

**Ines ROHRDANTZ-HERRMANN & Walter
JUNGMANN**

(KIT, Karlsruhe)

Der Meisterberuf zwischen Anspruch und Realität

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/rohrdantz-herrmann_jungmann_bwpat29.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **29** | Dezember 2015

Beruf

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT

(ROHRDANTZ-HERRMANN/JUNGMANN 2015 in Ausgabe 29 von *bwp@*)

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/rohrdantz-herrmann_jungmann_bwpat29.pdf

Die Orientierung an dem klassischen beruflichen Karrierepfad: Lehrling-Geselle-Meister entspricht augenscheinlich immer weniger den individuellen, lebensweltlichen und betrieblichen Erwartungen und Erfordernissen. In dem Maße, in dem die Leitidee des „Lebensberufs“ von Vorstellungen einer „Entgrenzung“ respektive „Subjektivierung von Arbeit“ und „verbetrieblichter Beruflichkeit“ abgelöst wird, verändern sich auch die Übergangsquoten in berufliche Aufstiegsfortbildungen.

Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass die Arbeitswelt jedoch zunehmend die Fähigkeit voraussetzt, anspruchsvollen beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Nachfrage nach entsprechend ausgebildeten Fach- und Führungskräften und die Arbeitsmarktchancen von beruflich Qualifizierten stehen demnach in einem engen Zusammenhang. Vor diesem Hintergrund gilt unser Interesse der subjektiv wahrgenommenen Wertigkeit von Aufstiegsfortbildungen. Angesichts der unübersichtlichen Daten- und Befundlage im Themenfeld Fort- und Weiterbildung konzentrieren wir uns in exemplarischer Weise auf die Aufstiegsfortbildung zum Kraftfahrzeugtechnikermeister. Das dabei verfolgte Ziel ist es, den Widerspruch zwischen der (behaupteten) Notwendigkeit und dem (realisierten) individuellen Weiterbildungsverhalten aufzuzeigen und auf die daraus möglicherweise resultierende Infragestellung des Meisterberufes hin zu untersuchen.

Im Beitrag wird eine systematische Einordnung von Aufstiegsfortbildungen zum Meister vorgenommen und mit wesentlichen Aspekten der Modernisierung der Handwerksordnung im Kraftfahrzeuggewerbe abgeglichen. Der Hauptteil erörtert die individuellen Gründe für die veränderte Weiterbildungspartizipation, ausgehend von vorliegenden Studien und Forschungsprojekten zum subjektiven Nutzen von beruflichen Weiterbildungen. Mit einer Bilanzierung des Forschungsstandes und einer Diskussion der Ergebnisse wird der Beitrag beschlossen. Angesichts des Standes der Forschung kann dieser Beitrag als Werkstattbericht eingeordnet werden, werden durch die vorhandenen Studien doch eher Forschungslücken aufgedeckt, denn geschlossen.

Master craftsman occupations – pretensions and reality

Focusing on the classical vocational career path of apprentice-journeyman-master craftsman seems to be increasingly ill-suited to meet individual, life world and company expectations and requirements. The percentage of people opting for vocational advancement training is also changing to the extent to which the central idea of a "lifelong occupation" is being replaced by ideas that "boundaries are disappearing" or "work is becoming subjectivised" and "occupationalism is becoming related to a specific company".

This article is based on the assumption that the world of work, however, is in increasing need of the ability to meet demanding occupational requirements. There is therefore a close connection between the demand for appropriately trained specialists and managers and the opportunities that qualified individuals have on the labour market. With this in mind, our interest is in the subjective value of advancement training courses. Given the unclear situation as regards data and findings in the field of

continuing training, we focus on upgrading training for skilled motor vehicle mechanics as an example. The aim is to illustrate the contradiction between the (alleged) need of these mechanics for continuing training and the (actual) continuing training they undergo and to examine the resulting scepticism that may arise with regard to master craftsman occupations.

The article contains a systematic classification of upgrading training schemes for prospective master craftsmen and a comparison of them with key aspects of the modernisation of the Crafts Code for the motor vehicle trade. The body of the article is devoted to a discussion of the individual reasons for the shift in the number of people participating in continuing training, using existing studies and research projects on the subjective benefit of continuing vocational training as the basis. The article concludes with a summary of current research and a discussion of the results. Given the current status of research, this article can be classified as a workshop report, since the existing studies tend to reveal research gaps rather than close them.

Der Meisterberuf zwischen Anspruch und Realität

1 Verortung im Bildungswesen

Seit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 gilt Weiterbildung neben der Schul- und der Berufsbildung sowie dem Hochschulwesen als vierte Säule des deutschen Bildungswesens (vgl. Schanz 2010, 102). Zwei Strukturmerkmale sind für diese Säule wesentlich. Die nicht trennungsscharfe Unterscheidung von Bildungsangeboten, die der Allgemeinen Weiterbildung zuzurechnen sind, von solchen, die als Berufliche Weiterbildung gelten. Letztere ist gemäß der Definition im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) wiederum in die Segmente Anpassungsfortbildung, Erweiterungsfortbildung, Erhaltungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung unterteilt (vgl. § 1 Abs. 4 BBiG). Die Aufstiegsfortbildung ist damit Teil des (im Vergleich mit den drei anderen Säulen stark ausdifferenzierten und rechtlich höchst uneinheitlich geregelten) Weiterbildungssystem in Deutschland. Formell bereiten Aufstiegsfortbildungen auf öffentlich-rechtliche (nach Bundes- oder Landesrecht geregelte) Fortbildungsprüfungen vor und setzen in der Regel einen Ausbildungsabschluss auf Facharbeiterniveau oder eine ihm gleichgestellte Ausbildung sowie eine zeitlich definierte Phase praktischer Berufserfahrung voraus. Allgemeines Ziel von Aufstiegsfortbildungen ist es, „eine Aufgabenerweiterung und demzufolge Höherbewertung der derzeitigen beruflichen Position oder Tätigkeit zu erreichen, eine höhere berufliche Position zu erlangen oder allgemein die Ausgangssituation für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern“ (Lipsmeier 1991, 45). Die quantitativ wichtigsten „Fortbildungsberufe“ sind: Fachwirt/-in (28,7 %), Handwerksmeister/-in (22,6 %), Industriemeister/-in (10 %), Fachkaufmann/-frau (8,9 %). Unter den Fortbildungsprüfungen nach BBiG und HwO ist der Meisterabschluss (zum Beispiel Handwerks-, Industrie-, Fach- oder sonstige Meister/-in) der traditionsreichste und quantitativ bedeutsamste. Ca. 36,4 % aller bestandenen Fortbildungsprüfungen im Jahr 2013 entfallen auf die Meisterberufe (vgl. BIBB 2015, 383). Vom Bund wurden 94 Rechtsverordnungen über die Anforderungen für eine handwerkliche Meisterprüfung der Anlage A und Anlage B zur Handwerksordnung erlassen. Weiterhin gelten sieben bestehende Regelungen bei handwerklichen Meisterprüfungen fort. Für industrielle und landwirtschaftliche Meisterprüfungen unter anderen gelten zudem 48 Rechtsverordnungen über Anforderungen in Meisterprüfungen (vgl. ebd., 374).

Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) wird die Meisterprüfung der Stufe sechs zugeordnet und ist damit dem Bachelorabschluss gleichgestellt. Auch nach dem ISCED-97-Schema wird eine Meister- oder Technikerausbildung der ISCED-Stufe 5B, dem Tertiärbereich zugeordnet und gilt somit als gleichwertig zu einem Hochschulabschluss. Zusammen mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 bezüglich der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte ist damit erstmals die Durchlässigkeit zwi-

schen beruflicher und höherer Allgemeinbildung strukturell verankert. Auch auf europäischer Ebene wird der Meistertitel in der EU-Anerkennungsrichtlinie von Berufen entsprechend berücksichtigt, so dass im Normalfall Meister im gesamten geographischen Raum der Europäischen Union (EU) tätig werden können.

Die wenigen Hinweise lassen bereits den großen Einfluss erkennen, den ordnungspolitische Rahmenvorgaben für die Definition der formalen Ansprüche an Fortbildungsberufe allgemein haben und damit letztlich auch die individuellen Erwartungen und Ansprüchen der an einer Aufstiegsfortbildung Interessierten mitbestimmen. Im Weiteren beleuchten wir diese Zusammenhänge in exemplarischer Weise im Bereich der Aufstiegsfortbildungen zum/zur Meister/-in im Kraftfahrzeuggewerbe.

2 Ordnungspolitischer Bezugsrahmen

Nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung nach BBiG beziehungsweise HwO kann eine Aufstiegsfortbildung begonnen werden, die mit dem öffentlich-rechtlichen Abschluss zum/zur Meister/-in beendet wird. Entsteht auf dem Arbeitsmarkt neuer Qualifizierungsbedarf oder erfordern technologische beziehungsweise arbeitsorganisatorische Innovationen Anpassungen, wird darauf unter Federführung des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB) im Zusammenspiel mit Vertretern der Bundes- beziehungsweise Landesministerien und der Sozialpartner mit ordnungspolitischen Initiativen reagiert. Die gestalterischen Möglichkeiten von Aus- und Fortbildungen sind an ordnungspolitische Vorgaben gebunden und werden über Novellierungen betrieblicher Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen umgesetzt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat nach § 53 BBiG eine Regelungsbefugnis für den Erlass von Fortbildungsordnungen. Werden keine Rechtsverordnungen erlassen, kann dies nach § 54 BBiG die sogenannte zuständige Stelle (Industrie- und Handelskammer oder Handwerkskammer zum Beispiel) für ihren Kammerbezirk tun. Nach § 45 HwO können Meisterprüfungsverordnungen für zulassungspflichtige Handwerke vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) erlassen werden. Die Prüfungen werden jeweils durch Meisterprüfungsausschüsse abgenommen.

2.1 Die Ordnung der Aufstiegsfortbildung zum/zur Meister/-in im Handwerk

Mit dem Inkrafttreten der HwO im Jahr 1953 wurde eine einheitliche gesetzliche Grundlage für das Handwerk geschaffen. Unter anderem wurde festgehalten, dass ein Befähigungsnachweis die Voraussetzung dafür ist, einen Handwerksbetrieb selbständig zu führen. In Anlage A wird aufgelistet, welche Handwerke zulassungspflichtig sind, in Anlage B 1 werden die zulassungsfreien Handwerke benannt und in Anlage B 2 werden die handwerksähnlichen Gewerbe aufgeführt.

Mit dem Inkrafttreten der Handwerksrechtsnovelle zum 1. Januar 2004 wurde vor allem die Anzahl der Handwerke der Anlage A der HwO beschränkt und die Zahl der meisterpflichtigen von ursprünglich 94 Handwerken auf 41 gesenkt. Auch wurde das Inhaberprinzip geändert, so dass beispielsweise ein in der Handwerksrolle eingetragener Meister als Betriebsleiter

eingestellt werden kann. Die Anlage B 1 listet gegenwärtig 52 zulassungsfreie Handwerke auf, die ohne großen Befähigungsnachweis geführt werden können. In diesen kann man sich ohne Meistertitel selbstständig machen, aber nicht ausbilden ohne den Erwerb einer Ausbildungsberechtigung. Zusätzlich wurde die Möglichkeit der Ausübungsberechtigung für Gesellen/-innen mit sechs Jahren Berufserfahrung (vier davon in leitender Position) geschaffen. Ausgenommen sind Augenoptiker/-in, Hörgeräteakustiker/-in, Orthopädietechniker/-in, Orthopädieschuhtechniker/-in, Schornsteinfeger/-in und Zahntechniker/-in. Die in der Anlage B 2 der HwO gelisteten Berufe zählen zu den sogenannten handwerksähnlichen Gewerben. In diesen ist eine betriebliche Gründung möglich, ohne Erwerb eines Meisterbriefs oder andere Zulassungsvoraussetzungen, jedoch ist eine Eintragung bei der zuständigen Handwerkskammer nötig.

2.2 Die Ordnung der Aufstiegsfortbildung zum/zur Kraftfahrzeugtechnikermeister/-in

Die Fortbildungsprüfung zum/zur Kraftfahrzeugtechnikermeister/-in ist der Anlage A der HwO zugeordnet. Demgemäß sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen, um sie absolvieren zu dürfen. Zur Prüfung werden Personen zugelassen, die die Gesellenprüfung zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in¹ (oder in den Ausbildungsberufen zum/zur Kraftfahrzeugmechaniker/-in oder Kraftfahrzeugelektriker/-in oder Automobilmechaniker/-in bis zum Jahr 2003) erfolgreich bestanden haben oder auch in einem entsprechenden anerkannten (industriellen) Ausbildungsberuf mit Erfolg die Prüfung abgelegt haben. Ebenso zugelassen sind Personen, die eine mit Erfolg abgelegte Gesellen- beziehungsweise Abschlussprüfung in einem anderen nach BBiG anerkannten Ausbildungsberuf sowie eine mehrjährige Berufspraxis im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk vorweisen können. Ebenfalls können ausländische Bildungsabschlüsse unter Berücksichtigung existierender Gleichstellungsgesetzgebungen angerechnet werden (vgl. § 49 HwO). Für die Prüfungszulassung ist keine Teilnahme an bestimmten vorbereitenden Lehrgängen oder Kursen vorgeschrieben. Die Lernwege sind offen, aber durch die vorgegebenen Prüfungsanforderungen „institutionell gerahmt“ (Müller 2006, 343). Kammern und private Bildungsträger bieten Vorbereitungskurse in Vollzeit und berufsbegleitend an.

