Vorschau
bwp@ Profile
bwp@ Spezial
bwp@23 (Dez. 2012)
bwp@22 (Juni 2012)
bwp@21 (Dez. 2011)
bwp@20 (Juni 2011)
bwp@19 (Dez. 2010)
Editorial bwp@19
Büchter
Gillen & Meyer
Grotlüschen & Kubsch
Mehlis et al
Munk et al
Syben & Kuhlmeier
Heinen et al
Schlömer
Bloemen & Porath
Diehl et al
Amme et al
Fogolin
Zinn & Jürgens
Nauerth et al
Brämer & Heufers
Wanken et al
Ball
Kaufhold & Düsseldorff
Elsholz
Schröder et al
bwp@18 (Juni 2010)
bwp@17 (Dez. 2009)
bwp@16 (Juni 2009)
bwp@15 (Dez. 2008)
bwp@14 (Juni 2008)
bwp@13 (Dez. 2007)
bwp@12 (Juni 2007)
bwp@11 (Nov. 2006)
bwp@10 (Juli 2006)
bwp@9 (Dez. 2005)
bwp@8 (Juli 2005)
bwp@7 (Dez. 2004)
bwp@6 (Juni 2004)
bwp@5 (Nov. 2003)
bwp@4 (Mai 2003)
bwp@3 (Nov. 2002)
bwp@2a (Juni 2002)
bwp@2 (Mai 2002)
bwp@1 (Nov. 2001)
Archiv

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 19 sind Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger

Editorial *bwp@* 19

Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger

→ Editorial | pdf-File | → Ausgabe 19

Teil 1 - Beteiligung und Selektion in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung - Theorie und Empirie

Karin Büchter (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiograpische Zugänge | pdf-file | F

Julia Gillen & Rita Meyer (Universität Hamburg & Universität Trier)

Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Forschungsstand und Handlungsbedarfe | pdf-file | F

Anke Grotlüschen & Eva-Christine Kubsch (Universität Hamburg)

Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung | pdf-file | F

Teil 2 - Weiterbildung und Übergänge – (Nach-)Qualifizierung und Anerkennung

Peter Mehlis, Wilhelm Eberwein & Eva Quante-Brandt (Universität Bremen)

Nachhaltige Beschäftigungsperspektiven für Arbeitslose und Geringqualifizierte durch berufliche Weiterbildung. Erste Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft | pdf-file | F

Peter Munk, Dominique Dauser & Eva Schweigard-Kahn (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH)

Regionale Strukturentwicklung in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung | pdf-file | B

Gerhard Syben & Werner Kuhlmeier (BAQ Forschungsinstitut, Bremen & Universität Hamburg)

Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung | pdf-file | B

Simon Heinen, Martin Frenz, Raymond Djaloeis & Christopher Schlick (RWTH Aachen University)

Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule – Überlegungen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung | pdf-file | B

Teil 3 - Weiterbildung im Kontext schulischer und betrieblicher Berufsbildung

Tobias Schlömer (Universität Oldenburg)

Berufliche Weiterbildung und Geschäftsmodelle des nachhaltigen Wirtschaftens | pdf-file | F

André Bloemen & Jane Porath (Universität Oldenburg)

Beförderung von Energiebildungskompetenzen für eine nachhaltige Schulkultur durch berufliche Weiterbildung von Lehrkräften | pdf-file | B

Thomas Diehl, Jana Krüger, Andy Richter & Stefanie Vigerske (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts | pdf-file | F

Kathrin Amme, Annemarie Dennler & Andreas Diettrich (Universität Jena, Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung &-beratung e.V. & Universität Rostock)

Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität – Zur Funktion von (Weiter-) Bildungsanbietern zwischen Polarisierung und Kompensation | pdf-file | F

Angela FOGOLIN (Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn)

→ Individuelle Beratungsanliegen im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen – Ergebnisse einer Clusteranalyse | pdf-file | F online seit 14.03.2011

Teil 4 - Weiterbildung und Hochschule – Öffnung, Gestaltung und Steuerung

Bernd Zinn & Alexandra Jürgens (Hochschule Aalen & Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen)

Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen | pdf-file | B

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst & Renate von der Heyden (Fachhochschule Bielefeld, Hochschule für Gesundheit Bochum & Fachhochschule Bielefeld)

Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn | pdf-file | F

Marie Brämer & Patricia Heufers (TU Dortmund)

Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit Abstract | pdf-file | F

Simone Wanken, Alrun Schleiff & Maren Kreutz (Universität Trier)

Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive | pdf-file | D

Teil 5 - Weiterbildung im Beschäftigungssystem – Formen, Teilnahmen und Chancen

Claudia Ball (freiberufliche Wissenschaftlerin, Weimar)

Herstellerschulungen – eine produktbegleitende Dienstleistung als berufliches Weiterbildungsangebot | pdf-file | D

Marisa Kaufhold & Christina Düsseldorff (Eichenbaum GmbH & Universität Duisburg-Essen)

Möglichkeiten der Weiterbildung in nicht klassischen Erwerbsformen am Beispiel der Zeitarbeit | pdf-file | B

Uwe Elsholz (TU Hamburg-Harburg)

Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit? | pdf-file | D

Thomas Schröder, Melanie Bernhardt & Wolfgang Töpfer (Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg & BITKOM)

→ FuTEx – ein arbeitsprozessorientiertes Qualifizierungskonzept für Arbeitssuchende im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems | pdf-file | B

KARIN BÜCHTER (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg), **RITA MEYER** (Universität Trier) **& FRANZ GRAMLINGER** (ARQA-VET Wien)

EDITORIAL zur Ausgabe 19: Berufliche Weiterbildung

Für die Ausgabe 19 von ***bwp@*** gab es zwei Anstöße: Zunächst die Tatsache, dass sich aktuellen statistischen Daten zufolge die soziale Ungleichheit in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung hartnäckig hält, obwohl sie in nationalen und internationalen Programmatiken nach wie vor als Hoffnungsträger für die Bewältigung des technisch-ökonomischen und demographischen Wandels, als Chance der beruflichen und sozialen Integration, der individuellen Anpassung und des Aufstiegs im Bildungs- und Beschäftigungssystem propagiert wird. Diese Dialektik beruflicher Weiterbildung spiegelt sich auch im berufsbildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs wider, genauer: in dem Spannungsfeld zwischen euphorisch-normativen, realitätsnah-pragmatisch und kritisch-analytisch Positionen.

Ein weiterer Anstoß für diese Ausgabe war unser Interesse daran zu sehen, mit welchen Fragestellungen und Zielen sich aktuell Kolleginnen und Kollegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der außeruniversitären Berufsbildungsforschung und der Erwachsenenbildung mit der beruflichen Weiterbildung auseinandersetzen. Deswegen hatten wir von Beginn an den Titel der Ausgabe nicht weiter eingegrenzt, obwohl für uns der Aspekt der Chancen(un-)gleichheit zentral war.

Auf unseren Call for Papers sind relativ viele Beitragsangebote eingegangen, für die wir uns auch an dieser Stelle noch einmal bedanken möchten. Die endgültigen Texte konnten wir thematisch in fünf Bereiche untergliedern:

1. Beteiligung und Selektion in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung – Theorie und Empirie
2. Weiterbildung und Übergänge – (Nach-)Qualifizierung und Anerkennung
3. Weiterbildung im Kontext schulischer und betrieblicher Berufsbildung
4. Weiterbildung und Hochschule – Öffnung. Gestaltung und Steuerung
5. Weiterbildung im Beschäftigungssystem – Formen, Teilnahmen und Chancen

Erfreulicherweise haben wir damit verschiedene (Berufs-)Bildungssektoren, in denen berufliche Weiterbildung eine Rolle spielt bzw. zunehmend Relevanz erhält – die berufliche Bildung Benachteiligter im sog. „Übergangssystem“, die schulische und betriebliche Berufsbildung, die Hochschulen und das Beschäftigungssystem – im Blick. Auch zieht sich der Aspekt der sozialen und beruflichen Exklusion bzw. Inklusion durch berufliche Weiterbildung mehr oder weniger ausführlich durch die Mehrzahl der Beiträge.

ad 1) Beteiligung und Selektion in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung - Theorie und Empirie

In diesem Abschnitt geht es um eine Übersicht über mögliche theoretische Zugänge und vorliegende empirische Befunde zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung.

Während in der einschlägigen Literatur die Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen inzwischen differenziert beschrieben und anhand empirischer Daten belegt ist, setzen sich eher wenige Arbeiten mit der Frage auseinander, wie die sich immer wieder reproduzierende Ungleichheit theoretisch-analytisch verstanden bzw. erklärt werden kann. Hier knüpft der Beitrag von KARIN BÜCHTER an, in dem verschiedene mögliche theoretische und historiographische Zugänge thematisiert werden.

Ausgehend von der Widersprüchlichkeit zwischen den bildungspolitischen Programmatiken zur Förderung und Realisierung der Chancengleichheit der letzten Jahrzehnten einerseits und der gleichzeitig sich hartnäckig haltenden sozialen Ungleichheit von Bildungschancen andererseits fokussieren JULIA GILLEN und RITA MEYER auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung und setzen sich mit Selektionsmechanismus in diesem Bereich auseinander. Anliegen des Beitrags ist es vor allem, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu geben sowie konkrete Handlungsbedarfe und -ansätze aufzuzeigen.

Aus Sicht der Bildungsbeteiligten fragen ANKE GROTLÜSCHEN und EVA KUBSCH aus interessentheoretischer Perspektive und auf der Basis von Ergebnissen einer zweijährigen Längsschnittstudie danach, welche Interessen Teilnehmende an beruflicher Fortbildung haben, wie sich diese entwickeln, und welche Stadien von Interessengenese im Verlaufe einer beruflichen Weiterbildung sich kategorisieren lassen. Letztlich geht es dabei um die Frage, ob sich mit einer interessentheoretischen Herangehensweise tiefer liegende, vermeintlich selbstbestimmte Interessen aufdecken lassen, die genau genommen weder inhaltlich bestimmt sind noch konkrete Aufstiegs- oder Anpassungsinteressen darstellen?

ad 2) Weiterbildung und Übergange – (Nach-)Qualifizierung und Anerkennung

Zumindest auf der Anspruchsebene spielt berufliche Weiterbildung im Zusammenhang mit der Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. jeweils innerhalb dieser beiden Systeme eine zentrale Rolle. Die Frage, wie Weiterbildung als Medium von Übergängen gestaltet wird bzw. werden könnte, wird in den Beiträgen dieses Abschnitts behandelt.

PETER MEHLIS, WILHELM EBERWEIN und EVA QUANTE-BRANDT knüpfen an die Tatsache unterproportionaler Beteiligung von gering qualifizierten Personen an organisierter beruflicher Weiterbildung bei einem sich gleichzeitig abzeichnenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften angesichts des demographischen Wandels an. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, ob Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitslose und Geringqualifizierte tatsächlich zu verbesserten Beschäftigungsperspektiven führen. Dies wird anhand von Daten aus einem Forschungsprojekt zur Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft beleuchtet.

Das Autorenteam PETER MUNK, DOMINIQUE DAUSER und EVA SCHWEIGARD-KAHN sieht in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung eine grundsätzliche Möglichkeit für eine bedarfsgerechte Qualifizierung arbeitsloser und beschäftigter An- und Ungelernter – vorausgesetzt der regionale Kontext ist hierfür geschaffen. Durch den Auf- und Ausbau regionaler Strukturen mit relevanten Arbeitsmarktakteuren, so die Annahme, könnten geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit sich Nachqualifizierung regional als Regelangebot etablieren kann. In dem Beitrag werden zentrale Handlungsfelder, Umsetzungsbeispiele und Erfolgsstrategien regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung vor dem Hintergrund des laufenden BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss" dargestellt.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung von Integration durch berufliche Weiterbildung zeigen GERHARD SYBEN und WERNER KUHLMEIER. Sie stellen einen Ansatz vor, der die berufliche Erfahrung von Bewerberinnen und Bewerbern im Rahmen einer Fortbildung in der Bauwirtschaft sichtbar macht und eine Anrechnung von Lernergebnissen aus früheren Lernprozessen unterhalb der Regelungsebene ermöglicht.

An das bildungspolitische Postulat der Durchlässigkeit schließen die Autoren SIMON HEINEN, MARTIN FRENZ, RAYMOND DJALOEIS und CHRISTOPHER SCHLICK an und thematisieren die Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule, und zwar auf der Basis einer Forschungsarbeit, deren Ziel darin besteht, die Entwicklung eines modularen Qualifizierungsrahmens für die Energieberatung unter der besonderen Berücksichtigung der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung als curricularen Leitgedanken voran zu treiben. Sie liefern überdies eine strukturierte Beschreibung von Weiterbildungsmodulen mit Anschlussfähigkeit zur beruflichen Ausbildung sowie zur tertiären Bildung.

ad 3) Weiterbildung im Kontext schulischer und betrieblicher Berufsbildung

Mit der Rolle beruflicher Weiterbildung im Kontext beruflicher Erstausbildung befassen sich die Beiträge in diesem Abschnitt.

So sieht TOBIAS SCHLÖMER in der betrieblichen Weiterbildung eine wichtige Qualifizierungsfunktion im Zuge der Umsetzung von nachhaltigkeitsorientierten Geschäftsmodellen. Betriebliche Weiterbildung stütze die Entwicklung betrieblicher Performanzfelder des nachhaltigen Wirtschaftens. Der Autor stellt ein Referenzmodell vor, das die Umsetzung betrieblicher Weiterbildung in Lehr-Lernkonzepten mit betrieblichen Performanzfeldern und Kompetenzbedarf nachhaltigen Wirtschaftens verzahnt und Handlungsempfehlungen für die betriebliche Weiterbildung bereithält.

Dass berufliche Weiterbildung auch in der schulischen Berufsbildung eine Rolle spielt, lässt sich am Beispiel der Lehrerfortbildung verdeutlichen. Mit der Sensibilisierung und einer themenspezifischen Qualifizierung von Lehrkräften zur Verbesserung von Nachhaltigkeit und Qualität des Berufsschulunterrichts befassen sich die folgenden zwei Beiträge: ANDRÉ BLOEMEN und JANE PORATH rücken die Weiterbildung von Lehrkräften an beruflichen

Schulen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Sie gehen davon aus, dass Lehrpersonal Multiplikatoren in Fragen der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung sind und deshalb dazu befähigt werden sollen, die verantwortungsbewusste Ressourcennutzung tatsächlich zu leben. Sie stellen ein Pilotprojekt vor, dessen Ziel es ist, Unterrichtsmaterialien zur Energiebildung und ein praxistaugliches Set an energiebezogenen Schulmanagementinstrumenten gemeinsam mit Lehrenden zu entwickeln und zu erproben.

THOMAS DIEHL, JANA KRÜGER, ANDY RICHTER und STEFANIE VIGERSKE argumentieren, dass die dritte Phase der Lehrerbildung (Lehrerfortbildung) einen entscheidenden Beitrag zur Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern darstellt. Dennoch sei diese Phase der Lehrerbildung in den letzten Jahren der Kritik ausgesetzt gewesen, was dazu beitragen habe, deren Standards zu überdenken bzw. zu überarbeiten. Das Autorenteam berichtet von einem derzeit laufenden Forschungsprojekt, in dem es um die Wirksamkeit eines Fortbildungssystems für verschiedene Schularten geht.

Auf den ersten Blick thematisch in diesem Abschnitt nicht ganz passend scheint der nächste Beitrag. Bei näherer Betrachtung bietet dieser aber durchaus Anknüpfungspunkte, die auch für schulische und betriebliche Bildungsakteure relevant sein können.

Wenn Beschäftigte über internationale, insbesondere interkulturelle, Kompetenzen verfügen, so eine verbreitete Annahme, stünden mit neuen Steuerungssystemen, wie z.B. EQR bzw. DQR, ECVET bzw. DECVET, verbesserte Möglichkeiten zur Verfügung, um eine transnationale Durchlässigkeit und Mobilität zu gewährleisten. Offen ist die Frage, ob und inwieweit diese Möglichkeiten durch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer tatsächlich auch genutzt werden (können). KATHRIN AMME, ANNEMARIE DENNLER und ANDREAS DIETTRICH untersuchen in diesem Zusammenhang die Funktion von (Weiter-)Bildungsanbietern. Anhand von Interviews sind sie der Frage nachgegangen, inwieweit diese Anbieter sowohl zur Weiterbildungsselektivität (Angebote für Führungskräfte und Management) als auch zur Kompensation von Bildungsnachteilen bzw. der Förderung von Chancengleichheit (Angebote als Zusatzqualifikation bzw. für Beschäftigte mittleren Qualifikationsniveaus) beitragen können.

ad 4) Weiterbildung und Hochschule – Öffnung, Gestaltung und Steuerung

Hochschulen spielen im Weiterbildungssektor eine zunehmend wichtige Rolle. Dies belegen die folgenden Beiträge, die nicht zuletzt auch die Aspekte von Durchlässigkeit und Chancengleichheit aufgreifen.

Vor dem Hintergrund der Programmatiken zum lebenslangen Lernen und der in diesem Zusammenhang gestarteten Initiativen für mehr Durchlässigkeit zwischen allen Stufen im Bildungssystem sind auch durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz nunmehr die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung geschaffen worden. Trotzdem wird der Weg ins Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung relativ selten genutzt. In dem Beitrag von BERND ZINN und ALEXANDRA JÜRGENS geht es um die Bedingungen und Möglichkeiten des Studierens

ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in gewerblich technischen Berufen. Diese werden an dem konkreten Beispiel eines innovativen Studienmodells der Hochschule Aalen präsentiert und reflektiert.

ANNETTE NAUERERTH, URSULA WALKENHORST und RENATE VON DER HEYDEN zeigen, dass durch die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung bedarfsorientierter Unterstützungsangebote ein Beitrag zum gelingenden Übergang ins Studium geleistet und zugleich eine bessere Durchlässigkeit im Bildungssystem angeregt werden kann. Bezugspunkt des Beitrags ist die Lehreinheit Pflege und Gesundheit der FH Bielefeld, die im Rahmen der Förderlinie „empirische Bildungsforschung“ des BMBF ein Projekt mit dem Schwerpunkt Übergänge durchführt.

In jüngerer Zeit werden (wieder) von verschiedenen Seiten Forderungen laut, die Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildung zu öffnen. Mit der Zielsetzung wissenschaftliche Weiterbildung zu einer zentralen Aufgabe von Hochschulen zu etablieren, ist der Anspruch verknüpft, auch jenen Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, einen besseren Zugang zum akademischen Lernen zu bieten. MARIE BRÄMER und PATRICIA HEUFERS gehen in ihrem Beitrag anhand einer empirischen Erhebung der Frage nach, welche Bedeutung die Universität als Weiterbildungsanbieter für (potenzielle) Teilnehmer hat, und mit welchen individuellen Haltungen und persönlichen Einstellungen Professoren ihre Angebote für andere Zielgruppen öffnen.

SIMONE WANKEN, ALRUN SCHLEIFF und MAREN KREUTZ nehmen in ihrem Beitrag eine kritische Analyse der aktuellen Forderung nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung vor, die in ein System der Durchlässigkeit und Anerkennung sowie Anrechnung von erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen in den jeweiligen Systemen der beruflichen und hochschulischen (Weiter-) Bildung eingebettet ist. Der Integrations- und der Fragmentierungsgrad zwischen den verschiedenen existierenden Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen für die Ermöglichung von Durchlässigkeitsbestrebungen an deutschen Hochschulen bilden den Fokus des Aufsatzes. Die Autorinnen identifizieren diesbezüglich Paradoxien anhand des Governance-Ansatzes und formulieren Konfliktlinien zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

ad 5) Weiterbildung im Beschäftigungssystem – Formen, Teilnahmen und Chancen

Mit beruflicher Weiterbildung im Beschäftigungssystem bzw. in Betrieben befassen sich die folgenden Beiträge.

Herstellerunternehmen sind laut der CVTS 2 der drittgrößte Anbieter betrieblicher Weiterbildung in deutschen Unternehmen. Sie leisten einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der beruflichen Weiterbildung von Erwerbstätigen, der zum jetzigen Zeitpunkt jedoch weitgehend unerforscht ist. Der Beitrag von CLAUDIA BALL gibt einen Einblick in die Schulungsarbeit von zwei Herstellerunternehmen des Maschinen- und Anlagenbaus. Der Schwerpunkt liegt auf Herstellerschulungen für Bedienungs- und Wartungspersonal, als

Weiterbildungsform für gering qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Betrieben.

MARISA KAUFHOLD und CHRISTINA DÜSSELDORFF stellen heraus, dass von einer steigenden Zahl Beschäftigter in nicht klassischen Erwerbsformen, wie beispielsweise befristete Arbeitsverhältnisse oder Zeitarbeit, mit geringerer Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung auszugehen ist. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen die Weiterbildungschancen für diese Beschäftigten. Dargestellt werden Ergebnisse aus dem vom BMBF geförderten Projekt „BildungsZeit“, das sich mit der Gestaltung von Weiterbildung im Rahmen von Zeitarbeit auseinandersetzt. Abschließend werden Handlungsansätze aufgezeigt, wie beispielsweise eine gezielte Förderung und bessere Anerkennung informeller Lernprozesse.

Arbeitsbezogene Lernformen, Lernen im Prozess der Arbeit und informelles Lernens gelten auch als Hoffnungsträger bei der Verminderung sozialer Ungleichheiten. Gleichzeitig gibt es etliche Hinweise darauf, dass neue und stärker selbstgesteuerte Lernformen vorrangig von denjenigen genutzt werden (können), die bereits über eine hohe Formalqualifikation verfügen. Im Beitrag von UWE ELSHOLZ werden empirische Befunde der Arbeitsmarkt- und der Weiterbildungsforschung sowie die verschiedenen Argumentationsstränge aus jüngeren Publikationen zu den genannten Trends herausgearbeitet und gegenübergestellt werden.

Im Rahmen des Projektes IT50plus werden Wege und Perspektiven für die Qualifizierung von Arbeitssuchenden nach der arbeitsprozessorientierten Methode des IT-Weiterbildungssystems (APO-IT) entwickelt und erprobt, aber auch, insofern schon am Markt etabliert, identifiziert und verbreitet. APO-IT steht als Methode in der Kritik, weil die Voraussetzung für eine Qualifizierung ein betrieblicher Arbeitsplatz sowie ein betriebliches Qualifizierungsprojekt sind. Im Aufsatz von THOMAS SCHRÖDER, MELANIE BERNHARDT und WOLFGANG TÖPFER wird beschrieben, welche Möglichkeiten einer Qualifizierung nach APO-IT für Arbeitssuchende dennoch bestehen.

Schlusswort in eigener Sache

Für die endgültigen Beiträge für diese Ausgabe möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren recht herzlich bedanken. Ohne sie wäre ***bwp@*19** nicht zustande gekommen.

Aber vor allem ohne die Redaktion und den Webmaster hätten wir es nicht geschafft, Ausgabe 19 in dieser Zeit und dieser Form online zu veröffentlichen. Ein ganz besonderes Dankeschön geht an Nicole Naeve für die exzellente redaktionelle Arbeit, die Autorenbetreuung und die Koordinierung unter den Herausgebern, an Stephanie Wilde für die zeitnahe Übersetzung der Abstracts und nicht zuletzt an Markus Holzweber für die Gestaltung und Umsetzung der Online-Version, die Sie jetzt lesen, downloaden, weiter verschicken und hoffentlich auch weiter empfehlen können.

Abschließend noch ein paar Worte in eigener Sache: Bislang bewältigen wir alle redaktionellen und technischen Aufgaben, die jede einzelne Ausgabe von ***bwp@*** verursacht, ohne zusätzliche Ressourcen und mit eigenen Bordmitteln. Deswegen sind wir sehr daran interessiert,

jeden zusätzlichen Aufwand zu vermeiden und bitten alle (künftigen) Autorinnen und Autoren noch einmal nachdrücklich darum, uns fehlerfreie, vollständige und unseren Vorgaben entsprechend endgültig formatierte Beiträge zu senden.

Für Ihr Verständnis bedanken wir uns und wünschen Ihnen eine interessierte Lektüre der Ausgabe 19.

Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger

im Dezember 2010

.

Karin Büchter
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BÜCHTER 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf

Ungleichheit bei der Verteilung von Weiterbildungschancen, bei der Teilnahme an Weiterbildung und der Verwertbarkeit des Gelernten sind zentrale Strukturmerkmale dieses Berufsbildungsbereichs. Seitdem die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung systematisch statistisch erfasst wird, lässt sich dies anhand von Daten belegen. Während in der beruflichen Weiterbildungsliteratur die Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen differenziert beschrieben und belegt ist, setzen sich eher wenige Arbeit mit der Frage auseinander, warum die Ungleichheit immer wieder reproduziert wird, und warum diese sich so hartnäckig hält. Erst nachdem bis in die 1990er Jahre Theoriedefizite in der beruflichen-betrieblichen Weiterbildung beklagt worden sind, haben die Berufsbildungswissenschaft/Bildungssoziologie inzwischen einige wenige Theorieangebote gemacht bzw. theoretische Perspektiven eröffnet, um die spezifische Beteiligungsstruktur in der beruflichen Weiterbildung zu erklären. Im geplanten Beitrag sollen diese theoretischen Zugänge im Hinblick auf ihre Reichweite kritisch gewürdigt werden. Dabei wird zugleich gezeigt, dass allein theoretische Ansätze nicht in der Lage sind, die Chancenungleichheit zu begreifen, sondern durch historiographische Betrachtungen des Prozesses der Ausdifferenzierung beruflicher Weiterbildung seit der Hochindustrialisierung ergänzt werden müssen. Die historiographische Begründung ist ein weiterer Gegenstand des Textes.

Participation in professional further education and training – theoretical and historiographical approaches

Inequality in the distribution of further education and training opportunities, in participation in further education and training and in the currency of what has been learned are central structural characteristics of this sector of vocational education and training. Since statistical data on participation in professional further education and training have been collected this can be proven using data. While the inequality in professional further education and training in its various forms has been described and proven in a differentiated way in the research literature on professional further education and training, rather fewer projects examine the question of why this inequality is reproduced again and again, and why this inequality is so persistent. It was only when there were complaints about theory deficits in professional and in-company further education and training well into the 1990s that Vocational Education Studies and Educational Sociology made a few theoretical suggestions, or opened up theoretical perspectives in order to explain the specific participation structure in further education and training. This paper aims to critically assess these theoretical approaches with regard to their scope. The paper shows that theoretical approaches alone cannot grasp the inequality of opportunity, but that they must be augmented by historiographical examinations of the process of differentiation of professional further education and training since the process of industrialisation. The historiographical justification is a further element of the text.

KARIN BÜCHTER (Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg)

Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge

1 Einleitung

Die Anfänge systematischer Teilnahme- und Adressatenforschung in der Weiterbildung können auf den Beginn des 20. Jahrhunderts datiert werden (vgl. FAULSTICH/ ZEUNER 1999; BREMER 2007a, b). In diesen Untersuchungen ging es jedoch in erster Linie um die Frage nach der Teilnahme an Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung, insbesondere an Volkshochschulen, und weniger um die an arbeits- und berufsbezogenen Angeboten auf dem sich bereits zu dieser Zeit ausdifferenzierenden beruflichen Weiterbildungsmarkt. Dennoch kommt BREMER (2007b) in seiner Auswertung der erster Teilnahme- und Adressatenstudien aus der Zeit zwischen 1904 und 1931 zu dem Ergebnis, dass bereits die Untersuchungen der 1920er/ 30er Jahre, die das Weiterbildungsinteresse nach einzelnen Berufen untersucht haben, einen Zusammenhang zwischen beruflicher Position und Weiterbildungsteilnahme und -interesse bestätigten: Danach partizipierte beispielsweise der „männliche Facharbeiter" vor allem an fachlich-naturwissenschaftlichen und beruflich verwertbaren Kursen, wohingegen in den verschiedenen Untersuchungen bei den „gering qualifizierten Arbeitern" eine „deutlichere Distanz und Ablehnung von Bildung" festgestellt wurde. Auch in der betrieblichen Weiterbildung sowie in der außerbetrieblichen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt lassen sich für die Kaiserzeit und die der Weimarer Republik sozial-/positionsspezifische Differenzierungen beim Weiterbildungszugang und der Weiterbildungsteilnahme (vgl. BÜCHTER 2010a, b) nachweisen. Im weiteren historischen Verlauf der Teilnahme- und Adressatenforschung ist dieses sozialstrukturelle Merkmal von beruflicher Weiterbildungsbeteiligung kontinuierlich bekräftigt worden. So können auch die Studien der Nachkriegszeit zu Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung unter dem Aspekt der beruflich-sozialen Lage der Teilnehmerschaft folgendermaßen zusammengefasst werden: „Durch alle Untersuchungen hindurch zeigt sich im Hinblick auf den Umfang der Weiterbildungsaktivität ein deutliches Gefälle: höhere Beamte und Angestellte [,] sonstige Beamte und Angestellte[,] Facharbeiter[,] angelernte und ungelernte Arbeiter […]" (STRZELEWICZ 1977, 13) Die ersten Untersuchungen, die sich seit den 1960er Jahren dann explizit mit der Teilnahme an *beruflicher* Weiterbildung befasst haben (vgl. z.B. BOLTE 1969; MIKROZENSUS 1972; AXMACHER 1974; LENHARDT 1974; BEHRINGER/ INFRATEST SOZIALFORSCHUNG 1980; NOLL 1985), belegen diesen Befund ebenso, wie die systematischeren und kontinuierlicheren Erhebungen zur beruflichen/betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung seit Mitte der 1970er Jahre, etwa durch die Industrie-/Berufs-/Bildungssoziologie, die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung und nicht zuletzt im Rahmen des „Berichtssystems Weiterbildung" (BSW) seit 1979.

Insgesamt kann zwar für die letzten vierzig Jahre festgehalten werden, dass die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf allen sozialen Stufen gestiegen ist, jedoch „ohne dass sich da-

durch die Relationen dazwischen entscheidend verschoben haben“ (BREMER 2006, 207). Nach wie vor ist von einer hohen Selektivität beruflicher Weiterbildung die Rede (vgl. GILLEN/ ELSHOLZ/ MEYER 2010). Die in der Weiterbildungsforschung bekannten Begriffe wie „Weiterbildungsschere“ (SCHULENBERG/ LOEBER-PAUTSCH u.a. 1978, 525), „doppelte Selektivität“ (FAULSTICH 1981, 61f.), „Weiterbildungszirkel“ und „Segmentationsspirale“ (BAETHGE et al. 1990, 238) haben nach wie vor Gültigkeit.

In der Weiterbildungsforschung wird nicht nur die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung empirisch belegt und diskutiert, auch wird vereinzelt aus theoretischer Perspektive und anhand empirischer Untersuchungen nach Gründen für die soziale Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, für Selektivität beim Zugang zu Institutionen und Angeboten beruflicher Weiterbildung sowie für Motive individueller Entscheidungen gegen eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung bzw. für Weiterbildungsabstinenz gefragt. Dabei rekurrieren die theoretischen Ansätze vor allem (noch) auf wirtschaftswissenschaftliche und (arbeitsmarkt-/bildungs-)soziologische Überlegungen (z.B. BREMER 2007; BEHRINGER/ KAMPMANN/ KÄPPLINGER 2009; BECKER/ HECKEN 2009), wie z.B. auf die Humankapital-, Transaktionskosten- oder die Arbeitsmarktsegmentationstheorie.

Erziehungswissenschaftliche Zugänge zu der Frage, warum es Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung gibt, lassen sich entweder eher vereinzelt und indirekt (z.B. im Kontext von Auseinandersetzungen mit Lernwiderständen oder Interessen) oder rekurrierend auf ein ganz bestimmtes theoretisches Konzept (z.B. aktuell die Milieutheorie) erkennen. Im Folgenden geht es um die Frage nach möglichen erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretischen Zugängen zur Deutung und Reflektion der Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, auch mit dem Ziel, das Spektrum möglicher Theoriezugänge zu erweitern. Im Anschluss daran soll die Reichweite allein gegenwartsbezogener theoretischer Ansätze hinterfragt und auch auf die historiographische Betrachtung als weitere Möglichkeit, die Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung zu deuten, hingewiesen werden.

2 Theoretische Zugänge zur beruflicher Weiterbildungsbeteiligung – Sinn und Nutzen

Nachdem das Thema berufliche Weiterbildung in den 1990er Jahren als Diskussions- und Untersuchungsgegenstand zunehmend Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden hat, ist das Interesse an einer theoretischen Fundierung artikuliert bzw. sind Theoriedefizite beklagt worden. In diesem Zusammenhang sind dann bald auch die Schwierigkeiten aufgezeigt worden, die mit Bemühungen um eine Theoretisierung beruflicher Weiterbildung in Verbindung gebracht wurden: „Eine Theorie beruflicher Weiterbildung existiert nicht, und man wird dies auch in Zukunft nicht erwarten können. Dazu ist der Theorienpluralismus innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu ausgeprägt und die Erfahrung ausbleibender Theoriebildung in anderen pädagogischen Handlungsbereichen zu dauerhaft“ (HARNEY 1990, 6). Abgesehen von dem Theorienpluralismus galt auch der Gegenstand selber als Grund dafür, dass die Entwicklung *einer allgemeingültigen und konsistenten* Theorie nicht erwartet werden konnte. Deutlich wurde, dass es sich bei der beruflichen Weiterbildung aufgrund ihrer mul-

tiplen Systemreferenz, der verschiedenen Entscheidungsträger, beteiligten Akteure, der unterschiedlichen Institutionen, Inhalte, Ziele und nicht zuletzt Teilnehmergruppen nicht nur im Hinblick auf eine politische Steuerung, sondern auch auf eine theoretische Grundlegung um einen schwer zugänglichen Bereich handelt. Dennoch hat sich das Problem der Theorieabstinenz in der beruflichen Weiterbildung zumindest ansatzweise dahin gehend gelöst, dass entweder der Gesamtbereich unter Vernachlässigung besonderer Einzelheiten aus der Perspektive von Sinn und Funktionsweise (system-)theoretisch gedeutet worden ist (vgl. LENZEN/ LUHMANN 2002), oder aber es werden – beispielsweise in Lehrbüchern (vgl. DEHNBOSTEL 2008; FAULSTICH 2003; SCHIERSMANN 2007) - oder Qualifizierungsarbeiten einzelne Aspekte (z.B. Bildung, Kompetenzen, Lernen Erwachsener) theoretisch behandelt. Dabei wird auch der Gegenstand berufliche Weiterbildungs*beteiligung* als Einzelaspekt unterschiedlich intensiv beschrieben und theoretisch reflektiert. Bevor es um die Möglichkeiten einzeltheoretischer Zugänge zur Erklärung/ zum Verständnis von Weiterbildungsbeteiligung, genauer: Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung, geht, soll zunächst die Frage danach, welchen Sinn theoretische Zugänge zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung haben, aufgegriffen werden, zumal schon bereits die vorhandenen statistischen Daten nicht nur die Ungleichheit, sondern inzwischen auch die strukturellen Gründe hierfür, Motive und Interessen von (Nicht-)Teilnehmenden aufdecken und damit Hinweise für Weiterbildungsforschung. – politik und –praxis geben können.

Eine Theorie liefert einen Ordnungsrahmen und ein Begriffsystem für den gegenstandsbezogenen Diskurs und empirische Forschung. Sie stellt eine definitorische und möglicherweise axiomatische Ausgangsbasis dar, von der aus eine angenommene Wirklichkeit beschrieben, reflektiert, interpretiert und weitere Hypothesen formuliert werden können. Theorien dienen der Orientierung, ebenso wie der Profilierung eines Themas, das mit einer eigenen (Fach-)Sprache, einer eigenen Systematik versehen wird, wodurch es von anderen Themen abgegrenzt wird (vgl. WEINGART 2003). Eine Theoretisierung beruflicher Weiterbildungsbeteiligung liefert eine Grundlage für einen begrifflich abgesicherten, systematischen Diskurs, für disziplinspezifische/erkenntnisgeleitete empirische Forschung sowie nicht zuletzt für die Konturierung und Etablierung des Themas als Forschungsbereich innerhalb der jeweiligen Disziplin und damit zur Abgrenzung dieser von anderen Disziplinen. Abgesehen von der Frage nach der formalen Bedeutung ist die nach Art und Gehalt einer Theorie klären. In der Erziehungswissenschaft finden Auseinandersetzungen mit Art und Gehalt ihrer Theorien in der Regel im Kontext der Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis statt (vgl. LANGEWAND 2004), was wiederum zurück geführt werden kann auf das historisch generierte Selbstverständnis dieser Disziplin. Die Erziehungswissenschaft hat sich Ende des 18. Jahrhunderts („Pädagogisches Jahrhundert“) im Anschluss an die Programmatik der Aufklärung als Handlungs- und Erfahrungswissenschaft ausdifferenziert (vgl. TENORTH 1997). Dieses Selbstverständnis blieb auch in der Phase der disziplinären Konstitution bestehen. Entsprechend wurde der zentrale Gegenstand der Erziehungswissenschaft – die Erziehung – in den 1960er Jahren folgendermaßen gedeutet: „Erziehung ist Hilfe an der Menschwerdung der Jugend. Solche Hilfe geschieht als Handeln (Führen, Fördern, Hemmen, Aufgaben stellen usw.) des eigenen gegenüber dem anderen. Solches Handeln heißt auf griechisch praxis und unterscheidet sich prinzipiell von anderem Tun, wie z.B. dem Machen oder Herstellen (poi-

esis)“ (GROTTHOFF 1964; 216). In dieser Definition steckt im Hinblick auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft zweierlei: erstens die Kritik an einem simplen technokratischen Erziehungsverständnis, zweitens die Bedeutung einer Orientierung an einer so verstandenen Praxis. Die beiden sich mit beruflicher Weiterbildung in unterschiedlicher Intensität und mit verschiedenen Perspektiven befassenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – Beruf- und Erwachsenenpädagogik – folgen [auch bedingt durch ihre „sekundären Disziplinierungen“ (HARNEY 2008)] mit ihren theoretischen Bemühungen dem Anspruch nach Lösung praktischer Probleme und sind damit der Theorie-Praxis-Verbindung verpflichtet. Wobei auch hier die Praxisorientierung in dem oben gemeinten Sinne (als theoretisch reflektierte, nicht technokratisch steuerbare Praxis) zu verstehen ist. So gesehen kann ein theoretischer Zugang zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung als begrifflicher Ordnungsrahmen verstanden werden, innerhalb dessen die durch Daten belegte Wirklichkeit (der Weiterbildungsungleichheit) reflektiert und interpretiert wird, mit dem Anspruch, auf der Basis dieser Analysen die Praxis zu verändern.

Eine wesentliche Rolle bei der Theoriebildung spielen *Betrachtungsperspektive* sowie theoretisches und empirisches *Erkenntnisinteresse* als Richtschnur für die Gestaltung von Praxis, dies vor allem, da Theorien weder objektiv noch wertfrei sind. Für (praxisorientierte) Theorien zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung sind auf allen Niveaustufen - und hier je nach Niveau der Theoriestufe mehr oder weniger explizit – bestimmte Perspektiven und Interessen charakteristisch. Dies gilt für unreflektierte, meist implizite Alltagstheorien zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung, für rezeptartige Theorien, für wissenschaftliche Gegenstands- bzw. Objekttheorien und für Wissenschaftstheorien auf der Metaebene. Erziehungswissenschaftliche Theoriezugänge zur beruflichen Weiterbildungs*beteiligung* erfolgen sinngemäß einzeltheoretisch, d.h. über bestimmte Objekttheorien, die abstrakte Aussagen auf der Basis von Grundbegriffen, wissenschaftlich nachgewiesenen Thesen oder wissenschaftlich begründeten Konzepten zur Verfügung stellen, die je nach Blickwinkel und Erkenntnisinteresse des Theoretikers arrangiert werden. Hierzu zählen die unten aufgeführten Theorien (Kap. 3). Wissenschaftstheorien bilden einen expliziten Orientierungsrahmen für das Erkenntnisinteresse und die Konstruktion von Objekttheorien. In der Erziehungswissenschaft, auch in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik, waren unabhängig von den konkreten Betrachtungsgegenständen die Objekttheorien bis in die 1990er Jahre hinein von der Metatheorie Kritische Theorie, später dann zunehmend auch vom Konstruktivismus beeinflusst. Theoretische Auseinandersetzungen mit beruflicher Weiterbildungsbeteiligung sind bis ca. Anfang der 2000er Jahre vor allem unter gesellschaftskritischem Aspekt durchgeführt worden (vgl. AXMACHER 1974; STRZELEWICZ 1977; BOLDER/ HENDRICH 2000). Mit der Zunahme milieutheoretischer Betrachtungen seit Ende der 1990er Jahre sind auch sozial-konstruktivistische Bezüge erkennbar.

3 Einzeltheoretische Zugänge

Im Folgenden geht es um mögliche erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretische Zugänge zur Deutung und Reflektion von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung. Trotz unterschiedlicher Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit der Frage, was Aufgabe und Inte-

resse erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung ist, besteht weitgehend Konsens darin, dass es erziehungswissenschaftlichen – und damit auch berufs- und erwachsenenpädagogischen – Theorien darum geht, strukturelle Möglichkeiten und Grenzen, institutionelle Bedingungen von, kommunikative Beziehungen und individuelle Entwicklungen und Entscheidungen in Prozessen der Erziehung und Bildung einzelner Menschen zu analysieren und dieses gewonnene Wissen der Praxis im Sinne der Förderung individueller Mündigkeit und Selbstbestimmtheit sowie der sozialen Gerechtigkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. KRÜGER 2009). Diese unterschiedlichen Momente (Struktur, Institution, Kommunikation, individuelle Entwicklung) finden sich zumindest ansatzweise auch als Anknüpfungspunkte für erziehungswissenschaftlich-einzeltheoretische Zugänge zur Deutung von Ungleichheit in und durch (berufliche/n Weiter-)Bildung, etwa im institutionentheoretischen Zugang, im sozialisationstheoretischen, im biographie- und milieuorientierten und in Ansätzen der Rational-Choice-Theorie.

3.1 Institutionenzentrierte Überlegungen

Eine institutionenzentrierte Perspektive zur Deutung von ungleicher Weiterbildungsbeteiligung rückt die institutionellen und institutionalisierten Strukturen, Regeln, Routinen, Kommunikationsweisen in Weiterbildungseinrichtungen und –zusammenhängen samt ihrer jeweils diskriminierenden Mechanismen und Effekte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Charakteristisch für den beruflichen Weiterbildungsbereich ist eine institutionelle Vielfalt und damit verbunden unterschiedliche institutionelle Besonderheiten der Regulierung, der interessenpolitischen Ausrichtung, der Eigenarten bei der Rekrutierung, der Selektion und damit Ausgrenzung (potenzieller) Teilnehmer, die durch institutionenzentrierte Analysen ausfindig gemacht werden können. Zu direkten und indirekten Mechanismen und Effekten institutioneller Diskriminierung durch Bildungseinrichtungen liegen in der Bildungsforschung einige aktuelle Arbeiten vor (vgl. z.B. GOMOLLA/ RADTKE 2002; BERGER/ KAHLERT 2005; KAHLERT/ MANSEL 2007). Im Kern geht es um die Frage nach den die individuellen Bildungsentscheidungen strukturierenden Mechanismen und Wirkungen von Bildungsinstitutionen.

In der beruflichen Weiterbildungsforschung sind im Zusammenhang mit Untersuchungen zur sozialen Selektion und Segmentation (vgl. z.B. SCHMITZ 1978; BAETHGE et. al. 1990; WITTPOTH 2002) insbesondere in den 1970er/80er Jahren institutionelle Mechanismen der Ausgrenzung, z.B. anhand des betrieblichen Auswahlverhaltens oder der Schließungsprozesse auf betriebsinternen Arbeits- und beruflichen Weiterbildungsmärkten, thematisiert worden. Eine besondere Berücksichtigung fand in der theoretischen und empirischen Forschung dieser Zeit auch die geschlechtsspezifische Diskriminierung in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung aufgrund institutioneller Mechanismen und Effekte (vgl. SCHIERSMANN 1987). Im Zuge der Diskussion um De- oder Entinstitutionalisierung von lebenslangem Lernen und einer stärkeren Konzentration auf das „Selbst“ und das Informelle haben institutionenanalytische Betrachtungen in der beruflichen Weiterbildung, insbesondere unter dem Aspekt der Diskriminierung, an Bedeutung verloren. Diese finden (wenn auch vereinzelt) noch eher im Zusammenhang mit der Frage nach institutioneller Diskriminierung von Migrantinnen und

Migranten in der beruflichen (Weiter-)Bildung statt (vgl. BETHSCHEIDER 2008; GRÜNHAGE-MONETTI/ KÜCHLER/ REUTTER 2008).

Berufliche Weiterbildung – zumal die formalisierten und im Bildungs- und Beschäftigungssystem nach wie vor am meisten anerkannten Angebote – findet häufig in selektierenden Kontexten statt, die aber aufgrund formalisierter oder sachlogischer Legimitationsmuster als solche nicht immer direkt erkannt werden (können). Institutionenzentrierte theoretische Überlegungen und empirische Befunde können zur Analyse von direkten und indirekten Mechanismen und Effekten der Diskriminierung von originären (z.B. Bildungsträger) und nicht expliziten Weiterbildungseinrichtungen (z.B. Betriebe) beitragen. Differenzierungsebenen einer solchen Analyse sind die der *Steuerung* (rechtliche Grundlagen, formale Regeln, Arbeitsorganisation, Zuständigkeiten, Entscheidungsmacht, gewachsene und verfestigte interne Regeln), die Ebene von *Strukturen und Ressourcen* (z.B. Kosten, Programme, Kurse, Materialien) und die der *Kommunikation und des Handelns* in Institutionen (z.B. Information, Austausch, Aushandlung, Engagement, Routinen, Habitualisierungen und Alltagstheorien), also „binneninstitutionelle Interaktions- und Kommunikationsformen“ (TIPPELT 2009, 453). Theoretische Basis aktueller Institutionenforschung, auch in der Weiterbildungsforschung (vgl. ebd.), liefern neoinstitutionalistische Ansätze (vgl. HASSE/ KRÜCKEN 1999), die anders als die herkömmlichen strukturtheoretischen und bürokratischen Modellen davon ausgehen, dass an die Institutionen herangetragene und von der Institution selber formulierte Vorgaben weder in jedem Fall und noch im gemeinten Sinne handlungsregulativ für alle Mitglieder der Institution sind, geschweige denn, dass das Handeln in Institutionen rational geordnet und planvoll verläuft. So determinieren beispielsweise Leitbilder und Programme beruflicher Weiterbildungseinrichtungen (wie z.B. Förderung sozialer Integration und Gerechtigkeit) die institutionellen Strukturen, Abläufe, Entscheidungen und Handlungen von Weiterbildungsakteuren nicht zwangsläufig. Solche Ideale sind vielmehr erst Voraussetzung für Aushandlungen und Revisionen, in dessen Prozesse sich aufgrund von subjektiven Interessen, Präferenzen und Alltagstheorien dieser Akteure (auch neue) selektierende und ausgrenzende Mechanismen einschleichen können. Aus der institutionenzentrierten Perspektive ist die berufliche Weiterbildungsungleichheit somit Ergebnis diskriminierender institutioneller Mechanismen und Effekte.

3.2 Beruflich-sozialisationstheoretische Überlegungen

Aus der Perspektive interaktionistischer beruflicher Sozialisationstheorien (vgl. z.B. HEINZ 1995; LEMPERT 2006) kann die Ungleichheit in der Weiterbildungsbeteiligung unter Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen strukturellen bzw. interessenpolitisch gesteuerten Bedingungen von Arbeit, Berufs(-bildung) und Arbeitsmarkt einerseits („Arbeit“) und den subjektiven Interessen, Neigungen, Einstellungen, den positiven und negativen Erfahrungen Jugendlicher und Erwachsener in Bezug auf ihre eigene berufliche Qualifizierung und berufliche Tätigkeit andererseits („Subjekt“) diskutiert werden. Aus dieser theoretischen Sicht können sich die Art und Weise, wie Arbeit gestaltet ist, welche Entwicklungsmöglichkeiten Berufsbildung und der Beruf bieten und welche Chancen auf dem Arbeitsmarkt gegeben sind, unmittelbar auf Interessen an der und Einstellung zur persönlichen Entwicklung

Jugendlicher und Erwachsener auswirken. Gleichzeitig können subjektive Ressourcen (z.B. vorberufliche Sozialisation, Erfahrung, Kenntnisse und Fähigkeiten) das Auffinden und den Nutzen von persönlichen Entwicklungschancen in Arbeit, Berufs(-bildung) und auf dem Arbeitsmarkt erhöhen (vgl. LEMPERT 2006). Eine zentrale Kategorie in der beruflichen Sozialisationstheorie ist die der Persönlichkeit. Die unter ungleichen Voraussetzungen und Abhängigkeiten sich vollziehenden Interaktionen zwischen „Arbeit“ und „Subjekt“ haben unmittelbar persönlichkeitsbildende Wirkungen, die sich auch in spezifischen Einstellungen zur beruflichen Qualifizierung und einem entsprechenden Qualifizierungsverhalten manifestieren können. In den 1980er/1990er Jahren ist eine Reihe an Untersuchungen durchgeführt worden, die den Zusammenhang zwischen Arbeit, Ausbildung, Beruf und Persönlichkeit belegen (vgl. BAETHGE et al. 1988; HOFF/ LAPPE/ LEMPERT 1991; WITZEL/ KÜHN 1999). Grob betrachtet konnte festgehalten werden, dass je weniger restriktiv die Arbeitsbedingungen sind, je mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume die Auszubildenden und Arbeitenden haben, umso höher sind die Arbeitszufriedenheit, die Identifikation mit der Tätigkeit, das Interesse an beruflicher Weiterentwicklung und die Weiterbildungsbereitschaft. In den letzten Jahren haben zunehmend Auseinandersetzungen mit dem Zusammenhang zwischen Lernpotenzialen bei der Arbeit und der Persönlichkeitsentwicklung von Beschäftigten stattgefunden, wobei auch hier davon ausgegangen wird, dass je lernförderlicher die Arbeit ist, umso größer sind die Chancen persönlicher Entfaltung und umso erfolgreicher Prozesse beruflicher Sozialisation (vgl. VOLPERT 2006; SCHIERSMANN 2007; DEHNBOSTEL 2008). In einer jüngeren Untersuchung zur „Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten“ (HALL/ KREKEL 2008) konnte auch empirisch bestätigt werden, dass hohe Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz, aber auch wissensintensive berufliche Tätigkeiten sowie Lern- oder Kreativitätsanforderungen des Arbeitsplatzumfeldes die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erhöhen. Umgekehrt konnte wieder bestätigt werden, dass Dequalifizierungen der eigenen Arbeit und nicht selbst gewählte diskontinuierliche Erwerbsverläufe auf den Ebenen niedriger Qualifikationen die Persönlichkeitsentfaltung einschränken und sich negativ auf berufliche Weiterbildungsmotivation auswirken (vgl. FRIEBEL/ WINTER 2006). Ebenso kann von einer Korrelation zwischen Erfahrungen beim Zugang zur beruflichen Ausbildung und bei den Übergängen auf den Wegen im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem und dem subjektiven Bezug zur beruflichen Weiterbildung ausgegangen werden (vgl. STENDER 1995). So gehört zu den nach wie vor gültigen Befunden in der Weiterbildungsforschung das Ergebnis, dass eine erfolgreiche Berufsausbildung und berufliche Sozialisation die Weiterbildungsaufgeschlossenheit positiv beeinflussen.

3.3 Biographietheoretische Überlegungen

Während die interaktionistische berufliche Sozialisationstheorie insbesondere auch auf das machtasymmetrische Wechselspiel von Arbeit und Subjekt fokussiert, heben biographietheoretische Überlegungen die Bedeutung von Weiterbildung im individuellen Lebenslauf hervor. Die Fragwürdigkeit des Berufs, die Programmatiken zum Lebenslangen Lernen, die Diskussionen um die Erosion der Normalbiographie, um die Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe einerseits (vgl. HARNEY/ EBBERT 2006) sowie die Kritik an der „ideologischen

Versämtlichung ganz unterschiedlicher Erfahrungs- und Lebenslagen“ (FRIEBEL 1993, 29) andererseits haben dazu geführt, dass die biographische Perspektive auch in der Weiterbildungsdiskussion an Bedeutung gewinnen konnte. Damit wurde u. a. ein Perspektivwechsel von der „Struktur- und Institutionenanalyse zur Lebensweltanalyse“ (32) gefordert. Ziel der biographieorientierten Weiterbildungsforschung sollte es sein, „Knotenpunkte“ oder „Schnittstellen“ im individuellen Lebenslauf, die zu spezifischem Weiterbildungsverhalten geführt haben, zu identifizieren. Angesichts „neuer Lebenslaufregimes“ (BOLDER/ EPPING/ KLEIN et al. 2010) bzw. neuer Verhaltensappelle, die in Richtung von mehr Eigenverantwortung für biographische Verläufe gehen und sich in Konzepten wie „Arbeitskraftunternehmer“, „Employability“ und „berufsbiographische Gestaltungskompetenz“ niederschlagen, bekommt die Frage nach biographischen Brüchen und individuellen Verarbeitungen von Anforderungen im Beschäftigungssystem und ihren Auswirkungen auf Weiterbildungseinstellung und -bereitschaft einen zusätzlichen Impuls. Die eng an die Biographieforschung geknüpfte Lebenslaufforschung, die sich weniger mit der Biographie als solcher, sondern „mit der gesellschaftlichen Prägung von Lebensverläufen, der Verteilung von Lebensverläufen innerhalb einer Gesellschaft sowie deren Veränderungen im Kontext gesellschaftlichen Wandels befasst“ (KRÜGER/ WENSIERSKI 1995, 183f.), thematisiert auch die umwelt(mit)geprägten Lernentwicklungen, -erfahrungen und -widerstände im Lebenslauf, die auch das Interesse an Weiterbildung prägen. Deutlich wird hier dann auch die Nähe zu sozialisationstheoretischen Zugängen. Zu den jüngeren Untersuchungen zu Lebenslauf und Weiterbildung gehört die Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu von HERZBERG (2004), in der eine intergenerationale Perspektive eingenommen wird und die zu dem zentralen Befund gelangt, dass „die Dementierung der Bildungs- und Qualifikationsaufstiege der Protagonisten im Rostocker Werftarbeitermilieu sowie die ausbleibende finanzielle Gratifikation ihrer Bildungsaufstiegsprozesse nicht nur eine Entwertung des Bildungskapitals zur Folge hatten, sondern auch Konsequenzen für die nachfolgende Generation“ (9). Aufschlussreich für die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Lebenslauf und Weiterbildung ist auch die Hamburger Längsschnittstudie von FRIEBEL (2008) über Prozesse der Berufsbildungsmobilität. Zentrale Fragen waren die nach der individuellen Gestaltung von „Bildungsstrategien“ und der Berufsbildungsmobilität innerhalb der institutionellen Gelegenheitsstruktur. Bestätigt werden konnte u. a., dass die Weiterbildungsteilnahme intergenerational geprägt ist, und dass situative Gelegenheiten im Leben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung in individuellen Prozessen berufs-(bildungs-)biographischer Gestaltung haben.

3.4 Milieutheoretische Überlegungen

Mit dem Hinweis auf die Grenzen der Klassen- und Schichtkonzepte der 1960er/70er Jahre werden in jüngerer Zeit in der Weiterbildungsforschung milieutheoretische Ansätze – auch zur Deutung von Weiterbildungsungleichheit – bevorzugt. „Mit dem Milieuansatz wird versucht, soziale Gruppen und Identitäten auf andere Weise zu identifizieren als durch Merkmale der Sozial- und Berufsstatistik […] nämlich durch die Exploration der Lebensweise des Alltags“ (BREMER 2006, 109). Mit dem Rekurs auf BOURDIEUs (1982) Abhandlung („Die feinen Unterschiede“), in der sich soziale Gruppenzugehörigkeit nicht nur an Status und Einkommen, sondern auch an Habitus, Lebensstil, Werten, Alltagskultur und Erlebniszielen ori-

entiert, um sich im Kampf um gesellschaftliche Positionen zu behaupten, hat die Weiterbildungsforschung neue Bezugspunkte für Diskussionen und Forschungen im Bereich Weiterbildungsteilnahme bekommen (vgl. z.B. TIPPELT/ ECKERT/ BARZ 1996; BREMER 1999). „Milieustudien liefern empirische Hinweise zu Bildungsbiographien, zu milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen, zur Wahrnehmung von WB-Angeboten, zu Partizipationswünschen, ästhetischen Präferenzen und Freizeitmotiven“ (TIPPELT 2001, 226). Unter Rückgriff auf Daten der Marktforschung und eigene Daten sind sog. Milieu-Landkarten entwickelt worden, deren unterschiedlichen milieuspezifischen Feldern oder Typologien ein jeweils spezifisches Weiterbildungsverhalten zugeordnet wird. Danach sähen beispielsweise Mitglieder unterprivilegierter Milieus und mit niedrigerem Bildungsniveau wenig Sinn in einer eigenen Weiterbildung und würden ihre negativen Schulerfahrungen auf die Weiterbildung übertragen. Diejenigen mit mittlerem Bildungsniveau hätten eine pragmatische Einstellung zur beruflichen Weiterbildung und sähen hierin eine Möglichkeit der Positionsverbesserung, während akademische Bildungsmilieus in differenzierter Weise Weiterbildungsinteressen artikulierten (vgl. BREMER, 2006, 2000ff.). Auch werden den verschiedenen Milieus spezielle Neigungen zu Lernen bescheinigt (z.B. den „Traditionalisten“ die Präferenz für strukturierten und geleiteten Unterricht).

Jenseits solcher milieutypischen Zuschreibungen sind die Prozesse der Reproduktion von Milieus als Perspektive zur Deutung von Ausgrenzungen aufschlussreich. AXMACHER (1990) spricht von einem „stumme[n] Zurückweichen“ (17) von Bildungswiderständlern aus für sie unbehaglichen und ungewohnten Bildungszusammenhängen. In diesem Kontext ist auch die Frage nach milieureproduzierenden und -diskriminierenden Atmosphären in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Sprache, Umgangsweise und Vorurteile der Dozenten), also nach institutionellen Mechanismen und Effekten der Ausgrenzung zu diskutieren. Trotz der Vorteile des Milieuansatzes in der Weiterbildungsforschung birgt dieser – insbesondere durch die Milieutypologien - die Gefahr neuer Etikettierung und Stigmatisierung, insbesondere dann, wenn sich statische Milieuauffassungen durchsetzen, und auch in der Milieuforschung selber ein akademischer Bias vorhanden ist, der zu Hierarchisierungen und Bewertungen bei der Diskussion über verschiedene Milieus und ihr Weiterbildungsverhalten beiträgt.

3.5 Rational-Choice-Theorien

In den bisher genannten theoretischen Zugängen geht es im Kern um die Frage, wodurch individuelle Weiterbildungsentscheidungen negativ beeinflusst werden können, was also (potenzielle) Teilnehmer davon abhält, an Weiterbildung zu partizipieren: entweder diskriminierende institutionelle Mechanismen, beruflich-sozialisatorische Einflüsse, biographische Bedingungen oder milieuspezifische Besonderheiten. Explizit auf subjektive Bildungs*entscheidungen*, ihre Genese und Auswirkung, gehen Überlegungen der Entscheidungs- oder Rational-Choice-Theorien ein, auf die auch vereinzelt in der (Weiter-)Bildungsforschung rekurriert wird, um Weiterbildungsungleichheit zu erklären (vgl. BEHRINGER/ KAMPMANN/ KÄPPLINGER 2009; BECKER/ LAUTERBACH 2010). Aus dieser Perspektive ist die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung Ergebnis eines rationalen Kalküls von Aufwand

und Ertrag. Dieses Kalkül wiederum ist Ergebnis von individuellen Auseinandersetzungen, Verhandlungs- und Anpassungsprozessen, in die persönliche Interessen an Statuserhalt bzw. -verbesserung, an Prestige, Einfluss und Macht mit einfließen. Individuelle Weiterbildungsentscheidungen und individuelles Weiterbildungsverhalten sind so gesehen Ergebnisse eines Reproduktions- bzw. Maximierungskalküls. Symptomatisch für die klassischen entscheidungstheoretischen Ansätze war lange die Prämisse, dass Individuen relativ frei sind, nach rationalen Prinzipien agieren, gut informiert sind und vergleichbare Wahrnehmungen und Relevanzen in Bezug auf ein Ziel haben. In der beruflichen Weiterbildungsdiskussion haben die Prämissen des traditionellen Rational-Choice-Ansatzes allein schon aufgrund von unterschiedlichen Weiterbildungsinteressen, unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten im Hinblick auf die Informiertheit über Weiterbildungsangebote, Restriktionen im Zugang sowie aufgrund der begrenzten Antizipierbarkeit des Nutzens von Teilnahme nur beschränkte Aussagekraft (vgl. HESSELER/ WEERT-FRERICK 1982). Eher dürften verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorien, die die psychische, kognitive und soziale Komplexität individueller Entscheidungsfindung unter Bedingungen begrenzter Rationalität, lückenhafter Informiertheit und asymmetrischer Machtkonstellationen im jeweiligen Entscheidungskontext thematisieren, für die Erklärung von individuellen Weiterbildungsentscheidungen aufschlussreich sein.

In der Bildungssoziologie haben seit den 1980er Jahren jene entscheidungstheoretischen Ansätze Eingang gefunden, die unter besonderer Berücksichtigung der Umwelt, d.h. institutioneller Gegebenheiten und Interaktionssysteme, individuelle Entscheidungsprozesse analysieren. So konnte unter Rekurs auf die soziologische „Status Position Theory (BOUDON 1974) und auf die psychologische „Prospect Theory“ (KAHNEMANN/ TVERSKY 1979), bei denen Prozesse der individuellen Entscheidungsfindungen in Situationen von Unsicherheit im Mittelpunkt stehen, beispielsweise erläutert werden, warum sich - ausgehend von Selektionsleistungen im Bildungssystem und statusgebundenen Bildungsentscheidungen von Eltern und Angehörigen - Mitglieder der Unterschicht mehr oder weniger bewusst dazu entschließen, auf ihrer sozialen Position zu verharren, während die Mitglieder der Mittel- und Oberschicht alles tun, um einen Statusabstieg zu vermeiden (BREEN/ GOLDTHORPE 1997, vgl. auch BECKER/ LAUTERBACH 2010). Auch neuere Rational-Choice-Modelle (ebd.) gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen „mehr oder weniger wohlüberlegt sind und sich an den objektiven Möglichkeiten des Elternhauses sowie an Gelegenheitsstrukturen und den Restriktionen des Bildungssystems orientieren“ (35).

In diesem Zusammenhang sind auch die theoretischen Überlegungen zur Nicht-Teilnahme bzw. zum Widerstand in der Weiterbildung zu nennen (vgl. AXMACHER 1990; BOLDER/ HENDRICH 2000). So geht AXMACHER davon aus, dass Bildungswiderstand rational kalkuliertes, subjektiv sinnvolles „Unterlassungshandeln“ (37) ist, da den Nicht-Teilnehmern die Reproduktion des gegenwärtigen Status ertragreicher erscheint als der angenommen Nutzen von künftiger Bildungsbeteiligung. Hieran schließt die Untersuchung von BOLDER/ HENDRICH (2000) an, in der Nicht-Beteiligung an Weiterbildung nicht nur eine Frage pädagogisch überwindbarer Motivations- und Lernprobleme ist, sondern eine individuelle Negativ-Bilanz bei der Frage nach dem Stellenwert von Weiterbildung im Lebenszusammenhang. Fast zeit-

gleich mit der Diskussion über negative Weiterbildungsentscheidungen, Weiterbildungsabstinenz und -widerstand sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Kosten-Nutzen-Studien durchgeführt worden, die bestätigen, dass eine Teilnahme an Weiterbildung dann weniger wahrscheinlich ist, wenn die materiellen und psychologischen Kosten in keinem akzeptablen Verhältnis zu den erfahrenen und erwarteten Nutzen beruflicher Weiterbildung gesehen werden. Entsprechend gilt auch diese Kosten-Nutzen-Bilanz als ein schwerwiegender Grund, nicht an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. BARDELEBEN/ BEICHT/ HERGET/ KREKEL 1996; BEICHT/ KREKEL/ WALDEN 2006). Nach wie vor stellen Weiterbildungskosten eine Teilnahmebarriere dar (vgl. REICH-CLAASSEN/ HIPPEL 2009).

Aus der entscheidungstheoretischen Sicht lassen sich die vermeintlichen und programmatisch postulierten individuellen Vorteile von Weiterbildungsteilnahme bzw. die Vorzüge lebenslangen Lernens kritisch hinterfragen, ebenso wie die gesellschaftliche Erwartung, dass ständige Weiterbildungsbereitschaft zur Alltagsattitüde von jedem etabliert wird. Bereits in älteren Arbeiten zur Weiterbildungsteilnahme ist bereits auf die Diskrepanz zwischen individuellem Weiterbildungsbewusstsein („Weiterbildung ist grundsätzlich wichtig“) und Weiterbildungshandeln („Weiterbildung kommt für mich nicht in Frage“) hingewiesen worden. Auch konnte bislang kontinuierlich nachgewiesen werden, dass die in der Weiterbildung Unterprivilegierten klare Vorstellungen darüber haben, welche Angebote beruflicher Weiterbildung gemacht werden sollten (vgl. STRZELEWIZC/ RAAPKE/ SCHULENBERG 1966; BOLDER/ HENDRICH 2000; HOLZER 2004; FAULSTICH/ GRELL 2005; OFFERHAUS/ LESCHKE/ SCHÖMANN 2010), um deren Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen.

Inwieweit die neuerdings eröffnete interessentheoretische Perspektive auch dem Kontext von Rational-Choice-Theorien zugeordnet werden kann, ist zu diskutieren. Zur Begründung von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung kann der interessentheoretische Ansatz insofern heran gezogen werden, als hiermit individuelle Prozesse der Genese und Revision von Weiterbildungsinteressen rekonstruiert werden, und zwar unter Berücksichtigung sozioökonomischer Bedingungen und machtasymmetrischer Interessenkonstellationen. Die Frage dabei ist, wie sich die so generierten Interessen auf individuelle Weiterbildungsentscheidungen und individuelles Weiterbildungsverhalten letztlich auswirken (GROTLÜSCHEN 2010) und so Weiterbildungsungleichheit erklärt werden kann.

Insgesamt sind einzeltheoretische Zugänge eine wichtige Möglichkeiten zur differenzierten Deutung und Reflektion von Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung. Historiographische Rekonstruktionen können zudem zeigen, dass die Ursachen für diese Ungleichheit in der historisch generierten Struktur der Gesellschaft verankert sind und sich von daher mit an die verschiedenen theoretischen Erklärungen anschließenden pädagogischen Konzepte allein nicht beseitigen lassen. Aus diesem Grund geht es im nächsten Kapitel ergänzend um einen historiographischen Zugang zum (im geisteswissenschaftlichen Sinn) ‚Verständnis’ von Weiterbildungsungleichheit.

4 Historiographischer Zugang

Seit dem die Reproduktion der Sozialstruktur über die Verteilung von Arbeit, Beruf und Bildung erfolgt, tritt die Tatsache sozialer Konstruiertheit von Ungleichheit in der Gesellschaft deutlich zu Tage und ist im Laufe des 20. Jahrhunderts in den verschiedenen Sozialstrukturanalysen auch als solche behandelt worden (vgl. SOLGA/ POWELL/ BERGER 2009). In diesen Auseinandersetzungen spielen (arbeits- und berufsbezogene) Bildung als Instrument für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und gleichzeitig als Medium für die Verflüssigung überkommener Sozialstruktur eine zentrale Rolle. Berufliche Weiterbildung, deren Ausdifferenzierungsprozess Ende des 19. Jahrhunderts begonnen hat (BÜCHTER 2010a, b), war von Beginn an einbezogen in die Prozesse der Strukturierung des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems und entsprechend als Selektionsinstrument wirksam, gleichzeitig war sie – vor allem seit den 1960er Jahren - Anknüpfungspunkt für arbeitnehmerische Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit im Beschäftigungssystem.

Die historische Kontinuität *der Ungleichheit* beruflicher Weiterbildungsbeteiligung lässt sich anhand der Funktionen von beruflicher Weiterbildung, die sie seit Ende des 19. Jahrhunderts erfüllt, verdeutlichen. Gemeint sind hier 1. die Funktion der Kompensation der Inkongruenz zwischen Berufs- und Arbeitsplatzstruktur sowie 2. die der Reproduktion der Struktur des Beschäftigungssystems.

Ad 1: Als flexibel regulier- und funktionalisierbare Ergänzung zur formalisierten Berufsausbildung ist berufliche Weiterbildung seit ihrer Ausdifferenzierung Ende des 19. Jahrhunderts eng an das Berufskonzept gekoppelt und damit von Beginn an in erster Linie an jene adressiert, die beruflich zumindest vorqualifiziert, in der Regel beruflich ausgebildet waren. Dementsprechend kann den wenigen für den Zeitraum zwischen 1870 bis 1970 vorliegenden Quellen zur beruflichen Weiterbildung entnommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit dem Nachweis einer absolvierten beruflichen Ausbildung zunimmt, bzw. dass in erster Linie entsprechende Personen auch als Adressaten beruflicher Weiterbildung angesprochen wurden (vgl. HELLMICH 1929). Ein wesentlicher Grund hierfür lag in der Inkongruenz zwischen der relativ trägen bzw. modernisierungsbedürftigen Berufsstruktur einerseits und den schwer antizipierbaren Veränderungen der Arbeitsplatzanforderungen andererseits, was flexiblere Formen der Qualifizierung notwendig werden ließ (vgl. HARNEY 1990, 81f.). Die Hauptanbieter beruflicher Weiterbildung waren Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts Kammern, Gewerbevereine, Berufsverbände, Innungen und zunehmend die Industrie. Diese konzentrierten sich in Fragen der Weiterbildung auf beruflich ausgebildete Beschäftigte (vgl. BÜCHTER 2010b). Hingegen reduzierte sich die Qualifizierung Ungelernter im Beschäftigungssystem auf das unmittelbare Lernen im Prozess der Arbeit und besaß als solche im Hinblick auf eine berufliche Ergänzung, einen beruflichen Abschluss oder Aufstieg kaum Relevanz (vgl. BÜCHTER 2010a). Die Spannung zwischen vorhandenen Berufsinhalten und konkreten Arbeitsplatzanforderungen war insbesondere seit der Industrialisierung Anstoß für zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen im Beschäftigungssystem, die an das vorhandene Berufkonzept anschlossen. So wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der industrielle Qualifikationsbedarf vor allem durch die

Qualifizierung von Handwerkern zu decken versucht, während die Industrie gleichzeitig darum bemüht war, sich auf den unteren Hierarchieebenen der Arbeiter durch Dequalifizierungsprozesse von zusätzlichem Weiterbildungsaufwand für diese Beschäftigtengruppen unabhängig zu machen. Doch auch nach der Etablierung der industrietypischen Ausbildung in den 1920er/30er Jahren wurden zusätzliche Qualifizierungsprozesse für Facharbeiter und Führungskräfte nicht obsolet. Vielmehr mussten mit fortschreitender arbeitsorganisatorischer Entwicklung die formalisierte Berufsstruktur und die standardisierte Ausbildung umso mehr und konstant durch spezifische Qualifizierungen ergänzt werden (vgl. GLADEN 1979; GEORG/ KUNZE 1981), die aber nur für beruflich Vorgebildete derart ausgerichtet war, dass sie berufsbiographisch relevant sein konnten.

Ad 2: Mit der „Krise des Berufs“, der arbeitsmarktpolitischen Forderungen nach individueller Flexibilität und „selbstregulativer Abstimmung“ (vgl. BECK/ BRATER/ DAHEIM 1980) sollte sich der enge Berufsbezug von Weiterbildung zugunsten einer Integration verschiedener Qualifikationsstufen in das Konzept des lebenslangen Lernens auflösen. Tatsächlich hat in den letzten Jahrzehnten auch die Teilnahme Geringqualifizierter an Weiterbildung zugenommen, allerdings ohne, dass sich gleichzeitig das Beschäftigungssystem segmentierende berufliche Teilarbeitsmärkte aufgelöst hätten und ohne, dass die Verwertbarkeit von Weiterbildung Benachteiligter in Richtung Positionsverbesserung signifikant zugenommen hätte. Aufgrund der zumindest seit den 1970er Jahren empirisch nachweisbaren und in den Jahrzehnten davor auf der Basis historischer Dokumente rekonstruierbaren status- und positionsdifferenzierenden Ausrichtung war berufliche Weiterbildung zumindest seit Ende des 19. Jahrhunderts ein Instrument der Konstitution und Festigung qualifikations- und damit sozialstruktureller Untergliederung der Gesellschaft. Von dieser Zeit an war sie in die Prozesse der Aufteilung und Auffächerung von Arbeits- und Berufstätigkeiten einbezogen, die zu einer ‚modernisierten’ Aufteilung mittlerer und unterer Sozialschichten (vgl. DURKHEIM 1893; WEBER 1921) führten: Neben den bis ins 19. Jahrhundert üblichen Untergliederungen des Handwerks – Meister, Geselle und Lehrling – setzten sich in den modernen industriellen Organisationen Funktionen wie der „leitende Angestellte“, der „Facharbeiter“, der „Vorarbeiter“, der „Angelernte“, der „Hilfsarbeiter“ und der „Ungelernte“ durch, mit denen verschiedene Anforderungen, Entscheidungsbefugnisse, Einkommen und soziale Sicherheiten verbunden waren (vgl. STATISTISCHS REICHSAMT 1931; NEULOH 1973; PRELLER 1978). In das Gewebe von festgesetzten und kontrollierbaren Qualifikations- und Zugangsnormen im Beschäftigungssystem, von Leistungskriterien, laufbahnrechtlichen Vorschriften und einer entsprechenden Leistungsideologie war auch berufliche Qualifizierung einbezogen. Die historisch generierten Formen der Standardisierung und Stratifizierung zur vertikalen und horizontalen Differenzierung im Bildungs- und Beschäftigungssysteme (vgl. ALLMENDINGER/ AISENBREY 2005), auf die berufliche Weiterbildung bis heute reagiert, sind die Hauptursachen für das tradierte Strukturmerkmal beruflicher Weiterbildung: die ungleiche Weiterbildungsbeteiligung bzw. ihre Zuweisungs- und Schließungsfunktion.

5 Fazit

Mit diesem Beitrag wurden zunächst verschiedene theoretische Zugänge zur Deutung beruflicher Weiterbildungsungleichheit (fragmentarisch) aufgezeigt, die unterschiedliche Perspektiven, Kategorien und Reflexionsmöglichkeiten für Diskussionen und empirische Forschungen auf diesem Themengebiet bieten können. Eine künftig noch intensivere Auseinandersetzung mit solchen (und weiteren) Einzeltheorien könnte zu neuen wissenschaftlichen Fragestellungen führen und auch neue Anknüpfungspunkte für die Praxisgestaltung liefern. Fraglich ist, ob dabei nicht auch die Vermutung gestützt würde, dass die Erziehungswissenschaft selber keine „einheimischen Begriffe" hat, um Bildungsbenachteiligung zu deuten, sondern hierbei jeweils auf Nachbardisziplinen zurück greift/greifen muss. Spätestens aber in der Verbindung zwischen theoretischen Deutungsansätzen von (Weiter-)Bildungsbenachteiligung und praxisrelevanten Gestaltungskonzepten zu ihrer Beseitigung kommen erziehungswissenschaftliche Kategorien zum Tragen, was ihrem disziplinären Selbstverständnis und dem ihrer Subdisziplinen (hier: Berufs- und Erwachsenenpädagogik) bzw. der ihr/ihnen eigenen Theorie-Praxis-Relation geschuldet ist.

Hingewiesen wurde auch darauf, dass allein gegenwartsbezogene theoretische Ansätze nicht ausreichen, sondern durch historiographische Rekonstruktionen von Ursachen und Entwicklung von Ungerechtigkeit in der beruflichen Weiterbildung ergänzt werden müssen, da soziale Ungleichheit, wie sie sich im Bildungs- und Beschäftigungssystem manifestiert, in der historisch generieren Sozialstruktur fest verankert ist.

Literatur

AHLHEIT, P./ DAUSIEN, P. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion". In: REPORT 37. Literatur- und Forschungsreport, 33-45.

ALLMENDINGER, J./ AISENBREY, S. (2005): Soziologische Bildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 41-60.

AXMACHER, D. (1974). Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt a. M.

AXMACHER, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.

BAETHGE, M. (2003): Lebenslanges Lernen und Arbeit: Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung. In: SOFI-Mitteilungen. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. Nr. 31/7, 91-104.

BAETHGE, M. et al. (1990): Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Bonn, 193-500.

BAETHGE, M. et al. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.

BARDELEBEN, R.v./ BEICHT, U./ HERGET, H./ KREKEL, E. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Bonn.

BARZ, H./ TIPPELT, R. (2009): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A.v.(Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 117-136.

BECK, U./ BRATER, M./ DAHEIM, H. (Hrsg.) (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg.

BECKER, R./ HECKEN, A. (2009): Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 357-394.

BECKER, R./ LAUTERBACH, W. (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl., Wiesbaden, 11-50.

BEHRINGER, F. (1993): Zugang zu Bildung. Lernende und Lehrende in Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Bonn.

BEHRINGER, F./ KAMPMANN, J./ KÄPPLINGER, B. (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: BEHRINGER, F./ KÄPPLINGER, B./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 22. Stuttgart, 35-52.

BEHRINGER, F./ INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (1980): Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1979. München.

BEICHT, U./ KREKEL, E./ WALDEN, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn.

BERGER, P./ KAHLERT, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München.

BETHSCHEIDER, M. (2008): Qualifikation – Weiterbildung- Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. Bielefeld.

BOLDER, A. (2006) Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäus-Prinzips. In: BITTLINGMAYER, U./ BAUER, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden, 431-444.

BOLDER, A./ EPPING, R./ KLEIN, R. u.a. (Hrsg.) (2010): Neue Lebenslaufregimes – Neue Konzepte der Bildung Erwachsener? Wiesbaden.

BOLDER, A./ HENDRICH, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.

BOLTE, K. M. (1969): Untersuchung über Ergebnisse der beruflichen Fortbildung im Rahmen des ‚individuellen Förderprogramms'. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2. Jg, H. 7, 509-520.

BOUDON, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. New York.

BREMER, H. (2006): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: BREMER, H./ LANGE-VESTER, A. (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden, 186-211.

BREMER, H. (2006): Eine lange Geschichte. Zur Kontinuität milieuspezifischer Weiterbildungsteilhabe unter „wissensgesellschaftlichen" Bedingungen. In: BITTLINGMAYER, U./ BAUER, U. (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden, 445-470.

BREMER, H. (2007a): Bezugskonzepte der Weiterbildungsforschung 1957-2007. Schicht, Klasse, Milieu. In: DIE Magazin IV. Online:
http://www.diezeitschrift.de/42007/bremer0701.pdf (07-10-2010).

BREMER, H. (2007b): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.

BREMER, H. (2008): Sozialisation durch institutionalisierte Weiterbildung. In: HURRELMANN, K./ GRUNDMANN, M./ WALPER, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl., Bielefeld, 306-320.

BREEN, R./ GOLDTHORPE, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory, In: Rationality and Society, 9, 275-305.

BÜCHTER, K. (2010a): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919-1933. Hamburg: Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität.

BÜCHTER, K. (2010b): Berufliche Weiterbildung: 1870 – 1970. In: ZEUNER, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Erwachsenenbildung. Juventa. Online: http://www.erzwissonline.de/ (im Erscheinen).

DEHNBOSTEL. P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Berlin.

DURKHEIM, E. (1893). De la division du travail social: Étude sur l'organisation des sociétés supérieures. Paris.

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.

FAULSTICH, P. (2003): Weiterbildung. München, Wien.

FAULSTICH, P./ GRELL, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: FAULSTICH, P. u.a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld, 18-92.

FAULSTICH, P./ ZEUNER, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim.

FRIEBEL, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Luchterhand.

FRIEBEL, H./ WINTER, R. (2006): Expertenbefragung: Weiterbildung in der Autobranche. Bedarfsgerecht und Lernförderlich. In: DIE Magazin. Online: http://www.diezeitschrift.de/12006/friebel0501.pdf (20-09-2010).

GEORG, W./ KUNZE, A. (1981). Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München.

GILLEN, J./ ELSHOLZ, U./ MEYER, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. HANS-BÖCKLER-STIFTUNG (Hrsg.). Arbeitspapier 191. Düsseldorf.

GLADEN, A. (1979): Die berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft 1918-1945. In: POHL, H. (Hrsg.): Berufliche Aus- und Weiterbildung in der deutschen Wirtschaft seit dem 19. Jahrhundert. Wiesbaden, 53-73.

GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

GROTTHOFF, H.-H. (1964): Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt a. M., 204-221.

GROTLÜSCHEN, A. (2010): Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessegenese. Wiesbaden.

GRÜNHAGE-MONETTI, M./ KÜCHLER, F. v./ REUTTER, G. (2008): Von der Integration zur Inklusion? Alte Fragestellungen in neuen Kontexten. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 1, 13-23.

HALL, A./ KREKEL, E. (2008): Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 1, 65-77.

HARNEY, K. (1990): Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandelns. Frankfurt a. M. u. a.

HARNEY, K. (2008): Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung, In: LISOP, I./ SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Frankfurt, 37-64.

HARNEY, K./ EBBERT, A. (2006): Biographieforschung in der Berufspädagogik. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 413-430.

HASSE, R./ KRÜCKEN, G. (1999): Neo-Institutionalismus. Bielefeld.

HEINZ, W. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim.

HELLMICH, [o.V.] (1929): Das freie Bildungswesen der technisch-wissenschaftlichen Verbände. In: KÜHNE, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. 2. erweiterte Auflage. Leipzig, 624-634.

HESSELER, M./ WEERT-FRERICK, B. (1982). Erfolgskontrolle beruflicher Fortbildungsmaßnahmen in Industrieunternehmen. Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Opladen.

HOFF, E./ LAPPE, L./ LEMPERT, W. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern.

HOLZER, D. (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien.

KAHLERT, H./ MANSEL, J. (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim.

KAHNEMAN, D./ TVERSKY, A. (1979): Prospect theory: An analysis of decision under risk, In: Econometrica, Vol. 47, No. 2, 263-291.

KRÜGER, H.-H. (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.

KRÜGER, H.-H./ WENSIERSKI, H.J. (1995): Biographieforschung. In: KÖNIG, E./ ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, 183-224.

LANGEWAND, A. (2004): Theorie und Praxis, In: BENNER, D./ OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 1016-1031.

LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren.

LENHARDT, G. (1974). Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a. M.

LENZEN, D./ LUHMANN; N. (Hrsg.) (2002): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.

MIKROZENSUS (1972): Wirtschaft und Statistik. Wiesbaden.

NEULOH, O. (1973). Arbeits- und Berufssoziologie. Berlin, New York.

NOLL, H.-H. (1985): Weiterbildung und Berufsverlauf. Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.

OFFERHAUS, J./ LESCHKE, J./ SCHÖMANN, K. (2010): Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: BECKER, R./ LAUETERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl., Wiesbaden, 345-375.

PRELLER, L. (1978). Sozialpolitik in der Weimarer Republik. KronbergTs u. Düsseldorf.

REICH-CLAASSEN, J; HIPPEL, A. V. (2009): Kosten von Weiterbildung und Selektivität : Weiterbildungsfinanzierung aus Sicht von Adressat/innen und Weiterbildner/innen. In: Hessische Blätter für Volksbildung : Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 4, 232-234.

SCHIERSMANN, C. (1987): Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Bielefeld.

SCHIERSMANN, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SCHMID. P. (1997): Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In: HARNEY, K./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen, 17-38.

SCHMITZ, E: (1978). Leistung und Loyalität. Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart.

SCHULENBERG, W./ LOEBER, H.-D./ LOEBER-PAUTSCH, U. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.

SOLGA, H./ POWELL, J./ BERGER, P.A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.

STAISTISCHES REICHSAMT (1931): Statistik des Deutschen Reichs. Band 408. Volks-, Berufs- und Betriebszählung vom 16. Juni 1925. Berufszählung. Berlin.

STENDER, J. (1995): Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte. Abschlussbericht für die DFG. Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg. Manuskript.

STRZELEWICZ, W. (1977): Über gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Soziologische Theorieentwürfe und Forschungen. In: RUPRECHT, H./ SITZMANN, G.H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Weltenburger Akademie, 5-18.

STRZELEWICZ, W./ RAAPKE, H.-D./ SCHULENBERG, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.

TENORTH, H.-E. (1997): Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: HARNEY, K./ KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen, 111-154.

TIPPELT, R. (2001): Milieuforschung. In: ARNOLD, R./ NOLDA, S./ NUISSL, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 226-227.

TIPPELT, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl., Wiesbaden, 453-473.

TIPPELT, R./ ECKERT, T/ BARZ, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

TIPPELT, R./ HIPPEL, A.v. (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. Online: http://www.bpb.de/publikationen/JXB5ZO.html (18-09-2010).

VOLLPERT, W. (2006): Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Aufl., Bielefeld, 295-300.

WEBER, M. (1921). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen.

WEINGART, P. (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld.

WITTPOTH, J. (2002): Grenzfall Weiterbildung. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): a.a.O., 71-93.

WITZEL, A./ KÜHN, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen: Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Arbeitspapier Nr. 61. Universität Bremen.

ZEUNER, C./ FAULSTICH, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim, Basel.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BÜCHTER, K. (2010): Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorin:

Prof. Dr. KARIN BÜCHTER

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: buechter (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/buechter/

Julia Gillen (Universität Hamburg) &
Rita Meyer (Universität Trier)

Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Forschungsstand und Handlungsbedarfe

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/gillen_meyer_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (GILLEN/ MEYER 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/gillen_meyer_bwpat19.pdf

Trotz aller bildungspolitischen Absichtserklärungen ist in den letzten Jahrzehnten in Deutschland eine Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen zu konstatieren. Auch für die berufliche und betriebliche Weiterbildung ist festzustellen, dass sie einem Selektions- und Segmentationsmechanismus unterliegt: Alle bisher durchgeführten sozialwissenschaftlichen Forschungen belegen, dass die Weiterbildungsbeteiligung stark differiert.

Der geplante Beitrag wird eine Beschreibung und Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten zur Weiterbildung für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppenvornehmen. Er basiert auf einer Studie, die die Autorinnen für die Hans-Böckler-Stiftung erarbeitet haben. Dabei wird mit Blick auf die soziale Ungleichheit und Weiterbildungsbeteiligung geprüft, welche Gruppen in welchem Umfang an Weiterbildung teilhaben. Vor dem Hintergrund eines Begriffs von sozialer Gerechtigkeit, der sowohl auf die Gleichverteilung des Zugangs zu Weiterbildung setzt, als auch die Stärkung der individuellen Fähigkeiten beinhaltet, werden abschließend Handlungsperspektiven auf verschiedenen Ebenen vorgestellt.

Selection mechanisms in professional and in-company further education and training – current research and requirements for action

Despite all the educational political declarations of intent it can be said that in recent decades in Germany there has been a simultaneous expansion of education and social inequality of educational opportunity. It can also be stated for professional and in-company further education and training that it is subject to a selection and segmentation mechanism – all the social science research conducted thus far has shown that participation in further education and training differs greatly.

This paper undertakes a description and analysis of the conditions and possibilities for further education and training for different social groups. It is based on a study that the authors have conducted for the Hans-Böckler Foundation. With regard to social inequality and participation in further education and training, the project analyses which groups participate in further education and training, and to what extent. Against the background of a concept of social justice, which insists on the equal distribution of access to further education and training, as well as includes the strengthening of the individual's skills, the paper closes with some perspectives for action at various levels.

JULIA GILLEN & RITA MEYER
(Universität Hamburg & Universität Trier)

Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Forschungsstand und Handlungsbedarfe

1 Einleitung

Bildung gilt als die soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Obwohl der Zusammenhang zwischen den Bildungsvoraussetzungen der Menschen und der späteren sozialen Statusverteilung schon seit vielen Jahrzehnten thematisiert wird, ist mit Blick auf die Entwicklung für die Bundesrepublik trotz aller bildungspolitischen Absichtserklärungen nach wie vor eine „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (BECKER/ LAUTERBACH 2008, 11) zu konstatieren. Es werden zwar immer mehr und höhere Bildungsabschlüsse erworben, die soziale Ungleichverteilung der Bildungschancen mit Blick auf die Effekte im späteren Berufsleben bleibt davon jedoch weitgehend unberührt.

Mit diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass sich Bildungsungleichheiten und damit verbunden auch -ungerechtigkeiten bis in die berufliche und betriebliche Weiterbildung fortsetzen. Er leistet auf der Basis von empirischen Forschungsergebnissen eine Beschreibung und Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten zur Teilhabe an Weiterbildung für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen. Vor dem Hintergrund eines Begriffs von sozialer Gerechtigkeit, der sowohl auf die Gleichverteilung des Zugangs zu Weiterbildung setzt als auch die Stärkung der individuellen Fähigkeiten beinhaltet, werden abschließend Handlungsperspektiven auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen thematisiert.

2 Begriffliche Einordnung

Es wird hier ein Begriff von Weiterbildung zugrunde gelegt, der eine Engführung auf institutionalisierte Kontexte der Berufsbildung vermeidet und eher das *Ziel* beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in den Blick nimmt: Angestrebt wird damit die Kompetenzentwicklung von Arbeitnehmern, das heißt die Ausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit. Dieser Prozess der Kompetenzentwicklung schließt informelle Lernprozesse und das Erfahrungslernen ein. Mit der Orientierung an Kompetenzen steht der Verengung auf ein Verständnis betrieblicher Weiterbildung, das auf unmittelbar abrufbare, verwendungs- und bedarfsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen gerichtet ist, eine Erweiterung gegenüber. Diesem Beitrag liegt insofern eine Definition von Weiterbildung zugrunde, „die sämtliche Lernvorhaben erfasst, die, unabhängig von der Form des didaktischen Arrangements, auf die Herstellung, Sicherung und Erweiterung der Erwerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gerichtet sind“ (HARTZ/ SCHRADER 2003, 143).

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung kann in der Systematik des deutschen Bildungssystems zum einen abgegrenzt werden gegenüber dem Bereich der Allgemeinbildung und zum anderen gegenüber der Berufs*aus*bildung. Betriebliche Weiterbildung kann als die dominante Form der beruflichen Weiterbildung gelten (vgl. DOBISCHAT 1999). Sie ist weitgehend privatwirtschaftlich organisiert, wobei das Ziel der betrieblichen Weiterbildung in erster Linie die Anpassung der Qualifikation der Arbeitnehmer an die betrieblichen Erfordernisse ist. Dies gilt sowohl in technischer Hinsicht als auch bezogen auf arbeitsorganisatorische Veränderungen (z.B. bei der Einführung von Gruppenarbeit). Im Unterschied zur beruflichen Weiterbildung ergibt sich in der betrieblichen Weiterbildung das Ziel von Qualifizierungsmaßnahmen in der Regel aus den Qualifizierungserfordernissen des Betriebes zum jeweiligen Zeitpunkt, an dem ein Qualifizierungsbedarf festgestellt wird.

Ausgehend von der vorgenommenen begrifflichen Rahmung der Weiterbildung, gilt es auch den Begriff der sozialen Ungleichheit sowie den normativen Begriff der sozialen Gerechtigkeit zu konkretisieren. *Soziale Ungleichheit* ist ein Phänomen, das sich in allen Gesellschaftsformen in unterschiedlicher Ausprägung findet. Als wissenschaftlicher Begriff bezeichnet er die ungleiche Verteilung materieller oder immaterieller Ressourcen in einer Gesellschaft und die daraus resultierenden unterschiedlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an dieser. „'Soziale Ungleichheit' liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern' einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten" (HRADIL 2005, 30; vgl. auch SOLGA u.a. 2009, 15). Was als „wertvolle Güter" angesehen wird, ist allerdings jeweils im historischen Kontext unterschiedlich und von gesellschaftlichen Zuschreibungen abhängig. Neben materiellem Wohlstand, Macht und Prestige gehört in modernen Gesellschaften auch Bildung als wichtige Dimension sozialer Ungleichheit dazu (vgl. HRADIL 2005, 31). Allerdings ist der soziologische Begriff sozialer Ungleichheit zunächst beschreibend und lässt offen, ob und inwiefern die Ungleichheit bildungs-, gesellschafts- oder sozialpolitisch bzw. auch unter moralischen Aspekten ungerechtfertigt ist.

Soziale Gerechtigkeit ist demgegenüber ein Maßstab, mit dem soziale Ungleichheit beurteilt werden kann. Zum einen bezieht sich dieser Begriff auf die Gleichverteilung des Zugangs zu den notwendigen Grundgütern für die individuell zu entscheidende Entfaltung von Lebenschancen. Zum anderen umfasst er die Stärkung der individuellen Fähigkeiten (capabilities), die persönliche Autonomie, Würde, Entscheidungsfreiheit, Lebenschancen und Optionsvielfalt schützen, sichern und erweitern (vgl. MERKEL/ KRÜCK 2003). Der Diskurs um soziale Gerechtigkeit zielt zum einen auf die gleiche Verteilung von Zugangsmöglichkeiten für die Entfaltung von Lebenschancen – ein Motiv, dass besonders von den Arbeiten RAWLS (1975) geprägt wurde. Dies impliziert eine Haltung, nach der Marktprinzipien allein nicht ausreichen, diese Zugangsmöglichkeiten auch in ausreichendem Maße für alle Gesellschaftsmitglieder zu sichern. Zum anderen schließt das hier zu Grunde gelegte Verständnis von sozialer Gerechtigkeit auch die Aktivierung und Stärkung der individuellen Fähigkeiten mit ein.

3 Forschungsbefunde zur Weiterbildungsteilhabe

In Anlehnung an diese Unterscheidung im Kontext der sozialen Ungleichheit werden im Folgenden Forschungsergebnisse zu den wichtigsten Determinanten sozialer Ungleichheit dargestellt, die für die berufliche und betriebliche Weiterbildung relevant sind. Die empirische Datengrundlage bilden dabei im Wesentlichen die Ergebnisse aus dem Berichtssystem Weiterbildung / Adult Education Survey 2007 (vgl. ROSENBLADT/ BILGER 2008) und der CVTS 3-Erhebung (vgl. MORAAL u.a. 2009). Dabei werden zum einen *individuell zugeschriebene Merkmale* wie sozialer Hintergrund, Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund betrachtet. Zum anderen werden Determinanten in den Blick genommen, die durch eigenes Handeln verändert werden können und hier als *strukturell erworbene Determinanten* gefasst werden. Als erworbene Merkmale gelten solche, die von einzelnen im Laufe ihrer Biografie angeeignet wurden und die vielfach auch verändert werden können. Im Kontext des vorliegenden Beitrags werden darunter z.B. der schulische und berufliche Hintergrund, die berufliche Positionen, der spezifische betriebliche Kontext oder der individuelle Status am Arbeitsmarkt verstanden.

3.1 Individuell zugeschriebene Determinanten sozialer Ungleichheit

Als eine zugeschriebene Determinante bildet der **soziale Hintergrund** in der Weiterbildungsforschung einen zentralen Faktor für die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung. In der Weiterbildungsforschung wurde im Zusammenhang damit eine Einteilung der Gesellschaft in zehn verschiedene Milieus vorgenommen, anhand derer sich die vertikale und horizontale Heterogenität der sozialen Milieus nachweisen lässt. Diese zehn Milieus werden folgendermaßen gruppiert (vgl. TIPPELT/ HIPPEL 2005, 40).

- Gesellschaftliche Leitmilieus (Etablierte, Postmaterielle, moderne Performer)
- Traditionelle Milieus (Konservative, Traditionsverwurzelte, DDR-Nostalgische)
- Mainstream Milieus (Bürgerliche Mitte, Konsum-Materialisten)
- Hedonistische Milieus (Experimentalisten, Hedonisten)

Diese Einteilung liefert Erkenntnisse zu einzelnen Milieus und den handlungsleitenden Motiven und Bedürfnissen ihrer Mitglieder als Zielgruppen von Weiterbildung. Sie ermöglicht eine differenziertere Betrachtungsweise der Teilhabesituation im Weiterbildungssektor. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich daraus die Herausforderung, entsprechende teilnehmer- und zielgruppenorientierte Konzepte und Angebote zu entwickeln.

Auch das **Geschlecht** beeinflusst die soziale Ungleichheit in der Weiterbildung, wenngleich von einer durchgängigen Benachteiligung von Frauen im Bereich der Aus- und Weiterbildung nicht mehr die Rede sein kann. So haben Mädchen in Bezug auf Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulwesen die männlichen Jugendlichen bereits überholt. Ebenso ist der Anteil der weiblichen Auszubildenden von 35,4% im Jahr 1975 auf 42% im Jahr 2009 deutlich gestiegen. Auch für die Weiterbildung zeigen die Zahlen des Berichtssystems Weiterbildung 2007,

dass sich Unterschiede in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung nivellieren. So konstatieren ROSENBLADT und BILGER (vgl. 2008, 63), dass sich der Geschlechterunterschied, der noch 1979 in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung erheblich war (Männer 27%, Frauen 19%), inzwischen weitgehend aufgelöst. Es gibt praktisch keinen geschlechtsspezifischen Unterschied mehr in der Beteiligung an *beruflicher* Weiterbildung insgesamt: Unter den Erwerbstätigen haben 35% der Männer und 34% der Frauen an Lehrgängen oder Kursen teilgenommen.

Mit einem differenzierteren Blick z.B. auf die Teilnahme an *betrieblicher* Weiterbildung ergibt jedoch nach wie vor sehr wohl ein geschlechtsspezifischer Unterschied, da Frauen mit 25% weniger beteilig sind als Männer (33%). Diese Differenz hat sich im Vergleich zum Jahr 2003 sogar leicht vergrößert (BMBF 2006). Dieser Befund ist zum einen angesichts der immer noch geringen Zahl an weiblichen Führungskräften in deutschen Unternehmen und zum anderen durch die Wahrnehmung von Teilzeittätigkeiten durch Frauen zu begründen. So zeigt sich, dass zwar die Zahl der Frauen in Führungspositionen von 2001 bis 2006 deutlich zugenommen hat (vgl. BÖCKLERIMPULS 2007, 4), aber selbst bei einer sehr weiten Auslegung des Führungskraft-Begriffs nur 31% der weiblichen Beschäftigten diese Positionen tatsächlich besetzen. Da in diesem Belegschaftssegment vergleichsweise deutlich höher in Maßnahmen zur betrieblichen Weiterbildung investiert wird, schlägt sich dies demzufolge in der geringen Teilnahmequote von Frauen nieder. So beteiligen sich Frauen deutlich häufiger an Anpassungsqualifizierungen (54% vs. 36%), während Aufstiegsfortbildungen eher Männern vorbehalten sind (25% vs. 17%, ausbildungsnahes Studium 15% Männer und 4% Frauen).

Vor diesem Hintergrund wird zum Umgang mit geschlechtsbedingter Heterogenität in der Weiterbildungsforschung die Forderung erhoben, die Differenzen zwischen Frauen und Männern sowie zwischen einzelnen Gruppen innerhalb der Frauen angemessen zu berücksichtigen damit Heterogenität anzuerkennen und differenzierte Förderangebote bereitzustellen. Es ist notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter dem Aspekt einer geschlechtsspezifischen Segregation des Ausbildungs- und Erwerbssystems sowie unter Beobachtung differenter Lebenslagen/Lebenssituationen diskutiert werden und gleichermaßen anschlussfähig an erweiterte Forschungsfragen und empirische Studien gemacht werden (vgl. NADER 2007, 32ff.).

Fasst man die Erkenntnisse zur Weiterbildungsbeteiligung mit Blick auf die Kategorie **Lebensalter** zusammen, so lässt sich konstatieren, dass es mit zunehmendem Alter eindeutig zu einer Abnahme der Bildungsbeteiligung kommt.

Die letzten drei Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung zeigen bezüglich des Alters einen deutlichen Rückgang in den Teilnahmequoten. So weist die Gruppe der 50-64 Jährigen in der betrieblichen Weiterbildungsteilnahme ein starkes Defizit im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen auf, obwohl davon auszugehen ist, dass diese Altersgruppe in der Regel noch erwerbstätig ist. Allerdings nimmt die Erwerbsbeteiligung nimmt ab 55 Jahren nachweislich ab. Betrachtet man dagegen nur die Gruppe der Erwerbstätigen über 45 Jahren, so bleibt das Teilnahmeniveau bis zum Alter von 60 Jahren konstant. Zudem ist belegt, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung an informellen Lernformen zwischen den Altersgruppen kaum

unterscheidet und Ältere demnach für diesen Bereich nicht als benachteiligte Gruppe gelten können (vgl. ILLER 2008, 70). Aussagen zum Teilnahmerückgang Älterer an Weiterbildungsveranstaltungen müssen jedoch grundsätzlich dahingehend relativiert werden, dass in den Erhebungen zum Teil erwerbstätige und nicht erwerbestätige Personen befragt wurden (vgl. BOHLINGER 2009, 103; ILLER 2008, 79).

Es zeigt sich, dass das Bildungsniveau als stärkster Indikator für Partizipation von Älteren an Bildung gelten kann. Hier wirkt mit dem Fokus auf ältere Arbeitnehmer der gleiche Selektionsmechanismus, wie er auch in der gesamten Weiterbildungslandschaft deutlich wird: Vor allem diejenigen können an Weiterbildung partizipieren, die bereits eine gut bezahlte Arbeit und ein gewisses Maß an Vorbildung besitzen.

Seitens der Weiterbildungsforschung ist dazu die Frage zu bearbeiten, wie Arbeiten und Lernen auf der Basis betrieblicher Vereinbarungen so gestaltet werden können, dass sie für ältere Arbeitnehmer angemessen genutzt werden können. Zu den diskutierten und teilweise realisierten Gestaltungsansätzen einer alternsgerechten Personalpolitik gehören Faktoren wie eine lernförderliche Arbeitsgestaltung, altersgerechte Aufgabenverteilung, altersgemischte Teams, Laufbahngestaltung, Altersmanagement, die Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen und ein angemessenes Arbeitszeit- und Entlohnungssystem (vgl. ILLER 2008, 72).

Auch der **Migrationshintergrund** gilt in der Weiterbildungsforschung als ein zentraler Faktor zur Weiterbildungsteilhabe und somit auch zur Beförderung sozialer Ungleichheit. Obwohl die aktuelle Datenlage zur Beteiligung von Migranten an Weiterbildung als eher dürftig anzusehen ist, lassen sich folgende Aussagen treffen: Die beruflichen Tätigkeiten von Migranten unterscheiden sich deutlich von denen deutscher Arbeitnehmer. So zeigt sich, dass Migranten an Weiterbildung grundsätzlich weniger beteiligt sind als Deutsche. Betrachtet man die Entwicklungstendenzen der Weiterbildungsteilnahme insgesamt, so wird deutlich, dass die Weiterbildungsbeteiligung allgemein in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist (vgl. ROSENBLADT/ BILGER 2008, 64). Dies wird im Wesentlichen auf die vermehrte Teilnahme an Lehrgängen und Kursen, zu denen z.B. auch Sprachkurse gehören, der allgemeinen Weiterbildung zurückgeführt. Trotz dieser positiven Tendenz der letzten Jahre steht die Weiterbildungsteilnahme in enger Beziehung zu Faktoren wie individueller Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, beruflicher Stellung, sozialer Herkunft, Geschlecht und Alter, die dazu beitragen, dass Migranten mehrfach von Benachteiligung betroffen sind. Hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung belegen die Datenquellen, dass Angebotsformen wie kurzzeitige Anlernprozesse, Sicherheitsunterweisungen und andere Formen der unmittelbaren Anpassungsqualifizierung dominieren (vgl. HAMBURGER 2009, 886).

In der Weiterbildungsforschung wird der rechtliche Status der Personengruppen als ein Grund für die Nichtteilnahme von Migranten an Weiterbildungsmaßnahmen genannt (vgl. BRÜNING 2006, 43). Diesbezüglich müsste allerdings zwischen verschiedenen Gruppen unterschieden werden (z.B. Migranten, Deutsche mit Migrationshintergrund, Ausländer). Als Her-

ausforderung für die Weiterbildung wird die Entwicklung von Konzepten gesehen, die die Kompetenzen der Migranten wie Mehrsprachigkeit, Mobilität, Kenntnis unterschiedlicher Kultur- und Lebensformen etc. anerkennen und nicht als Defizite betrachten.

3.2 Strukturell „erworbene“ Determinanten sozialer Ungleichheit

Zum **schulischen Hintergrund** zeigt sich, dass zunehmend Selektionsmechanismen greifen, die sich gegenseitig bedingen. So sind die Teilhabechancen für verschiedene Formen der Weiterbildung maßgeblich durch die vorangegangene Schulbildung beeinflusst. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass eine höhere Bildung zu einer höheren Weiterbildungsteilhabe führt: „Die wichtigste soziale Determinante für das Weiterbildungsverhalten ist der Bildungshintergrund einer Person“ (ROSENBLADT/ BILGER 2008, 152).

Betrachtet man die Zahlen zur beruflichen Weiterbildung aus dem Berichtssystem Weiterbildung für das Jahr 2007, fällt auf, dass die Teilnahmequoten derjenigen mit hoher Schulbildung (Abitur, Fachhochschulreife) um das Zweifache über den Quoten derjenigen mit niedriger Schulbildung liegt (Volksschulabschluss, Hauptschulabschluss, ohne Abschluss). Dieser Trend zeigt sich ebenfalls bei den Daten zur Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung. So geben nur 19% der Befragten mit niedriger Schulbildung an, innerhalb der letzten 12 Monate an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen zu haben. Demgegenüber stehen 34% und 38% Teilnehmer mit mittlerer respektive hoher Schulbildung (ebd., 87). Somit steht die Nichtteilhabe an betrieblicher Weiterbildung eindeutig mit niedriger Grundbildung in Zusammenhang. Als Herausforderung für die Weiterbildungsforschung und -politik ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Konzepte zum systematischen Nachholen von Schulabschlüssen sowie ihre Finanzierung zu entwickeln.

Der **berufliche Hintergrund** einer Person hat ebenso wie die Schulbildung einen deutlichen Einfluss auf die Teilnahmechancen an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. So lässt sich feststellen, dass besonders Ungelernte mit 11% und Angelernte mit 21% zur Gruppe mit der geringsten Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zählen. Deutlich häufiger nehmen Facharbeiter (34%) und Meister/Poliere (40%) an betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen teil. Unter den Angestellten partizipieren die ausführenden Angestellten mit Abstand am seltensten an betrieblicher Weiterbildung (31%). Bedeutend häufiger sind qualifizierte Angestellte (52%) und angestellte Facharbeiter (54%) vertreten. Angestellte Meister/Techniker und Angestellte mit Führungsaufgaben erreichen hohe Teilnahmequoten von jeweils 70%. Bei den Beamten kann der Trend, dass mit höherer Qualifikation eine höhere Teilnahmequote einhergeht, nicht bestätigt werden. Hier sind es die Beschäftigten im einfachen und mittleren Dienst, die mit 70% am häufigsten Teilnehmer betrieblicher Weiterbildung sind. Beamte im gehobenen Dienst nehmen zu 67%, solche im höheren Dienst zu 61% an betrieblicher Weiterbildung teil.

Eine weitere Unterscheidung in der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung unterschiedlicher Beschäftigungsgruppen muss hinsichtlich des Beschäftigungsgrades getroffen werden.

So zeigt sich, dass Vollzeitbeschäftigte als Teilnehmer mit 75% deutlich häufiger vertreten sind als Teilzeitbeschäftigte mit 14% (vgl. SCHIERSMANN 2007a, 128).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnahme an Weiterbildung im Zusammenhang mit der Schul- und Erstausbildung gesehen werden muss. Empirisch lässt sich belegen, dass geringe Qualifikationen in der schulischen Ausbildung wie auch in der beruflichen Erst(aus)bildung dazu führen, dass auch die Beteiligung an Weiterbildung gering ist.

Auch die **Erwerbsbeteiligung** wird in der Weiterbildungsforschung als ein zentraler Aspekt zur Teilhabe an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung angesehen. So wurde im Berichtsystem Weiterbildung (BMBF 2006) festgestellt, dass Erwerbstätige eindeutig häufiger an Weiterbildung teilnehmen, obwohl sie insgesamt weniger Zeit damit verbringen als Nichterwerbstätige. 2003 haben 48% der Erwerbstätigen ein Weiterbildungsangebot in Anspruch genommen, aber nur 26% der Nichterwerbstätigen (vgl. BMBF 2006, 73). Dabei zeigte sich, dass die Intention und Motivation der Lernenden eine zentrale Rolle einnimmt, so dass Personen, die schnellstmöglich wieder erwerbstätig werden wollen, wesentlich häufiger an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, als Menschen, deren Interesse nicht darauf gerichtet ist (vgl. BMBF 2006, 73ff.).

Es stellt sich damit für die Weiterbildungsforschung, -politik und -praxis die Frage, auf welchen Wegen Erwerbslose zu einer höheren Weiterbildungsteilnahme kommen können. Auch hier zeigt sich, dass Ansätze, die die Spezifika dieser Zielgruppe anerkennen und pädagogisch differenziert auf die Heterogenität von biographischen Lebenslagen, Bildungsbedürfnissen und Arbeitsmarktchancen abheben, eine zentrale Perspektive für die Weiterbildungsforschung, -politik und -praxis darstellen.

Weiterbildungsteilnahme lässt sich auch hinsichtlich des **Branchenbezugs** unterscheiden. Demnach sind vor allem Beschäftigte im primären Sektor, im Handel, im verarbeitenden Gewerbe, im Baugewerbe und Handwerk von Weiterbildung abgekoppelt, während wissensbasierte Dienstleistungsberufe und Berufstätigkeiten, die einem raschen Wandel unterliegen, wie z.B. die Kredit- und Versicherungsbranche, als sehr weiterbildungsaktiv gelten.

Aber auch der Dienstleistungsbereich ist differenziert zu betrachten. So stellen SCHRÖDER (2004) u.a. fest, dass Bank- , Versicherungs- und andere Dienstleistungskaufleute ebenso wie im Bereich der Medien und in geisteswissenschaftlichen Berufen Tätige zu den weiterbildungsaktivsten Gruppen gehören. Sie sind drei bis viermal häufiger unter den Teilnehmern an Weiterbildung vertreten. Dagegen sind Groß- und Einzelhandelskaufleute, Verkäufer und Beschäftigte aus den Bereichen Körperpflege, Gästebetreuung, Hauswirtschafts- und Reinigungsberufs doppelt so häufig unter den *Nicht*teilnehmer zu finden (41ff.).

Eine weitere beschäftigungsbezogene Variable, die sich auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirkt, stellt die **Betriebsgröße** dar. TIPPELT (2007) kommt sogar zu der Einschätzung, dass die Betriebsgröße bei Vollbeschäftigten den zweitstärksten Einflussfaktor für die Weiterbildungsbeteiligung darstellt. Dementsprechend konstatiert SCHIERSMANN (2007a), dass Erwerbstätige aus Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten seltener an betrieblicher Wei-

terbildung (im Vergleich zu außerbetrieblichen Angeboten) teilnehmen, als Beschäftigte aus größeren Betrieben. „Fast jeder zweite Nichtteilnehmer (47%) ist in einem Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitern beschäftigt.“ (ebd., 137).

Bezüglich betrieblicher Faktoren lässt sich somit zusammenfassen, dass sowohl der Branchenbezug als auch die Betriebsgröße entscheidende Einflüsse auf die Zugänge und die Angebotsstruktur von Weiterbildung haben. Für die Weiterbildungsforschung und pädagogische Praxis entsteht aus diesem Befund die Notwendigkeit, insbesondere informelle und selbstgesteuerte Formen von Weiterbildung empirisch und konzeptionell zu entwickeln.

Eine zentrale Entwicklung in der betrieblichen Weiterbildung ist in den vergangenen Jahrzehnten in der Erweiterung der Weiterbildungsformen und der Anerkennung **informeller Lernkontexte** zu sehen. So nehmen neben den klassischen Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Seminaren, Kursen und Lehrgängen auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung, wie geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz, selbstgesteuertes Lernen und Informationsveranstaltungen eine bedeutende Rolle ein. Dazu stellt sich in der Weiterbildungsforschung die Frage, wie sich die Beteiligung unterschiedlicher Beschäftigtengruppen am informellen und non-formalen Weiterbildungsangeboten empirisch darstellt, ob durch das informelle Lernen bisherige Selektionsmechanismen aufgehoben oder verstärkt werden und welche neuen Inklusions- und Exklusionsmechanismen möglicherweise entstehen.

Blickt man hinsichtlich dieser Frage zunächst auf die individuelle Einschätzung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Bedeutung von Lernkontexten, so zeigt sich, dass 60% der Beschäftigten das arbeitsintegrierte und private Lernen gegenüber formalisiertem Lernen oder medialem Lernen als den wichtigsten Lernkontext ansehen (vgl. BAETHGE/ BAETHGE-KINSKY 2004, 70). Hinsichtlich der in der betrieblichen Weiterbildung tatsächlich genutzten Lernformen zeigt sich demgegenüber allerdings ein anderes Bild. In der CVTS3-Erhebung (vgl. MORAAL u.a. 2009) wurde ermittelt, dass in 90% der befragten Unternehmen Informationsveranstaltungen angeboten werden, in 79% externe Lehrveranstaltungen und in 77% Unterweisung und/oder Einarbeitung. Interne Lehrveranstaltungen finden in 67% der Unternehmen statt, selbstgesteuertes Lernen in 33%. 19% der befragten Unternehmen gaben an, dass bei ihnen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Lernzirkeln und/oder Qualitätszirkeln teilnehmen können, 14% der Unternehmen bieten auch Job-Rotation und/ oder Austauschprogramme an. Die Befunde dieser Erhebung zeigen zudem, dass die Wahrnehmung der unterschiedlichen Lernformen durch die Beschäftigten sehr unterschiedlich ist und sich die bei der formellen Weiterbildung feststellbaren Unterschiede zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung durchsetzen (vgl. BRUSSIG/ LEBER 2004, 56). Auch wenn die Unterschiede geringer ausgeprägt sind, stellen An- und Ungelernte Arbeiter bei informellen Weiterbildungsaktivitäten die teilnahmeschwächste Gruppe.

So wird hinsichtlich der Frage sozialer Ungleichheit deutlich, dass in der betrieblichen Weiterbildung insbesondere An- und Ungelernte im Vergleich zu anderen Beschäftigungsgruppen an arbeitsplatzintegrierten bzw. arbeitsplatznahen Formen des Lernens am wenigsten teilneh-

men, was sich vermutlich aus den Tätigkeitsstrukturen in diesem Beschäftigtensegment einerseits und dem beruflichen- bzw. schulischen Hintergrund andererseits ergibt. Demzufolge ist diese Nichtteilnahme, die inhaltlich im Gegensatz zu individuellen Einschätzungen zu wichtigen Lernkontexten steht, ebenso auf betrieblich gesteuerte Strukturen wie auf individuelle Bildungs- und Lernvoraussetzungen zurückzuführen und unterliegt damit einer weiteren Form der mehrfachen Selektivität.

Unabhängig von möglichen weiteren Interpretationen lässt sich bezüglich der oben formulierten Frage zunächst einmal davon ausgehen, dass die im Bereich des informellen Lernens bestehenden Selektionsmechanismen im wesentlichen bestätigt, nicht aber aufgehoben werden. Insgesamt ist vielmehr zu vermuten, dass diese Form der Weiterbildung mit immer höheren Anforderungen an die Kognition und die Selbststeuerung der Lernenden verbunden ist und damit für gering Qualifizierte oder Beschäftigte mit einem niedrigen beruflichen Status eine Hürde darstellt. So stellt SCHIERSMANN (2007a) fest, dass durch die Teilnahme an arbeitsbegleitender Weiterbildung und informellem Lernen mögliche Defizite beim Lernen in formalen Kontexten nicht kompensiert werden, sondern von einer Parallelität auszugehen ist: „Je höher die Bedeutung formaler Weiterbildung, desto höher ist auch die der informellen." (ebd. 151).

Trotz diesem, in berufspädagogischer Perspektive betrachtet, ernüchternden Befund zu den Auswirkungen informeller, selbstgesteuerter Lernformen in der Weiterbildung, werden in der Weiterbildungsforschung gerade *diese* Formen das Lernens als geeignet angesehen, um das Lernen im Prozess der Arbeit zu fördern und damit sowohl betrieblichen Bedarfe als auch gesellschaftlichen Anforderungen zu entsprechen (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Die Potenziale dieses Zugangs, die forschungsseitig z.B. in der Ermöglichung beruflicher Entwicklungs- und Aufstiegswege auch jenseits formaler Abschlüsse, in der lernortübergreifenden Kompetenzentwicklung und in neuen Lern- und Bildungschancen für alle Beschäftigtengruppen gesehen werden, bedürfen einer pädagogisch institutionellen Rahmung und werden in der Realität angesichts der empirischen Befunde offensichtlich noch nicht hinreichend ausgeschöpft.

3.3 Forschungsbefunde zu Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz

Ein Paradoxon, das Weiterbildungsforscher bereits seit den 1960er Jahren beschäftigt, ist die Diskrepanz zwischen dem geäußerten Weiterbildungsinteresse bzw. der Einschätzung der Wichtigkeit von Weiterbildung und der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung (vgl. SCHIERSMANN 2006, 91). So kommen auch die Befragungen im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung IX 2006 zu dem Schluss, dass das Ansehen und die Sinnhaftigkeit von Weiterbildung nicht mit der tatsächlichen Beteiligung übereinstimmen. Jeweils über 90% der Befragten stimmten den Aussagen zu, dass ‚jeder bereits sein sollte, sich ständig weiterzubilden' und ‚sich jeder, der im Beruf erfolgreich sein will, weiterbilden muss' (vgl. SCHIERSMANN 2007b, 161), dennoch ist die tatsächliche Teilnahme an Weiterbildung vergleichweise gering.

TIPPELT u.a. (2003) haben in der wissenschaftlichen Rezeption dafür den Begriff der *Weiterbildungsschere* geprägt und beschreiben diese folgendermaßen: „Das Ansehen von Weiterbildung ist in der gesamten Bevölkerung hoch. [...] Allerdings sinkt die eigene aktive Beteiligung an Weiterbildung in Korrelation mit abnehmendem Sozialen Status und abnehmendem Bildungsabschluss“ (ebd., 152). Diese Einschätzung lässt sich auch in den hier zusammengeführten empirischen Befunde zu den einzelnen sozialen Gruppen sehr deutlich nachzeichnen, so dass sich zusammenfassen lässt, dass nicht nur eine Diskrepanz zwischen Interesse und Teilnahme an Weiterbildung besteht, sondern dass sich die Nichtteilnahme besonders auf spezifische Personengruppen beziehen lässt, die einem immer wiederkehrenden Selektionsmechanismus unterliegen. FAULSTICH (1981, 61ff) hat dafür bereits in den 1980er Jahren den Begriff der doppelten Selektivität von Weiterbildung geprägt. Mit doppelter Selektivität ist gemeint, dass vor allem diejenigen Weiterbildungsangebote nutzen, die bereits eine gut bezahlte Arbeit und ein gewisses Maß an Vorbildung besitzen (vgl. BREMER 2007, 22). Diese Weiterbildungsschere wird auch in der Teilnahme unterschiedlicher Gruppen an informellen Lernangeboten deutlich. Auch hier lässt sich bestätigen, dass die geringe Teilnahmebereitschaft an formalisierten Weiterbildungsveranstaltungen mit der Nutzung informeller Lernformen korreliert, was dann einer mehrfachen Selektivität von Weiterbildung gleichkommt.

Zusammenfassend ist demnach davon auszugehen, dass die jeweiligen Weiterbildungseinstellungen, -interessen und das reale Weiterbildungsverhalten sich im Laufe des Lebens zu einem Muster verdichten und sich zwei Typen herausbilden (vgl. SCHIERSMANN 2006, 91): Ein weiterbildungsbewusster Lernertyp, der sich durch hohe Selbststeuerung und eine positive Einstellung zur Weiterbildung auszeichnet und ein weiterbildungsdistanzierter Lernertyp, der ein geringes Qualifikationsniveau vorweist, eher in informellen als formalen Kontexten lernt und Weiterbildung einen konkreten Nutzen abspricht.

4 Handlungs- und Forschungsperspektiven

Abschließend werden mit Blick auf das bearbeitete Feld der sozialen Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung mögliche Handlungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt. Zur systematischen Darstellung der Handlungsperspektiven liegt eine integrierte Betrachtung von Praxisgestaltung und Weiterbildungsforschung auf drei Ebenen nahe.

4.1 Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven

Auf der Makroebene – im Sinne einer bildungspolitischen bzw. staatlichen Perspektive – ist der Blick grundsätzlich auf die Kontextbedingungen von Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung in Beruf und Betrieb zu richten. Es geht dabei darum, zu thematisieren und zu reflektieren, vor welchem sozialen und politischen Hintergrund Entscheidungen in der Weiterbildungslandschaft getroffen werden und wie diese Entscheidungen, die immer auch spezifischen politischen Interessen unterliegen, in der Praxis der beruflich-betrieblichen Weiterbildung umgesetzt werden. Zu fragen ist dabei auch danach, welche Maßnahmen seitens der

sozialen Akteure und insbesondere des Staates ergriffen werden, die Prozesse der Inklusion bzw. der Exklusion in Weiterbildung behindern oder befördern.

In bildungspolitischer Perspektive muss angestrebt werden, in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung strukturelle Rahmenbedingungen dafür bereitzustellen, dass trotz einer – bezogen auf zukünftige Qualifikationsanforderungen – relativen Ungewissheit sowohl dem Qualifizierungsbedarf der Unternehmen als auch den Entwicklungsbedürfnissen und spezifischen Interessenlagen der Weiterbildungsteilnehmer entsprochen werden kann. Dabei gilt es in der Praxis möglichst flexible Strukturen zu schaffen, die Zugänge zu Weiterbildung ermöglichen und die Sicherung von Mobilität und Chancengleichheit erlauben. Hier ist insbesondere die Qualifikations- und die Curriculumforschung gefordert, die Bedingungen, Möglichkeiten, Voraussetzungen und auch Hemmnisse für eine flexible Konstruktion von Curricula offen zu legen, die den gesellschaftlichen, technischen und sozialen Herausforderungen entspricht und zugleich die Spezifika der bisher excludierten Gruppen aufnimmt.

Als konkrete Maßnahme nimmt dabei die Weiterbildungsfinanzierung eine zentrale Bedeutung ein (vgl. u.a. FAULSTICH/ BAYER 2005), die sowohl auf staatlicher wie auf tarifvertraglicher und betrieblicher Ebene verbessert werden muss. HIPP (2009) zufolge findet Weiterbildung nicht zuletzt wegen der ungeklärten Finanzverantwortung in Deutschland trotz der allseits anerkannten Bedeutung in unzureichendem Maße statt. Für Einzelpersonen sind die Kosten für Aus- und Weiterbildung oft zu hoch, um individuell getragen werden zu können. Auch mit Hilfe der staatlichen Bildungsprämie können Motivation und Verantwortung des Einzelnen gestärkt werden, für den Erhalt der eigenen Beschäftigungsfähigkeit durch berufliche Weiterbildung Vorsorge zu treffen. Fraglich ist jedoch, ob mit dieser Initiative benachteiligte Gruppen in ausreichendem Ausmaß erreicht werden und die Höhe der Finanzierung ausreichend ist. Dies gilt in gleichem Maße für die derzeitige Umsetzung der Idee von Bildungsgutscheinen.

Weitere konkrete Überlegungen zielen auf einen Umbau der gesetzlichen Arbeitslosenversicherung zu einer Beschäftigungsversicherung (vgl. HIPP 2009, 364ff.). Diese Vorschläge richten sich auf die Einführung von Übergangsarbeitsmärkten und die Entwicklung von erweiterten Bildungsgutscheinen, die Schaffung von persönlichen Entwicklungskonten sowie die Verbesserung der bisherigen Infrastruktur und der Rahmenbedingungen zur Organisation von Weiterbildung, insbesondere außerhalb der Betriebe. Auch von gewerkschaftlicher Seite wird die Forderung zur Schaffung von bundesgesetzlichen Regelungen zur Weiterbildung, in der wesentlich auch Finanzierungsfragen geregelt werden, schon seit längerem erhoben (vgl. IG METALL/ VER.DI 2006).

Aus bildungspolitischer Sicht ist zudem anzustreben, dass die berufliche und betriebliche Weiterbildung nicht allein der Marktsteuerung überlassen wird, sondern dass Mischformen aus staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung gefunden werden. Einzelne ordnungspolitische Beispiele dafür, wie der Staat die Gestaltung von Weiterbildung organisatorisch-strukturell flankieren kann, liegen in der Praxis bereits vor (z.B. mit der Implementierung des IT-Weiterbildungssystems). Eine systematische Analyse der Ergebnisse und Er-

kenntnisse aus diesem Prozess mit Blick auf den Transfer und die Nachhaltigkeit steht allerdings aus. Zu begrüßen wäre es in diesem Zusammenhang auch, wenn Modellprojekte und Forschungsförderprogramme entwickelt würden, die sich speziell der Frage widmen, wie sozialer Ungleichheit durch öffentliche und staatliche Intervention so entgegengewirkt werden kann, dass im Feld der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung ein stärkeres Maß an sozialer Gerechtigkeit realisiert werden kann.

Eine weitere Option zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit stellt zudem die stärkere Flexibilisierung von Zugangswegen zur Weiterbildung dar. Hier können durch neue Formen der Anerkennung eine Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten für einige Gruppen erreicht werden, die etwa aufgrund ihrer Herkunft oder beruflichen Stellung bisher benachteiligt sind. Eine Option besteht dabei in der stärkeren Anerkennung des informellen Lernens und des Lernens im Prozess der Arbeit und die damit verbundene Identifizierung und Darstellung von Kompetenzen. Einigkeit besteht im berufspädagogischen Diskurs darüber, dass Kompetenzen auch informell erworben werden und dass dies für die berufliche Handlungsfähigkeit immer wichtiger geworden ist. Ebenso besteht weitgehende Einigkeit in der Kritik am deutschen Zertifikatswesen, in dem (fast) nur formale Bildungsgänge zu Abschlüssen führen (vgl. SEVERING 2009). Allerdings kommen die Autoren einer OECD-Studie zum Stand der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland zu dem ernüchternden Schluss, dass es zwar eine Reihe von Ansätzen gibt, aber: „Die Reichweite dieser Verfahren ist bisher noch relativ begrenzt“ (BMBF 2008a, 129). Eine Verbesserung der Anerkennung entspricht auch einer Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung des BMBF (vgl. BMBF 2008).

Eine verbesserte und erleichterte Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen ist zudem für Migranten besonders bedeutsam. Bildungs- und Berufsabschlüsse, die im Ausland erworben wurden, werden bisher in Deutschland häufig nicht oder nur unter sehr erschwerten Bedingungen anerkannt. Durch eine Neufassung und Vereinheitlichung von Regelungen zur Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen könnten die Chancen von Migranten auf einen ihrer Qualifikation entsprechenden Zugang zum Arbeitsmarkt verbessert werden. Diesbezüglich hat auch die Bundesregierung jüngst ein Papier mit dem Titel „Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ (vgl. BUNDESREGIERUNG 2009) vorgelegt, das sich dieser Problematik annimmt. Vor dem Hintergrund des drohenden Fachkräftemangels wird dazu eine gesetzliche Regelung angestrebt. Hier sollten allerdings nicht nur Akademiker in den Blick genommen, sondern auch andere Berufsgruppen stärker einbezogen werden (vgl. BETHSCHNEIDER 2008, 6).

Eine weitere Handlungsperspektive bildet die Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungs- und Berufssystems. Ihre Verbesserung durch eine engere Verzahnung der Erstausbildung mit der betrieblichen Weiterbildung stellt eine zentrale politische Forderung dar, die z.B. auch vom Innovationskreis Berufliche Bildung (vgl. BMBF 2006) erhoben wird. Demzufolge wurde in der CVTS3-Zusatzerhebung der Grad der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung anhand von fünf Indikatoren erhoben. Zu einer verbesserten Durchlässigkeit tragen ebenfalls offene und flexible Zugänge in die Weiterbildung sowie die Entwicklung von Aufstiegs- und

Karrierewegen jenseits formaler Abschlüsse bei. Auch hier ist das IT-Weiterbildungssystem als gelungenes Beispiel zu nennen, wobei allerdings offen ist, ob diese Form der Weiterbildung auch auf ausreichende Nachfrage trifft (vgl. MEYER 2006).

4.2 Perspektiven auf der institutionellen Ebene

Auf der *Mesoebene* – im Sinne einer institutionellen Perspektive – geht es zukünftig darum, an den unterschiedlichen Lernorten – also in den Unternehmen und in den Bildungsinstitutionen – Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen in der Arbeit unterstützen. Dazu gehört die Herstellung lernförderlicher Arbeitsbedingungen, die eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung unter angemessener Partizipation der Lernenden ermöglichen.

BAETHGE und BAETHGE-KINSKY (2004) haben eine Studie vorgelegt, die u.a. der Frage nachging, welche Bedeutung der Gestaltung konkreter Arbeitssituationen bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten zukommt. In dieser Untersuchung kommen die Autoren zu der Einschätzung, dass „Arbeit als zweite Chance“ zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen angesehen werden kann, die zur Teilnahme am lebenslangen Lernen bedeutsam sind. Die besondere Chance lernförderlicher Arbeitsstrukturen liegt darin, dass sie latente Potenziale informeller Lernkontexte im Bereich des arbeitsintegrierten Lernens wirksam werden lässt. Der Gestaltung lernförderlicher Arbeit wird damit eine wichtige Funktion zum Abbau sozialer Ungleichheiten in der Weiterbildung zugesprochen, da sie gewissermaßen die einzige Möglichkeit darstellt, dem bestehenden Zusammenhang zwischen Qualifikation, Beschäftigungsstatus und der Beteiligung an Weiterbildung entgegen zu wirken.

Berufsbildungsforschung kann diesen Prozess begleiten, indem sie zum einen die theoretische Grundlegung für die Gestaltung lernförderlicher Arbeit leistet und zum anderen auch an der praktischen Entwicklung, Gestaltung und Optimierung von betrieblichen Organisationsstrukturen mitwirkt. Die Gestaltung und die Erforschung lernförderlicher Arbeit müsste mit Blick auf die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in der Weiterbildung im Wesentlichen fallbezogen erfolgen, da sowohl die individuellen Weiterbildungsvoraussetzungen der Lernenden als auch die betrieblichen und institutionellen Kontextbedingungen jeweils unterschiedlich sind.

Zur Finanzierung betrieblicher Weiterbildung wird auf tariflicher Ebene die Einrichtung von Weiterbildungsfonds vorgeschlagen (vgl. JAICH 2009). Dieses Instrument, das beispielsweise in Frankreich existiert, soll der einzelbetrieblichen Finanzierung von beruflicher Weiterbildung begegnen, die als Hemmnis für eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung angesehen wird. Durch die Einrichtung von Weiterbildungsfonds würde der Engpass einzelbetrieblicher Finanzierung – der aus der kurzfristigen betrieblichen Kosten-/Nutzen-Erwartung von Weiterbildung resultiert – zugunsten einer unternehmensübergreifenden Finanzierung aufgelöst. Insbesondere Branchenfonds auf regionaler Ebene werden als effiziente Lösung angesehen, um jeweils an die spezifischen Bedürfnisse einer Branche angepasste Regelungen zu realisieren. Solche tariflichen Regelungen zur Weiterbildung liegen bereits für verschiedene Branchen vor. Eine offene Frage – sowohl für die politische Gestaltung als auch aus wissenschaft-

licher Sicht – bleibt jedoch, wie Tarifverträge ausgestaltet sein, damit sie wirkungsvoll Zugänge zu Weiterbildung schaffen und zur sozialen Gerechtigkeit beitragen.

Jenseits tariflicher Regelungen gibt es des Weiteren auf Unternehmensebene betriebliche Regelungen z.B. durch Betriebsvereinbarungen, die Fragen der Weiterbildung regeln und zur Verbesserung von Zugängen zu Weiterbildung beitragen sollen (vgl. BUSSE/ HEIDEMANN 2005; BUSSE/ SEIFERT 2009). Dabei ist jedoch die tatsächliche Wirkung solcher betrieblicher Regelungen unerforscht. Dies gilt gegenwärtig auch für die Sozialpartner-Richtlinie "weiter bilden" des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Aus bildungspolitischer Perspektive wäre hier eine formative wissenschaftlich Begleitforschung angemessen.

In der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten gilt es Bedarfsorientierung und die Anerkennung der Heterogenität der Zielgruppen bezogen auf die unterschiedlichen Determinanten wie Bildungsstand, Geschlecht, Ethnie usw. zu berücksichtigen. Bestehende gesetzliche Regelungen wie etwa das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) setzen bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus. Dies führt dazu, dass Qualifikationen unterhalb der Aufstiegsfortbildung nicht gefördert werden, und damit Berufsgruppen, die keine Berufsausbildung durchlaufen haben, ausgeschlossen werden. Insofern sollte bei tariflichen oder betrieblichen Aktivitäten zur Förderung benachteiligter Gruppen darauf geachtet werden, dass nicht nur der formale Zugang offen steht, sondern dass die spezifischen Belange und Interessen einzelner Gruppen einer Weiterbildungsteilnahme nicht im Wege stehen. So ist zu berücksichtigen, dass für bestimmte Gruppen (z.B. Alleinerziehende) spezifische Formen der Weiterbildung entwickelt und angeboten werden (z.B. auch eher betriebsinterne Schulungen statt externer Seminare).

Während sich in der Schulpädagogik bereits unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Heterogenität herausgebildet haben (vgl. u.a. PRENGEL 2006), ist hier für die Weiterbildung eine Forschungslücke zu konstatieren. Handlungs- und Forschungsbedarf besteht damit letztlich insgesamt zu dem Problem, wie Zugangsmöglichkeiten von bisher benachteiligten Gruppen verbessert werden können. Dabei sind vor allem Fragen des Umgangs mit der Heterogenität der potenziellen Weiterbildungsteilnehmer zu berücksichtigen. Die Frage des Zugangs zu Weiterbildung ist zentral und kann zusammenfassend in weitere Forschungsfragen gegliedert werden: Es ist zu fragen, welcher Weiterbildungsformen und -inhalte es für eine Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen bedarf. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten besteht eine zentrale Aufgabe der Weiterbildungswissenschaft auch darin, die Teilnahmemöglichkeiten an formellen und informellen Lernkontexten differenziert nach Lebensphasen und Lebenslagen wahrzunehmen sowie Lernarrangements zielgruppenspezifisch zu konzipieren (vgl. ILLER 2008, 68). Insbesondere für Migranten stellt sich diese Frage in besonderer Weise. Bezüglich der Teilnahme von Migranten an Weiterbildung ist die Datenlage dürftig (vgl. BILGER 2006, 23), vor allem Forschungen zum informellen und selbstorganisierten Lernen von Migranten stehen noch aus (BRÜNING 2006, 53). Es ist anzunehmen, dass weitere quantitative Studien zwar einerseits das Ausmaß der Benachteiligung stärker verdeutlichen würden, andererseits aber auch ein differenzierteres Bild zeigen könnten.

4.3 Perspektiven auf der individuellen Ebene

Auf der Mikroebene kommt in der Weiterbildungsforschung als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin dem lernenden Subjekt ein besonderer Stellenwert zu. Für die Weiterbildungsforschung und -praxis ergibt sich die Herausforderung, eine Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens, der vorliegenden Bildungsbiographien und der potenziellen Entwicklungsperspektiven vorzunehmen sowie teilnehmer- und zielgruppenorientierter Konzepte und Angebote zu entwickeln. Dabei ist es notwendig, dass Ungleichheitstendenzen unter Berücksichtigung differenter Lebenslagen und Lebenssituationen diskutiert werden, so dass Chancengleichheit in der Förderung hergestellt wird, ohne dabei die bestehenden individuellen Unterschiede zu egalisieren. Im Rahmen einer explizit berufsorientierten Biographieforschung sind insofern die Bedingungen, Voraussetzungen und auch Begrenzungen individueller Kompetenzentwicklung in der beruflichen und in der betrieblichen Weiterbildung zu ermitteln. Zu fragen wäre danach, wie Individuen im Kontext des lebenslangen Lernens und moderner Beruflichkeit den Zwang zur individuellen „Berufsnavigation“ und die damit einhergehenden Zumutungen bewältigen und welche Unterstützungsformen – auch hier im Sinne von Beratung und Begleitung – dafür entwickelt werden können.

Im Zuge der innovativen Gestaltung von Weiterbildungsstrukturen, die sozialer Segmentierung und sozialer Ungleichheit entgegenwirken, kommt der unterstützenden Funktion von Beratung und Begleitung insgesamt eine besondere Rolle zu, die damit ihrerseits ein potenzielles Forschungsfeld darstellt. An dieser Stelle ergibt sich wiederum Forschungsbedarf, denn es ist offen, welche Unterstützungsstrukturen für die Stärkung der Individuen angemessen sind und wie diese Strukturen für unterschiedliche Zielgruppen ausgestaltet sein müssten. Dabei ist auch der Frage nachzugehen, wie betriebliche und überbetriebliche Ebene von Beratung zusammenwirken können und sollen. Die Berufsbildungsforschung hätte damit u.a. die Aufgabe, aus einer spezifisch subjektorientierten Perspektive theoretisch fundierte Konzepte für die Beratung und Begleitung in Lernprozessen zu entwickeln, die sowohl theoretische als auch bildungs- und sozialpolitische sowie psychologische Aspekte einschließt.

Literatur

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V./ HOLM, R./ TULLIUS, K. u.a. (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. HBS-Arbeitspapier 76. Düsseldorf.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.

BECKER, H./ LANGOSCH, I. (1995): Produktivität und Menschlichkeit – Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart.

BETHSCHEIDER, M. (2008): Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. In: BIBB-REPORT, 4, 1-8.

BMBF (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX, Bonn und Berlin.

BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, zuletzt aktualisiert am 15.04.2008.

BÖCKLERIMPULS (2007): Teilzeit bremst Karriere. Heft 2007, 4.

BOHLINGER, S. (2009): Lebenslanges Lernen bei älteren Arbeitskräften: Zwischen dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. In: ZBW - Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, 1, 92-116.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen – Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. München.

BRÜNING, G. (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten - Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: REPORT, 29, 2, 43-54.

BRUSSIG, M./ LEBER, U. (2004): Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: WSI-Mitteilungen, 1, 49-57.

BUNDESREGIERUNG (2009): Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen v. 9.12.2009. Online: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2009-12-09-eckpunkte-bildung,property=publicationFile.pdf (12.12.2009).

BUSSE, G./ HEIDEMANN, W. (2005): Betriebliche Weiterbildung Analyse und Handlungsempfehlungen. Betriebs- und Dienstvereinbarungen. 2., erw. u. aktual. Auf.. Düsseldorf.

BUSSE, G./ SEIFERT, H. (2009): Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Studie – Gutachten für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Düsseldorf.

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster u.a., 53-93.

DOBISCHAT, R. (1999): Reichweiten und Grenzen des Beitrags von beruflicher Weiterbildung zum regionalen Strukturwandel. Netzwerke zwischen Betrieben und überbetrieblichen Weiterbildungsträgern – eine Allianz mit Zukunft? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München, 89-116.

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.

FAULSTICH, P./ BAYER, M. (Hrsg.) (2005): Lerngelder. Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg.

HAMBURGER, F. (2009): Weiterbildung von Migranten. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A. VON (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung[3]. Wiesbaden, 881-888.

HARTZ, S./ SCHRADER, J. (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

HIPP, L. (2009): Weiter mit Weiterbildung! Von der Arbeitslosen- zur Beschäftigungsversicherung. In: WSI-Mitteilungen, 7, 362-368.

HRADIL, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden.

IG METALL/ VER.DI (2006): Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen. Eine Streitschrift zur beruflichen Bildung. Vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di. Frankfurt, Berlin.

ILLER, C. (2008): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf - bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: KRUSE, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld, 67-91.

JAICH, R. (2009): Gesellschaftliche Kosten eines zukunftsfähigen Bildungssystems. Düsseldorf. HBS-Arbeitspapier 165.

MERKEL, W./ KRÜCK, M. (2003): Soziale Gerechtigkeit und Demokratie: auf der Suche nach dem Zusammenhang. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Online: http://library.feS.de/fulltext/id/01706.htm#P31_8056 (05-10-2010).

MEYER, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld.

MORAAL, D./ LORIG, B./ SCHREIBER, D./ AZEEZ, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. BiBB-report, H. 7/2009, Bielefeld.

NADER, L. (2007). Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: Report (30) 3, 29-38.

PRENGEL, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

RAWLS, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main.

ROSENBLADT, B. VON/ BILGER, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Eckdaten zum BSW-AES 2007. Online: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (11-08-2009).

SCHIERSMANN, C. (2006): Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 112-125.

SCHIERSMANN, C. (2007a): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SCHIERSMANN, C. (2007b): Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. In: REPORT, 30, 2, 33-43.

SCHRÖDER, H./ SCHIEL, S./ AUST, V. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung – Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld.

SEVERING, E. (2009): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: MÜNK, D./ SEVERING, E. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status Quo und Entwicklungsbedarf. Bonn, 45-55.

SOLGA, H./ BERGER, P./ POWELL, J. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: SOLGA, H./ POWELL; J./ BERGER, P. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main, 11-45.

TIPPELT, R. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: BRUMLIK, M./ MERKENS, H. (Hrsg.): bildung macht gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der DGFE. Opladen, 109-127.

TIPPELT, R./ HIPPEL, A. VON (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, 37, 38-45.

TIPPELT, R./ WEILAND, U./ PANYR, S./ BARZ, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld.

Der Beitrag basiert auf einer Studie, die die Autorinnen zusammen mit Uwe Elsholz (TU Hamburg-Harburg) für die Hans-Böckler-Stiftung erarbeitet haben. Sie ist als HBS-Arbeitspapier 191 veröffentlicht.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

GILLEN, J./ MEYER, R. (2010): Selektionsmechanismen in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Forschungsstand und Handlungsbedarfe. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-19. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/gillen_meyer_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

Dr. JULIA GILLEN

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: jgillen (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: www.ibw.uni-hamburg.de

Prof. Dr. RITA MEYER

Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier

Universitätsring 15, 54296 Trier

E-mail: rmeyer (at) uni-trier.de

Homepage: www.uni-trier.de/index.php?id=15466

Anke Grotlüschen & Eva Kubsch
(Universität Hamburg)

Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/grotlueschen_kubsch_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (GROTLÜSCHEN/ KUBSCH 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/grotlueschen_kubsch_bwpat19.pdf

Der Beitrag greift ein Paradoxon auf, das zwischen den seit den 1970er Jahren kontinuierlich selektiven Teilnahmestrukturen einerseits und dem Anspruch beruflicher Weiterbildung als Chance der Integration und des Aufstiegs andererseits besteht.

Berufliche Weiterbildung konkretisiert sich unter anderem in Aufstiegsfortbildungen mit IHK-Prüfung. Als konkreter Aufhänger des Beitrags dient die Frage nach dem tatsächlichen Interesse, das acht Teilnehmende an einer Aufstiegsfortbildung zum/r Handelsfachwirt/in und sieben Finanzbuchhalter/innen treibt, sich mit der jeweiligen Thematik zu befassen. Im Anschluss an ein von der DFG-gefördertes Vorprojekt[1] zur Interessegenese wurden in einem zweijährigen Längsschnitt zu Beginn und nach Abschluss der Fortbildung videogestützte Interviews mit Teilnehmenden an eben solchen Fortbildungen durchgeführt.

Bei der hier in den Fokus genommenen Zielgruppe werden zwar Aufstiegsabsichten und Jobchancen als auslösendes Element für die Teilnahme genannt. Nach fast zwei Jahren Fortbildung zeichnete sich bei keinem der Interviewpartner/innen eine konkrete Aufstiegsoption ab. Produziert die Aufstiegsfortbildung womöglich enttäuschte Erwartungen oder ist den Betroffenen diese Struktur implizit sogar bekannt? Kann man bei interessetheoretischer Herangehensweise tieferliegende, vermeintlich selbstbestimmte Interessen aufdecken, die genau genommen weder inhaltlich bestimmte Weiterbildungsinteressen noch Aufstiegs- oder Anpassungsinteressen darstellen?

Mit Hilfe interessetheoretischer Zugriffe aus der Feldtheorie (BOURDIEU) und dem Pragmatismus (DEWEY) werden die Stadien der Interessegenese kategorisiert und in ihrer konkreten Manifestation im Längsschnitt ausgewertet.

Lack of interest in commercial further education and training for career progression

This paper examines a paradox which consists, on the one hand, of the continuously selective participation structures since the 1970s and, on the other, of the demands upon professional further education as an opportunity for integration and upward mobility.

Professional further education and training takes the concrete form of, among other things, career progression further education courses with Chamber of Industry and Commerce examinations. The concrete starting point of the paper is the question of the actual interest which drives eight participants in a further education course to become commercial specialists and seven financial accounts specialists to deal with the corresponding themes. Following a DFG (German Research Council) sponsored

[1] DFG-Projekt "Entwicklung von Weiterbildungsinteressen durch formative Leistungsbewertung" (GR 3336/1-1); Förderung von 2007 bis 2009

initial project[2] on the origins of interest a two-year longitudinal study is being carried out at the beginning of the course and at the end of the course, with video-supported interviews with participants in such courses.

The target group that was the focus of the study named promotion prospects and job opportunities as the motivating elements for their participation. After almost two years of further education and training there was no prospect of a concrete promotion opportunity for any of the interviewees. Does the progression further education and training possibly produce expectations that are then disappointed, or are those affected even implicitly aware of this structure? Can one, using an interest-theoretical approach, find supposedly self-determined interests which, on closer examination, present neither content-determined further education interests nor promotion or adjustment interests?

With the help of interest-theoretical approaches from field theory (BOURDIEU) and pragmatism (DEWEY), the stages of the origins of interest are categorised and analysed longitudinally in their concrete manifestation.

[2] The DFG Project "The development of further education and training interests through formative assessment of achievements" (GR 3336/1-1); funded from 2007 to 2009.

ANKE GROTLÜSCHEN & EVA-CHRISTINE KUBSCH (Universität Hamburg)

Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung

1 Weiterbildung, Interesse und Beruf

Bei der Untergliederung Beruflicher Weiterbildung „hat sich in der beruflichen Weiterbildungsforschung eine Differenzierung in drei Segmente durchgesetzt, die unter den Aspekten von Finanzierung, Regulierung von Weiterbildungszielen und Zugang erfolgt“ (BÜCHTER 2008, 151). Mit dieser Segmentierung werden erstens *betriebliche Weiterbildung*, zweitens *arbeitsmarktbezogene Weiterbildung* und drittens *individuelle berufliche Weiterbildung* unterschieden. Letztere charakterisiert BÜCHTER hinsichtlich der aufzubringenden Ressourcen und der Verantwortlichkeiten wie folgt: „Unternehmen Personen selber auf eigene Kosten und in der Freizeit die Verantwortung für ihre Weiterbildung, ist von individueller beruflicher Weiterbildung die Rede“ (BÜCHTER 2008, 153). Diese Charakterisierung ist nicht trivial, denn die Ressourcen sind gesellschaftlich ungleich verteilt. Zur individuellen beruflichen Weiterbildung, so fasst BÜCHTER eine Reihe von Studien zusammen, sei eine hohe Nutzenerwartung notwendig. Die bei BÜCHTER aggregierten Erhebungen lassen dabei offen, wie sie den Begriff des Nutzens theoretisch ausdifferenzieren.

Konsequent wird der Nutzenbegriff nunmehr in einer jüngeren Studie von Bernhard SCHMIDT ausgebaut, der ihn an die Rational-Choice-Theorie und die drei Kapitalformen Humankapital, soziales Kapital und Identitätskapital nach Schuller bindet (vgl. SCHMIDT 2009, 177). Dabei wird zwar besonders kritisch mit dem Kapital-Modell umgegangen, jedoch wird es weiterhin als tragend verstanden. Kernaussage bleibt dann, dass Nutzenerwartungen entscheidend sind für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung.

Unseres Erachtens unterschlägt dieser Zugang jedoch, dass Nutzen und Kapitalzugewinn nicht immer bewusst individuell abgewogen werden können, wie sich entlang der empirischen Analyse zeigen wird. Vielmehr stützen die Daten die These, dass sich die Handelnden gelegentlich auch selbst täuschen, um ihre subjektiv wahrgenommene Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit zu behaupten. Der Kernbegriff ist bei so verstandener Datenanalyse nicht mehr der Nutzen, der begrifflich eng mit dem Utilitarismus konnotiert ist.

Vielmehr scheint die Theorie des Interesses einen anderen Blick auf das Material zu erlauben. Interesse ist – so sei vorläufig bereits angemerkt – eingespannt zwischen Gesellschaftsstruktur, Kollektiv und Individuum. Die ersten beiden müssen dem Individuum nicht bewusst sein. Das Individuum seinerseits generiert Interesse aufgrund vorangegangener Erfahrung und im Hinblick auf die antizipierten Handlungsspielräume. Bei Divergenzen zwischen gesellschaftlichen Rahmungen und der Interessen der Individuen kommt es entweder zur bewussten Abwägung der besten Handlung – oder zu widerständigem Handeln. Widerständigkeit ist dabei charakterisiert durch die nicht bewusst erkannten Konflikte zwischen individuellem

Wollen und strukturellen Rahmungen. Zentrales Thema der hier vorgestellten Auseinandersetzung ist dabei die Frage nach der Interessegenese bezüglich der Weiterbildungsinhalte: Wie interessiert sind die Teilnehmenden zu Beginn einer Aufstiegsfortbildung und bauen sie dieses Interesse im Laufe der knapp zweijährigen Fortbildung aus? Können sie den angestrebten Aufstieg realisieren und wenn nein, wie verändert sich ihr Interesse daran?

