) angelegt sein. Die Angebote an Zusatzqualifikationen unterscheiden sich bezogen auf Dauer, Anbieter, Inhalt und Kosten.¹

Insbesondere leistungsstarke Auszubildende können damit gefördert und ihnen fachliche Karrierewege eröffnet werden. Da Zusatzqualifikationen an der Schnittstelle zwischen Aus- und Weiterbildung angesiedelt sind, können sie auch einen Beitrag zur Vernetzung der beiden Bereiche leisten und das lebensbegleitende Lernen fördern (vgl. HOFMANN/HEMKES/MARTIN 2020).²

Kodifizierte Zusatzqualifikationen – Flexibilisierungsoption mit bundesweiter Gültigkeit

Die kodifizierten Zusatzqualifikationen, die mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 eingeführt wurden, knüpfen an diese Intentionen an (vgl. ANNEN/PAULINI-SCHLOTTAU 2009). Sie sind bundesweit gültig und eröffnen die Möglichkeit, zusätzliche berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die über das Ausbildungsberufsbild hinausgehen, in der Ausbildungsordnung festzuschreiben (§ 5 BBiG, Abs. 2 Nr. 5) und gesondert prü-

fen und bescheinigen zu lassen (§ 49 BBiG). Diese kodifizierten Zusatzqualifikationen ergänzen oder erweitern die berufliche Handlungsfähigkeit und werden während der Ausbildung im Betrieb vermittelt. Intention bei der Einführung war, eine noch breitere Verwendung der Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt wie auch eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung zu unterstützen. Dabei sollten laut Gesetzesentwurf der Bundesregierung sowohl »zusätzliche Wahlbausteine der Ausbildungsordnung als auch Teile anderer Ausbildungs- oder Fortbildungsordnungen« als Zusatzqualifikationen in Betracht kommen.³

Die Prüfung der kodifizierten Zusatzqualifikation erfolgt im zeitlichen Zusammenhang mit der Berufsabschlussprüfung vor einem Prüfungsausschuss der zuständigen Stelle. Das Ergebnis hat keinen Einfluss auf das Bestehen oder Nichtbestehen der eigentlichen Abschlussprüfung. Das Angebot von kodifizierten Zusatzqualifikationen seitens der Betriebe und der Erwerb seitens der Auszubildenden ist freiwillig. 2009 wurde die erste kodifizierte Zusatzqualifikation in der Ausbildungsordnung Musikfachhändler/-in festgeschrieben. Bis 2017 wurden acht weitere Ausbildungsordnungen mit Zusatzqualifikationen erlassen; 2018 kamen dann mit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberu-

¹ Weitere Informationen unter FORAUS.DE – Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder im Betrieb: Zusatzqualifikationen in der Ausbildung anbieten – URL: www.foraus.de/de/themen/zusatzqualifikationen-in-der-ausbildung-anbieten-120802.php

² Über das Portal »AusbildungPlus« können Zusatzqualifikationen für die Berufsausbildung recherchiert werden – URL: www.bibb.de/ausbildung-plus/de/index.php

³ Vgl. BT-Drucksache 15/3980 v. 20.10.2004, S. 45 – URL: <https://dserver.bundestag.de/btd/15/039/1503980.pdf>

fe sowie der Berufe Mechatroniker/-in und Präzisionswerkzeugmechaniker/-in zwölf weitere Berufe und in 2021 ein Beruf mit kodifizierten Zusatzqualifikationen hinzu (vgl. BIBB 2022, S. 60). 2022 waren es bisher sechs (vgl. Tab.). Der Großteil der Ausbildungsberufe, in denen Zusatzqualifikationen in der Ausbildungsordnung festgeschrieben sind, ist dem Zuständigkeitsbereich Industrie und Handel zuzuordnen. Neben den großen Berufsgruppen der industriellen Metall- und Elektroberufe und der neu geordneten Berufe im Hotel- und Gastronomiebereich finden sich kodifizierte Zusatzqualifikationen in kaufmännischen und auch in einigen ausgewählten Handwerksberufen. Sie wurden in drei- bis dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen verordnet und finden sich – unabhängig von der Größe des Berufs – sowohl in Berufen mit sehr geringen wie auch sehr großen Neuabschlusszahlen (vgl. Tab.).

Zwei Gestaltungsmodelle

Grundsätzlich kann zwischen zwei Modellen der Gestaltung von kodifizierten Zusatzqualifikationen unterschieden werden (vgl. H. SCHWARZ 2019): Zum einen gibt es Berufe mit Wahlqualifikationen (vgl. Infokasten), bei denen über die im Rahmen der Ausbildung verpflichtend zu wählende(n) Wahlqualifikation(en) hinaus eine weitere Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation gesondert vermittelt und geprüft werden kann. Diese kodifizierten Zusatzqualifikationen weisen mit zwölf bis 26 Wochen einen relativ hohen zeitlichen Umfang auf (vgl. grün hinterlegte Zeilen in der Tabelle).

Zum anderen gibt es Ausbildungsordnungen, in denen optionale, nicht für alle Betriebe relevante Inhalte über kodifizierte Zusatzqualifikationen ausgewiesen werden (vgl. blau hinterlegte Zeilen in der Tabelle); hierzu zählen z. B. die kürzlich verordneten Berufe des Hotel- und Gaststät-

tengewerbes oder auch die industriellen Metall- und Elektroberufe, wo durch die Digitalisierung entstandene Ausbildungsbedarfe durch Zusatzqualifikationen abgedeckt werden sollen.

In der Regel weisen die nach diesem Modell gestalteten kodifizierten Zusatzqualifikationen einen Umfang von acht Wochen auf. Für sie werden eigene Prüfungsanforderungen festgeschrieben. Die Mehrzahl der bisher erlassenen kodifizierten Zusatzqualifikationen ist nach diesem Modell ausgestaltet.

Während das Modell der Zusatzqualifikation als zusätzliche Wahlqualifikation – wegen des relativ hohen Zeitanteils für die Vermittlung – vor allem als ein Angebot für leistungsstarke Auszubildende gedacht ist, die damit die Gelegenheit erhalten, schon in der Ausbildung ihre Kompetenzen für weitere Aufgabenfelder zu vertiefen, steht im Mittelpunkt des anderen Modells die Absicht, Betrieben je nach deren Stand in der Einführung neuer Technologien oder gesonderter Ausrichtungen die von ihnen benötigten und vermittelbaren Kompetenzen als Ausbildungsinhalte anzubieten. In beiden Modellen ist die Inhaltsvermittlung im Allgemeinen alleinige Aufgabe der Betriebe – die Berufsschule ist in beiden Modellen in der Regel nicht involviert.

Im Angebot stehen pro Ausbildungsberuf zwischen einer und zwölf kodifizierten Zusatzqualifikationen mit einem zeitlichen Umfang von sechs bis 26 Wochen. In einem Drittel der Berufe wird nur eine kodifizierte Zusatzqualifikation angeboten, in etwa der Hälfte zwischen zwei und vier. Nur in wenigen Berufen, die dem Modell der nicht-gewählten Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation folgen, steht eine Auswahl zwischen acht und zwölf Zusatzqualifikationen zur Verfügung (vgl. Tab.). Sowohl bezüglich des zeitlichen Umfangs der zu vermittelnden kodifizierten Zusatzqualifikationen als auch bezüglich der Anzahl an Wahlmöglichkeiten unterscheiden sich die Berufe also stark.

Modell Wahlqualifikation als kodifizierte Zusatzqualifikation

Wahlqualifikationen sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Qualifikationsbündel in einer Ausbildungsordnung, die Spezialisierungen innerhalb eines Ausbildungsberufs ermöglichen, indem z. B. unterschiedliche Herstellungsverfahren oder Produkte differenziert werden. Die einzelnen Wahlqualifikationen dauern in der Regel zwei bis sechs Monate. In der Summe können sie bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit einnehmen. Wahlqualifikationen werden in der Abschlussprüfung in der Regel als Gebiete bzw. Tätigkeiten innerhalb eines Prüfungsbereichs berücksichtigt.

Sind in einer Ausbildungsordnung Wahlqualifikationen als Zusatzqualifikation vorgesehen, kann über die im Rahmen der Ausbildung obligatorisch zu vermittelnde Anzahl von Wahlqualifikationen hinaus eine weitere Wahlqualifikation als kodifizierte Zusatzqualifikation betrieblich vermittelt und vom Prüfungsausschuss der zuständigen Stelle geprüft und zertifiziert werden (vgl. SCHWARZ u. a. 2015).

Nutzung kodifizierter Zusatzqualifikationen – punktuelle, berufsspezifische Daten

Zur Anzahl der geprüften kodifizierten Zusatzqualifikationen in den einzelnen Ausbildungsberufen liegen keine bundesweiten, öffentlich zugänglichen Daten über die Jahre hinweg vor. In Evaluationen neu geordneter Berufe wurden allerdings Daten erhoben; sie geben punktuelle Einblicke in die Nutzung dieses Instruments. Beide Modelle werden in der Praxis nur zögerlich angenommen. Aus der Evaluation des Ausbildungsberufs Musikfachhändler/-in geht hervor, dass in den Jahren 2010–2013 insgesamt nur in sieben Fällen Zusatzqualifikationen in den befragten zuständigen Stellen abgeprüft wurden (vgl. ANNEN/ZIMMERMANN 2015). Bei dieser Anzahl sind allerdings auch die recht geringe Zahl an Neuabschlüssen sowie das neu eingeführte Berufsbild zu berücksichtigen.

Tabelle

Ausbildungsberufe mit kodifizierten Zusatzqualifikationen (nach BBiG/HwO)

Jahr	Beruf	Neuabschlüsse 2020*	Ausbildungsdauer in Monaten	Gesetzliche Grundlage	WQ als ZQ	Dauer der ZQ in Wochen	Anzahl an ZQ zur Wahl**
2009/2015	Musikfachhändler/-in	9	36	BBiG	X	24	2
2011	Buchhändler/-in	390	36	BBiG	X	12	2
2011	Medientechnologe/Medientnologin Druck	555	36	BBiG, HwO	X	26	12
2011	Medientechnologe/Medientnologin Siebdruck	75	36	BBiG, HwO	X	13	9
2011	Tourismuskaufmann/Tourismuskauffrau (Kaufmann/Kauffrau f. Privat- u. Geschäftsreisen)	630	36	BBiG	X	***	2
2011	Textilgestalter/-in im Handwerk	3	36	HwO		18	1
2014	Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement	22.938	36	BBiG	X	20	8
2015	Holzmechaniker/-in	489	36	BBiG		10	1
2018	Anlagenmechaniker/-in	1.008	42	BBiG		8	4
2018	Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik	2.238	42	BBiG		8	3
2018	Elektroniker/-in für Betriebstechnik	6.327	42	BBiG		8	3
2018	Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme	99	42	BBiG		8	3
2018	Elektroniker/-in für Geräte und Systeme	1.815	42	BBiG		8	3
2018	Elektroniker/-in für Informations- und Systemtechnik	162	42	BBiG		8	3
2018	Industriemechaniker/-in	10.689	42	BBiG		8	4
2018	Konstruktionsmechaniker/-in	2.043	42	BBiG		8	4
2018	Mechatroniker/-in	7.653	42	BBiG		8	4
2018	Präzisionswerkzeugmechaniker/-in	45	42	HwO		6	1
2018	Werkzeugmechaniker/-in	2.043	42	BBiG		8	4
2018	Zerspanungsmechaniker/-in	4.290	42	BBiG		8	4
2021	Fahrzeuginterieur-Mechaniker/-Mechanikerin	--	36	BBiG		8	1
2022	Kaufmann/Kauffrau für Versicherungen und Finanzanlagen	--	36	BBiG	X	26	4
2022	Fachmann/Fachfrau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie	--	36	BBiG		8	1
2022	Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie	--	36	BBiG		8	1
2022	Hotelfachmann/Hotelfachfrau	--	36	BBiG		8	1
2022	Kaufmann/Kauffrau für Hotelmanagement	--	36	BBiG		8	1
2022	Koch/Köchin	--	36	BBiG		8	1

* Quelle: BIBB-Datenblätter 2020. »Datenbank Auszubildende« des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung jeweils zum 31.12.). Neuabschlüsse in unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen sowie ggf. mit Vorgängern.

** Bei Zusatzqualifikationen, bei denen aus Wahlqualifikationen auszuwählen ist: Anzahl der Wahlqualifikationen insgesamt abzüglich der Anzahl der in der Ausbildung zu wählenden Wahlqualifikationen.

*** Zeitliche Umfänge für die ausschließliche Vermittlung der Zusatzqualifikationen werden in der Verordnung nicht angegeben.

Aus den teilnovellierten industriellen Metall- und Elektroberufen sowie dem Beruf Mechatroniker/-in liegen ebenfalls Zahlen zur Nutzung der Zusatzqualifikationen vor. So wurde nach Umfragen des BIBB und des DIHK bis heute nur in wenigen Fällen – gemessen an den bundesweit jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen in den betreffenden Ausbildungsberufen – Zusatzqualifikationen genutzt (vgl. A. SCHWARZ 2019; KAUFMANN/ZINKE/WINKLER 2021 sowie ihr Beitrag in diesem Heft).

Ein Beispiel: Kodifizierte Zusatzqualifikationen im Beruf »Kaufleute für Büromanagement«

Eine im Jahr 2018 durchgeführte Evaluation des 2014 neu geordneten Ausbildungsberufs Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement kann erste Hinweise liefern, woran eine größere Nutzung der kodifizierten Zusatzqualifikation (Modell Wahlqualifikation als Zusatzqualifikation) bisher scheitert, obwohl ihre Einführung im Beruf grundsätzlich begrüßt wurde. Zum Untersuchungszeitpunkt (2018) zeigte sich,

dass nur in wenigen Fällen Zusatzqualifikationen von den zuständigen Stellen geprüft wurden – laut Rückmeldung der zuständigen Stellen lediglich 32 Zusatzqualifikationen in der Sommerprüfung 2018. Auch Rückmeldungen im Rahmen einer Nacherhebung nach der Sommerprüfung 2019 legen die Vermutung nahe, dass der Anteil bei weniger als einem Prozent der Prüfungsteilnehmenden liegt.

Aus den Befragungsergebnissen von Ausbildungsverantwortlichen, Mitarbeitenden in zuständigen Stellen und Auszubildenden können mögliche Gründe abgeleitet werden: Zum einen ist der zeitliche Umfang mit 20 Wochen relativ hoch und die Inhalte müssen zusätzlich ohne Unterstützung durch die Berufsschule von den Betrieben vermittelt werden, weswegen sie insbesondere an leistungsstarke Auszubildende gerichtet sind. Diese scheinen jedoch eher an einer Verkürzung der Ausbildung interessiert zu sein. Außerdem standen nach der Neuordnung des Berufs andere Neuerungen – wie die Einführung der gestreckten Abschlussprüfung, der Wahlqualifikationen und neuer Prüfungsmethoden – vermutlich stärker im Fokus, sodass der Bekanntheitsgrad der kodifizierten Zusatzqualifikationen eher gering war (vgl. LORIG u. a. 2021).

Grundsätzlich wird die Möglichkeit, Wahlqualifikationen als Zusatzqualifikationen prüfen zu lassen, von den wenigen Befragten, die kodifizierte Zusatzqualifikationen vermitteln oder Prüfungen dazu organisiert haben, positiv bewertet. So wird nach Ansicht der Befragten die spätere Einsatzbreite und berufliche Mobilität über die zusätzlich vermittelten Inhalte verbessert. Dies gilt nicht nur für die Beschäftigungsperspektiven innerhalb des Ausbildungsbetriebs, sondern auch darüber hinaus.

Für die Prüfungsausschüsse stellt die Prüfung einer Zusatzqualifikation einen höheren Aufwand dar. Für die zuständigen Stellen ergibt sich ein organisatorischer Mehraufwand

(Einladung, Planung eines Prüfungsausschusses mit Prüfungszeit, Ergebnisverarbeitung, Prüfungsdokumentation, Prüfungskostenabrechnung), der dem Umfang einer kompletten mündlichen Prüfung entspricht. Aufgrund der bislang geringen Prüfungszahlen von kodifizierten Zusatzqualifikationen ist der zusätzliche Prüfungsaufwand allerdings gering (vgl. LORIG u. a. 2021).

Nutzen und Nutzung: Weitere Untersuchungen notwendig

Um die Nutzung und den Mehrwert von kodifizierten Zusatzqualifikationen näher beurteilen zu können, bedarf es bundesweiter Daten und vertiefter Untersuchungen in den Berufen. Grundsätzlich sollen Zusatzqualifikationen Vorteile sowohl für die ausbildenden Betriebe als auch für die Auszubildenden bieten und stellen ein optionales Instrument zur Vermittlung/zum Erwerb zusätzlicher Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und zur Verzahnung von Aus- und Weiterbildung dar. Inwiefern dieser Nutzen auch tatsächlich realisiert werden kann, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten.

Obwohl die beiden Modelle der kodifizierten Zusatzqualifikationen in Intention und Umfang unterschiedliche Wege gehen, scheint die Nutzung bei beiden – so lassen es die wenigen vorliegenden Daten vermuten – eher gering.

Eine systematische Untersuchung sowohl zur Entwicklung der Nutzungszahlen über die Jahre als auch zu den jeweiligen Gründen, die für die Vermittlung von kodifizierten Zusatzqualifikationen einschließlich einer Zertifizierung im Rahmen der Abschlussprüfung oder auch gegen eine Nutzung sprechen, könnte dazu beitragen, die Modelle stärker an den Bedürfnissen der Ausbildungspraxis auszurichten. ◀

LITERATUR

ANNEN, S.; PAULINI-SCHLOTTAU, H.: Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen – Erstmals im Ausbildungsberuf Musikfachhändler/-in umgesetzt. In: BWP 38 (2009) 3, S. 23–26 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/1587

ANNEN, S.; ZIMMERMANN, M.: Evaluation der Erprobungsverordnung Musikfachhändler/Musikfachhändlerin. Abschlussbericht des Projekts 4.2.423. Bonn 2015 – URL: www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_42423.pdf

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Bonn 2022 – URL: www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2022.php

HOFMANN, S.; HEMKES, B.; MARTIN, K.-M.: AusbildungPlus – Zusatzqualifikationen in Zahlen 2019. Sonderauswertung der Kammerangebote. Bonn 2020 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/16428

KAUFMANN, A.; ZINKE, G.; WINKLER, F.: Evaluation der Zusatzqualifikationen und der neuen integrativen Berufsbildposition der industriellen Metall- und Elektroberufe sowie des Berufs Mechatroniker/-in. Zwischenbericht. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/zw_22322.pdf

LORIG, B.; GUTSCHOW, K.; JÖRGENS, J.; ELSNER, M.; BOROWIEC, T.: Evaluierung des Ausbildungsberufes Kaufleute für Büromanagement – Ergebnisse und Empfehlungen. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17117

SCHWARZ, A.: Prüfen von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung. Die industriellen Metall- und Elektroberufe als Stresstest? In: BWP 48 (2019) 6, S. 33–35 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/10725

SCHWARZ, H.; BRETSCHNEIDER, M.; SCHRÖDER, J.; WEBER-HÖLLER, R.; RAK, S.; CHRIST, N.: Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn 2015 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42381.pdf

SCHWARZ, H.: Zusatzqualifikationen in Ausbildungsordnungen – ein geeignetes Mittel zur Differenzierung und Flexibilisierung? Vortrag auf der Tagung: »Berufsbildung im Spannungsfeld Künstlicher Intelligenz und Digitalisierung« am 29.–30.10.2019 in Berlin. Berlin 2019 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/191030_BB40_VReihe_01_final_schwarz.pdf

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Wahlqualifikationen – ein Flexibilisierungsmodell für Medienberufe in Zeiten steigender Komplexität und kürzerer Innovationszyklen



ANETTE JACOB
Geschäftsführerin des
Zentral-Fachausschusses
Berufsbildung Druck und
Medien, Kassel
jacob@zfamedien.de



HEIKE KRÄMER
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
BIBB
kraemer@bibb.de

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist die Medienwirtschaft durch zunehmende Digitalisierung und Vernetzung der Produktion geprägt. Die dadurch entstandene Vielfalt von Produktionswegen, Ausgabekanälen und Produkten führte zu einer deutlichen Zunahme von Ausbildungsinhalten, die im Rahmen von monostrukturierten Berufsbildern nicht mehr abzubilden sind. Mit dem Modell der Wahlqualifikationen wurde ein Strukturmodell entwickelt, das diese Veränderungen abbilden und gleichzeitig unterschiedliche Spezialisierungsprofile schaffen kann. Bei der Neuordnung des Ausbildungsberufs Mediengestalter/-in Digital und Print im Jahr 1998 wurden erstmals Wahlqualifikationen als Flexibilisierungsinstrument eingesetzt. Im Beitrag werden die Entwicklung des Ausbildungsberufs bis heute beschrieben und Vorzüge und Herausforderungen beim Einsatz von Wahlqualifikationen aufgezeigt.

Komplexität von Berufen erfordert flexiblere Strukturmodelle

Als im Jahr 1998 der damals neue Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien geschaffen wurde, vereinte er fünf Vorgängerberufe aus den Bereichen der Druckvorstufe und der Werbebranche. Diese Berufe waren teilweise bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren novelliert worden oder neu entstanden, indem u. a. auch viele traditionelle Berufe gebündelt und in diese Berufe integriert wurden (vgl. BRAML/KRÄMER 2019). Hinzu kamen bei der Novellierung 1998 erstmalig auch Inhalte aus den Bereichen der digitalen Medien, die damals noch als »neue Medien« bezeichnet wurden. In der Folge entstand ein Beruf, der zwar für alle Auszubildenden gemeinsame Inhalte vorsah, z. B. zu den Themen Gestaltungsgrundlagen und Datenhandling, der aber auch umfangreichere Spezialisierungen bereits während der Ausbildung erforderte. Die bisherigen Strukturierungsmöglichkeiten schienen dafür nicht ausreichend. Zwar wurden bei der Neuordnung die vier einjährigen Fachrichtungen Medienberatung, Mediendesign, Medienoperating und Medientechnik geschaffen. Aber dies allein genügte nicht, um die unterschiedlichen Arbeitsweisen und Produkte abzubilden und verschiedenen Branchensegmenten eine Identifikation mit dem neuen Be-

ruf zu ermöglichen. So wurde im Rahmen der Sachverständigenarbeit unter Einbeziehung der zuständigen Ministerien über alternative Lösungen diskutiert.

Modernisierungsoffensive der Bundesregierung ermöglichte neue Strukturmodelle

Durch die Ende der 1990er-Jahre initiierte Modernisierungsoffensive der Bundesregierung und das »Reformprojekt Berufliche Bildung« aus dem Jahr 1997 konnte den immer schnelleren innerbetrieblichen Veränderungen und der zunehmenden Spezialisierung durch gestaltungsoffeneren Ausbildungsberufe, die mehr betriebliche Freiräume durch ein »breites, differenziertes Angebot von Auswahlmöglichkeiten« (BMBF 1998, S. 2 f.) zulassen, Rechnung getragen werden. So entstand die Idee, spezialisierende Ausbildungsinhalte in kleineren, inhaltlich und zeitlich abgegrenzten Qualifikationseinheiten zu bündeln, die unterschiedlich miteinander kombiniert werden können (vgl. SCHWARZ/BRETSCHNEIDER/SCHRÖDER 2015). Erstmals wurde dann das Strukturmodell der Wahlqualifikationen bei der Neuordnung des Berufs Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien im Jahr 1998 eingesetzt. Im Ergebnis dieses Neuordnungsverfahrens wurde schließlich ein Berufsbild mit einer doppelten Differenzierung in Fachrichtungen und

Unterschied Fachrichtungen – Wahlqualifikationen

Ausbildungsberufe mit **Fachrichtungen** sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne berufsspezifische Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder. Sie dauern bei dreijährigen Berufen zwölf Monate und beginnen nach zwei Dritteln der Ausbildung. Die Vermittlung der fachrichtungsspezifischen Inhalte des Ausbildungsrahmenplans erfolgt formal im letzten Abschnitt der Ausbildung. **Wahlqualifikationen** sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Bündel spezifischer Qualifikationen, die miteinander kombiniert werden können. Sie beziehen sich z. B. auf unterschiedliche Produkte, Herstellungsverfahren oder Werkstoffe und ermöglichen durch ihre Kombination die Abbildung spezialisierter Anforderungsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufs.