Die Meisterprüfung im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk umfasst vier eigenständige Prüfungsteile. Dabei werden die Teile I und II nach den Prüfungsanforderungen der

Verordnung über das Meisterprüfungsberufsbild geregelt. Die Prüfung „der meisterhaften Verrichtung der gebräuchlichen Arbeiten“ (§ 1 KfzTechMstrV) zu Teil I erfolgt über eine Situationsaufgabe und ein darauf bezogenes Fachgespräch. Für Teil II, die „Prüfung der erforderlichen fachtheoretischen Kenntnisse“ (§ 1 ebd.), sind fallorientierte Aufgaben zu den

¹ Der Beruf des Kraftfahrzeugmechatronikers ist ein anerkannter Ausbildungsberuf nach dem BBiG und der HwO. Im Jahr 2001 wurde die fahrzeugtechnische Berufsfamilie neu geordnet und althergebrachte Berufe zum/zur Kraftfahrzeugmechaniker/-in, Kraftfahrzeugelektriker/-in und Automobilmechaniker/-in wurden im Berufsbild Kraftfahrzeugmechatroniker/-in zusammengeführt. Mit der Ausbildungsneuordnung zum 1. August 2013 gibt es die Ausbildungsschwerpunkte Personenkraftwagen-, Nutzfahrzeug- und Motorradtechnik, System- und Hochvolttechnik sowie Karosserietechnik.

Fächern Kraftfahrzeuginstandhaltungstechnik und Kraftfahrzeugtechnik, Auftragsabwicklung und Betriebsführung und Betriebsorganisation zu lösen (vgl. § 6 ebd.). Teile III und IV der Meisterprüfung werden einheitlich für das Handwerk und die handwerksähnlichen Gewerbe in der Allgemeinen Meisterprüfungsverordnung (AMVO) geregelt und umfassen eine Prüfung der betriebswirtschaftlichen, kaufmännischen und rechtlichen Kenntnisse, erforderlich für eine betriebliche Gründung (Teil III), und der berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, also die Ausbilder-Eignungsprüfung (AEVO-Prüfung) (Teil IV).

Das Meisterprüfungsberufsbild und die Prüfungsanforderungen sind in der „Kraftfahrzeugtechnikermeisterverordnung“ wie folgt definiert: „Durch die Meisterprüfung im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk wird festgestellt, dass der Prüfling befähigt ist, einen Handwerksbetrieb selbständig zu führen, Leitungsaufgaben in den Bereichen Technik, Betriebswirtschaft, Personalführung und -entwicklung wahrzunehmen, die Ausbildung durchzuführen und seine berufliche Handlungskompetenz selbständig an neue Bedarfslagen in diesen Bereichen anzupassen und umzusetzen“ (§ 2 Abs. 1 ebd.).

3 Beteiligung an Aufstiegsfortbildungen zum Meister/-in

Seit geraumer Zeit wird in berufspädagogischen und bildungspolitischen Verlautbarungen, aber auch in der allgemeinen Medienlandschaft immer wieder darauf hingewiesen, dass sich in den Unternehmen immer deutlicher ein Fach- und Führungskräftemangel bemerkbar mache. Unter pauschalem Verweis auf den demographischen Wandel, die beschleunigten technologischen Innovationszyklen und gestiegenen Anforderungen in der Arbeitswelt wird neben einer Steigerung der Anteilsquoten akademisch gebildeter Fachkräfte vor allem auch die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten gefordert. In Zeiten des lebenslangen Lernens wird von niemandem ernsthaft bestritten, dass heute eine berufliche Erstausbildung nicht mehr dauerhaft den Anforderungen im Erwerbsleben genügen kann.

Vor dem mit wenigen Strichen skizzierten Hintergrund gilt unser Interesse im Folgenden der quantitativen Entwicklung zur Teilnahme an Aufstiegsfortbildungen zum Meister HwO und zum/zur Kraftfahrzeugtechnikermeister/-in. Diesbezüglich ist zunächst auffällig, dass in den letzten Jahren ein starker Rückgang von Absolventen einer Meisterprüfung zu verzeichnen ist. Eine Auswertung der Erwerbstätigenbefragungen des BIBB zeigt, dass im Jahr 1992 rund 12,1 % aller westdeutschen Männer im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 65 Jahren eine Qualifikation zum Meister oder Techniker abgeschlossen hatten. Im Vergleich dazu waren dies im Jahr 2006 nur noch rund 7,0 %. Seitdem stiegen die Quoten wieder kontinuierlich an auf 8,4 % im Jahre 2012. Diese Entwicklung lässt sich mit etwas Optimismus bereits als Beleg für eine Trendumkehr deuten (vgl. Hall 2014, 4f.). Eine vergleichbare Entwicklung zeigen auch die absoluten Zahlen der jährlich bestandenen Meisterprüfungen nach der HwO. Die jährliche Absolventenzahl fällt zunächst innerhalb von 10 Jahren von 36.842 auf 21.366 im Jahr 2008. Seither steigt sie wieder etwas an und bewegt sich seit 2010 auf einem relativ stabilen Niveau mit 22.891 bis 23.231 Personen.