Die Inhalte der Fortbildung – hier zum/zur Finanzfachwirt/in und zum Handelsfachwirt/in - stehen in genuinem Zusammenhang mit dem jeweiligen Beruf. Es wird sich zeigen, dass die fachlichen Interessen am Beruf kaum eine Rolle spielen, sondern dass diese hinter die Aufstiegs- oder Verdienstmöglichkeiten zurücktreten. Werden diese enttäuscht, bleibt das Interesse aus noch zu diskutierenden Gründen trotzdem bestehen – zumindest vordergründig.

Zur Frage der Interessen im Bereich Bildung und Beruf wurde jedoch noch vor wenigen Jahrzehnten ein eher auf horizontale Zusammenschlüsse gerichteter Diskurs geführt. Hier ging es primär um Interessenkonflikte struktureller Art. Am Beispiel der Berufsbildung hat Peter FAULSTICH die Reformphase des Berufsbildungsgesetzes in den Jahren 1969 bis 1976 analysiert (vgl. FAULSTICH 1977). Die Perspektive richtet sich auf die kollektiven Interessen der ausbildenden Unternehmen, die im Widerspruch zu kollektiven Interessen der jugendlichen Auszubildenden stehen. Dokumentiert wird vor allem, wie diese Interessengruppen auf die parlamentarische Gesetzgebung Einfluss nehmen. FAULSTICH moniert, dass die Unternehmen ihre Interessen weithin durchsetzen, während das reformierte BBiG den von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel bedrohten Jugendlichen weitaus weniger Schutz bietet, als die Gewerkschaften gefordert hätten.

Dreißig Jahre später diskutiert Rita MEYER ihrerseits die betriebliche Weiterbildung außerhalb der – nach FAULSTICH ohnehin unzulänglichen - staatlichen Schutzmechanismen der Erstausbildung. Der Versuch der Regulierung der IT-Weiterbildungen führt in die „Herausforderung an die Berufsbildung […] zwischen ökonomischen Marktzwängen und individuellen Lernchancen zu vermitteln“ (MEYER 2005, 8). Der Berufsbildungspolitik kommt erneut die Aufgabe zu, institutionelle Rahmenbedingungen zu stellen, während laut MEYER den Betrieben die Gestaltung lernförderlicher Arbeitsformen obliegt. Auch wenn der jüngere Diskurs etwas an kapitalismuskritischer Wucht verloren hat, zeigt sich doch ein Blick auf *strukturelle* Interessenwidersprüche. Diese zwei Ansätze zeigen stellvertretend für viele andere, dass Interessen nicht isoliert individuell entstehen und vergehen, sondern dass sie innerhalb gesellschaftlich ungleich verteilter Ressourcen zu interpretieren sind.

Die parallel geführte Diskussion über Bildungsteilnahme folgt dieser Perspektive nur selten. Hier geht es – zugespitzt – eher um höhere *Motivation* und *Eigenaktivität* der Individuen, wie sie der Innovationskreis Weiterbildung 2008 reklamiert (BMBF 2008). Die Begrifflichkeit von Motiven (ROSENBLADT et al. 2008), Weiterbildungsinteressen (BARZ et al. 2004) oder Bildungsinteressen (SCHMIDT 2006) korrespondiert nicht mehr mit den frühen Studien zum *Bildungsinteresse des großstädtischen Proletariats* (GROßE 1932) oder der *Geistigen Gestalt des marxistischen Arbeiters* (HERMES 1926). Dieser Diskurs weist aber bereits auf

Widersprüche hin, die Horst Siebert bezüglich politischer Bildung deutlich auf den Punkt bringt:

"Die Besorgnis über das politische Desinteresse und die geringe politische Lernmotivation sind fester Bestandteil des Selbstverständnisses der neuzeitlichen Erwachsenenbildung. Vor allem äußerten sich viele Sozialwissenschaftler besorgt über die politische Apathie der Arbeiterschaft, die doch einen besonderen Grund hatte, ihre sozioökonomische Lage zu verbessern" (SIEBERT 2006, 74f.).

Was für die politische Bildung gilt, gilt für die berufliche Bildung nicht weniger: Dies pointiert Brechts berühmte Dreigroschenoper-Songzeile „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral“, insofern wäre zumindest theoretisch davon auszugehen, dass zunächst einmal die materielle Lage stimmen müsste, bevor sich das politische Engagement entfalten könnte. Gehen wir einmal – zugegebenermaßen gewagt – davon aus, dass das bei beruflich etablierten Kaufleuten die materielle Lage einigermaßen stabil sei, müsste die hier ansetzende berufliche Aufstiegsfortbildung also zu einer fachlichen und vielleicht sogar fachübergreifenden Interesseentwicklung führen, bei der von den Teilnehmenden zu guter Letzt möglicherweise auch Interessenkonflikte der Tarifparteien oder anderer gesellschaftlicher Gruppen erkannt werden.

Wie wir an anderer Stelle tabellarisch zusammengestellt haben, changieren die Begrifflichkeiten der Teilnehmenden- und Adressatenforschung erheblich (vgl. GROTLÜSCHEN/ KRÄMER 2009b). Daher konzentrieren wir uns nunmehr ausschließlich auf den Begriff des Interesses, den es zunächst einmal zu diskutieren gilt.

2 Interesseträgheit und Interessenkonflikt

Nach einer vor knapp hundert Jahren dominanten kapitalismuskritischen Interessenbegrifflichkeit, die das individuelle Interesse zunächst einmal unterstellt und der in jüngerer Zeit andererseits eher auf das Individuum orientierten Interessebegrifflichkeit, die gesellschaftliche Rahmungen vernachlässigt, scheint uns eine theoretische Rückbindung des Begriffs notwendig. Wir nutzen dabei weder den Marxismus, der Gertrud HERMES seinerzeit leitete, noch das Schuller’sche Kapital-Modell, das Bernhard SCHMIDT diskutiert. Vielmehr gehen wir vom Interessebegriff in der pädagogischen Diskussion zurück bis zu einem zentralen Ausgangspunkt bei John DEWEY, der 1913 mit dem Band „Interest and Effort in Education“ seine Theorie des Interesses notierte und darin auch Hinweise auf die Genese von Interesse im Prozess aufeinander folgender Handlungen gibt. Andererseits nutzen wir die theoretische Inspirationsquelle der jüngeren Adressatenforschung, nämlich die Habitustheorie und den darin bemerkenswert ausdifferenzierten Begriff des Interesses als gesellschaftliche Beteiligung. Damit ist die begriffliche Kontroverse sicherlich nicht abgeschlossen, aber vielleicht etwas weiter vorangetrieben.

2.1 Prozessdimension und Interesseträgheit

Der amerikanische Pragmatist und Reformpädagoge John DEWEY befasste sich früh mit der Problematik des Interesses und formuliert am Anfang des letzten Jahrhunderts in einer kleinen Abhandlung mit dem Titel „Interest and Effort in Education“:

“Interest is personal; it signifies a direct concern, a recognition of something at stake, something whose outcome is important for the individual” (DEWEY 1913, 16).

Damit bringt DEWEY zum Ausdruck, dass im Verhältnis von Individuum und Gegenstand etwas auf dem Spiel steht (to be at stake). Es handelt sich um etwas, dass von der Person selbst mit Bedeutung versehen wird. DEWEY erläutert weiter, dass diese Bedeutung nicht allein in der Person oder der Sache liegt, sondern im Prozess der aufeinander folgenden Handlungen (pragma): Die vergangene Erfahrung hat Bedeutung für das Gegenwärtige. Auch die in der Zukunft antizipierte, angestrebte Handlung verleiht der gegenwärtigen Auswahl ihre Bedeutung. Es handelt sich deshalb um eine Handlungsabfolge, die als Prozess zu betrachten ist. Die Prozesslogik der Handlungsverkettung ist kennzeichnend für DEWEYs Spielart des amerikanischen Pragmatismus. Diese pragmatistische Perspektive, die dem Geschehen eine Zeitachse verleiht, ist für den Interessebegriff bedeutsam, weil sie die Interessegenese als unabschließbaren Prozess betrachtet. Interessen erscheinen im Rückblick oft stabil, weil ihre Genese und Veränderung eher träge von statten geht. Interesseträgheit stellt jedoch keine Unveränderlichkeit oder Festlegung auf kindliche oder jugendliche Interessethemen dar.

Mit der Prozessdimension DEWEYs wird deutlich, dass man Interesse nicht statisch fassen kann. Allerdings legt DEWEY einen deutlichen Fokus auf das *individuelle* Handeln, so als sei jedem Individuum jegliches Interessethema gleichermaßen zugänglich. Eine solchermaßen idealisierte egalitäre Position ist jedoch nicht überzeugend, sofern man ungleiche materielle Verteilungen in einer Gesellschaft unterstellt.

2.2 Gesellschaftliche Ungleichverteilung und Interessenkonflikte

Bemerkenswert ist bei DEWEY s Ausspruch das Erkennen (recognition) dessen, was auf dem Spiel steht, bzw. bei etwas freierer Übersetzung: Die *Anerkennung* des zu Gewinnenden als wichtig und bedeutsam. Diese Perspektive findet sich später bei BOURDIEU wieder.

Aus der Perspektive des französischen Soziologen Pierre BOURDIEU steht Interesse aber innerhalb einer Gesellschaft und ihren ‚Spielen‘. In dieser Gesellschaft sind Ressourcen ungleich akkumuliert. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die handelnde Person nicht allen Interessegegenständen begegnen kann, sondern nur denen, die die jeweilige sozioökonomische Lage bereithält und die mit dem sozioökonomisch strukturierten Habitus als interessant klassifiziert werden können. Dabei werden die Korridore der Begegnung von der handelnden Person als Zufall erfahren, weil aus ihrer Perspektive die Struktur der Begegnung nicht erkannt wird: Es ist eben kein Zufall, ob man innerfamiliär eher Rassehunden oder Promena-

denmischungen begegnet – und auch nicht, welchem von beiden man Interesse entgegenbringt. Somit sind Interessen sozial strukturiert und ungleich verteilt.

BOURDIEU formuliert ‚Interesse' nicht als individuelle Vorliebe für ein Thema, sondern als eine Angelegenheit, die *im Interesse* der handelnden Person beeinflussbar ist. Hier geht es also um die Beteiligung an einem Feld, und zwar gewollt oder ungewollt. BOURDIEU spricht also nicht von Interesse als Betroffenheit (concern) durch ein Thema, sondern formuliert Existenz- und Gruppeninteressen innerhalb konfligierender Parteien im jeweiligen Feld. Dabei sind Interessen nicht immer gewählt, manche Konflikte werden auch von Dritten angetragen und nötigen die Betroffenen, ihre somit bedrohten Interessen zur Geltung zu bringen und gegen Einschränkungen zu verteidigen.

„Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, dass das, was in ihm geschieht, einen Sinn hat, und dass das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist." (BOURDIEU/ WACQUANT 1996, 148).

Auch hier wird von einem Spiel gesprochen, bei dem etwas als spielenswert anerkannt wird und der Gewinn eine Bedeutung für den Handelnden hat. BOURDIEU bezeichnet das auslösende Moment allerdings nicht als direkte Betroffenheit (concern), sondern zieht die Ebene des *sozialen* Spiels ein. Damit wird deutlich, dass solche Spiele aus strukturalistisch beeinflusster Sicht immer hinsichtlich *offensichtlicher* und *weniger offensichtlicher* Ziele interpretiert werden können.

Die Anerkennung dessen, was auf dem Spiel steht, mag aus individueller Perspektive Interesse auslösen. Aus kollektiver Perspektive geht es jedoch auch dann um das Gruppeninteresse, z. B. um Distinktionsinteressen oder Durchsetzungsinteressen sozialer Schichten, wenn es dem einzelnen Gruppenmitglied nicht bewusst ist oder wenn das einzelne Gruppenmitglied anderer Meinung wäre.

Der von Pierre BOURDIEU 1996 bevorzugte Begriff *Illusio*, das imaginative Element des BOURDIEU'schen Interessebegriffs, verweist auf die Vorstellungskraft, die nötig ist, um ein Spiel mit seinen Folgen zu erkennen und ihm in Konkurrenz zu anderen Interessegebieten den Vorzug zu geben. Problematisch ist u. E. daran allerdings die scheinbar spielerische, imaginäre Konnotation, die den existenziellen und konflikthaften Ernst der umkämpften Lebensbereiche nicht sehr gut zum Ausdruck bringt. Bezogen auf die Interessegenese im Bereich beruflicher Bildung erlaubt der BOURDIEU'sche Begriff jedoch vor allem die Revitalisierung des konflikthaften Anteils von Interesse – ausgedrückt als struktureller Interessenkonflikt.

3 Interessegenese

Aus den hier nur sehr holzschnittartig wieder gegebenen theoretischen Rahmungen entstand in einer Reihe von empirischen Analysen eine Ausdifferenzierung der oben kurz angerissenen Theoreme. Wir wiederholen sie hier jedoch nur in den für das Verständnis unabdingbaren

Zusammenhängen und verweisen bei empirisch begründeten Aussagen jeweils auf den Publikationsort der zugrundeliegenden Teilstudien.

Zunächst wird der forschende Blick vom *Interesse als Zustand* weiterentwickelt zum Blick auf *Interesse als Prozess*. Das hat zur Folge, dass ein Modell der Interessegenese entsteht, innerhalb dessen spezifische Phasen ausdifferenziert sind. Zweitens entsteht ein Modell der Interessegenese, das die Auseinandersetzung zwischen Interessenlagen in den jeweiligen sozialen Spielen als Konflikt gegenüber den Interessen des handelnden Subjekts unterscheidet. Diese zwei Differenzierungsachsen sind Ergebnis einer Studie mit 85 Kurzerzählungen junger Erwachsener (vgl. GROTLÜSCHEN 2010). Da es sich überwiegend um Studierende handelte, wurde die Studie ergänzt um Erwachsene der wissenschaftlichen Weiterbildung (WWB). Beides spielte sich im akademischen Milieu ab, ergo folgte eine Kontrastierung im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung, hier mit Migrantinnen (MWB), die Ergebnisse sind an anderer Stelle publiziert (vgl. GROTLÜSCHEN/ KRÄMER 2009b; GROTLÜSCHEN/ KRÄMER 2009a). Insgesamt schienen die auf Weiterbildung bezogenen Interesseanalysen jedoch alle zu kurzfristig angelegt, um zu belastbaren Schlussfolgerungen zu gelangen, ergo wurden mehrjährige Fortbildungen als Kontrast herangezogen (FWB und HWB). Auf Basis der 2009 abgeschlossenen und bisher nicht publizierten Abschlussbefragungen dieser Kohorte stellen wir nunmehr einige weitere Schlussfolgerungen zur Diskussion.

3.1 Phasen der Interessegenese

Die Genese von Interesse lässt sich über alle diese Kohorten hinweg in Phasen beschreiben, die mit einer ersten *Berührung* (B) mit dem Gegenstand beginnen. Dabei ist es nicht nur Zufall, welche Gegenstände dem handelnden Subjekt begegnen, weil genau hierin die gesellschaftliche Schichtung mit ihrem Ausdruck als schichtspezifischer Habitus zum Tragen kommt. Es ist daher logisch, dass den hier betrachteten Kaufleuten keine künstlerischen oder musischen Angebote über den Weg laufen, sondern eben kaufmännische Weiterbildungen. Nach solchen Berührungen geht das Interesse in eine *Latenzphase* über, in der vor allem Pausen eintreten oder potenzielle Interessen auch wieder fallen gelassen werden. Diesem folgt im positiven Falle eine *Expansionsphase*, in der typischerweise Spezialisierungen und Vertiefungen eintreten. Nicht zu unterschätzen ist zudem die Verallgemeinerung, die dazu führt, unmittelbar Relevantes in größerem Zusammenhang zu sehen.

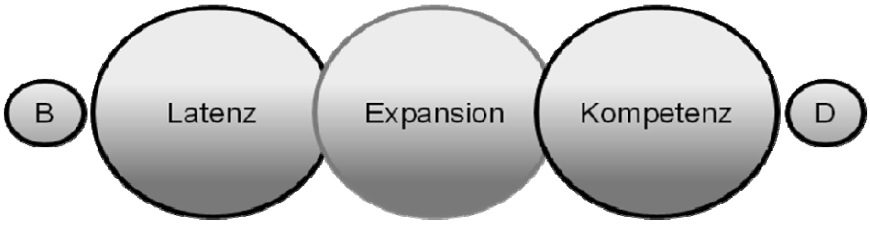


Abb. 1: Phasen der Interessegenese auf der pragmatischen Achse des Interessebegriffs

Es folgt möglicherweise die *Kompetenzphase*, die sich durch Positionierung und Parteinahme, durch Vernetzung mit Gleichgesinnten sowie durch detailreiches Wissen und besonders durch thematische Fragestellungen auszeichnet. Die *Distanzphase* (D) tritt selten freiwillig ein, sondern wird oft mit Bedauern geschildert, in der Regel bleibt bei ehemals aktiven Interessen auch eine Art passiven Interesses erhalten, beispielsweise beim Sport. Dies Phasenmodell steht insgesamt in einer Zeitachse von biographischen Erfahrungen und subjektiv antizipierten Handlungsmöglichkeiten und entsprechenden Aspirationen. Bezogen auf die Interessegenese an kaufmännischer Aufstiegsfortbildung steht die Interessegenese somit auf den Füßen einer kaufmännischen Ausbildung und Berufserfahrung einerseits und ist gerichtet auf zukünftige Handlungsräume, die es noch aufzuschlüsseln gilt. Dominant ist jedoch die Hoffnung auf einen beruflichen Aufstieg. Diese geben einem Thema Relevanz.

3.2 Konflikte der Interessegenese

Interessengebiete stehen zwischen den Wünschen der umgebenden Gesellschaft und den Relevanzzuschreibungen der Individuen. Auftretende Gebiete werden daher entweder akzeptiert oder auch ignoriert bzw. zurückgewiesen. Diese Akzeptanz kann lakonisch oder resigniert sein, sie kann als aktiver Aushandlungsprozess oder auch völlig unreflektiert verlaufen.

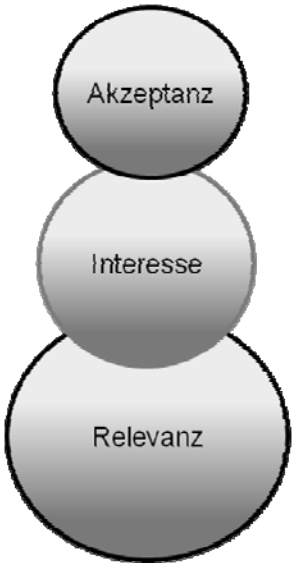


Abb. 2: Spannungen der Interessegenese auf der habituellen Achse des Interessebegriffs

Nichtsdestotrotz steht die Akzeptanz eines Interessengebiets als persönlich relevantes Gebiet auch auf den Füßen einer biografisch aufgeschichteten Relevanzstruktur. Diese ist im handelnden Menschen verdichtet, verkrümmt und verfestigt, sie enthält sowohl rationale Argumente als auch affinitive Zuwendungen zu einem potenziellen Interessengebiet oder Aversionen gegenüber anderen Interessengebieten.

4 Empirische Teilstudie: Aufstiegsfortbildungen

Unsere vorangegangenen Untersuchungen zeigten vor allem, dass offensichtlich bereits beim Eintritt in eine individuelle berufliche Weiterbildung ein sehr hohes Interesse vorliegt. Das lässt sich aufgrund zweier Annäherungen erkennen, nämlich dem quantitativen Fragebogen Weiterbildungsinteresse[1] und den qualitativen Längsschnittbefragungen mit Teilnehmenden der Wissenschaftlichen Weiterbildung (WWB) und der arbeitsmarktpolitischen Weiterbildung für Migrant/innen (MWB). Außer der Gruppe, die unfreiwillig an Weiterbildung teilnimmt (MWB), findet sich bei allen Befragten ein Wert von über 2 auf einer Skala von 0-3. Nimmt man die Operationalisierung von Interesse im FSI und FSI-W als geeignet an, weisen diese Daten auf ein besonders hohes Interesse vor Kurseinstieg hin. Die individuell finanzierte und verantwortete Weiterbildung weist dabei deutlich höhere Mittelwerte auf als die arbeitsmarktpolitische Maßnahme MWB (1,82). Die Zusammenstellung der Befragten erfolgte dabei nach Feldzugänglichkeit, sie ist nicht repräsentativ angelegt, sondern möglichst breit variiert. Insgesamt wurden 90 Personen befragt. Die in diesem Aufsatz genauer referierten Befragungsergebnisse betreffen die Kaufleute in Aufstiegsfortbildungen zum/ zur Finanzfachwirt/in (FWB) und Handelsfachwirt/in (HWB).

4.1 Hohe Interessewerte vor Eintritt in die Aufstiegsfortbildung

Interessanterweise ist das Eingangsinteresse bei der Gruppe FWB am höchsten. Es handelt sich überwiegend um Kaufleute aus den Buchhaltungsabteilungen ihrer Betriebe, die einem eher wenig prestigeträchtigen und durch Routineabläufe geprägten Beruf nachgehen. Die an anderer Stelle analysierten Bewegungen zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragungen zeigen weiterhin, dass das Interesse tendenziell auch auf diesem hohen Einstiegsniveau bleibt (vgl. GROTLÜSCHEN 2010). Das ist zunächst als Stagnation zu bezeichnen und nicht theoriekonform – schließlich sollte das Interesse mit zunehmender Beschäftigung mit dem Gegenstand eher steigen – jedoch handelt es sich immerhin um eine Stagnation auf hohem Niveau. Die qualitativen Daten der bisherigen Erhebungen führten zur Formulierung einer ‚Interesseträgheit', die sich in individuell verantworteter Weiterbildung durchaus zeigt. Problematisch wird es, wenn im Verlauf der Weiterbildung und möglicherweise wegen spezifischer Weichenstellungen einer Weiterbildung das Interesse einzelner konsequent nachlässt. Die Begründungen für sinkende Interessen sind bisher offen. Der personenbezogene Datenvergleich zeigt jedoch deutlich, dass es nicht nur ansteigende, sondern auch sinkende Interessenwerte auf den Skalen des FSI-W gibt.

[1] Der Fragebogen Weiterbildungsinteresse ist eine Adaptation des *Fragebogens Studieninteresse* (FSI). Um diese Herkunft kenntlich zu machen, kürzen wir ihn als FSI-W ab. Verändert wurden lediglich die Begriffe „Studium" und „Weiterbildung".

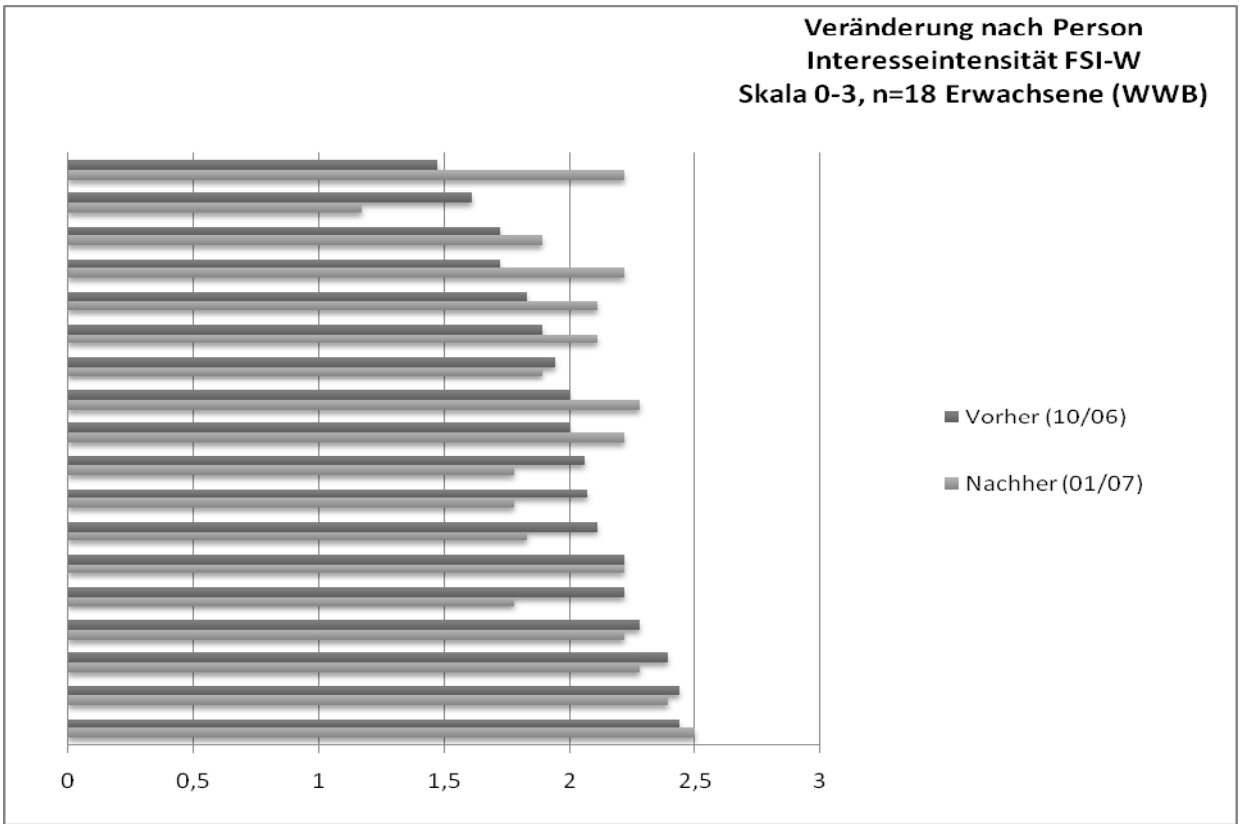


Abb. 3: Veränderungen nach Person: Interesseintensität FSI-W

Aus dieser sowohl qualitativ als auch quantitativ vorgefundenen Datenlage hatten wir die These abgeleitet, dass in weniger interessanten und teuren Themenfeldern und bei längerfristiger Entwicklung ein niedrigeres Eingangsinteresse und eine positiv verlaufende Interessegenese erkennbar sein müsste. Diese These hat für die Variation des Samples zur Folge, in kaufmännischen Aufstiegsfortbildungen zu forschen und einen mit eineinhalb Jahren deutlich längeren Längsschnitt zu wählen (die WWB-Befragungen liegen nur ein Vierteljahr auseinander).

4.2 Aufstiegshoffnungen der Finanzbuchhalter/innen und Handelsfachwirt/innen

Wir haben bewusst Themen gewählt, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar interessant erscheinen, speziell die Finanzbuchhaltung. Die These, dass wir dort Personen vorfinden, die nicht so ein hohes Ausgangsinteresse mitbringen und erst im Laufe der Weiterbildung ein fachliches Interesse generieren, hat sich jedoch nicht bestätigt: Die Interessewerte von FWB (2,17) und HWB (2,10) sind gleich hoch oder sogar höher als die Werte der zwei Wissenschaftlichen Weiterbildungen (2,10 und 2,07). Die Befragten bringen somit – sofern man weiterhin den FSI-W für geeignet hält, dies auszudrücken – ein eher hohes Interesse an ihrer Weiterbildung mit. Fragt man sie, warum das so ist, werden fast durchgehend Aufstiegshoffnungen genannt. Eineinhalb Jahre später[2] sind jedoch lediglich zwei horizontale Arbeitgeber-

[2] Den Befragten wurde die Videoaufnahme, die zu Beginn der Fortbildung aufgezeichnet wurde, vor dem zweiten Interview (1,5 Jahre nach dem ersten Interview) zunächst einmal vorgespielt.

wechsel eingetreten, während von realisierten Aufstiegen nicht die Rede sein kann. Die Daten sind mit etwas zeitgenössischer Vorsicht zu beurteilen, weil möglicherweise Effekte der Finanzkrise eine Rolle spielen. Daher ist der gebremste Aufstieg auch nicht das zentrale Ergebnis der Erhebung, sondern die Frage, wie und warum es den Teilnehmenden vor sich selbst gelingt, ihr Interesse weiterhin zu postulieren, obwohl es offensichtlich nicht auf individueller Ebene durchsetzbar ist. In keinem der Interviews ist eine Erklärung zu finden, die auf strukturelle Zusammenhänge deutet. Vielmehr werden die Erfahrungen individualisiert ausgewertet. Das heißt, die Befragten glauben möglicherweise ungebrochen an das bürgerliche Leistungsprinzip, nachdem derjenige aufsteigt, der sich hinreichend durch Leistung hervortut und durch Bildungsanstrengungen qualifiziert.

Tabelle 1: **Tabelle: Enttäuschte Aufstiegshoffnungen. Originalzitate sind in Anführungszeichen gesetzt. Zusammenfassungen folgen der Ausdrucksweise der Interviewten (in vivo). Datenbasis: Vollständige Datenpaare der Befragungen HWB und FWB.**

Aufstiegshoffnung	**Interesse am Aufstieg** **(lt. Eingangsinterview zu Beginn der Weiterbildung 2008)**	**Realisierter Aufstieg** **(lt. Ausgangsinterview am Ende der Weiterbildung nach eineinhalb Jahren 2009)**
P1 FWB	„Es geht schon darum, auch mal eine Stufe weiterzukommen beruflich“	„Das war betriebsbedingt, dass mir da gekündigt wurde“
P2 FWB	Prämie bekommen für Leistung, beruflich weiterkommen	„In meiner eigenen Firma wahrscheinlich nicht (…) da muss ich halt woanders hingehen“
P3 FWB	Aufstieg	„effektiv für mich, allein, um nicht zu verblöden zu Hause (mit Kind, AG)“
P4 FWB	Zertifikatserwerb für den Aufstieg	Unverändert, aber: „Ich bin immer noch der Meinung, ähem, ich habe das Richtige gemacht…“
P5 FWB	Aufstieg	„Ich denke mal nicht bei meinem jetzigen Arbeitgeber, aber bestimmt irgendwo anders.“
P6 FWB	Zertifikatserwerb, um sich bewerben zu können	**Neuen Arbeitsplatz während der Kursdauer gefunden**

P7 FWB	Beruflich weiterkommen	„In dieser Zeit, wo ich den Kurs angefangen habe, hab ich natürlich mich schon parallel beworben, unter anderem ähm als Buchhalterin hier in dieser Steuerberatergesellschaft und konnte dort - glücklicherweise – anfangen auch ohne diesen Schein und mit diesen Erfahrungen halt, die ich so darlegen konnte.“ **Neuen Arbeitsplatz während der Kursdauer gefunden**
P1 HWB	Spontan, gute Ergänzung zum Job	Durch Weiterbildung kommt man weiter – P1 ist jedoch nach wie vor normaler Verkäufer
P2 HWB	Aufstiegschancen, will führende Position erreichen	(Ziel)„...die Qualifikation letztendlich im Beruf, die man eventuell noch nicht sofort verwirklichen kann, aber dann dass man die Qualifikation hat und aufbauend für (weitere) gegebene Weiterbildungsmaßnahmen.“
P3 HWB	Beruflich weiterkommen, Richtung finden	Richtung gefunden (Marketing)

4.3 Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen

Die Dimension, die hier als erste diskutiert wird, fragt nach dem Verhältnis von sozio-ökonomischer Lage einerseits und der Akzeptanz solcher Rahmungen im Wege subjektiver Relevanzzusschreibung andererseits.

Dabei setzen wir voraus, dass ein Mensch nur mit jenen Gebieten in Berührung kommen kann, die die jeweilige Umwelt – einschließlich Film und Fiktion – anbietet. Weiterhin unterstellen wir mit BOURDIEUs Habitustheorie (vgl. BOURDIEU 1982), dass nur diejenigen potenziellen Interessen akzeptiert werden, die mithilfe des Habitus positiv klassifiziert werden. Nur dann gibt man sich der jeweiligen Illusion hin, akzeptiert die zu erreichenden Zugehörigkeits- oder Distinktionsgewinne als erstrebenswert, begreift, achtet oder bricht die Regeln des jeweiligen sozialen Spiels und ist nicht mehr unbeteiligt, sondern involviert (vgl. BOURDIEU/ WACQUANT 1996 (dt EA); 1992 (frz).

Die drei Phasen der Interessegenese weisen, so die These, unterschiedliche Verhältnisse zwischen Welt und Subjekt auf. Diese in einer größeren Erhebung theoretisch und empirisch

rekonstruierten Kategorien und ihre Charakteristika (vgl. GROTLÜSCHEN 2010) dienen hier als Raster, mit dem Besonderheiten des Teilsamples HWB und FWB offen gelegt werden können.

Die Phasen der Latenz, Expansion und Kompetenz zeigen hierbei unterschiedliche Typiken. In einer Latenzphase des Interesses ist es typisch, die Berührungen mit dem Gegenstand und die Einflüsse Dritter eher zu vergessen und als Zufall zu deklarieren. In der Expansionsphase konzentriert sich das handelnde Subjekt so auf sich selbst, dass es Einflüsse schlicht negiert und die Handlungen sich selbst zuschreibt. In der Kompetenzphase werden Einflüsse reflektiert berichtet oder es wird aktiv Einfluss auf die Umgebung genommen. Unter diesen drei Varianten tauchte nur eine auf.

Die in der Eingangsbefragung berichteten Wege zur FWB und HWB werden allesamt als Zufall, Hängenbleiben, Automatik, Spontaneität oder als Anschluss an das Kollegium berichtet. Das weist einerseits darauf hin, dass die befragten Kaufleute sich noch in einer Latenzphase der Interessegenese befinden. Andererseits zeigt es erneut sehr deutlich, dass diese Menschen sich denjenigen Aufgaben zuwenden, die ihnen offen stehen. Anders als bei der Kohorte Studierender, die von Freizeitinteressen berichten, hat hier niemand um seine Position in der Buchhaltung, als Schifffahrts- oder Außenhandelskaufmann bzw. –frau gekämpft. Während junge Frauen Himmel und Hölle in Bewegung setzen können, um zu einem eigenen Pferd zu kommen (vgl. GROTLÜSCHEN 2010), ist die hier gezeigte Interesseintensität deutlich gebremst. Das ist nicht verwunderlich, jedoch zeigt es deutlich, dass es theoretisch durchaus möglich wäre, auch entgegen einer eingeschränkten Ressourcenlage zu einem Interessengebiet zu kommen, dass eben nicht leicht zu erreichen ist.

Tabelle 2: **Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen**

Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen		
Latenz	Expansion	Kompetenz
Erste **Berührungen** mit dem Gegenstand finden statt, werden jedoch noch wieder vergessen. **Einflüsse** Dritter werden als Zufall deklariert. **P3 FWB vorher**[3]**:** *„Ich bin gelernte Schifffahrtskauffrau und habe schon einiges aus der Buchhaltung mitgemacht in dem Betrieb wo ich gearbeitet habe. Da macht man einiges automatisch aus der Buchhaltung mit, sag ich jetzt mal. Und das hat mich interessiert und deshalb möchte ich das jetzt vertiefen."* **P4 FWB vorher:** *„Ich hab Groß- und Außenhandel gelernt und dann hat mir diese Abteilung Spaß gemacht, während meiner Ausbildung und dann bin ich da hängen geblieben."* **P5 FWB vorher:** *„Das kam eigentlich mehr oder weniger weil noch drei andere aus meinem Büro das gemacht haben. Da habe ich mich einfach mal angeschlossen."* **P1 HWB vorher:** *„Es war ein dummer Zufall. Wir haben Post von der WiSoAk bekommen. Habe ich diesen Kurs da drinnen gesehen. Es war quasi eine spontane Entscheidung"* **P7 FWB vorher:** *„Ich habe in einer Bank gelernt und bin dann... ja... habe ich Kinder bekommen und dann bin ich durch Zufall auch in die Buchhaltung gerutscht. Eigentlich eher zufällig."*	**Einflüsse** werden negiert.	**Einflüsse** werden reflektiert berichtet oder aktiv mitgestaltet (Prävalenz).

Ein weiteres Problem deutet sich hier an: Wenn man die Aufstiegsansprüche der Befragten betrachtet, scheinen sie wenig durch thematisch tiefere Interessen unterfüttert zu sein. Das mag bezüglich der Finanz- und Handelsfachwirt-Themen schwierig sein, aber ausgeschlossen ist es nicht: Auch eine Buchhaltungsabteilung stellt ein soziales Spiel dar, dessen „Gewinne" in einer schlanken Abwicklung, in geprüften Bilanzen und in zügigen Jahresabschlüssen besteht. In diese Themen scheinen die Befragten aber noch nicht involviert zu sein. Fraglich ist möglicherweise, ob man sich ohne eine solche Involviertheit in der Aufstiegskonkurrenz durchsetzen kann. Drei Personen scheinen sich zwischen Eingangs- und Ausgangsbefragung deutlich zu entwickeln: „P5 FWB vorher" ist einfach mit den Kolleg/innen mitgegangen und formuliert hinterher *„mehr Verständnis gegenüber manchen Fällen, die ich bearbeite, was vorher nicht da war"*. Setzt man voraus, dass sich die Person dieses Verständnis nicht nur

[3] „vorher"= Befragung zu Beginn der Fortbildung; „nachher"= Befragung nach Abschluss der Fortbildung

einredet, so hat sie sich in geradezu typischer Weise von der Latenzphase des Interesses in die Expansionsphase bewegt. Dort dominieren die Vertiefung des allgemeinen Wissens und die Verallgemeinerung des besonderen Wissens (bei P1HWB und P7FWB ist die Struktur ähnlich).

4.4 Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung

Eine weitere zentrale Dimension, die in den drei Phasen unterschiedliche Ausprägung annimmt, ist der wahrgenommene Freiheitsgrad der Handlung. Interesse ist aus Sicht der befragten Gruppen wesentlich eine selbstbestimmte Angelegenheit. Bei näherem Hinsehen wird jedoch auch einiges zur Selbstbestimmung deklariert, was ohne viele Spielräume schlicht gegeben war (vgl. GROTLÜSCHEN/ KRÄMER 2009b). Diese Widersprüchlichkeiten sind durchaus schlüssig interpretierbar: Indem man seine eigenen Interessen mit denen der Umgebung in Kongruenz bringt, werden Konflikte aufgelöst und die angestrebte Selbstbestimmung subjektiv erreicht. Es handelt sich dann um eine Selbstzuschreibung von Interesse-Entscheidungen. Empirisch zeigte sich in den vergangenen Teilstudien, dass es dazu nur einer theoretischen Ausstiegsoption bedarf: Solange man von sich sagen kann, man sei nicht gezwungen worden und hätte aus der Thematik auch wieder aussteigen können, gelingt die Selbstzuschreibung subjektiv widerspruchsfrei – selbst wenn die Weiterbildung auf Veranlassung des Arbeitgebers besucht wird. Das Phänomen wird in ähnlicher Form auch von FRIEBEL und Mitarbeiter/innen vorgefunden und als nachträgliche Sinn-Hervorbringung rekonstruiert (vgl. FRIEBEL et al. 2000, 273).

Auffallend ist bei diesem Teilsample, dass es kaum Äußerungen über den Ausstieg gibt. Möglicherweise existiert diese Option faktisch oder aus subjektiver Sicht der Betroffenen nicht. Das liegt entweder daran, dass die Freiwilligkeit der Handlung ‚Weiterbildungsteilnahme' außer Frage steht – oder es liegt daran, dass andere Handlungen außer der Weiterbildungsteilnahme nicht in Betracht kommen. Letzteres ist bezüglich beruflicher Weiterbildung sehr naheliegend, denn die Aufnahme eines Studiums ist der Berufsgruppe eventuell bisher verwehrt und andere Weiterbildungen kommen fachlich nicht in Frage. Die Auswahl ist also möglicherweise sehr begrenzt. Es würde zudem einen erheblichen Verlust an monetären und temporären Ressourcen darstellen, aus der laufenden Weiterbildung auszusteigen. Bei genauerem Hinsehen ist der Freiheitsgrad der Interessehandlung hier so klein, dass man fragen muss, ob es überhaupt ein Interesse gibt, das die Handlung steuert, oder ob man eben genommen hat, was zur Verfügung stand.

Tabelle 3: **Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung**

Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung			
Dimension	Latenz	Expansion	Kompetenz
	Die **Ausstiegsoption** wird abgewogen.	Die **Ausstiegsoption** wird nicht in Erwägung gezogen. **P6 FWB vorher:** *„Ja, Finanzbuchhaltung weiß ich nicht. Ich habe es halt gelernt, ähm... Büro liegt mir und das macht mir auch Spaß. Ja... und deswegen bin ich auch dabei geblieben. Weil man sagt ja immer: Schuster, bleib bei deinen Leisten oder so.“*	Die **Ausstiegsoption** ist praktisch nur mit großen Einschränkungen realisierbar.

Interessant ist die lange Zeitlinie, die P6 FWB in der Eingangsbefragung erläutert. Er oder sie ist bei dem einmal ergriffenen Lehrberuf geblieben und reflektiert das mit einem Sprichwort (Schuster, bleib bei deinen Leisten). Dieses Sprichwort illustriert sehr schön, wie Aufstiegsaspirationen gedämpft werden. Das kollektive Interesse dahinter entspricht dem der Unterschichten (vgl. BOURDIEU 1987): Hier gibt man acht, die Solidargemeinschaft nicht durch individuelle Aufstiege zu hinterfragen, um den Zusammenhalt zu sichern. In der Tat liegt die Stärke der Unterschicht in ihrer unbedingten Gemeinschaft. Die Rechtfertigung ihres Handelns – also des nicht versuchten Aufstiegs – bezieht die Person P6 somit aus einem sedimentierten Gruppenwissen, mit dem sie zunächst weniger den individuellen und mehr den kollektiven Interessen dient. Doch auch auf individueller Ebene hat sich dieser Habitus des Zusammenhalts bewährt. Der Aufstieg gelingt nicht allen, und Aufstiegshoffnungen beinhalten auch Versagensängste, ergo schützt das Sprichwort vor dem Versagen und mehr noch: Es schützt diejenigen vor der Selbstverachtung, die den Aufstieg nicht versuchen. Die *kollektive Ausstiegsoption* aus der gesellschaftlichen Lage ist hier also ebenso wenig gegeben wie eine *individuelle Ausstiegsoption* aus dem spezifischen Interessethema.

4.5 Art der interesserelevanten Handlungen

Bezieht man sich auf John DEWEYs Interessebegriff, eröffnet sich die Perspektive auf einen Prozess der Interessegenese. Darin stehen Handlungen im Verhältnis zu vorangegangenen Erfahrungen und zukünftigen Wünschen. Die Handels- und Finanzfachwirt/inn/en verfügen alle über die Erfahrung einer Berufsausbildung und einschlägiger Berufstätigkeit. Sie richten

ihre Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg. Hier entsteht jedoch ein Paradoxon: Der Aufstieg wird nicht eingelöst. Daher ist zu fragen, ob das Interesse sich trotzdem weiter entwickelt, und wenn ja, in welcher Weise.

Insgesamt sind in der Ausgangsbefragung eine Reihe von Hinweisen erkennbar, die sich der Expansions- und Kompetenzphase der Interessegenese zuordnen lassen. Betrachtet man zunächst die Expansionsphase, so fällt das *Verstehen* auf, das hier rückblickend als Veränderung gegenüber der Eingangsbefragung berichtet wird. Man habe *mehr Grundlagen, mehr Verständnis, verstehe gewisse Sachen* besser, *baue auf Bisherigem auf.* Hier wird eine Dimension erkennbar, die keineswegs unmittelbar auf den Aufstieg gerichtet ist – dann nämlich hätte man lernen müssen, wie man sich etabliert – sondern die sich als eine Selbstverständigung (vgl. LUDWIG 2000) im Sinne der Verfügungserweiterung interpretieren lässt (vgl. HOLZKAMP 1993, 433). Habitustheoretisch dominiert hier eine Haltung, die der Tradition der Facharbeit (vgl. BREMER 2007, 143) entspricht: Man will seine Arbeit verstehen und möglichst adäquat ausfüllen. Diese auf Bescheidenheit, Arbeit und Verantwortung gerichtete Haltung wäre für einen sozialen Aufstieg allerdings eher untypisch. Es könnte also sein, dass im Verlauf des gescheiterten Aufstiegs eine Rückbesinnung auf die hergebrachten Bildungsziele wieder die Oberhand gewinnt und sinngebend eingesetzt wird.

Tabelle 4: **Art der interesserelevanten Handlungen**

Art der interesserelevanten Handlungen		
Latenz	Expansion	Kompetenz
Die Hinwendung zum Gegenstand des Interesses ist instabil, kann wieder versanden: Es finden **Umwege** und **Pausen** in der Interessegenese statt. **P3 HWB vorher:** *„Und ähm... ich fand den, also... also gerade speziell diesen, geprüften Handelsfachwirt ähm... Kurs so gut, weil von allem etwas dabei ist. Egal, ob das in Richtung Marketing, oder Personalmanagement, Logistik weil man wenn, sag ich mal, nicht genau weiß wo man sich später sieht oder in welchen*	Schritte der Interesseentwicklung werden als lineare Abfolge berichtet (**Vertiefung** & **Verallgemeinerung**). **P2 FWB vorher:** *„Und auch für mich, damit ich ein bisschen mehr Ahnung von dem Beruf habe, was ich mache, mehr Grundlagen."* **P5 FWB nachher:** *Ja, da ich ja nun Bürokauffrau gelernt habe, war natürlich noch Einiges etwas unklar, was so meine Arbeit jetzt angeht und das wurde dadurch natürlich klarer, weil es intensiver ist und auch weil es ausschweifender ist, als nur eine Bürokauffrau und deswegen habe ich jetzt auch mehr*	Die Person generiert **Wissen** über den Gegenstand aufgebaut, kann **Fragen** formulieren, **Bezüge** herstellen, nutzt abstrakte **Begriffe** und unterzieht Positionen einer **Kritik.** **P1 FWB nachher:** *„…und wenn man das dann wieder findet im Unterricht und kann da so ne Querverbindung herstellen, das einem das dann auch wirklich im Alltag noch mal einfällt und man damit arbeiten kann, das ist dann schon gut."* **P2 FWB nachher:** *„Und hab auch mehr Hintergrundwissen. Und weiß, wenn mir irgendjemand was sagt: „Das ist doch so*

Bereich, dann aber wenigstens grundlegende Dinge schon mal insgesamt mal an Erfahrungen sammeln“	*Verständnis gegenüber manchen Fällen, die ich bearbeite, was vorher nicht da war.“* **P1 HWB nachher:** *„Man versteht einige gewisse Sachen besser, durch den Kurs (...). Es motiviert halt. Man weiß halt immer mehr. Man bildet sich weiter, man kommt weiter, auch beruflich.“* **P2 HWB vorher:** *„Ja, ich habe halt auch für diesen Kurs entschieden um mich weiterzubilden in dem... ja, in den gewissen Bereichen... natürlich… oder natürlich darauf aufzubauen, was ich bisher natürlich schon gelernt habe.“*	*und so.“, dann kann ich mitreden: „Ja, genau, hast du recht.“ Das war schon vorher nicht so einfach, da habe ich einfach nur stumpf Zahlen reingebucht und wusste eigentlich gar nicht richtig warum“* **P1 HWB nachher:** *„Gewisse Dinge wurden intensiviert. Man hört ja in den Nachrichten BIP und Arbeitslosenquote und weiß der Geier. So hat man auch das Hintergrundwissen, was das überhaupt bedeutet, wo man das einordnen kann.“* **P 7 FWB nachher:** *„Ähm, mehr Spaß gemacht hat mir Recht zum Beispiel, weil es eben halt auch teilweise, ich sag mal, zur Allgemeinbildung gehört und auch ein bisschen in den privaten Bereich mit rein geht, das was man dort lernt, weil sonst bekommt man das ja nie mit, wenn man da nichts mit zu tun hat.“*

Die Interessegenese einiger Aufstiegsfortbildungsteilnehmenden ist jedoch durchaus bis zur Kompetenzphase vorangeschritten. Charakteristisch ist es hier, Bezüge herzustellen, Position beziehen zu können, Fachtermini zu verwenden. Dies zeigt sich in Berichten über *Querverbindungen*, *Mitreden können*, Begriffe in den *Nachrichten wie das Bruttoinlandsprodukt und die Arbeitslosenquote* sowie das *Recht, das man sonst nirgends erlerne*. Hier zeigt sich durchaus, dass das Interesse durch die differenziertere Kenntnis des Gebiets weiter entfaltet wurde. Nicht berichtet werden die sonst so typischen vielfältigen Kenntnisse über das Gebiet, hier bleiben die Hinweise eher allgemein. Überhaupt nicht aufgetaucht sind Fragen, die an das Interessegebiet gerichtet würden, zum Beispiel über das Entstehen und Vergehen von Finanzkrisen, über die Details der Logistik im Containerverkehr (die Interviews wurden in einer Hafenstadt erhoben), über Techniken der Fehlersuche bei Buchungen, Rückstellungen, Jahresabschlüssen et cetera. Es ist daher nicht von einem voll entfalteten Interesse auszugehen.

Die Ausrichtung auf den Aufstieg ist offensichtlich weder in der Eingangs- noch in der Ausgangsbefragung inhaltlich unterfüttert. Die Arbeitsaufgaben der Team- oder Abteilungsleitung kommt hier zunächst nicht zur Sprache und sind eventuell auch nicht Gegenstand der Weiterbildungscurricula. Der Aufstieg ist dann vielleicht ein Ziel, das vielleicht mangels besserer Ideen nur vordergründig genannt wird oder – wahrscheinlicher – als Vorwand gilt,

um die unartikulierbare Hoffnung auf Inhalte, die man noch nicht nennen kann, zu überdecken.

4.6 Relevanz des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen

Die Relevanz des Gegenstands wird von vielen Interesseforschungen berichtet, die jüngste Bezugsquelle ist die Unterscheidung emotionaler und kognitiver Valenz der Münchner Interessetheorie (vgl. KRAPP 2004). Diese stellt sich im hier zitierten Aufsatz selbst in ein positives Verhältnis zur subjektwissenschaftlichen Begrifflichkeit. Aus der bietet sich die Idee der Bedeutungszuschreibung an (vgl. HOLZKAMP 1993). Für die Differenzierung entlang qualitativ empirischer Daten hat sich jedoch die psychologische Trennung von Emotion und Kognition als weniger tragend erwiesen, denn das emotionale Erleben wird durch Verbalisierung Teil der kognitiven Reflexion. Weiterhin ist die Bedeutungszuschreibung innerhalb der Phasen der Interessegenese – so unsere vorläufigen Schlussfolgerungen – durchaus unterschiedlich. Anfänglich dominiert eher unreflektiertes Geschehen, gefolgt von Expansionswünschen auf allen Ebenen bis hin zur tiefen Verstrickung, die soweit geht, dass die Relevanz des Interessethemas individuellen und kollektiven Außenstehenden angetragen wird (Lobbying).

Insofern hat der Interessegegenstand nach bisheriger theoretischer und empirischer Arbeit in der Latenzphase besonders häufig eine anziehende Kraft (Attraktion) und ist durch die Faszination des Neuen und durch das Erleben einer Herausforderung gekennzeichnet. Bei negativem Verlauf der Interessegenese entstünde auch Enttäuschung, vom Interessegebiet wird abgelassen. Bei negativem Erleben der ersten Berührungen wird eher von aversiven Empfindungen berichtet (vgl. GROTLÜSCHEN 2010, 276f.).

Die Expansionsphase – in der Art der Handlungen gekennzeichnet durch vertiefende und verallgemeinernde Schritte – ist in der Relevanzzuschreibung durch Zugehörigkeits- und Distinktionswünsche, durch den Selbsterhalt oder die Selbstentfaltung gekennzeichnet. Die Kompetenzphase geht mit expliziten Relevanzzuschreibungen einher, die in Netzwerken und gegenüber Entscheidungsträgern auch artikuliert werden, um die interesserelevanten Spielräume auszuweiten.

Tabelle 5: **Bedeutungen des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen**

Bedeutung des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen		
Latenz	Expansion	Kompetenz
Der Gegenstand wird mit **Attraktion** oder **Aversion** konnotiert (Faszination des Neuen, Herausforderung, bei negativem Verlauf entsteht Enttäuschung).	Der Gegenstand erhält **Relevanz** (z.B. durch Zugehörigkeitswünsche, Individuationschancen, Selbstbetrachtung, Erhalt & Ausbau eigener Fähigkeiten). Die Bezüge zu vergangenen und zukünftigen Lebensinteressen werden klarer (Mittelbarkeit) **P1 FWB vorher:** *„Weil irgendwann ist der Punkt da, da merk ich, mit dem was ich an der Berufsschule gelernt habe, komme ich nicht sehr viel weiter in der Buchhaltung. Auch deshalb mache ich diesen Kurs hier. Es geht schon darum auch mal eine Stufe weiterzukommen beruflich."* **P3 FWB nachher:** *„Das war aus meiner Sicht sehr sehr effektiv für mich, allein, um nicht zu verblöden zu Hause."* **P4 FWB nachher:** *„Ich bin immer noch der Meinung, ähem, ich habe das Richtige gemacht, weil ich das beim (Betrieb X) gemerkt habe, dass mir da dieser Schein fehlt, und dass ich bei uns in der Firma nicht weiterkomme."* **P6 FWB nachher:** *„Vordergründiges Interesse war ähm erst mal das Wissen wieder aufzufrischen noch mal, weil ich ja immer nur für, sag ich mal für eine Firma gearbeitet habe, für eine GmbH, und, ja, das ist mir damit eigentlich auch gelungen."* **P3 HWB nachher:** *„Also vorher war das so, bevor ich den Kurs gemacht hab, da war ich eigentlich sehr offen, es gab keinen Schwerpunkt, warum ich das genommen. Und jetzt ist es so, dass ich z.B. gemerkt hab, dass Marketing mich sehr interessiert. Und das war vor dem Kurs z.B. nicht so."*	Die emotionale und kognitive Beteiligung kumuliert im **Involvement.** Soziale Beteiligung wird als **Netzwerk** berichtet. **Spielräume** werden ausgeweitet, Grenzen überwunden. Das Interessegebiet wird fachlich vertreten (**Lobbying**). **P2 HWB nachher:** *„Generell war es schwierig, das Ganze berufsbegleitend zu machen. Man war da natürlich auch noch unterwegs. Generell ist es schon, so neben dem Job noch ne berufsbildende Maßnahme zu machen schon sehr anstrengend. Und wenn man dann den ganzen Tag arbeitet und sich abends dann noch aufzuraffen und noch irgendwas zu lernen, das war schon sehr schwer."*

Hier zeigt sich nun, dass Äußerungen der Befragten kaum auf einen Interessezustand innerhalb einer Latenzphase schließen lassen: Anziehung, Faszination des Neuen und Herausforderungen werden nicht geschildert. Das Thema steht nicht mehr in Frage, sondern ist fest etabliert.

Zugleich zeigt sich aber auch, dass die Kompetenzphase von den Befragten nur hinsichtlich der Weiterbildung selbst erreicht ist: Grenzen müssen überwunden werden, um sich der Weiterbildung zu unterziehen. Für die fachlichen Inhalte, z. B. das Bestehen der Finanzabteilung gegenüber dem Vertrieb, dem Einkauf, dem Marketing oder der Personalabteilung verwendet sich bisher niemand der Befragten. Auch die Handelsfachwirte haben noch nicht in dem Maße Feuer gefangen, dass sie die Grenzen ihrer kaufmännischen Abteilungen, ihrer Branchen, Aufgabengebiete oder Teams aktiv artikulieren und vertreten können. Die Weiterbildung wird offensichtlich auch nicht zur Vernetzung mit Gleichgesinnten benutzt – ein Aspekt, der in der Wissenschaftlichen Weiterbildung so massiv zum Tragen kam, dass wir ihn gesondert in das Theoriemodell aufgenommen hatten.

5 Fazit: Enttäuschte Interessen?

Die hier vorgelegte Teilstudie ergänzt ein Sample, das mit 85 Kurzerzählungen von studierenden jungen Erwachsenen begann. Diese überaus positiven und erfolgreichen Interesseverläufe haben wir unter anderem auf das Lebensalter, die selbstbestimmte Zeitverwendung und die privilegierte Bildungssituation zurückgeführt. Darum wurden zunächst Erwachsene in höherem Lebensalter, aber in ebenso privilegierter Bildungssituation kontrastierend herangezogen (WWB1 und WWB2). Diese haben das Theoriemodell um wesentliche Aspekte erweitert. Es folgten Gruppen, die nicht freiwillig an Bildung teilnehmen (MWB) sowie kaufmännische Aufstiegsfortbildungen (FWB und HWB). Ziel des Teilsamples ist insofern nicht die Repräsentativität für Aufstiegsfortbildungen insgesamt, sondern die Kontrastierung des bestehenden Samples mit Hilfe eines nichtakademischen Bildungsthemas.

Diese Kontrastierung fördert durchaus zutage, dass das bisherige Interessenmodell geeignet ist, Charakteristika der Gruppe zu formulieren. Besonders deutlich ist jedoch das Kernkennzeichen der Aufstiegsfortbildung selbst, nämlich die Frage nach dem Aufstieg. Es geschehen im betrachteten, wohlgemerkt kleinen Teilsample zwei Dinge gleichzeitig.

Die interesserelevanten Handlungen werden erstens ausgebaut, allerdings bleiben das thematische Wissen und thematische Fragen eher offen. Auch Stellungnahmen und Kritik bleiben noch eher zahm. Die typische Positionierung und Lobbyarbeit für ein „soziales Spiel“ bleiben aus. Insgesamt erscheint daher die Weiterentwicklung der Interessen am Thema auch bei längerfristigen Weiterbildungen eher träge. Der „Trägheitseffekt“ hat sich insofern bestätigt.

Zweitens ist das Paradoxon der – wenn auch langsamen - Interessegenese trotz nicht erfüllter Aufstiegshoffnungen genauer zu betrachten. Möglicherweise war der Aufstieg von vornherein nicht das zentrale Moment der Interessegenese. Vielmehr kann es bei sehr routinierten Arbeitsaufgaben in einer beruflich stagnierenden kaufmännischen Sachbearbeitungsposition

auch schlicht darum gehen, dem eigenen Gebiet mehr Verständnis entgegenzubringen, die eigene Respektabilität zu behaupten und insofern dann letzten Endes zufrieden „bei seinen Leisten zu bleiben“.

Literatur

BARZ, H./ TIPPELT, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.

BMBF (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Online: http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/dokumente/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (26-03-2009).

BOURDIEU, P. (1982/1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.

BOURDIEU, P./ WACQUANT, L. J. D. (1996 (dt EA); 1992 (frz)): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.

BÜCHTER, K. (2008): Berufliche Weiterbildung – Verortung, Segmente und Funktionen. In: GROTLÜSCHEN, A./ BEIER, P. (2008): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, 147-162.

DEWEY, J. (1913): Interest and Effort in Education. Boston, New York and Chicago.

FAULSTICH, P. (1977): Interessenkonflikte um die Berufsbildung. Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik. 1. Aufl. Weinheim.

FRIEBEL, H./ EPSKAMP, H./ KNOBLAUCH, B. et al. (2000): Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken; eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der "Moderne". Opladen.

GROßE, F. (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Breslau.

GROTLÜSCHEN, A. (2010): Erneuerte Interessetheorie. Vom Zusammenspiel pragmatischer und habitueller Achsen bei der Interessegenese. Wiesbaden.

GROTLÜSCHEN, A./ KRÄMER, J. (2009a): Genese von Weiterbildungsinteressen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1.

GROTLÜSCHEN, A./ KRÄMER, J. (2009b): Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese. Online: http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/84/86 (01-10-2010).

HERMES, G. (1926): Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen.

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M., New York.

KRAPP, A. (2004): Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, 275-287.

LUDWIG, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.

MEYER, R. (2005): Betriebliche Berufsbildung im Spannungsfeld divergierender Interessen und Handlungslogiken. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 9, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe9/meyer_bwpat9.pdf (1-10-2010).

ROSENBLADT, B. v./ BILGER, F./ GNAHS, D. (2008): Berichtssystem Weiterbildung und adult education survey 2007. Bielefeld.

SCHMIDT, B. (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: www.bildungsforschung.org, H. 2. Online: http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/33/31 (01-10-2010).

SCHMIDT, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. 1. Aufl. Wiesbaden.

SIEBERT, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

GROTLÜSCHEN, A./ KUBSCH, E.-C. (2010): Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/grotlueschen_kubsch_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

Prof. Dr. ANKE GROTLÜSCHEN

Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg

Binderstr. 34/ Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

E-mail: anke.grotlueschen (at) uni-hamburg.de

Homepage: http://www.epb.uni-hamburg.de/de/personen/grotl%C3%BCschen

Dipl. Päd. EVA-CHRISTINE KUBSCH

Fachbereich 3 Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Universität Hamburg

Binderstr. 34/ Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg

E-mail: ekubsch (at) uni-bremen.de

Peter Mehlis, Wilhelm Eberwein & Eva Quante-Brandt
(Universität Bremen)

Nachhaltige Beschäftigungsperspektiven für Arbeitslose und Geringqualifizierte durch berufliche Weiterbildung. Erste Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/mehlis_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MEHLIS/ EBERWEIN/ QUANTE-BRANDT 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/mehlis_etal_bwpat19.pdf

Die stark unterproportionale Beteiligung von gering qualifizierten Personen an beruflicher Weiterbildung wird zunehmend als gesellschaftliches Problem wahrgenommen. Diese Erwerbspersonen sind im besonderen Maße von Arbeitslosigkeit betroffen oder bedroht. Gleichzeitig bilden sie das Potential, aus dem angesichts des demographischen Wandels verstärkt der zukünftige Fachkräftebedarf gedeckt werden muss. Die Fragen nach adäquaten Lösungen für verbesserte Angebote beruflicher Weiterbildung von Geringqualifizierten und deren nachhaltiger Integration in den Arbeitsmarkt gewinnen daher an Dringlichkeit.

In der Hafenwirtschaft haben die Tarifparteien in Zusammenarbeit mit dem Bundesverkehrsministerium und der Bundesagentur für Arbeit eine Qualifizierungsoffensive verabredet, um einen drohenden Fachkräftemangel abzuwenden. Arbeitslose werden qualifiziert und bei erfolgreichem Abschluss der Qualifizierung in ein Beschäftigungsverhältnis übernommen. Der zukünftige Fachkräftebedarf verliert auch in der wirtschaftlichen Krise nicht an Bedeutung. Um die aktuelle Krise zu überbrücken und gleichzeitig die Chancen langfristiger Wachstumsperspektiven mit konjunktureller Erholung wahrnehmen zu können, unterbreiten Hafenbetriebe geringer qualifizierten Beschäftigten Qualifizierungsangebote im Zusammenhang mit Kurzarbeit.

Im Beitrag werden ein von der Hans-Böckler-Stiftung gefördertes Forschungsprojekt vorgestellt sowie erste Befunde aus dem laufenden Forschungsprozess zu Rahmenbedingungen, Konzeption und Umsetzung der Qualifizierungsoffensive referiert. Es soll überprüft werden, ob die Qualifizierungsoffensive ihren Intentionen gerecht wird und welche Konzepte praktikabel sind, um eher bildungsferne Personen in Prozesse der Weiterbildung einzubinden und erfolgreich zu qualifizieren.

Sustainable employment prospects for the unemployed and low-skilled through professional further education. Initial findings from a research project into the campaign for qualifications in the harbour sector

The markedly below proportion participation of people with low-level qualifications in professional further education is increasingly being perceived as a societal problem. These workers are particularly affected by unemployment, or are at risk of unemployment. At the same time they represent the potential, in the context of demographic change, from which the future demand for skilled workers must increasingly be met. The questions surrounding adequate solutions for improved opportunities for the professional further qualification of those with low-level qualifications and their sustainable integration into the labour market are therefore becoming increasingly urgent.

In the harbour sector the management and the unions have agreed in co-operation with the federal Transport Ministry and the Federal Employment Ministry on a campaign for qualifications in order to

avoid an imminent shortage of skilled workers. Unemployed people gain qualifications and, if they successfully complete the qualification, they are given employment. The future demand for skilled workers is not losing significance even in the economic crisis. In order to bridge the current crisis and at the same time to take advantage of the opportunities for prospects for long-term growth with the recovery of the economy, harbour firms are offering employees with low levels of qualifications the opportunity to take further qualifications in connection with reduced working hours.

The paper presents a research project that has been funded by the Hans Böckler Foundation, as well as initial findings from the ongoing research process into the contextual conditions, conception and implementation of the campaign for qualifications. The paper aims to examine whether the qualifications campaign is doing justice to its intentions and which concepts are practicable in order to involve people who have been rather distant from education and training in processes of further education and to help them achieve successful qualifications.

PETER MEHLIS, WILHELM EBERWEIN & EVA QUANTE-BRANDT
(Universität Bremen)

Nachhaltige Beschäftigungsperspektiven für Arbeitslose und Geringqualifizierte durch berufliche Weiterbildung. Erste Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft

1 Einleitung

Die Hafenwirtschaft erlebte bis Ende 2008 eine Boomphase mit teilweise zweistelligen Wachstumsraten und einer starken Nachfrage nach Arbeitskräften. Der Zentralverband der Deutschen Seehafenbetriebe (ZDS) rechnete mit einem zusätzlichen Bedarf von 2.800 Beschäftigten bis 2012 (Pressemitteilung v. 7.12.2007). Gleichzeitig sind die Qualifikationsanforderungen an das Personal im modernen Hafenbetrieb gestiegen. Um einen entsprechenden Beschäftigungs- und Qualifikationsaufbau frühzeitig zu gestalten, hat der ZDS in Abstimmung mit der Gewerkschaft ver.di und in Zusammenarbeit mit dem Bundesverkehrsministerium und der Bundesagentur für Arbeit eine Qualifizierungsoffensive gestartet. Es wurde verabredet, dass bis zum Jahr 2012 der prognostizierte Bedarf an Fachkräften durch die Qualifizierung und Einstellung von (Langzeit-)Arbeitslosen gesichert werden soll. Die Kosten für die Qualifizierung trägt die Agentur für Arbeit. Die Hafenwirtschaft hat den Teilnehmenden bei erfolgreichem Abschluss der Qualifizierung die Übernahme in ein – tariflich abgesichertes – Beschäftigungsverhältnis garantiert. Mit der Qualifizierungsoffensive können – so die Intention der beteiligten Akteure – ökonomische Interessen der Hafenwirtschaft an einer nachhaltigen Personalentwicklung, gesellschaftliche Interessen am Abbau von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit sowie individuelle Interessen der Arbeitnehmer/Arbeitslosen an gesicherter Beschäftigung sinnvoll miteinander verknüpft werden.

Der konjunkturelle Einbruch 2009 ist nicht spurlos an dem ambitionierten Vorhaben vorübergegangen. Die Prognosen bezüglich des zukünftigen Fachkräftebedarfs haben aber auch in der gegenwärtigen wirtschaftlichen Krise nicht an Bedeutung verloren. Allerdings werden die Prioritäten in den Unternehmen neu definiert. Um die aktuelle Krise zu überbrücken und gleichzeitig die Chancen langfristiger Wachstumsperspektiven mit der konjunkturellen Erholung wahrnehmen zu können, machen einzelne Unternehmen der Hafenwirtschaft den geringer qualifizierten Beschäftigten Qualifizierungsangebote im Zusammenhang mit konjunkturell bedingter Kurzarbeit. Mit diesen Qualifizierungsangeboten für Stammbelegschaften wird der bisherige Rahmen der Qualifizierungsoffensive – die Qualifizierungen von (Langzeit-)Arbeitslosen – erweitert. Die Gemeinsamkeit der Angebote besteht insbesondere in den angestrebten anerkannten beruflichen Abschlüssen und in der Zielgruppe der geringer qualifizierten Personen.

2 Problemhintergrund

Durch den demographischen Wandel wird für die Zukunft eine Verschärfung des Fachkräftemangels erwartet. Gleichzeitig verweist eine weiterhin hohe Zahl an Arbeitslosen darauf, dass Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt häufig nicht zusammenpassen. War in den letzten Jahren ein Rückgang der durchschnittlichen Arbeitslosenzahlen zu registrieren, so hat sich der Trend auf dem Arbeitsmarkt zum Jahreswechsel 2008/2009 als Folge der Krise der Finanzmärkte und der einsetzenden wirtschaftlichen Rezession vorübergehend umgekehrt. Aber schon in Phasen der Entspannung auf dem Arbeitsmarkt war eine unterschiedliche Entwicklung in den Rechtskreisen des SGB III („Versicherungsbereich“) und SGB II (Grundsicherung/Arbeitslosengeld II) zu beobachten, die sich bei einer negativen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt zu verstärken droht. Die Beendigung von Arbeitslosigkeit ist im Rechtskreis des SGB II nur zu geringen Teilen auf eine positive konjunkturelle Entwicklung zurückzuführen. Hier ist der Weg in ein Beschäftigungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt stark von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen abhängig (BACH et al. 2008, 5). Langzeitarbeitslose – also Personen, die länger als ein Jahr arbeitslos sind und daher vor allem zum Rechtskreis des SGB II gehören – benötigen demnach besondere Unterstützung, um die Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu bewältigen.

Neben Alter und Gesundheit gehört insbesondere mangelnde Bildung zu den Risikofaktoren, die eine Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt schwierig gestalten und auch durch starkes Engagement bei der Suche nicht kompensiert werden können (BRIXY et al. 2002). Eine duale Berufsausbildung gilt hingegen als die beste Voraussetzung für einen raschen Übergang aus der Arbeitslosigkeit in Beschäftigung (KLOSE/ BENDER 2000; BERNHARD et al. 2008). Häufig haben sich zudem mit der Dauer der Arbeitslosigkeit zunehmend Dequalifizierungseffekte eingestellt. Insbesondere arbeitslose junge Erwachsene im Rechtskreis des SGB II weisen erhebliche Bildungsdefizite auf, so dass oft eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt scheitert und sich der Hilfebezug bereits in jungen Jahren verfestigt. SCHELS kommt daher zu der Schlussfolgerung, dass „langzeitarbeitslose junge Erwachsene (...) auf arbeitsmarktorientierte Beratungsangebote und zielgerichtete Qualifikationsmaßnahmen angewiesen sind, um den Hilfebezug zu beenden und ihren Lebensunterhalt aus eigenen Kräften zu bestreiten“ (SCHELS 2008, 7). Da die Integration in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung häufig nicht allein durch Weiterbildungsmaßnahmen zu erreichen ist, empfahl der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung bereits 1991, Weiterbildungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose u. a. durch Beratungs- und Begleitungsangebote für Problemgruppen (Schwerstvermittelbare, Personen ohne Abschluss, Personen in sozialen und individuellen Problemlagen) zu ergänzen, um einem Scheitern vorzubeugen.

Vor dem Hintergrund der Verfestigung von Langzeitarbeitslosigkeit durch fehlende Qualifizierung bzw. eingetretene Dequalifizierungsprozesse bei gleichzeitig zunehmendem Fachkräftemangel ist es erstaunlich, dass Maßnahmen der Agentur für Arbeit zur „Förderung beruflicher Weiterbildung“, die zu einem Abschluss in einem anerkannten Beruf führten, von bundesweit 96.000 Maßnahmen im Jahr 2000 auf 17.000 Maßnahmen im Jahr 2006 zurückgingen. Zudem waren Langzeitarbeitslose unter den Teilnehmern deutlich unterrepräsentiert

(BERNHARD et al. 2008). Diese rückläufige Entwicklung bei den von der Agentur für Arbeit geförderten Berufsabschlüssen korrespondiert mit den im Gesamtbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von 2006 dargestellten Ergebnissen zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Dort wird konstatiert, dass das berufliche Weiterbildungsvolumen seit dem Ende der 90er Jahre sinkt. Von diesem Abwärtstrend sind im besonderen Maße die bildungsfernen Personengruppen betroffen (BMBF 2006, 71). Neuere Zahlen zeigen, dass nur 8 % der Erwerbspersonen ohne berufliche Ausbildung an (formalen) Maßnahmen beruflicher Weiterbildung teilnehmen. Die Quote bei Erwerbspersonen mit (Fach)Hochschulabschluss liegt hingegen bei 40 % (ROSENBLADT/ BILGER 2008).

3 Ziel, Fragestellung und Vorgehensweise des Forschungsprojektes

Mit der Qualifizierungsoffensive der Hafenwirtschaft wird für zentrale gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Problemfelder – (Langzeit-)Arbeitslosigkeit, Fachkräftemangel und Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter – ein branchenspezifischer Lösungsansatz angeboten.

In dem von der Hans Böckler Stiftung geförderten Forschungsprojekt werden die Potentiale der Qualifizierungsmaßnahmen sowie die zielgruppenspezifischen Lernformen herausgearbeitet. Ferner werden die über die Qualifizierung hinausgehenden Bedarfe der Begleitung und Unterstützung für eine erfolgreiche Integration in Ausbildung und Beschäftigung von Personen ermittelt, die auf dem Arbeitsmarkt und in der beruflichen Weiterbildung als benachteiligt gelten.

Die gemeinsam von den Tarifpartnern, dem Bund und der Agentur für Arbeit getragene Qualifizierungsoffensive impliziert, dass die Interessen der unterschiedlichen Akteure einfließen und sich in den getroffenen Absprachen und der Umsetzung wieder finden. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die betrieblichen Arrangements und die berücksichtigten Interessen der jeweiligen Akteure untersucht, um Handlungsempfehlungen abzuleiten und Unterstützungsbedarfe offen zu legen.

Der im zunehmenden Maße von vielen Firmen beklagte Fachkräftemangel, bei gleichzeitig anhaltend hoher Arbeitslosigkeit bzw. Unterbeschäftigung, weist auf ein Handlungsfeld, in dem diese Qualifikations- und Integrationsmodelle auch für andere Unternehmen/Branchen attraktiv sein können. Es gilt daher, die Transfermöglichkeiten des Qualifizierungsprojektes in andere Unternehmen/Branchen auszuloten.

Für den Untersuchungsgegenstand „Qualifizierungsoffensive“ wurden daher Fragestellungen aus vier unterschiedlichen Perspektiven identifiziert:

Aus *arbeitmarktpolitischer Perspektive* stellt sich die zentrale Frage: Ist die Qualifizierungsoffensive dazu geeignet, am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen nachhaltig in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. deren Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern?

Aus *bildungspolitischer Perspektive* ergeben sich Fragen zur Integration der (Langzeit-) Arbeitslosen und Geringqualifizierten in (berufliche) Weiterbildung und Prozesse lebenslangen Lernens. Gewonnene Erkenntnisse sollen Auskunft darüber geben, welche Lernformen für die Zielgruppe der eher bildungsfernen Personen besonders geeignet sind, welche Schwierigkeiten im Lernprozess auftreten und wie sie bearbeitet werden.

Mit der *integrationspolitischen Perspektive* sind Fragen verknüpft, die sich auf potentielle Integrationshemmnisse der (Langzeit-)Arbeitslosen und deren Überwindung beziehen, insbesondere welche Bedarfe der Akteure für eine systematische Unterstützung und Begleitung sich erkennen lassen?

Unter der *transferpolitischen Perspektive* lassen sich Fragen nach der Übertragbarkeit der Qualifizierungs- und Integrationsmaßnahmen in andere Branchen/Unternehmen subsumieren.

Das Herzstück der Untersuchung bilden sechs Unternehmensfallstudien, die sich in der Beteiligung an der Qualifizierungsoffensive unterscheiden. ExpertInnengespräche mit VertreterInnen der Tarifparteien, Unternehmen, Betriebsräte und kooperierenden Stellen (Arbeitsagentur, ARGEn, Bildungsträger, Weiterbildungsberatung) vermitteln Erkenntnisse über die Intentionen und Interessen der unterschiedlichen Akteure sowie zur Konzeption, Umsetzung und Wirkung der Maßnahmen. Diese werden durch quantitative Erhebungen und Dokumentenanalysen zum Sozialprofil, zur Auswahl, zum Verlauf und Erfolg der Ausbildung ergänzt, um Zugänge, berücksichtigte Teilnehmergruppen und Verbleib zu analysieren. Problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden sollen vertiefende Erkenntnisse über die ‚Vorgeschichten' und Problemlagen der Teilnehmenden erschließen sowie Unterstützungsbedarfe offen legen.

Das Forschungsprojekt hat im Februar 2010 die Arbeit aufgenommen und soll im Januar 2012 abgeschlossen werden. Die im Folgenden vorgestellten Zwischenergebnisse beschränken sich zunächst auf die Rahmen- und Entstehungsbedingungen der Qualifizierungsoffensive sowie auf erste Erkenntnisse zur Konzeption und Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahmen.

4 Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft

4.1 Konstellation und Interessen der beteiligten Akteure in der Hafenwirtschaft

In der Hafenwirtschaft nehmen insbesondere der Seehafen Hamburg und die Bremischen Häfen (Bremen/Bremerhaven) Schlüsselstellungen ein. Gemessen am Gesamtumschlag ist der Hamburger Hafen mit 140 Mio. t Deutschlands größter Überseehafen mit Schwerpunkt im Bereich des Containerumschlags. Ebenso gehören die Bremischen Häfen zu den führenden Logistikzentren Europas, mit den Schwerpunkten Container- und Fahrzeugumschlag. Der im Bau befindliche Jade-Weser-Port (JWP) in Wilhelmshaven soll als Tiefwasserhafen zukünftig ebenfalls eine wichtige Rolle im Containerumschlag einnehmen (ZDS 2009). Die Aktivitäten im Rahmen der Qualifizierungsoffensive beschränken sich hauptsächlich auf

diese Standorte. Während im Hamburger Hafen und den Bremischen Häfen der Arbeitskräftebedarf auf steigende Umschlagzahlen in der Boomphase zurückzuführen war, erklärt sich der Bedarf für den JWP aus einem anderen Zusammenhang. Seit Sommer 2008 werden (Langzeit-)Arbeitslose für den neuen Tiefwasserhafen qualifiziert und sollen das zukünftige Stammpersonal bilden, das den Betrieb im August 2012 aufnehmen soll.

Die Qualifizierungsoffensive wurde zunächst in den großen Hafenbetrieben Eurogate und Hamburger Hafen und Logistik AG (HHLA) diskutiert und konzeptionell mit den externen Partnern (Agentur für Arbeit, Bildungsträger) abgestimmt. Danach wurden der Personaldienstleister des Hafens – der Gesamthafenbetriebsverein (GHB) – und die KMUs im Hafen für eine Beteiligung umworben und einbezogen. Das Schneeballsystem war vor allem deshalb effektiv, weil die handelnden Personen in der Hafenwirtschaft sich in einem überschaubaren Umfeld bewegen, in einem engen Kommunikations- und Austauschzusammenhang stehen, so dass auf der Grundlage ähnlich gelagerter Interessen die Abstimmungsprozesse erleichtert wurden.

> *„Es ist eine kleine Branche. Die handelnden Personen kennen sich im Regelfall. Diese Vertrautheit wirkt sich auf die Diskussionskultur aus. (…) Deshalb kann so ein branchenweites Modell auch diskutiert und realisiert werden.“ (Personalleitung eines Hafenbetriebes).*

Häufig sind personalpolitische Verflechtungen anzutreffen, wie z. B. beim GHB, der die Aufgabe hat, den Hafenbetrieben bei Bedarf Personal zur Verfügung zu stellen, um schwankende Umschlagzahlen auszugleichen. Der GHB hat die Monopolstellung für Personaldienstleistungen im Hafen und ist ein Non-Profit-Unternehmen. Die Hafenbetriebe zahlen neben den angefallenen Personalkosten einen vereinbarten Pauschalbetrag in den Garantie-Lohn-Fonds ein, aus dem die Mitarbeiter auch in Zeiten tariflich entlohnt werden, in denen keine Arbeit anfällt. Der GHB ist eine historisch gewachsene Konstruktion und wird gemeinsam von den regionalen Unternehmensverbänden der Hafenwirtschaft und der Gewerkschaft ver.di getragen. Diese Konstruktion symbolisiert gleichsam das Verhältnis zwischen Gewerkschaft und Hafenwirtschaft. Die Gewerkschaft ist im Hafen traditionell sehr stark und demonstriert bis in die Gegenwart ihre Konfliktfähigkeit gegenüber dem Arbeitgeber. Die Tarifpartner begegnen sich auf Augenhöhe und häufig werden von beiden Seiten Interessenlagen der Gegenseite antizipiert und zu Win-Win-Situationen gestaltet. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich die Tarifpartner bereits früh gemeinsam über mögliche Qualifizierungsmaßnahmen beraten haben.

Das Interesse der Hafenwirtschaft bestand in der Boomphase primär in der Rekrutierung und Qualifizierung geeigneter Fachkräfte, um den expandierenden Umschlag zu bewältigen. Des Weiteren verbinden die Hafenbetreiber mit gut qualifizierten Belegschaften nationale und internationale Wettbewerbsvorteile, die sich in einer höheren Produktivität niederschlagen. Traditionell haben insbesondere Handwerksbetriebe als Reservoir gedient, aus dem Arbeitskräfte für die gut entlohnte Hafenarbeit rekrutiert wurden. Durch die Fokussierung auf die Qualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen soll die in den Regionen kritisierte

Abwerbepraxis aus den Umlandbetrieben durchbrochen werden, um eine Verlagerung des Fachkräftemangels zu vermeiden. Zudem setzt das Management auf eine besondere Loyalität der qualifizierten (Langzeit-)Arbeitslosen gegenüber dem Unternehmen und eine dadurch geringe Fluktuationsrate. Gleichzeitig bedeutet die Finanzierung der Qualifizierung durch die Agentur für Arbeit für die Hafenbetriebe eine deutliche Entlastung.

> *„Dass wir diesen Weg gehen müssen und uns der Klientel (der Langzeitarbeitslosen, Anm. d. Verf.) zuwenden, hatte eine handfeste ökonomische Grundlage. Wir haben aber auch eine sozialpolitische Verantwortung. (…) Die Verknüpfung von ökonomischen Interessen und sozialpolitischer Verantwortung passt mit der vereinbarten Qualifizierungsoffensive konzeptionell gut zusammen." (Vertreter des ZDS).*

Für die Gewerkschaft und die Betriebsräte steht neben der sozialpolitischen Komponente das Interesse im Vordergrund, das Tarifsystem langfristig durch ein ausgewiesenes Qualifikationsprofil der Hafenarbeit abzusichern. Dequalifizierungsprozesse durch stärkere Arbeitsteilung und damit verbundener Lohnabbau sollen vermieden und die Hafenarbeit durch Facharbeiterqualifikation sowie einen flexiblen Arbeitseinsatz aufgewertet werden, um das Lohnniveau zu sichern.

4.2 Kooperation zwischen Hafenwirtschaft und Agentur für Arbeit

Die berufliche Weiterbildung/Umschulung von geringer qualifizierten (Langzeit-)Arbeitslosen wird von Vertretern der Agentur für Arbeit insbesondere dann als weitgehend wirkungslos eingeschätzt, wenn damit keine direkten Beschäftigungsperspektiven verknüpft werden können. Werden hingegen gemeinsam mit den Arbeitgebern konkrete Qualifizierungsbedarfe festgestellt, die in Beschäftigung münden bzw. Beschäftigung sichern, zeigt sich die Agentur für Arbeit außerordentlich kooperationsbereit, da diese Form der Zusammenarbeit einer stärker betriebswirtschaftlich ausgelegten Förderpraxis entgegen kommt.

> *„Deshalb war auch das Programm (die Qualifizierungsoffensive, Anm. d. Verf.) so schön ausgedacht für die Hafenwirtschaft, weil wir da den seltenen Fall haben, dass wir den Schulterschluss mit der Wirtschaft hingekriegt haben, dass die sich auch engagieren. Es ist wenig sinnvoll, allein eine Maßnahme vorzulegen und hinterher die Arbeitgeber zu bitten, die qualifizierten Menschen einzustellen." (Regionaler Vertreter der Agentur für Arbeit).*

Insbesondere in der strukturschwachen Region Wilhelmshaven werden mit dem Bau des JWP von der Agentur für Arbeit Beschäftigungseffekte erwartet, die über den avisierten Fachkräftebedarf für die Inbetriebnahme hinausgehen. Die Qualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen hat für diese Region daher einen besonders hohen Stellenwert, da zum Einen qualifizierte Arbeitskräfte bislang nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung stehen und zum Anderen die Zukunft des Großprojektes nicht gefährdet werden darf.

Management und Betriebsräte der beteiligten Unternehmen wurden durch die Agentur für Arbeit über Möglichkeiten und Bedingungen der Förderung beruflicher Bildung beraten. Die

Zusage der beteiligten Unternehmen, die (Langzeit-)Arbeitslosen nach erfolgreichem Abschluss der Qualifikation in ein festes Beschäftigungsverhältnis zu übernehmen, ist dabei für die Agentur eine zentrale Bedingung für ihr erhebliches finanzielles Engagement. Die MitarbeiterInnen der Agenturen und Argen/Job-Center an den Hafenstandorten und aus den Einzugsgebieten wurden über die Absprachen informiert und aufgefordert, passende Kandidaten zu identifizieren. Auf der operationellen Ebene wurden seitens der Agentur ExpertInnen abgestellt, die gemeinsam mit den Personalverantwortlichen der beteiligten Unternehmen für die Koordination der vereinbarten Maßnahmen verantwortlich sind. Von den befragten Managementvertretern und Betriebsräten wird die Zusammenarbeit mit der Agentur als zielführend und unbürokratisch bezeichnet.

Die Zentralisierung der Verantwortlichkeiten hat den administrativen Aufwand für die Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahmen gering gehalten und sich insgesamt als förderlich für das ambitionierte Vorhaben erwiesen. Als eine wichtige Voraussetzung für die gelungene Zusammenarbeit wurde von den Befragten das traditionell gewachsene – teilweise personalisierte – Vertrauensverhältnis zwischen beteiligten Unternehmen und Agentur genannt.

4.3 Professionalisierung der Hafenarbeit

Die deutschen Hafenstandorte nehmen im internationalen Vergleich eine Spitzenposition bezüglich Infrastrukturqualität und Logistiktechnologie ein. Damit korrespondieren gewachsene und veränderte Anforderungen in der modernen Hafenlogistik hinsichtlich Arbeitsorganisation, Güterumschlag, Versand, Lagerhaltung, Güterkontrolle und Zollbestimmungen. Die veränderten beruflichen Anforderungen implizieren die Erweiterung der Einsatzbereiche sowie die zunehmende Nachfrage von Kompetenzen wie selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren. Mit den gewachsenen Anforderungen an die logistischen Fähigkeiten hat insbesondere die Nutzung computergestützter Technologien massiv an Einfluss gewonnen. Neben den einschlägigen Kenntnissen und Fähigkeiten zählen soziale Kompetenzen wie Team-/Kommunikationsfähigkeit, zu den Voraussetzungen für die Ausübung der Tätigkeit.

Die Arbeitsbedingungen im Hafen sind durch wechselnde Arbeitsorte (Schiffe, Freilager, Lagerhäuser und Büro), Arbeit bei jeder Witterung (Kälte, Nässe, Hitze etc.), Umgang mit Gefahrenstoffen sowie Flexibilität bei der Lage der Arbeitszeit gekennzeichnet, da im 24-Stunden-Betrieb Schicht-, Nacht- und Wochenendarbeit anfällt. Zudem ist, aufgrund verkürzter Liegezeiten, häufig unter starkem Termindruck zu arbeiten. Die Arbeitsplätze setzen voraus, dass die Beschäftigten gesundheitlich geeignet sind. Ferner muss die Höhentauglichkeit gewährleistet sein, um den Einsatz auf den Kränen und Horizontaltransportfahrzeugen (Van-Carrier) sicher zu stellen.

Traditionell wurden Arbeitskräfte für den Hafen aus anderen Wirtschaftsbereichen rekrutiert bzw. mit der Aussicht auf eine bessere Entlohnung abgeworben. In der Studie zur Hafenarbeit von ABENDROTH et al. von 1979 wurde festgestellt, dass der überwiegende Teil der Hafenarbeiter (80 %) über einen Berufsabschluss verfügte, der allerdings wenig mit Hafenarbeit zu tun hatte. Die Tätigkeit war demnach Anlernarbeit, die auf eine berufsfremde Qualifikation

aufbaute. Qualifizierung wurde als Anpassungsprozess verstanden, der auf konkretem Erfahrungswissen in den Einsatzbereichen und begleitenden Lehrgängen beruhte (ABENDROTH et al. 1979, 210f.). Der Zugang zur Hafenarbeit war nur in einem geringen Ausmaß durch Barrieren in Form von Qualifikationsnachweisen geprägt und wies zudem beim Erwerb weiterer hafenspezifischer Qualifikationen eine große Durchlässigkeit auf, die es auch Geringqualifizierten im Verlauf des Erwerbslebens ermöglichte, ihren beruflichen Status zu erweitern. Diese traditionellen Rekrutierungs- und Qualifikationswege haben sich im Kern bis heute erhalten, werden aber dem oben beschriebenen technischen und organisatorischen Wandel in der Hafenarbeit zunehmend angepasst. Die modifizierten Rekrutierungs- und Qualifikationswege lassen sich exemplarisch anhand der Basisqualifizierungen wie bspw. zur „Fachkraft Containerumschlag", der Aufbauqualifizierung zum „Hafenfacharbeiter" sowie dem neuen anerkannten Beruf „Fachkraft für Hafenlogistik" nachzeichnen.

Die Basisqualifikation zur „Fachkraft Containerumschlag" (FaCo) dauert drei Monate und soll die Teilnehmenden für die Arbeit auf dem Terminal sowie die verschiedene Funktionen des Containerumschlags qualifizieren. Die Vermittlung der Arbeitssicherheitsvorschriften ist ebenso zentraler Bestandteil der Qualifizierung. Das mittelfristige Ziel besteht darin, die Teilnehmenden auf den Einsatz an einem Großgerät (z.B. Containerbrücke, Van-Carrier) vorzubereiten.

Der „Hafenfacharbeiter" ist ein anerkanntes Berufsbild der beruflichen Fortbildung gemäß §53 des Berufsbildungsgesetzes. Die Qualifizierung zum „Hafenfacharbeiter" dauert ebenfalls drei Monate und wird mit einer praktischen und theoretischen Prüfung abgeschlossen. Für die Teilnahme an der Fortbildung müssen mindestens zwei Jahre Erfahrungen in der Hafenarbeit sowie erfolgreich absolvierte Lehrgänge/Basisqualifikationen (z. B. „FaCo") nachgewiesen werden. Relevante Qualifizierungs- und Prüfungsinhalte sind Umschlagtechnik, Gefahrengut, Transport und Lagertechnik sowie allgemeine Grundlagen (z. B. EDV).

> *„Bis 2007 war das der klassische Qualifizierungsweg. Drei Monate zur ‚FaCo' und drei Monate zum ‚Hafenfacharbeiter'. Wir haben dann überlegt, dass alle Leute, die zukünftig qualifiziert werden sollen, die Ausbildung zur ‚Fachkraft für Hafenlogistik' durchlaufen sollen."(Ausbildungsleiter in einem Hafenbetrieb).*

Der staatlich anerkannte Ausbildungsberuf „Fachkraft für Hafenlogistik" wurde 2006 neu geschaffen und ersetzt den veralteten Beruf des „Seegüterkontrolleurs". Fachkräfte für Hafenlogistik erledigen den Warenumschlag im Hafen. Sie kontrollieren ein- und ausgehende Ladungen, planen den Weitertransport oder die sachgemäße Einlagerung. Die duale Berufsausbildung dauert drei Jahre. Nach dem Berufsbildungsgesetz ist keine bestimmte Schulbildung als Zugangsvoraussetzung vorgeschrieben.

> *„Es ist notwendig geworden, die technische Entwicklung der Häfen in den letzten 30 Jahren in der Qualifizierung der Beschäftigten nachzuvollziehen. Passgenau ist hier der 2006 neu entstanden Beruf „Fachkraft für Hafenlogistik". Perspektivisch wird die ‚Fachkraft für Hafenlogistik' den ‚Hafenfacharbeiter' ersetzen. Das eine ist ein Aus-*

laufmodell und das andere ist das Zukunftsmodell. (Personalleitung eines Hafenbetriebes).

Insgesamt lässt sich von einer Professionalisierung der Hafenarbeit durch eine Formalisierung und Systematisierung sprechen, die den gestiegenen Anforderungen entspricht und mit einer Höherqualifizierung der Beschäftigten verbunden ist. Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wird dieser Umbruch deutlich sichtbar. Parallel zum dualen Bildungsgang, in dem die Hafenbetriebe bislang nur in einem sehr geringen Umfang zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ ausbilden, wurde eine Umschulung/Fortbildung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ konzipiert und seit 2008 angeboten. Diese Umschulung/Fortbildung wird in einer Variante als durchgängige Umschulung in 24 Monaten durchgeführt und bei der Qualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen genutzt. Eine zweite Variante wird derzeit Beschäftigten der Hafenbetriebe in Verbindung mit Kurzarbeit angeboten, die als Anpassungsqualifizierung in einem Zeitrahmen von 18 Monaten erfolgt und auf die Basisqualifizierung zur „Fachkraft Containerumschlag“ und Berufserfahrung in der Hafenarbeit aufbaut. Insbesondere die zweite Variante knüpft an die Durchlässigkeit des traditionellen Qualifizierungsweges in der Hafenarbeit an, die Anpassungsqualifizierung erfolgt hier aber nicht in zeitlich begrenzten kleineren Schritten, sondern in einer größeren Stufe.

4.4 Anpassung der Weiterbildungsinfrastruktur an die gestiegenen Anforderungen

Eine wichtige Rahmenbedingung der Qualifizierungsoffensive ist eine Weiterbildungsinfrastruktur, die Qualifizierungen in dem geplanten Umfang und die im hafenspezifischen Feld geforderte Qualität gewährleistet. Während die duale Berufsausbildung von den jeweiligen Hafenbetrieben in Eigenregie durchgeführt wird, werden Angebote der beruflichen Weiterbildung an den untersuchten Standorten durch das maritime competenzzentrum e. V. (ma-co) erbracht. Der Bildungsträger ma-co ist 2008 durch die Fusion des Fortbildungszentrums Hafen Hamburg e. V., der Hafenfachschule im Land Bremen e. V. und der unternehmenseigenen Fachschule der Hamburger Hafen und Logistik AG entstanden. Der Aufsichtsrat von ma-co ist paritätisch mit Arbeitgeber- und ArbeitnehmervertreterInnen der Hafenwirtschaft besetzt. Der Zusammenschluss kam vor dem Hintergrund der umfassenden quantitativen und qualitativen Anforderungen der Qualifizierungsoffensive zustande. Die zentrale Rolle des Bildungsträgers bei der Qualifizierung soll auch kleineren Betrieben der Hafenwirtschaft eine Beteiligung an der Qualifizierungsoffensive erleichtern und ist den konzeptionellen Anforderungen der beschriebenen zunehmenden Professionalisierung der Hafenarbeit geschuldet. Es soll so standortübergreifend die Durchsetzung einheitlicher Standards in der Ausbildung erleichtert werden, insbesondere bei der Gestaltung und Umsetzung der im Rahmen der Qualifizierungsoffensive seit Sommer 2008 angebotenen zweijährigen Umschulung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“. 46 feste Mitarbeiter und etwa ebenso vielen Honorarkräfte führen an den Standorten Hamburg, Bremen und Wilhelmshaven die Qualifizierungsmaßnahmen durch.

Vom ma-co wurde im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Hafenarbeit ein Modell entwickelt, das die berufliche Fortbildung in der Hafenlogistik als aufeinander aufbauende und miteinander kombinierbare Module darstellt. Dieses Modell orientiert sich an

den logistischen Arbeitsprozessen und bildet die Anforderungen von den Grundlagen in der Hafenlogistik bis hin zur mittleren Führungsebene in Fortbildungsmodule ab. Das Modell folgt den traditionellen durchlässigen Qualifizierungswegen und würde auch Möglichkeiten eröffnen, die sukzessive berufliche Fortbildung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ als eine berufsbegleitende Variante durchzuführen. Neben der Durchlässigkeit kann ein weiterer Vorteil dieses Modells in einer besseren Integration von Bildungsfernen in Ausbildung bestehen. Mit dem Erreichen von Zwischenetappen können – in Anlehnung an EULER – Effekte verbunden werden, die sich auf die Motivation für die berufliche Weiterbildung positiv auswirken. Zudem können Qualifizierungsschritte zeitlich flexibel stattfinden. Erfolgreich absolvierte Qualifizierungsbausteine bieten strukturelle Anknüpfungspunkte für die Fortsetzung der beruflichen Qualifizierung nach einer Unterbrechung (EULER 2009, 88 ff.).

4.5 Kooperation zwischen dem Weiterbildungsträger ma-co und den Hafenbetrieben

Das ma-co fungiert als Dienstleister für die Hafenbetriebe und richtet sein Angebot strikt an deren Bedürfnissen aus. Auch die Umsetzung der beruflichen Weiterbildungsangebote wird vom ma-co in Kooperation mit den (zukünftig) beschäftigenden Hafenbetrieben durchgeführt. Während die Theorievermittlung und einige praktische Übungen vom ma-co übernommen werden, erfolgt der betriebspraktische Teil der Ausbildung in den Hafenbetrieben. In der betriebspraktischen Phase sind die Teilnehmenden in die regulären Arbeitsprozesse eingebunden und werden von Ausbildungsbeauftragten in den Arbeitsgruppen betreut. Der betriebspraktische Anteil ist bei der Ausbildung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ groß und findet insbesondere im ersten Jahr in einem regelmäßigen vierwöchigen Wechsel mit der Theorievermittlung statt.

Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive lassen sich vier essentielle Qualifizierungsmaßnahmen identifizieren, die sich einem durchgängigen Qualifizierungspfad oder einem Qualifizierungspfad mit aufeinander aufbauenden Stufen zuordnen lassen:

- Eine 24-monatige Qualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen zur „Fachkraft für Hafenlogistik“, die insbesondere für den JWP in Wilhelmshaven durchgeführt wird (durchgehender Qualifizierungspfad).
- Eine dreimonatige Basisqualifizierung von (Langzeit-)Arbeitslosen zur „Fachkraft Containerumschlag“, die sowohl an den Standorten Bremen/Bremerhaven als auch in Hamburg bis 2008 durchgeführt und mit dem konjunkturellen Rückgang des Umschlags (vorübergehend) eingestellt wurde (Qualifizierungspfad mit aufeinander aufbauenden Stufen).
- Eine dreimonatige Anpassungsqualifizierung von geringer qualifizierten Beschäftigten zum „Hafenfacharbeiter“ im Rahmen von Kurzarbeit, die insbesondere in Hamburg durchgeführt wird (Qualifizierungspfad mit aufeinander aufbauenden Stufen).

- Eine achtzehnmonatige Anpassungsqualifizierung von geringer qualifizierten Beschäftigten zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ im Rahmen von Kurzarbeit, die ausschließlich in Hamburg durchgeführt wird (Qualifizierungspfad mit aufeinander aufbauenden Stufen).

Die im Modell des ma-co entwickelte modulare Struktur der beruflichen Aus- und Weiterbildung in der Hafenarbeit soll die nötige Flexibilität und die Kompatibilität der aufeinander aufbauenden Weiterbildungsangebote sicherstellen. Ob sich das modulare Modell in der Praxis bewährt, kann beim jetzigen Stand des Forschungsprojektes noch nicht beantwortet werden.

4.6 Die Qualifizierungsoffensive im Kontext der wirtschaftlichen Entwicklung

Laut ursprünglicher Planung sollten bis 2012 insgesamt 2.830 Fachkräfte für die Hafenarbeit qualifiziert und eingestellt werden (Hamburg 1.650, Bremen/Bremerhaven 850 und Wilhelmshaven 330). Insbesondere in der Boomphase benötigten die Hafenbetriebe möglichst schnell eine größere Anzahl Arbeitskräfte, so dass überwiegend für den kurzfristigen Bedarf ausgebildet und eingestellt wurde. Nach dreimonatiger Qualifizierung zur „Fachkraft Containerumschlag“ wurden laut ZDS-Angaben standortübergreifend bis 2008 etwa 1.500 neuen Mitarbeiter in den Arbeitsprozess eingegliedert.

Eine Ausnahme bilden auch hier die Qualifizierungen für den JWP in Wilhelmshaven. Da ein größeres Zeitfenster bis zur Inbetriebnahme besteht und eine qualifizierte Belegschaft den reibungslosen Start ermöglichen soll, werden hier seit 2008 in mehreren Tranchen (Langzeit-)Arbeitslose innerhalb von zwei Jahren zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ umgeschult. Die Anzahl beträgt derzeit 204 Umschüler, weitere 128 Umschüler sollen bis Februar 2011 mit der Ausbildung beginnen. Mit dem massiven Rückgang des Hafenumschlages wurden die kurzfristigen Qualifizierungen vorübergehend eingestellt. Die Firmenpolitik besteht nunmehr darin, den Personalstand stabil zu halten und die Unterbeschäftigung durch Kurzarbeit zu überbrücken. Um rechtzeitig mit der Wiederbelebung der Exportwirtschaft über Fachkräfte zu verfügen, verfolgen einige Hafenbetriebe die Strategie, geringer qualifizierte Beschäftigte in der Krise in Verbindung mit Kurzarbeit zu qualifizieren. Die Angebote sind überwiegend Beschäftigten zugute gekommen, die im Rahmen einer Kurzqualifizierung zur „Fachkraft Containerumschlag“ eingestellt wurden und nun zum „Hafenfacharbeiter“ oder zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ weitergebildet werden. Qualifizierungsmaßnahmen in Verbindung mit Kurzarbeit werden hauptsächlich am Standort Hamburg bei der HHLA und dem GHB angeboten. Die Anzahl aus der für die Untersuchung relevanten Zielgruppe der Geringqualifizierten beträgt 275 (HHLA: 225, GHB: 50). Darüber hinaus werden bei der HHLA 230 Mitarbeiter, die bereits über einen hafenspezifischen Berufsabschluss verfügen, u. a. zum Fachwirt Hafenwirtschaft weiterqualifiziert.

Aktuell werden somit überwiegend langfristig angelegte Qualifizierungen – die 24-monatige Umschulung und die 18-monatige Anpassungsqualifizierung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ – durchgeführt.

5 Risikominimierung für die Betriebe und die Agentur für Arbeit durch differenzierte Auswahl und Begleitung der Teilnehmenden: Ausschluss oder Eröffnung von Weiterbildungschancen und beruflichen Perspektiven?

Die Agentur für Arbeit trägt sowohl die Kosten für die Qualifizierungen als auch für den Lebensunterhalt der arbeitslosen Teilnehmenden während der Weiterbildung. Die Teilnehmenden verlassen den Status als Arbeitslose erst, wenn sie die Qualifizierung erfolgreich abgeschlossen haben und von dem jeweiligen Hafenbetrieb in das zugesagte Beschäftigungsverhältnis übernommen werden. Durch Qualifizierung und Vergütung entstehen den beteiligten Unternehmen somit keine Kosten. Mit der Beschäftigungszusage verbinden die Verantwortlichen in den Hafenbetrieben allerdings Risiken, da Unsicherheiten bestehen, ob die zukünftigen MitarbeiterInnen die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können. Auch in den Agenturen besteht das Interesse, nur Kandidaten zu benennen, denen eine erfolgreiche Qualifizierung zugetraut wird. Vor diesem Hintergrund entscheiden Bildungsträger, Agentur für Arbeit und Hafenbetriebe gemeinsam über die Auswahl geeigneter TeilnehmerInnen.

Bei den Beschäftigten, die in Verbindung mit Kurzarbeit beruflich weiter gebildet werden, stellt sich die Frage „Wer bekommt eine Chance?“ in einem anderen Zusammenhang. Hier steht vor allem die Bereitschaft potentieller TeilnehmerInnen im Mittelpunkt, die Weiterbildungsangebote auch zu nutzen.

Für die 24-monatige Umschulung von (Langzeit-)Arbeitslosen zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ haben die beteiligten Unternehmen ferner sozialpädagogische Begleitung und Weiterbildungsberatung hinzu gezogen. Diese soll die erfolgreiche Integration in Ausbildung und Beschäftigung unterstützen und Risiken des Scheiterns für alle beteiligten Akteure minimieren. Diese Kosten werden alleine von den beteiligten Unternehmen getragen.

Im Folgenden werden – soweit bereits empirische Ergebnisse vorliegen – der Zugang zu den Qualifizierungsangeboten sowie die Auswahlverfahren beschrieben. Des Weiteren werden Konzeption und Aufgaben der flankierenden Unterstützung thematisiert.

5.1 Zugangsvoraussetzungen, Zielgruppe und berücksichtigter Personenkreis

Mit der Qualifizierungsoffensive sollen Arbeitsuchende eine Perspektive in der Hafenlogistik erhalten. Eine zentrale Zugangsvoraussetzung war die Förderberechtigung (Bildungsgutschein) nach § 77 SGB III „Förderung beruflicher Weiterbildung“, die durch die Mitarbeiter der Agentur für Arbeit überprüft und bewilligt wurde.

Für die in der Boomphase dominanten dreimonatigen Basisqualifikationen wurden junge arbeitslose Menschen mit und ohne Berufsausbildung als Zielgruppe definiert. In unseren Experteninterviews haben sich deutliche Hinweise gefunden, dass der überwiegende Anteil der Berücksichtigten dem Rechtskreis des SGB III zuzuordnen ist. Es handelte sich demnach nicht um Langzeitarbeitslose.

„Häufig handelte es sich um Leute, die nach der Ausbildung nicht übernommen wurden, von der Bundeswehr oder dem Zivildienst kamen und einfach Pech hatten mit der Region und dem Arbeitsmarkt. Manche waren lange im Handwerk beschäftigt und mussten im Winter oft eine Zwangspause einlegen und suchten nun etwas mit Basis. Im Zusammenhang mit dem JWP in Wilhelmshaven (Umschulung zur „Fachkraft für Hafenlogistik, Anm. d. Verf.)agieren die Agenturen anders und schicken einen deutlich höheren Anteil an Langzeitarbeitslosen.“ (Vertreter des Personalmanagement eines Hafenbetriebes).

Für die seit 2008 durchgeführte Umschulung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ wurde die Zielgruppe dezidierter definiert. Es sollen insbesondere Arbeitslose berücksichtigt werden, die bereits ein Jahr und länger arbeitslos sind (angestrebt wird ein Anteil von 75%). Die Altersstruktur ist allerdings abhängig von den jeweiligen Hafenstandorten. Für den JWP in Wilhelmshaven werden BewerberInnen bis 45 Jahre gesucht, da hier für den Start eine gemischte Altersstruktur der Belegschaft gewünscht wird. Für die anderen Standorte – das betrifft vor allem die Pilotgruppe, in der Arbeitslose für die Standorte Bremerhaven und Hamburg zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ qualifiziert werden (insgesamt 40 Teilnehmende) – werden jüngere Bewerber bevorzugt, um die derzeitige Altersstruktur zu verjüngen. Die Mindestvoraussetzungen, welche die BewerberInnen erfüllen müssen, sind der Hauptschulabschluss, der Führerschein sowie die gesundheitliche Eignung, inklusive Höhentauglichkeit. Auch für diese Qualifizierungsmaßnahme sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine detaillierten Daten zum Sozialprofil der Teilnehmenden verfügbar. Festzustellen ist aber bereits, dass der Anteil der Langzeitarbeitslosen in der Umschulung sich gegenüber dem Anteil bei den Teilnehmenden an den Basisqualifizierungen deutlich erhöht hat. Für die Pilotgruppe konnten bereits Teilauswertungen vorgenommen werden. Demnach lassen sich 40 % der Teilnehmenden dem Rechtskreis des SGB II zuordnen. Die Experteninterviews geben Hinweise darauf, dass der Anteil der Teilnehmenden aus dem Rechtskreis des SGB II in den folgenden Qualifizierungstranchen weiter angestiegen ist.

War früher die Arbeit im Hafen eine Männerdomäne, so bietet die Tätigkeit mit der Veränderung des Anforderungsprofils, insbesondere durch den Einsatz moderner Technologien, auch Frauen zunehmend eine Beschäftigungsperspektive. Von den politischen Partnern der Qualifizierungsoffensive wird daher eine gleichberechtigte Berücksichtigung von Männern und Frauen bei der Auswahl der Teilnehmenden gewünscht und im Bewerbungsverfahren von den verantwortlichen Akteuren explizit berücksichtigt.

Der Zugang zur Qualifizierung in Verbindung mit Kurzarbeit ergibt sich aus den Sachverhalten „individuelle Förderungsberechtigung“ und „ betrieblicher Kurzarbeit“. Zielgruppe sind insbesondere Personen, die im Rahmen der Qualifizierungsoffensive als ehemalige Arbeitslose in die Unternehmen geholt wurden und bereits eine Basisqualifizierung absolviert haben.

5.2 Auswahlprozesse und Ausschlusskriterien

Abgesehen von den oben bereits geschilderten Bedingungen werden die Teilnehmenden an den Qualifizierungsmaßnahmen in Verbindung mit Kurzarbeit keinem Auswahlprozess oder Eignungstest unterzogen. Mit der Tatsache, dass bereits eine Basisqualifikation und mehrjährige Erfahrungen in der Hafenarbeit vorliegen, gilt die Eignung als erbracht.

Im Rahmen der Basisqualifizierung zur „Fachkraft Containerumschlag“ wurde eine zweiwöchige Trainingsmaßnahme (TM) entwickelt, in der die Eignung der Bewerber festgestellt wurde und die bereits Bestandteil der dreimonatigen Weiterbildung ist. In der TM wurden mathematische Kenntnisse, Merkfähigkeit und räumliches Vorstellungsvermögen getestet. Zudem wurden hafenspezifische Ausbildungsinhalte behandelt bzw. vermittelt, die Rückschlüsse auf technische Fähigkeiten ermöglichen sollen.

> *„Wer nach zwei Wochen nicht in der Lage ist, einen Stapler einigermaßen zu bedienen, von dem müssen wir uns nicht einbilden, dass wir ihm beibringen können, eine Containerbrücke oder einen Van-Carrier vernünftig zu bedienen.“ (Vertreter des Personalmanagements eines Hafenbetriebes).*

Die Sozialkompetenzen, insbesondere die Teamfähigkeit der Bewerber, haben in der TM einen hohen Stellenwert und werden mittels theoretischer und praktischer Gruppenaufgaben überprüft. Um die nötige zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden für den Schichtbetrieb einschätzen zu können, wird der Ablauf der TM möglichst eng an die zeitlichen Abläufe im Hafen angepasst. Zum Abschluss der TM werden die Bewerber von den Ausbildern und den Personalverantwortlichen der Hafenbetriebe bezüglich ihrer Eignung beurteilt. Erhalten die Bewerber eine Beschäftigungszusage der Betriebsvertreter, kann die Qualifizierungsmaßnahme fortgesetzt werden, so dass die Teilnehmenden in dem Bewusstsein lernen, dass sie beim erfolgreichen Abschluss eine sichere und gut bezahlte Arbeit erwartet. Die Qualifizierungsmaßnahme wurde von nahezu allen Teilnehmenden erfolgreich abschlossen. Dies wurde von den Verantwortlichen einerseits auf die Auslese in der TM (etwa 50 % wurden als geeignet beurteilt) und andererseits auf die große Motivation der Teilnehmenden infolge der Beschäftigungszusage zurückgeführt.

Das Auswahlverfahren für die Qualifizierung zur „Fachkraft Containerumschlag“ wurde auch für das Auswahlverfahren der inhaltlich und zeitlich deutlich umfangreicheren Umschulung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“ nutzbar gemacht und zu einem dreistufigen Auswahlverfahren weiterentwickelt. Die Arbeitsagentur identifiziert zunächst anhand einer Checkliste potentielle Kandidaten, die in einer ersten Stufe vom Psychologischen Dienst der Agentur bezüglich ihrer grundsätzlichen Eignung mittels eines standardisierten Tests und eines individuellen Gesprächs (Themen sind z. B.: Motivation, Hafentauglichkeit und Lebenslauf) überprüft werden. Geeignete Kandidaten nehmen in einer zweiten Stufe an einer einwöchigen Trainingseinheit (TM 1) teil. Hier werden durch einen externen Bildungsträger mit den TeilnehmerInnen u. a. ein Berufseignungstest, ein Konzentrationstest und ein Theorietest durchgeführt. Kandidaten, die die TM 1 erfolgreich abgeschlossen haben, nehmen an einer weite-

ren siebentägigen Trainingseinheit (TM 2) teil. Diese wird gemeinsam von dem beteiligten Hafenbetrieb und dem ma-co durchgeführt.

> *„Die Interessen von Unternehmen und Arbeitsagentur sind nicht unbedingt deckungsgleich. Wir freuen uns natürlich, wenn wir über so einen Weg Leuten eine Chance geben können, die sonst vermeintlich keine Chance mehr haben, in ein attraktives, gut bezahltes Arbeitsverhältnis zu kommen. Das ist auch ein stückweit Philosophie. Aber das ist ja nur die eine Seite der Medaille. (…) Wir sind ja keine soziale Einrichtung. Wir sind ein Wirtschaftsunternehmen, das Profit abwerfen muss und dafür brauchen wir die richtigen Leute." (Vertreter des Personalmanagements eines Hafenbetriebes).*

Praktische Übungen auf dem Terminal werden durch theoretische Unterrichtseinheiten und Präsentationen der Teilnehmenden ergänzt. Die Intention der TM 2 besteht vor allem darin, die Teilnehmenden unter „realen Bedingungen" (u. a. Wochenendarbeit) zu beobachten und zu beurteilen. Die Auslese für die anspruchsvollere und kostenintensivere Umschulung hat sich durch das differenziertere Auswahlverfahren allerdings deutlich verschärft. Die Anzahl der potentiellen Umschüler hat sich in jeder der drei Stufen nahezu halbiert. Insgesamt wurden lediglich 16,2 % der ursprünglich von der Agentur identifizierten Kandidaten als geeignet betrachtet. Die zentralen Auswahlkriterien der Hafenbetriebe sind neben den schon genannten Zugangsvoraussetzungen die grundsätzliche Ausbildungsfähigkeit, die Teamfähigkeit und die für Schichtbetrieb und Wochenendarbeit nötige zeitliche Flexibilität.

Von Vertretern des beteiligten Hafenbetriebes werden zum Abschluss der TM 2 häufig fehlende Sozialkompetenzen als Ablehnungsgründe genannt. Sie haben bei abgelehnten TeilnehmerInnen im Verlauf der sieben Tage mangelnde Fähigkeit zur Teamarbeit, ein Verhalten, das fehlende Motivation vermuten lässt, sowie unzureichende Verlässlichkeit beobachtet.

5.3 Flankierende Unterstützung

Anknüpfend an die Erfahrungen aus der dreimonatigen Qualifizierung erhalten auch die ausgewählten TeilnehmerInnen zu Beginn der 24-monatigen Umschulung eine Übernahmegarantie durch den Betrieb, sofern sie die Ausbildung erfolgreich abschließen. Da die betrieblichen Akteure davon ausgehen, dass die Aussicht auf eine sichere und gut bezahlte Beschäftigung allein nicht ausreicht, (Langzeit-)Arbeitslose nachhaltig in den Ausbildungs- und Arbeitsprozess zu integrieren, wurden weitere flankierende Unterstützungsmaßnahmen als sinnvoll erkannt.

Um die Integration in Lern und Arbeitsprozess zu unterstützen und den erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zu sichern, wird die Qualifizierung durch einen dritten Kooperationspartner – das Projekt „Hafenlogistik - Bleib dran" – begleitet. Bei der Entwicklung und Umsetzung flankierender Maßnahmen werden von „Bleib dran" sowohl die spezifischen Anforderungen der Ausbildung und die Bedarfe des Unternehmens als auch die sozialen und individuellen Problemlagen der Teilnehmenden berücksichtigt. Die beteiligten Unternehmen stellen die finanziellen Mittel für die Begleitung bereit. Das Projekt ist in der Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen angesiedelt und kann an Erfahrungen in der dualen

Berufsausbildung und ein dort entwickeltes Konzept zur Prävention von und Intervention bei Konflikten in der Ausbildung anknüpfen (vgl. QUANTE-BRANDT 2003; MAHLBERG-WILSON et al. 2009).

Bereits im Auswahlprozess ist „Bleib dran“ beteiligt und berät das Unternehmen insbesondere über Möglichkeiten der individuellen Integration und Förderung von potentiellen Umschülern. Auch bei organisationsbezogenen Fragen im Verlauf der Qualifizierung und zur Integration der Teilnehmenden in die betrieblichen Abläufe steht „Bleib dran“ dem Unternehmen beratend zur Seite. Des Weiteren wird betrieblichen Ausbildern ein Coaching angeboten, das die (Weiter-)Entwicklung sozialer, methodischer und persönlicher Kompetenzen beinhaltet, die im Umgang mit Langzeitarbeitslosen hilfreich sind.

Auch die Teilnehmenden werden von den ProjektmitarbeiterInnen bei individuellen und sozialen Problemlagen beraten und betreut. Durch intensive Beratungsgespräche zu Beginn der Umschulung und in regelmäßigen Zwischengesprächen kann ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmenden aufgebaut werden. Zudem sind die MitarbeiterInnen für die Umschüler leicht erreichbar und können bei Bedarf täglich in den Pausen angesprochen werden.

> *„‚Bleib dran’ hat einen anderen Zugang zu den Umschülern. Wir als zukünftiger Arbeitgeber haben es schwerer, an den Einzelnen heranzukommen, weil wir auch nicht täglich den engen Kontakt zu den Leuten haben.“ (Ausbildungsleiter eines Hafenbetriebes).*

Themenschwerpunkte der Beratungsgespräche sind finanzielle Probleme, Schwierigkeiten mit Behörden, Belastungen in Familie und Umfeld, Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken und individuelle Konsequenzen aus Lernerfolgskontrollen. Häufig muss von den ProjektmitarbeiterInnen „Übersetzungsarbeit“ geleistet werden, um den Teilnehmenden die an sie gestellten (insbesondere sozialen) Anforderungen verständlicher zu machen. Zudem bieten die Zwischengespräche den UmschülerInnen Gelegenheiten zur Reflexion.

Im Rahmen dieser Aufgaben nimmt „Bleib dran“ eine unabhängige vermittelnde Haltung gegenüber allen an den Qualifizierungsmaßnahmen beteiligten Akteuren ein. Inhalte der Beratung werden streng vertraulich behandelt.

Die sozialpädagogische Begleitung ist hinsichtlich der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen außerordentlich erfolgreich. Zwei UmschülerInnen (1 % der Teilnehmenden) haben bislang die Ausbildung abgebrochen. Im Vergleich zur dualen Berufsausbildung, insbesondere zum Handwerk, ist diese Quote extrem niedrig.

> *„Die Hilfe (von ‚Bleib dran’, Anm. d. Verf.) ist für das Unternehmen schwer quantifizierbar, aber auf jeden Fall sehr wertvoll. Weil so viel Nebenkriegsschauplätze erledigt worden sind. Wenn diese nicht erledigt worden wären, hätte es sein können, dass der eine oder andere daran gescheitert wäre und die Flinte ins Korn geworfen hätte.“ (Vertreter des Personalmanagements eines Hafenbetriebes).*

6 Vorläufiges Fazit und Ausblick

Mit der Qualifizierungsoffensive hat die Hafenwirtschaft deutlich gemacht, dass sie die Personalentwicklung als Instrument der Standortsicherung und zur Produktivitätssteigerung nutzen will und im europäischen Wettbewerb nicht auf Dequalifizierung und prekäre Beschäftigungsverhältnisse zur Senkung der Personalkosten setzt. Die Nachhaltigkeit dieser Entscheidung wird in der Finanz- und Wirtschaftskrise deutlich. Zwar haben sich die Prioritäten mit dem Rückgang im Hafenumschlag verändert und es wird bei den Qualifizierungen eher auf Qualität als auf Quantität gesetzt, aber insgesamt wird am Gesamtkonzept festgehalten. In der beachtlichen Zahl der nahezu 500 Qualifizierungen von (Langzeit-)Arbeitslosen und Beschäftigten, die sich in Kurzarbeit befinden, zur „Fachkraft für Hafenlogistik" manifestiert sich diese Entwicklung. Gewinner sind dadurch insbesondere eher geringer qualifizierte Arbeitnehmer, die seit jeher zur bevorzugten Zielgruppe der Hafenwirtschaft bei der Rekrutierung von Arbeitskräften gehören.

Begünstigt wurden Entwicklung und Umsetzung der Qualifizierungsoffensive durch die engen und überschaubaren Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge in der Hafenwirtschaft zwischen Unternehmen, Gewerkschaft und Agentur für Arbeit. Diese Zusammenhänge sind strukturell bedingt, historisch gewachsen und werden durch die handelnden Personen aktuell getragen. Die Identifizierung von Schnittstellen gemeinsamer Interessen der beteiligten Akteure – zentrale Voraussetzung für die Konzipierung und Implementation der Qualifizierungsoffensive – wurde so erleichtert. Dabei spielt die arbeitsmarktpolitisch nicht nur wünschenswerte, sondern bewusst intendierte und gestaltete Reziprozität, d. h. wechselseitige Nutzenerwartung, zwischen Arbeitsagentur und Unternehmen der Hafenwirtschaft eine zentrale Rolle. Die Beschäftigungszusage der Hafenbetriebe bewirkt ein weit reichendes finanzielles und personelles Engagement der Agentur, das im Gegensatz zu dem gängigen Bild betrieblicher Personaleinsteller von der Agentur steht. Die hafenspezifischen Entstehungsbedingungen bedeuten nicht, dass der Transfer einer solchen Maßnahme in andere Bereiche oder Branchen nicht möglich ist. Es wäre jedoch von den jeweilig handelnden Akteuren zu überlegen, welche funktional äquivalenten Bedingungen notwendig sind und wie sie zu erreichen wären.

Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive wird die Professionalisierung der Hafenarbeit durch Formalisierung, Systematisierung und Setzung verbindlicher Standards in der Ausbildung forciert. Diese entspricht den gestiegenen Anforderungen und ist mit einer Höherqualifizierung der Beschäftigten verbunden. Förderlich ist dabei der Aufbau einer gemeinsam getragenen Weiterbildungsstruktur in der Hafenwirtschaft. Bestehende Ansätze einer Modularisierung der Ausbildung können hilfreich sein, die veränderten und gewachsenen beruflichen Anforderungen kompatibel mit den traditionellen Rekrutierungs- und Qualifizierungswegen mit ihrer großen Durchlässigkeit zu gestalten.

Die beteiligten Akteure versuchen, die mit der Qualifizierungsoffensive – insbesondere mit der Klientel der Langzeitarbeitslosen – verbundenen Risiken gleichsam durch eine Doppelstrategie zu begrenzen, nämlich durch eine vergleichsweise aufwendige Auswahl der Teil-

nehmenden einerseits und durch eine flankierende Unterstützung der Betriebe und der Teilnehmenden bei der Langzeitmaßnahme durch einen unabhängigen Dritten andererseits. Im Rahmen dieser Strategie wird zwar die Zielgruppe der Langzeitarbeitslosen zunehmend erreicht, allerdings wird, je nach Maßnahme, auch ein erheblicher Anteil in den Auswahlprozessen ausgesiebt. Mit der Beschäftigungszusage nach erfolgreich abgeschlossener Umschulung haben die Hafenbetriebe das letzte Wort bei der Auswahl geeigneter Kandidaten und wollen sich insbesondere gegen spätere Ausfälle sowie Störungen im Arbeitsprozess absichern. Das gilt vor allem für die Auswahl der UmschülerInnen, die später die Inbetriebnahme des Jade-Weser-Ports sicher bewerkstelligen sollen. Von den betrieblichen Personaleinstellern werden besonders häufig unzureichende Sozialkompetenzen, denen im Hafen aufgrund von Teamarbeit und großem Kommunikationsbedarf ein hoher Stellenwert beigemessen wird, als Ablehnungsgrund genannt. Die Beschäftigungszusage der Unternehmen hat eine starke Ausstrahlung auf die Motivation der Teilnehmenden. Dennoch stellen multiple Problemlagen der Teilnehmenden und Unsicherheiten der ausbildenden Akteure im Umgang mit den Teilnehmenden Konfliktpotentiale dar, die ein Scheitern der Ausbildungsbemühungen bedeuten können. Beratung und (sozialpädagogische) Begleitung betrieblicher Akteure bzw. der Teilnehmenden sind daher integraler und, so die Einschätzung der betrieblichen Akteure nach anfänglicher Skepsis, für den Erfolg der Maßnahme unabdingbarer Bestandteil der Umschulung zur „Fachkraft für Hafenlogistik“. Die sehr geringe Zahl der Abbrecher ist ein deutliches Indiz für den Erfolg der gewählten Strategie. Die Auswahlprozesse zeigen aber auch, dass für eine große Zahl von (Langzeit-)Arbeitslosen die Messlatte zu hoch liegt und das Qualifizierungsangebot nicht für alle „Problemfälle“ des Arbeitsmarktes eine Lösung bedeuten kann.

Literatur

ABENDROTH, M. et al. (1979): Hafenarbeit. Eine industriesoziologische Untersuchung der Arbeits- und Betriebsverhältnisse in den bremischen Häfen. Frankfurt a. M./New York.

BACH, H.-U. et al. (2008): Arbeitsmarkt 2008 – Der Aufschwung lässt nach. IAB-Kurzbericht 3/2008. Nürnberg.

BERNHARD, S. et al. (2008): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen. IAB-Forschungsbericht 2/2008. Nürnberg.

BRIXY, U. et al. (2002): Arbeitslosenuntersuchung - Teil I. Was beeinflusst den Übergang von der Arbeitslosigkeit in die Erwerbstätigkeit? IAB-Kurzbericht Nr. 1/2002. Nürnberg.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin.

EULER, D. (2009): Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat? In: HEIDEMANN, W./ KUHNHENNE, M. (Hrsg.) (2009): Zukunft der Berufsbildung. Edition Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (1991): Nachqualifizierung von Langzeitarbeitslosen – Situation, Maßnahmen, Empfehlungen.

KLOSE, C./ BENDER, S. (2000): Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose – ein Weg zurück in Beschäftigung? MittAB 3. Nürnberg.

MAHLBERG-WILSON, E./ MEHLIS, P./ QUANTE-BRANDT, E. (2009): Bleib dran ... Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie. Bremer Beiträge zur Praxisforschung. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.

QUANTE-BRANDT, E. (2003): Konflikte im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf, Chancen für die Gestaltung arbeitsorientierter Bildungsprozesse, Bielefeld.

ROSENBLADT, B./ BILGER, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung , München.

SCHELS, B. (2008): Junge Erwachsene und Arbeitslosengeld II – Hilfebezug in jungen Jahren verfestigt sich viel zu oft. IAB-Kurzbericht Nr. 22. Nürnberg.

ZENTRALVERBAND DER DEUTSCHEN SEEHAFENBETRIEBE e. V. (ZDS) (2009): Verbandverzeichnis. Hamburg.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MEHLIS, P. et al. (2010): Nachhaltige Beschäftigungsperspektiven für Arbeitslose und Geringqualifizierte durch berufliche Weiterbildung. Erste Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Qualifizierungsoffensive in der Hafenwirtschaft. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/mehlis_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

Dr. PETER MEHLIS

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Parkallee 39, 28209 Bremen

E-mail: pmehlis (at) aap.uni-bremen.de

Homepage: www.aap.uni-bremen.de

Prof. Dr. WILHELM EBERWEIN

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Parkallee 39, 28209 Bremen

E-mail: eberwein (at) aap.uni-bremen.de

Homepage: www.aap.uni-bremen.de

Prof. Dr. EVA QUANTE-BRANDT

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Parkallee 39, 28209 Bremen

E-mail: equante (at) aap.uni-bremen.de

Homepage: http://www.workforce.uni-bremen.de/Team.html

Peter Munk (BMBF),
Dominique Dauser & Eva Schweigard-Kahn,
(Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg)

Regionale Strukturentwicklung in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/munk_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MUNK/ DAUSER/ SCHWEIGARD-KAHN 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/munk_etal_bwpat19.pdf

In der Nachqualifizierung sind in den letzten Jahren unterschiedliche Instrumente, Unterstützungsleistungen und Standards für eine bedarfsgerechte Qualifizierung arbeitsloser und beschäftigter An- und Ungelernter mit und ohne Migrationshintergrund entwickelt und erprobt worden. Ein wesentliches Ergebnis der bisherigen Forschung ist, dass die vorhandenen Finanzierungsmöglichkeiten und Beratungs- und Unterstützungsstrukturen noch nicht ausreichend auf den tatsächlichen regionalen und betrieblichen Bedarf ausgerichtet und miteinander verzahnt sind und daher nicht effektiv genug eingesetzt werden. Durch den Auf- und Ausbau regionaler Strukturen mit relevanten Arbeitsmarktakteuren können geeignete Voraussetzungen geschaffen und Rahmenbedingungen verbessert werden, damit sich Nachqualifizierung regional als Regelangebot etablieren kann. In dem Beitrag werden zentrale Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung vor dem Hintergrund von „Perspektive Berufsabschluss“ dargestellt, einem laufenden Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Dabei wird ebenso auf Querschnittsthemen wie Gender und Cultural Mainstreaming mit dem Ziel der Herstellung von Chancengerechtigkeit eingegangen.

Regional structural development in modular outcome-oriented post-qualification

In recent years in post-qualification various different instruments, support services and standards for the qualification of unemployed and employed semi-skilled and unskilled workers with or without an immigration background have been developed and tested. One key outcome of research until now has been that the available financing possibilities and the advisory and support structures are not yet sufficiently present for the actual regional and company demands or dovetailed with each other and can therefore not be used effectively enough. Through the building up and broadening of regional structures with relevant labour market actors, appropriate pre-requisites can be created and the contextual framework can be improved, so that post-qualification can be established as a standard provision regionally. In this paper central fields of action of regional structural development in post-qualification are presented against the background of ‘The perspective of a vocational qualification’, an on-going programme of the Federal Ministry for Education and Research. The paper deals with cross-cutting themes such as gender and cultural mainstreaming with the aim of achieving equality of opportunity.

PETER MUNK, DOMINIQUE DAUSER & EVA SCHWEIGARD-KAHN
(Bundesministerium für Bildung und Forschung, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg)

Regionale Strukturentwicklung in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung

1 Nachqualifizierung als bildungspolitisches Thema

Die Sicherung von ausreichend Fachkräften angesichts der demografischen Entwicklung wird die wichtige Herausforderung für die Bildungspolitik zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von Deutschland sein. Am Rand des Bildungssystems rückt daher die Verbreiterung bestehender Möglichkeiten der Nachqualifizierung stärker in den Fokus. Nachqualifizierung wird nicht als Alternative zur dualen Erstausbildung verstanden, sondern unterscheidet sich lediglich in der Zielgruppe und dem anderen Weg bis zum Erreichen eines vollwertigen anerkannten Berufsabschlusses. Potenzielle „Kandidaten“ für Nachqualifizierung sind insbesondere diejenigen, die im Laufe ihrer (Erwerbs-)Biographie als An- und Ungelernte bereits berufliche Kompetenzen, aber aus unterschiedlichen Gründen bisher keinen Berufsabschluss erworben haben. Damit können durch Nachqualifizierung Qualifizierungsreserven einer Personengruppe erschlossen werden, für die eine duale Erstausbildung nicht (mehr) in Frage kommt und die durch herkömmliche Formen der Weiterbildung kaum erreicht werden.

Wie die Daten aus dem Berichtssystem Weiterbildung (BWS) belegen steigt mit der beruflichen Ausgangsqualifikation die Beteiligung an Weiterbildung in Form von Kursen und Lehrgängen. Personen mit Hoch- oder Facharbeiterabschluss kommen mindestens dreimal so häufig in den Genuss von organisierter beruflicher Weiterbildung wie Personen ohne Berufsabschluss (BIBB 2010).

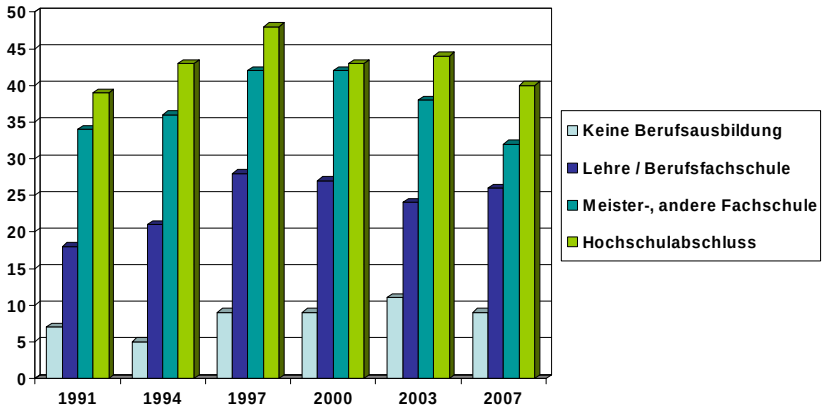


Abb. 1: Teilnahme an beruflicher Weiterbildung 1991 bis 2007 nach beruflicher Qualifikation (in %) (Quelle: BIBB 2010, 287, eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der nationalen Zusatzerhebung zum Continuing Vocational Training Survey (CVTS3) wiederum zeigen, dass An- und Ungelernte zwar an allen Lernformen betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, allerdings in einem viel geringeren Maße als andere Beschäftigtengruppen. Nur wenn es ums Anlernen geht ziehen sie gleichauf mit den Fachkräften (MORAAL u.a. 2009).

In Folge ihrer eingeschränkten beruflichen Qualifikation sind die Arbeitsmarktchancen von An- und Ungelernten vergleichsweise schlecht. Im Jahr 2005 lag die Arbeitslosenquote der Geringqualifizierten mit 26 % fast dreimal so hoch wie bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7 %) bzw. bei den Arbeitslosen insgesamt (11,8 %) (vgl. REINBGERG/ HUMMEL 2007). Im Jahr 2009 wiesen bundesweit sogar ca. 44 % der Arbeitslosen keinen Berufsabschluss im Vergleich zur allgemeinen Arbeitslosenquote von rund 11 % auf (vgl. IAB 2009).

Langfristig erhöhen können An- und Ungelernte ihre Beschäftigungsperspektiven nur durch das Nachholen eines Berufsabschlusses. Die rechtlichen Rahmenbedingungen zum nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses sind über die Möglichkeit der Externenprüfung bei der zuständigen Stelle gegeben. Neben der Abschlussprüfung nach einer regulären Ausbildung eröffnet das Berufsbildungsgesetzt seit Ende der 1960er Jahre den Weg zum Berufsabschluss über die so genannte Externenprüfung. Nach § 45 Berufsbildungsgesetz (BBiG vom 23. März 2005) und § 37 der Handwerksordnung (Fassung vom 24. September 1998) können Personen in besonderen Fällen zur Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf zugelassen werden, wenn sie nachweisen, dass sie „mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen [sind], in dem die Prüfung abgelegt werden soll“, oder „durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt. Ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland sind dabei zu berücksichtigen.“ Doch gehen den Weg zum anerkannten Berufsabschluss über die Externenprüfung nach wie vor nur wenige. Wenn man die verschiedenen Ausbildungsbereiche betrachtet stagnieren die Zahlen von Teilnehmern an Externenprüfungen seit Jahren auf einem niedrigen Niveau von etwa 7 % der Prüfungsteilnehmer. Nach dem aktuellen Berufsbildungsbericht (BIBB 2010) nehmen ca. 29.000 Personen jährlich an der Externenprüfung teil. Interessant ist zudem, dass Nachqualifizierung doppelt so häufig in den neuen wie in den alten Bundesländern umgesetzt wird. Dies kann vermutlich auf die generell höhere Weiterbildungsquote von Betrieben in den neuen Bundesländern aufgrund der strukturellen Unterschiede zurückgeführt werden (MORAAL u.a. 2008, BECHMANN u.a. 2010). Wenn man dem gegenüberstellt, dass nach Ergebnissen des Mikrozensus 2007 ca. 1,45 Mio. junge Erwachsene im Alter zwischen 20 bis 29 Jahren keinen Berufsabschluss haben, erscheinen die Teilnehmerzahlen an der Externenprüfung gering (BIBB 2010).

Die Notwendigkeit eines verstärkten Engagements in der Weiterbildung Geringqualifizierter bis zum Berufsabschluss ist in der Politik und Fachwelt mittlerweile angekommen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der aktuellen „Förderpolitik“ der Bundesagentur für Arbeit (BA). Speziell auf die berufliche Qualifizierung gering qualifizierter Beschäftigter ausgelegt ist das BA-Son-

derprogramm „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“ (WeGebAU). Für arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte An- und Ungelernte (Rechtskreis SGB II und III) wurde durch die 2010 aufgelegte „Initiative zur Flankierung des Strukturwandelns“ (IFlaS) von der BA ein auf Nachqualifizierung zugeschnittenes Förderinstrument geschaffen. Auf Landesebene werden Projekte und Programme neu initiiert oder verlängert wie beispielsweise das in Sachsen erfolgreiche Programm „Qualifizierung für Arbeitslose ohne Berufsabschluss zu einem anerkannten Berufsabschluss“ (QAB). Seitens der Kammern gewinnt das Thema der verbesserten Zugänge zur Externenprüfung vor dem Hintergrund des voraussichtlich ab 2011 kommenden Anerkennungsgesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen zunehmend an Bedeutung.

Doch wirksam werden können diese Initiativen nur, wenn es gelingt regional geeignete Rahmenbedingungen für Nachqualifizierung zu schaffen. Genau hier setzt das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ mit der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ an. „Perspektive Berufsabschluss“ (2008-2013) ist ein Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union kofinanziert. Ziel des Programms ist die nachhaltige Verringerung des Anteils von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss und die Verbesserung ihrer Zukunftschancen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind sowohl präventive Maßnahmen zum Erreichen von Bildungs- und Berufsabschlüssen als auch reintegrative Maßnahmen zum Nachholen von Berufsabschlüssen notwendig.

Abb. 2: Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss – Ausgewählte Regionen“ (Quelle: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010)

Das Programm besteht daher aus den zwei Förderinitiativen „Regionales Übergangsmanagement“ (Fö1) und „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ (Fö2). In der letztgenannten Initiative werden 42 Vorhaben in 15 Bundesländern gefördert (vgl. Abbildung 2).

Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) unterstützt die beteiligten regionalen Vorhaben dieser Förderinitiative als wissenschaftliche Begleitung bei der Programmumsetzung.

2 Der Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung der Fö2 in Perspektive Berufsabschluss

Die wissenschaftliche Begleitung durch das f-bb ist als prozessbegleitende formative Evaluation (vgl. STOCKMANN 2002, vgl. HUPFER 2007) mit summativen Elementen angelegt. Es wird ein ganzheitlicher Ansatz der Prozessbegleitung und -bewertung verfolgt unter Partizipation der beteiligten Vorhaben zur Umsetzung von Qualitätszielen und -kriterien. Die wissenschaftliche Begleitung bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen Beratung und kritischer Bewertung der regionalen Vorhaben. Eine summative Evaluation wird voraussichtlich ab Frühjahr 2011 beide Förderschwerpunkte des BMBF-Programms begleiten und stärker die Programmwirkungen zum Gegenstand haben. Die wissenschaftliche Begleitung durch das f-bb zielt also direkt auf konkrete Verbesserungen im Prozess ab. Der Ansatz der formativen Evaluation wird im nachfolgenden anhand der vier Umsetzungsebenen ausführlicher dargestellt:

Vorhabenebene: Beratung der ausgewählten regionalen Vorhaben

Primäre Aufgabe ist die fachliche Unterstützung und (Strategie-)Beratung der regionalen Vorhaben bei der Implementierung und Realisierung ihrer Ziele im Rahmen der Förderinitiative sowie beim Aufbau regionaler Netzwerke und der Entwicklung von Netzwerkstrukturen und Kooperationsformen. Die ausgewählten Projekte werden in der Umsetzung ihrer Konzepte und bei der Anwendung der im Rahmen des BQF-Programms und anderer relevanter Programme entwickelter Standards, Qualitätskriterien und Ansätze zur abschlussorientierten Nachqualifizierung, zum betriebsgerechten Marketing (DÖRING/ HÖLBLING/ RÄTZEL 2007) sowie zu allgemeinen Rahmenbedingungen (Optimierung des Einsatzes der bestehenden Förderinstrumente, Erhebung betrieblicher Bedarfe, länderspezifische Voraussetzungen) beraten. Ebenso unterstützt das f-bb die regionalen Vorhaben bei der Entwicklung von Nachhaltigkeitsstrategien sowie Strategien zur Umsetzung der beiden Querschnittsthemen Gender und Cultural Mainstreaming.

Netzwerkebene: Vernetzung der Akteure im Programm

Eine weitere wichtige Aufgabe der formativen Evaluation ist die bundesweite Vernetzung der regionalen Vorhaben. Über verschiedene Veranstaltungen wie Netzwerktreffen, Arbeitsgruppen zu übergeordneten allgemeinen Themen (Beratung, Nachqualifizierungsangebote, Weiterbildungsbegleitende Hilfen, Branchenspezifische Ansätze), Regionaltreffen, Workshops zu relevanten Themen in der Nachqualifizierung und Good-Practice-Transfer sowie Handrei-

chungen zu inhaltlichen Fragestellungen wird der Erfahrungsaustausch zwischen den Vorhaben moderiert. Dabei werden Fachexperten von relevanten bundesweiten Arbeitsmarktakteuren wie die Bundesagentur für Arbeit sowie aus Programmen/ Projekten mit Bezug zur Nachqualifizierung einbezogen (z.B. IQ-Netzwerk des Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Forschungsprojekt zu Teilnehmern an der Externenprüfung des Bundesinstituts für Berufsbildung), um Synergieeffekte nutzen zu können. Auf diesen Veranstaltungen wird der gegenwärtige Arbeitsstand der regionalen Vorhaben bilanziert und der Transfer von Good-Practice Lösungen sichergestellt. Dadurch sollen unterschiedliche Wege aufgezeigt werden, wie modulare betriebnahe Qualifizierungsformen vor dem Hintergrund aktueller bildungs- und förderpolitischer Rahmenbedingungen in den jeweiligen Regionen aufgebaut und weiterentwickelt werden und (Qualitäts-)Standards verbreitet werden können. Über den monatlich erscheinenden elektronischen Newsletter der wissenschaftlichen Begleitung werden aktuelle Good-Practice Beispiele aus den Regionen, Umsetzungsstrategien und bewährte Instrumente regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung dokumentiert. Zudem werden die regionalen Vorhaben über aktuelle Themen im Kontext der beruflichen Nachqualifizierung informiert (FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG 2010).

Programmebene: Zusammenarbeit mit der Programmsteuerung

Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt ferner das Programm-Management durch eine kontinuierliche Berichterstattung über die Entwicklung in den regionalen Vorhaben. Das f-bb arbeitet außerdem mit den beiden Begleitvorhaben im Programm zusammen: mit der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. (ZWH) bezüglich Fragen zur Zulassung der Externenprüfung und mit der MOZAIK gGmbH zur Kooperation mit Migrantenorganisationen.

Transferebene: Öffentlichkeitsarbeit

Zudem sichert das f-bb die Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit der Ansätze auf andere Regionen beispielsweise durch politische Absicherung oder Know-how-Transfer und wirkt beim Programm begleitenden Transfer mit. Beispiele guter Praxis werden dokumentiert und die Ergebnisse über eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit z.B. in Rahmen von thematischen Fachtagungen und zielgruppenspezifischen Veröffentlichungen bundesweit verbreitet. Dadurch wird der Transfer von Konzepten und Umsetzungsstrategien mit Modellcharakter auf weitere Regionen sichergestellt.

Das standardisierte Berichtswesen als zentrales Monitoringinstrument

Wichtige Arbeitsgrundlage für das Monitoring durch die wissenschaftliche Begleitung ist ein standardisiertes Berichtswesen. Das f-bb erfasst dadurch halbjährlich quantitative und qualitative Daten und Informationen der regionalen Vorhaben zur Umsetzung der zentralen Förderziele in den Handlungsfeldern Netzwerkarbeit, Beratung der unterschiedlichen Zielgruppen, Öffentlichkeitsarbeit, Gender und Cultural Mainstreaming. Die Ergebnisse der Auswertung aller Statutsberichte werden dann in einem zusammenfassenden Bericht und einem ausführ-

lichen Anhang (u.a. Auflistung der entwickelten Produkte der Beratung und Medienarbeit, Übersicht zu Nachqualifizierungsangeboten und bundesweiten, landesweiten und kommunalen Förderprogrammen in der Nachqualifizierung) für die Programmsteuerung, die regionalen Vorhaben und die interessierte Fachöffentlichkeit aufbereitet. Dadurch werden hemmende bzw. förderliche Faktoren für die Strukturentwicklung über regionale Netzwerkarbeit eruiert und es kann ggf. steuernd auf die Programmumsetzung in den ausgewählten Regionen eingewirkt werden. Transferierbare Umsetzungs- und Nachhaltigkeitsstrategien für andere Regionen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen wiederum können zeitnah in die beteiligten Vorhaben und in die Fachöffentlichkeit transportiert werden. Den regionalen Vorhaben wiederum dient die halbjährliche Erfassung zentraler Daten als Grundlage für den Aufbau eines regionalen Nachqualifizierungsmonitorings. Im Rahmen des Nachqualifizierungsmonitorings können Bedarfe in der Region (u.a. der Betriebe, der An- und Ungelernten und der Nachqualifizierungsangebote) regelmäßig transparent gemacht werden, mit den Netzwerkpartnern abgestimmt und so auch Datenlücken geschlossen sowie neue Netzwerkpartner gewonnen werden.

Im Nachfolgenden werden die Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung aus den Regionen der Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ von Perspektive Berufsabschluss nach rund 2 Jahren Laufzeit anhand der nachfolgend genannten drei Handlungsfelder in der Nachqualifizierung überblicksartig dargestellt. Die Ergebnisse berufen sich sowohl auf die halbjährlichen Beratungsgespräche mit den ausgewählten Projekten als auch und insbesondere auf die Auswertungen der vorgestellten halbjährlichen Statusberichte.

3 Handlungsfelder regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung

Um Nachqualifizierung als innovative Qualifizierungsform regional zu etablieren, wird in der Förderinitiative Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“ ein Ansatz regionaler Strukturentwicklung verfolgt (vgl. KRINGS/ MUNK 2009).

Regionale Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung bezieht sich im Wesentlichen auf folgende drei Handlungsfelder:

- Verstetigung und Optimierung regionaler Netzwerkarbeit zur Installation nachhaltiger regionaler Netzwerke in der Nachqualifizierung
- Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Beratung zum nachhaltigen Auf- bzw. Ausbau von Serviceangeboten rund um die Nachqualifizierung
- Regionale Etablierung von Qualitätsstandards zur Durchführung von abschlussorientierter modularer Nachqualifizierung in Kooperation von Betrieben und Bildungsanbietern für einen nachhaltigen Auf- bzw. Ausbau des regionalen Nachqualifizierungsangebotes

Der Ansatz regionaler Strukturentwicklung in der Nachqualifizierung wird im Folgenden anhand dieser Handlungsfelder dargestellt.

3.1 Netzwerke als Motor regionaler Strukturentwicklung

Regionale Strukturentwicklung setzt im Netzwerk der regionalen Arbeitsmarktakteure an. Im Zusammenwirken der lokalen Entscheidungsträger können geeignete Voraussetzungen geschaffen werden, damit Bildungsinnovationen zu regionalen Regelangeboten werden. Wie die Erfahrungen aus den „Lernenden Regionen“ zeigen ist es gerade im Bildungsbereich sinnvoll in Ergänzung zur politischen Planung als „Gesellschaftssteuerung“ Gestaltungsoptionen auf die regionale Ebene zu verlagern (TIPPELT u.a. 2009). Dieser Ansatz des Educational und Regional Governance liegt auch dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ zu Grunde.

Regional etablieren werden sich neue Bildungsangebote dann, wenn sie am Bedarf der regionalen Wirtschaft ansetzen, adressatenorientiert gestaltet sind und eine (öffentliche) Förderung gewährleistet ist. Um die abschlussorientierte Nachqualifizierung nachhaltig regional zu verankern, werden vor Ort geeignete Vorraussetzungen geschaffen, damit die Qualifizierung An- und Ungelernter auch umgesetzt werden kann. Erfolgsversprechende Strategien, um institutions- und zielgruppenspezifische Interessen an einer Qualifizierung An- und Ungelernter in der Region zu bündeln, sind bereits im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) erarbeitet worden (vgl. OBERTH/ OEDER/ HÜBNER 2006).

Der Erfolg von regionalen Netzwerken ist gebunden an die Mitarbeit der relevanten regionalen Akteure. Denn nur in Kooperation mit allen relevanten Organisationen (Betriebe, Vertreter von Arbeitnehmern, Bildungsträgern, Arbeitsagenturen, Trägern der Grundsicherung nach dem SGB II, zuständigen Stellen und regionale Bildungsnetzwerke) können bedarfsgerechte Förderkonzepte für die Qualifizierung An- und Ungelernter entwickelt und durch ein zielgruppengerechtes Angebot an Beratungs- und Unterstützungsleistungen für Unternehmen geeignete Strukturen für die Umsetzung der Qualifizierung in Kooperation von Betrieb und Bildungsträger geschaffen werden. Durch die Vernetzung wird ein koordiniertes Vorgehen in der Region erreicht, das insbesondere auch gemeinsame öffentlichkeitswirksame Aktionen umfasst.