Quelle: SCHWARZ/BRETSCHNEIDER/SCHRÖDER 2015

Wahlqualifikationen¹ entwickelt (zum Unterschied vgl. Infokasten).

Bereits vor der Zwischenprüfung stand eine Auswahlliste I mit achtwöchigen Wahlqualifikationen zur Verfügung. Im dritten Ausbildungsjahr gab es innerhalb der vier Fachrichtungen weitere Differenzierungsmöglichkeiten: Auswahlliste II mit sechswöchigen und Auswahlliste III mit zwölfwöchigen Wahlqualifikationen. Diese Wahlqualifikationen ermöglichten sowohl eine Vertiefung der bereits in der gemeinsamen Ausbildung erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten als auch die Spezialisierung auf neue Ausbildungsinhalte wie z. B. »Digitalfotografie« oder »Herstellung interaktiver Medienprodukte«. Auch konnten sich mit Wahlqualifikationen wie »Fotogravurzeichnung« und »Reprografie« kleinere Gewerke in der Ausbildungsordnung wiederfinden.

Die Einführung des neuen Berufs in die praktische Umsetzung wurde durch zahlreiche Transfermaßnahmen wie Informationsmaterialien, Vorträge und individuelle Beratungen begleitet. So wollte man Bedenken entgegenreten, dass das Berufsbild mit seiner doppelten Differenzierung in Fachrichtungen und Wahlqualifikationen in den Ausbildungsbetrieben nicht verstanden und dadurch die Ausbildungsbereitschaft sinken würde. Diese Bedenken erwiesen sich jedoch als unbegründet, denn die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse wuchs in den folgenden Jahren gegenüber den Vorgängerberufen deutlich an.

Begleitet wurde die Einführung des Strukturmodells zusätzlich durch das Forschungsprojekt »Mediengestalter 2000plus«, in dem viele Hilfestellungen rund um die Aus-

bildung entwickelt werden konnten – u. a. ein digitaler Ausbildungsplan, der individuell an die Fachrichtungen und Wahlqualifikationen angepasst werden konnte, web-based Trainings sowie ein Forum zum Austausch für Auszubildende und Ausbilder/-innen. Das Projekt wurde im Rahmen der Website mediencommunity.de weitergeführt, die bis heute besteht.²

Neue Wahlqualifikationen durch Integration weiterer Berufe und neuer Ausbildungsinhalte

Mit der ersten grundlegenden Novellierung des Ausbildungsberufs im Jahr 2007 wurde die Berufsbezeichnung geändert in Mediengestalter/-in Digital und Print und die Anzahl der Fachrichtungen wurde von vier auf drei reduziert, da die technologischen Entwicklungen das Zusammenführen der Fachrichtungen Medienoperating und Medientechnik ermöglichten. Die Anzahl der für die Abschlussprüfung relevanten Wahlqualifikationen wurde hingegen von 16 auf 18 erhöht, da im Rahmen dieser Neuordnung mit »Musiknotenherstellung«, »Verpackungsgestaltung« und »Geografik« weitere Bereiche durch entsprechende Wahlqualifikationen in den Beruf integriert werden konnten.

In den folgenden Jahren gab es zwei Änderungsverordnungen. Im Jahr 2013 wurden weitere neue Wahlqualifikationen geschaffen, um die Berufe Fotolaborant/-in, Fotomedienlaborant/-in und Dekorvorlagenhersteller/-in aufnehmen zu können. Gleichzeitig wurden neue Ausbildungsinhalte für die Themen 3-D-Grafik, Contenterstellung sowie Plattformen zur interaktiven Kommunikation (Social Media) geschaffen. Die letzte Anpassung erfolgte im Jahr 2016, in der der Beruf Mediengestalter/-in Flexografie mit entsprechenden Wahlqualifikationen in die Ausbildungsordnung aufgenommen wurde. Insgesamt wuchs damit die Zahl der für die Abschlussprüfung relevanten Wahlqualifikationen (aus der Auswahlliste III) auf aktuell 24.³

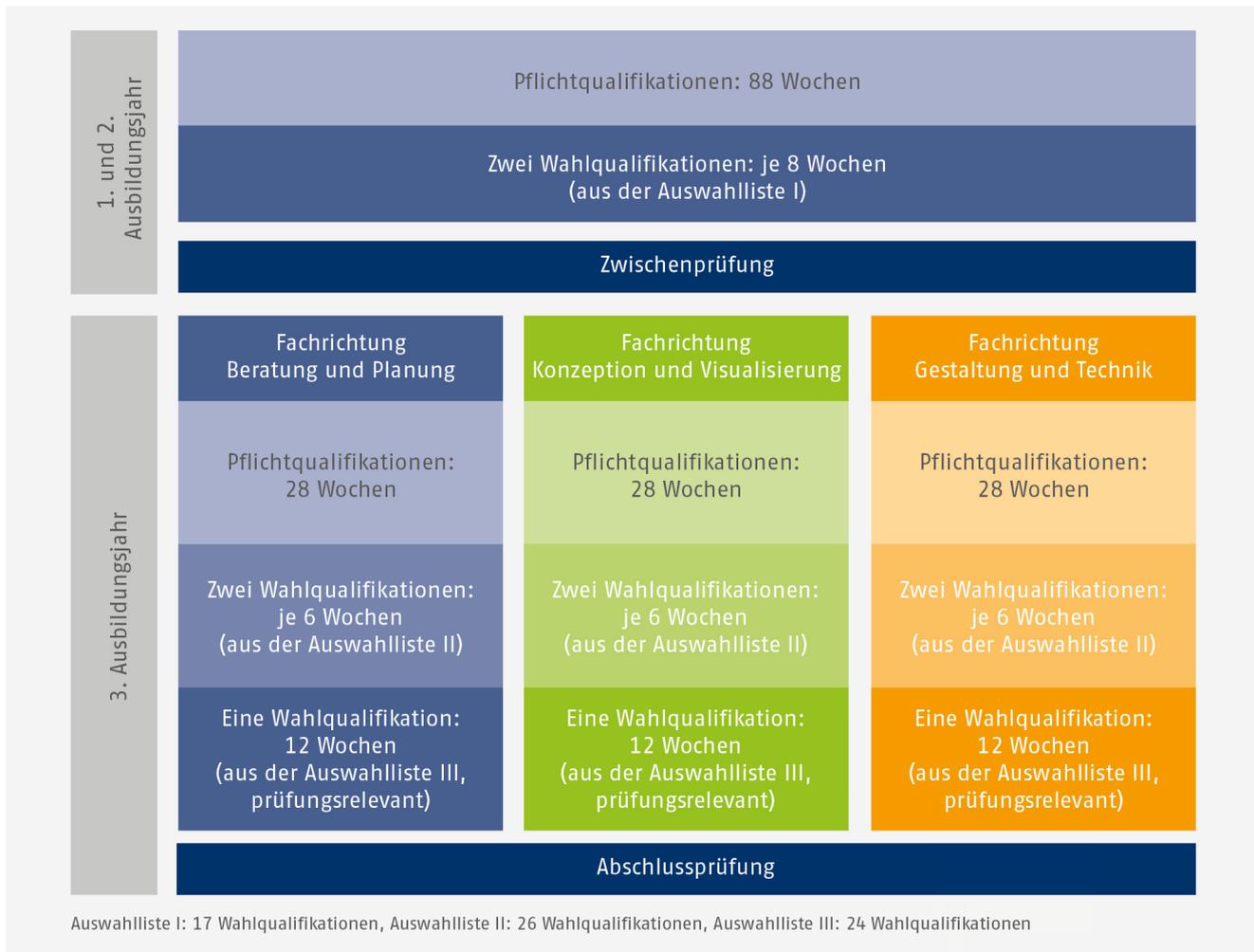
Diese Entwicklung zeigt eine besondere Stärke der Wahlqualifikationen. Während z. B. Fachrichtungen einen festen zeitlichen Rahmen von einem Ausbildungsjahr haben und auch im Rahmenlehrplan für die Berufsschulen abgebildet werden müssen, sind Wahlqualifikationen deutlich flexibler. Hier gibt es weder Beschränkungen bei der zeitlichen Zuordnung zu den Ausbildungsjahren noch ist der zeitliche Rahmen festgelegt. Auch müssen Wahlqualifikationen nicht im Berufsschulunterricht berücksichtigt werden. Dies ermöglicht, bei Bedarf zeitnah im Rahmen von Änderungsverordnungen neue Wahlqualifikationen zu schaffen oder eben auch zu streichen. Dass mit dieser Flexibilität trotz-

¹ In der ersten Verordnung des Ausbildungsberufs Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien 1998 wurde noch der Begriff der Qualifikationseinheiten verwendet. Mit der Neuordnung im Jahr 2007 entstand der Begriff der Wahlqualifikationseinheiten. Seit Mitte der 2000er-Jahre ist jedoch der einfachere Begriff der Wahlqualifikationen in Ausbildungsordnungen üblich. Zugunsten der Lesbarkeit beschränken wir uns in diesem Beitrag auf diesen Begriff.

² <https://mediencommunity.de/view/fachthemen/mediengestaltung>

³ Die Wahlqualifikationen aus den Auswahllisten I (17) und II (26) sind nicht prüfungsrelevant (vgl. Abb.).

Abbildung
Ausbildungsstruktur Mediengestalter/-in Digital und Print



Stand 2016

dem verantwortungsvoll umgegangen wird, hat die Erfahrung der vergangenen Jahre gezeigt, da nur in begründeten Fällen – z. B. bei der Integration bestehender Berufe oder neuer technologischer Entwicklungen – entsprechende Wahlqualifikationen entwickelt wurden.

Wahlqualifikationen als Modell auch für andere Berufe

Nach der Jahrtausendwende übernahmen zahlreiche andere Berufe das Strukturmodell der Wahlqualifikationen. So finden sich Wahlqualifikationen in Berufen der Chemieindustrie wie z. B. Chemielaborant/-in, Chemikant/-in und Pharmakant/-in. In der Medienwirtschaft wird das Modell u. a. bei den Berufen Buchbinder/-in, Medientechnologie/-technologin Druck, Medientechnologie/-technologin Druckverarbeitung oder Packmitteltechnologie/-technologin verwendet. Zuletzt wurden Wahlqualifikationen bei der

Neuordnung des Ausbildungsberufs Mediengestalter/-in Bild und Ton erstmalig implementiert. Auch hier zeigt sich, dass diese Wahlqualifikationen sowohl einzelne Ausbildungsinhalte vertiefen können als auch Spezialisierungen zu bestimmten Themen ermöglichen wie z. B. »Sounddesign durchführen«, »Visuelle Effekte herstellen und gestalten« oder »Inhalte für soziale Netzwerke entwickeln«. Hier – wie auch bei vielen anderen Berufen – sind die Sachverständigen bei der Schaffung der Wahlqualifikationen eher großzügig gewesen. Denn gerade, wenn dieses Strukturmodell neu in eine Branche eingeführt wird, steht zunächst immer die Frage im Mittelpunkt, wie möglichst vielen Betrieben der Zugang zur Ausbildung ermöglicht werden kann. Und da gilt es, auch hoch spezialisierten Betrieben die Möglichkeit zu bieten, ihre Inhalte durch Wahlqualifikationen abzubilden.

Chancen und Grenzen bei der Prüfung von Wahlqualifikationen

Die Spezialisierung der Unternehmen sollte durch die Auswahl der entsprechenden Wahlqualifikationen auch in der Prüfung deutlich werden. Das Beispiel des Berufs Mediengestalter/-in Digital und Print zeigt jedoch, dass dieses nicht immer entsprechend umgesetzt wird. Im Laufe der Jahre hat sich das Verhalten in der betrieblichen Praxis bei der Bestimmung der prüfungsrelevanten Wahlqualifikation deutlich verändert. Mittlerweile werden nur noch elf der 24 Wahlqualifikationen in nennenswertem Umfang gewählt (vgl. JACOB 2019). Trotzdem entwickelt der Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien als Prüfungsaufgabenerstellungsgremium zweimal jährlich für jede Abschlussprüfung und fast alle Wahlqualifikationen praktische Aufgabenstellungen. Der erforderliche Aufwand ist somit recht groß, obwohl vielfach nicht notwendig.

Schwierigkeiten bereiten die eher selten gewählten Wahlqualifikationen auch den Prüfungsausschüssen vor Ort, weil sie häufig keine Expertinnen und Experten aus diesen Bereichen im Prüfungsausschuss haben, die Lösung der Aufgabe aber trotzdem bewerten müssen. In solchen Fällen müssen dann externe Fachkräfte hinzugezogen werden, was häufig einen erheblichen organisatorischen Aufwand erfordert. Die Prüfung von Wahlqualifikationen kann somit sowohl bei der Aufgabenerstellung als auch bei der Prüfungsdurchführung an ihre Grenzen stoßen.

Veränderungen der Nutzung von Wahlqualifikationen im Laufe der Jahre

Wahlqualifikationen haben sich generell in der Berufsausbildung gut etabliert. Seit über 20 Jahren gibt es Erfahrungen mit deren Umsetzung sowohl in der betrieblichen Praxis als auch im Rahmen von Prüfungen. Doch ist auch ein Wandel in der Bedeutung einzelner Wahlqualifikationen zu erkennen. Bei der Analyse der wenig gewählten Wahlqualifikationen fällt auf, dass es sich dabei oft um solche handelt, die ursprünglich dazu dienen sollten, bestimmte Vorgängerberufe oder Spezialisierungen in der Branche ab-

zudecken, wie z. B. den Beruf Notenstecher/-in durch die Aufnahme der Wahlqualifikation Musiknotenherstellung. Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass diese Vielzahl von Wahlqualifikationen historisch notwendig war, um die Integration verschiedener Berufe und Inhalte in die Ausbildungsordnung Mediengestalter/-in Digital und Print zu ermöglichen. Dieser Prozess scheint nun jedoch abgeschlossen zu sein, da sich die weit überwiegende Anzahl der Betriebe mittlerweile auf eine geringe Zahl von Wahlqualifikationen beschränkt.

In den vergangenen beiden Jahren führte das BIBB eine Voruntersuchung zum Neuordnungsbedarf des Berufs Mediengestalter/-in Digital und Print durch (vgl. KRÄMER/AZEEZ/WINTGENS 2021). Die Ergebnisse unterstreichen die veränderten Bedürfnisse der Ausbildungsbetriebe. Daher wurde mit Expertinnen und Experten eine neue Ausbildungsstruktur erarbeitet, die in Zukunft nur noch für zwei der geplanten vier neuen Fachrichtungen Wahlqualifikationen vorsieht. Deren Anzahl soll ebenfalls deutlich reduziert und auf Ausgabeprozesse – wie z. B. Druckverfahren, crossmediale Produktion oder interaktive Medien – fokussiert werden. Die Arbeit der Sachverständigen zur Neuordnung des Berufs hat Anfang des Jahres 2022 begonnen. Es ist damit zu rechnen, dass die neue Ausbildungsordnung zum 1. August 2023 in Kraft treten kann. Dann könnte der Beruf zu seinem 25-jährigen Jubiläum mit einer neuen Struktur aufwarten, die deutlich schlanker gestaltet sein wird.

Festzuhalten bleibt, dass sich das Strukturmodell der Wahlqualifikationen in mittlerweile vielen Berufen sehr bewährt hat. Bestehende Wahlqualifikationen sollten aber regelmäßig auf ihre Relevanz überprüft und neue Inhalte der Berufsausbildung entsprechend aufgenommen werden. ◀



Abbildung von S. 33 zum Download unter bwp-zeitschrift.de/g607

Ausführliche Abbildung zur Ausbildungsstruktur mit allen Wahlqualifikationen (Stand 2016):
https://zfamedien.de/downloads/Mediengestalter/MG-Poster-Ausbildungsstruktur_x4.pdf

LITERATUR

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn 1998

BRAML, R.; KRÄMER, H.: Vom Wandel der Berufe in der Druckindustrie. Auswirkungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen in den 1970er-Jahren bis zum Jahrtausendwechsel. Kassel 2019 – URL: https://zfamedien.de/downloads/ZFA/ZFA_Vom_Wandel_der_Berufe_in_der_Druckindustrie.pdf

JACOB, A.: Die Entwicklung des Mediengestalters Digital und Print und der W3-Qualifikationen. In: Druck- und Medien ABC 66 (2019) 1, S. 4–7

KRÄMER, H.: Evaluation Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien. Ergebnisse und Ausblick. Bielefeld 2004

KRÄMER, H.; AZEEZ, U.; WINTGENS, J.: Voruntersuchung zur möglichen Anpassung der Ausbildungsordnung Mediengestalter Digital und Print und Mediengestalterin Digital und Print. Abschlussbericht. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22350.pdf

SCHWARZ, H.; BRETSCHNEIDER, M.; SCHRÖDER, J.: Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn 2015 – URL: www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42381.pdf

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Microcredentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen – neu und doch bekannt



UTE HIPPACH-SCHNEIDER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
hippach-schneider@bibb.de



ISABELLE LE MOUILLOUR
Arbeitsbereichsleiterin im
BIBB
LeMouillour@bibb.de

Die Europäische Kommission hat im Dezember 2021 ihren Vorschlag für eine europäische Empfehlung zur Entwicklung von Microcredentials für das lebenslange Lernen und die Beschäftigungsfähigkeit in Europa veröffentlicht. Im Gegensatz zur Hochschulbildung und zu den angelsächsischen Ländern ist der Begriff Microcredentials in der Berufsbildung in Deutschland bislang unbekannt. Vieles ist offen und unklar, ein einheitliches Verständnis fehlt ebenso wie die Vorstellung, welche Rolle sie in den Berufsbildungssystemen der Mitgliedstaaten spielen könnten oder sollten. Die europaweite Konsultation zu dieser Empfehlung zeigt u. a., dass dieses Instrument für die Berufsbildung nicht unumstritten ist. Der Beitrag geht auf die Kernelemente des europäischen Vorschlags ein und identifiziert Potenziale und Problemfelder, die mit den Microcredentials für die Berufsbildung verbunden sind. Dies wird insbesondere über eine Reflexion möglicher Entwicklungen von Microcredentials im deutschen Berufsbildungskontext verdeutlicht.

Hintergrund der Initiative

Bereits im Jahr 2020 stellte die Europäische Kommission in ihrer europäischen Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2020) die Weichen für ihre Empfehlung zu Microcredentials. Angesichts umfangreicher Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt durch Digitalisierung sowie mit dem Blick auf nachhaltiges Wachstum sieht die EU-Kommission künftig einen noch größeren Bedarf an kontinuierlicher Weiterbildung und lebenslangem Lernen in Europa als bisher. Untermauert wurde das Ziel auf dem Sozialgipfel in Porto im Mai 2021. Dort verständigten sich die Staats- und Regierungschefs der EU auf eine jährliche Weiterbildungsbeteiligung von 60 Prozent aller Erwachsenen bis 2030.¹

Die Kommission diagnostiziert insbesondere einen Bedarf an flexibleren, auf die Lernenden ausgerichteten Formen von allgemeiner und beruflicher Bildung, die weniger umfangreich sind als die bislang existierenden formalen Qualifikationen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2021). Bezeichnet werden diese kleinteiligeren Einheiten als »Microcredentials«.

Der Definitionsvorschlag (vgl. Infokasten) sowie die Empfehlungen für konkrete Maßnahmen gehen auf eine Expertengruppe in der Hochschulbildung zurück (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2020). Im Hochschulbereich entwickeln sich seit den 2000er-Jahren unterschiedliche Online-Lehrformate, u. a. die sogenannten MOOCs (Massive Open Online Courses), interaktive Online-Kurse, die grundsätzlich weltweit und kostenlos zugänglich sind. Ausgehend von den kanadischen und US-amerikanischen Universitäten haben sie sich weltweit im Zuge der Digitalisierung ausgebreitet:

Microcredentials

»Microcredentials« sind Nachweise über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und eindeutig definierter Standards beurteilt. Kurse, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die den gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedürfnissen entsprechen. Microcredentials sind Eigentum der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können eigenständig sein oder kombiniert werden, sodass sich daraus umfangreichere Qualifikationen ergeben. Sie werden durch eine Qualitätssicherung gestützt, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert.« (vgl. BUNDESRAT 2022, S. 17 f.)

¹ Vgl. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/ip_21_2301

teilweise verbunden mit Zertifizierung, teilweise mit Teilnahmebescheinigung und zum Teil auch gebührenpflichtig. Zwischenzeitlich haben sich globale kommerzielle Anbieter entwickelt, die unter anderem auch Angebote von Universitäten in ihrem Portfolio haben. Es ist ein neuer weltweiter Bildungsmarkt entstanden.

Die globale Verfügbarkeit, die Flexibilität der Angebote hinsichtlich Dauer und inhaltlichem Zuschnitt sowie die Möglichkeit, in einigen Fällen Zertifikate zu akkumulieren, sind attraktive Aspekte für Überlegungen, solche Formate auch in der beruflichen Bildung zu entwickeln.

Europäische Konsultation zu Microcredentials

Zwischen April und Juni 2021 fand eine europaweite Konsultation² zum Empfehlungsentwurf der Europäischen Kommission statt; 508 Beiträge wurden eingereicht, davon 34 Prozent von europäischen Bürgerinnen und Bürgern, 18 Prozent von Universitäten und Forschungseinrichtungen; 4,7 Prozent der Antworten kamen aus Deutschland. Unter den Mitgliedstaaten haben sich vor allem Italien (15,4%), Belgien (9,7%), Ungarn (8,9%) und Spanien (8,5%) beteiligt. Die Konsultationsbeiträge bestätigen zwar den Bedarf an einem europäischen Ansatz für die Microcredentials und auch für die Flexibilisierung der Weiterbildungsangebote, die Anerkennung der zunehmenden flexiblen Lernangebote sowie die Förderung der Integration in die Bildungssysteme und Arbeitsmärkte. Sie zeugen allerdings auch von einer gewissen Skepsis gegenüber einer europäischen Empfehlung, der keine eindeutige Definition ihres Gegenstands zugrunde liegt. Die Rückmeldungen lassen eine Vielfalt von Interessen bezüglich der Potenziale, der Qualitätssicherung sowie der Rolle der Microcredentials in den Qualifikationssystemen erkennen (vgl. Infokasten; ausführlich EUROPEAN COMMISSION 2022).

Vergleichbare Qualifikationsformate im deutschen Berufsbildungssystem

Legt man die recht vagen Kriterien für Microcredentials und ihre Ziele aus der Definition des EU-Empfehlungsvorschlags zugrunde, lassen sich für Deutschland durchaus bereits bestehende Qualifizierungsformate identifizieren, die als Microcredentials bezeichnet werden können.