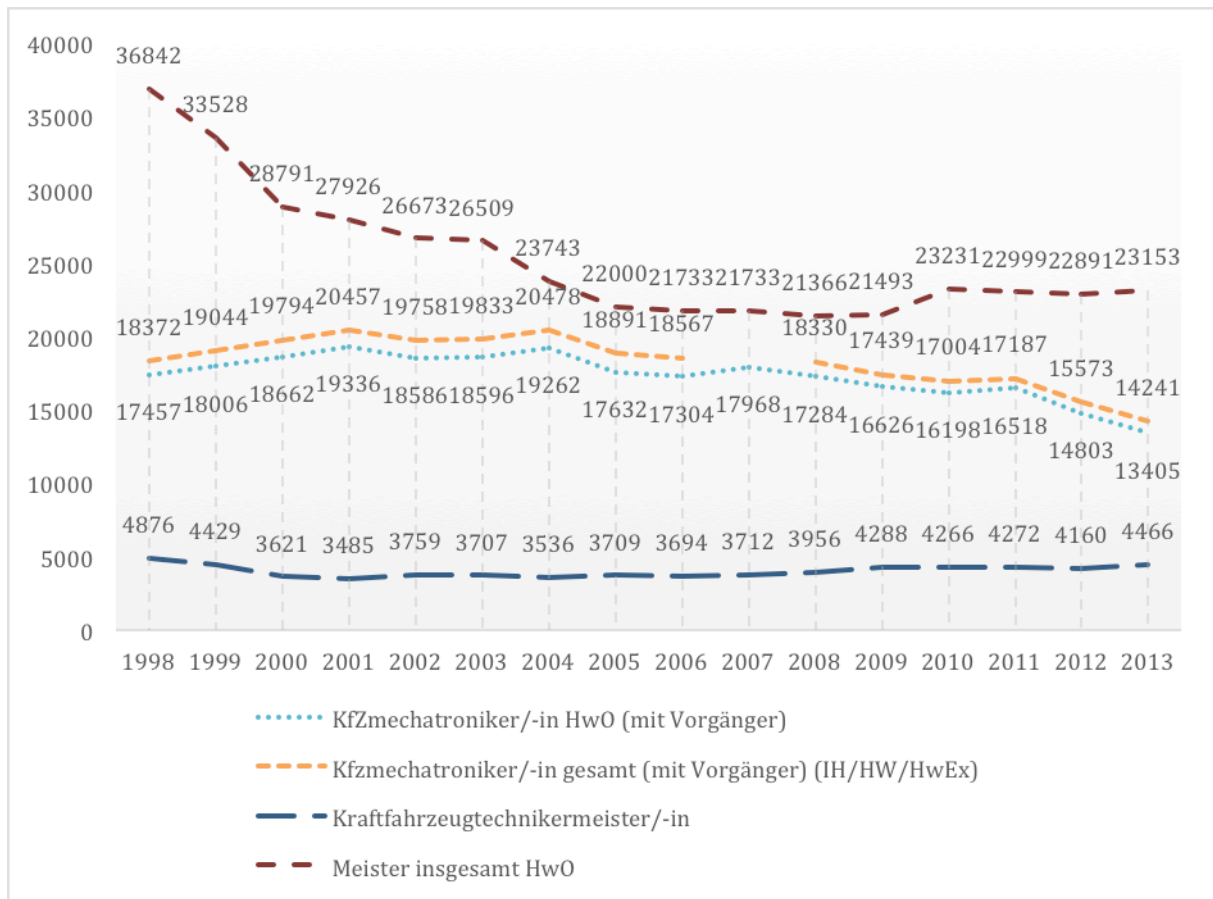


Abbildung 1: Datenreihen der bestandenen Prüfungen zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in nach HwO und Kraftfahrzeugtechnikermeister/-in im Vergleich. Quellen: ZDH (2015); BIBB (2013); eigene Darstellung.

Aus diesen Zahlen lassen sich Rückschlüsse auf die Bedeutung des Meisters im Handwerk beziehungsweise zur beruflichen Aufstiegsfortbildung zum Meister insgesamt ableiten. Auch wenn der negative Trend gestoppt zu sein scheint und die Zahlen sich auf einem relativ stabilen Niveau einpendeln, kann derzeit nicht davon ausgegangen werden, dass die hohen Partizipationsraten der 90er Jahren wieder erreicht werden. Dies deutet darauf hin, dass die Aufstiegspositionen doch an Bedeutung beziehungsweise Attraktivität zu verlieren scheinen (vgl. Hall 2014, 4). Um Aufschluss darüber zu erhalten, womit dies zu erklären ist, haben wir die Entwicklung der Teilnahme an der Aufstiegsfortbildung zum/zur Kraftfahrzeugtechnikermeister/-in herausgegriffen und etwas genauer analysiert. Der Kurvenverlauf ist sehr viel gleichmäßiger, im Vergleich zu den Meisterprüfungen nach HwO insgesamt. Aber auch hier kann man einen Trend zu geringeren Anzahlen an Meisterprüfungsabsolventen ab 1998 beobachten, wenn auch mit Schwankungen in den Folgejahren. Ab dem Jahr 2007 ist ein leicht positiver Trend zu erkennen, wenngleich die Abschlusszahlen aus dem Jahr 1998 nicht mehr erreicht werden, also auch hier die hohen Zahlen der 90er Jahre nicht erreicht werden.

Zur Verdeutlichung der Entwicklung des Potenzials an möglichen Aspiranten für den Kraftfahrzeugtechnikermeister, ist in Abbildung eins auch die Datenreihe der Berufsbildungsabschlüsse zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in eingefügt. Der Ausbildungsberuf zum/zur

Kraftfahrzeugmechatroniker/-in ist alljährlich unter den zehn beliebtesten Ausbildungsberufe verzeichnet, so dass die Ausbildungsplatznachfrage das Ausbildungsplatzangebot deutlich überschreitet. Trotz der ungebrochen großen Nachfrage, sind aber auch die Ausbildungsquoten rückläufig, liegen aber dennoch über denen der meisten anderen Ausbildungsberufe im Handwerk. Immerhin gehen 41 % der Bewerber/-innen für einen Ausbildungsplatz davon aus, dass für den Ausbildungsberuf zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/-in gute berufliche Aufstiegschancen bestehen (vgl. BIBB 2015, 93ff.).

Neben dieser vergleichsweise konstanten Attraktivität als Ausbildungsberuf, gilt es im Kraftfahrzeuggewerbe noch einen zweiten Sondereffekt zu berücksichtigen. Im Rahmen der Handwerksordnungsreform von 2004, bei der für mehr als die Hälfte der Handwerke der Meisterpflicht aufgehoben wurde, blieb das Kraftfahrzeugtechnikgewerbe ausgenommen und die Betriebsgründung beziehungsweise -führung an den großen Befähigungsnachweis geknüpft.

4 Individuelle Gründe für veränderte Weiterbildungspartizipation

Die Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Erwerbsbevölkerung wird schon seit einigen Jahren in regelmäßigen Abständen und in verschiedenen Studien erhoben, so dass es möglich ist, hinsichtlich einiger Aspekte auch Entwicklungen abzubilden. Hinderlich dabei ist allerdings, dass vielfach in Abhängigkeit des jeweiligen Erkenntnisinteresses sehr undifferenziert Weiterbildungsaktivitäten erhoben werden. Bei der Auswahl für den vorliegenden Beitrag ließen wir uns von dem Interesse an den Einflussfaktoren auf die individuellen Aufwand-Nutzen-Kalküle leiten. Dabei wird zweierlei deutlich: Zum einen beziehen sich viele verfügbaren Daten auf die Weiterbildungsträger oder die betriebliche Weiterbildung, wie zum Beispiel die „Weiterbildungsstatistik im Verbund 2013 – Kompakt“ oder, auf die europäische Ebene, wie der „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS). Zum zweiten werden individuelle Ziele und Nutzenerwägungen häufig nur indirekt über die Teilnehmerstruktur (Alter, Geschlecht, Vorbildung) erschlossen und sind in der Tat auf andere Weise auch nur schwer zu ermitteln. Bei den folgenden Ausführungen beziehen wir uns auf vier ausgewählte Studien, die uns geeignet erscheinen, um wenigstens schlaglichtartig die Problematik zu beleuchten, die sich ergibt, wenn man Aussagen zu den individuellen Weiterbildungsentscheidungen machen möchte.