Eine herausragende Bedeutung bei der Abstimmung von Nachqualifizierungsangeboten kommt den zuständigen Stellen als prüfender Instanz zu. Das untermauern auch noch einmal deutlich die Ergebnisse einer bundesweiten qualitativen Erhebung durch die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) zur Zulassung bei der Externenprüfung (GRUND/ KRAMER 2010). Bisher wird die Möglichkeit der Externenprüfung hauptsächlich von langjährig Beschäftigten und Personen aus Qualifizierungsprogrammen genutzt. Deswegen ist das Zulassungskriterium zur Externenprüfung Seitens der zuständigen Stellen noch fast ausschließlich die geforderte Mindestzeit der Berufstätigkeit vom 1,5 fachen der Ausbildungszeit im angestrebten Beruf. Der glaubhafte Nachweis der beruflichen Handlungsfähigkeit z.B. über die Teilnahme an einer Nachqualifizierungsmaßnahme gilt nur als Zulassungskriterium, wenn die Zeiten an praktischer Berufstätigkeit nachgewiesen werden. Beratungsangebote für An- und Ungelernte bzw. Nachqualifizierungsangebote in der Region sind den Kammern überwiegend nicht bekannt. Die Möglichkeit den Berufsabschluss nachträglich über die Exter-

nenprüfung nachzuholen wird von den Kammern in der Regel nicht öffentlich gemacht, so dass Interessenten nur auf direkte Nachfrage bei den Kammern auf diese Möglichkeit aufmerksam werden. Die ZWH wirkt im Rahmen des Begleitvorhabens „Unterstützung regionaler Projekte zur Nachqualifizierung zu Fragen der Zulassung zur Externenprüfung“ im BMBF-Förderprogramm „Perspektive Berufsabschluss“ mit.

Für eine gezielte Ansprache der Unternehmen wiederum ist wichtig, Unternehmen, die eine Vorreiterrolle bei der Qualifizierung An- und Ungelernter einnehmen, Unternehmensverbünde und wirtschaftnahe Institutionen wie Verbände und die regionale Wirtschaftsförderung als Multiplikatoren in die Netzwerkarbeit einzubeziehen. Daneben soll das Potential vorhandener Arbeitskreise, Foren und Netzwerke für die Förderung abschlussbezogener Nachqualifizierung in der Region ausgelotet werden und auch unkonventionelle Partner wie Migrantenorganisationen und Ehrenamtliche sollen für die Netzwerkarbeit gewonnen werden.

Für die Ansprache von Migrantenorganisationen wurde vom Info- und Beratungsnetzwerk für Menschen mit Migrationshintergrund „Pro Qualifizierung“ zusammen mit der MOZAIK gGmbh – Gesellschaft für interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote – ein Konzeptpapier vorgelegt, in welchem auf Erfahrungen aus der Modellregion Ostwestfalen-Lippe bei der Beteiligung von Migrantenorganisationen (MSO) an der Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten durch MSO-Bildungsbeauftragte zurückgegriffen wird. Das Konzept richtet sich an Kommunen, ARGEn, Arbeitsagenturen sowie weitere Bildungs- und Beratungsträger. Neben einleitender Erläuterung der Ausgangssituation der Modellregion, der Definition von MSOen und der Beschreibung der Entwicklung von MSOen werden abschließend zusammengefasst Handlungsempfehlungen für die Kooperation mit MSOen dargelegt (MOZAIK 2006). MOZAIK trägt über das Begleitvorhaben „Mit MigrantInnen für MigrantInnen - Interkulturelle Kooperation zur Verbesserung der Bildungsintegration“ im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“ dazu bei regionale Migrantenorganisationen als aktive Netzwerkpartner zu gewinnen und für die bildungspolitischen Themen des Förderprogramms zu sensibilisieren.

Die regionalen Vorhaben von „Perspektive Berufsabschluss“ wirken als Veränderungsagenturen in der Region: Als Koordinierungsstelle schaffen sie so die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Netzwerk: Sie machen Bedarfe transparent, wissen um hemmende und fördernde Faktoren und Rahmenbedingungen für Nachqualifizierung und können innovative Qualifizierungsmethoden und Umsetzungsstrategien als Good-Practice Lösungen einbringen. In ihrer Funktion als Netzwerkkoordinatoren kennen sie die Kompetenzen, Ressourcen und Interessenlagen der regionalen Akteure und können sie aufeinander beziehen und sind so in der Lage, auch bei Interessenskonflikten, wie sie z.B. durch die Konkurrenzsituation in der Zusammenarbeit von Bildungsträgern auftreten, zu vermitteln (PETRAN/ RÜB 2006).

Als weitere wichtige Vorraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine gelingende regionale und lokale Netzwerkarbeit in der Nachqualifizierung haben sich insbesondere folgende

Netzwerkstrategien bewährt (vgl. ARBEITSGRUPPE BILDUNG REGIONALER UND LOKALER NETZWERKE 2006).

1. Für eine zielgerichtete Netzwerkarbeit ist es entscheidend, vorhandene Strukturen, wie die Unternehmensstruktur in der Region (Branchen mit hohem Anteil an An- und Ungelernten, Branchen mit Beschäftigungspotential für An- und Ungelernte, Qualifizierungspraxis regionaler Unternehmen, regionaler Fachkräftebedarf u. ä.), das Angebot an Weiterbildungsberatung und Qualifizierungsmaßnahmen für An- und Ungelernte, die regionale Förderlandschaft (Förderstrategien in einzelnen Arbeitsagenturbezirken bzw. bei Trägern der Grundsicherung nach dem SGB II und zielgruppenspezifische Fördermöglichkeiten, z. B. Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) zu identifizieren und transparent zu machen.

2. Die Netzwerkarbeit sollte durch hohen Praxisbezug und Umsetzungsorientierung gekennzeichnet sein. Wichtig ist dabei z. B. über Kooperationsverpflichtungen verbindliche Kooperationsbeziehungen zu etablieren und die Aufgaben im Netzwerk verbindlich zuzuweisen. Dabei können Netzwerke auf unterschiedlicher Ebene durchaus verschiedene Funktion haben. So wird es in Steuerungsnetzwerken vor allem darum gehen Kontakte herzustellen, Ziele zu definieren und Absprachen zu treffen, während operative Netze für die Umsetzung zuständig sind.

3. Als Chance für neue Vernetzungsstrukturen, gilt es Herausforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen anzunehmen und zu nutzen. So können insbesondere neue Fördermöglichkeiten über die darüber geschaffenen finanziellen Anreize die Netzwerkarbeit voranbringen und bei den relevanten Akteurinnen und Akteuren ein neues Interesse an abschlussbezogener Nachqualifizierung bzw. an der Mitarbeit im Netzwerk schaffen.

Eine gute Ausgangslage für den Netzwerkaufbau bietet eine bereits vorhandene Kooperationskultur mit informellen und formellen Partnerschaften. Der Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck auf dem Bildungsmarkt kann durch verbindlich festgelegte Qualitätsstandards für die Zusammenarbeit im Netzwerk begegnet werden. In Kooperationsvereinbarungen zwischen regionalen Bildungsdienstleistern wurde im Rahmen des BMBF-Programms „Perspektive Berufsabschluss“ eine produktive Interaktion befördert.

Im Sinne des Gender und Cultural Mainstreaming sollte die Gestaltung, Struktur und die Zusammenarbeit im Netzwerk so ausgerichtet sein,

- dass die Bedürfnisse beider Geschlechter und von Menschen unterschiedlicher nationaler, kultureller oder ethnischer Herkunft gleichermaßen mit ihren spezifischen Vorrausetzungen, Lebensbedingungen und Orientierungen berücksichtig werden und
- dass sowohl Männer und Frauen als auch Personen mit und ohne Migrationshintergrund in gleicher Weise vertreten sind und an den Ressourcen teilhaben.

Wegen des hohen Anteils von Migranten bei der Zielgruppe der An- und Ungelernten ist es sinnvoll, gerade auch für diesen Personenkreis das Thema berufliche Qualifizierung zu beför-

dern und bei der Gestaltung der Qualifizierung auf deren spezielle Bedürfnisse einzugehen, erreicht werden kann das unter anderem

- über eine Zusammenarbeit mit regionalen Netzwerken und Vorhaben, die sich für eine Verbesserung der Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund einsetzen,
- über die Anpassung der Instrumente der Qualifizierung An- und Ungelernter auf die Bedürfnisse der Zielgruppe, z. B. durch Anpassung von Kompetenzfeststellungsverfahren an die Zielgruppe (Beseitigung von Sprachhürden bzw. Erfassung interkultureller Kompetenzen),
- über die (Weiter-)Entwicklung spezieller Konzepte für berufsbegleitende Sprachkurse bzw. Vermittlung berufsbezogener Sprachkenntnisse.

Um Gender und Cultural Mainstreaming nachhaltig im Netzwerk zu verankern, müssen alle Netzwerkpartner für das Thema sensibilisiert und dafür Verantwortliche im Netzwerk festgelegt werden (BOOS-NÜNNING/ BYLINSKI 2006).

Weitere Erfolgsfaktoren für regionale Netzwerkarbeit auf die im Programm „Perspektive Berufsabschluss“ rekurriert wird, wurden im Kontext von „Lernende Regionen“ (vgl. dazu STROBEL/ KUWAN/ REUPOLD 2009) und JOBSTARTER (vgl. ACKER/ ALBRECHT/ KANSCHAT 2008) herausgearbeitet. Praxisnahe Umsetzungshilfen für eine nachhaltige Netzwerkarbeit in der Nachqualifizierung sind in einer gesonderten Reihe aus dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ veröffentlicht worden (vgl. DAUSER/ LONGMUß 2010).

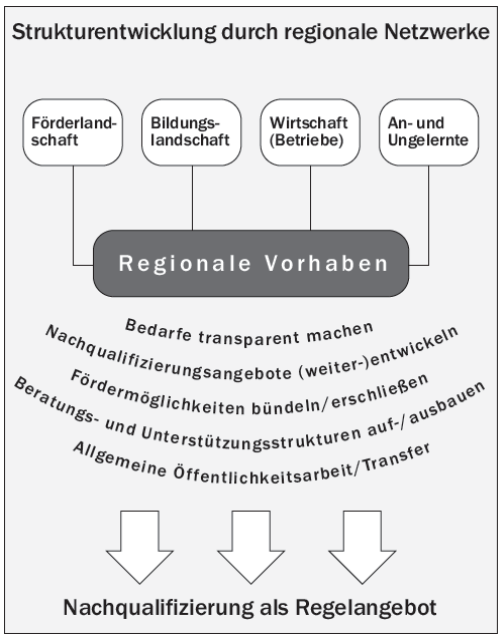


Abb. 3: Strukturentwicklung durch regionale Netzwerke
(Quelle: DAUSER/ LONGMUß 2010)

Die bisherigen Erfolge der Netzwerkarbeit für Nachqualifizierung im Programm „Perspektive Berufsabschluss“ werden im Folgenden kurz skizziert: In Netzwerken für Nachqualifizierung bringen Fach-, Berufs- und Branchenverbände sowie die kommunale Wirtschaftsförderung ihre Expertise zum (künftigen) Fachkräftebedarf und zur Standortentwicklung in der Region ein, die von (Branchenleit-)betrieben konkretisiert werden können. Konzertierte öffentlichkeitswirksame Aktionen tragen dazu bei, dass Betriebe der Weiterbildung von Geringqualifizierten einen höheren Stellenwert einräumen und diese für eine berufliche Qualifizierung motivieren. Damit Nachqualifizierung auf die Bedürfnisse der Zielgruppe (junger) Erwachsener ohne Berufsabschluss ausgerichtet wird, werden Gewerkschaften, Migrantenorganisationen und kommunale Gleichstellungsbeauftragte als deren Interessensvertretungen in die Netzwerkarbeit einbezogen. Mit regionalen Beratungsanbietern abgestimmte Beratungs- und Unterstützungsangebote erleichtern den Zugang zu beschäftigten und arbeitslosen An- und Ungelernten mit und ohne Migrationshintergrund und zu Unternehmen. Mit den zuständigen Stellen als prüfende Instanzen werden im Netzwerk für alle Partner verbindliche Qualitätsstandards entwickelt. Richtschnur sind dabei die Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung nach Absatz 2 § 45 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 37 der Handwerksordnung (HwO). Orientiert an den Vorgaben der zuständigen Stellen und an bestehenden Förderbedingungen vor allem nach SGB II und III entwickeln Bildungsanbieter gemeinsam an die regionalen Rahmenbedingungen angepasste Nachqualifizierungsangebote. In Kooperation mit den Fördermittelgebern wiederum werden bestehende Finanzierungsmöglichkeiten für Nachqualifizierung gebündelt oder neu erschlossen.

3.2 Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Beratung

Nachqualifizierung ist ein beratungsintensives Produkt, da diese Qualifizierungsform noch nicht bei allen Arbeitsmarktakteuren hinreichend bekannt ist. Im Rahmen der Beratung werden jungen Erwachsenen über Bildungsberatung individuelle und flexible Qualifizierungswege eröffnet. Unternehmen, insbesondere KMU, wird über Qualifizierungsberatung eine bedarfsgerechte Personalentwicklung angelernter Kräfte angeboten (vgl. DÖRING u.a. 2008). Diese innovative Qualifizierungsform verläuft idealtypisch anhand von drei Phasen im Beratungsprozess ab (vgl. DAUSER/ SCHWEIGARD-KAHN 2011).

Im ersten Beratungsschritt werden einerseits Betriebe aus Branchen mit Fachkräftebedarf und/oder Beschäftigungspotential für die Integration von An- und Ungelernten, andererseits beschäftigte oder arbeitslose An- und Ungelernte sensibilisiert und informiert. Um alle Zielgruppen in der Nachqualifizierung zu erreichen, sind die Beratungsangebote gender- und kultursensibel auszugestalten (vgl. KNOLL/ SCHWEIGARD-KAHN 2009). Insbesondere im Zugang zu Unternehmen sind meist zeitintensive individuelle Beratungen erforderlich, um Vorteile für eine langfristige Personalentwicklung von An- und Ungelernten aufzuzeigen. Dies kann nach den Erfahrungen aus Perspektive Berufsabschluss durch öffentlichkeitswirksam aufbereitete Good-Practice oder durch die Kooperation mit der regionalen Wirtschaftsförderung, einem Arbeitgeberverband, Betriebsräten und Gewerkschaften erreicht werden.

Anschließend kann über eine systematisch angelegte Bedarfsanalyse der Qualifizierungsbedarf ermittelt werden, der die Grundlage für individuell erstellte Qualifizierungspläne bildet (vgl. DAUSER u.a. 2009). Im Vorfeld der Nachqualifizierung ist zum Beispiel anhand von Kompetenzfeststellungsverfahren zu klären, ob die formalen Qualifikations- bzw. Tätigkeitsnachweise für die Zulassung zur Externenprüfung bei der zuständigen Stelle gegeben sind und ob berufliche Teilqualifikationen – oder im Ausland erworbene Qualifikationen – anerkannt werden (vgl. DAUSER 2009). Dazu sind zielgruppenspezifische Beratungsinstrumente im laufenden BMBF-Programm entwickelt und erprobt worden (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG 2010). Durch die Kooperation im Netzwerk wird dann drittens ein passendes Nachqualifizierungsangebot für den anvisierten Beruf entwickelt oder auf geeignete bereits verfügbare Nachqualifizierungsangebote verwiesen. Letztendlich umgesetzt wird die Nachqualifizierung durch die Lernortkooperation von Betrieb und Bildungsanbieter, in dem der Berater zwischen den Teilnehmern, Unternehmen und den Bildungsdienstleistern vermittelt und flankierend eingreift. Unterstützungsleistungen, die zur Stabilisierung des Lebensumfeldes beitragen und so zum erfolgreichen Abschluss der Qualifizierung beitragen, können über in der Region vorhandene Angebote der allgemeinen Lebensberatung aufgefangen werden.

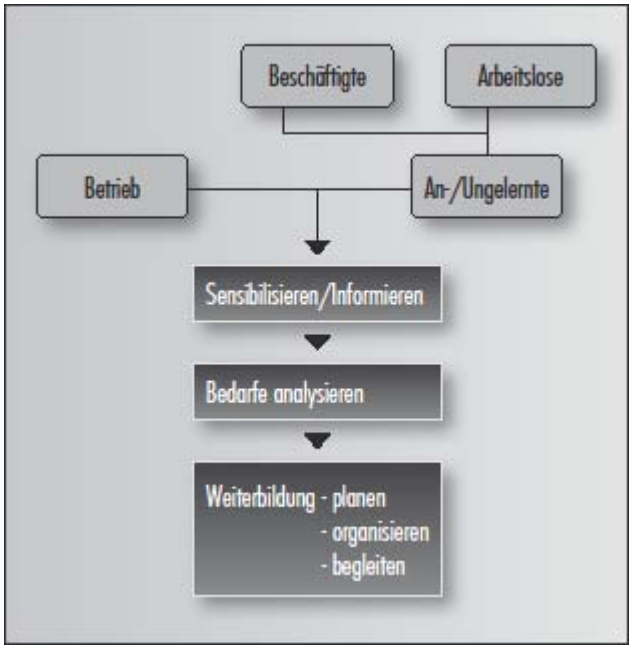


Abb. 4: Das Beratungsmodell in der Nachqualifizierung (Quelle: DAUSER/ SCHWEIGARD-KAHN 2011)

Damit Serviceangebote in der Nachqualifizierung für die unterschiedlichen Zielgruppen professionell aufgebaut werden können, sind drei wesentliche Qualitätsstandards zu gewährleisten. Erstens verfügt der versierte Berater über ein ausreichendes Fachwissen zur Qualifizierungsform und die einzusetzenden Beratungsinstrumente und kann auf die Bedürfnisse und Belange der zu beratenen Personengruppen eingehen. Zweitens ist die Entwicklung eines

eigenen Beratungsprofils in Abgrenzung zu anderen Beratungsanbietern in der Region erforderlich, da sich die Beratungsleistung einer Institution immer nur auf ein bestimmtes Kompetenzfeld beziehen kann. Eine umfassende Beratung kann allerdings drittens nur über trägerübergreifende Beratung geleistet werden, d.h. wenn bestehende Beratungsangebote verschiedener Institutionen auf Nachqualifizierung ausgerichtet werden und ineinander greifen. Synergieeffekte können insbesondere im Austausch mit (bundesweiten) Projekten erzielt werden, die sich an potenzielle Zielgruppen in der Nachqualifizierung wenden wie z. B. (quartiersnahe) Projekte der Sozialen Stadt, für Alleinerziehende oder Berufsrückkehrer und des IQ-Netzwerkes im Auftrag des Bundesministerium für Arbeit und Soziales zur verbesserten Arbeitsmarktintegration von Personen mit Migrationshintergrund.

Die Qualifizierung An- und Ungelernter lässt sich durch den Auf bzw. Ausbau von Beratungskompetenzen bei Netzwerkpartnern nachhaltig in der Region verankern, indem gemeinsam Verfahren und Instrumente zur Beratung und Qualitätssicherung entwickelt, dokumentiert und transferiert werden. Damit Institutionen im Beratungsprozess geeignete An- und Ungelernte gezielt für Nachqualifizierung auswählen können, eignen sich vor allem gemeinsam erarbeitete Kriterien zu persönlichen, sozialen und fachlichen Voraussetzungen. Vor allem Multiplikatorenansätze sind dazu geeignet, um Know-how für bestimmte Teilaspekte in der Nachqualifizierung bei bestehenden Beratungseinrichtungen wie bei den Leistungsträgern oder regionalen Beratungsstellen aufzubauen. Die erhöhte Teilnahme von Migranten an Nachqualifizierungsangeboten kann durch (interkulturelle) Schulungen der Arbeitsmarktakteure und von Bildungsbeauftragten in Migrantenorganisationen erreicht werden. Dieser Ansatz wird von Mozaik gGmbH im Programm Perspektive Berufsabschluss in ausgewählten Projektstandorten für die abschlussorientierte Nachqualifizierung umgesetzt (vgl. MOZAIK 2006). Eine Institutionalisierung von Beratungsleistungen ist hingegen nur bei den Kammern oder bei etablierten Weiterbildungsberatungsstellen und kommunalen Bildungsbüros denkbar.

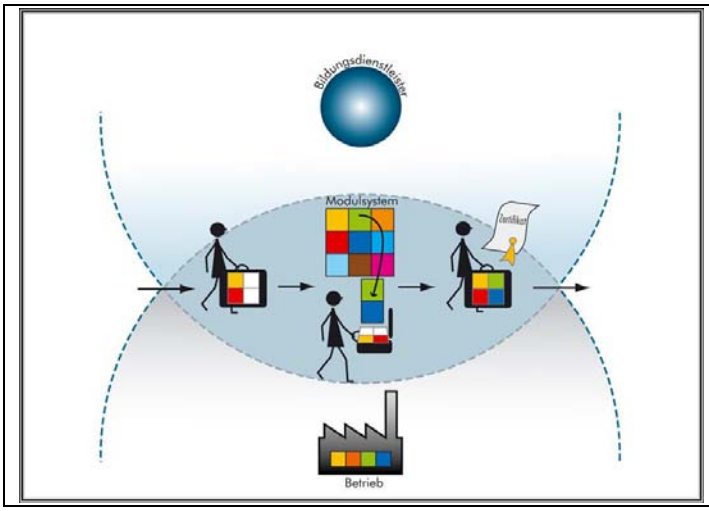
3.3 Modulare abschlussorientierte Nachqualifizierung auf regionalen Bildungsmärkten etablieren

Nachqualifizierung als Ergänzung zu klassischen Umschulungen und der dualen Ausbildung hat sich als innovative Qualifizierungsform vor allem über Qualitätsstandards bewährt, die im Rahmen von Modellversuchen des BIBB und Vorläuferprogrammen des BMBF formuliert wurden (vgl. ECKHARDT/ GUTSCHOW/ SCHAPFEL-KAISER 2002; DAUSER 2008; INBAS 2003).

Qualitätsstandards für die Nachqualifizierung:

- Lernortkooperation: In den Qualifizierungsprozess mit Bildungsdienstleister und/ oder Berufsschule wird der Betrieb eingebunden, um gemeinsam betriebsgerechte und flexible Lösungen zu erarbeiten. Die Qualifizierung wird so organisiert, dass berufsbegleitendes Lernen am Arbeitsplatz durch strukturierte Lerneinheiten bei einem Bildungsdienstleister unterstützt wird (KRINGS/ OBERTH/ ZELLER 2001).

- Modularer Aufbau mit Bezug zum Berufskonzept: Um eine flexible Gestaltung der Weiterbildung zu ermöglichen, werden in der abschlussorientierten Nachqualifizierung modularisierte Berufsbilder genutzt. Unter Modulen werden hier in sich geschlossene Qualifizierungseinheiten verstanden, die tätigkeitsbezogen geschnitten sind und als Ganzes einen anerkannten Ausbildungsberuf ergeben. Modulkonzepte für ausgewählte Berufsbilder, die auch für die Nachqualifizierung genutzt werden können, wurden von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk entwickelt. Ebenso hat das BIBB bundeseinheitliche und kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine für ausgewählte Berufe bereitgestellt, die über das aktuelle BMBF-Programm „JOBSTARTER CONNECT“ in der Nachqualifizierung erprobt werden (vgl. BIBB 2010). Im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit werden im Zuge einer Optimierung der Qualifizierungsangebote für gering qualifizierte Arbeitslose vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Teilqualifikationen für fünf Berufe und ein nicht beruflich geordnetes Tätigkeitsfeld als modulare und individuell zertifizierbare Qualifizierungsangebote entwickelt, die seit Juni 2010 in zehn Arbeitsagenturbezirken erprobt werden.
- Dokumentation und Zertifizierung: Über Dokumentation und Zertifizierung der einzelnen Module werden Qualifizierungswege nachvollziehbar gemacht. Die in den Modulprüfungen festgestellten Kenntnisse werden tätigkeitsbezogen in Zertifikaten beschrieben. Dadurch wird die Verwertbarkeit der erworbenen beruflichen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt gefördert. Speziell für den Einsatz in der Nachqualifizierung sind vielfältige regionale Pass-Systeme entwickelt worden wie der „Qualifizierungspass für berufliche Qualifizierung und Weiterbildung“ der BBJ SERVIS gGmbH oder der „Nachweis über berufsbezogene Qualifikationen“ des BIBB.



- Enge Kooperation zwischen Betrieb und Bildungsdienstleister
- Flexible Gestaltung durch Modularisierung mit Bezug zum Berufskonzept
- Transparenz der erworbenen beruflichen Qualifikationen durch Zertifizierung

Abb. 5: Kernelemente abschlussorientierter modularer Nachqualifizierung (Quelle: DAUSER 2008)

Doch nachhaltig etablieren kann sich modulare abschlussorientierte Nachqualifizierung auf regionalen Bildungsmärkten nur dann, wenn es gelingt,

- Transparenz von Angebot und Nachfrage zu schaffen,
- Fördermodelle am regionalen Bedarf auszurichten,
- adressatenorientierte Bildungsangebote bereitzustellen und
- regional Verfahrensweisen zur Qualitätssicherung zu installieren.

Angenommen werden Nachqualifizierungsangebote von An- und Ungelernten und Betrieben, wenn sie dem regionalen Bedarf entsprechen. Die Entwicklung von am regionalen Arbeitsmarkt ausgerichteten Nachqualifizierungsangeboten setzt eine sorgfältige Analyse der bestehenden Angebots- und Nachfragestrukturen und der für Nachqualifizierung relevanten Förderprogramme auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene voraus. In welchen Berufsfeldern Nachqualifizierungsangebote aufgelegt werden sollten, wird aus dem Abgleich von Angebot und Nachfrage abgeleitet. Regionale Bedarfsanalysen wie sie bereits im Programm Perspektive Berufsabschluss umgesetzt werden, geben zudem Hinweise darauf wie Fördermodelle ausgestaltet werden müssen, damit sie von den Adressaten auch genutzt werden können. Denn umgesetzt wird Nachqualifizierung beschäftigter und arbeitsloser An- und Ungelernter erst, wenn regional Fördermöglichkeiten bestehen. Zu einer „Regelförderung" für Nachqualifizierung kann die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) nach §77 SGB III werden – vorausgesetzt die regionalen Träger der Arbeitsförderung und Grundsicherung berücksichtigen den Bedarf nach Nachqualifizierung bei ihrer Bildungszielplanung und entscheiden langfristig angelegte Qualifizierungsmaßnahmen zu fördern. Zusätzliche Fördermittel für Nachqualifizierung können über Landesprogramme wie z.B. über den Arbeitsmarktfonds in Bayern und das Einzelbetriebliche Förderverfahren in Sachsen akquiriert werden. Für die Nachqualifizierung flankierende Unterstützungsleistungen können zudem Finanzierungsinstrumente wie die Bildungsprämie oder soweit verfügbar auch Bildungs- oder Qualifizierungsschecks auf Landesebene eingesetzt werden.

Nachhaltig verankert wird das regionale Nachqualifizierungsmonitoring z.B. indem es in bestehenden Erhebungsinstrumenten zum regionalen Fachkräftemonitoring der zuständigen Stellen oder der kommunalen Wirtschaftsförderung integriert wird. Zur Transparenz am Bildungsmarkt kann eine gebündelte Präsentation der regional verfügbaren Nachqualifizierungsangebote verschiedener Bildungsanbieter über das Internet beitragen. Insbesondere regional etablierte Weiterbildungsdatenbanken, können zu einem nützlichen Recherche-Instrument für Netzwerkpartner, An- und Ungelernte und Unternehmen werden.

Doch bisher sind bedarfsgerechte Nachqualifizierungsangebote kaum verfügbar, da nur wenige Bildungsdienstleister Nachqualifizierung bereits als Geschäftsfeld entdeckt haben. Um aber (jungen) Erwachsenen individuelle Qualifizierungswege und Unternehmen eine bedarfsgerechte Personalentwicklung eröffnen zu können, muss vor Ort ein breit gefächertes Nachqualifizierungsangebot verfügbar sein: Eine vielfältige Berufspalette ermöglicht unterschiedliche berufliche Vorkenntnisse der Nachzuqualifizierenden zu berücksichtigen bzw. orientiert am Fachkräftebedarf der regionalen Wirtschaft zu qualifizieren. Durch eine systematische Verzahnung verschiedener Qualifizierungsformen – darunter sind Vorbereitungskurse für die Externenprüfung, modulare abschlussorientierte Nachqualifizierungen und Um-

schulungen zu verstehen – kann am Qualifizierungsniveau der Teilnehmer angesetzt werden. Um Weiterbildungsinteressenten mit unterschiedlichen persönlichen, sozialen und wirtschaftlichen Vorraussetzungen gerecht zu werden, bedarf es einer flexiblen Organisation der Qualifizierung.

Zu einem probaten Instrument der Qualitätssicherung können mit den relevanten regionalen Arbeitsmarktakteuren abgestimmte Qualifizierungspässe werden. Pass-Systeme fungieren als Instrumente zur Dokumentation vorhandener beruflicher Kompetenzen und zur Qualifizierungsplanung. Außerdem tragen sie dazu bei, das Zulassungsverfahren zur Externenprüfung für alle Beteiligten zu vereinfachen. Hier besteht Handlungsbedarf, da die Externenprüfung von den zuständigen Stellen bisher eher als Randphänomen wahrgenommen wird. Als Zulassungskriterium zur Externenprüfung wird fast ausschließlich die geforderte Mindestzeit der Berufstätigkeit angelegt. Der glaubhafte Nachweis der beruflichen Handlungsfähigkeit als weiteres Zulassungskriterium nach BBiG bzw. HwO spielt bisher noch eine untergeordnete Rolle. Diesbezüglich werden Verfahrensweisen aber bereits vom ZWH gemeinsam mit ausgewählten Projektkammern im Rahmen von Perspektive Berufabschluss entwickelt, erprobt und anschließend transferiert (vgl. GRUND/ KRAMER 2010). Ebenso werden Qualifizierungspässe in der Nachqualifizierung von den regionalen Vorhaben mit den relevanten Arbeitsmarktakteuren regional abgestimmt und eingeführt (KNOLL/ SCHWEIGARD-KAHN 2010).

4 Entwicklungsbedarf in der Nachqualifizierung

Mit Nachqualifizierung wurde eine zielgruppengerechte und individuelle Qualifizierungsform für die sehr heterogene Personengruppe der sozial- und bildungsbenachteiligten jungen Erwachsenen geschaffen. Es ist jedoch fraglich, ob die fokussierte Zielgruppe über die aktuell verfügbaren Nachqualifizierungsangebote tatsächlich ausreichend erreicht wird. Betrachtet man das vorliegende Datenmaterial zur Struktur der Teilnehmer an Externenprüfungen wird deutlich, dass dieser Weg bisher überwiegend von Personen eingeschlagen wird, die schon über umfangreiche berufliche Vorerfahrungen verfügen und meist nur noch einen Vorbereitungskurs zur Externenprüfung benötigen. Ältere systematische wie auch aktuelle eher explorativ angelegte Befragungen von Absolventen der Externenprüfung zeigen beispielsweise, dass die Mehrheit der Prüfungsteilnehmer über ein vergleichsweise hohes Schulbildungsniveau verfügt und bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung, einen Berufsfachschulabschluss oder zumindest Ausbildungserfahrung in dem angestrebten Berufsfeld mitbringt (vgl. SCHREIBER u.a. 2009, DILLER u.a. 2010). Doch selbst beschäftigte An- und Ungelernte benötigen flankierende Unterstützungsleistungen, um Schwierigkeiten beim selbständigen Lernen aufgrund von Lernungewohntheit, Selbstzweifel und Prüfungsangst sowie Sprachproblemen in der Fach- oder Bildungssprache abbauen zu können.

Ein künftiges Aktionsfeld wird also sein, Nachqualifizierungsmöglichkeiten gerade auch für Personen mit weniger guten Startbedingungen und Lernschwierigkeiten zu erschließen. Bei Bedarf analog zu den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) als weiterbildungsbegleitend

(WbH) angebotener Stütz- und Lernunterricht und sozialpädagogische Begleitung könnten helfen, auch eher Leistungsschwache auf eine erfolgreiche Prüfungsteilnahme vorzubereiten. Bisher gibt es nur vereinzelt konzeptionelle und praktische Ansatzpunkte von flankierenden Unterstützungsleistungen in der Nachqualifizierung z.B. für einen sprachsensiblen Unterricht als zentraler Bestandteil einer adressatenorientierten beruflichen Weiterbildung (vgl. BETHSCHEIDER u.a. 2010). Dementsprechende integrierende Nachqualifizierungsangebote müssen jedoch erst in regionalen Netzwerken mit Bildungsdienstleistern und der Arbeitsförderung entwickelt, erprobt und regional implementiert werden. Die bereits erzielten Erfolge im Programm Perspektive Berufsabschluss schaffen geeignete Vorraussetzungen, damit diese Entwicklungsaufgaben von den regionalen Vorhaben in Angriff genommen werden können und sich Nachqualifizierung als zweiter Weg zum Berufsabschluss regional und strukturell etablieren kann.

Literatur

ACKER, C./ ALBRECHT, P./ KANSCHAT, K. (Hrsg.) (2008): JOBSTARTER PRAXIS „Ausbildungsnetzwerke und Netzwerkmoderation“, Band 1. Online: http://www.bmbf.de/pub/jobstarter_praxis_band_eins.pdf (22-11-2010).

ARBEITSGRUPPE „BILDUNG REGIONALER UND LOKALER NETZWERKE“ (2006): Ergebnisse. In: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“ BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): Band IId der Schriftenreihe zum BQF-Programm. Bonn, Berlin, 60-97.

BECHMANN, S./ DAHMS, V./ FISCHER, A./ FREI, M./ LEBER, U. (2010): 20 Jahre Deutsche Einheit – Ein Vergleich der west- und ostdeutschen Betriebslandschaft im Krisenjahr 2009. Ergebnisse des IAB-Betriebspanel 2009. IAB-Forschungsbericht Nr. 6/2010, Nürnberg.

BETHSCHEIDER, M./ DIMPL, U./ OHM, U./ VOGT, W. (2010): Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweisprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.). Frankfurt a. M.

BOOS-NÜNNING, U./ BYLINSKI, U. (2006): Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming im Netzwerk. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Band IId der Schriftenreihe zum BQF-Programm. Bonn, Berlin, 46-54.

BUNDESINSTITUT FÜR BERFUSBILDUNG (Hrsg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (HRSG) 2010: Jobstarter Connect. Die Ausbildungsbausteine in der Praxis. 2. Aufl. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) 2010: Perspektive Berufsabschluss. Förderinitiative 2 Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung. Bonn.

DAUSER, D. (2008): Erfolgsfaktoren für Qualifizierung von An- und Ungelernten. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Zukunft Berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. 5. BiBB Fachkongress 2007, CD-ROM 199-4.2. Bielefeld, 1-8.

DAUSER, D. (2009): Individuelle Qualifizierungswege ermöglichen – Kompetenzfeststellung in der Nachqualifizierung. In: Lernort Betrieb - Zeitschrift zur Nachqualifizierung von Erwachsenen. Ausg. 3, 20-22.

DAUSER, D./ LONGMUß, J. (2010): Durch Netzwerke regionale Strukturentwicklung fördern – Netzwerkarbeit optimieren und verstetigen. Leitfaden für die Bildungspraxis. Bd. 44, Bielefeld.

DAUSER, D./ KNOLL, N./ KRINGS, U./ SCHWEIGARD-KAHN, E. (2009): Nachqualifizieren nach Bedarf. In: "Perspektive Berufsabschluss" - Newsletter Nr. 2 (Mai). Bonn, 13-19.

DAUSER, D./ SCHWEIGARD-KAHN (im Druck): Beratung in der Nachqualifizierung. Erfahrungen, Strategien und Instrumente. Leitfaden für die Bildungspraxis, Bd. 49., Bielefeld 2011.

DILLER, F./ FESTNER, D./ FREILING, T./ HUBER, S. (im Druck): Potenziale durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Wirtschaft und Weiterbildung, Bd. 52, Bielefeld.

DÖRING, O./ GOTTWALD, M./ HINZ, A./ LÖFFELMANN, S. (2008): Organisations- und Qualifizierungsberatung (unter besonderer Berücksichtigung von Klein- und Mittelbetrieben). In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Reihe Wirtschaft und Bildung Bd. 51, Bielefeld, 157-299.

DÖRING, O. / HÖLBLING, G./ RÄTZEL, D. (2007): Wie finden Angebot und Nachfrager zueinander? Perspektiven professioneller Lern- und Qualifizierungsberatung. Personalführung 2/2007, 42-48.

ECKHARDT, C./ GUTSCHOW, K./ SCHAPFEL-KAISER, F. (2010): Handlungsanleitung „Nachqualifizierung als zweite Chance zum Berufsabschluss“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung – Good Practice Center, 2002. Online: http://www.good-practice.de/handlungsanleitung2.pdf (22-07-2010).

FORSCHUNGSINSTITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (2010): NQ-Produktesammlung. Online: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/393.php (20-08-2010).

FORSCHUNGSINSITUT BETRIEBLICHE BILDUNG (2010): NQ-News. Online: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/de/362.php (18-11-2010).

GRUND, S./ KRAMER, B. (2010): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur

Externenprüfung. Ergebnisbericht. Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (Hrsg.), Düsseldorf.

HUPFER, B. (2007): Wirkungsorientierte Programmevaluation. Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 86. Bonn.

INBAS (2003): Handbuch zur beruflichen Nachqualifizierung – Neue Wege zum Berufsabschluss. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin.

INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHGUNG (IAB) (2009): Berufe im Spiegel der Statistik. Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (ohne Personen in Ausbildung) und Arbeitslose insgesamt. Bundesgebiet. Zeitreihe: 1999 – 2009. Online: http://bisds.infosys.iab.de/bisds/result?region=19&beruf=AB0&qualifikation=2 (22-11-2010).

KNOLL, N./ SCHWEIGARD-KAHN, E. (2009): Cultural Mainstreaming in der Nachqualifizierung. In: Perspektive-Berufsabschluss Newsletter, 3 (Dezember), 13-16.

KNOLL, N./ SCHWEIGARD-KAHN, E. (2010): Best Practice bei der regionalen Etablierung von Qualitätsstandards – Qualifizierungspässe in der Nachqualifizierung. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 10, 25-28.

KRINGS, U./ OBERT. C./ ZELLER, B. (2001): Flexible Wege zum Berufsabschluss. Modulare Nachqualifizierung im Betrieb. Ein Leitfaden für die Praxis. Band Nr. 24. Bielefeld.

KRINGS, U./ MUNK, P. (2009): Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung − Chancen für die berufliche Integration An- und Ungelernter. In: forum arbeit 03/2009, 3-6.

MORAAL, D./ LORIG, B./ SCHREIBER, D./ AZEEZ, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB-Report, 2. Jg., H. 7, Bonn.

MOZAIK GGMBH (Hrsg.) (2006): Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen (MSO) an der Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten durch MSO-Bildungsbeauftragte. Konzept für Kommunen, ARGEn, Arbeitsagenturen sowie weitere Bildungs- und Beratungsträger – Erfahrungen aus der Modellregion Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld.

OBERTH, C./ OEDER, K./ HÜBNER, N. (2006): Durch überregionale Netzwerke regionale Netzwerke initiieren und unterstützen. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Band IId der Schriftenreihe zum BQF-Programm. Bonn, Berlin, 98-123.

PETRAN, W./ RÜB, H. (2006): Kooperation ist zentraler Faktor erfolgreicher Netzwerke. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Band IId der Schriftenreihe zum BQF-Programm. Bonn, Berlin, 16-24.

REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr.18, Nürnberg.

SCHREIBER, D./ GUTSCHOW, K./ MORAAL, D./ ROTHE, C. (2009): Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Projektbeschreibung. Bonn. Online:
http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_43301.pdf (20-08-2010).

STROBEL, C./ KUWAN, H./ REUPOLD, A. (2009): Erfolge, Erfolgsbedingungen und Hindernisse. In: TIPPELT, R./ REUPOLD, A./ STROBEL, C./ KUWAN, H. (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld, 132-151.

STOCKMANN, R. (2002): Was ist eine gute Evaluation. Centrum für Evaluation. CEval-Arbeitspapiere Nummer 2. Saarbrücken.

TIPPELT, R./ STROBEL, C./ REUPOLD, A./ EMMINGHAUS, C./ BRÖDEL, R. (2009): Verortung im bildungspolitischen Kontext, theoretische Einbettung und Zielsetzung des Programms. In: EMMINGHAUS, C./ TIPPELT, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Bielefeld, 25-43.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MUNK, P./ DAUSER, D./ SCHWEIGARD-KAHN, E. (2010): Regionale Strukturentwicklung in der modularen abschlussorientierten Nachqualifizierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-21. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/munk_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

PETER MUNK

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat 313,
53170 Bonn

E-mail: peter.munk (at) bmbf.bund.de

Homepage: www.perspektive-berufsabschluss.de

DOMINIQUE DAUSER

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg

E-mail: dauser.dominique (at) f-bb.de

Homepage: www.f-bb.de

EVA SCHWEIGARD-KAHN

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH

Obere Turnstr. 8, 90429 Nürnberg

E-mail: schweigard-kahn.eva (at) f-bb.de

Homepage: www.f-bb.de

Gerhard Syben & Werner Kuhlmeier
(BAQ Forschungsinstitut, Bremen & Universität Hamburg)

Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/syben_kuhlmeier_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SYBEN/ KUHLMEIER 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/syben_kuhlmeier_bwpat19.pdf

Zur Forderung nach Durchlässigkeit der Bildungssysteme gehört das Bestreben, Lernergebnisse aus früheren, vor allem informellen Lernprozessen anzurechnen. Unter anderem soll dadurch berufliche Erfahrung aufgewertet werden. Untersucht man Voraussetzungen und Möglichkeiten einer solchen Anrechnung im Rahmen der beruflichen Fortbildung, dann stößt man auf eine eigentümliche Paradoxie. Berufliche Erfahrung ist als Zulassungsvoraussetzung zu Fortbildungsprüfungen (etwa zum Meister oder Industriemeister) rechtlich verankert. Gefragt wird aber nur nach der Dauer, nicht nach Inhalt und Qualität der Erfahrung. Gefordert wird allenfalls Einschlägigkeit, die aber nicht präzise definiert wird. Auf der anderen Seite sind die auf die Fortbildungsprüfungen vorbereitenden Lehrgänge rechtlich nicht verpflichtend. Eine Anrechnung in dem Sinne, dass auf den Besuch eines Lehrgangs oder einzelner Teile davon rechtlich verbindlich verzichtet wird, kann folglich gar nicht stattfinden.

Die Autoren bearbeiten im Rahmen der Pilotinitiative des BMBF „Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung“ (DECVET) ein Projekt, in dem ein Leistungspunktesystem für die berufliche Fortbildung in der Bauwirtschaft entwickelt wird. Sie stellen auf der Basis dieser Arbeit einen Ansatz vor, der die berufliche Erfahrung von Bewerbern im Rahmen der Fortbildung sichtbar macht und eine Anrechnung von Lernergebnissen aus früheren Lernprozessen „unterhalb der Regelungsebene“ ermöglicht.

The recognition of professional experience in further education and training

The promotion of permeability in education systems includes the aim to accredit learning outcomes from earlier, predominantly informal, learning processes. Amongst other things this should place increased value on professional experience. If one examines the prerequisites and the possibilities of such an accreditation in the context of professional further education and training, then one is confronted with a peculiar paradox. Professional experience as a prerequisite for admission to further education and training examinations (say, for example, to become a Master Craftsman or foreman) is rooted in the legal system. However, only the duration of the experience is asked for, not the content and quality. At best relevance is required, which is not precisely defined. On the other hand, the courses that prepare for the further education examinations are not compulsory in legal terms. An accreditation in the sense that the individual can be legally excused attendance of a course or parts thereof, can therefore not take place at all.

The authors are working on a project in the context of the pilot initiative by the BMBF (the Ministry of Education and Research) “Developing a credit point system for vocational education and training” (DECVET), in which a credit point system for professional further education in the construction industry is being developed. On the basis of this work they present an approach which makes professional experience of applicants visible and an accreditation of learning outcomes from earlier learning processes ‘beneath the regulatory level’ possible.

GERHARD SYBEN & WERNER KUHLMEIER
(BAQ Forschungsinstitut, Bremen & Universität Hamburg)

Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung

1 Zur Behandlung der beruflichen Erfahrung im Rahmen der Fortbildung

Die hohe Wertschätzung der Berufserfahrung in der beruflichen Fortbildung in Deutschland kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass die Zulassung zu einer Fortbildungsprüfung den Nachweis einer beruflichen Tätigkeit zwingend voraussetzt (HWO 2008, §49, VGP 1999; §2 (1)). Für den Fortbildungsberuf „Geprüfter Polier", der in der Bauwirtschaft dem Industriemeister in anderen Branchen entspricht (vgl. SYBEN et al. 2005), kann die Berufserfahrung sogar als gegenüber der Berufsausbildung höherwertige Zulassungsbedingung angesehen werden. Der an sich erforderliche Nachweis einer abgeschlossenen beruflichen Erstausbildung kann in der Polierfortbildung nämlich durch eine entsprechend längere Zeit beruflicher Tätigkeit ersetzt werden (VGP 1999, §2 (2)); dies gilt allerdings für die Meisterprüfung nicht. Die Berufserfahrung dagegen ist in beiden Ordnungen nicht abdingbar.

Auf der anderen Seite jedoch ist Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzung nur durch ihre Dauer sowie durch die Vorschrift näher beschrieben, dass sie „einschlägig" sein muss. Die gegenwärtig geltende Verordnung zum Abschluss „Geprüfter Polier" definiert immerhin Einschlägigkeit so, dass sie „in Tätigkeiten auf einer Baustelle abgeleistet sein (muss), die der beruflichen Fortbildung zum Polier dienlich sind." Für die Zulassung zur Meisterprüfung ist eine mehrjährige Berufstätigkeit in dem zulassungspflichtigen Handwerk vorgeschrieben, in dem die Meisterprüfung abgelegt werden soll (vgl. HWO 2008, §49). Allerdings sind diese Tätigkeiten je nach Typ des Bauwerks sowie Größe und Komplexität der Baustelle (mit der in aller Regel auch Größe und Struktur des Bauunternehmens korrespondieren) mehr oder weniger stark voneinander unterschieden (vgl. SYBEN et al. 2005). Das Gleiche gilt für die jeweilige innerbetriebliche Arbeitsteilung zwischen Polier und Bauleiter als eine der bedeutsamsten Rahmenbedingungen der Tätigkeit des Poliers (vgl. EKARDT et. al 1992). „Berufserfahrung" ist also keineswegs gleich „Berufserfahrung". Eine präzise Feststellung von Umfang und Ausprägung der Berufserfahrung als Lernergebnis wird jedoch bisher im Rahmen der Feststellung der Voraussetzungen für die Zulassung zu einer beruflichen Fortbildungsprüfung nicht vorgenommen.

Allerdings gibt es auch auf die Frage, wie eine Anrechnung früherer Lernergebnisse auf eine Fortbildungsprüfung erfolgen könnte, gegenwärtig überhaupt keine befriedigende Antwort. Wird unter „Anrechnung" der rechtlich verbindliche Anspruch auf den Ersatz vorgeschriebener Lernleistungen durch Lernergebnisse aus früheren Lernprozessen verstanden, kann sich dies ja nur auf verbindlich vorgeschriebene Elemente eines Fortbildungsganges beziehen. Kennzeichnend für die berufliche Fortbildung ist aber, dass rechtlich verbindlich nur die

Zulassungsvoraussetzungen und die Anforderungen der Prüfung geregelt sind. Der Besuch der vorbereitenden Lehrgänge dagegen ist weder an sich verpflichtend noch sind dafür bestimmte Inhalte rechtlich verbindlich vorgeschrieben. Sollen also frühere Lernergebnisse rechtlich verbindliche Teile der Fortbildung ersetzen, kann sich das nur auf die Prüfung oder auf die Zulassungsvoraussetzungen beziehen.

Eine Anrechnung auf die Prüfung ist jedoch im Falle des Geprüften Poliers bildungspolitisch derzeit nicht erwünscht. Denn die Polierprüfung soll nach der aktuell im Verfahren befindlichen Neuordnung dieses Fortbildungsberufs aus komplexen handlungsorientierten Situationsaufgaben bestehen. Eine Anrechnung einzelner Lernergebnisse aus früheren Lernprozessen auf die Polierprüfung würde daher genau diese handlungsorientierte Struktur der Prüfung zerstören.

Sollte eine Anrechnung auf die Zulassungsvoraussetzungen vorgenommen werden, so ist zunächst festzustellen, dass deren eine (die abgeschlossene Berufsausbildung) ohnehin schon jetzt abdingbar ist. Eine Anrechnung auf die andere (eine bestimmte Zeit beruflicher Erfahrung) dagegen erweist sich bei näherem Hinsehen als nicht praktikabel. Würde man hier nämlich Lernergebnisse aus früheren formalen Lernprozessen anrechnen wollen, so könnte es sich entweder nur um Ergebnisse handeln, die in einer Prüfung festgestellt worden sind. Das könnte zum einen die Prüfung zum Abschluss der Erstausbildung sein, was aber nur ein Grund wäre, die Konsistenz der Ordnungsmittel zu überprüfen. Oder es könnte zum anderen eine Prüfung sein, die der Polierprüfung gleichkommt. Damit aber wäre nichts gewonnen, im Gegenteil. Da diese Zulassungsvoraussetzung nur in ihrer Dauer gemessen wird, kann eine Anrechnung sinnvollerweise nur eine Verkürzung dieser Dauer zur Folge haben. Das aber würde nicht nur auf die Kritik treffen, dass die formale Mindestdauer der geforderten Berufsausbildung gegenwärtig ohnehin schon als deutlich zu gering angesehen wird, um die für die Leitungstätigkeit in der Meisterebene geforderte berufliche Erfahrung sicherzustellen (in der Praxis wird sie auch regelmäßig deutlich übertroffen). Es würde auch die Frage aufwerfen, ob nicht die Prüfungsvorbereitung am Ende genauso lange Zeit in Anspruch nimmt wie als Zulassungsvoraussetzung sowieso gefordert wird. Hinzu kommt: Wollte man Lernergebnisse aus formalen Lernprozessen auf die als Zulassungsvoraussetzung geforderte Berufserfahrung anrechnen, dann müsste doch mindestens ein Äquivalenzvergleich stattfinden, der vermutlich nur zum Resultat haben könnte, dass Berufserfahrung und Lernergebnisse aus formellen Lernprozessen – wenn man sie getrennt betrachtet – eben gerade nicht äquivalent sind. Und sollten Lernergebnisse aus informellen Lernprozessen auf die Dauer der für die Zulassung zur Prüfung nachzuweisenden Berufserfahrung angerechnet werden, entstünde ein logisches Problem, weil dann Berufserfahrung auf sich selber angerechnet werden müsste.

2 Anrechnung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene

Nun sind die prüfungsvorbereitenden Lehrgänge in der beruflichen Fortbildung zwar nicht rechtlich vorgeschrieben, aber sie sind faktisch obligatorisch. Denn eine Teilnahme an der Prüfung ohne Ableistung des vorbereitenden Lehrgangs führt nach aller Erfahrung nicht zum

Erfolg. Verfahren zur Anrechnung von Lernergebnissen bekommen damit in der Fortbildung einen anderen Sinn und eine andere Ausrichtung. Anstelle einer Anrechnung auf rechtlich verbindliche Lern- und Prüfungsleistungen könnte festgestellt werden, welche der in der Prüfungsvorbereitung zu erwerbenden Kompetenzen bereits vorhanden sind, so dass auf den Besuch dieser Teile des Lehrgangs verzichtet werden kann. (Wir gehen an dieser Stelle nicht auf die vielfältigen Diskussionen zum Kompetenzbegriff ein, sondern verwenden „Kompetenz“ als Oberbegriff für alle Formen von Wissen und Fähigkeiten.) Dies ist zwar keine formale Anrechnung, kann jedoch als „Anrechnung unterhalb der ordnungspolitischen Ebene“ bezeichnet werden (BMBF 2008, 9). Eine solche gleichsam informelle Anrechnung wäre keineswegs trivial. Zum einen sind die zeitlichen und finanziellen Belastungen der Teilnahme an berufsbegleitenden oder berufsunterbrechenden Fortbildungslehrgängen nicht nur an sich schon erheblich, sondern sie müssen in vielen Fällen auch noch in einer Lebensphase aufgebracht werden, in der die Bewerber (es handelt sich ausschließlich um Männer) bereits eine Familie haben. Eine Reduzierung dieser Belastungen – bei Aufrechterhaltung der Qualität des Resultats der Fortbildung – könnte also Attraktivität und Zugänglichkeit der Fortbildung fördern. Zum anderen kann es dem Lehrgangsanbieter nur dienlich sein, wenn er darauf verzichtet, Inhalte noch mal darzubieten, die schon beherrscht werden und wenn er sich stattdessen um die genaue Bestimmung und den gezielten Erwerb noch fehlender Kompetenzen bemüht.

Das im Projekt ECVET-D-Bau entwickelte Verfahren hat daher zum Ziel, festzustellen, welche der Kompetenzen, die in dem Vorbereitungslehrgang zum Geprüften Polier erworben werden müssen, bereits vorhanden sind und welche noch fehlen.

Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen in erster Linie Resultat informellen Lernens, also beruflicher Erfahrung sind. Zwar existieren – gleichsam auf dem Wege vom Facharbeiter zum Geprüften Polier – auch die formalen Fortbildungen zum Vorarbeiter und zum Werkpolier. Es handelt sich hierbei aber nicht um einen einheitlichen, gestuften Fortbildungsgang in dem Sinne, dass diese Stufen nacheinander absolviert werden müssten; dies kommt zwar vor, ist aber keineswegs üblich. Ein erheblicher Teil der Bewerber besucht den Vorbereitungslehrgang für die Prüfung zum Geprüften Polier ohne seit der Facharbeiterprüfung formale Bildungsphasen absolviert zu haben.

Dies ist allerdings auch für den hier verfolgten Ansatz der Kompetenzfeststellung unerheblich. Da von einer Lernergebnisbetrachtung ausgegangen wird, kann die offizielle Definition der sog. learning outcomes ernstgenommen werden, wonach es darauf ankommt, was jemand weiß, kann und in der Lage ist zu tun, ungeachtet der Tatsache, wann, wo und wie er oder sie es gelernt hat (vgl. CEDEFOP 2008). Der Lernergebnisansatz eröffnet damit die Möglichkeit, Kompetenzen als integriertes Resultat von Lernvorgängen anzusehen, die formale, nicht-formale und informelle Elemente gehabt haben, ohne auf die (wahrscheinlich ohnehin nicht zu isolierende Herkunft oder nicht aufzuklärende) Zuordnung zu einem dieser Elemente eingehen zu müssen.

Das hier entwickelte Kompetenzfeststellungsverfahren wird folglich aus verschiedenen Teilen bestehen. Der Schwerpunkt der Entwicklung wurde bisher auf ein Instrument zur Erfassung von Kompetenz gelegt, das dem Prinzip der handlungsorientierten Situationsaufgabe folgt und das als Simulationsverfahren bezeichnet werden kann. Diese Situationsaufgaben werden in Anlehnung an den europäischen Sprachgebrauch als Lerneinheiten bezeichnet.

Diese Schwerpunktsetzung beruht auf der Hypothese, dass die berufliche Handlungsfähigkeit, wie sie in der Leitung der Produktion auf Baustellen zwingend erforderlich ist, ohne Berufserfahrung nicht erworben werden kann. Die Lerneinheiten sollen es also vor allem leisten – schematisch versinnbildlicht – aus der Gruppe der Bewerber diejenigen herauszufinden, die bereits gelernt haben, ihr Wissen in erfolgreiche berufliche Handlungen umzusetzen. Diese Handlungskompetenz kann ohne berufliche Erfahrung nicht erworben werden.

Die Lerneinheiten beruhen auf einem Kompetenzmodell, das die Ebene der Anforderungen des Bauprozesses über typische Arbeitssituationen mit der individuellen Ebene der Aufgabenerledigung verknüpft. Die typischen Arbeitssituationen werden als solche Situationen verstanden, die gleichzeitig eine hohe Relevanz für den Bauprozess besitzen und bestimmte paradigmatische Kompetenzanforderungen enthalten.

3 Das Kompetenzmodell

Die Grundlage der Lerneinheiten bildet ein Raster von Kernkompetenzen, welches zunächst auf einer allgemeinen Ebene die Fähigkeiten beschreibt, über die ein Polier zur Erfüllung seiner Aufgaben verfügen muss. Diese Kernkompetenzen umfassen zentrale Fähigkeiten aus den Bereichen Technik, Organisation und Personalführung.

Kompetenzdimensionen		
Technik	Organisation	Personal
Bauplanungen erfassen und beurteilen	Material, Geräte und Personal disponieren	Mitarbeiter führen
Baumaschinen und -geräte einsetzen	Qualität sichern und Bauprozesse dokumentieren	Auszubildende anleiten
bautechnische Konstruktionen umsetzen	zeitliche und ökonomische Vorgaben einhalten	an Personalentwicklung mitwirken
technische und rechtliche Vorgaben beachten	Arbeitsprozesse und Bauabläufe organisieren	mit Baubeteiligten kommunizieren

Abb. 1: Kompetenzstrukturmodell der Poliertätigkeit

Im Bauprozess ist der Polier gefordert, immer wieder neue und häufig unvorhergesehene Arbeitsaufgaben situationsgerecht zu bewältigen. Die verschiedenen Kompetenzdimensionen lassen sich in solchen Situationen nicht exakt voneinander trennen, sondern sind immer in

integrierter Form in den Aufgaben enthalten. Daher sollten auch die Verfahren zur Kompetenzerfassung komplexe Situationen abbilden, die sich nicht an den Grenzen der Kompetenzdimensionen, sondern an der authentischen Anforderungen der Praxis orientieren.

Prägend für das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis sind

- der Handlungsbezug. Kompetenzen sind nicht direkt, sondern nur über ihre Manifestation in Handlungen zu erfassen. Erst in der faktisch ausgeführten Handlung, d.h. in der Performanz werden Kompetenzen sichtbar. Über das Handeln wird auf die Kompetenz geschlossen. Im Projekt ECVET-D-Bau wird dem Handlungsbezug dadurch Rechnung getragen, dass die Situationsaufgaben handlungslogisch konzipiert sind und dem Ablauf eines Bauprozesses folgen.

- der Situations- und Kontextbezug. Von der für die Kompetenzerfassung gewählten Situation hängt es maßgeblich ab, welche Elemente der Kompetenz sich in welchem Ausprägungsgrad entfalten können. Die Situationen, in denen Kompetenz festgestellt wird, müssen folglich möglichst typisch für das berufliche Handlungsfeld sein.

- die Subjektgebundenheit. Die Kompetenz beschreibt die Verhaltensdisposition einer Person. Jede Anforderungssituation wird subjektiv wahrgenommen und interpretiert; die Situation ist daher immer auch eine Konstruktion des Subjekts. Daher sollte es in der Kompetenzerfassung möglichst keine Aufgaben mit normierten Lösungen geben. Stattdessen sollte es einen Spielraum geben, in dem auch unterschiedliche Lösungen angemessen sein können. Dieses stellt hohe Anforderungen an die Beurteiler, die sich auf subjektiv gefundene Lösungen einlassen müssen.

- die Veränderbarkeit. Kompetenzentwicklung ist ein dynamischer Prozess. Daher ist auch die Kompetenz keine konstante, statische Größe. Kompetenzerfassung ist immer nur eine zeitpunktbezogene Abbildung eines (berufs-)biografischen Entwicklungsprozesses und immer zu verbinden mit dem Aufzeigen von Wegen zur weiteren Kompetenzentwicklung.

4 Kompetenzfeststellung und Erfahrung

Der Aufbau des Kompetenzmodells und des Kompetenzfeststellungsverfahrens legen es nahe, den Stellenwert der Berufserfahrung genauer zu bestimmen (vgl. zum Folgenden vor allem GRUBER 1999, GRUBER/ MANDL 1995). Um zu verstehen, was Erfahrung ist, ist es vermutlich am fruchtbarsten, sich zu vergegenwärtigen, wie Erfahrung entsteht. Dazu kann Erfahrung als Resultat der Verarbeitung von Erleben beschrieben werden. Erlebnisse sind gewissermaßen der Rohstoff der Erfahrung. Erlebnisse werden als Informationen im Gehirn gespeichert. Wenn sie für das Individuum eine Bedeutung haben, werden sie so abgelegt, dass sie erinnert werden können. Bedeutung wird den Erlebnissen durch die Überprüfung mithilfe von Kriterien verliehen. Kriterien können Ziele, Interessen, Gefühle oder Bewertungsmaßstäbe sein.

Tritt ein Erlebnis ein, prüft das Gehirn, ob dadurch eine Erinnerung ausgelöst wird; diese Prüfung geschieht in den meisten Fällen unbewusst. Tritt eine Erinnerung ein, wird das neue Er-

lebnis mit den erinnerten, früheren Erlebnissen verglichen. Das neue Erlebnis kann die Erinnerung bestätigen oder modifizieren oder es kann ihr widersprechen. Durch die Verarbeitung immer weiterer Erlebnisse entsteht eine ständig neu überprüfte und dadurch verdichtete und ausdifferenzierte Erfahrung (vgl. auch LEROUX 2001). Mit der Zeit verfügt das Individuum über einen Vorrat an Erfahrung, der es ermöglicht, neue Informationen einzuordnen, zu bewerten und daraus Schlussfolgerungen im Bezug auf erforderliche Handlungen zu ziehen (vgl. GRUBER 2001, 25). Es ist deshalb Erfahrung, die Handlungsfähigkeit in der Wirklichkeit sicherstellt. Aus diesem Grunde ist es bedeutsam, bei der Kompetenzfeststellung darauf zu achten, dass nicht nur Wissen, sondern auch auf Erfahrung beruhende Kompetenz erfasst wird.

Allerdings entsteht Erfahrung nicht automatisch im Zeitablauf. Qualität, Breite und Differenzierungsgrad der Erfahrung hängen von der Möglichkeit ab, Erfahrungen gemacht zu haben. So ist es ein Unterschied, ob jemand 30 Jahre Erfahrung hat oder ob er ein Jahr Erfahrung hat und die 29 Jahre alt ist. Das Letztere wäre der Fall, wenn Erfahrung nicht ständig mit der Wirklichkeit konfrontiert und dadurch weiterentwickelt oder einfach: wenn neue Erfahrung nicht gemacht und daher der Erfahrungsvorrat nicht weiterentwickelt worden ist.

Ist der Vorrat an Erfahrungswissen ausreichend groß, wird sein Träger auch als Experte resp. seine Trägerin als Expertin bezeichnet. Experten und Expertinnen zeichnen sich nicht nur dadurch aus, dass sie mehr Erfahrung haben, als andere, sondern auch, dass sie auch mit ihrer Erfahrung besser umgehen können. Dies drückt sich auch in einer Verfügung über überlegene Problemlösungsstrategien aus. Insbesondere, wenn nicht alle für das Treffen einer Entscheidung notwendigen Informationen vorliegen und wenn es keinen zwingenden, sondern nur einen plausiblen Grund für eine bestimmte Entscheidung gibt, erweisen sich Experten und Expertinnen eher als handlungsfähig (vgl. GRUBER/ MANDL 1995, 6 u. ff). Die Verfügung über einen großen Vorrat an Erfahrungswissen, mit dem sie die vorliegenden Informationen vergleichen und auf bereits erfahrene erfolgreiche Handlungsmöglichkeiten (einschließlich der Erfahrung von Fehlern, aus der Wissen über deren Vermeidung entstanden ist) überprüfen können, versetzt sie eher in die Lage vertretbare Entscheidung zu treffen, als Personen mit geringerer Erfahrung.

4.1 Erfahrung als generalisierte Episode

Erlebnisse werden nicht als Einzelinformationen gespeichert, sondern als sinnhafte Informationsketten, die im Anschluss an JANET L. KOLODNER auch als Episoden bezeichnet werden. KOLODNER unterscheidet deshalb ein episodisches Gedächtnis von einem semantischen Gedächtnis. Während das semantische Gedächtnis Wissen in klassifikatorischer Ordnung speichert, behält das episodische Gedächtnis Wissen in Abläufen und Verwendungszusammenhängen. Es kann daher einen Bezug zu Zielen und Strategien herstellen sowie eine Erinnerung an Erfolge und Misserfolge auslösen. Es ist deshalb das semantische Gedächtnis, das Erfolg in typischen Prüfungssituationen in Bildungseinrichtungen ermöglicht und das episodische Gedächtnis, das Handlungsfähigkeit im realen Leben sicherstellt. (Unter diesem Aspekt wäre es interessant, einmal den Beitrag des episodischen Gedächtnisses zum Über-

leben in Prüfungssituationen bei unvollständigen semantischen Gedächtnisleistungen zu untersuchen.)

Dabei unterscheidet KOLODNER zwischen einer einzelnen Episode und einer generalisierten Episode; diese Unterscheidung entspricht der oben getroffenen Unterscheidung zwischen „Erlebnis“ (als einmaligem Vorkommen) und „Erfahrung“ (als Ergebnis der Verarbeitung von Erlebnissen). Sie beruht auf der Tatsache, dass gleiche oder ähnliche Erlebnisse generalisiert werden: aus einem Erlebnis „erst A, dann B“ und einem zweiten Erlebnis „erst A, dann B“ wird die Erfahrung: „immer wenn A, dann B“. Die generalisierte Episode (die Erfahrung) ist folglich das Ergebnis der verallgemeinerten Schlussfolgerungen aus einer Menge gleicher oder ähnlicher einzelner Episoden (Erlebnisse). Das episodische Gedächtnis ermöglicht also die Bildung von Erfahrung als Verallgemeinerung von Erlebnissen. Zugleich hält es den (ständig aktualisierten und verbesserten) Maßstab für die Überprüfung neuer Erlebnisse bereit. Damit ermöglicht es gegebenenfalls auch die Neubewertung der vorhandenen Erfahrung, wenn ein neuer Fall mit bisher unbekannten Elementen auftaucht.

Die Fähigkeiten des episodischen Gedächtnisses zur kriteriengeleiteten Speicherung von Informationen und zur Verallgemeinerung führen dazu, dass Erfahrung nicht aus der Summe der einzelnen Erlebnisse besteht, sondern aus sinnhaft geordneten Mustern. So brauchen beim Eintreffen neuer Informationen nicht alle Einzelheiten der einschlägigen Erfahrung erinnert zu werden. Vielmehr wird für den Vergleich der neuen mit der erinnerten Information nur die bedeutsame Kernstruktur der einschlägigen Erfahrung herangezogen. Das macht das Speichern der Episoden ökonomischer, weil nicht alle Elemente der einzelnen Erlebnisse ständig für die Erinnerung bereitgehalten werden müssen, sondern nur die generell gültige Elemente der bereits gewonnen Erfahrung. Es verkürzt die Zeit, die für die Überprüfung neuer Erlebnisse benötigt wird, weil diese nur anhand der wichtigen Elemente der Erfahrung vorgenommen wird. Die Elemente der Erfahrung haben sich bereits als Instrumente von Analyse und Bewertung neuer Erlebnisse bewährt und erleichtern deshalb die Überprüfung, Bewertung und Einordnung neuer Erlebnisse.

Die verallgemeinerte Erfahrung nennt KOLODNER Episodic Memory Organisation Packets (E-MOPs): “An E-MOP is a generalized episode and thus organizes generalised information about the individual episodes which comprise it.“ (KOLODNER 1983, 503) („Ein E-MOP ist eine generalisierte Episode und sie bildet daher die verallgemeinerte Information über die individuellen Episoden, die sie enthält.“ – Übersetzung d. Verf.) Diesen E-MOPs kommt also die gleiche Funktion zu, wie den typischen Arbeitssituationen, denen in dem hier entwickelten Kompetenzmodell die Verknüpfung von Elementen mit hoher Relevanz für den Bauprozess und paradigmatischen Kompetenzanforderungen zugeschrieben wird. Sie stellen die Muster dar, in denen die Erfahrung an erlebten Handlungssituationen im Bauprozess organisiert, repräsentiert und für die Sicherung der Handlungsfähigkeit in neuen Situationen bereitgehalten wird. In der Situation der Kompetenzfeststellung sollen sie als Rahmen fungieren, innerhalb dessen überprüft werden kann, ob eine Aufgabe diese Erinnerungen and erfahrene reale Handlungssituationen auslöst oder nicht.

4.2 Erfahrung als domänenspezifisches Wissen

In der Expertiseforschung wird die Auffassung weitgehend geteilt, dass Erfahrungswissen auf der Stufe eines Experten bzw. einer Expertin nur innerhalb einer sogenannten Domäne erworben werden kann. Der Begriff Domäne soll verdeutlichen, dass es sich nicht um ein wissenschaftliches Fachgebiet oder einen Beruf handelt, sondern um ein gleichermaßen durch Praxis wie durch darauf bezogenes Wissen definiertes Feld, das zwar Schnittmengen sowohl mit Fachgebieten als auch mit Berufen hat, aber weder mit einem einzelnen Fachgebiet noch mit einem Beruf identisch ist. Vielmehr umfasst die Domäne alles, womit jemand sich intensiv beschäftigt; hilfsweise kann der Begriff „Lern- und Arbeitsbereich“ verwendet werden.

Daraus folgt, dass auch die Feststellung von auf Erfahrung beruhender Expertise immer nur domänenspezifisch erfolgen kann. Es gibt also nicht z.B. eine allgemeine Organisationsfähigkeit, die ohne weiteres auf die Organisation von Baustellen, Autoreparaturwerkstätten oder Eisdielen angewendet werden kann, sondern es gibt eine Expertise für die Organisation von Baustellen, die etwas anderes ist, als die Expertise in der Organisation von Autoreparaturwerkstätten oder Eisdielen. Zwar erleichtert die Expertise in einer Domäne den Transfer von Kompetenzen in eine andere, aber der Erwerb der Grundkompetenz ist immer zuerst domänenspezifisch. Folglich muss auch die Feststellung der Kompetenz domänenspezifisch sein.

Zugleich gilt dies als Begründung für den vielfach ermittelten und auch von uns replizierten empirischen Befund (s. unten), dass unspezifische Dauer alleine kein Kriterium für den Grad an Erfahrung (oder überhaupt für Erfahrung) ist, sondern dass es immer auf Dauer und Intensität der Beschäftigung mit domänenspezifischen Inhalten ankommt (vgl. für viele: GRUBER 2001, 317f).

4.3 Erfahrung, implizites Wissen und Handlungsfähigkeit

Erfahrungswissen wird häufig mit implizitem Wissen gleichgesetzt. Im Gegensatz zu deklarativem Wissen, das mit Worten dargestellt und erläutert werden kann, wird Wissen dann als implizit bezeichnet, wenn es nicht oder nicht vollständig verbalisierbar ist. Diese Definitionen passen auf den ersten Blick zu den Unterscheidungen von semantischem und episodischem Gedächtnis sowie von formalem und informellem Lernen. Formales Lernen würde dann zum Aufbau eines semantischen Gedächtnisses führen, das als deklaratives Wissen dargestellt werden kann. Das Ergebnis von informellem Lernen oder Erfahrung würde im episodischen Gedächtnis gespeichert und stünde als implizites Wissen zwar zur Handlungssteuerung zur Verfügung, könnte jedoch nicht (oder jedenfalls ohne weiteres nicht) verbalisiert werden.

Diese Gleichsetzung von Erfahrungswissen und implizitem Wissen wird vor allem darauf bezogen, dass über Erfahrung gelernte Regeln, also die Regeln, nach denen aus einzelnen Erlebnissen verallgemeinernde Schlüsse gezogen werden, nicht bewusst sind (vgl. NEUWEG 2004; SCHÖN 1983). Das entspricht zwar durchaus auch der Beobachtung des Umgangs mit Erfahrungswissen (vgl. GIGERENZER 2008), kann aber aus dem Interesse sowohl an der Feststellung als auch an der Vermittlung von Kompetenz als berufliche Handlungsfähigkeit nicht hingenommen werden. Mindestens zwei Überlegungen führen dazu, dass Erfahrungs-

regeln und theoretisches Wissen wenigstens prinzipiell als miteinander vermittelbar und aufeinander beziehbar angesehen werden sollten (vgl. auch FISCHER 2001). Die eine Überlegung schließt an die Frage an, wie Erfahrung in typischen Arbeitssituationen überhaupt mobilisiert werden kann, die andere folgt aus dem Stellenwert theoretischen Wissens für praktisches Handeln.

(1) Soll Erfahrungswissen durch handlungsorientierte Situationsaufgaben überprüft werden, also durch die Simulation realer beruflicher Situationen, dann müssen diese Aufgaben so beschaffen sein, dass das Erfahrungswissen auch dann mobilisiert wird, wenn es sich sonst einer Bewusstmachung und Verbalisierung entzieht. Hierzu kann auf die von SHANKS vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Erfahrungswissen zurückgegriffen werden (SHANKS 2005, 211). Nach diesem Vorschlag hängt die Zugänglichkeit zu verfügbarem Erfahrungswissen von Rahmenbedingungen ab, zu denen „angemessene Stichwörter“ (ebda.) gezählt werden. Es kommt es also darauf an – und muss auch als möglich angesehen werden – solche angemessenen Stichwörter zu formulieren, die die Mobilisierung des vorhandenen Erfahrungswissens auslösen.

(2) Erfahrung stellt sich nicht von selbst ein. Der Schmerz in der Hand wird erst dadurch zur Erfahrung, dass er mit dem Sachverhalt der Kerzenflamme verbunden wird. Das ist eine zusätzliche Leistung des Gehirns (KRÜGER/ LERSCH 1982, 173). Die Grundausstattung des Gehirns, die dazu befähigt, ist allerdings zunächst auf die Bewältigung des Alltags ausgerichtet. Das ist sein Vorteil, für den es freilich gleichzeitig mit einem erheblichen Nachteil bezahlt. Denn die Generalisierung aufgrund reinen Erfahrungswissens bleibt immer an konkrete Verwendungssituationen gebunden. Sie gilt daher als wenig flexibel und unfähig, innovative Lösungen zu denken. Theoretisches Wissen ist demgegenüber abstrakt. Seine Leistungsfähigkeit liegt darin, dass es Generalisierungen vornehmen kann, die gerade befähigen, von konkreten Verwendungssituationen zu abstrahieren. Dies macht aber natürlich auch seine Schwäche aus, denn damit ist es weniger gut auf Handlungsfähigkeit unter konkreten Bedingungen ausgerichtet.

Erfolgreiches, kompetentes berufliches Handeln auf der Ebene eines Poliers besteht nun aber darin, dass er sowohl ein Handeln auf der Basis von Erfahrung sicherstellen als auch auf neue und nicht vorhergesehene Situation angemessen reagieren kann. Der Polier muss daher sowohl über berufliches Erfahrungswissen verfügen als auch über die Fähigkeit, diese Erfahrungen mit Hilfe von theoretischem, abstraktem Wissen über den eigenen Erfahrungsbereich hinaus generalisieren zu können. Damit ist auf der Seite der Vermittlung von Kompetenz der Stellenwert theoretischen Wissens für den Polier deutlich unterstrichen (vgl. dazu die bei GRUBER 1999, 60ff referierten Ansätze).

Auf der Seite der Feststellung von Kompetenz stellt sich die Frage, inwieweit die „angemessenen Stichwörter“, die in den Lerneinheiten enthalten sind, bei der Bearbeitung als Auslöser der Erinnerung an erfolgreiche Handlungen in typischen Arbeitssituationen fungieren sollen, einen Bezug zu theoretisch fundierten Konzepten haben sollten. Dies würde auch bedeuten,

dass die Akzeptanz vorgeschlagener Lösungen „richtig, weil möglich“ unter Verwendung problemangemessener theoretischer Konzepte beurteilt werden könnte.

Nur der Vollständigkeit halber soll auf den sich daraus ergebenden Schluss verwiesen werden, dass eine Kombination der Verfügung über Erfahrungswissen und über theoretische Konzepte die Möglichkeit der erfolgreichen Bearbeitung der Lerneinheiten entscheidend erhöht.

4.4 Lerneinheiten als Bindeglied zwischen individueller Berufserfahrung und normierten Elementen typischen kompetenten Polierhandelns

Die Eignung der Situationsaufgaben zur Mobilisierung von Erfahrungswissen hängt zunächst von ihrer Authentizität ab. Diese Authentizität ist zum einen durch die Nutzung von Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „Weiterbildung in der Bauwirtschaft“ zu Tätigkeiten und Kompetenzanforderungen (vgl. SYBEN et al. 2005) gesichert, zum anderen dadurch, dass sie von Ausbildern und Ausbilderinnen aus Bildungszentren der Bauwirtschaft konstruiert worden sind, die über eine einschlägige Berufsausbildung, eigene Berufserfahrung und langjährige Praxis in der Aus- und Fortbildung in der Branche verfügen. Die empirisch fundierte Authentizität darf aber die normativen Ansprüche nicht verletzen. Nicht nur, was ein Polier tatsächlich auf der Baustelle tut, sondern auch, was er tun und können soll, bestimmt Umfang und Standards der notwendigen Kompetenz. Angesichts der Orientierung der Unternehmen an oft spezialisierten Geschäftsfeldern sowie angesichts der realen zwischen- und innerbetrieblichen Arbeitsteilung kann nicht umstandslos unterstellt werden, dass berufliche Tätigkeit die Erfahrung über alle für einen Geprüften Polier notwendigen Kompetenzbereiche einschließt.

Auf der Ebene der Lerneinheiten muss folglich die Summe von empirischen und normativen Gegebenheiten bei der Konstruktion von Situationsaufgaben abgebildet werden. Dazu dienen Arbeitssituationen, die sowohl im Hinblick auf das empirische Vorkommen als auch im Bezug zum geforderten Kompetenzstandard typische Anforderungsmuster enthalten. „Angemessene Stichwörter“ stellen die Verbindung zwischen dieser empirisch fundierten, normativen Regelungsebene und dem Erfahrungsbereich des Bewerbers her. Dieser hat sich durch die Teilnahme oder Beobachtung erfolgreichen Handelns gebildet und zu sinnhaften Mustern in seinem episodischen Gedächtnis verdichtet, die deshalb als E-MOPs bezeichnet werden können. In der Bearbeitung der Lernsituation mobilisiert der Bewerber diese Erfahrung. Tut er dies erfolgreich, kann er die erforderliche Kompetenz nachweisen. Ermöglichen die Lerneinheiten diesen Nachweis, sind sie zur Kompetenzfeststellung geeignet.

Dieser Zusammenhang wird in Schaubild 1 noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: **Konstruktions- und Funktionszusammenhang der Lerneinheiten im Projekt ECVET-D-Bau**

Regelungsebene	**Ebene der Lerneinheiten**	**Individuelle Ebene**
Auf der Basis von empirischer Kenntnis der beruflichen Tätigkeit und normativer Gestaltungsmacht Festlegung der von einem Geprüften Polier verlangten Kompetenz	Lerneinheiten als handlungsorientierte Situationsaufgaben	Erlebte individuelle Muster (Episoden) erfolgreichen Handelns als Polier (einschließlich Lernens aus Fehlern)
Elemente typischen Polierhandelns	Aufgabenformulierung: typische Arbeitssituationen und „angemessene Stichwörter“ als Auslöser	Verdichtung zu Erfahrung, wie sie typischerweise von einem Polier erwartet wird (E-MOPs)
Kompetenzanforderungen an einen Geprüften Polier	Wenn 1) die Lerneinheit die Erinnerungen auslöst, die mit der Erfahrung erfolgreichen Polierhandelns verbunden sind, ist sie geeignet, als Instrument der Feststellung von Polierkompetenz eingesetzt zu werden 2) beim Bewerber die Erinnerungen an erfolgreiches Polierhandeln vorliegen (und er sie mobilisieren kann), hat er die erforderliche Kompetenz einschließlich der Berufserfahrung nachgewiesen	Bearbeitungsresultat © BAQ

Im Projekt ECVET-D-Bau sind Lerneinheiten als handlungsbezogene Situationsaufgaben nach einem Modell entwickelt worden, das sich einerseits an empirisch ermittelten Geschäftsfeldern, andererseits an abgrenzbaren Phasen des Bauprozesses orientiert.

5 Lerneinheiten als Instrumente der Kompetenzfeststellung

Da die Lerneinheiten explizit auf die Feststellung von Lernergebnissen unabhängig vom Kontext, in dem diese erzielt wurden, gerichtet sind, bilden den Ausgangspunkt für die Konstruktion der Lerneinheiten nicht Lehrpläne oder Lernzielkataloge, sondern die in der beruflichen Praxis üblichen Tätigkeiten und die dafür erforderlichen Qualifikationen. Damit war die Herausforderung verbunden, Instrumente zur Kompetenzerfassung nach einer „neuen Logik“ zu konzipieren. Die wesentlichen Aufgaben im Prozess der Lerneinheitenentwicklung bestanden darin,

- zunächst eine sinnvolle Systematik für die Lerneinheiten zu entwickeln, die in ihrer Gesamtheit die Fähigkeiten abbilden, die die für die qualifizierte Ausführung der Aufgaben eines Poliers erforderlich sind sowie

- Lerneinheiten so auszuarbeiten, dass sie in ihrem inneren Aufbau zur Bestimmung und Erfassung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen von Polieren geeignet sind.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben wurden Strukturierungsprinzipien entwickelt, die die äußere und innere Form der Lerneinheiten bestimmen.

5.1 Konstruktion der Lerneinheiten

Es wurde entschieden, dass sich die äußere Struktur der Lerneinheiten an dem typischen Ablauf eines Bauprozesses orientiert. Damit wird einerseits sichergestellt, dass die Lerneinheiten alle Phasen des Bauablaufs und die darin jeweils erforderlichen Aufgaben eines Poliers beinhalten. Andererseits ist durch eine Strukturierung entlang des Bauprozesses weitgehend sichergestellt, dass sich die Lerneinheiten an Handlungen des Poliers und nicht an einer sachsystematischen Logik der Bautechnik oder der Baubetriebslehre ausrichten. Dieses ist vor allem auch dafür bedeutsam, dass die durch Berufserfahrung erworbenen Kompetenzen erfasst werden und keine „Lerngebiete“ abgefragt werden.

Die grundlegende, idealtypische Ablaufstruktur eines Bauprozesses (beziehungsweise die Aufgaben eines Poliers in diesem Prozess) lässt sich wie folgt bestimmen:

- an der Arbeitsvorbereitung und der Planung eines Bauwerks mitarbeiten
- eine Baustelle einrichten
- ein Bauwerk vermessen
- ein Bauwerk herstellen
- das Aufmaß und die Abnahme eines Bauwerks durchführen.

Gleichzeitig ist bei der Gesamtstruktur der Lerneinheiten zu berücksichtigen, dass sich die Poliertätigkeiten vor allem in der Herstellungsphase zwischen verschiedenen Geschäftsfeldern der Bauwirtschaft zum Teil erheblich unterscheiden. So sind zum Beispiel Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen bei der Gründung eines Industriebaus durchaus verschieden von denen, die bei der Gründung einer Straße anfallen. Dementsprechend wurde zunächst zwischen Lerneinheiten für Situationen im Hochbau und im Tiefbau unterschieden und schließlich wurden auch innerhalb dieser beiden Bereiche drei Schwerpunktsetzungen vorgenommen. Als Resultat ergibt sich die folgende Systematik, nach der die Lerneinheiten entsprechend der Vielfalt der Bauaufgaben strukturiert werden:

<table>
<tr><td rowspan="2">Geschäftsfelder

Bauprozess</td><td colspan="3">Hochbau</td><td colspan="3">Tiefbau</td></tr>
<tr><td>allgemeiner Hochbau</td><td>Ingenieur-hochbau</td><td>Bauen im Bestand</td><td>allgemeiner Tiefbau</td><td>Verkehrs-wegebau</td><td>Leitungs-tiefbau</td></tr>
<tr><td>Arbeiten vorbereiten und planen</td><td colspan="3">an der Arbeitsvorbereitung und -planung im Hochbau mitwirken</td><td colspan="3">an der Arbeitsvorbereitung und -planung im Tiefbau mitwirken</td></tr>
<tr><td>Baustellen einrichten</td><td colspan="3">eine Baustelle im Hochbau einrichten</td><td colspan="3">eine Baustelle im Tiefbau einrichten</td></tr>
<tr><td>Bauwerke vermessen</td><td colspan="3">ein Gebäude einmessen</td><td colspan="3">Geländemessungen im Tiefbau vornehmen</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Bauteile herstellen (1)</td><td rowspan="2">ein Wohnhaus einschl. Ver-/Entsorgungs-leitungen gründen</td><td rowspan="2">einen Gewerbebau gründen</td><td rowspan="2">ein Wohnge-bäude energe-tisch sanieren</td><td>eine Baugrube verbauen</td><td rowspan="3">Asphaltstraße herstellen

Pflasterdecke herstellen

Gleisanlage herstellen</td><td>eine Baugrube verbauen</td></tr>
<tr><td>Erdbauarbeiten (gr. Baugrube) durchführen</td><td rowspan="2">Druckleitun-gen verlegen</td></tr>
<tr><td rowspan="2">„ (2)</td><td rowspan="2">den Rohbau eines Wohn-hauses herstellen</td><td rowspan="2">die Beton-/ Stahlbeton-konstruktion eines Gewer-bebaus her-stellen</td><td rowspan="2">ein Wohnhaus umbauen/ modernisieren</td><td>Tiefgründungen durchführen mit Betonpfählen</td></tr>
<tr><td>Kabel einbauen</td><td>drucklose Leitungen verlegen</td></tr>
<tr><td>Bauwerke aufmessen und abnehmen</td><td colspan="3">einen Wohnungsausbau aufmessen und abnehmen</td><td colspan="3">ein Bauwerk im Tiefbau aufmessen und abnehmen</td></tr>
</table>

Abb. 2: Systematik der Lerneinheiten

Die innere Struktur der Lerneinheiten ergibt sich aus ihrer Funktion als Instrument der Kompetenzfeststellung. Die Lerneinheiten sind wie folgt aufgebaut:

- Die möglichst exakte Beschreibung einer Bausituation steht am Anfang der Lerneinheit. Diese umfasst beispielsweise die technischen Rahmenbedingungen, die geografische Lage des Baugeländes, die Jahreszeit der Bautätigkeit, die Verkehrssituation o.ä.
- Eine komplexe Aufgabenstellung bildet den Kern der Lerneinheit. Sie ist offen formuliert und handlungsorientiert angelegt. Dabei berücksichtigt sie möglichst weitgehend die Tätigkeiten, die ein Polier zur Bewältigung der Arbeitssituation im Alltag vollziehen muss.
- Zur Veranschaulichung und in Analogie zur arbeitsweltlichen Realität wird die verbale Situationsbeschreibung durch Zeichnungen oder Skizzen zum Bauvorhaben ergänzt.
- Darüber hinaus gibt es weitere Unterlagen, die zur Bearbeitung notwendig und in der Praxis üblich sind, wie z.B. Auszüge aus dem Leistungsverzeichnis, Auszüge aus der Verdingungsordnung für Bauleistungen (VOB), technische Normen und Regelwerke, Unfallverhütungsvorschriften, Gesetzestexte u.ä.
- Ein Lösungsvorschlag ist insbesondere für die Auswertung hilfreich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass durch die Offenheit der Aufgabenstellung häufig verschiedene Lösungen als angemessen und damit als richtig gelten können. Dieses wird durch Bewertungskriterien verdeutlicht, mit denen die Lösungsvorschläge erläutert werden.
- Schließlich umfasst jede Lerneinheit eine Matrix mit den Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die vorliegen müssen, um die Aufgaben im Rahmen der Lernein-

heiten erfolgreich zu bewältigen. Diese Matrix orientiert sich an den Vorgaben und Begrifflichkeiten des Europäischen Qualifikationsrahmens.

Die Lerneinheiten orientieren sich an den typischen Aufgaben eines Poliers, das heißt an der Führung von Baustellen und der Umsetzung komplexer Bauaufgaben. Beispielsweise ermittelt der Polier den Personalbedarf, er weist Mitarbeiter an, kontrolliert die Qualität der Arbeitsausführung, beachtet die Einhaltung zeitlicher und ökonomischer Vorgaben usw. Diese einzelnen Anforderungen an die Kompetenz eines Poliers sind in allen Phasen und in allen Geschäftsfeldern relevant. Sie bilden eine quer zu dem Aufbau der Lerneinheiten liegende Struktur und schließen so an das Kompetenzmodell an.

5.2 Ergebnisse der bisherigen Erprobung der Lerneinheiten

Die Erprobung und ihre Ergebnisse sind ausführlich im 3. Zwischenbericht des Projekts dargestellt worden. Von den 14 bisher ausgearbeiteten Lerneinheiten sind acht erprobt worden. Die Erprobung erfolgte durch die Bearbeitung der Lerneinheiten durch Teilnehmer an Vorbereitungslehrgängen auf die Polier- und Werkpolierprüfung und fand 2008 und 2009 jeweils überwiegend in den Monaten Januar und Februar statt. Durch dieses Verfahren wurde einerseits die Zielgruppe des vorgesehenen Anrechnungsverfahrens (Bewerber für beruflichen Aufstieg durch Fortbildung) erreicht und es stand insgesamt eine ausreichende Zahl von Teilnehmern zur Verfügung. Andererseits war auf diese Weise weder eine kriteriengeleitete Auswahl von Teilnehmern an den Erprobungen möglich, noch konnten Merkmale von Teilnehmern kontrolliert variiert werden. Außerdem musste die Zeit für die begleitende Datenerhebung auf ein Minimum beschränkt werden. Die Erprobungen fanden üblicherweise am Beginn eines Lehrgangs statt, so dass ein Lehrgangseffekt vermieden wurde. Zur Prüfung der Hypothese, dass die Lerneinheiten Berufserfahrung messen, also ohne berufliche Erfahrung auch bei Vorliegen von Fachwissen nicht erfolgreich bearbeitet werden können, wurde eine Kontrollgruppe aus Auszubildenden im 3. Ausbildungsjahr, die kurz vor der Prüfung standen, einbezogen. Die Erprobung mit der Kontrollgruppe fand im Mai 2009 statt.

Die Erprobung richtete sich auf die Akzeptanz der Lerneinheiten als Prüfungsaufgaben sowie auf die Validität und die Reliabilität der Lerneinheiten als Instrumente der Kompetenzfeststellung. Ergebnisse für die einzelnen Teilnehmer liegen vor und wurden den Teilnehmern auch individuell mitgeteilt, sind aber im Projekt bisher nicht weiter bearbeitet worden. Die Evaluation der Erprobung wurde mithilfe verschiedener Untersuchungsinstrumente vorgenommen.

- Fragebogen zur Erhebung der Berufsbiographie der Teilnehmer.
- Fragebogen und Auswertungsgespräch (Gruppengespräch) zur Ermittlung der Bewertung der Lerneinheit durch die Teilnehmer.
- Fragebogen und Gespräch zur Ermittlung der Einschätzung der Erprobung durch die Ausbilder des Bildungszentrums, in dem die Erprobung stattfand.

Die mit diesen Instrumenten erhobenen Daten und Befunde wurden mit den Ergebnissen korreliert, die die einzelnen Teilnehmer bei der Erprobung erreicht hatten.

An den Erprobungen der Lerneinheiten waren 14 verschiedene Erprobungsgruppen mit insgesamt 163 Teilnehmern aus acht verschiedenen Bildungszentren beteiligt. Von den dadurch entstandenen Datensätzen waren 151 in der Regel vollständig auswertbar. Die Kontrollgruppe bestand aus 87 Auszubildenden. Hier standen 86 auswertbare Datensätze zur Verfügung.

Die Hypothese, wonach die größere Berufserfahrung der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe zu besseren Ergebnissen führt, konnte bestätigt werden. Die Hypothese, dass die Dauer der Berufstätigkeit positiv mit dem Testergebnis variiert, wurde hingegen falsifiziert. Innerhalb der Versuchsgruppe erreichten Erprobungsteilnehmer mit längerer Dauer der Berufstätigkeit nicht höhere Punktzahlen als Bewerber mit geringer Berufserfahrung, sondern sie verteilten sich weitgehend gleichmäßig auf alle Ergebnisgruppen. Auch andere Variable wie höchster Schulabschluss, vorherige Teilnahme an Fort- und Weiterbildung, gegenwärtige Stellung im Betrieb, Größe des Herkunftsbetriebs oder bereits durchgeführte poliertypische Tätigkeiten wiesen keinen Zusammenhang mit dem Erprobungsergebnis auf.

Dieser wurde erst sichtbar, als das Bündel von poliertypischen Tätigkeiten aufgeschnürt und einzelne Tätigkeiten dem jeweiligen Thema einer Lerneinheit zugeordnet wurden. Methodisch gesprochen wurden neue Variable aus denjenigen zusammengefassten poliertypischen Tätigkeiten gebildet, die für eine bestimmte Lerneinheit als einschlägig gelten können. Für diese Zuordnung, die durch Experten aus den beteiligten Bildungszentren vorgenommen worden war, wurde der Begriff „lerneinheitenaffin“ verwendet. Es wurde dann ermittelt, welche der als lerneinheitenaffin bezeichneten Tätigkeiten ein Teilnehmer an der Erprobung bereits durchgeführt hatte und es wurde überprüft, ob sich daraus ein systematischer Zusammenhang mit den Ergebnissen der Erprobung der jeweiligen Lerneinheit erkennen ließ. Mithilfe dieses Verfahrens konnten bei einigen Lerneinheiten – anders als bei der Verwendung der unspezifischen Variablen „Dauer der Berufserfahrung“ und „poliertypische Tätigkeiten“ – Zusammenhänge zwischen dem spezifischen Inhalt der bisherigen beruflichen Tätigkeit und dem Erprobungsergebnis ermittelt werden. Allerdings gab es auch Lerneinheiten in denen dies nicht zutraf. Es wurde daher ein Prozess der Revision der Lerneinheiten eingeleitet. In diesem Prozess werden die Lerneinheiten noch einmal daraufhin überprüft, welche typischen Arbeitssituationen sie enthalten und inwieweit diese geeignet sind, als E-MOP’s oder angemessene Stichworte zur Mobilisierung von beruflicher Erfahrung bei der Aufgabenbearbeitung zu dienen.

6 Perspektiven von Kompetenzfeststellung und Durchlässigkeit in der Bauwirtschaft

Die Anerkennung von Kompetenz, die in beruflicher Erfahrung erworben wurde, dient der Sicherstellung der Handlungskompetenz in der Ebene der Leitung der Produktion auf Baustellen ebenso wie der Anerkennung der beruflichen Leistung der Personen, die diese Kompetenz erworben haben; um einem mit dem Thema Berufserfahrung gerne verbundenen Missverständnis vorzubeugen, soll noch einmal daran erinnert werden, dass die berufliche Handlungskompetenz, die zur Leitung einer Baustelle auf dem gegebenen Stand der technologischen und organisatorischen Entwicklung erforderlich ist, nur in Ausnahmefällen ausschließ-

lich durch Erfahrung erworben werden kann. Erfahrung ist allerdings unabdingbar, um das erforderliche theoretische Wissen auch praktisch nutzbar zu machen. Das vollständige Verfahren der Kompetenzfeststellung wird nach dem jetzigen Stand der Überlegungen aus drei Teilen bestehen.

In einer Erhebung der Berufsbiographie werden Informationen über die bisherige berufliche Tätigkeit und vor allem über Leitungserfahrung ermittelt werden; hier wird voraussichtlich ein Portfolio-Ansatz verwendet werden, wobei auch die französischen Erfahrungen der *bilan des compétences* und der *validation des acquis* genutzt werden können (vgl. BRESSON 2008). Bisherige Erfahrungen aus dem Projekt legen allerdings nahe, den für eine aussagefähige Datenerhebung erforderlichen Aufwand nicht unterschreiten zu wollen. Mithilfe der Lerneinheiten wird dann die aktuelle berufliche Kompetenz zur Bewältigung typischer Arbeitssituationen eines Poliers ermittelt werden. Die Auswertung wird in einem Gespräch mit dem Bewerber erörtert werden. Dabei wird nicht nur der Statusbericht über bereits vorhandene und noch zu erwerbende Kompetenzen behandelt werden, sondern vor allem auch die sich daraus ergebenden Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Weiterbildung.

Denn das Ziel, die Prüfungsvorbereitung zielgenauer und effizienter zu machen, bedeutet ja nicht, die Lehrgangsteilnahme einfach zu verkürzen. Vielmehr kann Effizienzsteigerung auf verschiedene Weise erfolgen: durch Reduzierung des Besuchs von Teilen der vorbereitenden Lehrgänge ebenso wie durch gezielte und am individuellen Bedarf ausgerichtete Bildungsangebote zur Prüfungsvorbereitung, aber auch durch den Hinweis auf die Notwendigkeit der Sammlung zusätzlicher Berufserfahrung im Betrieb und auf der Baustelle.

Damit soll vor allem erreicht werden, dass gerade berufserfahrene, aber vielleicht lernungewohnte Interessenten sich in größerem Maße als bisher den beruflichen Aufstieg in die Polierposition zutrauen. Handlungsbedarf besteht, da die Zahl der abgelegten Prüfungen zum Geprüften Polier in den letzten zehn Jahren auf weniger als ein Siebtel des damaligen Wertes zurückgegangen ist – dabei ist die Position des Poliers gesellschaftlich, beruflich und finanziell an sich außerordentlich attraktiv (vgl. SYBEN 2009). Diese Attraktivität kann durch ein besser an die realen Voraussetzungen potentieller Bewerber angepasstes Verfahren, das ihnen durch Kompetenzfeststellung und Weiterbildungsberatung eine zugleich fundierte und zielgenaue Hilfestellung gibt, wieder besser zur Geltung gebracht werden.

Zugleich soll durch die Anerkennung im Beruf erworbener Kompetenzen die Aufstiegsoption, die die Bildungspolitik in jüngster Zeit mit der durch die Öffnung des Hochschulzugangs verbesserten Durchlässigkeit für beruflich qualifizierte Bewerber geschaffen hat, zu einer realen Möglichkeit werden.

Dies betrifft einmal die formale Seite. Ein kompetenzbasiertes Anerkennungsverfahren eröffnet überhaupt erst die Möglichkeit, die erforderlichen Kompetenznachweise und Zertifikate auch auf dem Wege beruflicher Qualifizierung und hier besonders durch Berufserfahrung erwerben zu können. Zum anderen aber gilt es auch inhaltlich. Politische Beschlüsse führen noch nicht die realen Vorkenntnisse herbei, die die Hochschulen auch von beruflich qualifizierten Bewerbern für den erfolgreichen Einstieg in ein Studium verlangen, noch machen sie

die Hochschulen per se schon geneigt, eine besser an den spezifischen Typ von Vorkenntnissen ausgerichtete Studieneingangsphase zu konstruieren, den beruflich qualifizierte Bewerber mitbringen.

Soweit dazu Voraussetzungen außerhalb des Hochschulbereichs geschaffen werden können, müssen sie vor allem darin bestehen, die Angehörigen der Zielgruppen dieser Politik – also vor allem die beruflich qualifizierten Bewerber der Meisterebene – in die Lage zu versetzen, von dieser formalen Möglichkeit auch tatsächlich Gebrauch machen zu können. Dazu muss allerdings auch im Anerkennungsverfahren deutlich gemacht werden, dass berufliche Erfahrung nur das Resultat von Lernen in der Praxis und von theoretischem Lernen sein kann.

Anerkennungsverfahren wie sie im Projekt ECVET-D-Bau entwickelt werden, dienen folglich der Sicherung gleichberechtigter Bildungschancen für beruflich qualifizierte Bewerber. Sie soll ihnen den Zugang zum beruflichen Aufstieg erleichtern, allerdings nicht, durch den Verzicht auf formales Lernen, sondern durch die intelligente Abstimmung formalem, informellem und non-formalem Lernen. Dies wird nicht nur den Bewerbern und ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung zugute kommen, sondern auch der Versorgung der Branche mit leistungsfähigen und motivierten Arbeitskräften.

Literatur

BMBF (2008): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bericht im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn, Berlin.

BRESSON, E. (2008): Valoriser l’acquis de l’expérience. Paris.

CEDEFOP (2008): The Shift to Learning Outcomes. Luxembourg.

EKARDT, H.-P./ HENGSTENBERG, H./ LÖFFLER, R. (1992): Arbeitssituationen von Firmenbauleitern. Frankfurt a. M.

FISCHER, M. (2001): Möglichkeiten und Probleme bei der Aktivierung von Arbeitsprozesswissen. In: STRAKA, G./ STÖCKL, M. (Hrsg.): Wie kann „Tacit Expertise“ explizit gemacht werden? Bremen, 5-20.

GIGERENZER, G. (2008): Bauchentscheidungen. München.

GRUBER, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns. Bern.

GRUBER, H. (2001): Die Entwicklung von Expertise. In: FRANKE, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Bonn, 309-326.

GRUBER, H./ MANDL, H. (1995): Auswirkungen von Erfahrung auf die Entwicklung von Expertise. Forschungsbericht Nr. 45, LMU München.

HWO (2008): Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 21. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2917)", § 49.

KOLODNER, J. R. (1983): Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. In: International Journal of Man-Machine Studies, 19.

KRÜGER, H.-H./ LERSCH, R. (1982): Lernen und Erfahrung. Bad Heilbrunn.

LEROUX, J. (2001): Das Netz der Gefühle. München.

NEUWEG, H.-G. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster.

SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. New York.

SHANKS, D. R. (2005): Implicit Learning, in: LAMBERTS, K./ GOLDSTONE, R.L. (eds.): The Handbook of Cognition. London et al., 202-220.

SYBEN, G./ GROSS, E./ KUHLMEIER, W./ MEYSER, J./ UHE, E. (2005): Weiterbildung als Innovationsfaktor. Berlin.

SYBEN, G. (2009): Situation und Perspektive der Angestellten im Baugewerbe im demographischen Wandel. In: ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN BAUGEWERBES (Hrsg.): Personalentwicklung im Baugewerbe. Baubetriebswirtschaftliche Schriftenreihe Nr. 54, 49-74.

VGP (1999): Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Polier. Verordnung vom 20. Juni 1979 (BGBl. I S. 667, zuletzt geändert durch die Verordnung vom 15. April 1999 (BGBl I, S. 711), § 2 (1).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SYBEN, G./ KUHLMEIER, W. (2010): Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Fortbildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/syben_kuhlmeier_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autoren:

Prof. Dr. GERHARD SYBEN

BAQ Forschungsinstitut für Beschäftigung Arbeit Qualifikation, Hochschule Bremen
Wachmannstraße 34, 28209 Bremen

E-mail: institut (at) baq-bremen.de

Homepage: www.baq-bremen.de

Prof. Dr. WERNER KUHLMEIER

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: wkuhlmeier (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=78

Simon Heinen, Martin Frenz, Raymond Djaloeis &
Christopher M. Schlick
(RWTH Aachen University)

Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule – Überlegungen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/heinen_etal_bwpat19.pdf
in
bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HEINEN/ FRENZ/ DJALOEIS/ SCHLICK 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/heinen_etal_bwpat19.pdf

In der Energieberatung existiert derzeit ein vielschichtiges, zum Teil intransparentes Angebot an Fort- und Weiterbildungen. Die Teilnehmer der Fort- und Weiterbildungen besitzen sehr heterogene Ausgangsqualifikationen sowohl auf mittlerer Qualifikationsebene wie auch auf Hochschulebene. Der Zusammenhang zwischen ursprünglichem Beruf und dem Weiterbildungssystem zum Energieberater ist unklar.

Der Beitrag berichtet aus Studien des BMBF-geförderten Forschungsprojektes „Energieberatung Systematisch Professionalisieren“ (ESysPro) und konzentriert sich auf die Gestaltung des Übergangs von einer mittleren Qualifikationsebene – Facharbeiterausbildung – in ein nach Niveaustufen differenziertes Weiterbildungssystem. Der Übergang soll aufgrund der Besonderheiten in der Domäne unter dem Fokus der Aspekte Bedarfsorientierung, Situationsorientierung und Durchlässigkeit betrachtet werden.

Es werden zunächst die aktuelle Aus- und Weiterbildungssituationen in der Gebäudeenergieberatung bezogen auf die Aspekte Bedarfsorientierung, Situationsorientierung, und Durchlässigkeit dargestellt. Anschließend werden Parallelen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der IT-Branche aufgezeigt und zur Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für das Weiterbildungssystem in der Energieberatung herangezogen.

Der Aspekt der Situationsorientierung verstanden als dominantes curriculares Prinzip, um die Inhalte eines Weiterbildungssystems zu strukturieren und auch gegebenenfalls zu modularisieren, wird vor dem Hintergrund thematisiert, die Durchlässigkeit des Weiterbildungssystems bezogen auf ein durchgängiges Strukturierungsprinzip gestalten und verbessern zu können.

The design of transitions between the middle level of qualifications and higher education – reflections on the development of a system of further education and training in the field of energy consultancy for buildings

In energy consultancy there is at the moment a complex range of available further education and training, which is less than transparent. The participants in these further education and training courses have very heterogeneous starting qualifications at the middle qualifications level as well as at higher education level. The connection between the original profession and the system of further qualification to become an energy consultant is unclear.

This paper reports on studies from the research project funded by the BMBF (Ministry for Education and Research) entitled “Systematically Professionalizing Energy Consulting Services” (ESysPro) and concentrates on the design of the transition from a middle qualification level – skilled worker training – to a differentiated system of further education which is organised in various levels. Because of the

particular features of this domain, the transition is examined with particular focus on the aspects of: demand orientation, situational orientation and permeability.

Firstly, the current situation in initial and further education and training in the field of energy consultancy for buildings is presented with regard to the aspects of demand orientation, situational orienttation and permeability. Following this, parallels to the development of a system of further education and training in the IT sector are drawn out and referred to for the formulation of recommendations for the design of the system of further education and training in the energy consultancy sector.

The aspect of situational orientation, understood as a dominant curricular principle, in order to structure and possibly also to modularise the content of a system of further education and training, is thematised against the background of improving the permeability of the system of further education and training with regard to designing a consistent structuring principle.

SIMON HEINEN, MARTIN FRENZ, RAYMOND DJALOEIS & CHRISTOPHER M. SCHLICK (RWTH Aachen University)

Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule – Überlegungen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung

1 Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich in Deutschland gravierende Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur ergeben. Es vollzieht sich ein Wandel von einer Dominanz der Industrie zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Auch gewerblich-technische Berufe sind immer stärker geprägt durch eine Dienstleistungsorientierung. Die heutigen beruflichen Tätigkeiten erfordern eine hohe Dynamik und Flexibilität in den Berufen, u. a. aufgrund sich immer schneller wandelnder technologischer, organisatorischer, rechtlicher Rahmenbedingungen und Bedarfe. Um erwerbs- und marktfähig zu bleiben, steigt der Bedarf, sich schnell an die neuen Arbeitsaufgaben anzupassen. Die Bedeutung lebenslangen, regelmäßigen Lernens in allen Bildungsbereichen steigt enorm. Damit einher geht die Forderung nach einem einfachen Zugang zu neuen oder alternativen Bildungswegen sowie nach einfachen Anknüpfungen an bereits begonnene und unterbrochene Bildungsangebote. Dazu muss die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und -wegen erhöht werden. Für die berufliche Bildung ist die Verzahnung mit dem allgemein bildenden Bereich aber auch den Hochschulen von besonderer Bedeutung. Derzeit existieren jedoch noch viele Barrieren, insbesondere in Deutschland sind die Bildungsgänge traditionell stark voneinander abgegrenzt. Zugänge zu Bildungsangeboten sind oft eng an formale Qualifikationen gebunden.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Gestaltung des Übergangs von einer mittleren Qualifikationsebene – Facharbeiterausbildung – in das tertiäre Hochschulsystem. Dazu werden Studien aus der Branche der Energieberatung vorgestellt, die im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Energieberatung Systematische Professionalisieren“ (ESysPro) erarbeitet wurden und noch fortgesetzt werden.

Der Übergang soll aufgrund der Besonderheiten in der Domäne unter dem Fokus der Aspekte Bedarfsorientierung, Situationsorientierung und Durchlässigkeit im Beitrag betrachtet werden.

Der *Bedarf* der Branche kann mit der Heterogenität der unter „Energieberatung“ angebotenen Dienstleistungen verdeutlicht werden. Diese Dienstleistungen reichen von Beratungen zum Nutzerverhalten, Energie-Checks, Erstberatungen ohne Ortsbegehung, Ausstellen von Gebäudeenergieausweisen, Vor-Ort-Beratung in Wohngebäuden, verschiedene durch öffentliche Einrichtungen geförderte Beratungsprogramme für Wohngebäude oder Nichtwohngebäude bis hin zu detaillierten Analysen auf Basis von thermischen Simulationen einzelner Fragestellungen und Gewerke – vorzufinden in der Regel im Nichtwohnungsbau. Diese unter-

schiedlichen Aufgaben – verstanden als Querschnittsaufgaben jenseits vorherrschender Branchenstrukturen – geben einen Einblick in die Komplexität der Energieberatungsdomäne, die einer Bearbeitung aus unterschiedlichen Perspektiven auf unterschiedlichen Niveaustufen bedarf.

Erbracht werden diese Dienstleistungen von Anbietern unterschiedlicher Qualifikationen – aus dem Handwerk zum Beispiel Stuckateure, Jalousiebauer, Schornsteinfeger etc. und aus dem universitären Bereich sind es vornehmlich Architekten, Bauingenieure und Versorgungstechniker, die auf dem zur Zeit noch unstrukturierten Weiterbildungsmarkt sich qualifiziert haben und unabhängig von ihrer Ausgangsqualifikation und ihrer Weiterbildung als „Energieberater“ am Markt auftreten.

Spezifisch für die Anbieter von Energieberatungsdienstleistungen auf der mittleren Qualifikationsebene ist im Allgemeinen eine hohe Professionalität im ursprünglichen Facharbeiterberuf, welche auf einer fundierten Ausbildung bis zum Meistertitel basiert und durch ein in der Regel systematisiertes Angebot an Weiterbildungen zielgerichtet ausgebaut wurde. Im Vergleich dazu spiegeln die Energieberatungsdienstleistungen teilweise nicht das hohe Facharbeiterniveau wider, weil diese nicht in unmittelbarem Zusammenhang zur Ausgangsqualifikation stehen. Auf dem Markt der Energieberatungsdienstleistungen fehlen Standards, eine gesetzlich geschützte Bezeichnung „Energieberater“ und ein systematisches Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebot.

Aufgrund der oben genannten Aufgabenkomplexe in der Energieberatung bedarf es verschiedener Profile von Energieberatern, die diese Aufgaben wahrnehmen.

Eine Systematisierung der Weiterbildung sollte sich an den Aufgabenkomplexen der Branche orientieren, so dass aus einem sehr anspruchsvollen Bedarf der Branche „Energieberatung“ der zweite Betrachtungsschwerpunkt *„Situationsorientierung“* für die Autoren in der Argumentation unmittelbar folgt.

Der Aspekt der Situationsorientierung verstanden als dominantes curriculares Prinzip, um die Inhalte eines Weiterbildungssystems zu strukturieren und auch gegebenenfalls zu modularisieren, wird vor dem Hintergrund thematisiert, die Durchlässigkeit des Weiterbildungssystems bezogen auf ein durchgängiges Strukturierungsprinzip gestalten und verbessern zu können. Es sollen Möglichkeiten der Vernetzung der drei Bereiche Ausgangsqualifikation auf mittlerer Qualifikationsebene, Weiterbildungssystem, tertiäre Bildung in dem Beitrag für die Energieberatung aufgezeigt werden.

Es werden zunächst die aktuelle Aus- und Weiterbildungssituationen in der Gebäudeenergieberatung bezogen auf die Aspekte Bedarfsorientierung, Situationsorientierung, und Durchlässigkeit dargestellt. Anschließend werden Parallelen zur Weiterbildung in der IT-Branche beschrieben, dessen Weiterbildungssystem Mitte der 90er Jahre begonnen wurde strukturiert zu werden und welches dabei mehrere Stufen in der Strukturierung durchlaufen hat. Parallele Entwicklungen in der Energieberatung sollen aufgezeigt werden und zur Formulierung von

Gestaltungsempfehlungen für das Weiterbildungssystem in der Energieberatung genutzt werden.

2 Unstrukturiertes Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung

2.1 Bedarfsorientierung in der Gebäudeenergieberatung

Bis in die Mitte der 90er Jahre war Energieberatung im Wesentlichen Thema für Architekten, Ingenieure und Sachverständige für Schall- und Wärmeschutz. Die Schwerpunkte der Energieberatung lagen im Nichtwohnungsbau und in der industriellen Produktion. Ab Mitte der 90er Jahre nahm die Energieberatung in Wohngebäuden kontinuierlich zu. Diese Aufgaben übernahmen zunehmend Facharbeiter der mittleren Qualifikationsebene. Der Markt der Gebäudeenergieberatung auf mittlerer Qualifikationsebene für Wohngebäude ist sehr jung und unstrukturiert. Er weist ein hohes Entwicklungspotential auf.

Unter der Bezeichnung „Energieberatung“ werden derzeit zahlreiche unterschiedliche Dienstleistungen angeboten. Sie reichen von Beratungen zum Nutzerverhalten, Energie-Checks, Ausstellen von Gebäudeenergieausweisen, Vor-Ort-Beratung in Wohngebäuden bis hin zu detaillierten Analysen auf Basis von thermischen Simulationen, etc. (s. o.). Die heute geltenden Gesetze und Verordnungen geben, von der Erstellung von Energieausweisen abgesehen, keinen Aufschluss über die Qualifikation von Energieberatern oder die Inhalte der Dienstleistungen. Bis heute fehlen verbindliche Definitionen für Energieberatungsleistungen. Durch Fördermittelgeber wie die KfW oder die BAFA werden lediglich einzelne Energieberatungsleistungen definiert. In den Förderrichtlinien der Programme werden die Voraussetzungen für die Förderung von Energieberatungen festgelegt. Die Energieberatungsbranche ist sehr schnelllebig. Z. B. Energiegesetze (Energieeinsparverordnung EnEV) und Förderprogramme ändern sich schnell und häufig. Auch bei technologischen Entwicklungen gibt es viele Neuerungen, die einen systematischen und strukturierten Zugang zu lebenslangem Lernen und kontinuierlicher Weiterbildung erfordern.

Steigende Energiepreise und die novellierte Energieeinsparverordnung (EnEV), zu der auch der inzwischen zur Pflicht gewordene Energieausweis gehört, haben den Bedarf an Energieberatung in Deutschland enorm wachsen lassen. Das bedeutet aber nicht, dass Energieberatung auch tatsächlich zu Energieeinsparungen führt. Der Grund liegt unter anderem in einem unzureichenden Verständnis, welche Leistungen erfolgreiche Energieberatung eigentlich umfassen muss. Im Forschungsprojekt „ESysPro – Energieberatung Systematisch Professionalisieren“ werden die Aufgaben und Prozesse definiert, die für wirksame Energieeffizienzprojekte im Gebäudebereich notwendig sind. Eine der wesentlichen Erkenntnisse im Projekt ist, dass Energieberatung heute in der Regel zu früh aufhört. D. h. mit der Abgabe und Erläuterung des Beratungsberichts ist die Energieberatung meistens beendet. Eine Überwachung der Ausführung und eine Kontrolle der Ergebnisse erfolgt meistens nicht. Sowohl bei Energieberatern als auch bei Kunden herrscht Unklarheit über die angebotenen Leistungen.

Zurzeit haben die Teilnehmer von Fort- und Weiterbildungskursen durch die heterogene Vorqualifizierung einen sehr unterschiedlichen Kenntnisstand. Dieser wird durch die Bildungsanbieter nicht erhoben. Es folgt ein standardisierter Kurs, der zu Unzufriedenheit bei vielen Teilnehmern durch Unter- oder Überforderung führen kann. Eine Systematisierung von Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Energieberatung ist noch nicht entwickelt worden. Der Zusammenhang zwischen bestimmten Ausgangsberufen auf mittlerer Qualifikationsebene und angebotenen Fort- und Weiterbildungsangeboten im Bereich der Energieberatung ist häufig unklar. Ebenso existiert keine klare Abgrenzung, wie ein ggf. fachbezogener Hochschulzugang für Energieberater aus der mittleren Qualifikationsebene aussehen könnte. Energieberatungsleistungen sind nicht klar abgegrenzt, ob für deren Erbringung ein Hochschulzugang notwendig ist, oder ob eine Weiterbildung auf der mittleren Qualifikationsebene die Anforderungen erfüllt.

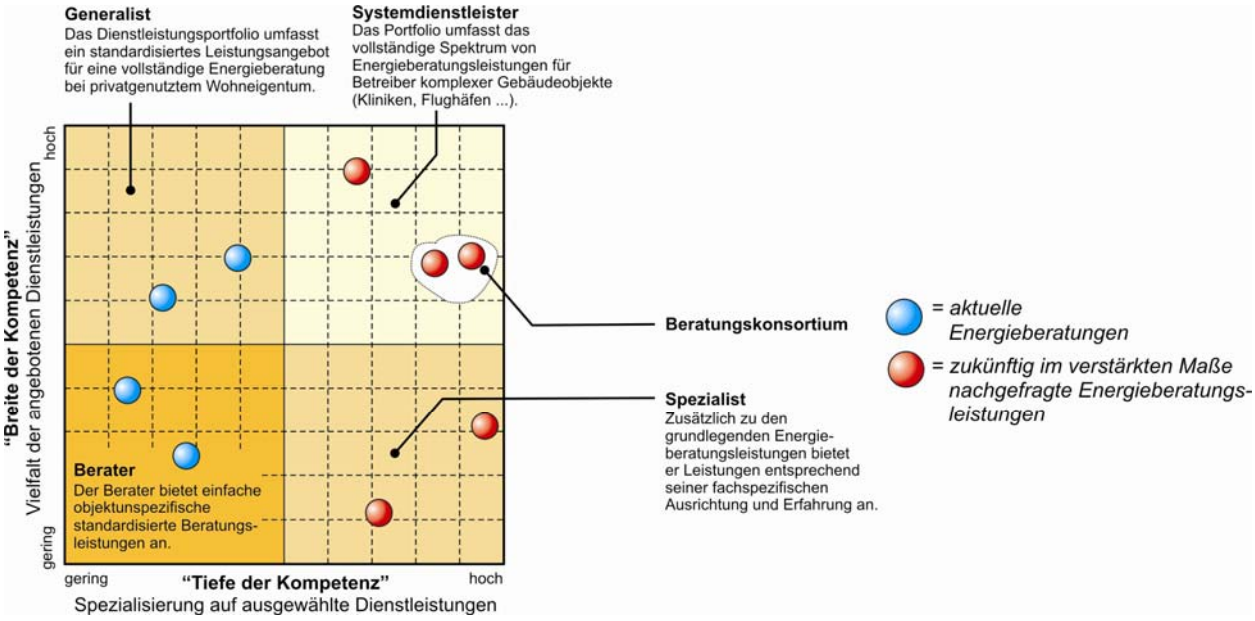


Abb. 1: Klassifizierung der Kompetenzen von Energieberatern

Energieberater können abhängig von Breite und Niveau/Tiefe ihrer Kompetenzen als Energieberater entweder Spezialisten, Generalisten oder Systemanbieter sein (Abb.1). Für diese unterschiedlichen Aufgaben sind auch unterschiedliche Kompetenzen notwendig. Es existieren jedoch heute keine verbindlichen Standards auf mittlerer Qualifizierungsebene sowie im tertiären Bildungssystem, die die einzelnen Leistungsangebote entsprechend eindeutig klassifizieren.

Zwar nennen sich viele Personen Energieberater, der Begriff ist jedoch weder gesetzlich geschützt noch in den einschlägigen Verzeichnissen eingetragen. Bei der Agentur für Arbeit ist „Energieberater“ lediglich als eine berufliche Weiterbildung nach der Handwerksordnung (HwO) bzw. dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) gelistet (BAG 2010). Bildungseinrichtungen der Handwerkskammern bieten z. B. Vorbereitungskurse für die Prüfung zum Gebäudeener-

gieberater an. Für was steht die Bezeichnung Energieberater? Durch welche Institutionen und Leistungen ist der Begriff der Energieberatung geprägt? Der Gesetzgeber formuliert im § 21 der Energieeinsparverordnung umfänglich, welche Ausbildungen und welche weiteren Qualifizierungsmaßnahmen zur Ausstellung von Energieausweisen berechtigen. Das Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (BAFA) formuliert ebenfalls Voraussetzungen zur Berechtigung, Anträge im Rahmen der Vor-Ort-Beratung zu stellen. Wieder andere Standards werden für die Antragsberechtigung für die KfW-Energieeffizienzberatung in kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) gesetzt. Auch die dena verlangt von Energieberatern, die Gebäude als dena-Effizienzhäuser planen und modernisieren wollen, bestimmte Zugangsvoraussetzungen. Der einzelne Energieberater kann dabei aufgrund seiner Ausbildung, seiner absolvierten Fortbildung(en) und dem beruflichen Werdegang nur zu einzelnen oder zu allen genannten Leistungen berechtigt sein (HEINEN et al. 2010).

Die Energieberatung als neue Branche ist geprägt durch Unstrukturiertheit und Heterogenität. Die Weiterbildung zum Gebäudeenergieberater auf mittlerer Qualifikationsebene (Techniker, Handwerksmeister) zeichnet sich durch eine sehr heterogene Teilnehmerstruktur aus unterschiedlichen Altersklassen und durch eine Grundausbildung in verschiedenen Gewerken des Handwerks aus. Typischerweise arbeiten Energieberater selbstständig und in Teilzeit, sie sind häufig zusätzlich in ihrem ursprünglichen Gewerk tätig. Die Vielzahl unterschiedlicher Ausgangsberufe und das große Spektrum an Tätigkeiten eines Energieberaters (vgl. auch Umfrageergebnisse „typischer Energieberater“, GROSSMANN 2009) führen auch zu einer teilweise geringen Identifikation der Energieberater mit ihrer Profession.

2.2 Situationsorientierung

Für eine umfassende Analyse der heutigen beruflichen Strukturen bietet eine ordnungsmittelbezogene Qualifikationsforschung einen guten Zugang (RAUNER 2005). Um systematisch die Curriculumstrukturen der Ausgangsberufe und des Weiterbildungswesens eines Energieberaters zu analysieren, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes ESysPro ein Instrument der curricularen Berufsbildungsforschung entwickelt (HEINEN/ FRENZ 2009) und die Ordnungsmittel der Energieberatung und von Ausgangsberufen auf mittlerer Qualifikationsebene untersucht. Unter anderem wurden dabei die curricularen Gestaltungsprinzipien charakterisiert. Curricula sind von drei Grundprinzipien geprägt, deren jeweils unterschiedlich starke Ausprägungen in einem Spannungsdreieck zusammenspielen: Wissenschaftsprinzip (Orientierung an „Schulfächern“), Situationsprinzip (Orientierung an beruflichen Handlungen) und Persönlichkeitsprinzip (persönliche Entwicklung des Beraters). Diese drei Prinzipien stehen untereinander in Interdependenz (HUISINGA 2005; REETZ/ SEYD 2006). Das so entstehende Spannungsfeld wurde dargelegt und untersucht.

Die Ergebnisse der Untersuchungen ermöglichen Aussagen zum Aspekt der Situationsorientierung verstanden als dominantes curriculares Prinzip, um die Inhalte eines Weiterbildungssystems zu strukturieren und auch gegebenenfalls zu modularisieren. Damit soll die Durchlässigkeit des Weiterbildungssystems bezogen auf ein durchgängiges Strukturierungsprinzip gestaltet und verbessert werden.

Die Ordnungsmittel der Fortbildung zum Gebäudeenergieberater sind hauptsächlich fachsystematisch strukturiert und folgen damit überwiegend dem Wissenschaftsprinzip. Die Ordnungsmittel der untersuchten Fortbildung umfassten im Wesentlichen eine Auflistung von fachlichen Inhaltsgebieten und Inhalten. Dabei steht die Vermittlung von reinem Fachwissen im Vordergrund, ein Bezug zu konkreten Arbeitsaufgaben gibt es nur marginal. Der Fokus liegt also eindeutig auf Sachkundigkeit in bestimmten Domänen (Wissenschaftsorientierung), weniger auf einer kompetenten Umsetzung in Beratungssituationen mit Berücksichtigung der Kundenbedürfnisse. Bei diesen Inhalten ist zudem zweifelhaft, ob diese tatsächlich die Kerntätigkeiten eines Gebäudeenergieberaters widerspiegeln und sie sich mit dessen tatsächlichen beruflichen Handlungsfeldern decken. Die gesamte Fortbildung und die Fortbildungsprüfung zielen primär auf fundierte Fachkenntnisse und die Sachkundigkeit eines Energieberaters ab. Eine kompetente Umsetzung der Kenntnisse in konkreten Beratungen wird nur unzureichend fokussiert. Eine Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern ist nur ansatzweise zu erkennen.

Moderne Curricula folgen jedoch üblicherweise einer Situationsorientierung. Mithilfe einer Situationsorientierung kann die Transferleistung, also das oft schwierige Umsetzen der abstrakten Theorie in die Praxis, für den Lernenden erleichtert werden. Es wird direkt an konkreten beruflichen Handlungen und Tätigkeiten gelernt. In den Ausgangsberufen des Handwerks wurde bereits mit der Neuordnung der Berufe (siehe KMK 1999) der curriculare Perspektivenwechsel von der Fächersystematik zur Situationsorientierung vollzogen. In der Energieberatung ist dies noch nicht der Fall.

Aussagen zu inhaltlichen Überschneidungen bzw. Schnittmengen in den Handlungsfeldern lassen sich damit nur mit Schwierigkeiten treffen. In der Regel beziehen sich die Handlungsfelder der Ausgangsberufe nicht direkt auf sachliche Inhalte der Energieberatung und lassen daher nur bedingt vergleichende Aussagen zu Überschneidungen und vorhandenen Potentialen aus den Ausgangsqualifikationen zu.

Es standen sich bei den Ordnungsmitteln (Rahmenlehrpläne, Prüfungsordnungen, etc.) der Fortbildung mit einer fast reinen fachsystematischen Darstellung sowie denen der Ausgangsberufe mit einer durch das Situationsprinzip geprägten Darstellung zwei grundsätzlich unterschiedliche Gestaltungsprinzipien gegenüber.

Diese Erkenntnisse bekräftigen die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Erhebung eines handlungsfeldorientierten Leistungsportfolios von Gebäudeenergieberatern. Nur mit dem aussagekräftigen Profil eines Gebäudeenergieberaters lassen sich exakt die Schnittstellen und Unterschiede der handwerklichen Ausgangsberufe mit den Tätigkeiten eines Energieberaters ermitteln. Eine durchgängige Situationsorientierung ist dafür notwendig.

2.3 Durchlässigkeit in der Energieberatung - heute

Bislang ist der Beruf als Gebäudeenergieberater ein Weiterbildungsberuf, er schließt auf mittlerer Qualifikationsebene an eine vorherige Ausbildung zum Handwerksmeister oder

Techniker an. Auch im tertiären System erfolgt eine Qualifizierung zum Energieberater üblicherweise im Anschluss an ein vorheriges Studium.

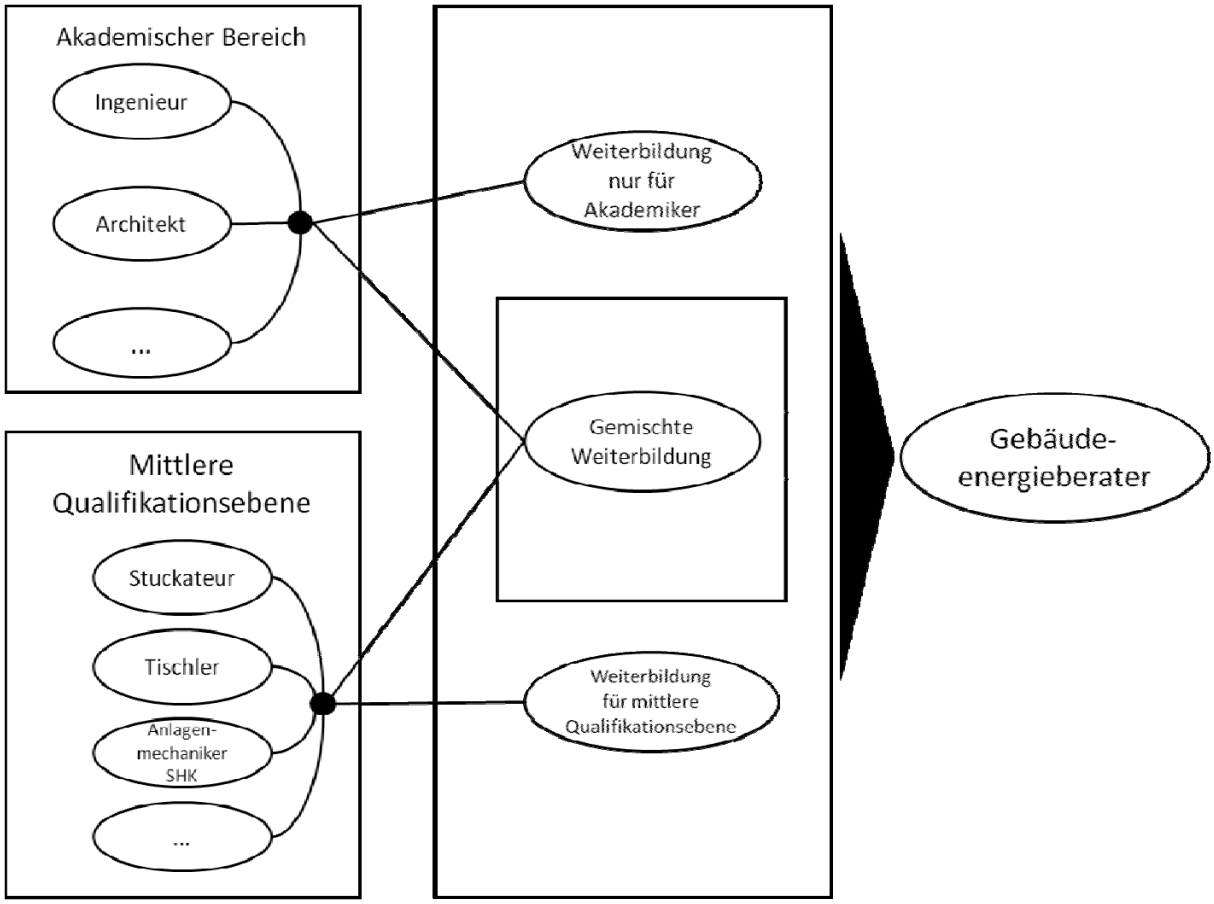


Abb. 2: Heutige Weiterbildungsstrukturen in der Gebäudeenergieberatung

Es gibt jedoch keine Anknüpfung an ein bestimmtes Gewerk im Handwerk zu bestimmten Leistungen in der Energieberatung. Ebenfalls fehlt die klare Zuordnung von bestimmten Studienleistungen zu Angeboten in der Energieberatung. Auf dem Markt gibt es sehr unterschiedliche Energieberatungsdienstleistungen. Einen Ausbildungsberuf zum Energieberater gibt es nicht. Gleiche Leistungen werden häufig sowohl von Energieberatern mit Qualifikationen auf mittlerer Qualifizierungsebene als auch von Energieberatern mit (Fach-)Hochschulabschluss angeboten. Studien im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojektes „ESysPro – Energieberatung Systematisch Professionalisieren“ zeigten, dass das Spektrum der beruflichen Ausgangsqualifikationen von Stuckateuren und Tischlern über Schornsteinfeger und Anlagenmechaniker SHK und Bauberufe bis hin zu Architekten und Bauingenieuren reicht. Die Fortbildung zum Gebäudeenergieberater der Handwerkskammern bietet beispielsweise eine Liste von 22 zugelassenen Meisterberufen, einige Angebote sind auf mehrere Gewerke spezialisiert, häufig setzen Weiterbildungsangebote jedoch lediglich einen Techniker- oder Meisterabschluss bzw. ein abgeschlossenes Studium voraus.

Eine Analyse der vom Bundesamt für Wirtschaft und Ausfuhrkontrolle (BAFA) gelisteten 101 bislang anerkannten Weiterbildungsmaßnahmen für das Förderprogramm der "Vor-Ort-Beratung" (BAFA 2010) ergab, dass nur ein kleiner Teil der Fortbildungen ausschließlich für die mittlere Qualifizierungsebene angeboten wird. Etwa 1/3 wird für Ingenieure, Handwerker und Techniker gemeinsam angeboten, knapp 2/3 ausschließlich für Akademiker.

Abbildung 2 verdeutlicht die heute möglichen Qualifizierungswege. Die von der BAFA gelisteten Fortbildungen besitzen größtenteils unterschiedliche Bezeichnungen, auch wenn die skizzierten Inhalte ähnlich sind. Die Dauer der Weiterbildungen schwankt erheblich, durchschnittlich beträgt sie etwa 300 Unterrichtseinheiten, wobei jedoch sehr viele Angebote bei 100 bis 250 Unterrichtseinheiten liegen, andere jedoch deutlich umfangreicher als die durchschnittliche Dauer sind, das Maximum liegt bei 1850 Unterrichtseinheiten.

Auffällig ist, dass die angebotenen Weiterbildungen sich hauptsächlich mit der Diagnose und Analyse eines Status Quo beschäftigen und mit der Erstellung von Modernisierungsplanungen und Energiekonzepten enden. Weitere Analysen von Stellenanzeigen in einschlägigen Fachzeitschriften bestätigen diese Heterogenität. Auch aufgrund der verliehenen Abschlüsse ergeben sich etliche Unklarheiten. Die angebotenen Leistungen und Bezeichnungen sind oft undurchsichtig. Wofür ist beispielsweise ein Energie-Fachberater zuständig? Welches Zertifikat wird benötigt, damit eine BAFA-geförderte Vor-Ort-Beratung durchgeführt werden kann? Welche Qualifikationen muss der Energieberater nachweisen, damit er seinen Kunden die Förderung der KfW-Energieeffizienzberatung in KMU anbieten kann?

3 Weiterbildungssystem in der IT-Branche

Die IT-Branche weist in ihren Anfängen in den 90er Jahren und der Entstehung ihres heutigen Weiterbildungssystems einige Parallelen zu Entwicklungen in der Gebäudeenergieberatung auf. Um für die Energieberatung aus der Entwicklungsgeschichte der IT-Aus- und Weiterbildung zu lernen, wird die IT-Branche aus Sicht der Energieberatung beschrieben.

Die IT-Branche ist geprägt durch eine starke Dynamik der technologischen Entwicklungen, welche eine enorme Breitenwirkung auf dem Markt hatten und haben (DÜCKER/ SCHAPFEL-KAISER 2006). Charakteristisch für die IT-Branche ist ihre Eigenschaft als „Querschnittsbranche“. IT-Fachkräfte finden oftmals auch Beschäftigungsmöglichkeiten in anderen Branchen als ihrer ursprünglich gelernten (DOSTAL 2002). Dabei war eine systematische Aus- und Fortbildung für den IT-Arbeitsmarkt bis Mitte der 90er Jahre kein Thema. So waren 80 % der IT-Fachkräfte Seiteneinsteiger ohne einschlägige Vorbildung mit jedoch sehr heterogenen Vorqualifikationen. Auf Facharbeiterebene gab es lediglich die Ausbildungsberufe Datenverarbeitungskaufmann/-frau und mathematisch-technische/r Assistent/in sowie Kommunikationselektroniker/-in und Fernmeldeanlagenelektroniker/-in. Beschäftigte in der IT-Branche absolvierten Weiterbildungsangebote mit häufig unscharf definierten Qualifizierungszielen und Inhalten. Die Branche war geprägt von zahlreichen hersteller- und produktbezogenen Zertifikatsweiterbildungen ohne verbindliche Standards. Mit diesen konnten die im Beschäftigungssystem erforderlichen Qualifikationen nur begrenzt erworben werden

(BOSCH 2000). Daher verfügt die IT-Branche über keine Ausbildungstradition wie im Handwerk und zumeist auch in der Industrie, deren berufliche Strukturen historisch gewachsen sind. Weiterhin ist die Branche geprägt von vielen temporären Arbeitsverhältnissen (EHRKE/ HESSE 2002).

Auf dem Markt existierten über 300 Fortbildungsabschlüsse, bei den Industrie- und Handelskammern gab es 45 Abschlüsse, die dort geprüft wurden. Dabei ergab sich sowohl für Betriebe als auch für Absolventen das Problem, dass identische Bezeichnungen unterschiedliche Schwerpunkte und Inhalte darstellten. Viele der Qualifizierungen waren am Markt gar nicht nachgefragt (WEISSMANN 2008). Ähnlich unübersichtlich sieht die Energieberatung heute aus, wie in Kapitel 2 bereits dargestellt wurde. Ebenfalls gibt es unternehmensspezifische Angebote in der Energieberatung wie z. B. den Energieberater im Baufachhandel, der von einem großen Baustoffhersteller ausgebildet wird.

Die schnell wechselnden Anforderungen stellen auch an das System der Berufsbildung besondere Herausforderungen. Die Ausbildungsmöglichkeiten müssen einerseits vereinfacht und möglichst flexibel gestaltet werden, andererseits aber auch klare Inhalte aufweisen.

Mitte der 90er wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit den Sozialpartnern und der KMK vier neue IT-Berufe entwickelt und 1997 bzw. 1999 nach dem Berufsbildungsgesetz anerkannt: Fachinformatiker, Informations- und Telekommunikationselektroniker, Informations- und Telekommunikationssystemkaufmann (1997) und Informationselektroniker (1999).

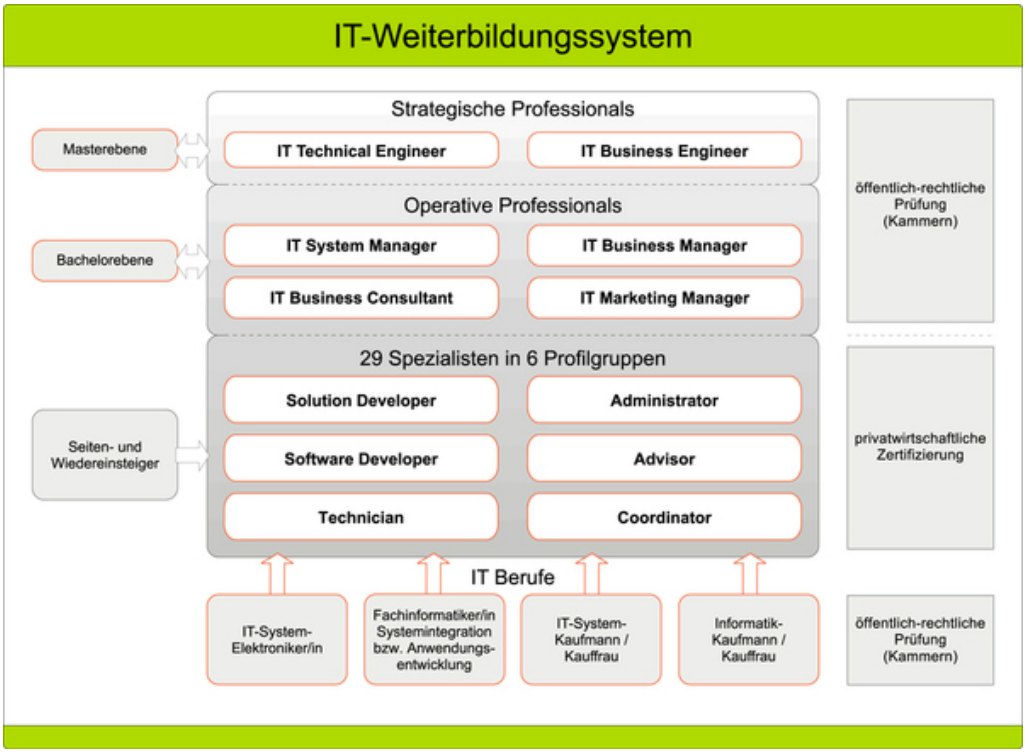


Abb. 3: Nach der Rechtsverordnung von 2002 aufgestelltes IT-Weiterbildungssystem (nach BORCH et al. 2006)

Die Profile repräsentierten eine Mischung aus technischen, betriebswirtschaftlichen und kundenorientierten Qualifikationen. Zugleich kam es in diesem Zusammenhang zu einer Überschneidung der dualen Ausbildung mit Tätigkeitsfeldern vieler akademischer Berufe (DÜCKER 2006).

Durch die Rechtsverordnung des Bundes vom 3.5.2002 [Bundesgesetzblatt I S. 1547] wurde ein IT-Weiterbildungssystem in drei aufeinander aufbauenden Ebenen konstituiert:

- Berufliche Qualifizierung zu den zertifizierten Spezialisten
- Aufstiegsfortbildung zu den operativen Professionals
- Aufstiegsfortbildung zu den strategischen Professionals.

Damit ist ein horizontal und vertikal gegliedertes Weiterbildungssystem entstanden. Die einzelnen Abschlüsse sind miteinander verknüpft. Die Curricula sind dabei arbeitsprozessorientiert gestaltet. Sie greifen berufliche Arbeitssituationen auf und zumeist wird in aktuellen, realen Projekten gelernt. Die Arbeitsprozesse wurden für die Curricula so geordnet, dass Sie für die einzelnen Funktionsgruppen Referenzprozesse beschreiben und charakteristische Tätigkeitsabläufe darstellen (ROGALLA 2004).

Bemerkenswert ist, dass die Spezialistenprofile nicht in der Verordnung genannt werden, sondern durch eine von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften geschlossene „Vereinbarung über die Spezialistenprofile im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung“ vom 14.02.2002 nach privatrechtlichen Regeln konstituiert wurden. Es erfolgte eine privatwirtschaftliche Personalzertifizierung durch akkreditierte Zertifizierungsstellen. Das IT-Weiterbildungssystem wurde als Ergänzung zum Hochschulstudium geschaffen. Weiterhin können nach Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) bis zu 50 % der Studienleistungen durch in der Berufspraxis erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten anerkannt werden, sofern diese nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind. Im Weiterbildungssystem entspricht der Bachelor einem operativen Professional, der Master einem strategischen Professional.

Ein Quereinstieg ist zu den Spezialistenfortbildungen und zur Bachelorebene (operative Professionals) möglich. (WEISSMANN 2008). Abbildung 3 gibt einen Überblick über das IT-Weiterbildungssystem von 2002. Im Jahre 2009 wurden die Spezialistenprofile noch einmal überarbeitet und aufgrund der tatsächlichen Bedarfe des Marktes zusammengefasst. Dieser Wandel verdeutlicht die Dynamik der Systeme in der IT-Domäne und einer Anpassungsfähigkeit an die Marktbedürfnisse. Das IT-Weiterbildungssystem bietet somit einen guten Ansatz für die Schaffung von mehr Durchlässigkeit in Berufsbildungssystemen und einem möglichen Anschluss an die Hochschulausbildung.

4 Studien und Gestaltungsempfehlungen für ein Weiterbildungssystem in der Energieberatung

4.1 Bedarfsorientierung

In der IT-Branche erfolgte eine Ausarbeitung verschiedener Spezialistenprofile und eine spätere Neuordnung dieser (vgl. Kap.3). Um Klarheit in die angebotenen Leistungen in der Energieberatung zu bringen, bietet es sich auch in der Energieberatung an, die einzelnen Aufgabenkomplexe/Handlungsfelder als berufliche Leistungsprofile zu beschreiben und zu bündeln. Ein ähnliches Vorgehen bieten auch BRETSCHNEIDER/ GRUNWALD/ ZINKE (2010a) zur Strukturierung von Berufsgruppen. Mittels dieses Verfahrens können dann auch für bestimmte Leistungsprofile ähnliche Voraussetzungen mitbringende Berufe zusammengefasst werden und zielgerichtet Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden.

Entlang der Wertschöpfungskette für Energieberatungsdienstleistungen und über den gesamten Lebenszyklus von Gebäuden muss ein Gebäudeenergieberater verschiedene berufliche Arbeitsaufgaben erfüllen. Diese sind als Aufgabenkomplexe in den beruflichen Handlungsfeldern der Energieberatung vollständig dargestellt (siehe Abb.4).

4.2 Situationsorientierung

Die bisherigen Untersuchungen legen weiterhin eine Modularisierung und Umgestaltung zu einer Situationsorientierung der bisher eher fachtheoretischen Ausbildung mit einzelnen Qualifizierungsbausteinen nahe. Bisher existiert keine Systematik der beruflichen Handlungsfelder von Energieberatern, um entsprechende Module in Leistungsprofilen an diesen auszurichten. Die Vielzahl unterschiedlicher Qualifizierungswege mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen könnten in einem einheitlichen, situations- und handlungsorientierten Qualifizierungsrahmen strukturiert werden.

Moderne Fort- und Weiterbildungen besitzen eine handlungsorientierte Struktur und sind durch einen konkreten Bezug zu typischen, beruflichen Arbeitssituationen geprägt. Solche Strukturen weisen zwar bislang einschlägige Ausgangsberufe für eine Fortbildung zum Energieberater auf, die Fortbildung zum Energieberater selbst folgt derzeit jedoch überwiegend einer Fächersystematik (Bauphysik, Anlagen- und Gerätetechnik etc.).

Für professionelle Strukturen im gesamten Erwerbssystem Energieberatung stellt ein einheitlicher Qualifizierungsrahmen eine notwendige Grundlage dar. Als Kernstück für moderne, handlungsorientierte Fort- und Weiterbildungsstrukturen wurden die beruflichen Handlungsfelder auf Grundlage eines Aufgabenmodells von Energieberatern erhoben. Diese Systematik von beruflichen Handlungsfeldern in der Gebäudeenergieberatung, welche sich auf die gesamte Leistungskette beziehen, wurde durch Expertenworkshops validiert.

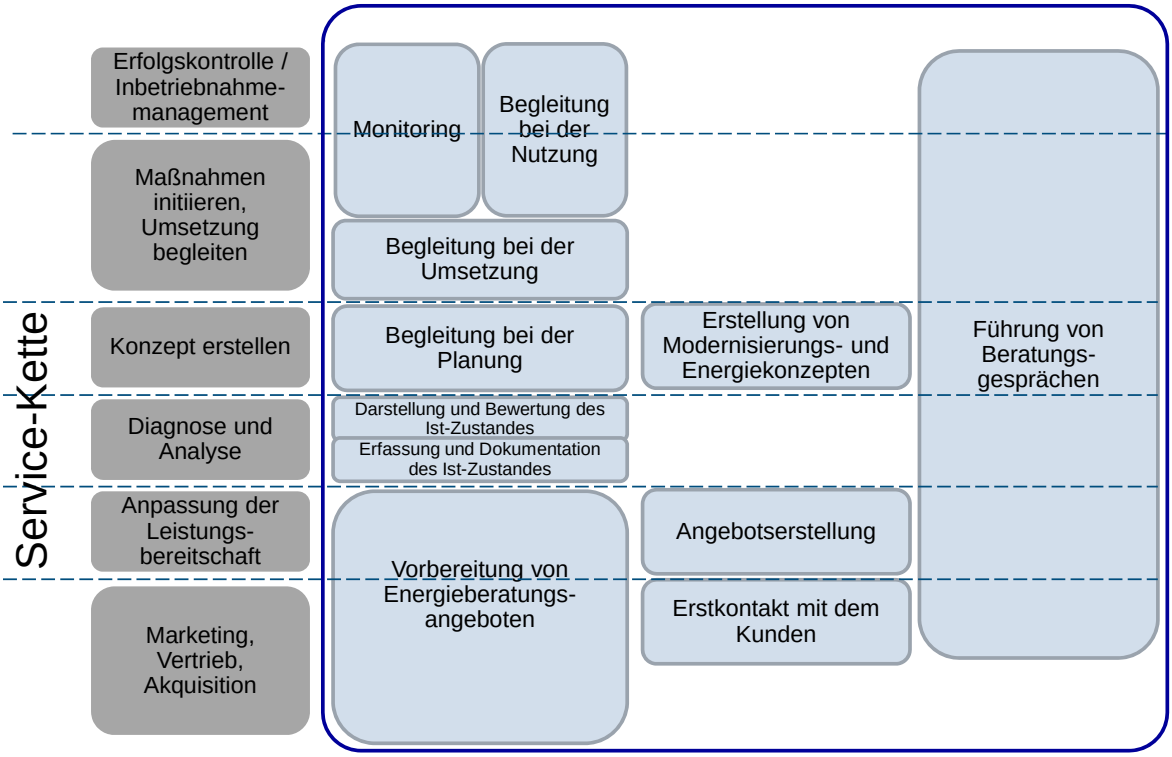


Abb. 4: Berufliche Handlungsfelder in der Energieberatung entlang der Wert-schöpfungskette

Die Erkenntnis, dass Energieberatung heutzutage mit der Konzepterstellung häufig zu früh aufhört und viele potentielle Leistungsangebote nicht berücksichtigt werden sowie die durch eine vollständige Abdeckung entstehenden zusätzlichen Arbeitsaufgaben implizieren eine Ergänzung des heutigen Fort- und Weiterbildungsangebotes, um den Anforderungen des Marktes gerecht werden zu können.