So erhöht der Erwerb von Teilqualifikationen erheblich die Flexibilität auf dem Weg zu einem Berufsabschluss. Bereits seit 2013 besteht für Erwachsene über 25 Jahre, die sich weiterbilden und nachqualifizieren wollen, die Möglichkeit, sich Modul für Modul bis zum Berufsabschluss zu qualifizieren. Die Teilnehmenden erhalten jeweils ein Zertifikat. Wenn alle Module bestanden sind, kann über die Externenprüfung (§ 45 Abs. 2 BBiG) der Abschluss für den gesamten Ausbildungsberuf erworben werden. Im Rahmen der Arbeit-

Stimmen aus der europäischen Konsultation

Die Befragten aller Stakeholder-Kategorien waren sich einig, dass das wichtigste Merkmal eines qualitativ hochwertigen Microcredentials die Anerkennung/Akzeptanz durch Arbeitgeber ist, gefolgt von der Qualitätssicherung auf der Grundlage transparenter Qualitätsstandards, der Anerkennung durch Bildungs- und Berufsbildungsorganisationen und der Anerkennung durch nationale Behörden. Die Befragten hielten die Verfügbarkeit in der Muttersprache und ihre Nützlichkeit für die grenzüberschreitende Mobilität (Übertragbarkeit) für die am wenigsten wichtigen Aspekte.

Die Befragten wiesen auch darauf hin, dass Microcredentials die Möglichkeiten der Arbeitnehmer/-innen für den Zugang zu flexiblem lebenslangem Lernen verbessern und die Weiter- und Neuqualifizierung der Arbeitnehmer/-innen ergänzen können. Es wurde hervorgehoben, dass Microcredentials vor allem dann einen zusätzlichen Nutzen haben, wenn sie zusätzlich zu vollständigen Qualifikationen eingesetzt werden, diese aber nicht ersetzen.

Insgesamt wurden alle Elemente der Arbeitsdefinition von den Befragten als gültig angesehen. Die Befragten waren der Ansicht, dass wesentliche Elemente der Definition die Konzentration auf Lernergebnisse und die Bewertung von Lernergebnissen anhand transparenter Standards sind. Die potenziell umstrittensten Elemente der Definition eines Microcredentials waren die Konzentration auf die kurze Lernerfahrung und der Verweis auf ihre Aufnahme in einen Qualifikationsrahmen.

Die Befragten vertraten die Auffassung, dass die Hauptaufgabe der EU darin besteht, ein kohärentes Konzept für die Anerkennung von Microcredentials auf EU-Ebene zu gewährleisten.

Quelle: EUROPEAN COMMISSION 2022 (Übersetzung der Autorinnen aus dem englischen Original)

geberinitiative AGI TQ gibt es bereits für mehr als 30 Berufe die Möglichkeit zum Erwerb von Teilqualifikationen.³ Das BMBF fördert seit 2019 die Entwicklung von Grundlagen zur Schaffung bundesweit einheitlicher Standards mit dem Projekt ETAPP, an dem auch das BIBB beteiligt ist. Ziel ist es, bis 2022 mit diesem bundesweiten Standard allen An- und Ungelernten über 25 Jahre den Zugang zu Teilqualifikationen und damit das Erreichen eines Berufsabschlusses zu ermöglichen. Erprobt wird die Entwicklung der Standards anhand von zehn Berufsbildern.⁴

Auch die Zusatzqualifikationen, die mit der BBiG-Reform 2005 eingeführt wurden, tragen zu einer Flexibilisierung des Berufsbildungssystems bei, indem sie das fachliche Portfolio eines Ausbildungsberufs erweitern und ergänzen (vgl. GUTSCHOW/LORIG in dieser Ausgabe). Ausbildungsbetriebe haben so die Möglichkeit, Kompetenzen zusätzlich zu den in den Ausbildungsordnungen vorgesehenen zu vermitteln und insbesondere leistungsstarken Jugendlichen eine Vertiefung oder Verbreiterung ihrer Fachkompetenzen

² Vgl. https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12858-Micro-credentials/public-consultation_de

³ Vgl. www.nachqualifizierung.de

⁴ Vgl. www.etapp-teilqualifizierung.de

anzubieten. Zusatzqualifikationen können die Flexibilität der qualifizierten Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt erhöhen und dazu beitragen, das Kompetenzprofil bereits während der Ausbildung zeitnah an technologische Entwicklungen oder andere veränderte Kompetenzanforderungen anzupassen.

Nach dem Abschluss einer Ausbildung eröffnen neben der bundeseinheitlich geregelten beruflichen Fortbildung zahlreiche sogenannte Kammerregelungen eine flexible Möglichkeit, mit dem Fokus auf regionale Erfordernisse weitere fachliche Kompetenzen zu erwerben. Auch dieses Lernen wird zertifiziert, ist rechtlich geregelt, etabliert und entsprechend auf dem Arbeitsmarkt anerkannt. Die Lerndauer variiert, kann jedoch insgesamt als »kurz« bezeichnet werden. In der Vereinbarung zwischen dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und dem Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2008) ist von einem Lernprozess von mind. 200 Stunden für die Vorbereitung auf die Prüfung die Rede. Allerdings können sie, ebenso wie die Zusatzqualifikationen, nicht so akkumuliert werden, dass sie dadurch zu einem formalen Abschluss führen.

Die Ausgleichsmaßnahmen im Rahmen der Anerkennung ausländischer Abschlüsse haben ebenfalls Merkmale von Microcredentials. Ausgleichsmaßnahmen sind z. B. ein Anpassungslehrgang, eine Eignungsprüfung oder eine Kenntnisprüfung. Mit einem Anpassungslehrgang können bspw. Kompetenzlücken im Vergleich zum deutschen Referenzberuf geschlossen werden, sodass nach erfolgreichem Abschluss die volle Gleichwertigkeit der ausländischen Berufsqualifikation zu einem deutschen Referenzberuf festgestellt werden kann. Im Anpassungslehrgang erfolgt der Lernprozess während der Arbeit, begleitet und beaufsichtigt durch eine für diesen Beruf qualifizierte Fachkraft. In der Eignungsprüfung werden nur die Bereiche geprüft, in denen wesentliche Unterschiede im Kompetenzprofil festgestellt wurden. Auch in nicht reglementierten Berufen kann für die Anerkennung eine Anpassungsqualifizierung durchlaufen werden. Diese kann in einem Betrieb, einer beruflichen Schule oder auch außerbetrieblich bei einem Bildungsträger oder in berbetrieblichen Lehrwerkstätten stattfinden.

Ein weiteres Beispiel für die Möglichkeit, außerhalb des üblichen formalen Bildungswegs ein Zertifikat zu erwerben, das die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen bestätigt und das die Teilnehmenden am Arbeitsmarkt nutzen können, ist das im Projekt *ValiKom Transfer* entwickelte Validierungsverfahren der Kammern. Hier besteht die Möglichkeit, außerhalb des formalen Bildungswegs erworbene Kompetenzen im Zuge einer Fremdbewertung durch die Kammern validieren zu lassen. Fehlende Kompetenzen können gezielt erworben werden, um schließlich über die Ausstellung eines Validierungszertifikats eine volle Gleichwertigkeit mit dem Referenzberuf zu erhalten. Die

Teilnahme an einem solchen Verfahren steht offen für über 25-Jährige mit einschlägiger Berufserfahrung.⁵

Potenziale und Problemfelder von Microcredentials aus deutscher Sicht

In den veröffentlichten Stellungnahmen deutscher Bildungsentscheidungssträger und -akteure werden überwiegend mit dem Empfehlungsvorschlag verbundene Risiken für die Bildung und Berufsbildung angesprochen (vgl. Abb., S. 38). Bereits im Jahr 2020 äußerte sich der Bundesrat kritisch zu den europäischen Vorschlägen und »betont, dass alle Organe der EU die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Rahmen der Kompetenzordnung und unter Achtung des Subsidiaritätsprinzips und des Harmonisierungsverbots lediglich fördern, unterstützen und ergänzen können (...). Die Gestaltungsentscheidungen und die Umsetzung der Ziele müssen auf der Ebene der Mitgliedstaaten und nach Maßgabe von deren Rechtsordnungen erfolgen« (BUNDESRAT 2020, S. 3). Eine vorgeschlagene verstärkte Modularisierung von Bildungsangeboten und eine beabsichtigte Einführung von sogenannten Microcredentials seien kritisch zu sehen (ebd., S. 8). Auch die Bundesregierung äußert sich skeptisch und weist darauf hin, dass Microcredentials eine unverhältnismäßige administrative oder finanzielle Belastung für die Mitgliedstaaten darstellen könnten, da es sich um eine Überschneidung mit anderen bestehenden Strukturen handeln könnte. Darüber hinaus besteht aus deutscher Sicht die allgemeine Gefahr, dass der Wert von Qualifikationen in allen Bildungsbereichen verwässert wird (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2022, S. 35).

Ebenfalls lehnt es die deutsche Regierung (wie auch die französische) ab, Microcredentials in den bestehenden Qualifikationsrahmen einzuordnen. Sie argumentiert, dass dies im Widerspruch zu deren Charakter als ergänzende Zertifikate stünde. Sie befürchtet, dass ihre Aufnahme in nationale Qualifikationsrahmen die Glaubwürdigkeit und das Vertrauen in die jeweiligen Qualifikationsrahmen untergraben könnte (ebd., S. 36). Auch wird die Frage nach der Anpassung eines Konzepts von Microcredentials an die Vielfalt der Sektoren, Regionen, Betriebe und Teilnehmenden an Weiterbildungsmaßnahmen gestellt (ebd., S. 38). Diese kritische Position wird von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und dem DGB geteilt. Es wird auf mögliche disruptive Auswirkungen der Microcredentials auf das deutsche Qualifikationssystem hingewiesen. Sie könnten möglicherweise eine Ergänzung, aber keinesfalls ein Ersatz für bestehende berufsbildende Abschlüsse sein (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2022, S. 46). Obgleich im Kern die Ziele der Förderung der Durchlässig-

⁵ Vgl. www.validierungsverfahren.de/inhalt/verfahren/ablauf

Abbildung

Analyse des Kommissionsvorschlags zu Microcredentials für das deutsche Bildungssystem

keit und Integration von den deutschen Akteuren positiv bewertet werden, wird eine klare Differenzierung zwischen den Bildungsbereichen gefordert.

Wie geht es weiter?

In vielen seiner Merkmale erinnert der Vorschlag zu Microcredentials an die mittlerweile aufgehobene Empfehlung zur Einrichtung eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) aus dem Jahr 2009 – insbesondere in Bezug auf die Zielsetzung der Förderung des lebenslangen Lernens über die Grenzen hinweg sowie der Anrechnung, Anerkennung und Akkumulierung der Lernergebnisse oder der Anbindung an den Qualifikationsrahmen und den Europass. Dies mag erklären, dass einige der Stellungnahmen die Frage nach dem europäischen sowie nationalen Mehrwert von Microcredentials stellen. Auch der beabsichtigte bildungsbereichsübergreifende Ansatz lässt einige Fragen offen. Entsprechend erinnern die Reaktionen in den europäischen Konsultationen an Debatten zur Modularisierung, Flexibilisierung und Durchlässigkeit in der Berufsbildung und im Bildungssystem oder zur Öffnung des Aus- und Weiterbildungsmarkts.

Am 16. Juni hat der Rat »Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz« der Europäischen Union den Vorschlag der Kommission angenommen. Damit bestätigt wurde die sehr breite und eher unbestimmte Definition des Kommissionsvorschlags. Dadurch ist zunächst einmal ausreichend Spielraum für den Umgang mit Microcredentials in der Berufsbildung. Es können auf der Grundlage der derzeit offen formulierten Definition durchaus bereits vorhandene Flexibilisierungsinstrumente als Microcredentials in diesem Rahmen verstanden werden. Gleichzeitig kann die Empfehlung Anregungen geben, wie eine weitere Flexibilisierung und formale Anerkennung von Bildungsaktivitäten die Attraktivität von Lernaktivitäten – auch in einem bildungsbereichsübergreifenden Sinne – erhöhen könnten. Die Mitgliedstaaten sind nun aufgefordert, die Kommission bis Dezember 2023 über Maßnahmen zur Unterstützung der Ziele der Empfehlung zu unterrichten. ◀



Abbildung von S. 38 zum Download unter bwp-zeitschrift.de/g610

LITERATUR

BUNDESRAT: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit; COM(2021) 770 final. Unterrichtung durch die Europäische Kommission 2022 – URL: <https://dserver.bundestag.de/brd/2022/0014-22.pdf>

BUNDESRAT: Beschluss des Bundesrates. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz COM(2020) 274 final. Drucksache 395/20 in Verbindung mit Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz COM(2020) 275 final. Drucksache 399/20. 2020 – URL: www.bundesrat.de/SharedDocs/beratungsvorgaenge/2020/0301-0400/0395-20.html

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMISSION: Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability vom 27. Juni 2022 (2022/C 243/02) – URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)&from=EN)

DGB; KBW (Hrsg.): Weiterbildung immer wichtiger. Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42 a HwO. Berlin/Bonn (Neufassung) 2008 – URL: www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_Fortschreibung_Fortbildungsvereinbarung_DGB_KWB.pdf

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz. Mitteilung

der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen; COM/2020/274 final. 2020 – URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit; COM(2021) 770 final. 2021 – URL: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:10b78e47-59aa-11ec-91ac-01aa75ed71a1.0023.02/D0C_1&format=PDF

EUROPEAN COMMISSION: A European approach to micro-credentials. Output of the micro-credentials higher education consultation group 2020. Brüssel 2020 – URL: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf>

EUROPEAN COMMISSION: A European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. Summary of the Open Public Consultation. Brüssel 2022

OECD (Hrsg.): Individuelle Weiterbildungskonten 2019. Paris 2019 – URL: www.oecd-ilibrary.org/docserver/76a2abf3-de.pdf

SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN UND FDP: Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Berlin 2021 – URL: www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Anzeige

Die Rolle der Akteure im Berufsbildungssystem Ein deutsch-schweizerischer Vergleich



Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland reagieren die Akteure der beruflichen Bildung mit zahlreichen Initiativen und Programmen auf die gravierenden technologischen Veränderungen. Im Rahmen eines deutsch-schweizerischen Vergleichs wird untersucht, ob dabei Unterschiede in der Rolle und dem Zusammenwirken der Akteure zu beobachten sind. Auch die Auswirkungen auf die politische Steuerung der jeweiligen Systeme werden analysiert.

U. HIPPACH-SCHNEIDER; E. RIEDER
Die Rolle der Akteure in den Berufsbildungssystemen in Zeiten der Digitalisierung – ein deutsch-schweizerischer Vergleich (RADigital). Abschlussbericht des Entwicklungsprojekts. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 224. Bonn 2021. 85 S., 29,90 EUR, ISBN 978-3-8474-2949-4

Download/Bestellung: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16935

Quereinstieg in die Textilbranche

Grundlagenvermittlung über eine digitale Lernplattform

Durch den Mangel an Fachkräften greift die Textilindustrie zunehmend auf nicht formal Qualifizierte zurück. Beim Anlernen im Betrieb bleibt die Vermittlung von theoretischem Wissen oft auf der Strecke. Um diese Lücke zu füllen, stellt die digitale Lernplattform textil trainer Grundlagenwissen zur Verfügung. Lernende können so flexibel und bedarfsgerecht auf das Wissen zugreifen.

Fachkräftebedarf und Qualifikation in der Textilbranche

Der Fachkräftemangel ist eine der großen Herausforderungen für die sächsische Textilindustrie. Für das Jahr 2022 prognostiziert das statistische Landesamt einen Engpass von 1.110 Stellen (vgl. Abb.). Damit bleiben rund zehn Prozent aller Stellen unbesetzt. Im Szenario für 2026 steigt dieser Anteil auf 17,5 Prozent (vgl. IHK LEIPZIG). Textilfirmen sind deshalb unter Zwang und stellen für den Beruf nicht formal Qualifizierte, im Folgenden auch als Quereinsteiger/-innen bezeichnet, ein. Firmen rechnen aufgrund der Situation bei der Personalsuche nicht mehr mit Vorwissen, erwarten dafür aber Motivation und Lernbereitschaft, sich mit den neuen Themen und Tätigkeiten vertraut zu machen. Ziel ist es daher, diesen Quereinsteigenden die Möglichkeit zu geben, sich über eine branchenspezifische Aus- und Weiterbildung zu qualifizieren.

Die Textilbranche ist von Klein- und Kleinstunternehmen und KMU geprägt. Insbesondere Beschäftigte aus diesen Unternehmen nehmen jedoch deutlich seltener an Weiterbildungen teil als Beschäftigte größerer Unternehmen. Wie aus Studien zur Weiterbildung bekannt ist (für Sachsen vgl. SMWA 2017), wächst die Weiterbildungsteilnahme der Beschäftigten mit der Größe des Unternehmens. Hinzu kommt, dass lediglich neun Prozent der nicht formal Qualifizierten überhaupt betriebliche Weiterbildungen wahrnehmen. Bei höher Qualifizierten liegt dieser Anteil immerhin bei 30 Prozent (vgl. SEIDEL/HARTMANN 2011). Gründe für die geringe Weiterbildungsteilnahme werden darin vermutet, dass die Bildungsangebote nicht zu den Bedürfnissen dieser Zielgruppe passen. Auch negative Erfahrungen in herkömmlichen Lernumgebungen sind Ursache für Vorbehalte gegenüber Weiterbildungen (vgl. DIETZ/OSIANDER 2014). Zusätzlich zum Erlernen der praktischen Tätigkeit im Betrieb ist eine Ver-

mittlung von Fachwissen jedoch wichtig. Auf dem Weg von der Faser zum fertigen Produkt durchläuft ein Textil diverse Verarbeitungsschritte. Firmen sind häufig auf einzelne Schritte dieser textilen Kette spezialisiert. Um die eigene Arbeit zu verstehen und damit den Anforderungen an die Facharbeit gerecht zu werden, ist es jedoch essenziell zu wissen, was in den vor- und nachgelagerten Prozessstufen geschieht. Da diese Schritte im eigenen Betrieb nicht sichtbar sind, ist eine mediale Vermittlung hilfreich.

textil trainer – interaktives Lernmedium für die Textilbranche

Der textil trainer (vgl. Infokasten) steht seit November 2020 kostenfrei zur Verfügung. Seitdem haben sich über 2.600 Personen bei der Plattform registriert (Stand Mai 2022). Die Inhalte der Plattform werden von der

textil trainer

Der textil trainer ist ein Projekt der TU Chemnitz in Kooperation mit der chemmedia AG. Das Projekt folgt einem Aufruf für Modell- und Transfervorhaben zur Einführung digital gestützter Lernwerkzeuge in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und aus Steuermitteln auf Grundlage des vom sächsischen Landtag beschlossenen Haushalts finanziert.

<https://textil-trainer.de>



ANNA LANFERMANN
Projektkoordinatorin an der Technischen Universität Chemnitz
Anna.Lanfermann@mb.tu-chemnitz.de



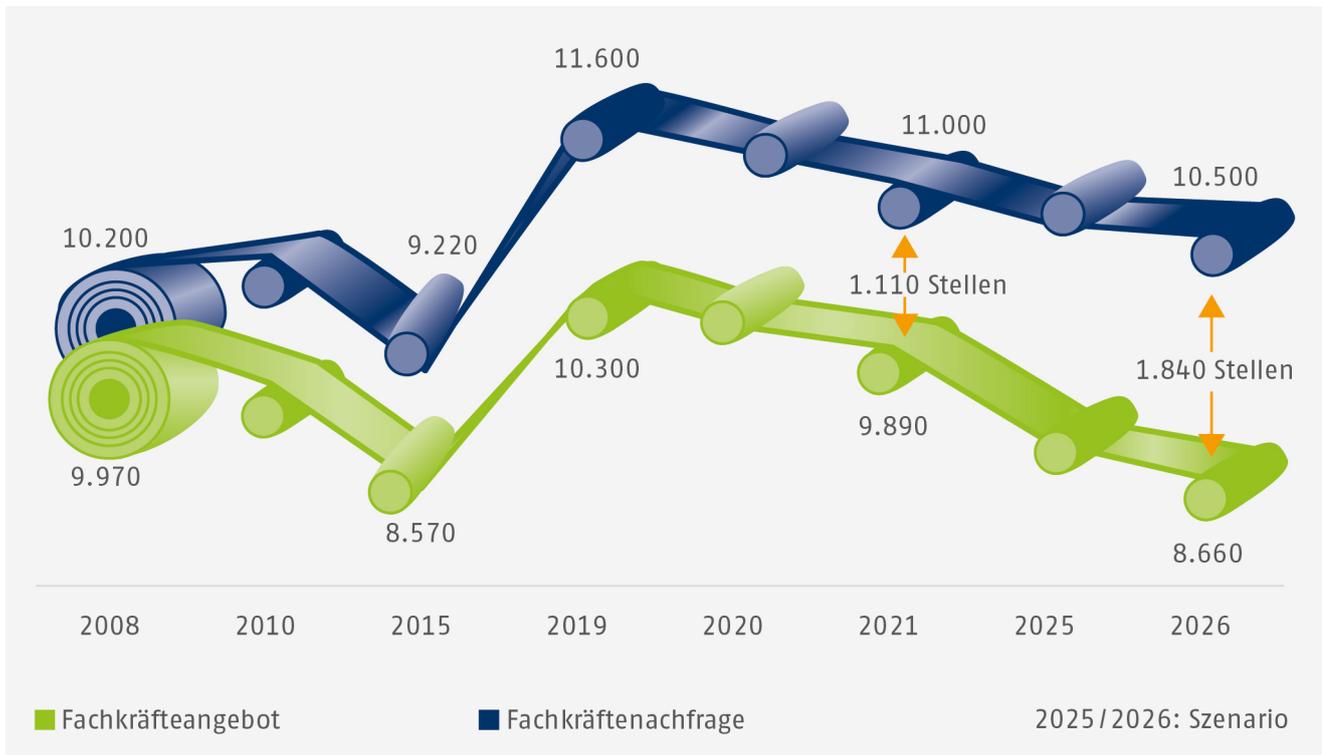
PATRICK WINZER
Projektmitarbeiter an der Technischen Universität Chemnitz
Patrick.Winzer@mb.tu-chemnitz.de



HOLGER CEBULLA
Prof., Projektverantwortlicher an der Technischen Universität Chemnitz
Holger.Cebulla@mb.tu-chemnitz.de

Abbildung

Fachkräfteangebot und -nachfrage in der Textilbranche Sachsens



Quelle: IHK Leipzig, Fachkräftemonitor 2020: Textil- und Lederberufe, mittlere Qualifikation, eigene Darstellung.

Professur Textilien Technologien der TU Chemnitz unter Einbezug des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstands recherchiert und ausgearbeitet und vom Projektpartner chemmedia AG in deren Learning Management System »Knowledge Worker« unter didaktischen Gesichtspunkten technisch umgesetzt. Unternehmen aus der Branche prüfen anschließend die Kurse auf Praxisrelevanz und bereichern die Materialien beispielsweise mit Bildern aus dem Unternehmensalltag an. Das Ergebnis ist eine Plattform, auf der über 30 Kurse zur Textilproduktion bereitstehen. Thematisch wird die Textilproduktion von der Faser bis zum Recycling abgebildet. Die Plattform ist als Selbstlernmedium konzipiert. Die Kurse sind einzeln durchführbar und erfordern kein Vorwissen. Auf einfache Sprache wird geachtet; alle Fachbegriffe sind in einem Glossar verlinkt und werden dort erläutert. Eingebundene Videos und interaktive Grafiken helfen beim multimodalen Lernen. Interak-

tionen mit dem Inhalt durch Flipcards, Karussells oder Aufklappboxen dienen der zusätzlichen Motivation. Alle Kurse schließen mit einem Quiz ab, das der Überprüfung des eigenen Lernerfolgs dient. Bei falschen Antworten wird auf entsprechende Stellen im Kurs verwiesen.