4.1 Adult Education Survey

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist ein Instrument, mit dem von 1979 bis 2007 regelmäßig das Weiterbildungsgeschehen in Deutschland untersucht wurde. Mittlerweile wurde es durch den Adult Education Survey (AES) abgelöst, eine Datenerhebung über die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen. Das AES-Konzept wurde auf Forderung des Statistischen Amtes der Europäischen Union (EUROSTAT) entwickelt. In Deutschland führt eine Forschungsgruppe unter Federführung von TNS Infratest, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die Studie durch. In der Übergangsperiode wurde für die Erhebungswelle 2007 eine Mischung von Berichtssystem Weiterbildung und

AES vorgenommen. Seit 2010 wird ausschließlich nach dem AES-Konzept erhoben. Der AES soll in einem fünfjährigen Turnus durchgeführt werden und darf durch nationale Fragekomplexe ergänzt werden. Informationen zu den Kosten, die von den Individuen selbst getragen werden und weiterhin zu den subjektiven Einschätzungen des Nutzens von Weiterbildungen wurden vom BIBB für das Bezugsjahr 2012 für Deutschland ausgewertet.

4.1.1 Weiterbildungsbegriff

Beim AES werden drei Segmente von Weiterbildungsaktivitäten unterschieden. In Abgrenzung voneinander unterscheiden sie sich nach der Form an Organisiertheit der Weiterbildung. Dabei werden drei Bildungssegmente unterschieden. Im AES Manual wird von *formal education* (FED) gesprochen. Diese Begrifflichkeit wird in der deutschen Berichterstattung mit „betriebliche Weiterbildung“ übersetzt und konzeptionell als reguläre Bildung gefasst. Davon unterschieden wird die *non-formal education* (NFE), als im weitesten Sinne die „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“. Das dritte Bildungssegment ist das *informal learning* (INF), in der deutschen AES-Berichterstattung begrifflich als „nicht berufsbezogene Weiterbildung“ gefasst. Die Weiterbildungssegmente werden über bestimmte Kriterien voneinander abgegrenzt. Sie entsprechen nicht den deutschen ordnungspolitischen Strukturen beziehungsweise dem konzeptionellen Verständnis des formalen Weiterbildungsbegriffs. Die Aufstiegsfortbildung zum Meister wird der *formal education*, den regulären Bildungsgängen, wie sie in der deutschen Berichterstattung auch benannt werden, zugeordnet (vgl. Bilger et al. 2013, 19).

4.1.2 Grundgesamtheit, Bildungsbeteiligung und methodisches Vorgehen

Die Grundgesamtheit umfasst die Personengruppe der 25- bis 64-jährigen, fakultativ in den nationalen Erhebungen erweiterbar. Für die deutsche Weiterbildungsstatistik wurde ein kürzerer Befragungszyklus weitergeführt, so dass der AES bislang alle zwei bis drei Jahre durchgeführt wurde. Dabei werden in Individualbefragungen Lernaktivitäten von erwerbsfähigen Personen der Altersgruppe zwischen 18 und 65 Jahren erfasst, bezogen auf den Zeitraum von einem Jahr vor dem Befragungszeitpunkt. Seit der Erhebungswelle von 2012 werden nicht nur Erwerbstätige befragt, sondern auch Personen in betrieblicher Ausbildung (vgl. Bilger et al. 2013, 15ff.). Für die AES-Erhebung in Deutschland von 2014 wurden via Zufallsverfahren 3.100 Interviews mithilfe von Computerunterstützung (CAPI) durchgeführt; die Weiterbildungsbeteiligung liegt bei 51 %. Bezogen auf die drei Segmente der Bildungsbeteiligung gaben 37 % an, an betrieblicher Weiterbildung teilgenommen zu haben, 12 % an einer nicht berufsbezogenen Weiterbildung und weitere 9 % der Befragten nahmen an der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung teil (vgl. BIBB 2015, 300f.).

4.1.3 Nutzenbewertung in der betrieblichen Weiterbildung

In der Auswertung des AES 2012 ergeben sich hohe Nutzenbewertungen „bei Weiterbildungsaktivitäten, die mit beruflichen Motiven verbunden sind, wie dem Ziel, sich selbständig zu machen, einen Arbeitsplatz zu sichern oder zu erhalten oder die beruflichen Chancen zu

verbessern“ (Bilger et al. 2013, 197). Dem Weiterbildungskonzept des AES folgend, wurde der erwartete Nutzen im Segment „betriebliche Weiterbildung“ abgefragt.

Tabelle 1: **Erwarteter Nutzen von Weiterbildungsaktivitäten; Anteilswerte der Angabe „trifft zu“ in %** (Quelle: Bilger et al. 2013, 201).

	Persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können	In der Arbeit mehr leisten können	Neue berufliche Aufgaben übernehmen	In anderer persönlicher Hinsicht	Einen Arbeitsplatz oder einen neuen Job finden	Eine höhere Position im Beruf erhalten	Ein höheres Gehalt bekommen	Nichts davon	Gar kein Nutzen erwartet
Insgesamt	54 %	44 %	34 %	16 %	16 %	12 %	11 %	7 %	2 %
Betriebliche Weiterbildung	49 %	56 %	40 %	8 %	12 %	14 %	13 %	9 %	2 %

In der Individualbefragung wurde vor allem eine erwartete Erhöhung der Leistungsfähigkeit mit der Weiterbildung verbunden. Auch erhoffen sich die Weiterbildungsbeteiligten an zweiter Stelle eine erhöhte persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können. Am dritthäufigsten wird erwartet, dass mit der Weiterbildung auch eine Übernahme neuer beruflicher Aufgaben einhergeht.

4.1.4 Reflexionen zur Nutzbarkeit, um Anspruch und Realität von Meisterprüfungen herauszuarbeiten

Mit dem Instrument des AES wird unter anderem Nutzen von Weiterbildung beforscht und es werden auch subjektive Einschätzungen von Nutzen erhoben. Da die Befragung im Zeitraum von zwölf Monaten nach der Weiterbildung stattfindet und zum Befragungszeitraum die Weiterbildungsaktivitäten teilweise nicht abgeschlossen sind (vgl. ebd., 200), ist davon auszugehen, dass die Nutzenabschätzung in Abhängigkeit vom zeitlichem Abstand zur Weiterbildungsaktivität sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Die Datenerhebung arbeitet mit Begriffsverständnissen, die von der deutschen konzeptuellen Fassung abweichen. Es werden auch Lernaktivitäten einbezogen, die außerhalb von Weiterbildung stattfinden (vgl. Gnahn 2011, 288). Nur rund 3 % der nach AES erhobenen Weiterbildungsmaßnahmen werden mit einem staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder einer Kammerprüfung abgeschlossen (vgl. Bilger et al. 2013, 148). Hierunter werden Meister und vergleichbare Prüfungen zusammengefasst. Über eine allgemeine Auswertung kann also keine differenzierte Aussage zur Einschätzung der Meisterqualifikation nach HwO getroffen werden.