4.3 Konzeptionelle Überlegungen für ein Weiterbildungssystem in der Energieberatung

Die zuvor dargelegten Aspekte der Bedarfsorientierung und Situationsorientierung berücksichtigend, wird in den Abbildungen 5 und 6 ein durchlässiges System für die Weiterbildung in der Energieberatung vorgeschlagen. Ziel war es, die drei Bereiche Ausgangsqualifikationen auf mittlerer Qualifikationsebene, Weiterbildungssystem und tertiäre Bildung miteinander zu vernetzen. In Abbildung 5 wird ein Überblick über das Weiterbildungssystem gegeben. Abbildung 6 zeigt unterschiedliche individuelle Bildungswege zum gleichen Leistungsprofil in der Energieberatung auf.

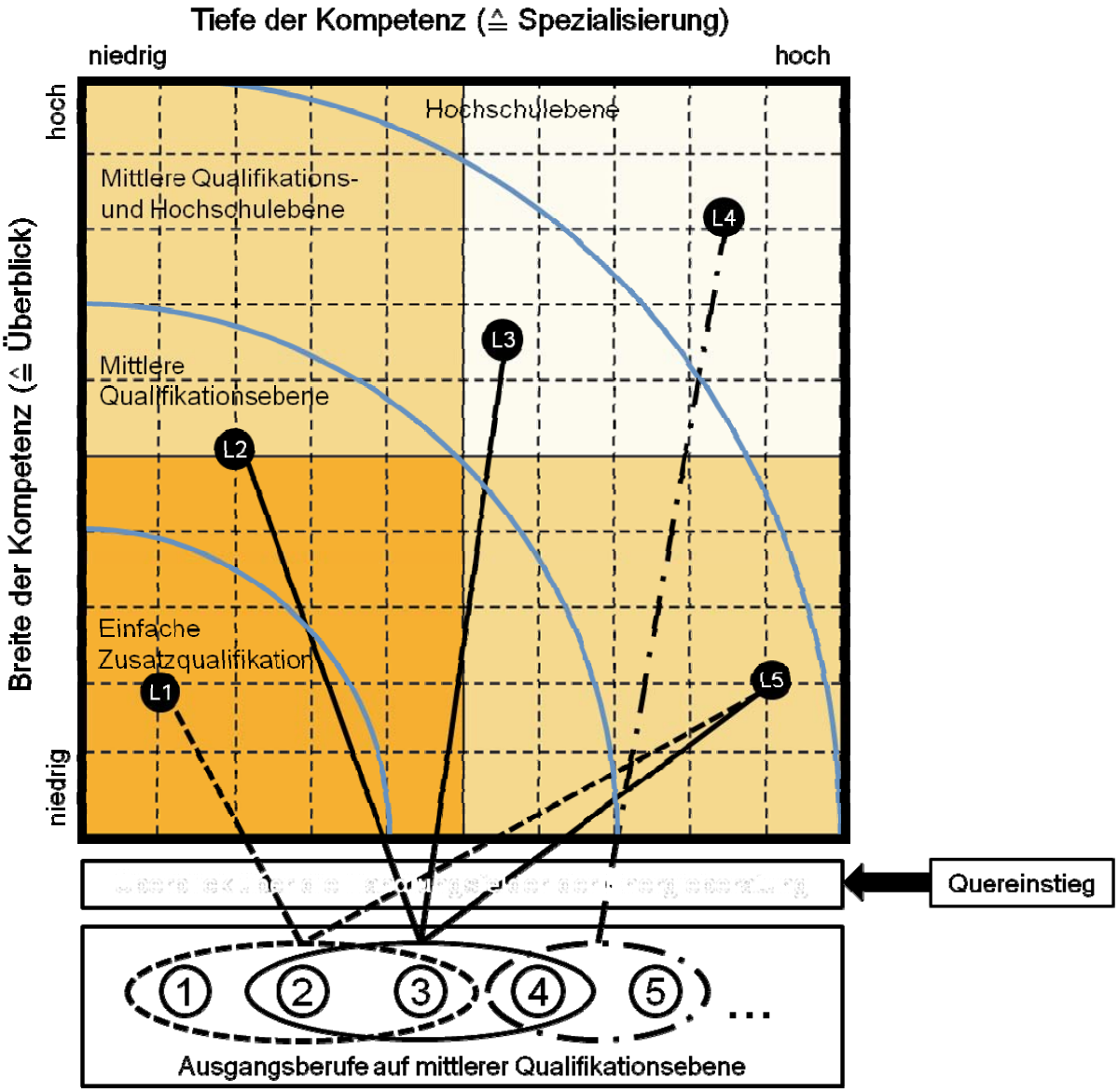


Abb. 5: Ansatz zur Gruppierung der Ausgangsberufe zur Qualifizierung für mögliche Leistungsprofile

Für die Fortentwicklung eines Weiterbildungssystems in der Energieberatung müssen die beruflichen Handlungsfelder (siehe Abb.4) als allgemeine Handlungsbeschreibungen durch konkrete Energieberatungsleistungen (siehe Abb.5, L1 bis L5) konkretisiert werden. Durch eine Bündelung der erhobenen Leistungen von Energieberatern lassen sich verschiedene Leistungsprofile erstellen (vgl. BRETSCHNEIDER et al. 2010b). Mittels einer Erhebung und Darstellung der notwendigen Kompetenzen für die einzelnen Leistungsprofile lassen sich die konkreten Qualifizierungsanforderungen ableiten. Über eine Deckungsanalyse der Ausgangsberufe mit den Leistungsprofilen ergeben sich Aussagen, welche Ausgangsberufe für welche Leistungsprofile aufgrund bereits vorhandener Kompetenzen besonders geeignet sind. Neben den formalen Qualifikationen sollen aber auch die tatsächlichen Kompetenzen der (angehenden) Energieberater berücksichtigt werden. Eine Orientierung bei einer möglichen Einstufung

geben die Niveaustufen und Deskriptoren des Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmens. Werden die Aufgabenkomplexe in den Handlungsfeldern nach diesen ausgestaltet, ist eine qualifikationsabhängige Einstufung möglich, die nicht ausschließlich auf Abschlüssen basiert. Ein weiterer Schritt könnte die Gruppierung von ähnlichen Profilen der Ausgangsberufe sein.

Abhängig von den jeweiligen Ausgangsqualifikationen der Berufe für die Leistungsprofile können mögliche Qualifizierungswege weiter differenziert werden. Abbildung 6 zeigt mögliche zukünftige berufliche Strukturen in der Gebäudeenergieberatung bezogen auf die Vorqualifikationen verschiedener Ausgangsberufe für ein ausgewähltes Leistungsprofil. Naheliegende Strukturmodelle der Ausbildungsordnungsforschung sind u. a. „Ausgangsberuf mit systematisierter/modularisierter Fort- und Weiterbildung“, „Stufenberuf“ und integrative Modelle nach RAUNER (2005).

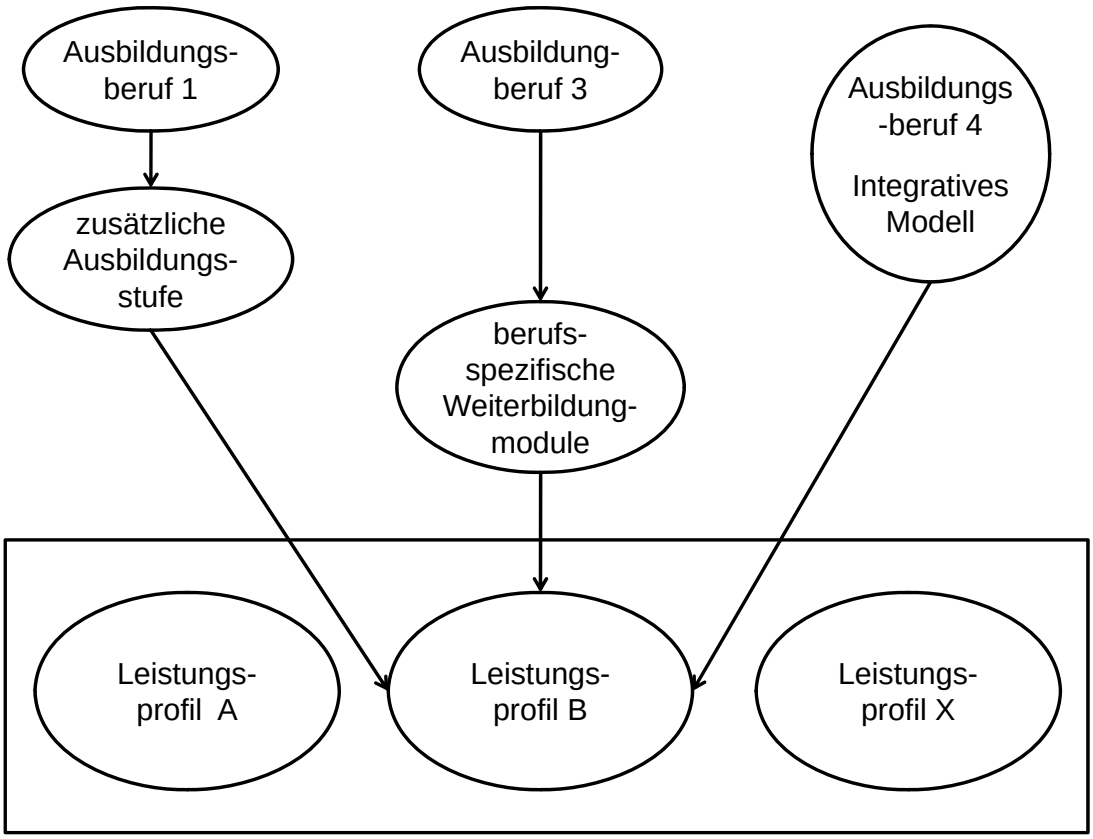


Abb. 6: Mögliche berufliche Wege in der Energieberatung auf mittlerer Qualifikationsebene zur Qualifizierung für ein bestimmtes Leistungsprofil

Literatur:

BUNDESAMT FÜR AUSFUHR- UND WIRTSCHAFTSKONTROLLE (BAFA) (Hrsg.) (2010): Bislang anerkannte Weiterbildungsmaßnahmen für das Förderprogramm der "Vor-Ort-Beratung". Online: http://www.bafa.de/bafa/de/energie/energiesparberatung/publikationen/energie_vob_aus_weiterbildungsmassnahmen.pdf (01-09-2010).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BAG) (Hrsg.) (2010): Berufenet: Steckbrief Energieberater/in. Online: http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp (05-09-2010).

BORCH, H./ WEISSMANN, H./ WORDELMANN, P. (2006): Internationale Aspekte des IT-Weiterbildungssystems. In: BWP, H. 5, 23-25.

BOSCH, G. (2000): Neue Lernkulturen und Arbeitnehmerinteressen. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u.a., 227-270.

BRETSCHNEIDER, M./ GRUNDWALD, J./ ZINKE, G. (2010a): Wie entwickelt man eine Berufsgruppe – ein mögliches Strukturkonzept. In: BWP, H. 4, 12-15.

BRETSCHNEIDER, M./ GRUNDWALD, J./ ZINKE, G. (2010b):. Abschlussbericht des Entwicklungsprojektes 4.0.895. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft-Nr. 113, Bonn.

DOSTAL, W. (2002): IT-Arbeitsmarkt: Chancen am Ende des Booms. IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 19 vom 21.08.2002.

DÜCKER, S./ SCHAPFEL-KAISER, F. (2006): IT-Technologie in der Berufsbildung – heute ganz alltäglich. Online: http://www.bibb.de/de/24307.htm (03-09-2010).

EHRKE, M./ HESSE, J. (2002): Das neue IT-Weiterbildungssystem – Eine Neuordnung mit hohem Reformanspruch. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 11/12, 4 -8.

GROSSMANN, B. (2009): So sieht der typische Energieberater aus. In: Der Gebäude Energieberater, H. 9, 12-15.

HEINEN, S./ FRENZ, M. (2009): Beruflichkeit in der Energieberatung-Analyse curricularer Strukturen. In: FENZL, C./ SPÖTTL, G./ HOWE, F./ BECKER, M. (Hrsg.): Berufsarbeit von morgen. Bielefeld, 370-375.

HEINEN, S./ LEUTHOLD, S./ FRENZ, M. (2010): Was bin ich? – Studie: Energieberatung systematisch professionalisieren. In: Der Gebäude Energieberater, H. 6, 20-23.

HUISINGA, R. (2005): Curriculumforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 350-357.

KMK (Hrsg.) (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und

ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

RAUNER, F. (2005): Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 240-246.

REETZ, L./ SEYD, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A.: Handbuch der Berufsbildung, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 227-259.

ROGALLA, I./ WEBER, H. (2004): Diagonale Karriere – Verbindungen zwischen öffentlich-rechtlichen Abschlüssen, privatwirtschaftlicher Zertifizierung und Hochschulausbildung. In: BWP, H. 6, 29-32.

WEISSMANN, H. (2008): Begleitung und Evaluation des IT-Weiterbildungssystems. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. H. 96. Bonn.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

HEINEN, S. et al. (2010): Gestaltung von Übergängen zwischen mittlerer Qualifikationsebene und Hochschule – Überlegungen zur Entwicklung eines Weiterbildungssystems in der Gebäudeenergieberatung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/heinen_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autoren:

Dipl.-Ing. SIMON HEINEN

Institut für Arbeitswissenschaft, Abteilung Fachdidaktik, RWTH Aachen University

Bergdriesch 27, 52062 Aachen

E-mail: s.heinen (at) iaw.rwth-aachen.de

Homepage: www.iaw.rwth-aachen.de

Dr. MARTIN FRENZ

Institut für Arbeitswissenschaft, Abteilung Fachdidaktik, RWTH Aachen University

Bergdriesch 27, 52062 Aachen

E-mail: m.frenz (at) iaw.rwth-aachen.de

Homepage: www.iaw.rwth-aachen.de

Dipl.-Wirt.-Ing. RAYMOND DJALOEIS

Institut für Arbeitswissenschaft, Abteilung Fachdidaktik, RWTH Aachen University

Bergdriesch 27, 52062 Aachen

E-mail: r.djaloeis (at) iaw.rwth-aachen.de

Homepage: www.iaw.rwth-aachen.de

Prof. Dr. CHRISTOPHER M. SCHLICK

Institut für Arbeitswissenschaft, RWTH Aachen University

Bergdriesch 27, 52062 Aachen

E-mail: c.schlick (at) iaw.rwth-aachen.de

Homepage: www.iaw.rwth-aachen.de

Tobias Schlömer
(Universität Oldenburg)

Berufliche Weiterbildung und Geschäftsmodelle des nachhaltigen Wirtschaftens

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/schloemer_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SCHLÖMER 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/schloemer_bwpat19.pdf

Die Gestaltung zukunftsfähiger Wirtschaftsstile stellt die zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts dar. In fast allen Branchen finden sich inzwischen überzeugende Beispiele für ökologisch und sozial verantwortliches Wirtschaften: Die Ausrichtung auf „grüne“ Geschäftsfelder, Kostenreduktionen durch Rohstoff- und Materialeffizienz oder die Übernahme sozialer Verantwortung sind längst zu zentralen Unternehmensstrategien geworden.

Für die Umsetzung dieser nachhaltigkeitsorientierten Geschäftsmodelle übernimmt die berufliche Weiterbildung eine wichtige Qualifizierungsfunktion, genauer gesagt stützt sie die Entwicklung betrieblicher Performanzfelder des nachhaltigen Wirtschaftens. Für die Mitarbeiter/innen eröffnen die Geschäftsmodelle schließlich viel versprechende berufliche Perspektiven und Entwicklungschancen, wie sie beispielsweise die Umweltleitmärkte der erneuerbaren Energien, der Energieeffizienz oder der nachhaltigen Mobilität bieten. Auf die daraus resultierenden Kompetenzbedarfe sollten Lehr-Lernkonzepte einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildung ausgerichtet sein. Dabei ergibt sich ein Spannungsfeld, das sich von situativen Lernkonzepten wie dem Job-Rotation-Ansatz, dem Lernen im Arbeitsprozess, dem Projektlernen oder dem Einsatz von Erkundungen bis hin zu eher systematischen Konzepten wie E-Learning, Seminare und Schulungen spannt.

Im Beitrag wird ein Referenzmodell vorgestellt, das die Umsetzung beruflicher Weiterbildung in Lehr-Lernkonzepten und beruflichen Handlungsfeldern mit betrieblichen Performanzfeldern und Kompetenzbedarfen nachhaltigen Wirtschaftens verzahnt und Empfehlungen bereithält. Das Modell basiert auf theoretischen und empirischen Explorationen am Beispiel der Kunststoffrohrindustrie.

Professional further education and training and business models of sustainable development

The central challenge of the 21st century is the creation of economic styles that are viable for the future. In almost all sectors there are now convincing examples of ecologically and socially responsible development: the focus on ‘green’ areas of business, cost reductions through raw material and material efficiency or the taking on of social responsibility have long been central company strategies.

Professional further education and training takes on an important qualification function for the implementation of these sustainably oriented business models; to be precise it supports the development of in-company performance areas of sustainable development. For the employees the business models open up promising professional prospects and development opportunities, such as for example those offered by the leading markets in renewable energies, energy efficiencies or sustainable mobility. Teaching and learning concepts of sustainably oriented further education and training should be oriented towards the resulting demands for competence. Here a tension emerges, which stretches from situative learning concepts such as the job rotation approach, learning in the process of work, project

learning or the use of investigations to rather more systematic concepts such as e-learning, seminars and courses.

The paper presents a reference model which dovetails the implementation of professional further education and training in teaching and learning concepts and professional fields of action with in-company performance fields and demands for competence in sustainable development, and offers recommendations. The model is based on theoretical and empirical explorations using the example of the plastic pipe industry.

TOBIAS SCHLÖMER (Universität Oldenburg)

Berufliche Weiterbildung und Geschäftsmodelle des nachhaltigen Wirtschaftens

1 Zukunftsorientierung in der beruflichen Weiterbildung

Mit Blick auf Praxis und Forschung der Weiterbildung wird recht schnell deutlich, dass sich dieser sehr heterogene und weitreichende Herausforderungen stellen, die insbesondere mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandel zusammenhängen (vgl. SCHIERSMANN 2007, 16ff.; TIPPELT/ HIPPEL 2010, 12ff.): So soll die Erwachsenen- und Weiterbildung sich Programmen des lebenslangen Lernens verschreiben, der steigenden Wissensintensität in der Erwerbsarbeit gerecht werden, sich orientieren an globalisierten Wertschöpfungsketten und für die Dienstleistungsgesellschaft qualifizieren, sich ausrichten an den Erfordernissen prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsorganisationen, ihre Sozialisierungsaufgabe angesichts von Wertewandel, kultureller Diversität und Ansprüchen auf Chancengleich neu denken sowie Antworten finden zur demografischen Entwicklung bzw. zu alternden Belegschaften.

Für die Weiterbildung stellen diese häufig als Megatrends bezeichneten Entwicklungen zweifelsohne wichtige Referenzpunkte dar. Gleichwohl lassen sich mit Ihnen nur bedingt *zukunftsfähige* Leitbilder, Angebote und Lernkonzepte einer beruflichen Weiterbildung gestalten. So blieb die Gestaltung ökonomisch, ökologisch und sozial verantwortlicher Wirtschaftsstile als eines der zentralen Probleme des 21. Jahrhunderts bisher weitestgehend unberücksichtigt. Zwar wird die Notwendigkeit und Konzeptionierung einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildung punktuell skizziert (vgl. hierzu u. a. APEL 2007; KANDLER/ TIPPELT 2010; SCHÜßLER 2007) und vereinzelt werden diese auch angeboten, von einer breitflächigen Akzeptanz in der Praxis und einer lebhaften Theoriediskussion zu einer beruflichen Weiterbildung für nachhaltiges Wirtschaften kann gleichwohl kaum die Rede sein.

Erfolge sind am ehesten im hochschulischen Bereich zu verzeichnen. Hier sind Studiengänge an deutschen Universitäten integriert und akkreditiert worden, die zukünftige Führungskräfte für die strategischen Aufgaben des Nachhaltigkeitsmanagements in Unternehmen qualifizieren. Entstanden sind sowohl grundständige Studiengänge, wie beispielsweise der *Sustainability Management-Master*-Studiengang an der Universität Oldenburg (vgl. SIEBENHÜNER/ MÜLLER 2006), als auch nachhaltigkeitsorientierte MBA-Programme für berufstätige Führungskräfte, beispielsweise an der Universität Lüneburg (vgl. SCHALTEGGER/ KALISCH 2006). Auch branchenspezifische Weiterbildungsangebote sind in verstärktem Maße vorzufinden, hauptsächlich für die Sektoren der erneuerbaren Energien (vgl. z. B. für die Windbranche: KÄRN/ SCHWARZER 2010).

Unterhalb der hochschulischen Weiterbildungsebene sind nachhaltigkeitsorientierte Angebote primär zum Erwerb von Zusatzqualifikationen in gewerblich-technischen Berufsausbildungen

und berufsbegleitende Fortbildungen zu nennen. Letztere qualifizieren beispielsweise zur Fachkraft für Solartechnik oder zur Fachkraft für Recycling (vgl. DASSLER 2006, 67ff.; JANßEN 2010). Im kaufmännischen Bereich findet sich mit dem Fortbildungsgang zum Fachberater bzw. zur Fachberaterin für nachhaltiges Wirtschaften eines der wenigen Weiterbildungsangebote, das im Praxisverbund und unter wissenschaftlicher Begleitung erforscht wurde. Hierbei handelt es sich jedoch auch um eine Zusatzqualifizierung, die in die curricularen Strukturen der Fachschule Wirtschaft integriert werden kann, einer Schulform, die an den Berufskollegs angeboten wird und zumeist in Teilzeitform zum Abschluss „staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in“ führt (vgl. TIEMEYER et al. 2004, 55).

Neben der geringen quantitativen Verbreitung ergibt sich ein weiteres qualitatives Problemfeld: Die vorliegenden Argumentationen rekurrieren primär auf Modelle aus der Allgemeinpädagogik und insbesondere der politischen Bildung. Eine derart konzipierte Weiterbildung bezieht sich damit in erster Linie auf die Motivierung und Befähigung zur Teilhabe von Erwachsenen als Bürger/innen an gesellschaftlichen Veränderungen in Richtung Nachhaltigkeit, wie z. B. durch die Mitwirkung an kommunalen Agenda 21-Vorhaben.

Analytisch betrachtet kann und sollte die *berufliche* Weiterbildung jedoch eine sehr viel weitergehende Funktion übernehmen, indem sie die individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften zentral unterstützt. Für Betriebe liegt die Notwendigkeit einer nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung auf der Hand: In fast allen Branchen erschließen Unternehmen mit ihren Mitarbeiter(inne)n „grüne“ Geschäftsfelder und realisieren Kostenreduktionspotentiale durch Rohstoff- und Materialeffizienz. Auch die Übernahme sozialer Verantwortung ist gerade in sensitiven Märkten, wie z. B. in der Chemie-, Textil- oder Automobilindustrie zu einer notwendigen Bedingung für die Unternehmensplanung geworden. Auch makroökonomisch wird sichtbar, dass Nachhaltigkeit in ökologisch und sozial verantwortlichen Wertschöpfungsnetzwerken (z. B. im ökologischen Bauen) bereits durch schnittstellenübergreifende Zusammenarbeit gestaltet wird. Für die beruflich Handelnden selbst eröffnen Geschäftsmodelle für nachhaltiges Wirtschaften schließlich viel versprechende berufliche Perspektiven und Entwicklungschancen, wie sie beispielsweise die Umweltleitmärkte der erneuerbaren Energien, der Energieeffizienz oder der nachhaltigen Mobilität bieten.

Der folgende Beitrag nimmt die Chancen und Bedarfe einer Programmatik der beruflichen Weiterbildung für nachhaltiges Wirtschaften kritisch-konstruktiv auf. Dabei wird Bezug auf eine Studie zu beruflichen Handlungsfeldern und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften genommen, in der vier Grundsatzfragen sowohl theoriegeleitet als auch empirisch-explorativ behandelt wurden (vgl. im Folgenden SCHLÖMER 2009). Demnach wird erstens geklärt, für welche betrieblichen Geschäftsmodelle bzw. Performanzen des nachhaltigen Wirtschaftens überhaupt eine berufliche Weiterbildung unterstützend wirkt. Zweitens wird auf einer sozialtheoretischen Folie dargelegt, auf welche beruflichen Handlungsfelder die Weiterbildung bezogen werden könnte. Daran anknüpfend wird drittens aus Sicht einer konstruktivistischen Lerntheorie diskutiert, welche konkreten Lernangebote zielführend sein könnten. Abschließend wird sowohl für exemplarische Mitarbeiter/innen-Gruppen als auch verallgemeinert

skizziert, an welchen Kompetenzen eine berufliche Weiterbildung für nachhaltiges Wirtschaften auszurichten wäre. Der Beitrag schließt perspektivisch mit Empfehlungen für die Etablierung der dargelegten Konzeptionen sowohl in die formellen wie informellen Lehr-Lernprozesse als auch in die entsprechenden Strukturen von Bildungsplanung und -politik. Zunächst soll einleitend das Forschungsdesign der diesem Beitrag zu Grunde gelegten Studie vorgestellt werden.

2 Forschungsdesign

2.1 Untersuchungsablauf

Ausgangspunkt der Studie sind die vier eingangs genannten Forschungsdesiderata, die zunächst in theoretischen Explorationen bearbeitet wurden (vgl. ausführlicher SCHLÖMER 2009, 109ff.). Im Ergebnis liegt ein Entwurf für ein Referenzmodell zu beruflichen Handlungsfeldern und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften vor, welches den Desiderata entsprechend vier Dimensionen ausweist. Dieser Entwurf des Referenzmodells wurde in empirische Explorationen überführt, um es in einer Fallstudie zu überprüfen, auszudifferenzieren und zu modifizieren (vgl. Abbildung 1).

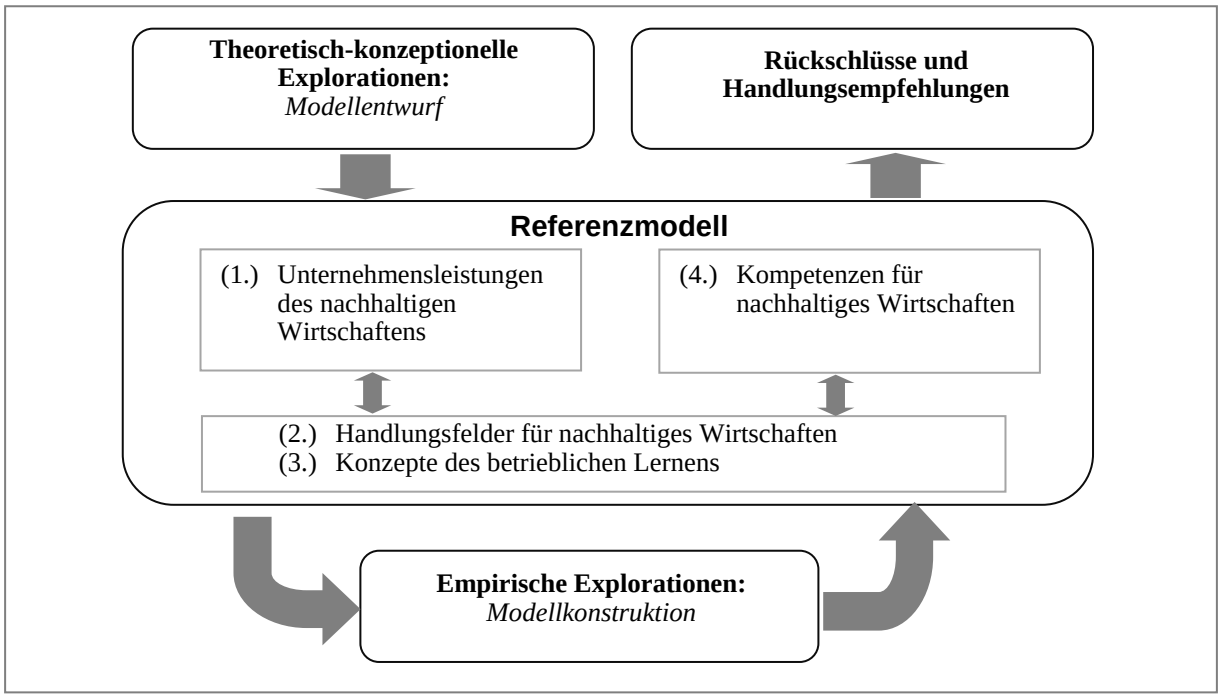


Abb. 1: Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie

Ein erster Schwerpunkt der Studie liegt folglich in der theoriegeleiteten Analyse der vier skizzierten Forschungsfelder (theoretisch-konzeptionelle Explorationen). Zunächst wurden betriebswirtschaftliche Theorien zum nachhaltigen Wirtschaften in den Blick genommen, um ökologisch und sozial relevante Unternehmensleistungen ermitteln zu können. Dabei wurden sowohl analytische Verfahren betrachtet, mit denen sich ökologische und soziale Leistungen

von Unternehmen identifizieren und bewerten lassen als auch fachspezifische Konzepte und Instrumente zum Nachhaltigkeitsmanagement. Im Ergebnis dieses ersten Analyseschritts wurden theoretisch verallgemeinerte Geschäftsmodelle von Industriebetrieben und damit zugleich Ausprägungen gesamtunternehmerischer Nachhaltigkeitsleistungen vorgestellt. Daraus sollten schließlich diejenigen Unternehmensleistungen selektiert werden, deren Erfolg kompetentes Handeln der Unternehmensmitglieder bedingt. Es wird dazu eine sozialtheoretische Perspektive auf solche berufliche Handlungsfelder entfaltet, in denen Nachhaltigkeit eine sinngebende Bedeutung hat. Konkret wird ein prozessorientiertes Verfahren vorgestellt, das zur Beschreibung der Interaktionen bzw. der aufeinanderbezogenen Handlungen in nachhaltigkeitsorientierten Sozialsystemen dient. Weiterführend wurden Konzepte des betrieblichen Lernens aus der Perspektive einer konstruktivistischen Lerntheorie zusammengetragen und hinsichtlich ihrer Lernförderlichkeit für nachhaltiges Handeln bewertet. Abschließend gilt es zu entscheiden, welches Kompetenzmodell sich aus den Beschreibungen nachhaltigen Handelns als theoretisch anschlussfähig erschließen lässt.

Neben dieser theoriegeleiteten Analyse liegt ein zweiter Schwerpunkt der Studie in der Durchführung einer empirischen Studie zum nachhaltigkeitsorientierten Handeln in Beruf und Arbeit und zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen. Zunächst wurden dazu das Geschäftsmodell eines Fallstudienunternehmens und die Ausprägungen nachhaltigen Wirtschaftens im Unternehmensumfeld erforscht. Insbesondere geht es darum, die Bedeutung von Umwelt- und Sozialproblemen für das Fallstudienunternehmen zu ermitteln, um dadurch eine Beschreibung unternehmerischer Nachhaltigkeitsleistungen zu erhalten. Hierzu wurden betriebliche und überbetriebliche Explorationen durchgeführt. Im weiteren Verlauf werden diese Nachhaltigkeitsleistungen einzelnen Handlungssystemen des Fallstudienunternehmens zugeordnet, um dadurch berufliche Handlungsfelder zum nachhaltigen Wirtschaften identifizieren zu können. Danach erfolgte schließlich die Analyse der beruflichen Handlungsfelder hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten einzelner Mitarbeiter/innen-Gruppen. Die dadurch ermittelten Nachhaltigkeitshandlungen stellten dann die Grundlage dar, um Rückschlüsse auf die angeforderten Kompetenzen der Mitarbeiter/innen ziehen zu können. In dem Zusammenhang wurde ebenfalls die Beförderung dieser Kompetenzen im betrieblichen Lernen untersucht.

2.2 Fallauswahl und Fallbeschreibung

Für die Durchführung der empirischen Explorationen erfolgte eine kriteriengeleitete und damit systematische Fallauswahl eines Industriebetriebs. Als erstes diente das Kriterium der „Nachhaltigkeit im Absatzmarkt“ als Filter, um die Fallauswahl zunächst auf solche Branchen zu reduzieren, die relevante Beiträge zur Lösung ökologischer und sozialer Probleme leisten können. Im Anschluss daran wurde dann das Kriterium „Nachhaltigkeit im Kundenangebot“ angelegt, um zu prüfen, inwieweit die vorausgewählten Betriebe Güter und Dienstleistungen anbieten, die ökologisch und sozial zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile initiieren. Schließlich wurde dann im Auswahlprozess überprüft, inwiefern ökologische und soziale Aspekte in der Leistungserstellung sowie soziale Verantwortung im Geschäftsmodell

eine Rolle spielen. Danach wurden bildungsrelevante Kategorien herangezogen, um die Arbeitsbereiche nach Domänen zu klassifizieren und die Ausbildungsberufe sowie die betrieblichen wie außerbetrieblichen Lernkonzepte der Aus- und Weiterbildung vergleichen zu können. Im Ergebnis konnte schließlich ein industrieller Hersteller von Kunststoffrohrsystemen gewonnen werden.

Das Fallstudienunternehmen Plastpipe GmbH[1] ist ein Tochterunternehmen eines international tätigen Konzerns, der mit 5.100 Mitarbeiter(inne)n und einem Jahresumsatz von 950 Mio. € zu den führenden Herstellern von Kunststoffrohrsystemen zählt. Die Plastpipe GmbH beschäftigt ca. 420 Mitarbeiter/innen und erwirtschaftete im Jahr 2008 einen Umsatz von ca. 200 Mio. €. Die Produktpalette umfasst Systeme für die Anwendungsbereiche des Tiefbaus und der Gebäudetechnik, die beide eine hohe ökologische Bedeutung haben. So verlangt der Klimawandel nach neuen technisch- infrastrukturellen Lösungen und sozialen Nutzungsverhalten bei der Energie- und Trinkwasserversorgung, der Abwasserentsorgung, der energieeffizienten Heizungsausstattung in Gebäuden, der Gebäudeentwässerung, der Dachentwässerung sowie der Regenwasserbewirtschaftung. Das Fallstudienunternehmen hat sich mit Produkten wie z. B. energieeffizienten Flächenheizkühlsystemen, grabenlosen Rohrsanierungsverfahren oder Regenwassernutzungs- und -versickerungssystemen entsprechend positioniert. Weiterhin zeichnet sich Plastpipe als ein Vorreiter bei der Material- und Ressourceneffizienz in der Herstellung sowie der gesamten Lebenszyklusverantwortung aus. Aus betriebspädagogischer Perspektive ist Plastpipe als Exempel zu bezeichnen, weil es sowohl situationsbezogene Lernkonzepten wie Job Rotation, Umweltzirkel und Projektarbeit, systematische Konzepte wie Hersteller- und Verkaufsschulungen als auch Mischformen des arbeitsbegleitenden und arbeitsgesteuerten Lernens anbietet.

2.3 Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Um die individuellen Vorstellungen der Unternehmensmitglieder und der überbetrieblichen Fachexpert(inn)en zu den vier Forschungsdesiderata der Studie erfassen zu können, wurde das Leitfaden- und Experteninterview als angemessene Methode eingesetzt. Die Auswahl der Interviewpartner/innen ist an den Erkenntnisinteressen der Studie ausgerichtet und folgte einer Samplingmethode. Im Sinne einer empirischen Absicherung der erhobenen Expert(innen)-Aussagen wurde durch eine Dokumentenanalyse ein zweiter Zugang zum Untersuchungsgegenstand gelegt (Methoden-Triangulation). Die empirische Erhebung ist in der vorliegenden Studie in drei Phasen strukturiert, in denen insgesamt 17 Interviews durchgeführt wurden.

Zielsetzung der ersten Empiriephase ist es, die Auslegung und die Umsetzung der Leitidee von nachhaltigem Wirtschaften im Fallstudienunternehmen sowie eine Einordnung des

[1] Die in der Studie erhobenen unternehmens- und personenbezogenen Informationen und die erzielten Auswertungsergebnisse werden insoweit anonymisiert, dass Datenschutzrechte gewahrt werden und Rückschlüsse auf Organisationen bzw. einzelne Personen ausgeschlossen werden können. Dem an der vorliegenden Studie teilnehmenden industriellen Hersteller von Kunststoffrohrsystemen wird der Kunstname *Plastpipe GmbH* gegeben.

gesamtgesellschaftlichen Beitrags der Unternehmensleistung zur Lösung von Nachhaltigkeitsproblematiken zu erheben. Dazu wurden ein Mitglied der Geschäftsleitung und der Nachhaltigkeitsbeauftragte des Fallstudienunternehmens sowie zwei außerbetriebliche Fachexperten aus dem Bereich der Forschung im Bauwesen als Interviewpartner/innen ermittelt.

In der zweiten Empiriephase stehen die Konzepte der Personalentwicklung des Fallstudienunternehmens im Fokus. Erhoben werden sollte, wie die Unternehmensausrichtung auf nachhaltiges Wirtschaften in die Anleitung betrieblichen Lernens einfließt. Daher wurden Mitglieder des Personalwesens (n=3) befragt. Da die Konzepte der Personalentwicklung zugleich orientiert sind an gesamtunternehmerischen Zusammenhängen und in die unterschiedlichen beruflichen Domänen im Fallstudienunternehmen überführt werden, lassen sich über diese Befragungen auch konkrete Aussagen zur strategischen Bedeutung von betrieblicher Personalentwicklung für die Nachhaltigkeitsaktivitäten im Fallstudienunternehmen einholen.

Schließlich stehen in der dritten Erhebungsphase konkrete berufliche Handlungsbereiche im Mittelpunkt. Hier galt es, die forschungsleitenden Fragen der Studie in die Erhebung einzubringen. So sollten Aussagen zur Mitgestaltung einzelner Berufs- bzw. Mitarbeiter/innen-Gruppen am nachhaltigen Wirtschaften, zu den dabei abgerufenen Kompetenzen sowie zur Kompetenzförderlichkeit betrieblicher Lernangebote gewonnen werden. Es wurden dazu insgesamt 10 Interviews mit absichtsvoll ausgewählten Mitarbeiter(inne)n auf mittlerer Leitungsebene und ausführender Ebene aus den Bereichen Vertrieb, technischer Kundendienst, Produktion, Fertigungslogistik und Lagerlogistik geführt. Das Sampling orientierte sich dabei an den Ergebnissen der ersten beiden Empiriephasen, in der die für nachhaltiges Wirtschaften erfolgskritischen Geschäftsprozesse identifiziert wurden, welche zugleich auf relevante Handlungsfelder verweisen.

Das aus den Interviews und den Dokumenten gewonnene Textmaterial wurde schließlich einer kategorialen Inhaltsanalyse zugeführt, um die Ergebnisse zusammenzufassen und strukturieren zu können. In der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde der Modellentwurf aufgegriffen, der im Zuge der theoretischen Explorationen entwickelt wurde. Mit dem Abschluss der empirischen Explorationen wurde folglich ein Referenzmodell konstruiert und ausdifferenziert, das die theoretischen Vorannahmen aufnimmt und reflektiert. Die vier tragenden Dimensionen des Referenzmodells für berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften werden im Folgenden vorgestellt. Dabei werden primär die Implikationen für die berufliche Weiterbildung abgeleitet.

3 Programmatik einer beruflichen Weiterbildung für nachhaltiges Wirtschaften

3.1 Referenzmodell zur Beschreibung und Analyse von beruflichem Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften

Die Ausgangslage des Referenzmodells ist durch zwei miteinander zu verknüpfende Perspektiven gekennzeichnet, die einerseits die Unternehmung bzw. die Organisation als soziales

System und andererseits die Kompetenzen der Mitglieder des sozialen Systems abbilden (vgl. SCHLÖMER 2009, 33ff.). Verknüpfen lassen sich diese beiden Perspektiven im Modell in Form von zwei Ebenen (vgl. Abbildung 2): Auf einer Ergebnisebene lassen sich grundsätzliche Zusammenhänge zwischen der Nachhaltigkeitsleistung eines sozialen Systems „Unternehmen“ und den Kompetenzen der Systemmitglieder – also den Mitarbeiter(inne)n – darstellen. Folglich kann festgelegt werden, welche Ziele nachhaltigen Wirtschaftens das Unternehmen verfolgt und welchen Stellenwert mitarbeiterbezogenen Kompetenzen in diesem Zusammenhang beigemessen wird. Die Entwicklung der individuellen Kompetenzen sowie die Ausdifferenzierung der in sozialen Systemen ablaufenden Handlungen und Kommunikation wird auf einer Handlungs- und Lernebene abgebildet. An Beruf und Arbeit gekoppelt kann hier beschrieben werden, mit welchen Lernkonzepten die Mitglieder sozialer Systeme eingebunden und befähigt werden, individuelle Beiträge zur Unternehmensperformanz nachhaltigen Wirtschaftens zu erbringen.

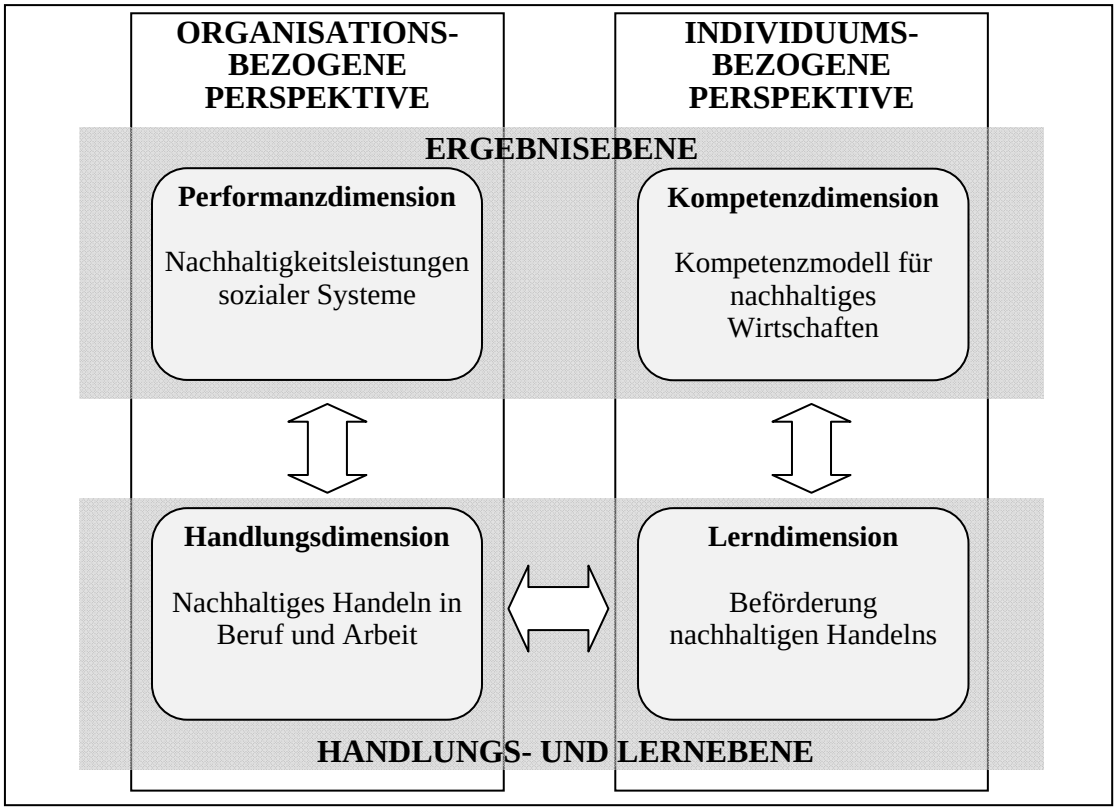


Abb. 2: Dimensionen im Modellentwurf zu beruflichem Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften

Zu beachten gilt es, dass mit dem Übergang von den Beschreibungen der Interaktionen in sozialen Systemen zu Beschreibungen kognitiver Lernprozesse ein anderes Verständnis des Handelns zugrunde zu legen ist (vgl. HEJL 1992, 195). So bilden Individuen im aufeinander bezogenen Handeln ein gemeinsames Verständnis bzw. eine gemeinsam geteilte Vorstellung von der Wirklichkeit aus. Beispielsweise entwickeln Teams, die in der betrieblichen Produktion arbeiten, eine gemeinsame Vorstellung darüber aus, wie sie die Materialausschussquote

senken können. Die Ausbildung solcher gemeinsam geteilter Vorstellungen beruht auf so genannten synreferenziellen Handlungen (vgl. HEJL 1994, 113). Die synreferenziellen Handlungen bilden wichtige Bezugspunkte, um soziale Systeme beschreiben zu können. Sollen schließlich die kognitiven Prozesse der Systemmitglieder, also die Ausbildung der individuellen Vorstellungen über die Wirklichkeit analysiert werden, z. B. darüber wie Produktionsprozesse effizient zu gestalten seien, sind selbstreferenzielle Handlungen als Referenz heranzuziehen. Auf dieses unterschiedliche Handlungsverständnis ist im Zuge der Beschreibung des beruflichen Handelns und des Lernens im Kontext nachhaltigen Wirtschaftens explizit einzugehen.

Über die zwei Ebenen können die beiden Sichtweisen des Individuums und der Organisation folglich miteinander verknüpft werden. Neben dieser horizontalen Verzahnung der Perspektiven im Modell sind auch die beiden Ebenen nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Stattdessen stehen sie innerhalb des Modells vertikal betrachtet in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander: Die Ergebnisebene stellt für die Handlungsebene systemrelevante Ziele und Sinnkriterien zur Verfügung und verdeutlicht so, woran die Systemmitglieder ihr Handeln und ihre Kommunikation ausrichten (sollten). Ebenso markiert die Ergebnisebene, welche Kompetenzen zu befördern sind und welche Nachhaltigkeitsleistungen in der Gesamtorganisation erbracht werden sollen. Die Handlungsebene aktualisiert schließlich die Ergebnisebene, da sowohl Systemleistungen nachhaltigen Wirtschaftens als auch Kompetenzen befördert bzw. vorhandene weiterentwickelt werden. Ausdifferenzieren lassen sich die Verknüpfung der Perspektiven und der Ebenen durch den Ausweis von vier Dimensionen im Referenzmodell: Die Performanzen für nachhaltiges Wirtschaften (Performanzdimension), welche die organisationale Leistung eines sozialen Systems darstellen, und die Kompetenzen der Mitarbeiter/innen als individuelles Potential eines sozialen Systems (Kompetenzdimension) lassen sich über eine sozialtheoretische Analyse der Felder beruflichen Handelns (Handlungsdimension) und der betrieblichen Lernkonzepte (Lerndimension) – also über den Weg einer Handlungs- und Lernebene – im Referenzmodell verknüpfen. Werden die vier Dimensionen auf ein konkretes Sozialsystem „Unternehmen“ angewandt, kann jeweils systemspezifisch geklärt werden, welche Ausprägungen auf der Ergebnisebene im Referenzmodell vorzufinden sind. Die vier Dimensionen werden im Folgenden jeweils mit Bezug auf die empirischen Explorationen im Fallstudienunternehmen und mit Fokus auf die berufliche Weiterbildung vorgestellt.

3.2 Performanzen von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften

Die theoretischen Explorationen haben zu einem Verfahrensvorschlag der Analyse und Beschreibung von Referenzpunkten einer nachhaltigkeitsorientierten betrieblichen Aus- und Weiterbildung geführt. Der Verfahrensvorschlag wurde zur Ausgestaltung der Performanzdimension im Entwurf des Referenzmodells aus betriebswirtschaftlichen Ansätzen und Konzepten gewonnen. Mit den drei Schritten des Vorschlags lässt sich prinzipiell für jedes Unternehmen darstellen, welche Relevanz bestimmte Umwelt- und Sozialprobleme für dessen Geschäftsmodell haben. Aus der Problemanalyse kann ungeachtet des Befundes, ob es sich

um eine besonders starke oder nur schwach ausgeprägte Nachhaltigkeitsrelevanz bei dem jeweils betrachteten Unternehmen handelt, ein betriebsspezifisches Geschäftsmodell für nachhaltiges Wirtschaften formuliert werden. So kann also nicht nur die Nachhaltigkeitsperformanz von Best Practice-Beispielen ausgewiesen werden, wie sie z. B. Bio-Hotels, Car-Sharing-Anbieter/innen oder Öko-Strom-Produzent(inn)en repräsentieren, die in ihren spezifischen Nischenmärkten die Leitidee der Nachhaltigkeit als wichtigste Geschäftsgrundlage realisieren. Es kann vielmehr auch für Unternehmen, die in konventionellen Märkten vertreten sind, aufgezeigt werden, welches Umwelt- und Sozialproblem eine Initialzündung sein könnte, um einen so genannten Business Case for Sustainability (oder zu deutsch: Geschäftsfall) zu formulieren und daraus schließlich organisationale Handlungsfelder abzuleiten.

In den empirischen Explorationen wurden zunächst die Umwelt- und Sozialleistungen des Fallstudienunternehmens Plastpipe GmbH erkundet. Als erstes kann dabei das Produktportfolio als Nachhaltigkeitsleistung beschrieben werden. So haben die Erkundungen im Marktumfeld des Fallstudienunternehmens erbracht, dass Umwelt- und Sozialprobleme für die bauwirtschaftlichen Geschäftsbereiche des Tiefbaus und der Gebäudetechnik eine marktliche Relevanz haben. Konkret sind es hier Umwelt- und Sozialprobleme, die der Klimawandel mit sich bringt und neue infrastrukturelle Erfordernisse notwendig machen. Für das Fallstudienunternehmen eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten der Vermarktung von Rohrsystemen, die primär Produktleistungen aufweisen, die den Umgang mit Klimafolgenproblemen unterstützen (z. B. Systeme zur Regenwasserversickerung) oder die Beiträge zur Abmilderung des Klimawandels erbringen könnten (z. B. energieeffiziente Flächenheiz- und Flächenkühlsysteme). Darüber hinaus bietet das Produktportfolio noch weitere Nachhaltigkeitsleistungen, die vorrangig z. B. zum sozialverträglichen Wohnen und Bauen beitragen.

Als zweite prägnante Nachhaltigkeitsleistung des Fallstudienunternehmens ist die Berücksichtigung von Aspekten der Sicherheit, der Gesundheit und des Umweltschutzes in den Leistungserstellungsprozessen des Fallstudienunternehmens zu nennen. Umweltleistungen entstehen primär durch eine energie- und ressourceneffiziente Herstellung der Rohrsysteme und durch die Recyclingleistungen des Unternehmens. Sozialleistungen zeigen sich konkret in Sicherheitsstandards und einem Gesundheitsmanagementsystem, das gesundheitliche Belastungen der Mitarbeiter/innen sowohl im gewerblich-technischen als auch im kaufmännischen Bereich minimiert und so die Krankheitsquote senkt sowie die Motivation der Belegschaft erhöht.

Als dritte Ausprägung von Nachhaltigkeit ist die soziale Personalpolitik des Fallstudienunternehmens zu nennen, die Sozialleistungen für die eigenen Mitarbeiter/innen erbringt. Konkret setzt sich das Unternehmen für die persönliche Entwicklung ihrer Mitarbeiter/innen ein und gewährt ihnen eine gerechte Entlohnung. Schließlich kann als vierte Ausprägung einer Nachhaltigkeitsleistung die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung beschrieben werden, die das Unternehmen sowohl in ihrem regionalen Umfeld (z. B. Einbindung von Behindertenwerkstätten in die eigene Leistungserstellung) als auch in globalen Zusammenhängen (finanzielle Unterstützung von Trinkwasserprojekten) zeigt.

Mit den vier identifizierten Ausprägungen eines Business Case for Sustainability scheint eine umfassende Beschreibung von Nachhaltigkeitsleistungen gelungen zu sein. Auch das Verbundprojekt „Globalität und Interkulturalität als integraler Bestandteil beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, das sechs Realfälle analysierte, konnte keine weiteren Nachhaltigkeitsleistungen als Referenz für eine nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildung schlussfolgern (vgl. STOMPOROWSKI 2008, 73f.).

Zugleich scheinen die erkundeten Nachhaltigkeitsleistungen typisch für industrielle Hersteller zu sein. Beispielsweise zeigen FICHTER et al. (2007, 65ff.) die geschäftliche Relevanz von Nachhaltigkeitsinnovationen in traditionsreichen Branchen wie dem Maschinenbau, konkret für Hersteller von Werkzeugmaschinen, die eine umweltfreundliche Wiederaufbereitung gebrauchter Maschinen anbieten. Auch für Hersteller in der Automobilwirtschaft zeichnet sich ein Trend der Entwicklung und Vermarktung umweltfreundlicher Fahrzeuge ab, der politisch forciert wird und vor allem auch durch die zunehmende Nachfrage wegen steigender Energiepreise deutlich gestützt wird (vgl. HEYMANN 2008, 67). Ferner lassen sich auch für Handelsunternehmen und Dienstleistungsbetriebe Anlässe für die Generierung nachhaltiger Kundenangebote finden (vgl. PAECH 2007, 90). Die in dieser Arbeit ermittelte unternehmerische Leistung eines ökologisch und sozial relevanten Produktportfolios lässt sich als tragfähige Referenz für die betriebliche Aus- und Weiterbildung benennen.

Auch die zweite Ausprägung im Geschäftsmodell des Fallstudienunternehmens – die Berücksichtigung von Sicherheits-, Gesundheits- und Umweltschutzaspekten in den betrieblichen Prozessen – deckt sich mit der allgemein vertretenen Vorstellung über nachhaltiges Wirtschaften. So ist die unabhängige Überprüfung und Zertifizierung des Umweltschutzes, des Gesundheitsmanagements und der Sicherheitsstandards in Betrieben inzwischen weit verbreitet (vgl. MÜLLER 2006, 587f.). Besonders die Themen der Ressourcen- und Energieeffizienz werden durch Verfahren zur Bewertung der CO2-Performance betrieblicher Leistungserstellungsprozesse und damit zur Klimafreundlichkeit von Unternehmen herangezogen.

Schließlich sind auch die soziale Personalpolitik und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung als dritte und vierte empirisch ermittelte Ausprägung von Nachhaltigkeit im Fallstudienunternehmen anschlussfähig an die Diskussion zum Thema der Corporate Social Responsibility.

Festgehalten werden kann mit Blick auf das erste Forschungsdesiderat, dass die im theoretisch-analytischen Modellentwurf eingenommene Sicht auf Prozesse und Strukturen des nachhaltigen Wirtschaftens und die empirisch ermittelten Umwelt- und Sozialleistungen des Fallstudienunternehmens als generalisierbare Vorstellungen von einem nachhaltig wirtschaftenden Industrieunternehmen potenziell geeignet sind. Ob diese Vorstellungen dem Anspruch gerecht werden, berufliche Bildung an einem zukunftsweisenden Verständnis des Wirtschaftens auszurichten, das sich vom „traditionellen wirtschaftlichen Fortschritts- und Wachstumsmodell loslöst“, kann abschließend nicht beurteilt werden (vgl. FISCHER 2007, 809). Zwar weist die Performanzdimension im Referenzmodell auf ein solches Verständnis deutlich hin, indem nämlich die systemischen Verflechtungen zwischen Unternehmen und deren

Umwelten fokussiert werden, letztendlich liegt es aber in den Händen derjenigen, die die abstrakte Leitidee von nachhaltiger Entwicklung entlang des entwickelten Verfahrensvorschlages fallspezifisch interpretieren.

3.3 Berufliche Handlungsfelder zum nachhaltigen Wirtschaften

Aus den Nachhaltigkeitsleistungen lassen sich unternehmerische Handlungsfelder ableiten, anhand derer die organisationale Umsetzung nachhaltigen Wirtschaftens beschrieben werden kann. Damit wird im ausdifferenzierten Referenzmodell der Übergang von der Performanz- zur Handlungsdimension hergestellt.

In den theoretischen Explorationen zur Analyse organisationalen Nachhaltigkeitshandelns wurde eine sozialtheoretische Perspektive eingenommen. Mit dieser Perspektive werden die Sozialsysteme beschrieben, in denen Berufstätige als Systemmitglieder an der Erbringung von Nachhaltigkeitsleistungen mitwirken. Die Systemprozesse lassen sich als synreferenzielle Handlungen bzw. als Interaktionen zwischen den Mitarbeiter(inne)n modellieren und damit detaillierter analysieren. Die theoretisch-explorativen Untersuchungen brachten einen Ansatz hervor, mit dem zunächst ein Unternehmen als Sozialsystem mit seinem Interaktionsmuster bzw. konkret mit seiner Wertschöpfungskette modelliert wird, dann Wertschöpfungskettendiagramme ausweist und schließlich zur Darstellung von Geschäfts- und Arbeitsprozessen führt. Anhand letzterer kann dann analysiert werden, welche Möglichkeiten einzelne Berufsgruppen bzw. Mitarbeiter/innen-Gruppen zur Mitgestaltung von Nachhaltigkeit in ihren Unternehmen haben. Mit dieser Perspektive auf synreferenzielles Nachhaltigkeitshandeln konnte die Handlungsdimension im Entwurf für ein Referenzmodell begründet werden.

In den empirischen Explorationen führte die Operationalisierung der Sichtweise auf synreferenzielles Nachhaltigkeitshandeln zum Ausweis von drei Handlungssystemen, die für die Verwirklichung des Geschäftsmodells für nachhaltiges Wirtschaften wegweisend sind. Die Ausprägung der nachhaltigen Herstellerangebote wird über das Handlungssystem zur Entwicklung und Markteinführung nachhaltiger Produkte und Dienstleistungen sowie über das Handlungssystem zur Auftragsakquise und Vermarktung des nachhaltigkeitsorientierten Produktportfolios umgesetzt. Die Ziele einer nachhaltigen Leistungserstellung werden vor allem in einem Handlungssystem realisiert, das die Abwicklung der Kundenaufträge zum Gegenstand hat. Mit den drei Handlungssystemen konnten die Unternehmensaktivitäten des nachhaltigen Wirtschaftens auf einer noch abstrakten Ebene der arbeitsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit mit den einzelnen Aufgaben und den involvierten Handlungsbereichen abgebildet werden. Die Umsetzung der zwei Ausprägungen des Geschäftsmodells, die auf eine soziale Personalpolitik und ein gesellschaftliches Engagement abstellen, lassen sich hingegen nicht in Handlungssysteme überführen, in denen die in dieser Studie fokussierten ausführenden Ebenen und mittleren Managementebenen des Fallstudienunternehmens involviert sind.

Von den Handlungssystemen ausgehend konnten dann der Vertrieb, die Logistik, die Produktion und der technische Kundendienst als die wesentlichen Handlungsbereiche ausgewie-

sen werden, die die Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften entscheidend mitgestalten. Für jeden Handlungsbereich wurden sodann die nachhaltigkeitsrelevanten Geschäfts- und Arbeitsprozesse sowie die Mitarbeiter/innen-Gruppen ermittelt, die auf mittlerer Unternehmensebene und ausführender Ebene beschäftigt sind. Für die einzelnen Handlungsdomänen konnte offengelegt werden, dass die Mitarbeiter/innen an der strategischen Auslegung von Nachhaltigkeit im Unternehmen so mitwirken wie auch an der Umsetzung anderer Unternehmensstrategien (z. B. Qualitätsstrategien, Kostenstrategien etc.). Sehr wohl lassen sich aber spezifische Anforderungen nachhaltigen Wirtschaftens nennen, z. B. eine höhere Komplexität in der öko-effizienten Logistik oder neue Kundenanforderungen, mit denen der Vertrieb aufgrund der Vermarktung nachhaltiger Produkte konfrontiert wird. Jedoch stehen diese spezifischen Anforderungen nur indirekt im Zusammenhang mit den jeweiligen Umwelt- und Sozialleistungen. Die Nachhaltigkeitsleistungen der vermarkteten Produkte oder Unternehmensprozesse entstehen in allen Tätigkeiten als „Nebenprodukte“ und sind in den Augen der involvierten Mitarbeiter/innen auch nur von nebensächlichem Interesse.

Gravierende Unterschiede ließen sich bei den Mitgestaltungsmöglichkeiten für Prozesse nachhaltigen Wirtschaftens feststellen. Die untersuchten Mitarbeiter/innen-Gruppen mit Aufgaben des mittleren Managements können innerhalb ihrer Handlungssysteme bzw. -bereiche nachhaltigkeitsrelevante Veränderungen als Promotor(inn)en vorantreiben. Sehr deutlich wurde dies für den Handlungsbereich des Vertriebs, in welchem die für Produkte mit Nachhaltigkeitsleistungen verantwortlichen Geschäftsfeldleiter/innen über Freiheitsgrade verfügen, um beispielsweise innovative Pfade in der Markterschließung zu verfolgen. Auf ausführender Ebene sind derartige Freiheitsgrade nur sehr eingeschränkt vorzufinden. Am ehesten verfügen noch die Mitarbeiter/innen im Vertriebsaußendienst über Möglichkeiten der selbstständigen Vermarktung von Produkten mit Nachhaltigkeitsleistungen. Für die Sachbearbeiter/innen im Vertrieb und in der Versanddistribution lassen sich Möglichkeiten überwiegend nur außerhalb ihrer regulären Tätigkeiten bereitstellen, um gestaltend an der Nachhaltigkeitsausrichtung des Handlungssystems zur Auftragsabwicklung mitzuwirken. Für die Mitarbeiter/innen im technischen Kundendienst sind es schließlich Normen und Regelungen, welche die Freiheitsgrade im beruflichen Handeln determinieren.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass eine Analyse des Interaktionsmusters von Sozialsystemen – dies können Unternehmenskooperationen, einzelne Unternehmen sowie auch innerbetriebliche Handlungssysteme sein – zu einer gehaltvollen Beschreibung von nachhaltigem Handeln in Beruf und Arbeit führt. Eine solche Analyse zeigt zumeist, dass Handlungssysteme, für die nachhaltiges Wirtschaften eine sinnstiftende Bedeutung hat, kompetentes Handeln der Systemmitglieder bzw. der involvierten Mitarbeiter/innen-Gruppen bedingen. Jedoch zielt nachhaltiges Handeln in Wirtschaftsbetrieben nicht primär auf den Output von Umweltleistungen und Sozialleistungen ab, von denen die soziale Umwelt eines Unternehmens profitiert. Vielmehr wird nachhaltiges Handeln von Berufstätigen vorrangig mit der ökonomischen Vorteilhaftigkeit für das eigene Handlungssystem begründet. Unter dieser auf ökonomischen Mehrwert orientierten Bedingung wird die Gestaltung von Nachhaltigkeitsprozessen in Beruf und Arbeit gestellt. Hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglich-

keiten ist zu konstatieren, dass diese mit abnehmender Leitungsverantwortung in Wirtschaftsbetrieben deutlich eingeschränkt sind: Im mittleren Management bestehen beachtliche Freiheitsgrade – die jedoch von übergeordneten Handlungssystemen (Unternehmensführung) eingegrenzt werden – und es ergeben sich für diese Mitarbeiter/innen-Gruppen Gelegenheiten, im Handlungssystem die Rolle eines Nachhaltigkeitspromotoren einzunehmen. Auf ausführender Handlungsebene von kaufmännisch-technischer Sachbearbeitung und gewerblich-technischer Facharbeit sind dagegen nur wenige Nachhaltigkeitsanforderungen und Gestaltungschancen vorzufinden.

3.4 Lernkonzepte einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildung

Die Ergebnisse zum synreferenziellen Nachhaltigkeitshandeln sollten einfließen in die Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen, in denen das selbstreferenzielle Nachhaltigkeitshandeln befördert werden soll. Damit wird von dem zweiten zur Bearbeitung des dritten Forschungsdesiderats bzw. von der Handlungsdimension zur Ausgestaltung der Lerndimension im Referenzmodell übergegangen.

Im Zuge der theoretischen Explorationen wurde hierzu eine kognitionstheoretisch-konstruktivistische Analysefolie entfaltet, auf der betriebliches Lernen konzeptualisiert wird als Prozesse des Wahrnehmens, des Erfahrung-Machens, des Erwerbs und der Strukturierung von Wissen, des Handelns und des Gebrauchs der Sprache. „Lernen i. w. S. wird hier als ein kreisstrukturell geschlossenes System kognitiver Operationen“ beschrieben, das sich in einem Modell des vollständigen Lernens vollzieht (REBMANN/ TENFELDE 2008, 36; vgl. auch REBMANN 2001, 42ff.). Auf dieser Analysefolie wurden sodann vier am nachhaltigen Wirtschaften orientierte Lernkonzepte vorgeschlagen, die sich auf einem Kontinuum zwischen dem situativen Lernen im Prozess der Arbeit und dem systematischen Lernen im Betrieb bzw. in außerbetrieblichen Bildungsgängen erstrecken. Theoretisch analytisch wurden für das situative Lernen während der Arbeit die Lernformen des Nachhaltigkeitszirkels und der nachhaltigkeitsrelevanten Projektarbeit, für das lerngesteuerte Arbeiten die Methodik des Storytelling und für das lernbegleitende Arbeiten der Einsatz von Lern- und Arbeitsaufgaben untersucht. Als Exempel für das systematische Nachhaltigkeitslernen wurden Herstellerschulungen und außerbetriebliche Fortbildungen behandelt. Die theoretisch-analytischen Erkundungsergebnisse flossen schließlich ein in die Ausgestaltung der Lerndimension im Entwurf des Referenzmodells.

In den empirischen Explorationen wurden zunächst Anforderungen zur Gestaltung von Lernkonzepten ermittelt. Demnach zeigte sich, dass Lernkonzepte im Kontext des nachhaltigen Wirtschaftens Anforderungen hinsichtlich des Lernbedarfs einzelner Handlungsbereiche erfüllen sollten. Am deutlichsten wurde der Bedarf sichtbar, eine stärkere auf nachhaltiges Wirtschaften bezogene Kommunikation und Interaktion zwischen Handlungsbereichen und Unternehmensebenen zu gewährleisten. In den einzelnen Handlungsbereichen selbst sollten Lern- und Arbeitsumgebungen so gestaltet sein, dass sie den Mitarbeiter(inne)n handlungsorientiertes, prozessorientiertes und erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen.

Orientiert an diesen Anforderungen wurden empirisch Lernkonzepte ermittelt, die sich zwischen dem situativen Lernen und dem systematischen Lernen verorten lassen. So konnte für das situative Nachhaltigkeitslernen die Chance und die Notwendigkeit herausgearbeitet werden, Mitarbeiter(inne)n in ihren typischen Arbeitssituationen neue Erfahrungen durch Veränderungen ihrer Aufgabenprofile zu ermöglichen. Lernprozesse könnten demnach ausgelöst werden, indem Mitarbeiter(inne)n neue Aufgaben übertragen werden oder indem das Anforderungsniveau bestehender Aufgaben angehoben wird. Mit beiden Optionen ließen sich für die am nachhaltigen Wirtschaften noch unbeteiligten Mitarbeiter/innen-Gruppen entsprechende Gelegenheiten zur Mitgestaltung arrangieren. Beispielsweise würden Mitarbeiter/innen des Vertriebsinnendienstes an der Vermarktung komplexerer Produkte mit Umwelt- und Sozialleistungen beteiligt werden. Hinsichtlich des lerngesteuerten und lernbegleitenden Arbeitens wurde im Fallstudienunternehmen die Teilnahme an Workshops, die Mitarbeit an Projekten, Besuche von Fachmessen sowie Erkundungen in anderen Handlungsbereichen fokussiert. Eine nachhaltigkeitsbezogene Lernförderlichkeit entfalten diese Lernkonzept vor allem dadurch, dass sie Erfahrungsräume bieten, die sich im situativen Arbeiten nicht bieten würden. Insbesondere den Mitarbeiter(inne)n auf der ausführenden Unternehmensebene eröffnen diese eher „untypischen“ Arbeitssituationen Gelegenheiten, nachhaltiges Wirtschaften erfahren und ggf. sogar mitgestalten zu können. Als Ausprägungen des systematischen Lernens im Fallstudienunternehmen wurden Weiterbildungs- und Fortbildungskurse, Studiengänge, Seminare und Schulungen, E-Learning-Angebote, Betriebsbesichtigungen sowie Planspiele und Rollenspiele ermittelt. Es handelt sich hier allerdings nicht um Lernangebote, die ausschließlich auf Lerninhalte für nachhaltiges Wirtschaften abzielen. Vielmehr werden Umwelt- und Sozialthemen in Verbindung mit anderen betrieblich relevanten Inhalten kombiniert.

Festzuhalten ist, dass Nachhaltigkeitslernen in Beruf und Arbeit bedingt, den Mitarbeiter(inne)n Gelegenheiten zu bieten, neue Erfahrungen zu den Möglichkeiten und Machbarkeiten nachhaltigen Wirtschaftens in ihren Domänen sammeln zu können. Ob diese neuen nachhaltigkeitsbezogenen Erfahrungen anschlussfähig an frühere Erfahrungen sind und damit eine Basis zur Generierung neuen Wissens darstellen, können Individuen letztendlich nur handelnd überprüfen. In Lern- und Arbeitsumgebungen, die eine handelnde Auseinandersetzung und damit Gelegenheiten zur Mitgestaltung betrieblicher Prozesse des nachhaltigen Wirtschaftens erlauben, können folglich Lernprozesse und damit individuelle Re-Organisationen der subjektiven Erfahrungswelten gelingen. Für nachhaltiges Wirtschaften relevante Lern- und Arbeitsumgebungen bieten dabei im Besonderen Einblicke in die Abläufe anderer Handlungssysteme und Handlungsbereiche. Der Bedarf besteht offenbar primär darin, Mitarbeiter(inne)n aufzuzeigen, dass ihr Nachhaltigkeitshandeln wirksame Beiträge für das eigene Unternehmen und zugleich auch positive Beiträge für das soziale Umfeld ihrer Handlungssysteme bewirkt. Die in die Lerndimension aufgenommenen Konzepte zielen grundlegend darauf ab, Individuen Lernanlässe im Kontext der Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften in beruflichen Handlungsdomänen zu bieten. Als erfolgreich werden Lernkonzepte allgemein formuliert dann bewertet, wenn sie zum Erwerb von Kompetenzen führen.

3.5 Kompetenzziele für nachhaltiges Wirtschaften

Die theoretischen Explorationen zur Ermittlung und zum Ausweis von Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften führten zu dem Vorschlag, die in der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung diskutierten Teilkompetenzen für nachhaltiges Handeln und Denken (vgl. FISCHER et al. 2004, 20) mit dem in Ordnungsmitteln und praktischer Aus- und Weiterbildung verankerten Leitziel der beruflichen Handlungsfähigkeit zu vereinbaren (vgl. REBMANN et al. 2010,129ff.; REETZ1999; STRAKA/ MACKE 2009, 15f.; WINTHER/ ACHTENHAGEN 2008, 513). Ausgehend von den in der Lerndimension entfalteten kognitionstheoretisch-konstruktivistischen Annahmen zum betrieblichen Lernen wurde ein kreislaufstrukturelles Modell zur beruflichen Handlungskompetenz als Orientierungsrahmen für den Ausweis besonders nachhaltigkeitsrelevanter Teilkompetenzen gewählt (vgl. KLEMISCH et al. 2008, 109ff.). Konkret wurden die in diesem Modell ausgewiesenen Teilkompetenzen beruflicher Handlungsfähigkeit, die Sach- und Methodenkompetenz, die Gestaltungskompetenz, die moralisch-ethische Kompetenz sowie die Sozial- und die Abstraktionskompetenz theoretisch-analytisch auf nachhaltiges Handeln in Beruf und Arbeit bezogen.

Mit den empirischen Explorationen im Fallstudienunternehmen wurde deutlich, dass für Fragen der Beförderung von Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften die individuellen Lernvoraussetzungen der Mitarbeiter/innen zu berücksichtigen sind. Dabei bringen Mitarbeiter/innen bereits bestimmte Voraussetzungen bzw. Bedingungen als vorhandene Kompetenzen in das betriebliche Lernen und Handeln ein. Dazu gehören die in der Lernbiographie entwickelten Vorstellungen, z. B. über den Unternehmensaufbau und die arbeitsteilige Organisation, über Wege der Konfliktlösung während der Arbeit oder beispielsweise über ethisch-normative Werte. Diese Voraussetzungen gilt es für die Konzeptionierung betrieblicher Lernangebote zu berücksichtigen. Umgekehrt werden auch bestimmte Lernvoraussetzungen bzw. Kompetenzerwartungen an die Mitarbeiter/innen gerichtet, z. B. die Bereitschaft, sich auf Veränderungen in den eigenen Arbeitsabläufen überhaupt einlassen zu wollen.

In den empirischen Explorationen wurde das theoretisch-analytisch begründete Kompetenzmodell zur Ausdifferenzierung der Kompetenzdimension aufgegriffen. Angewandt wurde das Modell zur Ermittlung der Kompetenzen von acht Mitarbeiter/innen-Gruppen, die im Fallstudienunternehmen in den nachhaltig wirtschaftenden Handlungssystemen involviert sind. Im Ergebnis können sechs Kompetenzprofile für die kaufmännisch-technischen Domänen der Geschäftsfeldleitung im Vertrieb, des Vertriebsinnendienstes und des Vertriebsaußendienstes, der Produktionsprogrammplanung, der Lagerlogistikleitung sowie der Versandplanung ausgewiesen werden. Darüber hinaus wurden mit der Teamleitung in der Produktion und dem technischen Kundendienst zwei Domänen durch Kompetenzprofile erfasst, die den gewerblich-technischen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Bereichen zuzuordnen sind. In den Kompetenzprofilen sind es immer einzelne Teilkompetenzen der beruflichen Handlungsfähigkeit, die eine besonders starke Nachhaltigkeitsrelevanz aufweisen. Unabhängig davon ist allerdings festzustellen, dass bei den Mitarbeiter/innen-Gruppen im mittleren Management sehr

viel deutlicher als bei den Mitarbeiter/innen-Gruppen der ausführenden Ebene die Notwendigkeit von Kernkompetenzen für nachhaltiges Handeln zu beobachten ist.

Zusammenzufassen ist, dass in den unterschiedlichen beruflichen Domänen, die für die Umsetzung von Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften relevant sind, jeweils im Handeln der Mitarbeiter/innen spezifische Teilkompetenzen von beruflicher Handlungsfähigkeit abgerufen werden. Die betriebliche Relevanz der häufig in der Nachhaltigkeitsdiskussion angeführten Notwendigkeit, besondere Umweltkompetenzen zu befördern, die sich etwa als Umweltbewusstsein bzw. individuelle Betroffenheit über ökologische Folgenschäden des eigenen Handelns äußern (vgl. APEL 2007, 831; MERTINEIT/ EXNER 2003, 19; WOLF 2005, 97ff.), ließ sich weder theoretisch noch empirisch ausreichend begründen. Umweltkompetenzen werden sowohl in kaufmännisch-technischen als auch in technisch-gewerblichen Handlungsbereichen nur randständig abgerufen. Oder anders formuliert: Selbst wenn beruflich Handelnde über ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein verfügen, wird es in der betrieblichen Umsetzung eines finanzwirtschaftlichen Kalküls, durch nachhaltiges Wirtschaften eine höhere Rentabilität zu generieren, kaum gefordert. Die mangelnde Notwendigkeit von Umweltbewusstsein hängt also einerseits mit den Freiheitsgraden der Mitgestaltung von Nachhaltigkeit in Beruf und Arbeit und anderseits mit dem rationalen Handlungskriterium zusammen, das ein betriebliches Nachhaltigkeitsmanagement den Unternehmensmitgliedern vorgibt. Kurzum, Umweltbewusstsein wird an strategisch-relevanten und marktrelevanten Schlüsselstellen (z. B. Entwicklung, Einführung und Vermarktung nachhaltiger Produkte oder Gewährleistung öko-effizienter Auftragsabwicklung) nicht erfassbar abgerufen, sondern an für die betriebliche Wertschöpfung belanglosen Handlungen wie beispielsweise der Mülltrennung oder dem energiesparenden Fensterlüften in Büroräumen.

Besonders wichtig scheint dagegen die Beförderung eines Bewusstseins über die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu sein. Dieses Bewusstsein ist Teil der Wahrnehmung beruflich Handelnder, dass ihr eigenes Nachhaltigkeitshandeln ihrem eigenen Wirtschaftsbetrieb bzw. Handlungssystem einen positiven Nutzen stiftet und darüber hinaus auch Umwelt- und Sozialleistungen an das soziale Unternehmensumfeld abgibt. Dieses Bewusstsein ist besonders dort relevant, wo beruflich Handelnde auf Barrieren treffen, ihre eigenen Vorstellungen von nachhaltigem Wirtschaften verwirklichen zu können. Beispielsweise ist diese Disposition wichtig für Nachhaltigkeitspromotor(inn)en wie die in der Fallstudie betrachteten Geschäftsfeldleiter/innen und Außendienstmitarbeiter(inne)n. Sie verfolgen die marktliche Etablierung innovativer Produkte und Dienstleistungen mit besonderem Nachhaltigkeitsnutzen, von deren Sinnhaftigkeit sie jedoch andere Kommunikations- und Interaktionspartner/innen oftmals erst noch überzeugen müssen. Im gewerblich-technischen Bereich ist dieses Handlungsbewusstsein eine relevante Ausprägung kompetenten Handelns im Kontext des Gesundheitsmanagements und der Sicherheitsaspekte in der Leistungserstellung. Hier kommt es als Gesundheitsbewusstsein und Sicherheitsbewusstsein zum Tragen und ist Teil der Wahrnehmung beruflich Handelnder, dass ihr eigenes Sicherheits- und Gesundheitsverhalten sinnvoll für sich selbst und für andere bzw. für das gesamte Unternehmen ist.

4 Perspektiven und Handlungsoptionen

In der hier vorgestellten Studie wurde zunächst ermittelt, woran eine Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung orientiert werden kann. Diese Referenzen sollten praktisch-handlungswirksam werden! Zum einen ist die Empfehlung auszusprechen, Weiterbildungskonzepte an zukunftsweisenden Geschäftsmodellen für nachhaltiges Wirtschaften auszurichten. Dies verlangt allerdings nach der Bereitschaft sich schon bei der Zielformulierung von beruflicher Weiterbildung von tradierten und eingefahrenen Beschreibungen einer Theorie der Unternehmung zu lösen. Zum anderen sollte den Multiplikator(inn)en einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung ein realitätsnahes Bild nachhaltigen Wirtschaftens aufgezeigt werden. Statt anhand von Best Practice-Beispielen zum nachhaltigen Wirtschaften in Nischenmärkten sollte verdeutlicht werden, wie nachhaltiges Wirtschaften in Massenmärkten funktionieren kann und welche Innovationskraft es für konventionelle Unternehmensmodelle hat. Dadurch kann nachhaltiges Wirtschaften an Relevanz für die alltägliche Berufsbildung gewinnen und sich dem verstaubten Image einer Feiertagsbildung entledigen.

Mit Blick auf die Ergebnisse zu den Partizipationsmöglichkeiten der beruflich Handelnden am nachhaltigen Wirtschaften zeigt sich: Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung hat offenbar ein Legitimationsproblem! So ist festzustellen, dass die ausführenden Unternehmensebenen – hier finden sich die Handlungsdomänen, auf die die grundständige berufliche Aus- und Weiterbildung abzielt – kaum an der strategisch relevanten Umsetzung von nachhaltigem Wirtschaften mitwirken. Es stellt sich damit die Frage, welchen Sinn eine Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung überhaupt verfolgen soll. Es ist jedenfalls nicht davon auszugehen, dass die Aufgabe einer Aus- und Weiterbildung darin bestünde, Menschen in Beruf und Arbeit für anstehende Aufgaben des nachhaltigen Wirtschaftens zu befähigen. Es muss wohl ein Schritt zurückgegangen werden: Die nachhaltigkeitsorientierte Berufsbildungsforschung sollte sich zunächst primär der Aufgabe widmen, kreative Wege zu den Mitgestaltungsmöglichkeiten für beruflich Handelnde zum nachhaltigen Wirtschaften aufzudecken. Der Fokus sollte sich hier nicht nur auf die Akteure und Akteurinnen richten, die für die betriebliche Gestaltung von Lehr-Lernprozessen verantwortlich sind. Vielmehr sollten alle Multiplikator(inn)en-Gruppen in den Blick genommen werden.

An den Fragen der Mitgestaltung sollten schließlich auch Überlegungen zur Gestaltung betrieblicher Lernkonzepte ansetzen. Sie sollten die verschiedenen Berufsgruppen auf ausführenden Unternehmensebenen und mittleren Managementebenen motivieren und befähigen, Chancen der Mitgestaltung zum nachhaltigen Wirtschaften selbstständig erschließen zu können. Daneben ist es zwingend erforderlich, im Kontext beruflicher Weiterbildung bestimmte organisationale Rahmenbedingungen zu schaffen: Das heißt, die in Unternehmen vorfindlichen Handlungssysteme sind lernförderlich zu gestalten, was im Sinne des Nachhaltigkeitslernens vor allem meint, Veränderungen in betrieblichen Prozessen und Strukturen zuzulassen. In der Neuausrichtung der Unternehmen an Zielen von umweltverträglichem und sozial verantwortlichem Wirtschaften zeigt sich schlussendlich das kompetente Handeln der Mitarbeiter/innen.

Hinsichtlich der Formulierung von Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften ist zu empfehlen, die Diskussion von den vorliegenden Kompetenzmodellen der nachhaltigkeitsorientierten Allgemeinbildung zu lösen. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie hat eindeutig aufgezeigt, dass die berufliche Handlungsfähigkeit zum Leitziel zu nehmen ist. Nachhaltiges Wirtschaften führt schließlich zu einer Akzentuierung der Teilkompetenzen, die im beruflichen Handeln eingebracht werden. Gelingt es, ein konsensfähiges Leitziel einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, gewinnt das so oft bemühte Credo, den Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung in die berufliche Bildung vollständig zu integrieren, sehr viel stärker an Glaubwürdigkeit.

Literatur

APEL, H. (2007): Erwachsenenbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. München, 819-826.

DASSLER, S. (2006): Nachhaltigkeit als Bestandteil der Berufsausbildung. Berlin.

FICHTER, K./ BEUCKER, S./ NOACK, T./ SPRINGER, S. (2007): Entstehungspfade von Nachhaltigkeitsinnovationen. Stuttgart.

FISCHER, A. (2007): Handlungsfeld berufliche Bildung. In: MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. 2. Aufl., München, 804-814.

FISCHER, A./ HAHNE, K. /KUTT, K. (2004): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: RÜTZEL, J. et al. (Hrsg.): Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft. Bielefeld, 15-38.

HEJL, P. M. (1992): Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit.. In: SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt a. M., 167-213.

HEJL, P. M. (1994): Die Entwicklung der Organisation von Sozialsystemen und ihr Beitrag zum Systemverhalten. In: RUSCH, G./ SCHMIDT, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Sozialtheorie. Frankfurt a. M., 109-132.

HEYMANN, E. (2008): Welche Branchen sind besonders vom Klimawandel betroffen? In: UmweltWirtschaftsForum, 16, H. 2, 65-70.

JANßEN, T. (2010): Der Norden strebt zur Sonne. In: berufsbildung, 64, H. 123, 44.

KANDLER, M./ TIPPELT, R. (2010): Weiterbildung und Umwelt: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl., Wiesbaden, 707-728.

KÄRN, M./ SCHWARZER, C. (2010): Fach- und Führungskräfteentwicklung in der Windenergie. In: berufsbildung, 64, H. 122, 18-20.

KLEMISCH, H./ SCHLÖMER, T./ TENFELDE, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: BORMANN, I./ HAAN, DE G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 103-122.

MERTINEIT, K. D./ EXNER, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Köln.

MÜLLER, M. (2006): Die Glaubwürdigkeit der Zertifizierung von Qualitäts-, Umwelt- und Sozialstandards. In: Die Betriebswirtschaft, 66, 583-599.

PAECH, N. (2007): Unternehmerische Nachhaltigkeit und die ungelöste Wachstumsfrage. In: UmweltWirtschaftsForum, 15, H. 2, 86-91.

REBMANN, K. (2001). Planspiel und Planspieleinsatz. Hamburg.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): Betriebliches Lernen. München.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ SCHLÖMER, T. (2010): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 4. Aufl., Wiesbaden.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M., 32-51.

SCHALTEGGER, S./ KALISCH, C. (2006): Sustainment MBA. In: TIEMEYER, E./ WILBERS, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Bielefeld, 288-302.

SCHIERSMANN (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SCHLÖMER, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. München.

SCHÜßLER, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.

SIEBENHÜNER, B./ MÜLLER, M. (2006): Ausbildung zum Manager der Nachhaltigkeit. In: Ökologisches Wirtschaften, 3, 24-25.

STOMPOROWSKI, S. (2008): Zusammenfassung der Ergebnisse der sechs Realanalysen. In: FOSCHUNGSVERBUND GINE: Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Globalität und Interkulturalität als integraler Bestandteil beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Hamburg, 69-111.

STRAKA, G. A./ MACKE, G. (2009): Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38, H. 3, 14-17.

TIEMEYER, E./ BAEDECKER, C./ ROHN, H. (2004): Qualifizierung für nachhaltiges Wirtschaften. In: berufsbildung, 58, H. 86/87, 55-57.

TIPPELT, R./ HIPPEL, A. VON (2010):Einleitung. In: TIPPELT, R./ HIPPEL, A. VON (Hrsg.): Handbuch Erwachsenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl., Wiesbaden, 707-728.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2008): Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 509-538.

WOLF,G. (2005): Konstruktivistische Umweltbildung. Bielefeld.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHLÖMER, T. (2010): Berufliche Weiterbildung und Geschäftsmodelle des nachhaltigen Wirtschaftens. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/schloemer_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Der Autor:

Dr. TOBIAS SCHLÖMER

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

E-mail: tobias.schloemer (at) uni-oldenburg.de

Homepage: http://www.bwp.uni-oldenburg.de/20157.html

André Bloemen & Jane Porath
(Universität Oldenburg)

Beförderung von Energiebildungskompetenzen für eine nachhaltige Schulkultur durch berufliche Weiterbildung von Lehrkräften

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/bloemen_porath_bwpat19.pdf
in
bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BLOEMEN/ PORATH 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/bloemen_porath_bwpat19.pdf

Bedingt durch den technisch-ökonomischen Wandel werden auch in den Arbeitsmärkten der erneuerbaren Energien durchweg positive drastische Beschäftigungsdynamiken prognostiziert. Um jedoch zukünftige Fachkräfte bedarfsgerecht aus- und weiterzubilden, benötigt man qualifiziertes Lehrpersonal. Nachhaltigkeitsaspekte sowie deren Umsetzung im beruflichen Alltag fanden, nicht zuletzt aufgrund der thematischen Aktualität und Dynamik, in der bisherigen Lehrerausbildung kaum Berücksichtigung. Daher hat die Lehrer/innen-Fortbildung die verstärkte Aufgabe, das Lehrpersonal hinsichtlich der Themenfelder nachhaltiger Entwicklung zu qualifizieren. So kann die berufliche Integration, die individuelle Anpassung an sich wandelnde Anforderungen und der Ein- und Aufstieg im Beschäftigungssystem nicht nur für Lehrkräfte sondern auch für Jugendliche als zukünftige Fachkräfte gelingen.

Unabhängig von dieser fachlich-methodischen Qualifizierung des Lehrpersonals als Multiplikator in Fragen der Energiebildung gilt auch, dass Lehrende wie Lernende dazu befähigt werden, die verantwortungsbewusste Ressourcennutzung tatsächlich zu leben und Menschen in ihrem sozialen Umfeld durch wissensbasierte Argumentation von der Bedeutung entsprechenden Verhaltens zu überzeugen. Wie dies gelingen kann, will das innovative Energiebildungskonzept „ekonas“ verdeutlichen. Mit diesem Pilotprojekt wird eine Lehrer/innen-Fortbildungsmaßnahme vorgestellt, in der nicht nur für Energiethematiken sensibilisiert wird, sondern auch konkrete Unterrichtsmaterialien zur Energiebildung sowie ein praxistaugliches Set an energiebezogenen Schulmanagementinstrumenten gemeinsam mit Lehrenden in vier Modulen entwickelt und erprobt werden. Die Beschreibung dieser Fortbildung ist Bestandteil des vorliegenden Artikels.

The promotion of energy educational competences for a sustainable training culture through professional further education of teachers

As a result of technical and economic change, positive drastic employment dynamics are being consistently forecast for the labour markets of sustainable energies. However, in order to offer future skilled workers initial and further training that fulfil the demands, well-qualified teaching staff are required. There has not yet been much consideration of aspects of sustainability as well as its implementation in daily working life in teacher training up till now, not least because of the fact that the area is so topical and dynamic. Therefore, teacher further training has the intensified task of qualifying the teaching staff with regard to the thematic areas of sustainable development. In this way, professional integration, individual adjustment to changing demands, and entering into and progressing in the world of work can take place successfully, not just for teachers, but also for young people as future skilled workers.

Independent of this subject-specific methodological qualification of the teaching staff as multipliers in questions of energy education, it is also important that teachers as well as learners are enabled to genuinely live the responsible use of resources and to convince people in their social context, through knowledge-based argumentation, of the importance of the relevant behaviour. The innovative energy education concept, ‘ekonas’, aims to illustrate how this can succeed. In this pilot project a further education measure is presented to teachers which not only deals with the specific energy-related issues in a comprehensive way, but in addition concrete teaching materials on energy education as well as a set of energy-related school management instruments that can be used in practice are developed and tested in four modules together with the teachers. The description of this further training forms the main part of this article.

ANDRÉ BLOEMEN & JANE PORATH (Universität Oldenburg)

Beförderung von Energiebildungskompetenzen für eine nachhaltige Schulkultur durch berufliche Weiterbildung von Lehrkräften

1 Einleitung

Um dem technisch-ökonomischen und demographischen Wandel, der sich auch im Beschäftigungsmarkt der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung widerspiegelt, begegnen zu können, gilt es auch, Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen beruflich weiterzubilden. Diese sollen befähigt werden, zukünftige Fachkräfte für verantwortungsvolle alltägliche und berufliche Anforderungen kompetent auszubilden. Dadurch wird sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der Auszubildenden und Schüler/innen die Chance der beruflichen und sozialen Integration, der individuellen Anpassung und des Aufstiegs im Bildungs- und Beschäftigungssystem erhöht.

Veränderte sachliche und personelle Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt stellen immer neue Herausforderungen an zukünftige Fachkräfte. Berufsbildende Schulen müssen diese Entwicklungen zukünftig sehr viel schneller und flexibler aufgreifen und in der unterrichtlichen Umsetzung berücksichtigen. Den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen kommt hierbei im Rahmen der Unterrichtsentwicklung und als Multiplikator(inn)en eine Schlüsselrolle zu. Ihnen sind Angebote zur Lehreraus- und -fortbildung zu unterbreiten, um die Implementierung innovativer und hochaktueller Entwicklungen und Diskussionen voranzutreiben (vgl. BUSIAN/ PÄTZOLD 2004, 2). Dabei gilt es, diese neuen Ideen im eigenen Verhalten zu berücksichtigen und den Schüler(inne)n beispielhaft vorzuleben. Damit Lehrkräfte über die dafür notwendigen Kompetenzen verfügen, sind Lehrer/innen-Fortbildungen so zu konzipieren, dass sie selbst in einem hohen Maße den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen (vgl. GNAHS 2002, 100). Gilt es also, bei den Schüler(inne)n beispielsweise bestimmte methodische oder gestalterische Kompetenzen zu befördern sowie die Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens oder die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, so sind auch die Fortbildungsstrukturen entsprechend dieser Prinzipien zu gestalten (vgl. HOIDN 2005, 15).

Im folgenden Artikel wird eine Lehrer/innen-Fortbildung, konzipiert und durchgeführt durch das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, vorgestellt, die die aktuellen Herausforderungen des Fachkräftemangels in Berufsfeldern der erneuerbaren Energien fokussiert und zum Ziel hat, bereits heute geforderte Kompetenzen bei Lehrkräften zu befördern.

2 Exemplarische Umsetzung einer Lehrer/innen-Fortbildung

2.1 Energiebildung als Schlüsselthema beruflicher Bildung

Zu den derzeit wohl größten globalen Herausforderungen gehört die Gestaltung der zukünftigen Energieversorgung und -nutzung. Pressemeldungen erinnern uns täglich daran, dass der gewohnte Umgang mit Energie und die Ausbeutung nicht-regenerativer Ressourcen langfristig nicht mehr tragfähig sind. Entsprechende Energielösungen, wie die Errichtung von Offshore-Windparks in der Nordsee oder großflächiger Solarprojekte in der Sahara, gelten als Vorzeigeprojekte einer nachhaltigen Energieversorgung. Ebenso werden Entwürfe entwickelt, wie ein zukunftsfähiger Umgang mit Energie und Ressourcen möglich ist – vor allem in den Lebensbereichen Mobilität, Wohnen und Konsum. Zukünftig wird uns daher in allen privaten wie beruflichen Bereichen ein verantwortungsvoller, zukunftsfähiger Umgang mit den Energieressourcen abverlangt (vgl. BLOEMEN et al. 2010, 4). Solange die Energie- und Ressourcenproblematik nicht tief in das Bewusstsein der Menschen eindringt, wird von einer von vielen Seiten geforderten klimafreundlichen Energiewende vermutlich nicht viel zu spüren sein. Gerade für die Handlungsbereiche Arbeit und Beruf ergeben sich an dieser Stelle ganz besondere Herausforderungen. Der in aktuellen Prognosen vorausgesagte immense Anstieg der Beschäftigungszahlen lässt den vielerorts beschworenen Fachkräftemangel realistisch erscheinen. So sollen sich die 235.000 Arbeitsplätze im Arbeitsmarkt der erneuerbaren Energien aus dem Jahr 2006 bis zum Jahr 2030 verdreifachen (vgl. BÜHLER et al. 2007, 7). Die Branchen Windenergie und Photovoltaik benötigen dabei derzeit das meiste Personal (vgl. O`SULLIVAN et al. 2009, 6). Dies betrifft gewerblich-technische Berufsfelder ebenso wie kaufmännisch-verwaltende Tätigkeitsbereiche, hier vor allem in Domänen wie Vertrieb, Handel und Logistik. Aber auch in der Planung, Projektierung und Finanzierung sowie in Forschung und Entwicklung werden enorme Stellenzuwächse vorausgesagt (vgl. BÜHLER et al. 2007, 12). Aufgrund unzureichender Absolvent(inn)en-Zahlen und einer mangelnden Vermittlung erforderlicher Kompetenzen wird prognostiziert, dass diese Stellen nicht mit adäquatem Personal besetzt werden können. So wird von knapp der Hälfte der befragten Unternehmen gefordert, die gegenwärtige berufliche Aus- und Weiterbildung neu zu akzentuieren. Der beruflichen Bildung kann also ganz offensichtlich hierbei eine Schlüsselrolle zugeschrieben werden. In den letzten Jahren wird daher an verschiedenen Stellschrauben der beruflichen Bildung gedreht, um vor allem in energierelevanten Berufsdomänen Themen einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung zu integrieren. Bestehende Rahmenrichtlinien und Ausbildungsordnungen müssen im Zuge dieser Entwicklung restrukturiert und deutlichere Bezüge zum Energiethema herausgestellt werden.

Daneben gilt es, schulisches und betriebliches Ausbildungspersonal auch in Energiefragen zu qualifizieren, um schlussendlich eine energierelevante Berufsorientierung bei den Schüler(inne)n zu ermöglichen. Gerade die **umweltbezogene Fortbildung** erhöht die Bereitschaft der Lehrenden, entsprechende Lerninhalte in erhöhtem Maße in den Unterricht einfließen zu lassen (vgl. BLOEMEN et al. 2010, 5). Innerhalb solcher Fortbildungen werden die Lehrenden dazu angeleitet, nachhaltigkeitsorientierte **Lernsituationen** zu entwickeln und systema-

tisch in das alltägliche Unterrichtsgeschehen einzubinden. Auch werden ihnen Kompetenzen vermittelt, Fragen der Energieerzeugung, -nutzung und -effizienz auch auf **schulorganisatorischer Ebene** programmatisch und profilbildend zu integrieren. Dazu gehört an berufsbildenden Schulen die didaktische Aufbereitung der Re-Strukturierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen hin zu energie- und ressourcensparenden Arbeitsabläufen verbunden mit Elementen einer Entrepreneurship-Education hinsichtlich der Erschließung innovativer Geschäftsfelder und der Vermarktung erneuerbarer Energielösungen.

2.2 Lehrer/innen-Fortbildungen zur nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung

Das Gesamtprojekt „Energiebildung für eine nachhaltige Energieversorgung und Energienutzung“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, gefördert von der Stiftung Zukunfts- und Innovationsfonds Niedersachsen, leistet den Transfer des Energiethemas in die Schulen und in die Lehrer/innen-Bildung. Über eine Laufzeit von drei Jahren werden systematisch unterrichtliche Lehr-Lernangebote zu energierelevanten Themen zusammen mit Schulen entwickelt und erprobt. Beteiligt sind die Didaktiken der Fächer Sachunterricht, Physik, Biologie, Chemie, Ökonomische Bildung, Informatik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei spielen Lehrer/innen-Fortbildungen innerhalb der einzelnen Didaktiken dieses Vorhabens eine gewichtige Rolle. Geprägt ist das Gesamtprojekt von einem hohen Maß an Interdisziplinarität. Stets greifen naturwissenschaftliche, ökonomische und informationstechnologische Aspekte ineinander. So wird ein fächerübergreifendes Verständnis der Energiethematik notwendig. Darüber hinaus werden im Gesamtprojekt besonders relevante Themenfelder, wie z. B. Berufsorientierung, schulform- und fächerübergreifend diskutiert und im Rahmen von Berufsinformationsmessen und Podiumsdiskussionen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Flankierend zu den schulbezogenen Aktivitäten werden die entwickelten Konzepte in die universitäre Ausbildung im Rahmen der Bachelor- und Masterprogramme der Lehramtsausbildung sowie in die Programme zur Lehrer/innen-Weiterbildung integriert. Überdies sollen auch die Fachstudiengänge der Universität Oldenburg Berücksichtigung finden und im Sinne einer gesamtuniversitären „Leitlinie Energiebildung“ in diesen Professionalisierungsprozess einbezogen werden. Die Abbildung 1 zeigt schematisch die einzelnen fachdidaktischen Teilprojekte sowie die Koordinations- und Verwertungsaktivitäten.

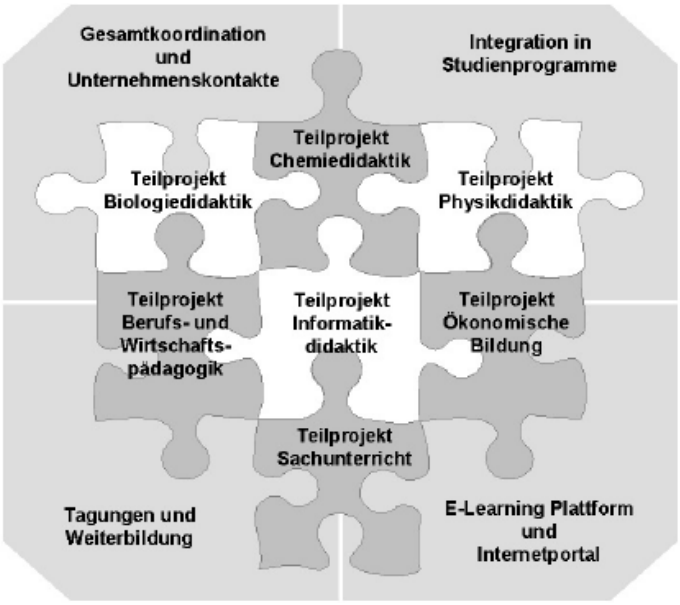


Abb. 1: Das Projekt „Bildung für eine nachhaltige Energieversorgung und -nutzung“ an der Universität Oldenburg

Im Folgenden werden die Aktivitäten des Teilprojekts Berufs- und Wirtschaftspädagogik genauer betrachtet, welches sich mit der unterrichtlichen und schulorganisatorischen Umsetzung von Energiebildung an berufsbildenden Schulen beschäftigt und die angesprochene Interdisziplinarität des Energiethemas durch die Berücksichtung der gewerblich-technischen und der kaufmännisch-verwaltenden Fachrichtungen aufnimmt.

2.3 Energiebildungskompetenzen für einen nachhaltige Schulkultur (ekonas)

2.3.1 Das Lehrer/innen-Fortbildungskonzept ekonas

Im Teilprojekt „Energiebildungskompetenzen für eine nachhaltige Schulkultur (ekonas)“ wird der eingangs gestellten Forderung, Lehrenden als Multiplikator(inn)en Angebote zu eröffnen, sich konstruktiv an der aktuellen Diskussion der Energieeffizienz und -effektivität zu beteiligen, begegnet. Hierzu wurde ein innovatives Fortbildungskonzept konzipiert, in dem zwölf Lehrkräfte berufsbildender Schulen der Weser-Ems-Region – sowohl aus den kaufmännisch-verwaltenden als auch aus den gewerblich-technischen Fachrichtungen – die unterrichtliche sowie schulorganisatorische Integration des Energiethemas diskutieren und konzeptualisieren. Das Fortbildungskonzept setzt sich aus vier Modulen, von denen bereits zwei Module durchgeführt wurden, zusammen und ist folgendermaßen aufgebaut (vgl. BLOEMEN et al. 2010, 7 f.):

In einem **ersten** Modul werden die Lehrer/innen zunächst für eine nachhaltigkeitsorientierte Energiebildung sensibilisiert. Dafür werden die Ziele und deren Nutzen sowie Orientierungspunkte für das unterrichtliche und schulorganisatorische Handeln ausgehandelt. Darüber hinaus analysieren die Lehrkräfte Ordnungsmittel in Hinblick auf curriculare Anknüpfungsmöglichkeiten zur Verankerung von Energiebildungsthemen. Im Rahmen einer Stärken-Schwä-

chen-Analyse wird außerdem nach Möglichkeiten der Integration von Energiebildung in Schulentwicklungsprozesse gesucht. Im **zweiten** Modul modellieren die Lehrkräfte Arbeits- und Geschäftsprozesse ausgewählter Modellunternehmen. Dabei werden diese zunächst anhand aussagekräftiger Kategorien beschrieben, bevor eine Analyse der Wertschöpfungsprozesse und ihre nachhaltigkeitsorientierte Umgestaltung erfolgen. Anschließend identifizieren die Lehrkräfte Schlüsselstellen für Lernprozesse hinsichtlich einer nachhaltigkeitsorientierten Energiebildung und re-modellieren diese nach gemeinsam ausgehandelten Lernförderlichkeitskriterien. Im **dritten** Modul wird es darum gehen, Lehr-Lernarrangements an diesen Schlüsselstellen auf ihre Anwendbarkeit in den berufsbildenden Schulen im Rahmen ausgewählter Berufsausbildungen zu diskutieren und konstruieren. Dazu gehören z. B. Arbeits- und Lernaufgaben, Projektleitfäden oder Leitfäden zu Betriebserkundungen. Anschließend werden die erarbeiteten Materialien in das im Modul 1 identifizierte Netz an Möglichkeiten zur Verankerung von Energiebildung auf schulorganisatorischer Ebene eingebunden. Hier wird an die bereits vorhandenen Schulentwicklungsprozesse der niedersächsischen berufsbildenden Schulen angeknüpft. Somit werden in diesem Modul die individuelle und organisationale Kompetenzentwicklung miteinander verzahnt. Als Produkte entspringen diesem Projekt schließlich kompetenzförderliche Unterrichtsmaterialien zur Energiebildung und ein praxistaugliches Set an energiebezogenen Schulmanagementinstrumenten. Das **vierte** Modul wird schließlich die Implementierung und Verstetigung der ermittelten Energiebildungsinstrumente auf unterrichtlicher und schulorganisatorischer Ebene umfassen. Dazu gehört auch, dass diese Instrumente erprobt werden, um Rückschlüsse für weitere Entwicklungsvorhaben auf dem Gebiet der Energiebildung zu ziehen. Die Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Fortbildungskonzeption, die beteiligten Akteure und Akteurinnen aus Schule und Wirtschaft sowie die zu erwartenden Produkte.

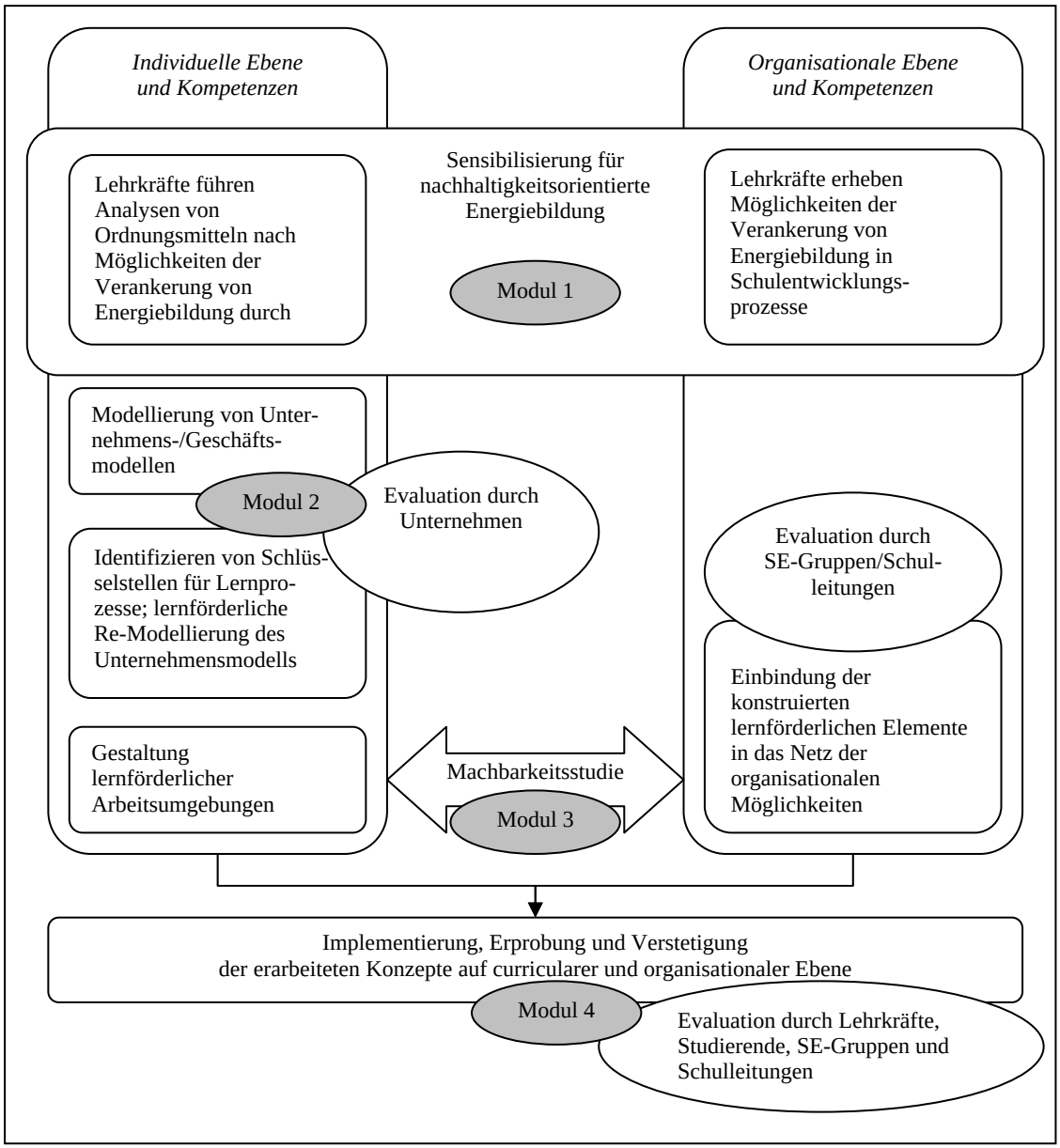


Abb. 2: Fortbildungskonzept „ekonas“ (BLOEMEN et al. 2010, 7)

2.3.2 Modul 1 des Fortbildungskonzeptes ekonas

Das erste Modul der Fortbildung zielt auf die Annäherung an den Nachhaltigkeitsdiskurs und eine erste Bestandsaufnahme bestehender und bereits genutzter Anknüpfungspunkte sowie weiterer Möglichkeiten zur Verankerung von Energiethemen auf curricularer und schulorganisatorischer Ebene. Das Modul gliedert sich daher in drei Aktionsfelder:

Sensibilisierung und Motivation

Zunächst gilt es, in einer ersten Phase der Sensibilisierung und Motivation in die Problematik des Klimawandels sowie die Themen der Nachhaltigkeit und der Nutzung regenerativer Energien einzuführen. Dies erfolgte mittels eines Presseblitzlichtes bestehend aus einer

Mischung von Schlagzeilen aus Zeitungsartikeln und Zeitschriften, Fotografien zum Wandel der Erde durch menschliche Beeinflussung, Videoclips, Klimaszenarien und Statistiken zu Zukunftsprognosen der Nutzung fossiler und erneuerbarer Energien sowie der damit verbundenen Arbeitsplatzeffekte und Fachkräftebedarfe. Für die nachwachsenden Generationen ergeben sich aus der Bewältigung dieser Problematik vielfältige Zukunftsaufgaben. In diesem Zusammenhang sollte auch den Lehrkräften ihre besondere Rolle bei der Beförderung von Kompetenzen für diesen anstehenden Problemlöseprozess verdeutlicht werden. Sie haben zum einen den Jugendlichen eine allgemeine Wertorientierung im Sinne einer verantwortungsbewussten Nutzung von Ressourcen und Energie zu vermitteln sowie zum anderen eine innovative Fachkräfteausbildung für den Bereich der Energiewirtschaft zu leisten (vgl. PORATH et al. 2009, 54). Diese Phase der Motivation und Sensibilisierung aktiviert zudem die Erfahrungen zu Energiethemen auf unterrichtlicher und schulorganisatorischer Ebene.

Bestandsanalyse zur Energiebildung auf schulorganisatorischer Ebene

Im Vorfeld der intensiven Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den gegebenen Bedingungen auf curricularer und organisatorischer Ebene hinsichtlich der Verankerung von Energiethemen galt es zunächst, den teilnehmenden Lehrkräften zu ermöglichen, die gemachten Erfahrungen zur beschriebenen Problematik zu re-aktivieren. Dies erfolgte methodisch nach dem Vorbild eines Speed-Datings.

Zur Aktivierung der Vorerfahrungen für die schulorganisatorische Ebene wurden folgende vier Fragen diskutiert:

- Welche Möglichkeiten zur Nutzung regenerativer Energien gibt es an berufsbildenden Schulen?
- Auf welche Weise kann eine berufsbildende Schule über die Integration des Energiethemas in die Schulkultur eine Profilierung vornehmen?
- Welche strukturellen Gegebenheiten müsste eine berufsbildende Schule bieten, um die Integration des Energiethemas in die Schulkultur voranzutreiben?
- Wie kann über das Thema der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung bei den Schüler(inne)n eine verstärkte Identifikation mit der Schule geschaffen werden?

So wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass in allen Phasen eines Lernprozesses der Bezug auf die Erfahrungswelt von entscheidender Bedeutung ist. Diese Erfahrungen müssen zunächst aktiviert werden, um sie anschließend mit aktuellen Wahrnehmungen zu verknüpfen und sie in der handelnden, kommunikativen Auseinandersetzung zu einer erweiterten oder veränderten Wissensbasis auszugestalten (vgl. REBMANN/ TENFELDE 2008).

Um in der hier vorgestellten Fortbildung konkrete Lernprozesse bezogen auf die Umsetzung von Energiebildung auf schulorganisatorischer Ebene zu initiieren, bedurfte es der Ermittlung des Status quo.

Dabei wurde auf die Methode der SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) zurückgegriffen. Bei diesem Verfahren werden die internen Fähigkeiten und Ressourcen einer Institution sowie deren externe Umweltfaktoren zu einer bestimmten Thematik betrachtet, um aus den gewonnenen Erkenntnissen geeignete strategische Lösungsansätze zur Zielerreichung der Organisation abzuleiten. In der Fortbildung wurden so die Stärken und Schwächen der eigenen Schule sowie die Chancen und Risiken einer Implementierung von Energiefragen in die Schulentwicklung und Schulkultur überprüft. Auf einem Arbeitsblatt wurden die vier Bereiche mittels folgender Leitfragen spezifiziert, was der Fixierung der Überlegungen zum Status quo an der eigenen Schule diente (Abbildung 3):

S – Strengths – Stärken	**W – Weaknesses – Schwächen**
Leitfragen: Auf welche Ursachen sind vergangene Erfolge hinsichtlich einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung zurückzuführen? Welche Erfahrungen bezüglich einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung liegen auf schulorganisatorischer Ebene vor, die mit neuen Strategien besser genutzt werden und Synergieeffekte erzeugen können?	**Leitfragen:** Welche Schwachpunkte hinsichtlich einer nachhaltigen Energieversorgung und Energienutzung gilt es künftig zu vermeiden? Welcher Bereich der schulorganisatorischen Arbeit ist hinsichtlich einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung besonders schwach?
O – Opportunities – Chancen	**T – Threats – Risiken**
Leitfragen: Welche Möglichkeiten einer Integration des Energiethemas in Schulorganisation und Schulentwicklung stehen offen? Welche Trends gilt es dabei zu verfolgen? Welche Aktionen anderer Schulen in diesem Bereich sind auf die eigene Schule transferierbar?	**Leitfragen:** Welche Schwierigkeiten bei der Verfolgung von Energiezielen liegen hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen sowie der rechtlichen Situation vor? Welche innerschulischen Schwierigkeiten liegen hier vor?

Abb. 3: Leitfragen zur SWOT-Analyse

Als Stärken wurden von den Lehrkräften mehrfach das Engagement bestimmter Lehrkräfte im Kollegium, aber auch der Schüler/innen sowie die Rückendeckung durch die Schulleitung genannt. Ebenfalls positiv zu bewerten sind das gute Equipment einiger Schulen mit Demonstrationsanlagen und Messkoffern, Neubaumaßnahmen und die Erneuerung der technischen Ausstattung, die Möglichkeiten zur Energieeinsparung und Nutzung erneuerbarer Energien eröffnen. In mehreren der vertretenen berufsbildenden Schulen finden bereits umfangreiche Projektwochen zum Themenfeld Energie statt. Die regionalen Möglichkeiten zu Betriebs- und Anlagenerkundungen werden regelmäßig genutzt. Auch ein bereits etabliertes Mülltrennungssystem wird wiederholt als Stärke genannt. Zwei Schulen profitierten in der Vergangenheit vom so genannten 50/50-Programm, welches finanzielle Unterstützung für die Hälfte der Investitionskosten von energetischen Umbaumaßnahmen übernimmt. Darüber hinaus wurde der Einsatz von energieeinsparenden Clients im Lernbüro als Stärke identifiziert.

An einer Schule wurde bereits im Schulleitbild die Thematik der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung verankert.

Eine Vielzahl der oben genannten Stärken wurde durch andere Lehrkräfte jedoch eher als Schwäche identifiziert. So findet an zwei Schulen Mülltrennung trotz eines eingerichteten Mülltrennungssystems nicht statt. Auch existiert an zwei der vertretenen berufsbildenden Schulen zwar ein Umweltausschuss, dieser tagt jedoch nicht. Ebenfalls als Schwachpunkte benannt wurden bauliche Mängel, ein fehlendes Gebäudemanagement und das Fehlen finanzieller Anreize zur Sanierung der Gebäude und Durchführung gesonderter Projekte mit dem Themenschwerpunkt Energie. Finden Projektwochen statt, ist dies häufig nur auf die Aktivität vereinzelter Lehrkräfte zurückzuführen, ein Großteil des Kollegiums hält sich jedoch tendenziell zurück. Dies hat nicht selten zur Folge, dass Ideen nicht weiter verfolgt werden, ein Umdenken nicht stattfindet und nicht zuletzt der Austausch zwischen einzelnen Standorten, Schulformen und Fachbereichen sowie die unterrichtliche Einbindung der Thematik erschwert oder ganz verhindert werden. Speziell die proaktiven Lehrkräfte sehen sich darüber hinaus mit einem zeitlichen Problem konfrontiert, weil ihr Engagement nicht im Rahmen der regulären Unterrichtszeit stattfinden kann und eine Unterrichtsfreistellung nicht gewährt wird. Ebenso könnte ein Leitbild, welches sich einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung verschreibt, die Bedeutung der Thematik stützen. Dieses ist an einer Vielzahl der Schulen nicht vorhanden.

Die Erstellung eines Schulprogrammes und die Verpflichtung zur Maßnahmenplanung und -durchführung durch die niedersächsische Schulinspektion als eine verpflichtende Säule im Qualitätsmanagementprozess der eigenverantwortlichen Schule kann jedoch als Chance zur Verankerung der Energiethematik in die Schulentwicklung gesehen werden. Schüler/innen sollten in diesen Implementierungsprozess aktiv einbezogen werden, um so die Identifikation mit der Schule voranzutreiben. Weiterhin werden Kooperationen zu Unternehmen (z. B. durch Energiesparcontracting) als Chance für den Implementierungsprozess angesehen, möglicherweise auch die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Fachbereichen und Schulformen, aber ebenso gesamter Schulen. Im Rahmen von Projektwochen und Einzelprojekten, die idealerweise Nachhaltigkeitsansprüchen genügen und Fortführungscharakter besitzen, sollte nach Meinung der Lehrkräfte das Thema der erneuerbaren Energien und des Energiesparens stärkere Berücksichtigung finden. Eine Chance sehen die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte auch in der Anwendung von Modellunternehmen, da sich hier Aspekte einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung direkt in das Leitbild und die Geschäftsprozesse des betrachteten Modellunternehmens integrieren lassen.

Als Risiken werden die mangelnde Anzahl an Kooperationspartner(inne)n, die teilweise noch mangelnde Betroffenheit seitens der Schüler/innen und die eher langsame, teils stagnierende Bewusstseinsbildung bei der Mehrheit der Lehrkräfte identifiziert. Proaktive Lehrkräfte sind – wie oben beschrieben – im Kollegium nicht selten in der Minderheit. Wenn sie auch zukünftig keine Entlastung über ihre Lehrer/innen-Stunden erhalten, besteht die Gefahr, dass auch sie ihre Aktivitäten einstellen. Nicht zuletzt wirkt laut Meinung einzelner Lehrkräfte das unangemessene politische Handeln von Vorbildern destruktiv. Als bedeutendstes Risiko und

größtes Hemmnis wird jedoch einstimmig die fehlende finanzielle Unterstützung für Schulmaßnahmen hervorgehoben.

Somit ergibt sich aus der Analyse ein recht zwiespältiges Bild für die vertretenen berufsbildenden Schulen. Was ein Teil der Lehrkräfte bereits als Stärken identifiziert, wurde bei einem anderen Teil der Lehrkräfte eher negativ für die eigene Schule bewertet. Hinsichtlich der Chancen und Risiken für die Implementierung der Energiethematik auf schulorganisatorischer Ebene lässt sich hingegen von einer homogenen Meinung sprechen.

Bestandsanalyse zur Energiebildung auf schulorganisatorischer Ebene

Zur Analyse der curricularen Vorgaben einzelner Schulformen und Ausbildungsberufe auf Anknüpfungspunkte für eine nachhaltigkeitsorientierte Energiebildung wurde vom Projektteam die so genannte Points of Interest-Methode entwickelt, welche neben der theoretischen Analyse zugleich die tatsächliche unterrichtliche Umsetzung fokussiert. Der Ablauf dieser Methode gestaltete sich im Rahmen unseres ersten Fortbildungsmoduls wie folgt:

Zunächst wurden die teilnehmenden Lehrkräfte nach der jeweiligen Fachrichtung (kaufmännisch-verwaltend bzw. gewerblich-technisch) in zwei Gruppen aufgeteilt. Für beide Gruppen wurden vier so genannte Working Points errichtet. Am ersten Working Point waren die Lehrkräfte aufgefordert, sich mit der Berufsfachschule Wirtschaft bzw. Technik auseinanderzusetzen. Der zweite Working Point thematisierte das Fachgymnasium der jeweiligen Fachrichtung. Am dritten und vierten Working Point hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, sich aus vier Ausbildungsberufen jeweils für einen Ausbildungsberuf zu entscheiden, bei dem sie sich am ehesten als Experte bzw. Expertin sahen.

Die nachstehende Abbildung 4 zeigt, mit welchen Schulformen und Ausbildungsberufen die teilnehmenden Lehrkräfte sich auseinander setzten.

Kaufmännisch-verwaltend	Gewerblich-technisch
Berufsfachschule Wirtschaft	Berufsfachschule Technik
Fachgymnasium Wirtschaft	Fachgymnasium Technik
Industriekaufmann/-frau	Elektroniker/in
Bürokaufmann/-frau	Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik
Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel	Industriemechaniker/in
Bankkaufmann/-frau	Mechatroniker/in

Abb. 4: Analysierte Schulformen und Ausbildungsberufe

Für die einzelnen Working Points wurden vorab konkrete Arbeitsaufträge sowie Auszüge aus den entsprechenden Curricula vorbereitet. In einer Analyse im Vorfeld des ersten Fortbildungsmoduls wurden die Curricula der zu analysierenden Schulformen bzw. Ausbildungsberufe auf Anknüpfungspunkte zum Thema der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung

untersucht und hierzu Aufgabenstellungen in Bezug auf die konkrete unterrichtliche, didaktisch-methodische Umsetzung formuliert.

Für jede Schulform bzw. für jeden Ausbildungsberuf wurde ein Plakat vorbereitet, auf dem die Lehrkräfte die Antworten zu den in den Arbeitsaufträgen gestellten Fragen festhalten konnten. Anschließend wurde in einem gemeinsamen Rundgang ein Auszug aus den wichtigen Arbeitsergebnissen im Plenum diskutiert.

Im Folgenden werden beispielhaft anhand des Ausbildungsberufs Industriekaufmann/-frau die Arbeitsaufträge sowie die Erarbeitungen der Lehrkräfte vorgestellt (Abbildung 5).

Points of Interest

Working Point: Industriekaufmann/-frau

Wir haben bereits Anknüpfungspunkte zur Energiethematik im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Industriekaufmann/-frau“ identifiziert und die Fundstellen gekennzeichnet (siehe Anlage).

Nun sind wir an den Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Fundstellen im Unterricht interessiert und würden gerne mehr über Ihre Einschätzung diesbezüglich erfahren. Versetzen Sie sich bitte in die Lage einer Fachlehrkraft, die in diesem Ausbildungsberuf unterrichtet!

Nutzen Sie bitte zur Beantwortung der folgenden vier Fragen das für diesen Ausbildungsberuf vorbereitete Plakat. Hierfür haben Sie 20 Minuten Zeit!

Frage 1: Durch welche Unterrichtsmethoden werden Zielkonflikte zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Unternehmenszielen (Lernfeld 2) vermittelt?

Frage 2: Durch welche didaktisch-methodischen Entscheidungen kann die Berücksichtigung einer ressourcenschonenden Verwendung von Materialien und Energie (Lernfeld 5) erfolgen?

Frage 3: Im Lernfeld 6 geht es um die Planung, Steuerung und Kontrolle des Beschaffungsprozesses. Durch welche didaktisch-methodischen Entscheidungen kann die Berücksichtigung ökologischer Aspekte im Beschaffungsprozess, speziell des Faktors „Energieeffizienz“ als Kriterium der Lieferantenauswahl, erfolgen?

Frage 4: Welche Rolle können Fragen des Energiethemas im Lernfeld 11 „Investitions- und Finanzierungsprozesse planen“ spielen?

Abb. 5: Arbeitsauftrag Working Point: Industriekaufmann/-frau

Für diesen Ausbildungsberuf ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, den Bezug zur Energiethematik herzustellen. Dies zeigt sich deutlich in den curricularen Vorgaben. Im Lernfeld 2 „Marktorientierte Geschäftsprozesse eines Industriebetriebes erfassen“ beschäftigen die Auszubildenden sich mit Unternehmensphilosophien und -strategien und beschreiben ökonomische, soziale und ökologische Ziele (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 10). Die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte schlugen zur unterrichtlichen Umsetzung dieses Aspekts vor, Unternehmensleitbilder der jeweiligen Ausbildungsbetriebe in den

Unterricht mit einzubeziehen, um sehr nah an der Lebenswelt der Auszubildenden zu bleiben. Für jeden Ausbildungsbetrieb könnten die unternehmerischen Zielsetzungen erfasst sowie Zielkonflikte ermittelt und diskutiert werden.

Im Lernfeld 5 „Leistungserstellungsprozesse planen, steuern und kontrollieren“ sollen die Auszubildenden Fertigungs- oder Leistungserstellungsverfahren so planen, dass Materialien und Energie ressourcenschonend eingesetzt werden. Um einen reflexiven Denkprozess bei den Auszubildenden auszulösen, schlugen die Lehrkräfte vor, die Kopfstand-Methode zu nutzen. Fragestellungen würden gemäß dieser Methode nicht auf die Vermeidung von Energie- und Materialverbrauch abzielen, sondern umgedreht z. B. lauten: „Wie kann im Arbeitsprozess besonders viel Energie verschwendet werden?“

Im Lernfeld 6 „Beschaffungsprozesse planen, steuern und kontrollieren“ werden die Auszubildenden angeleitet, den Aspekt der Nachhaltigkeit im Beschaffungs- und Logistikprozess – auch im Rahmen eines Beschaffungscontrolling – zu berücksichtigen. Die Lehrkräfte betonten, einen qualitativen Angebotsvergleich unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten durchführen zu lassen. Ebenso kann die Energie- und Ressourcenschonung bei Berechnungen zu den Transportkosten einbezogen und bei der Wahl des Verpackungsmaterials thematisiert werden (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 14).

Im Lernfeld 11 „Investitions- und Finanzierungsprozesse planen“ führen die Auszubildenden für ein langfristiges Vorhaben einfache Investitionsrechnungen durch, beurteilen Alternativen, treffen eine Finanzierungsentscheidung und erstellen ein geeignetes Finanzierungskonzept (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002, 19). Die Fallsituationen, mit denen sich die Auszubildenden beschäftigen, könnten gemäß den auf den Plakaten verschriftlichten Antworten der teilnehmenden Lehrkräfte idealerweise Investitionen in die Energieversorgung und Energienutzung beschreiben. So könnten die Auszubildenden Finanzierungen zur Installation einer Photovoltaikanlage durchführen. Die eher mathematisch-analytische Aufgabe, einen Investitionsplan zu entwerfen, würde so mit nachhaltigkeitsorientierten Themenfeldern verknüpft.

Während in diesem ersten Fortbildungsmodul noch die Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Energiethema sowie die Bestandsanalyse der unterrichtlichen und schulorganisatorischen Umsetzung des Energiethemas fokussiert wurden, geht es im weiteren Fortbildungsverlauf um die konzeptionelle Entwicklung von Lernmaterialien und Managementinstrumenten, um den verstärkten Einbezug des Energiethemas in Unterricht und Schulorganisation voranzutreiben.

2.3.3 Modul 2 des Fortbildungskonzeptes ekonas

Im zweiten Modul der Lehrer/innen-Fortbildung erfolgt eine Zuspitzung auf die betriebliche, aber auch unterrichtliche Relevanz von Themen einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung, indem konkrete Vorschläge zur Ausgestaltung adäquater Lehr-Lernsituationen entwickelt wurden, basierend auf der in der Berufsbildung als durchgängiges Prinzip verstandenen Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung.

Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

Bereits in den 1980er Jahren wurde in der wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion eine Abkehr von einer funktionsorientierten Sichtweise angeregt und eine Orientierung an den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen vielfach gefordert (vgl. CORSTEN 1997, 11). Doch erst in den 1990er Jahren wurde die Prozessperspektive stärker fokussiert und – auch unter Schlagwörtern wie Business Process Reengineering oder Continous Process Improvement – mit der prozessorientierten Umgestaltung betrieblicher Organisationsstrukturen ebenfalls die kundenorientierte Optimierung von Betrieben in den Blick genommen (vgl. GAITANIDES/ ACKERMANN 2007). Diese Entwicklung führte auch in der Berufsbildung durch die Entwicklung des Lernfeldkonzepts zu einer kompletten Neuausrichtung. Von der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2007, 17) wurden Lernfelder beschrieben als „durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren“. Der Begriff Geschäftsprozess kann wie folgt definiert werden: „Allgemein ist ein Geschäftsprozess eine zusammengehörende Abfolge von Unternehmensverrichtungen zum Zweck einer Leistungserstellung“ (SCHEER 2002, 3). Dagegen steht nach TRAMM (2004, 136) bei einem Arbeitsprozess „die Herstellung eines konkreten Produktes in einem Prozess, der die Phasen der Planung, Ausführung und Kontrolle umfasst“ im Vordergrund.

Eine **Modellierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen** wird durchgeführt, um die Betriebsabläufe zu dokumentieren, Verbesserungen und Optimierungen zu entwickeln oder zu simulieren, betriebswirtschaftliche Kennzahlen zu berechnen oder auch zur Erforschung und Entwicklung von IT-Infrastrukturen beizutragen. Für die teilnehmenden Lehrkräfte ist dies nicht nur aus unterrichtlicher Perspektive interessant. Viele Schulorganisationen dokumentieren und überarbeiten ihre eigenen Schulprozesse, um so neuen Kolleg(inn)en eine reibungslose Einarbeitung in die schulinternen Prozesse zu gewährleisten oder um schulorganisatorische Abläufe zu optimieren. Hierbei können zwei Modelltypen unterschieden werden: das Wertschöpfungskettendiagramm (WKD) und die ereignisgesteuerte Prozesskette (EPK). Das Wertschöpfungskettendiagramm bildet als grobe Geschäftsprozessbeschreibung oder auch Prozesslandkarte den Einstieg in die Prozessmodellierung und ermöglicht, große Zusammenhänge auf einen Blick zu erfassen (vgl. HARMS 2008, 25), wenngleich komplexe berufliche Handlungen der Mitarbeiter/innen noch nicht umfassend genug abgebildet werden können (vgl. SCHLÖMER 2009, 57).

Es ist also eine detailliertere Aufgliederung einzelner Prozesse notwendig. Hierfür wird die Methode der ereignisgesteuerten Prozesskette (EPK-Methode) genutzt. Die EPK-Methode baut auf der Annahme auf, dass logische und zeitliche Abfolgen von Prozessen sich grafisch als Folge von Ereignissen und Funktionen darstellen lassen, denen wiederum Ereignisse und Funktionen folgen. Die Ereignisse und Funktionen werden durch so genannte logische Verknüpfungsoperatoren miteinander verbunden. Sie repräsentieren Entscheidungen, die im Verlaufe des jeweiligen Geschäftsprozesses getroffen werden müssen (vgl. GADATSCH 2001, 131ff.; SCHLÖMER 2009, 59). Weitere Symbole kennzeichnen z. B. die zuständige Organisationseinheit und prozessrelevante Informationsobjekte. Mit diesem Symbolvorrat

wurden die Fortbildungsteilnehmer/innen zunächst vertraut gemacht, um anschließend an den Beispielen „Brief angekommen“ und „Bedarfsmeldung liegt vor“ eine erste softwaregestützte Prozessmodellierung vorzunehmen.

Auf dieser Basis galt es, in einem nächsten Schritt die Darstellung von Prozessen von Unternehmensmodellen mit der Identifikation von energierelevanten **Schlüsselstellen** sowie die Ermittlung von Lernsituationen an diesen Schlüsselstellen zu fokussieren. Dafür wurden den Teilnehmer(inne)n zunächst drei Unternehmensmodelle anhand aussagekräftiger Kategorien (Sitz des Unternehmens und Gesellschaftsform, Eckdaten, Marktsegmente und Produkt- bzw. Dienstleistungsangebot, Kunden, Ausbildungsberufe und Wertschöpfungsketten) beschrieben. Zwei dieser Unternehmensmodelle (BüRo Comfort GmbH und A & S GmbH) wurden bereits in der schulischen Praxis erprobt, eines (LiMo KG) von den Projektverantwortlichen selbst entwickelt.

Schlüsselstellen und Lehr-Lernarrangements einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung

Zur Annäherung an die erfolgskritischen Schlüsselstellen für das Gelingen einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung entwickelten die Teilnehmer/innen ereignisgesteuerte Prozessketten für die beschriebenen Modellunternehmen. In 3er-Gruppen erhielten sie den Arbeitsauftrag, jeweils ein Element aus der Wertschöpfungskette des Unternehmens auszuwählen. Für dieses sollten sie kommunikativ die hierin stattfindenden Prozesse erfassen. Ausgehend von einem dieser Prozesse erstellten die Teilnehmer/innen dann eine ereignisgesteuerte Prozesskette für den ausgewählten Geschäftsprozess, um daraufhin Schlüsselstellen für nachhaltiges Wirtschaften sowie potentielle Umsetzungsmaßnahmen an dieser Schlüsselstelle zu ermitteln.

Nach der Identifizierung dieser Schlüsselstellen für nachhaltiges, energiesparendes Wirtschaften in den beispielhaften, ereignisgesteuerten Prozessketten, wurden von den Lehrkräften Lehr-Lernarrangements bestimmt, mit denen im Unterricht die besondere Relevanz dieser Prozessschritte lernförderlich erarbeitet werden könnte. In der Abbildung 6 sind diese Lehr-Lernarrangements direkt an den Schlüsselstellen innerhalb der ereignisgesteuerten Prozesskette am Beispiel der BüRo Comfort GmbH gekennzeichnet.

Für den Prozess „Auftragsabwicklung Handelswaren“ der BüRo Comfort GmbH wurde zunächst allgemein angemerkt, dass bezogen auf die Lagerbestandsprüfung Kalkulationen veranschaulichen könnten, für welche Vorratsmengen eine Lagerhaltung – auch aus energetischen Gründen – überhaupt sinnvoll ist. Unterstützend könnten hier Betriebserkundungen, Expert(inn)en-Gespräche oder auch Videofilme zum Einsatz kommen, um die Aspekte Ressourcenschonung und Energieeffizienz für den Lagerbereich zu beleuchten. Bei der Auswahl eines neuen Lieferanten sollte das Optimierungspotential im Bereich der Ressourcenschonung erarbeitet werden. Hier könnten die Schüler/innen einen Kriterienkatalog entwerfen, der insbesondere auch Nachhaltigkeitsaspekte beinhaltet (z. B. Standort des Lieferanten, Zertifizierung, Produktionsverfahren oder Transportmittel). Die Schüler/innen könnten dabei die Lieferantenauswahl durch die Entwicklung eines Leitfadens optimieren. In Bezug auf die

Besprechungen mit Stammlieferanten könnten nach Aussage der Teilnehmer/innen Pro-Contra-Debatten oder Rollenspiele zum Einsatz kommen, in denen Konferenzen, Meetings und Besprechungen mit den Lieferanten simuliert werden und vor allem der Wunsch nach einer nachhaltigkeitsorientierten Produktion und Lieferung kommuniziert wird. Dies würde den komplexen Anforderungen der heutigen Arbeitswelt entsprechen, in der es in solchen Situationen eines hohen Maßes an Überzeugungskraft und Sozialkompetenz bedarf. Noch komplexer könnte diese Thematik mit Planspielen angegangen werden: Ausgehend von einem Planspielszenario, dass z. B. darauf abzielt, energieeffiziente, aber rentable Handelsaktivitäten durchzuführen, könnten von den Schüler(inne)n selbstgesteuert Möglichkeiten nachhaltigen Wirtschaftens eruiert und angewandt werden.

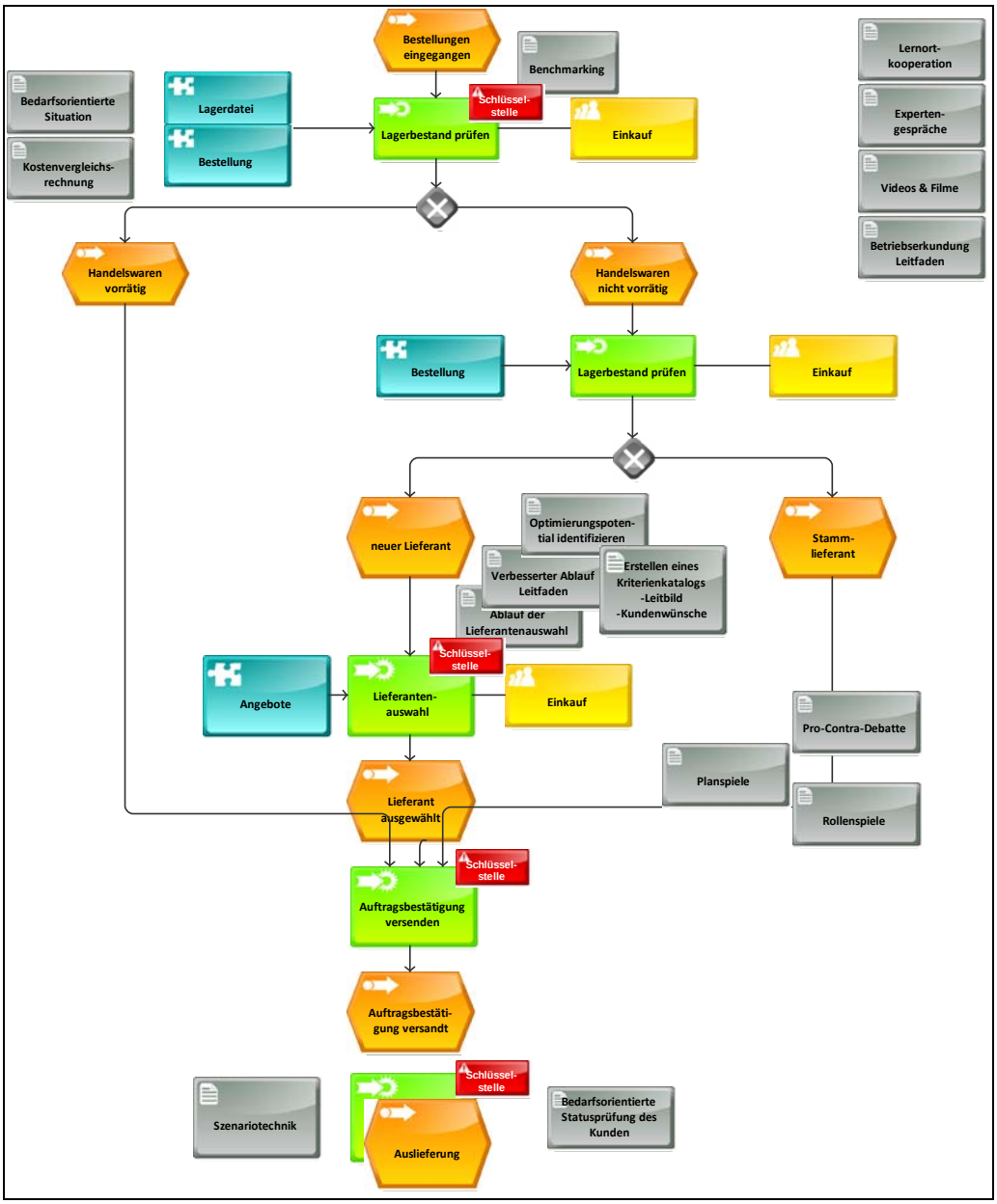


Abb. 6: Lernsituationen an den Schlüsselstellen im Prozess „Auftragsabwicklung Handelswaren“ der BüRo Comfort GmbH

Gestaltungskriterien lern- und kompetenzförderlicher Lernaufgaben

Sowohl beim betrieblichen als auch beim schulischen Lernen eignen sich insbesondere **Lernaufgaben**, um die identifizierten Schlüsselstellen nachhaltigen bzw. energieeffizienten beruflichen Handelns lernförderlich auszugestalten. Lernaufgaben stellen Kernstücke der didaktischen Planung dar. Sie dienen im Allgemeinen dazu, Leistungen zu kontrollieren, Inhalte zu vertiefen und zu wiederholen, neue Inhalte einzuführen und bestimmte Verfahren sowie Methodiken einzuüben (vgl. GÖCKEDE 2007, 208).

Die konkrete Entwicklung von Lehr-Lernarrangements sollte auf der Folie eines konstruktivistisch-kognitionstheoretischen Verständnisses von Lernen erfolgen (vgl. BLOEMEN 2010, 3ff.; PORATH 2010, 269f.; REBMANN 2001, 75; REBMANN/ TENFELDE 2008, 35f.; SCHLÖMER 2009, 74). Demnach ist Lernen erstens ein individueller, aktiver Konstruktionsprozess des Wahrnehmens, des Erfahrung-Machens, des Erwerbs und der Strukturierung von Wissen und des Handelns. Er kann nicht von außen determiniert werden. Individuen konstruieren sich ihre je eigene Erlebniswelt. Lernen ist zweitens ein grundlegend interaktiver Prozess. Sprachliche Interaktionen und Kommunikationen mit Anderen gewinnen große Relevanz, indem Bedeutungen ausgehandelt und geteiltes Wissen erzeugt werden. Nur so tritt die individuelle Erlebniswelt aus der Beliebigkeit und konsensuelles, intersubjektives Wissen entsteht.

Damit Lehr-Lernarrangements also besonders lern- und kompetenzförderlich sind, sollten sie folgenden Gestaltungskriterien entsprechen (vgl. z. B. BLOEMEN et al. 2010; DEHNBOSTEL 2007, 57ff.; FRIELING et al. 2006, 44ff.; GERDSMEIER/ KÖLLER 2008, 26f.):

Lernaufgaben sollen die **Selbstständigkeit** und **Selbststeuerung** der Lernenden unterstützen. Denn nachhaltige Energieversorgung und -nutzung kann nur dann gelingen, wenn **Mitgestaltungsmöglichkeiten** und **Freiheitsgrade** durch den Einzelnen erkannt und genutzt werden. Um auf die vielschichtigen beruflichen Anforderungen vorzubereiten, sind Lernenden darüber hinaus **Problem- und Komplexitätserfahrungen** sowie eine **variable Anforderungsvielfalt** zu eröffnen. Dabei ist für den Lernprozess entscheidend, dass sowohl Inhalte als auch Methodik der Lernaufgaben durch den Arbeits- und Lebensweltbezug für die Lernenden eine authentische **Situiertheit** aufweisen. Auch sollten Lernaufgaben die **soziale Interaktion, Kommunikation** und **Kooperation** fördern, was z. B. in Kundenberatungsgesprächen von enormer Bedeutung ist. Grundsätzlich bedarf es **ganzheitlicher** und **vollständiger** Lernaufgaben, die insgesamt alle Teilprozesse beruflichen Handelns – im Sinne von Planung, Ausführung und Kontrolle – berücksichtigen. Wichtig ist also, den Lernenden eine umfassende Betrachtung der Prozessschritte zu ermöglichen. Lernende benötigen schließlich auch ausreichende **Informationen** und **Feedback**, um ihre Handlungen reflektieren und für nachfolgende Handlungen gegebenenfalls verändern zu können.

Diese Gestaltungskriterien wurden gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmer(inne)n mittels der so genannten Placemat-Methode erarbeitet (vgl. SLIWKA 2004, 131f.). Hierbei handelt es sich um eine Form des kooperativen Lernens, bei dem die Teilnehmer/innen zunächst zu

einer bestimmten Fragestellung eigene Gedanken entwickeln, um anschließend in eine schriftliche Diskussion mit den anderen Teilnehmer(inne)n zu treten. Dazu wird ein Bogen Papier entsprechend der Anzahl der Diskutierenden in gleich große Teile geteilt. In der Mitte des Papiers wird Platz gelassen für die abschließend konsensuell ermittelte Antwort der gesamten Gruppe auf die eingangs gestellte Frage. Pro Feld nimmt je eine Person Platz und schreibt in einer vorgegebenen Zeit ihre Gedanken zu einer vorgegebenen Fragestellung auf. Anschließend wird das Blatt im Uhrzeigersinn gedreht und jede/r Teilnehmer/in kommentiert, ergänzt und erweitert die bereits festgehaltenen Ausführungen in einer vorgegebenen Zeit. Dies wird so oft wiederholt, bis jede Person ihr ursprüngliches Feld erneut vor sich hat. Nachdem alle Teilnehmer/innen sämtliche Eintragungen gelesen haben, einigen sie sich auf die ein bis zwei zentralen Antworten auf die gestellte Frage. In einem Plenumsgespräch ermittelten die Teilnehmer/innen die oben aufgeführten lernförderlichen Gestaltungskriterien.

Mit diesem Vorgehen im zweiten bereits durchgeführten Fortbildungsmodul haben die Teilnehmer/innen erstens einen Eindruck davon gewonnen, mit welcher Systematik der Zusammenhang zwischen Geschäftsprozessorientierung/-modellierung sowie energie- und nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten verdeutlicht werden kann. Zweitens wurden bereits konkrete Pfade zur weiteren lernförderlichen, unterrichtlichen Gestaltung von Energiebildung an berufsbildenden Schulen geebnet, um im dritten Modul Lehr-Lernarrangements auf ihre Anwendbarkeit in berufsbildenden Schulformen zu diskutieren und zu konstruieren.

2.3.4 Modul 3 des Fortbildungskonzeptes ekonas

Bevor die Lehrkräfte im dritten Modul konkrete Lernaufgaben für ausgewählte Ausbildungsberufe konstruieren, wird ihnen zunächst ein kurzer Rückblick auf die Modellunternehmen aus dem zweiten Fortbildungsmodul gegeben. Insbesondere die selbsterarbeiteten ereignisgesteuerten Prozessketten für beispielhafte Prozesse in den Modellunternehmen, die darin identifizierten Schlüsselstellen für eine nachhaltige Energieversorgung und -nutzung und die potentiellen Lehr-Lernarrangements zu deren Umsetzung sowie die Kriterien zur lern- und kompetenzförderlichen Ausgestaltung der Lernaufgaben an den Schlüsselstellen sind in diesem Zusammenhang zunächst noch einmal zu verinnerlichen.

Anschließend gilt es für die Lehrkräfte, in Partnerarbeit konkrete Lernaufgaben unter Berücksichtigung der Lernförderlichkeitskriterien (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.3) zu entwickeln. Anknüpfungspunkt hierfür sind Auszüge aus den Rahmenlehrplänen für die Ausbildungsberufe zum/zur Anlagenmechaniker/in Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Mechatroniker/in, Elektroniker/in, Industriekaufmann/-frau, Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau sowie Bürokaufmann/-frau. Zusätzlich stehen Materialien zu den im zweiten Fortbildungsmodul identifizierten möglichen Lehr-Lernarrangements und der sie steuernden Methoden bereit. Somit liegt am Ende dieser Konstruktionsphase ein Pool an Materialien für den unterrichtlichen Einsatz vor, welcher allen Teilnehmer(inne)n des Fortbildungskonzeptes präsentiert und gemeinsam reflektiert wird unter Rückbezug auf die Erfüllung der lern- und kompetenzförderlichen Gestaltungskriterien.

Anschließend wird im Rahmen des dritten Moduls die unterrichtliche Ebene verlassen und der Fokus auf die schulorganisatorische Ebene gelenkt. Zunächst werden die zusammengetragenen Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken aus der SWOT-Analyse des ersten Moduls erinnert. Um nun aus dieser Übersicht zum Ist-Zustand der teilnehmenden berufsbildenden Schulen konkrete Maßnahmenpläne zur Integration von Themen der nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung in die Schulkultur und das Schulleben zu entwickeln, wird der Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen zugrunde gelegt, der den Schulen Merkmale „guter Schule“ aufzeigt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 7). Unter Berücksichtigung existenter Qualitätskonzepte der Wirtschaft, wie dem Modell der European Foundation for Quality Management (kurz EFQM) als einem Qualitätsmanagement-System des Total-Quality-Managements, bietet der Orientierungsrahmen Unterstützung bei der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Qualität bei Schüler(inne)n, Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern, Schulträgern, aber auch Betrieben (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 7). Der Orientierungsrahmen unterscheidet in die folgenden sechs Qualitätsbereiche: 1. Ergebnisse und Erfolge, 2. Lernen und Lehren, 3. Schulkultur, 4. Schulmanagement, 5. Lehrerprofessionalität und 6. Ziele und Strategien der Schulentwicklung (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 9).

Innerhalb dieser Struktur identifizieren die Lehrkräfte zunächst die für eine Verankerung von Nachhaltigkeitsthemen relevanten Qualitätsmerkmale. Anschließend erarbeiten sie in Gruppen zu vier Personen konkrete Handlungspläne nach der SMART-Methode (diese wird bereits in der Schulprogrammarbeit im Bundesland Berlin eingesetzt). Nach diesem Vorgehen sollen entwickelte Maßnahmen **spezifisch** (Ist das Ziel ergebnisbezogen und klar formuliert?), **messbar** (Ist objektiv erkennbar, dass das Ziel erreicht wurde?), **akzeptiert** bzw. **aktiv beeinflussbar** (Stellt das Ziel einen Konsens dar und kann die Zielerreichung von allen Projektmitgliedern aktiv beeinflusst werden?), **realistisch** (Ist das Ziel anspruchsvoll genug, aber auch auf der Basis vorhandener Mittel erreichbar?) und **terminiert** (Sind Termine und Meilensteine klar definiert?) sein (vgl. HEMMRICH/ HARRANT 2007, 14). Die so erarbeiteten Maßnahmenpläne sollen im Rahmen des vierten Fortbildungsmoduls als Grundlage für die weitere Arbeit der Lehrkräfte an ihrer eigenen Schule nach Abschluss der Fortbildung, aber auch für die Evaluation hinsichtlich der Transferierbarkeit auf andere berufsbildende, aber auch allgemein bildende Schulen dienen.

2.3.5 Modul 4 des Fortbildungskonzeptes ekonas

Das vierte Modul des Fortbildungskonzepts wird anders als die Module 1-3 nicht in einer Präsenzveranstaltung durchgeführt. Vielmehr geht es hier um die Implementierung, Erprobung und Verstetigung der erarbeiteten Konzepte, sowohl auf unterrichtlicher als auch auf schulorganisatorischer Ebene.