Die Plattform ist, ähnlich wie ein Buch, ein Wissensmedium und verfügt zusätzlich über Aspekte einer Lernumgebung. So ist beispielsweise durch das Quiz am Ende Feedback für die Lernenden möglich. In der Aufbereitung bietet der textil trainer Vorteile gegenüber einem klassischen Lehrbuch: Zu nennen ist hier vor allem die Zugänglichkeit. Alle, die über ein mit dem Web verbundenes Endgerät verfügen, können auf die Kurse zugreifen. Der modulare Aufbau ermöglicht es, nur die Themen zu bearbeiten, die für die Lernenden relevant sind. Zusatzwissen wird als solches markiert und kann übersprungen werden. Damit bestimmen die Lernenden die Tiefe des Wissens selbst. Die

Möglichkeit des Zugriffs über mobile Geräte (Smartphone, Tablet, Laptop) und die optisch ansprechende und mit interaktiven Elementen versehene Darbietungsform machen die Nutzung des textil trainers besonders für eine Zielgruppe attraktiv und motivierend, die in ihrer Lernbiografie Frustration erlebt hat.

Qualifizierung und Einsatz in der Praxis

Im Rahmen einer Projektevaluation wurden 164 sächsische Textilfirmen zur Nutzung des textil trainers befragt. 31 dieser Firmen – rund 19 Prozent – haben die Absicht, die Plattform zu nutzen, oder nutzen sie bereits. Für eine relativ neue Plattform kann dieses Ergebnis als hoher Zuspruch gewertet werden.

Einige Firmen geben an, ihre Beschäftigten lediglich auf den textil trainer hinzuweisen. Andere wiederum begleiten die Quereinsteiger/-innen, indem

sie gemeinsam relevante Kurse auswählen und die Inhalte anschließend besprechen. Auch die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten variieren. In den Produktionshallen sind nicht zwingend Rechnerarbeitsplätze vorhanden. Ein Vlieshersteller berichtet, dass er einen Besprechungsraum für die Nutzung bereitstellt. Andere Beschäftigte nutzen die Plattform mobil, z. B. während ihrer Fahrtzeiten.

Bei den im *textil trainer* dargebotenen Inhalten handelt es sich um Grundlagenwissen. Dieses wird zusätzlich zum tätigkeitsorientierten Anlernen im Betrieb vermittelt. Das angebotene Einstiegslevel hat das Ziel, optimal auf vertiefende Inhalte vorzubereiten und somit das eigenständige Lernen der Quereinsteiger/-innen zu unterstützen sowie Geschäftsleitung und Vorarbeiter/-innen zu entlasten. Eine systematische Evaluation u. a. zur Wirkung des *textil trainers* wird im Sommer 2022 durchgeführt. Gespräche mit Geschäftsführungen und Beschäftigten zeigen jedoch, dass der Einsatz des *textil trainers* das Tätigkeitsfeld für Quereinsteiger/-innen besser verständlich macht und sie motiviert. Eine Quereinsteigerin bei einem Garnveredler berichtet: »Besonders in der Qualitätskontrolle hat mir das zusätzliche Wissen sehr geholfen, weil ich [nun] den Prozess der Fertigung kenne und damit schnell

herausfinde, wo und warum Fehler passieren.«

Weitere Nutzung und Perspektiven

Nicht nur Quereinsteiger/-innen in der Textilbranche nutzen den *textil trainer*. Er wird auch ergänzend zu den Lehrmaterialien in der Berufsschule bzw. von Ausbildungsbetrieben genutzt. Darüber hinaus kann der *textil trainer* auch im Rahmen der Berufsorientierung eingesetzt werden und damit einen Beitrag für die zukünftige Fachkräftesicherung der Branche leisten. Die Plattform klärt über die vielfältigen Einsatzgebiete von Textilien jenseits von Mode- und Heimtextilien auf. Menschen, die sich (neu) orientieren, können so eine fundierte Entscheidung treffen.

Auch das Verwaltungspersonal der Textilunternehmen kann sich mithilfe der Plattform einen Überblick über den Bereich Textil verschaffen und dadurch besser den Tätigkeitsbereich des Unternehmens verstehen. Dies kann gerade für den Vertrieb oder Einkauf sinnvoll sein. Für die Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch oder bei einem Gespräch mit der Bundesagentur für Arbeit zur Umorientierung bieten die angebotenen Inhalte ebenfalls einen guten Einstieg in die in Aussicht genommene Tätigkeit.

Die Finanzierung des Projekts endet im August 2022. Die Plattform wird jedoch für mindestens weitere drei Jahre kostenfrei online zur Verfügung stehen. Bildungsträger und andere Institutionen können die Plattform in eigenen Projekten einsetzen. Für gemeinsame Projektideen kann gerne mit der Professur Textile Technologien Kontakt aufgenommen werden. ◀



Infografik von S. 41
zum Download unter
bwp-zeitschrift.de/g613

LITERATUR

- DIETZ, M.; OSIANDER, C.: Weiterbildung bei Arbeitslosen – Finanzielle Aspekte sind nicht zu unterschätzen (IAB-Kurzbericht 14). Nürnberg 2014
- INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER ZU LEIPZIG: Fachkräftemonitor. Leipzig 2020 – URL: <https://fkm-sachsen.de/fachkraefte-monitor.html>
- SMWA – SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, ARBEIT UND VERKEHR (Hrsg.): Weiterbildung in Sachsen 2016. Länderzusatzstudie zum AES 2016. Schlussbericht. München 2017
- SEIDEL, S.; HARTMANN, J.: Weiterbildung Geringqualifizierter. In: VON ROSENBLADT, B.; BILGER, F. (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld 2011, S. 85–91
- (Alle Links: Stand 20.07.2022)

Berufliche Bildung für die Zukunft weiterentwickeln

Übergänge zwischen beruflicher und Hochschulbildung verbessern*



TAIGA BRAHM

Prof. Dr., Professorin an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
taiga.brahm@uni-tuebingen.de



HUBERT ERTL

Prof. Dr., Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten am BIBB
ertl@bibb.de



DIETMAR FROMMBERGER

Prof. Dr., Professor an der Universität Osnabrück
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung wird seit langer Zeit intensiv diskutiert, vor allem um die Chancengleichheit zu verbessern und die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern. Das Thema hängt eng mit der Frage nach der Flexibilisierung der Berufsbildung zusammen. Doch bis heute hat diese Durchlässigkeit faktisch nur ansatzweise eine praktische Relevanz. Daher werden Möglichkeiten erörtert, die den Übergang aus der beruflichen Bildung in die Hochschule und umgekehrt erleichtern können, z. B. eine Vereinheitlichung der Übergangs- und Anerkennungsmöglichkeiten sowie ein stärker lernortunabhängiges sowie modulartiges Curriculum. Letztlich geht es darum, bestehende strukturelle Hürden zu überwinden und Durchlässigkeit als Entwicklungsmöglichkeit zu begreifen.

Durchlässigkeit – ein Thema mit Tradition

Fragen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung prägen den bildungspolitischen und berufsbildungswissenschaftlichen Diskurs seit den 1950er-Jahren, streng genommen sogar seit der Weimarer Republik. Im Kern ging es immer um die Rolle des beruflichen Bildungswegs im Verhältnis zur allgemeinen und Hochschulbildung in einem möglichst chancengerechten Gesamtbildungssystem. Seit den 1990er-Jahren ist das Thema auch eng mit Bestrebungen verknüpft, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern. Damit soll Fachkräften eine Weiterentwicklung ermöglicht und dem Fachkräftemangel begegnet werden.

Vor diesem Hintergrund hat es bis heute vielfältige strukturelle Weiterentwicklungen gegeben, die sich grob über fünf Entwicklungslinien zusammenfassen lassen (vgl. FROMMBERGER 2021):

1. Nachträglicher Erwerb allgemeinbildender bzw. schulischer Hochschulzugangsberechtigungen im Anschluss an einen beruflichen Bildungsabschluss (Zweiter Bildungsweg),
2. Weiterentwicklung beruflicher Bildungswege an den berufsbildenden Schulen, die zu weiterführenden schulischen Abschlüssen und Hochschulzugangsberechtigungen führen,

3. Verbindungen betrieblich-dualer Berufsbildungsabschlüsse mit Hochschulzugangsberechtigungen auf der Basis von Regelungen in den Schulgesetzen der Bundesländer (Doppelqualifikationen),
4. Öffnung der Hochschulen für berufsqualifizierte Personengruppen über Anpassungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer und speziellen Zulassungsregelungen an den Hochschulen (Dritter Bildungsweg) sowie
5. Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) infolge einer europäischen Berufsbildungspolitik, verbunden mit der formalen Aufwertung beruflicher Bildungsabschlüsse.

Hinzu kommen zahlreiche Modellversuche in den letzten Jahrzehnten, in denen Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Bildungsteilbereichen erprobt wurden. Darüber hinaus bestehen seit den 1970er-Jahren Ansätze zur Verbindung hochschulischer und beruflicher Bildung in den sogenannten dualen Studiengängen (vgl. ZABECK/DEIBINGER 1995) bzw. in hybriden Hochschulabschlüssen. Vor dem Hintergrund dieser langen Geschichte des Themas und seiner großen Bedeutung für die Flexibilisierung der

* Die skizzierten Überlegungen resultieren aus einem Teil der 9+1 Thesen für eine bessere Berufsbildung (vgl. ARBEITSGRUPPE 9+1 2022).

beruflichen Bildung möchten wir nachfolgend die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen zusammenfassen, um auf dieser Basis abschließend wichtige zukünftige Schritte zu diskutieren und zu empfehlen.

Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Wie in vielen anderen Ländern ist auch in Deutschland die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung aktuell weit oben auf der politischen Agenda angesiedelt. Hervorzuheben ist für die Situation in Deutschland zunächst, dass auch für diejenigen jungen Erwachsenen, die eine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, die Berufsbildung eine hohe Attraktivität aufweist: So entscheiden sich viele junge Menschen zunächst nicht für ein Studium, sondern absolvieren eine berufliche Erstausbildung. Der Anteil an Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern mit Studienberechtigung allein im dualen Ausbildungssystem erreichte 2019 mit 29,3 Prozent einen neuen Spitzenwert (vgl. BIBB 2021, S. 121). In anderen Ausbildungsbereichen, zum Beispiel in einzelnen Gesundheitsfachberufen, ist dieser Anteil ähnlich hoch oder auch höher. Dieses Phänomen führt dazu, dass viele Studierende eine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen. Dieser Anteil liegt zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Studierenden und steigt auf über ein Drittel an Fachhochschulen (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2017). In manchen Studiengängen, zum Beispiel für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, liegt der Anteil derjenigen, die zuvor einen beruflichen Abschluss (oder mehrere) erworben haben, sogar weitaus höher (vgl. LANGE/FROMMBERGER 2022).

In vielen anderen Ländern sind diese Überschneidungen in der Beteiligung an beruflicher und hochschulischer Bildung deutlich geringer ausgeprägt oder gar nicht vorhanden. In Deutschland ergibt sich aus diesem Bildungswahlverhalten bereits eine gewisse Flexibilisierung, weil Lernende oft Erfahrungen aus dem jeweils anderen Bereich mitbringen und somit die Grenzen zwischen den beiden Systemen weniger hemmend für Übergänge wirken.

Zu- und Übergänge unter Anerkennung und Anrechnung von Abschlüssen und Leistungen in der beruflichen und hochschulischen Bildung stellen quantitativ jedoch immer noch Randgrößen dar. So betrug der Anteil junger Menschen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die ein Studium begonnen haben, im Jahr 2020 lediglich 3,1 Prozent (auch hier gibt es große Unterschiede in Bezug auf spezifische Studiengänge; vgl. LANGE/FROMMBERGER 2022). Bei jenen, die ihr Studium erfolgreich beendet haben, liegt der Anteil gerade mal bei 1,75 Prozent (vgl. NICKEL/THIELE 2022). In Bezug auf die berufliche Bildung als »aufnehmendes« System wird Durchlässigkeit dadurch eingeschränkt, dass die curricularen Strukturen der Aus- und Fortbildungen meist nicht zu den modularisierten Stu-

diengängen passen, aber auch deswegen, weil sich die verantwortlichen Akteure und Institutionen in der beruflichen Bildung gegenüber dieser Richtung der Durchlässigkeit sehr verschlossen verhalten.

Neben besseren Strukturbedingungen für die Weiterentwicklung von Übergängen zwischen den Systemen ist in der Durchlässigkeitsdebatte auch die Entwicklung von Angeboten zu beobachten, in denen Studiengänge mit betrieblichen und beruflichen Bildungsphasen verbunden werden. Dieser Bereich gewinnt zunehmend an Bedeutung, was sich z. B. an der wachsenden Zahl von dualen Studiengängen und Studierenden zeigt (vgl. CHE/F-BB 2022). Hierbei ist anzumerken, dass sich hinter dem Label »Duales Studium« eine nur schwer zu durchschauende Vielzahl von unterschiedlichen Modellen und Ansätzen verbirgt. Nicht in allen kommt dem beruflichen und hochschulischen Lernen die mit dem Begriff »dual« suggerierte Bedeutung zu (vgl. ERTL 2020; CHE/F-BB 2022).

Ebenfalls wächst die Bedeutung von berufsbegleitenden Studienprogrammen in Teil- und Vollzeit. Diese Angebotsdifferenzierung geht einher mit einer zunehmenden institutionellen Differenzierung im Hochschulbereich. So hat sich der Anteil der Studienanfänger/-innen an privaten Hochschulen in den letzten 25 Jahren verzehnfacht (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020). Der Großteil der Studienangebote privater Hochschulen betrifft beruflich orientierte Studienfächer in den Wirtschafts-, Ingenieurs- und Gesundheitswissenschaften. Diese Verschiebung ist ein Element in einem breiteren Trend der »Verberuflichung« des Hochschulstudiums. Gleichzeitig nimmt in der beruflichen Bildung infolge der Digitalisierung die Bedeutung abstrahierender und systematischer Kompetenzen zu (vgl. z. B. ZINKE 2019). Diese Entwicklungen legen eine zunehmende Verschränkung beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse nahe.

Im folgenden Abschnitt werden Vorschläge unterbreitet, wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung weiter verbessert werden kann. Dazu müssen Übergangsbereiche flexibilisiert werden, ohne die Eigenständigkeit und die jeweiligen Stärken des beruflichen und des hochschulischen Bildungssystems zu gefährden.

Maßnahmen zur Verbesserung von Übergangsmöglichkeiten

Um die genannten Herausforderungen des Übergangs zu bewältigen, bestehen bereits verschiedene Ansätze (vgl. z. B. FROMMBERGER/SCHMEES 2020) sowohl was den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschule als auch den umgekehrten Weg betrifft.

Für den **Übergang in die Hochschule** hat die Kultusministerkonferenz 2009 die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzu-

gangsberechtigung erweitert. Trotzdem bestehen große Unterschiede im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen zwischen den Bundesländern und auch zwischen verschiedenen Institutionen (vgl. WOLTER/BANSCHERUS 2015; KRIEGEL u. a. 2017). Die Möglichkeiten sind (idealerweise) zu vereinheitlichen oder mindestens für die Studieninteressierten transparent zu machen, um Zugangshürden auszuräumen. Außerdem könnten Doppelqualifikationen, wie diese in anderen Ländern bereits vorhanden sind (bis zum Erwerb des Berufsabiturs), den Übergang vereinfachen (vgl. Beispiele aus der Schweiz und Österreich bei FROMMBERGER/SCHMEES 2019; DORNINGER/GRAMLINGER 2019).

In diesem Zusammenhang gilt es auch die Verbindlichkeit der Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens zu erhöhen, sodass die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« entwickelten Ansatzpunkte der Anerkennung in der Breite umgesetzt werden. Dasselbe gilt für die aus der BMBF-Initiative ANKOM (ANrechnung beruflicher KOMPetenzen auf Hochschulstudiengänge) hervorgegangenen Anrechnungs- und Anerkennungsmechanismen (vgl. BIBB 2016).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die an Hochschulen vorherrschenden Studienmodelle die besonderen Anforderungen beruflich Qualifizierter kaum berücksichtigen (vgl. SEVERING 2020). Eine Flexibilisierung der Studienmodelle würde die Vereinbarkeit von Studium und Beruf und/oder Familie verbessern und könnte einen Beitrag dazu leisten, Studienabbrüche zu reduzieren (vgl. DAHM/KERST 2016). In der beruflichen Bildung wird darüber hinaus ein Übergang in ein Studium nicht explizit vorbereitet. Jenen, die an hochschulischer Bildung interessiert sind, könnte durch studienvorbereitende Kurse (z. B. zur Wissenschaftspropädeutik) in der beruflichen Aus- und Weiterbildung der Übergang erleichtert werden. Die Umsetzung dieser Aufgabe der Berufsbildung kann auch dazu beitragen, ihre eigene Attraktivität zu steigern. Entsprechende Kurse könnten als Zusatzqualifikationen angeboten werden, zum Beispiel an den berufsbildenden Schulen.

Für die **Übergänge von der Hochschule in die berufliche Bildung** sind Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten zu schaffen. Diese sollten schon in den Ordnungsverfahren für berufliche Bildungsgänge stärker berücksichtigt werden. Die unterschiedlichen didaktisch-curricularen Gestaltungsmerkmale von beruflicher Bildung und Hochschulstudium erschweren bisher die Anerkennung und Anrechnung. Hier sind innerhalb der beruflichen Bildung Anpassungen erforderlich, die national und international anschlussfähig sind. Beispielsweise könnten mit einem ergebnisorientierten und lernortunabhängigen sowie modulartigen Curriculum auch die Lernzeiten in den Unternehmen bildungsbereichsübergreifend definiert werden, beispielsweise in Anlehnung an das ECTS-System. Dies würde umgekehrt ermöglichen, dass während des Studiums im

Rahmen von Betriebspraktika erworbene Leistungen auch in der beruflichen Bildung angerechnet werden könnten. Dies könnte eine zusätzliche Verkürzung der Ausbildungszeiten für ehemalige Studierende erlauben.

Um die Übergänge übergreifend zu erleichtern, gilt es letztlich die Zusammenarbeit beruflicher und hochschulischer Bildung auszubauen. Denkbar wären gemeinsame Beratungsangebote von Hochschulen und Akteuren der beruflichen Bildung wie die bereits bestehenden Beratungsmöglichkeiten der Kammern für Studienabbrecher/-innen. Darüber hinaus sind gemeinsame Bildungsgänge von beruflichen Bildungsinstitutionen (z. B. berufsbildende Schulen und Einrichtungen der Kammerorganisationen) und Hochschulen möglich. Ein Beispiel hierfür sind die dualen Studiengänge, die in Bezug auf qualitätsgesicherte berufliche Lernanteile weiterzuentwickeln sind. Wesentlich erscheint dabei, dass berufliche und akademische Bildung in zukünftigen Angeboten so verbunden wird, dass sich die Anteile aus beiden Bereichen komplementär zueinander verhalten. Alle Maßnahmen zielen darauf, Lernenden eine qualitativ hochwertige Bildung in beiden Bereichen zu ermöglichen, die sich im Idealfall ergänzen und damit einen Beitrag zur Abmilderung des Fachkräftemangels leisten. Die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses 2017 (vgl. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2017) explizieren beispielsweise, wie institutionelle, inhaltliche und pädagogische Abstimmungen zwischen betrieblichen und hochschulischen Lernphasen im Rahmen von dualen Studiengängen gestaltet werden können.

Übergangsmöglichkeiten inhaltlich und qualitativ weiterentwickeln

Trotz vielfältiger Maßnahmen und politischen Willens, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern, zeigt die Gegenwart, dass die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung bis heute faktisch nur ansatzweise eine Bedeutung besitzt, und zwar für beide Richtungen. Ein Teil der manifesten und latenten Hürden, die die gewohnte Trennung weiterhin zementieren, konnte identifiziert werden. Als Verantwortungsträger sind einerseits die beteiligten Institutionen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu nennen, die dieses Postulat der Durchlässigkeit nur bedingt als eine Entwicklungschance begreifen. Sie folgen insofern den bislang scheinbar bewährten Abschottungslogiken.

Andererseits liegt es auf der Hand, dass allein formale Gleichwertigkeit und Übergangsberechtigungen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen noch lange nicht zu einem individuellen Übergangsverhalten führen, wenn die Lernenden die erforderlichen Fähigkeiten nicht erwerben können, sich diese schlicht nicht zutrauen oder Anerkennungsmechanismen fehlen. Wenn also zum Beispiel

berufliche Bildungsabschlüsse in die Hochschulbildung führen oder höher qualifizierende berufliche Abschlüsse gleichwertig zu Hochschulabschlüssen gelten sollen, dann müssen die Lernenden auch systematisch die Möglichkeit erhalten, die notwendigen Kompetenzen zu erwerben, diesen Übergang erfolgreich bestreiten zu können. Bislang hat es diesbezüglich jedoch in der beruflichen Bildung kaum erkennbare inhaltliche und strukturelle Veränderungen gegeben, die über formale Aufwertungen hinausgingen. Gleichzeitig müssen die Anstrengungen der Hochschulen, Studierenden mit beruflicher Vorbildung erfolgreiche Zugänge zu akademischer Bildung sowie Anrechnungen zu ermöglichen, verstärkt werden.

Quantitativ erfolgreich sind Angebote, in denen berufliche und hochschulische Bildungsprozesse von Beginn an zusammengedacht werden. Doch auch diese Angebote müssen kontinuierlich weiterentwickelt werden, damit sie den qualitativen Mindestanforderungen genügen, vor allem in Bezug auf eine sinnvolle Verbindung von beruflichen und hochschulischen Lernprozessen und -inhalten. ◀

LITERATUR

- ARBEITSGRUPPE 9 + 1: Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022
- AUTORENGRUPPE BILDUNGBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020
- BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2016 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf
- BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf
- CHE & F-BB: Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. Wissenschaftliche Studie im Auftrag des BMBF. Gütersloh/Nürnberg 2022
- DAHM, G.; KERST, C.: Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: WOLTER, A.; BANSCHERUS, U.; KAMM, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Münster 2016, S. 225–265
- DORNINGER, C.; GRAMLINGER, F.: Österreich (Internationales Handbuch der Berufsbildung 52). Leverkusen 2019
- ERTL, H.: Dual study programmes in Germany: blurring the boundaries between higher education and vocational training? In: *Oxford Review of Education* 46 (2020) 1, S. 79–95
- FROMMBERGER, D.: Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland. In: BELLMANN, L.; BÜCHTER, K.; FRANK, I.; KREKEL, E. M.; WALDEN, G. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Leverkusen 2021, S. 306–322 – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16622
- FROMMBERGER, D.; SCHMEES, J. K.: Berufsmaturität und höhere Berufsbildung in der Schweiz. Bielefeld 2019
- HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: Positionspapier der BIBB-Hauptausschuss AG zum dualen Studium. Empfehlung 169 vom 21. Juni 2017 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf
- HAYWARD, G.; KATARTZI, E.; ERTL, H.; HOELSCHER, M.: *Degrees of Success: The Transitions from Vocational to Higher Education*. London 2021
- HEMKES, B.: Angebote der Berufsbildung für Studienaussteigende. In: *BWP* 48 (2019) 5, S. 43–47 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/10542
- HEUBLEIN, U.; RICHTER, J.; SCHMELZER, R.: Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland (DZHW Brief 03/2020). Hannover 2020
- HOFMANN, S.; HEMKES, B.; LEO JOYCE, S.; KÖNIG, M.; KUTZNER, P.; BIBB (Hrsg.): *AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium. Trends und Analysen*. Bonn 2019
- KRIEGEL, M.; LOJEWSKI, J.; SCHÄFER, M.; HAGEMANN, T. (Hrsg.): *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule*. Münster 2018 – URL: www.pedocs.de/volltexte/2018/15651/pdf/Kriegel_et_al_2017_Akademische_und_berufliche_Bildung.pdf
- LANGE, S.; FROMMBERGER, D.: *SUF LBS-Monitor: 1. Erhebungswelle*. Osnabrück 2022 – URL: <https://doi.org/10.26249/FFK2/LHFB5>
- MIDDENDORFF, E.; APOLINARSKI, B.; BECKER, K.; BORNKESSEL, P.; BRANDT, T.; HEIBENBERG, S.; POSKOWSKY, J.: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von DZHW*. Bonn/Berlin 2017
- NICKEL, S.; THIELE, A.-L.: *Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen (CHE Impulse Nr. 9)*. Gütersloh 2022
- SEVERING, E.: Durchlässigkeit der Berufsbildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMIEIER, A.; ROHS, M. (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildung*. 3. Aufl. Wiesbaden 2020, S. 27–39
- WOLTER, A.; BANSCHERUS, U.: Der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: KLAGES, B.; BONILLO, M.; REINDERS, S.; BOHMEYER, A. (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre*. Leverkusen 2015, S. 17–35
- ZABECK, J.; DEIBINGER, T.: Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihre Bildungspolitische Problemlösung. In: ZABECK, J.; ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie*. Weinheim 1995, S. 1–28
- ZINKE, G.: *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufscreening. Vergleichende Gesamtstudie*. Bonn 2019

(Alle Links: Stand 20.07.2022)



Didem Atik

Entwicklung und Erklärung berufsfachlichen Wissens im Ausbildungsberuf Maler/in und Lackierer/in

Eine empirische Studie zu Auszubildenden in der bautechnischen Domäne

EMPIRISCHE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG – BAND 5

2022. XX, 230 Seiten mit 1 Farb- und 16 s/w-Abbildungen und 29 Tabellen

€ 48,-

978-3-515-13229-9 KARTONIERT

978-3-515-13231-2 E-BOOK

Durch die Diagnostik und Modellierung berufsfachlicher Kompetenzen im Forschungskontext der Berufsbildung ist es möglich, Erkenntnisse zu gewinnen, die Aussagen über die berufsfachliche Kompetenzentwicklung einzelner Ausbildungsberufe zulassen.