4.2 DIHK-Studie: Aufstieg mit Weiterbildung

Seit 1970 werden in fünfjährigen zeitlichen Abständen Absolventen von IHK-Aufstiegsfortbildungen nach ihrer Motivation, Zielen und den Weiterbildungserfolgen befragt. Im achten Umfragezyklus werden die Absolventen der Jahrgänge von 2008 bis 2013 von Aufstiegsfortbildungen bei den Industrie- und Handelskammern (IHK) befragt.

4.2.1 Weiterbildungsbegriff

In dieser Studie werden ausschließlich Absolventen einer Aufstiegsfortbildung nach dem BBiG befragt, die eine IHK-Prüfung ablegten. Qualifikatorische Abschlüsse können beispielsweise ein/e Fachwirt/-in, Industriemeister/-in oder Betriebswirt/-in sein.

4.2.2 Grundgesamtheit der Befragung und methodisches Vorgehen

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) führt unter den IHK-Prüflingen eine schriftliche Befragung mit einem standardisierten Fragebogen durch. Die Beteiligung liegt bei 10.898 Absolventen der Jahrgänge von 2008 bis 2013.

4.2.3 Weiterbildungsgründe

In der Umfrage wird der Frage nachgegangen, aus welchen Gründen eine Entscheidung für eine Weiterbildung getroffen wird.

Tabelle 2: **Gründe für eine Entscheidung für eine Weiterbildung**

(Quelle: DIHK 2014, 18).

Weiterbildungsgründe (Mehrfachnennungen möglich)	Anzahl (n)	Prozent (%)
Beruflicher Aufstieg	6.860	62,5 %
Bessere Einkommensmöglichkeiten	4.919	44,8 %
Etwas Neues lernen und persönlichen Horizont erweitern	2.634	24 %
Arbeitsplatzsicherung	1.689	15,4 %
Für meine berufliche Position ist Erweiterung und Vertiefung beruflicher Kenntnisse erforderlich	1.675	15,3 %
Sich ständig neuen Entwicklungen und Anforderungen anpassen	1.414	12,9 %
Beruflich weniger festgelegt sein und im Notfall Ausweichmöglichkeiten haben	1.214	11,1 %
Ich bin arbeitssuchend und möchte meine Beschäftigungsfähigkeiten erhöhen	278	2,5 %

Bei den Beweggründen, sich für eine Weiterbildung zu entscheiden, steht die Option des beruflichen Aufstiegs mit 62,5 % an erster Stelle. An zweiter Stelle steht der Wunsch nach einer verbesserten Einkommenssituation (44,8 %). Aus diesen Ergebnissen lässt sich deutlich ablesen, dass eine Verbesserung auf beruflicher Ebene der Wunsch ist, der mit der Entscheidung für eine Aufstiegsfortbildung einhergeht. Auch werden subjektbezogene Gründe abgefragt, wie die Hoffnung, etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern. Dieses Entscheidungskriterium steht mit 24 % auf dem dritten Rang. Anpassung an berufliche Veränderungen und damit Kriterien die eine Arbeitsplatzsicherung betreffen, liegen zwischen 12,9 % und 15,4 %.

4.2.4 Reflexionen zur Nutzbarkeit, um Anspruch und Realität von Meisterprüfungen herauszuarbeiten

Die Frage nach der Repräsentativität der Befragung wird in der Studie nicht gestellt und die Grundgesamtheit der Absolventen von IHK-Aufstiegsfortbildungsprüfungen wird nicht angegeben. Die Befragung ist auf Absolventen von IHK-Aufstiegsfortbildungsprüfungen ausgelegt und berücksichtigt unter anderem auch den Abschluss zum Industriemeister. Diese

Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund, dass sich das Beschäftigungsprofil und damit auch die Intentionen zur Erlangung dieser qualifikatorischen Zertifizierung zwischen Handwerksmeistern und Industriemeistern unterscheiden, interpretiert werden. So wird die Option einer Betriebsgründung oder auch Ausbildungsverantwortung zu übernehmen, nicht angegeben. Anhand der Unterlagen ist nicht erkennbar, wie die Auswahl und Operationalisierung der Weiterbildungsgründe zustande kommt.

4.3 BIBB-Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung: Ursachen möglicher Unterinvestitionen und Anreize für Betriebe und Beschäftigte“

Das Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung: Ursachen möglicher Unterinvestition und Anreize für Betriebe und Beschäftigte“ ist ein BIBB-Projekt zu Investitionen in berufliche Weiterbildung. Das Projekt wird in vier Projektteilen bearbeitet, welche in weiten Anteilen eigenständig sind. Die Laufzeit war von Januar 2010 bis April 2012 angelegt.

In Arbeitspaket eins „Entscheidungsrationalität der Beschäftigten“ wurden Informationen zur individuellen Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung sowie zum subjektiv empfundenen Weiterbildungsnutzen (SEU) erhoben. Im Folgenden werden wir uns ausschließlich auf dieses Teilprojekt beziehen.

4.3.1 Weiterbildungsbegriff

In dieser Studie wird der berufliche Weiterbildungsbegriff nach dem klassischen Verständnis konzeptualisiert. Dieses umfasst formalisierte Formen wie beispielsweise Lehrgänge, Kurse, Seminare. Informelles Lernen und Lernen am Arbeitsplatz bleibt unberücksichtigt (vgl. Walter/Müller 2013, 6).

4.3.2 Grundgesamtheit der Befragung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der BIBB-DICT-Erhebung wurden über computergestützte Telefoninterviews (CATI) Daten von 1.600 Erwerbstätigen (Mindestbeschäftigungsdauer zehn Stunden pro Woche) im Alter zwischen 19 und 64 Jahren erhoben. Die Stichprobe ist eine einfache Zufallsauswahl. Dabei werden Personen befragt, die bislang nicht an Weiterbildungen teilnahmen, als auch ehemalige Weiterbildungsteilnehmer, die sich für eine weitere Weiterbildungsmaßnahme entschieden haben, diese aber noch nicht in Anspruch genommen haben. In den Befragungen werden die Nutzenkomponente und die Restriktionskomponente strikt voneinander getrennt (vgl. ebd., 4ff.). Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip einer Überprüfung nach dem Rational-Choice-Vorgehen.

4.3.3 Weiterbildungsgründe

Der subjektiv empfundene Weiterbildungsnutzen (SEU) ist ein Indikator, der sich aus verschiedenen Informationen zusammensetzt:

„- subjektive Bewertung von potenziell mit einer (erfolgreichen) Weiterbildungsteilnahme verbundenen Nutzen- und Disnutzenaspekten,

- individuell eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, dass diese Ziele durch eine (erfolgreiche) Weiterbildungsteilnahme erreichbar sind,
- individuell eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, dass die eigenen Kompetenzen, die wahrgenommene Kursqualität und die angenommene Kompetenz des Bildungspersonals einen Lernerfolg überhaupt möglich machen“ (ebd., 4).