Die Implementation und Erprobung der in der Fortbildung entwickelten Unterrichtsmaterialien erfolgt erstens durch die beteiligten Lehrkräfte. Die Tatsache, dass sich unter den beteiligten Lehrkräften ebenso Fachseminarleiter/innen der Studienseminare befinden, begünstigt

zweitens eine Implementation und Erprobung der Unterrichtsmaterialien durch Referendare und Referendarinnen. Drittens werden Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Oldenburg eingebunden, indem sie in Studienmodulen zur Berufsbildungsforschung die erstellten Unterrichtsmaterialien nach wissenschaftlichen Kriterien erproben und evaluieren. Der konkrete Einsatz der Unterrichtmaterialien erfolgt im Zuge des Fachpraktikums an berufsbildenden Schulen.

Um auch die betriebliche Praxis in die Evaluation einzubeziehen, werden der gesamte Prozess der Lernmaterialienerstellung sowie die Arbeitsergebnisse, wie Lern- und Arbeitsaufgaben etc., durch Unternehmensvertreter/innen auf ihre Authentizität und Praxisrelevanz hin überprüft. So wird insgesamt evaluiert, ob die erstellten Unterrichtsmaterialien einen kompetenzförderlichen Beitrag zur Energiebildung leisten, ob die unterrichtliche Umsetzbarkeit positiv reflektiert wird und ob die Ergebnisse inhaltlich den Anforderungen tatsächlicher Geschäftsprozesse entsprechen.

Auf schulorganisationaler Ebene werden die in Modul 3 erarbeiteten Strategien zur Integration von Energiebildung auf allen Systemebenen der Schule seitens Schulleiter/innen, Schulsteuerungsgruppen und Lehrkräften evaluiert. Diese Machbarkeitsstudie soll zu einer Verbesserung der konstruierten Managementinstrumente führen und die Anknüpfbarkeit an bestehende schulorganisatorische Maßnahmen gewährleisten.

3 Ausblick

Nach der erstmaligen Durchführung der Fortbildung bieten sich weitere Implementations- sowie Forschungs- und Entwicklungsperspektiven an. So wird das nachhaltige – auch überregionale – Angebot dieser Lehrer/innen-Fortbildung in Zentren der Lehrerbildung angestrebt, um eine möglichst große Verbreitung zu erzielen. Zudem gilt es, eine Erweiterung des Pools an Lernmaterialien zur Energiebildung auch nach der Projektphase in allen drei Phasen der Lehrer/innen-Bildung zu fokussieren. Dies könnte sich ebenso auf die Neukonzeption von Modellunternehmen für Lernbüros, Wirtschaft-live-Projekte und Schulbücher beziehen. Das beschriebene Fortbildungskonzept könnte – um eine möglichst große Verbreitung zu erlangen – zu einem Blended-Learning-Konzept weiterentwickelt werden, in dem sich Präsenz- mit Online-Lernphasen abwechseln. Idealerweise werden dabei Lerntandems gebildet, d. h. zwei Lehrkräfte nehmen jeweils abwechselnd an den Präsenzphasen teil und sind Multiplikator(inn)en für eine größere Adressat(inn)en-Gruppe im Kollegium. Dies ermöglicht, dass in den Online-Phasen eine größere Gruppe, z. B. in Projektarbeit, an Fragen einer nachhaltigen Energieversorgung und -nutzung gemeinsam arbeiten.

Darüber hinaus gilt es, den Einsatz der entwickelten Schulmanagementmaßnahmen, die sich auf den Orientierungsrahmen für Schulqualität beziehen, in einer langfristigen Perspektive zu evaluieren und zu begleiten, um auch die nachhaltigen Wirkungseffekte zu bestimmen und Modifikationen zu entwickeln.

Neben dieser langfristigen Verstetigung im Lernort Schule sollten – unter einer systemischen Betrachtung von Energiebildung – nicht zuletzt auch die ausbildenden Betriebe in ihren Aus- und Weiterbildungsprozessen zur Energiebildung unterstützt werden. Dafür sollte es zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von erfahrungsbasierten betrieblichen Qualifizierungskonzepten für die Leitmärkte erneuerbarer Energien kommen. Im Sinne des Gedankens der Lernortkooperation könnten in ähnlich konzipierten Fortbildungsgängen betriebliche Ausbilder/innen und Lehrkräfte berufsbildender Schulen an lernortübergreifenden Konzepten der Energiebildung arbeiten.

Die hier beschriebenen Erfahrungen bei der Fortbildungsentwicklung könnten zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von (z. B. nach 54 § BBiG) zertifizierten Fortbildungsgängen für Karrierewege in Berufsfeldern der erneuerbaren Energien führen, um der Bedeutung von Energiethemen in einer weiteren Facette der Berufsbildung gerecht zu werden.

Literatur

BLOEMEN, A. (2010): Wissen und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: BEHRENDS, S./ BLOEMEN, A./ MOKWINSKI, B./ SCHRÖDER, W. (Hrsg.): Wissen und Wissensmanagement – Chancen in der Wirtschaftskrise. Oldenburg, 1-21.

BLOEMEN, A./ HEYSE, K./ PORATH, J./ REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2010): Herausforderungen und Umsetzungspfade der Berufsbildung im Bereich erneuerbarer Energien. In: berufsbildung, H. 122, 4-8.

BÜHLER, T./ KLEMISCH, H./ OSTENRATH, K. (2007): Ausbildung und Arbeit für erneuerbare Energien. Online: http://www.jobmotor-erneuerbare.de/download/Statusbericht-AA-EE.pdf (17-08-2010).

BUSIAN, A./ PÄTZOLD, G. (2004): Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbstgesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit. Dortmund.

CORSTEN, H. (1997): Management von Geschäftsprozessen. Theoretische Ansätze – Praktische Beispiele. Stuttgart.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

FRIELING, E./ BERNARD, H./BIGALK, D./ MÜLLER, R. F. (2006): Lernen durch Arbeit. Münster.

GADATSCH, A. (2001): Management von Geschäftsprozessen. Methoden und Werkzeuge für die IT-Praxis: Eine Einführung für Studenten und Praktiker. Braunschweig.

GAITANIDES, M./ ACKERMANN, I. (2004): Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. Online: http://www.bwpat.de/spezial1/gaitanides-acker.shtml (12-04-2010).

GERDSMEIER, G./ KÖLLER, C. (2008): Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. Online: http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid= (29-06-2009).

GNAHS, D. (2002): Potentiale und Gefahren des selbstbestimmten Lernens. In: FAULSTICH, P./ GNAHS, D./ SEIDEL, S./ BAYER, M. (Hrsg.): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim, 99-107.

GÖKEDE, B. (2007): Wie würden Sie entscheiden? Entscheidungsaufgaben im nachhaltigen Wirtschaftslehre-Unterricht kaufmännischer Schulen. In: FISCHER, A./ HAHNE, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotentiale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld, 208-224.

HARMS, K. (2008): Workshop zum Thema „Geschäftsprozesse". Geschäftsprozesse – Orientierung – Modellierung – Optimierung. Oldenburg.

HEMMRICH, A./ HARRANT, H. (2007): Projektmanagement. München.

HOIDN, S. (2005): Selbst organisiertes Lernen mit neuen Medien – (neue) Anforderungen an die Kompetenzen des Bildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34, H. 6, 15-19.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2006): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover.

O´SULLIVAN, M./ EDLER, D./ OTTMÜLLER, M./ LEHR, U. (2009): Bruttobeschäftigung durch erneuerbare Energien in Deutschland im Jahr 2008. Online: http://www.erneuerbare-energien.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/ee_bruttobeschaeftigung_08_bf.pdf (21-09-2010).

PORATH, J. (2010): Die Halbwertszeit des Wissens und ihre Implikationen für eine zeitgemäße Arbeits- und Berufsorientierung. In: BEHRENDS, S./ BLOEMEN, A./ MOKWINSKI, B./ SCHRÖDER, W. (Hrsg.): Wissen und Wissensmanagement – Chancen in der Wirtschaftskrise. Oldenburg, 263-279.

PORATH, J./ REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2009): Energiebildung an berufsbildenden Schulen. In: Einblicke, 49, 52-55.

REBMANN, K. (2001): Planspiel und Planspieleinsatz. Hamburg.

REBMANN, K./ TENFELDE, W. (2008): Betriebliches Lernen. München.

SCHEER, A.-W. (2002): ARIS – vom Geschäftsprozess zum Anwendungssystem. 4. Auflage, Berlin.

SCHLÖMER, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften. München.

SLIWKA, A. (2004): Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule: Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsformen. In: HEINZEL, F./ GEILING, U. (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden, 127-141.

TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozesse und fachliche Systematik – zur inhaltlichen Einführung. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S. / TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen. Paderborn, 134-139.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BLOEMEN, A./ PORATH, J. (2010): Beförderung von Energiebildungskompetenzen für eine nachhaltige Schulkultur durch berufliche Weiterbildung von Lehrkräften. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/bloemen_porath_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

M. Ed. ANDRÉ BLOEMEN

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

E-mail: andre.bloemen (at) uni-oldenburg.de

Homepage: http://www.bwp.uni-oldenburg.de/38582.html

Dipl. Hdl. JANE PORTAH

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg

E-mail: jane.porath (at) uni-oldenburg.de

Homepage: http://www.bwp.uni-oldenburg.de/32840.html

Thomas Diehl, Jana Krüger, Andy Richter & Stefanie Vigerske
(Pädagogische Hochschule Freiburg)

Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

ABSTRACT (DIEHL/ KRÜGER/ RICHTER/ VIGERSKE 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_etal_bwpat19.pdf

Im Schuldienst tätige Lehrerinnen und Lehrer sind zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung ihrer Professionalität darauf angewiesen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen. Im Rahmen dieser Veranstaltungen können Lehrende ihr Kompetenzniveau aufrechterhalten bzw. aktualisieren (Qualifikationserhaltung) sowie das formal gegebene Kompetenzniveau für neue Funktionen oder Ämter stetig erweitern (Qualifikationserweiterung). In der Praxis sind jedoch häufig Differenzen zwischen der gesetzlich geforderten Teilnahme und dem tatsächlich von Lehrenden wahrgenommenen Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erkennbar. Diese können sich auf institutionelle Vorgaben und daraus resultierende Hemmnisse sowie auf subjektive Widerstände beziehen.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Evaluation der Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildung im Land Baden-Württemberg“ (EvaluNa LfBW) vor. Zunächst erfolgt die Darstellung der theoretischen Konzeptionalisierung sowie des Forschungsdesigns des Projekts. Im Anschluss werden erste Ergebnisse aus der im Rahmen des Projekts durchgeführten explorativen Studie präsentiert. Auf der Basis einer theoretischen Fundierung können hemmende und fördernde Faktoren für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen aufgezeigt werden. Die Faktoren betreffen sowohl subjektive Einstellungen (individuelle Faktoren), interne Rahmenbedingungen (schulische Faktoren) als auch externe Rahmenbedingungen bzw. Faktoren (Ort, Dauer, Fortbildungsveranstaltung). Erste Ergebnisse zeigen, dass insbesondere interne Rahmenbedingungen und somit der Arbeitsplatz Schule aufgrund seiner organisatorischen Gegebenheiten einen starken Einfluss auf die Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Fortbildungsveranstaltungen ausübt.

Factors that influence the continuing professional development of teachers – initial results from a research project

Teachers at schools are required to attend continuous professional development sessions to maintain and further develop their professional profile. In the context of these sessions teachers can maintain their level of competence or bring it up to date (qualification retention) as well as constantly extend the formally given competence level for new functions or posts. In practice, however, differences between the legally required participation and the actual participation of teachers in continuing professional development often become apparent. These can be related to institutional guidelines and obstacles resulting from them as well as subjective resistance.

This paper presents findings from the research project “Evaluation of the sustainability of teacher professional development in the federal state of Baden-Württemberg” (EvaluNa LfBW). Firstly there is a presentation of the theoretical conceptualisation as well as the research design of the project. Then initial findings from the exploratory study conducted in the context of the project are presented. On

the basis of a theoretical foundation factors that aid and factors that hinder attendance at professional development are indicated. The factors affect both subjective attitudes (individual factors), internal contextual circumstances (school factors), and also external contextual circumstances or factors (location, duration, professional development course). Initial results show that internal contextual circumstances in particular, that is to say the school as place of work, has a strong influence on participation in professional development because of the organisational factors involved.

THOMAS DIEHL, JANA KRÜGER, ANDY RICHTER & STEFANIE VIGERSKE (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts

1 Ausgangslage und Problemstellung

In allen Bereichen beruflicher Tätigkeit gilt aktuell die Fort- und Weiterbildung als ein entscheidender Faktor zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen. Innovative Unternehmen entwickeln bereits heute Strategien, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, der aufgrund der demografischen Entwicklung abzusehen ist. Die Handlungsstrategien zielen hier auf den Erhalt und Ausbau der Kompetenzen des bereits im Unternehmen vorhandenen Personals wie auch der Gewinnung qualifizierter Nachwuchskräfte. Dies sowohl auf der Ebene akademischer Qualifizierung, als auch auf der Ebene beruflicher Erstausbildung im Berufsbildungssystem. Das setzt bezüglich der vorangehenden allgemeinen schulischen Ausbildung in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen als auch im beruflichen Schulsystem kompetente Lehrerinnen und Lehrer voraus, die mit den aktuellen gesellschaftlichen und technisch-ökonomischen Entwicklungen standhalten. Eine bedeutsame Möglichkeit diesem hohen Anspruch gerecht zu werden, stellt die Fort- und Weiterbildung im Rahmen der Lehrerbildung dar.

Die dritte Phase der Lehrerbildung leistet einen entscheidenden Beitrag zur beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade dem lebenslangen Lernen im Beruf kommt eine erhebliche Bedeutung zu, da die Kompetenzentwicklung und damit einhergehend die Entwicklung pädagogischer Professionalität weder nach der ersten noch nach der zweiten Phase abgeschlossen sind. Vielmehr weist pädagogische Professionalität ein berufsbiografisches Entwicklungsmoment auf, das sich gerade in der unmittelbaren Berufsausübung aufbaut, entwickelt und weiter ausdifferenziert.

Die in der dritten Phase gewonnenen und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung der Lehrperson hinsichtlich ihrer Berufsbiografie sowie der Erweiterung und Aufrechterhaltung der beruflichen Kompetenzen von entscheidender Bedeutung. Unterstützung erhalten die Lehrenden im Rahmen von Lehrerfort- und -weiterbildungsmaßnahmen.

Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zur Untersuchung der Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland unter Leitung von Ewald TERHART (2000) hat in ihrem Abschlussbericht folgende Defizite der dritten Phase der Lehrerbildung benannt:

- Der erste Abschnitt der dritten Phase, der Berufseinstieg, wird noch nicht entsprechend seiner Bedeutung durch Personalentwicklungsmaßnahmen gewürdigt. Es erfolgt keine entsprechende Personaleinsatzplanung und Begleitung der Berufseinsteiger.

- Die Unterstützung und Beobachtung der Entwicklung beruflicher Kompetenzen wird vielfach vernachlässigt. In vielen Fällen erfolgen nach der Verbeamtung dann über Jahrzehnte hinweg wenig organisierte Anstrengungen zur kontinuierlichen Beurteilung, Aufrechterhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenzen.
- Fort- und -weiterbildungen erfolgen nicht systematisch.
- Kompetenzentwicklung (Leistung) und formelle Laufbahnentwicklung (Karriere) sind weitgehend voneinander abgekoppelt.

Gegenwärtig sind Tendenzen erkennbar, das Fort- und Weiterbildungssystem für die Lehrenden auszubauen und damit das Bildungsangebot der tatsächlichen Bedeutung dieser Phase anzugleichen.

Im Land Baden-Württemberg wurden im Jahr 2006 *„Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg“* erlassen. In diesen Leitlinien wird festgelegt, dass im Rahmen der Stärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schulen Fort- und Weiterbildung zentrale Instrumente für Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung sind. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung an der Schule ist die Schulleitung. Das Kultusministerium des Landes ist zuständig für die Rahmenbedingungen, Konzepte, Inhalte und Verfahren der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Die zentrale Einrichtung zur Entwicklung und Umsetzung der Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrern im Land Baden-Württemberg ist die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen mit den drei Standorten Esslingen, Schwäbisch Hall/Comburg und Bad Wildbad. Zu deren Aufgabenbereichen zählt die Entwicklung von Fortbildungskonzepten, die Gestaltung und Durchführung von Fortbildungsangeboten in den Bereichen Personalentwicklung, der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Fortbildung, des fachlichen und didaktisch-methodischen Bereichs sowie der Schulentwicklung und -beratung.

Die zentralen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer an der Landesakademie und die meisten regionalen Fortbildungen der Regierungspräsidien und der Staatlichen Schulämter im Land Baden-Württemberg werden durch Teilnehmerbefragungen von den Veranstaltern selbst evaluiert. Die Evaluation findet am Ende der Fortbildung statt. Die Zuweisung der Verantwortung für die Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen an die jeweiligen Institutionen bietet zunächst den Vorteil, dass Aussagen zu den Intentionen der Veranstaltungen getroffen werden können.

Diesem Vorteil stehen aber auch Nachteile gegenüber. Durch die einmalige Erhebung zum Ende der Veranstaltung ergibt sich einerseits die Gefahr, dass Rahmenbedingungen der Veranstaltung – die unmittelbar die Wahrnehmungen und Befindlichkeiten der Teilnehmer betreffen – das Evaluationsergebnis beeinflussen. Andererseits besteht nicht die Möglichkeit, die nachhaltige Wirkung und Umsetzung der in den Veranstaltungen entwickelten Kompetenzen sowie die Nutzung der zur Verfügung gestellten Materialien auf deren Einsatz in der Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung zu erfassen, da weitere Erhebungen zu einem

späteren Zeitpunkt nicht stattfinden. Deshalb können derzeit keine mittel- und langfristigen Empfehlungen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung sowohl für die inhaltliche, zeitliche als auch organisatorische Gestaltung der Fortbildungsveranstaltungen im Land Baden-Württemberg gegeben werden. Solche Empfehlungen sind aber gerade vor dem Hintergrund der unterschiedlich gestalteten Fortbildungsorganisation für die Lehrenden der verschiedenen Schularten notwendig.

Aus diesen Erwägungen heraus ist der breitere Einsatz von Evaluationen sinnvoll, die die Nachhaltigkeit von Fortbildungsmaßnahmen überprüfen. Das im Land Baden-Württemberg initiierte Projekt EvaluNa LfBW greift diese Problemlagen auf.

2 Das Projekt EvaluNa LfBW

Ziel des auf vier Jahre angelegten Projekts mit einer Laufzeit vom 01.04.2010 bis zum 31.03.2014 ist es, eine systematische Untersuchung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Fortbildungssystems für die verschiedenen Schularten im Land Baden-Württemberg durchzuführen und zudem ein nachhaltiges Evaluationskonzept zu entwickeln.

Das Projekt ist als Längsschnittstudie angelegt, in der die Fortbildungsteilnehmer zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten bezüglich

- ihrer Erwartungen an die Veranstaltungen,
- der Zufriedenheit, der entwickelten Kompetenzen und der prognostizierten Verwertbarkeit der Inhalte sowie
- der nachhaltigen Wirkungen und der Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung

zu jeweils angemessenen Zeitpunkten befragt werden.

Darüber hinaus sollen auch die Ziele und Erwartungen sowohl der Lehrenden als auch der administrativen und operativen Seite erfasst und im Rahmen der Gesamtevaluation berücksichtigt werden. Zu Beginn des Projektes stehen einerseits eine theoretische Fundierung und die Konstruktion eines Bezugsrahmens durch Literaturanalysen sowie andererseits qualitative Interviews mit Lehrkräften aller Schularten, der administrativen Seite sowie der Fortbildner im Mittelpunkt. Auf dieser Grundlage findet die Konstruktion der qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente für die Längsschnittstudie statt. Dieses Instrumentarium soll so differenziert gestaltet werden, dass sowohl die schulartspezifische Einsetzbarkeit gewährleistet ist, als auch zeitpunktspezifisch empirische Daten erhoben und ausgewertet werden können.

Schulartspezifisch bedeutet, dass die Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrenden an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen des Landes Baden-Württemberg erfasst werden, da für diese Zielgruppen im Land strukturelle Unterschiede bezüglich der jeweiligen Fortbildungssysteme existieren.

Zeitpunktspezifisch bedeutet, dass

- die Lehrerinnen und Lehrer vor Beginn der Veranstaltung bezüglich ihrer Erwartungshaltungen, Motivationslagen sowie weiterer Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungen befragt werden (Erhebungszeitpunkt 1);
- direkt nach dem Besuch der Veranstaltung von den Teilnehmern ihre Zufriedenheit, die Einschätzung der entwickelten Kompetenzen und die prognostizierte Verwertbarkeit der Fortbildungsinhalte und -materialien in der Unterrichtspraxis sowie der Schul- und Personalentwicklung erfasst werden (Erhebungszeitpunkt 2);
- etwa 6 Monate nach der Veranstaltung die nachhaltigen Wirkungen der besuchten Fortbildungsveranstaltungen für die Unterrichtspraxis sowie die Schul- und Personalentwicklung erhoben werden (Erhebungszeitpunkt 3).

Die vorgenannten Erhebungszeitpunkte orientieren sich weitestgehend am Bildungsproduktionsmodell von TIMMERMANN (1996, 330; vgl. Abb. 1).

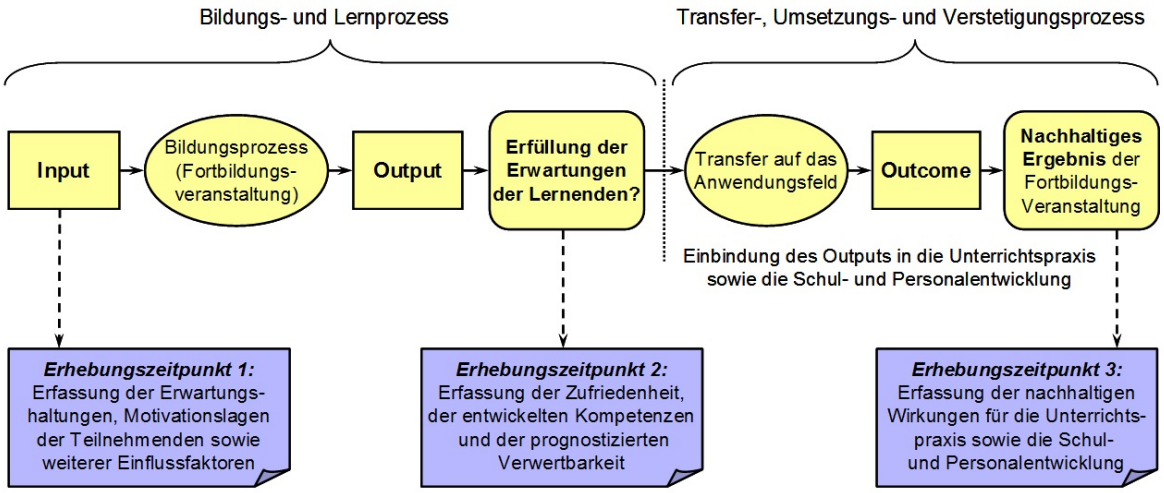


Abb. 1: Erhebungszeitpunkte für die Hauptuntersuchung im Projekt EvaluNa LfBW

Diesen Erhebungszeitpunkten der Hauptuntersuchung ist eine explorative Studie vorgelagert, deren Ziel es ist, das Untersuchungskonzept weiter auszudifferenzieren sowie insbesondere eine wesentliche Grundlage für die in der Längsschnittstudie einzusetzenden Erhebungsinstrumente zu schaffen. Daher werden u. a. die Erwartungshaltungen, Motivationslagen sowie weitere Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungen der lernenden und lehrenden Akteure sowie die Perspektiven der beteiligten Institutionen durch leitfadenzentrierte Interviews erfasst.

Schwerpunkt der folgenden Ausführungen ist die Darstellung erster Ergebnisse der explorativen Studie in Bezug auf Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

3 Theoretische Bezüge zu den Einflussfaktoren auf die Teilnahme von Lehrenden an Fortbildungsveranstaltungen

Im Folgenden werden die auf Literaturrecherchen basierenden Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen aufgezeigt. Auf dieser Grundlage wird ein eigenständiges Kategoriensystem entwickelt, in dem zusätzliche – neben denen in der Literaturanalyse identifizierten – Einflussfaktoren Berücksichtigung finden.

3.1 Einflussfaktoren nach FLORIAN (2008)

FLORIAN (2008) entwickelt in Anlehnung an DAUS et al. (2004), WILLI et al. (1997), BECK et al. (1995) und anderen eine Übersicht von Aspekten, welche die Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Wirksamkeit beeinflussen. Er differenziert vier Kategorien, die sich auf die Teilnahme auswirken (vgl. FLORIAN 2008, 119), und zwar

- veranstaltungsbedingte Hürden,
- schulische Barrieren,
- private Hinderungsgründe und
- weitere Einflussfaktoren.

Zu den ***veranstaltungsbedingten Hürden*** zählt vor allem ein unattraktives Angebot. Zudem werden auch überbuchte Kurse als Hinderungsfaktor genannt. Durch beschränkte Kapazitäten sind die verfügbaren Plätze sehr schnell vergeben, so dass keine Möglichkeit der Teilnahme besteht. Außerdem beschreibt FLORIAN (2008), dass ausgeschriebene Kurse aus unterschiedlichen Gründen nicht zustande kommen. Einschätzungen zum Lehrerfortbildungsangebot werden je nach örtlichen Gegebenheiten unterschiedlich beurteilt. So klagen Lehrkräfte aus dem ländlichen Bereich häufiger über ein fehlendes bzw. schlechtes Angebot von Lehrerfortbildungen als Lehrkräfte aus dem städtischen Einzugsbereich. In diesem Zusammenhang wird auch die Entfernung zu den Veranstaltungsorten als Hinderungsgrund angegeben. Ein weiterer Faktor sind organisatorische Aspekte. Letztere betreffen den Zeitpunkt der Durchführung (beispielsweise die Ferienzeit oder Veranstaltungen die früh morgens oder spät abends terminiert sind) aber auch eine unzureichende Informationslage über die angebotenen Veranstaltungen.

Neben den veranstaltungsbedingten Hürden zeigt FLORIAN (2008) auch ***schulische Barrieren*** auf. Einen zentralen Hinderungsgrund stellt der Ausfall des eigenen Unterrichts dar. Lehrkräfte haben häufig ein schlechtes Gewissen gegenüber Kollegen, die ihren Unterricht aufgrund des eigenen Besuches von Fortbildungsveranstaltungen vertreten müssen. Durch eingeschränkte personelle Kapazitäten an den Schulen ergeben sich auf der Suche nach Lehrenden, die den eigenen Unterricht vertreten organisatorische Probleme. Als hemmender Einflussfaktor kann auch die fehlende Würdigung von Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte von Seiten der Schulleitung ausgemacht werden. Die allgemein hohe Berufsbelastung wird außerdem als ein weiterer Aspekt dargestellt. In diesem Zusammenhang nennt FLORIAN

(2008) vor allem Zeitmangel sowie die hohe Beanspruchung durch zusätzliche schulische Termine.

Die Kategorie der ***privaten Hinderungsgründe*** besetzt FLORIAN (2008) in erster Linie mit der familiären Situation, die mit privater Aus-, Be- oder Überlastung beschrieben werden kann. Hierbei spielt insbesondere die Notwendigkeit der Betreuung von Kindern eine zentrale Rolle. FLORIAN (2008) weist zudem darauf hin, dass die schulische Arbeitsbelastung einen wesentlichen Einfluss auf die familiäre Belastung ausübt.

Zu der Kategorie der ***weiteren Einflussfaktoren*** zählt FLORIAN (2008) Alter, Geschlecht und die Schulart. So nennen bspw. jüngere Lehrkräfte häufiger die familiäre Belastung und die mangelnden Informationen zum Lehrerfortbildungsangebot als Hinderungsgründe. Ältere Lehrkräfte hingegen thematisieren eher die hohe Arbeitsbelastung und den mit der Teilnahme an Fortbildungen verbundenen Unterrichtsausfall. Bezüglich des Geschlechts macht FLORIAN (2008) deutlich, dass insbesondere bei Frauen die familiäre Situation einen Hinderungsgrund darstellt. Männer geben häufiger die hohe Berufsbelastung als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen an. Es zeigt sich, dass Lehrerinnen ein stärkeres Interesse am Besuch von Lehrerfortbildungen äußern als Männer. Neben Geschlecht und Alter spielt auch die Zugehörigkeit zur Schulart eine wesentliche Rolle. FLORIAN (2008) selektiert aus unterschiedlichen Studien, dass Lehrkräfte an Gymnasien die Arbeitsbelastung höher wahrnehmen und aus diesem Grund die Fortbildungsbeteiligung geringer ist. Zudem fühlen sich Gymnasiallehrer weniger belastbar. Im Grundschulbereich hingegen ist die Organisation der Unterrichtsvertretung problematisch. Dies ist auf die Schulgröße und die damit zusammenhängende geringere Anzahl von Lehrkräften zurückzuführen.

3.2 Einflussfaktoren nach HAENISCH (1992)

HAENISCH (1992) geht in seiner Untersuchung zur *„Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung“* neben den Einstellungen von Lehrenden auch auf Gründe ein, die eine Teilnahme an Lehrerfortbildungen beeinflussen (vgl. HAENISCH 1992, 97ff.).

Unabhängig von der Zugehörigkeit zur Schulart, dem Dienstalter, dem Geschlecht und der Fächerzugehörigkeit werden von HAENISCH (1992) folgende Gründe benannt, die einer Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen entgegenstehen:

- nicht ausreichende oder nicht vorhandene Pflichtstundenermäßigung,
- unzureichende Informationen über das Fortbildungsangebot,
- starke Arbeitsbelastung,
- Unterrichtsausfall,
- weite Entfernung zum Veranstaltungsort,
- ausgebuchte Kurse,
- mangelnde Unbeweglichkeit wegen zu vieler schulischer Termine,

- langfristiges „sich-festlegen-müssen“ bezogen auf die Anmeldung an Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie
- Organisation von Unterrichtsvertretung und das daraus resultierende schlechte Gewissen gegenüber den Vertretungslehrkräften.

Darüber hinaus werden bei HAENISCH (1992) die familiäre Belastung und das Klagen von Eltern über den Unterrichtsausfall als überdurchschnittlich bedeutsam herausgestellt. Es zeigt sich, dass bei älteren Lehrkräften schulische, bei jüngeren Lehrkräften häufiger private Gründe als hemmender Einflussfaktor auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen genannt werden. Des Weiteren wird auch das „Abbremsen“ durch die Schulleitung, Unlust sowie mangelnde Motivation auf Seiten der Lehrkräfte und fehlende Energie als wesentliche Hemmnisse angeführt.

3.3 Einflussfaktoren nach ZEHETMEIER (2008)

ZEHETMEIER (2008) setzt sich ebenfalls mit Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen auseinander. Neben den bisher dargestellten Zusammenhängen thematisiert ZEHETMEIER (2008, 40ff.) auch die Motivationslagen und Einstellungen der Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen. In Anlehnung an JOYCE et al. (1982) kategorisiert er unterschiedliche Typen von Lehrkräften nach ihren Haltungen gegenüber auftretenden Innovationen. Lehrkräfte, die dem Typus *Omnivores* angehören, sind auf der Suche nach Innovationen und werden selbst aktiv bei der Suche nach Lehrerfortbildungen. *Active Consumers* hingegen suchen nur in ihrer engeren Umgebung nach neuen Fortbildungsangeboten. Zu den *Passive Consumers* zählen in erster Linie Lehrkräfte, die nur an Lehrerfortbildungen teilnehmen, wenn diese direkt an sie herangetragen werden. *Reticents* sind Lehrkräfte, die Lehrerfortbildungen grundsätzlich ablehnen.

Des Weiteren beschreibt ZEHETMEIER (2008) entwicklungsbedingte Faktoren:

„Einerseits beeinflussen Lebens- und Berufsalter der Lehrkräfte deren Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Fortbildungen. Andererseits korrelieren die Verhaltensweisen (Ziele, Erwartungen und Ansprüche) der Lehrkräfte während der Fortbildung mit ihrer kognitiven Entwicklung.“ (ZEHETMEIER 2008, 41)

In diesem Zusammenhang betont er, dass Vorerfahrungen von Lehrkräften und ihre Einstellungen gegenüber Lehrerfortbildungen einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme an zukünftigen Veranstaltungen haben. Negative Vorerfahrungen und Einstellungen wirken sich hemmend auf die Teilnahmebereitschaft aus.

3.4 Kategorisierung der Einflussfaktoren

Die von den Autoren angeführten Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen können nach übergreifenden Kriterien kategorisiert werden.

In der folgenden Abbildung werden die betrachteten Einflussfaktoren systematisch einander gegenübergestellt:

Kategorisierung	Einflussfaktoren nach FLORIAN (2008)	Einflussfaktoren nach HAENISCH (1992)	Einflussfaktoren nach ZEHETMEIER (2008)
Externe Einflussfaktoren	*veranstaltungsbedingte Hürden* • unzureichende Informationslage • unattraktives Angebot • überbuchte Kurse • beschränkte Kapazitäten • nicht zustande kommen ausgeschriebener Kurse • Entfernung zum Veranstaltungsort • Zeitpunkt der Durchführung	• unzureichende Informationen über das Fortbildungsangebot • Entfernung zum Veranstaltungsort • ausgebuchte Kurse • langfristiges „sich-festlegen-müssen" bezogen auf die Anmeldung	
Interne Einflussfaktoren	*schulische Barrieren* • Ausfall des eigenen Unterrichts • organisatorische Probleme • Zeitmangel • hohe Beanspruchung durch zusätzliche schulische Termine • schlechtes Gewissen gegenüber Kollegen die den eigenen Unterricht vertreten müssen • fehlende Würdigung von Seiten der Schulleitung • allgemein hohe Berufsbelastung	• nicht ausreichende oder keine Pflichtstundenermäßigung • starke Arbeitsbelastung • Unterrichtsausfall • mangelnde Unbeweglichkeit wegen zu vieler schulischer Termine • Organisation von Unterrichtsvertretung und schlechtes Gewissen gegenüber den Vertretungslehrkräften • Klagen von Eltern über Unterrichtsausfall • „Abbremsen" durch die Schulleitung	
Individuelle Einflussfaktoren	*private Hinderungsgründe* • familiäre Situation, vor allem die Betreuung von Kindern • private Aus-, Be- oder Überlastung	• familiäre Belastung	
	weitere Einflussfaktoren • Alter • Geschlecht • Schulart	• Alter	• Lebens- und Berufsalter
		• Unlust sowie mangelnde Motivation und fehlende Energie auf Seiten der Lehrkräfte	• Motivationslagen und Einstellungen der Lehrkräfte • Vorerfahrungen • Verhaltensweisen (Ziele, Erwartungen und Ansprüche)

Abb. 2: Kategorisierung der Einflussfaktoren

Im Rahmen des Projekts wurde von uns ein spezifisches Kategoriensystem entwickelt, das sowohl die oben aufgezeigten Zusammenhänge berücksichtigt als auch weitere Aspekte bezüglich der Teilnahmebereitschaft an Fortbildungsveranstaltungen integriert.

In unserem System wird zwischen individuellen, internen und externen Einflussfaktoren differenziert. Weiterhin werden die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen betrachtet (vgl. Abb. 3).

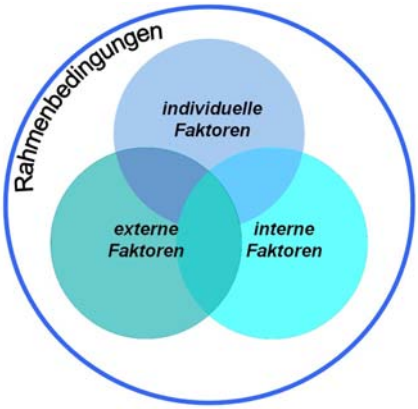


Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen

Individuelle Einflussfaktoren beziehen sich hierbei auf die Lehrkraft als Individuum. Dies betrifft insbesondere die Faktoren *Motivation, Erfahrungen sowie Einstellungen.* Die internen Einflussfaktoren nehmen im Wesentlichen Bezug auf das *System Schule*. Hier werden bspw. die Schulleitung oder das Kollegium als Faktor für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen relevant. Die externen Faktoren beziehen sich auf das Lehrerfortbildssystem an sich. Die Teilnahmebereitschaft wird in diesem Kontext u. a. von den institutionellen Rahmenbedingungen, dem Fortbildungsprogramm generell oder auch von der konkreten Fortbildungsveranstaltung beeinflusst.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die individuellen, internen und externen Faktoren durch Interdependenzen gekennzeichnet sind.

Die im Kategoriensystem aufgeführten Rahmenbedingungen betreffen die Bedingungen und Strukturen des Lehrerfortbildungssystems im Land Baden-Württemberg. Dies bezieht sich vorrangig auf die jeweils geltenden gesetzlichen Vorschriften, Verordnungen und Vorgaben.

4 Explorative Studie

Die explorative Studie hat zum Ziel, das Untersuchungskonzept weiter auszudifferenzieren und stellt eine wesentliche Grundlage für die in der Hauptstudie einzusetzenden quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumente dar. Die Ergebnisse der explorativen Studie fließen zudem als reflexiver Input in die weitere Ausdifferenzierung des Untersuchungskonzeptes sowie die Ausgestaltung der weiteren Untersuchungsphasen ein.

Um die Perspektiven und Bedarfe der beteiligten Institutionen und Akteure zu erfassen, wurden strukturierte leitfadenzentrierte Interviews geführt. Der entsprechende Leitfaden wurde weitestgehend auf der Basis des obigen Kategoriensystems entwickelt. Bisher wurden 41 Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schularten im Zeitraum von Juni bis August 2010 auf freiwilliger Basis interviewt (vgl. Abb. 3). Entsprechend dem Prinzip der theoretischen Sättigung ergab sich folgende Zielgruppe von Lehrerinnen und Lehrern als Interviewpartner:

Schulart	weiblich	männlich	Gesamt
Grundschule	6	0	6
Hauptschule	4	0	4
Grund- und Hauptschule	3	0	3
Realschule	6	1	7
Gymnasium	7	4	11
Berufliche Schulen	5	5	10
Summe	**31**	**10**	**41**

Abb. 4: Anzahl der Befragten Lehrkräfte differenziert nach Geschlecht und Schulart

Die geführten Interviews wurden vollständig transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) ausgewertet. Dabei wurde sowohl ein induktives als auch ein deduktives Vorgehen zur Erschließung der Kategorien genutzt.

5 Ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf die Fortbildungsteilnahme

Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer insgesamt eine hohe Motivation bezüglich der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen haben. Neben der Motivation ergaben sich eine Reihe weiterer Faktoren, die die Teilnahme beeinflussen.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der analysierten Interviews gegliedert nach individuellen, externen und internen Faktoren vorgestellt. Ein Schwerpunkt der Darstellung liegt insbesondere auf dem individuellen Faktor Motivation, da dieser eine grundlegende Voraussetzung ist, dass die Lehrenden an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen.

5.1 Individuelle Faktoren

Wie bereits angedeutet, besitzt der individuelle Faktor Motivation eine hohe Relevanz. Dies wurde im Rahmen der Auswertung der Interviews immer wieder deutlich. Die Motivation an einer Lehrerfortbildung teilzunehmen, ist eine wesentliche Voraussetzung, um diese Fortbildung erfolgreich zu absolvieren. Insgesamt stufen die Befragten die Bedeutung der Lehrerfortbildung als sehr hoch ein. Auf die in den Interviews konkret gestellte Frage: *„Was ist Ihre Motivation an Lehrerfortbildungen teilzunehmen?“*, können aus den Antworten die nachfolgenden Aspekte von Motivation identifiziert werden.

Die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Kompetenzen steht bei den Befragten Lehrkräften besonders im Vordergrund:

„Naja, weil man ja auch up to date sein muss, also um einfach ähm Qualifikationen zu bekommen und auch zu wissen was es neues gibt, weil a- weil man nicht gerade jetzt Student- weil ich hab jetzt Studenten, dadurch bin ich dann schon eher nah dran, aber als ich keine hatte ähm ist es nicht unbedingt gewährleistet, dass man immer die neuste Literatur liest und so weiter. Also ich find Fortbildungen sehr wichtig.“ Interview Nr. 10; Zeile 16.

Den Befragten ist es demzufolge sehr wichtig, sich fachlich und didaktisch-methodisch fortzubilden, um so ihre bereits vorhandenen Kompetenzen aktuell zu halten. Insbesondere Lehrkräfte die bereits seit längerer Zeit im Schuldienst tätig sind, betonen die Bedeutung dieses Aspekts. So gilt es nicht nur vorhandene Kompetenzen auszubauen, sondern auch neue Kompetenzen zu erwerben. Aus den Interviews wird deutlich, dass ein Bewusstsein dafür besteht, dass auf bereits Erlerntem aufgebaut und/oder veraltetes Wissen revidiert werden muss.

„[…] und ihr Wissen und ihr ja ihre Fähigkeiten, ihre Kompetenzen einfach immer wieder erweitern und ausbauen mit Hilfe von Fortbildungen.“ Interview Nr. 1; Zeile 7.

Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass vorhandene Defizite durch Lehrerfortbildung ausgeglichen werden können.

Als ein weiteres Motiv an Lehrerfortbildungen teilzunehmen, konnte das Bedürfnis nach gegenseitigem Austausch identifiziert werden.

„Man tauscht sich aus also knüpft soziale Kontakte“ Interview Nr. 7; Zeile 14.

Auf einer Lehrerfortbildung besteht zum einen die Möglichkeit sich auszutauschen und möglicherweise auch neue soziale Kontakte zu knüpfen. Zum anderen haben die Lehrenden die Möglichkeit, einen Einblick in andere Schulen zu gewinnen. So ergab sich aus den Interviews, dass die Lehrkräfte ein deutliches Interesse daran zeigen, wie andere Schulen organisiert sind und wie an diesen Schulen mit bestimmten Problemlagen verfahren wird.

„Weil, wenn man (.) kurze Zeit im Beruf ist, dann is es gut äh vor allen wie läuft's in andern Schulen, dass man nicht den Engblick an der eigenen Schule hat“ Interview Nr. 6; Zeile 6.

Der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen ermöglicht den Lehrenden das eigene schulische Umfeld zu verlassen und so „über den Tellerrand“ zu schauen. Es wird deutlich, dass bei den Lehrkräften generell der Wunsch besteht, neue Ideen, Anregungen und Sichtweisen von außen zu erhalten.

„Na muss ab und zu mal raus aus seinem eigenen System, glaube ich (.) des ist mal das eine und das andere ist, dass man auch ein bisschen Input von außen braucht (.) glaube ich (.) also ich glaub innerhalb neigt man dazu in der eigenen Suppe (.) zu kochen und zu schwimmen von daher glaube ich ist es sehr wichtig!“ Interview Nr. 8; Zeile 13.

Weiterhin motiviert die Lehrenden, dass sie im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen oft die Möglichkeit haben aus der Teilnehmerperspektive zu lernen und nicht selbst Lernprozesse gestalten zu müssen. Die Fortbildungsveranstaltung ermöglicht so den Lehrenden einen Rollentausch, indem sie selbst zu Lernenden werden, die nicht für die Gestaltung des didaktischen Konzepts und dessen Umsetzung verantwortlich sind.

„Ähm, weil man einfach immer mal wieder die andere Rolle zurückkommt, also nicht vorne stehen, sondern selber zuhören […]“ Interview Nr. 9; Zeile 6.

Die Lehrenden äußerten auch den Wunsch ihre eigene berufliche Praxis mit Hilfe von wissenschaftlichen Theorien zu reflektieren. Sie erhoffen sich theoretischen Input, der es ihnen ermöglicht Teilbereiche der eigenen beruflichen Praxis an einem Ort zu reflektieren, an dem für sie keine Handlungszwänge bestehen und somit genügend Zeit für eine praxisentlastete Auseinandersetzung mit der eigenen Tätigkeit gegeben ist. Dies zeigt sich in der folgenden Interviewpassage:

„[…] und ich mag auch (.) immer mal wieder aus der Praxis raus gehen in die Theorie rein gehen und das Ganze von oben mal überblicken. Nich (.) hier immer zwischen Tür und Angel, auf den Gängen und schnell noch mal kurz drüber geschaut (.) ja.“ Interview Nr. 1; Zeile 19.

Die Lehrerinnen und Lehrer motiviert es auch neue Ideen, Anreize und Denkanstöße durch den Besuch einer Lehrerfortbildung zu erhalten. So besteht generell der Wunsch nach Anregungen und neuen Ideen mit dem Ziel der Bereicherung der eigenen unterrichtlichen Praxis.

„Ich will mi-, meine Motiva- meine persönliche Motivat-, ich will nen Input bekommen über ein Thema das ich dann auch lese und denke, ah jetzt krieg ich ein neuen Anreiz, neue Ideen wie ich vielleicht etwas vermitteln kann oder wie man allgemein etwas vermitteln kann, ähm und das erhoffe ich mir von einer Fortbildung.“ Interview Nr. 2; Zeile 20.

Während sich die bisherigen Ausführungen allein auf den Faktor Motivation beziehen, konnten im Rahmen der Auswertung der Interviews weitere individuelle Faktoren identifiziert werden, die einen Einfluss auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen ausüben. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

„Mmh ja der Zeitaufwand insgesamt, dass ich sag, ich hab jetzt zwei Stunden Unterricht dann könnt ich des und des für die Schule machen. Wenn ich aber dann den ganzen Tag weg bin, dann bleibt‘s liegen und dann muss ich das wieder am nächsten Tag oder am Wochenende machen und wenn das zeitlich nich passt dann sag ich ne das ist mir jetzt zu viel, dann geh ich lieber doch nich.“ Interview Nr. 7; Zeile 30.

Die Interviewperson betont, dass die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen oftmals mit einem zeitlichen Mehraufwand verbunden ist. Die Lehrenden müssen bereit sein diesen zeitlichen Mehraufwand zu leisten. Ist eine Lehrkraft dazu nicht bereit, ist eine freiwillige Teilnahme an einer Lehrerfortbildung höchst unwahrscheinlich. In diesem Zusammenhang muss jedoch nicht nur der zeitliche Mehraufwand für den Besuch der Fortbildung, sondern auch die daraus resultierende höhere Arbeitsbelastung gesehen werden, da die Lehrenden oft den von der Fortbildung betroffenen schulischen Unterricht vor- oder nachholen müssen.

So befinden Lehrkräfte sich häufig in einer Dilemmasituation. Sie stehen zwischen dem Wunsch an Lehrerfortbildungen teilzunehmen und der Inkaufnahme der damit einhergehenden hohen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsbelastung.

Auch private Gründe stehen im Zusammenhang mit der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an einer Lehrerfortbildung. Dies betrifft insbesondere den familiären Bereich. Thematisiert wurde dies insbesondere von Lehrerinnen mit Kindern:

„aber andererseits ist es eben so, dass ich, also ich hab eben Kinder und die sind einfach bis um halb drei versorgt und dann ist Punkt und und dann hörts auf. Ich mach sicher auch weniger Fortbildungen (.) als ich gerne machen würde, weil ich des einfach nicht so oft leisten kann. Aber ich mein, des mach ich natürlich auch nich fünfmal im Jahr also also so wichtig ist, ich hab schon auch noch Freizeit und @Familie, von daher@, das ist schon ein Hinderungsfaktor.“ Interview Nr. 8; Zeile 41 bis 43.

Die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung geht immer mit einem erhöhten Bedarf an Absprachen, Koordinationen und Rücksichtnahmen sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich einher.

Ressentiments bezüglich des Fortbildungsarrangements beeinflussen ebenfalls die Bereitschaft zu Fortbildung.

„Dann ist es bestimmt häufig so, dass die Kollegen nicht wissen was sie dort erwartet und vielleicht müsste man ja irgendwas machen, was einem unangenehm is, könnt ich mir vorstellen.“ Interview Nr. 3; Zeile 33.

Die Vorbehalte resultieren aus Unsicherheiten und dem sich daraus ergebenden Unbehagen, da die Fortbildungsteilnehmer nicht wissen, welche Anforderungen in der Veranstaltung – wie beispielsweise Präsentationen vor der Gruppe – an sie gestellt werden.

Insbesondere die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler spielt bei der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung eine wesentliche Rolle. Aufgrund des Zeitbedarfs für die Teilnahme an Fortbildungen befürchten die Lehrenden, dass das für ihre Klassen vorgesehene Curriculum durch Unterrichtsausfall oder Vertretungsunterricht durch nicht ausgewiesene Lehrkräfte nur unzureichend behandelt werden kann und sich so für die Schülerinnen und Schüler Nachteile ergeben könnten.

„Ja klar es ist immer schwierig, ich muss meine Klasse allein lassen. Es ist ein Vertretungsunterricht, das heißt ähm das ist immer auch ne wirklich schwierige Entscheidung, weil ich dann im meim Stoff einfach zurückfall und auch weiß, ich weiß nich, ob die Kinder wirklich gut versorgt sind, weil wir natürlich immer Engpässe habe. Wäre natürlich super, wenns jemanden gäb, der dann für solche Fälle dann einspringen könnte, aber so was ist ja offensichtlich nicht zu finanzieren.“ Interview Nr. 10; Zeile 24.

Die Vorerfahrungen der einzelnen Lehrkräfte bezüglich bereits besuchter Fortbildungen sind ein weiterer individueller Einflussfaktor der die Teilnahme an Lehrerfortbildungen beeinflusst. Im nachfolgenden Zitat beklagt die Interviewperson nicht angemessene Fortbildungsinhalte, die sie als negative Erfahrung von einer bereits besuchten Fortbildung mitbringt.

„Nach der letzten Fortbildung wars so in Mathe, insbesondere, dass ich sag, das war einfach nur vergeudete Zeit, kompletten Mittag vergeudet, weil die Verdi Fortbildung nicht das, äh nicht ins Themengebiet abgesteckt hat, was es versprochen hat, erstens. Und zweitens na auf ner Fortbildung war, das müsste eigentlich jeder Lehrer in der Lage sein sich selbst beizubringen, also Umgehen, Umgang mitm GTR [Grafiktaschenrechner; Anm. Red.] wurde behandelt und, da muss ich eigentlich selber in der Lage sein, mich damit auseinander zu setzten. Ja und äh dann will ich da einfach keine 4 Stunden hingehen, um irgendwelche Aufgaben zu rechnen, das kann ich für mich selber machen.“ Interview Nr. 2; Zeile 23.

5.2 Interne Faktoren

Schulische Organisationsabläufe sowie die Haltungen und Einstellungen des Kollegiums sind nach Analyse des Datenmaterials unter den internen Faktoren hervorzuheben. Diese werden im Nachfolgenden dargestellt.

Mit Fortbildungsmaßnahmen einhergehender Unterrichtsausfall und/oder die eigenständige Organisation von Vertretung durch die fortbildungswilligen Lehrenden haben oft einen negativen Einfluss auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen.

Auch die Haltung des Kollegiums kann ausschlaggebend für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an einer Lehrerfortbildung sein.

„Es kommt ja hinzu, dass man nicht nur Fortbildungen hat, sondern auch äh so paar schulische Aktivitäten, wie Ausflüge, Exkursionen oder ne Studienfahrt oder irgend ne Klassenfahrt oder Schüleraustausch. Und das summiert sich dann, und bei mir kommt dann noch hinzu Jugend trainiert für Olympia, da bin ich, haben wir gute Mannschaften und wenn die sich qualifizieren, fehl ich wieder und äh da bekomm ich schon ab und zu was zu hören von nicht von der Schulleitung, sondern von Kollegen, die wiederholt für mich ran müssen dann.“ Interview Nr. 13; Zeile 49.

Die Bereitschaft des Kollegiums zur Vertretung des Unterrichts von Fortbildungsteilnehmern stellt somit einen wesentlichen Einflussfaktor dar. Die Lehrenden sehen sich auch hier wieder in einer Dilemmasituation, da dem Wunsch nach dem Besuch einer Fortbildungsveranstaltung die Abhängigkeit von den Kollegen gegenübersteht, inwiefern diese bereit sind, ausfallenden Unterricht zu vertreten.

In den Interviews konnten unterschiedliche Strategien zur Kompensation der Auswirkungen der Abwesenheit der Fortbildungsteilnehmer in Bezug auf den Unterricht identifiziert werden. Lehrende, die Fortbildungsveranstaltungen besuchen, erstellen häufig Vertretungsaufgaben, die während ihrer Abwesenheit von der Klasse bearbeitet werden. Auch hier wird wieder der damit einhergehende zeitliche Mehraufwand betont.

„[…]also wir stellen im Normalfall für die Klassen, die bei uns dann ausfallen, Vertretungsaufgaben. Das heißt, es is Arbeit, obwohl wir an dem ganzen anderen Tag, an dem wir dann fehlen, auch nich da sind und diese Zusatzarbeit (.) nimmt nicht jeder auf sich.“ Interview Nr. 3; Zeile 33.

Kann Unterricht nicht vertreten werden, so erfordert dies eine Umstrukturierung des Unterrichtsablaufs, da die während des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen nicht vermittelten Inhalte vor- oder nachgeholt werden müssen.

„Es ist halt Aufwand. Und man muss ja doch seinen Unterricht, den man geplant hat, nacharbeiten, vorarbeiten, irgendwo anders reinschieben.“ Interview Nr. 9; Zeile 26.

Faktoren, die eine Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung nicht nur beeinflussen, sondern wahrscheinlich sogar verhindern, sind vorrangige schulische Verpflichtungen. Dies sind beispielsweise Prüfungen, Ausflüge oder Projektwochen. Dies zeigt sich auch in der folgenden Interviewsequenz.

„Also (.) ja klar letzte Woche zum Beispiel haben wir äh haben wir ja ‚Projekt ABC‘ also die Abschlusstage. Da sind wir mit Klassen drei Tage weg […] Da wär ein Baustein einer Fort-

bildung, an der ich gerade eigentlich teilnehme. Das kann ich aber eigentlich nich machen. Also es gibt andere Aktionen, die das einfach verhindern.“ Interview Nr. 3; Zeile 23 bis 25.

Die Schulleitung kann als ein weiterer Einflussfaktor auf die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung identifiziert werden. So kann beispielsweise ein begrenztes Fortbildungsbudget die Schulleitung zu einer Priorisierung bestimmter Typen von Fortbildungsveranstaltungen veranlassen und/oder auf der personellen Seite bestimmte Lehrkräfte anhand der Fächerkombinationen oder der schulischen Aufgabenbereiche für die Teilnahme an einer Fortbildung auswählen.

„I: Ok (.) und wären das dann auch Veranstaltungen, die Sie interessieren würden oder ist das generell ähm?

A: Ja, vom Thema her schon, ob ich das dann selber aus eigener Tasche finanzieren wollte oder, ob man dann die Diskussion eingeht, dass die Schule das doch übernehmen sollte, das ist dann noch mal zweitrangig. Aber erstrangig möchte ich eigentlich auch darüber informiert sein, was da noch alles auf dem Markt is.

I: Und is es problematischer (.) wenn es so um Finanzierung geht?

A: Ja, schon.

I: Und da sagt die Schule dann da au-

A: Ja, sagt sie dann, also wir sind, ja wir haben 80 Schüler, unser Budget is nich sehr groß (.) und da is nich leicht was äh (.) zu verteilen (.) ja.“ Interview Nr. 6; Zeile 45 bis 50.

Darüber hinaus kann die Schulleitung durch die Weitergabe oder Nichtweitergabe von Information zu Lehrerfortbildungsangeboten auf die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungsveranstaltungen einwirken.

„Aber was jetzt ähm (.) von privaten Trägern (.) kommt, die dann vielleicht auch was kostet, das wird uns dann nicht immer weitergereicht.“ Interview Nr. 6; Zeile 42 bis 44.

Durch Leitungsorgane der Schule kann die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen eingeschränkt werden. In der folgenden Interviewsequenz wird dies durch die Beschränkung des Zeitbudgets für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen verdeutlicht:

„A: Ich persönlich gehe ziemlich regelmäßig in Sport, zweites Fach Französisch, äh etwas weniger und äh, wir sollen jetzt ausgebremst werden von unserem Chef

I: @Ok@

A: Aufgrund der Fehlzeiten

I: Ja

A: Will er nur noch, äh bestimmte Anzahl von Fortbildungen pro Jahr zulassen, das heißt, fünf Tage auf's Jahr verteilt

I: Mhm

A: Was relativ wenig isch" Interview Nr. 13; Zeile 19 bis 25.

5.3 Externe Faktoren

Neben den individuellen und internen (schulischen) Faktoren üben auch externe Faktoren einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen aus. Im Folgenden werden wesentliche in den Interviews identifizierte externe Faktoren dargelegt.

Ein einflussreicher externer Faktor ist die Anfahrtsdauer zur Fortbildungsveranstaltung. Lange Anfahrtswege werden als hinderlich für eine Fortbildungsteilnahme dargestellt.

„Das mag ganz praktisch sein für die Leute, die jetzt was weiß ich in A-Stadt unterrichten, wenn's dort irgendwo in der Gegend ist, des seh ich ein, aber für mich ist das hinderlich, wenn ich dann noch irgendwie drei Stunden Autofahren muss." Interview Nr. 12; Zeile 94.

Ein weiterer externer Einflussfaktor ist die Informationslage zum Lehrerfortbildungsangebot. Die Art der Aufbereitung entsprechender Informationen sowie die Zugangsmöglichkeiten für die Lehrkräfte zum Lehrerfortbildungsangebot haben einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Im folgenden Zitat wird insbesondere die Unübersichtlichkeit des Lehrerfortbildungsangebots hervorgehoben:

„[…] ich könnte mir vorstellen, dass es nich überall transparent genug is. Was findet zu welchem Zeitpunkt, zu welchen Themen statt. Also diese Übersichtlichkeit würd ich als Mangel behaupten, ja." Interview Nr. 11; Zeile 28.

Auch dann, wenn die Lehrenden die für sie interessante bzw. notwendige Lehrerfortbildung im Angebotspool gefunden haben, kann es sein, dass dennoch eine Teilnahme aufgrund einer Teilnehmerbeschränkung nicht möglich ist. So sind interessante und/oder aktuelle Themen und Kurse in der Lehrerfortbildung schnell ausgebucht.

„Manchmal sind die Plätze begrenzt. Also in Sport ist es so, dass die Plätze begrenzt sind und dass es dann eben sein kann, dass man nicht hingehen darf. Also zum Beispiel gibt es ne Fortbildung ‚Jugend trainiert für Olympia', da sind die Plätze auf 22 begrenzt. Und da ist erfahrungsgemäß die Teilnehmerzahl immer größer als die Plätze zur Verfügung stehen und da kann es schon sein, dass man ne Absage bekommt." Interview Nr. 2; Zeile 16.

Außerdem wirkt sich eine früh endende Anmeldefrist für Fortbildungsveranstaltungen als hinderlicher Einflussfaktor auf die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung aus.

„[…] manchmal muss man sich so früh schon für ne Fortbildung anmelden, dass man noch gar nicht weiß wie ist es mit der Phase da oder was werd ich dann haben […] Zum Beispiel jetzt für kommendes Schuljahr. Da kennt man den Stundenplan noch nicht, da weiß man noch nicht komme ich mit dem Kurs in Bedrängnis oder mit dem Klausurenplan oder so ja." Interview Nr. 12; Zeile 28 bis 30.

Insgesamt ergaben sich im Rahmen der explorativen Studie bisher folgende interne, externe und individuelle Faktoren, die eine Teilnahme an Lehrerfortbildungsveranstaltungen beeinflussen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Einflussfaktoren die auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen wirken

6 Fazit und Ausblick

Auf der Basis einer umfangreichen Literaturanalyse wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches drei Kategorien umfasst, die einen Einfluss auf die Teilnahme von Lehrkräften an Lehrerfortbildungen ausüben, und zwar:

- individuelle Faktoren: die Lehrkraft als Individuum,
- interne Faktoren: das System Schule,
- externe Faktoren: das System der Lehrerfortbildung.

Obwohl alle Faktoren der jeweiligen Kategorie einen Einfluss auf die Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer an einer Fortbildungsveranstaltung ausüben, konnte im Rahmen der explorativen Studie der individuelle Faktor Motivation als besonders bedeutsam ermittelt werden. Die Motivation der Lehrkräfte ist somit eine wesentliche Voraussetzung, damit eine Teilnahme an Fortbildungen überhaupt erfolgt. So trivial dies auch klingen mag: Die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, dass die Intentionen und Inhalte der Veranstaltungen in der Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung wirksam werden.

Die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews verdeutlichen, dass die Lehrkräfte durchaus motiviert sind, sich fortzubilden. Die Lehrerinnen und Lehrer haben erkannt, dass sie durch Lehrerfortbildung ihre Kompetenzen aufrechterhalten und weiterentwickeln können. Insbesondere wollen die Lehrenden im Rahmen der Berufsausübung erkannte Defizite ausgleichen und/oder sich auf einem aktuellen Stand halten. Die Lehrenden möchten weiterhin „Über den Tellerrand schauen“, neue Sichtweisen gewinnen, sich austauschen sowie neue Ideen, Anreize und Denkanstöße erhalten. Darüber hinaus motiviert auch die Möglichkeit neuen „theoretischen Input“ aufzunehmen sowie Sachverhalte theoretisch zu durchdringen, da hierzu im Schulalltag oft keine Gelegenheit besteht.

Weitere individuelle Einflussfaktoren die auf die Teilnahmebereitschaft wirken, sind Vorerfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit Fortbildungsveranstaltungen sowie mögliche Ressentiments bezüglich des Fortbildungsarrangements. Diese Vorerfahrungen und Ressentiments (individuelle Faktoren) stehen im engen Zusammenhang mit externen Faktoren, wie bspw. die Rahmenbedingungen, Inhalte und Arrangements bereits besuchter Fortbildungsveranstaltungen. Dagegen stehen die individuellen Faktoren „Bereitschaft zum zeitlichen Mehraufwand“ und „Verantwortungsbewusstsein gegenüber Schülerinnen und Schülern“ in einem engen Zusammenhang mit internen Faktoren, wie bspw. der zeitlichen Belastung in der Schule und der Organisation von Unterrichtsvertretungen. Ein weiterer individueller Einflussfaktor ist der private Bereich.

Internen Faktoren, d. h. dem System Schule, messen die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls eine hohe Bedeutung für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bei. So ist es entscheidend, wie an der Schule mit dem Sachverhalt der Unterrichtsvertretung bzw. des Unterrichtsausfalls infolge des Besuchs von Lehrerfortbildungsveranstaltungen umgegangen wird. Müssen die Lehrenden einen erheblichen Mehraufwand leisten, indem sie Vertretungsaufgaben entwerfen oder ausfallenden Unterricht vor- bzw. nachholen, sinkt tendenziell die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen. Neben diesen organisatorischen Aspekten haben die Haltungen und das daraus resultierende Agieren des Kollegiums und der Schulleitung im Kontext des Fortbildungsbesuchs von Kollegen und des damit verbundenen Aufwands einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Fortbildungsteilnahme. Beispielsweise hat eine positive oder negative Haltung des Kollegiums gegenüber Unterrichtsvertretung einen entsprechenden Einfluss auf die Teilnahme an Lehrerfortbildungen. Zudem ist der Schulleitung eine steuernde Funktion zuzuschreiben. Dies betrifft insbesondere die Planung des Fortbildungs- und Zeitbudgets, sowie die Informationsweitergabe zum Lehrerfortbildungsangebot.

Externe Einflussfaktoren sind insbesondere:

- die Informationslage des Fortbildungsangebots, welche als intransparent geschildert wird,
- Angebotsüberschneidungen, da häufig keine Wiederholung von Fortbildungsthemen erfolgt,

- sowie der begrenzte Zugang zu Fortbildungen aufgrund beschränkter Teilnehmerzahlen.

Ferner stellen die Anfahrtsdauer und die langfristige Anmeldung zur Lehrerfortbildung wesentliche Einflussfaktoren dar.

Auf der Grundlage der Interviewergebnisse können bereits Verbesserungspotentiale aufgezeigt werden. Zu nennen wären im Bereich der externen Faktoren bspw. die Erhöhung der Angebotstransparenz und eine verbesserte Angebotsplanung. Bezüglich der internen Faktoren wäre zum Beispiel die organisatorische Entlastung der Lehrkräfte im System Schule im Kontext ihrer Fortbildungsteilnahme anzuführen.

Die theoretische Fundierung und Konstruktion eines Bezugsrahmens für die durchzuführende Studie ist weitestgehend abgeschlossen. Unter Rückbezug auf einschlägige Theorien und Modelle zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden und zu Wirkungsanalysen von Lehrerfortbildungen (HAENISCH 1992; ZEHETMEIER 2008; FLORIAN 2008; LASSEK 2009; LANDERT 1999; etc.) wurde ein theoretischer Bezugsrahmen hinsichtlich des zu befragenden Personenkreises konkretisiert und auf das spezifische Untersuchungsfeld ausgerichtet. Nachdem im Rahmen der explorativen Studie die Einflussfaktoren auf die Teilnahme der Lehrenden an Fortbildungsveranstaltungen theoretisch und empirisch ermittelt wurden, ergeben sich im Projekt die im Folgenden aufgeführten Arbeitsschritte: Neben den bereits befragten Lehrkräften werden weitere Interviews mit der administrativen Seite (z. B. Kultusministerium, Regierungspräsidium, Schulämter, Schulleiter) sowie mit der operativen Ebene (z. B. Landesakademien, Staatliche Schulämter, Fachberater) geführt. Diese Ergebnisse der theoretischen Fundierung sowie der geführten und ausgewerteten Interviews bilden die Grundlage für die Entwicklung eines nachhaltigen Evaluationskonzepts zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen. Hier sind vor allen quantitative Erhebungsinstrumente zu nennen, welche die Effekte und Wirkungen der Fortbildungsveranstaltungen auf die Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten erfassen sollen.

Literatur

DAUS, J./ PIETZNER, V./ HÖNER, K./ SCHEUER, R./ MELLE, I./ NEU, C./ SCHMIDT, S./ BADER, H. J. (2004): Untersuchung des Fortbildungsverhaltens und der Fortbildungswünsche von Chemielehrerinnen und Chemielehrern. In: Chemkon, 11, 2, 79-85.

BECK, C./ ULLRICH, H./ SCHANZ, R. (1995): Fort- und Weiterbildungsinteressen von Lehrerinnen und Lehrern in Rheinland-Pfalz: Ergebnisse einer Befragung. Schriftenreihe des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung, H. 59. Mainz.

FLORIAN, A. (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation eines online-gestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. Dissertation. Online: http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2008/1223/pdf/Dissertation_Alexander_Florian.pdf (19-04-2010).

HAENISCH, H. (1990): Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. Online: http://www.dvlfb.de/cms/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=33&Itemid=45 (10-05-2010).

HAENISCH, H. (1992): Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung: Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und der Informationen über Lehrerfortbildung. Soest.

JOYCE, B./ BUSH, R./ MCKIBBIN, M. (1982). The California staff development study. The January, 1982 report. Palo Alto, California.

LANDERT, C. (1999): Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zürich.

LASSEK, R. (2009): Leistung und Wirkung in der Entwicklungszusammenarbeit: Effekte in der Schulpraxis. Dissertation. Hamburg.

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 10. Auflage, Weinheim und Basel.

TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.

TIMMERMANN, D. (1996): Qualitätsmanagement an Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung (wue) 96, H. 10, 327-333.

WILLI, W./ GÖBEL-LEHNERT, U./ CHROUST, P. (1997): Lehrerfortbildung in Hessen: Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht. Marburg.

ZEHETMEIER, S. (2008): Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung. Dissertation. Klagenfurt.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

DIEHL, T. et al. (2010): Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

Prof. Dr. THOMAS DIEHL

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

E-mail: diehl (at) ph-freiburg.de

JANA KRÜGER

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

E-mail: jana.krueger (at) ph-freiburg.de

Prof. Dr. ANDY RICHTER

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

E-mail: andy.richter (at) ph-freiburg.de

STEFANIE VIGERSKE

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

E-mail: stefanie.vigerske (at) ph-freiburg.de

Kathrin Amme, Annemarie Dennler & Andreas Diettrich
(Universität Jena, Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung &-beratung e.V. & Universität Rostock)

Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität – Zur Funktion von (Weiter-) Bildungsanbietern zwischen Polarisierung und Kompensation

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/amme_etal_bwpat19.pdf
in
bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

ABSTRACT (AMME/ DENNLER/ DIETTRICH 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/amme_etal_bwpat19.pdf

Der Beitrag geht von der These aus, dass für Beschäftigte das Vorhandensein internationaler, insbesondere interkultureller, Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, die durch neue Strukturkonzepte des Bildungssystems geschaffenen Möglichkeiten für transnationale Durchlässigkeit und Mobilität (EQR bzw. DQR, ECVET bzw. DECVET) tatsächlich für sich nutzen zu können. Somit stellt sich die Frage, wo und wie diese Kompetenzen und entsprechende Zertifikate im Rahmen von Aus- und insbesondere Weiterbildung erwerben können. Eine vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena in Kooperation mit dem BIBB durchgeführte Untersuchung bei 20 Weiterbildungsträgern und Betrieben mit entsprechender Expertise in der Weiterbildung (Literaturrecherche, Dokumentenanalyse sowie 20 Experteninterviews und Auswertung über qualitative Inhaltsanalyse) zeigt, dass diese Anbieter sowohl zur Weiterbildungsselektivität (Angebote für Führungskräfte und Management) als auch zur Kompensation von Bildungsnachteilen bzw. der Förderung von Chancengleichheit (Angebote als Zusatzqualifikation bzw. für Beschäftigte mittleren Qualifikationsniveaus) beitragen können. Gleichzeitig etablieren sich diese Bildungseinrichtungen als zentrale Lernorte/ Institutionen in der dualen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung – ohne jedoch bisher konzeptionell, zum Beispiel über zertifizierte und anrechenbare Module, in die formale Struktur des Bildungssystems bzw. die neuen Transparenzinstrumente integriert zu sein. Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag empirische Befunde der Untersuchung und Interpretationen vor und entwickelt erste Handlungsempfehlungen auf struktureller und individueller Ebene.

Intercultural competence as a pre-requisite for permeability and mobility – on the function of (further) training providers between polarisation and compensation

This paper is based on the assumption that for employees the presence of international, particularly intercultural, competences represents a central pre-requisite for actually being able to benefit from new possibilities created by new structural concepts of the educational system (EQR or DQR, ECVET or DECVET). The question then arises of where and how these competences and the corresponding certificates in the context of training and, in particular, further training, can be gained. An investigation carried out by the Department for Vocational Education and Business Studies at the University of Jena, in co-operation with the BIBB (Federal Institute for Vocational Education and Training) at 20 providers of further training and companies with relevant expertise in further training (literature search, documentary analysis as well as 20 expert interviews and analysis using qualitative content analysis) shows that these providers can contribute to both further training selectivity (courses on offer for executives and management) and also to the compensation of educational deficits or the promotion of equal opportunities (courses on offer as additional qualifications for employees with mid-

level qualifications). At the same time these educational providers are establishing themselves as central places of learning/institutions in the dual system of vocational training and in professional further education – however, as yet without being conceptually integrated into the formal structure of the education system or the new transparency instruments, for example through certified modules for which credits can be awarded. Against this background the paper presents empirical findings and interpretations of the investigation and develops initial recommendations for action at structural and individual level.

KATHRIN AMME, ANNEMARIE DENNLER & ANDREAS DIETTRICH
(Universität Jena, Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung & -beratung e. V. & Universität Rostock)

Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität – Zur Funktion von (Weiter-)Bildungsanbietern zwischen Polarisierung und Kompensation

1 Ausgangspunkt und Vorüberlegungen

Im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung und Globalisierung stellt für die Beschäftigten das Vorhandensein internationaler, insbesondere interkultureller Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung dafür dar, die durch neue Strukturkonzepte des Bildungssystems geschaffenen Möglichkeiten für transnationale Durchlässigkeit und Mobilität (EQR bzw. DQR, ECVET bzw. DECVET, Mobilitätsprogramme) tatsächlich für sich nutzen zu können. Qualifikationsrahmen (z. B. SLOANE 2008) und Leistungspunktsysteme (z. B. BMBF 2008) bilden auf nationaler und europäischer Ebene einen formalen Rahmen, um Bildungswege anschlussfähig bzw. durchlässig zu gestalten und die nationale, speziell transnationale Mobilität zu erhöhen, vorzugsweise auch mit der Zielsetzung, im Ausland erworbene Kompetenzen und Qualifikationen auf Bildungsgänge im Heimatland anrechnen zu können. Allerdings stellt sich auf Subjektebene die Frage nach der Motivation, der Kompetenz und den individuellen Rahmenbedingungen für die tatsächliche Inanspruchnahme dieser Möglichkeiten – erste Erfahrungen zeigen, dass das Angebot formaler Strukturkonzepte des Bildungssystems keineswegs per se zu mehr Durchlässigkeit und Mobilität beiträgt.

Neben dieser bildungspolitischen Argumentation ist die betriebs- bzw. personalwirtschaftliche Diskussion für unsere Fragestellung von Relevanz: Vielfach wird konstatiert, dass mit der zunehmenden Internationalisierung von Unternehmenstätigkeit und grenzüberschreitender Arbeitsteilung besondere Qualifikationserfordernisse entstehen (vgl. DIEKMANN et al. 2010; HALL 2007; WEBER et al. 2002), die inzwischen auch zu umfassenden Arbeitsmarkteffekten führen. Allerdings scheinen jedoch insbesondere öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auf nationaler Ebene mit dem schnellen Wandel der Qualifikationsanforderungen an Arbeitskräfte offensichtlich nicht Schritt halten zu können, denn nur selten sind z. B. internationale Qualifikationselemente wie interkulturelle Kompetenz in die allgemeinen und beruflichen Curricula integriert. Als unmittelbare Folge dieser Paradoxie zwischen Anspruch und Realität sind in der beruflichen Bildung zwei Strategien zu beobachten: Einerseits versuchen viele Unternehmen, in der Regel Großbetriebe, den angedeuteten Defiziten entgegenzuwirken, indem sie ihre Mitarbeiter durch eigene betriebliche Bildungsmaßnahmen aus- und weiterbilden (vgl. GÖTZ et al. 2006, 11). Andererseits hat sich insbesondere bezüglich des Erwerbs interkultureller Kompetenz mittlerweile eine ins Unübersichtliche ausufernde thematische Vielfältigkeit interkultureller Lernangebote diverser Bildungsträger

etabliert (vgl. BOLTEN 2002, 48), die in der Regel auf berufliche Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung fokussieren.

Als Ausgangsthese dieses Beitrags gehen wir davon aus, dass das Vorhandensein interkultureller Kompetenzen zumindest eine notwendige Bedingung für die tatsächliche Nutzung von Aus- und insbesondere Weiterbildungsangeboten im Ausland darstellt und somit individuelle Voraussetzung für transnationale Mobilität, die Entwicklung internationalisierter Berufsbiographien und -karrieren und die Nutzung bildungspolitischer Instrumente für Anrechnung und Durchlässigkeit, d. h. für die berufliche Weiterentwicklung und Beschäftigungssicherung, darstellt. Allerdings ist aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung zum einen ungeklärt, wo und wie, welche interkulturellen Kompetenzen und entsprechende Zertifikate im Rahmen von Aus- und insbesondere Weiterbildung erworben werden können. Zum anderen stellt sich die Frage, von welchen Personengruppen diese Kompetenzen erworben werden (können) und inwieweit die auf Ebene des Bildungssystems, z. B. im Kontext DQR und DEQVET, immer wieder formulierte Forderung nach Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit tatsächlich praktisch umsetzbar wird.

Diesen Forschungsfragen widmet sich eine vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena in Kooperation mit dem BIBB durchgeführte qualitative Untersuchung bei 20 Weiterbildungsanbietern und Betrieben mit entsprechender fachlicher Expertise in der Weiterbildung bzw. interkulturellen (Berufs-)Bildung. Die hier vorgestellte Teilauswertung der Ergebnisse fokussiert auf bekannte Phänomene und Zielsetzungen der Erwachsenenbildung, d. h. einer Verstärkung von Weiterbildungsselektivität (z. B. Angebote für Führungskräfte und Management), aber auch einer Kompensation von Bildungsnachteilen bzw. der Förderung von Chancengleichheit (z. B. Angebote als Zusatzqualifikation bzw. für Beschäftigte mittleren Qualifikationsniveaus). Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes etablieren sich gerade in der interkulturellen (Berufs-)Bildung z. T. neue Bildungseinrichtungen als zentrale Lernorte in der Dualen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung – ohne jedoch bisher strukturell, zum Beispiel über zertifizierte und anrechenbare Module, in die Architektur des Bildungssystems bzw. die neuen Transparenzinstrumente integriert zu sein.

Der Beitrag stellt nach einer Auseinandersetzung mit den Hintergründen und Anforderungen (2) das Untersuchungskonzept vor (3), anschließend werden ausgewählte empirische Befunde und ihre Interpretation diskutiert (4). Schlussendlich werden im Ausblick erste Handlungsempfehlungen auf struktureller und individueller Ebene formuliert (5).

2 Hintergründe und Anforderungen

Bereits seit mehreren Jahren sind zwei grundlegende Annahmen wesentliche Diskussionsschwerpunkte im Themenfeld. Zum einen ist „Internationalisierung von (beruflicher) Bildung […] die politische Antwort auf ökonomische Prozesse der Globalisierung.“ Zum anderen sind „Strategien der Internationalisierung […] an zwei Zielen ausgerichtet: „Qualifizierung der Beschäftigten eines Landes für die globalisierte Ökonomie“ und „Weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten“ (HANF 2003, 1).

Unbestritten ist dabei, dass kleinere Länder in Europa bereits seit geraumer Zeit sehr viel intensiver Initiativen zur internationalen Ausrichtung ihres Berufsbildungssystems vorangetrieben haben. Beispielsweise haben Dänemark und die Niederlande bereits Anfang der 90er Jahre Paragraphen in die nationale Gesetzgebung eingeführt, die eine Internationalisierung der Berufsbildung sicherstellen. Beide Länder bestätigen, dass Internationalisierung der Berufsbildung jedoch faktisch nur erzielt werden kann, wenn eine Balance zwischen Top-down-Strategien und Ansätzen zur Dezentralisierung in Bottom-up-Verfahren geschaffen wird (vgl. DYBOWSKI 2003, 1; BRANDSMA et al. 2010, 45ff.).

Gleichzeitig werden in Deutschland Herausforderungen auf mindestens drei Ebenen national anerkannt (vgl. DYBOWSKI 2003, 2) und zwischenzeitlich in unterschiedlicher Intensität vorangetrieben:

(1) Entwicklung von Rahmenbedingungen im Berufsbildungssystem,

(2) Verbesserung der internationalen Transparenz des deutschen Berufsbildungssystems,

(3) Entwicklung eines Konzepts internationaler Berufskompetenz.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen im Berufsbildungssystem und der Herstellung einer verbesserten internationalen Transparenz stellt insbesondere die Veröffentlichung des Diskussionsvorschlages des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), neben dessen Binnenwirkung in der nationalen Perspektive zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems, eine entscheidende Wegmarke in der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) dar. Europäische Bildungspolitik hat sich somit im Laufe der Jahre immer stärker mit dem Ziel der Herstellung eines europäischen Arbeitsmarktes verwoben (vgl. STEPHAN 2010, 145). Mit dem EQR wird dabei zum einen das Ziel der besseren Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit angestrebt, zum anderen Chancengleichheit, lebenslanges Lernen und die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes gefördert sowie Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität und soziale Integration von Arbeitskräften und Lernenden erhöht (vgl. AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008, 2f.). In Auseinandersetzung mit Mobilitäts- und Transparenzinstrumenten und ihrer internationalen Ausrichtung wird an dieser Stelle deutlich, dass internationale und interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der EU integrale Bestandteile von Beschäftigungsfähigkeit darstellen (vgl. DIETTRICH et al. 2010, 35). Somit muss ein nationales Berufsbildungssystem gewährleisten, dass in Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechende Kompetenzen erworben werden (können), wobei auch angrenzende Bildungsbereiche wie Allgemein- und Hochschulbildung entsprechend strukturell zu berücksichtigen sind.

Der Bedeutungsakzent des Begriffs „Durchlässigkeit“ liegt FROMMBERGER folgend „in der Zu- und Übergangsmöglichkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Bildungsstufen, und zwar innerhalb des nationalen Bildungssystems und der verschiedenen Bildungsteilbereiche sowie in internationaler Hinsicht zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen. Das Ziel „durchlässiger“ Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller Bildungsmobilität“ (FROMMBERGER 2009, 1).

Auch wenn verschiedene Spannungsfelder im Rahmen der Diskussion von konkreten Anrechnungsmodellen entstanden sind (vgl. REGLIN et al. 2010, 107f.), ist doch unumstritten, dass das Thema in den letzten Jahren entscheidenden Auftrieb erlangt hat und durchaus beachtliche Anstrengungen und erste Resultate für die Verbesserung der Rahmenbedingungen für transnationale Mobilität und Austausch vorzuweisen sind.

Während auf den Ebenen der Rahmenbedingungen und Transparenz entscheidende Schritte getan wurden bzw. werden und eine allseitige Präsenz des Themas in der Berufsbildungsforschung und -politik konstatiert werden kann, sind auf der Ebene der Entwicklung eines Konzeptes internationaler Berufskompetenz weiterhin kaum mehr als die Verankerung von Einzelwerken und Insellösungen zu verzeichnen (vgl. exemplarisch: BOLTEN 2010; HALM et al. 2005; SETTELMEYER et al. 2009; FENINGER 2009; OVER et al. 2006; BARMEYER et al. 2009; WEBER 2000).

An entsprechenden Konzepten mangelt es in der Literatur nicht, wobei bezugnehmend auf die Debatte um das Vervollständigen beruflicher Bildungsgänge durch internationale Qualifikationen, verankert auf Ebene der Lerninhalte bzw. -gegenstände, immer wieder die Dimensionen berufsbezogene Fremdsprachenkompetenz, berufsspezifische interkulturelle Kompetenz, internationale Fachkompetenz (vgl. BUSSE et al. 1997) und deren Erweiterung um die Netzkompetenz (vgl. WORDELMANN 2000; BORCH et al. 2003) in den Mittelpunkt gestellt werden („internationale berufliche Handlungskompetenz“). Darauf bezugnehmend konstatieren BORCH et al. 2003, dass dieses Konstrukt internationaler Bildungselemente generell Berücksichtigung auf Ebene der Ordnungsmittel von Regelausbildung und -fortbildung finden sollte (vgl. BORCH et al. 2003, 53). Gleichzeitig stellt die Autorengruppe allerdings auch fest, dass von 49 untersuchten modernisierten Ausbildungsberufsbildern nur 17 internationale Fachkompetenz bzw. interkulturelle Kompetenzinhalte aufweisen, wobei die Fachkenntnisse den größten Teil der untersuchten Dimension ausmachen (vgl. BORCH et al. 2003, 71). Im Rahmen einer sich an diese Studie anschließenden Untersuchung wird aktuell die zunehmende Bedeutung an internationalen Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen konstatiert (vgl. WORDELMANN 2010, 13). Interkulturelle Kompetenzen in einem engen Sinne (durch Verwendung der Begriffe wie Kultur, Ausland, o. ä.) sind allerdings auch bis heute nur in wenigen Ausbildungsordnungen zu finden und selbst wenn sie Gegenstand sind, wie beispielsweise in den Ausbildungsordnungen Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel und den Reiseverkehrskaufleuten (vgl. WORDELMANN 2010, 15), sind diese wenig aussagekräftig formuliert und lassen eine umfangreiche Operationalisierung im Zuge des gegenwärtig diskutierten Ansatzes kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen notwendig erscheinen. Die Sichtung von Fortbildungsverordnungen offenbart dabei ein ähnliches Bild. Nicht zuletzt dieser Befund rechtfertigt durchaus vielschichtige Bottom-up-Betrachtungen in dem Themenfeld, z. B. die Analyse individueller Strategien zum Erwerb internationaler Qualifikationen oder die Untersuchung von Aus- und insbesondere Weiterbildungsangeboten im nicht-öffentlich geregelten Bereich.

Da in diesem Beitrag insbesondere der Teilbereich der interkulturellen Kompetenz aufgegriffen und als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität in unterschiedlichen Ver-

mittlungskontexten betrachtet wird, steht an dieser Stelle noch aus, diesen Kompetenzbereich genauer zu definieren. Interkulturelle Kompetenz spezifiziert als Handlungskompetenz den allgemeinen Kompetenzbegriff zunächst auf die Handlungskontexte, an denen Personen unterschiedlicher Herkunft beteiligt sind (vgl. BOLTEN 2002, 46). THOMAS definiert in diesem Sinne: „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (THOMAS 2003, 143). Es wird deutlich, dass interkulturelle Kompetenz, nicht wie verschiedentlich angenommen, eine weitere Teilkompetenz im Kompetenzgefüge allgemeiner Zielsetzungen (Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz) darstellt, sondern vielmehr als eine Bezugsdimension, als Kombination aus allgemeinen Dispositionen und spezifischen Einstellungen auszulegen ist (vgl. DIETTRICH et al. 2010, 37). Gleichzeitig wird damit bereits definitorisch die Basis gelegt, Kompetenzentwicklung in diesem Sinne als biografische Entwicklungsaufgabe zu begreifen und das Konstrukt letztlich als integralen Bestandteil jedes beruflichen Bildungsganges mit Differenzierungen im Hinblick auf Umfang und Niveau in Anhängigkeit von den funktionalen Erfordernissen zu implementieren (vgl. DIETTRICH et al. 2010, 38). Interkulturelle Kompetenz ist somit notwendig, um in internationalisierten Lern- und Arbeitskontexten erfolgreich agieren zu können, gleichsam entsteht sie in diesem Prozess bzw. differenziert sich auf dem Weg zur individuellen Professionalisierung häufig durch eher informelles und erfahrungsorientiertes Lernen weiter aus.

3 Methodisches Vorgehen und Auswertungskonzept

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die übergeordnete Frage, wo und wie, welche interkulturellen Kompetenzen aus Sicht und auf Ebene von Unternehmen und unternehmensnahen Bildungsanbieter, von welchen Personengruppen erworben werden können. Ziel der durchgeführten Sekundär- und Primärdatenanalyse ist es einzuschätzen, welche „Rolle“ bzw. Funktion den Institutionen beruflicher Aus- und Weiterbildung, die schwerpunktmäßig Angebote zur interkulturellen Kompetenz unterbreiten, zukommt und inwieweit eher Polarisierungs- und Selektionseffekte oder Kompensationseffekte zu beobachten sind, wobei sich Kompensationseffekte sowohl hinsichtlich individueller Bildungschancen, aber auch hinsichtlich defizitärer Angebote im öffentlich-rechtlichen Bildungssystem zeigen können. Somit ist insbesondere die Weiterbildung von entscheidender Relevanz.

Für den ersten Untersuchungsschritt (Dokumentenanalyse) wurden zunächst mittels einer Datenbankrecherche (Weiterbildungsinformationssystem WIS, Deutscher Bildungsserver, KursNet, Emagister) 80 Seminarausschreibungen einschlägiger Anbieter der Grundgesamtheit gefiltert. Die Analyseeinheit „Seminarausschreibungen“ wurde anschließend inhaltsanalytisch für folgende Dimensionen untersucht: Anbieterstruktur, Arten der Lernangebote, Ziele, Zielgruppen und Dauer.

Für eine umfassendere Einschätzung der Qualifizierungsmaßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität bedurfte es einer erweiterten Methodik, um komplexere Analysen realisieren zu können. Im zweiten Untersuchungsschritt wurden 20 leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Die Auswahl der Interviewpartner auf Seiten der Anbieter erfolgte dabei nach Selektion derjenigen Leistungsbeschreibungen, deren Zieldefinitionen eine klar über die kognitive, reine Wissensvermittlung hinausgehende Ebene aufwies. Weiterhin wurden nur Anbieter ausgewählt, deren Maßnahmen mindestens einen Tag umfassten. Darüber hinaus wurden einschlägige unternehmensnahe Referenzen in die Auswahl einbezogen. Die befragten Unternehmen wurden durch veröffentlichte Expertisen in dem Bereich ausgewählt (vgl. BACHMANN et al. 2009; BIBB 2003; FENINGER 2009). Die Interviews wurden mittels eines deduktiven Vorgehens inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei innerhalb der Auswertung das auf Basis theoretischer Grundlagen und aus dem ersten Analyseschritt entwickelte Kategoriensystem induktiv ergänzt bzw. ausdifferenziert wurde (vgl. MAYRING 2000; MAYRING 2008).

Die Ergebnisse der beiden Erhebungsschritte sollen im Folgenden in drei für die Fragestellung relevante Bereiche geclustert und dargestellt werden[1]: Der erste Komplex beschäftigt sich mit dem immer wieder diskutierten Strukturmerkmal der beruflichen Weiterbildung „*Tendenz zur Selektion*“. So eröffnet berufliche Weiterbildung zwar unbestritten Chancen zur beruflichen und sozialen Integration, gleichzeitig ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit an entsprechenden Maßnahmen von der beruflichen Vorbildung und dem beruflichen Status abhängig (BIBB 2010, 282ff.). In Bezug auf internationale Kompetenzen resümiert WORDELMANN wie folgt: „Insgesamt entwickeln sich die Bedarfe an internationalen Kompetenzen zunehmend dynamisch. Sie sind auch für einen großen Teil der Fachkräfte unabdingbar, nachdem diese noch in den 90iger Jahren weitgehend nur für Führungskräfte mit universitärer Ausbildung für nötig erachtet wurden“ (WORDELMANN 2010, 12). Bei der Betrachtung der tatsächlich vorhandenen Qualifikationen wird allerdings zugleich konstatiert, dass viele Maßnahmen zur Förderung des interkulturellen Lernens z. T. nur ausgewählten Personen zugänglich zu sein scheinen (vgl. WEBER 2002, 55). Diesen vermeintlichen Gegensätzen widmet sich der erste Auswertungsschritt der Untersuchung, in dem Zielgruppen und zielgruppenspezifische Ausgestaltung von Maßnahmen betrachtet werden, um so zu prüfen, inwiefern bei diesem Themenfeld der Weiterbildung Selektion stattfindet bzw. verstärkt wird.

Eine Befragung von Unternehmen im Raum Bayern mit dem Schwerpunkt auf Internationalisierung der beruflichen Bildung (in Bezug auf Ausbildung) bestätigt, dass Voraussetzung von Mobilitätsmaßnahmen ist, dass die Unternehmen selbst internationale Qualifikationen ihrer Mitarbeiter entwickeln wollen. Dazu zählen nach Auskunft der Unternehmen neben Fremdsprachenkenntnissen und internationalen fachlichen Kompetenzen ebenso interkulturelle Kompetenzen. 41 % der befragten Unternehmen gaben an, dass sie interkulturelle Kompetenzen als „sehr wichtig“ erachten (vgl. WEBER 2010, 138). Weiterhin belegt beispielsweise

[1] Die im folgenden dargestellten Zahlenwerte, insbesondere die Prozentangaben, sollen dem Leser eine Orientierungsperspektive im Sinne einer verhältnismäßigen „Gewichtung“ geben, erheben aufgrund der qualitativen Vorgehensweise und der begrenzten Untersuchungspopulation aber in keinster Weise den Anspruch der Repräsentativität.

SCHÖPF die Notwendigkeit, nationale Ausbildungsgänge um europäische Elemente zu ergänzen durch die Schilderung von Branchen- und Inhousestandards sowie der (langsam) zunehmenden Mobilität in der Erstausbildung (vgl. SCHÖPF 2010, 34f.). Darüber hinaus stellt er fest, dass international ausgerichteter Qualifikationsbedarf gegenwärtig im Wesentlichen situativ durch unternehmerische Eigeninitiative vorrangig unsystematisch, punktuell gedeckt wird (vgl. SCHÖPF 2010, 36). Vor diesem Hintergrund interessiert im zweiten Auswertungskomplex insbesondere die kompensatorische Funktion der einzelnen Maßnahmen („*Tendenz zur Kompensation*"). Dafür wird insbesondere untersucht, ob die Angebote Inhalte vermitteln, die häufig in der beruflichen Sozialisation im Rahmen geregelter Aus- und Fortbildungen und universitärer Bildungsgänge vernachlässigt werden und nun an unterschiedlichen Stellen im Beschäftigungssystem kompensiert werden müssen und damit den Subjekten auch die Kompensation erfahrener Bildungsbenachteiligungen ermöglichen.

Der dritte Auswertungskomplex befasst sich mit resultierenden infrastrukturellen Konsequenzen auf der Angebotsseite: Während Unternehmen Fremdsprachenkenntnisse häufig durch klassische Lehrgangsangebote vermitteln können, umfassen die interkulturellen Kompetenzen vielfältige und in hohem Maße persönlichkeitsgebundene Verhaltensdispositionen, die schwerer zu vermitteln und aufzubauen sind (vgl. BUSSE et al. 1997, 223f.). BORCH et al. sehen es als zweckmäßig an, lernortübergreifende Konzepte zu entwickeln, die u. U. eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Lernorten bzw. eine neue Aufgabenverteilung bestimmen (vgl. BORCH et al. 2003, 174). Unternehmen sehen sich häufig nicht selbst in der Lage, entsprechende Kompetenzen zu vermitteln und nehmen daher verstärkt die Angebote weiterer Lernorte in Anspruch (vgl. BOLTEN 2002, 48). Dies sind zum einen im Bereich der Dualen Ausbildung überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Bildungsdienstleister, im Bereich der Fort- und Weiterbildung Bildungsdienstleister, Weiterbildungsträger und weitere Institutionen der Weiter- und Erwachsenenbildung. Der abschließende Teil der Ergebnisauswertung wird sich demnach insbesondere der möglichen Etablierung dieser dritten Lernorte widmen, wofür insbesondere die Etablierung der befragten Bildungsanbieter am Markt und deren Spezialisierung eine Rolle spielen wird („*Etablierung weiterer Lernorte*").

4 Ergebnisse und Diskussion

4.1 Tendenz zur Selektion

Bei der Auswertung des erhobenen Datenmaterials zeigt sich hinsichtlich der Teilnehmerzielgruppen ein deutliches Bild. Bereits im Rahmen der Dokumentenanalyse bestätigt sich die von WEBER getätigte Äußerung, dass sich der Teilnehmerkreis von Maßnahmen zur Förderung interkulturellen Lernens i. d. R. nur durch ausgewählte Personen zusammensetzt (vgl. WEBER et al. 2002, 3).

85 %[2] der mittels Datenbankrecherche gefilterten Seminarausschreibungen enthalten einen Verweis auf die Zielgruppe Fach- und Führungskräfte – 48,75 % der angebotenen Maßnah-

[2] Mehrfachnennungen sind möglich.

men sind explizit nur für diese Hierarchiestufen ausgeschrieben. Der Anteil an Angeboten für Schüler, Auszubildende und Studenten beläuft sich auf 16,25 %, wobei 6,25 % der anbietenden Bildungsunternehmen ausschließlich diesen Personenkreis bedient. Weitere Offerten finden sich unter anderem für Jugendliche, Asylbewerber, Teilnehmer mit Migrationshintergründen, Familienangehörige bei Auslandsentsendungen sowie sonstige Angestelltengruppen (38,75 %).

Die Auswertung der Interviews im Hinblick auf die Teilnehmerzielgruppen stützt die aus der Dokumentenanalyse gewonnen Erkenntnisse. Insbesondere geben 85,8 % der befragten Unternehmen an, dass für Fach- und Führungskräfte Schulungen im interkulturellen Bereich vorgesehen sind, lediglich 14,2 % sehen die Notwendigkeit zum Einbeziehen von Auszubildenden in diese Maßnahmen.[3] Bei den interviewten externen Bildungsanbietern spiegelt sich dieser Trend ebenfalls wieder, wenn auch nicht ganz so deutlich. Die gewonnenen Erkenntnisse sind in der nebenstehenden Grafik zusammengefasst.[4]

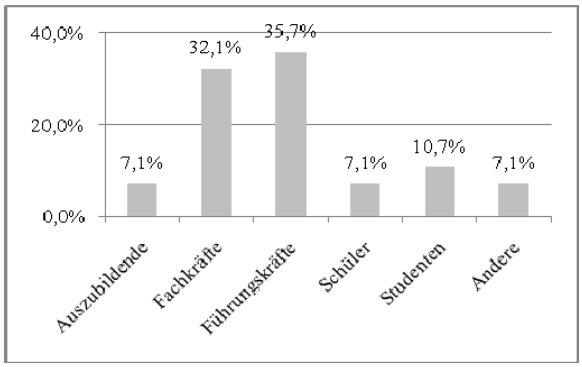


Abb. 1: Teilnehmerzielgruppen der externen Bildungsanbieter

Auch hinsichtlich der für die Bildungsträger auftraggebenden Unternehmen zeigt sich eine eher selektive Tendenz. Keines der befragten externen Bildungsunternehmen gab an, dass es Mitarbeiter aus dem Bereich der Landwirtschaft oder des Handwerks schult. 76,9 % der Auftraggeber ist der Branche Industrie und Handel zuzuordnen, 61,5 % sehen ihren Kundenkreis im Bereich der öffentlichen Einrichtungen (Schulen, Universitäten und dergleichen) und des öffentlichen Dienstes. Weitere 35,7 % der Klienten entstammen dem Dienstleistungssektor.[5] 66,6 % der in die Interviewreihe einbezogenen Unternehmen sind dienstleistungsorientiert, die verbleibenden 33,3 % sind in den Branchen Industrie und Handel zu finden.

Wenig verwunderlich sind daher auch die Ergebnisse in Bezug auf die bei den Auftraggebern dominierenden Unternehmensgrößen. Unter allen interviewten externen Bildungsanbietern geben 65,4 % an, dass die Teilnehmer Arbeitnehmer mittlerer Unternehmen und Großunternehmen sind. Lediglich 19,23 % der Nennungen entfallen auf Klein- und Kleinstunterneh-

[3] Mehrfachnennungen sind möglich.
[4] Mehrfachnennungen sind möglich.
[5] Mehrfachnennungen sind möglich.

men. Bei den verbleibenden 15,4 % handelt es sich um Universitäten und Schulen. Die befragten Unternehmen sind ausschließlich Großunternehmen (analog des Schwellenwerts Mitarbeiterzahl der KMU-Definition der Europäischen Kommission).

Neben den offensichtlichen Unterschieden hinsichtlich Zielgruppen, Branchenzugehörigkeit und Größe des auftraggebenden Unternehmens interessieren aber insbesondere auch mögliche Differenzierungen in der Ausgestaltung der Lernangebote. Für die durchgeführte Analyse, in die ausschließlich die Aussagen aller befragten Experten einfließen, erfolgt eine Beschränkung auf die Dimensionen Zielgruppe und zeitlicher Umfang bzw. Inhalt der Schulungsmaßnahmen.

Bezüglich des Zusammenhangs von Zielgruppe und der Dauer von Qualifizierungsmaßnahmen zeigen sich zunächst einige überraschende Ergebnisse. So ist die Quote bei einer Dauer von mehr als 2 Tagen im Zusammenhang mit einem einmaligen Lernangebot bei den befragten Unternehmen für Auszubildende, insofern diese bei der Personalentwicklungsmaßnahme als Teilnehmer vorgesehen sind, mit einem Anteil von 33,3 % am höchsten. Schulungen von weniger als einem Tag kommen hier überhaupt nicht vor, währenddessen dies bei Fach- und Führungskräften, insbesondere vor einer Entsendung, möglich ist (Anteil von 14,3 %). Grundlegende Unterschiede zeigen sich dagegen bei der Gegenüberstellung im Bereich der interviewten externen Bildungsanbieter. Sind Auszubildende als Zielgruppe genannt, hat keine der Maßnahmen eine Dauer von über 2 Tagen, bei den Führungskräften beläuft sich der Anteil für den benannten Zeitraum auf nur 10,5 % bzw. auf 12,5 % bei den Fachkräften. Spitzenreiter sind hier die Schüler mit 25 % der Maßnahmen, bei den Studenten ergibt sich ein Anteil von 20 %.

		Dauer **Zielgruppe**	bis 1 Tag	1 bis 1,5 Tage	2 Tage	Mehr als 2 Tage	Gesamt
Interview-partner	**Externe Bildungsanbieter**	Führungskräfte	0,0%	15,0%	16,9%	3,8%	35,7%
		Fachkräfte	0,0%	14,1%	14,1%	4,0%	32,1%
		Auszubildende	0,0%	3,6%	3,6%	0,0%	7,1%
		Studenten	2,1%	2,1%	4,3%	2,1%	10,7%
		Schüler	1,8%	1,8%	1,8%	1,8%	7,1%
		Andere	0,0%	3,6%	3,6%	0,0%	7,1%
	Gesamt		3,9%	40,2%	44,2%	11,7%	100,0%
	Unternehmen	Führungskräfte	6,1%	12,3%	12,3%	12,3%	42,9%
		Fachkräfte	6,1%	12,3%	12,3%	12,3%	42,9%
		Auszubildende	0,0%	4,7%	4,7%	4,7%	14,2%
	Gesamt		12,3%	29,2%	29,2%	29,2%	100,0%

Abb. 2: Anteile bei einmaligen Lernangeboten je Zielgruppe und Dauer

Bezieht man in diese Betrachtung jedoch zusätzlich den jeweiligen Anteil der einzelnen Zielgruppen am gesamten Lernangebot ein, relativieren sich die Aussagen drastisch, wie die vorstehende Grafik verdeutlicht. Allerdings könnte die kurze Dauer der Maßnahmen ein Indiz dafür sein, dass die Teilnehmer über umfassende Vorkenntnisse und Erfahrungen verfügen, z. B. durch Basisqualifikationen aus der Allgemein- und Hochschulbildung. Erste Anhaltspunkte zur Selektion lassen sich somit bereits an dieser Stelle vermuten.

Langfristige und prozessorientierte interkulturelle Bildungsarbeit führen lediglich 35,7 % der befragten Anbieter durch.

> „(…) wir bieten das Training wirklich ziemlich ausgedehnt an. Halten aber auch nur das für sinnvoll und orientieren darauf, dass die Leute […] die Zeit halt sich nehmen sollen […]. Man kann diese komplexen Dinge nicht in zwei Schulungen oder so vermitteln.“ (Interview I13, Z. 232-236).

> „(…) wir empfehlen das über ein halbes Jahr laufen zu lassen und einmal die Woche eine Doppelstunde.“ (Interview I10, Z. 301-302).

Beschränkt man sich dabei ausschließlich auf die Zielgruppe der Fach- und Führungskräfte sowie der Auszubildenden, geht der Anteil der auf längere Dauer angelegten interkulturellen Personalentwicklungsmaßnahmen auf 25 % zurück.

Es ist somit festzustellen, dass es sich zum einen vorwiegend um einmalige, punktuell ansetzende Lernangebote handelt. Desweitern zeigt sich, dass die erwarteten Vorteile für Fach- und Führungskräfte im Bereich der interkulturellen Lernangebote über alle Zeiträume sowie alle Gruppen von Unternehmensangehörigen hinweg auftreten und diese auch im Vergleich zu Studenten und Schülern bestehen.

85,3 % der alle drei Zielbereiche umfassenden Bildungsmaßnahmen schließen Fach- und Führungskräfte ein, wobei 53,4 % davon ausschließlich auf diesen Personenkreis fokussiert. Die verbleibenden 46,6 % schulen daneben auch Auszubildende, Schüler, Studenten sowie anderen Zielgruppen angehörende Teilnehmer. Bezieht man nunmehr die Antworten aller befragten Experten ein, die unisono zu 100 % angeben, dass ein Lernen auf den benannten Ziel- und Inhaltsdimensionen unerlässlich sei, lässt sich für diesen Auswertungsschritt festzuhalten, dass ein Lernen über die Verbindung der drei genannten Zieldimensionen klar dominiert und über alle Bildungsstufen hinweg nahezu gleichverteilt ein derartiger Aufbau interkultureller Kompetenz erfolgt.

> „Wir haben alles mit drin. Also Kopf, Herz, Hand sagt man ja am besten. Also das sind drei unterschiedliche Ebenen von Lernzielen und die sollten alle drei in den Trainings mit enthalten sein.“ (Interview I11, Z. 160-162).

Folglich ist zu konstatieren, dass zwar die Struktur der angebotenen Bildungsmaßnahmen, ihre Inhalte und Zielsetzungen weitgehend unabhängig von der jeweiligen Zielgruppe ist, jedoch bei der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen durchaus Fach- und Führungskräfte aus Großunternehmen, insbesondere aus der Industrie, des Handels und des öffentlichen Dienstes privilegiert zu sein scheinen. Somit unterscheidet sich Weiterbildungsangebot und Weiterbildungsverhalten bezüglich des Erwerbs interkultureller Kompetenzen kaum von anderen Weiterbildungssegmenten. Weiterbildung verstärkt Selektion und Polarisierung, so dass die privilegierten Personengruppen auch verbesserte Chancen erhalten, transnationale Mobilität zu entwickeln und zunehmend durchlässig werdende Strukturen im Bildungssystem für die eigene Profilierung und Karriereentwicklung zu nutzen. Interkulturelle (Berufs-) Bildung im nicht-öffentlichen Bereich wirkt somit eher selektierend und verbessert die Chancengleichheit nicht.

4.2 Tendenz zur Kompensation

Der Trend zur Europäisierung und Internationalisierung mit entsprechend veränderten Arbeits(platz)anforderungen zeichnet sich auch in den hier generierten Erkenntnissen auf Basis der durchgeführten Interviews ab. Alle befragten Experten der einbezogenen Unternehmen gaben an, dass sie die Notwendigkeit für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen aufgrund einer internationalen Strategieausrichtung ihrer Unternehmen sehen. Die Erschließung internationaler Märkte sowie der Ausbau der bestehenden internationalen Marktanteile führen unweigerlich dazu, dass auch Mitarbeiter in ihrem Arbeitsumfeld grenzübergreifend tätig sind. Hier treten häufig massive Schwierigkeiten im Umgang mit Teamkollegen, Geschäftspartnern oder im Kundenkontakt auf.

> „Also wir sind sehr, sehr stark im Kooperationsbereich. Dass heißt, der gängige Auslöser sind massive Schwierigkeiten der Kunden im Umgang mit Partnern aus einer Region." (Interview I14, Z. 117-119.).

Dass zur Bewältigung dieser Herausforderungen ein auf internationale Qualifizierung ausgerichteter Schulungsbedarf besteht, wird meist sehr spät erkannt; die Anbieter nennen hier Vorlaufzeiten von einer Woche bis zwei Monaten. Der Schwerpunkt der interkulturellen Maßnahmen liegt im Wesentlichen auf der Vorbereitung von Auslandsentsendungen mit einem Anteil von 30 % und auf der Verbesserung der internationalen Teamarbeit und Optimierung von Kooperationen über nationale und kulturelle Grenzen hinweg (20 %).

Auch Re-Integrationsmaßnahmen werden seitens der Unternehmen häufig nachgefragt (20 %). 10 % der Seminare finden im Zusammenhang mit Problemen, die auf Migrationshintergründen basieren, statt. Ausländische Kundenkontakte und das Agieren auf internationalen Märkten (8 %), Zweigunternehmen im Ausland (6 %), mögliche Fusionen, Einbettung interkultureller Inhalte in Studienpläne sowie eine Teilnahme aus Eigeninitiative stellen weitere Nachfrageschwerpunkte dar, wobei die zuletzt genannten mit 2 % aber einen wesentlich geringeren Anteil einnehmen.[6] Aus den einzelnen genannten Weiterbildungsbedarfen können diverse und bisweilen auch spezifische inhaltliche Anforderungen resultieren, die seitens der Nachfrager an die Anbieter herangetragen werden.

Hier zeigt sich, dass die Schwerpunktsetzung der Auftraggeber über den vorrangigen Wunsch nach Vermittlung kulturspezifischen Wissens, im Sinne von „Do's and Dont's" und Kulturstandards hinausgeht. So werden spezielle Schwerpunkte gefordert, wobei der Fokus u. a. auf kommunikativen Aspekten, Mitarbeiter- und Gesprächsführung, Konfliktmanagement und auf dem Verhalten in Verhandlungen liegt. Neben diesen über alle Weiterbildungsanlässe dominierenden Anforderungen hinweg, stellt der Wunsch nach einer Ausrichtung des Angebots auf Verständigungsprobleme zwischen verschieden geprägten kulturellen Gruppen ausschließlich auf den „Anlass aus Migrationsgründen" ab. „Business-Etikette" wird dagegen nur thematisiert, wenn sich die Teilnehmerzielgruppe aus Unternehmensmitarbeitern zusammensetzt. Genannte Anlässe für entsprechende interkulturelle Maßnahmen und geforderte Inhalte sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

[6] Mehrfachnennungen sind möglich.

Inhaltliche Anforderungen		Anlässe für Nachfrage	
Kulturspezifisches Wissen	25,81%	Auslandseinsätze	30%
Verständigungstraining	6,45%	Kooperation/ internationale Teams	20%
Business-Etikette	9,68%	Re-Integration	20%
Interaktion	6,45%	Migrationshintergrund	10%
Praxisorientierung	9,68%	Internationale Märkte und Kunden	8%
Spezielle Trainingsschwerpunkte	22,58%	ausländische Zweigunternehmen	6%
Personalentwicklung	6,45%	Fusionen	2%
Wenig spezifische Anforderungen	12,9%	Studienplan	2%
		Eigeninitiative	2%

Abb. 3: Übersicht der inhaltlichen Anforderungen und unterschiedliche Anlässe der Unternehmen

Die Zielsetzung der in diese Studie einbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen liegt auf der Ausbildung interkultureller Kompetenzen, die dazu beitragen sollen, die auf kulturellen Unterschieden basierten Missverständnisse, fehlerhaften Kommunikationen und Effizienzverluste zu minimieren oder gar zu beheben.

> „Also die Ziele meistens sind - weil ja dann doch schon Einige unten waren oder in Indien gearbeitet haben, dass sie dann sagen, wir haben dann halt doch Reibungsverluste – Missverständnisse, Misskommunikation […] sollen halt minimiert werden.“ (Interview I17, Z. 90-93.).

Dies ist aber nicht durch einen alleinigen Zuwachs an kulturellem Wissen umsetzbar, so dass sich die Seminaranbieter bei der Gestaltung der Maßnahmen in erster Linie auf die Ebenen der Affektion und Konation fokussieren, was sich auch darin wiederspiegelt, dass die reinen interkulturellen Kompetenzentwicklungsmaßnahmen zu 90 % erfahrungsorientiert ausgerichtet sind. Für eine Auswertung der Ziel- und Inhaltsdimension wurden die Seminarausschreibungen hinsichtlich der Beschreibung kognitiver, affektiver und konativer Lernelemente analysiert. 85 % der untersuchten Seminarangebote umfassen den Bereich der kognitiven, affektiven und konativen Ziele, bei 10 % dominieren kognitive und affektive Elemente.[7]

Diese Aussagen verdeutlichen, dass zum einen keineswegs nur Verhaltensroutinen für einen schnellen Managementerfolg eingeübt werden sollen, sondern dass insbesondere Einstellungen, Werthaltungen und die Motivation der Weiterbildungsteilnehmer im Fokus stehen. Das könnte darauf hindeuten, dass einerseits eine Kompensation von Defiziten vorgelagerter Bildungseinrichtungen z. B. der Allgemeinbildung erfolgt bzw. erfolgen muss, insbesondere wenn konative und volitionale Aspekte in den Vordergrund rücken. Die benannte Praxis- und Erfahrungsorientierung neben kognitiv wirkenden Elementen ermöglicht es zum anderen, dass Teilnehmer mit unterschiedlichem formalen Bildungsstand an Bildungsmaßnahmen zum

[7] Eine in die Dokumentenanalyse einbezogene Seminarbeschreibung lässt keine Rückschlüsse auf Bildungsinhalt respektive -ziele zu.

Erwerb interkultureller Kompetenzen erfolgreich teilnehmen – immerhin benötigten bereits im Jahr 2000 ca. ¼ der Beschäftigten internationale Qualifikationen (insbesondere interkulturelle Kompetenzen) an ihrem Arbeitsplatz (vgl. LENSKE et al. 2000). Somit führt sowohl die Struktur der Weiterbildungsmaßnahmen als auch der von der Arbeitssituation ausgehende Qualifizierungsdruck dazu, dass auch weniger privilegierte Gruppen von Beschäftigten eine Chance zur Kompetenzentwicklung erhalten und somit interkulturelle (Berufs-)Bildung auch kompensatorische Effekte bezüglich vorgelagerter Bildungsbereiche und Teilnehmergruppen aufweist. Allerdings wäre diesbezüglich in der Mobilitätsforschung zu prüfen, ob das Vorhandensein interkultureller Kompetenz nicht nur eine notwendige, sondern auch eine hinreichende Bedingung für die Partizipation an transnationaler Mobilität, Anrechnung und Durchlässigkeit und somit für individuelle Profilierung und Karriereentwicklung darstellt.

Eine weitere Tatsache, die durchaus für die Übernahme bestimmter kompensatorischer Funktionen und damit für Durchlässigkeiten im formalen Bildungssystem spricht, ist die modulare Gestaltung einzelner Lernangebote, die durch 35 % der Anbieter beispielsweise wie folgt beschrieben wird:

> „Wobei das Training lohnt sich für uns ökonomisch nur, wenn wir das in gewisser Weise standardisiert haben. Das heißt, wie haben so eine Art Baukastensystem." (Interview I4, Z. 19-20).
>
> "Genau. Also wie gesagt, das ist zwar ein Baukastensystem. Aber dadurch, dass wir eben verschiedenste Teile haben und die verschieden aufbauen, ist es wirklich kundenspezifisch ausgelegt." (Interview I7, Z. 159-161).

4.3 Etablierung weiterer Lernorte

Welchen Stellenwert die interkulturelle Thematik im Zusammenhang mit der zunehmenden weltweiten Verflechtung vieler Bereiche des täglichen Lebens hinweg für die Nachfrager als auch Anbieter interkultureller Schulungsmaßnahmen in den letzten Jahren gewonnen hat, zeigt sich, wenn im Folgenden die Angaben der Anbieter zu ihrem Bildungsprogramm betrachtet werden. Allerdings zeigen bisherige Forschungsergebnisse, dass der Fokus interkultureller Studien in der Regel auf der Subjektperspektive liegt: Anbieterstrukturen, Ordnungskonzepte und größere Organisationseinheiten auf institutioneller Ebene werden nur selten wissenschaftlich diskutiert und analysiert (vgl. THOMAS 2003, 142).

50 % der befragten Seminaranbieter sind seit weniger als fünf Jahren auf dem Bildungsmarkt tätig, weitet man den Zeitraum auf zehn Jahre aus, so erhöht sich der Anteil auf nahezu 75 %. Der Anteil der interkulturellen Schulungen am gesamten Qualifizierungsprogramm liegt bei weit mehr als der Hälfte der anbietenden Schulungsunternehmen bei über 50 %, d. h. es handelt sich um ein spezialisiertes Weiterbildungsangebot mit relativ geringer Tradition in den Weiterbildungseinrichtungen. Für die befragten Unternehmen zeichnet sich ein ähnlicher Trend ab: 66,6 % haben interkulturelle Schulungsprogramme seit weniger als fünf Jahren in die Personalentwicklung integriert, 33,3 % der Unternehmen bindet diese Maßnahmen seit einem Zeitraum über fünf Jahren ein, wobei alle Unternehmen für die Umsetzung mit externen Bildungsanbietern zusammenarbeiten. Diese Ergebnisse deuten die zunehmende Bedeu-

tung des Themengebiets an, verdeutlichen aber auch, dass etablierte Lernorte in der Berufs- und Weiterbildung diesbezüglich nur über geringe Tradition und Erfahrung verfügen.

Auf Grund der zielgerichteten Gestaltung der Maßnahmen auf einstellungs- und handlungsbezogene Komponenten stehen Verhaltensdispositionen im Vordergrund, die in einem hohen Maße persönlichkeitsgebunden und somit nur schwer „vermittelbar", für den Aufbau interkultureller Kompetenz aber unverzichtbar sind. Hierbei handelt es sich in erster Linie um die interkulturellen Kompetenzdimensionen Empathie, Konfliktkompetenz, kommunikative Fähigkeiten und eigenes Kulturbewusstsein, des Weiteren werden Flexibilität und Ambiguitätstoleranz als wesentliche Elemente betrachtet. Zur Ausbildung dieser Persönlichkeitsmerkmale bedarf es eines spezifischen Methodeneinsatzes, wobei den interkulturellen Kompetenztrainern vielfältige Lehr-Lern-Methoden zur Verfügung stehen, die auf den affektiven und kognitiven Lernzielbereich fokussieren.

Für die hier untersuchten Lernangebote trifft dies auf nahezu 70 % der Maßnahmen zu, wobei es sich dabei mit den am häufigsten angewendeten Methoden Rollenspiel (Einsatz in 88,24 % aller Maßnahmen[8]), Selbstreflexionsübungen und Diskussionen (Einsatz jeweils in 82,35 %) sowie Situationsübungen (70,59 %) im wesentlichen um affektiv-konativ ausgerichtete Lernaktivitäten handelt. Die Ergebnisse im Rahmen der Dokumentenanalyse bestätigen die aus den Experteninterviews gewonnenen Erkenntnisse. In mehr als 80 % der einbezogenen Seminarausschreibungen sind in den Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise Rollenspiele, Selbstreflexionsübungen und Diskussionen enthalten.

Neben der zielgerichteten Auswahl der spezifischen Lernaktivitäten ist es für alle befragten Experten im höchsten Maße wichtig, Kundenspezifika in die Schulungen einzubeziehen. Diese setzen Sie um, indem sie bei der Gestaltung der Inhalte das betriebliche Umfeld der Teilnehmer einbinden und, wenn vorhanden, konkrete auftraggeberspezifische Problemstellungen innerhalb der Schulungen thematisieren. Dies verdeutlicht den lernenden Personen zum einen die Relevanz der interkulturellen Thematik für ihre tägliche Arbeit, zum anderen erleichtert die Praxisorientierung einen Transfer in das Arbeitsumfeld.

Dass dieser durchaus gelingt, bestätigen Bildungsanbieter, bei denen kontinuierliche Nachevaluierungen stattfinden. Es zeigt sich nach Angabe der Experten in einem generell stärkeren Bewusstsein und Verständnis für interkulturelle Problemsituationen. Dies kann nach einhelliger Meinung z. B. auch zu einem Rückgang der Fremdenfeindlichkeit bei Teilnehmern, deren Schulungsanlass in der Migrationsproblematik liegt, führen.

> „(…) das halten wir eigentlich für […] den Kern der Qualitätssicherung, dass wir da rausgefunden haben, dass eben die Fremdenfeindlichkeit abgenommen hat, dass die soziale Kompetenz deutlich zugenommen hat." (Interview I10, Z. 373-375).

Zum anderen wird beabsichtigt, dass die erworbenen Kompetenzen im Bereich des betrieblichen Umfeldes eine Veränderung des Arbeitsstils und damit zusammenhängend eine verbes-

[8] Mehrfachnennungen sind möglich.

serte und effizientere Zusammenarbeit mit Personen anderer nationaler und religiöser Kulturkreise bewirken.

> „Und seitdem ist […] die Zusammenarbeit sehr viel besser geworden, effizienter geworden und das kriegen wir natürlich auch in unseren Nachevaluierungen raus.“ (Interview I4, Z. 337-340).

Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen nach den geeigneten Lernorten und Lernortkooperationen für interkulturelle (Berufs-)Bildung und die Frage nach dem geeigneten Bildungspersonal. Die Untersuchungsergebnisse belegen die hohe Bedeutung von Bildungsdienstleistern und Bildungsanbietern, häufig auch in der Zusammenarbeit mit Unternehmen oder im Rahmen der Erstausbildung mit beruflichen Schulen und sozialpädagogischen Einrichtungen (vgl. JAHN et al. 2010). Interkulturelle Kompetenzen werden an sehr unterschiedlichen Lernorten erfolgreich erworben, wobei einerseits die Umsetzung von Netzwerkkonzepten sich als erfolgversprechender Ansatz bewährt hat (vgl. DIETTRICH 2010), die insbesondere auf kooperative Elemente setzen und insbesondere hinsichtlich interkultureller (Berufs-)Bildung tradierte Grenzen und Abschottungen zwischen etablierten Lernorten außer Kraft setzen. Andererseits tritt das Berufsbildungspersonal häufig als fördernder oder hemmender Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung auf (vgl. AMME et al. 2010), da keine entsprechenden formalisierten, hier thematisch spezialisierten Qualifizierungsmöglichkeiten für diese Personengruppe bestehen, auch wenn neue Qualifizierungsangebote (z. B. Geprüfte/r Berufspädagoge/-in IHK) einen Professionalisierungsschub bringen könnten.

Die hohe Bedeutung von Lernorten und Institutionen wie den Trägern der Weiter- und Erwachsenbildung ermöglicht zumindest von der infrastrukturellen Seite her (z. B. passgenauen und anrechenbaren Modulen) die Erschließung von weiteren Teilnehmergruppen für die interkulturelle (Berufs-)Bildung, sofern Einstiegsbarrieren z. B. für arbeitssuchende Personengruppen gering sind, entsprechende Fördermöglichkeiten existieren und interkulturelle Bildungsmaßnahmen in berufliche Curricula eingebunden sind. Positive Erfahrungen mit interkultureller Bildung für benachteiligte Jugendliche zeigen bereits vereinzelt mögliche Kompensationseffekte auf und können Chancengleichheit im Bildungssystem verbessern helfen.

5 Ausblick und Handlungsempfehlungen

Die vorliegenden Befunde bestätigen auch im hier gewählten fachlichen Kontext die aus der Weiterbildung bekannten Tendenzen im Bereich der Selektion und Polarisierung und machen deutlich, dass eine Kompensation von Bildungsnachteilen und damit Sicherung einer Chancengleichheit aller Beschäftigten nicht strukturell erfolgt, sondern eher zufällig und individuell zustande kommt. Der Einbezug von Gruppen, die bisher wenig an Weiterbildung teilnehmen, erfolgt i. d. R. nur dann, wenn die Arbeitsplätze dieser Gruppen internationale berufliche Handlungskompetenz erfordern, d. h. bei funktionaler Notwendigkeit. Dieses Defizit kann bisher trotz der immer wieder erhobenen Forderung nach stärkerer Berücksichtigung dieses Lernbereichs (z. B. BORCH et al. 2003) in den formalisierten Bildungsstufen weder

im Rahmen der beruflichen Bildung vorgelagerten Bildungsgänge noch in Rahmen nachgelagerter Fort- und Weiterbildung kompensiert werden. Andererseits zeigt jedoch die starke Berücksichtigung von volitionalen und konativen Aspekten von Bildungsmaßnahmen, ihre erfahrungsorientierte Ausrichtung und ihre persönlichkeitsbildende Wirkung, verbunden mit vergleichsweise hoher Teilnehmermotivation, grundsätzliche Möglichkeiten dafür auf, auch eher wenig von Weiterbildung profitierende Zielgruppen für das Themenfeld zu erschließen und letztlich auf Motivations- und auch Bildungsziele abzuzielen. Somit könnten zukünftig auch kompensatorische Effekte stärker ermöglicht werden, die dem Subjekt weitere Anschluss- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Diese Effekte reichen jedoch derzeit nach unserer Einschätzung keineswegs aus, dass Beschäftigte in die Lage versetzt werden, aufgrund ihrer interkulturellen Kompetenz die neuen Möglichkeiten des Bildungssystems hinsichtlich (transnationaler) Mobilität, Anrechnung von Lernergebnissen und damit von Anrechnung und Durchlässigkeit aktiv und im Sinne der Gestaltung der eigenen beruflichen Biographie erfolgreich zu nutzen und somit erfahrene Bildungsbenachteiligungen auch durch formal anerkannte und zu Berechtigungen führende Lernleistungen zu kompensieren. Dies umfasst insbesondere auch den motivationalen Aspekt, d. h. die Kompetenz und den Willen, die neu geschaffenen Möglichkeiten zum einen überhaupt wahrnehmen zu wollen und zum anderen für sich nutzen zu können.

Auf struktureller Ebene sollten deshalb einerseits die Voraussetzungen, die seitens der systemischen Verankerungen interkultureller Kompetenzen in den Curricula (Allgemeinbildung, Berufsaus- und Fortbildung, Ausbildungsvorbereitung) gegeben sein müssen, verbessert werden. Dies erfordert auch eine bessere Kopplung sowohl zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Anschlussfähigkeit) als auch zwischen den bildungspolitischen Instrumenten für Mobilität und Durchlässigkeit und den tatsächlichen Handlungsoptionen der Subjekte. Allerdings ist diese Kopplung nicht nur aus strukturell-funktionalistischer Sicht, sondern aus Sicht individueller Lern- und Berufsbiographien zu gestalten, bspw. analog zu Konzepten, die derzeit in der Benachteiligtenförderung diskutiert werden („Bildungsketten“), d. h. die individuelle Perspektive muss mehr in den Vordergrund treten.

Ein positives Signal ist aus unserer Sicht die angedeutete Etablierung weiterer Lernorte, die zunehmend fachliche Expertise im Feld interkultureller (Berufs-)Bildung aufbauen und damit Betriebe (und bezüglich Erstausbildung auch Berufliche Schulen) entlasten bzw. alternative Zielgruppen bedienen können. Es wird sich erst in Zukunft zeigen, an welchem Lernort bzw. mit welcher Lernortkooperation Weiterbildungsthemen, die neben beruflichen auch stark persönlichkeitsentwickelnde und allgemeinbildende Aspekte verbinden, erfolgreich verortet werden können und welche methodisch-didaktischen Konzepte für die unterschiedlichen Zielgruppen tragfähig sind. Auch in dieser Hinsicht sollten die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse weiter ausgewertet und ergänzt werden.

Eine bessere Anschlussfähigkeit an das Bildungs- und Beschäftigungssystem im Sinne einer internationalen Mobilität wird schlussendlich nur gegeben sein, wenn es gelingt, das Konzept internationaler beruflicher Handlungskompetenz stabil im Bildungssystem zu verankern,

wobei der Handlungsdruck auf Unternehmen, die Weiterbildungspraxis und die Bildungspolitik nicht zuletzt auch durch zunehmend heterogene und internationalisierte Belegschaften in den Betrieben steigen wird. Somit wird der Erwerb internationaler beruflicher Handlungskompetenz sowohl für nationale Arbeitskontexte als auch für die Nutzung von Mobilitäts- und Durchlässigkeitsinstrumenten weiter an Bedeutung gewinnen – die derzeitige Datenlage lässt allerdings keine eindeutige Aussage zu, ob dies eher Selektion verstärkt bzw. Polarisierung fördert oder ob eher Kompensation von Bildungsnachteilen ermöglicht wird.

Literatur

AMME, K./ DIETTRICH, A. (2010): Berufsbildungspersonal als fördernder oder hemmender Faktor für die Entwicklung internationaler Kompetenzen – Befunde und Desiderate aus international-vergleichender Perspektive. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 191-207.

AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION (2008): C111: Empfehlungen Europäisches Parlament. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.

BACHMANN, D./ WÄGENBAUR, T. (2009): Kulturelle Kompetenz globaler Unternehmen – Diskussion des Kulturbegriffs und Implikationen aus der Praxis. In: BAHL, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld, 65-87.

BARMEYER, C. I./ BOLL, K./ DAVOINE, E. (2009): Die Integration von interkultureller Personalentwicklung und Unternehmenskulturentwicklung am Beispiel des multinationalen Unternehmens Bosch. In: RINGEISEN, T./ BUCHWALD, P./ SCHWARZER, C. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Münster, 201-216.

BMBF (2008): Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der Beruflichen Bildung. Bonn, Berlin.

BOLTEN, J. (2002): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. In: WEBER, S./ BOLTEN, J. (Hrsg.): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, 43-54.

BOLTEN, J. (2010): Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 101-114.

BORCH, H./ DIETTRICH, A./ FROMMBERGER, D./ REINISCH, H./ WORDELMANN, P. (2003): Internationalisierung der Berufsbildung: Strategien, Konzepte, Erfahrungen, Handlungsvorschläge. Bielefeld.

BRANDSMA, J./ ROEMELING, J. (2010): International kompetent – das Beispiel Niederlande. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 45-54.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2003): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft: Perspektiven im 21. Jahrhundert. Ergebnisse und Ausblicke. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bielefeld.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld.

BUSSE, G./ PAUL-KOHLHOFF, A./ WORDELMANN, P. (1997): Fremdsprachen und mehr: Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld.

DIEKMANN, K./ SPERLE, C. (2010): Betriebsnahe Mobilitätsberatung von Auszubildenden und jungen Fachkräften – ein Projekt der Kammerorganisation. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 137-145.

DIETTRICH, A. (2010): Netzwerke in der beruflichen Bildung und im lebenslangen Lernen – Systematisierung und Perspektiven von Netzwerkkonzepten. In: BREITNER, M. H./ VOIGTLÄNDER, C./ SOHNS, K. (Hrsg.): Perspektiven des Lebenslangen Lernens – Dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends. Berlin,81-93.

DIETTRICH, A./ REINISCH, H. (2010): Internationale und interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Zielkomponente beruflicher Bildung. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 33-43.

DYBOWSKI, G. (2003): Internationalität der deutschen Berufsbildung – Herausforderung für Politik und Praxis – Einführung. Arbeitskreis 2.6: Internationalität der deutschen Berufsbildung – Herausforderung für Politik und Praxis. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Ergebnisse und Ausblicke. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bielefeld, 1-2.

FENINGER, G. (2009): Kompetenzorientierte Qualifizierung und Personalentwicklung für den weltweiten Wettbewerb – Ansätze und Erfahrungen eines globalen Unternehmens. In: BAHL, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld, 207-217.

FROMMBERGER, D. (2009): "Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf (26-07-2010).

GÖTZ, K./ BLEHER, N. (2006): Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: GÖTZ, K.: (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. München, 11-54.

HALL, A. (2007): Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. In: WALDEN, G. (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bielefeld, 153-208.

HALM, D./ AYDIN, H./ GOSEJOHANN, S. (2005): Ergebnisevaluierung des Projekts Multimediale interkulturelle Lernwerkstatt (MiL). In: Migration und soziale Arbeit, 27, 3-4, 297-302.

HANF, G. (2003): Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern – Einführung. Arbeitskreis 2.1: Internationalisierung als berufsbildungspolitische Strategie in ausgewählten Ländern. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Ergebnisse und Ausblicke. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Bielefeld, 1-2.

JAHN, R. W./ KOCH, R. (2010): Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Benachteiligtenförderung als Maßnahme zur Prävention fremdenfeindlicher Verhaltensweisen – Ein Qualifizierungskonzept für das berufliche Bildungspersonal. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Bielefeld, 147-160.

LENSKE, W./ WERNER, D. (2000): Globalisierung und internationale Berufskompetenz. Köln.

MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. Online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384 (11-08-2010).

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

OVER, U./ MIENERT, M. (2006): Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 35, H. 5, 47-50.

REGLIN, T./ SCHÖPF, N. (2010): Anrechnung in der beruflichen Bildung – das Instrument ECVET. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 93-115.

SCHÖPF, N. (2010): Standardisierung internationaler Berufskompetenz – Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Forschung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 33-48.

SETTELMEYER, A./ HÖRSCH, K. (2009): Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz - Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: BAHL, A. (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld, 89-105.

SLOANE, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bonn.

STEPHAN, A. (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in Deutschland. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 145-163.

THOMAS, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik (EWE), 14, H. 1, 137-150.

WEBER, S. (2000): Kiss, Bow, or Shake Hands: Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, H. 3, 376-398.

WEBER, S. (2002): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. In: WEBER, S./ BOLTEN, J. (Hrsg.): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, 55-74.

WEBER, S. (2010): Die Internationalisierung der beruflichen Bildung: Ergebnisse zweier Unternehmensbefragungen zu ECVET. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 133-142.

WEBER, S./ BOLTEN, J. (2002): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. In: WEBER, S./ BOLTEN, J. (Hrsg.): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, 1-6.

WORDELMANN, P. (2000): Internationalisierung und Netzkompetenz: Neue qualifikatorische Herausforderungen durch Globalisierung und Internet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 29, H. 6, 3-35.

WORDELMANN, P. (2009): Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-29. Online:
http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf (11-08-2010).

WORDELMANN, P. (2010): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung – Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. In: WORDELMANN, P. (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Stand der Wissenschaft und praktische Anforderungen. Bielefeld, 7-31.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

AMME, K. et al. (2010): Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität – Zur Funktion von (Weiter-)Bildungsanbietern zwischen Polarisierung und Kompensation. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/amme_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

KATHRIN AMME

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Jena

Carl-Zeiß-Str. 3, 07743 Jena

E-mail: Kathrin.Amme (at) uni-jena.de

Homepage: http://www.uni-jena.de/Lehrstuhl_fuer_Wirtschaftspaedagogik.html

ANNEMARIE DENNLER

Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung &-beratung e.V.

PF 100420, 07704 Jena

E-mail: Annemarie.Dennler (at) uni-jena.de

Homepage: http://www.ibb-jena.com/

Prof. Dr. ANDREAS DIETTRICH

Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik, Universität Rostock

Ulmenstraße 69, 18051 Rostock

E-mail: andreas.diettrich (at) uni-rostock.de

Homepage: http://www.wiwi.uni-rostock.de/~wipae/Deutsch/Homepage_Deutsch/

Angela Fogolin
(Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn)

Individuelle Beratungsanliegen im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen – Ergebnisse einer Clusteranalyse

Online unter: online seit 14.03.2011
http://www.bwpat.de/ausgabe19/fogolin_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (FOGOLIN 2011 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/fogolin_bwpat19.pdf

Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens gewinnt Fernlernen, ein Segment der organisierten (Weiter-) Bildung, hier verstanden als Oberbegriff für nichtakademische Fernlehrgänge und Fernstudienangebote, die den Erwerb eines anerkannten grundständigen bzw. postgradualen akademischen Abschlusses im Rahmen von beruflicher Bildung ermöglichen, zunehmend an Bedeutung. Trotz dieses Bedeutungszuwachses ist bislang kaum etwas dazu bekannt, auf welcher Basis Auswahlentscheidungen bei der Belegung eines entsprechenden Bildungsangebotes getroffen werden.

Um zu diesen Fragen aus der Perspektive der Nachfragenden näheren Aufschluss zu gewinnen, führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Ende 2009 eine Onlineerhebung durch. Darin wurden an einem Fernstudium Interessierte, Fernstudierende und Teilnehmende an einem Fernlehrgang sowie vereinzelt auch Absolventinnen und Absolventen eines entsprechenden Bildungsangebotes zur Nutzung von Beratung und Informationsquellen im Vorfeld der Belegung befragt. In die Stichprobe wurden 95.891 Personen einbezogen; der verwertbare Rücklauf umfasst 8.611 Datensätze (Rücklaufquote: ca. 9 %).

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Clusteranalyse unter Verwendung eines hierarchisch-agglomerativen Verfahrens vor. Die Gruppierung erfolgte dabei auf Basis der operationalisierten individuellen Beratungsanliegen.

Individual advice needs in the context of choosing a vocational course by distance learning – results of a cluster analysis

In the context of life-wide, learning distance learning is becoming increasingly important. It is a segment of organised (further) education, understood here as an over-arching concept for non-academic distance learning courses and study provision, which allow for the gaining of a recognised undergraduate or postgraduate academic degree in the context of vocational education. In spite of this increase in importance, up until now little has been known about the basis upon which selection decisions for taking one of these courses are made.

In order to shed more light on these questions from the perspective of the applicants, the Federal Institute for Vocational Education carried out an online survey at the end of 2009. In this survey questions were asked about the use of advice and information sources in the time before choosing a course. The survey was carried out with people who were interested in distance learning, students involved in distance learning and participants in a distance learning course, as well as with individual graduates of relevant educational provision. The sample comprised 95,891 people, and the response rate comprised 8,611 usable data sets (a response rate of approximately 9%).

This paper presents the results of a cluster analysis using a hierarchical agglomerative process. The grouping took place on the basis of the operationalised individual advice needs.

ANGELA FOGOLIN (Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn)

Individuelle Beratungsanliegen im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen – Ergebnisse einer Clusteranalyse

1 Untersuchungskontext

Im Kontext der europäischen Strategien zum lebensbegleitenden Lernen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000) hat Bildungsberatung eine strategische Bedeutung gewonnen (EUROPÄISCHE UNION 2008 und 2004; SULTANA 2004; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2004). Mit dem quantitativen und qualitativen Ausbau entsprechender Beratungsangebote wird bildungspolitisch angestrebt, „Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008a, 17f.).

Zeitlich parallel lässt sich in den vergangenen Jahren ein Bedeutungszuwachs von Fernlernen beobachten. Fernlernen wird im Untersuchungskontext als Segment der organisierten Weiterbildung verstanden, das berufsbildende Fernlehrgänge und Fernstudienangebote, die den Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses ermöglichen, gleichermaßen umfasst.

Gegenwärtig stellt sich Fernlernen als sehr dynamisch und für Interessierte relativ unübersichtlich dar: so belegen die Fernunterrichtsstatistiken der vergangenen Jahre eine kontinuierliche Zunahme von Anbietern, staatlich zugelassenen Angeboten (FOGOLIN/ WEIß 2010, 320) und Teilnahmezahlen (ebd., 317). Als Treiber dieser Entwicklung können zum einen der Bologna-Prozess, in dessen Gefolge eine stärkere Durchlässigkeit zwischen nichtakademischer und akademischer beruflicher Bildung angestrebt wird, zum anderen die rasante Entwicklung und Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen werden: inzwischen werden Bildungsangebote im Fernlernen zunehmend als „Blended Learning“-Arrangements, d. h. netzgestützt, mit kurzfristigen, oft fakultativen Präsenzphasen kombiniert und tutoriell begleitet, durchgeführt. Sie ermöglichen damit ein orts- und weitgehend auch zeitunabhängiges Lernen und eine – im Vergleich zu Präsenzangeboten, die vermutlich eher in Wohnortnähe belegt werden – deutlich größere Auswahlmöglichkeit zwischen bundesweiten und internationalen Angeboten. Damit ist Fernlernen insbesondere für sog. „non traditional students“ (wie z. B. Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase) attraktiv. Möglicherweise ist der Anstieg der Teilnahmezahlen zugleich auch ein Indikator für einen einsetzenden Bewusstseinswandel, der der im Kontext des lebensbegleitenden Lernens bildungspolitisch postulierten Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse Rechnung trägt (ENDERS/ REICHART 2010, 132; BRÖDEL/ YENDELL 2008, 33).

2 Forschungsstand und Forschungsfrage

Ihrem bildungspolitischen Bedeutungszuwachs entsprechend ist Bildungsberatung in den vergangenen Jahren zum Gegenstand zahlreicher (Forschungs-) Aktivitäten geworden, die vorrangig an deren Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ausgerichtet sind (NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG 2009; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008a). Ein Desiderat in Bezug auf Forschung, „die aktuellen Bedürfnisse nach Beratung bzw. deren Anlässe (…) detaillierter zu erforschen“ (SCHIERSMANN 2000, 30), ist dabei bislang aber – was die Sicht der Nachfragenden bzw. Nutzenden betrifft – eher unzureichend eingelöst. Stattdessen dominieren institutions- bzw. organisationstheoretische Blickweisen (vgl. SCHIERSMANN et al.2008; ARNOLD et al. 2009; STROBEL 2010; SCHLÜTER 2010) und stellt die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellte Rambøll-Studie (NIEDLICH et al. 2007) eine wesentliche empirische Datenbasis für einschlägige bildungspolitische Aktivitäten auf nationaler Ebene dar. Zu dieser Studie ist jedoch mit DÖRNER (2010, 29f.) anzumerken, dass „der empirische Fokus auf der *Anbieter*-Seite, nicht auf der von *Nachfragenden* und *Nutzenden* liegt. Diese wird lediglich theoretisch-programmatisch hergeleitet (…). Zwar weisen die Autoren der Rambøll-Studie darauf hin, dass es kaum empirische Daten zur Nutzung von Weiterbildungsberatung gebe (…), allerdings sollte dies nicht dazu führen, allein die Anbieterperspektive für Veränderungen und Reformen zugrunde zu legen.“

Abgesehen von der jährlich erhobenen Fernunterrichtsstatistik und Marktforschungsstudien, die im Auftrag von Fernlehrinstituten erstellt werden (INSTITUT FÜR LERNSYSTEME 2010), liegen zum Fernlernen (hier verstanden als Segment der nichtakademischen, berufsbildenden Fernlehrgänge) kaum empirische Daten vor.

Vor diesem Hintergrund führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Zeitraum 05.10. – 27.11. 2009 eine Onlineerhebung durch, um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, auf welcher (Beratungs-) Basis Nachfragende Auswahlentscheidungen bei der Belegung eines Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums im Rahmen von beruflicher Bildung treffen. Basierend auf den Ergebnissen dieser Erhebung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, ob sich Gruppen identifizieren lassen, die sich hinsichtlich ihrer individuellen Beratungsbedarfe voneinander abgrenzen lassen und inwieweit die Gruppenzugehörigkeit mit ausgewählten personenbezogenen Merkmalen in Beziehung steht.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Theoretische Basis und Untersuchungsgegenstand

Der theoretische Bezugspunkt der Untersuchung ist insbesondere in der gegenwärtigen Qualitätsdiskussion zu Bildungs- und Berufsberatung (www.beratungsqualitaet.net) zu verorten. Dieser Entwicklungsprozess hat nicht nur die Erarbeitung von Qualitätsstandards für die

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung zum Ziel, sondern soll auch Eckpunkte für die Formulierung einer Beratungstheorie in diesem Feld bereitstellen, da eine solche bislang noch nicht vorliegt (SCHIERSMANN et al. 2008, 15). Das dem Prozess zugrundeliegende Qualitätsverständnis bezieht sich auf die fünfdimensionale Qualitätsbetrachtung von HARVEY/ GREEN 2000 (Qualität als Anspruch, Perfektion, Zweckmäßigkeit, adäquater Gegenwert und Transformation) und basiert auf einem systemischen Verständnis von Beratung (z. B. MESSERER 2007). Daher werden neben dem Beratungsprozess im engeren Sinne auch der organisationale und gesellschaftliche Kontext in die Entwicklung von Qualitätsstandards (bzw. die Theorieentwicklung) einbezogen und wird eine Multiakteursperspektive angestrebt, zu der auch die Ratsuchenden zählen (SCHIERSMANN et al. 2008, 15ff.).

In der vorliegenden Analyse sind personenbezogene, trägergebundene und trägerunabhängige Beratungsdienstleistungen *im Vorfeld* einer Fernlehrgangs- bzw. Fernstudienbelegung angesprochen, die dazu beitragen, die *individuelle* berufliche (Weiter-) Bildungsplanung zu unterstützen. Demgegenüber bleiben an Organisationen bzw. Betriebe adressierte Qualifizierungsberatungsdienstleistungen (z. B. DÖRING/ RÄTZEL 2007; LOEBE/ SEVERING 2008) und Lernberatung, also lernbegleitende Hilfen und Beratungsdienstleistungen, mit denen Fernlernende *während ihrer Teilnahme* bei Lernschwierigkeiten oder Motivationsproblemen unterstützt werden, unberücksichtigt.

Bei einer Untersuchung im Fernlernen muss aber auch den spezifischen Potentialen des Internet Rechnung getragen werden. Seine große Bedeutung kann hier nicht ausschließlich auf die didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten bezogen, sondern muss, angesichts einer räumlich prinzipiell unbegrenzten (d. h. einer bundesweiten bzw. internationalen) Auswahlmöglichkeit, immer auch im Kontext des Auswahlprozesses, in dem an unterschiedlichen Stellen Beratungs- bzw. Informationsbedarf entstehen kann, mitgedacht werden. Hier treffen nun zwei unterschiedliche Kulturen aufeinander: Während die einschlägigen (Forschungs-) Aktivitäten im Zusammenhang mit Bildungsberatung bislang überwiegend an deren Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ausgerichtet sind (siehe oben), ermöglichen und bedingen die Neuen Technologien eine „Entgrenzung des Institutionellen“ (ARNOLD 2008, IV) und eine andere Ausrichtung an der „lebensweltlichen Praxis“ (ARNOLD 2008, III) der Nutzer/-innen. Die Attraktivität des Internet ist nicht zuletzt auf die vielfältigen Möglichkeiten zu Austausch, Kommunikation und Vernetzung zurückzuführen, die es seit seinen Anfängen bietet (RHEINGOLD 1993). Entsprechend finden sich im Netz inzwischen neben professionellen Beratungsangeboten (z. B. in Form von Online-Beratung oder E-Coaching) auch vielfältige Informationsquellen (z. B. Weiterbildungsdatenbanken, Checklisten oder Diskussionsforen), die parallel und zu unterschiedlichen Fragestellungen im Auswahlprozess genutzt werden können. Möglicherweise führt diese Auflistung, in der professionell durchgeführte Beratungsangebote und Informationsquellen nebeneinander stehen, zunächst zu Irritation, doch spiegelt sie vermutlich die Alltagsrealität und -kultur der Ratsuchenden wider, für die alles nur einen Klick voneinander entfernt ist. Diese Spezifik des Internet legt es nahe, bei der Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes auch Ressourcen wie die oben genannten Informationsquellen einzubeziehen, denen bislang im Kontext von

Bildungsberatung nur wenig Beachtung geschenkt wird. Abbildung 1 verdeutlicht die der Untersuchung zugrunde liegenden Vorannahmen zum Verlauf des Auswahlprozesses im Vorfeld der Belegung eines Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums:

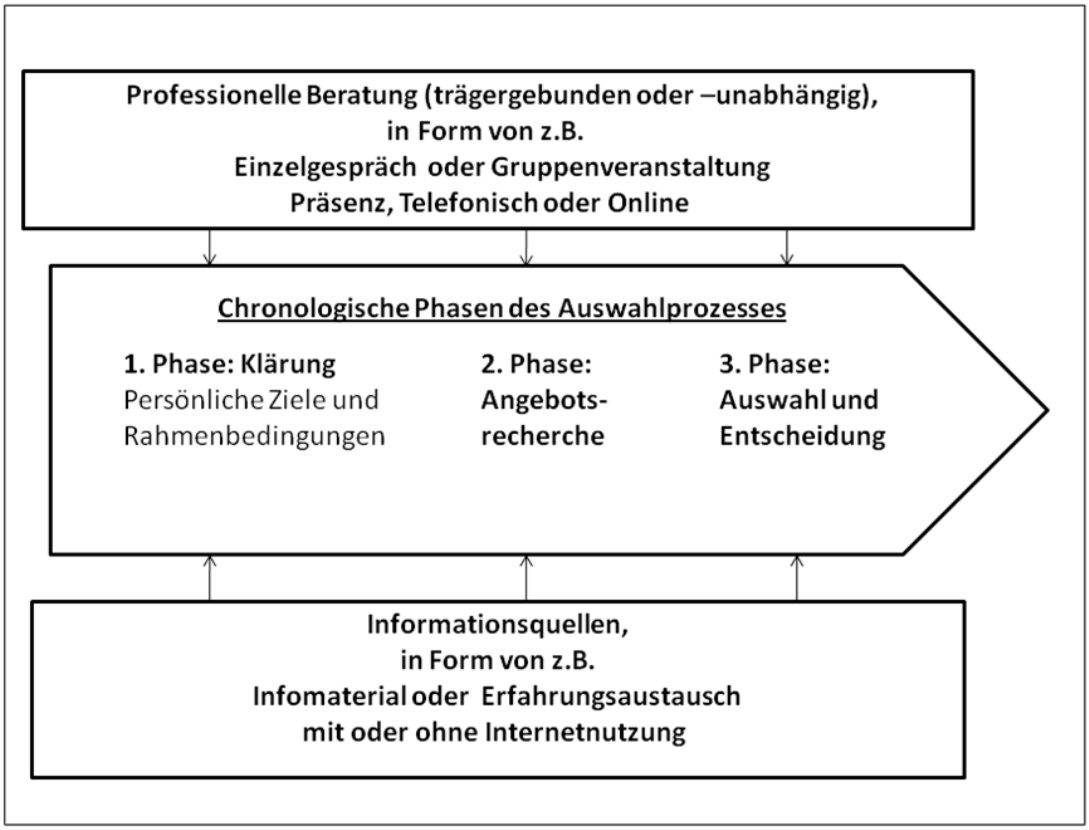


Abb. 1: Modell des Auswahlprozesses im Vorfeld der Belegung eines Fernlehrgangs oder Fernstudiums (BIBB 2010)

3.2 Erhebungsinstrument

Auf Basis dieser Vorüberlegungen wurde ein aus vier Teilen bestehender Onlinefragebogen entwickelt:

Teil 1: Einleitende soziodemografische und personenbezogene Fragen

Teil 2: Fragen zur Nutzung von professionell durchgeführter Beratung

Teil 3: Fragen zur Nutzung von Informationsquellen

Teil 4: Fragen zum Auswahl- und Entscheidungsprozess

Je nach einbezogenem Datenpool (siehe Kapitel 3.3) wurden drei geringfügig modifizierte, überwiegend standardisierte Versionen des Onlinefragebogens eingesetzt. Dabei gab es keinen Antwortzwang.

Die für die vorliegende Fragestellung interessierenden individuellen Beratungsanliegen wurden im zweiten Teil des Onlinefragebogens operationalisiert. Die jeweilige Relevanz wurde dabei mit einer sechsstufigen Skala (6 = sehr wichtig – 1 = völlig unwichtig) erhoben. Für differenzierende Analysen werden zudem im ersten Teil erhobene personenbezogene Angaben herangezogen.