Didem Atik untersucht den Ausbildungsberuf Maler/in und Lackierer/in, den überwiegend Jugendliche mit ungünstigen kognitiven Eingangsvoraussetzungen ergreifen. Zudem ist diese Berufsgruppe im Gegensatz zu anderen Ausbildungsberufen auch durch ungünstige soziokulturelle Hintergrundmerkmale geprägt. Mit ihrer empirischen Analyse gelingt es ihr erstmals Aussagen zur Kompetenzstruktur und Kompetenzentwicklung im Grundbildungsjahr von Maler/innen und Lackierer/innen zu treffen. Atik analysiert dabei die Kompetenzentwicklung durch den Einsatz komplexer methodischer Verfahren in der Berufsbildungsforschung und

prognostiziert das berufsspezifische Fachwissen am Ende des ersten Ausbildungsjahres anhand verschiedener Determinanten. Die hier gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage für künftige Studien in der Berufsbildungsforschung.

DIE AUTORIN

Didem Atik ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschung am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik. Zurzeit arbeitet sie an einem Projekt zur wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs AVdual an Beruflichen Schulen. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Messung der Fachkompetenz im gewerblich-technischen Bereich, Kompetenzerfassung und Kompetenzmodellierung, Ausbildungsabbrüche, Effekte von Intervention zur Förderung, Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen, Berufswahlverhalten von Ingenieurstudierenden.



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Flexibilisierung«

MONOGRAFIEN

Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung



BIBB (Hrsg.). Bonn 2022, 71 S. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 235), ISBN 978-3-96208-314-4, 24,90 EUR – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/17769

Die 9 + 1-Thesen für eine bessere Berufsbildung verstehen sich als wissenschaftlicher Diskussionsbeitrag für die Weiterentwicklung der Berufsbildung.

Dazu wurden neun Thesen entwickelt mit Handlungsempfehlungen für alle bedeutsamen Phasen beruflicher Bildung: angefangen von der beruflichen Orientierung über das Übergangssystem bis hin zur beruflichen Weiterbildung und dem Übergang in die hochschulische Bildung. Dabei spielen auch Fragen der Flexibilisierung und Durchlässigkeit eine Rolle.

Berufen statt zertifiziert: neues Lernen, neue Chancen

A. WAGNER. Bern 2021, 148. S., ISBN 978-3-0355-1868-9, 24,00 CHF

Durch die digitale Transformation müssen bekannte Berufe und Lebenskonzepte erneuert werden; im tradierten Bildungssystem erworbene Abschlüsse und Zertifikate qualifizieren oftmals nicht für die neuen Arbeitsanforderungen. Die Autorin spannt den Bogen von der Entwicklung des Ausbildungssystems über das Berufskonzept bis hin zu den Anforderungen an die Zukunft der Arbeit und macht Mut für notwendige Veränderungen.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

B. HEMKES; K. WILBERS; M. HEISTER. Bonn 2019, 558 S. (Berichte zur beruflichen Bildung), ISBN 978-3-96208-096-9, 59,90 EUR – URL: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/9753

Der Sammelband beleuchtet die unterschiedlichen Facetten von Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung und deren

Chancen und Gefahren. Dabei wird das Bildungssystem als Ganzes in den Blick genommen. Die erstmalig realisierte Bündelung relevanter Aspekte zur Durchlässigkeitsdebatte und die Einbeziehung von Autorinnen und Autoren aus beiden Bildungsbereichen soll den Dialog zwischen den Bildungsbereichen fördern.

Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung

Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts »Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien« S. SEUFERT; SBFI (Hrsg.). Bern 2018, ISSN 2296-3847 – URL: www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/webshop/2018/berufsbildung-digitalisierung.pdf.download.pdf/Bericht_SR_BB2030_Flexibilisierung.pdf

Der Innovations- und Veränderungsdruck stellt die Berufsbildung vor die Herausforderung, noch flexibler auf veränderte Anforderungen zu reagieren. Der Bericht aus der Schweiz geht der Frage nach, welche (neuen) Möglichkeiten es gibt, die Berufsbildung flexibler zu gestalten. Hierzu werden mögliche Formen der Flexibilisierung auf drei unterschiedlichen Ebenen ausgearbeitet: der konzeptionellen, der Steuerungs- und der Umsetzungsebene.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Wie berufsspezifisch sollte die Berufsbildung sein? Neue Studien des Swiss Leading House «VPET-ECON» (Universität Zürich)

U. BACKES-GELLNER; C. EGGENBERGER. In: Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis 6 (2021) 3, S. 1–6 – URL: <https://sgab-srfp.ch/wie-berufsspezifisch-sollte-die-berufsbildung-sein/>

Um eine möglichst gute Mobilität und Anpassungsfähigkeit der Lernenden am Arbeitsmarkt zu erreichen, müssen die Kompetenzbündel eines bestimmten Berufs mit denjenigen des Arbeitsmarkts übereinstimmen. Die empirischen Studien zeigen, wie in der Praxis die Spezifität von Berufen quantitativ berechnet werden kann und wie diese mit den Lohnentwicklungen, der Berufsmobilität und der Anpassungsfähigkeit von Absolventen zusammenhängt.

Strukturmodelle in der Berufsausbildung – Zwischen stillen Veränderungen und lauten Widerständen

D. EULER; I. FRANK. In: L. BELLMANN; K. BÜCHTER; I. FRANK; E. KREKEL; G. WALDEN (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021, S. 200–215 – URL: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/af9bc7de-6b09-4478-8447-f4fa1f6e8dd7/retrieve>

Der Beitrag skizziert die Binnendifferenzierung in Ausbildungsberufen und die Entwicklung vom Grundmodell des Monoberufs hin zu modular strukturierten Modellen. Er umreißt die Positionen und Argumente der Ende der 1990er-Jahre aufgekommenen Diskussion um neue Formen der Modularisierung und endet mit der Frage, inwieweit aktuelle Herausforderungen eine Revitalisierung der Debatte nahelegen.

Zur Verbindung beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung – Internationale Entwicklungen

D. FROMMBERGER; J. K. SCHMEES. In: Bildung und Erziehung 73 (2020) 4, S. 375–391

Der Beitrag beschreibt vier unterschiedliche Trends bei der Annäherung von beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung: Die Aufwertung der höheren beruflichen Bildung, hybride Abschlüsse zur Verbindung der beruflichen Bildung mit Hochschulzugangsberechtigungen, hybride Bildungsangebote zur Verknüpfung beruflicher und akademischer Qualifikationen sowie Qualifikationsrahmen, Modularisierung und Leistungspunktesysteme. Diese Modelle werden mit exemplarischen Beispielen erläutert und theoretisch eingeordnet.

Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext

N. REUM. In: E. CENDON; U. WILKESMANN; A. MASCHWITZ; S. NICKEL; K. SPECK; U. ELSHOLZ (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹. Münster, New York 2020, S. 89–105

Der Beitrag untersucht auf der Basis internationaler Fachliteratur und Sekundärdaten, wie kürzere Weiterbildungsformate in drei europäischen Ländern (Schweiz, Großbritannien und Finnland) gestaltet werden.

Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen

S. SEEBER; J. SEIFRIED. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019) 3, S. 485–508 – URL:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-019-00876-2.pdf>

Der Beitrag beleuchtet neben positiven Aspekten auch fortwährende Problemlagen und neue Herausforderungen der dualen Berufsausbildung. Die neue Konstellation zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung bei nach wie vor geringer Durchlässigkeit zwischen beiden Bildungsbereichen sowie der Strukturwandel zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft stellen die bisherige Steuerung der beruflichen Ausbildung auf den Prüfstand. Der Beitrag stellt Perspektiven für die Berufsausbildung zur Diskussion.

Wahlqualifikationen in der Berufsschule. Umsetzung eines Modularisierungsansatzes in der Praxis

D. GOSINK; M. PILZ. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 34 (2019) 66, S. 46–71

Der Beitrag beschreibt eine besondere Ausprägung der Modularisierung – die Wahlqualifikation. Sie bündelt Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach einem Themenschwerpunkt. Anzahl und Relevanz der Wahlqualifikationen in den Abschlussprüfungen ist ausbildungsgangabhängig. Außerdem untersucht der Beitrag die Berücksichtigung am Lernort Berufsschule.

Flexibilisierung der Berufsbildung



Themenschwerpunkt der BWP 48 (2019) 5 – URL:

www.bibb.de/bwp-5-2019

Vor dem Hintergrund dynamischer Entwicklungen im Berufsbildungssystem greift die BWP-Ausgabe die Frage auf, wie viel Flexibilität ein hoch standardisierter Bildungsbereich wie die Berufsbildung verträgt und ermöglichen muss – und zwar sowohl mit Blick auf die

Zugänge in Aus- und Weiterbildung, auf inhaltlich-curricularer Ebene wie auch in zeitlicher Hinsicht. Neben strukturellen Überlegungen werden auch Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis vorgestellt.

(Zusammengestellt von Markus Linten)



Aus dem BWP-Archiv

Eine Zusammenstellung von BWP-Beiträgen zum Thema »Flexibilisierung« bietet unser Themendossier unter www.bwp-zeitschrift.de/p159048

Fachkräftepotenziale für das Baugewerbe

Die derzeit anstehenden Infrastruktur- und Wohnbaumaßnahmen lassen sich ohne Fachkräfte im Baugewerbe nicht bewältigen. Die gute Baukonjunktur des letzten Jahrzehnts hat bereits dazu geführt, dass sowohl der Anteil ausländischer Erwerbstätiger als auch der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Baugewerbe gestiegen ist. Dies wird aber vermutlich nicht ausreichen, um die weiterhin hohe Fachkräftenachfrage zu stillen. Im Beitrag werden ausgewählte Kennzahlen vorgestellt und Überlegungen angestellt, wie der Ausbildungsverlauf in Zukunft positiver gestaltet werden kann, um einmal gefundene Auszubildende nicht wieder zu verlieren und erfolgreich zu Fachkräften auszubilden. Auch die ausländischen Fachkräfte müssen im Land gehalten werden.

Fachkräfteengpässe im Bau

Digitalisierung und Folgen des Klimawandels erfordern eine Infrastrukturerneuerung in Deutschland, die ohne das Baugewerbe nicht möglich ist. Hierzu zählt die Instandsetzung beschädigter Infrastruktur (z. B. aufgrund von Flutkatastrophen) sowie die Schaffung neuer Infrastrukturen für bessere Datennetze oder die Energiewende (z. B. Wasserstoff, Stromtrassen). Hinzu kommt die hohe Nachfrage nach städtischem, aber vor allem energieeffizientem Wohnraum, was sowohl den Neubau als auch die energetische Sanierung (vgl. HELMRICH u. a. 2021) von Immobilien erfordert. Obwohl bereits lange absehbar war, dass sich der Mangel an Fachkräften im Bau ab dem Jahr 2020 durch das Ausscheiden der Baby-Boomer-Generationen verstärken wird (vgl. GRUNWALD/HELMRICH/MAIER 2013),

konnten nicht genügend Fachkräfte ausgebildet werden, um die kontinuierlich steigende Nachfrage zu stillen. So sind 58 der 138 von der Bundesagentur für Arbeit (BA) gelisteten Engpassberufe im Jahr 2020 unmittelbar für den Bau relevant, die meisten davon (36) auf Fachkraftniveau.

Ausländische Fachkräfte

Trotz steigender Preise wird auch zukünftig eine hohe Nachfrage nach Bautätigkeiten bestehen, wenn die beschriebenen Herausforderungen gemeistert werden wollen. Um diese Nachfrage zu stillen, bedarf es einer Ausschöpfung des inländischen und ausländischen Fachkräfteangebots. Hier zeigen sich in der jüngsten Vergangenheit in der Tat schon Fortschritte: So scheint die gute Baukonjunktur des letzten Jahrzehnts zu einer Steigerung

von Erwerbstätigen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft geführt zu haben. Ihr Anteil hat sich in den größten für den Bau relevanten Berufsgruppen von rund acht Prozent in 2010 auf 17 Prozent in 2021 mehr als verdoppelt (vgl. Abb. 1).

Ausbildung und Ausbildungsverlauf

Auch bei der Hebung des inländischen Fachkräftepotenzials zeigen sich Fortschritte. So sind in den letzten zehn Jahren die Neuabschlusszahlen in den dualen Bauberufen nach BBiG/HwO (zur Definition vgl. HELMRICH u. a. 2021) nahezu stetig angestiegen (2011 vs. 2021: rd. +18%), wohingegen sie im Handwerk insgesamt (rd. -12%) und in allen dualen Ausbildungsberufen (rd. -17%) rückläufig waren (vgl. Abb. 2). Dies lässt sich vor allem auf ein deutlich gestiegenes Ausbildungsplatzangebot bei den Bauberufen (2013 vs. 2021: +26,0%) zurückführen.

Diese auf den ersten Blick positive Entwicklung in den dualen Bauberufen täuscht allerdings darüber hinweg, dass sich in den letzten Jahren die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze in den dualen Bauberufen mehr als verdoppelt hat (2013: 3.474 vs. 2021: 8.229) – bei gleichzeitig sinkender Zahl an unvermittelten Bewerberinnen und Bewerbern. Die Gründe hierfür sind zuallererst auf der Nachfrageseite zu suchen. Die Auswirkungen des demografischen Wandels und eines anhaltenden Trends zur schulischen Höherqualifizierung sorgen in Kombination dafür, dass insbesondere die Anzahl von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss in den letzten Jahren deutlich geschrumpft ist. Diese Gruppe bildete aber lange Zeit die Hauptklientel einer dualen Ausbildung im Handwerk und in den Bauberufen.



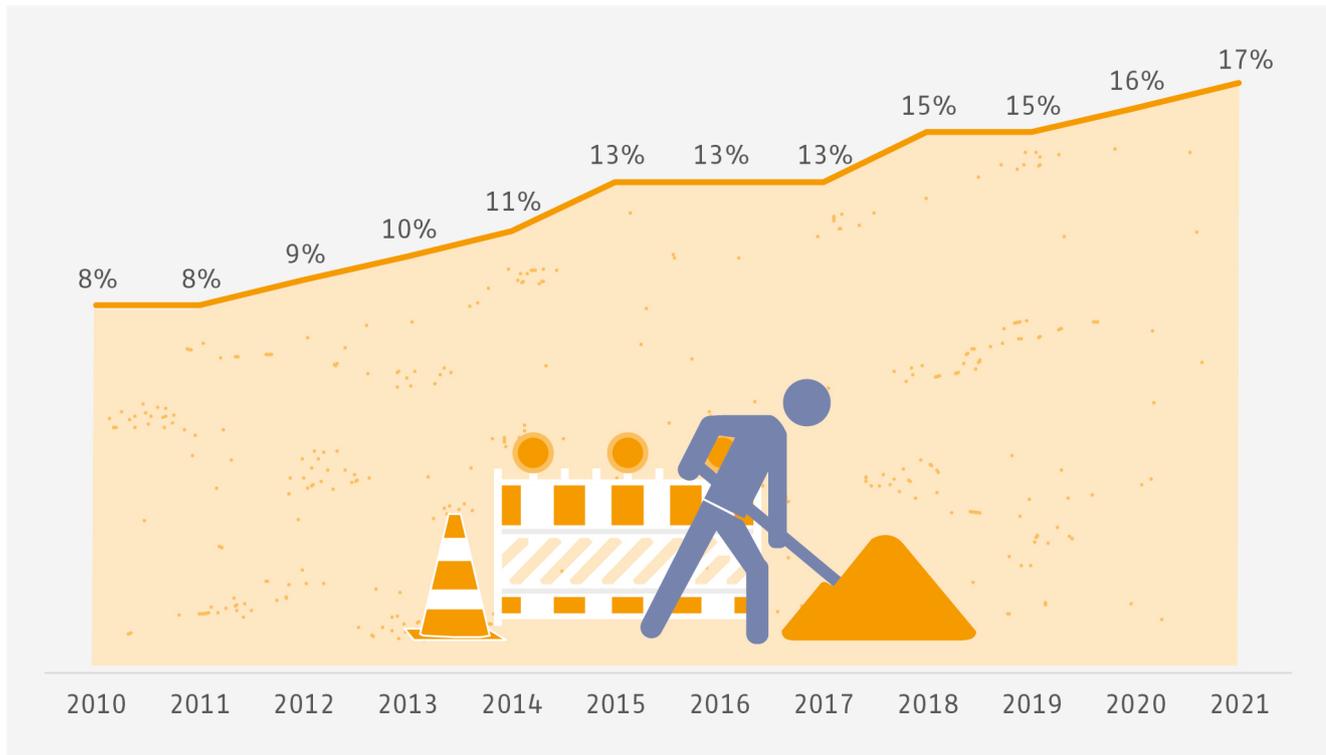
STEPHAN KROLL
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
Kroll@bibb.de



TOBIAS MAIER
Dr., wiss. Mitarbeiter im BIBB
Tobias.Maier@bibb.de

Abbildung 1

Anteil der nicht-deutschen Erwerbstätigen in Bauberufen

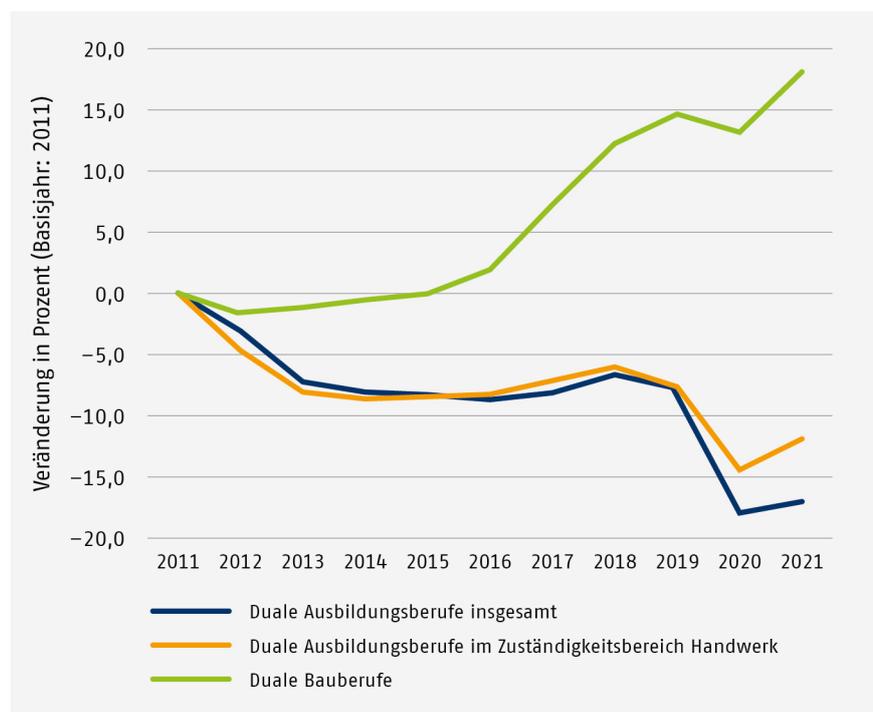


Quelle: Mikrozensus und VGR des Statistischen Bundesamtes. Berechnungen des QuBe-Projekts. Als Bauberufe werden die Berufsordnungen 223, 262, 263, 311, 321, 322, 331, 332, 342, 343, 525 und 932 der Klassifikation der Berufe 2010 herangezogen.

Auch wenn der Anteil der Jugendlichen mit Studienberechtigung in den vergangenen Jahren im Handwerk gestiegen ist, so liegt er dennoch auch im Jahr 2020 mit 16 Prozent deutlich unter dem Niveau der anderen Zuständigkeitsbereiche. Der Frauenanteil im Handwerk ist mit 18 Prozent ebenfalls deutlich geringer als im dualen System insgesamt (36%). In den dualen Bauberufen liegt er sogar nur bei acht Prozent. Hervorzuheben ist jedoch die traditionell starke Integrationsfunktion des Handwerks und der dualen Bauberufe, die sich im überdurchschnittlichen Anteil ausländischer Auszubildender zeigt. Entscheidend bei der Fachkräftesicherung ist aber nicht nur die Zahl der Neuabschlüsse, sondern auch die des Ausbildungsverlaufs: die Vertragslösungsquote und die Erfolgsquote. Beide Indikatoren der Berufsbildungsstatistik fallen sowohl im Handwerk als auch bei den Bauberufen deutlich ungünstiger aus als im dualen System insgesamt

Abbildung 2

Entwicklung des Anteils der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge nach Berufsgruppierungen; Bundesgebiet 2011–2021



Quelle: BIBB, Erhebung jährlich zum 30. September

Tabelle

Ausgewählte Personenmerkmale und Ausbildungsverlauf (Lösungs- und Erfolgsquote) nach Berufsgruppierungen; Bundesgebiet 2020

Personenmerkmale	Duale Ausbildungsberufe (BBiG/HwO) insgesamt	Handwerk	Duale Bauberufe
Geschlecht			
männlich	63,8%	81,6%	92,2%
weiblich	36,2%	18,4%	7,8%
Staatsangehörigkeit			
deutsche Staatsangehörigkeit	88,8%	85,9%	87,6%
ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Ausländer/-innen)	11,2%	14,1%	12,4%
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss			
ohne Hauptschulabschluss	3,3%	4,1%	3,7%
mit Hauptschulabschluss	24,3%	36,7%	35,9%
mit Realschulabschluss	41,3%	41,4%	40,3%
mit Studienberechtigung	29,2%	15,7%	18,1%
im Ausland erworbener Abschluss	1,9%	2,1%	2,0%
Ausbildungsverlauf			
Lösungsquote (LQ_{neu})	25,1%	31,9%	30,0%
Erfolgsquote ($EQII_{neu}$)	92,3%	89,0%	86,7%

Quelle: »Datenbank Auszubildende« des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.); Berichtsjahr 2020; Berechnungen des BIBB gemäß Berufeliste in HELMRICH u.a. 2021.

(vgl. Tab.). Die Vertragslösungsquoten sind überdurchschnittlich hoch und die Erfolgsquoten unterdurchschnittlich gering.