In Regressionsanalysen ergab sich, dass der SEU die „wichtigste Einflussgröße auf die individuelle Zahlungsbereitschaft für Weiterbildung“ (ebd., 4) ist. Der erwartete Nutzen ist also neben restringierenden Faktoren (finanziell, zeitlich, informationsbezogen) entscheidend für die Höhe der persönlichen Zahlungsbereitschaft. Zahlungsbereitschaft ist von weiteren Faktoren beeinflusst und sinkt zum Beispiel, wenn sich Personen am Arbeitsplatz überfordert fühlen oder in niedriger beruflicher Stellung arbeiten.

4.3.4 *Reflexionen zur Nutzbarkeit, um Anspruch und Realität von Meisterprüfungen herauszuarbeiten*

In Weiterentwicklung bisheriger Studien wird berücksichtigt, dass restringierende Faktoren wie finanzielle, zeitliche und informationsbezogene Komponenten einen Einfluss auf den wahrgenommenen Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme haben (vgl. ebd., 5).

Wenngleich in der Befragung zwischen verschiedenen Weiterbildungsarten unterschieden wurde, werden die Unterschiede im Abschlussbericht nur in sehr geringem Maße aufgegriffen. Der Fokus des Abschlussberichts war auf Erarbeitung von Empfehlungen zur Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen gerichtet. Infolge der Informationen und der Anlage des Forschungsdesigns könnte man die statistischen Erhebungen sicherlich auch mit einem erweiterten Fokus auswerten und gegebenenfalls Daten beispielsweise zu den Meisterprüfungen herausarbeiten.

4.4 BiBB-Projekt: Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen

In dem Forschungsprojekt „Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung für Individuen“ wurde vom BIBB untersucht, welche (sowohl direkte als auch indirekte) Kosten die Individuen für berufliche Weiterbildung übernehmen und welchen Nutzen sie erwarten. Die Einschätzung des Nutzens bezog sich auf alle beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen, an denen die Befragten im Jahr 2002 teilgenommen hatten. Die Laufzeit war von 01/2001 bis 02/2003.

4.4.1 *Weiterbildungsbegriff*

Der verwendete Weiterbildungsbegriff umfasst neben den klassischen formalisierten Formaten wie Lehrgängen, Seminaren, Kursen, Ausbildungen oder Studiengängen auch weniger formalisierte Weiterbildungsprozesse. Selbstorganisiertes Lernen, arbeitsnahe Lernformen und auch Weiterbildungen über den Besuch von tätigkeitsrelevanten (Fach-)Messen und Tagungen (vgl. Beicht/Schiel/Timmermann 2004, 10).

4.4.2 Grundgesamtheit der Befragung und methodisches Vorgehen

Die Befragung wurde über computergestützte persönliche Interviews (CATI) realisiert. Der Befragungszeitraum war der Zeitabschnitt vom 1. September 2001 bis zum 31. August 2002 und wurde zum Jahr 2002 definiert (vgl. Beicht/Krekel/Walden 2006, 16). Die Auswahl der zu Befragenden erfolgte über eine reine Zufallsstichprobe über alle Haushalte hinweg mit dem Kriterium der Unterauswahl, dass eine erwerbsnahe Person im Alter von 19 bis 64 Jahren befragt wird. In der Nettostichprobe konnten 2.792 Interviews realisiert werden, wobei 2.000 Interviews mit Teilnehmern an beruflicher Weiterbildung geführt wurden. Im Abgleich mit der ursprünglichen Zielsetzung für den Entscheidungsprozess der Weiterbildungsteilnahme, wird der realisierte Nutzen im Nachgang an die Weiterbildungsmaßnahme mithilfe einer vierstufigen Bewertungsskala bewertet. Über einen Abgleich mit verschiedenen Datensätzen konnten Gewichtungen vorgenommen und somit die Repräsentativität hergestellt werden (vgl. ebd., 18ff.). In weiteren Auswertungen werden auch Unterscheidungen zwischen Teilnehmern an betrieblicher und beruflicher Weiterbildung eingeführt. Auch die Aufstiegsfortbildungen wurden gesondert ausgewertet, da die Ergebnisse von den anderen Weiterbildungssegmenten deutlich abweichen.

4.4.3 Weiterbildungsgründe

Die Teilnehmer an Aufstiegsfortbildungen stufen die vordefinierten Weiterbildungsziele deutlich häufiger bei der höchsten Bewertung ein, im Vergleich zu den Teilnehmern an anderer beruflicher Weiterbildung. Motivierend für eine Teilnahme sind persönliche Weiterentwicklung (73 % versus 54 %) und die Verbesserung von beruflicher Leistungsfähigkeit (72 % versus 48 %). Auch werden die Ziele von Aufstiegsweiterbildung im Vergleich deutlich höher bewertet, was Einschätzungen zu beruflichem Aufstieg betrifft (44 % versus 15 %) und eine Aussicht auf höheren Verdienst (50 % versus 19 %). Die Diskrepanz zwischen den Zielerwartungen von Teilnehmenden an Aufstiegsfortbildungen und Teilnehmern an anderen beruflichen Weiterbildungsgängen ist sehr hoch, bezogen auf die bessere Aussicht auf eine interessante, anspruchsvolle Tätigkeit (62 % versus 23 %) (vgl. ebd., 141).

4.4.4 Reflexionen zur Nutzbarkeit, um Anspruch und Realität von Meisterprüfungen herauszuarbeiten

Das Forschungsprojekt wurde bereits vor einiger Zeit abgeschlossen und bezieht sich auf einen Zeitraum, in dem die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung stagnierten.

Die Studie zielt darauf ab, individuelle Kosten-Nutzen Aspekte von Weiterbildung zu erheben, wobei in der Auswertung nicht grundsätzlich zwischen den unterschiedlichen Szenarien beruflicher Weiterbildung differenziert wird. Dass sich Nutzenarten je nach Weiterbildung unterscheiden, wird jedoch berücksichtigt (vgl. ebd., 132).