3.3 Stichprobenziehung und Datenerhebung

Die Grundgesamtheit der Onlineerhebung setzt sich aus Personen zusammen, die im Rahmen ihrer beruflichen Bildungsplanung an

- der Belegung eines Fernlehrgangs oder eines Fernstudiums interessiert sind oder
- aktuell an einem entsprechenden Fernlehrgang bzw. Fernstudium teilnehmen bzw.
- daran teilgenommen haben.

Aufgrund der Dynamik des Bildungssegments „Fernlernen“ ist es nicht möglich, die zugrundeliegende Grundgesamtheit exakt zu quantifizieren. Um sicher zu stellen, dass nur der Grundgesamtheit zuzurechnende Personen einbezogen werden, wurde daher bei der Stichprobenziehung ausschließlich auf die Datenpools von vierzehn ausgewählten Fernlehrinstituten, (Fern-) Hochschulen und sonstigen Akteuren im Fernlernen zurückgegriffen, deren Auswahl in einem kriteriengeleiteten, iterativen Prozess erfolgte (FOGOLIN 2010, 9f.).

In der Regel konnten die Teilnehmenden bzw. Studierenden ausgewählter, bilateral abgestimmter und thematisch annähernd vergleichbarer Fernlehrgänge und Fernstudienangebote in die Stichprobe einbezogen werden. Bei drei Hochschulen war es darüber hinaus möglich, zusätzlich Interessentenpools einzubeziehen und über einen sonstigen Akteur (Diskussionsforum) konnten vereinzelt auch Absolventinnen und Absolventen erreicht werden. Um die Vergleichbarkeit und Kontrollierbarkeit der Teilstichproben zu erhöhen, wurden zusätzlich Stichtage für die einbezogenen Datenpools festgelegt. Insgesamt überwiegt die retrospektive Sichtweise von im Befragungszeitraum aktuell Fernlernenden bzw. Fernstudierenden. Die Stichprobe weist insofern Verzerrungen auf, als Personen, die ihre Teilnahme an einem Fernlehrgang bzw. Fernstudium zwischenzeitlich abgebrochen hatten, aufgrund der gewählten Vorgehensweise nicht berücksichtigt werden konnten.

Die Ansprache der Datenpools erfolgte aus datenschutzrechtlichen Gründen durch den jeweiligen Akteur per Email; vereinzelt wurde der Hinweis auf die Onlinebefragung aber auch auf der jeweiligen Lernplattform gegeben bzw. wurden Datenpools postalisch auf die Befragung aufmerksam gemacht.

Insgesamt umfasste die Stichprobe 95.891 Personen. In die Auswertung wurden 8.611 Datensätze einbezogen (zur Datensatzbereinigung siehe FOGOLIN 2010, 13ff.). Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 9 %.

4 Identifizierung von Gruppen mit unterschiedlichen individuellen Beratungsanliegen

Im vorliegenden Beitrag gilt das Untersuchungsinteresse der Frage, ob sich hinsichtlich der individuellen Beratungsanliegen voneinander abgrenzbare Gruppen erkennen lassen, deren Mitglieder nach innen eine möglichst hohe Homogenität und nach außen eine möglichst hohe Heterogenität aufweisen. In einem ersten Schritt werden dazu die operationalisierten individuellen Beratungsbedarfe im Hinblick auf ihre Relevanz für die Befragten im Gesamtrücklauf deskriptiv analysiert. Anschließend werden Ergebnisse einer Clusteranalyse vorgestellt, in deren Rahmen sich Gruppen mit unterschiedlichen individuellen Beratungsbedarfen identifizieren ließen.

4.1 Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf

Gegenstände von Beratung können Anliegen „unterschiedliche(r) Reichweite“ (FAULSTICH 2008, 123) sein. Hierzu zählen sowohl Fragen, für deren Beantwortung standardisierte Informationsmaterialien ausreichen, als auch Anliegen, die ihren Bezug in der persönlichen Lebenssituation der Ratsuchenden haben und daher auch nur individuell geklärt werden können. Um diese vom Beratungsanspruch her unterschiedlichen Klärungsbedarfe nicht zu vermischen, wurden in die Clusteranalyse ausschließlich die letztgenannten, potentiellen individuellen Beratungsanliegen von Fernlernenden bzw. Fernstudierenden einbezogen, die auf Basis von Gesprächen mit Beratungsanbietern operationalisiert und im Pretest validiert worden waren. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Relevanz der hier möglichen Klärungsbedarfe im Gesamtrücklauf. Einbezogen wurden Befragte, die nach eigenen Angaben eine Beratung genutzt hatten (n = 6.277):

Tabelle 1: **Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf (n = 6.277) in der Reihenfolge der Wichtigkeit (6 = sehr wichtig – 1 = völlig unwichtig) (BIBB 2010)**

Individuelles Beratungsanliegen	n	Fehlende Angaben	Mittelwert	Stdabw.	Stdf.
Vereinbarkeit mit Lebenssituation	5.882	395	5,09	1,333	,017
Persönliche Zulassungsvoraussetzung	5.893	384	4,86	1,453	,019
Angebotsrecherche	5.873	404	4,81	1,375	,018
Persönliche Karriereplanung	5.875	402	4,52	1,480	,019
Unterstützung bei der Auswahlentscheidung	5.862	415	4,25	1,530	,020
Berufliche Neuorientierung	5.855	422	3,68	1,752	,023
Schwierige Lebenssituation	5.826	451	3,10	1,813	,024

Als von hoher Relevanz erweisen sich Fragen zur Vereinbarkeit des angestrebten Bildungsangebotes (bzw. der Methode Fernlernen) mit der jeweiligen Lebenssituation. Auch die Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung, ein Anliegen, das Fragen zur Anerkennung und Anrechnung individuell erworbener Kompetenzen impliziert, und die Recherche von jeweils in Frage kommenden Angeboten haben einen hohen Stellenwert. Als demgegenüber von leicht geringerer Bedeutung stellt sich die Unterstützung bei der persönlichen Karriereplanung dar. Hilfen bei der Auswahlentscheidung und einer beruflichen Neuorientierung sind für die Befragten im Schnitt „eher wichtig", wohingegen Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation im arithmetischen Mittel als „eher unwichtig" eingeschätzt werden.

4.2 Clusterbildung und -prüfung

In die Clusteranalyse wurden die oben aufgeführten Variablen einbezogen, mit denen mögliche individuelle Beratungsanliegen operationalisiert worden waren. Für die Analyse wurden missing Values durch Mittelwerte ersetzt. Dies führt zwar zu einer Verringerung der Varianz innerhalb der Datenstruktur, jedoch nicht zu einer Reduktion der Fallzahl (vgl. BACKHAUS et al. 2008, 446f.). Eingesetzt wurde ein hierarchisch-agglomeratives Verfahren (Ward-Verfahren), das eine Einteilung in „möglichst homogene Cluster" (BACKHAUS et al. 2008, 420) anstrebt. Als Distanzmaß wurde die quadrierte Euklidische Distanz verwendet. Bei der Auswahl der Cluster galt es, eine Aggregationsebene zu finden, die einerseits eine zahlen- und inhaltsbezogene interpretierbare Lösung anbietet, und gleichzeitig den Heterogenitätsgrad der Cluster, der mit fortlaufender Aggregation zunimmt, niedrig zu halten. Eine Auswertung des Fusionierungsprozesses anhand des „Elbow-Kriteriums" (vgl. dazu BACKHAUS et al. 2008, 430f.) legt eine Verteilung der einbezogenen Fälle in fünf Cluster nahe.

Auch wenn der Ward-Methode eigentlich eine Neigung zur Bildung „möglichst *gleich große(r) Cluster*" (BACKHAUS et al. 2008, 425) attestiert wird, weisen in der vorliegenden Analyse die fünf ermittelten Cluster unterschiedliche Größen auf: So umfasst Cluster 3 als größte Gruppe 1.871 Befragte und Cluster 2 als kleinste Gruppierung 594 Datensätze. Damit stellt sich die Verteilung der einbezogenen Fälle (n = 6.277) auf die ermittelten Cluster wie folgt dar (vgl. Abbildung 2):

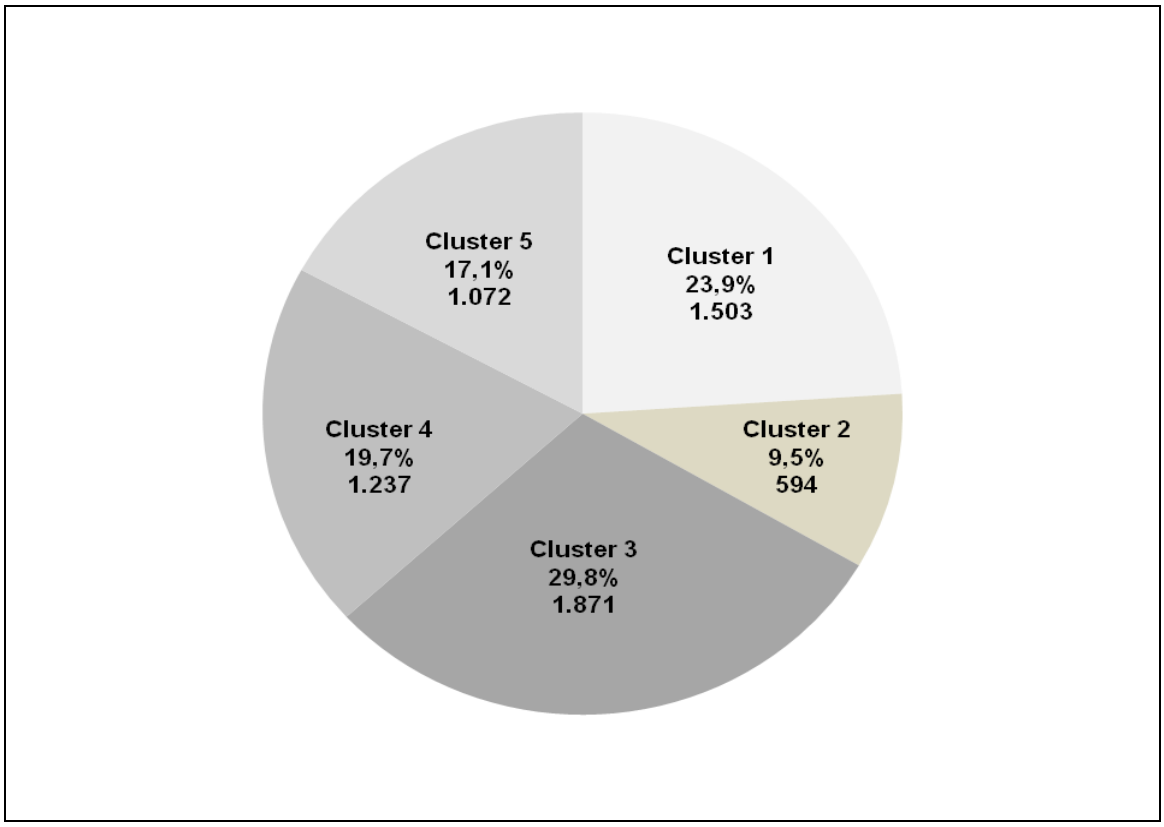


Abb. 2: Verteilung der einbezogenen Datensätze im Clustermodell (prozentual und absolut) (BIBB 2010)

Anschließend wurde mit einer Diskriminanzanalyse überprüft, inwieweit die im Rahmen der Clusteranalyse ermittelte Segmentierung tatsächlich auch als Vorhersagemodell für Gruppenzugehörigkeiten funktioniert. Dabei wurden im Gesamtvergleich knapp 80 % (79,8 %) der Fälle richtig klassifiziert, so dass das Clustermodell als relativ stabil und belastbar angesehen werden kann. Die beste gruppenbezogene Vorhersageleistung gelang hierbei für das Cluster 2, dem 92,4 % der Fälle richtig zugeordnet werden. Die meisten Modellfehler bei der Prognose der Zugehörigkeit von Gruppenmitgliedern betrafen hingegen Cluster 4: diesem Cluster wurden nur 66,2 % aller Fälle richtig zugeordnet, wohingegen 14,0 % der Gruppenmitglieder Cluster 3 und 13,5 % Cluster 5 zugerechnet wurden (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: **Diskriminanzanalytische Gruppenzuordnung der Clustermitglieder (BIBB 2010)**

Original-Cluster	Gruppenzuordnung (in %)					Gesamt (n = 6.277)
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
1	**85,3 %**	0 %	**13,5 %**	0,3 %	0,9 %	1.503 (100 %)
2	0,2 %	**92,4 %**	1,0 %	4,2 %	2,2 %	594 (100 %)
3	**12,6 %**	4,4 %	**75,5 %**	3,2 %	4,3 %	1.871 (100 %)
4	2,1 %	4,2 %	**14,0 %**	**66,2 %**	**13,5 %**	1.237 (100 %)
5	0,8 %	1,3 %	5,6 %	4,2 %	**88,1 %**	1.072 (100 %)

4.3 Beschreibung und Typisierung der Cluster

Vor der inhaltlichen Typisierung werden die fünf Cluster zunächst anhand eines zusammenfassenden Überblicks über die Verteilungen ausgewählter Merkmalswerte miteinander verglichen. Dazu werden Unterschiede im Hinblick auf individuelle Beratungsbedarfe anhand von t-Werten beschrieben und die Verteilungsmuster von ausgewählten, personenbezogenen Variablen herangezogen. Abschließend erfolgt eine Typisierung der einzelnen Cluster.

4.3.1 Clusterprofile im Vergleich

Abbildung 3 zeigt, inwieweit die Relevanz der operationalisierten, individuellen Beratungsanliegen in den einzelnen Clustern in Relation zum Gesamtrücklauf über- oder unterrepräsentiert ist:

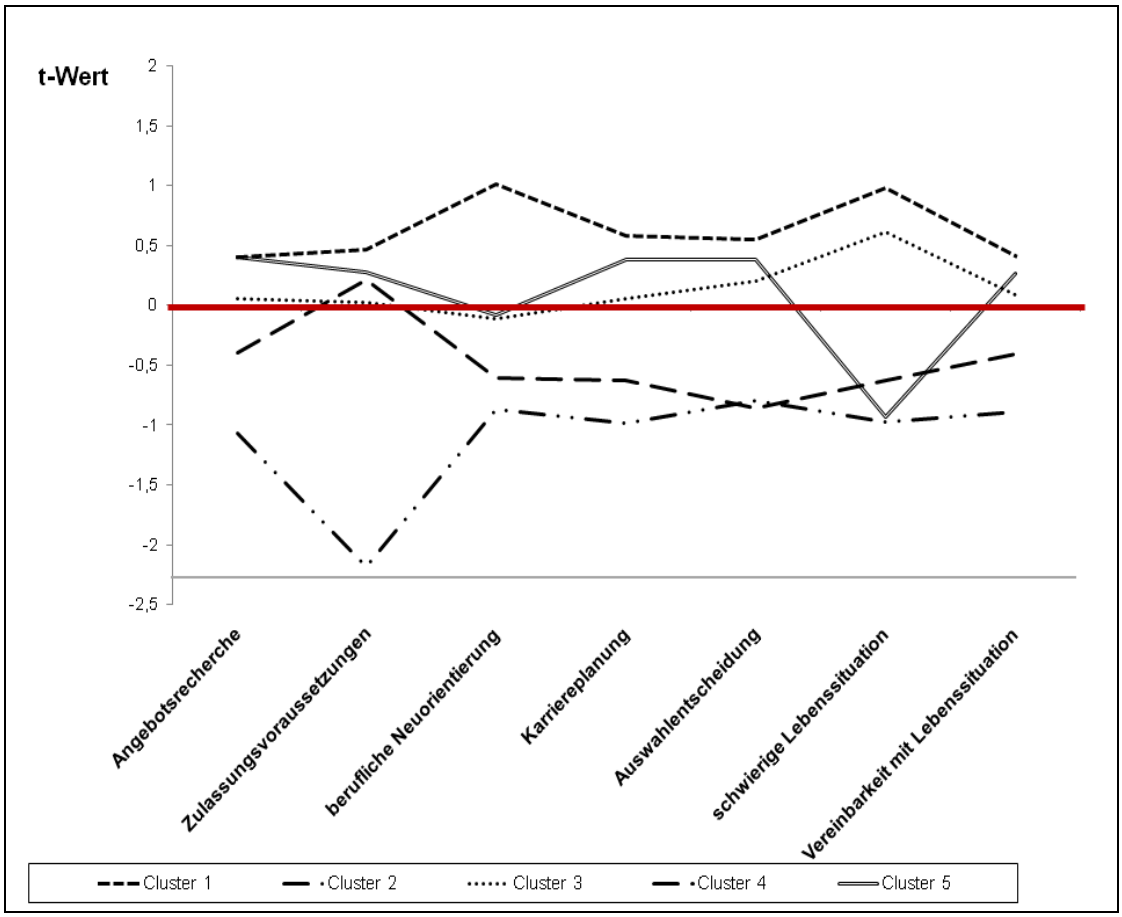


Abb. 3: Individuelle Beratungsbedarfe im Clustermodell (BIBB 2010)

Die Grafik verdeutlicht, dass in *Cluster 1* alle t-Werte im Vergleich zu den entsprechenden Gesamtmittelwerten überrepräsentiert sind, so dass ein überdurchschnittlich hoher Beratungsbedarf erkennbar ist. Einen besonders hohen Stellenwert haben für die Gruppenmitglieder dabei zum einen Klärungsbedarfe hinsichtlich einer beruflichen Neuorientierung (diesem Beratungsanliegen wird ausschließlich in Cluster 1 eine so hohe Bedeutung beigemessen), zum anderen Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation. Dieses Anliegen ist – in etwas abgeschwächter Form – ansonsten nur im Cluster 3 von vergleichbarer Bedeutung.

Cluster 2 kann demgegenüber fast als Gegenentwurf zu Cluster 1 angesehen werden. Alle t-Werte sind hier im Vergleich zu den Gesamtmittelwerten deutlich unterrepräsentiert. Damit weisen die Gruppenmitglieder dieses kleinsten Clusters nur einen geringen Beratungsbedarf auf. Als im Gesamtvergleich von extrem untergeordneter Bedeutung scheinen dabei Unterstützungsbedarfe bei der Angebotsrecherche und Klärungsbedarfe hinsichtlich der individuellen Zulassungsvoraussetzungen.

Die Mittelwerte des *Clusters 3* weisen im Unterschied dazu bei fast allen operationalisierten individuellen Beratungsanliegen die größte Nähe zu den Gesamtmittelwerten auf; bei einigen Anliegen (Angebotsrecherche, Klärung der individuellen Zulassungsvoraussetzungen, Unterstützung bei der Karriereplanung) sind Gruppen- und Gesamtmittelwert sogar nahezu iden-

tisch. Eine Ausnahme bildet allerdings der Beratungsbedarf zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation, dem die Gruppenmitglieder dieses größten Clusters eine relativ große Bedeutung beimessen. Der entsprechende Gruppenmittelwert ist im Vergleich zum Gesamtmittelwert deutlich überrepräsentiert und wird nur noch von Cluster 1 übertroffen. In den drei übrigen Clustern 2, 4 und 5 sind demgegenüber die entsprechenden Gruppenmittelwerte deutlich unterrepräsentiert, so dass in Bezug auf das Beratungsanliegen „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ quasi eine Polarisierung zwischen Cluster 1 und 3 einerseits und Cluster 2, 4 und 5 andererseits konstatiert werden kann.

Wie bereits Cluster 2 weist auch *Cluster 4* einen eher unterdurchschnittlichen Beratungsbedarf aus. Entsprechend sind die Gruppenmittelwerte fast aller Beratungsanliegen im Vergleich zu den jeweiligen Gesamtmittelwerten unterrepräsentiert, allerdings, vom Beratungsanliegen „Unterstützung bei der Auswahlentscheidung“ einmal abgesehen, etwas schwächer ausgeprägt als in Cluster 2. Eine Ausnahme bildet für die Gruppenmitglieder des Clusters 4 lediglich der Aspekt „Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzungen“, dessen Wert im Vergleich zum Gesamtrücklauf leicht überrepräsentiert ist.

In *Cluster 5* hingegen äußern die Gruppenmitglieder einen leicht überdurchschnittlichen Beratungsbedarf zu fünf der sieben operationalisierten Anliegen. Dabei sind die Gruppenmittelwerte schwächer ausgeprägt als die entsprechenden Gruppenmittelwerte des Clusters 1. Von minimal unterdurchschnittlicher Bedeutung in Relation zum Gesamtrücklauf ist für die Gruppenmitglieder der Aspekt „Unterstützung bei einer beruflichen Neuorientierung“. Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation schließlich werden von den Gruppenmitgliedern offenbar kaum benötigt; der entsprechende t-Wert bildet gewissermaßen einen „Ausreißer“ und ist im Vergleich zum Gesamtmittelwert deutlich unterrepräsentiert.

Der Vergleich personenbezogener Merkmale ermöglicht eine weitere Differenzierung. In die Betrachtung werden dabei die folgenden Merkmale einbezogen: Geschlecht, Alter, schulische Bildung, berufliche Vorqualifizierung, Erwerbsstatus und angestrebte berufliche Bildung.

***Geschlecht**:* Insgesamt liegt der Frauenanteil in allen Clustern deutlich über 50 %. Während ihre Anteile in den Clustern 2 (57,0 %) bis 5 (58,0 %) nur geringfügig variieren, sind Frauen in Cluster 1 mit 64,0 % deutlich überrepräsentiert.

***Alter**:* In die Auswertung wurden in Anlehnung an das Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey (BSW – AES) 2007 Befragte zwischen 19 und 64 Jahren einbezogen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008b, 4). Im arithmetischen Mittel sind die Gruppenmitglieder des Clusters 2 älter als die der übrigen Cluster. Insgesamt variiert der Altersdurchschnitt zwischen 32,15 Jahren (Cluster 3) und 35,04 Jahren (Cluster 2), vgl. Tabelle 3:

Tabelle 3: **Altersdurchschnitt der Gruppenmitglieder (n = 6.277) (BIBB 2010)**

Cluster	n	MW	Stdabw.	Stdf.	min	max
1	1.441	**32,84**	8,539	,225	19	63
2	562	**35,04**	9,320	,393	20	64
3	1.808	**32,15**	8,617	,203	19	61
4	1.192	**33,57**	9,221	,267	19	64
5	1.026	**32,50**	8,399	,262	19	61
Gesamt	6.029	**32,92**	8,790	,113	19	64
Fehlend	248					

***Schulische Bildung**:* In der Gesamtheit dominieren höhere (44,7 %) und mittlere Schulabschlüsse (42,1 %), wohingegen Personen mit Hauptschulabschluss deutlich seltener (7,4 %) und Personen ohne Schulabschluss kaum vertreten sind (0,4 %, anderer: 5,7 %). In der Tendenz bestätigt dieses Ergebnis damit entsprechende Befunde vergleichbarer Erhebungen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008b, 6; BRÖDEL/ YENDELL 2008, 25).

In *Cluster 1* dominieren Personen mit einem mittleren Abschluss, die etwas über die Hälfte der Mitglieder ausmachen. Hier sind im Vergleich zur Gesamtheit Hauptschulabsolventinnen und -absolventen nahezu doppelt so häufig anzutreffen, wohingegen (Fach-) Abiturientinnen und -Abiturienten ein gutes Viertel der Mitglieder ausmachen und damit deutlich unterrepräsentiert sind. Demgegenüber verfügen in *Cluster 2* mehr als zwei Drittel der Befragten über ein (Fach-) Abitur und weist gut jede/r Fünfte einen mittleren Schulabschluss auf. Hauptschüler/-innen sind im Vergleich zur Gesamtheit nur unterdurchschnittlich vertreten. *Cluster 3* weist (wie bei fast allen herangezogenen Variablenausprägungen und Merkmalen) in seiner Zusammensetzung auch hier die größte Ähnlichkeit zur Gesamtheit auf. *Cluster 4* und *Cluster 5* sind hinsichtlich der schulischen Vorbildung relativ ähnlich: in beiden Clustern stellen (Fach-) Abiturientinnen und -Abiturienten etwas mehr als die Hälfte der Mitglieder und liegt der Anteil von Personen mit einem mittleren Abschluss knapp unter 40 %. Dabei ist der Anteil von Personen mit einem höheren bzw. mittleren Schulabschluss in Cluster 4 geringfügig höher als in Cluster 5. Hingegen sind in Cluster 5 geringfügig mehr Hauptschulabsolventinnen und -absolventen anzutreffen als in Cluster 4.

***Berufliche Vorqualifizierung**:* In der Gesamtheit ist für knapp zwei Drittel (63,4 %) der Befragten eine abgeschlossene Berufsausbildung die höchste berufliche Qualifikation. Mehr als jede/r Sechste (15,4 %) verfügt über einen Hochschulabschluss und gut jede/r Achte (11,9 %) über eine bereits abgeschlossene Aufstiegsfortbildung. Personen ohne jegliche Berufsaus-

bildung (4,3 %) bzw. Auszubildende oder Erststudierende (5,0 %) sind demgegenüber vergleichsweise selten anzutreffen.

Eine deutliche Mehrheit (mehr als 70 %) verfügt in *Cluster 1* über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Auch Auszubildende bzw. Erststudierende und Personen ohne Berufsausbildung sind hier häufiger anzutreffen als in der Gesamtheit. Personen mit Aufstiegsfortbildung sind hingegen leicht und Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich unterrepräsentiert. *Cluster 2* weist hingegen mit knapp einem Drittel (31,9 %) den höchsten Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus – der Anteil an akademisch vorqualifizierten Personen ist damit mehr als doppelt so hoch wie im Gesamtrücklauf. Während der Anteil an Personen mit Aufstiegsfortbildung annähernd dem Gesamtrücklauf entspricht, sind Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung, die gut die Hälfte der Mitglieder ausmachen, Personen ohne Abschluss bzw. Auszubildende/Studierende nur unterdurchschnittlich vertreten. *Cluster 3* weist wiederum bei allen Merkmalsausprägungen die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Auch *Cluster 4* und *Cluster 5* ähneln sich: In Cluster 4 liegt der Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen (20,5 %), Personen mit Aufstiegsfortbildung (14,1 %) sowie an Auszubildenden/Studierenden bzw. Menschen ohne Berufsausbildung dabei jeweils leicht über dem in Cluster 5. Die beiden erstgenannten Gruppen sind in den beiden Clustern jeweils überdurchschnittlich, die letztgenannten Gruppen hingegen unterdurchschnittlich vertreten. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind in Cluster 5 (61,9 %) hingegen deutlich häufiger zu verzeichnen als in Cluster 4.

Erwerbsstatus: Das Gros der Befragten (77,2 %) ist nichtselbstständig beschäftigt. Dabei dominieren Vollzeitbeschäftigungen (66,6 %). Weitere 6,1 % sind arbeitslos und 5,3 % selbsttändig. Personen in Elternzeit weisen einen (relativ geringen) Anteil von 3,5 % auf. 2,7 % der Befragten können als „klassische“ Studierende angesehen werden. Umschüler/-innen sind mit 0,4 % nur sehr marginal vertreten (anderer: 4,8 %; Anmerkung: in diese Prozentangabe wurden auch die Statuspassagen „im Zivil- bzw. Wehrdienst“ bzw. „im Ruhestand“ einbezogen, da die entsprechenden Zuordnungen sowohl in der Gesamtheit (jeweils 0,2 %) als auch in den Clustern als vernachlässigbar angesehen werden können).

Im Vergleich dazu weist *Cluster 1* den prozentual niedrigsten Anteil an Vollzeitbeschäftigten auf (59,9 %), während der der Teilzeitbeschäftigten und Selbstständigen jeweils annähernd dem Durchschnitt entspricht. Arbeitslose (10,0 %) und Umschüler/-innen sind hingegen nahezu doppelt so häufig vertreten und auch der Anteil an Personen in Elternzeit bzw. Studierenden liegt leicht über dem Durchschnitt. Demgegenüber weist *Cluster 2* den höchsten Anteil an Selbstständigen und den niedrigsten Arbeitslosenanteil auf. Keines der Gruppenmitglieder befindet sich in Umschulung. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten entspricht annähernd dem Durchschnitt, wohingegen Teilzeitbeschäftigte etwas häufiger anzutreffen sind. Die Merkmalsverteilung in *Cluster 3* weist wieder die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Dabei liegt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten und der Personen in Elternzeit leicht über, der der Selbstständigen, Arbeitslosen und Umschüler/-innen leicht unter dem Durchschnitt. Auch in *Cluster 4* lässt sich eine relative Nähe zur Gesamtverteilung beobachten: Vollzeitbeschäftigte, Studierende und Selbstständige sind hier leicht überdurchschnittlich, Teilzeitbeschäf-

tigte, Arbeitslose und Personen in Elternzeit hingegen leicht unterdurchschnittlich anzutreffen. Nahezu drei Viertel der Gruppenmitglieder in *Cluster 5* (73,0 %) sind vollzeitbeschäftigt und damit überproportional vertreten. Während der Anteil der Teilzeitbeschäftigten annähernd dem der Gesamtheit entspricht, liegen alle übrigen Merkmalswerte jeweils leicht unter dem Durchschnitt.

Angestrebte berufliche Bildung: Die höchste Zustimmung finden hier in der Gesamtheit die beiden Optionen „Aufstiegsfortbildung" bzw. „Erwerb von Zusatzqualifikationen" mit jeweils 28 % der Nennungen. Knapp jede/r Siebte (14,7 %) strebt den Erwerb eines ersten akademischen Abschlusses an und 11,3 % möchten sich beruflich völlig neu orientieren. Der Erwerb eines weiteren akademischen Abschlusses ist von 6,4 % der Befragten geplant; 4,2 % möchten ihr Wissen auffrischen bzw. aktualisieren. Durch die Teilnahme an einem Fernlehrgang möchten weitere 2,3 % der Befragten einen Berufsabschluss nachholen (anderes Bildungsziel: 5,1 %).

Zwar strebt mehr als jedes fünfte Gruppenmitglied in *Cluster 1* eine Aufstiegsfortbildung an, doch liegen die entsprechenden Nennungen leicht unter dem Durchschnitt. Von großer Bedeutung sind auch der Erwerb von Zusatzqualifikationen (dennoch findet diese Option im Gesamtvergleich nur die niedrigste Zustimmung) und eine grundlegende berufliche Neuorientierung (22,9 %) – ein Wert, der in keinem anderen Cluster erzielt wird und im Vergleich zum Durchschnitt mehr als doppelt so hoch ist. Leicht überdurchschnittlich ist auch der Anteil an Personen, die einen Berufsabschluss nachholen möchten. Demgegenüber sind Personen, die ihr Wissen auffrischen/aktualisieren möchten bzw. die einen ersten akademischen Abschluss anstreben, geringfügig unterrepräsentiert und gibt es in keinem anderen Cluster weniger postgradual Studierende (2,8 %). Deutlich überrepräsentiert ist im *Cluster 2* der Erwerb von Zusatzqualifikationen, der von mehr als einem Drittel der Mitglieder angestrebt wird. Postgradual Fernstudierende sind im Gesamtvergleich nahezu doppelt so häufig (11,8 %) und grundständig Fernstudierende überdurchschnittlich vertreten. Eine relativ hohe Zustimmung findet auch das Interesse an einer Auffrischung/Aktualisierung des Wissens. Demgegenüber ist der Anteil von Personen, die eine Aufstiegsfortbildung anstreben, nur etwa halb so hoch wie im Gesamtrücklauf (15 %) und sind Personen, die sich beruflich neu orientieren möchten, leicht unterrepräsentiert. In *Cluster 3* sind der Erwerb von Zusatzqualifikationen, das Interesse an einer Aufstiegsfortbildung, an einer Auffrischung/Aktualisierung des Wissens und am Nachholen eines Berufsabschlusses leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Demgegenüber erzielt der berufliche Veränderungswunsch hier die niedrigste Zustimmung – verglichen mit der Gesamtheit ist er hier nur etwa halb so hoch (6,0 %). Leicht unterproportional vertreten sind die grundständig bzw. postgradual Fernstudierenden. Von deutlich überdurchschnittlicher Bedeutung ist im *Cluster 4* der Erwerb eines zusätzlichen akademischen Grades (9,8 %). Auch das Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung, eines grundständigen Studiums und die Auffrischung/Aktualisierung von Wissen sind leicht überrepräsentiert. Personen, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen anstreben bzw. einen beruflichen Veränderungswunsch äußern, sind hingegen deutlich unterrepräsentiert. *Cluster 5* schließlich weist einen leicht überdurchschnittlichen Anteil an grundständig bzw. postgradual Fernstudieren-

den sowie an Personen, die eine Aufstiegsfortbildung anstreben, auf. Alle übrigen erhobenen beruflichen Bildungsziele werden demgegenüber jeweils geringfügig weniger nachgefragt als in der Gesamtheit. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die untersuchten Merkmalsverteilungen:

Tabelle 4: **Personenbezogene Merkmalsverteilungen im Clustermodell (in %) (BIBB 2010)**

	Cluster					**Gesamt**
Clusterverteilung	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	
n	1.503	594	1.871	1.237	1.072	6.277
%	23,9	9,5	29,8	19,7	17,1	100
Geschlecht						
weiblich	64,0	58,0	58,1	57,3	57,0	59,2
männlich	36,0	42,0	41,9	42,7	43,0	40,8
Schulische Bildung						
Ohne Abschluss	0,6	0,2	0,5	0,3	0,1	0,4
Hauptschulabschluss	12,6	4,4	7,0	4,4	5,9	7,4
Realschulabschluss	53,3	21,2	44,8	38,1	37,6	42,1
(Fach-) Abitur	27,5	68,0	42,2	52,7	51,6	44,7
Anderer	6,0	6,2	5,5	4,6	4,9	5,7
Berufliche Qualifikation						
In Ausbildung/Studium	6,3	3,2	5,1	5,3	3,9	5,0
Ohne Berufsausbildung	5,9	2,5	5,1	3,4	2,8	4,3
Berufsausbildung	71,6	51,5	65,6	56,7	61,9	63,4
Aufstiegsfortbildung	9,5	11,0	12,1	14,1	12,9	11,9
Hochschulstudium	6,7	31,9	12,1	20,5	18,4	15,4
Erwerbsstatus						
Beschäftigung in VZ	59,9	66,0	67,4	68,3	73,0	66,6
Beschäftigung in TZ	11,0	12,0	10,4	9,6	10,9	10,6
Selbstständig	5,3	8,8	4,3	5,9	4,3	5,3
Arbeitslos	10,0	3,0	5,6	4,8	4,6	6,1
In Umschulung	0,8	0,0	0,2	0,4	0,4	0,4
Im Studium	3,2	2,3	2,7	3,2	1,6	2,7
In Elternzeit	4,6	2,3	4,4	2,8	1,7	3,5
Anderer	5,2	5,6	5,0	5,0	3,5	4,8

Angestrebte berufliche Bildung						
Nachholen eines Berufs-abschlusses	3,7	0,7	3,0	1,6	1,2	2,3
Aufstiegsfortbildung	26,6	15,0	30,0	30,3	30,8	28,0
Aktualisierung von Wissen	3,2	5,5	5,1	4,6	2,9	4,2
Berufliche Neuorientie-rung	22,9	10,4	6,0	6,3	10,3	11,3
Erwerb von Zusatzquali-fikationen	23,5	34,5	32,3	24,6	27,0	28,0
Erwerb eines ersten aka-demischen Grades	11,9	17,1	13,7	17,3	16,3	14,7
Erwerb eines weiteren akademischen Grades	2,8	11,8	4,6	9,8	7,6	6,4
Andere	5,3	5,1	5,4	5,6	4,0	5,1

4.3.2 Typisierung der Cluster

Cluster 1: „Hilfesuchende mit umfassendem Beratungsbedarf“

Charakteristisch für dieses Cluster, das knapp ein Viertel der Befragten (23,9 %) umfasst, die eine Beratung in Anspruch genommen hatten, ist ein ausgeprägter und überdurchschnittlich hoher Beratungsbedarf zu allen operationalisierten, potentiellen individuellen Beratungsanliegen.

Tendenziell weisen die (überdurchschnittlich oft weiblichen) Gruppenmitglieder eine schulische Vorbildung auf einem „mittleren“ bis „niedrigen“ Niveau und eine abgeschlossene Berufsausbildung auf. Jede/r Zehnte ist von Arbeitslosigkeit betroffen.

Im Vordergrund steht für diesen Personenkreis eine Neuausrichtung der bisherigen beruflichen Qualifizierung im nichtakademischen Sektor. Dabei wird ein stark ausgeprägter, grundlegender beruflicher Veränderungswunsch, oftmals im Kontext einer belastenden Lebenssituation, erkennbar.

Cluster 2: „Eigenständig Planende mit niedrigem Beratungsbedarf“

Individuelle Klärungsbedarfe sind in diesem kleinsten der ermittelten Cluster (9,5 %) nur von untergeordneter Bedeutung; durchgängig zu beobachten ist eine deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägte Relevanz der entsprechenden Operationalisierungen.

Die Gruppenmitglieder verfügen im Vergleich über die „höchste“ schulische und berufliche Vorqualifizierung: das Cluster setzt sich mehrheitlich aus (Fach-) Abiturientinnen und –Abiturienten zusammen, die vielfach bereits ein akademisch geprägtes Bildungsniveau vorweisen. Zugleich finden sich hier der höchste Altersdurchschnitt, der höchste Anteil an Selbstständigen und die niedrigste Arbeitslosenquote.

Vorrangig werden Bildungsziele angestrebt, die die vorhandene Qualifikation erweitern bzw. eine vertikale Mobilität und berufliche Aufstiegschancen begünstigen.

Cluster 3: „Durchschnittlich Beratungsbedürftige“

Dieses größte der ermittelten Cluster (29,8 %) weist bei nahezu allen untersuchten Merkmalen die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Diese Ähnlichkeit lässt sich auch im Hinblick auf die operationalisierten, potentiellen individuellen Beratungsbedarfe konstatieren. Eine überdurchschnittliche, deutlich vom Gesamtmittelwert abweichende Relevanz messen die Gruppenmitglieder jedoch dem (gewissermaßen als „Ausreißer“ fungierenden) Anliegen „Unterstützung bei der Klärung einer schwierigen Lebenssituation“ bei.

Das Cluster setzt sich aus im Schnitt eher jüngeren Personen zusammen, die mehrheitlich über eine „mittlere“ bzw. „höhere“ Schulbildung und Berufsqualifikationen auf unterschiedlichen formalen Niveaustufen im nichtakademischen Sektor verfügen.

In Bezug auf die Bildungsplanung dominiert ebenfalls das Interesse, die vorhandene berufliche Qualifikation zu erweitern und sich (vorrangig im nichtakademischen Sektor) vertikale Mobilitätswege zu erschließen.

Cluster 4: „Karriereorientierte mit gezieltem Beratungsbedarf“

Auch in diesem Cluster, das 19,7 % der Befragten umfasst, ist ein tendenziell eher niedrig ausgeprägter Beratungsbedarf zu individuellen Anliegen erkennbar; einzig der „Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung“ weisen die Gruppenmitglieder eine überdurchschnittliche Bedeutung zu.

Anzutreffen sind hier Befragte, die ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen; so liegt der Anteil der (Fach-) Abiturientinnen und -Abiturienten, Hochschulabsolventinnen und -absolventen und der Personen mit abgeschlossener Aufstiegsfortbildung jeweils deutlich über dem Durchschnitt.

Hinsichtlich der Bildungsziele dominiert das Motiv, sich durch den Erwerb formal anerkannter Abschlüsse (dabei sehr häufig akademischer Grade) Karrierepfade zu erschließen.

Cluster 5: „Bildungsplanende mit hohem Beratungsbedarf“

Insgesamt weist dieses Cluster (17,1 %) einen im Gesamtvergleich überdurchschnittlichen individuellen Beratungsbedarf auf. Die jeweilige Relevanz eines Anliegens ist dabei allerdings weniger stark ausgeprägt als in Cluster 1. Auch ist – im Unterschied zu diesem Cluster – die „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ nahezu bedeutungslos und haben Unterstützungsbedarfe bei einer „beruflichen Neuorientierung“ einen deutlich geringeren Stellenwert.

Die Gruppenmitglieder setzen sich aus Personen zusammen, die mehrheitlich ein (Fach-) Abitur vorweisen und beruflich größtenteils auf unterschiedlichen Niveaustufen im nichtakademischen Sektor, häufig aber auch bereits akademisch vorqualifiziert sind. Darüber hinaus sind sie in überdurchschnittlich hohem Maße in Vollzeitbeschäftigungen tätig.

Hinsichtlich der verfolgten Bildungsziele lässt sich auch hier eine Präferenz zum Erwerb formal anerkannter Abschlüsse (sowohl im nichtakademischen als auch akademischen Sektor) erkennen. Daneben ist aber auch die Erweiterung der beruflichen Qualifikation durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen von großer Bedeutung.

5 Fazit

Im Rahmen der Untersuchung konnten Gruppierungen mit unterschiedlichen, individuellen Beratungsbedarfen identifiziert werden. Dabei variiert das Spektrum zwischen einer einerseits kleinen, in Bezug auf ihre Bildungsbiografie vergleichsweise „privilegierten“ Gruppe von Personen, die ihre Bildungsplanung selbstbestimmt angehen und dazu kaum einer Beratung bedürfen (Cluster 2), und in Bezug auf das Bildungsniveau eher „unterprivilegierte“ Individuen, die – oftmals aus widrigen Lebensumständen heraus – ihre Berufsbiografie neu gestalten (müssen) andererseits (Cluster 1). Entsprechend umfassend ist ihr Beratungsbedarf. Die Unterstützung bei der Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation hat auch für die Mitglieder der größten Gruppe (Cluster 3) einen überdurchschnittlichen Stellenwert. Dieses Beratungsanliegen, das für die anderen Cluster nur von untergeordneter Bedeutung ist, verweist auf Bedarfe, die die unter Bildungsberatung („Guidance“) subsummierten Beratungsdienstleistungen transzendieren und die üblicherweise dem Bereich der psychosozialen Beratung („Counselling“) zugewiesen werden. Angesichts des ohnehin eher analytischen Charakters dieser Differenzierung, die der Selbstwahrnehmung eines Individuums als ganzheitliches Wesen nur bedingt gerecht wird (SULTANA 2004, 36f.), sollte daher über eine stärkere Verzahnung der beiden Ansätze nachgedacht werden. Dies könnte z.B. in Form einer „Wiederannäherung“ von „Guidance“ und „Counselling“ im Selbstverständnis des Beratungspersonals (siehe dazu auch das Plädoyer von NESTMANN 2011) und/oder durch einen Ausbau der Kooperation zwischen den im Fernlernen relevanten Beratungsanbietern (trägergebundene und trägerunabhängige Produkt- und Bildungsberatung) mit psychosozialen Beratungsstellen geschehen. Ein überdurchschnittlicher Beratungsbedarf im Rahmen der beruflichen Bildungsplanung per Fernlernen impliziert aber nicht automatisch auch einen Bedarf an „Counselling“ – dies zeigt sich bei den Gruppenmitgliedern in Cluster 5, für die der Aspekt der „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ nahezu bedeutungslos ist.

Trotz eines ansonsten nur relativ gering ausgeprägten, individuellen Beratungsbedarfes zeigt sich im Cluster 4 ein ausgeprägter Klärungswunsch hinsichtlich der persönlichen Zulassungsvoraussetzungen. Dieses Anliegen impliziert einen Beratungsbedarf, der über die entsprechenden Sachinformationen, die üblicherweise zu einem Bildungsangebot im Fernlernen zur Verfügung stehen, hinausgeht, und unterstreicht die Bedeutung der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen bzw. einschlägiger Vorerfahrungen im Rahmen von beruflicher Bildung.

Literatur

ARNOLD, R./ GIESEKE, W./ ZEUNER, C. (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band I – III. Baltmannsweiler.

ARNOLD, R. (2008): Vorwort des Reihenherausgebers. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): E-Coaching. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 55. Baltmannsweiler, III–IV.

BACKHAUS, K./ ERICHSON, B./ PLINKE, W./ WEIBER, R. (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg.

BRÖDEL, R./ YENDELL, A. (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. H. 115. Online: http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (17-02-2011).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2008a): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Online: http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (17-02-2011).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2008b): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (17-02-2011).

CEDEFOP (Hrsg.) (2008): Von der Politik zur Praxis. Ein systemischer Wandel der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Cedefop Panorama series 154. Online: www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_de.pdf (17-02-2011).

DÖRING, O./ RÄTZEL, D. (2007): Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, 51-61.

DÖRNER, O. (2010): Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktepapier des Nationalen Forums Beratung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, 28 - 31.

ENDERS, K./ REICHART, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, 127-153.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf (17-02-2011).

EUROPÄISCHE UNION (2004): Ratsentschließung „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf (17-02-2011).

EUROPÄISCHE UNION (2008): Ratsentschließung „Bessere Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen“. Online: http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/EU-Ratsentschliessung_BERATUNG-LLL_2008.pdf (17-02-2011).

FAULSTICH, P. (2008): Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld, 123-139.

FOGOLIN, A. (2010): (Weiter-) Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Online: http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219 (17-02-2011).

FOGOLIN, A./ WEIß, Chr. (2010): Fernunterrichtsstatistik 2009. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Bildungsbericht 2010. Kapitel B 2.3, 316–320. Online: http://datenreport.bibb.de/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf (17-02-2011).

HARVEY, L./ GREEN, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik. H. 41. Beiheft, 17-40.

INSTITUT FÜR LERNSYSTEME (Hrsg.) (2010): Bedeutung und Akzeptanz des Fernlernens als Methode zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Online: http://www.ils.de/weiterbildung_per_fernstudium_bewertung_durch_personalchefs.php (17-02-2011).

LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.) (2008): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld.

MESSERER, M. (2007): Systemische Beratung. Saarbrücken.

NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (2009): Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. Online: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf (17-02-2011).

NESTMANN, F. (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: HAMMERER, M./ KANELUTTI, E./ MELTER, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, 59-81.

NIEDLICH, F./ CHRIST, F./ KORTE, I./ BERLINGER, U./ AURICH, P. (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Online: www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf (17-02-2011).

RHEINGOLD, H. (1993): The Virtual Community. Online: www.rheingold.com/vc/book/1.html (17-02-2011).

SCHIERSMANN, C./ BACHMANN, M./ DAUNER, A./ WEBER, P. (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld.

SCHIERSMANN, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: NUISSL, E./ SCHIERSMANN, C./ SIEBERT, H. (Hrsg.): Report. Literatur- und Forschungsreport, H. 46, 18-32.

SCHLÜTER, A. (2010): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen und Farmington Hills.

STROBEL, C. (2010): Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle München. Berlin.

SULTANA, R. G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Cedefop Panorama series 102. Luxemburg.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

FOGOLIN, A. (2011): Individuelle Beratungsanliegen im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen – Ergebnisse einer Clusteranalyse. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/fogolin_bwpat19.pdf (14-03-2011).

Die Autorin:

ANGELA FOGOLIN

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

E-mail: fogolin (at) bibb.de

Homepage: www.bibb.de/de/wlk51067.htm

Bernd Zinn & Alexandra Jürgens
(Hochschule Aalen & Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen)

Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (ZINN/ JÜRGENS 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf

Obwohl die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vorliegen, ist der Weg ins Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bisher noch ein schmaler und nur von wenigen genutzter. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten und der Realität des Studierens ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.

Zunächst wird die bildungspolitische Relevanz zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beschrieben. Es ist festzustellen, dass die akademische Bildung für beruflich Qualifizierte neben emanzipatorischen Aspekten durch die Problematik des Fachkräftemangels, der Effekte des demographischen Wandels sowie der Notwendigkeit des Aufbaus eines europäischen Bildungsraumes ermöglicht wurde. Ein zentraler Teil des Beitrages liegt auf der Beschreibung des „Aalener Modells für berufsbegleitendes Studieren“. Die staatliche Hochschule Aalen hat einen Weiterbildungsstudiengang eingerichtet, um beruflich Qualifizierten berufsbegleitend eine akademische Bildung in den Bereichen Maschinenbau und Mechatronik zu ermöglichen. Die Rektorenkonferenz der baden-württembergischen Hochschulen hat dieses Modell als Vorlage für andere Hochschulen empfohlen. Berichtet wird vom Studienaufbau, den individuellen Unterstützungsmaßnahmen sowie den Besonderheiten und Schwierigkeiten der beruflichen Studienanfänger/innen. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die „neuen“ Studierenden durch eine zielgruppenorientierte Unterstützung erfolgreich studieren und dass die Industrie ein besonderes Interesse an der akademischen Weiterbildung von Meistern und Technikern hat.

Academic further education and training for master craftsmen and technicians in engineering degree courses

Although the legal framework for permeability between professional and academic education already exists through the accord of the Standing Conference of Education Ministers in Germany, the pathway into studying without a university-entrance school leavers’ examination has up until now been a narrow and not very much used one. This paper is concerned with the possibilities and the reality of studying without a university-entrance school leavers’ examination in engineering degree courses.

First the educational political relevance of permeability between professional and academic education is described. It can be stated that academic education for those with professional qualifications has become possible, alongside the emancipatory aspects, through the problem of the shortage of skilled workers, the effects of demographic change as well as the necessity of creating a European Education Area. A key part of this paper is the description of the ‘Aalen Model for studying alongside work’. The state higher education institution Aalen has set up a course of further education in order to make it possible for professionally qualified people to undertake an academic education in the areas of engineering and mechatronics, alongside their work. The conference of the heads of higher education

institutions in Baden-Württemberg has recommended this as a model for other higher education institutions. The paper reports on the design of the course and the individual support measures as well as the particular features and difficulties of the professional beginning students. The results so far show that the ‘new’ students study successfully through target group oriented support and that industry has a particular interest in the academic further education of master craftsmen and technicians.

BERND ZINN & ALEXANDRA JÜRGENS (Hochschule Aalen & Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen)

Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen

1 Einleitung

Für die Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts wird im Beschäftigungssystem eine Verschiebung der Tätigkeitsbereiche hin zu Branchen mit hoher Forschungs- und Entwicklungsintensität festgestellt (vgl. EGELN et al. 2004). Sowohl im verarbeitenden Gewerbe, im Handwerk, im Industrie- oder Dienstleistungssektor steigen die Qualifikationsanforderungen in Richtung wissenschaftlich Ausgebildeter. Mit dem strukturellen Tätigkeitswandel ist ein steigender Bedarf der wissensbasierten Wirtschaft an Beschäftigten mit einer akademischen Aus- und (lebensbegleitenden) Weiterbildung verknüpft. Die fortschreitende Verwissenschaftlichung verlangt quantitativ und qualitativ zunehmend nach wissenschaftlich aus- und weitergebildeten Fach- und Führungskräften.

Unter dem Titel „Aufstieg durch Bildung“ hat der Bund im Jahr 2008 ein nationales Förderprogramm gestartet (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009). Es beinhaltet die Etablierung einer Förderinitiative für das gesamte deutsche Bildungssystem und bezieht sich auf alle Bildungsstufen, vom Kindergarten über die Schul- und Berufsausbildung bis zum Hochschulstudium. Das Hauptziel der übergreifenden Qualifizierungsinitiative liegt darin, alle verfügbaren Bildungspotenziale und Ressourcen zu nutzen. Zentrale Eckpunkte des Programms sind u. a. die Förderung des Nachwuchses in den MINT-Fächern (Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik), Förderung der Weiterbildungsinitiativen, Steigerung der Studienanfängerquote und nicht zuletzt die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (ebd.).

Doch wie sieht es derzeit mit der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland aus? Bislang konzentrieren sich staatliche Hochschulen auf ihre grundständigen Studienangebote, lediglich angereichert durch ein kleines, eher randständig wahrgenommenes Weiterbildungsangebot. Insbesondere im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge gibt es von Seiten der staatlichen Hochschulen kaum Weiterbildungsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte (vgl. NICKEL/ LEUSING 2008). Die Berufstätigkeit von Meistern und Technikern und die Ingenieurausbildung sind hierzulande weitgehend entkoppelte Systeme. Internationale Studien belegen, dass Deutschland bezogen auf die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung im internationalen Vergleich „Aufholbedarf“ hat. Entsprechend der EUROSTUDENT-Studie zeichnet sich das deutsche Hochschulsystem im europäischen Vergleich durch eine äußerst niedrige Quote Studierender aus, die nicht auf traditionellem Wege in das Studium gekommen sind (vgl. HOCHSCHUL-INFORMATIONS-SYSTEM GMBH 2008, 42). In der Studie ist ein nicht-traditioneller Hochschulzugang wie folgt definiert: „*Access to higher education through the*

validation of prior learning and work experience – with or without a higher education entrance examination" (ebd., 41). Während beispielsweise Schweden bei dieser Definition auf eine Quote von 6 % Studierender mit nicht-traditionellem Hochschulzugang kommt, so kann Deutschland lediglich eine Quote von 1 % vorweisen (ebd., 42). Im internationalen Vergleich ist festzustellen, dass seit den 90er Jahren in vielen Ländern die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden steigt, während in Deutschland die Quote weitestgehend stagniert (vgl. z. B. SCHUETZE/ SLOWEY 2000, 13; NICKEL/ LEUSING 2008, 15). Nach einer Berechnung von NICKEL und LEUSING (ebd.) liegt demnach der Anteil der Studienanfänger/innen ohne Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu den gesamten Studienanfänger/innen in Deutschland zwischen rund 0,6 % im Jahr 1996 und rund 1,1 % im Jahr 2007. Die Forschergruppe stellt über ihren Vergleichszeitraum von zehn Jahre hinweg einen leicht ansteigenden Trend fest. An das Programm „Aufstieg durch Bildung" werden viele Hoffnungen und Heilserwartungen zur Lösung zahlreicher Probleme, wie beispielsweise dem technisch-ökonomischen oder den Effekten des demographischen Wandels geknüpft. Darüber hinaus bietet es auch eine Chance der beruflichen und sozialen Integration, der individuellen Anpassung und des besseren Aufstiegs im Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009).

In vorliegenden Beitrag wird die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und im speziellen das Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen diskutiert. Für die allgemein geringe Quote nicht-traditionell Studierender und die moderate Entwicklung im deutschen Hochschulraum gibt es historisch gewachsene Gründe, die offenbar bis heute ein hohes Beharrungsvermögen zeigen. Zur näheren Betrachtung dessen wird im ersten Abschnitt des Beitrags die Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung im Spannungsfeld der - Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung - thematisiert. Im zweiten Abschnitt werden Randbedingungen, die für die Rekrutierung von nicht-traditionellen Studierenden konstitutiv sind, diskutiert. Im dritten Abschnitt wird das Aalener Studienmodell für Meister, Techniker und Inhaber vergleichbarer Qualifikationen vorgestellt. Bei dem Studienmodell handelt es sich um ein aktuelles „Vorzeigemodell", bei dem beruflich Qualifizierten eine akademische Weiterbildung an einer staatlichen Hochschule im Bereich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen angeboten wird. Das Aalener Studienmodell für beruflich Qualifizierte wurde von der Rektorenkonferenz der baden-württembergischen Hochschulen als Vorlage für andere Hochschulen empfohlen und ist darüber hinaus gerade vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag und der Otto-Wolff- Stiftung mit dem nationalen „Initiativpreis Aus- und Weiterbildung 2010" ausgezeichnet worden.

2 Bildungspolitischer Rahmen

Die Forderung nach mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wird in Deutschland schon lange erhoben (vgl. z. B. WOLTER/ REIBSTEIN 1991; WOLTER 1997; BUHR et al. 2008). In der nationalen bildungspolitischen Debatte ist das Thema Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung kein neues. Beispielsweise veröf-

fentlichte EHMANN (1990) schon vor 20 Jahren einen viel beachteten Aufsatz mit dem Titel „Vom Meister zum Magister – Studium als Weiterbildung für Erwachsene mit Berufserfahrung“. Vor allem unter emanzipatorischen Gesichtspunkten und der damit verbundenen Anerkennung der inhaltlichen und formalen Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde die Diskussion um die Zulassung beruflich Qualifizierter zum Hochschulstudium geführt. Als eine der ersten deutschen Wirtschaftsorganisationen stellte 1990 der Deutsche Industrie- und Handelskammertag elf Thesen zum Hochschulzugang für Absolventen des Dualen Systems auf. Demnach ist die Studierfähigkeit keine zentrale Frage des Fachwissens, sondern des individuellen Persönlichkeitsbildes vor dem Hintergrund einer breiten soliden Allgemeinbildung. Entsprechend dieser Aussage liegt die Hochschulreife auch bei Absolventen des beruflichen Systems vor, die sich im Beruf bewährt haben und als Meister, Techniker, Fachwirt etc. gehobene Fach- und Leitungspositionen wahrnehmen (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 1996, 158f.). Nur ein Jahr später zog der Zentralverband des deutschen Handwerks nach (ebd., 162). Aufgrund dieser und anderer intensiver Bemühungen verschiedener Interessengruppen besteht daher schon lange die grundsätzliche Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums ohne Abitur bzw. Fachhochschulreife. Die Bundesländer Niedersachsen und Hamburg gehörten zu den ersten Ländern, die den beruflich Qualifizierten aufgrund ihrer mehrjährigen Berufserfahrung sowie einer erfolgreichen Zulassungsprüfung die Möglichkeit zum Studium eröffneten. Eine ausführliche Zusammenstellung über die Zulassungsbedingungen in den einzelnen Bundesländern ist bei NICKEL und LEUSING (2008, 61ff.) zu finden.

Die Diskussion um die *Emanzipation der beruflichen gegenüber der akademischen Bildung* ist eine entscheidende Triebkraft für die Öffnung von Studiengängen für beruflich Qualifizierte gewesen (vgl. z. B. DIEKMANN 2008). Es sind aber darüber hinaus noch drei weitere zentrale und möglicherweise entscheidende Einflussfaktoren zu nennen, die eine entsprechende Dynamik in die Diskussion zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gebracht haben. Es sind die *Problematik des Mangels an hochqualifizierten Fachkräften*, der *Effekt des demografischen Wandels* und der steigende *Druck durch internationale Vergleiche* zwischen den Bildungssystemen und dem damit verbundenen Aufbau eines europäischen Bildungsraumes mit seinen durchaus anspruchsvollen Anforderungen an die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (vgl. NICKEL/ LEUSING 2008, 18f.). Die drei Einflussfaktoren werden im Weiteren zusammenfassend dargestellt.

Problematik des Mangels an hochqualifizierten Fachkräften: In den vergangenen Jahren ist in Deutschland ein bedeutsamer Fachkräfteengpass entstanden, insbesondere im Ingenieurbereich fehlen viele Arbeitskräfte und, so die Prognosen, in Zukunft werden es noch mehr sein (vgl. z. B. VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE E.V. 2009; BONIN et al. 2007). So ist trotz Wirtschaftskrise die Arbeitslosigkeit von Ingenieuren stark zurückgegangen und es herrscht in dem Bereich bereits seit längerer Zeit faktisch Vollbeschäftigung. Der Befund wird durch die HOCHSCHUL-INFORMATIONS-SYSTEM-Absolventenbefragung bestätigt (KERST/ SCHRAMM 2008). Obwohl die Erwerbsquote im Bereich der MINT-Fächer

(Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik) bei Hochschulabsolventen nach der Befragung bei über 90 % liegt, ergreifen immer noch zu wenig junge Menschen ein naturwissenschaftliches oder ingenieurwissenschaftliches Studium. Bei einer Unternehmensbefragung der hessischen Industrie- und Handelskammern wurde dieses ebenfalls bestätigt (KIND 2004, 4). Die Befragung zeigt, dass sich der Fachkräftemangel nicht mehr nur wie in 2005 allein auf die mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereiche bezieht, sondern dass ein Fachkräftemangel in nahezu allen wissensbasierten Branchen festzustellen ist (ebd.).

Der allgemeine Begriff „Fachkräfte“ umfasst in seiner Definition nicht nur Akademiker/innen, sondern auch Absolvent/innen einer dualen Berufsausbildung und beruflichen Aufstiegsfortbildung wie Meister/innen und Fachwirt/innen. Es bestehen daher auch handfeste Befürchtungen, dass wegen veränderter Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung gerade die leistungsstarken Personen vom dualen Ausbildungs- in das Hochschulsystem abwandern (vgl. z. B. NICKEL/ LEUSING 2008). Zugespitzt haben sich die Befürchtungen noch durch die Einführung der Bachelor-Master-Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses. Insbesondere wird der auf Beschäftigungsfähigkeit zielende Bachelor-Abschluss als Konkurrenz zu den beruflichen Aufstiegsfortbildungen gesehen. Laut einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz sollen die Studienprofile für den Bachelor explizit an der beruflichen Praxis ausgerichtet sein und nicht rein akademisch (vgl. z. B. INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2009a). Erste Studien geben hierzu aber Entwarnung (vgl. z. B. WERNER et al. 2008, 239). Demnach werden die Bachelorabsolventen von der größten Zahl der Unternehmen eher wie Diplomabsolventen von Fachhochschulen behandelt. Abzuwarten sind aber noch die laufenden europäischen Bildungsreformen. Sie intendieren auf grundlegende Neubestimmungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung.

Unbestritten ist die Tatsache, dass von akademisch Qualifizierten zusätzliche Innovations-, Wachstums- und Beschäftigungsimpulse ausgehen (vgl. z. B. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT 2007; BERTHOLD et al. 2008). Die Abschlussquote von Fachkräften an Hochschulen ist demnach sowohl unter wirtschafts- als auch arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten betrachtet eine bedeutungsvolle Kennzahl. Beispielsweise gehen von Hochschulabsolventen zentrale Innovations- und Beschäftigungsimpulse aus (BERTHOLD et al. 2008). Zum einen sorgen sie für wichtige Innovationen, zum anderen sind gerade die Hochschulabsolventen zu Teilen auch in der Lage, sich ihren eigenen Markt zu schaffen und hierbei für geringer Qualifizierte auch Beschäftigungsmöglichkeiten zu eröffnen. Festzuhalten ist, dass es politischer Konsens ist, die Zahl der hochqualifizierten Fachkräfte unter Einbeziehung aller Ressourcen zu steigern (vgl. z. B. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009).

Effekt des demografischen Wandels: Als eine bedeutende Determinante des vorstehend beschriebenen Fachkräftemangels hat sich bereits in der jüngeren Vergangenheit der demografische Wandel herausgestellt (vgl. z. B. VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE E.V. 2009; BONIN et al. 2007). Der demografiebedingte Ersatzbedarf beispielsweise an Ingenieuren kann durch die Absolventen aus den entsprechenden Studiengängen derzeit und, so die

Prognosen, auch in Zukunft nicht gedeckt werden. Beispielsweise waren knapp 61 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands im Jahr 2005 noch im erwerbsfähigen Alter, im Jahr 2030 werden es bereits nur noch 55 % sein (vgl. z. B. DORBRITZ et al. 2008, 16). Bis zum Jahr 2020 entsteht allein aufgrund der aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Akademiker/innen ein Ersatzbedarf in Höhe von rund 1,9 Millionen Personen. Für den Ingenieurbereich liegt eine noch dramatischere Prognose vor, hier werden in dem Zeitraum bis 2020 mehr als 470.000 Personen und somit fast die Hälfte der im Jahr 2008 erwerbstätigen Ingenieur/innen zu ersetzen sein (vgl. z. B. STATISTISCHES BUNDESAMT 2009; BONIN et al. 2007, 195). Die Zahl der Hochschulabsolvent/innen in den MINT-Fächern dürfte zwischen 2010 und 2020 Jahr für Jahr um 10 bis knapp 30 % zu gering sein, um den Arbeitsmarktbedarf zu decken (vgl. z. B. INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2009b). Die ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007) stellt ebenfalls fest, dass Deutschland derzeit nicht in der Lage ist, Ingenieur/innen, die in den Ruhestand gehen, durch junge Hochschulabsolvent/innen zu ersetzen. Der demografische Wandel hat neben dem rein quantitativen Aspekt auch weitere Folgewirkungen. So gehen BERTHOLD et al. (2008, 34) von einer geringeren Innovationsrate und einer abnehmenden Flexibilität und Mobilität bei einer älteren Arbeitnehmerschaft aus. Ältere Arbeitnehmer/innen haben demnach eine geringere Bereitschaft, fachliche Herausforderungen anzunehmen und Arbeitsangebote in anderen Regionen zu akzeptieren. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels herrscht bei den Bildungsexpert/innen (vgl. BERTHOLD 2007; GABRIEL/ VON STUCKRAD 2007) weitgehend Einigkeit darüber, dass Hochschulen gefordert sind, weitere Personenkreise für die akademische Bildung zu gewinnen. BERTHOLD (ebd., 19) sagt hierzu: *„Das deutsche Bildungssystem schließt zu viele Menschen aus, die fähig und willens wären, sich höher zu qualifizieren (…) Die Hochschulen müssen sich darauf einstellen, dass es immer weniger traditionelle Studierende gibt“*.

Druck durch internationale Vergleiche zwischen den Bildungssystemen: Das Thema „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium“ nimmt innerhalb der europäischen Bildungsreform eine zentrale Rolle ein (vgl. z. B. NICKEL/ LEUSING 2008). Der Brügge-Kopenhagen-Prozess (2002) intendiert beispielsweise auf mehr Transparenz zwischen den einzelnen nationalen berufsqualifizierenden Abschlüssen, der Einführung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung und der Implementierung gemeinsamer Instrumente der Qualitätssicherung. Der Bologna-Prozess (1999) bezieht sich hingegen auf die europäische Kooperation innerhalb der akademischen Bildung und auf eine strukturelle Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes mit vergleichbaren Studienabschlüssen. Beide genannten Prozesse müssen innerhalb der europäischen Bildungsreform vernetzt betrachtet werden. Zu den Kernzielen der aktuellen europäischen Bildungsreform gehören explizit die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen Bereich und damit die Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. z. B. EUROPÄISCHES PARLAMENT 2008). Zur Umsetzung dessen haben die europäischen Bildungsminister/innen auf der fünften Bologna Follow-Up-Konferenz im April 2009 folgendes festgestellt: *„Widening participation shall also be achieved trough lifelong learning as an integral part of education systems. Lifelong learning is subject*

to principle of public responsibility. (…) The implementation of lifelong learning policies requires strong partnership between public authorities, higher education institutions, students, employers, and employees". (European Ministers Responsible for Higher Education 2009, 3). Um hierfür entsprechende Anrechnungsverfahren zwischen beruflichen und akademischen Kompetenzen zu entwickeln wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (ANKOM) durchgeführt. Die ANKOM-Aktivitäten konnten nach NICKEL und LEUSING (2008, 31) vor allem die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit lenken, dass im deutschen Hochschulsystem zur Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Kompetenzen noch viel getan werden muss. Nach WOLTER (2008, 81) lag sogar die Hauptaufgabe des ANKOM-Projekts in der Überwindung der *„historisch schier unüberbrückbaren Kluft zwischen beruflicher Bildung und Hochschule"*. Neben dem Druck durch die angestoßenen Prozesse in der europäischen Bildungspolitik (Brügge-Kopenhagen-Prozess, Bologna-Prozess, Etablierung des europäischen Qualifikationsrahmens, ANKOM-Aktivitäten, Einführung des deutschen Qualifikationsrahmens etc.) ist eine spürbare Dynamik in die Diskussion um das deutsche Berufsbildungs- und Hochschulsystem gekommen. Die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein (vgl. z. B. BOHLINGER 2005; FROMMBERGER 2005; MEYER 2006; WOLTER 2008). Die Etablierung des europäischen Qualifikationsrahmens birgt nach MEYER (2006, 15f.) das Potenzial, Impulse für die Durchlässigkeit zwischen dem allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich zu geben.

Zusammenfassend sind neben dem *Emanzipationsaspekt* der beruflichen Bildung diese drei Einflussfaktoren elementar und konstitutiv für die Diskussion und ihre berufspolitischen Entscheidungen und Beschlüsse zur Durchlässigkeit für berufliche Qualifizierte. So haben Bund und Länder mit dem bereits oben schon erwähnten Beschluss zum Dresdener Bildungsgipfel "Aufstieg durch Bildung" im Jahr 2008 eine Absichtserklärung formuliert, mit der sie unter anderem die Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bis 2012 deutlich erhöhen wollen. Ein zentraler Beschluss und Meilenstein zur vorliegenden Thematik wurde durch die Kultusministerkonferenz am 06.03.2009 getroffen. Hier wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber auf Ebene der Kultusminister geregelt. Demnach erhalten Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleichgestellter Abschlüsse) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung erhalten unter bestimmten Bedingungen den fachgebundenen Zugang zur Hochschule. Darüber hinaus können die Länder weitergehende Regelungen zum Hochschulzugang treffen (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2009). Rechtlich ist nunmehr der Zugang für beruflich Qualifizierte geregelt.

Die vorhandenen rechtlichen Rahmenbedingungen und das derzeitige bildungspolitische und wirtschaftliche Interesse an Weiterbildungsstudiengängen für beruflich Qualifizierte bieten insgesamt neue Möglichkeiten für die Hochschulen. Neben dem rein quantitativen Aspekt der Steigerung der Studentenzahl eröffnet es beispielsweise auch neue Möglichkeiten für die

Verbindung von Studium und Berufstätigkeit (vgl. z. B. HANFT/ KNUST 2007; 2009). Beruflich Qualifizierte verfügen bei Aufnahme des Studiums über eine Fülle sehr unterschiedlicher fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Diese können in der akademischen Weiterbildung fruchtbar sein. Nach HANFT und KNUST (ebd.) können von Studiengängen für beruflich Qualifizierte sogar Impulse für den grundständigen Bereich ausgehen.

3 Randbedingungen für ein Studium von nicht-traditionell Studierenden

Die Bereitstellung entsprechender Weiterbildungsangebote fordert aber gleichzeitig bestehende Hochschulstrukturen sowohl in pädagogisch-didaktischer als auch administrativ-organisatorischer Hinsicht heraus (vgl. z. B. HANFT/ KNUST 2007; 2009; SCHUETZ/ SLOWEY 2000; NICKEL/ LEUSING 2009). Welche Randbedingungen sind für die Rekrutierung nicht-traditionell Studierender konstitutiv und zu beachten? Was muss die Hochschule bei entsprechenden Studienmodellen für beruflich Qualifizierte berücksichtigen und bedenken? Zur Klärung, welche Randbedingungen und Faktoren förderlich sind bzw. beachtet werden müssen, um entsprechende Weiterbildungsstudiengänge an Hochschulen einzurichten, werden hierzu die Ergebnisse dreier Studien im Überblick vorgestellt.

Die beiden Forscher SCHUETZ und SLOWEY (2000) untersuchten ausgehend von einer Analyse der ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1987) in zehn Ländern anhand von Fallstudien hierzu Best-Practice- Beispiele und leiteten sechs Faktoren für eine erfolgreiche Rekrutierung von nicht-traditionell Studierenden ab. Diese sechs Faktoren sind im Folgenden zusammengefasst beschrieben.

- Nicht-traditionell Studierenden ist durch ihre Berufs- und Familientätigkeit die Durchführung eines Vollzeitstudiums nur bedingt möglich und gestaltet sich schwierig. Der Zielgruppe muss daher ein *flexibles Studienmodell* angeboten werden. Das Modell kann hierbei Teilzeitprogramme beinhalten und sollte durch ein Lernen mit individueller Zeiteinteilung geprägt sein. Als förderlich für die zeitliche Flexibilisierung hat sich insbesondere in angloamerikanischen Ländern der Einsatz von E-Learning, Distance-E-Learning und Blended Learning herausgestellt.

- Die nicht-traditionell Studierenden werden von den klassischen Studienfinanzierungsmodellen häufig aufgrund von Altersbeschränkungen, Einkommensgrenzen etc. ausgeschlossen. Für sie sind daher individuelle finanzielle *Unterstützungsangebote* wichtig. Darüber hinaus werden zusätzliche Maßnahmen zur Unterstützung, wie z. B. Unterstützung bei der Kinderbetreuung, als konstitutiv angesehen.

- Für die Rekrutierung nicht-traditioneller Studierender sind die Zulassungsvoraussetzungen und -verfahren entscheidend. Auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufzunehmen muss möglich sein. Hierbei müssen entsprechend auch die beruflichen Kompetenzen der Bewerber/innen angemessen berücksichtigt werden. Als einen wesentlichen Faktor zur Rekrutierung stellt die Forschergruppe daher den grundsätzlich *flexiblen Hochschulzugang* heraus.

- Zudem streben in den untersuchten Ländern nicht alle nicht-traditionellen Studierenden ein Bildungsangebot an, das mit einem akademischen Grad abschließt. Viele suchen punktuelle *Weiterbildungsmöglichkeiten* zur beruflichen und persönlichen Fortentwicklung. Entsprechend der Studie ist hierzu insbesondere der Weiterbildungssektor in den USA, Neuseeland, Kanada und Großbritannien gut entwickelt. Die Programme werden dort unter Marktbedingungen von den Institutionen des tertiären Bildungssystems angeboten.

- Entsprechend der Studie ist eine hohe *Autonomie der durchführenden Hochschulinstitution* entscheidend, um auf die speziellen Anforderungen der nicht-traditionell Studierenden eingehen zu können. Die entsprechende Institution muss Freiräume hinsichtlich der Gestaltung von Studienorganisation, Studieninhalten, der Profilbildung etc. haben.

- Damit eine Hochschule stärker ihr spezifisches Profil und dabei ihre jeweils eigene Zielgruppe definieren kann, trägt sowohl eine horizontale als auch eine vertikale *Differenzierung* des nationalen tertiären Bildungssystems bei. Mit einer Differenzierung geht eine Spezialisierung einher, so dass auch traditionelle Forschungsuniversitäten nicht unter Druck gesetzt werden, Studierende aufnehmen zu müssen, die aufgrund ihrer Praxisorientierung weniger in die akademisch ausgerichtete Ausbildung passen. Ergänzend sollten sich neue Institutionen herausbilden, die anwendungsorientierte Studienprogramme speziell für nicht-traditionell Studierende anbieten.

HANFT und KNUST (2007) sehen auf der Grundlage einer eigenen internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen drei wesentliche Handlungsbereiche für Hochschulpolitik und Hochschulmanagement beim Aufbau von Organisationeinheiten der Weiterbildung an Hochschulen. Sie betrachten hierbei explizit die Hochschulweiterbildung unter der Terminologie des Lifelong Learning und verstehen darunter *„die Gewährleistung eines umfassenden Zugangs zum Lernen, damit Qualifikationen erworben und aktualisiert werden können. Dies beinhaltet u. a. auch die Verbesserung von Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, vor allem von nicht-formalen und informellem Lernen“* (ebd., I). Die von ihnen genannten drei Handlungsbereiche *Rahmenbedingungen auf Lifelong Learning zuschneiden, Lifelong Learning professionalisieren* und *Erschließung von Geschäftsfeldern* haben wesentliche Parallelen mit den vorgenannten Faktoren von SCHUETZE und SLOWEY (2000). Darüber hinaus beinhalten die Handlungsempfehlungen von HANFT und KNUST (ebd.) weitergehende hochschulstrategische und bildungspolitische Intentionen. So fordern sie beispielsweise die feste Verankerung des berufsbegleitenden Studiums vom Bachelor über den Master bis hin zum Promotionsprogramm im Hochschulsystem und die Förderung der Entwicklung einer hochschulweiten Lifelong-Learning-Strategie (ebd., VI). Die beiden Weiterbildungsexpertinnen HANFT und KNUST fordern zur Sicherung der Anschlussfähigkeit des deutschen Hochschulsystems analog zur Exzellenzinitiative in der Forschung ein nationales Programm zur Förderung von Lifelong-Learning-Hochschulen, welches die zielgerichtete Entwicklung der Hochschulweiterbildung insgesamt unterstützen soll (ebd., VI).

NICKEL/ LEUSING (2009, 109f.) kommen in ihrer Studie „Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern“ zu folgenden sechs fördernden Faktoren für ein Studium ohne Abitur:

- *Gezielte Ansprache durch die Hochschulen,* d. h. die Hochschulen müssen aktiv auf die potentielle Zielgruppe der beruflich Qualifizierten zugehen und die eigenen akademischen Weiterbildungsmöglichkeiten bewerben.
- *Profilbildung durch Hochschulen,* d. h. die Hochschulen sollten Profilschwerpunkte bilden (Bspw. praxisorientiertes Studium, ausgewählte Studienschwerpunkte, flexible Lehr- und Lernzeiten).
- *Direkter Hochschulzugang,* bezieht sich auf den flexiblen Hochschulzugang (s.o. bei SCHUETZE/ SLOWEY 2000)
- *Nationale Regelungen und Programme* zur Steigerung des Anteils Studierender ohne Abitur
- *Bundesländerübergreifendes Monitoring,* um fundiertes und vergleichbares Faktenwissen zur weiteren Steuerung aufzubauen
- *Finanzielle Unterstützung* (Bspw. finanzielle Förderprogramme für beruflich Qualifizierte)

Dass die vorgenannten Faktoren und Randbedingungen der drei vorgestellten empirischen Studien auch in der Realität eines berufsbegleitenden Studiengangs für beruflich Qualifizierte an einer staatlichen Hochschule eine Rolle spielen, belegt nun das im folgenden Abschnitt dargestellte Aalener Studienmodell.

4 Aalener Studienmodell

Das Aalener Studienangebot in Maschinenbau und Mechatronik ermöglicht beruflich Qualifizierten, insbesondere Meistern und Technikern, ein berufsbegleitendes ingenieurtechnisches Bachelorstudium. Innerhalb von vier Jahren können diese den staatlichen Abschluss „Bachelor of Engineering“ der Hochschule Aalen erwerben.

4.1 Motivation

Der wachsende Bedarf an gut ausgebildeten Ingenieuren in der Region Ostwürttemberg und die weitergehende Öffnung des Hochschulzugangs waren die zentralen Ausgangspunkte für die Hochschule Aalen, ein berufsbegleitendes Studienkonzept anzubieten. Die Studie FACHKRÄFTE 2020 von OSTWALD/ RANSCHT/ RÜRUP (2008) stellte den Mangel an Ingenieuren in der Region Ostwürttemberg bereits für 2007 fest: Es gab knapp 1.100 unbesetzte Stellen für Akademiker, davon rund 76,4 % für Ingenieure. Für diese Berufsgruppe prognostiziert die Studie für das Jahr 2015 in Ostwürttemberg 1.100 offene Stellen. In Gesprächen mit Personalverantwortlichen und potentiellen Studieninteressierten wurde deutlich, dass viele beruflich Qualifizierte in der Region nicht bereit sind, für ein Studium Ihren Arbeitsplatz aufzugeben. Oftmals ist die Aufnahme eines Vollzeitstudiums durch finanzielle oder

familiäre Verpflichtungen kaum möglich. Zugleich aber haben sich viele qualifizierte Techniker betriebsintern bereits auf Ingenieurspositionen hochgearbeitet und stehen nun in einer Sackgasse: Betriebsinterne Weiterbildungsmaßnahmen können, nach Aussagen der beruflich Qualifizierten, die fehlende akademische Ausbildung nicht ersetzen. Gleichzeitig haben sich die Vollzeitstudiengänge bisher nicht auf die Anforderungen der beruflich Qualifizierten eingestellt. So werden z. B. an der Hochschule Aalen keine speziellen Brückenkurse angeboten, um beruflich Qualifizierte z. B. in Mathematik oder Physik bedarfsgerecht zu unterstützen. Eine individuelle Unterstützung in speziellen Tutorien ist ebenso wenig vorgesehen. Beruflich Qualifizierte müssen bei einem Vollzeitstudium selbständig ihre Wissenslücken identifizieren und sich entsprechende Unterstützung privat organisieren.

4.2 Organisationsform der Weiterbildungsakademie

Obwohl Weiterbildung nach § 2 (1) des Gesetzes über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg in der Fassung vom 5. Jan. 2005 zu den Kernaufgaben von Hochschulen in Baden-Württemberg zählt, konnte an der Hochschule ein berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang nicht aus bestehenden Ressourcen finanziert werden. Es bestand die grundsätzliche Notwendigkeit, die erforderlichen Finanzmittel für dieses Angebot über Gebühren der Studierenden und Zuschüsse von Kooperationspartnern zu erwirtschaften. Die gesetzliche Beschränkung der Studiengebühren für staatliche Hochschulen bei grundständigen Studiengänge, in Baden-Württemberg begrenzt auf 500 € pro Semester, machen es aber nicht möglich, einen Studiengang finanziell selbsttragend innerhalb der Hochschule zu implementieren. Hinzukommende fehlende Ressourcen in der Hochschulverwaltung und personalrechtliche Bedingungen schlossen eine Organisation des Studiengangs innerhalb der Hochschule aus. Obwohl es für beamtete Professoren möglich ist, im Nebenamt innerhalb der eigenen Hochschule lehrend tätig zu sein, gilt dies nicht für eigene akademische Mitarbeiter.

Die Entscheidung für eine eigenständige Organisation für berufsbegleitende Studiengänge, die eng mit der Hochschule verknüpft ist, war daher eine logische Folgerung. Nach Abwägung verschiedener Geschäftsformen wurde in Absprache mit dem zuständigen Ministerium die gemeinnützige *Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen GmbH* (WBA) gegründet. Das Landeshochschulgesetz (§ 33 des Gesetzes über die Hochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg in der Fassung vom 5. Jan. 2005) schafft durch die sogenannte Externenprüfung dazu den rechtlichen Rahmen: Die Weiterbildungsakademie ist unabhängig von der Hochschule für die gesamte Studienorganisation und Lehre zuständig, die Prüfungen jedoch werden von der Hochschule abgenommen. Die Geschäftsführung und eine administrative Mitarbeiterin kümmern sich um alle Belange der Studierenden und zukünftigen Studenten. Das beinhaltet das klassische Marketing, die Akquise potentieller Studierenden, die Kontaktpflege mit Personalverantwortlichen der Unternehmen der Region, aber auch die Abwicklung der Zulassung und Betreuung der Studierenden im Studienalltag. Gleichzeitig bilden die Mitarbeiter/innen der Weiterbildungsakademie die Schnittstelle zur Hochschulverwaltung, die lediglich die Abwicklung der Prüfungen übernimmt.

Die Hochschule Aalen hat für die beiden berufsbegleitenden Studiengänge eine eigene Studienprüfungsordnung (SPO) erlassen und zwei Studiendekane berufen, deren Aufgaben deckungsgleich sind mit denen ihrer Kollegen im Vollzeitstudium. Sie verantworten zudem, dass die Lehrinhalte den Vorgaben der SPO und den Qualitätsanforderungen der Hochschule Aalen entsprechen. Wie bei Vollzeitstudiengängen gibt es für die berufsbegleitenden Studiengänge auch einen Prüfungsausschuss, der gemäß der SPO die Prüfungsabnahme verantwortet. Die Erstellung des Zeugnisses der Bachelorprüfung erfolgt dann durch Hochschule. Die beschriebenen Verantwortlichkeiten und Prozesse sind innerhalb eines Kooperationsvertrags zwischen der Hochschule Aalen und der Weiterbildungsakademie klar festgelegt. In Nebentätigkeit dozieren Professoren und akademische Mitarbeiter der Hochschule sowie Lehrbeauftragte aus der Wirtschaft abends und an Wochenenden.

4.3 Studienaufbau

Das Studium ist ein klassisches Präsenzstudium und dauert acht Semester mit 18 Unterrichtseinheiten à 45 min pro Woche (13,5 Zeitstunden). Die Grundidee, das Studienkonzept in Form eines Präsenzstudiums anzubieten, basiert auf der von allen Beteiligten favorisierten persönlichen Lehr- und Lernform mit ständigem Austausch zwischen den Lehrenden und Studierenden. Die Vorlesungen finden an ca. 30 Wochen pro Jahr statt – die Schulferien sind dabei vorlesungsfrei. Die bekannten Semesterferien wie im Vollzeitstudium gibt es nicht. Alle Lehrveranstaltungen finden in der arbeitsfreien Zeit statt. Außerdem beinhaltet das Studium einen zusätzlichen wöchentlichen Workload, sodass Studierende eine Belastung von ca. 20 Stunden pro Woche haben. Die Fächer und Lehrinhalte der beiden Studiengänge sind weitgehend identisch mit den Studienangängen Maschinenbau und Mechatronik der Hochschule Aalen im Vollzeitbereich. Lediglich anstelle des Praxissemesters (im Vollzeitbereich im 5. Semester angesiedelt) bearbeiten die beruflich Qualifizierten wissenschaftlich betreute Projektarbeiten, die meistens aktuelle Problemstellungen aus den Unternehmen der Studierenden beinhalten. Die Vorlesungen sind modular aufgebaut, wobei immer zwei Fächer parallel laufen und zeitnah mit einer Modul- oder Teilmodulprüfung abschließen. Das Studium schließt mit einer Bachelorarbeit ab mit denselben Anforderungen und dem gleichen Umfang wie im Vollzeitstudium. Vor Beginn des Studiums wird ein Brückenkurs in Mathematik und angewandter Mathematik für Meister und Techniker vorgeschaltet. Damit soll ein weitestgehend homogenes Einstiegsniveau der beruflich Qualifizierten gewährleistet werden. Beruflich Qualifizierte können sich außerdem bestimmte Fächer, wie z. B. technisches Zeichnen, mit adäquatem Nachweis oder nach bestandenem Test anerkennen lassen.

4.4 Besonderheiten

In dem Studienmodell für beruflich Qualifizierte sind bisher folgende Besonderheiten analysiert worden:

Modularer Studienaufbau und zeitnahe Prüfungen: Wie bereits vorstehend beschrieben sind alle Lehrveranstaltungen modular orientiert. Hierbei werden in dem Modell maximal 2-3 verschiedene Lehrfächer parallel unterrichtet. Im Vollzeitstudium werden im Vergleich dazu

zwischen 6-8 Fächer parallel gelehrt. Unsere Beobachtungen zeigen, dass schon bei drei parallel laufenden Lehrfächern der Fokus auf das Fach, bei dem die Prüfung am weitesten in der Zukunft liegt, deutlich verliert. Vermutet werden kann, dass bei den Studierenden, die zum überwiegenden Teil voll berufstätig sind, die Konzentration auf mehrere verschiedene Themenbereiche neben der Arbeit und der Familie schwer möglich ist. Hier steht aber ein empirischer Beweis noch aus. Alle Prüfungen finden daher auch nach Abschluss der Kontaktstunden zeitnah statt. Bei erfolgreichem Bestehen kann der/die Studierende sich dann umgehend auf die neuen Themenblöcke konzentrieren. Wiederholungsprüfungen finden ebenfalls zeitnah statt, in der Regel nach weiteren 6-8 Wochen. Für alle Zweitprüfungen innerhalb des ersten Studienjahrs gibt es zusätzliche Tutorien bei den Dozenten/innen. Die Betreuung der Studierenden wird hier individuell nach den speziellen Bedürfnissen im Hinblick auf die zu erbringende Prüfungsleistung angeboten. Durch diese *bedarfsgerechte Förderung* ist es gelungen, die beruflich Qualifizierten entsprechend ihrer Anforderungen zu unterstützen und den individuellen Studienerfolg zu gewährleisten.

Zielgruppengerechtes Vorlesungskonzept: Die Heterogenität der Vorbildung muss vor allem in den Grundlagenfächern entsprechend berücksichtig werden. So wird z. B. Mathematik oder Technische Mechanik umfangreicher unterrichtet als in den Vollzeitstudiengängen Maschinenbau und Mechatronik der Hochschule Aalen. So umfasst beispielsweise das Lehrfach Mathematik I für beruflich Qualifizierte etwa ein Viertel mehr Kontaktstunden als im Vollzeitstudium Maschinenbau und Mechatronik. Dagegen werden Praxisfächer wie beispielsweise das computerunterstützte Zeichen (2-D CAD) aufgrund der Praxiserfahrungen, die die Studierenden mit in das Studium bringen, verkürzt gelehrt.

4.5 Studierendenprofil und erste Erfahrungen

An der Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen studieren aktuell 43 Studierende, 24 im dritten Semester und 19 im ersten Semester, davon belegen ein Drittel den Studiengang Mechatronik und zwei Drittel Maschinenbau mit einem Gesamtanteil von 10 % Frauen. Knapp zwei Drittel der Studierenden sind Meister und Techniker, ein Drittel hat eine klassische Hochschulzugangsberechtigung wie Abitur oder Fachhochschulreife. Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn liegt bei den beruflich Qualifizierten bei rund 30 Jahren. Im Durchschnitt können die Studierenden rund 8 Jahre Berufserfahrung zu Studienbeginn vorweisen. Die Abbrecherquote ist verschwindend gering, es hat bisher nur ein Studierender das Studium abgebrochen.

Das Studienkonzept der Weiterbildungsakademie für beruflich Qualifizierte an der staatlichen Hochschule Aalen wurde von der Rektorenkonferenz der baden-württembergischen Hochschulen als Vorlage für andere Hochschulen empfohlen und ist aktuell gemeinsam von dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag und der Otto-Wolff-Stiftung am 30.09.2010 mit dem nationalen „Initiativpreis Aus- und Weiterbildung 2010“ ausgezeichnet worden (vgl. DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2010). Die Präsenzform des Studiums erfordert regelmäßige Anwesenheit zu den Vorlesungen in Aalen, was den Rekrutierungsradius (Wohnort der Studierenden) auf etwa 100 km rund um den Studienort

beschränkt. Zunehmend ist aber zu beobachten, dass Studierende eine längere Anfahrt auf sich nehmen, da es keine vergleichbaren Hochschulangebote im ingenieurwissenschaftlichen Bereich gibt. Zudem haben viele Arbeitgeber der Region Ostalbkreis begonnen, das Studienangebot der Hochschule fest in ihre Personalentwicklung zu integrieren. Sie identifizieren geeignete Mitarbeiter, bieten finanzielle Unterstützung und steigern ihre Attraktivität als Arbeitgeber, indem Sie Auszubildenden den Weg von der Ausbildung zum Hochschulabschluss anbieten können. Sie haben so die Möglichkeit, qualifizierte Mitarbeiter langfristig an ihr Unternehmen zu binden. Neben finanzieller Unterstützung gewähren einige Unternehmen den Studierenden flexiblere Arbeitszeiten oder zusätzlichen Bildungsurlaub, der bei Bedarf tage- oder stundenweise in Anspruch genommen werden kann.

5 Fazit und Ausblick

Das oben beschriebene Studienmodell von Aalen belegt, dass akademische Weiterbildung für beruflich Qualifizierte auch im ingenieurwissenschaftlichen Bereich an einer staatlichen Hochschule praktikabel ist. Die akademische Weiterbildung der Meister und Techniker ist sowohl von Seiten der beruflich Qualifizierten selbst als auch von den Arbeitgebern und den Industrie- und Wirtschaftsverbänden der Region Ostalbkreis gewünscht. Die ersten Erfahrungen zum Aalener Studienmodell unterstützen die empirischen Befunde der Literatur zu akademischen Weiterbildungsangeboten für nicht-traditionell Studierende (siehe 2. Abschnitt). Damit Weiterbildungsangebote an Hochschulen erfolgreich und effizient sind, müssen besondere organisatorische und strukturelle Maßnahmen getroffen werden. Fachlich müssen sich die Weiterbildungsstudiengänge an den Besonderheiten der beruflich Qualifizierten orientieren. Beruflich Qualifizierte bringen im Vergleich zu traditionell Studierenden möglicherweise gleichwertige, aber nicht gleichartige Kompetenzen mit. Meister und Techniker müssen ein für sie „optimiertes und maßgeschneidertes“ Studium erhalten, und in ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen individuell gefördert werden. Die beruflich Qualifizierten müssen insbesondere am Anfang ihres Weiterbildungsstudiums dort abgeholt werden, wo sie stehen. Die beruflich Qualifizierten kommen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und sind deutlich anspruchsvoller als die traditionellen Studierenden (vgl. WITTPOTH 2000, 23). An die Hochschulen werden erhebliche inhaltliche, methodische und organisatorische Anforderungen gestellt. Berufsbegleitende Studiengänge mit der Parallelität von Berufstätigkeit und Lernen an der Hochschule erfordert modifizierte strukturelle Rahmenbedingungen und neue didaktische Handlungsformen. Mit der vorstehenden Thematik der akademischen Weiterbildung von Meister und Techniker in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen sind eine Reihe von Forschungsdesiderata verbunden. Derzeit liegen beispielsweise keine empirisch belastbaren Befunde zur Kompetenz- und Interessenentwicklung oder zum soziodemografischen Profil für die vorstehende Personengruppe im Spannungsfeld ingenieurwissenschaftlicher Weiterbildung vor. Kenntnisse über deklarative Daten zur Personengruppe als auch zu Leistungsprädiktoren könnten aber förderlich für den Ausbau und die Optimierung entsprechender akademischer Weiterbildungsarrangements sein. Die ersten Ergebnisse zu den Modulprüfungen des im vierten Abschnitt dargestellten Studienmodells lassen vermuten, dass zwischen den Meistern, Technikern und den Studierenden mit schulischer Hochschulzu-

gangsberechtigung im Rahmen des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs keine größeren Leistungsunterschiede bestehen. Um hier belastbare Ergebnisse vorweisen zu können, erfolgt derzeit eine umfassende empirische Untersuchung. Die Studie beinhaltet den Vergleich von Studierenden mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in den beiden ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen Maschinenbau und Mechatronik. Die Langzeitstudie betrachtet die Kompetenz- und Motivationsentwicklung der beruflich Qualifizierten bezogen auf die mathematischen, naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Inhalte in Abhängigkeit von mehreren exogenen und endogenen Einflussvariablen (u. a. berufliche Qualifikation, Schulabschluss, Alter, Geschlecht, Motivation, Epistemologische Überzeugung).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Bereitstellung akademischer Weiterbildungsangebote gleichzeitig bestehende Hochschulstrukturen sowohl in pädagogisch-didaktischer als auch administrativ-organisatorischer Hinsicht herausfordert. Die trennscharfe Grenze unseres nationalen Bildungssystems mit den beiden Segmenten – allgemeinbildender und berufsbildender Bereich – könnte sich auflösen, wenn die beruflich Qualifizierten für sie adäquate akademische Weiterbildungsangebote vorfinden. Der Ausbau der akademischen Weiterbildungsangebote bietet eine enorme Chance für die beruflich Qualifizierten im Sinne der beruflichen und sozialen Integration, der individuellen Anpassung und des Aufstiegs im Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Literatur

BERTHOLD, C. (2007): Akademikerquote erhöhen. Die Antwort auf den demographischen Wandel heißt Bildung. In: Personal. Zeitschrift für Human Resource Management, 59, 4, 17-19.

BERTHOLD, C./ HENER, Y./ VON STUCKRAD, T (2008): Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Sachsen. CHE Centrum für Hochschulentwicklung, 104, Gütersloh.

BOHLINGER, S. (2005): ECVET und ECTS: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. In: berufsbildung, H. 96, 16-17.

BONIN, H./ SCHNEIDER, M./ QUINKE, H./ ARENS, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit, Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) Research Report 9. Bonn.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (1996): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahme und Vorschläge. 3. Auflage, Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2009): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Bonn/ Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf (29-09-2010).

BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K. H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin.

DEUTSCHER INDUSTRIE UND HANDELSKAMMERTAG (2010): Preisträger 2010. Weiterbildungsakademie der Hochschule aalen GmbH, Aalen. Online: http://www.dihk.de/initiativpreis/2010/preistraeger/index.html (01-10-2010).

DIEKMANN, K. (2008): Wege der Beförderung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K. H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin.

DORBRITZ, J./ ETTE, A./ GÄRTNER, K./ GRÜNHEID, E./ MAI, R./ MICHAEL, F./ NADERI, N./ PFAFF, H./ ROLOFF, J./ SAUER, L./ SCHAREIN, M./ SCHULZ, R./ SOMMER, B./ SWIACZNY, F. (2008): Bevölkerung – Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel in Deutschland. Wiesbaden.

EGELN, J./ ECKERT, T./ HEINE, C./ KERST, C./ WEITZ, B. (2004): Indikatoren zum Innovationssystem Deutschland. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Studien zum deutschen Innovationssystem. Nr. 4-2004. Berlin.

EUROPÄISCHES PARLAMENT (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union (2008/C 111/01), Straßburg.

EHMANN, C. (1990): Vom Meister zum Magister. In: KLUGE, N./ SCHOLZ, W. D./ WOLTER, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, 277-289.

FROMMBERGER, D. (2005): Zur Formatierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: GROLLMANN, P./ KRUSE, W./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung der Beruflichen Bildung. Münster. 79-104.

GABRIEL, G./ VON STUCKRAD, T. (2007): Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen. CHE Arbeitspapier Nr. 100. Gütersloh.

HANFT, A./ KNUST, M. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster.

HANFT, A./ KNUST, M. (2009): Continuing Higher Education and Lifelong Learning. An international comparative study on structures, organisation and provisions. Heidelberg, London, New York.

HOCHSCHUL-INFORMATIONS-SYSTEM GMBH (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005-2008. Synopsis of indicators. Hannover.

INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2009a): Berufsausbildung versus Bachelor. Koexistenz statt Konkurrenz. In: Informationsdienste des Instituts der deutschen Wirtschaft (IWD), Ausgabe 8, 6-7.

INFORMATIONSDIENST DES INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2009b): Fachkräfte: Engpass trotz Krise. In: Informationsdienste des Instituts der deutschen Wirtschaft (IWD), Ausgabe 15, 6.

KERST, C./ SCHRAMM, M (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss Berufsverlauf und aktuelle Situation. Hannover.

KIND, H. (2004): Bildungsreport 2008/2009. Arbeitsgemeinschaft Hessischer Industrie- und Handelskammern. Frankfurt.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (30-09-2010).

MEYER, R. (2006): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11, 1-19.Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf (10-09-2010).

NICKEL, S./ LEUSING (2008): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123, CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007): Bildung auf einen Blick 2007. Organisation for economic co-operation and development (OECD).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1987): Adults in Higher Education. Organisation for economic co-operation and development (OECD). Paris.

OSTWALD, D./ RANSCHT, A./ RÜRUP, B. (2008): Fachkräfte 2020, Berufs- und wirtschaftszweigspezifische Fachkräfteanalyse für Baden-Württemberg und die einzelnen IHK-Regionen, Darmstadt. Online:
http://www.ostwuerttemberg.ihk.de/de/service/downloadcenter/index.php?id=855&singleentry=1 (1-10-2010).

SCHUETZE, H. G./ SLOWEY, M. (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London, 3-24.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen, Bd. 2: Fachserie 1 Reihe 4.1.2.

VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE E: V. (2009): Ingenieurarbeitsmarkt 2008/09 – Fachkräftelücke, Demografie und Ingenieure 50Plus. Köln.

WERNER, D./ HOLLMANN, C./ SCHMIDT, J. (2008): Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Bericht an das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Köln.

WITTPOTH, J. (2000): Wissenschaft und Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, 17-24.

WOLTER, A./ REIBSTEIN, E. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: WOLTER, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg, 35-97.

WOLTER, A. (1997): Hochschulzugang aus dem Beruf – Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. In: MUCKE, K./ SCHWIEDRZIK, B. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, 107-131.

WOLTER, A. (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K. H./ MUCKE, K./ STAMMRIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München, Berlin.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

ZINN, B./ JÜRGENS, A. (2010): Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

Prof. Dr. BERND ZINN

Fakultät für Optik und Mechatronik, Professur Technik und ihre Didaktik, Hochschule Aalen

Anton-Huber-Straße 21, 73430 Aalen

E-mail: bernd.zinn (at) htw-aalen.de

Homepage: www.htw-aalen.de

ALEXANDRA JÜRGENS

Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen

Beethovenstraße 1, 73430 Aalen

E-mail: alexandra.juergens (at) wba-aalen.de

Homepage: www.wba-aalen.de

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst & Renate von der Heyden
(Fachhochschule Bielefeld, Hochschule für Gesundheit Bochum & Fachhochschule Bielefeld)

Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/nauerth_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (NAUERTH/ WALKENHORST/ VON DER HEYDEN 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/nauerth_etal_bwpat19.pdf

Die Aufnahme eines Studiums bedeutet für die Studierenden der Lehreinheit Pflege und Gesundheit an der Fachhochschule Bielefeld eine Zusatzqualifizierung bzw. teilweise eine Nachqualifizierung in ihrem Beruf und erhält damit den Charakter einer Weiterbildung. Die Studierenden beginnen ihr Studium entweder direkt im Anschluss an eine berufsfachschulische Ausbildung oder sie haben vor Studienaufnahme in ihrem Beruf gearbeitet und auch spezialisierende Fort- und Weiterbildungen absolviert. Vor diesem Hintergrund stellen sie hinsichtlich ihres Alters, ihrer Berufs- und Lebenserfahrung, beruflicher Herkunft und Lernbiographie eine sehr heterogene Gruppe dar. Die unterschiedlichen Erfahrungen sollen als Ressource Wertschätzung erfahren, individuelle Unterstützungsbedarfe jedoch erkannt und entsprechende hochschuldidaktische Angebote vorgehalten werden.

Auf der Basis empirischer Daten werden Studieneingangsvoraussetzungen von Studierenden mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss dargestellt. Auf Grund der erhobenen Daten werden bedarfsorientierte Interventionen zur Unterstützung in der Studieneingangsphase sowie im gesamten Studienverlauf bis zur Berufseinstiegsphase entfaltet.

Durch die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung bedarfsorientierter Unterstützungsangebote soll ein Beitrag zum gelingenden Übergang ins Studium geleistet und gleichzeitig eine bessere Durchlässigkeit im Bildungssystem angeregt werden. Ein Baustein dazu bildet ein Anrechnungsverfahren, in dem bereits absolvierte Weiterbildungen, die mit spezifischen Modulen korrespondieren, im Studium angerechnet werden und das Weiterbildungszertifikat somit als Leistungsnachweis für das entsprechende Modul anerkannt wird.

An evaluation of requirements for study and the implementation of needs-based interventions for beginning students

Beginning a degree for students of the learning unit of Health and Care at the University of Applied Science in Bielefeld means an additional qualification or a retrospective qualification in their profession and therefore has the character of further study. The students begin their degree either directly after training at a specialist vocational school or they have worked in their profession before starting studying and have completed specialised courses in further education and training. They represent a very heterogeneous group in terms of their age, their professional and life experience, their professional background and their learning biographies. The various experiences should be valued as a resource, but individual requirements for support should also be recognised and appropriate didactic opportunities should be offered.

Using empirical data this paper presents the initial pre-requisites for study of the students who have an initial professional training qualification. Using the data collected needs-based interventions to

support the initial phase of study, as well as the whole period of study until the phase of starting work, are presented.

Through the development, implementation and evaluation of needs-based support opportunities the paper aims to contribute to a successful transition to higher study and, at the same time, promote improved permeability in the education system. One component is a process for recognising prior attainment, in which previously completed further training courses, which correspond to specific modules, can be accredited in the degree course and that the further training certificate is recognised as evidence of achievement for the corresponding module.

ANNETTE NAUERTH, URSULA WALKENHORST & RENATE VON DER HEYDEN (Fachhochschule Bielefeld, Hochschule für Gesundheit Bochum & Fachhochschule Bielefeld)

Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn

Im Rahmen der Förderlinie „empirische Bildungsforschung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld seit August 2008, ein auf drei Jahre angelegtes, Projekt mit dem Forschungsschwerpunkt Übergänge durchgeführt.

Am Beispiel der konsekutiven Studiengänge für Gesundheitsfachberufe an der Fachhochschule Bielefeld werden auf der Basis empirischer Daten Studieneingangsvoraussetzungen von Studierenden mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss erhoben sowie deren Kompetenzentwicklung im Studienverlauf in studien- und beschäftigungsrelevanten Bereichen verfolgt.

Durch die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung bedarfsorientierter Unterstützungsangebote soll ein Beitrag zum gelingenden Übergang ins Studium geleistet und gleichzeitig eine bessere Durchlässigkeit im Bildungssystem angeregt werden. Ein Baustein dazu bildet ein Anrechnungsverfahren, in dem bereits absolvierte Weiterbildungen sowie beruflich erworbene Kompetenzen, die mit spezifischen Modulen korrespondieren, im Studium angerechnet werden und das Weiterbildungszertifikat somit als Leistungsnachweis für das entsprechende Modul anerkannt wird oder erworbene Kompetenzen mit einem Portfolio nachgewiesen werden.

1 Ausgangslage

Qualifizierung von Mitarbeitern in Gesundheitsfachberufen in Deutschland

Die Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen der Pflege, Physiotherapie und Ergotherapie unterliegen in Deutschland besonderen Voraussetzungen. Die Ausbildungsstätten befinden sich außerhalb des allgemeinen Bildungssystems und die Zuständigkeiten liegen in den unterschiedlichen Bundesländern beim Kultusministerium oder Gesundheitsministerium. Aufgrund der uneinheitlichen administrativen Zuständigkeiten sowie der spezifischen Berufsentwicklung ist die Lehrerbildung für die Schulen im Gesundheitswesen nicht einheitlich geregelt. Innerhalb der Berufe gibt es derzeit kontroverse Diskussionen zur Frage der grundständigen Anhebung des Ausbildungsniveaus auf Fachhochschulebene und parallel verlaufend zur Frage der Lehrerbildung. Unabhängig von den berufsinternen Diskussionen haben in den letzten Jahren die Angebote an wissenschaftlicher Weiterbildung für Akteure in Gesundheitsfachberufen an wissenschaftlicher Weiterbildung erheblich zugenommen (vgl. PUNDT/ MATZICK 2008).

Allen Gesundheitsfachberufen ist gemein, dass sie sich, historisch betrachtet, vornehmlich an Frauen richten (SAHMEL 2002). Trotz einer zunehmenden Attraktivität der Berufe für Männer wird, in Abhängigkeit von der jeweiligen Quelle, ein Frauenanteil von über 80 % (MAGS 2010) genannt, die wiederum zu einem hohen Prozentsatz in Teilzeit beschäftigt sind.

Für mittlere Leitungsfunktionen und Lehrende in den Gesundheitsfachberufen gab es jahrelang keine besonderen Qualifizierungsanforderungen. In der Gesundheits- und Krankenpflege ist seit einigen Jahren für Neueinstellungen eine akademische pädagogische Qualifizierung obligatorisch. In den anderen Gesundheitsfachberufen reicht für Lehre und Leitung eine abgeschlossene Ausbildung in dem entsprechenden Beruf und ggf. Berufserfahrung. Vor diesem Hintergrund ist die Ausbildung von Lehr- und Leitungskräften in Gesundheitsfachberufen an Hochschulen noch recht neu. Dies spiegelt sich beispielsweise in der Schulpraxis derart wider, dass die vorhandenen Lehrkräfte über unterschiedliche Qualifikationen verfügen, die gegebenenfalls unter einem Fachhochschulabschluss liegen bzw. einen Hochschulabschluss in einem berufsfremden Bereich aufweisen. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsberufe der Lehrkräfte in den Berufsfachschulen und den fehlenden Erfahrungen mit berufsbezogenen wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften sind die Aufgaben und Erwartungen an die akademisch ausgebildeten Mitarbeiter bzw. Bewerber heterogen oder diffus. Für Leitungsfunktionen ist der Effekt noch deutlicher zu beobachten, da das breite Spektrum von Studiengängen, die für Leitungsaufgaben qualifizieren, für Arbeitgeber kaum zu durchschauen ist. Diese Voraussetzungen erfordern eine Zusammenarbeit zwischen den entsendenden Hochschulen und der aufnehmenden Berufspraxis.

Da die Anforderungen und Erwartungen an die Akteure sowie deren Aufgaben anspruchsvoller und komplexer werden (INGWERSEN 2003), sich das Arbeitstempo verdichtet, Entscheidungen rascher und eigenständig getroffen werden müssen und Verwaltungsaufgaben zunehmen, ergibt sich die Notwendigkeit, Studiengänge neu zu etablieren, die eine Zusatz- bzw. Nachqualifizierung der Berufsangehörigen ermöglichen. Auch um der Forderung nach einer Evidence Based Practice nach zu kommen, müssen sich die Berufsangehörigen im entsprechenden Forschungsfeld orientieren können (BORGETTO/ SIEGEL 2009).

Traditionell stellen in den Gesundheitsfachberufen zu absolvierende Fort- und Weiterbildungen eine zentrale Erwartung an die Berufsangehörigen dar. In den therapeutischen Gesundheitsfachberufen sind spezifische Weiterbildungen in manchen Tätigkeitsbereichen Einstellungsvoraussetzung.

Zusätzlich werden im Kontext des Bologna-Prozesses auch die internationale Vergleichbarkeit der Gesundheitsfachberufe sowie deren Abschlüsse von den Berufsangehörigen selber angemahnt, denn im internationalen Vergleich ist die Qualifizierung für Gesundheitsfachberufe auf Hochschulniveau angesiedelt.

In den letzten Jahren haben sich für Angehörige der Gesundheitsfachberufe konsekutive Studiengänge vor dem Hintergrund etabliert, dass in verschiedenen Tätigkeitbereichen und Funktionsstellen die Notwendigkeit einer akademischen Nachqualifizierung sichtbar wurde. Das betrifft insbesondere die Bereiche der Leitung und Lehre.

Weiterbildungsmarkt für Akteure in Gesundheitsfachberufen

Die Weiterbildungsnotwendigkeiten unterscheiden sich in den angesprochenen Gesundheitsfachberufen erheblich voneinander. Während in der Gesundheits- und Krankenpflege etliche, zum Teil verpflichtende und staatlich anerkannte Weiterbildungsangebote für spezifische Tätigkeitsbereiche vorgehalten werden, orientieren sich die Weiterbildungsangebote für therapeutische Gesundheitsfachberufe vorwiegend an marktwirtschaftlichen Prinzipien.

Teilweise erfolgen Fort- und Weiterbildungen in den Gesundheitsfachberufen mit einer hohen finanziellen und zeitlichen Selbstbeteiligung der Berufsangehörigen. In den pflegerischen Berufen stellen Arbeitgeber ihre Mitarbeiter für zeitlich umfangreiche Weiterbildungen frei oder beteiligen sich an der Finanzierung der z. T. sehr teuren Angebote. Dies gilt für die therapeutischen Berufe jedoch nicht

Die Studienangebote für Gesundheitsfachberufe werden von den Berufsangehörigen stärker nachgefragt, als Studienplätze vorliegen. Diese relativ neue Form der Weiterbildung in den Gesundheitsfachberufen bietet den Teilnehmenden sowohl eine persönliche als auch berufliche Entwicklung und wird von ihnen selber auch dementsprechend als Nutzen formuliert.

Studienziel

In der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld wurden seit 1996 Studierende aus pflegerischen und therapeutischen Herkunftsberufen in einem achtsemestrigen Diplomstudiengang zu Berufspädagogen ausgebildet. Seit der Umstellung auf die konsekutive Bachelor-Masterabfolge sind die Studienziele im Bachelorstudiengang differenziert in Leitungs-, Mentoring- und Beratungsaufgaben im Tätigkeitsbereich der Gesundheitsfachberufe. Der Masterstudiengang führt die bereits etablierten Diplomstudiengänge fort und bereitet auf eine Lehrtätigkeit in der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Gesundheitsfachberufe vor.

Die Inhalte und die Struktur des Studiengangs ergeben sich aus der Prämisse, dass wesentliche Anteile der fachwissenschaftlichen Inhalte sowie die berufsbezogenen Kompetenzen bereits in der Ausbildung im jeweiligen Gesundheitsfachberuf erworben wurden und die Aufgabe der Hochschule in der Qualifizierung für Leitungs- und Lehraufgaben, der Erweiterung des berufsbereichsbezogenen Horizontes sowie der Vertiefung in den Bezugswissenschaften liegt.

Explizite individuelle Studienziele sind die fachliche Vertiefung und persönliche Kompetenzentwicklung, der Transfer von wissensbasierten Theorien und Methoden in die Berufspraxis, die Beteiligung an einer Evidenzbasierung der beruflichen Tätigkeit sowie die individuelle Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Ein übergeordnetes Ziel ist die Positionierung und Konkurrenzfähigkeit der jeweiligen Gesundheitsfachberufe auf dem Gesundheitsmarkt.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen beruflichen Herkunft müssen die Studierenden schon zu Studienbeginn Transferleistungen zu den Lehr-Lerninhalten hinsichtlich ihrer Berufe und der optional bereits vollzogenen Spezialisierungen vornehmen. Das Studium wird so von einer relativen Offenheit der Inhalte in dem Sinn bestimmt, dass keine Handlungsanweisungen oder Rezepte vorgelegt werden, sondern die Umsetzungsleistung immer von den Studierenden selbst vorgenommen werden muss.

Voraussetzungen der Studierenden

Zugangsvoraussetzung zu allen Studiengängen der Lehreinheit Pflege und Gesundheit war bis zum WS 2010/2011 der erfolgreiche Abschluss in einem der angesprochenen Gesundheitsfachberufe sowie die Fachhochschulreife. Zudem gibt es die Zugangsmöglichkeit für beruflich qualifizierte Studierende, was durch entsprechende Berufserfahrung und anerkannte Weiterbildungen nachzuweisen ist. Dadurch unterscheiden sich die Studierenden von denen in anderen Studiengängen unter anderem dadurch, dass die Aufnahme eines Studiums für sie eine Zusatzqualifizierung in ihrem Beruf bedeutet.

Viele der Studierenden verfügen über Berufserfahrung in ihrem Herkunftsberuf und haben bereits spezialisierende Fort- und Weiterbildungen absolviert, teilweise arbeiten sie neben dem Studium in ihrem Beruf weiter und einige unterrichten bereits in Schulen des Gesundheitswesens, was aufgrund der geringen Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte in diesen Schulen möglich ist.

Aufgrund des höheren Lebensalters haben etliche Studierende Kinder, die neben dem Studium und der Erwerbstätigkeit versorgt werden müssen.

Dadurch variieren die Lernbiographien, die beruflichen Erfahrungen sowie die persönlichen Rahmenbedingungen der derzeitigen Studierenden erheblich, so dass der Übergang ins Studium unterschiedlich erlebt und bewältigt wird. Die unterschiedlichen Erfahrungen sollen als Ressource Wertschätzung erfahren, individuelle Unterstützungsbedarfe jedoch erkannt und entsprechende hochschuldidaktische Angebote vorgehalten werden.

2 Das Projekt TRANSITIONEN

Projektförderung / Beteiligte

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt TRANSITIONEN ist im Förderprogramm des BMBF „empirische Bildungsforschung“ angesiedelt, das u. a. auf den Auf- bzw. Ausbau wissenschaftlicher Grundlagen der Hochschullehre abzielt. Im Projekt werden insbesondere die Übergänge in ein Studium sowie in den Beruf wissenschaftlich untersucht und begleitet.

Die Problematik von Übergängen und die Notwendigkeit ihrer Bewältigung in unterschiedlichen Lebensphasen sind Gegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen (OEHME 2007; ECKERT 2007; WINGENFELD 2005; GIEBEL/ NIESEL 2004; WELZER 1993). Die

Transitionsforschung untersucht dabei im Rahmen der Übergänge im Bildungswesen die Passung zwischen individuellen Kompetenzen bzw. Entwicklungspotenzialen und institutionellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und Angeboten. Ausgehend von der Hypothese, dass eine Hochschulzugangsberechtigung nicht per se etwas über die vorhandene Studierfähigkeit aussagt, werden die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe im Übergang zum Studium sowie vom Studium in den Beruf fokussiert.

Die Frage gelingender Übergänge wird auch in hochschuldidaktischen Diskussionen aufgegriffen und insbesondere aus der Perspektive eines sich verändernden Hochschulraumes durch den Bologna-Prozess diskutiert. Dabei richtet sich der Blick zunächst allgemein auf die Probleme, die sich aus den Übergängen von der Schule / Ausbildung in die Hochschule und von der Hochschule in den Arbeitsmarkt ergeben. Dies geschieht u. a. aus der Perspektive einer angestrebten Durchlässigkeit zwischen den Systemen Schule / Ausbildung und Hochschule bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt. Vernachlässigt wurde bislang eine kompetenzorientierte Perspektive auf die Übergänge und die Möglichkeiten, die sich hierbei im Rahmen hochschuldidaktischer Interventionen ergeben. Zum jetzigen Zeitpunkt liefert die Hochschuldidaktik noch wenige Erkenntnisse darüber, in welcher Form die unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt und gefördert werden können. Hier fehlt insbesondere der Blick auf die Kompetenzentwicklung hinsichtlich des Anforderungsprofils einer sich anschließenden Beschäftigung.

In den letzten Jahren ist insgesamt eine Zunahme an Übergängen im Bereich von Ausbildungs- und Studienphasen zu beobachten, da der Prozess des Lebenslangen Lernens eine kontinuierliche Anforderung an berufliche Weiterentwicklungen stellt, diskontinuierliche Erwerbsbiographien zunehmen und die Anforderung, sich akademisch aus- bzw. weiterzubilden, gestiegen sind. Diese Entwicklungen lassen sich u. a. im Rahmen der Akademisierungs- und Professionalisierungsbestrebungen der Gesundheitsfachberufe konstatieren (vgl. KÄLBE 2006). Die Erfahrung, dass Studierende aus diesen Berufsgruppen über einen berufsqualifizierenden Abschluss und ggf. darüber hinaus über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, bringt die Dynamik mit sich, biographische Übergänge nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe erfassen zu können, sondern die Innenansicht der individuellen Akteure zunehmend fokussieren zu müssen (STAUBER et al. 2007).

In der Gestaltung des Lehr-Lernangebotes von Hochschulen wird bisher die Manifestation unterschiedlicher Voraussetzungen sowie vorhandener Kompetenzen von Studierenden nicht im notwendigen Maße berücksichtigt. Zudem werden in der Genderforschung zum Einen Unterschiede zwischen Frauen und Männern in Lernstilen und Lernbiographien und zum Anderen in der Selbstdarstellung sowie Fremdwahrnehmung bei Bewerbungen festgestellt. Vor diesem Hintergrund werden im TRANSITIONEN Projekt die unterschiedlichen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Unterstützungsbedarfe der Studierenden im Übergang in das Studium sowie vom Studium in den Beruf durch empirische Erhebungen erfasst.

Im Rahmen des Projektes werden Studierende, die Hochschulverwaltung, Hochschullehrende sowie Arbeitgeber in Entwicklungen und Forschungen einbezogen. Langfristig sollen Hoch-

schulstrukturen, die Hochschullehre sowie die Zusammenarbeit mit potentiellen Arbeitgebern den individuellen Bedarfen bzw. Erfordernissen der Studierenden angepasst werden und so die Studierfähigkeit bzw. Beschäftigungsfähigkeit gefördert werden.

Forschungsziele und Forschungsfrage

Der Forschungsgegenstand im Projekt lässt sich innerhalb der empirischen Bildungsforschung der Hochschuldidaktik zuordnen. Projektziel ist der bedarfsgerechte Ausbau sowohl der hochschulischen als auch der lehreinheitsbezogenen Angebote und Strukturen, um den Studierenden einen gelingenden Übergang in das Studium und in den Beruf zu ermöglichen.

Daraus ergeben sich im Projekt folgende Forschungsfragen:

1. Über welche Kompetenzen und Ressourcen verfügen die Studierenden beim Studieneintritt und lassen sich für verschiedene Gruppen hier Unterschiede feststellen?
2. Welche Anforderungen eines Studiums bereiten Studierenden zu Studienbeginn Schwierigkeiten und lassen sich Unterschiede in verschiedenen Gruppen feststellen?
3. Im welchem Maße entwickeln Studierende im Studienverlauf studien- bzw. beschäftigungsrelevante Kompetenzen?
4. Lassen sich signifikante Entwicklungsphasen und –schritte in der Kompetenzentwicklung feststellen?

Auf Grundlage der erhobenen Daten sollen Interventionen für einen bedarfsorientierten Ausbau hochschuldidaktischer Maßnahmen entwickelt, erprobt und evaluiert sowie entsprechende Hochschulstrukturen gestaltet werden. Zudem erfolgt eine Ableitung curricularer Empfehlungen sowie die Förderung der Kooperation mit potentiellen Arbeitgebern. Hier werden insbesondere die Implementierung und Evaluation von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Studierende zum Übergang ins Studium sowie in den Beruf fokussiert.

Forschungsdesign

Zur Verfolgung der Forschungsziele und -fragen sind eine Querschnittstudie zur Kompetenzentwicklung im Studienverlauf sowie Querschnittstudien zu den Voraussetzungen der Studierenden beim Studieneintritt, dem Berufseinstieg von Absolventen, dem Anforderungsprofil der Berufspraxis sowie der Durchführung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen geplant. Sie bilden die Grundlage für zukünftige Längsschnitterhebungen. Die jeweiligen Erhebungen erfolgen sowohl qualitativ als auch quantitativ.

Im Folgenden wird ein Teilbereich aus dem komplexen Forschungsdesign in Ausschnitten vorgestellt. Um Erkenntnisse zur Bildungsbiographie, ihrem sozialen Kontext, ihren Erfahrungen zum Übergang ins Studium sowie zur Bewältigung der Studienanforderungen in den ersten Wochen zu generieren, werden die Studierenden im ersten Semester zu diesen Themen per standardisiertem Fragebogen befragt. Die Ergebnisse bilden die Basis zur Modifizierung hochschulischer Interventionen.

Erwartete Erkenntnisse

Über die gewählte empirische Forschung soll eine gesicherte Basis für curriculare und strukturelle Entscheidungen im Bereich der Hochschuldidaktik im Sinne eines Educational Reasonings geschaffen werden. Hochschuldidaktische Interventionen sollen bedarfsorientiert und zielgerichtet entwickelt werden und die Ressourcen der Studierenden im stärkeren Maße im Studienverlauf berücksichtigt werden.

Gegen Projektende sind Evaluationen der vorgenommenen Interventionen unter besonderer Berücksichtigung der Effekte auf die Studierendengruppen sowie eine Überprüfung der Transferfähigkeit der Interventionen auf andere Fachbereiche bzw. Bildungsprogramme vorgesehen.

3 Studieneinstieg

Zur Erleichterung des Studieneintritts werden in einer Publikation des Hochschulinformations-Systems (HIBISKUS 2005) verschiedene Interventionen angeregt. Diese sollten danach bereits in der Oberstufe allgemeinbildender Schulen in Form einer Evaluation der gegebenen Wahlmöglichkeiten beginnen. Vor dem Hochschuleintritt wird eine fachspezifische Studienvorbereitungsphase vorgeschlagen. Diese Maßnahmen rekurrieren jedoch auf kontinuierliche Lernbiographien in institutionalisierten Bildungsprogrammen und sind für einen Großteil der untersuchten Studierendenkohorte im Rahmen des Projektes auf Grund der unterschiedlichen biographischen Voraussetzungen nicht realistisch.

LEWIN et al. (2001) nehmen sowohl die Hochschulstrukturen als auch die Studierenden in den Blick, wenn sie auf die Qualifizierung des hochschulinternen Informations- und Beratungsangebotes verweisen sowie auf die Notwendigkeit, Studierende zum effektiven Informationsverhalten zu befähigen.

Erstsemesterbefragung

Übergeordnetes Projektziel ist es, den Studierenden einen gelingenden Übergang ins Studium und vom Studium in den Beruf zu ermöglichen. Um entsprechende Interventionen entwickeln zu können, wurden, neben weiteren Forschungsaktivitäten, zwei Kohorten der Studienanfänger im WS 2008/2009 und 2009/2010 zu Vorerfahrungen, Erwartungen an das Studium sowie gelingende Aspekte und Probleme untersucht. Den Studierenden wurde ein Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zu ihren Voraussetzungen und den Erfahrungen in den ersten Wochen des Studiums vorgelegt.

Im WS 2009/2010 wurde den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, im Rahmen eines Anrechnungsportfolios zuvor absolvierte Weiterbildungen bzw. berufliche Erfahrungen auf entsprechende Module im Studium anrechnen zu lassen.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Erhebung im WS 2009/2010 vorgestellt, die sich insbesondere auf die Rahmenbedingungen und Erwartungen an ein Studium beziehen.

Von den 83 Befragten gaben 70 Studierende den Fragebogen zurück, was einer Rücklaufquote von 84 % entspricht. Auf Grund der kleinen Stichprobe kann den erhobenen Daten keine Repräsentativität für Studierenden im Allgemeinen zugewiesen werden, vielmehr bieten die Ergebnisse einen Eindruck von der Verfasstheit der Erstsemester im WS 2009/2010 in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit.

Soziodemographische Daten

Aus den soziodemographischen Angaben ergibt sich folgende Verteilung:

Tabelle 1: **Soziodemographische Daten der Stichprobe**

Merkmal (Stichprobe WS 2009/2010) N = 70		**Weiblich**	**Männlich**
Studierende		73,1 % (54)	22,9 % (16)
Durchschnittsalter		26 Jhr.	25 Jhr.
Studienzugangsvoraussetzung			
	Abitur	49,1 %	68,8 %
	Fachhochschulreife	43,4 %	25 %
	Zugang für beruflich Qualifizierte	7,5 %	6,3 %
Herkunftsberuf			
	Pflegerische Berufe	71 %	
	Therapeutische Berufe (Physio- und Ergotherapie)	17 %	
	Sonstiges	12 %	
Berufserfahrung		70 %	

Im Durchschnitt sind die befragten Studierenden 25, 7 Jahre alt, wobei die Alterspanne zwischen 21 Jahren und 47 Jahren liegt. Eine deutliche Mehrheit der Stichprobe verfügt über Abitur bzw. die Fachhochschulreife, 7,2 % der Befragten haben sich über die Zugangsmöglichkeit für beruflich Qualifizierte eingeschrieben. Auffallend ist, dass von den Befragten mehr männliche Studierende (68,8 %) das Abitur vorweisen als weibliche (49,1 %).

In der Stichprobe weicht die Relation zwischen Frauen (73,1 %) und Männern (22,9 %) von der Verteilung in der Berufspraxis zugunsten der Männer etwas ab. Im Hinblick auf die Kohorte aller Studierenden der Lehreinheit Pflege und Gesundheit, entspricht die Relation jedoch in etwa der in den Gesundheitsfachberufen insgesamt. Im Jahr 2009 waren 84% aller Studierenden in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit Frauen und nach Zahlen des Ministeriums für Arbeit Gesundheit und Soziales in NRW (MAGS, 2010) lag im Jahr 2007 der

Anteil von Frauen unter den Beschäftigten in den angesprochenen Gesundheitsfachberufen bei ca. 87 %.

In dieser Stichprobe gaben drei von 70 Studierenden an, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache sondern die erste Fremdsprache sei.

Die Verteilung der verschiedenen Herkunftsberufe unter den befragten Studierenden entspricht in etwa auch der Relation zwischen den Beschäftigten in den jeweiligen Gesundheitsfachberufen. Die pflegerischen Berufe sind deshalb mit einem Anteil von 71% deutlich stärker vertreten als die therapeutischen Berufe (24,6 %). Den „Sonstigen Berufen“ (4,3 %) ordnen sich Hebammen bzw. Heilerziehungspfleger zu.

Rahmenbedingungen der Studierenden

Zu ihren Rahmenbedingungen wurden die Studierenden unter anderem in den Bereichen Kinderbetreuung, studienbegleitende Erwerbstätigkeit sowie der Entfernung der Wohnung zum Studienort bzw., ob zur Aufnahme des Studiums ein Wohnortwechsel vorgenommen wurde, befragt. In diesem Fragenblock sollen einerseits die allgemeinen Rahmenbedingungen der Studierenden und andererseits Unterschiede in den Rahmenbedingungen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden erfasst werden.

Tabelle 2: **Rahmenbedingungen des Studiums**

N= 70	weiblich	männlich
	ja	ja
Sind Sie für die Versorgung und Erziehung von Kindern zuständig?	3,6 % (2)	6,1 % (1)
Sind Sie alleinerziehend?	1,8 % (1)	0 %
Sind Sie für die Versorgung und Pflege hilfebedürftiger Personen in Ihrem Umfeld zuständig?	3,6 % (2)	6,1 % (1)
Sind Sie parallel zu Ihrem Studium erwerbstätig?	79, 6 %	81, 3 %
Sind Sie umgezogen, um das Studium aufnehmen zu können?	50 %	62,5 %

N = 68	weiblich		männlich	
	< 20 km	20 km >	< 20 km	20 km >
Wie viele Kilometer ist die Fachhochschule von Ihrer aktuellen Wohnung entfernt?	51,5 %	48,1 %	62,5 %	37,5 %

(Anmerk: Die Zahlen in Klammern stellen die Anzahl der Nennungen dar)

Im Hinblick auf zusätzliche Belastungen während des Studiums lassen sich in der Stichprobe zwischen Männern und Frauen auf Grund von Berechnungen nach Kendall-Tau-b keine signifikanten Unterschiede feststellen. Vielmehr sind im Einzelfall die Studierenden zu betrachten, die für die Erziehung von Kindern und die Pflege von Angehörigen zuständig sind, um ihnen ggf. individuelle Angebote vorlegen zu können, die ihren spezifischen Bedarfen entgegenkommen.

Motive zur Studienaufnahme

Um die Motive zur Aufnahme eines Studiums zu erfassen und mögliche Unterschiede feststellen zu können, wurden die Studierenden zu ihren Erwartungen an ein Studium sowie zum antizipierten Nutzen befragt. Zudem wurden die Studierenden zum Grad ihrer Informiertheit zur Arbeitsmarktlage im Hinblick auf ihr Studienziel befragt.

In Tabelle 3 sind die Antworten aus einer 6er Antwortskala zwischen „trifft voll und ganz zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“ aus den ersten beiden Zustimmungsgraden (trifft voll und ganz zu / 1 + 2) zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 3: **Motive ein Studium zu aufzunehmen**

N= 70	Alter		Geschlecht		Berufserfahrung	
	< 25,7	25,8 >	weiblich	männlich	keine	1 Jhr.>
Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Motive für die Aufnahme dieses Studiums?						
Unzufriedenheit im Gesundheitsfachberuf	59,1 %	58,3 %	62,3 %	46,7 %	55 %	60,5 %
Lust am Lernen	51,2 %	80,5 %	61,1 %	66,7 %	47,4 %	68 %
Suche nach neuen Herausforderungen	95,4 %	88 %	92,4 %	93,3 %	94,8 %	91,9 %
Überbrückung von Arbeitslosigkeit	2,3 %	4,5 %	3,8 %	0 %	5,3 %	2,2 %
Wunsch die berufliche Karriere voranzutreiben	93,2 %	76,9 %	88,9%	81,3 %	95 %	84 %
Worin sehen Sie für sich den Nutzen dieses Hochschulstudiums?						
Meine Karriere voranzutreiben	86,1 %	80 %	86,8 %	73,4 %	84,2 %	83,7 %
Später bessere Arbeitsbedingungen zu haben	92,9 %	96 %	96,2 %	85,7 %	84,2 %	97,9 %
Eine fachliche Vertiefung im Gesundheitsfachberuf zu erhalten	88,4 %	92,1 %	90,7 %	86,6 %	90 %	89,8 %
Wie informiert fühlen Sie sich über folgende Bereiche?*						
Arbeitsmarktsituation im angestrebten Tätigkeitsfeld	20,9 %	20,8 %	22,3 %	15,4 %	20 %	21,3 %
Arbeitsmarktperspektiven nach dem Studium	23,8 %	25 %	20,8 %	15,4 %	26,3 %	23,4%

*Die Prozentangaben beziehen sich auf die Studierenden, die angeben sich sehr gut und gut informiert zu fühlen.

In den Ergebnissen ließen sich keine Signifikanzen (Korrelation nach Kendall-Tau-b) in den Unterschieden zwischen dem Alter, dem Geschlecht sowie den Jahren der Berufserfahrung erkennen. Vielmehr sind sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive, laut Selbstauskunft der Befragten, zur Studienaufnahme entscheidend. Insgesamt wurden unter allen Befragten als intrinsische Motive die *Suche nach neuen Herausforderungen* mit 92,6 % häufiger als relevantes Motiv zur Studienaufnahme angegeben, als *die Lust am Lernen* (62,5 %). Zudem scheinen die jüngeren Studierenden (93,2 %) etwas karriereorientierter zu sein als die älteren (76,9 %) und die *Lust am Lernen* (51,2 %) wird von jüngeren Studierenden weniger häufig als relevantes Motiv angegeben als von den älteren Studierenden (80,5 %).

In einer differenzierten Betrachtung ist auffallend, dass 55 % der Befragten ohne Berufserfahrung als Motiv zur Aufnahme eines Studiums *die Unzufriedenheit im Beruf* angeben und damit nur um 5 Prozentpunkte unter den Befragten mit Berufserfahrung liegen. Demgegenüber wird von einem überwiegenden Teil der befragten Studierenden (92,1 %) der Nutzen des Studiums in *besseren Arbeitsbedingungen* nach dem Studium angegeben. Damit ist dieser Aspekt anscheinend wichtiger, als die *fachliche Vertiefung* (89,6 %) bzw. die *berufliche Karriere voranzutreiben* (82,3 %).

Insgesamt gaben zwei der Befragten an, dass ein Motiv zur Aufnahme des Studiums *die Überbrückung von Arbeitslosigkeit* sei.

Interessant ist der Unterschied zwischen Frauen und Männern in der Frage nach dem Nutzen des Studiums. Weniger Männer (73,4) als Frauen (86,8 %) der Befragten gaben an, dass sie den Nutzen des Studiums darin sehen, ihre *Karriere voranzutreiben*.

Widersprüchlich erscheint die Selbsteinschätzung des größten Teils der Studierenden zur geringen *Informiertheit zum Arbeitsmarkt einerseits* (31,9 %) und dem Wunsch mit dem Studium *die Karriere vorantreiben* (86,5 %) zu wollen andererseits.

Insgesamt scheinen die befragten Studierenden im ersten Semester sowohl intrinsisch als auch extrinsisch hoch motiviert zu sein, ein Studium zu absolvieren.

Aus den Ergebnissen lässt sich der Hinweis erkennen, dass die Studierenden im Studienverlauf über die Arbeitsmarktlage und die jeweiligen Arbeitsmarktperspektiven zu informieren sind.

Selbsteinschätzung zur Bewältigung von Studienanforderungen

Eine der Forschungsfragen bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der Studierenden zur gelingenden Bewältigung der allgemeinen Anforderungen eines Studiums. Im Folgenden werden die Unterschiede in den Selbsteinschätzungen zwischen Frauen und Männern sowie Studierenden mit Abitur, Fachabitur und beruflich qualifizierten Studierenden sowie Berufserfahrenen und Berufsunerfahrenen gegenübergestellt.

Für die Darstellung wurden die Antworten mit den ersten beiden aufeinanderfolgenden Zustimmungsgraden (1+2) sowie die letzten beiden (5+6) zu den Aussagen „Es gelingt mir gut …“ auf einer 6er Skala mit den Antwortpolen „trifft voll und ganz zu“ (1) und „trifft überhaupt nicht zu“ (6) subsummiert.

Tabelle 4: **Inwieweit bewältigen Sie die folgenden verschiedenen Situationen und Anforderungen im Studium** (nach Geschlecht)?

N= 70	**Weiblich**		**Männlich**	
Es gelingt mir gut …	Trifft zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft nicht zu
meine eigenen Potenziale zu erkennen.	50 %	3,8 %	56,3 %	0 %
mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.	21 %	13,4 %	37,6 %	25 %
Ergebnisse verständlich und präzise zu präsentieren.	48,1 %	7,7 %	62,5 %	0 %
theoretisch, abstrakt zu denken.	28,5 %	9,6 %	53,4 %	13,3 %
wissenschaftliche Texte zu lesen.	26,9 %	11,5 %	56,3 %	6,3 %
schriftliche Ausarbeitungen anzufertigen.	40,4 %	7,7 %	40 %	6,7 %
mich auf Prüfungen vorzubereiten.	46,2 %	5,8 %	25,1 %	0 %

In den Bereichen *eigene Potenziale zu erkennen* sowie *schriftliche Ausarbeitungen anzufertigen* gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen unter den befragten Studierenden. In den Fragen zur *Beteiligung an Diskussionen, Ergebnisse zu präsentieren, theoretisch und abstrakt zu denken* sowie *wissenschaftliche Texte zu lesen* schätzen sich durchgehend mehr männliche Studierenden als kompetent ein als weibliche Studierende, mit der Einschränkung, dass sich gleichzeitig in den Fragen nach der *Beteiligung an Diskussionen* und der *Fähigkeit theoretisch abstrakt zu denken* mehr Männer als Frauen selber Defizite zuschreiben.

Tabelle 5: **Inwieweit bewältigen Sie die folgenden verschiedenen Situationen und Anforderungen im Studium** (nach Art des Hochschulzugangs)**?**

N= 70	**Abitur**		**Beruflich Qualifizierte**		**Fachhochschulreife**	
Es gelingt mir gut …	Trifft zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft nicht zu
meine eigenen Potenziale zu erkennen.	61,2 %	5,6 %	20 %	0 %	42,3 %	0 %
mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.	33,4 %	5,6 %	0 %	40 %	19,2 %	26,9 %
Ergebnisse verständlich und präzise zu präsentieren.	69,5 %	0 %	40 %	0 %	30,7 %	15,3 %
theoretisch, abstrakt zu denken.	51,4 %	5,7 %	0 %	20 %	19,2 %	15,4 %
wissenschaftliche Texte zu lesen.	44,4 %	5,6 %	20 %	20 %	30,7 %	43,2 %
schriftliche Ausarbeitungen anzufertigen.	45,7 %	2,9 %	60 %	20 %	30,7 %	43,2 %
mich auf Prüfungen vorzubereiten.	50 %	5,6 %	0 %	0 %	38,5 %	3,8 %

In diesen Ergebnissen ist auffallend, dass die befragten Studierenden mit Abitur (50,8 %) sich in nahezu allen studienrelevanten Anforderungen besser einschätzen, als die Studierenden mit Fachhochschulreife (30,1 %) bzw. mittlerer Reife (beruflich Qualifizierte) (20 %), mit Ausnahme der *Anfertigung schriftlicher Ausarbeitungen*. In der Gruppe der Studierenden mit

Fachhochschulreife ist die Streuung in der Selbsteinschätzung im Hinblick auf studienrelevante Anforderungen breiter, als unter Studierenden mit Abitur und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Sie lassen sich somit schlecht als eine signifikante Gruppe für spezifische Interventionen herausfiltern. Demgegenüber zeigt sich, dass die Studierenden ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (beruflich Qualifizierte) im Antwortverhalten eher eine Tendenz zur Mitte zeigen und möglicherweise im Hinblick auf ihre studienrelevanten Fähigkeiten verunsichert sind. Lediglich in der Selbsteinschätzung zur Fähigkeit, *schriftliche Ausarbeitungen anfertigen* zu können, schreiben sich 60 % der befragten beruflich Qualifizierten sehr gute und gute Fähigkeiten zu.

Noch zu prüfen sind diese Selbsteinschätzungen im Hinblick auf den Studienerfolg am Parameter von Prüfungsleistungen, und zwar ob die Studierenden mit Abitur den Prüfungserwartungen in einem stärkeren Maß entsprechen als Studierende mit Fachhochschulreife und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Aus diesen beiden Datensätzen können dann weitere Interventionsbedarfe abgeleitet werden.

Tabelle 6: **Inwieweit bewältigen Sie die folgenden verschiedenen Situationen und Anforderungen im Studium** (nach Berufserfahrung)**?**

N= 70	**Berufserfahrung**		**Keine Berufserfahrung**	
Es gelingt mir gut …	Trifft zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft nicht zu
meine eigenen Potenziale zu erkennen.	58,4 %	4,2 %	35 %	0 %
mich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen zu beteiligen.	23 %	16,7 %	30 %	15 %
Ergebnisse verständlich und präzise zu präsentieren.	52,1 %	4,2 %	50 %	10 %
theoretisch, abstrakt zu denken.	36,2 %	10,6 %	30 %	10 %
wissenschaftliche Texte zu lesen.	31,3 %	6,3 %	40 %	20 %
schriftliche Ausarbeitungen anzufertigen.	44,7 %	6,4 %	30 %	10 %
mich auf Prüfungen vorzubereiten.	45,8 %	4,2 %	30 %	5 %

In der Differenzierung der Studierenden in berufserfahrene und berufsunerfahrene ergibt sich hinsichtlich der studienrelevanten Anforderungen in dem jeweiligen Antwortverhalten ein unterschiedliches Bild. Im Bereich *eigene Potenziale erkennen* schätzen sich mehr berufserfahrene (58,4 %) als sehr gut und gut ein als berufsunerfahrene (35 %) Studierende. Das Gleiche gilt für die Bereiche *schriftliche Ausarbeitungen anfertigen* und *auf Prüfungen vorbereiten*. Demgegenüber schätzen sich mehr berufsunerfahrene (40 %) Studierende im Bereich, *wissenschaftliche Texte zu lesen* als sehr gut und gut ein als berufserfahrene (31,3%). Allerdings sagen auch 20 % der berufsunerfahrenen Studierenden, dass es ihnen nicht gut gelingt, *wissenschaftliche Texte zu lesen* (berufserfahrene 6,3%).

Signifikante Unterschiede ergeben sich in einer Kategorisierung der Stichprobe nach Art der Hochschulzugangsberechtigung in den Variablen *Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen, Ergebnisse verständlich und präzise präsentieren, theoretisch, abstrakt denken,*

auf Prüfungen vorbereiten. Die befragten Studierenden mit Abitur schätzen ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen besser ein als Studierende mit Fachhochschulreife bzw. ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Da die Ergebnisse auf einer Selbsteinschätzung der Studierenden basieren, bleibt zumindest vor den ersten Prüfungen die Frage offen, ob im Rahmen von Fremdeinschätzungen bzw. Prüfungsleistungen diese Bewertungen bestätigt werden können.

Auch wenn sich signifikante Unterschiede in den untersuchten Gruppen im Hinblick auf die Bewältigung studienrelevanter Anforderungen herauskristallisieren, lassen die Selbsteinschätzungen insgesamt den Schluss zu, dass der größte Teil der befragten Studierenden, für sich im Bereich der studienrelevanten Anforderungen noch Entwicklungspotenzial bzw. Unterstützungsbedarf sehen.

Erleben des Studiums

Inwieweit Studierende mit und ohne Berufserfahrung den Eindruck haben, dass ihre Vorerfahrungen und Kompetenzen im Studium berücksichtigt werden und wie diese beiden Gruppen die Belastungen, ihres Studiums bewerten, stellt sich wie folgt dar:

Tabelle 7: **Erfahrungen im ersten Semester**

N= 70	**Berufserfahrung**		**Keine Berufserfahrung**	
	Trifft zu	Trifft nicht zu	Trifft zu	Trifft nicht zu
In den meisten Lehrveranstaltungen werden individuelle Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigt.	30,6 %	4 %	20 %	15 %
Ich fühle mich persönlich belastet durch Orientierungsprobleme im Studium.	8,1 %	34,7 %	15 %	25 %
Ich fühle mich persönlich belastet durch Veränderungen des persönlichen Umfeldes.	22,5 %	44,8 %	30 %	25 %
Ich fühle mich persönlich belastet durch Verlust vertrauter und Sicherheit gebender Strukturen.	22,4 %	40,8 %	20 %	35 %

Im Bezug auf die Belastungen im Studium lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennen. Die meisten Antworten finden sich in dem hier nicht aufgeführten mittleren Zustimmungsbereich. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich mehr berufserfahrene (40,1 %) unter den befragten Studierenden durch den Übergang nicht belastet fühlen als berufsunerfahrene (28,3%). Immerhin fühlt sich jeder vierte bis fünfte Studierende durch das Studium belastet. Da diese eine Risikogruppe für einen Studienabbruch darstellen, sind optionale Unterstützungsangebote für sie zu entwickeln und zu implementieren.

Auf die Frage nach der *Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen in den Lehrveranstaltungen* antworten mehr berufserfahrene (30,6 %) der befragten Studierenden, dass dies zutreffe als berufsunerfahrene (20 %). Insgesamt entspricht dieses Ergebnis jedoch nicht dem Anspruch der Lehreinheit, das Studium anschlussfähig und praxisnah zu gestalten. Hier sind

noch differenzierte Analysen notwendig, um entsprechende Anpassungen vornehmen zu können.

Anrechnungsportfolio

Im WS 2009/2010 wurde den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, bereits absolvierte Weiterbildungen bzw. Leistungsnachweise aus zuvor erbrachten Studienleistungen in anderen Studiengängen auf studienrelevante Module im Form eines Anrechnungsportfolios anerkennen zu lassen. Damit sollen unter anderem die studienrelevanten Vorerfahrungen und Kompetenzen von berufserfahrenen und weitergebildeten Studierenden gewürdigt und anerkannt werden, um auch langjährig Berufstätigen in Verbindung mit optional studienbegleitend berufstätigen Studierenden, die Bewältigung eines Studiums zu ermöglichen.

Im ersten Semester haben von den 70 befragten Studierenden 17 ein Anrechnungsportfolio erstellt. Auf Grund dieser 17 Anrechnungsportfolios wurden sechs Studierenden ihre Berufserfahrung im entsprechenden Tätigkeitsbereich auf ein im ersten Semester vorgesehenes vierwöchiges Orientierungspraktikum und vier Studierenden absolvierte Weiterbildungen bzw. Leistungen aus anderen Studiengängen auf entsprechende Module angerechnet. Weitere Anrechnungsanfragen der Studierenden im ersten Semester für spezifische Module werden sukzessiv im fortschreitenden Studienverlauf erwartet.

Die Analyse und Evaluation der Effekte einer Anrechnung auf spezifische Module bzw. den Prüfungsleistungen in korrespondierenden Modulen ist bisher noch nicht abgeschlossen, so dass dazu derzeit keine Ergebnisse präsentiert werden können.

Interventionen / Angebote der Hochschule

Auf Grund der Ergebnisse im Rahmen des Pretests im WS 2008/2009 wurde das Konzept der Einführungsveranstaltungen sowie der Tutorien für das WS 2009/2010 überarbeitet. In den Einführungswochen erhalten die Studierenden eine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Lerntechniken und werden von studentischen Tutoren in die Fachhochschule und die Lehreinheit eingeführt.

Nach einer erneuten Evaluation im WS 2009/2010 wurden für die Einführungsveranstaltungen im WS 2010/2011 die Reihenfolge im Bereich der Einstufungsprüfung für Fachenglisch umgestellt sowie einige Inhalte zugunsten anderer, wie z. B. die Durchführung von Projekten, reduziert.

Auf Anregung der Studierenden wurden die Tutorien sowohl in der Frequenz als auch in der Gesamtdauer erweitert. Während der zweiwöchigen Einführungsveranstaltungen sind somit jeden Tag Tutorien eingeplant und im Gegensatz zum ursprünglichen Konzept gehen die Tutorien über die Einführungswochen hinaus weiter. Zudem wurden die Schulungen der Tutoren intensiviert und Arbeitsmaterialen für die Tutorien überarbeitet.

Die überarbeiteten Interventionen wurden wiederholt separat evaluiert und von den Studierenden im Gesamtergebnis positiv bewertet.

Die Fachhochschule hält für alle Studierenden verschiedene Angebote zu Lernorganisation und Lerntechniken sowie zur Bewältigung psychosozialer Belastungen vor. Nach Selbstauskunft der Befragten haben sie diese Angebote, bis auf die allgemeine Studierendenberatung, nicht nachgefragt. Vor diesem Hintergrund sollen die fachbereichsübergreifenden Unterstützungsangebote der Fachhochschule für Studierenden in den Einführungsveranstaltungen intensiver vorgestellt werden.

4 Zusammenfassung / Ausblick

In der untersuchten Stichprobe scheint eine akademische Weiterbildung für Akteure in der Berufspraxis bedeutsam zu sein, da 70 % der befragten Studierenden über Berufserfahrung verfügen. Um dieses Studium aufnehmen und finanzieren zu können zeigen die Befragten ein hohes Engagement, in dem 60 % der Befragten umgezogen sind und nahezu 80 % neben dem Studium weiter in ihrem Herkunftsberuf arbeiten. Auf diese Voraussetzung reagiert die Lehreinheit in der Gestaltung der Veranstaltungszeiten, die auf drei Tage konzentriert werden. Freistellungen bzw. eine finanzielle Beteiligung der Arbeitgeber für diese Form der Weiterbildung gibt es nicht.

In der Stichprobe (N= 70) geben drei der Befragten an, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache sei. Dieser Anteil entspricht der Verteilung in der Berufspraxis in der Gruppe, die die Studienvoraussetzungen (abgeschlossene 3 jährige Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf) erfüllen. Aus der Befragung der Studierenden ergaben sich in der Selbsteinschätzung keine spezifischen Unterstützungsbedarfe für diejenigen, die angaben, dass Deutsch nicht ihre Muttersprache sei.

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Erstsemesterbefragung unterschiedliche Unterstützungsbedarfe von Studierenden im Hinblick auf die Studierfähigkeit erkennen. Die Befunde verdeutlichen die Verunsicherung einiger Studierenden zu Studienbeginn in der Frage, ob sie in der Lage sind, die Anforderungen eines Studiums zu bewältigen. Hier ist insbesondere die Gruppe der Studierenden, die ohne formale Hochschulzugangsberechtigung das Studium begonnen haben, in den Blick zu nehmen. Des Weiteren ist auf die 20 % - 25 % der Studierenden zu achten, die sich durch das Studium belastet fühlen, um die Quote der Studienabbrecher möglichst gering zu halten. Im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, wie z. B. *wissenschaftliche Texte lesen*, sind zu Studienbeginn intensive Übungen indiziert, da die Studierenden ihre Fähigkeiten in diesem Bereich als weniger ausgeprägt einschätzen.

Zur spezifischen Analyse werden die Studierenden im Studienverlauf zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu ihren Kompetenzen befragt. Zusätzlich werden die Prüfungsergebnisse zur Bewertung des individuellen Studienerfolges verfolgt sowie schriftliche Reflexionen der Praxisphasen analysiert. Im Ergebnis werden Daten erwartet, die Schlussfolgerungen über die

Faktoren erlauben, die zu einem gelingenden Studium beitragen und die Effekte von Interventionen aufzeigen.