Maßnahmen zur nachhaltigen Fachkräftegewinnung

Die gute Baukonjunktur des letzten Jahrzehnts hat dazu geführt, dass sowohl der Anteil ausländischer Erwerbstätiger als auch der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Baugewerbe gestiegen ist. Dennoch reicht das Fachkräfteangebot derzeit nicht aus, um die dringlichen Infrastruktur- und Wohnbaumaßnahmen durchführen zu können. Es muss deshalb besser gelingen, junge Menschen

von einer Ausbildung und den Tätigkeiten im Bauhandwerk zu überzeugen. Studien haben gezeigt, dass beispielsweise Abiturientinnen und Abiturienten häufig wenig darüber wissen, wie unter Umständen ihre Interessen mit den Inhalten einer dualen Ausbildung korrespondieren und welche Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten es gibt (vgl. RISIUS/MALIN/FLAKE 2017). Hier muss in Zukunft Abhilfe geschaffen werden, indem z. B. auch in der gymnasialen Oberstufe die Berufsorientierung verstärkt in den Schulalltag integriert wird und dies nicht nur mit kognitiver Schlagseite, sondern auch mit Blick auf praktische, gestalterische und kreative Tätigkeiten im Handwerk. Der zunehmende Anteil an Personen ausländi-

scher Nationalität in den Bauberufen zeigt auch, wie wichtig Zuwanderung für den Bau ist. Hier gilt es zu beachten, dass auch die entsprechend qualifizierten Fachkräfte im Land gehalten werden müssen, um die Fachkräftenachfrage zu stillen. Die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen kann dabei helfen (vgl. BÖSE u. a. 2021). Hervorzuheben ist die Integration eines hohen Anteils an Auszubildenden mit ausländischer Nationalität oder Hauptschulabschluss in den dualen Bauberufen. Allerdings bedarf es Überlegungen, wie der Ausbildungsverlauf in Zukunft positiver gestaltet werden kann, um einmal gefundene Auszubildende nicht wieder zu verlieren und erfolgreich zu Fachkräften auszubilden. ◀



Infografik von S. 51 zum Download unter bwp-zeitschrift.de/g616

LITERATUR

- BÖSE, C.; KALINOWSKI, M.; MAIER, T.; MÖNNIG, A.; SCHMITZ, N.; ZIKA, G.: Should I stay or should I go? Langfristige Auswirkungen von qualifikationspezifischen Wanderungsströmen auf Arbeitsangebot und wirtschaftliche Entwicklung (BIBB-Report 1/2021). Bonn 2021
- GRUNWALD, J.-G.; HELMRICH, R.; MAIER, T.: Energiewende am Bau – Gibt es genügend bedarfsgerecht qualifizierte Fachkräfte? In: BWP 42 (2013) 6, S. 19–22 – URL: www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/7166
- HELMRICH, R.; MAIER, T.; PADUR, T.; WOLTER, M. I.: Baugewerbe zwischen Klimawandel und Fachkräfteengpass. Thesen und Maßnahmen angesichts der energetischen Sanierung und Aktivierung des Gebäudebestandes. Bonn 2021 – URL: https://res.bibb.de/vet-repository_779583
- RISIUS, P.; MALIN, L.; FLAKE, R.: Ausbildung oder Studium? Wie Unternehmen Abiturienten bei der Berufsorientierung unterstützen können (KofA-Studie 3/2017). Köln 2017 – URL: www.econstor.eu/bitstream/10419/172083/1/kofa-studie-2017-3.pdf
- (Alle Links: Stand 20.07.2022)

Start-ups: Jung, innovativ, Ausbildungsbetrieb?

Auf der Suche nach Potenzialen für mehr Ausbildungsbeteiligung



PIA WAGNER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
Pia.Wagner@bibb.de



DAVID SAMRAY
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
Samray@bibb.de



NICOLAI BÖR
Studentischer Mitarbeiter
im BIBB
Nicolai.Boer@bibb.de

Trotz eines hohen Fachkräftebedarfs und Schwierigkeiten bei der Personalrekrutierung bilden Start-ups bisher kaum aus. Im Beitrag werden die Ursachen für die Ausbildungsabstinenz untersucht sowie Ansatzpunkte zur Steigerung der Ausbildungsbeteiligung von Start-ups diskutiert. Als Grundlage dienen Ergebnisse einer zwischen Februar und Juli 2021 durchgeführten Onlinebefragung unter Start-ups sowie Erkenntnisse aus ergänzend dazu geführten qualitativen Interviews.

Die duale Berufsausbildung in der Start-up-Szene

Start-ups (vgl. Infokasten) gelten als innovative und für die künftige Ausrichtung des Wirtschaftssystems bedeutsame Unternehmen. Sie sind Quelle neuartiger Produkte und Dienstleistungen und fungieren als Impulsgeber für andere Wirtschaftsakteure, was neue Geschäftsmodelle, moderne Arbeitsweisen und die Digitalisierung von Prozessen betrifft (vgl. BEHM u. a. 2017; FICHTER/OLTEANU 2021). Zudem richtet sich an Start-ups die Erwartung, Arbeitsplätze zu schaffen (vgl. PARSONS u. a. 2021). Dazu passend gingen im Deutschen Startup Monitor 2021 über 90 Prozent der befragten Start-ups von einem Mitarbeiterwachstum in den kommenden zwölf Monaten aus (vgl. KOLLMANN u. a. 2021). Auch der Bitkom Start-up Report (2021) berichtet für 78 Prozent der Unternehmen ein erwartetes Wachstum in 2021. Das erhoffte Arbeitsplatzpotenzial wird jedoch gebremst. Empirische Studien weisen auf Schwierigkeiten bei der Personalrekrutierung hin (vgl. BITKOM RESEARCH 2020; KOLLMANN u. a. 2018; BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022), die mitunter als standort- und entwicklungsgefährdend für die deutsche Start-up-Szene dargestellt werden (vgl. BITKOM RESEARCH 2018; KOLLMANN u. a. 2019). Trotzdem deuten bisherige Erkenntnisse darauf hin, dass Start-ups nur selten selbst ausbilden (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022; BOGOTT/RIPPLER/WOISCHWILL 2017), die duale Berufsausbildung in der Start-up-Szene also kaum als Strategie zur Fachkräftegewinnung eingesetzt wird.

Forschungsdesign: Quantitative und qualitative Primärdaten

Um Gründe für die weitgehende Ausbildungsabstinenz von Start-ups zu untersuchen, wurden eine quantitative Onlinebefragung sowie qualitative Interviews durchgeführt (vgl. WAGNER/SAMRAY/BÖR 2022). Zu der zwischen März und Juli 2021 durchgeführten Onlinebefragung wurden 11.422 Unternehmen eingeladen, die einen Handelsregister eintrag aufweisen und mittels maschineller und qualitativer Analyseverfahren als Start-ups identifiziert wurden (vgl. Definitionsmerkmale im Infokasten). Die Befragung generierte 765 Teilnahmen und basierte auf einem Fragebogen, der unter Rückgriff auf Fachliteratur und Erkenntnisse qualitativer In-

Start-ups: Definition und Verbreitung

Die vorgestellte Untersuchung basiert auf der im deutschen Raum gängigen Definition des Bundesverbands Deutsche Start-ups, nach der Start-ups jünger als zehn Jahre sind und zudem ein geplantes Personal- oder Umsatzwachstum aufweisen und/oder (hoch) innovativ in ihren Produkten und Dienstleistungen sowie Geschäftsmodellen oder Technologien sind (vgl. KOLLMANN u. a. 2021). Zur Grundgesamtheit aller Start-ups in Deutschland liegen keine amtlichen Daten vor. Nach Schätzungen des KfW-Start-up-Reports gab es im Jahr 2020 47.000 Start-ups in Deutschland (vgl. METZGER 2021). Andere Schätzungen gehen von etwa 800 Start-up-Neugründungen pro Quartal und z. B. von 3.348 neu gegründeten Start-ups in 2020 aus (vgl. STARTUPDETECTOR 2021).

Interviews konzipiert wurde. Um eine näherungsweise Repräsentativität der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde bei den Datenauswertungen nach Unternehmensalter, Standort und Wirtschaftszweig gewichtet. Für die vor und über die Onlinebefragung hinausgehend (bis einschließlich Februar 2022) durchgeführten 25 semistrukturierten Interviews wurden neben theoretischen Vorüberlegungen auch Erkenntnisse aus der Onlinebefragung aufgegriffen. Interviewt wurden zwölf Vertreter/-innen aus Start-ups sowie 13 unternehmensexterne Akteure, darunter fünf Personen mit engem Bezug zur Start-up-Szene und acht Personen aus dem Berufsbildungsbereich (vgl. Abb. 1).

Gründe für die Ausbildungsabstinenz

Die Ergebnisse der Onlinebefragung bestätigen eine niedrige Ausbildungsbeteiligung von Start-ups (vgl. Tab.). Die Mehrheit der Unternehmen bildet aktuell nicht aus und plant dies auch nicht für die Zukunft (65%). Unter den zwölf Start-ups, die ergänzend interviewt wurden, verfügt keins über eigene Ausbildungserfahrung und lediglich in einem Unternehmen besteht der Plan, künftig auszubilden.

Der Blick auf die Branchenverteilung zeigt, dass die Start-ups der Onlinebefragung hauptsächlich in zwei Wirtschaftsbereichen tätig sind: Über die Hälfte der Unternehmen gehört der Informations- und Kommunikationsbranche an und rund ein Viertel ist dem verarbeitenden Gewerbe zuzuordnen (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022). In Bezug auf die Ausbildungsbeteiligung bestehen kaum Unterschiede zwischen den Start-ups dieser beiden Wirtschaftsbereiche (vgl. Tab.). Neben der starken Branchenkonzentration ist zu berücksichtigen, dass die online befragten Start-ups vergleichsweise kleine und junge Unternehmen sind. Sie befinden sich überwiegend in der Gründungsphase und haben in der Regel nur wenige Mitarbeitende (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022). Hinsichtlich der Ausbildungsbeteiligung zeigt sich, dass der Anteil ausbildender Start-ups mit zunehmendem Alter und steigender Größe wächst (vgl. Tab.). In der Tendenz unterscheiden sich die befragten Start-ups hier nicht von anderen kleinen und mittleren Unternehmen, allerdings ist ihre Ausbildungsbeteiligung bei gleicher Größe geringer (vgl. BIBB 2021, S. 190ff.). Entsprechend verweisen die Interviewten mit Blick auf die niedrige

Ausbildungsbeteiligung vielfach auf die Aufbauphase der Unternehmen. Betont werden Schwierigkeiten, in diesem Stadium vorausschauend in Fachkräfte zu investieren, und fehlende zeitliche Ressourcen, etwa für die Ausbildungsorganisation oder das Ablegen der Ausbildereignungsprüfung. Auch in der Onlinebefragung wurde der zu große Aufwand der Ausbildungsorganisation häufig als Ursache dafür genannt, dass Start-ups nicht ausbilden (38%; vgl. Abb. 2, S. 56). Insbesondere den interviewten Vertreter/-innen aus Start-ups zufolge sei es in der Anfangsphase zudem kaum möglich, jemanden anzulernen und mitlaufen zu lassen, was sich wiederum mit einem Befund der Onlinebefragung deckt. Demnach begründen Start-ups, die weder ausbilden noch planen auszubilden, ihre Entscheidung am häufigsten damit, dass sie bereits qualifizierte Fachkräfte benötigen (43%).

In Bezug auf die Gründungsphase findet sich in den Interviews vielfach der Verweis auf die starke Dynamik der Unternehmensentwicklung. So hebt ein Vertreter der Unternehmensförderung hervor, dass dadurch selten klar sei, »in welche Richtung die Reise [des Unternehmens] im nächsten, in den nächsten zwei Jahren geht«. Auch 23 Prozent der online befragten Start-ups ohne Ausbildungsaspiration geben die unsichere zukünftige Ausrichtung und Fortführung des Betriebs als ursächlich für ihre Ausbildungsabstinenz an (vgl. Abb. 2, S. 56). Nach Ansicht der Interviewten aus dem Berufsbildungsbereich sei die »wilde Phase einer Gründung« – so ein Kammervorteiler – insbesondere mit der rechtlichen Verpflichtung und der besonderen Verantwortung von Ausbildungsbetrieben schwer vereinbar. Dazu passend gibt rund ein Drittel (34%) der online befragten Start-ups, die weder ausbilden noch planen auszubilden, an, dass sie die gesetzlichen Vorgaben hierfür nicht erfüllen. Aus Sicht der meisten Vertreter/-innen aus Start-ups, aber auch einiger unternehmensexterner Interviewten mit engem Bezug zur Start-up-Szene, kommt hinzu, dass gerade in der Anfangsphase der Fokus auf der Geschäftsmodell- oder Produktentwicklung liege und in erster Linie Studierende und Hochschulabsolventen und -absolventinnen das entsprechende »Know-how« (so eine Gründerin) für diese Entwicklungsarbeit mitbringen würden. Sobald die Unternehmen etablierter seien und ausdifferenziertere Organisationsstrukturen mit »repetitiveren Jobs« (Gründer) gebildet hätten, könne man sich hingegen die Anstellung von Auszubildenden vorstellen.

Abbildung 1

Zusammensetzung der Interviewpartner/-innen

12 Vertreter/-innen aus Start-ups		13 unternehmensexterne Akteure	
11 Gründer/-innen	1 Mitarbeiterin	5 Personen mit engem Bezug zur Start-up-Szene Start-up-Interessenverband (1) Unternehmensförderung (2) Start-up-Förderinitiativen (2)	8 Personen aus dem Berufsbildungsbereich Kammern (3) Berufsbildungspraxis (3) Berufsbildungsforschung (2)

Tabelle

Ausbildungsbeteiligung und -aspiration von Start-ups differenziert nach Unternehmensmerkmalen

	Anteil ausbildender Start-ups	Anteil nichtausbildender Start-ups mit Ausbildungsplänen	Anteil nichtausbildender Start-ups ohne Ausbildungspläne
Start-ups insgesamt (n = 763)	5 %	21 %	65 %
nach Wirtschaftszweig			
Information und Kommunikation (n = 474)	6 %	19 %	67 %
Verarbeitendes Gewerbe (n = 179)	3 %	23 %	63 %
Sonstige (n = 110)	3 %	31 %	58 %
nach Anzahl Mitarbeitende			
1 bis 9 (n = 466)	1 %	20 %	67 %
10 bis 19 (n = 168)	6 %	26 %	63 %
20 bis 49 (n = 86)	12 %	17 %	67 %
50 und mehr (n = 40)	22 %	24 %	42 %
nach Gründungsjahr			
2020 oder 2021 (n = 224)	2 %	22 %	66 %
2017 bis 2019 (n = 265)	3 %	24 %	66 %
2014 bis 2016 (n = 206)	6 %	21 %	63 %
2011 bis 2013 (n = 68)	11 %	14 %	62 %
nach Bildungshintergrund der Gründer/-innen/Geschäftsführenden*			
Promotion (n = 275)	4 %	19 %	69 %
Hochschulabschluss (n = 569)	5 %	23 %	63 %
Fortbildungsabschluss (n = 67)	7 %	29 %	51 %
Betriebliche Ausbildung (n = 100)	7 %	26 %	59 %

Quelle: BIBB-Onlinebefragung deutscher Start-ups 2021; Prozentwerte (gewichtet) auf Basis von n = 760 bis n = 763 Fällen; die Abweichung der Zeilensumme von 100 % entspricht jeweils dem Prozentwert der Kategorie »nicht-ausbildende Start-ups ohne Angabe zur Ausbildungsaspiration«;

* Mehrfachnennungen möglich

Die Befunde aus den Interviews deuten insgesamt darauf hin, dass Start-ups die Rekrutierung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen und Studierenden gegenüber der Anstellung von Auszubildenden vorziehen. Neben der Einschätzung einer besseren qualifikatorischen Passung wurde vor allem aus der Start-up-Szene darauf verwiesen, dass die Beschäftigung von Studierenden mehr Flexibilität im Arbeitseinsatz und geringere Kosten bedeute. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse der Onlinebefragung vermuten, dass auch der Bildungshintergrund der Gründer/-innen oder Geschäftsführenden¹ zur Ausbildungsabstinentz beiträgt: So sind Start-ups, in denen Gründer/-innen oder Geschäftsführende arbeiten, deren höchster beruflicher Bildungsabschluss eine Promotion oder ein Hochschulabschluss ist, relativ häufig in der Gruppe, die nicht ausbildet und nicht plant auszubilden (69 % bzw.

63 %; vgl. Tab.). Start-ups, deren Gründer/-innen oder Geschäftsführende einen beruflichen Aus- oder Fortbildungsabschluss haben, geben seltener an, nicht auszubilden oder nicht ausbilden zu wollen (51 % bzw. 59 %).

Ein weiterer, in der Onlinebefragung häufig genannter Grund für die Ausbildungsabstinentz ist ein mitunter hoher Spezialisierungsgrad der Start-ups (41 %; vgl. Abb. 2, S. 56). Dadurch sehen sie sich nicht in der Lage, alle relevanten Inhalte eines Ausbildungsberufs zu vermitteln. Dazu passend weisen zwei Kammervorteiler/-innen darauf hin, dass Unternehmen mit einem hohen Spezialisierungsgrad, die »nur ein

¹ Sofern zum Zeitpunkt der Befragung keine Gründer/-innen im Unternehmen arbeiteten, wurden die höchsten berufsbildenden Abschlüsse der Geschäftsführung erfragt. Dies betraf 19 Unternehmen.

Abbildung 2

Die sieben am häufigsten genannten Gründe für die Ausbildungsabstizienz von Start-ups



Quelle: BIBB-Onlinebefragung deutscher Start-ups 2021; gewichtete Werte basierend auf n = 486, nur nicht-ausbildende Start-ups ohne Ausbildungspläne

ganz winziges Scheibchen« einer Produktion oder Dienstleistung abbilden, nicht für die duale Berufsausbildung, die »sinnvollerweise weit« und auf die Vermittlung »allumfassender Handlungskompetenz« in einer beruflichen Domäne ausgerichtet ist, geeignet sind (vgl. zum Aspekt der beruflichen Handlungskompetenz auch HACKEL 2021).

Weitere Ursachen für die Ausbildungsabstizienz der online befragten Start-ups sind die fehlende Kenntnis über relevante Ausbildungsgänge (25 %) und die Ansicht, Ausbildungsgänge seien veraltet und zu unflexibel für den eigenen Bedarf (20 %). In den Interviews wurde die fehlende Kenntnis über relevante Ausbildungsgänge ebenfalls angesprochen (»Ich kann ja nicht suchen, was ich nicht weiß, was es gibt« – so eine Vertreterin der Unternehmensförderung).

Ansatzpunkte zur Steigerung der Ausbildungs-beteiligung

Die aus der Onlinebefragung und den Interviews hervorgehenden Gründe für die Ausbildungsabstizienz von Start-ups bestätigt ein interviewter Gründer: »Start-ups und Ausbildung scheint in der Tat nicht der beste Match [zu sein]«. In den Interviews kristallisieren sich jedoch auch Ansatzpunkte für Verbesserungen des »Matching« heraus. So wurde vorgeschlagen, Start-ups für den Fall, dass das Unternehmen in Schieflage gerät oder scheitert, zuzusichern, dass sie ein begonnenes Ausbildungsverhältnis frühzeitig auflösen und die Verantwortung hierfür an einen Dritten übergeben können. Ein weiterer Vorschlag war, die Ausbildereignungsprüfung niederschwelliger auszurichten, diese z. B. nicht als Voraussetzung für den Beginn eines Ausbildungsverhältnisses festzulegen, sondern den potenziellen Auszubildenden durch ein zeitversetztes Ablegen der Prüfung (einige Monate nach Ausbildungsbeginn) mehr Flexibilität zu ermöglichen. Zudem wurde die Idee von Gastauszubildenden in Start-ups aufgeworfen. Diese Vorschläge

wurden jedoch von den Interviewten aus der Berufsbildung mit Verweis auf die besondere Schutzbedürftigkeit des Ausbildungsverhältnisses kritisch beurteilt. Eine Ausbildung, so ein Kammervertreter, solle nicht leichtfertig eingegangen werden, wenn die Zukunft des Unternehmens ungewiss ist oder die vorgesehenen Ausbilder/-innen »nicht mal die Zeit haben, den Nachweis zu erbringen, dass sie pädagogisch geeignet sind«.

Bezogen auf den zum Teil hohen Spezialisierungsgrad wurde von den Interviewten des Berufsbildungsbereichs indes auf die Möglichkeit einer Verbundausbildung verwiesen. Dadurch könnte »das Problem, die Breite der Ausbildungsinhalte nicht vermitteln zu können« (Bildungswissenschaftlerin), gelöst und könnten Start-ups als »Juniorpartner« (Vertreterin aus der Berufsbildungspraxis) schrittweise an die duale Berufsausbildung herangeführt werden. Gleichzeitig wurden aber auch Herausforderungen wie der hohe organisatorische Aufwand und das fehlende Vertrauensverhältnis der Unternehmen untereinander angesprochen. In der Onlinebefragung geben immerhin 15 Prozent der nicht auszubildenden Start-ups an, dass die Verbundausbildung für sie interessant wäre (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022).

Trotz der verhaltenen Einschätzung zu möglichen Maßnahmen zur Steigerung des Ausbildungsengagements von Start-ups wurden in den Interviews auch Vorteile ihrer stärkeren Ausbildungsbeteiligung angesprochen. So könnten auszubildende Start-ups zur »Attraktivitätssteigerung der betrieblichen Ausbildung« beitragen, da Nachwuchskräfte die Möglichkeit bekämen, eine Ausbildung in einem moderneren Umfeld mit flachen Hierarchien und eigenverantwortlichen Aufgabenbereichen zu machen, die Phase einer Unternehmensgründung mitzuerleben und unternehmerische Inhalte vermittelt zu bekommen (zur Bedeutung der Förderung des Entre- und Intrapreneurship vgl. auch ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022). Ein unternehmensexterner Interviewter mit engem Bezug zur Start-up-Szene sprach zudem das hohe Arbeitsplatzpotenzial

von langfristig erfolgreichen Start-ups an, das in ein nicht unerhebliches Ausbildungsplatzpotenzial münden könnte.

Um dieses Potenzial zu nutzen, sei es, insbesondere aus Sicht der unternehmensexternen Interviewten sowie einiger Vertreter/-innen aus Start-ups, wichtig, bestehende Informationsdefizite der Start-ups gegenüber der dualen Berufsausbildung zu beheben. Hierbei sei eine aktive und niederschwellige Ansprache zentral, da Start-ups »unter hohen Opportunitätskosten arbeiten« (Vertreter einer Start-up-Förderinitiative). Häufig wurde auf die IHKs verwiesen, die proaktiver über die duale Berufsausbildung sowie ihre entsprechenden Beratungs- und Unterstützungsleistungen informieren und auf (Rekrutierungs-)Veranstaltungen der Start-up-Szene präsent sein sollten. Gleichzeitig wurde, vor allem von den Interviewten aus der Berufsbildung, die Unterstützung von Verbänden, die der Start-up-Szene nahestehen, als zentral dafür eingestuft, die duale Berufsausbildung unter Start-ups bekannter zu machen. Hinweise darauf, wie das Interesse für die duale Berufsbildung geweckt werden könnte, kann die Motivation der Start-ups, die derzeit ausbilden oder planen auszubilden, liefern. Die Onlinebefragung zeigt, dass die bedarfsgenaue Qualifizierung von Fachkräften mit deutlichem Abstand der häufigste Grund (85%) für die eigene Ausbildung ist (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022). Analog dazu sehen auch die Interviewten aus dem Berufsbildungsbereich in der bedarfsgerechten Fachkräftesicherung »den größten Hebel«, um die Ausbildung für Start-ups interessanter zu machen. Schließlich hätten die Unternehmen nach Abschluss der Ausbildung »qualifizierte Leute, die sich mit ihren innovativen Produkten sowie besonderen

Unternehmensstrukturen auskennen« (Berufsbildungswissenschaftlerin). Darüber hinaus vermeide man ein unvoreilhaftes »Kommen und Gehen« (ebd.), wie es bei studentischen Aushilfen und Praktikanten und Praktikantinnen häufig der Fall sei. Entsprechend begründen immerhin 35 Prozent der online befragten Start-ups ihre (geplante) Ausbildungsbeteiligung mit Einsparungen bei Einstellungs- und Einarbeitungskosten (vgl. BÖR/SAMRAY/WAGNER 2022). Noch häufiger (56%) wird die Ausbildungsbeteiligung oder -planung jedoch mit dem produktiven Arbeitseinsatz der Auszubildenden während der Ausbildung begründet (vgl. ebd.). Dieser Befund steht allerdings in einem gewissen Widerspruch zu dem von Start-ups ohne Ausbildungsaspiration am häufigsten angegebenen Grund, Bedarf an bereits qualifizierten Fachkräften zu haben (vgl. Abb. 2).