Vor dem Hintergrund der hohen Anzahl von Studierenden, die neben dem Studium in ihrem Herkunftsberuf arbeiten sowie den Studierenden, die ohne formale Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufgenommen haben, scheint die Schwelle für Berufstätige in Gesundheitsfachberufen in der Lehreinheit Pflege und Gesundheit ein Studium aufzunehmen relativ niedrig zu sein. Die Attraktivität dieser akademischen Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund kann die Lehreinheit alleine nicht erhöhen, da bereits in den allgemeinbildenden und den ausbildenden Schulen eine Selektion erfolgt. So sind die Berufsfachschulen der angesprochenen Berufe in der Pflicht, verstärkt Menschen mit Migrationshintergrund für ihre Ausbildungsprogramme zu umwerben und entsprechenden Angebote vorzuhalten.

Im beschriebenen Projekt werden erste Maßnahmen entwickelt und evaluiert, die berufserfahrenen Studierenden eine akademische Zusatz- bzw. Nachqualifizierung ermöglichen und einen erfolgreichen Abschluss unterstützen.

Literatur

BORGETTO, B./ SIEGEL, A. (2009): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie. Bern.

ECKERT, T. (2007): Übergänge im Bildungswesen. Münster.

ERPENBECK, J./ VON ROSENSTIEL, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

GIEBEL, W./ NIESEL, R. (2004): Transitionen. Weinheim.

HIBISKUS. (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium. (Kurzbericht Nr. 11). Hannover.

INGWERSEN, R. (2003): Die Verbindung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung in Pflege und Gesundheit. In: FALK, J./ KERRES, A. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Weinheim, 19-50.

LEWIN, K./ HEUBLEIN, U./ SCHREIBER, J./ SPANGENBERG, H./ SOMMER, D. (2001): Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001. Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft. Hannover.

MINISTERIUM FÜR ARBEIT GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MAGS) (2010): Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen. Situation der Ausbildung und Beschäftigung in Nordrhein-Westfalen. Online: https://services.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/download/70582/lbg2010.pdf (09-09-2010).

OEHME, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Hohengehren.

PUNDT, J./ MATZICK, S. (2008). Qualifizierungsbedarf – Notwendige Herausforderungen für Gesundheitsberufe. In: PUBLIC HEALTH Forschung Lehre Praxis. Berufsfelder, Nr. 58, 6-8.

SAHMEL, K. H. (2002): Grundfragen der Pflegepädagogik. 2. Aufl., Stuttgart.

STAUBER, B./ POHL, A./ WALTHER, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim.

WELZER, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

WINGENFELD, K. (2005): Die Entlassung aus dem Krankenhaus. Bern.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

NAUERTH, A. et al. (2010): Evaluation von Studienvoraussetzungen und die Implementierung bedarfsorientierter Interventionen zu Studienbeginn. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/nauerth_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

Prof. Dr. ANNETTE NAUERTH

Lehreinheit Pflege und Gesundheit, Fachhochschule Bielefeld

Am Stadtholz 24, 33609 Bielefeld

E-mail: annette.nauerth (at) fh-bielefeld.de

Homepage: www.fh-bielefeld.de/fb5/bereich-pflege-und-gesundheit

Prof. Dr. URSULA WALKENHORST

Hochschule für Gesundheit Bochum

Universitätsstr. 105

E-mail: ursula.walkenhorst (at) fh-gesundheit.de

Homepage: www.fh-gesundheit.de

RENATE VON DER HEYDEN

Lehreinheit Pflege und Gesundheit, Fachhochschule Bielefeld

Am Stadtholz 24, 33609 Bielefeld

E-mail: renate.von_der_heyden (at) fh-bielefeld.de

Homepage: www.fh-bielefeld.de/fb5/bereich-pflege-und-gesundheit

Marie Brämer & Patricia Heufers
(TU Dortmund)

Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BRÄMER/ HEUFERS 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf

Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 ist Weiterbildung (neben Forschung und Lehre) eine Kernaufgabe von Hochschulen und richtet sich sowohl an Hochschulabsolventen als auch an nicht akademisch vorgebildete Personen. Wie sich ein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet, an dem Berufstätige teilhaben, die nicht über einen Hochschulabschluss verfügen, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Dabei wird insbesondere in den Blick genommen, mit welchen Motiven die Teilnehmer die Universität als Träger der Weiterbildung wählen, was sie grundsätzlich von universitärer Weiterbildung erwarten und inwiefern die Dozenten diese Erwartungen erfüllen können (bzw. wollen). Dazu wurden 21 leitfadengestützte Interviews mit Hochschuldozenten (9) und Teilnehmern (12) aus zwei Weiterbildungsstudiengängen geführt, von denen einer mit einem Zertifikat abschließt und für beide oben genannten Personengruppen geöffnet ist, während der andere sich ausschließlich an Akademiker richtet und mit einem Masterabschluss beendet wird. Im Weiteren werden Zwischenergebnisse des Projekts dargestellt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Weiterbildung an der Universität – insbesondere mit „neuen“ Zielgruppen – als nicht unproblematisch erweist.

Social opening up of the university? Academic further education between aims and reality

Since the amendments to the German Higher Education Framework Act in 1998 further training (as well as research and teaching) has been a core task of higher education institutions and addresses itself to graduates as well as to people without academic qualifications. The current paper deals with how the available academic further training is designed which employees take part in who do not have a higher degree. The paper looks particularly closely at which motives the participants have to choose the university as the host for the further training, what they expect in principle from university-based further training and the extent to which the lecturers can (or want to) fulfill these expectations. 21 semi-structured interviews were held with university lecturers (9) and participants (12) from two further training courses, of which one ends with a certificate and is open to both of the groups mentioned above, while the other is addressed exclusively to academics and ends with a Master’s. In addition, interim results from the project are presented. On the whole it can be stated that further education and training at the university – in particular with “new” target groups – does not prove to be unproblematic.

MARIE BRÄMER & PATRICIA HEUFERS (TU Dortmund)

Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit

1 Einleitung

Die Maxime lebenslangen Lernens ist zu einem gesellschaftlichen Leitbild geworden. Ein formalisierter Teilbereich des lebenslangen Lernens ist die Weiterbildung. Der Deutsche Bildungsrat hat Weiterbildung definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 197). Diese relativ weit gefasste Definition von Weiterbildung findet zum Teil auch heute noch Verwendung. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ist heute mehr als doppelt so hoch wie noch im Jahr 1979. Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung wird von der Mehrheit der Bevölkerung als sehr hoch eingeschätzt: 92 % stimmten der Aussage „Wer im Beruf erfolgreich sein will, muss sich weiterbilden“ zu (vgl. KUWAN/ THEBIS 2005, 92).

Dass die Weiterbildungsbeteiligung insbesondere von Alter und Bildungsstand abhängig ist, belegen sowohl das Berichtssystem Weiterbildung als auch die Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (vgl. TIPPELT 2006, 219). Insgesamt kann festgehalten werden: Je älter eine Person und je niedriger ihr Bildungsabschluss, desto weniger beteiligt sie sich an Weiterbildung (vgl. auch SCHÖMANN/ LESCHKE 2008). Somit setzt sich die soziale Benachteiligung im Bildungssystem im Bereich der Weiterbildung fort. Mit den Schlagworten der „doppelten Selektivität“ (FAULSTICH 1981) und der „Weiterbildungsschere“ (SCHULENBERG et al. 1978, 525) wurde dieser Sachverhalt bereits vor einigen Jahrzehnten festgestellt. Heute strömen aber „[…] nicht mehr nur die schon immer gut gebildeten Schichten und Milieus in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen, sondern vermehrt bildungsungewohnte soziale Gruppen. Dadurch geraten Weiterbildungseinrichtungen, etablierte Strukturen und pädagogische Konzepte unter erheblichen Veränderungsdruck […]“ (BREMER 2007, 23). Durch das Hochschulrahmengesetz, in dem Weiterbildung als zentrale Aufgabe von Hochschulen definiert wird, werden Universitäten unter genau diesen Veränderungsdruck gesetzt.

Der Hochschulzugang ist offensichtlich nicht nur im grundständigen Studium, sondern insbesondere auch im weiterbildenden Studium an deutschen Hochschulen stark von der sozialen Herkunft abhängig. Mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Hochschule sind auch soziale Ziele verknüpft. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (WEBER/ JÜTTE 2005, 291; KUHLENKAMP 2000, 153). Die Zugangsvoraussetzungen für ein weiterbildendes Studium reichen derzeit von Berufserfahrung und -tätigkeit bis zu einem abgeschlossenen

Hochschulstudium. Damit sind bestimmte Gruppen von der universitären Weiterbildung ausgeschlossen, wie z. B. Arbeitslose oder auch nicht akademisch vorgebildete Personen. Demzufolge sind nach wie vor Hochschulabsolventen die primäre Zielgruppe von universitärer Weiterbildung, auch wenn die Hochschulen sich gegenüber Personen ohne Hochschulabschluss öffnen.

Da nicht-akademisch Vorgebildete über keinerlei Erfahrungen mit dem universitären Alltag und wissenschaftlichem Arbeiten verfügen, stellen sich folgende Fragen: Was treibt sie dazu an, an universitärer Weiterbildung teilzunehmen? Was erwarten sie von ihrem weiterbildenden Studium an der Hochschule? Und inwiefern stellen sich die Professoren auf diese Teilnehmerschaft ein? Diesen Fragestellungen liegt der anzunehmende Konflikt zugrunde, dass Praxis und Wissenschaft unterschiedlichen Handlungslogiken verpflichtet sind und in der universitären Weiterbildung die Weltsicht der Wissenschaftler mit jener der Praktiker konfrontiert wird. Zur Bearbeitung dieser Fragen wurden Teilnehmer zweier Weiterbildungsstudiengänge an zwei verschiedenen deutschen Hochschulen vergleichend untersucht. Während der eine Studiengang mit einem Zertifikat abschließt und für Berufstätige unabhängig von einem Bildungsabschluss geöffnet ist, richtet sich der andere Studiengang ausschließlich an Akademiker, die das Studium mit einem Masterabschluss beenden. Nach einer allgemeinen Situationsbeschreibung der Weiterbildung an Hochschulen wird der Terminus „wissenschaftliche Weiterbildung“ geklärt und der bereits angedeutete Konflikt dieser Form der Weiterbildung weiter ausgeführt. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse der vergleichenden empirischen Analyse dargelegt, um letztlich Schlussfolgerungen zu formulieren.

2 Weiterbildung an Hochschulen: ein Überblick

2.1 Stellung von Weiterbildung in der deutschen Hochschullandschaft

Die Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer füllen das Hochschulrahmengesetz mit unterschiedlichen Inhalten. So ist beispielsweise der Zugang zur hochschulischen Weiterbildung (wissenschaftliche Weiterbildung) nicht bundeseinheitlich geregelt. Auch hinsichtlich der Gebühren und Entgelte treten Unterschiede auf. Wenn beispielsweise von „Kostendeckung“ die Rede ist, wie dies u. a. in NRW der Fall ist, herrscht keine Klarheit darüber, was darunter zu verstehen ist (vgl. GRAEßNER et al. 2009, 548).

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat nicht nur durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes an Bedeutung gewonnen. Auch die Strukturveränderungen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden, führen zu einer Aufwertung der Weiterbildung an Hochschulen. Aufgrund der Dynamik der Wissensentwicklung müssen Arbeitnehmer ihre Qualifikationen kontinuierlich aktualisieren und durch entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen auf den neuesten Stand bringen. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist das – in Abgrenzung zu nicht-wissenschaftlicher Weiterbildung, wie sie beispielsweise von Volkshochschulen angeboten wird – besonders von Bedeutung, da die Zahl derjenigen, die in wissensintensiven Branchen tätig sind, stetig zunimmt und sich ein genereller schulischer und beruflicher

Höherqualifizierungstrend beobachten lässt (vgl. WOLTER 2004, 34; WEBER/ JÜTTE 2005, 291). Weiterhin führt die demographische Entwicklung mit sinkenden Studierendenzahlen dazu, dass das benötigte Wissen nicht allein durch Nachwuchskräfte generiert werden kann, sondern auch durch die Weiterqualifizierung älterer Arbeitnehmer (vgl. HANFT/ KNUST 2007, 44). Nicht zuletzt wird die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung aufgrund der immer stärkeren Verwissenschaftlichung der Gesellschaft zunehmen, das heißt die Gesellschaft orientiert sich zunehmend an der Wissenschaft und misst ihr eine immer stärkere Bedeutung bei (vgl. WOLTER 2004, 34). Mit der Aufwertung der universitären Weiterbildung sind auch soziale Ziele verknüpft. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (vgl. WEBER/ JÜTTE 2005, 291; KUHLENKAMP 2000, 153). Hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit ist Deutschland allerdings rückständig. Während andere Länder, beispielsweise Finnland oder Frankreich, Personen ohne akademische Vorbildung viele Möglichkeiten der Weiterbildung an Hochschulen bieten, bieten deutsche Hochschulen dieser Personengruppe relativ wenige Weiterbildungsmöglichkeiten an (vgl. HANFT/ KNUST 2007, 8).

Wenn auch bisher von einer Aufwertung oder zunehmenden Bedeutung der universitären Weiterbildung die Rede war, führt sie dennoch eine Nischenexistenz – sowohl auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt als auch innerhalb der Hochschule. Ein Berichtssystem, das in regelmäßigen Abständen das Weiterbildungsgeschehen an Hochschulen erfasst, existiert noch nicht. Dennoch liegen Ergebnisse zur Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung vor, die in verschiedenen Studien erhoben wurden und ein genaueres Bild dieser Form von Weiterbildung zeichnen. Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg hat eine qualitative Bestandsaufnahme zur Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten durchgeführt und untersucht, wie die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in das neue Studiensystem integriert sind und wie die wissenschaftliche Weiterbildung organisatorisch an den Universitäten eingebettet ist (vgl. BLOCH 2006). In einer von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geförderten Studie wurde die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses analysiert, um das Verhältnis von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung zu klären (vgl. BREDL et al. 2006). Zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen liegen Ergebnisse einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten internationalen Vergleichsstudie vor, in der die sechs Vergleichsländer Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Österreich und die USA in den Blick genommen wurden (vgl. HANFT/ KNUST 2007; FAULSTICH et al. 2007). Im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft wurden in einer explorativen Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen Weiterbildungsverantwortliche an 18 Hochschulen und Experten aus politischen Institutionen, die über einen Gesamtüberblick der wissenschaftlichen Weiterbildung verfügen, interviewt (vgl. HERM et al. 2003). Im Rahmen einer international vergleichenden Studie zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung wurden vorhandene Datenbestände sekundäranalytisch ausgewertet (vgl. SCHAEPER et al. 2006; WOLTER 2006; WEILAND 2006). Weiterhin hat der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft seine Mitgliedsunter-

nehmen zu ihrer Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten von Hochschulen befragt (vgl. MEYER-GUCKEL et al. 2008).

Diese Untersuchungen zeigen, dass die Weiterbildung an Universitäten eine marginale Rolle einnimmt. Sie ist keine Kernaufgabe, sondern innerhalb der Universitäten randständig. Von einem umfassenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung kann nicht die Rede sein. Trotz der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes engagieren sich die Hochschulen nur sehr zögerlich in der Weiterbildung. Bei der Feststellung dieses Befundes herrscht allgemeine Einigkeit (vgl. zusätzlich BLOCH 2006, 9; HANFT 2007, 46; HRK 2008, 4; WAGNER 2009, 67). Die zuletzt erschienene Veröffentlichung des Berichtssystems Weiterbildung hat für den Zeitraum von 1991 bis 2003 einen Anteil der Universitäten am gesamten Weiterbildungsvolumen ermittelt, der zwischen 2 % und 5 % schwankt (vgl. KUWAN et al. 2006, 297).

2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung – ein problematischer Begriff

Der Terminus „wissenschaftliche Weiterbildung“ ist nicht einheitlich definiert, weder in Deutschland noch in anderen Ländern (vgl. HANFT/ TEICHLER 2007, 30). Die vorhandenen Definitionen sind unscharf und interpretationsbedürftig (vgl. WOLTER 2004, 24; GRAEßNER et al. 2009, 544). Die Kultusministerkonferenz orientiert sich an der Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates und ergänzt diese folgendermaßen: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, 2). Demnach setzt wissenschaftliche Weiterbildung den Abschluss der Erstausbildung, die aber nicht an einer Hochschule absolviert sein muss, und eine wissenschaftliche Fundierung der Angebote voraus. Diese Definition bleibt weit gefasst. Obwohl keine einheitliche Definition existiert, lässt sich in der aktuellen, einschlägigen Literatur weitgehend Einigkeit hinsichtlich folgender Bedingungen feststellen (vgl. WEBER 2006, 12; WOLTER 2005, 27; JÜTTE 2005, 15):

- Der Inhalt der Weiterbildung ist wissenschaftlich bzw. die Programme sind entsprechend wissenschaftlich fundiert.
- Die Hochschule ist Trägerin der Angebote.
- Die Angebote richten sich an Hochschulabsolventen.

Der dritte Punkt dieser Definition entspricht nicht der Forderung nach einer umfassenden Öffnung der Hochschulen für nicht-akademisch vorgebildete Gruppen (gut qualifizierte Fachkräfte, wie beispielsweise Meister). Hieran wird der auch weiterhin bestehende selektive Zugang zu hochschulischer Weiterbildung deutlich. Wenn im Folgenden von wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen wird, so liegen diesem Terminus lediglich die ersten beiden Bedingungen zugrunde.

2.3 Wissenschafts- versus Praxisorientierung in der universitären Weiterbildung

Traditionell arbeiten deutsche Universitäten angebotsorientiert. Die Angebotslogik lässt sich nach HERM et al. (2003) an folgenden drei Prinzipien erkennen: (1) Die Forschung bildet die Basis der Universität und des gesamten akademischen Karrieresystems; (2) die Fachdisziplinen als die zentralen Organisations- und Handlungseinheiten haben einen hohen Stellenwert, d. h. sie legen die wissenschaftsinternen Bewertungskriterien fest, unabhängig von externen Anforderungen; (3) die akademische Ausbildung ist durch eine geringe Differenzierung gekennzeichnet (vgl. HERM et al. 2003, 25). Hingegen muss sich die wissenschaftliche Weiterbildung an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht. Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung kann ohne entsprechende Nachfrage nicht zustande kommen (vgl. WOLTER 2009, 35; JÜTTE/ SCHILLING 2005, 151).

WILKESMANN (2010) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob in der wissenschaftlichen Weiterbildung trotz der Nachfrageorientierung ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit vermittelt werden kann. Dieser Frage liegt die Annahme zugrunde, dass die Teilnehmer aufgrund ihrer Berufstätigkeit vordergründig handlungsrelevantes Wissen erwarten. „Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten […] ein hohes Maß an Verwertbarem, d. h. das Gelernte muss sich möglichst gut im Berufsalltag umsetzen lassen“ (WILKESMANN 2010, 38). Bestätigt sich diese Annahme, würde daraus ein Verdrängungseffekt resultieren, der sich darin manifestiert, dass eine praxisbezogene Ausrichtung in den Inhalten dominiert und eine wissenschaftliche Orientierung damit ausgeschlossen ist (vgl. ebd.).

Dieser Verdrängungseffekt ließe sich mit MINTZBERGS Konzept der „experienced reflection“ auflösen. Wenn die Teilnehmer ihre Erfahrungen und die Dozenten ihr Wissen einbringen, können die beruflichen Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Außerdem erkennen die Wissenschaftler anhand der beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer, welche Probleme in der Praxis bestehen. Diese können sie dann in ihre Forschung integrieren und mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen. Experienced reflection bedeutet also einerseits Reflexion der beruflichen Praxis, andererseits generiert sie neue Forschungsfragen. Es geht demnach nicht um die reine Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen, sondern um den Erfahrungsaustausch und v. a. um die Reflexion der Erfahrungen der Teilnehmer, also der beruflichen Praxis, anhand des Wissens der Dozenten. Die Didaktik im Rahmen der experienced reflection beschreibt MINTZBERG folgendermaßen: „Our 50:50 rule says that half of the time the material introduced by the presenters should be turned over to the participating managers around the tables on their agendas: What does this mean for you, in your situation?” (MINTZBERG 2004, 33). Der klassische Frontalunterricht in Form von Vorlesungen der Dozenten wird durch diese Regel abgelöst. Dozenten und Teilnehmer treten in einen Austauschprozess und lernen gewissermaßen voneinander.

Um diesem Konzept nachzugehen, müssten Professoren, die in wissenschaftlicher Weiterbildung lehren, offen sein für die praktischen Probleme der Teilnehmer sowie interessiert sein an den realweltlichen beruflichen Fragen – auch mit der Intention, das eigene Forschungsfeld

dadurch zu bereichern. Voraussetzung dafür wäre, dass sie den „Elfenbeinturm Wissenschaft“ verlassen und sich nicht ausschließlich an der scientific community orientieren. Die Karrierekriterien in der Wissenschaft stehen einer solchen Haltung entgegen. Von dem in der Hochschule tätigen wissenschaftlichen Personal Unterstützung in der Weiterbildung zu erhalten, erweist sich deshalb als Herausforderung, da dieses Personal von Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere auf Forschungsleistungen sozialisiert ist. So hat dieses Personal „gelernt“, dass ein Engagement in der Weiterbildung der wissenschaftlichen Karriere wenig Nutzen bringt (vgl. KUHLENKAMP 2005b, 87). Die Forschungsleistungen werden anhand der Publikationshäufigkeit und -qualität (Anzahl der Publikationen in international begutachteten Journals) und der eingeworbenen Drittmittel beurteilt. Die scientific community legt die Bewertungskriterien für Forschungsleistungen und akademische Reputation fest. Die Hochschulen bzw. die Wissenschaftler orientieren sich an innerwissenschaftlichen Kriterien der Wissens- und Erkenntnisproduktion und an der disziplinären Struktur (vgl. RÖBKEN 2007, 19; NUISSL 2009, 141). Die Kriterien der scientific community sind von den Bewertungskriterien der Öffentlichkeit unabhängig und die für die Reputation entscheidenden Publikationen sind in der Regel nicht problemorientiert (vgl. WITTPOTH 2005, 21). Ob sich dieser Konflikt zwischen Wissenschaft und Praxis in der universitären Weiterbildung auflösen lässt, soll im Weiteren untersucht werden. Hierzu existiert bisher kein empirisches Datenmaterial (vgl. WILKESMANN 2010, 38).

3 Empirie

3.1 Forschungsdesign und Fragestellungen

Bei dem nachfolgend beschriebenen Projekt handelt es sich um eine selbstfinanzierte qualitative Untersuchung, die von Dezember 2009 bis November 2010 durchgeführt wurde. Der gesamte Projektbericht wird voraussichtlich im Sommer 2011 als Buchpublikation erscheinen. Im Rahmen der Untersuchung wurden 21 leitfadengestützte Interviews geführt, davon neun mit Professoren, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren, und zwölf mit Teilnehmern, die die Veranstaltungen der befragten Professoren besuchten. Dadurch wird eine mehrperspektivische Analyse der an der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligten Akteure gewährleistet. Die Interviewten setzen sich aus zwei Weiterbildungsstudiengängen an unterschiedlichen Hochschulen zusammen. Die Studiengänge unterscheiden sich hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen und der zu erwerbenden Abschlüsse. Während der eine mit einem Zertifikat abschließt und sowohl Akademiker als auch nicht-akademisch vorgebildete Personen zulässt, nehmen an dem anderen ausschließlich Akademiker teil und beenden ihr Studium mit einem Masterabschluss. Obgleich der Zertifikatsstudiengang für beide Personengruppen geöffnet ist, liegt der konzeptionelle und tatsächliche Schwerpunkt auf jenen Personen ohne Hochschulabschluss. Diese nach wie vor seltene Konstellation, nämlich dass bei einem von einer Universität angebotenen Weiterbildungsstudium Berufstätige mit unterschiedlichem Bildungsstand zusammentreffen, ermöglicht eine vergleichende Analyse im Hinblick auf soziale Unterschiede bei den Teilnehmern. Zum Zeitpunkt der Interviews befan-

den sich die Teilnehmer des Zertifikatsstudiengangs am Ende ihres Studiums und konnten demnach aus einem breiten Erfahrungsraum berichten.

Tabelle 1: **Struktur des Samples.**

Studiengang	Professoren	Teilnehmer
Masterstudiengang	Universitätsprofessoren (3)	Ausschließlich Akademiker (5)
Zertifikatsstudiengang	Universitätsprofessoren (4) Fachhochschulprofessoren (2)	Akademiker (3) Nicht-Akademisch Vorgebildete (4)

Die leitfadengestützten Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Der Leitfaden beinhaltete Fragen zu den Erwartungen an das Studium, zur Motivation, die der Teilnahme zugrundeliegt, sowie zu Erfahrungen in Bezug auf die Teilnahme an dem Weiterbildungsstudium. Weiterhin wurden die Interviewten gebeten, ihren berufsbiografischen Werdegang zu schildern. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2008). Im Weiteren werden Teilergebnisse der Untersuchung dargestellt.

Zunächst wird nachgezeichnet, wie Berufstätige, die bisher keine Hochschule besucht haben, an die Universität gelangen, um sich weiterzubilden. Darüberhinaus ist von Interesse, ob sich diese Personengruppe für das Angebot entschieden hat, weil es von einer Hochschule durchgeführt wird. Weiterhin wird rekonstruiert, wie jene, die über keine Vorerfahrung mit der Universität und den in ihr tätigen Wissenschaftlern verfügen, diese für sie neue Situation schildern. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird dem Bild des rein praktisch orientierten Berufstätigen, der einer wissenschaftlichen Orientierung abgeneigt ist, nachgegangen. Um die Situation der akademisch nicht Vorgebildeten in der wissenschaftlichen Weiterbildung umfassender darzulegen, wird zudem die Perspektive der Professoren auf diese Teilnehmergruppe berücksichtigt.

Um die Besonderheiten jener Teilnehmer ohne Hochschulabschluss zu verdeutlichen, werden sie an entsprechender Stelle mit der Kontrastgruppe der Akademiker in der universitären Weiterbildung verglichen. Der Begriff Non-Traditionals bezeichnet von nun an die Weiterbildungsstudierenden ohne akademische Vorbildung (in Anlehnung an ALHEIT et al. 2008).

3.2 Motivation der Teilnehmer

Wie kommen Berufstätige, die bisher keine Hochschule besucht haben, an die Universität, um sich weiterzubilden? Diese Frage lässt sich anhand der Interviews eindeutig beantworten. Die hier untersuchten Non-Traditionals haben nicht eigeninitiativ nach entsprechenden

Angeboten recherchiert, sondern wurden von ihren Vorgesetzten zu der Teilnahme aufgefordert. Vermutlich lassen sich diese Teilnehmer dem Motivationskonzept der identifizierten Regulation zuschreiben. Im Prozess der identifizierten Regulation macht eine Person ein vorgegebenes Ziel zu ihrem eigenen Bedürfnis (vgl. BLES 2002, 238). Diese Zuschreibung scheint nahezuliegen, da sich die Aufforderung des Vorgesetzten als vorgegebenes Ziel fassen lässt. Da die Teilnehmer viel Zeit und Anstrengungen in die Weiterbildung investieren, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Teilnahme in ihr eigenes Bedürfnissystem integrieren. Ansonsten wäre ein erfolgreicher Abschluss dieses Vorhabens eher unwahrscheinlich.

Im Gegensatz dazu haben die Studierenden des Masterstudiengangs – also jene, die bereits einen Hochschulabschluss besitzen – eigeninitiativ entsprechende Bildungsmöglichkeiten ermittelt und es kommt deutlich ein selbst-bestimmtes Karrieremotiv zum Ausdruck. Das Karrieremotiv lässt zunächst auf eine extrinsische Motivierung der Teilnehmer schließen. Da sie jedoch selbstorganisiert ausgewählt und selbstbestimmt für sich entschieden haben, diesen Studiengang zu belegen, sind sie Urheber dieser Handlung, was wiederum auf das Motivationskonzept der integrierten Regulation schließen lässt. Dieses Konzept meint, dass eine Person selbst Urheber einer Handlung ist, die daraufhin authentisch und harmonisch in ihrer Beziehung zu anderen Bestrebungen erlebt wird (vgl. BLES 2002, 239 f.).

3.3 Welche Bedeutung hat die Universität als Weiterbildungsanbieter für die Teilnehmer?

Die Intention des Vorgesetzten, eine Hochschule als Anbieter der Weiterbildung auszuwählen, scheinen die Non-Traditionals nicht hinterfragt zu haben. Grundsätzlich lassen sich diesbezüglich zwei Antwortkategorien feststellen. Entweder wird die Vergabe eines universitären Zertifikates betont oder aber das Spezifikum der Hochschulträgerschaft wird nicht gesehen, d. h. es spielt in den Augen der Interviewten keine Rolle, ob sie sich an der Hochschule oder einer anderen Einrichtung weiterbilden. Das in der Theorie beschriebene Potential wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich von neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen zu profitieren (vgl. WAGNER 2009, 68), scheint den Befragten nicht bewusst zu sein.

Weiterhin gibt diese Personengruppe an, grundsätzlich weiterbildungsaffin zu sein. Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass sie diesen Zertifikatsstudiengang nicht aus eigenem Antrieb belegen und die Hochschule als Anbieter keine besondere Rolle zu spielen scheint, lässt sich vermuten, dass die Hochschule für jene, die bisher noch keine Hochschule besucht haben, auf dem Weiterbildungsmarkt nicht präsent ist. Demgegenüber wird von den akademisch vorgebildeten Studierenden ausdrücklich betont, dass sie gezielt nach einem hochschulischen Weiterbildungsangebot gesucht hätten. Der Stellenwert der Hochschule für die eigenen Weiterbildungsambitionen unterscheidet sich hier bereits je nach Bildungsstand der Teilnehmer.

3.4 Einstellungen der Teilnehmer

Interessant ist, dass sich bei der Beschreibung eines typischen Hochschulprofessors kein einheitliches Bild abzeichnet. Jeder der zwölf Befragten hat ein individuelles Bild eines typischen Hochschulprofessors. Aus diesem Umstand lässt sich schlussfolgern, dass kein einheitliches Bild eines typischen Hochschulprofessors bei Berufspraktikern vorherrscht, unabhängig von Alter und Bildungsstand. Auch die in den Beschreibungen enthaltenen Wertungen, ausgedrückt durch positiv oder negativ konnotierte Adjektive wie „abgehoben“ oder „engagiert“, halten sich die Waage. Bei der Zuschreibung von Eigenschaften eines typischen Hochschulprofessors lässt sich also keine Tendenz feststellen.

Wie zu erwarten war, schildern Non-Traditionals, die noch keine Universität besucht haben, ihre Schwierigkeiten mit dem Bearbeiten und Verfassen von Texten. Diese Einsicht bestätigen auch die interviewten Professoren. Die Studierenden des Zertifikatsstudiengangs müssen am Ende des Studiums eine sogenannte Studienarbeit verfassen, die laut Angaben der Professoren nicht den wissenschaftlichen Standards des grundständigen Studiums entspricht. Die These, wissenschaftliches Wissen bringe sie in ihrer beruflichen Praxis weiter, wird von allen interviewten Teilnehmern bejaht. Allerdings können nur die Teilnehmer mit einem Hochschulabschluss diese allgemeine Aussage konkretisieren (bspw. als Reflexionswissen für die Analyse komplexer Situationen).

Die These, Berufspraktiker würden generell anwendungsbezogenes Wissen erwarten, lässt sich nicht uneingeschränkt halten. Hochschulabsolventen erwarten nicht ausdrücklich Handlungswissen – im Gegenteil: Die meisten Hochschulabsolventen des Masterstudiengangs äußern ein reges Interesse an der Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens, also ein konkretes Interesse an wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen und betonen die Notwendigkeit wissenschaftlicher Grundlagen für die berufliche Praxis – auch wenn diese nicht handlungsleitend seien. Die These scheint jedoch auf jene Teilnehmer zuzutreffen, die vor der Teilnahme am Weiterbildungsstudiengang kein Hochschulstudium absolviert haben. Das lässt sich vermutlich damit erklären, dass sie bisher keine Erfahrung mit Wissenschaft, also wissenschaftlichem Arbeiten und Wissen, machen konnten und für diese Personengruppe entsprechend schwierig einzuschätzen ist, was eine Hochschule leistet bzw. leisten kann. Denn sie erwarten konkrete Lösungsmöglichkeiten für praktische, beruflich relevante Problemstellungen. Eine konsistente Vorstellung von Wissenschaft scheint bei dieser Personengruppe nicht vorzuliegen. Dass diese Haltung auch am Ende des Studiums vorherrscht, überrascht: Offensichtlich können die Non-Traditionals auch am Ende des Weiterbildungsstudiums nicht einschätzen, was die Aufgabe von Wissenschaft bzw. Wissenschaftlern ist und welche Logik der Hochschule zugrunde liegt. Daher stellt sich die Frage, inwiefern das Handeln der Dozenten diesen Befund begünstigt hat.

3.5 Einstellungen der Professoren

Alle interviewten Professoren *unterstellen* den Teilnehmern, unabhängig vom Bildungsabschluss, die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens zu erwarten. Während sich bei den

Berufspraktikern kein einheitliches Bild eines typischen Hochschulprofessors abzeichnet, ist die Zuschreibung der Professoren an die Teilnehmer hinsichtlich der Erwartungshaltung identisch. Diese bemerkenswerte Tatsache führt nicht dazu, dass alle Professoren die Erwartungshaltung bedienen. Die Professoren, die in dem Masterstudiengang lehren, gestalten die weiterbildenden Veranstaltungen dem wissenschaftlichen Anspruch nach wie im grundständigen Studium. Dementsprechend sehen sie hinsichtlich wissenschaftlicher Arbeitsweisen und Denkmuster keine frappierenden Unterschiede zwischen ihrer Lehrtätigkeit im grundständigen Studium und in der Weiterbildung. Allerdings betonen diese Dozenten, dass sie eine Öffnung ihres Weiterbildungsangebots für nicht-akademisch Vorgebildete nicht befürworten, da der Anspruch, den sie in der Lehre verfolgen, wissenschaftlichen Standards entspreche, die nur einem gut vorgebildeten Personenkreis zugänglich sei.

Die Professoren des Zertifikatsstudiengangs haben es hingegen mit solchen „weniger" vorgebildeten Teilnehmern zu tun. Aufgrund ihrer Sicht auf die Teilnehmer, die durch einen zu hohen wissenschaftlichen Anspruch überfordert würden, verfolgen sie gar nicht erst das Ziel, diese in wissenschaftliches Arbeiten einzuführen. Überwiegend sei es lediglich möglich, wie es beispielsweise einer der befragten Professoren formuliert, „nur auf der inhaltlichen Ebene Informationen zu transportieren, ohne diese inhaltliche Ebene […] mit entsprechenden Begründungszusammenhängen zu versehen, die aus den jeweiligen Methoden kommen". Ein anderer Dozent begründet dieses Vorgehen wie folgt: „Ich will aus denen doch keine Wissenschaftler machen". Hier liegt also implizit die Annahme zugrunde, dass Studierende im grundständigen Studium wissenschaftlich sozialisiert werden sollen – für die Teilnehmer der universitären Weiterbildung gilt dies allerdings nicht. Basierend auf der Annahme, Wissenschaft sei Non-Traditionals kaum zu vermitteln, wird anwendungsorientiert gelehrt. Das führt in einigen Fällen dazu, dass den Teilnehmern „Rezeptwissen" an die Hand gegeben wird – ein für Wissenschaftler ungewöhnliches Vorgehen. Der Wissenschaft-Praxis-Konflikt wird also dadurch überwunden, dass der wissenschaftliche Anspruch in der Lehre abgesenkt wird.

Ob in der wissenschaftlichen Weiterbildung „[…] ein hohes Maß an Wissenschaftsorientierung vermittelt werden [kann]" (WILKESMANN 2010, 38), scheint davon abzuhängen, wie die Teilnehmerschaft vorgebildet ist. Konkret bedeutet dies, dass die Professoren dann ein *hohes* Maß an Wissenschaftlichkeit vermitteln, wenn die Teilnehmer bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Für den bereits beschriebenen Wissenschaft-Praxis-Konflikt scheinen demnach die Nachfrageorientierung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrundeliegt, und die akademische Vorbildung der Teilnehmer ausschlaggebend zu sein, da die Professoren das Maß an Wissenschaftlichkeit in Veranstaltungen, an denen nicht akademisch vorgebildete Personen teilnehmen, scheinbar geringer halten, und auf diesem Wege den Konflikt auflösen.

Ein elementarer Unterschied bei den Dozenten lässt sich jedoch feststellen: Jene Professoren, die ihre Professur an einer Fachhochschule bekleiden und entsprechend einschlägige berufliche Erfahrungen außerhalb der Hochschule vorweisen, bilden hier eine Ausnahme. Sie sehen in der Personengruppe der Non-Traditionals keine besondere Herausforderung in der Lehre, da sie bereits im grundständigen Studium eher Erfahrungen mit solchen oder ähnlichen Stu-

dierenden gesammelt haben. Hinzu kommt, dass die Bedingung einer Fachhochschulprofessur eine mehrjährige außerhochschulische Berufstätigkeit erfordert, so dass diese Dozenten den Wissenschaft-Praxis-Konflikt in ihrem berufsbiografischen Werdegang „bewältigt“ haben. Ihnen scheint der Spagat zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisrelevanz eher zu gelingen – insbesondere in Bezug auf die Studierenden ohne akademische Vorbildung. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass lediglich zwei der interviewten Professoren an der Fachhochschule tätig sind. Hinsichtlich der Auswirkungen der für eine Fachhochschulprofessur notwendigen berufspraktischen Erfahrungen außerhalb des Hochschulbereichs wären weitere Untersuchungen notwendig. Dennoch erscheinen die Ergebnisse, die auf deutliche Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulprofessoren hinweisen, vor dem Hintergrund der berufsbiographischen Differenzen plausibel.

3.6 Zusammenfassung der empirischen Befunde

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Erwartungshaltungen der Teilnehmer von ihrer jeweiligen Vorbildung abhängen. Dabei scheint es nicht überraschend, dass Hochschulabsolventen eher wissenschaftlich orientiert sind, was damit begründet werden kann, dass sie aufgrund ihres ersten Studiums wissen, was an einer Universität vermittelt wird. Die Non-Traditionals, die mit dem weiterbildenden Studium ihre ersten Erfahrungen mit der Institution Hochschule machen, erwarten durchaus handlungsrelevantes, anwendbares Wissen. Trotz dieses weiterbildenden Studiums, welches zum Zeitpunkt der Interviews bereits nahezu beendet war, äußert diese Personengruppe sich anders über *Wissenschaft* als akademisch Vorgebildete. Sie können (im Gegensatz zu den Masterstudierenden) nicht explizieren, was Wissenschaft leistet bzw. welche Funktion wissenschaftlichem Wissen zukommt. Das kann insbesondere damit begründet werden, dass die Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs nicht der grundständigen akademischen Lehre entsprechen. Die generalisierte Zuschreibung der Professoren an *den* Berufspraktiker, der grundsätzlich Anwendbares erwartet, ist dann handlungsleitend für die Professoren, wenn sich die Teilnehmerschaft u.a. auch aus nicht-akademisch vorgebildeten Personen zusammensetzt, d. h. sie richten den wissenschaftlichen Anspruch in den weiterbildenden Veranstaltungen an dem „Publikum“ aus – mit der Konsequenz, dass die Ambition, *Wissenschaft* zu vermitteln bzw. einem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, nicht systematisch verfolgt wird.

Selbstverständlich sind die empirischen Ergebnisse aufgrund der niedrigen Fallzahl nur begrenzt generalisierbar. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass nahezu alle Professoren der beiden Weiterbildungsstudiengänge befragt wurden. Dadurch wird in Ansätzen eine handlungsleitende Logik in der Weiterbildung erkennbar. Hier müssten weitere Fallbeispiele herangezogen werden, um gegebenenfalls andere Modelle universitärer Weiterbildung zu erfassen.

4 Fazit

Die sozialen Ziele, die mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung verknüpft sind, sind strukturell zum Teil erfüllt, so dass auch bisher Ausgeschlossene rein formal an akademischer Bildung partizipieren können. Allerdings lassen die vorangegangenen Erläuterungen die Frage zu, inwieweit von Teilhabe an akademischer Bildung die Rede sein kann, wenn Professoren nicht den Anspruch haben, den akademisch nicht Vorgebildeten ein gewisses Maß an Wissenschaftlichkeit zu vermitteln. Auch wenn die Zugangsbedingungen für Nicht-Akademiker rechtlich gegeben sind, scheinen die Professoren der „neuen" Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zuzutrauen. Entsprechend zeigen sich die Non-Traditionals am Ende des Weiterbildungsstudiums ähnlich indifferent gegenüber dem Bildungsort Universität wie auch schon vor ihrer ersten Erfahrung mit der Universität.

Die Einstellung der Dozenten gegenüber Non-Traditionals hängt vermutlich weniger mit individuellen Überzeugungen zusammen, sondern vielmehr mit dem System Hochschule, das bezeichnenderweise häufig mit der Metapher des „Elfenbeinturms" beschrieben wird. Unabhängig von der rechtlichen Öffnung der deutschen Universität zeigt sich in der akademischen Praxis eine „Aura der Exklusivität" (ALHEIT 2006, 1). Jene der interviewten Professoren, die an der Fachhochschule tätig sind, weisen diesbezüglich deutliche Unterschiede zu den Universitätsprofessoren auf. In den Interviews mit den Fachhochschulprofessoren ließen sich weder Äußerungen zu dem beschriebenen Wissenschaft-Praxis-Konflikt finden noch solche, die auf eine Differenzierung zwischen Akademikern und Teilnehmern ohne Hochschulabschluss hinweisen. Daraus lässt sich schließen, dass Fachhochschulen vermutlich eher geeignet sind, wissenschaftliche Weiterbildung für Non-Traditionals anzubieten, da sie bereits im grundständigen Studium durchlässiger sind und die Lehrenden den Wissenschaft-Praxis-Konflikt in ihrer eigenen Biografie „bewältigt" haben. Ob Universitäten den sozialen Zielen, die mit der Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung verbunden sind, gerecht werden können, kann durchaus in Frage gestellt werden.

Literatur

ALHEIT, P. (2006): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg'. RANLHE PROJECT: Access and Retention: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education. Online: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit-Aufsatz-Exklusionsmechanismen.pdf (20-05-2010).

ALHEIT, P. / RHEINLÄNDER, K./ WATERMANN, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, H. 4, 577-606.

BLES, P. (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci. In: FREY, D./ IRLE, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 3. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, 234-253.

BLOCH, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. Wittenberg, HoF-Arbeitsbericht 6'06.

BREDL, K./ HOLZER, D./ JÜTTE, W./ SCHÄFER, E./ SCHILLING, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

FAULSTICH, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt.

FAULSTICH, P./ GRAEßNER, G./ BADE-BECKER, U./ GORYS, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: HANFT, A./ KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 87-164.

GRAEßNER, G./ BADE-BECKER, U./ GORYS, B. (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, R./ VON HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 543-555.

HANFT, A. (2007): Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: HANFT, A./ SIMMEL, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster, 45-59.

HANFT, A./ KNUST, M. (2007a): Executive Summary. In: HANFT, A./KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 7-13.

HANFT, A./ KNUST, M. (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: HANFT, A./KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 37-86.

HANFT, A./ TEICHLER, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: HANFT, A./ KNUST, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 23-36.

HERM, B./ KOEPERNIK, C./ LEUTERER, V./ RICHTER, K./ WOLTER, A. (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen – Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden. Online: http://www.uni-tuebingen.de/uni/qz6/download/master/Hochschulen-Weiterbildung/Stifter/Studie%20Implementierung.pdf (14-04-2010).

HRK (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn, Hochschulrektorenkonferenz. Online:
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Weiterbildung.pdf (15-04-2010).

JÜTTE, W. (Hrsg.) (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning 5. Donau-Universität Krems.

JÜTTE, W./ SCHILLING, A. (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 136-153.

KMK (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (16-06-2010).

KUHLENKAMP (2000): Universitäten als Motor lebenslangen Lernens? Das internationale Projekt „Making it work" der Europäischen Kommission. In: FAULSTICH, P./WIESNER, G./WITTPOTH, J. (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven, Beiheft zum Report (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld, 145-156.

KUHLENKAMP, D. (2005): Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 81-92.

KUWAN, H./ BILGER, F./ GNAHS, D./ SEIDEL, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Gefördert und Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online:
http://www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (10-06-2010).

KUWAN, H./ THEBIS, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. Online:
http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (28-03-2010).

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim.

MEYER-GUCKEL, V./ SCHÖNFELD, D./ SCHRÖDER, A.-K./ ZIEGELE, F. (2008): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online:
http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/quartaere_bildung/quartaere_bildung.pdf (13-04-2010).

MINTZBERG, H. (2004): Managers not MBAs. London.

NUISSL, E. (2009): Zukunft der Einrichtungen für Hochschulweiterbildung im Bologna-Kontext. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 141-143.

RÖBKEN, H. (2007): Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In: HANFT, A./ SIMMEL, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster, 13-25.

SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover. Online:
http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf
(25-04-2010).

SCHÖMANN, K./ LESCHKE, J. (2008): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: BECKER, R./LAUTERBACH, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Wiesbaden, 347-383.

SCHULENBERG, W./LOEBER, H.-D./LOEBER-PAUTSCH, U./PÜHLER, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart.

TIPPELT, R. (2006): Adressatenorientierte Weiterbildungsplanung: Wie kann das Interesse an Weiterbildung geweckt werden? In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn. Bielefeld, 218-231.

WAGNER, B. (2009): Chancen und Probleme der Umsetzung von Weiterbildung und Lifelong Learning an Hochschulen. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 67-72.

WEBER, K. (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: FAULSTICH, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, 211-236.

WEBER, K./ JÜTTE, W. (2005): Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 291-297.

WEILAND, M. (2006): Länderstudie Deutschland. In: SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover, 87-127. Online:
http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf
(25-04-2010).

WILKESMANN, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30, H. 1, 28-42.

WITTPOTH, J. (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, 17-24.

WOLTER, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschulen. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: BLK (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“. H. 119. Bonn, 17-34.

WOLTER, A. (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: SCHAEPER, H./ SCHRAMM, M./ WEILAND, M./ KRAFT, S./ WOLTER, A.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. I-X. Online: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (25-04-2010).

WOLTER, A. (2005): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: JÜTTE, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning 5. Donau-Universität Krems, 25-28.

WOLTER, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster, 27-40.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BRÄMER, M./ HEUFERS, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

MARIE BRÄMER

TU Dortmund

Arndtstr. 8, 44135 Dortmund

E-mail: marie.braemer (at) uni-dortmund.de

PATRICIA HEUFERS

TU Dortmund

Arndtstr. 8, 44135 Dortmund

E-mail: patricia.heufers (at) uni-dortmund.de

Simone Wanken, Alrun Schleiff & Maren Kreutz
(Universität Trier)

Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

ABSTRACT (WANKEN/ SCHLEIFF/ KREUTZ 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf

Im Fokus gegenwärtiger bildungspolitischer Bestrebungen steht neben der Erweiterung der Hochschulzugangsmöglichkeiten auch die Forderung nach der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung. Diese wird gemeinsam mit einem System der Anerkennung sowie Anrechnung erworbener Kompetenzen und Qualifikationen in den jeweiligen Systemen der beruflichen und hochschulischen (Weiter-) Bildung gefordert. Faktisch nehmen derzeit nur wenige beruflich Qualifizierte ein Studium auf. Dies liegt auch daran, dass die Forderungen der Akteure auf den unterschiedlichen bildungspolitischen Ebenen (EU, Bund, Länder, Hochschulen) kaum miteinander vernetzt sind und jeweils partikulare Interessen verfolgen, welche die Durchsetzung der o. g. Forderungen erschweren oder sogar verhindern.

In immer differenzierteren politischen Systemen und angesichts zunehmender De-Nationalisierung (durch Europäisierung und Globalisierung) lässt sich eine direkte Steuerung zur Koordination bildungspolitischer Fragen nicht mehr realisieren. Verschiedene Regelungen und Institutionen stehen nicht mehr in einem hierarchischen Verhältnis, sondern sie greifen ineinander. Der Beitrag beschreibt und analysiert die komplexen Koordinationsmechanismen im Kontext der Realisierung von Durchlässig- und Gleichwertigkeit der beruflichen und hochschulischen Bildung aus Perspektive der Governance-Forschung.

Der Integrations- und der Fragmentierungsgrad zwischen verschiedenen existierenden Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf Durchlässigkeitsbestrebungen an deutschen Hochschulen bilden den Fokus des Aufsatzes. Ziel ist es, Paradoxien anhand des Governance-Ansatzes zu identifizieren und Konfliktlinien zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu formulieren.

Permeability of professional and higher (further) education – the paradox of aims and reality from a steering theoretical perspective

As well as widening access to higher education, the promotion of parity of esteem between professional and higher education is in the focus of current educational political efforts. This is demanded together with a system of recognition as well as accreditation of competences and qualifications gained in the respective systems of professional and higher (further) education. The fact is that at the moment only few people with professional qualifications take up a degree. This is also because the demands of the actors at the various different educational political levels (European Union, federal level, federal state level, university level) are hardly linked with each other and follow their own particular interests, which hinders or even prevents the implementation of the demands cited above.

In ever more differentiated political systems and in the context of increasing de-nationalisation (through Europeanisation and globalisation) a direct steering for the co-ordination of educational political questions can no longer be achieved. Different regulations and institutions are no longer in a

hierarchical relationship, but overlap each other. The paper describes and analyses the complex co-ordination mechanisms in the context of the realisation of the permeability and parity of esteem of professional and higher education from the perspective of governance research.

The degree of integration and fragmentation between different existing general conditions and their impact on the efforts to achieve permeability at German higher education institutions are the focus of the paper. The aim is to identify paradoxes using the governance approach and to formulate lines of conflict between aims and reality.

SIMONE WANKEN, ALRUN SCHLEIFF & MAREN KREUTZ (Universität Trier)

Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive

1 Wissenschaftliche Weiterbildung und die dreifache Frage nach Durchlässigkeit

Bereits 1976 beschreibt das Hochschulrahmengesetz das weiterbildende Studium neben dem grundständigen Studium, der Lehre und der Forschung, als Aufgabe der Universität (vgl. WOLTER 2007, 384). Aktuell wird die wissenschaftliche Weiterbildung deutlicher als Kernaufgabe deutscher Hochschulen und Universitäten hervorgehoben und ist auch als solche gesetzlich verankert. Die Hochschulen in Rheinland-Pfalz sind per Gesetz explizit dazu aufgefordert, für „Personen mit Berufserfahrung und für Berufstätige Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung“ (HochSchG RLP 2010, § 35, Abs.1f.) zu entwickeln. Diese Fokussierung der Weiterbildung kann auf heterogene supranationale und nationale Entwicklungen zurückgeführt werden.

Der Bologna-Prozess wird primär mit der Modularisierung, der Reorganisation des Studiensystems inklusive der veränderten Abschlüsse, der Kompetenzorientierung (learning outcomes) und der Einführung des Leistungspunktesystems (ECTS) in Verbindung gebracht. Diese Strukturerneuerungen stellen für den Übergang vom grundständigen in ein weiterbildendes Studium bereits eine wesentliche Erleichterung dar (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010, 6). Die nachfolgenden europäischen Bildungskonferenzen (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven 2009) lassen den Prozess des Lebenslangen Lernens und dessen Einbettung in den Hochschulbereich durch die Forderung von flexiblen Lernangeboten an Hochschulen zum europäischen Leitprinzip werden (vgl. Prager Kommuniqué u. a.). Zudem geht dieser Anspruch mit der „Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium“ (Bergen Kommuniqué, 4) einher (vgl. WOLTER 2007, 392). Diese europäischen Entwicklungen können zukünftig auch weitreichende Auswirkungen auf die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung[1] in der Bundesrepublik Deutschland haben und dort ebenso neue Impulse setzen sowie innovative Angebotsformen und Strukturerneuerungen entstehen lassen.

[1] Wenn im folgenden Text von wissenschaftlicher Weiterbildung gesprochen wird, dann ist die gesamte Vielfalt der möglichen Angebote von hochschulischer Weiterbildung gemeint, die für Hochschulabsolventen und für beruflich Qualifizierte zugänglich sind.

Darüber hinaus ist der Beginn des vermehrten Ausbaus der Systeme hochschulischer Weiterbildung auch mit der Etablierung eines „New Public Managementsystems“ an deutschen Universitäten verbunden, wobei die wissenschaftliche Weiterbildung auf „mindestens kostendeckende Marktpreise verpflichtet wurde“ (TIMMERMANN 2010, 33). Sie wird zu einem Großteil privat finanziert, sei es durch die Teilnehmer, oder durch deren Arbeitgeber (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010, 9).

Mit der Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung ist auch die aktuelle Debatte um die Öffnung der Hochschulen und um „Durchlässigkeit" verbunden, die besonders in der beruflichen Bildung eine hohe Relevanz besitzt (vgl. FROMMBERGER 2009, 10). Dabei ist zu konstatieren, dass mit dem Begriff der Durchlässigkeit sowohl in der bildungspolitischen Auseinandersetzung, als auch im wissenschaftlichen Fachdiskurs unterschiedliche Forderungen verbunden sind. Mit „Durchlässigkeit“ ist zum einen eine soziale Durchlässigkeit und damit reale Chancengleichheit gemeint, die eine individuelle soziale (vertikale) Mobilität fordert. Bildung und auch der offene Zugang zur Hochschule und deren weiterbildenden Angeboten gelten in diesem Zusammenhang als eine Grundvoraussetzung zu dieser sozialen Mobilität. Der Begriff der Durchlässigkeit wird darüber hinaus als ein Instrument zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums zur Steigerung der internationalen und überregionalen Mobilität formuliert. In diesem Kontext sind die Durchlässigkeitsforderungen mit einer höheren Mobilität der Bildungs- und/ oder Arbeitskräfte im In- und Ausland verbunden, die durch Maßnahmen, wie bspw. kooperative Studienmodelle mit ausländischen Universitäten, flexible Curricula und besondere Förderinstrumente flankiert werden.

In der seit den 1990er Jahren deutlich belebten Durchlässigkeitsdiskussion vollzieht sich derzeit ein Paradigmenwechsel (vgl. FREITAG 2010, 37). Die Forderungen nach struktureller Durchlässigkeit im Sinne der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und die damit einhergehende Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen und Qualifikationen stehen aktuell im Fokus (vgl. Abb. 1). Sie sind von den o. g. Durchlässigkeitsbestrebungen nicht zu trennen, denn die Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung und die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen sind als eine Bedingung für soziale und geographische Mobilität zu betrachten.

Abb. 1: Durchlässigkeit als Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte

Im Rahmen des prognostizierten zunehmenden Fachkräftemangels, der fortschreitenden technologischen Entwicklungen und der sich als Wissensgesellschaft kennzeichnenden Gesellschaftsformation stehen „flexible Übergangspassagen zwischen Berufs- und Hochschulbildung, und zwar jenseits formaler Berechtigungen, ganz oben auf der politischen Agenda“ (DOBISCHAT et al. 2010, 22f).

Der demografische Wandel und die vielfach verkündete Halbwertzeit des Wissens (vgl. MITTELSTRASS 2001) verschärfen diese Forderungen zusätzlich und bestärken deren reale Existenz und Omnipräsenz. FROMMBERGER verweist in diesem Zusammenhang auf BLANKERTZ, der speziell für die Berufsbildung immer wieder den Duktus hervorgehoben hat, dass den beruflichen Leistungsnachweisen im Vergleich zu den Abschlüssen höherer Allgemeinbildung nur geringe Bedeutung zugemessen wird (vgl. FROMMBERGER 2009, 3; BLANKERTZ 1969, 107). Vielfach wird in diesem Zusammenhang auch der Appell formuliert, dass die Hochschulen verstärkt auf die individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien eingehen müssen (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010, 7), um dem „dritten Bildungsweg“ einheitlich zur Anerkennung zu verhelfen. Der Terminus des „dritten Bildungswegs“ wird bisher auf bildungsprogrammatischer wie auf fachwissenschaftlicher Ebene nicht einheitlich definiert, und eine weitreichende begriffliche und inhaltliche Entfaltung von Seiten der Bildungsforschung steht derzeit noch aus.

Faktisch nehmen gegenwärtig nur wenige beruflich Qualifizierte ein Studium auf. Diese geringe Nachfrage lässt sich zumindest teilweise auf die wenigen Angebote zurückführen, denn nur ca. 20 Prozent der hochschulischen Weiterbildungsangebote sind für diese Studierendengruppe geöffnet (vgl. DOBISCHAT et al. 2010, 26). „Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. Übergänge und Verzahnungen der Modulleistungen zwischen Aus- und Weiterbildung werden (…) bisher nicht systematisch entwickelt. Nachträgliche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt“ (FAULSTICH/ OSWALD 2010, 20). Zur Realisierung der Verzahnung fehlen im konkreten Kontext vielfach Brückenkurse oder Mentorenprogramme (vgl. HANFT/ KNUST 2010, 53), denn auch wenn diese Bildungsgänge als gleichwertig erachtet werden können, sind die Wissensarten und Abschlüsse keineswegs gleichartig.

Das bisherige Verharren der Hochschulen, so eine Hauptthese dieses Aufsatzes, liegt auch daran, dass die Forderungen der Akteure auf den unterschiedlichen bildungspolitischen Ebenen (Europa, Bund, Länder, Hochschulen) kaum miteinander vernetzt sind und jeweils partikulare Interessen verfolgen, welche die Durchsetzung der o.g. Forderungen erschweren, oder diesen sogar im Wege stehen. In immer differenzierteren politischen Systemen und angesichts zunehmender De-Nationalisierung lässt sich eine direkte Steuerung zur Koordination bildungspolitischer Fragen kaum noch realisieren.

Grundlegend ist zu konstatieren, dass verschiedene Regelungen und Institutionen nicht mehr in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, sondern mehr und mehr ineinandergreifen. Das Handeln der staatlichen und nichtstaatlichen kollektiven Akteure im Kontext der hier skizzierten Durchlässigkeitsbestrebungen ist durch eine teilweise Unsichtbarkeit der Akteure selbst und besonders durch die Intransparenz ihrer Vernetzungen und Verzahnungen gekennzeichnet. Im Sinne von Governance geht es darum, „wie Akteure durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter Akteure Einfluss nehmen“ (HEINRICH 2008, 36). Daher bietet die Perspektive der Governance-Forschung, die sich auf die „Interdependenz zwischen verschiedenen Akteuren“ (KUSSAU/ BRÜSEMEISTER 2007, 18) richtet, die Möglichkeit, die komplexen Koordinationsmechanismen im Kontext der Durchlässigkeits- und Gleichwertigkeitsbestrebungen von beruflicher und hochschulischer Bildung entlang der Empfehlungen der Hauptakteure in der hochschulpolitischen Diskussion zu analysieren. Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach der Durchlässigkeit der beruflichen und hochschulischen Bildung aus der Perspektive des Hochschulsystems beleuchtet. Analysegegenstand sind dazu sowohl Dokumente zu hochschulischen Durchlässigkeitsbestrebungen, als auch solche zur wissenschaftlichen Weiterbildung, da diese Bereiche wechselseitig aufeinander bezogen und damit nicht mehr deutlich voneinander zu trennen sind. Darüber hinaus gilt es grundsätzlich zu beachten, dass man „mit dem Governance-Begriff immer am Beginn der wissenschaftlichen Arbeit“ (BENZ/ DOSE 2010a, 33) steht. Die Auseinandersetzung mit der Problematik der Durchlässigkeit und der Versuch einer Analyse anhand des Governance-Ansatzes gelten im Rahmen des Artikels als eine erste Annäherung. Diverse Unsicherheiten, die sowohl im Bezug auf die Governance-Forschung, als auch um die Forderungen der Durchlässigkeit bestehen, sind nicht “in [der]

Ungenauigkeiten der Wissenschaft, sondern in der Vielschichtigkeit der Gegenstände“ (ebd., 13) begründet.

2 Governance als Analysekonzept – eine Annäherung

Um der Frage nach den Gründen der bislang kaum realisierten Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung nachzugehen, wird mit dem Governance-Konzept und dem organisationstheoretischen Neo-Institutionalismus ein Begriffs- und Analysegerüst aufgebaut, das es erlaubt, erste Interpretationen und Hypothesen zu erstellen. Die meisten Ansätze von Governance stellen Bezüge zum Neo-Institutionalismus her, aber nur selten werden diese systematisch dargestellt. In dem vorliegenden Beitrag werden deshalb ausdrücklich Bezugskategorien aus dieser Organisationstheorie entfaltet, um neben den Strukturen auch die Handlungslogiken der einzelnen Akteure beschreiben zu können.

2.1 Von der Steuerungstheorie zu Governance

Governance ist immer als selektive Sichtweise zu verstehen, die jedoch notwendig ist, um die besonderen Formen und Konstruktionen besser analysieren und verstehen zu können (vgl. BENZ/ DOSE 2010a, 27). BENZ und DOSE formulieren daher Prämissen des Governance-Begriffs, die auch im Rahmen der weiterführenden Ausführungen als Bedingungen vorausgesetzt werden, wenn eine Analyse anhand des Governance-Konzepts erfolgen soll (vgl. ebd., 27f.):

1. Prämisse: Eine Steuerung zwischen den Akteuren in Interaktionen ist möglich.
2. Prämisse: Es besteht eine Wirkung institutioneller Regelsysteme.
3. Prämisse: Es gibt dynamische Wechsel- und Zusammenwirkungen zwischen Prozessen und Strukturen, Institutionen und Akteuren, Regeln und deren Anwendung.

MAYNTZ entwickelt den Governance-Begriff in Abgrenzung zum Begriff der Steuerung. Steuern meint zielgerichtetes Handeln, das von der Wirkung des Handelns analytisch zu unterscheiden ist. Im Kontext von Governance tritt die hierarchische Steuerung von Akteuren im Sinne einer Handlungsintervention in den Hintergrund. „Steuerungshandeln bemisst sich nicht am Steuerungserfolg. Wie jedes Handeln muss Steuern einem Subjekt zuschreibbar sein: Steuerungshandeln impliziert die Existenz von Steuerungsakteuren“ (MAYNTZ 2004). Mit Governance verschiebt sich die Perspektive hin zur Frage nach Formen der Regelung zwischen kollektiven Akteuren und deren Auswirkungen, Interdependenzen sowie der dadurch erzeugten Paradoxien. Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt sind hier nicht mehr zu unterscheiden (vgl. BENZ/ DOSEa 2010, 21). „[N]eue Formen gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Koordination und Steuerung in komplexen institutionellen Strukturen, in denen meistens staatliche und private Akteure zusammenwirken“ (ebd., 11) stehen im Zentrum der Betrachtung.

Als weiteres Differenzierungsmerkmal zu der steuerungstheoretischen Perspektive geht es im Zusammenhang mit Governance um Regelungsstrukturen des Handelns, die durch entsprechende Wirkungsmechanismen gekennzeichnet sind. Der Steuerungsbegriff wird damit von der akteursspezifischen Intervention auf Formen der Handlungskoordination erweitert. Bezogen auf die Hochschule und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, welche Regelungsstrukturen auf das Handeln aller Beteiligten wirken, die eine Realisierung von Durchlässigkeit fordern, ermöglichen, oder dieser auch entgegenstehen. In dieser Perspektive ist nun entscheidend, mit welchen Mechanismen eine Koordination der beteiligten Akteure hergestellt wird. BENZ und DOSE unterscheiden drei verschiedene Mechanismen der Handlungskoordination. „Grundlegend ist der Mechanismus der *Nachahmung* aufgrund von Beobachtungen“ (BENZ/ DOSE 2010b, 253). Die Organisationen streben in ähnliche Richtung, Koordination ist dabei „nur“ ein Nebenprodukt. Über staatliche Steuerung und Ressourcenverteilung ist aber auch eine *Beeinflussun*g von Akteuren möglich. Dabei wird versucht, auf das Handeln aktiv einzuwirken (vgl. ebd., 254f.). Der dritte und aufwendigste Mechanismus ist die *direkte Kommunikation und Verhandlung*. Durch die Festlegung und Einhaltung von Regeln ist dieser Prozess im Vergleich zu denen der Nachahmung und Beeinflussung sehr zeit- und kostenintensiv (vgl. ebd., 256).

2.2 Die Einschränkung des staatlichen Einflusses auf Hochschulebene

Der Staat stellt sich aus dieser Perspektive als ein differenziertes Geflecht miteinander verbundener Akteure dar (vgl. MAYNTZ 2004, 4f.). Im Kontext von Governance-Prozessen wird er nicht mehr unter dem Begriff einer hyperstabilen Institution betrachtet. Die neue Rolle des Staates zeichnet sich durch ihre Fluidität und Offenheit gegenüber äußeren Einflussfaktoren aus (vgl. PRIDDAT 2006, 161f.). Ferner verdeutlicht der Governance-Begriff, „dass Steuern und Koordinieren (oder Regieren und Verwalten) überwiegend (d. h. nicht immer, aber immer häufiger) in horizontalen, netzwerkartigen Beziehungen zwischen öffentlichen und privaten Akteuren geschieht, wenngleich im Schatten der Hierarchie des Staates“ (BENZ/ DOSE 2010a, 22). Die Veränderungen betreffen nicht ausschließlich den Staat, sondern auch Wirtschaft und Gesellschaft, wobei folgende Entwicklungen hervorzuheben sind:

1. Denationalisierung
2. Mehrebenenverflechtung
3. Zunehmende Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft

Die einzelnen Nationalstaaten, aber auch die Länder und Kommunen, verlieren an Steuerungsmacht, wobei jedoch supranationale Programme und Konzepte an Relevanz gewinnen. Des Weiteren sind mehrere Ebenen in Entscheidungen einbezogen und haben nicht nur ausführende Funktionen. Governance „zielt auf die Koordination sozialer Handlungen vieler Akteure, die nicht allein aus dem politischen Kontext stammen, sondern auch marktliche oder zivilgesellschaftliche Akteure einschließen“ (SCHRADER 2008, 41). Das Governance-Konzept geht von der Beobachtung aus, dass „die modernen, international vernetzten Gesell-

schaften aufgeworfene Probleme häufig Querschnittsprobleme sind, die bereichsübergreifende Koordination erfordern“ (ebd.). Governance-Strukturen beziehen damit ein großes Spektrum an organisatorischen Modalitäten, vor allem Netzwerkstrukturen und eher heterarchische Organisationen ein (vgl. PRIDDAT 2006, 136).

2.3 Organisationale Felder – der neo-institutionalistische Ansatz

Neben der Governance-Perspektive, die Steuerung und Koordination im Mehrebenensystem zwischen Akteuren betrachtet, akzentuieren neo-institutionalistische Ansätze der Organisationstheorie kollektivierte Bedeutungen und Legitimationen sowie deren Einfluss auf die einzelnen Organisationen. Die Organisationsumwelt, das organisationale Feld, gewinnt an Bedeutung (vgl. RUSTEMEYER 2009). Ein Feld ist gekennzeichnet durch ähnliche Ressourcen, ähnliche Erwartungen, Aufgaben und Aufgabenerfüllungen. Es muss als Feld wahrgenommen werden.

Diese Felder werden durch Autoritäten als Gesetze, rechtliche Vorschriften und informelle Rahmenbedingungen und zugleich durch mimetische Prozesse im Sinne eines Zurückgreifens auf bereits bewährte Problemlösungen und eine Erfolgsorientierung sowie Normen in Form von durchgesetzten Standards und Professionen, modelliert. Die Akteure im Feld beobachten sich gegenseitig und tendieren zu Isomorphie, der Angleichung aneinander (vgl. DIMAGGIO/ POWELL 1983, 149). „[D]ie kulturelle Isomorphie von Organisation und Umwelt [führt] zu einem Legitimationsvorteil (...), der für ihren Bestand wichtiger ist als ihre Effizienz“ (RUSTEMEYER 2009, 43). Es geht ihnen dabei um legitime Anerkennung in der Umwelt und nicht in erster Linie um effiziente Verfahrensweisen (vgl. MENSE-PETERMANN 2006, 63; MEYER/ ROWAN 1977). Sich zu den sozialen Legitimationen zu bekennen, ist insofern rational, als dass es die Anerkennung der Umwelt verspricht. Das heißt jedoch nicht, dass diese Legitimationen auch als Grundlage des organisationalen Handelns fungieren. Dies darf jedoch nicht damit verwechselt werden, dass Vorgaben der Umwelt genau übernommen werden, vielmehr findet real eine Rekontextualisierung statt. Kommunikative Bekenntnisse zu Legitimationsangeboten aus dem organisationalen Feld müssen nicht mit den Entscheidungen und Handlungen innerhalb der Organisation übereinstimmen, was bedeutet, dass „talk“ und „action“ differieren können (vgl. BRUNSSON 1989, 26).

Zusammenfassend lässt sich der Kern des Neo-Institutionalismus als die „institutionelle, multikausale und multikontextuelle Einbettung von Organisationen in die Gesellschaft“ (SENGE/ HELLMANN 2006, 8) beschreiben.

2.4 Ein Mehrebenenmodell wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Vereinigung der Ansätze des Neo-Institutionalismus, der Systemtheorie und der Governance-Perspektive ist SCHRADER in einem Steuerungsmodell für die Weiterbildung gelungen. Ziel dieses Modells ist es, Dimensionen und Beziehungen der Weiterbildungssteuerung zu ordnen (SCHRADER 2008, 43). Die Akteure werden als Co-Produzenten der Steuerung betrachtet. Dies entspricht der zuvor aufgestellten These, dass Steuerungsobjekt und

Steuerungssubjekt nicht mehr zu unterscheiden sind und jeweils eigene Selektionen vorgenommen werden, die nicht von außen vorgegeben werden können und immer organisationsspezifisch rekontextualisiert werden. In Anlehnung an SCHRADER wird im Folgenden ein Rahmenmodell zur Steuerung von wissenschaftlicher Weiterbildung skizziert (vgl. Abb. 2). Das vorgestellte Analysemodell erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeigt lediglich die wesentlichen bildungspolitischen Einflussmechanismen in der Debatte um Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Abb. 2: Mehrebenenmodell wissenschaftlicher Weiterbildung

Geht es um die Frage der Durchlässigkeit, muss auf der Ebene von Angeboten angesetzt werden. Will sich die Hochschule für sogenannte „non-traditional-students“ öffnen, bedarf es zielgruppenspezifischer Angebote und Veranstaltungsformate, die, wenn vorhanden, von den potentiellen Teilnehmern auch wahrgenommen und angenommen werden müssen. Die Bereitstellung oder Nichtbereitstellung, die Transparenz der Angebote sowie die Ausgestaltung dieser Formate beeinflusst bereits die Realisierung von Durchlässigkeit auf Ebene der einzelnen Hochschulen, Fächer, Abteilungen und beteiligten Personen. Die unmittelbare Umwelt der Hochschule dient als nahe gelegene Quelle von Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Auf Ebene der nationalen und supranationalen Bildungspolitik geht es um gesetzliche Rahmenbedingungen, Empfehlungen, Programme und Förderungen, mit denen regelnd auf die Hochschulen eingewirkt wird.

3 Durchlässigkeit- zwischen Programmatik und Wirklichkeit

Ausgehend von der Paradoxie zwischen bildungspolitischem Anspruch und realer Umsetzung der Durchlässigkeit innerhalb der Bildungssysteme offeriert sich die Anknüpfmöglichkeit an die Governance-Forschung. Mit dem Governance-Ansatz soll sich der Blick auf die stark ausdifferenzierten Akteurskonstellationen in den jeweiligen Bildungssystemen richten. Über die neo-institutionalistische Perspektive lassen sich des Weiteren die Legitimationsmuster der Felder und der einzelnen Organisationen beschreiben. Als ein wesentliches Kennzeichen der Handlungskoordination gilt, dass Akteure permanent bestrebt sind, „eigene Positionen zu neuen Gegebenheiten zu entwickeln, sie miteinander zu koordinieren und – unter Verwendung bereits erprobter Routinen und Verfahren – gegenüber anderen durchzusetzen" (CLEMENT 2007, 225). In der Frage um die Erreichung durchlässiger Bildungswege ergibt sich ein komplexes Gefüge sowohl bildungs- als auch hochschulpolitischer Akteure, die strukturell auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind (vgl. Abb. 2). Der vorliegende Beitrag fokussiert diejenigen Akteure, die maßgeblich an der politischen Durchlässigkeitsdebatte auf Seiten der Hochschulen beteiligt sind.

Die Analyse der bildungspolitischen Positionspapiere wird in Form einer synoptischen Darstellung systematisch mit dem Governance-Ansatz verknüpft und orientiert sich am oben entwickelten Mehrebenenmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zielführend werden unter der Governance-Perspektive Paradoxien zwischen dem Anspruch bildungspolitischer Programmatiken und der institutionellen Wirklichkeit, im Bezug auf die Frage um die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, formuliert.

3.1 Bildungsprogrammatische Ebene im organisationalen Umfeld

Die vorgestellten Entwicklungen, die mit dem Perspektivwechsel auf Governance einhergehen, zeigen sich für das Bildungssystem konkret wie folgt: Supranationale Empfehlungen und Programmatiken gewinnen auf nationaler Ebene große Bedeutung und werden als Legitimationsmuster in Felder übernommen (Denationalisierung). Kaum eine bildungspolitische Empfehlung kommt ohne den Hinweis auf Lebenslanges Lernen aus. Für die Hochschulpolitik bildet mittlerweile die Bologna-Reform die zentrale Position, auf die kommunikativ Bezug genommen wird oder sogar Bezug genommen werden muss. Sie hat sich in der organisationalen Umwelt von Hochschulen und Hochschulpolitik als relevante Größe im Diskurs durchgesetzt. Aus deutscher Perspektive kommen die Mehrebenenverflechtung und der Rückzug staatlicher Einflussnahme im Bildungsbereich unter anderem in der Föderalismusreform im Jahr 2006 zum Ausdruck. Im Rahmen der Föderalismusreform sollen die Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten von Bund und Ländern gestärkt sowie die politischen Verantwortlichkeiten transparenter gestaltet werden. Mit der Abschaffung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes (Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 2008) wurde die Gesetzgebungskompetenz für Hochschulfragen gänzlich in den Verantwortungsbereich der jeweiligen Bundesländer gelegt. Dies bedeutet, dass die Rahmengesetzgebung der Hochschulen von den Landeshochschulgesetzen geregelt wird, die von den entsprechenden Landesministerien erlassen werden. Governance zeigt sich hier als Deregulierung staatlicher

Einflussnahme zugunsten einer Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure auf mehreren Ebenen. Für das deutsche Hochschulsystem sollte diese Reform dazu beitragen, die Hochschulen aus der staatlichen Detailsteuerung zu entlassen und ihnen mehr Freiräume zu gewähren. Damit wird die Trennung von Staat und Gesellschaft weiter aufgehoben.

In Folge der Deregulierung staatlicher Einflussnahme wird der Bereich des Hochschulzugangs, aber auch die Frage nach möglichen Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren beruflicher Vorqualifikationen und Kompetenzen neu definiert. Faktisch begründet sich damit auch die vorliegende Komplexität unterschiedlicher bildungspolitischer Forderungen in der Frage um die Durchsetzung von Durchlässigkeit. Diese Forderungen sind kaum miteinander vernetzt und verfolgen größtenteils partikulare Interessen. Trotz dieser Fragmentierung kann im Sinne der Governance-Mechanismen eine *wechselseitige Beobachtung* der Akteure dadurch identifiziert werden, dass die Akteure aufeinander Bezug nehmen. Dies zeigt sich beispielhaft durch hergestellte Bezüge zur europäischen Bildungspolitik, zum Bologna-Prozess, oder zu den OECD-Studien in den Papieren der HRK. Die unterschiedlichen Akteure, bspw. HRK und KMK, beobachten sich gegenseitig. Darüber hinaus koordinieren sie sich in gemeinsamen Verhandlungen und der gemeinsamen Ausrichtung von Tagungen. Zum Teil beteiligen sich die verschiedenen Akteure wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Vertreter der Landesbildungsministerien, der Finanzministerien des Bundes und der Länder in den gleichen Gremien wie der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK). Durch dieses Gremium erfahren Beobachtung und Verhandlung eine Institutionalisierung. Dass dies zu einheitlichen Regelungen führt, ist damit jedoch nicht gewährleistet.

Am markantesten zeigt sich der Aspekt der Fragmentierung in der Gestaltung der Hochschulzugangsmöglichkeiten. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder existiert ein gegenwärtig heterogenes Feld landesspezifischer Gesetzesregelungen zum Hochschulzugang. Über die Landeshochschulgesetzgebung ist jedes Bundesland in der Lage, eigene Interessen und Forderungen zu vertreten. Unter dem Aspekt der Handlungskoordination zeigt sich, dass die KMK mit dem Beschluss vom 06.03.2009 *„Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“* von den Ländern Verhandlungen über die Gestaltung eines einheitlichen Hochschulzugangs fordert. Obwohl Gesetze eine Handlungskoordination über Bestimmung und Vorgabe darstellen, zeigt sich, dass in den meisten Bundesländern diese Regelungen auf der Ebene von Empfehlungen verbleiben, obwohl diese die legislative Autorität zur Änderung der Gesetzesgrundlagen haben. Dies unterstützt die These, dass die Länder trotz eigener Interessen und Ausgestaltungen zu Angleichung und Isomorphie tendieren. Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) plädiert in zahlreichen Positionspapieren für eine Erweiterung der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen, so bspw. in dem gemeinsamen Beschluss zwischen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) vom 14.10.2008, *„Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“*. Zudem impliziert der Beschluss vom 18.11.2008 *„Neuordnung des Hochschulzugangs beruflich Qualifizierter“* auch bereits die Forderung nach erweiterten Zugangsmöglichkeiten für Berufspraktiker. Des Weiteren wird im Kontext der *„Entschließung der 5. (a.o.) Mitglieder-*

versammlung zum Bologna-Prozess nach 2010“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 27.01.2009 dazu aufgefordert, eine höhere Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung über einen flächendeckenden Ausbau weiterbildender und berufsbegleitender (Master-) Studiengänge zu erreichen.

Allerdings zeigt der Blick in den Hochschulbereich, dass der bildungspolitische Appell nach der Öffnung der Bildungssysteme bis dato nur rudimentär umgesetzt ist. Die geforderte Durchlässigkeit steht in enger Abhängigkeit zu den grundlegenden Hochschulgesetzen der Länder und den Studien- und Prüfungsordnungen der einzelnen Fächer in den Hochschulen. Die Durchlässigkeitsforderungen erfolgen vielfach auf programmatischer Ebene in Form von Empfehlungen, wobei die Gesetzeslage teilweise hinter diesen Forderungen zurückbleibt, bzw. die rechtlichen Rahmenbedingungen aufgrund des deutschen föderalistischen Grundprinzips nicht einheitlich gestaltet sind und sich für potenzielle Teilnehmer durch mangelnde Transparenz auszeichnen.

Es zeigt sich hier die Paradoxie, dass, obwohl Durchlässigkeit programmatisch stark gefordert wird (“talk“), es kaum finanzielle Förderungsprogramme (z. B. für entsprechende Angebote für die Zielgruppe) gibt, die über temporäre Modellversuchsförderungen hinausgehen („action“). Am 28. Mai 2010 wurde in einer GWK-Sitzung der von Bund und Land gemeinsam getragene Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vereinbart, mit dem ein Entwicklungsvolumen von 250 Mio. Euro zur Verfügung gestellt werden soll. Im Fokus des Wettbewerbs steht eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Konkret sind die Hochschulen im Rahmen dieses Wettbewerbs zu einer gesteigerten Initiative in ihrer Profilbildung durch das lebensbegleitende wissenschaftliche Lernen und die Entwicklung von berufsbegleitenden Studiengängen aufgefordert (vgl. GWK, 02.06.2010). Die Ausschreibung zur Beantragung von Projekten wurde von der GWK bis Sommer 2010 avisiert, steht derzeit jedoch noch aus und hat somit bisher keine Wirkung auf die reale Wirklichkeit der Hochschulen im Bezug auf deren Öffnungsbestrebungen. Eine stabile Finanzierung und Grundlage für den Bereich der weiterbildenden Studiengänge ist somit aktuell noch nicht gewährleistet, sodass es nur wenigen Hochschulen gelingt, eine entsprechende Infrastruktur aufzubauen und zu erhalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die fehlende Steuerung in den vielfältigen Begriffsbestimmungen und Positionen ihren Ausdruck findet und dazu führt, dass die Akteure die Durchlässigkeitsforderung individuell auslegen und so heterogene Ansätze und Rahmenbedingungen aus gleichen Empfehlungen hervorgehen. Durch die große Offenheit der Empfehlungen und Mitteilungen entstehen Interpretationsspielräume und begriffliche Variationsbreiten, in die partikulare Interessen einfließen und ausentfaltet werden können. Auf dieser Grundlage verbleiben selbst die Kooperationen zwischen den Akteuren, so hier die These, auf programmatischer Ebene. Eine Umsetzung in Form verbindlicher Rahmenbedingungen und Gesetzgebungen findet kaum statt.

3.2 Umsetzung von Durchlässigkeit auf organisationaler und personaler Ebene

Universitäten haben lange nicht auf die politische Diskussion um Durchlässigkeit reagiert. Derzeit schaffen sie es, sich vielfach den Steuerungsintentionen des organisationalen Feldes zu entziehen. Trotz der programmatisch hoch aufgehängten Debatte nehmen faktisch derzeit nur sehr wenige beruflich Qualifizierte ein Studium auf. In Rheinland-Pfalz wurde für das Jahr 2007 eine Studierendenquote beruflich qualifizierter Personen in Höhe von 1,37 % ermittelt (vgl. NICKEL/ LEUSING 2009, 91). Die geringen Studierendenzahlen resultieren mitunter aus den traditionell gewachsenen, unflexiblen Steuerungsmechanismen der Zugangswege zum Hochschulbereich. Indem keine adäquaten Studienangebote inkl. Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren entwickelt werden, stehen vielfach die Hochschulen selbst mit ihren „bislang tradierten institutionalisierten Abschottungsmechanismen (DOBISCHAT et al. 2010, 22) den Öffnungsforderungen entgegen. Universitäten sind seit jeher angebotsorientierte Bildungseinrichtungen und mit der Öffnung sowie der Verknüpfung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit dem beruflichen Bildungsbereich, wird eine vermehrte Nachfrage- und Bedarfsorientierung befürchtet, die einer Verwertungslogik folgt und somit dem genuin universitären Selbstverständnis, im Sinne der Orientierung an Erkenntnis und Wissenschaft, entgegenläuft (vgl. EIRMBTER-STOLBRINK 2010, 3f.). „Handeln von Akteuren in einem Mehrebenensystem zu analysieren, erlaubt es, die Handlungen von Akteuren auf der einen Ebene als Teil institutionellen Rahmung der Handlungen von Akteuren auf anderen Ebenen zu betrachten“ (SCHRADER 2008, 45). Durch die Empfehlungen des KMK Beschlusses vom 28.06.2002 kann prinzipiell eine Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bis zu 50 Prozent erfolgen. Die Umsetzung wurde jedoch weiter an die Hochschulen gereicht (vgl. HANFT/ KNUST 2010, 53). Auf Seiten dieser bestehen dessen ungeachtet bislang nur peripher Verfahren zur Anrechnung und Anerkennung nicht formalisierter Qualifikationen und zudem nur unzureichende Lernortkooperationen. Obwohl die Hochschulen die Durchlässigkeitsforderungen aus ihrer organisationalen Umwelt kommunikativ aufnehmen, steht eine Realisierung in Form von zielgruppenspezifischen, weiterbildenden Angebotsstrukturen und Anerkennungs- sowie Anrechnungsverfahren vielfach aus. Bildungspolitische Forderungen stehen damit in einem ambivalenten Verhältnis zu ihrer institutionellen Verankerung in die entsprechenden Bildungssysteme. „Solange die neuen institutionellen Regelungen die überkommene organisatorische Konsens-Kultur der akademischen Selbstorganisation nicht ausschalten, wird sich an den intraorganisatorischen Entscheidungsroutinen nicht viel ändern“ (SCHIMANK 2009, 131). Wenn die einzelnen Bundeslänger und das Gros der Universitäten auch zukünftig keine intensiven Bemühungen um wissenschaftliche Weiterbildung und Durchlässigkeit für Berufstätige aufnehmen, besteht im organisationalen Feld auch kein Handlungsdruck. Solange der Ausschluss von „non-traditional-students“ weiterhin legitim ist, wird eine Öffnung der Hochschule für die Akteure im Feld als nicht dringend erforderlich erachtet.

4 Die Paradoxie der Öffnung der Hochschulen- ein Ausblick

Aus deutscher Perspektive stehen die Bildungssysteme der beruflichen und hochschulischen Bildung weiterhin unverbunden nebeneinander. Zwar haben bildungspolitische Programmatiken dazu beigetragen, dass sich an deutschen Hochschulen gegenwärtig vielfältige Formate wissenschaftlicher Weiterbildung etablieren, die geforderte Öffnung für Berufstätige sowie eine inhaltliche und organisatorische Verknüpfung der Angebote mit dem spezifischen Anforderungsprofil nicht-traditionell Studierender, ist jedoch kaum umgesetzt. Die bildungs- und auch hochschulpolitischen Forderungen resultieren aus zum Teil diametralen Steuerungsformen, die keine lineare Zurechnung von Verantwortlichkeiten ermöglichen. Dieser Zusammenhang begründet sich insbesondere dadurch, dass Governance-Mechanismen zunehmend hierarchische Steuerungsformen ersetzen (vgl. SCHIMANK 2009).

Die Handlungskoordination bildungs- und hochschulpolitischer Akteure ist im Sinne des Mehrebenensystems wissenschaftlicher Weiterbildung durch Verantwortungsdiffusion gekennzeichnet. Im Kontext der Frage um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung ist daher eine grundlegende Paradoxie zwischen politischer Forderung und institutioneller Verankerung zu identifizieren. Diese Paradoxie eröffnet sich darin, dass, obwohl bildungs- und auch hochschulpolitische Akteure Programmatiken für die Entwicklung und Durchsetzung offener Bildungswege entwerfen, wechselseitig kommunizieren und propagieren, diese von ihnen faktisch aber nicht umgesetzt werden. Die Ursache fehlender Umsetzungsprozesse ist Folge der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure auf verschiedenen Bezugsebenen. Unter der Governance-Perspektive handeln Akteure gemäß ihrer individuellen Handlungslogik. Die Problematik ist, dass sich die Akteure zwar auf gemeinsame Entscheidungen und Konzepte verständigen können, diese jedoch auf der Grundlage ihrer systemimmanenten Logik interpretieren. Die Akteure haben den Freiraum partikulare Interessen zu verfolgen, was sich in der Offenheit der Verhandlungsergebnisse in Form von Empfehlungen und Vorgaben äußert. Infolgedessen können Redundanzen bzw. Stagnationen ausgelöst werden, die fortschreitende Entwicklungsprozesse erschweren. Die Analyse der Durchlässigkeitsprozesse anhand des Governance-Konzepts zeigt deutlich, dass die Umstellung von Hierarchie auf Governance eine so hohe Komplexität erzeugt hat, dass diese sich nur schwer abbilden lässt. Selektionen und Betrachtung von Ausschnitten sind unvermeidlich. Der Governance-Ansatz kann die „zentrale Schwäche der Steuerungstheorie nicht aufheben, nämlich die >>Problemlösungsbias<<“ (MAYNTZ 2004, o. S.).

Für das Hochschulsystem zeigt sich die Paradoxie, dass, obwohl in den letzten 15 Jahren durch Reformen die Autonomie der Hochschule stark gestiegen ist, nur wenige Hochschulen Angebotsstrukturen für neue Zielgruppen eingeführt haben, um sich so Wettbewerbsvorteile zu verschaffen. Zwar stehen Hochschulen und Wissenschaftler miteinander in Wettbewerb, allerdings ist es „(…) [d]er Wettbewerb um Reputation“ (LANGE 2009, 62), der als Währung in der Wissenschaft gilt. Prozesse der Wettbewerbsfähigkeit und Öffnung der Hochschulen sind politisch indiziert und entstehen nicht aus der Logik des Hochschulsystems heraus. Grundsätzlich ist daher in Frage zu stellen, ob die organisationale aber auch inhaltliche

Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung, als mögliches Bindeglied zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, zu einer Reputation der Hochschule beiträgt und damit Relevanz für die Hochschule und ihr organisationales Umfeld hat.

Unter der Governance-Perspektive eröffnet sich damit der Blick auf das grundsätzliche Dilemma der deutschen Hochschule: Auf der einen Seite beruft sich die Hochschule auf ihr traditionelles Selbstverständnis als Wissenschaftssystem, basierend auf dem Grundethos der Freiheit von Forschung und Lehre. Auf der anderen Seite wird von ihr die gesellschaftliche Verantwortung gefordert, sich aufgrund des demografischen Wandels, aber auch den marktwirtschaftlichen Erfordernissen wie etwa dem drohenden Fachkräftemangel, neuen Zielgruppen zu öffnen. Dies wird jedoch wiederum eine Veränderung der Grundstrukturen der Universität zur Folge haben. Eine Verzahnung wissenschaftlicher und beruflicher Ausrichtung kann jedoch auch eine Chance für das deutsche Hochschulsystem darstellen, über adäquate Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung eine weitere Profilschärfung zu erreichen.

Literatur

BENZ, A./ DOSE, N. (2010a): Governance- Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: DIES. (Hrsg.): Governance- Regieren in komplexen Regelsystemen².Wiesbaden, 13-36.

BENZ, A./ DOSE, N. (2010b): Von der Governance – Analyse zur Policytheorie. In: DIES. (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung². Wiesbaden, 251-276.

BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover.

BRUNNSON, N. (1989): The Organiszation of Hypocrisy. Chichester.

CLEMENT, U. (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: ALTRICHTER, H./ BRÜSEMEISTER, T./ WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 207-230.

DIMAGGIO, P. J./ POWELL, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review, Jg.48, 147-160.

DOBISCHAT, R./ AHLENE, E./ ROSENDAHL, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 33, H. 2, 22-33.

EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2010): Humboldts Idee der Bildung und die <Wirksamkeit> ihres Verlustes durch den Bologna-Prozess. Bisher unveröffentlichtes Manuskript.

FAULSTICH, P./ GRAESSNER, G. (2008): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? Online: http://www.dgwf.net/docs/TagungBerlinFaulstich_Graessner_080122.pdf (29-09-10).

FAULSTICH, P./ OSWALD, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Düsseldorf.

FREITAG, W. K. (2010): Regognition of Prior Learning- Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Düsseldorf.

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf (20-06-2010).

GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ (GWK) (2010): Pressemitteilung vom 02.06.2010. GWK beschließt den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Online: http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Pressemitteilungen/pm2010-06.pdf (01-09-10).

HANFT, A./ KNUST, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: ZSE, 30. Jg., H. 1, 43-57.

HANFT; A./ GIERKE, W. B./ MÜSKENS, W. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung- eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: GROTLÜSCHEN, A./ BEIER, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, 99-111.

HARTMANN, E. A./ BUHR, R./ FREITAG, W./ LOROFF, C./ MINKS, K.-H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMBER, I. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie warum und für wen? In: DIES. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten. Münster, 13-20.

HEINRICH, M. (2008): Von der Steuerung zu Aushandlungsprozessen als neue Form der Handlungskoordination. In: LANGER, R. (Hrsg.): Warum tun die das?- Governanceanalyse zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden, 31-46.

HOCHSCHULGESETZ RHEINLAND-PFALZ (HochSchG) vom 21. Juli 2003, in der Fassung vom 09.07.2010, GVBl., 167.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2009): Hochschul- und wissenspolitische Forderung an die neue Bundesregierung. 113. Senatssitzung am 20.10.2009. Online: http://www.hrk.de/109_5134.php?datum=113.+Senatssitzung+am+20.10.2009 (20-09-2010).

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2009): Zum Bologna-Prozess nach 2010. Entschließung der 5. (a. o.) Mitgliederversammlung am 27.01.2009.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK)/ DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (DIHK) (2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Beschluss vom 14.10.2008.

KONFERENZ DER FÜR DIE HOCHSCHULEN ZUSTÄNDIGEN EUROPÄISCHEN MINISTERINNEN UND MINISTER (2001): Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag. Online: http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf (20-09-10).

KONFERENZ DER FÜR DIE HOCHSCHULEN ZUSTÄNDIGEN EUROPÄISCHEN MINISTERINNEN UND MINISTER (2005): Der europäische Hochschulraum- die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009.

KUSSAU, J./ BRÜSEMEISTER; T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, H./ BRÜSEMEISTER, T./ WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 15-54.

LANGE, J. (2009): Kommentar aus der Perspektive der Bundesländer. In: JANSEN, D. (Hrsg.): Neue Governance für die Forschung. Baden-Baden, 61-65.

MAYNTZ, R. (2004): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?. MpIfG Working Paper 04/1, März 2004. Online: http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html (14-06-10).

MENSE-PETERMANN, U. (2006): Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. In: SENGE, K./ HELLMANN, K.-U. (Hrsg.): Einführung in den Neoinstitutionalismus. Wiesbaden, 62-74.

MEYER, J. W./ ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, Jg. 83, H. 2, 340-363.

MITTELSTRASS, J. (2001): Wissen und Grenzen. Philosophische Schriften. Frankfurt am Main.

NICKEL, S./ LEUSING, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern- Eine empirische Analyse. Gütersloh.

PRIDDAT, B. (2006): Irritierte Ordnung. Moderne Politik. Politische Ökonomie der Governance. Wiesbaden.

RUSTEMEYER, D. (2009): Anarchie im Büro. Organisation als Formen multipler Rationalität. In: LANGE, U./ RAHN, S./ SEITTER, W./ KÖRZEL, R.(Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden, 35-56.

SCHIMANK, U. (2009): Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme – Deutschland in internationaler Perspektive. In: BOGUMIL, J./ HEINZE, R. G. (Hrsg.): Neue Steuerung von Hochschulen – Eine Zwischenbilanz. Berlin, 123-137.

SCHRADER, J. (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – Ein Rahmenmodell. In: HARTZ, S./ SCHRADER, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 31-63.

SENGE, K./ HELLMANN, K-U. (2006): Einleitung. In: DIES. (Hrsg.): Einführung in den Neoinstitutionalismus. Wiesbaden, 7-34.

TIMMERMANN, D. (2010): Alternativen der Hochschulfinanzierung. Düsseldorf.

WOLTER, A. (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: HEUER, U./ SIEBERS, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, 384-398.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

WANKEN, S. et al. (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

Dipl.-Päd. SIMONE WANKEN

Abteilung berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier

Universitätsring 15, 54286 Trier

E-mail: wanken (at) uni-trier.de

Homepage: http://www.uni-trier.de/index.php?id=27779

Dipl.-Päd. ALRUN SCHLEIFF

Abteilung berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier

Universitätsring 15, 54286 Trier

E-mail: schleiff (at) uni-trier.de

Homepage: http://www.uni-trier.de/index.php?id=31607

cand. paed. MAREN KREUTZ

Abteilung berufliche und betriebliche Weiterbildung, Universität Trier

Universitätsring 15, 54286 Trier

E-mail: kreu1102 (at) uni-trier.de

Homepage: http://www.uni-trier.de/index.php?id=5328

Claudia Ball
(freiberufliche Wissenschaftlerin, Weimar)

Herstellerschulungen – eine produktbegleitende Dienstleistung als berufliches Weiterbildungsangebot

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/ball_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BALL 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/ball_bwpat19.pdf

Herstellerunternehmen sind laut der CVTS 2 mit 16 % der extern durchgeführten Weiterbildungsstunden der drittgrößte Anbieter betrieblicher Weiterbildung in deutschen Unternehmen (private Trainingsinstitute 36 %, Organisationen der Wirtschaft 21 %). Betrachtet man kleine Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten, so steigt dieser Anteil auf bis zu 30 %. Somit leisten Herstellerunternehmen einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der beruflichen Weiterbildung von Erwerbstätigen, der zum jetzigen Zeitpunkt jedoch weitgehend unbeforscht ist.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die Schulungsarbeit von zwei Herstellerunternehmen des Maschinen- und Anlagenbaus. Der Schwerpunkt der Betrachtungen liegt hierbei darauf, dass die untersuchten Herstellerschulungen sich mit ihrer Fokussierung auf Bedienungs- und Wartungspersonal zu einer Weiterbildungsform entwickelt haben, die zunehmend Geringqualifizierte in Betrieben adressiert und somit eine Lücke im Weiterbildungssystem anspricht, die darüber hinaus durch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen nur selten adressiert wird. Dieser Schritt in die Durchführung von Bildungsangeboten stellt jedoch eine große Herausforderung für klassische Hersteller von Sachgütern dar. Der Beitrag zeigt auf, wie die beiden untersuchten Herstellerunternehmen mit dieser Herausforderung umgehen und welche Chancen als auch Risiken daraus für die berufliche Weiterbildung entstehen.

Der Beitrag basiert auf einer Magisterarbeit, die 2007 im Lehrgebiet Weiterbildung/ Erwachsenenbildung der Universität Erfurt erstellt wurde und deren Daten für den vorliegenden Beitrag teilweise neu ausgewertet wurden.

Training courses in manufacturing– a product-accompanying service as a form of professional further training

According to CVTS 2 manufacturing companies are the third largest provider of in-company further training in German companies, at 16 % (private training institutes 36 %, economic organisations 21 %). If one looks at small companies with fewer than 50 employees, then this proportion rises to 30 %. In this way manufacturing companies provide a not inconsiderable proportion of professional further training of employees, but at the current time this is largely unresearched.

This paper offers an insight into the training work of two manufacturing companies in engineering and plant construction. The focus of the observation lies on the fact that the training work under investtigation has developed to a form of further training which increasingly addresses those with lower qualifications, with its focus on service and maintenance personnel, and thereby addresses a gap in the further training system, which is only rarely addressed through in-company further training measures beyond this. This step in the implementation of educational provision represents, however, a major challenge for classical producers of material goods. This paper shows how both of the examined

manufacturing companies deal with this challenge and which opportunities and risks emerge from this for vocational further training.

The paper is based on a Master's dissertation which was written in 2007 in the department for further and adult education at the University of Erfurt. The data were, in part, analysed again for this paper.

CLAUDIA BALL (freiberufliche Wissenschaftlerin, Weimar)

Herstellerschulungen – eine produktbegleitende Dienstleistung als berufliches Weiterbildungsangebot

1 Der Sachguthersteller als Anbieter beruflicher Weiterbildung

Kunden-/Herstellerschulungen sind eine in der Berufsbildungsforschung kaum betrachtete Form der beruflichen Weiterbildung, die aufgrund verstärkten Wettbewerbs, verkürzter Innovationszyklen und schnell alterndem Wissen zunehmend an Bedeutung für die Industrie gewonnen hat (vgl. u. a. KORFLÜR 2007; LAY 1998a; LAY 1998b; LAY et al. 2007; MICKELER 2005; RAINFURTH 2003).

Im Hinblick auf den Stellenwert von Herstellerschulungen für die betriebliche Weiterbildung gibt die Continuous Vocational Training Survey (CVTS) 2 (EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT 2002) die Auskunft, dass sechzehn Prozent der betrieblichen Weiterbildungsstunden 1999 in externen Lehrveranstaltungen (diese entsprechen 37 % aller Weiterbildungsstunden in Betrieben) von Herstellerunternehmen durchgeführt wurden, womit Herstellerunternehmen den drittgrößten Anbieter (im Bezug auf das erbrachte Stundenvolumen) von betrieblicher externer Weiterbildung (private Trainingsinstitute 36 %, Organisationen der Wirtschaft und ihre Bildungseinrichtungen 21 %) in deutschen Unternehmen darstellen. Betrachtet man besonders kleine Unternehmen mit weniger als 50 Beschäftigten, so steigt dieser Anteil sogar auf bis zu 30 % (STATISTISCHES BUNDESAMT 2008). Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass der tatsächliche Anteil der durch Hersteller erbrachten Weiterbildungsstunden jedoch weitaus höher liegt, da ausgehend von der betrieblichen Praxis ein großer Teil dieser Maßnahmen nicht als Weiterbildung erfasst wird (vgl. BÜCHTER/ GOLZ 2001) bzw. auch durch diese spezielle Erhebung nicht erfasst wurde.

Dabei sind Kundenschulungen als produktbegleitende Dienstleistungen für die Industrie längst kein Novum mehr. Im Gegenteil – sie zählen in vielen Branchen bereits zu den tradierten Serviceleistungen, die Hersteller für ihre Kunden zusätzlich zum eigentlich Produkt erbringen (vgl. LAY 1998a) und auf die Kundenunternehmen bei der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter maßgeblich bauen (vgl. BMBF 2002; GOLTZ 2004; KAILER 1998). Derzeit bieten ca. 60 % der Unternehmen der Industrie Kundenschulungen als produktbegleitendes Dienstleistungsangebot an, wobei jedoch auch bei diesem tradierten Dienstleistungsangebot von Herstellerunternehmen, ein Aufwärts- und Innovationstrend zu verzeichnen ist (vgl. LAY et al. 2007; LAY 1998b), der sich besonders in zusätzlichen Angeboten und Maßnahmen zur Erhöhung der Schulungsqualität äußert, wie z. B. Weiterbildungsberatung für das Kundenunternehmen, auf den Kundenbedarf maßgeschneiderte Schulungskonzepte, über die Produktbedienung weit hinausgehende Schulungsangebote, computerbasierten Lernformen alleinstehend oder zur Unterstützung von Präsenzlernen oder auch die Unterhaltung von Schulungsgebäuden mit modernster technischer Ausstattung und obligatorische pädagogisch-

didaktische Weiterbildungen für das eigene Schulungspersonal (vgl. BALL 2007). Auf diese Weise wird deutlich, dass das Klischee der Herstellerschulung als Erweiterung einer Einweisung bzw. Einarbeitung in eine neue Maschine im Kundenunternehmen bzw. als verkaufsfördernde Maßnahme mit Schulungselementen längst überholt ist und im Hinblick auf rasant fortschreitende technologische Innovation und dem sich am Markt abzeichnenden Trend des Herstellers zum umfassenden Problemlöser (vgl. VOLZ 1997), auch noch weitere Entwicklungsschritte zu erwarten sind.

Unterstützt wird diese Entwicklung darüber hinaus durch eine starke Nachfrage nach Qualifizierungsangeboten von Herstellern durch die Kundenunternehmen. Wie bereits dargelegt sind speziell KMUs im Bezug auf die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter nahezu abhängig von Weiterbildungsangeboten durch Herstellerunternehmen (vgl. KAILER 1998) und besonders im Handwerk werden Herstellerweiterbildungsangebote als sehr problemgerecht und praxisnah eingeschätzt, wodurch sie einen unverzichtbaren Teil der notwendigen beruflichen Weiterbildung ausmachen (vgl. BMBF 2002). GOLZ (2004) verweist branchen- und betriebsgrößenübergreifend auf eine große Relevanz von Herstellern und Lieferanten bei der innerbetrieblichen Qualifizierung, wobei der Trend hierbei zu arbeitsplatzfernen Schulungsformen, die jedoch in der Nähe der Arbeitsstätte stattfinden, geht, um ein ungestörtes Lernen zu ermöglichen. Große Bedeutung haben Herstellerweiterbildungsangebote generell bei der Einführung neuer Technologie, bei der sie oftmals bereits gemeinsam mit dem Produkt eingekauft werden, ohne dass eine separate Rechnungslegung für die Schulung erfolgt (vgl. HEGER 1996).

2 Kunden- und Herstellerschulungen ein unbeforschtes Gebiet

Konträr zum Finanzvolumen von ca. 27 Mrd. Euro (LENSKE/ WERNER 2009), das allein 2008 von deutschen Unternehmen in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investiert wurde, ist der Bestand empirischer Forschungsarbeiten zur betrieblichen Bildungsarbeit aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus eher gering (DIETTRICH/ VONKEN 2009). Dieses Ungleichgewicht zwischen Forschungsstand und betrieblicher Praxis wird ungleich stärker, wenn man einzelne Teilbereiche der betrieblichen Weiterbildungsarbeit betrachtet. So auch die hier zu untersuchenden Weiterbildungsangebote durch Herstellerunternehmen, denn der Hersteller von Sachgütern ist als Weiterbildungsanbieter bisher weitgehend unbeforscht ebenso wie die Relevanz derartiger Weiterbildungsmaßnahmen für Unternehmen und Beschäftige. Nur vereinzelt finden sich Studien und andere Publikationen, die Herstellerweiterbildungsangebote mit berücksichtigen oder gar zum Untersuchungsgegenstand machen. Die wenigen Beiträge aus der Berufsbildungsforschung beschränken sich hierbei meist auf didaktischen Aspekte von Herstellerschulungen so z. B. HAHNE (2000), HERTER (1991) und LIEBERT (1998) und auf Fragen der Qualifikationsforschung wie bei BAAKEN und SIMON (1987) oder SONNTAG (1985). Darüber hinaus wird in der einschlägigen Literatur z. B. bei GOLTZ (2004) und KAILER (1998) verstärkt auf die hohe Relevanz von Herstellern als Weiterbildungsanbieter für die Qualifizierungsarbeit in KMUs und bei der Einführung neuer Technologien hingewiesen.

Stärker beforscht ist dieser Forschungsgegenstand von Seiten der Betriebswirtschaftslehre. Auch hier bezieht sich die Forschung primär auf die Seite der Hersteller aufgrund der aktuelle Diskussion zum Wandel vom Sachguthersteller zum umfassenden Problemlöser und die damit verbundene Diskussion um produktbegleitende Dienst-/ Serviceleistungen wie z. B. bei LAY (1998a und 1998b), LAY, KÖRNER und JÄGER (2007), RAINFURTH (2003), MICKELER (2005) oder VOLZ (1997). Darüber hinaus sind diese Weiterbildungsmaßnahmen Gegenstand des Marketings wie z. B. bei BAAKEN und SIMON (1987) oder CHRISTEN (2002). In der einschlägigen Personalentwicklungsliteratur wird, wie auch in der Berufsbildungsforschung primär auf die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Integration von Herstellerweiterbildungsmaßnahmen in die betriebliche Weiterbildungsarbeit hingewiesen.

3 Beschreibung der zugrunde liegenden empirischen Untersuchung

3.1 Forschungsfragen

Ausgehend von der dargestellten Problemstellung, die in einer großen Bedeutung von produktbegleitenden Dienstleistungen für die (deutsche) Industrie generell und von Kundenschulungen für die berufliche Weiterbildung speziell auf der einen Seite und einem ebenso großes Defizit in Praxis wie Theorie auf der anderen Seite zum Ausdruck kommt, bestand das Anliegen der Untersuchung darin, einen Zugang der Forschung in die Praxis der Kundenschulungen auf Seiten der Hersteller herzustellen.

Im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Untersuchung (vgl. BALL 2007) wurde ein exploratives Vorgehen gewählt, das der zentralen Fragestellung *„Wie bewältigen die Hersteller im Maschinen- und Anlagenbau die aus Weiterbildungsperspektive mit der Durchführung von Schulungen verbundenen Anforderungen?“* nachging.

Ausgehend von dieser zentralen Fragestellung wurden zur stärkeren Fokussierung der Untersuchung und zur Orientierung im Gegenstandsfeld folgende Leitfragen für die durchgeführte Untersuchung formuliert:

- *Wie sind Kundenschulungen im Bezug auf Anliegen und Stellenwert ins Unternehmen eingebettet, welche Motive sind vom Hersteller damit verbunden und wie wirkt sich ein Wandel in diesen Motiven auf das Angebot von Kundenschulungen aus?*
- *In welchem organisatorischen und personellen Rahmen finden Herstellerschulungen statt?*
- *Inwiefern und wie führen Anbieter von Kundenschulungen Weiterbildungsberatung im Bezug auf die Einführung bzw. optimale Nutzung ihrer Produkte im Kundenunternehmen und darüber hinaus durch?*
- *Wie gehen die Hersteller bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Kundenschulungen vor, um den Ansprüchen an einen Anbieter von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen gerecht zu werden?*

- *Wie wirken sich die Charakteristika und die entsprechend unterschiedlichen Einsatzbereiche des hergestellten Produktes auf die Struktur des Schulungsangebotes aus?*

Auf weitere Ausführungen zu den Forschungsfragen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Untersuchung wird an dieser Stelle verzichtet, da im vorliegenden Beitrag der inhaltliche Schwerpunkt auf folgende Teilaspekte gelegt wurde:

- Fokus A: *Zielgruppen von Hersteller-/Kundenschulungen*
- Fokus B: *Berücksichtigung der Zielgruppencharakteristika in der Programm- und Schulungsplanung und -umsetzung*
- Fokus C: *Rolle der Hersteller als Anbieter von Sachgütern und begleitenden Schulungen für die Weiterbildung der Mitarbeiter in den Kundenunternehmen*
- Fokus D: *Kunden-/Herstellerschulungen und ihre Beziehung zum öffentlichen Berufsbildungssystem*

Für die Erörterung dieser Teilaspekte wurden die bereits vorliegenden Auswertungsergebnisse der zugrunde liegenden Untersuchung mit Ergebnissen aus einer erneuten Sichtung der Rohdaten erweitert und neu strukturiert.

3.2 Untersuchungsmethode

Aufgrund dessen, dass das Gebiet der Hersteller-/Kundenschulung ein nur sehr rudimentär untersuchtes Forschungsfeld darstellt, wurde ein exploratives Vorgehen, das nicht der Hypothesenüberprüfung sondern der Orientierung innerhalb des Gebietes und ggf. dem Generieren von Hypothesen dient, gewählt.

Traditionell werden explorative Forschungsvorhaben hauptsächlich mit qualitativen Methoden in Verbindung gebracht (vgl. BORTZ/ DÖRING 2002), was jedoch keine zwingende Koppelung darstellt, wie u. a. YIN (1988) deutlich macht. Aufbauend auf YINs (1988) Erörterungen wurde das Erstellen von Fallstudien im hier dargelegten Kontext und im Hinblick auf die Forschungsfragen als angemessene Untersuchungsmethode ausgewählt, da es sich hierbei um einen ganzheitlichen Ansatz handelt, der ein möglichst umfassende Untersuchung der Schulungsarbeit ermöglicht und dessen „unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence – documents, artefacts, interviews, and observations" (YIN 1988, 20).

3.3 Auswahl der Fälle

In der Untersuchung wurden zwei Fälle betrachtet. Hierbei stand nicht primär das Replizieren und somit die Steigerung der externen Validität (vgl. YIN 1988) im Vordergrund. Stattdessen wurden die Fälle mit dem Anliegen einer „theoretical replication" ausgewählt (vgl. YIN 1988) bei der – im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen - die Frage danach, ob und wie sich die Charakteristika von sehr unterschiedliche Produkten des Maschinen- und Anlagenbaus (Fertigungsanlagen und Baumaschinen) und ihren entsprechend unterschiedlichen Einsatzbereichen auf die Struktur des Schulungsangebotes auswirken, im Mittelpunkt

stand. Bei der Auswahl der Unternehmen wurden daher gezielt zwei Unternehmen gesucht, die sehr unterschiedliche Produkte herstellen. Ein Hersteller sollte primär Anlagen herstellen, die speziell auf Kundenwunsch zusammengestellt und konfiguriert werden (Individuallösungen) und ein zweiter Hersteller mit einer Produktpalette, aus der in der Regel das für das Kundenproblem passende Produkt herausgesucht wird (Serienfertigung).

Da bisher keine Daten zum Verhältnis zwischen Unternehmensgröße und Ausbau des Schulungsangebotes vorliegen - RAINFURTH (2003) stellt lediglich einen Zusammenhang zwischen dem generellen Angebot von Schulungen durch den Hersteller und der Unternehmensgröße fest -, wurde keine Eingrenzung der kontaktierten Unternehmen nach Unternehmensgröße vorgenommen. Die beiden ausgewählten Unternehmen werden anhand ihres Standortes, der Mitarbeiterzahl, des Jahresumsatzes und des hergestellten Produktes kurz in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: **Unternehmensprofile**

	Unternehmen A	Unternehmen B
Standorte:	Baden Württemberg	Baden Württemberg
Mitarbeiterzahl:	3.000 in Deutschland	1.500 in Deutschland
Jahresumsatz:	ca. 500 Mio. Euro (2005)	ca. 500 Mio. Euro (2006)
Produkt:	CNC-Maschinen	Baumaschinen

3.4 Durchführung und Auswertung

Für das Erstellen der Fallstudien wurden primär zwei Informationsquellen herangezogen. Es wurden Interviews mit den Kundenschulungsleitern der Unternehmen durchgeführt und es wurden Dokumente, die von den Unternehmen zur Verfügung gestellt wurden, ausgewertet. Die Interviews wurden als halbstrukturierte Interviews/ Leitfadeninterviews durchgeführt. Als ergänzende und unterstützende Quelle wurden verschiedene Dokumente von den Herstellerunternehmen in das Erstellen der Fallstudie einbezogen. Hierbei handelt es sich primär um Materialien, die in bzw. für die Kundenschulungen eingesetzt werden als auch um Schulungsmanuskripte, -programme, verschiedene Arten von Berichten und statistischen Daten.

Bei der Auswertung und Integration unterschiedlicher Quellen zur Erarbeitung einer Fallstudie konnte nur sehr begrenzt auf Auswertungsvorschläge zurückgegriffen werden, die sich direkt auf Fallstudien beziehen. Aus diesem Grund wurde an dieser Stelle ein Auswertungsverfahren gewählt, das sich an einen Vorschlag zur Interviewauswertung von SCHMIDT (2000) anlehnt. Die Ergebnisse wurden in Form von narrativen Fallstudien dokumentiert und den Unternehmen jeweils zum Review vorgelegt. Die vollständigen Fallstudien stehen auf Anfrage zur Verfügung (siehe BALL 2007).

4 Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung im Kontext der in Abschnitt 3.1 spezifizierten Fokusaspekte beispielhaft vorgestellt.

4.1 Fokus A: Zielgruppen von Hersteller-/Kundenschulungen

In beiden untersuchten Fällen ist die adressierte Zielgruppe auf Bedienpersonal und ggf. Wartungspersonal der jeweils angebotenen Maschinen beschränkt und es werden ausschließlich Mitarbeiter von Kundenunternehmen geschult (dass Hersteller darüber hinaus auch Mitarbeiter von nicht belieferten Unternehmen schulen zeigen z. B. die Fälle bei RAINFURTH (2003)), Darüber hinausgehende Zielgruppen – Personen, die nicht in Kundenunternehmen beschäftigt sind und Personen, die nicht Bediener oder Techniker an einer der gelieferten Maschinen sind - werden nur in Ausnahmefällen geschult und in beiden Fällen wird deutlich gemacht, dass z. B. die Schulung von Personal in Managementfunktion nicht ins Spektrum des Verständnisses von Kundenschulung fällt. Zusätzlich bietet z. B. Unternehmen A Schulungen für Berufsschullehrer an und Unternehmen B schult z. B. Verkaufspersonal von Vertriebspartnern. Beide Unternehmen haben internationale Vertriebsstrukturen und bieten die angebotenen Schulungen weltweit an. Standardsprachen sind hierbei Deutsch und Englisch, in denen alle Schulungen durch die Kundenschulungstrainer durchgeführt werden können.

Dieser internationale Charakter des Teilnehmerfeldes in den untersuchten Unternehmen hat maßgeblichen Einfluss auf die Voraussetzungen, die die Teilnehmer mitbringen. Beide Kundenschulungsleiter weisen im Gespräch darauf hin, dass aufgrund dessen die Vorkenntnisse der Teilnehmer sehr heterogen sind und vom sehr gut ausgebildeten Facharbeiter, der tatsächlich nur noch im Hinblick auf die Maschinencharakteristika geschult werden muss, bis hin zum Ungelernten ohne Berufserfahrung und Vorkenntnisse im Tätigkeitsfeld reichen. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen finden sich sowohl bei Teilnehmern aus dem Ausland als auch aus Deutschland. Es können entsprechend nur beschränkt Rückschlüsse auf die Vorkenntnisse ausgehend vom Heimatland getroffen werden. Teilweise beobachtet werden derartige Zusammenhänge für einen der Kundenschulungsleiter jedoch im Hinblick auf die Art der entsendenden Unternehmen.

Entsprechend niedrige grundlegende Voraussetzungen werden durch beide Unternehmen für die Teilnahme an Kundenschulungen definiert. So werden in beiden Fällen keinerlei formale Abschlüsse vorausgesetzt –aufgrund des hohen Anteils an Teilnehmern aus dem weltweiten Ausland und aufgrund der Heterogenität der Qualifikation der Mitarbeiter in den Kundenunternehmen - und auch darüber hinaus sind die Einstiegsschwellen sehr gering definiert. So werden bei Unternehmen B gar keine Vorkenntnisse erwartet und in Unternehmen A werden CNC-Grundkenntnisse, PC-Kenntnisse (ECDL – European Computer Driving License Modul 1 und 2) und Verfahrenskenntnisse in der Werkstoffverarbeitung als Vorkenntnisse definiert, die anhand von Selbsttests überprüft werden können. Für Aufbaumodule z. B. zum Thema Fehlersuche werden zusätzlich praktische Erfahrung an der betreffenden Maschine definiert und der Besuch des dazugehörigen Maschinentrainings. In allen Fällen handelt es sich jedoch

lediglich um Empfehlungen mit dem Hinweis, dass diese Voraussetzungen für das Erreichen des Lernziels notwendig sind, es liegt jedoch bei den Kundenunternehmen inwiefern tatsächlich auf diese Voraussetzungen bei der Auswahl der teilnehmenden Mitarbeiter eingegangenen wird. Unternehmen A weißt in den Schulungsbeschreibungen auf mögliche Einstufungstests hin, was aus der Erfahrung des Kundenschulungsleiters dazu führt, dass spätestens die benannten Teilnehmer sich intensiv mit den Voraussetzungen auseinandersetzen und sich ggf. gezielt auf die Schulung vorbereiten, um die definierten Voraussetzungen zu erfüllen.

Darüber hinaus wird im Fall A bereits beim Angebot der Schulungen durch die Vertriebsmitarbeiter auf die Notwendigkeit von überfachlichen Kompetenzen der Teilnehmer hingewiesen und empfohlen, diese bei der Auswahl der Teilnehmer zu berücksichtigen. Hierbei handelt es sich z. B. um die Fähigkeit, das neue Wissen im Anschluss an Kollegen weiterzugeben bzw. die Lernkompetenz der Teilnehmer an den Schulungen.

Nicht explizit vorausgesetzt aber dennoch im Hinblick auf die beiden Unternehmen von Relevanz sind interkulturelle Kompetenzen der Teilnehmer als auch Sprachkenntnisse bzw. die Fähigkeit über einen Dolmetscher zu kommunizieren. Alle Schulungen der beiden untersuchten Unternehmen können auf Deutsch und Englisch angeboten werden und besonders in Unternehmen B werden Schulungen auch in mehrsprachigen Gruppen durchgeführt. Beide Unternehmen bieten den Einsatz von Dolmetschern an. Wenn Schulungen in Englisch als Fremdsprache für die Teilnehmer durchgeführt werden (sollen), haben die beiden untersuchten Unternehmen unterschiedliche Strategien im Umgang mit (möglichen) sprachlichen Defiziten der Teilnehmer. Während bei Unternehmen A bereits bei der Buchung einer entsprechenden englisch- oder auch deutschsprachigen Schulung durch die Mitarbeiter des Herstellers mit einigen Kontrollfragen geklärt wird, ob nicht doch ein Dolmetscher eingesetzt werden sollte, setzt Unternehmen B auf den verstärkten Einsatz von stark visuell geprägten Schulungen und Lernmaterialien/Animationen, die über entsprechende sprachliche Defizite hinweghelfen sollen. Beide untersuchte Unternehmen sehen in den Sprachunterschieden kein unüberwindliches Hindernis bei der Umsetzung ihrer Schulungen.

4.2 Fokus B: Berücksichtigung der Zielgruppencharakteristika in der Programm- und Schulungsplanung und -umsetzung

Beide untersuchten Unternehmen gehen bei der Konzeption und Umsetzung ihrer Kundenschulungen gezielt auf die Charakteristika ihrer Zielgruppen generell und der Teilnehmer speziell ein, sie nutzen hierbei jedoch sehr unterschiedliche Herangehensweisen bzw. basieren ihre Überlegungen auf unterschiedliche Merkmale.

So geht Unternehmen A gezielt darauf ein, dass bei einem großen Teil der Teilnehmer die letzte Bildungserfahrung in einer konkrete Schulungssituation meist 20 Jahre oder länger zurückliegt und eine derartige Schulungssituation für die Teilnehmer entsprechend oftmals ungewohnt und teilweise emotional negativ belegt ist, was oftmals zu Unsicherheit und Hemmnissen auf Seiten der Teilnehmer führt. Um dem entgegen zu wirken, erhalten die Teilnehmer bereits frühzeitig umfassendes Material, dass ihnen einen Einblick in den Schu-

lungsablauf speziell aus organisatorischer Sicht gewährt. Hierzu zählen z. B. Eindrücke (Fotos und Beschreibungen) aus den Schulungsräumen und aus konkreten Schulungssituationen an den Trainingsmaschinen, Erläuterungen zum konkreten Ablauf der Maßnahmen mit Themen, Methoden, Pausenzeiten usw. aber auch Informationen zum Trainer, mit dem sie die gesamte Schulung über arbeiten werden und der sie am ersten Tag auch bereits bei der Anmeldung an der Rezeption in Empfang nimmt. Als von besonderer Bedeutung in diesem Kontext stellt der Kundenschulungsleiter von Unternehmen A weiterhin heraus, dass die Schulungsräume direkt von den eigenen Produktionsanlagen umgeben sind und nur durch die Produktionsanlagen erreicht werden können. Bevor überhaupt ein Schulungsraum durch die Teilnehmer betreten werden kann, führt der Weg durch den Schulungsbereich, in dem die Schulungselemente, die direkt an den Maschinen durchgeführt werden, stattfinden. Diese Nähe zum eigenen Produktionsbetrieb und somit eine für die Teilnehmer vertraute Umgebung soll den Teilnehmern in der ungewohnten Schulungssituation bereits vor ihrem Beginn Sicherheit zurückgegeben und Hemmnisse abbauen. Die Nähe zum eigenen Werksgelände nutzt auch Unternehmen B in sehr ähnlicher Weise. Ergänzend werden hier jedoch soziale Elemente in den Schulungsablauf in Form von Exkursionen auf Baustellen mit zusätzlichen Erlebniselementen am Abend integriert, um den Schulungen einen zusätzlichen Eventcharakter zu geben, um Unsicherheiten und Vorurteile gegenüber Schulungssituationen abzubauen. Dies fehlt bei Unternehmen A vollständig und ist auch nicht angestrebt. Darüber hinaus wird besonders bei Unternehmen A großer Wert auf fall- und problembasierte Lehrmethoden gelegt, in denen anhand von konkreten Fertigungsstücken die Schulungsinhalte vermittelt werden, was nicht nur den Lerntransfer unterstützen sondern auch gezielt das Lernen bzw. den Umgang mit der ungewohnten Lernsituation für die Teilnehmer der Schulungen erleichtern soll.

Auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Teilnehmer gehen beide Unternehmen unterschiedlich ein. Unternehmen A arbeitet ausschließlich mit sehr kleinen Teilnehmergruppen (1-8 Teilnehmer, M=3,4), die meist nur aus Teilnehmern aus einem Unternehmen bestehen. Es ist dadurch möglich die Schulung nach einer kurzen Kennenlernphase, in der der Trainer nicht nur die Teilnehmer sondern auch die vorhandenen Vorkenntnisse erfragt, gezielt auf die Bedürfnisse der Teilnehmer auszurichten und dabei, auf die individuellen Vorkenntnisse einzugehen. Dabei werden bei sehr geringen Vorkenntnissen die vorgesehenen Schulungseinheiten zu Grundlagenkenntnissen um z. B. einen Tag ausgedehnt bzw. bei sehr guten Vorkenntnissen um einen Tag verkürzt, um anschließend länger auf die Maschinencharakteristika eingehen zu können. Die zu erwartenden Lernergebnisse werden entsprechend jeweils angepasst je nach dem, ob definierte Vorkenntnisse nachgeholt werden müssen bzw. welche darüber hinausgehenden Vorkenntnisse vorhanden sind. Ein derart individuelles Eingehen auf die Vorkenntnisse der Teilnehmer ist bei Unternehmen B nicht in diesem Umfang möglich, da mit größeren Teilnehmergruppen (3-100 Teilnehmer, M=17) gearbeitet wird, die sich aus Teilnehmern aus mehreren Unternehmen zusammensetzen und die teilweise auch aus unterschiedlichen Ländern kommen. Unternehmen B gibt den Teilnehmern jedoch die Möglichkeit, vor Teilnahme an der Schulung thematische Wünsche und Anregungen für die Schulung zu äußern, die dann in der konkreten Schulungsplanung mit berücksichtigt werden, und legt

darüber hinaus großen Wert auf die Bereitstellung von Lernmaterialien, mit denen die Teilnehmer auch nach Besuch der Schulung die Kenntnisse vertiefen und individuell weiterlernen können.

Auf die unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der Teilnehmergruppen und den Umgang hiermit wurde bereits im vorangegangen Abschnitt eingegangen.

4.3 Fokus C: Rolle der Hersteller als Anbieter von Sachgütern und begleitenden Schulungen für die Weiterbildung der Mitarbeiter in den Kundenunternehmen

Da der Fokus der Untersuchung auf der Seite des Herstellerunternehmens lag und nicht auf der des Kundenunternehmens bzw. des Teilnehmers können hier nur sehr eingeschränkt Angaben im Hinblick auf die untersuchten Fälle gemacht werden. Deutlich wurde anhand der Vorbetrachtungen und der beiden untersuchten Fälle jedoch, dass Hersteller-/ Kundenschulungen sowohl für das Kundenunternehmen als auch für die teilnehmenden Mitarbeiter des Kundenunternehmens eine wichtige Rolle in deren Weiterbildungsarbeit spielen. So wird durch die Kundenschulungsleiter z. B. darauf hingewiesen, dass sich die Teilnahme an den Herstellerschulung oftmals positiv auf den sozialen Stand der Teilnehmer innerhalb der Belegschaft des jeweiligen Kundenunternehmens auswirkt und, dass die damit erworbenen Zertifikate teilweise erst zum Bedienen bzw. Warten einer Maschine berechtigen (siehe hierzu auch RAINFURTH 2003). Dadurch wird die Teilnahme an diesen Schulungen auch bei einem Unternehmenswechsel zu einer wertvollen Weiterqualifizierungen für die Teilnehmer, der teilweise – aufgrund der damit verbundenen Berechtigungen und der Aktualität der vermittelten Inhalte – von Arbeitgebern ein höherer Stellenwert beigemessen wird als staatlich anerkannten Qualifikationsnachweisen.

Unternehmen B bieten darüber hinaus einen personengebundenen Qualifikationsausweis an, in dem neben den persönlichen Daten der Teilnehmer, die Unternehmen, in denen er/sie beschäftigt war/ist, die Maschinen, mit denen Erfahrungen gesammelt wurden und besuchte Schulungen bei Hersteller B als auch anderen Schulungsanbietern aufgeführt werden. Darüber hinaus hat Unternehmen B im Rahmen ihrer Kunden-/Herstellerschulungen und in Zusammenarbeit mit der dazugehörigen Berufsgenossenschaft mehrstufige Einstiegs- als auch Weiterbildungsangebote für ein Tätigkeitsprofil mitentwickelt und in der Kundenbranche mitetabliert, das einem Anlernberuf entspricht, jedoch durch dieses zugehörige strukturierte Schulungsangebot diese Tätigkeit aufwertet und den sich kontinuierlich erhöhenden Qualifikationsanforderungen in diesem Tätigkeitsfeld Rechnung trägt.

4.4 Fokus D: Kunden-/Herstellerschulungen und ihre Beziehung zum öffentlichen Berufsbildungssystem

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführung deutlich wurde, orientieren sich beide untersuchte Unternehmen im Hinblick auf ihr Schulungsangebot kaum bzw. gar nicht am öffentlichen Berufsbildungssystem. Dies wird in beiden Fällen darauf zurückgeführt, dass eine derartige Orientierung aufgrund des internationalen Kunden- und damit Teilnehmerkrei-

ses nicht möglich ist, wird aber darüber hinaus auch damit begründet, dass die entsprechenden staatlichen Bildungsmöglichkeiten entweder nicht vorhanden sind oder den Qualifikationsbedarf von Beschäftigten, die an den vertriebenen Maschinen arbeiten, nicht ausreichend abdecken. In beiden Fällen versuchen die Hersteller die Qualifikationslücke zwischen im Kundenunternehmen vorhandenen Kenntnissen und den zur Bedienung notwendigen Kenntnissen durch eigene Schulungen zu schließen und tragen damit dazu bei die Beschäftigten der Kundenunternehmen für technische Innovationen zu qualifizieren.

Beide Unternehmen orientieren sich hierbei primär an den von ihnen angebotenen Produkten und den im Arbeitsprozess zu erwartenden Arbeitsschritten. Sie legen jedoch Wert darauf, dass in den Schulungen nicht nur maschinenspezifisches Bedienungswissen vermittelt wird, sondern darüber hinaus auch das notwendige Grundlagenwissen, das z. B. bei der Fehlersuche oder aber zur Wahrung eines flexiblen Maschineneinsatzes in der Praxis notwendig wird. Beide Unternehmen sind darauf bedacht, ihre Schulungsangebote zu standardisieren, statt z. B. im Fall von Unternehmen A, kunden- und somit maschinenabstimmungsspezifische Schulungen durchzuführen.

Beide Unternehmen sind darum bemüht, mit staatlichen Institutionen zusammenzuarbeiten, um entsprechende Synergien herzustellen. So bietet Unternehmen A z. B. kostenfreie Schulungen für Berufsschullehrer an, die auf deren spezifischen Bedarf abgestimmt sind. Dieses Angebot wird jedoch weitaus geringer genutzt als vom Herstellerunternehmen erhofft. Unternehmen B hat mit einer Berufsgenossenschaft zusammengearbeitet, um ein festes Lehrgangsangebot für einen Anlernberuf zu entwickeln.

5 Reflektion zu den ausgewählten Ergebnisse: Chancen und Risiken von Hersteller-/Kundenschulungsangeboten für die berufliche Weiterbildung

Ausgehend von den vorliegenden Recherche- und Untersuchungsergebnissen lässt sich sagen, dass Kundenschulungen für die berufliche Weiterbildung gleichzeitig eine Chance als auch eine Herausforderungen darstellen. Einerseits leisten sie einen wichtigen Beitrag bei der Anpassung von Erwerbstätigen an den technischen Fortschritt, andererseits besteht die ständige Gefahr, dass in Kundenschulungen vermitteltes Wissen so eng an der Bedienung eines spezifischen Produktes orientiert ist, dass die Übertragung des Wissens nur schwer möglich ist und dadurch die Mobilität der durch Kundenschulungen weitergebildeten Mitarbeiter eingeschränkt wird.

Der schnelle technische Fortschritt stellt die berufliche Bildung verstärkt vor die Problematik, dass die in berufsbildenden Schulen und anderen Bildungsinstitutionen vermittelten (fachlichen) Lehr-/Lerninhalte ein schnell alterndes Wissen darstellen. (vgl. KLIER 1999) OPPENLÄNDER sagt in diesem Kontext, dass Arbeitslosigkeit aufgrund „...der verzögerten Anpassung der Arbeitskräfte an durch neue Technologien veränderte Gegebenheiten in der Arbeitswelt, nämlich Qualifikationsengpässe, die bei der Einführung neuer Technologien auftreten....“ (OPPENLÄNDER 1991, 318 nach KLIER 1999, 68) entsteht und LÜHE (1987)

gibt zu bedenken, „dass in vielen Bereichen der Einsatz bestimmter neuer Technologien mangels Fachpersonal nicht möglich ist“ (LÜHE 1987, 141). Die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (Fachkräftemangel einerseits und verstärkte Arbeitslosigkeit bei Geringqualifizierten andererseits) unterstützt diese Aussagen.

Gleichzeitig verbirgt sich hinter dieser Entwicklung auch die Begründung für die Notwendigkeit von Kundenschulungen bei den beiden untersuchten Unternehmen, denn beide Unternehmen sehen sich vor der Herausforderung, dass weder in Deutschland noch in den anderen Ländern, mit denen sie zusammenarbeiten, entsprechende Fachkräfte vorhanden sind, die aufgrund einer Grundausbildung sofort und ohne intensive Schulung durch den Hersteller mit der Technik arbeiten könnten. Dass diese Entwicklung jedoch nicht nur auf die beiden hier vorgestellten Unternehmen beschränkt ist, zeigen entsprechende Untersuchungen, anhand derer deutlich wird, dass immer mehr Unternehmen Kundenschulungen anbieten und die wachsende Bedeutung von Kundenschulung durch die Industrie erkannt wurde, um Qualifikationsdefizite aufgrund des schnellen technologischen Fortschrittes zu überbrücken (vgl. u. a. RAINFURTH 2003). Wie anhand der beiden untersuchten Fälle jedoch deutlich wird, orientieren sich Kundenschulungen ausgesprochen stark an der Technik und den fachlichen Qualifikationsanforderungen, während Schlüsselqualifikationen unberücksichtigt bleiben bzw. vorausgesetzt werde. Gerade Anforderungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen sind es aber, die bei dieser Art des Lernens über die Lebensspanne von besonderer Bedeutung sind. So ist eine erfolgreiche Teilnahme an den hier vorgestellten Kundenschulungen und an Kundenschulung generell kaum denkbar, wenn die Teilnehmer nicht in der Lage sind, Inhalte zu abstrahieren und in ihren individuellen Kontext zu übertragen, Lernwiderstände aufgrund der oft ungewohnten Lernumgebung zu überwinden, sich komplexe Sachverhalte individuell oder in der Gruppe zu erarbeiten oder sich z. B. in einer Fremdsprache zu verständigen, wenn Schulungen über Ländergrenzen hinaus besucht bzw. angeboten werden, was in beiden vorgestellten Fällen regelmäßig der Fall ist.

KLIER (1999) schlägt im Zusammenhang mit schnell alternden Wissensbeständen und der durch rasche Zunahme der Wissensinhalte erhöhten Verweildauer in Bildungsinstitutionen vor, dass Erstausbildung in Zukunft primär der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dienen sollte und die Weiterbildung primär der Vermittlung fachlichen Wissens. Beide Vorschläge kommen den beschriebenen Entwicklungen im Bezug auf den aktuellen Trend in der Gestaltung von Kundenschulungen sehr entgegen und könnten zu einer Symbiose zwischen Erstausbildung und betrieblich getragener Weiterbildung führen. Fraglich ist jedoch, ob die Unternehmen gewillt sind, diese Aufgabe im hierfür notwendigen Maße und den daraus resultierenden Konsequenzen zu übernehmen.

Dass dieser Vorschlag ungeachtet der Unterstützung durch die Unternehmen nicht kritiklos betrachtet werden kann, zeigen DOBISCHAT und LIPSMEIER (1991), die darauf hinweisen, dass „fehlende Transferierbarkeit der erworbenen Qualifikationen […] eine überbetriebliche Mobilität nachhaltig“ (DOBISCHAT/ LIPSMEIER 1991, 1) behindert, was am Beispiel Japans mit einem großen Anteil betriebs- bzw. arbeitsplatzspezifischer Weiterbildung deutlich wird (vgl. GESELLSCHAFT FÜR ARBEIT UND LERNEN 2005). Fehlende Trans-

ferierbarkeit ist es entsprechend, was Kundenschulung als Weiterbildungsinstrument schwierig gestaltet, denn die angebotenen Schulungen werden unweigerlich mit zunehmender Individualisierung der Maschinen auch immer maschinen- und herstellerspezifischer. Auch wenn beide untersuchte Unternehmen sich bemühen, schon allein aus Rationalitätsgründen die Schulungen stärker zu standardisieren, ist die Technik besonders bei den Individualanfertigungen bereits so speziell, dass eine Übertragbarkeit bei einem Arbeitsplatzwechsel des Bedieners nur noch schwer möglich ist, wenn die Maschine eines anderen Herstellers verwendet wird. Bei einer Nutzung von Kundenschulungsinitiativen von Herstellerunternehmen als Weiterbildungsträger, sind entsprechend solchen Tendenzen besondere Beachtung zu schenken.

Gleichzeitig stellen Kundenschulungen jedoch eine Chance für die Weiterbildung dar, denn mit Kundenschulung werden, wie die beiden untersuchten Fälle zeigen, nicht die generell stark an Weiterbildung beteiligten Mitarbeitergruppen mit hohen formalen Qualifikation (vgl. u. a. KLIER 1999) angesprochen, sondern primär Mitarbeiter mit geringerer formaler Qualifikation bzw. an- und ungelernte Mitarbeiter. Dieser starke Einbezug von Geringqualifizierten resultiert bei den untersuchten Unternehmen vor allem aus der Globalisierung der Märkte, wodurch bei der Zusammenarbeit mit Unternehmen aus anderen Kulturkreisen aufgrund verschiedener Bildungssysteme nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine berufliche Basisqualifikation vorliegt. Entsprechend liegt es im Interesse der Herstellerunternehmen, ihre Kundenschulungen am Kenntnisstand und den individuellen Bedürfnissen von Geringqualifizierten auszurichten und ggf. an die Vorkenntnisse der Teilnehmer anzupassen.

6 Ausblick

Kunden-/Herstellerschulungen und besonders ihr tatsächliches Potenzial im Hinblick auf die Qualifizierung von An- und Ungelernten und auf das Schließen von Qualifikationslücken, die sich durch den schnellen technischen Fortschritt und damit verbundene kurze Innovationszyklen ergeben, können im Rahmen dieses Beitrages und der zugrunde liegenden Forschungsarbeit nur in Ansätzen erörtert werden. Nichtsdestotrotz ergeben sich hierdurch verschiedene Forschungsansätze, die es zu verfolgen gilt, um zu Erörtern, welchen Beitrag Kunden-/Herstellerschulungen zur beruflichen Weiterbildung tatsächlich leisten und leisten können.

Aufgrund des Charakters der durchgeführten Untersuchung sollte ein nahe liegender Forschungsschwerpunkt für weitere Forschung in diesem Gebiet der tatsächliche Stand der Entwicklung von Kundenschulungen in der Praxis sein, da sich die Untersuchung, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, auf den Maschinen- und Anlagenbau beschränkt und ausschließlich bereits sehr gut ausgebaute Kundenschulungsangebote betrachtet wurden, die nicht als der tatsächliche Entwicklungsstand von Kunden-/Herstellerschulungen angesehen werden dürfen. Hierbei sind ähnliche Arbeiten wie die hier vorliegende denkbar jedoch auch quantitative Erhebungen, um ein weiter gefächertes Bild von der tatsächlichen Entwicklung von Kundenschulungen in der Praxis zu erhalten.

Von besonderem Interesse sollte jedoch die Bedeutung von Kunden-/Herstellerschulungen für die Weiterbildung von Geringqualifizierten in Betrieben sein, als auch die inhaltlichen Schwerpunkte im Bezug auf das Aufgreifen von Grundlagen- und Zusammenhangswissen in Kundenschulungen. Eng mit dieser Thematik verbunden ist auch die Frage der Lernunterstützung und -förderung von Geringqualifizierten, die für die Praxis der Kundenschulung von essenzieller Bedeutung ist, um diese Zielgruppe zu erreichen. In solche Überlegungen einbezogen werden sollten weiterhin Anforderungen, die unter diesem Gesichtspunkt an Hersteller als Weiterbildungsträger gestellt werden müssen, denn mit einer verstärkten Forderung von Kundenschulung durch die Kundenunternehmen verbunden ist auch eine Verminderung der Freiwilligkeit bzw. des Zusatzcharakters dieses Angebotes, wodurch über kurz oder lang eine Differenzierung über die Qualität der Schulungen zu erwarten ist.

Im Bezug auf die beiden untersuchten Fälle zeigen sich besonders Weiterentwicklungsmöglichkeiten im methodisch-didaktischen Bereich als auch im Bereich der Qualifizierungsberatung, wo in Zukunft eine Zusammenarbeit von Forschung und Praxis wünschenswert ist, um Grenzen und Möglichkeiten zu ergründen. Nur auf diese Weise können sich produktbegleitende Dienstleistungen generell und Kundenschulung speziell in Zukunft nicht nur als einer der Hoffnungsträger für die (deutsche) Industrie als Differenzierungsmöglichkeit am Markt sondern auch zu einer Chance für die berufliche Weiterbildung entwickeln.

Literatur

BAAKEN, T./ SIMON, D. (1987): Abnehmerqualifizierung als Instrument des Technologie-Marketing: Personalentwicklung beim Kunden - eine Herausforderung für Anbieter innovativer Technologien. Berlin.

BALL, C. (2007): Herstellerschulungen als produktbegleitende Dienstleistung aus Sicht der beruflichen Weiterbildung: Am Beispiel des Maschinen- und Anlagenbaus. unveröffentlichte Magisterarbeit. Erfurt.

BMBF (2002): Berufsbildungsbericht 2002. Online: www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/archiv/pdf_archiv/bbb2002.pdf (07-03-2007).

BORTZ, J./ DÖRING, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

BÜCHTER, K./ GOLZ, M. (2001): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in Klein- und Mittelbetrieben. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 48, 78-96.

CHRISTEN, T. (2002): Kundenevents im Marketing für komplexe Leistungen. Online: http://www.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3053/$FILE/dis2617.pdf (01-05-2007).

DIETTRICH, A./ VONKEN, M. (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspäda-

gogik – online, Ausgabe 16. Online:
http://www.bwpat.de/content/uploads/media/diettrich_vonken_bwpat16.pdf (01-10-2010).

DOBISCHAT, R./ LIPSMEIER, A. (1991): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Technikanwendung, Qualifikationsentwicklung und Personaleinsatz. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 2, 344-35.

EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFT (2002): Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS2). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.

GESELLSCHAFT FÜR ARBEIT UND LERNEN (2005): Weiterbildungsmarkt Japan. iMove. Bonn.

GOLTZ, M. (2004): Qualifizierungspraxis in kleinen und mittleren Unternehmen - Empirische Befunde aus Handwerk, Dienstleistung und Industrie. In: GONON, P./ STOLZ, S. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen. Bern, 51-65.

HAHNE, K. (2000): Multimedia - an den Erfordernissen der Berufsbildung im Handwerk vorbei? In: RÜTZEL, J. (Hrsg.): Workshop Multimedia - Grenzenlose Möglichkeiten oder neue Begrenzung für die berufliche Bildung. Hochschultage Berufliche Bildung 1998. Neusäß, 209-227.

HEGER, B. (1996): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen. Frankfurt a.M.

HERTER, J. (1991): Qualifizierung für flexible Fertigungssysteme: Ein Planungsmodell im Rahmen der Kundenschulung. München.

KAILER, N. (1998): Entwicklung von kleinen und mittleren Unternehmen durch Kompetenzentwicklung. Online:
www.iug.uni-linz.ac.at/lvss-05/Sem1%20Feldarbeit/Kailer%20KE%20in%20KMU%20_Buch%20Kailer-Mugler_.pdf
(09-03-2007).

KLIER, M. (1999): Die Zukunft der Arbeit: Informationstechnologien - Arbeitsorganisation - Weiterbildung. Sternenfels.

KORFLÜR, I. (2007): Kundenschulung als Dienstleistung Nr. 1. Online: www.mmm-nrw.de (07-03-2007).

LAY, G. (1998a): Dienstleistungen in der Investitionsgüterindustrie: Konsequenzen für Betriebsorganisation und Personal. Online: www.zeitschriftarbeit.de/docs/4-1998/lay.pdf (01-10-2010).

LAY, G. (1998b): Dienstleistungen in der Investitionsgüterindustrie: Der weite Weg vom Sachguthersteller zum Problemlöser. Online: www.isi.fhg.de/publ/downloads/pi-mitteilungen/pimitt09.pdf (01-10-2010).

LAY, G./ KIRNER, E./ JÄGER, A. (2007): Service-Innovationen in der Industrie: Innovatorenquote, Umsatzrelevanz und Wachstumspotential. Online: http://www.isi.fhg.de/publ/downloads/isi07a14/service-innovationen-industrie.pdf (01-10-2010).

LENSKE, W./ WERNER, D. (2009): Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends, 36, 1-18.

LIEBERT, K.-L. (1998): Kundenschulung mit CBT: Angebot von Siemens. In: NISPEL, A./ STANG, R./ HAGEDORN, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 2: Organisation und Fortbildung. Online: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/nispel98_02.pdf (01-10-2010).

LÜHE, C. v. d. (1987): Externe technologieorientierte Fort- und Weiterbildung. In: BAAKEN, T./ SIMON, D. (Hrsg.): Abnehmerqualifizierung als Instrument des Technologie-Marketing. Berlin, 139-158.

MICKELER, F. (2005): Produktbegleitende Wissensangebote in der Geschäftsbeziehung: Eine qualitativ-empirische Untersuchung aus Anbietersicht. Online: http://www.unisg.ch/www/edis.nsf/wwwDisplayIdentifier/3053/$FILE/dis3053.pdf (01-10-2010).

RAINFURTH, C. (2003): Der Einfluss der Organisationsgestaltung produktbegleitender Dienstleistungen auf die Arbeitswelt der Dienstleistungsakteure: Am Beispiel von KMU des Maschinenbaus. Online: http://elib.tu-darmstadt.de/diss/000310/rainfurth.pdf (01-10-2010).

SCHMIDT, C. (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. In: FLICK, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung ein Handbuch. Reinbek, 447-455.

SONNTAG, K. (1985): Qualifikationsanforderungen im Werkzeugmaschinenbereich. In: SONNTAG, K. (Hrsg.): Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit. Köln, 81-100.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen: Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden.

VOLZ, T. (1997): Management ergänzender Dienstleistungen für Sachgüter. Göttingen.

YIN, R. K. (1988). Case Study Research: Design and Methods. London.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BALL, C. (2010): Herstellerschulungen – eine produktbegleitende Dienstleistung als berufliches Weiterbildungsangebot. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/ball_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorin:

M. A. CLAUDIA BALL

Freiberufliche Wissenschaftlerin

Am Rohrbacher Wege 72, 99439 Daasdorf/ St. Butt.

E-mail: claudia (at) claudia-ball.de

Homepage: www.claudia-ball.de

Marisa Kaufhold & Christina Düsseldorff
(Eichenbaum GmbH & Universität Duisburg-Essen)

Möglichkeiten der Weiterbildung in nicht klassischen Erwerbsformen am Beispiel der Zeitarbeit

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/kaufhold_duesseldorff_bwpat19.pdf
in
bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KAUFHOLD/ DÜSSELDORFF 2010 in Ausgabe 19 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/kaufhold_duesseldorff_bwpat19.pdf

Weiterbildung gilt als wesentlicher Erfolgsfaktor für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie für die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und dem damit verbundenen steigenden Fachkräftebedarf wächst die Bedeutung von Weiterbildung. Noch immer ist die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland im internationalen Vergleich verbesserungswürdig. Dies gilt insbesondere für die steigende Zahl Beschäftigter in nicht klassische Erwerbsformen, wie beispielsweise in der Zeitarbeit, mit geringerer Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung.

Der vorliegende Beitrag betrachtet daher die Weiterbildungschancen für Beschäftigte in der sich dynamisch entwickelnden und zugleich heterogenen Zeitarbeitsbranche. Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung von Ergebnissen aus einem BMBF gefördertem Forschungsprojekt „BildungsZeit“, das sich mit der Gestaltung von Weiterbildung im Rahmen von Zeitarbeit auseinandersetzt. Dabei wird die besondere Dreieckskonstellation zwischen Zeitarbeitsunternehmen, Kundenunternehmen und Beschäftigten und deren Einfluss auf den Umgang mit Weiterbildung herausgestellt. Des Weiteren werden die spezifischen Beschäftigungsbedingungen der Personen (z. B. wechselnde Arbeitsorte, Tätigkeitsfelder und soziale Gefüge) analysiert und deren Chancen und Hemmnisse bei der Organisation, Durchführung und inhaltlicher Gestaltung von Weiterbildung dargestellt. Dabei wird auch auf fehlende branchenspezifische Angebote sowohl für das externe als auch für das interne Personal (Personaldisponenten) verwiesen. Abschließend werden Handlungsansätze aufgezeigt, wie beispielsweise eine gezieltere Förderung und bessere Anerkennung informeller Lernprozesse.

Possibilities of further education and training in non-classical forms of work using the example of temporary work

Further education and training is regarded as a considerable success factor for sustaining employability as well as the competitive edge of companies. With the background of the demographic developments and the associated increasing demand for skilled workers, the significance of further education and training is increasing. Participation in further education and training in Germany is still in need of improvement when seen in terms of international comparisons. This is particularly true for the increasing numbers of workers in non-classical forms of work such as, for example, temporary work, who have low levels of participation in in-company further education and training.

This paper therefore examines the opportunities for further education and training for workers in the field of temporary work, which is developing dynamically but is at the same time heterogeneous. The focus is on the presentation of results from the research project “BildungsZeit”, which was funded by the BMBF (Federal Ministry of Education and Research). This project is concerned with the provision

of further education and training in the context of temporary work. The particular three-way constellation between temporary employment agencies, the client companies and employees, and its influence on dealing with further education and training is presented. Further, the specific working conditions of the employees are analysed (such as changing places of employment, fields of activity and social structures) and the opportunities and hindrances in the organisation, implementation and content and design of further education and training are presented. The lack of sector-specific opportunities for external as well as internal staff is indicated. Finally approaches for action are presented such as, for example, more targeted support and improved recognition of informal learning processes.

MARISA KAUFHOLD & CHRISTINA DÜSSELDORFF (Eichenbaum GmbH & Universität Duisburg-Essen)

Möglichkeiten der Weiterbildung in nicht klassischen Erwerbsformen am Beispiel der Zeitarbeit

1 Problemaufriss

Der wirtschaftliche Erfolg eines Unternehmens hängt unter anderem wesentlich von der Qualifikation seiner Beschäftigten ab. Deshalb ist eine systematische Weiterbildung ein entscheidender (sogenannter kritischer) Erfolgsfaktor für den Erhalt bzw. die Verbesserung der betrieblichen Wettbewerbsfähigkeit. Diese allgemein anerkannte betriebswirtschaftliche Maxime gilt umso mehr für Unternehmen der Zeitarbeit, da deren Kapital fast ausschließlich in der Qualität der Arbeitskraft ihrer externen Mitarbeiter/innen liegt. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass nicht allein Qualifikationsaspekte eine ausschlaggebende Rolle spielen, sondern mindestens ebenso sehr die Frage der „Verleihfähigkeit". Denn betrachtet man die Personaldienstleistungen als ein auf dem Markt angebotenes heterogenes Wirtschaftsgut, so sind die Qualifikationen und Kompetenzen der Zeitarbeitnehmer/innen ein wesentlicher Marktfaktor für ihre „Verleihfähigkeit" und damit ein Wettbewerbsfaktor. Ist Beschäftigungsfähigkeit die wesentliche Klammer für die Konstituierung von Normal-Beschäftigungsverhältnissen, ist die „Verleihfähigkeit" eine Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit.

Die Zeitarbeit steht in dem Ruf, in Bezug auf die Qualifizierung ihrer externen Beschäftigten im Vergleich zu anderen Branchen geringe Aktivitäten zu entwickeln. So weisen Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 2004 auf eine deutliche Diskrepanz bei der Weiterbildungsbeteiligung nach Beschäftigungsverhältnissen hin. Demnach haben in 2004 lediglich 16 % der Zeitarbeitsbeschäftigten an einer Weiterbildung teilgenommen, gegenüber 32 % der Beschäftigten insgesamt (http://www.ig-zeitarbeit.de/system/files/Entwicklung.pdf).

Um Qualifizierungsaktivitäten im Kontext von Zeitarbeit besser bewerten zu können, gilt es genauer hinzuschauen. Die Zeitarbeit als hoch dynamische Branche verändert sich rasant mit ihrem Bedeutungszuwachs für den Arbeitsmarkt und dem damit verbundenen steigenden gesellschaftlichen bzw. politischen Druck in Bezug auf die Verbesserung der bestehenden Arbeitsbedingungen. Nicht zuletzt haben die EU-Richtlinie 2008/104/EG, die 2008 unter dem Stichwort „Equal Pay" und „Equal Treatment" in Kraft trat und bis Ende 2011 in Deutschland in nationales Recht umgesetzt werden muss, ebenso wie die bevorstehende Arbeitnehmerfreizügigkeit für die neuen EU-Beitrittsländer wesentliche Impulse zu ihrer Weiterentwicklung gegeben. Nur vor diesem politischen Hintergrund ist es beispielsweise zu verstehen, dass die Zeitarbeitsbranche mit 98 % inzwischen die Branche mit der größten Tarifbindung ist, in der sich zumindest alle drei Arbeitgeberverbände explizit für die Einführung eines Mindestlohnes über das Entsendegesetz einsetzen. Inwieweit sich die rapiden Entwicklungen

in der Branche auch im Weiterbildungsverhalten widerspiegeln, lässt sich empirisch nicht mit belastbaren Zahlen belegen. Insgesamt ist die Datenlage wenig zufriedenstellend, insbesondere weil bei den wenigen existierenden Erhebungen teilweise keine Unterscheidung zwischen externem und internem Personal erfolgt oder weil beim Entleihbetrieb durchgeführte Qualifizierungsmaßnahmen unberücksichtigt bleiben und nicht zuletzt, weil keine trennscharfe Unterscheidung zwischen Einarbeitung am Arbeitsplatz und Weiterbildung vorgenommen wird. So kann beispielsweise eine vom Arbeitgeberverband BZA behauptete Qualifizierungsquote externer Mitarbeiter/innen von 96,96 % kaum nachvollzogen werden (http://www.deutsches-weiterbildungsforum.info/files/hinsen.pdf).

Anhaltspunkte für eine Veränderung in der Branche könnte das Weiterbildungsverhalten während der Wirtschaftskrise liefern. Der DGB stellt in einer Untersuchung zur Nutzung öffentlich geförderter Qualifizierung in der Kurzarbeit fest, dass das speziell auf die Zeitarbeitsunternehmen ausgerichtete Sonderprogramm zur Qualifizierung von der Branche links liegen gelassen und bisher bedeutungslos sei – und das, obwohl die Zeitarbeit überdurchschnittlich stark von der Krise betroffen ist. So ging die Zahl der Zeitarbeitnehmer/innen vom April 2008 bis April 2009 um 23,6 % zurück. Aus dem daraufhin aufgelegten Sonderprogramm wurden im ersten Halbjahr 2009 laut DGB lediglich 0,3 % der Mittel abgerufen, also ein Betrag von ca. 500 000 € (vgl. iGZ 2009). Diese Zahlen verweisen also nicht auf eine Verbesserung der Weiterbildungssituation. Demgegenüber geben Marktführer der Branche an, 20-30 % ihrer Kurzarbeiter/innen qualifiziert zu haben, wobei Nutznießer überwiegend Facharbeiter/innen und gering Qualifizierte seien (vgl. SIEMANN 2009, 5).

Diese Befunde zeigen bei aller gebotenen Vorsicht bezüglich der schwachen Datenlage, dass die Branche in Bezug auf ihr Weiterbildungsverhalten nicht einheitlich agiert. So lässt sich feststellen, dass die größten Anbieter von Zeitarbeit seit Jahren über eine systematische Personalentwicklungsplanung und eigene Weiterbildungsorganisationen in unterschiedlichen Formen verfügen. Nach Angaben eines Marktführers wurden in den letzten Jahren 15 000 Qualifizierungsmaßnahmen durchgeführt (vgl. SIEMANN 2009, 6). Dabei werden teilweise innovative Ansätze für die Weiterbildung in der Branche entwickelt und erprobt. Vergleichbare Aktivitäten lassen sich bei kleineren Unternehmen kaum finden.

Eine mögliche und zugleich plausible Erklärung für diesen Widerspruch im Weiterbildungsverhalten liefert ein Blick auf die Branchenstruktur: Bei einer Gesamtzahl von 23400 Zeitarbeitsunternehmen sind 48 % mit 1-19 Arbeitnehmer/innen und 42 % mit 20-99 Arbeitnehmer/innen dem Klein- bzw. dem Mittelstand zuzuordnen. Lediglich 9 % verfügen über 100 und mehr Beschäftigte (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010, 8). Die Branchenstruktur in der Zeitarbeit erklärt damit einen Teil fehlender Weiterbildungsaktivitäten, denn es ist bekannt, dass mit sinkender Betriebsgröße generell in Unternehmen weniger Weiterbildung stattfindet. Diese Annahme wird von den Befunden aus einer Befragung gestützt, die im Rahmen des Verbundprojekts „Bildungszeit“ durchgeführt wurde. Das Projekt hat zum Ziel, innovative Ansätze zur Verbesserung der Weiterbildungssituation in der Zeitarbeitsbranche zu entwickeln und zu erproben. Diese online gestützte Befragung wurde im Sommer 2009 durchgeführt und fiel damit zeitlich auf den Höhepunkt der Wirtschaftskrise, die die Zeitar-

beitsbranche besonders hart traf. Bei 1188 befragten Unternehmen lag die Nettobeteiligung bei lediglich 9,74 %, sodass die erhobenen Daten nicht repräsentativ sind. Entsprechend sind die Befunde zu würdigen. Sie ergeben jedoch einen Hinweis darauf, dass eine Weiterbildungsbeteiligung zukünftig eher selten von kleineren Unternehmen in der Branche erwartet wird.

Insgesamt kann in der Zeitarbeitsbranche ein wachsendes Bewusstsein von der Notwendigkeit vermehrter Weiterbildungsaktivitäten konstatiert werden. Neben Fragen der Entlohnung nimmt das Bildungsthema auf Ebene der Verbände einen immer breiteren Raum ein und manifestiert sich nicht zuletzt in der Absichtserklärung im Rahmen des Tarifvertrages zwischen dem Arbeitgeberverband iGZ und dem DGB aus 2010. In diesem verpflichten sich die Tarifparteien, bis Ende 2011 die Förderung von Qualifizierung und Weiterbildung tarifvertraglich zu verankern. An dieser Stelle sei vermerkt, dass, um zu diesem Verhandlungsergebnis zu gelangen, auch eine Wandlung im Umgang mit der Zeitarbeitsbranche durch die Arbeitnehmervertreter von Bedeutung ist. So mussten diese unter den Eindruck des Bedeutungszuwachses der Zeitarbeit für Beschäftigung ihre Strategie der Verhinderung dieser Beschäftigungsverhältnisse ändern und nunmehr ihr Augenmerk auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und damit der Teilhabechancen an Weiterbildung richten.

Die veränderte Sichtweise auf die Notwendigkeit betrieblicher Weiterbildung des externen Personals geschieht insbesondere unter dem Eindruck von Fachkräftemangel und demografischen Wandel (vgl. SIEMANN 2009, 6). In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit konnten Personaldienstleiser ihren Fachkräftebedarf meist ohne größere Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt decken. Im Zuge des demografischen Wandels zeigt sich jedoch zunehmend ein Fachkräftemangel, der regional und sektoral zunächst noch unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Die Suche nach jungen, gut ausgebildeten Ingenieuren, Pflegekräften, Facharbeitern im Metall- und Elektrobereich, Erziehern etc. gestaltet sich inzwischen jedoch zusehends als schwierig.

Da die Akzeptanz von Arbeitnehmerüberlassung als Beschäftigungsform bei Arbeitssuchenden nach wie vor überwiegend gering ist, müssen Personaldienstleister zukünftig zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um ihren Wettbewerbsnachteil bei der Rekrutierung von Arbeitskräften auf dem externen Arbeitsmarkt wettzumachen. Vor diesem Hintergrund gewinnt Weiterbildung mehr und mehr an Bedeutung. Zum einen müssen Unternehmen ihre eigenen Fachkräfte auf einem anforderungsgerechten Niveau halten und zum anderen müssen auch Arbeitskräfte rekrutiert werden, deren aktuelles Qualifikationsprofil nicht den Anforderungen der Entleihunternehmen entspricht .

Wenngleich die Einsicht in die Notwendigkeit von Weiterbildung im Sinne einer gezielten Personalentwicklung auf Verbandsebene sowie bei großen Branchenvertretern deutlich sichtbar ist, lässt sich ein Anstieg von Aktivitäten in diesem Bereich auf der betrieblichen Ebene bisher jedoch nicht nachweisen. Wenngleich die Branchenstruktur teilweise eine Erklärung für die Weiterbildungszurückhaltung liefert, so gibt es branchenimmanente Umsetzungsbarrieren, die den besonderen Bedingungen der Beschäftigungsverhältnisse geschuldet sind.

2 Umsetzungsbarrieren

Die Anforderungen an Organisation und Umsetzung von Weiterbildung in der Zeitarbeit unterscheidet sich von denen in Unternehmen anderer Branchen. Viele mit dieser Arbeitsorganisations- und Beschäftigungsform verbundenen Rahmenbedingungen haben Konsequenzen hinsichtlich der Möglichkeiten von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung.

2.1 Beschäftigungsdauer und Einsatzzeit beim Kundenunternehmen

Eine dieser Besonderheiten liegt in der durchschnittlichen Beschäftigungsdauer der Mitarbeitenden, die sich von denen der so genannten Normalarbeitsverhältnisse unterscheidet. So bestand in 2009 lediglich für 39 % der Beschäftigten das Beschäftigungsverhältnis mit einem Zeitarbeitsunternehmen drei Monate und länger, für 11 % sogar weniger als eine Woche (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010, 12). Gleichzeitig ist in den letzten Jahren eine zunehmende Tendenz zu längerfristiger Beschäftigung in der Zeitarbeit beobachtbar (vgl. ebd., u. SIEMANN 2009, 8). Neben zunehmender Beschäftigungsdauer verbleiben Zeitarbeitsbeschäftigte auch immer länger im selben Entleihunternehmen innerhalb eines Einsatzes (vgl. BÖCKLER 2008). Mitunter dauern einzelne Einsätze sogar über mehrere Jahre. Es sind jedoch keine statistischen Daten über langfristige Einsatzzeiten verfügbar, sodass bisher keine Analyse über die besonderen Bedingungen von Langzeiteinsätzen erfolgen konnte.

Bisher waren die Zeitarbeitsunternehmen aufgrund der überwiegend kurzen Beschäftigungsdauer und häufigem Einsatzwechsel besonders vorsichtig bei der Investition in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Die steigende Tendenz zu längeren Beschäftigungszeiten und längeren Arbeitseinsätzen schafft jedoch neue Ansatzpunkte. Sollen die Beschäftigten langfristig im Unternehmen verankert bleiben, kann das persönliche Fördern und Aufzeigen beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten einen wichtigen Beitrag zur erforderlichen Bindung der Mitarbeitenden an den Zeitarbeitgeber leisten.

Das überwiegend geringe Commitment der Beschäftigten in der Zeitarbeit ist für die Unternehmen ein Schwachpunkt und eine große Herausforderung (vgl. MOSER/ GALAIS 2008). So ist die Bindung zum Entleihunternehmen häufig größer als zum eigenen Arbeitgeber (vgl. ebd.), womit Bildungsinvestitionen in externe Mitarbeiter/innen risikobehaftet sind. Hierbei zeigt sich, dass die so genannte „Brückenfunktion“ (der Übergang aus der Erwerbslosigkeit in ein Normalarbeitsverhältnis über eine Beschäftigung in der Zeitarbeit), die politisch als Legitimation für die Liberalisierung und damit für den Ausbau von Arbeitnehmerüberlassung dient, einer Weiterentwicklung von Qualifizierungsaktivitäten in der Branche entgegenstehen kann. Wenn Arbeitssuchende die Beschäftigung in der Zeitarbeit lediglich als Eintritt in den Arbeitsmarkt begreifen und die Erwartung dominiert, vom Entleiher in ein Normalarbeitsverhältnis übernommen zu werden, gelingt eine Bindung zum eigentlichen Arbeitgeber, dem Zeitarbeitsunternehmen nur schwer. Dass sich diese Erwartungen insbesondere bei Langzeitarbeitslosen kaum einlösen lassen, belegen Untersuchungen aus 2010 (vgl. FLORIAN/ ZIEGLER 2010, 2ff.). Es zeigt sich indes, dass Zeitarbeitgeber bemüht sind, selbst Stammpersonal aufbauen. Hierbei stützen sie sich auf Mitarbeiter/innen, die in der Zeitarbeit ihre

berufliche Perspektive sehen bzw. mangels anderweitiger Chancen sehen müssen. In diesem Kontext stellen Arbeitgeber fest, dass vor allem ältere Beschäftigte über 50 Jahre eine ausgesprochen hohe Loyalität gegenüber ihrem Zeitarbeitsunternehmen entwickeln (vgl. SIEMANN 2009, 8). Dies gilt es als Unternehmen zu erkennen, um diese Personengruppe gezielt zu fördern und das meist langjährige Know-how der Personen bewusst zu nutzen. Gleichzeitig ist von einem vermehrten Weiterbildungsbedarf auszugehen, da früher erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten an die aktuellen Anforderungen angepasst werden müssen.

Dennoch verbinden Zeitarbeitsunternehmen mit Weiterbildung häufig auch den Verlust von Beschäftigten. So steigt durch die Qualifizierung die „Attraktivität" der Beschäftigten auf dem Arbeitsmarkt und damit die Gefahr, das Arbeitsverhältnis zu wechseln. Obwohl dieses Risiko alle Unternehmen tragen, muss der Zeitarbeit hier ein deutlich höheres Risiko zugestanden werden. So zeigen Erfahrungen, „…dass die Qualifizierung nur bis zu dem Punkt gelingt, an dem Mitarbeiter/innen für Unternehmen so interessant geworden sind, dass sie zum Kunden wechseln können. Die meisten nehmen die Chance wahr, bei einem namhaften Kundenunternehmen einen dauerhaften Platz zu finden, wenn sie dazu die Möglichkeit haben" (vgl. SIEMANN 2009, 8).

2.2 Weiterbildung und Qualifizierung

Der wohl am häufigsten angeführte Grund für mangelnde Weiterbildungsinitiativen ist das Problem der Finanzierung. Diese wird von den Unternehmen als risikobehaftet und besonderes teuer eingeschätzt. So können Beschäftigte, die sich in einer Weiterbildungsmaßnahme befinden, nicht an Entleihunternehmen vermittelt werden, sodass dem Zeitarbeitsunternehmen neben den tatsächlichen Weiterbildungskosten auch noch die Einnahmen aus ihrer Kerngeschäftstätigkeit fehlen. Der Nutzen der Investition ist zunächst nur schwer absehbar, im schlimmsten Fall profitieren andere Unternehmen davon. So fürchten viele Zeitarbeitsunternehmen hohe Aufwendungen und „Fehlinvestitionen", weshalb sie zurückhaltend bei der Einräumung von langfristigen und kostspieligen Weiterbildungsmöglichkeiten sind.

Zur Minimierung des Risikos bieten sich verschiedene Handlungsansätze an, die in der Branche bisher wenig oder gar nicht genutzt werden. So können Zeitarbeitsunternehmen zum einen überlegen, ob sie bei langfristigen Weiterbildungen mit den Beschäftigten eine Mindestbeschäftigungsdauer vereinbaren, wie dies in anderen Branchen seit langem bereits üblich ist. Des Weiteren wäre jeweils zu prüfen, inwieweit Entleihunternehmen sich an den Weiterbildungskosten beteiligen. Steht die Weiterbildung in engem Zusammenhang mit der Tätigkeit im Entleihunternehmen und ist ein längerer Einsatz geplant, sind solche Arrangements durchaus tragbar, insbesondere dann, wenn zwischen Zeitarbeitsunternehmen und Kunden längerfristige geschäftliche Beziehungen bestehen. Die in diesem Zusammenhang häufig abgeschlossenen Rahmenverträge könnten diesbezüglich Vereinbarungen enthalten. In der Praxis existieren bereits Beispiele für Kooperationen zwischen Zeitarbeits- und Kundenunternehmen im Bereich der Qualifizierung (vgl. SIEMANN 2009, 6). Darüber hinaus integrieren einige Kundenunternehmen die beschäftigten Zeitarbeitskräfte in ihr internes Weiterbildungssystem.

Öffentliche Förderprogramme, wie zum Beispiel WeGebAU, können unter Arbeitsmarkt integrierenden bzw. beschäftigungsstabilisierenden Aspekten zur Finanzierung von Weiterbildung inzwischen auch im Rahmen von Zeitarbeit genutzt werden. Hier hat der Gesetzgeber notwendige Änderungen bei den Förderbedingungen zugunsten der Branche vorgenommen. Diese orientierten sich bislang weitgehend am Normalarbeitsverhältnis und schlossen insoweit Zeitarbeitsbeschäftigte als Nutznießer teilweise aus. Öffentliche Förderung kann jedoch auf Dauer nicht die Förderung betrieblicher Weiterbildung aus eigenen betrieblichen Mitteln ersetzen. Wie ein Branchenvertreter richtigerweise anmerkt: „Die Branche muss umdenken und überlegen, wie sie für die Zukunft vermehrt Gelder aus eigenen Mitteln bereitstellen kann, um Mitarbeiter zu qualifizieren. Denn wir werden nicht immer von öffentlichen Geldern profitieren können“ (SIEMANN 2009, 6).

Die Branche könnte sich langfristig bei der Finanzierung von Weiterbildung an bereits existierenden Modellen in europäischen Nachbarländern orientieren. Hierzu gibt es in den europäischen Nachbarländern bereits erprobte Modelle, die sich in ihren Ansätzen auch auf die Bedingungen der deutschen Arbeitnehmerüberlassung übertragen lassen. Die Errichtung eines Weiterbildungsfonds, wie etwa in Frankreich, kann dazu beitragen, das finanzielle Risiko von Weiterbildungsinvestitionen für das einzelne Unternehmen zu minimieren und dadurch die Weiterbildungsaktivitäten stärken (vgl. VANSELOW/ WEINKOPF 2009, 20). Dieser Ansatz käme insbesondere kleineren Unternehmen und damit der Mehrheit der Branche zugute, denn diese können sich „Fehlinvestitionen“ in Qualifizierung kaum leisten.

2.3 Weiterbildungsangebote

Neben den bereits angeführten Umsetzungsproblemen bemängelt Ariane DURIAN, Vorsitzende des Interessenverbandes Deutscher Zeitarbeitsunternehmen (iGZ), dass auf dem Markt der Bildungsanbieter kaum Angebote zu finden seien, die den Bedarfen der Zeitarbeit entsprächen: „Wir bemängeln an den Bildungsträgern, dass sie keine Konzepte haben, die auf die Bedürfnisse der Arbeitnehmerüberlassungen angepasst sind. Beispielsweise kurzfristig passgenau zehn Mitarbeiter zu schulen, ist ein Unterfangen, dass mit Trägern noch nicht möglich ist.“ (SIEMANN 2009, 7).

Für die Entwicklung von zeitarbeitsspezifischen Weiterbildungsangeboten sind die spezifischen Anforderungen an Zeitarbeitnehmer/innen genau zu betrachten. Diese unterscheiden sich von denjenigen, die in einem direkten Beschäftigungsverhältnis stehen. So werden Zeitarbeitnehmer/innen in Folge wechselnder Tätigkeiten häufig mit neuen, kurzfristig zu lösenden Anforderungen konfrontiert, die nicht immer vorhersehbar und planbar sind. Diese Anforderungen gehen über die rein fachbezogenen hinaus. So sind die Beschäftigten immer wieder gefordert, sich auf neue, wenn auch vergleichbare Tätigkeiten einzustellen, betriebliche Prozesse im Kundenunternehmen schnell zu erfassen, dort vorhandene Kommunikations- und Sozialstrukturen zu erkennen und sich diese zu Nutze zu machen, um sich möglichst nahtlos in die betrieblichen Abläufe und Vernetzungen zu integrieren. Entsprechende nichtfachliche Kompetenzen sind bei Zeitarbeitnehmer/innen von besonderer Wichtigkeit, da sie nur so die Arbeitswechsel bewältigen können. Zeitarbeitnehmer/innen sind also vielfältigen

und zudem wechselnden Anforderungen ausgesetzt, die aus dem jeweiligen Arbeitsplatz resultieren. Im Rahmen des Projekts „Bildungszeit“ wurden Erzieherinnen befragt, welche besonderen Herausforderungen ein Kurzzeiteinsatz in Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung mit sich bringt. Danach erfordern Kurzzeiteinsätze ein schnelles Einstellen auf die ihnen anvertrauten Kinder, ohne diese näher kennen lernen zu können. Gleichwohl soll auch innerhalb der Einsätze der Bildungsauftrag erfüllt werden. Hierzu bedarf es eines Repertoires an Kurzzeitmaßnahmen, die den jeweiligen Anforderungen der Gruppe entsprechen und über „einfaches Basteln und Spielen“ hinausgehen.

Ein Blick auf bestehende Weiterbildungsangebote zeigt, dass es bisher kaum Ansätze gibt, mit denen Zeitarbeitnehmer/innen bei der Bewältigung dieser Anforderungen unterstützt werden. Dies bestätigen auch die Befunde aus der oben genannten Online-Befragung, wonach über 70 % der Aussage zumindest überwiegend zustimmen, dass Weiterbildungsträger keine spezifischen Angebote für Zeitarbeit bereithalten. Vielmehr werden standardisierte Maßnahmen angeboten, die teilweise auch von Beschäftigten in der Zeitarbeit genutzt werden. Gabelstaplerführerschein und Schweißernachweise oder EDV-Kurse werden daher häufig als durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme in der Zeitarbeit angegeben.

2.4 Organisation von Weiterbildung

Die besonderen Beschäftigungsbedingungen in der Zeitarbeit haben unmittelbare Auswirkung auf die Anforderung an die Organisation von Weiterbildung. Dies resultiert in erster Linie aus dem Dreiecksverhältnis zwischen Zeitarbeitsunternehmen, Kundenunternehmen und Arbeitnehmer/in. Eine Weiterbildung, sofern sie während der Arbeitszeit stattfindet, erfordert somit nicht nur die Freistellung durch das Zeitarbeitsunternehmen, sondern auch die des Kundenunternehmens. Bei Bedarf könnte das Zeitarbeitsunternehmen eine „Ersatzkraft“ in das Kundenunternehmen entsenden. Dies ist allerdings nicht immer möglich und außerdem teuer. Ein in diesem Zusammenhang immer wieder auftauchender Vorschlag ist die Nutzung verleihfreier Zeiten für Weiterbildung. Diese sind für die Unternehmen jedoch kaum planbar. Es ist nur schwer möglich, für eine Gruppe von Personen mit gleichen oder ähnlichen Qualifizierungsbedarfen Weiterbildungsangebote in der verleihfreien Zeit zu organisieren. Weiterbildungsangebote müssen demzufolge zeitlich flexibel und in hohem Maße individuell auf die Anforderungen an die Beschäftigten abgestimmt sein. Die Entsendung einzelner Mitarbeiter/innen zu externen standardisierten Schulungsangeboten ist zwar vorstellbar, jedoch bleibt das Problem der Planbarkeit bestehen.

Diese Befunde beziehen sich ausdrücklich auf die Weiterbildung von externem Personal. Angebote für intern Beschäftigte in der Zeitarbeit sind demgegenüber zahlreich. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Aktivitäten der drei Arbeitgeberverbände für Zeitarbeit verwiesen. Diese bieten z. B. einen Zertifikatslehrgang für Personaldisponenten/innen an der Fachhochschule Friedberg an, mit dem Ziel, mittelfristig einen Studiengang für Personaldienstleister aufzubauen, auf den das bereits erworbene Zertifikat angerechnet werden kann. Inzwischen ist in 2010 zum neuen Berufsbild des Kaufmanns/der Kauffrau für Personaldienstleister eine Aufstiegsfortbildung zum Fachwirt entwickelt. Es zeigt sich also, dass in

diesem Bereich Weiterbildung systematisch angegangen wird. Hingegen konnten bei einer im Rahmen des Projekts durchgeführten Internetrecherche kaum spezielle Offerten für externe Beschäftigte in der Zeitarbeit ausgemacht werden. Dieser Markt scheint für Anbieter beruflicher Weiterbildung noch nicht als lohnendes Geschäftsfeld wahrgenommen zu werden oder es gibt auf die besonderen Anforderungen dieses Marktsegments noch keine brauchbaren curricularen und organisatorischen Antworten. Es ist eher letzteres ist anzunehmen, da systematische Untersuchungen über die besonderen Anforderungen an Beschäftigte in der Zeitarbeit bisher fehlen, die entsprechende Grundlagen für Curricula liefern könnten. Ein Blick auf die Inhalte der Weiterbildungsangebote für Personaldisponenten/innen zeigt aber auch, dass diese überwiegend kaufmännisch und rechtlich ausgerichtet sind. Gezielte Weiterbildungsangebote für intern Beschäftigte in Bezug auf Personalentwicklung und Kompetenzentwicklung der Zeitarbeitnehmer/innen sowie hinsichtlich der Organisation und Durchführung von Weiterbildung spielen eine geringe inhaltliche Rolle. Insoweit greifen die bestehenden Angebote zu kurz. In diesem Zusammenhang muss das Weiterbildungsspektrum inhaltlich deutlich erweitert werden, um die Disponenten/innen für die Weiterbildungserfordernisse und -möglichkeiten der extern Beschäftigten zu sensibilisieren und entsprechendes Handlungswissen hinsichtlich der Organisation und Umsetzung von Weiterbildung zu vermitteln.

3 Handlungsansätze

Die dargestellten besonderen Rahmenbedingungen für Qualifizierung in der Zeitarbeit müssen bei der Entwicklung branchenspezifischer Handlungsansätze sowie bei der Ausgestaltung von Weiterbildung entsprechend berücksichtigt werden, um eine höhere Attraktivität und einen höheren Nutzen für die Branche zu erzeugen. Ausgehend von diesen Erfordernissen setzt das Verbundprojekt „Bildungszeit“ mit seinen entwickelten Handlungsansätzen zur Gestaltung von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung im Kontext von Zeitarbeit an.

Berücksichtigt man die vielfältigen Anforderungen an Beschäftigte der Zeitarbeit, scheint es angebracht, Weiterbildungen für Zeitarbeitnehmer/innen fachlich möglichst breit anzulegen. Die Vermittlung breiter und solider fachlicher Grundkenntnisse sowie von überfachlichen Kompetenzen erlaubt einen möglichst breiten und vielfältigen Einsatz der Mitarbeitenden (hohe Einsatzflexibilität für das Unternehmen) und trägt so gleichzeitig zur Sicherung des Beschäftigungsverhältnisses bei. Um die erforderliche fachliche Breite auch für zukünftige Arbeitsgelegenheiten zu gewährleisten, können mögliche Weiterbildungsinhalte aus den unterschiedlichen Arbeitsanforderungen der einzelnen Arbeitseinsätze ermittelt werden. So wurden beispielsweise im Rahmen des Projekts „Bildungszeit“ bei der Entwicklung von neuen Qualifizierungsansätzen für die Bereiche Metall (unterhalb des Facharbeiterniveaus) sowie für Personal in Einrichtungen zur frühkindlichen Erziehung Anforderungen an die Beschäftigung zunächst aus einer Stellenanzeigenanalyse herausgearbeitet. Diese wurden durch Interviews mit Zeitarbeitnehmer/innen sowie Disponenten/innen ergänzt. Auf diese Weise konnten hybride Anforderungsprofile erstellt werden, die in Qualifizierungsangebote umgesetzt wurden. Im Ergebnis entstanden Qualifizierungsansätze, deren Inhalte Kenntnisse

aus verschiedenen, aber ähnlichen Berufsfeldern vermitteln, um eine möglichst breite Einsetzbarkeit der Beschäftigten zu gewährleisten.

Für das zwar steigende aber immer noch eher gering ausgeprägte Segment der Spezialzeitarbeit, welches sich durch die Vermittlung Experten auszeichnet, ist die Vermittlung von breiten Kenntnissen und Fertigkeiten nicht von Bedeutung (vgl. MIEGEL et al. 2007; PROBST 2009; DURIAN 2009). Die hier tätigen Personen, wie beispielsweise IT-Spezialisten, Ingenieure oder OP-Schwestern, zeichnen sich durch spezifische Fachkenntnisse aus. Qualifizierungsangebote wären demnach auf den erhalt bzw. die Vertiefung der Spezialkenntnisse auszurichten.

Weitere Handlungserfordernisse ergeben sich aus den organisatorischen Umsetzungsmöglichkeiten. Wie unter Punkt 3 geschildert, sind aufgrund der bestehenden Dreiecksbeziehungen verleihfreie Zeiten als Möglichkeit zur Weiterbildung nur schwer planbar. Als Antwort auf diese branchenspezifische Rahmenbedingung helfen kleinteilige und modular aufgebaute Weiterbildungsangebote dabei, lange Ausfallzeiten zu verringern und damit die Umsetzungschancen zu erhöhen. Im Übrigen sind diese besonders geeignet, individuelle Weiterbildungspläne zu erstellen, weil sie – ausgehend von den bereits vorhandenen Kompetenzen – miteinander kombiniert und zusammengestellt werden können. Neben einer dadurch verbesserten Passgenauigkeit können kleinteilige Qualifizierungseinheiten gerade bei Lernentwöhnten die Hemmschwelle, sich auf neue Lernprozesse einzulassen, verringern. Eine enge, konsequente Verzahnung zwischen Theorie und Praxis in jedem entwickelten Modul soll den Transfer des Erlernten in den beruflichen Alltag unterstützen helfen. Die praktische Erprobung dessen, was gelernt wird, ist nach diesen Konzepten wichtiger Bestandteil der Qualifizierung. Daher muss bei Disposition des Beschäftigten die Möglichkeit der Erprobung mit berücksichtigt werden, um eine Vertiefung des Erlernten durch die praktische Umsetzung zu erreichen.

Weitere Potentiale sind in alternativen Lernformen zu sehen. So bieten sich beispielsweise blended-learning Ansätze an, bei denen beispielsweise Präsenzphasen, Selbstlernphasen und Lernphasen am Arbeitsplatz miteinander kombiniert werden können. Ein Mix aus verschiedenen Lernmethoden ermöglicht es, Lerninhalte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und trägt damit zur Erhöhung des Lernerfolges bei. Gleichzeitig räumt eine solche Vorgehensweise viele Freiräume bezüglich der individuellen Umsetzung ein und kann somit an zeitliche Arbeitserfordernisse angepasst werden.

Aufgrund des hohen Abstimmungsgrades ist zu überlegen, Weiterbildungen im Anschluss an die Arbeit in der Freizeit umzusetzen. Der zeitliche Aufwand könnte durch einen Freizeitausgleich zu gegebener Zeit abgegolten werden. Auf diese Weise würden die Arbeitsprozesse kaum behindert. Dies erfordert aber wiederum kleinteilige Lerneinheiten und zudem eine hohe Lernbereitschaft der Teilnehmenden.

Für die Qualifizierung und Weiterbildung von Zeitarbeitnehmer/innen ist vor allem das Lernen im Arbeitsprozess von Bedeutung, welches in den vergangenen 20 Jahren wieder verstärkt in den Vordergrund getreten ist (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2007). Eine Untersuchung im Kontext der Zeitarbeit kommt zu dem Ergebnis, dass Zeitarbeitnehmer/innen „den infor-

mellen Quellen des Lernens einen höheren Lerngewinn attestieren als formalen Weiterbildungsquellen durch das Einsatz- oder das Zeitarbeitsunternehmen“ (MOSER/ GALAIS 2008, 27). Die Autoren weisen jedoch daraufhin, dass nur wenige Zeitarbeitnehmer/innen überhaupt Zugang zu formaler Weiterbildung hätten und damit kaum ein Vergleich möglich sei.

Lernprozesse während der Ausübung der Arbeitstätigkeit knüpfen direkt an der Arbeits- und Bildungsrealität der Beschäftigten in Zeitarbeit an. Diese aufzugreifen ist für Weiterbildungsprozesse sehr sinnvoll, da so die Anschlussfähigkeit der Lernprozesse am ehesten gewährleistet und etwaige Barrieren, wie beispielsweise Lernhemmnisse u. ä., umgangen werden können.

Für die Zeitarbeit wird häufig die These aufgestellt, dass diese aufgrund der wechselnden Einsatz- und Tätigkeitsfelder besonders viele Lernchancen und damit Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung besitzt. Dies resultiert aus der Grundstruktur der Beschäftigungsform, in der die Beschäftigten auf der Basis von Vertrautem, wie z. B. Arbeitsabläufe, Materialien, Maschinen usw., agieren und ihr Wissen/ihre Erfahrungen auf neue Umgebungsbedingungen anpassen müssen. Lern- und Entwicklungschancen können aber nicht per se mit der Ausführung einer Arbeitstätigkeit gleichgesetzt werden, sondern sind differenziert zu betrachten. So hängen die mit einer Arbeitsaufgabe verbundenen Lernchancen sowohl von der Komplexität der Arbeitsaufgabe als auch den Vorerfahrungen der ausführenden Personen ab (vgl. FRIELING et al. 2007, 92ff.; BERGMAN et al. 2000). Mit einfachen, repetitiven Routineaufgaben im Helferbereich können keine Lernpotentiale verbunden werden. Komplexe Arbeitsaufgaben, die ein reflektiertes wie auch vorausschauendes Handeln der Personen erfordern, können hingegen durchaus wertvolle Lernpotentiale enthalten. Neben der Gestaltung der Arbeitsaufgabe beeinflussen auch die jeweils individuellen Vorerfahrungen die Lernchancen am Arbeitsplatz. Dabei ist beispielsweise von Bedeutung, an welche Lernerfahrungen und an welches Wissen der Beschäftigten angeknüpft werden kann. Ebenfalls relevant ist der Neuigkeitsgehalt der Arbeitsaufgabe für den Beschäftigten. So können die Lernchancen je nach Kenntnisstand für den Einzelnen bei der gleichen Arbeitstätigkeit höher sein, weil er diese bisher eher selten oder gar nicht ausgeführt hat. Lernmöglichkeiten bieten somit vor allem solche Tätigkeiten, die bereits bekannt sind, gleichwohl neue Elemente enthalten.

Wie unterschiedlich die Lernchancen von Zeitarbeitnehmer/innen sind, wird in einer explorativen Studie zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von beruflichen Kompetenzen im Prozess der Arbeit deutlich (vgl. SYBEN 2009). Diese bescheinigt Mitarbeitenden im gewerblichen Bereich die geringsten Lernchancen. Facharbeiter mit abgeschlossener Berufsausbildung werden demnach im Produktionsbereich häufig unterhalb ihrer Qualifikation eingesetzt und nehmen überwiegend einfache und wiederkehrende standardisierte Tätigkeiten wahr. Lernchancen seien hier kaum zu finden (vgl. SYBEN 2009, 115ff.). In kaufmännischen Berufen seien die Beschäftigten hingegen häufiger ihrem Ausbildungsberuf entsprechend eingesetzt, so dass eine Unterforderung durch die Arbeit nicht wahrgenommen wird. Die Einsatzgebiete der Zeitarbeitnehmer/innen ähneln stärker denen der Stammbelegschaft, weshalb auch eine Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess ähnlich verlaufen kann (vgl. SYBEN 2009, 126ff.). Personen, die in Verwaltungsfunktionen eingesetzt werden, fühlten sich aus-

gelastet. Die Arbeitsplätze verlangten „wenig formalisierte Kompetenzen“, sodass „die Aneignung der erforderlichen Qualifikationen so gut wie ausschließlich im Arbeitsprozess“ (SYBEN 2009, 130) erfolgt. Verwaltungskräfte hätten damit einen erheblich leichteren Zugang zu formaler Weiterbildung als andere Gruppen von Zeitarbeitnehmer/innen. Dies gelte vor allem dann, wenn sie die gleiche Tätigkeit ausführten wie Stammbeschäftigte. Lernchancen können somit formal als auch im Arbeitsprozess selbst als gegeben betrachtet werden. Hohe Lernchancen sind bei Zeitarbeitnehmer/innen in Spezialbereichen zu finden. So würden beispielsweise Ingenieure im Entleihbetrieb auch „als Ingeniere betrachtet, behandelt und eingesetzt“ (SYBEN 2009, 132). Herausgestellt wird, dass diese Beschäftigtengruppe vollständig in die Auftrags- und Bearbeitungsketten eingebunden ist und ebenso bedeutsame und verantwortungsvolle Aufgaben übernimmt (vgl. ebd.). Die Beschäftigung erfolgt damit adäquat und wird auch von den Personen als Entwicklungschance wahrgenommen. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Unterschiedlichkeit der vorfindbaren Lernchancen auch mit dem Einsatzfeld zusammenhängt. Vor allem in der Produktion erfolgen die Arbeitseinsätze überwiegend nicht entsprechend des jeweiligen Ausbildungsstandes des Beschäftigten. Sie werden damit häufig als unterfordernd wahrgenommen und sind mit geringen bis keinen Entwicklungschancen verbunden.

Neben fachlichen Lernmöglichkeiten werden der Zeitarbeit auch Lernchancen in überfachlichen Bereichen zugeschrieben. Wie hoch die jeweiligen Lernchancen in diesem Bereich eingeschätzt werden kann, ist nicht bekannt. Es ist anzunehmen, dass diese von der Bereitschaft der Personen abhängen, sich auf die Prozesse der Zeitarbeit einzulassen. Dennoch können die Lernchancen auf der überfachlichen Ebene in der Zeitarbeit durchaus als gegeben betrachtet werden.

Fachliche und überfachliche Lern- und Entwicklungschancen durch Arbeitseinsätze in der Zeitarbeit können also nicht per se angenommen werden, aber sie sind durchaus vorhanden. Die gezielte Förderung und Nutzung vorhandener Lernmöglichkeiten bietet eine weitere Möglichkeit, Weiterbildung und Kompetenzentwicklung voranzutreiben. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung lernförderlicher Rahmenbedingungen erfolgen. Dazu gehört auch eine gezielte Vermittlung in Arbeitseinsätze, bei denen die Beschäftigten ihr bisheriges Wissen und Können anwenden und durch neue Kontexte und/oder Aufgaben erweitern können. Personalentwicklung durch Disposition ist demnach ein wichtiger Handlungsansatz in der Zeitarbeit.

Diese Möglichkeit effizient zu nutzen erfordert wiederum Wissen über den jeweiligen Kenntnis- und Entwicklungsstand der Beschäftigten. In der Regel wird dieser bei Einstellung festgehalten, dann aber in den Folgeeinsätzen nur vereinzelt konsequent weiterverfolgt. Folgt man allerdings der Annahme, dass die Mitarbeitenden in ihren Arbeitseinsätzen Lernzuwächse auf unterschiedlichen Ebenen erfahren, wird eine ausführliche und reflektierte Dokumentation der Arbeitseinsätze für eine Personalentwicklung durch Disposition erforderlich. Diese kann ein Instrument sein, um die Entwicklungen der Beschäftigten zu verfolgen und diese zum Reflektieren des eigenen beruflichen Handelns anzuregen. Hilfreich kann beispielsweise ein vorstrukturiertes Notizheft sein, in dem die Beschäftigten ihre Arbeitseinsätze

festhalten. Wichtige Aspekte dabei sind beispielsweise Einsatzdauer, ausgeführte Tätigkeit(en), Anforderungen der Tätigkeit(en), Zusammenarbeit mit Kollegen/innen, Rahmenbedingungen der Arbeit (Einarbeitung, Zeitdruck, Abspracheerfordernisse u. ä.), neue Aspekte bei der Ausführung der Tätigkeit sowie eine Einschätzung bzgl. des eigenen Lern- bzw. Erfahrungsgewinns. Diese Notizen können als Basis für regelmäßige Mitarbeitergespräche dienen und bieten der Disposition einen zusätzlichen Einblick in die Ausführung der Arbeitseinsätze durch die Beschäftigten.

Die Motivation der Beschäftigten, diese Hefte tatsächlich zu führen, kann mit vielfältigen Argumenten begründet werden. So kann die Dokumentation der Einsätze hilfreich sein für die Erstellung eines Arbeitszeugnisses, zum Nachvollziehen der beruflichen Entwicklungen (die ja eher im Kundenunternehmen stattfindet), als Grundlage für weitere Einsatzplanungen, Ansatzpunkte für berufliche Weiterbildungen und ggf. andere Eingruppierungen aufgrund dazu gewonnener Kenntnisse und Fertigkeiten.

Die angeführten Handlungsansätze zu Möglichkeiten der Umsetzung von Weiterbildung und Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit bieten einen Einblick in die Komplexität und Heterogenität der Problematik. Da künftig vermehrt auf Personal zurückgegriffen werden muss, das nicht von Beginn an alle erforderlichen Anforderungen erfüllt, wird die berufliche Entwicklung über Arbeitsprozesse weiter an Bedeutung gewinnen. Es wird darum gehen, solche Entwicklungsprozesse anzuregen, zu gestalten und zu fördern. Die Anerkennung und Aufwertung der auf diese Weise erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten ist dann nur eine logische Konsequenz dessen, die auch für Unternehmen an Bedeutung gewinnen wird. Wenn diese sich diesem Prozess stellen, haben sie eine zusätzliche Möglichkeit, um nachzuweisen, dass sie qualifiziertes Personal haben und qualitative Arbeit verrichten. Des Weiteren werden so langfristig Anreize zum Lernen und zur persönlichen Weiterentwicklung geschaffen. Eine Möglichkeit, das erworbene Wissen und Können anzuerkennen und letztlich in einen anerkannten Nachweis zu überführen, bietet das LERNSTÜCK©-Verfahren (vgl. KAUFHOLD/ BARTHEL 2009).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ausführungen verdeutlichen die Aspekte, die Zeitarbeitsunternehmen bei der Organisation und Umsetzung als besonders schwierig ausweisen. Bisher gibt es nur wenige und vereinzelt praktizierte Handlungsansätze, die auf diese Situation reagieren und dieser gerecht werden. Aufgrund der Heterogenität der Branche und der Vielschichtigkeit der einzelnen Problemlagen wird es auch nicht *die* Lösung oder *das* Weiterbildungskonzept geben. Vielmehr wird im Einzelfall eine genaue Situationsanalyse und Zielbestimmung dessen, was erreicht werden soll, erforderlich sein, um zu entscheiden, wie dies umgesetzt werden kann. Dabei sind vor allem Differenzierungen hinsichtlich der Branche des Kundenunternehmens, der Art der Beschäftigung sowie des Ausbildungsgrades erforderlich.

Es gibt verschiedene Ansätze für gezielte Weiterbildung auch für externes Personal in der Zeitarbeit. Um diese jedoch effizient nutzen zu können, bedarf es einer engen Zusammenar-

beit mit Bildungsträgern und darüber hinaus sollte der Vorschlag von Pezter aufgegriffen werden, der sagt: „Wir praktizieren bereits Weiterbildung nicht nur im Verbund mit den Kunden oder eigenständig, sondern auch mit anderen Marktteilnehmern in der Zeitarbeit“ (SIEMANN 2010, 6). So lassen sich vorhandene Ressourcen auch bei klein- und mittelständischen Unternehmen unter den besonderen organisatorischen Anforderungen in der Branche zugunsten von Weiterbildung einsetzen. Neue Finanzierungskonzepte für Weiterbildung müssen entwickelt werden, bei denen die Branche selbst die Verantwortung übernimmt, ohne gleichzeitig die überwiegend klein- und mittelständischen Unternehmen zu überfordern. Nicht zuletzt müssen branchenspezifische Curricula auf den Weg gebracht werden, um anforderungsgerecht qualifizieren zu können. Letztlich müssen aber auch die Qualifizierungspotenziale, die die Zeitarbeit in ihrer Besonderheit mitbringt, systematisch genutzt werden. Die Weiterentwicklung von Dokumentation- und Anerkennungsverfahren spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle.

Dabei muss die Qualifizierung von Personaldisponenten/innen in den Blick genommen werden, die Dreh- und Angelpunkt in der Personalentwicklung des externen Personals in der Zeitarbeit sind. Es müssen zukünftig deutliche Akzente zugunsten entsprechender Aus- und Weiterbildungsinhalte gesetzt werden, um diesbezüglich die Kompetenzen der internen Mitarbeiter/innen zu erweitern.

Bei alldem weist der Bereich der Weiterbildung in der Zeitarbeitsbranche nach wie vor große Erkenntnislücken in den Bezugswissenschaften aus. Hier sind erhebliche Anstrengungen gefordert, um die bestehenden blinden Flecken zu beseitigen.

Literatur

BERGMAN, B./ FRITSCH, A./ GÖPFERT, P./ RICHTER, F./ WARDANJAN, B./ WILCZEK, S. (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster.

HANS BÖCKLER STIFTUNG (Hrsg.) (2008): Böckler Impuls, H. 6. Online: http://www.boeckler.de/pdf/impuls_2008_06_gesamt.pdf (1-10-2010).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, ARBEITSMARKTENTWICKLUNG, ARBEITSMARKTBERICHTSERSTATTUNG (2010): Der Arbeitsmarkt in Deutschland, Zeitarbeit in Deutschland - Aktuelle Entwicklung.

DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (2009): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin.

DURIAN, A. (2009): Neue Anforderungen für Personaldienstleister. „Wir können alles“ hat keine Zukunft mehr. In: SCHWAAB, M.-O./ DURIAN, A. (Hrsg.): Zeitarbeit. Chancen – Erfahrungen – Herausforderungen. Wiesbaden, 277-291.

FRIELING, E./ FÖLSCH, T./ SCHÄFER, E. (2007): Kompetenzerfassung und -entwicklung durch Lernen in der Arbeit – eine Chance für die Zeitarbeit?. In: MÜNCHHAUSEN, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potentiale und Grenzen. Bielefeld, 85-96.

iGZ: Auftragslage in der Zeitarbeit verbessert. Online: http://www.ig-zeitarbeit.de/node/2828 (28-7-2009).

KAUFHOLD, M./ BARTHEL, C. (2009): Lernstück – Ein Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten. In: Berufsbildung, H. 115, Jg. 63, 27-29.

MIEGEL, M./ WAHL, S./ SCHULTE, M. (2007): Die Rolle der Zeitarbeit in einem sich ändernden Arbeitsmarkt. Bonn.

MOSER, K./ GALAIS, N. (2008): Kompetenzentwicklung und Commitment überdenken. In: Personalführung: Zeitarbeit mit Chancen für Lernen und Wachstum, Bd. 41, 1, 22-30.

PROBST, A. (2009): Interimsmanagement – eine Möglichkeit der Flexibilisierung. In: SCHWAAB, M.-O./ DURIAN, A. (Hrsg.): Zeitarbeit. Chancen – Erfahrungen – Herausforderungen. Wiesbaden, 267-275.

SCHWAAB, M.-O./ DURIAN, A. (Hrsg.) (2009): Zeitarbeit. Chancen – Erfahrungen – Herausforderungen. Wiesbaden.

SIEMAN, C. (2009): Die Zuversicht kehrt zurück. In: Zeitarbeit. Aufbruch nach dem Einbruch. Sonderheft Personalwirtschaft 10/2009, 4-9.

SYBEN, G. (2009): Lernen in der Leiharbeit. In. STRÜSSMANN, B./ DUHNENKAMP, J./ SYBEN, G./ HOLTRUP, A. (2009): Zeitarbeit in Bremen. Bremen.

VANSELOW, A./ WEINKOPF, C. (2006): Zeitarbeit in europäischen Ländern - Lehren für Deutschland? Hans Böckler Stiftung. Arbeitspapier 182.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

KAUFHOLD, M./ DÜSSELDORFF, C. (2010): Möglichkeiten der Weiterbildung in nicht klassischen Erwerbsformen am Beispiel der Zeitarbeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-15. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/kaufhold_duesseldorff_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die Autorinnen:

Dr. MARISA KAUFHOD

Eichenbaum GmbH

Friemarer Str. 38, Gotha

E-mail: kaufhold (at) eichenbaum.de

Homepage: www.eichenbaum.de

CHRISTINA DÜSSELDORFF

Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW), Universität Duisburg- Essen

Universitätsstr. 12, 45117 Essen

E-mail: christina.duesseldorff (at) uni-due.de

Homepage: http://www.uni-due.de/eb-wb//

Uwe Elsholz
(TU Hamburg-Harburg)

Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit?

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/elsholz_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (ELSHOLZ 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/elsholz_bwpat19.pdf

Arbeitsbezogenen Lernformen und dem Lernen im Prozess der Arbeit werden Potenziale zur Verminderung sozialer Ungleichheit zugeschrieben. In Arbeitsprozessen erworbenes Erfahrungswissen wird stärker als in der Vergangenheit sichtbar gemacht und auch der Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens sieht die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen vor. Andererseits zeigt sich, dass neue und stärker selbstgesteuerte Lernformen vorrangig von denjenigen genutzt werden können, die bereits über eine hohe Formalqualifikation verfügen. Ein höheres Gewicht arbeitsbezogenen und informellen Lernens könnte somit zu einer Manifestierung oder gar Vertiefung sozialer Ungleichheit führen. Im Beitrag werden unterschiedliche empirische Forschungsbefunde und Argumentationsstränge zu den genannten Trends herausgearbeitet. Besonders die Lernförderlichkeit der konkreten Arbeitsbedingungen gerät dabei in den Blick.

Es ergibt sich insgesamt ein uneinheitliches Bild hinsichtlich des Zusammenhangs informeller Weiterbildung und sozialer Ungleichheit. Vor diesem Hintergrund werden Schlussfolgerungen gezogen, die zum einen auf die Schaffung sozialer Gerechtigkeit abzielen und zum anderen Forschungsdesiderate der Berufsbildungsforschung benennen.

Work-related learning in professional in-company further education as a contribution to greater equality of opportunity?

Work-related forms of learning and learning in the process of work are credited with the potential for reducing social inequality. Knowledge and experience acquired in working processes are being made more visible than in the past, and the draft of the German Qualification Framework also provides for the consideration of informally acquired competences. On the other hand it appears that new and more self-directed forms of learning can predominantly be used by those people who already have a high level of formal qualifications. Greater emphasis on work-related and informal learning could therefore lead to a manifestation or even an intensification of social inequality. This paper brings out various different empirical research findings and strands of argumentation on the named trends. The ways in which learning can be facilitated by the concrete working conditions are examined in particular.

Overall an uneven picture emerges with regard to the connection between informal further education and training and social inequality. Conclusions are drawn against this background, which aim at the creation of social justice, on the one hand and, on the other, cite gaps in the research in vocational education research.

UWE ELSHOLZ (TU Hamburg-Harburg)

Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit?

1 Einleitung

Beruflich-betriebliche Weiterbildung wurde viele Jahrzehnte mit organisierten Formen wie Seminaren und Kursen gleichgesetzt. Dabei zeigt sich, dass formale Weiterbildung in Form von Kursen und Seminaren soziale Ungleichheiten reproduziert und verschärft (vgl. GILLEN et al. 2010). Seit Beginn der 1990er wird eine Wiederentdeckung des Lernens in der Arbeit diagnostiziert, es wurden neue, stärker arbeitsintegrierte Lernformen entwickelt (vgl. DEHNBOSTEL 2008). Zugleich wurde die Bedeutung informellen Lernens immer deutlicher und diese Lernart geriet in den Blick der Bildungspolitik (z. B. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000; BMBF 2008) und der Weiterbildungsforschung (vgl. u. a. MOLZBERGER 2008). Während weitgehende Einigkeit über die Bedeutungszunahme dieser Lernarten und Lernformen besteht, sind die Argumente und Daten sehr uneinheitlich hinsichtlich der Frage, wie sich diese Entwicklung im Hinblick auf die Frage der sozialen Ungleichheit darstellt und welche Konsequenzen aus einer stärkeren Gewichtung informellen Lernens folgen.

Um dieser Fragestellung nachzugehen, werden nachfolgend wichtige Argumentationslinien nachgezeichnet und Daten aus empirischen Erhebungen vorgestellt, die sich mit dem Zusammenhang von informellem Lernen und sozialer Ungleichheit beschäftigen (Kap. 2). Im Weiteren wird besonders die Bedeutung der Arbeitsbedingungen und ihrer Lernförderlichkeit fokussiert, die entscheidend für die Nutzung von Lernmöglichkeiten in der Arbeit sind (Kap. 3). Schließlich werden Schlussfolgerungen und Herausforderungen aufgeführt (Kap. 4). Diese beziehen sich zum einen auf Maßnahmen und Konzepte zur Verminderung sozialer Ungleichheit und zum anderen auf offene Forschungsfragen.

2 Argumentationslinien und empirische Daten

Hinsichtlich der Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang von informellem Lernen und sozialer Gleichheit ist zunächst auf Probleme hinzuweisen, die einen Vergleich unterschiedlicher Studien erschweren. So ist eine Gegenüberstellung der verschiedenen Untersuchungen und Statistiken schwierig, da die einzelnen Quellen voneinander divergierende methodische Zugänge verfolgen und vor allem unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden, wie dies für das Feld des arbeitsplatznahen und informellen Lernens typisch ist (vgl. BOHLINGER/ HEIDECKE 2009, 453). Aus diesen Gründen erfolgt kein direkter Vergleich vorliegender Daten, sondern es wird in einer Zusammenschau versucht, Ansatzpunkte für die Beantwortung der Ausgangsfrage zu gewinnen.

Allen Argumentationslinien und auch Untersuchungen ist gemein, dass sie nicht zu eindeutigen Ergebnissen führen. Es zeigen sich vielmehr deutlich Ambivalenzen und je nach Deutung

eine positive oder negative Einschätzung der Ausgangsfrage, ob das Lernen im Prozess der Arbeit zu mehr Chancengleichheit führt.

So betont DEHNBOSTEL in seinen Arbeiten mehrfach die Chancen, die mit einem verstärkten Lernen im Prozess der Arbeit verbunden sind. „Lernen in der Arbeit schafft Motivation, bringt Sinn und Einsicht, nimmt Erfahrungen auf, findet in einem anerkannten sozialen Raum statt, gibt Identität und Zukunft“ (DEHNBOSTEL 2009, 29). Folgerichtig hat er auch entsprechende Lernarrangements wie die Lerninsel entwickelt und gefördert. Ein solches arbeitsplatznahes Lernen kann seines Erachtens in besonderem Maße für Beschäftigte gewinnbringend sein, die über geringe formale Abschlüsse und schlechte schulische Vorerfahrungen besitzen: „Lernen am Arbeitsplatz enthält häufig Lernchancen und Lernbedingungen, die Lernen gerade für diejenigen attraktiv macht, die sich schulischem und seminaristischem Lernen verschließen, die aufgrund einschlägiger Erfahrungen mit fremdbestimmtem und erzwungenem Lernen Lernhemmungen, Lernwiderstände und Lernverweigerungen zeigen“ (ebd.). Stark organisierten Lernumgebungen wird damit die Offenheit arbeitsplatznahen und stärker selbstgesteuerten Lernens entgegengestellt.

Neben diesen Potenzialen des arbeitsnahen Lernens macht DEHNBOSTEL aber auch auf Probleme aufmerksam, indem er darauf verweist, dass die jeweiligen betrieblichen Rahmen- und Arbeitsbedingungen maßgeblich dafür verantwortlich sind, ob das Lernen in der Arbeit stattfinden kann oder nicht. „Es gilt nach wie vor, dass das Lernen am Arbeitsplatz in hohem Maße zufällig und beliebig ist, dass es von der jeweiligen Unternehmens- und Arbeitskultur abhängt, dass es einzelbetrieblichen Betriebs- und Renditezielen unterliegt und insofern zweckbestimmt ist“ (ebd., 30).

Diese Zufälligkeit und Abhängigkeit von betrieblichen Prioritäten sind für DEHNBOSTEL denn auch wesentliche Schwächen des Lernens in der Arbeit. Mit dieser Gegenüberstellung potenzieller Chancen und Gefahren arbeitsplatznahen Lernens ist jedoch noch keine Aussage darüber getroffen, inwiefern die Teilnahmechancen an diesen Formen des Lernens ungleich verteilt sind. Maßstab für eine Bewertung ist das Ausmaß sozialer Ungleichheit hinsichtlich der Teilnahme. Definitorisch liegt soziale Ungleichheit dann vor, „…wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (HRADIL 2005, 30; vgl. auch SOLGA et al. 2009, 15). Die Untersuchung und Darstellung sozialer Ungleichheit erfolgt i.d.R. durch die Betrachtung unterschiedlicher Determinanten, die statistische Zusammenhänge aufzeigen. Für die formale Weiterbildung lässt sich so zeigen, dass bestimmte Determinanten wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und beruflicher Status eindeutig mit schlechteren Zugangs- und Teilnahmechancen verbunden sind (vgl. GILLEN et al. 2010). Für die informelle Weiterbildung liegen in der Hauptsache lediglich zur Determinante „beruflicher Status“ verschiedene Untersuchungen vor. Mit Einschränkungen sind auch Daten zu den Determinanten „Branchen“ und „Beschäftigtengrößenklassen von Unternehmen“ verfügbar.

Die einzelnen Untersuchungen, die Auskünfte für die Fragestellung geben, werden nun vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse einer Unternehmensbefragung (BRUSSIG/

LEBER 2004) sowie Daten aus dem Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2006) und der dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3) (STATISTISCHES BUNDESAMT 2008) sowie einer nationalen Zusatzerhebung hierzu (MORAAL et al. 2009).

2.1 Die Kerngruppenthese

Eine erste relevante Untersuchung haben BRUSSIG und LEBER (2004) vor dem Hintergrund der Fragestellung „Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede?“ vorgelegt. Die Studie basiert auf einer telefonisch durchgeführten Betriebsbefragung von insgesamt 1647 Unternehmen aus unterschiedlichen Branchen aus dem Jahr 2002. Die Verbreitung arbeitsintegrierter Lernformen wurde in der angeführten Untersuchung für verschiedene Beschäftigtengruppen – nämlich „Hoch- und Fachhochschulabsolventen/ Führungskräfte“, „Fachangestellte“, „Facharbeiter“ sowie „An- und ungelernte Mitarbeiter“ – erhoben. Neben der Teilnahme an externer und betriebsinterner formalisierter Weiterbildung wurden als Formen informeller Weiterbildung unterschieden und abgefragt: „Information/ Unterweisung“, „Patenschaften“, „Qualitätszirkel“, „Job Rotation“, „Gruppenarbeit“, „Lesen von Fachliteratur“ sowie „Kongressbesuche/Messen u.ä“.

Bei einem Vergleich zwischen der Teilnahme an organisierter und informeller Weiterbildung stellen die Autoren im Ergebnis fest: „Eine Kompensation der Teilnahme an formalisierter Weiterbildung durch informelles Lernen ist für die Mitarbeitergruppen auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus kaum zu beobachten" (BRUSSIG/ LEBER 2004, 55). Nennenswerte branchenspezifische Unterschiede werden dabei nicht sichtbar.

Allerdings spricht eine fehlende Kompensation formalisierter Weiterbildung nicht dafür, dass die zunehmende Bedeutung informellen Lernens keinen positiven Einfluss auf die Frage sozialer Ungleichheit besitzt. Denn zu einem differenzierten Bild gehört auch der Befund: „Die bei der formellen Weiterbildung (…) feststellbaren Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen stellen sich zwar auch bei den meisten Arten der informellen Weiterbildung ein, doch sind hier die Unterschiede in der Regel *geringer ausgeprägt* als bei der formellen Weiterbildung“ (ebd.; Hervorhebung U. E.). Trotz dieses geringeren Ausmaßes von Ungleichheit stellen die Autoren fest: „Dennoch bleiben un- und angelernte Arbeiter auch bei den informellen Weiterbildungsaktivitäten durchgängig das Schlusslicht“ (ebd.).

Es bleibt jedoch andererseits festzustellen, dass die Annahme eines lineareren Zusammenhangs zwischen dem beruflichen Status und verstärkter Beteiligung an informeller Weiterbildung ebenfalls zu undifferenziert ist. Vielmehr formulieren BRUSSIG/ LEBER eine „Kerngruppenthese“ und führen aus: „Insgesamt ist erkennbar, dass jene Qualifikationsgruppe, die in der Branche besonders stark vertreten ist - in der Regel sind das die Fachangestellten, mitunter die Facharbeiter - verschiedene Maßnahmen informeller Weiterbildung besonders auf sich zieht“ (ebd.).

2.2 Daten des Berichtssystems Weiterbildung

Ein ähnliches Bild - ungleiche Teilnahme, jedoch in geringerem Ausmaß - ergibt sich mit Blick auf das Berichtssystem Weiterbildung. Beim Berichtssystem Weiterbildung werden jedoch keine Unternehmen befragt, sondern Einzelpersonen.

Ein erster Befund besteht darin, dass das Lernen in der Arbeit einen größeren Personenkreis erreicht als die berufliche Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen. Im Jahr 2003 nahmen demnach an Kursen und Lehrgängen beruflicher Weiterbildung 26 % der Befragten teil, während an „informellen Formen des beruflichen Kenntniserwerbs“ 61 % partizipiert haben (vgl. BMBF 2006, 22, 53).

Hinsichtlich des beruflichen Status lässt sich zudem die Beteiligung an formaler und an informeller Weiterbildung vergleichen. Hier zeigt sich in der Gegenüberstellung der Beschäftigtengruppen, dass nicht nur die Teilnahme an formaler Weiterbildung, sondern auch die Beteiligung am informellen beruflichen Lernen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Vergleicht man jedoch die unterschiedliche Beteiligung von formaler und informeller Weiterbildung innerhalb der Beschäftigtengruppen, so zeigt sich, dass Beschäftigte mit geringerem beruflichen Status tendenziell aufholen. Denn während nur 13 % der un- und angelernten Arbeiter an formaler Weiterbildung teilnehmen, partizipieren immerhin 43 % an informeller Weiterbildung. Für qualifizierte Angestellte etwa liegen die Werte bei 45 % für die formale und 66 % für die informelle Weiterbildung. So werden die Abstände der un- und angelernten Arbeiter zu besser qualifizierten Arbeitnehmern zwar nicht kompensiert oder ausgeglichen, aber sie verringern sich.

Tabelle 1: **Beteiligung Erwerbstätiger an formaler beruflicher Weiterbildung und informellem beruflichen Lernen nach beruflicher Stellung (Quelle: BMBF 2006, 84, 194; eigene Darstellung)**

Berufliche Stellung	(Formale) Berufliche Weiterbildung	Informelles berufliches Lernen
	in %	
Un-, angelernte Arbeiter	**13**	**43**
Facharbeiter	35	56
Ausführende Angestellte	20	47
Qualifizierte Angestellte	**45**	**66**
Leitende Angestellte	47	79
Beamte/Beamtinnen (einfacher, mittlerer, gehobener Dienst)	59	73
Beamte/Beamtinnen (höherer Dienst)	59	60
Selbstständige	34	68

2.3 Daten der Haupt- und Zusatzerhebung CVTS III

Weitere Daten liefert die dritte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (Continuing Vocational Training Survey, CVTS3) und insbesondere die nationale Zusatzerhebung. Im CVTS werden Daten zum Angebot und zur Nutzung der verschiedenen Formen betrieblicher Weiterbildung, zu Teilnehmer/-innen, Teilnahmestunden und Kosten erhoben. Die CVTS3-Haupterhebung aus dem Jahr 2006 mit dem Referenzjahr 2005 umfasst in Deutschland 2188 weiterbildende Unternehmen mit zehn und mehr Beschäftigten aus unterschiedlichen Branchen. Eine nationale Zusatzerhebung in Deutschland mit dem Referenzjahr 2007 wurde 2008 durchgeführt. Im Rahmen der CVTS3-Haupt- und Zusatzerhebung umfasst betriebliche Weiterbildung definitorisch sowohl Lehrgänge, Kurse und Seminare (Weiterbildung im engeren Sinne) als auch andere Formen der betrieblichen Weiterbildung (z. B. Informationsveranstaltungen, arbeitsplatznahe Formen und selbstgesteuertes Lernen) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008; MORAAL et al. 2009).

Die CVTS-3 Haupterhebung hat in erster Linie den Befund zu Tage gefördert, dass die Weiterbildungsteilnahme in Deutschland stagniert (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008). Die Verteilung der Angebote organisierter und informeller Weiterbildung folgen bezogen auf die unterschiedlichen Branchen weitgehend den gleichen Determinanten mit umfangreichen Weiterbildungsangeboten etwa im Kredit- und Versicherungsgewerbe und vergleichsweise geringen Werten in der Baubranche.

Eine Ausnahme von diesen weitgehend erwartbaren Ergebnissen bildet die Teilnahme nach Beschäftigtengrößenklassen. Hier zeigen sich zwischen den Teilnahmequoten an „anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung“ im Vergleich zur Teilnahme an formalisierten Lehrveranstaltungen differenzierte Befunde.

Tabelle 2: **Teilnahmequoten an anderen Formen der betrieblichen Weiterbildung und Teilnahmequoten an Lehrveranstaltungen 2005 nach Beschäftigtengrößenklassen im Vergleich (Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 30 u. 32; eigene Darstellung)**

Unternehmen mit	Andere Formen der betrieblichen Weiterbildung					Lehrveranstaltungen
	geplante Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz	Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche	Lern- und Qualitätszirkel	Selbstgesteuertes Lernen	Informationsveranstaltungen	
10 - 19 Beschäftigten	18,3	1,4	4,2	5,0	**16,7**	24,2
20 - 49 Beschäftigten	19,9	1,1	3,6	4,9	12,4	24,8
50 - 249 Beschäftigten	**25,8**	1,1	4,3	3,1	12,1	27,4
250 - 499 Beschäftigten	18,4	0,9	4,1	2,3	10,8	31,6
500 - 999 Beschäftigten	22,0	1,1	3,7	6,9	10,8	30,4
1000 und mehr Beschäftigten	30,8	2,0	5,6	23,6	8,0	33,8
Insgesamt	25,8	1,5	4,7	12,5	10,4	30,3

Es zeigt sich, dass Beschäftigte mittelständischer Betriebe von 50 - 249 Beschäftigten überproportional häufig Phasen der Weiterbildung am Arbeitsplatz haben. Bei Kleinbetrieben von 10 - 19 Beschäftigten sind Informationsveranstaltungen im Verhältnis zu anderen Betriebsgrößen häufiger anzutreffen. Somit wird deutlich, dass einige informelle Lernformen in manchen Betriebsgrößenklassen überproportional häufig anzutreffen sind. Die Annahme, dass sich mit Zunahme der Betriebsgröße auch die Teilnahmechance an Weiterbildung erhöht, trifft damit für den Bereich der informellen Weiterbildung nicht ungebrochen zu. Das Gesamtbild erweist sich somit als uneinheitlich.

Für die Determinante „beruflicher Status“ liefert zudem die nationale CVTS-3 Zusatzerhebung neuere Daten aus dem Jahr 2007 zur Teilnahme an unterschiedlichen formellen und informellen Lernformen. Unterschieden wurden dabei die Beschäftigtengruppen „An- und

ungelernte Kräfte“, „Fachkräfte“, „Führungskräfte untere/mittlere Ebene“ und „Führungskräfte höhere Ebene“.

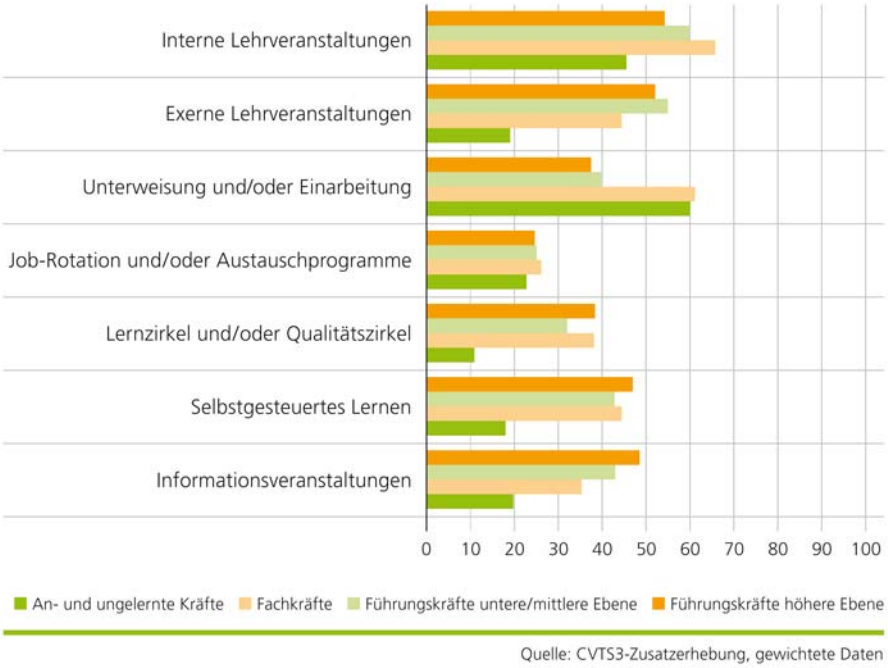


Abb. 1: Teilnahme der einzelnen Beschäftigtengruppen an unterschiedlichen Lernformen (MORAAL et al. 2009, 8)

Bei einem Vergleich der Teilnahmegrade zwischen den einzelnen Beschäftigtengruppen zeigt sich, dass Un- und Angelernte an fast allen Lernformen in weitaus geringem Maße partizipieren als die anderen Beschäftigtengruppen. Eine Ausnahme bilden Maßnahmen zur Unterweisung und Einarbeitung, die von Führungskräften seltener in Anspruch genommen werden. Besonders ausgeprägt ist die Marginalisierung der Un- und Angelernten bei Lern- und Qualitätszirkeln wie auch beim selbstgesteuerten Lernen. Die oben angeführte Kerngruppenthese von BRUSSIG/ LEBER (2004) bestätigt sich in dieser Untersuchung nur in geringem Maße. Bei allen informellen Lernformen gibt es neben den Fachkräften andere Beschäftigtengruppen, die mindestens in ähnlichem Ausmaß daran teilnehmen.

Vergleicht man die Teilnahmezahlen zwischen externen und internen Lehrveranstaltungen, so zeigt sich wieder ein ähnliches Bild wie in den zuvor aufgeführten Untersuchungen. So nehmen die An- und ungelernten Kräfte an internen Lehrveranstaltungen ebenfalls in geringerem Ausmaß teil als die anderen Beschäftigtengruppen, doch ist auch hier die Diskrepanz im Vergleich zur Teilnahme an externen Lehrveranstaltungen geringer.

2.4 Zwischenfazit

In der *Zusammenschau* der dargestellten Daten zeigt sich ein differenziertes und uneinheitliches Bild. Die einfache Annahme, das zunehmende Gewicht informellen Lernens würde Ungleichheiten hinsichtlich der Teilnahme an formaler Weiterbildung in gewisser Weise

kompensieren, trifft mit Blick auf die vorliegenden Studien nicht zu. In der Mehrzahl der Untersuchungen deutet sich vielmehr an, dass im Bezug auf arbeitsplatznahe Weiterbildung ähnliche Muster und Determinanten wirksam sind wie dies bezogen auf die Teilnahme an formaler Weiterbildung der Fall ist. Allerdings gilt eben auch der Umkehrschluss nicht, dass informelle Weiterbildung zwangsläufig soziale Ungleichheiten weiter verstärkt. Vielmehr lässt sich insgesamt feststellen, dass die Unterschiede hinsichtlich der Teilhabechancen zwar weitgehend bestehen bleiben, sich aber verringern.

BRUSSIG und LEBER kommen im Rahmen einer Auswertung unterschiedlicher Determinanten, die auf betrieblicher Ebene auf die formelle und informelle Weiterbildung einwirken, ebenfalls zu dem Schluss, dass fast alle der von ihnen betrachteten Faktoren, die einen signifikanten Einfluss auf formelle betriebliche Weiterbildung haben, einen ebensolchen Einfluss auf informelle Weiterbildung ausüben. Eine Ausnahme sind den Autoren zufolge jedoch Merkmale der Arbeitsorganisation, die oft mit informellen Lernformen, aber nicht mit formellen Lernformen zusammenhängen (vgl. BRUSSIG/ LEBER 2005, 6).

3 Zur Bedeutung der konkreten Arbeitsbedingungen

Aus diesen Gründen ist mit Blick auf mögliche Konsequenzen aus den dargestellten Befunden eine weitere Untersuchung von hoher Relevanz, in der BAETHGE/ BAETHGE-KINSKY (2002; 2004) insbesondere die Auswirkungen lernförderlicher Arbeitsorganisation auf die Beschäftigten untersucht haben. Sie zeigen, dass es bei entsprechenden lernförderlichen Arbeitsbedingungen sehr wohl zu einer gewissen Kompensation von Vorerfahrungen und schulischen Abschlüssen im Hinblick auf die Entwicklung individueller Lernkompetenzen kommen kann.

Die Autoren haben in einer Repräsentativerhebung der Erwerbsbevölkerung in Deutschland im Jahr 2001 das Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten erfragt. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Zusammenhang von Arbeitserfahrungen und Lernkompetenzen. Vor allem die Abhängigkeit der individuellen Lernkompetenz von den konkreten Arbeitsbedingungen der Befragten wird in der Darstellung der Ergebnisse hervorgehoben. „Unsere Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsorganisation und Lernkompetenzen zeigt die starke und durchgängige Bedeutung der Arbeitserfahrung für die Entwicklung und Stabilisierung von Kompetenzen für lebenslanges Lernen auf...“ (BAETHGE/ BAETHGE-KINSKY 2002, 135).

Vor dem Hintergrund der Frage, ob und inwieweit Lernen im Prozess der Arbeit zum Ausgleich sozialer Ungleichheit beitragen kann, ist vor allem der Befund von Bedeutung, dass positive Arbeitsbedingungen durchaus kompensatorisch wirken können. „Nicht die Tatsache selbst, dass es diese Zusammenhänge zwischen der Form der Erwerbsarbeit und Lernkompetenzen gibt, ist das eigentliche Interessante (...) Vielmehr ist es der (…) Nachweis, dass diese Zusammenhänge offensichtlich auch unabhängig von früheren Sozialisationserfahrungen wirksam sind...“ (ebd.).

Zumindest für den Aspekt der Lernkompetenz der Befragten erweisen sich damit die Arbeitserfahrungen von größerer Bedeutung als etwaige schulische Abschlüsse oder Vorerfahrungen aus formalen Qualifizierungen. Allerdings birgt dieser Befund nicht nur Chancen, sondern kann bei ungünstigen Bedingungen eben auch negative Auswirkungen haben: „...es deutet sich an, wie viel eine lernförderliche Arbeitsorganisation zu diesen Kompetenzen beitragen kann, entweder indem sie frühere Einflüsse verstärkt oder – in welchem Ausmaß auch immer – korrigiert oder konterkariert (was auch möglich ist)“ (ebd.). Wenig lernförderliche Arbeitsbedingungen können also ebenso zu einer Dequalifizierung führen wie umgedreht informelles Lernen in der Arbeit auch kompensatorisch wirken kann.

BAETHGE und BAETHGE-KINSKY schlussfolgern aus ihrer Untersuchung, dass Arbeit als „zweite Chance“ dienen kann, nicht formal vorhandene Abschlüsse zu ersetzen und weiterbildungsferne Gruppen zu erreichen. „Die Chance liegt darin, dass eine lernförderliche Arbeitsorganisation die latenten Potenziale "informeller Lernkontexte" im Bereich des arbeitsintegrierten Lernens besser wirksam werden lassen könnte als in der Vergangenheit, bis zu einem gewissen Grad kompensatorisch gegenüber Versäumnissen in Kindheit und Jugend wirken und damit auch formale Weiterbildung für Gruppen stützen könnte, die ihr heute fern stehen“ (ebd.).

Allerdings sehen die Autoren durchaus Gefahren, dass eben nicht die Gruppen mit formal geringer Qualifikation entsprechende Arbeitsbedingungen und damit die Chance zur Kompensation erhalten. Vielmehr betonen sie auch die Möglichkeit, dass stärker lernförderliche Arbeitsplätze eher mit Absolventen höherer Bildungsgänge besetzt werden und somit die Arbeitsbedingungen verstärkend statt kompensierend im Bezug auf soziale Ungleichheit wirken können. „Es könnte zu einer doppelten Privilegierung der Gruppen mit guter Ausbildung und lernförderlichen Arbeitsplätzen und einer doppelten Depravierung derjenigen kommen, die auf der Basis schlechter Ausbildung und wenig lernförderlicher Arbeitsumgebung die notwenigen Kompetenzen für lebenslanges Lernen nicht entwickeln bzw. nachholen können“ (ebd., 136).

Neuere industriesoziologische Studien deuten zudem an, dass sich die Chancen zum Lernen in der Arbeit in den letzten Jahren eher verschlechtert haben. Zumindest für die Autoindustrie ist zu konstatieren, dass verstärkt die Arbeitsprinzipien des Taylorismus wieder in die Fabriken zurückgekehrt sind. Kennzeichen hierfür sind verkürzte Taktzeiten in der Massenproduktion am Band, stärker ausgeprägte Hierarchien und weniger abwechslungsreiche Arbeitsanforderungen. Vorhandene Ansätze für eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen durch Gruppen- oder Teamarbeit sowie Job Rotation wurden hingegen oft wieder zurückgedrängt (vgl. KUHLMANN 2009).

4 Schlussfolgerungen und Perspektiven zur Verbesserung sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf informelles Lernen

Mehr Chancengleichheit durch das Lernen am Arbeitsplatz? – die Befundlage dazu ergibt ein klares „Jein“. Eine Bewertung des Konzepts des Lernens in der Arbeit entzieht sich eindeutiger Zuschreibungen und bleibt ambivalent. So bietet das Lernen in der Arbeit einerseits Potenziale für die individuelle Entwicklung von Beschäftigten und auch aus gesellschaftspolitischer Perspektive kann lernförderliche Arbeit eine „zweite Chance“ für Bildungsbenachteiligte sein. Eine stärkere Betonung informellen Lernens kann jedoch auch bestehende Ungleichverteilungen hinsichtlich des Zugangs zu Weiterbildungsmaßnahmen manifestieren und bestimmte Gruppen (z. B. Leiharbeiter und Erwerbslose) dauerhaft ausgrenzen und damit die soziale Spaltung der Gesellschaft weiter vertiefen.

Vor dem Hintergrund dieser Ambivalenzen wird die Thematik abschließend aus zwei Perspektiven betrachtet. Zum einen werden Schlussfolgerungen gezogen, die auf die konkrete Verminderung sozialer Ungleichheit abzielen. Darüber hinaus werden offene Forschungsfragen angezeigt.

4.1 Maßnahmen und Konzepte

Sofern das Ziel der Verminderung sozialer Ungleichheit verfolgt wird, liefert die Orientierung am Begriff sozialer Gerechtigkeit einen Maßstab, mit dem soziale Ungleichheit beurteilt werden kann. Soziale Gerechtigkeit bezieht sich begrifflich zum einen auf die Gleichverteilung des Zugangs zu den notwendigen Grundgütern für die Entfaltung von Lebenschancen. Zum anderen umfasst sie die Stärkung der individuellen Fähigkeiten, um die persönliche Autonomie, Entscheidungsfreiheit und Optionsvielfalt zu schützen und zu erweitern (vgl. MERKEL/ KRÜCK 2003). Bezogen auf die in diesem Beitrag fokussierte Fragestellung geht es damit einerseits um die Schaffung von Zugängen zu informeller Weiterbildung sowie andererseits um die Befähigung der Individuen, diese Zugänge auch wahrzunehmen und die eigenen Bildungsbiografien zu gestalten.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Zugang zu vielen Formen informeller Weiterbildung besteht in der Schaffung lernförderlicher Arbeitsbedingungen. Damit Lernen in der Arbeit in den Betrieben sinnvoll genutzt wird, ist zudem eine pädagogische Unterstützung notwendig, die Reflexion, theoretische Anbindungen und Vertiefungen erlauben, um der Zufälligkeit dieser Lernart entgegenzuwirken. Er bedarf Formen der Unterstützung personeller Art (z. B. Lernprozessbegleitung, Coaching) und struktureller Art (z. B. ausgewiesene Zeiten zum Lernen). In diesem Zusammenhang gilt es Konzepte zu entwickeln, die auf der Ebene der Beschäftigten ansetzen und informelle Lernchancen zum Ausgangspunkt des Lernens nehmen. Hierzu liegen bereits erste Überlegungen und Ansätze vor (z. B. HERZ/ JÄGER 2001; BOLTE/ PORSCHEN 2006; BAUER et al. 2007). In solchen Konzepten sollten zunächst die Lernchancen in der Arbeit gesucht und darauf aufbauend formale Weiterbildung in den Blick genommen werden. Das Lernen wäre danach so nah an der Arbeit zu organisieren, wie dies

möglich ist. Formale Weiterbildung wird dabei gegenüber informellen Weiterbildungsformen subsidiär aufgefasst (vgl. PROSS/ ELSHOLZ 2007).

Gefordert sind darüber hinaus die Gewerkschaften sowie die Betriebs- und Personalräte auf betrieblicher Ebene, um das Thema lernförderliche Arbeit aufzugreifen und im Interesse der Arbeitnehmer zu gestalten (vgl. EHRKE et al. 2007, 280f.). Die Gestaltung von lernförderlicher Arbeit bleibt eine Kernaufgabe betrieblicher Arbeitspolitik (vgl. HENDRICH 1999, 28). Eine zunehmende Anzahl von Tarifverträgen zu den Themen Weiterbildung und Qualifizierung, wie sie in der chemischen Industrie und der Metall- und Elektroindustrie abgeschlossen wurden, ermöglicht es, auf betrieblicher Ebene Weiterbildung und das Lernen in der Arbeit zu thematisieren. Allerdings bleiben die Wirkungen der Tarifverträge bisher sehr begrenzt und insbesondere hinsichtlich der angestrebten Verminderung sozialer Selektivität unbefriedigend (vgl. BAHNMÜLLER/ FISCHBACH 2006, 216f.).

Ein wichtiges Moment zur Stärkung der individuellen Fähigkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten auch wahrzunehmen, ist die Form der Beratung. Beratungsangebote müssen unter gesellschaftspoltischen Aspekten für alle Beschäftigten angeboten werden, denn eine bloße Fokussierung auf Selbststeuerung und Eigenverantwortung führt zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit (vgl. SCHIERSMANN 2007, 86). Weiterbildungsberatung sollte im Sinne der hier behandelten Thematik in vermehrtem Maße neben formaler Weiterbildung auch die verschiedenen Formen informeller Weiterbildung umfassen. Bestehende Beratungskonzepte, die sich vorrangig auf organisierte Weiterbildung beziehen, bedürfen daher der Erweiterung. Unternehmensexterne Weiterbildungsberater in Beratungsstellen – die etwa mit dem Profilpass arbeiten – geraten bei dieser Anforderung an Grenzen. Gefordert sind hier Akteure, die mit den betrieblichen Arbeitsbedingungen und Geschäftsprozessen vertraut sind. Dies können insbesondere betriebliche Weiterbildner sein oder arbeitnehmerorientierte Berater, die betriebsnah in und mit den Unternehmen arbeiten.

4.2 Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Neben der angezeigten Entwicklung von Konzepten gibt es weitere Forschungsdesiderate für die die Berufsbildungsforschung. In diesem Zusammenhang ist zunächst ist die unzureichende Datenlage zur Beteiligung an informellen Lernprozessen zu monieren, die lediglich zu vereinzelten Determinanten Aussagen erlaubt. Für die in der organisierten Weiterbildung ebenfalls maßgeblichen Determinanten Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund liegen keine aussagekräftigen Daten vor. Zudem sind die verfügbaren Untersuchungen – mit Ausnahme der Daten der CVTS3-Studie – bereits über fünf Jahre alt. Diesbezüglich könnten die Erhebungen im Rahmen des nationalen Bildungspanels Abhilfe schaffen, die vermehrt auch informelle Lernprozesse abzubilden versuchen (vgl. KLEINERT/ MATTHES 2010, 56).

Auf inhaltlicher Ebene ist der Zusammenhang von lernförderlicher Arbeit, arbeitsplatznahen Lernformen und formaler Weiterbildung weitgehend ungeklärt. Es ist durchaus offen, ob und wie lernförderliche Arbeit auch die Teilnahme an formeller Weiterbildung erhöht oder aber als Ersatz für organisierte Weiterbildung dient.

Weiterhin ist offen, welche Instrumente rechtlicher Rahmensetzungen (u. a. Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen) es geben kann, damit sie wirksam sozialer Selektivität bei der Teilnahme an formeller und informeller Weiterbildung entgegenwirken. Notwendig wären daher prozessbegleitende Evaluationen vorhandener Instrumente und die Beratung der Akteure, wie wirksame formale Regelungen gestaltet werden können.

Abschließend ist auf den Entwurf der Deutschen Qualifikationsrahmens hinzuweisen, der die Anerkennung informellen Lernens vorsieht (vgl. AK DQR 2009). Die Form und das Verfahren zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen ist dabei mit offenen Fragen in wissenschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht verbunden (vgl. DEHNBOSTEL et al. 2010; ELSHOLZ 2010). Unter der Perspektive der Schaffung sozialer Gerechtigkeit besteht hier die Chance, über die Gestaltung des Verfahrens zur Anerkennung informellen Lernens zur Verminderung sozialer Ungleichheit beizutragen. Konkrete Vorschläge dazu sind jedoch erst zu entwickeln.

Literatur

AK DQR (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1238069671761 (30-09-2010).

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: AG QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster. 69-140.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.

BAHNMÜLLER, R./ FISCHBACH, S. (2006): Qualifizierung und Tarifvertrag. Hamburg.

BAUER, H. G. et al. (2007): Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld.

BMBF (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin.

BMBF (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn, Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf (30-09-2010).

BOHLINGER, S./ HEIDECKE, L. (2009): Pluralisierung von Lernorten und Lernformen in der betrieblichen Weiterbildung. In: ZBW - Zeitschrift für Berufs- und Wirtschafspädagogik 105, H. 3, 452-459.

BOLTE, A./ PORSCHEN, S. (2006): Die Organisation des Informellen. Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. Wiesbaden.

BRUSSIG, M./ LEBER, U. (2004): Verringert informelle Weiterbildung bestehende Qualifikationsunterschiede? Aktuelle Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 57, H. 1, 49-55.

BRUSSIG, M./ LEBER, U. (2005): Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbildung im Vergleich. In: Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 19, H. 1, 5-23.

DEHNBOSTEL, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.

DEHNBOSTEL, P. (2009): Lernen am Arbeitsplatz - Chancen und Risiken. In: FAULSTICH, P./ BAYER, M. (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg, 29-47.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. Online: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1275999641486 (30-09-2010).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum lebenslanges Lernen. Hrsg. von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel. Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (30-09-2010).

EHRKE, M./ ELSHOLZ, U./ HABENICHT, T./ HEIMANN, K. (2007): Herausforderungen in der Weiterbildung aus gewerkschaftlicher Perspektive. In: DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 279-291.

ELSHOLZ, U. (2010): Defizite und Herausforderungen der Berufsbildungsforschung – Perspektiven für Theorie und Praxis. Online: http://www.solidarische-moderne.de/serveDocument.php?id=35&file=2/a/41a5.pdf (30-09-2010).

GILLEN, J/ ELSHOLZ, U./ MEYER, R. (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf. Arbeitspapier 191 der Hans-Böckler-Stiftung. Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_191.pdf (01-10-2010).

HENDRICH, W. (1999): Arbeitspolitik und betriebliche Weiterbildung – ein unzeitgemäßer Ansatz? In: HENDRICH, W./ BÜCHTER, K. (Hrsg.): Politikfeld betriebliche Weiterbildung. München/Mehring, 11-31.

HERZ, G./ JÄGER, A. (2001): Lernmöglichkeiten im Betrieb entdecken. Lernchancenanalysen zur Förderung der Lernkultur im Unternehmen. Dortmund.

HRADIL, S. (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden.

KLEINERT, C./ MATTHES, B. (2010): Forschungsfeld „Lebenslanges Lernen“. Mit neuen Daten Forschungslücken schließen. In: IAB-Forum, H.1, 52-57.

KUHLMANN, M. (2009): Perspektiven der Arbeitspolitik nach der Krise. Entwicklungslinien und Handlungsbedingungen. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 62, H. 12, 675-682.

MOLZBERGER, G. (2008): Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. Wiesbaden.

MERKEL, W./ KRÜCK, M. (2003): Soziale Gerechtigkeit und Demokratie: auf der Suche nach dem Zusammenhang. Bonn.

MORAAL, D./ LORIG, B./ SCHREIBER, D./ AZEEZ, U. (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB-report, H. 7, Bielefeld.

PROSS, G./ ELSHOLZ, U. (2007): Ein Konzept zur Erschließung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in der Arbeit am Beispiel einer öffentlichen Verwaltung. In: DEHNBOSTEL, P./ ELSHOLZ, U./ GILLEN, J. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin, 63-75.

SCHIERSMANN, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

SOLGA, H./ BERGER, P./ POWELL, J. (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: SOLGA, H./ POWELL, J./ BERGER, P. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main, 11-45.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2007. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

ELSHOLZ, U. (2010): Arbeitsbezogenes Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung als Beitrag zu mehr Chancengleichheit? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/elsholz_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Der Autor:

Dr. UWE ELSHOLZ

Institut für Technik, Arbeitsprozesse und Berufliche Bildung, TU Hamburg-Harburg

E-mail: uwe.elsholz (at) t-online.de

Homepage: www.uwe-elsholz.de

Thomas Schröder, Melanie Bernhardt (Helmut-Schmidt Universität) &
Wolfgang Töpfer (bitkom)

FuTEx – ein arbeitsprozessorientiertes Qualifizierungskonzept für Arbeitssuchende im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems

Online unter:
http://www.bwpat.de/ausgabe19/schroeder_etal_bwpat19.pdf
in

bwp@ Ausgabe Nr. 19 | Dezember 2010

Berufliche Weiterbildung

Hrsg. von Karin Büchter, Rita Meyer & Franz Gramlinger
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Ralf Tenberg und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SCHRÖDER/ BERNHARDT/ TÖPFER 2010 in Ausgabe 19 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe19/schroeder_etal_bwpat19.pdf

Die arbeitsprozessorientierte Qualifizierung des IT-Weiterbildungssystems nach APO-IT steht in der Kritik, weil Arbeitssuchende nicht an einer Qualifizierung teilnehmen können. Eine zentrale Voraussetzung nach APO-IT ist das Vorhandensein eines betrieblichen Arbeitsplatzes sowie betrieblicher Qualifizierungsprojekte, die didaktisch-methodisch angereichert werden. Im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative IT50plus des Bundesverbandes Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) und der Industriegewerkschaft Metall (IG Metall) werden Möglichkeiten der Qualifizierung von Arbeitssuchenden zu IT-Spezialisten nach der arbeitsprozessorientierten Methode (APO-IT) des IT-Weiterbildungssystems entwickelt und erprobt.

Im nachfolgenden Aufsatz wird gezeigt, wie eine Qualifizierung Arbeitssuchender nach APO-IT gestaltet wird. Zunächst werden die konstituierenden Elemente des Lernens im Prozess der Arbeit sowie die weiterentwickelte Fassung des IT-Weiterbildungssystems aufgezeigt, die zusammen die Grundlegung und den formalen Rahmen für die Neuentwicklung Future Technologies for Expertise Development (FuTEx) bilden. FuTEx ist ein virtuelles Unternehmen, in dem Arbeitssuchende eine Qualifizierung zum IT-Spezialisten entsprechend des IT-Weiterbildungssystems (APO-IT) absolvieren können, wie das nachfolgende Video zeigt:
http://www.youtube.com/watch?v=s_pOW8I0Rdc

FuTEx – a working process oriented qualification concept for job seekers in the context of the IT further education and training system

The working process oriented qualification of the IT further education and training system according to APO-IT is being criticized because job seekers cannot take part in a qualification programme. A key pre-requisite according to APO-IT is the presence of a company-based employment post as well as in-company qualification projects which are enhanced in terms of didactics and method. In the context of the community initiative IT 50 plus of the Federal Association for Information, Telecommunications and New Media (BITKOM) and IG Metall, the metalworkers' union, possibilities for qualifying job seekers as IT specialists using the working process oriented method (APO-IT) of the IT further education and training sector are being developed and tested.

This paper shows how a qualification for job seekers according to APO-IT is designed. First, the constituent elements of the learning in the process of work, as well as the up-dated version of the IT system of further education and training are indicated which together form the foundation and the formal framework for the new development of Future Technologies for Expertise Development (FuTEx). FuTEx is a virtual company in which job seekers can complete a qualification as IT specialists according to the IT further education and training system (APO-IT), as shown in the following video:
http://www.youtube.com/watch?v=s_pOW8I0Rdc

THOMAS SCHRÖDER, MELANIE BERNHARDT & WOLFGANG TÖPFER (Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg & BITKOM)

FuTEx – ein arbeitsprozessorientiertes Qualifizierungskonzept für Arbeitssuchende im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems

1 Arbeitsprozessorientierte Qualifizierung im virtuellen Raum für Arbeitssuchende

Die Gemeinschaftsinitiative IT50plus wird gefördert aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF). Die Ziele der Initiative IT50plus sind,

- die Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer zu verbessern,
- die Wiedereingliederung von IT-Fachkräften nach Phasen der Arbeitslosigkeit zu erleichtern,
- die beschäftigungsorientierte Kompetenzentwicklung dieser Zielgruppen praxisnah und nachhaltig zu gestalten und
- das IT-Weiterbildungssystem so weiter zu entwickeln, dass auch Arbeitslose anerkannte Abschlüsse und Qualifikationsnachweise erlangen können.

Future Technologies for Expertise Development (FuTEx) wurde unter der Federführung des Bundesverbandes Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (BITKOM) entwickelt. FuTEx ist ein virtuelles Unternehmen, in dem IT-Fachkräfte in der Einheit von Arbeiten und Lernen eine Qualifizierung zum IT-Spezialisten entsprechend des IT-Weiterbildungssystems (APO-IT) absolvieren können. Das Angebot richtet sich vor allem an Weiterbildungsteilnehmer, die eine solche Maßnahme nicht an einem oder an ihrem Arbeitsplatz realisieren können.

Die momentan stattfindende FuTEx-Pilotierung wird in Kooperation mit den Bildungsträgern DEKRA Akademie GmbH, IT Akademie Bayern im Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft gGmbH und eXirius GmbH durchgeführt, die auch an der konzeptionellen Entwicklung beteiligt waren. Eine umfassende Evaluation der ersten Qualifizierungsdurchgänge wird gerade durchgeführt.

Die FuTEx-Konzeption will im Kern einer zentralen Kritik an der Spezialistenqualifizierung des IT-Weiterbildungssystems begegnen und Arbeitssuchenden, die keinen betrieblichen Arbeitsplatz vorzuweisen haben, eine gleichwertige Qualifizierung nach APO-IT ermöglichen.

Der konzeptionellen Entwicklungsarbeit lag die leitende Fragestellung zugrunde, welche zusätzlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden müssen, damit eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung im virtuellen Raum stattfinden kann.

Nachfolgend wird zunächst auf die konstituierenden Elemente des Lernens im Prozess der Arbeit und die formalen Rahmenbedingungen des IT-Weiterbildungssystems eingegangen, die für die nachfolgende FuTEx-Konzeption grundlegend sind.

2 Lernen im Prozess der Arbeit – Kompetenzentwicklung am Lernort Arbeitsplatz

Das Lernen im Prozess der Arbeit hat in den vergangenen Jahrzehnten einen Bedeutungszuwachs erlangt. Veränderte Arbeitsorganisationsformen, die Durchdringung aller Branchen durch die ITK-Technologie und der demografische Wandel ermöglichen und machen Lernen am Arbeitsplatz in zunehmendem Maße erforderlich. Das 2002 in Kraft getretene IT-Weiterbildungssystem ist ein Beleg für diesen Trend.

In Folge der Entwicklungen haben sich die Kompetenzentwicklung und der Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz gegenüber dem Qualifikationsbegriff durchgesetzt und sind seit der 1990er Jahre allgemein anerkanntes Leitziel der Berufsbildung und Weiterbildung (vgl. DEHNBOSTEL 2001, 77; DEHNBOSTEL/ HARDER/ MEYER 2004, 159). Dabei kann die Entwicklung der Kompetenzen als ein lebenslanger und lebensbegleitender Prozess, der sich grundsätzlich am Subjekt orientiert und sich individuell ausgeprägt und entwickelt, betrachtet werden (vgl. ERPENBECK/ ROSENSTIEL 2003, XI; GILLEN 2006, 71). Kompetenz betrachtet jeweils das Ergebnis der Kompetenzentwicklung des individuellen Lerners und diese sollen in die Befähigung münden, dass private, berufliche, soziale und gesellschaftliche Situationen durch eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln geprägt sind (vgl. DEHNBOSTEL 2010, 16).

Die Herausbildung und Entwicklung der Kompetenzen vollzieht sich individuell verschieden über unterschiedliche Formen und Arten des Lernens. In der beruflichen Bildung haben zum einen das arbeitsgebundene, das selbstgesteuerte und zum anderen das informell und erfahrungsbezogene Lernen eine vorrangige Stellung eingenommen (vgl. DEHNBOSTEL 2007, 49). Durch formelle Lern- und Weiterbildungsprozesse wird nur ein Teil der beruflichen Handlungskompetenz erworben, denn zumeist wird ein Großteil des tatsächlichen Berufs- und Arbeitswissens durch informelles Lernen in der Arbeit erworben (vgl. DEHNBOSTEL 2005, 148).

Informelles Lernen kann als Lernen über Erfahrungen und auch als inzidentelles Lernen oder beiläufiges Lernen bezeichnet werden. Die Lernergebnisse, die im Rahmen von informellen Lernprozessen erworben werden, sind auf die Bewältigung von Problemen im Rahmen von Arbeitsaufgaben zurückzuführen. Bei der Bearbeitung und Bewältigung von Arbeitsaufgaben wird fortwährend gelernt – bewusst und unbewusst. Informelles Lernen findet unmittelbar im Prozess der Arbeit statt. Der Arbeitsplatz wird somit zu einem Ort des Lernens, der in seiner Gesamtheit eine Vielzahl an Vorzügen aufweist. Durch die unmittelbare Verbindung von Lernen und Arbeiten werden neben individuellen Kompetenzentwicklungsprozessen auch die Arbeitsorganisation und die Arbeitsprodukte verbessert und an die Innovationsfähigkeit eines

Unternehmens und an ein modernes betriebliches Wissensmanagement angeschlossen (vgl. DEHNBOSTEL 2010, 58).

Moderne arbeitsprozessorientierte Aus- und Weiterbildungskonzepte werden so angelegt, dass sie individuelle und betriebliche Interessen berücksichtigen und Arbeitsplätze entsprechend lern– und kompetenzförderlich gestalten (vgl. KOHL/ MOLZBERGER 2005, 8). Handlungsleitende Dimensionen zur Verbesserung der Lernförderlichkeit der Arbeitsplätze, die als „wichtige Bedingungen für die Kompetenzentwicklung und die Herausbildung strategischer Handlungspotentiale“ (FRANKE 1999, 61) gelten können, kommen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (vgl. u.a. BERGMANN 1996; FRANKE u.a. 1987, 48ff.). Für arbeitsprozessorientierte Bildungsprozesse sind die folgenden Dimensionen bedeutsam: vollständige Handlung/Projektorientierung; Handlungsspielraum; Problem- und Komplexitätserfahrung; soziale Unterstützung/Kollektivität; individuelle Entwicklung; Entwicklung von Professionalität und Reflexivität (vgl. u.a. DEHNBOSTEL 2007, 67f ; SCHRÖDER 2009, 55ff.). Diese Dimensionen entfalten ihre Wirkung in Abhängigkeit von betrieblichen Rahmenbedingungen wie Arbeitsaufgaben, Arbeitsorganisation und Unternehmenskultur (vgl. DEHNBOSTEL 2007, 69).

Konstitutiv für die Organisation arbeitsprozessorientierter Qualifizierungsmaßnahmen sind arbeitsgebundene Lernformen, die unmittelbar in den betrieblichen Arbeitsprozess gebunden sind, und die formelles Lernen mit dem informellen Erfahrungslernen verbinden. Durch diese Lernformen werden zielgerichtete Kompetenzentwicklungsprozesse am Lernort Arbeitsplatz vollzogen (vgl. SCHRÖDER 2009, 53). Arbeitsgebundene Lernformen können in die vorhandenen Strukturen der Unternehmen integriert werden- somit bleibt die betriebliche Arbeitsinfrastruktur durch die Implementierung arbeitsgebundener Lernformen unberührt. Die arbeitsprozessorientierte Lerninfrastruktur wird behutsam mit der Arbeitsinfrastruktur zusammengeführt (vgl. DEHNBOSTEL 2007, 77). Zu den neuen Lernformen, die in die Arbeit eingeführt wurden, zählen unter anderem: Lerninsel, Lernstation, Coaching, Communities of Practice, Arbeits- und Lernaufgaben etc. (vgl. DEHNBOSTEL 2007, 71). Arbeits- und Lernaufgaben verbinden Arbeiten und Lernen über die didaktische Erweiterung realer betrieblicher Arbeitsaufgaben (vgl. SCHRÖDER 2009, 82). Die Bearbeitung der Aufgaben ist mit einem hohen Maß an Eigenverantwortung verbunden und dient der Selbststeuerung des Lernenden.

Arbeitsprozessorientierte Qualifizierungen beinhalten Beratungs- und Begleitungskonzepte. Im Rahmen arbeitsprozessorientierter Konzepte des IT-Weiterbildungssystems wurde das Konzept der Lernprozessbegleitung entwickelt, das Aspekte des Coaching und der Lernberatung verbindet (vgl. ROHS/ KÄPPLINGER 2004). Die Lernprozessbegleitung hat zum Ziel, die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse, die betriebliche Lernorganisation und das informelle und formelle Lernen zu unterstützen (vgl. DEHNBOSTEL 2010, 105; DEHNBOSTEL 2007, 135).

Insbesondere der IT-Sektor ist aufgrund der Arbeitsorganisation und –struktur besonders geeignet für arbeitsprozessorientierte Qualifizierungskonzepte. Das IT-Weiterbildungssystem basiert deshalb auf dem Konzept der Arbeitsprozessorientierung.

3 Die Weiterentwicklung des IT-Weiterbildungssystems

Das IT-Weiterbildungssystem wurde von den Sozialpartnern unter der Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. BMBF 2002) entwickelt.

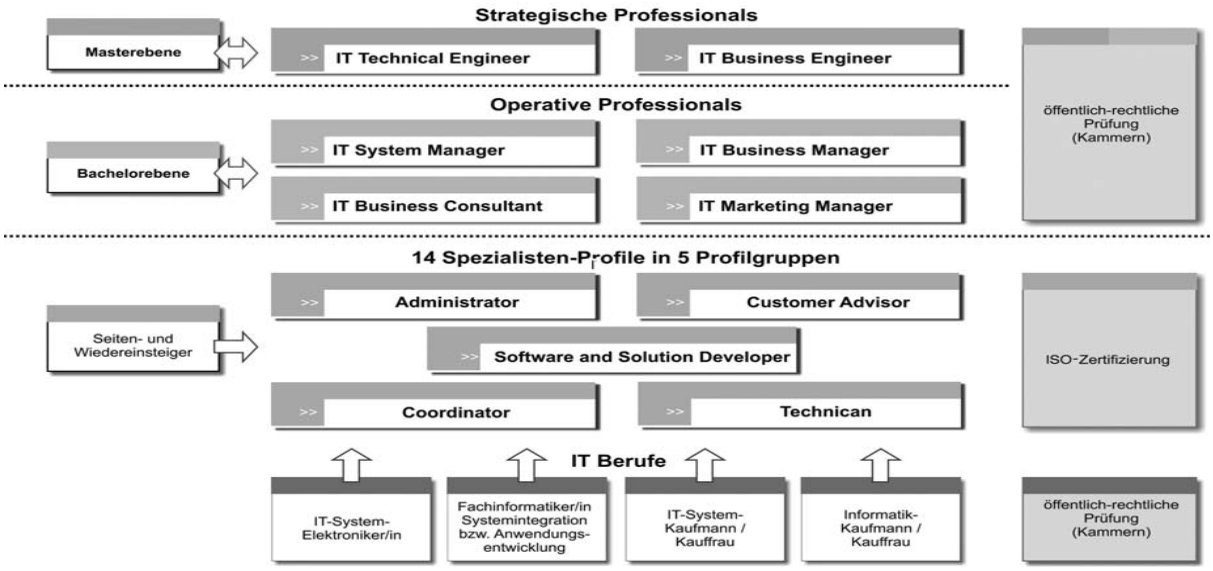


Abb. 1: Aufbau und Struktur des IT-Weiterbildungssystems (SCHRÖDER 2009a, 8)

Seit der Einführung des IT-Weiterbildungssystems wurde in einer Vielzahl von konzeptionell-praktischen Entwicklungen der arbeitsprozessorientierte Ansatz (APO-IT[1]) unter verschiedenen Rahmenbedingungen erprobt und weiterentwickelt (vgl. MOLZBERGER et al. 2008). Das IT-Weiterbildungssystem ist in didaktisch-methodischer Hinsicht einzigartig innovativ, weil der betriebliche Arbeitsplatz als Lernort und die betriebliche Arbeitsaufgabe als Lerngegenstand erschlossen und genutzt werden. Das informelle Lernen im Prozess der Arbeit und die damit verbundene Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit stehen im Fokus der abschließenden Zertifizierungsprüfung. Die Personenzertifizierung erfolgt nach der Norm ISO 17024 und ist hersteller- und produktunabhängig.

Die Einführung des IT-Weiterbildungssystems wurde auch von Kritik begleitet. Die zentrale Kritik bestand darin, dass diese Form der Weiterbildung, Arbeitssuchenden verschlossen bleibt (vgl. FRACKMANN/ FRACKMANN/ TÄRRE 2004, 6). Außerdem wurde bemängelt, dass sich die Anzahl der 29 IT-Spezialistenprofile in sechs Profilgruppen den Bildungsanbietern, den Betrieben und den Weiterbildungsteilnehmern als sehr unüberschaubar darstelle. Das Gleiche galt für die Anzahl der profileigenen IT-Arbeitsprozesse. Auch die zertifizierungsrelevante Dokumentation der Arbeitsprozesse durch die Teilnehmer als Voraussetzung für die Prüfungszulassung war Gegenstand der Kritik. Sie war zu umfangreich, musste vom

[1] APO-IT steht für arbeitsprozessorientierte IT-Weiterbildung (Lernen im Prozess der Arbeit). Die Methode wurde vom Fraunhofer-Institut für Software- und Systemtechnik (ISST) unter Beteiligung der Sozialpartner, Verbände und Unternehmen (ver.di, IG Metall, BITKOM und ZVEI, Deutsche Telekom u.a.) im Auftrag des BMBF (vgl. BMBF 2002) entwickelt.

Lernprozessbegleiter und Fachberater gegengezeichnet werden und erwies sich für die Weiterbildungsteilnehmer als das größte Hindernis auf dem Weg zur Prüfung (vgl. MEYER 2006, 140).

Die Kritik hat zu Veränderungen geführt. Zum 01.03.2009 hat das IT-Weiterbildungssystem eine weitreichende Neustrukturierung erfahren. Die internationalen Bestrebungen zur Harmonisierung der beruflichen Bildung über eine gegenseitige Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen durch die Berücksichtigung des Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualifications Framework), dem European e-Competence Framework und der ITIL (IT Infrastructure Library) für das IT-Service-Management wurden bei der Neustrukturierung berücksichtigt. Die Anzahl der IT-Spezialisten wurde auf 14 Spezialistenprofile in fünf Profilgruppen reduziert. Die profiltypischen Arbeitsprozesse der Spezialistenprofile wurden der technologischen Entwicklung angepasst und teilweise zusammengefasst. Die Kompetenzdarstellung der Spezialistenprofile erfolgte in Anlehnung an das Instrument KODE (vgl. ERPENBECK 2007, 489ff.; HEYSE 2007, 504ff.).

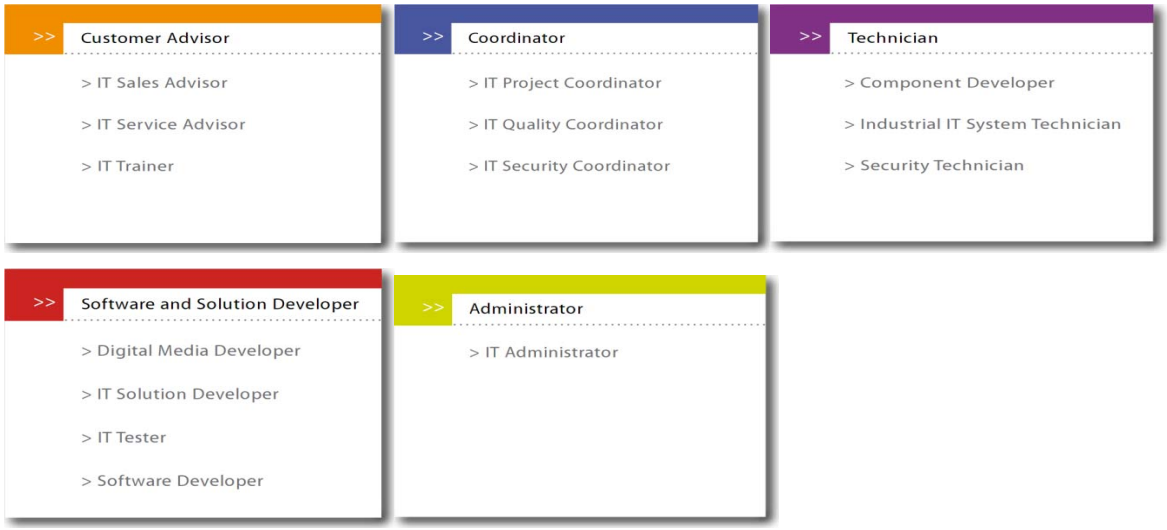


Abb. 2: Die aktuellen IT-Spezialistenprofile des IT-Weiterbildungssystems

Um zum Zertifizierungsverfahren zugelassen zu werden, müssen IT-Spezialisten folgende Voraussetzungen erfüllen (CERT-IT 2009, 134): Sie müssen über

- einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss in einem IT-Ausbildungsberuf oder
- einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss in einem sonstigen Beruf und danach eine mindestens einjährige Berufspraxis im IT-Bereich oder
- eine mindestens vierjährige Berufspraxis im IT-Bereich verfügen. Auf die geforderte Berufserfahrung kann mit max. 12 Monaten der Besuch einer SGB III geförderten Maßnahme angerechnet werden.

Im Rahmen der FuTEx-Qualifizierung von Arbeitssuchenden auf der IT-Spezialistenebene sind die Voraussetzungen zur Zertifizierung und die Inhalte und Arbeitsprozesse der Spezia-

listenprofile konzeptionell zu berücksichtigen. Für eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung im virtuellen Raum ist außerdem zu prüfen, welche IT-Spezialistenprofile geeignet sind.

4 Future Technologies for Expertise Development

FuTEx ermöglicht im virtuellen Raum Spezialistenqualifizierungen nach der arbeitsprozessorientierten Methode (APO-IT) des IT-Weiterbildungssystems für Arbeitssuchende und Beschäftigte. Die Weiterbildungsteilnehmer bearbeiten als Team dezentral im Home Office geeignete reale Softwareentwicklungsprojekte, hinter denen auch reale Kundenaufträge stehen. Der virtuelle Raum übernimmt die Funktion der „on distance“ -Arbeitsinfrastruktur elektronisch vernetzter Projektteams.

Die Zielgruppe der Qualifizierung sind vorrangig arbeitsuchende, aber auch beschäftigte Fachkräfte, die das 40. Lebensjahr bereits vollendet haben. Aus den Qualifizierungszielen und dem Umstand, dass FuTEx sich in der Erprobungsphase befindet, leiten sich folgende Ansprüche an die Weiterbildungsteilnehmer ab:

- eine IT-geprägte Ausbildung und/oder berufliche Entwicklung als Basis,
- keine ausreichend aktuelle IT-Qualifikation, jedoch mit Erfahrungen aus Softwareentwicklungsprojekten,
- hohe Lernbereitschaft, Teamfähigkeit und Bereitschaft zur Arbeit in Netzwerken und zum Austausch von Best-Practice-Erfahrungen,
- Bereitschaft zum Lernen mit neuen Medien im Home Office und
- Bereitschaft zur Zertifizierung nach ISO 17024 .

Die Arbeitssuchenden und Beschäftigten werden entsprechend ihren Tätigkeiten im Softwareentwicklungsprojekt zu Softwareentwicklern, IT-Testern, IT-Projektkoordinatoren, IT-Lösungsentwicklern und bei komplexen Projektaufgaben auch zu IT-Qualitätsmanagement Koordinatoren weitergebildet. Die angebotenen Profile entsprechen den revidierten IT-Spezialistenprofilen des IT-Weiterbildungssystems (vgl. GRUNWALD/ KURPIELA 2009), sodass eine abschließende Personenzertifizierung nach ISO 17024 erfolgt.

4.1 Spezifika des virtuellen Lernens im Prozess der Arbeit

Die FuTEx-Qualifizierung findet in einer virtuellen Lern- und Arbeitsinfrastruktur statt, die ein dezentrales Arbeiten und Lernen der Weiterbildungsteilnehmer an einem gemeinsamen Softwareentwicklungsprojekt ermöglicht. Die Teilnehmer arbeiten entsprechend ihrem Spezialistenprofil gleichberechtigt in Qualifizierungsgruppen über eine webbasierte Lern- und Arbeitsplattform.

Die personelle Unterstützung der Qualifizierungsgruppen im Arbeits- und Lernprozess erfolgt durch ein Betreuerteam, das sich aus dem Lernprozessbegleiter, dem Projektleiter bzw. Projektmanagement-Qualifizierungscoach und dem Fachberater Softwareentwicklung und Qualitätsmanagement zusammensetzt.

- Die Lernprozessbegleitung im Medium Internet muss den Anspruch erfüllen, sensibel und aus der Distanz pädagogisch zu betreuen. Diese Betreuung umfasst die individuelle Beratung und Lernbegleitung der Teilnehmer sowie das Erfassen der gruppendynamischen Arbeits- und Lernprozesse und -fortschritte. Neben wenigen gruppenbezogenen Präsenztagen stehen dem Lernprozessbegleiter Medien wie Online-Lernplattform, Telefon, Video-Konferenz, virtueller Klassenraum etc. zur Verfügung.
- Der Projektleiter bzw. Projektmanagement-Qualifizierungscoach ist Projektmanagement-Fachberater und Lernprozessbegleiter für den sich qualifizierenden IT-Projektkoordinator. Er überwacht und steuert gemeinsam mit dem Fachberater die Projekte inhaltlich.
- Die zusätzlichen Fachberater werden in Analogie zur Funktion des Fachberaters in einer herkömmlichen APO-IT Qualifizierung in Abhängigkeit von den inhaltlichen Erfordernissen des Qualifizierungsprojektes ausgewählt.

Aufgrund der Komplexität der Qualifizierung und der diversen Stakeholder wurde in der Erprobungsphase zusätzlich ein „Steering Board“ eingerichtet, das sich zur Projektsteuerung und -fortschrittskontrolle regelmäßig im virtuellen Raum getroffen hat. Das Steering Board setzte sich aus folgenden Mitarbeitern des Bildungsträger zusammen: Vertreter aus dem Management, Projektmanagement-Qualifizierungs-Coach, Lernprozessbegleiter, IT Fachberater und im Bedarfsfall ein Experte aus dem Projektauftraggeber-Unternehmen.

Der Weiterbildungsteilnehmer arbeitet und lernt im Homeoffice, das über lernförderliche Arbeitsbedingungen verfügen muss. Hinsichtlich der Arbeitsinfrastruktur sind ein Arbeitsraum und ein PC mit der erforderlichen Software, ein DSL-Anschluss und eine Arbeits- und Lernplattform mit integriertem virtuellem Klassenraum im Netz erforderlich. Der Lernprozessbegleiter berät den Weiterbildungsteilnehmer hinsichtlich der Lernförderlichkeit seines Arbeitsplatzes.

Die für den Qualifizierungsverlauf verantwortlichen Bildungsträger müssen die Qualifizierungsmaßnahme als AZWV[2]-Maßnahme zertifizieren lassen, damit diese von den Arbeitsagenturen als eine geeignete Qualifizierung für Arbeitssuchende anerkannt und entsprechend finanziell gefördert wird. Die Arbeitsagenturen unterstützen die Bildungsträger in der Verbreitung der Informationsmaterialen zur Qualifizierungsmaßnahme und in der gezielten Teilnehmerakquisition. Der Bildungsträger muss außerdem prüfen, inwieweit bei Einsatz der FuTEx-Qualifizierung eine Zulassung durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) erforderlich ist. Die virtuelle Lern- und Arbeitsinfrastruktur sollte von der Bildungsagentur vorgehalten werden. Verschiedene virtuelle Arbeits- und Lernplattformen wurden erprobt und erwiesen sich alle als geeignet. Die Plattformen haben grundsätzlich folgende Anforderungen zu erfüllen:

- Arbeits- und Lernorganisation: einfache Handhabbarkeit, Wirtschaftlichkeit, multivalente Nutzbarkeit, anforderungsorientierte technische Ergänzungsfähigkeit.

[2] Anerkennungs- und Zulassungverordnung

- Kommunikation und Kooperation: Telefonkonferenz, Chat, Foren, Mailfunktion, Wer ist Online?-Funktion, Whiteboard, Virtueller Meetingroom mit Videoconferencing, Organizer-Funktion, „Gemeindokumente“-Funktion und Virtueller Klassenraum.
- Content/Speicherfunktion: Texte, Curricula, Lernmodule, Tools mit methodisch-didaktisch programmierten Inhalten (E-Learning-Tools), Web-Links, selbstgefertigte Dokumente und Lernerfolgskontrollen,
- Datenbank: Administration, Teilnehmerverwaltung, Sicherheit, Zugangsberechtigungen, Ablage und Zugriff für selbst erstellte Dokumente, Berichte, Arbeitsergebnisse, Fotos, Lerntagebuch etc. und
- Software für die Arbeit.

4.2 Akquisition geeigneter „Nice-to-have-Projekte” als arbeitsgebundene Lernform

Im Zentrum der Qualifizierung stehen Softwareentwicklungsprojekte realer Auftraggeber. In der Praxis zeigt sich, dass Unternehmen bereit sind, unternehmenseigene Projekte für die Qualizierung von Arbeitssuchenden zur Verfügung zu stellen. Hierbei handelt es sich in der Regel um sogenannte „Nice-to-have-Projekte“, die im Unternehmen eine niedrige Priorität haben und ggf. Gefahr laufen, außerhalb einer Qualifizierung niemals realisiert zu werden.

Die Bildungsträger selbst sind gefordert, die Projekte zu akquirieren und die Unternehmen als den Kunden zur Kooperation im Projektverlauf zu bewegen. Die Projekte müssen

- in ihrem Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad der sechsmonatigen Qualifizierungsdauer und der Größe der Qualifizierungsgruppe entsprechen,
- in Art, Inhalt und Ausrichtung den Qualifizierungszielen und angestrebten IT-Spezialistenprofilen entsprechen und
- bezüglich der Datensicherheit, Konzernsicherheit und Geheimhaltungsstufe geeignet sein, sodass der Projektauftraggebers die Informationen, Daten, Fakten, die bezogen auf das Projektergebnis und seine künftige Implementierung im Anwenderunternehmen von Bedeutung sind, liefern kann.

Der Projektauftraggeber sollte punktuell während der Projektarbeit als Kunde agieren, wie beispielsweise bei der Auftragserteilung und der Abnahme des Arbeitsergebnisses, und zu Konsultationen zwischen dem Projektleiter im Projektteam und dem verantwortlichen Fachberater beim Bildungsträger zur Verfügung stehen. In der Praxis zeigt sich, dass von einer projektbezogenen Kooperation zwischen dem Projekt gebenden Unternehmen und dem Bildungsträger alle Beteiligten, also auch die Weiterbildungsteilnehmer, profitieren.

4.3 Der FuTEx-Qualifizierungsverlauf

Die Bildungsträger organisieren und steuern die Qualifizierung und kooperieren im Verlauf der Qualifizierung mit den Arbeitsagenturen und den Projekt gebenden Unternehmen. Die Lernenden werden in der Qualifizierung von Lernprozessbegleitern und ihren Fachberatern betreut und kooperieren in ihren Gruppen mit anderen Weiterbildungsteilnehmern in der

Bearbeitung der realen Projektaufgabe. Die entscheidende Frage in der FuTEx-Erprobung ist, ob sich auch durch die Verwendung einer virtuellen Arbeits- und Lerninfrastruktur eine berufliche Handlungskompetenz entwickeln kann, die auch am Arbeitsmarkt nachgefragt wird.

Im Rahmen der FuTEx-Maßnahme wurde für die Entwicklungs- und Erprobungsphase ein Qualifizierungsverlauf entwickelt, der im Anschluss an den ersten Qualifizierungsdurchgang einer umfassenden Evaluation unterzogen wird.

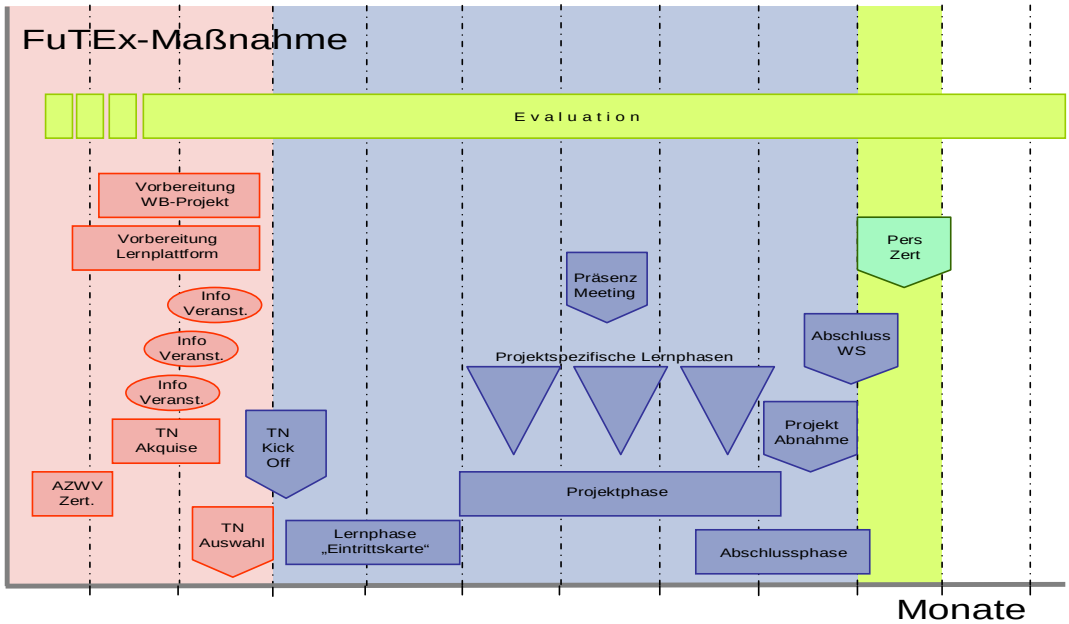


Abb. 3: Zeitliche Abfolge der FuTEx-Maßnahme und Qualifizierungsverlauf (vgl. IT 50plus 2009)

1) Die Bildungsträger führen die *Teilnehmerakquisition* durch und nehmen dabei drei Zielgruppen in den Fokus:

- Arbeitssuchende mit und ohne Bildungsgutschein (§ 77 Absatz 2 SGB III),
- Beschäftigte, die ihre Kompetenzen auffrischen oder ein Zertifikat erwerben wollen und
- IT-Spezialisten in Kurzarbeit (§ 216 SGB III, § 169 SGB III, § 175 SGB III) oder im Programm WeGebAU (§ 235c SGB III).

Die Agenturen für Arbeit unterstützen die Bildungsagenturen bei der Akquisition der Teilnehmer. Es ist dabei notwendig, die Vermittler der Agenturen für Arbeit umfassend über die FuTEx-Qualifizierung zu informieren, um sie in die Lage zu versetzen, nach den „richtigen“ Teilnehmern zu suchen. Neben den mediengebundenen Informationsmaßnahmen können die Qualifizierungsangebote vom betreffenden Bildungsträger im KursNet der BA veröffentlicht werden (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, geplante Maßnahmen in der Jobbörse der BA Zentrale zu bewerben (vgl. BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010a).

2) Die Bildungsträger führen vor, zu Beginn, während und zum Abschluss der Qualifizierung verschiedene Formen der *Kompetenzfeststellung* durch. In Anlehnung an die Klassifizierung nach DRUCKREY (vgl. 2007) werden biografie- und testorientierte Verfahren eingesetzt.

Eignungsfeststellung: Die potenziellen Teilnehmer bewerben sich zur Teilnahme an der Qualifizierung mit den üblichen Bewerbungsunterlagen wie Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, Zeugnisse, Beurteilungen, Referenzen und Weiterbildungszertifikaten. Der Bildungsträger ermittelt, ob der Bewerber den Anforderungen der Qualifizierung gerecht werden kann, und trifft eine Auswahl.

Feststellung der Eingangskompetenz: Eine multimethodisch angelegte Kompetenzfeststellung zu Beginn der Qualifizierung dient der Lernbedarfsanalyse der einzelnen Teilnehmer und der Gruppe und mündet in die didaktisch-curriculare Bildungsplanung. Außerdem dienen die Ergebnisse einer individuellen Qualifizierungsberatung und der Vereinbarung von Qualifizierungszielen.

360°-Feedback: Während und zum Abschluss der Qualifizierung werden mittels eines standardisierten Fragebogens unter Einbeziehung aller am Qualifizierungsprozess Beteiligten (Teilnehmer, Betreuer, Kunde bzw. Projektauftraggeber, Lernpartner) 360°-Feedbacks durchgeführt.

Diese umfassende Form der Kompetenzfeststellung dient dem Zweck, dem Weiterbildungsteilnehmer ein regelmäßiges Feedback und eine damit verbundene Beratung zu seiner individuellen Kompetenzentwicklung zu geben.

3) Die FuTEx-Qualifizierung beginnt mit einer *Kick Off-Veranstaltung*, in der sich die Teilnehmer und das Betreuungsteam begegnen, kennenlernen und ein Vertrauensverhältnis zueinander herstellen. Für die weitere organisatorische Umsetzung der Qualifikation werden die Teams zusammengestellt und Lerntandems gebildet. Mit dem Kick Off werden folgende weitere Ziele verfolgt:

- Vermittlung des FuTEx-Konzeptansatzes im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems, insbesondere des arbeitsprozessorientierten Lernens im Prozess der Arbeit.
- Abschluss einer Qualifizierungsvereinbarung und Arbeitsvereinbarung mit den Teilnehmern.
- Erarbeiten und Vereinbaren von Regeln der Zusammenarbeit im virtuellen Raum.
- Besprechung des Qualifizierungsprojekts und Ermittlung des projektspezifischen individuellen und gruppenbezogenen Lernbedarfs.
- Rollenfestlegung innerhalb des lernenden Projektteams in Analogie zu den IT-Spezialistenprofilen.
- Lerntandems für das Lernen im Netz bilden und die Rollen sowie die Regeln erläutern.

- Erarbeitung und Abschluss individueller Lernvereinbarungen zwischen den einzelnen Teilnehmern und dem Lernprozessbegleiter, ggf. unter Einbeziehung des Tandempartners.
- Vertraut machen mit dem APO-IT Weiterbildungssystem und den Zertifizierungsbedingungen.
- Anregungen zur lernförderlichen Gestaltung des Arbeitsplatzes der Teilnehmer.
- Einführung in die Arbeit in und mit der Arbeits- und Lernplattform (LMS) inklusive integriertem virtuellen Klassenraum.

Die methodische Umsetzung der Kick- Off Veranstaltung, die je nach Bildungsträger 2-5 Tage in Anspruch nimmt, ist daran orientiert, dass die Teammitglieder und die Lerntandems im Kick Off möglichst viele Inhalte gemeinsam erarbeiten und so eine Basis für das gemeinsame Arbeiten und Lernen im virtuellen Raum schaffen können.

Da FuTEx eine Blended Learning Struktur aufweist, sind neben den Distanzphasen (90-95 Prozent) auch Präsenzphasen (5-10 Prozent) vorgesehen. Das FuTEx-Konzept schreibt keine feste Anzahl von Präsenztagen vor. Aus der Art der Projektarbeit ergibt sich, wann Präsenztreffen stattfinden sollten. Von Beginn an fest eingeplant sind Treffen zum Projektauftakt, zur Projektabnahme und zum Abschluss der Projektphase. Weitere Treffen der Lern- und Projektteams werden bedarfsorientiert anberaumt.

4) Eine Besonderheit des FuTEx-Konzeptes ist die *Lernphase* als „Eintrittskarte“ in die Projektarbeit. Die Charakteristik von APO-IT in der eigentlichen Auslegung sieht eine sofortige Bearbeitung des Projektes vor, wobei zu Tage tretender individueller Lernbedarf durch informelle oder formelle Lernprozesse, zeitlich mit der Projektarbeit verzahnt, abgedeckt wird.

Die Spezifika der Verlagerung von APO-IT in die virtuelle Arbeitswelt sprechen dafür, die Teilnehmer mit anfänglich überdurchschnittlich hohem und später abnehmendem Betreuungsaufwand auf die Projektarbeit vorzubereiten. Die Teilnehmer erhalten in dieser Qualifizierungsphase die Möglichkeit, sich intensiv mit den Funktionalitäten der Lernplattform im Netz mit dem integrierten Klassenraum vertraut zu machen, um diese Medien zu Beginn des Projektstadiums, die ihre Arbeitsmittel darstellen, sicher zu beherrschen. In dieser Lernphase treffen sich die Teilnehmer mindestens einmal am Tag im virtuellen Raum zum Lernen, Arbeiten, Üben und erhalten individuelle und gruppenbezogene Lernaufgaben. Dieses Vorgehen trägt dazu bei, einen festen Arbeitsrhythmus und Regeln der Zusammenarbeit zu verstetigen und als Lern- und Arbeitsteam zusammenzuwachsen. Zentrale Inhalte dieser Lernphase leiten sich aus der Art des Projektes ab und sind im Fall einer Softwareentwicklung u. a. IT-Grundlagen, Projektmanagement und Marketing/Vertrieb.

Auch die Dauer einer Lernphase steht in Abhängigkeit vom Lernbedarf der Gruppe und der Einzelnen sowie von der Art und dem Inhalt des Qualifizierungsprojektes. Sie kann nach den Erfahrungen aus der Erprobung je nach Bedarf zwischen ein und zwei Monaten lang sein. Es zeigt sich in der Pilotierung, dass ein flexibles Vorgehen der Bildungsträger erforderlich ist, die sich kurzfristig auf neue, veränderte Lern- und Arbeitsanforderungen einstellen müssen.

5) Die strukturelle Basis der *Projektphase* und die Verbindung des Arbeitens und informellen Lernens im virtuellen Raum basiert auf der Abfolge „Planung – Durchführung – Erfahrung – Reflexion“ als Resultat der Übertragung des Arbeits- und Lernaufgabenkonzeptes in den virtuellen Raum (vgl. SCHRÖDER 2009). Organisation des Arbeitens und des aus der Arbeit resultierenden informellen Kompetenzerwerbs während der Projektphase ist aus der Art und der Komplexität der Projektaufgabe abzuleiten. In der Pilotierung hat sich eine Größe der Lern- und Projektteams von fünf bis sechs Personen als zweckmäßig erwiesen.

Da aus der Sicht der Bildungsträger ab einer Maßnahmengröße von 18 Teilnehmern wirtschaftlich gearbeitet werden kann, wurden in der Pilotierung unterschiedliche Projektteamvarianten erprobt.

In der Variante 1 bearbeiten mehrere Projektteams von fünf bis sechs Teilnehmern die gleiche Projektaufgabe. Sie stehen dabei im Wettbewerb zueinander. Die Variante ist besonders für Projekte mit geringer Komplexität geeignet, die arbeitsteilig nicht auf drei Teams aufgeteilt werden können. In der Praxis zeigt sich, dass diese Form des kollegialen Wettbewerbs der Qualität des Arbeitens und Lernens zuträglich ist, da ein Anreiz existiert, die beste Projektlösung vorzuweisen. Trotz des Wettbewerbs findet dennoch insbesondere beim Lernen eine Kooperation zwischen den Gruppen statt.

Diese Variante 1 der getrennten Teams kann auch zur Bearbeitung verschiedener kleiner Qualifizierungsprojekte Anwendung finden. Auch bei unterschiedlichen Projektaufgaben haben sich in den Pilotmaßnahmen Lernpartnerschaften und Kooperationsbeziehungen zwischen den drei Teams entwickelt und bewährt.

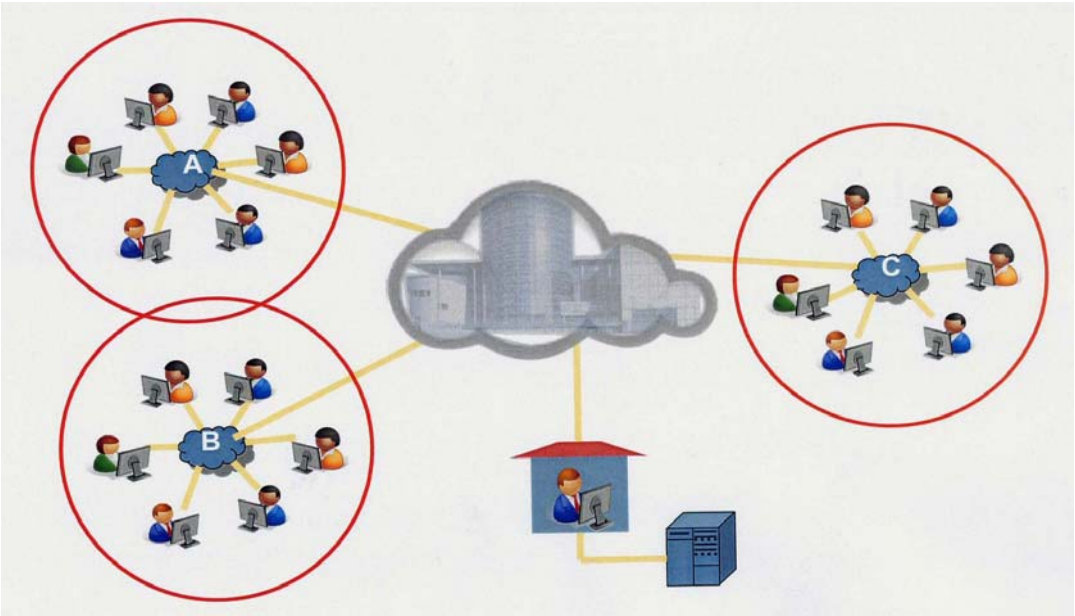


Abb. 4: Variante 1 – Kleine Teams bearbeiten gleiche Kleinprojekte im Wettbewerb oder verschiedene Projekte bei gleicher Betreuungsstruktur (vgl. IT 50plus 2009)

Variante 2 basiert auf Projektaufträgen mit hohem Komplexitätsgrad, die arbeitsteilig auf alle drei Projektteams aufgeteilt werden. Diese Variante ist durch einen erhöhten Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet, der durch einen zusätzlichen Aufwand an Koordination und Abstimmung entsteht.

Die Projektteams bearbeiten die komplexe Projektaufgabe kooperativ, d. h. in ständigem Austausch, indem von jedem Team ein Teil der Aufgabe bearbeitet und gelöst wird. Die Einzelergebnisse werden zu einem gemeinsamen Gesamtergebnis zusammengesetzt. Diese Form der Zusammenarbeit stellt höhere Anforderungen an die IT-Projektkoordinatoren, die ein höheres Maß an Koordination und Abstimmung zu bewältigen haben. Es zeigt sich, dass in dieser Variante zwei zusätzliche IT-Profile entwickelt werden können: IT-Lösungsentwickler und/ oder IT-Qualitätsmanager.

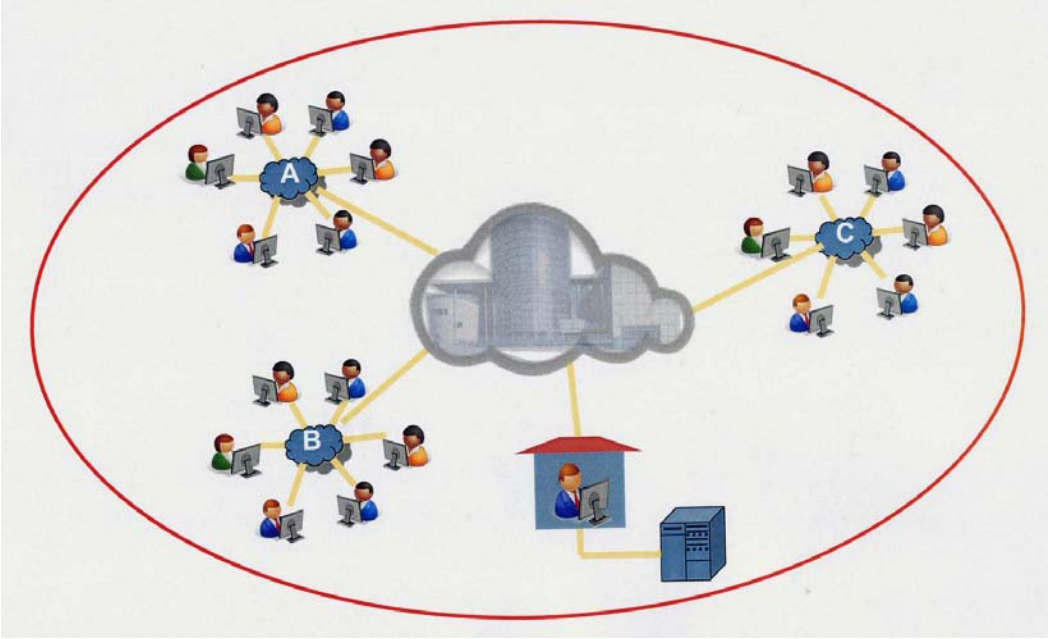


Abb. 5: Variante 2 – Arbeitsteilige Bearbeitung einer komplexen Projektaufgabe durch 3 Teams (vgl. IT 50plus 2009)

Eine zentrale Erkenntnis aus der Pilotierung ist, dass die Teilnehmer zur Erarbeitung der zertifizierungsrelevanten Projektdokumentation während der Projektarbeit angehalten werden müssen. In vielen Gruppen wurde die Dokumentation erst nach Abschluss der Projektarbeit und Abnahme des Projektergebnisses erstellt, was im Vergleich zu den Gruppen, die ihre Dokumentation Prozess begleitend erstellten, zu einem zeitlichen Mehraufwand führte.

6) Qualifizierungsmaßnahme nach dem FuTEx-Konzept schließen mit einer *Personenzertifizierung* und dem Erhalt eines international gültigen Zertifikates nach der ISO Norm 17024 ab. Die Zertifizierungsprüfung wird von einer unabhängigen und akkreditierten Zertifizierungsstelle durchgeführt. Die Zertifizierungsstelle prüft die Voraussetzungen der Kandidaten und deren Dokumentation. Die Prüfung besteht aus einer halbstündigen Präsentation und einem halbstündigen Fachgespräch, das die Funktion hat, die Projektdokumentation zu hinterfragen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das FuTEx-Qualifizierungskonzept löst seinen Anspruch an eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung nach APO-IT ein. Arbeitssuchende können unter Bedingungen, die in der Projektphase einer realen betrieblichen Arbeitsinfrastruktur in der IT-Branche entsprechen, ihre Qualifizierungsprojekte so bearbeiten, dass sie in der Lage sind, die Zertifizierungsprüfung nach ISO 17024 zu bestehen. Alle 11 Teilnehmer der ersten FuTEx-Qualifizierung haben die Prüfung Mitte September 2010 erfolgreich bestanden (vgl. CERT-IT 2010a; FUTEX 2010). Die Prüfer brachten zum Ausdruck, dass sich die individuelle Kompetenzentwicklung der FuTEx-Weiterbildungsteilnehmer nicht von Teilnehmern an herkömmlichen APO-IT Qualifizierungen am realen betrieblichen Arbeitsplatz unterscheidet.

Zentral für die Qualität der Qualifizierung ist das Vorhandensein sogenannter betrieblicher „Nice-to-have-Projekte“, die den verschiedenen Qualifizierungsvarianten (vgl. Abschnitt 4.2) zugrunde liegen. Diese betrieblichen „Nice-to-have-Projekte“ entsprechen den Anforderungen an arbeitsgebundene Lernformen, die für arbeitsprozessorientierte Qualifizierungen konstitutiv sind. Sie können auch die Basis für die Qualifizierung Arbeitssuchender am betrieblichen Arbeitsplatz bilden. Ein weiteres Erfolgskriterium ist das Einbinden eines realen Kunden mit seinen qualitäts- und ergebnisbezogenen Ansprüchen. Der zeitliche Rahmen und somit auch der Zeitdruck werden durch die maximale Förderdauer der Arbeitsagenturen gesetzt, der die Bearbeitungszeit begrenzt.

Aufgrund des Entwicklungs- und Erprobungsstadiums der FuTEx-Qualifizierung muss untersucht werden, inwiefern die relative umfassende personelle Unterstützung und die Lernphase im Regelbetrieb der Bildungsträger in personeller wie in wirtschaftlicher Hinsicht darstellbar ist. In den weiteren Pilotierungen ist auch zu prüfen, welche zusätzlichen IT-Spezialistenprofile für eine arbeitsprozessorientierte Qualifizierung im virtuellen Raum geeignet sind. Die dezentrale Struktur ermöglicht den Weiterbildungsteilnehmern eine flexible Einteilung ihrer Arbeits- und Lernleistung. Vielen Weiterbildungsinteressierten kommt diese Flexibilität entgegen.

Neben der zusätzlichen Adaption weiterer IT-Spezialistenprofile bildet die Fundierung und Erfassung der besonderen Rolle der Lernprozessbegleitung in arbeitsprozessorientierten Qualifizierungen nach APO-IT im virtuellen Raum ein wichtiges Desiderat. In der Pilotierung zeigt sich, dass die Anforderungen an die Wahrnehmung und die Empathie der Lernprozessbegleiter gegenüber dem Handeln ihrer Weiterbildungsteilnehmer im virtuellen Raum einen veränderten Charakter aufweisen.

Die FuTEx-Konzeption einer arbeitsprozessorientierten Qualifizierung weist, die herausragenden Ergebnisse in den Zertifizierungsprüfungen dienen als Beleg, vollkommen neue Perspektiven und Erweiterungen für die beruflich-betriebliche Weiterbildung auf.

Literatur

BERGMANN, B. (1996): Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt QUEM. Münster.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. Bonn.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2010): Kursnet. Online: http://www.kursnet.arbeitsagentur.de/kurs/portal (09-10-2010).

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2010a): Jobbörse. Online: http://jobboerse.arbeitsagentur.de/?zanpid=1310253966675917824 (09-10-2010).

CERT-IT (2010): Prüfungsordnung IT-Spezialisten. Online: http://www.cert-it.com/downloads/downloads-it-spezialisten/ (09-10-2010).

CERT-IT (2010a): Erste Pilotierung des Projektes FuTEx erfolgreich abgeschlossen. Online: http://www.cert-it.com/news/ganze-meldung/meldung/623/ (09-10-2010).

DEHNBOSTEL, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, 53-93.

DEHNBOSTEL, P. (2005): Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): International Yearbook of Adult Education. Bd. 31/32, Köln, 143-164.

DEHNBOSTEL, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

DEHNBOSTEL, P./ MEYER, R./ HARDER, D. (2004): Das ITAQU-Projekt – Arbeitsbezogene Qualifizierung im IT-Weiterbildungssystem durch Vernetzung von Klein- und Mittelbetrieben. In: MEYER, R. et al. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Münster, 155-165.

DEHNBOSTEL, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler.

DRUCKREY, P. (2007): Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf. Bonn.

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (2003): Einführung. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, IX-XL.

ERPENBECK, J. (2007): KODE® – Kompetent-Diagnostik und- Entwicklung. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 489-503.

FRACKMANN, M./ FRACKMANN, E./ TÄRRE, M. (2004): Untersuchungen zu den Prüfungen der „operativen Professionals“ im neuen IT-Weiterbildungssystem. Abschlussbericht. Hannover.

FRANKE, G. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Berlin.

FRANKE, G. (1999): Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In: DEHNBOSTEL, P./ MARKERT, W./ NOVAK, H. (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, 109-140.

FUTEX (2010): Erster FuTEx-Pilotlauf bei eXirius GmbH erfolgreich abgeschlossen. Online: http://www.futexcorp.de/content.root.7/index.html (09-10-2010).

GILLEN, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Dissertationsschrift. Bielefeld.

GRUNWALD, S./ KURPIELA, D. (2009): Praxisleitfaden. It-Spezialisten Version 2.0. Berlin.

HEYSE, V. (2007): KODE® X-Kompetenz-Explorer. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 503-514.

IT50PLUS (2009): Future Technologies for Expertise Development. Qualifizierungsprojekte im virtuellen Raum (unveröff. Konzeptpapier).

KOHL, M./ MOLZBERGER, G. (2005): Lernen im Prozess der Arbeit – Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 349-363.

MEYER, R. (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Habilitationsschrift. Bielefeld.

MOLZBERGER, G. et al. (Hrsg.) (2008): Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren - Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster u.a..

ROHS, M./ KÄPPLINGER, B. (2004): Lernberatung - ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour. In: ROHS, M./ KÄPPLINGER, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster u.a., 13-28.

SCHRÖDER, T. (2009): Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit. Bielefeld.

SCHRÖDER, T. (2009a): Innovative Personalentwicklung und Qualifizierung in der IT-Branche. In: SIEMERS, B. et al. (Hrsg.): Betriebliche Beschäftigungssicherung und Beschäftigungsförderung in der IT-Branche. Frankfurt a. M., 7-12. Online: http://www.it-50plus.org/fix/files/doc/broschuere_it_50_plus_igm_beschaeftigungssicherung.pdf (13-12-2010).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format:** ☑ **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHRÖDER, T./ BERNHARDT, M./ TÖPFER, W. (2010): FuTEx – ein arbeitsprozessorientiertes Qualifizierungskonzept für Arbeitssuchende im Rahmen des IT-Weiterbildungssystems. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/schroeder_etal_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Die AutorInnen:

Dr. THOMAS SCHRÖDER

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik; Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: thomas.schroeder (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/debo/index_J9fPONQQdtdaCbLT.html

MELANIE BERNHARDT, M.A.

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik; Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg

E-mail: melbern (at) hsu-hh.de

Homepage: www.hsu-hh.de/debo/index_SLyCRg396O4H3g9P.html

Dr. WOLFGANG TÖPFER

BITKOM, Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.

Albrechtstr. 10 A, 10177 Berlin

E-mail: wtoepfer (at) bitkom.org

Homepage: www.bitkom.org, www.it-50plus.org, www.futexcorp.de