Der vermeintliche Gegensatz lässt sich als weiteres Beispiel dafür verstehen, dass das Ausbildungspotenzial von Start-ups insbesondere aufgrund ihrer anfänglich starken Entwicklungsdynamik und Ungewissheit differenziert (nach Unternehmensalter und Entwicklungsstand) zu betrachten ist. Auf Basis der durchgeführten Untersuchung lässt sich festhalten, dass Start-ups und die duale Berufsausbildung vielleicht nicht natürlich zusammenfinden, jedoch durchaus Potenzial besteht, die Ausbildungsbeteiligung von etablierteren Start-ups zu erhöhen. Insbesondere die unternehmensexternen Interviewpartner/-innen sprachen der dualen Berufsausbildung zudem vielfach eine hohe Qualität, Anpassungsfähigkeit und großen Wert auch für eine im Wandel befindliche deutsche Wirtschaft zu. ◀

LITERATUR

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

BEHM, T.; BOVENSCHULTE, M.; FERDINAND, J.-P.; GIBOUIN, A.; VAN DEN HOEVEL, R.; MAZURÉ, D.; SONNENBERG, C.; ZOLLMANN, B.: iit-Trend-Monitoring. Startup-Szene. Berlin 2017

BITKOM RESEARCH GMBH (BITKOM): Bitkom Startup Report 2021. Berlin 2021

BITKOM RESEARCH GMBH (BITKOM): Bitkom Startup Report 2020. Berlin 2020

BITKOM RESEARCH GMBH (BITKOM): Bitkom Startup Report 2018. Berlin 2018

BÖR, N.; SAMRAY, D.; WAGNER, P.: Startups in der Berufspraxis – Fachkräftebedarf und Ausbildungsbeteiligung. Univariate Ergebnisse einer Online-Befragung unter deutschen Startups. Bonn 2022 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/2022_Grundauswertung_StartUps.pdf

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021

BOGOTT, N.; RIPPLER, S.; WOISCHWILL, B.: Im Startup die Welt gestalten. Wie Jobs in der Gründerszene funktionieren. Wiesbaden 2017

FICHTER, K.; OLTEANU, Y.: Green Startup Monitor 2021. Berlin 2021

HACKEL, M.: Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung. In: BELLMANN, L.; BÜCHTER, K.; FRANK, I.; KREKEL, E.; WALDEN, G. (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021, S. 169–184

KOLLMANN, T.; HENSELLEK, S.; JUNG, P.; KLEINE-STEGERMANN, L.: Deutscher Startup Monitor 2018. Berlin 2018

KOLLMANN, T.; HENSELLEK, S.; JUNG, P.; KLEINE-STEGERMANN, L.: Deutscher Startup Monitor 2019. Berlin 2019

KOLLMANN, T.; KLEINE-STEGERMANN, L.; THEN-BERGH, C.; HARR, M.; HIRSCHFELD, A.; GILDE, J.; WALK, V.: Deutscher Startup Monitor 2021. Berlin 2021

METZGER, G.: KfW-Start-up-Report 2021. Frankfurt am Main 2021

PARSONS, C.; BODE, J.; BORN, D.; VOGT, P.; GSCHWENDTNER, C.; TOMM, N.; FRICKE, P.; HUTH, C.; STRESING, C.; ORTLOFF, A.; HIRSCHFELD, A.: Für ein Wirtschaftswunder 2.0. Wie Startups und Scaleups den deutschen Arbeitsmarkt beflügeln. München 2021

STARTUPDETECTOR: startupdetector report 2021. Berlin 2021

WAGNER, P.; SAMRAY, D.; BÖR, N.: Startups in der Berufspraxis, unveröffentlichtes Manuskript. Bonn 2022

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Neustart für das Gastgewerbe

Mit neuen Berufsprofilen aus der Coronakrise

Nach über zwanzig Jahren hat das traditionsreiche Gastgewerbe – mitten in der Coronapandemie – seine dualen Ausbildungsberufe modernisiert. Mit sechs aktualisierten und einer neu geschaffenen Ausbildungsordnung starten die Hotel-, Gastronomie- und Küchenberufe in das Ausbildungsjahr 2022.

Fachkräftemangel im Gastgewerbe

Das Gastgewerbe zählt zu Deutschlands vielseitigsten Wirtschaftszweigen. Die duale Berufsausbildung ist für die Branche der wichtigste Weg zur Qualifizierung ihrer Fachkräfte. Derzeit befinden sich rund 45.000 junge Menschen in einer Ausbildung in einem der bisher sechs gastgewerblichen Ausbildungsberufe. War der Wirtschaftssektor schon vor der Coronapandemie vom Fachkräftemangel besonders stark betroffen, hat sich die Situation durch die Pandemie noch weiter verschärft. Viele Fachkräfte sind abgewandert, die Anzahl der Beschäftigten (–10,2%) und der Auszubildenden (–11,6%) war 2020 im Vergleich zu 2019 deutlich rückläufig (vgl. BIBB 2022, S. 17). Umso wichtiger ist es, dass zeitgemäße Ausbildungen dem entgegenwirken.

Neue Berufsstrukturen mit Durchstiegsoptionen

Die Berufsfamilie der gastgewerblichen Ausbildungsberufe wurde neu strukturiert, die Kompetenzprofile der einzelnen Berufe wurden geschärft und differenziert. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Änderungen:



ANITA MILOLAZA
wiss. Mitarbeiterin im BIBB
milolaza@bibb.de

Hotelberufe: Die beiden dreijährigen Ausbildungsberufe Hotelfachleute sowie Kaufleute für Hotelmanagement (bislang Hotelkaufleute) bilden künftig die Gruppe der Hotelberufe und haben bis zum 18. Ausbildungsmonat identische Ausbildungsinhalte. Die Hotelfachleute bleiben auch nach der Novellierung die Generalisten der Beherbergungsbetriebe, die aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion den gesamten operativen Prozess im Blick haben. Neben dem Housekeeping-Management, das aufgrund von Pandemieerfahrungen und Nachhaltigkeitsaspekten stark an Bedeutung gewonnen hat, und dem klassischen Bereich Reservierung und Empfang wurden u. a. auch Kompetenzen des Channel- und Revenuemanagements aufgenommen. Die künftigen Kaufleute für Hotelmanagement haben ihren Fokus noch stärker auf dem kaufmännischen Bereich wie z. B. Personalwirtschaft und Warenwirtschaft sowie der Planung und Analyse des Channel- und Revenuemanagements. Damit stellt diese modernisierte Ausbildung eine gute Alternative zu vielen praxisorientierten Bachelorstudiengängen im Berufsfeld dar.

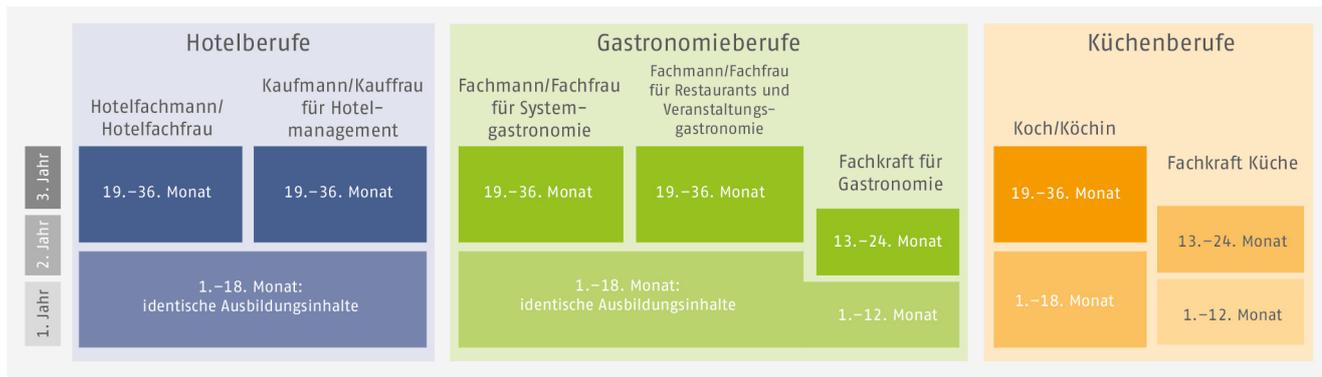
Gastronomieberufe: Der zweijährige Ausbildungsberuf Fachkraft für Gas-

tronomie (bislang Fachkraft im Gastgewerbe) und die beiden dreijährigen Ausbildungsberufe Fachleute für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie (bislang Restaurantfachleute) und Fachleute für Systemgastronomie bilden künftig die Gruppe der Gastronomieberufe. Im zweijährigen Beruf Fachkraft für Gastronomie kann dann zwischen den viermonatigen Schwerpunkten Restaurantservice und Systemgastronomie gewählt werden. Eine Fortsetzung der Ausbildung in den beiden dreijährigen Gastronomieberufen ist unter Anrechnung von bis zu 24 Monaten Ausbildungsdauer unabhängig vom gewählten Schwerpunkt möglich. Das bedeutet eine wichtige Durchstiegsoption für jene, die nach der zweijährigen Berufsausbildung ihre Kompetenzen und Einsatzmöglichkeiten erweitern möchten. Für die Fachleute für Restaurants und Veranstaltungsservice (ReVas), die bisherigen Restaurantfachleute, betont die Änderung der Berufsbezeichnung die hohe Relevanz der Ausbildungsinhalte zur Konzeption, Organisation und Durchführung von Veranstaltungen. Sie werden die Veranstaltungsspezialisten der Branche, was die Attraktivität dieses Ausbildungsberufs erhöht. Eine neue kodifizierte Zusatzqualifikation »Bar und Wein«, die auch den Fachleuten für Systemgastronomie und den beiden Hotelberufen offensteht, ist ein zusätzlicher Anreiz für den Branchennachwuchs. Fachleute für Systemgastronomie erwerben in Zukunft verstärkt Kompetenzen im Bereich Personalwirtschaft, Systemorganisation und Systemmanagement.



JOHANNA TELIEPS
Dr., wiss. Mitarbeiterin im BIBB
telieps@bibb.de

Abbildung

Struktur der Hotel-, Gastronomie- und Küchenberufe

Stand 2022

Küchenberufe: Zu den Küchenberufen zählt nun neben dem dreijährigen Ausbildungsberuf Koch/Köchin auch der neu geschaffene zweijährige Ausbildungsberuf Fachkraft Küche, der zunächst auf sieben Jahre befristet ist und nach dem zweiten Prüfungsdurchlauf evaluiert wird. Dieser neue Ausbildungsberuf ist theoriereduziert und richtet sich somit an vorwiegend praktisch begabte Jugendliche und auch an Jugendliche mit Sprachdefiziten. Ihnen wird ein qualifizierter Berufsabschluss mit Anschlussmöglichkeiten eröffnet. Daneben bietet diese Ausbildung auch Betrieben, die über ein reduziertes Speisenangebot verfügen, die Möglichkeit, Ausbildungsplätze anzubieten. Eine Fortsetzung der Ausbildung zum Koch/zur Köchin ist unter Anrechnung von bis zu 24 Monaten Ausbildungsdauer möglich. Die Ausbildung zum Koch/zur Köchin wird um vertiefte Inhalte zu Warenbeschaffung, Kalkulation und Kostenkontrolle erweitert. Hinzu kommen Umgang mit vielfältigen Ernährungsformen sowie eine kodifizierte Zusatzqualifikation »Vertiefung für vegetarische und vegane Küche«. Eine Besonderheit aller dreijährigen Ausbildungsberufe im Gastgewerbe sind gemeinsame Inhalte zum Anleiten und Führen von Mitarbeitenden. Hintergrund ist, dass aufgrund der Zunahme von un- und angelernten Beschäftigten die jungen Fachkräfte zunehmend schon in einem frühen

Stadium Kolleginnen und Kollegen anleiten und für diese Aufgaben entsprechende Kompetenzen benötigen. Aufgrund der inhaltlichen Strukturen ist eine gemeinsame Beschulung aller sieben Berufe im ersten Ausbildungsjahr grundsätzlich möglich; dies war ein wichtiges Anliegen der für den schulischen Teil zuständigen Länder. Im zweiten Ausbildungsjahr ist aufgrund der ähnlichen bzw. identischen Ausbildungsinhalte eine Beschulung auf der Gruppenebene möglich; d. h. jeweils für die Hotel-, Gastronomie- und Küchenberufe (vgl. Abb.).

Rückfalloption: Anrechnung der zweijährigen Ausbildung

Während die beiden zweijährigen Ausbildungsberufe jeweils eine Zwischen- und Abschlussprüfung vorsehen, ist in allen dreijährigen Ausbildungsberufen die gestreckte Abschlussprüfung verankert. Besonders hervorzuheben ist, dass der Berufsabschluss des zweijährigen Ausbildungsberufs Fachkraft für Gastronomie auf Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung der dreijährigen Ausbildungsberufe Fachleute für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie oder Fachleute für Systemgastronomie angerechnet werden kann – analog auch der Berufsabschluss des zweijährigen Ausbildungsberufs Fachkraft Küche auf Teil 1 der gestreckten Abschlussprüfung des dreijährigen Ausbildungsberufs

Koch/Köchin. So gibt es neben der Anrechnung der Ausbildungsinhalte bzw. der Ausbildungsdauer auch die Möglichkeit, die bislang erbrachten Prüfungsleistungen anzurechnen. Für den umgekehrten Fall konnte eine sogenannte Rückfalloption geregelt werden: Prüflinge können nach einer nicht bestandenen Abschlussprüfung z. B. zum Koch/zur Köchin auf Antrag den Abschluss zur Fachkraft Küche erlangen, sofern sie in den dafür benötigten Prüfungsbereichen ausreichende Leistungen erbracht haben. Gleiches gilt für die Gruppe der Gastronomieberufe: Nach einer nicht bestandenen Abschlussprüfung in den beiden dreijährigen Ausbildungsberufen kann auf Antrag der Abschluss zur zweijährigen Fachkraft für Gastronomie erworben werden. Die Rückfalloption hat Modellcharakter und wurde bei diesen Berufen erstmals rechtlich umgesetzt und in eine Verordnung überführt. ◀



Weitere Informationen zu den Berufen unter:

www.bibb.de/hogakue
Infografik von S. 59 unter:
www.bwp-zeitschrift.de/g625

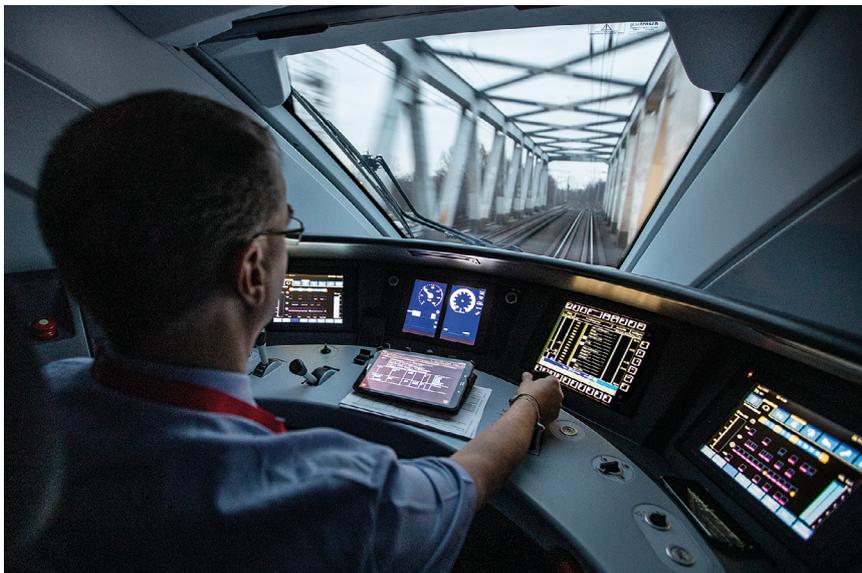
LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Tabellen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Bonn 2022 – URL: www.bibb.de/datenreport-2022

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

Berufe-Steckbrief: Eisenbahner/-in im Betriebsdienst Lokführer/-in und Transport

Lokführer/-innen steuern Züge und transportieren Güter oder Personen im Nah-, Fern- und Güterverkehr. Bei der Umsetzung einer klimafreundlichen Verkehrspolitik spielen sie eine zentrale Rolle. Folglich ist der Bedarf an Fachkräften groß. Der Steckbrief informiert zur neuen Ausbildungsordnung, präsentiert Zahlen zum Frauenanteil und nennt Trends zur Digitalisierung.



Lokführer im Führerstand eines ICE | Foto: Deutsche Bahn AG – Pablo Castagnola

»Bahn-DNA«

7.000 PS, 1.500 Tonnen, 740 Meter – das sind die Grunddaten eines typischen Güterzugs, den Lokführer/-innen steuern. Bei einem ICE haben sie sogar 10.000 PS in der Hand. Begeisterung für die Bahntechnik, alleine im Führerstand wechselnde Landschaften an sich vorbeiziehen zu lassen und ein besonderer kollegialer Zusammenhalt sind Gründe, warum sich junge Menschen für diesen Beruf entscheiden. Nicht alles erscheint jedoch auf den ersten Blick attraktiv: So ist z. B. Schichtdienst nicht jedermanns Sache, ermöglicht aber eben auch freie Tage unter der Woche.

Das technische Know-how von Lokführerinnen und Lokführern geht

über das Führen von Triebfahrzeugen hinaus: Auszubildende lernen, Fahrzeuge zu prüfen und die Grundlagen zur Verkehrs-, Personal- und Fahrzeugdisposition. Zudem gilt es, das Gesamtsystem Eisenbahn zu verstehen, was Fachkenntnisse zu Fahrzeugen und zur Infrastruktur umfasst. Bei Störungen sind höchste Konzentration und technisch-koordinative Fertigkeiten gefragt. Mit der Wahl des Ausbildungsplatzes – egal ob bei einem nicht bundeseigenen Bahnunternehmen oder der Deutschen Bahn als größtem Ausbildungsunternehmen – fällt auch die Entscheidung, ob man künftig im Güter- oder im Personenverkehr unterwegs ist.

Neuerungen ab August 2022

Bisher gab es in der Ausbildung zwei Fachrichtungen: »Lokführer und Transport« und »Fahrweg« (für die Fahrdienstleiter/-innen, die vom Stellwerk aus dafür sorgen, dass Züge sicher und pünktlich fahren können). Seit dem 1. August 2022 gibt es zwei Einzelberufe:

- Eisenbahner/-in im Betriebsdienst Lokführer/-in und Transport mit den beiden Einsatzgebieten Güterverkehr und Personenverkehr sowie
- Eisenbahner/-in in der Zugverkehrssteuerung.

Die Gemeinsamkeiten der beiden Berufsbilder werden durch berufsübergreifende Lerninhalte gefestigt, die insbesondere im ersten Jahr der Ausbildung vermittelt werden (vgl. Abb.1).

Digitalisierung

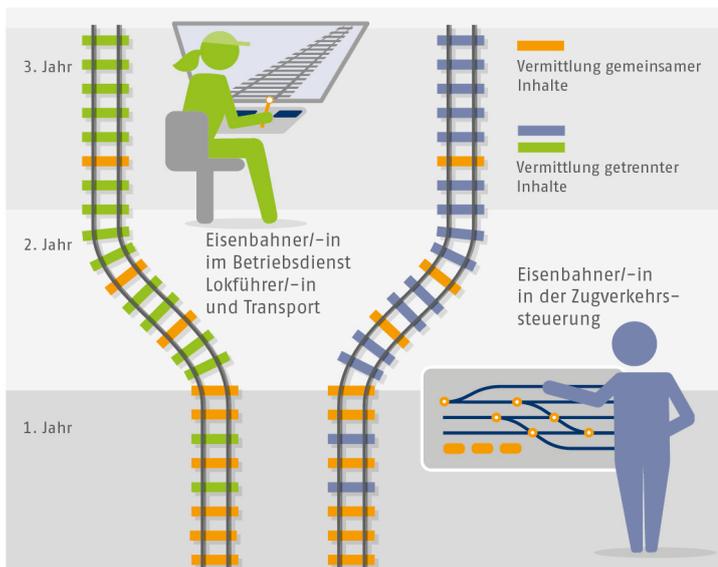
Die Digitalisierung verändert und erleichtert schon heute und auch in Zukunft die Arbeit von Lokführerinnen und Lokführern z. B. durch:

- Digitales Dokumentenmanagement – DMS (z. B. Wagenlisten, Bremszettel und Fahrplanmitteilungen, die an die Leitstelle übermittelt werden)
- Fahrerassistenzsysteme – FAS (z. B. Fahrempfehlungen für eine m g-

Der besondere Begriff: Bremszettel

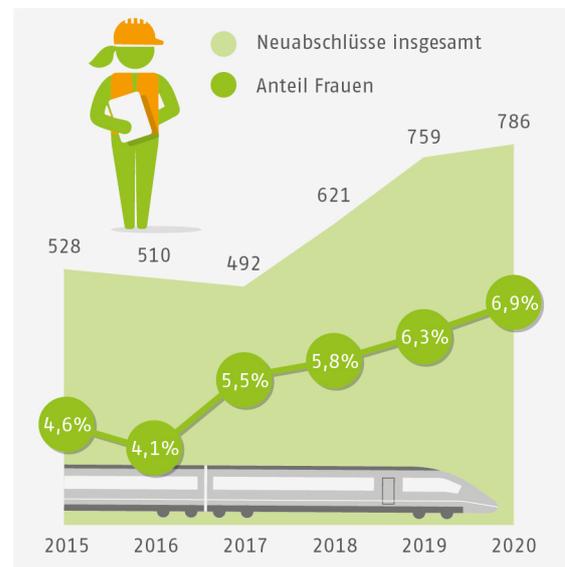
Der Bremszettel informiert über Achsenzahl, Zugmasse und Bremsverhältnisse des Zuges. Aus den Daten wird das Bremsvermögen eines Zuges errechnet. Dies ist erforderlich, damit ein Zug – je nach Topografie einer Strecke – auch im größten Gefälle noch sicher zum Stehen kommt. Zusätzlich enthält der Bremszettel weitere Informationen u. a. über die Art der Bremsen oder ob im Zug Wagen mit gefährlichen Gütern enthalten sind.

Abbildung 1
Ausbildungsstruktur



Quelle: »Datensystem Auszubildende« des BIBB, Erhebung jeweils zum 31.12. Stand 2022

Abbildung 2
Neuabschlüsse Eisenbahner/-in im Betriebsdienst (FR Lokführer und Transport)*



* Vorgängerberuf. Seit 1.8.2022 »Eisenbahner/-in im Betriebsdienst Lokführer/-in und Transport«

lichst energiesparende Fahrweise und Informationen über Geschwindigkeitsbegrenzung)

- Sensorik (z. B. automatisierte Streckenzustandsmeldungen mittels digitaler Sensortechnik)
- Sprachassistenten (z. B. in der digitalen Kommunikation mit der Leitstelle)
- Virtuelles Training (z. B. zum Bedienen neuer Zugsysteme)

Trotz dieser Entwicklungen ist in dem Beruf auch weiterhin gelegentlich körperlicher Einsatz gefragt – z. B. muss beim Kuppeln von lokbespannten Zügen der rund 20 Kilogramm schwere Kuppelshaken jeweils ein- oder ausgehängt werden.

Großer Bedarf – wenig Frauen

Die Bahnbranche wächst kontinuierlich: Laut einer Studie des Deutschen Zentrums für Schienenverkehrsforschung (DZSF) von 2021 umfasst sie 550.000 Vollzeitstellen bei steigender Tendenz. Gerade Lokführer/-innen werden jedoch händeringend gesucht: 2019 standen im Jahresdurchschnitt 100 offenen Stellen nur 25 als Arbeit

suchend gemeldete Lokführer/-innen gegenüber.

2021 waren 36.230 Lokführer/-innen sozialversicherungspflichtig beschäftigt, der Anteil der Frauen lag 2021 bei 5,1 Prozent, steigt allerdings langsam kontinuierlich an (2013: 3,3%). Nach wie vor entscheiden sich wenige Frauen für eine Ausbildung zur Lokführerin. Allerdings nimmt auch hier der Frauenanteil langsam zu (von 4,6% der Neuabschlüsse in 2015 auf 6,9% in 2020; vgl. Abb. 2).

Fort- und Weiterbildung

Wer nicht immer im Führerstand bleiben möchte, dem eröffnen sich zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Die wichtigsten bundesweit

geregelten Fortbildungen sind: Fachwirt/-in für den Bahnbetrieb, Geprüfte/-r Fachwirt/-in für Güterverkehr und Logistik, Geprüfte/-r Meister/-in für Bahnverkehr und Staatlich Geprüfte/-r Techniker/-in in Verkehrstechnik. ◀



Berufeseite des BIBB
www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/eilok22

Abbildungen zum Download:
bwp-zeitschrift.de/g619



Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden:
www.bwp-zeitschrift.de/p159022

Auf einen Blick

- Letzte Neuordnung: 2022
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Monoerberuf mit Einsatzgebieten
- DQR-Niveau: Stufe 4

Quellen: FIS Mobilität und Verkehr; Bundesagentur für Arbeit (Statistik, berufenet); Verband der Bahnindustrie; Verband Allianz pro Schiene

(Alle Links: Stand 20.07.2022)

(Zusammengestellt von Arne Schambeck)

Bericht über die Sitzungen des Hauptausschusses am 1. April 2022 und 29. Juni 2022

Die Frühjahrs- und Sommersitzung des Hauptausschusses fanden unter der Leitung von Dr. SANDRA GARBADE, Beauftragte der Länder, statt. Beraten wurden im Schwerpunkt die aktuelle Ausbildungsplatzsituation anlässlich der jährlichen Aussprache zum Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, das Thema »Jugendberufsagenturen« bzw. Impulse für Verbesserungen im Übergangssystem, Elternarbeit in der Berufsorientierung sowie Transformation in der Wirtschaft.

Gemeinsame Stellungnahme zum Berufsbildungsbericht 2022

Der Hauptausschuss hat in seiner Frühjahrssitzung 2022 eine gemeinsame Stellungnahme von Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Länderbank verabschiedet. Die Daten des Berufsbildungsberichts zeigten für den Berichtszeitraum auf, dass das Aus- und Weiterbildungsgeschehen trotz der schwierigen Pandemiesituation alles in allem erfolgreich war. Die Bänke des Hauptausschusses dankten daher ausdrücklich allen Ausbilderinnen und Ausbildern, Prüferinnen und Prüfern sowie Lehrerinnen und Lehrern, ohne deren außerordentliche Kraftanstrengungen dieses Ergebnis nicht möglich gewesen wäre. Nichtsdestotrotz stehe das duale Ausbildungssystem vor großen Herausforderungen. Es sei zu befürchten, dass sich der Ausbildungsmarkt – anlog zur Entwicklung nach der Finanzkrise – nicht mehr vollständig erholen könnte. Zugleich bleibt es eine Herausforderung, Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt zusammenzuführen. So bemühen sich immer noch einerseits zu viele Jugendliche erfolglos um einen Ausbildungsplatz; andererseits können zu viele Betriebe ihre angebotenen Ausbildungsstellen nicht besetzen. Zudem

sei ein genereller Rückgang an Bewerberinnen und Bewerbern festzustellen. Aus diesem Grund sei es von entscheidender Bedeutung, die Berufsorientierung zu stärken, schlüssige Wege am Übergang Schule–Beruf zu bahnen und die Attraktivität der Berufsbildung insgesamt zu stärken. Der gemeinsamen Stellungnahme sind Sondervoten der Beauftragten der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Länder beigefügt, die jeweils weiterführende Betrachtungen der Bänke enthalten (vgl. Link zur Stellungnahme am Ende des Berichts).

Jugendberufsagenturen, Impulse für Verbesserungen im Übergangssystem und Eltern in der Berufsorientierung

Jugendberufsagenturen: Der Hauptausschuss hat sich in seiner Frühjahrssitzung ausführlich über das Thema »Jugendberufsagenturen« (JBA) informieren lassen. Den Auftakt bildete die am BIBB angesiedelte »Servicestelle Jugendberufsagenturen«, die von KLAUS WEBER, Leiter des Arbeitsbereichs »Fachstelle für Übergänge, Grundsatzfragen«, vorgestellt wurde. Die Servicestelle hat zum Ziel, eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit (SGB II: Jobcenter, SGB III: Agenturen für Arbeit und SGB VIII: Ju-

gendämter) in den JBA zu fördern, um eine dauerhaft produktive Kooperation der Akteure zu ermöglichen. Darüber hinaus setzt sich die Servicestelle dafür ein, eine flächendeckende Einführung der JBA zu unterstützen, die qualitative Weiterentwicklung bestehender JBA voranzutreiben oder auch neue Kooperationen zu unterstützen. Neben der Unterstützung der Praxis soll auch eine praxisorientierte Forschung betrieben werden, z. B. wurde erstmals eine bundesweite Übersicht über alle JBA erhoben. Im Anschluss an die Vorstellung der Servicestelle stellten zwei JBA (Landkreis Esslingen und Bielefeld) ihre Arbeit vor und boten dergestalt einen Einblick in die lebendige Praxis dieser Institutionen.

Übergangssystem: Die Beratungen wurden sodann in der Sommersitzung im Tagesordnungspunkt »Impulse für Verbesserungen im Übergangssystem« vertieft. So berichtete HARTMUT STURM vom Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) über die Chancen durch einen bundesweiten Rechtsrahmen für die Jugendberufsagenturen, indem er die entsprechende Ausgangslage schilderte und Handlungsbedarfe, Mehrwerte sowie spezifische Regelungsaspekte aufzeigte. Zudem informierte MARTIN LIENEKE von der BA ausführlich zum Umsetzungsstand bei der Datenübermittlung gemäß § 31a SGB III und stellte in diesem Zusammenhang Chancen und Herausforderungen am Übergang Schule–Beruf dar. Ferner informierte er über die unterschiedlichen rechtlichen Voraussetzungen in den Bundesländern und zuständigen Landesstellen.

DR. THOMAS VOLLMER
Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

Eltern in der Berufsorientierung: Den Abschluss der Beratungen bildete die Frage, wie Eltern in die Berufsorientierung eingebunden werden können, da dem Einfluss der Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder allgemein eine hohe Bedeutung beigemessen wird. GUIDO KIRST, Leiter des Arbeitsbereichs »Berufsorientierung, Bildungsketten« im BIBB stellte zwei Modellprojekte – »BEmentEE MV – ein Mentor:innenprogramm« und »#parentsonboard« – vor, die im Rahmen der Initiative Bildungsketten durchgeführt werden. Ergänzend präsentierte Dr. BARBARA DORN von der BDA den Leitfaden Elternarbeit in der Berufsorientierung. Er richtet sich an Lehrer/-innen, Berufsberater/-innen, Verbände, Kammern und Unternehmen, die Eltern in ihre Berufsorientierung einbinden wollen (vgl. Links zu weiterführenden Informationen zu den Themen am Ende des Berichts).

Transformation der Wirtschaft: Themenspezifische Berufs- und Branchenprojektionen

Dr. TOBIAS MAIER, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit« im BIBB berichtete in der Sondersitzung des Hauptausschusses über die Arbeiten im Projekt Qualifikations- und Berufsprojektionen (QuBe). Ziel dieses Projekts ist es, einen Überblick über die voraussichtliche Entwicklung am Arbeitsmarkt und die entsprechenden Bildungsanforderungen zu erhalten. Innerhalb von QuBe werden aktuelle Herausforderungen wie Digitalisierung, Demografie oder Strukturwandel betrachtet. Auf der Internetpräsenz finden sich überdies Beiträge zu den Themen »Wasserstoffbasierte Transformation und die Auswirkungen auf den Importbedarf Deutschlands«, »Langfristige Folgen der Covid-19-Pandemie für Wirtschaft, Branchen und Berufe« oder »Zeitenwende: Russischer Angriff auf die Ukraine. Herausforderungen für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft – eine

Sortierung«. Darüber hinaus ist QuBe zuständig für das BMAS-Fachkräftemonitoring. Ein besonderes Augenmerk liegt laut Dr. MAIER derzeit auf der Bauwirtschaft, die angesichts steigender Preise, Wohnungsknappheit und Umwelanforderungen vor erheblichen Herausforderungen stehe (vgl. Link zu weiterführenden Informationen zum QuBe-Projekt am Ende des Berichts).

Weitere Themen und Beschlüsse

Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen: Der Hauptausschuss hat in seiner Frühjahr- und Sondersitzung verschiedenen Verordnungsentwürfen zugestimmt. Sie sind als electronic supplement zusammengestellt (vgl. Hinweis am Ende des Berichts).

HA-AG Duales Studium: Der Hauptausschuss hat in der Sitzung 1/2022 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die zusammen mit der Kultusministerkonferenz eine Stellungnahme zu den Empfehlungen der Wissenschaftsstudie »Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe« erarbeiten soll.

Umsetzung der Standardberufsbildpositionen: Der Hauptausschuss hat am 17.11.2020 modernisierte Standardberufsbildpositionen verabschiedet. Um die geeignete Umsetzung der Standardberufsbildpositionen zu gewährleisten, hat sich der Hauptausschuss mit der

Vorsitzenden des Ausschusses für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz, PETRA JENDRICH, über mögliche Anknüpfungspunkte für den Unterricht in der Berufsschule ausgetauscht.

Teilzeitberufsausbildung: Der Hauptausschuss hat seine Empfehlung zur Teilzeitberufsausbildung gemäß § 7 a BBiG/§ 27 b HwO um Bestimmungen ergänzt, die sich aus dem Gesetz zur Erhöhung des Schutzes durch den gesetzlichen Mindestlohn und zu Änderungen im Bereich der geringfügigen Beschäftigung ergeben.

Digitales Prüfen: Der Hauptausschuss hat Regelungen zur digitalen Durchführung von schriftlichen Prüfungen und Regelungen zum Einsatz von überregional erstellten Antwort-Wahl-Aufgaben in den Musterprüfungsordnungen beschlossen.

Jahresforschungsprogramm: Der Hauptausschuss hat beschlossen, das Forschungsprojekt »Die Akteure bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen/›Diplômes professionnels« – Aufgabengebiete, Rollenverständnis, Zusammenwirken. – Eine deutsch-französische Vergleichsstudie (AbeDip)« in das Jahresforschungsprogramm aufzunehmen. Das Projekt wird von Dr. PHILIPP ULMER, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich »Berufsbildung im internationalen Vergleich, Forschung und Monitoring«, durchgeführt. ◀



Materialien und weitere Informationen

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Berufsbildungsbericht 2022 im Wortlaut:

www.bibb.de/dokumente/pdf/stellungnahmezumbbb2022.pdf

Jugendberufsagenturen:

- www.servicestelle-jba.de
- www.jba-bielefeld.de
- www.jugend-goes.de

Eltern in der Berufsorientierung: www.schulewirtschaft.de/wp-content/uploads/2020/11/schulewirtschaft-eltern-ins-boot-holen.pdf

Qualifikations- und Berufsprojektionen: www.qube-projekt.de

Eine Übersicht der verabschiedeten Aus- und Fortbildungsverordnungen finden Sie als electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e622

(Alle Links: Stand 20.7.2022)

Abiturientenprogramme – Ein wichtiger Beitrag für die Zukunft der Berufsbildung



Höhere beruflich-betriebliche Bildung

Entwicklung, Durchführung und Attraktivität am Beispiel der Abiturientenprogramme

ARIANE NEU

Wbv, Bielefeld 2021, 336 S.,

49,90 EUR

ISBN 9783763966486

Welche Angebote kann die Berufsbildung Absolventinnen und Absolventen von weiterführenden Schulen machen? Insbesondere seit dem erheblichen Anstieg von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung in den letzten Jahren wird dieses Thema befeuert. Die Enquetekommission »Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt« hält es für wahrscheinlich, dass zukünftig das Fachabitur der hauptsächliche Schulabschluss sein wird – d. h. das Gros der Jugendlichen hat die Wahl, ein Studium oder eine Ausbildung zu beginnen. Somit ist es für die Berufsbildung existenziell, attraktive Angebote für sogenannte leistungsstärkere Jugendliche zu schaffen. Hierzu werden u. a. Abiturientenprogramme gezählt, die bereits Anfang der 1970er-Jahre vor dem Hintergrund der Bildungsreformen und damit einhergehender Bildungsexpansion entstanden sind. Während das duale Studium als hochschulischer Zweig der damaligen Bemühungen vielfach beforscht wird, gibt es bislang kaum

Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse zum beruflichen Bildungsangebot für Hochschulzugangsberechtigte.

Diese Lücke schließt ARIANE NEU mit ihrer Dissertation über die Abiturientenprogramme, die sich insbesondere im Bereich des Handels etabliert haben. Gegenstand ihrer Untersuchung ist der Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel mit der bundesweit geregelten Fortbildung zum/zur Geprüften Handelsfachwirt/-in. Dabei beschäftigt sich die Autorin mit zwei Fragen: Wie werden die Abiturientenprogramme curricular gestaltet und was macht sie für Abiturientinnen und Abiturienten attraktiv?

ARIANE NEU beschreibt auf der Basis von experten- und problemzentrierten Interviews anschaulich und detailliert, wie die Abiturientenprogramme in den befragten Unternehmen und Bildungseinrichtungen aufgebaut sind und umgesetzt werden. Deutlich wird, dass die Programme zwar alle das verbindliche Ziel des geregelten Fortbildungsabschlusses im Rahmen eines Bildungsgangs von drei bis dreieinhalb Jahren haben, hinsichtlich der Vertragsgestaltung, der zeitlichen Organisation, der begleitenden Beschulung und der betrieblichen Praxis im Rahmen der Fortbildungsphase jedoch erheblich variieren.

Interessant sind auch die Motive der Akteure zur Mitwirkung an den Abiturientenprogrammen. So erhoffen sich die Unternehmen mehrheitlich Vorteile bei der Rekrutierung von leistungsstarken jungen Menschen, die als Fachkräfte in mittleren Führungspositionen im Verkaufsbereich benötigt werden. Die Abiturientinnen und Abiturienten geben an, dass ihnen neben Praxisorientierung und Karrierechancen vor allem die Exklusivität des Zugangs über das Abitur – und damit die Abgrenzung von »normalen« Auszubildenden – sowie das ihrer Vorbildung angemessene Leistungsniveau für ihre Entscheidung wichtig waren.

Neben den Befragungen besteht die eigentliche Leistung von ARIANE NEU in der umfassenden Darstellung der historischen Genese der Abiturientenprogramme sowie deren institutionelle Einordnung in die geregelte Berufsbildung. Auf dieser Grundlage regt sie an, Abiturientenprogramme gezielt weiterzuentwickeln, auch wenn diese hinsichtlich beruflicher Entwicklungschancen ihrer Beobachtung nach nicht gleichwertig zum Studium sind. Chancen werden dabei insbesondere in einer stärkeren curricularen Verzahnung von Aus- und Fortbildung in einem kohärenten Bildungsgang gesehen.

Fazit: Indem ARIANE NEU die Stärken und die Entwicklungsbedarfe von Abiturientenprogrammen herausarbeitet, macht sie auf Potenziale der Berufsbildung aufmerksam, die in Konkurrenz zur Hochschulbildung mobilisiert werden können. Die Veröffentlichung ist damit ein wichtiger Beitrag im Diskurs über die Zukunft der Berufsbildung und bietet wertvolle Anhaltspunkte für Reformen, in denen Fortbildungen durch ihre Einbettung in berufliche Bildungsgänge gestärkt werden. ◀



BARBARA HEMKES
Wiss. Mitarbeiterin am BIBB
Hemkes@bibb.de

Aktuelle Neuerscheinungen aus dem BIBB

Technikkompetenzen von Pflegenden



Demografischer Wandel, Fachkräftemangel und eine sinkende familiäre Sorgebereitschaft zählen zu den großen Herausforderungen im Handlungsfeld Pflege. Drei Strategien werden derzeit zur Bewältigung umgesetzt: Einbezug ehrenamtlichen Engagements («Caring Communities»), Professionalisierung des Handlungsfelds Pflege und die Integration digitaler Technologien in pflegerische Arbeitsprozesse. Vor diesem Hintergrund wird beleuchtet, wie sich die Diskussion um Technikkompetenzen seit 2010 international und national entwickelt hat.

K. MÜLLER; M. PETERS. Technikkompetenzen von Pflegenden im Zeitalter der Digitalisierung (BIBB Discussion Paper). Bonn 2022. Kostenloser Download: <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-780417>

Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen ...



Nicht erst durch die Corona-Pandemie ist deutlich geworden, dass bundesweit Pflegekräfte fehlen. Strukturelle Änderungen bei den Ausbildungsgängen und Imagekampagnen sollen junge Menschen zu einer Ausbildung in der Pflege motivieren. Der BIBB-Report untersucht, welches Image Pflegeberufe derzeit bei Jugendlichen haben und was daraus für ihr Interesse an einer Pflegeausbildung folgt.

M. EBBINGHAUS. Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen ... (BIBB-Report 1/2022). Bonn 2022. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17936

Wege zur Gleichwertigkeit und zur Anerkennung



Die Studie untersucht die Organisation von Ausgleichs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Ärztinnen und Ärzte, Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen und in nicht reglementierten Berufen im Bereich Industrie und Handel sowie im Handwerk, die im Rahmen der Anerkennung ausländischer Abschlüsse erforderlich sind. Aus den Erkenntnissen werden Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen.

R. ATANASSOV; U. BEST; V. BUSHANSKA; K. GILLJOHANN. Wege zur Gleichwertigkeit: anerkennungsbezogene Qualifizierungen in Heilberufen und dualen Berufen. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2022. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17796

Jahresbericht 2021



Der BIBB-Jahresbericht 2021 gibt anhand repräsentativ ausgewählter Schwerpunktthemen einen Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse, Projekte und Dienstleistungen des BIBB für Wissenschaft, Praxis und Politik. Vor dem Hintergrund der Coronapandemie und der nach wie vor angespannten Lage auf dem Ausbildungsmarkt weist BIBB-Präsident ESSER im Vorwort des Jahresberichts auf das wichtige Ziel hin,

die Attraktivität der beruflichen Bildung zu erhöhen und duale Ausbildungsberufe wieder mehr wertzuschätzen. BIBB (Hrsg.): Jahresbericht 2021 (Informationen aus dem BIBB). Bonn 2022. Kostenloser Download: <http://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17915>

Starke Ausbildung – Starkes Foto

Auszubildende fotografieren, was sie an ihrem Ausbildungsberuf mögen



»Der Flughafen ist das ›Tor zur Welt‹ und jeder Tag meiner Ausbildung ist eine neue Herausforderung, die mich fasziniert. Mit Menschen aus aller Welt zu interagieren, ist eine Bereicherung für mein Leben. Die Arbeit ist verantwortungsvoll und die Prozesse hinter den Kulissen sind vielfältig und spannend. Jeder Einzelne trägt tagtäglich zu einem reibungslosen Ablauf bei, aber auch Teamarbeit ist hier angesagt, um eine gute Passagier- und Flugzeugabfertigung an diesem Drehkreuz zu garantieren.«

Vivien Braun-Wimmer, Auszubildende zur Luftverkehrskauffrau, Fraport AG in Frankfurt am Main

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

51. Jahrgang, Heft 3/2022, August 2022
Redaktionsschluss 20.7.2022

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Dr. Britta Nelskamp, Arne Schambeck,

Alexandra Thomas, Laura Weber

Telefon: (0228) 107-1723

bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Mag. Julia Bock-Schappelwein, Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien;

Dr. Stephanie Conein, BIBB; Dr. Margit Ebbinghaus, BIBB;

Thomas Hagenhofer, Zentral-Fachausschuss Berufsbildung Druck und Medien, Kassel; Eva Hanau, BIBB;

Dr. Marlise Kammermann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, Schweiz;

Prof. Dr. Dina Kuhlee, Universität Magdeburg; Dr. Claudia Zaviska, BIBB

Copyright

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

ISSN 0341-4515

Copyright

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

ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR

Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg

www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Poster und Seiten 41 und 51)

Satzpunkt Ursula Ewert GmbH, 95445 Bayreuth

www.satzpunkt-ewert.de

Druck

Memminger Medien Centrum, 87700 Memmingen

Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart

Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390

service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

André Caro,

Dr. Benjamin Wessinger

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Sarah Griebel

Telefon: (0711) 25 82-301

E-Mail: sgriebel@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten

(Inland: 3,95 €, Ausland: 5,45 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten

(Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

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

Vorschau



4/2022 – Qualifizierung des Bildungspersonals

Das Bildungspersonal leistet einen verantwortungsvollen Beitrag für die Ausbildung und Sozialisation der künftigen Fachkräfte. In der Ausgabe geht es daher um die Gewinnung und Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals und die Frage, welche alten und neuen Anforderungen dabei zu bewältigen sind.

Erscheint im November 2022

1/2023 – Gleichwertigkeit

Erscheint im Februar 2023

BIBB-Kongress am 27. und 28. Oktober 2022

im World Conference Center Bonn, Platz der Vereinten Nationen 2, 53113 Bonn

BIBB_22

Kongress 2022
Future Skills
Fortschritt denken

Future Skills – Fortschritt denken

Die berufliche Bildung leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Entwicklung in Deutschland. Doch der Mangel an Fachkräften verschärft sich drastisch. Gut qualifizierte Fachkräfte werden aber in ausreichender Zahl dringend benötigt, denn ohne sie können die enormen Herausforderungen der Zukunft – Digitalisierung, Energiewende, Klimawandel und Nachhaltigkeit – nicht bewältigt werden. Vor diesem Hintergrund will der BIBB Kongress eine aktuelle Standortbestimmung vornehmen, in Arbeitsgruppen (Denkräumen) Lösungsansätze diskutieren und im Dialog mit Wissenschaft, Politik und Praxis Perspektiven für die berufliche Bildung in Deutschland aufzeigen.

Zielgruppen

- ▶ Verantwortliche für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft
- ▶ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Berufsbildungsforschung
- ▶ Ausbildungspersonal in Betrieben, Bildungszentren und Berufsschulen

Teilnahmegebühr

bis 19. September 2022: 390 € (early bird)
ab 20. September 2022: 450 €
Anmeldeschluss: 19. Oktober 2022

Informationen, Programm
und Anmeldung unter:
www.bibb.de/kongress2022



BWP-Podcast zu den Denkräumen
www.bwp-zeitschrift.de/p159046