4.5 Einlösung des individuellen Anspruchs an berufliche Fortbildung

Ein Hauptanliegen des Beitrags ist die Klärung der Frage, ob und inwieweit der Anspruch und die Erwartungen, die die Teilnehmer/-innen an berufliche Aufstiegsfortbildungen heran-

tragen, realisiert werden. Bei der hierzu vorgenommenen Sekundärauswertung ausgewählter Studien zu den subjektiven Zielen von Weiterbildung zeigt sich, dass die Befragungen nicht beim Entscheidungsprozess vor der Teilnahme an einer Fortbildung ansetzen, sondern meist erst nach Abschluss der Fortbildung. Der antizipierte Nutzen, die eigenen Ansprüche, Erwartungen und Zielsetzungen wie auch der Entscheidungsprozess selbst für eine Weiterbildung bleiben dabei unberücksichtigt. Diese, der individuellen Teilnahmeentscheidung vorgelegten Aspekte sind aber ausschlaggebend für die Weiterbildungspartizipation beziehungsweise -abstinenz. Walter und Müller gehen davon aus, dass das in einer Erhebung nach einer Weiterbildungsteilnahme ermittelte Wissen um deren vorrausgegangenen Nutzenerwartungen unerheblich und „möglicherweise gar kontraproduktiv“ (Walter/Müller 2013, 5) sei. Sie halten deshalb „Informationen über die Nutzenüberlegungen im Entscheidungsprozess vor der Teilnahme (für) erforderlich“ (ebd., 6) und versuchen diesen Anspruch in der BIBB-Teilstudie „Entscheidungsrationalität der Beschäftigten“ einzulösen.

Eine zweite wesentliche Einschränkung der Aussagekraft der hier vorgestellten Studien rührt von der konzeptionellen Fassung des jeweils zugrunde gelegten Weiterbildungsbegriffs her. Dieser entscheidet jedoch maßgeblich über die berücksichtigten Weiterbildungsaktivitäten und ermittelten Teilnehmerquoten (vgl. Beicht/Schiel/Timmermann 2004, 6). In den vorliegenden Studien wurden Ergebnisse für die unterschiedlichen Weiterbildungsszenarien nur unzureichend differenziert dargestellt. Möglicherweise können in einzelnen Datensätzen weitere Aufschlüsselungen bezüglich der unterschiedlichen Weiterbildungsformen erfolgen. Die aufgearbeiteten Ergebnisse können jedoch in der vorliegenden Form keine praktisch verwertbaren Hilfen für die Weiterentwicklung des Weiterbildungswesens sein. Zwischen den Studien unterscheiden sich die einzelnen Lernformen doch zu sehr in zeitlichem und finanziellem Umfang und auch im Hinblick auf ihre berufliche Verwertbarkeit. Selbst wenn die Aufstiegsfortbildung zum Meister gesondert ausgewertet wurde, wird in der Regel keine Unterscheidung zwischen den Qualifizierungsprofilen zum Industrie- oder Handwerksmeister getroffen. Es ist davon auszugehen, dass sich die individuelle Entscheidung für eine Aufstiegsfortbildung je nach Qualifizierungsprofil unterscheidet, zum Beispiel bezüglich des Ziels einer eventuell angestrebten Betriebsgründung. Angesichts dieser Einschränkungen teilen wir die Einschätzung von Gillen und Meyer, dass insbesondere Forschungsbedarfe auf individueller Ebene bestehen, wobei diesbezüglich die Herausforderung darin zu sehen ist, „eine Differenzierung einzelner Gruppen und Milieus hinsichtlich ihres Weiterbildungsverhaltens, der vorliegenden Bildungsbiographien und der potenziellen Entwicklungsperspektiven vorzunehmen“ (Gillen/Meyer 2010, 15).

5 Fazit und Ausblick

Über Anspruch und Realität des Meisterberufs entscheiden zu wollen, bedarf einer differenzierten Betrachtung. Der Dreh- und Angelpunkt für ein solches Unterfangen ist nach wie vor das deutsche Berufskonzept mit seiner institutionellen und ordnungspolitischen Verankerung. Ohne Kenntnis der damit definierten spezifischen Stellung des Meisterberufs im beruflichen Bildungswesen kann weder dessen Bedeutung für den Arbeitsmarkt und die betriebliche

Arbeitsorganisation noch für das individuelle Weiterbildungsinteresse beurteilt werden. Auch wenn der Meisterbrief als formale Zugangsoption zum Hochschulstudium noch nicht den Durchbruch hinsichtlich der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung bewirkt hat, lässt sich daran aber ablesen, wie groß der Stellenwert beruflicher Weiterbildung inzwischen geworden ist. Der Zugang und die Nutzung von Weiterbildungsangeboten, könnten in der Tat „zur neuen sozialen Scheidelinie“ (Kruse et al. 2009, 13) und „die Teilhabe an Weiterbildung zur neuen sozialen Frage“ (Dehnbostel 2009, 209) werden. Um dies zu vermeiden, sind allerdings unter anderem Forschungsanstrengungen erforderlich, die sich den erfahrungs- und lebensweltlichen Einstellungen bezüglich der Teilnahme an Meisterprüfungen zuwenden (vgl. Grundmann et al. 2007, 45). Denn die adressatengerechte Förderung und Ausgestaltung von Weiterbildungen setzt detaillierte Kenntnisse der individuellen Ziele und Erwartungen voraus, die die Weiterbildungsaspiranten damit in Verbindung bringen.

Um diese zu ermitteln werden auch im Bericht zur AES Studie 2012 qualitative Studien zur Erhebung von individuellen Weiterbildungsentscheidungen gefordert. Während quantitative Informationen zu Barrieren und Motiven einen Überblick über Häufigkeiten ermöglichen und dadurch die Konturen eines Gesamtbildes zeichnen, reichen diese Informationen nicht aus, um Ansatzpunkte zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme zu finden. „Hierfür sind [...] qualitative Verfahren erforderlich, die Hinweise auf das Zusammenwirken von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen liefern.“ (Bilger et al. 2013, 231). Individuelle Zielsetzungen, Lernumgebungen und Lernvoraussetzungen, Motivlagen hängen nicht nur von einem jeweils isoliert betrachteten Merkmal ab, „sondern von einer Vielzahl teilweise zusammenhängender Merkmale“ (ebd., 195). Die im vorliegenden Bericht dargestellten Erkenntnisse lassen deutlich werden, dass bislang noch viel zu wenig über diese Wechselbeziehungen bekannt ist. Sie weitergehend zu erforschen, macht unseres Erachtens nach einen explorativen Feldzugang mittels qualitativer Forschungsmethoden erforderlich.

Literatur

BBiG (Berufsbildungsgesetz): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. Online: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf (15.06.2015)

Beicht, U./Schiel, S./Timmermann, D. (2004): Berufliche Weiterbildung – wie unterscheiden sich Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 1, 5-10.

Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Berichte zur beruflichen Bildung, H. 274, Bielefeld.

BIBB (2013): Datensystem Auszubildende – Zeitreihen (DAZUBI). Abschlussprüfungen sowie erfolgreiche Prüfungsteilnahmen nach Geschlecht. Online: [https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/2241.php?attribute=5&countries\[\]=30&occupations\[\]=1000&year=0&selection=true&departmentSelectionSbmt=anzeigen](https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/2241.php?attribute=5&countries[]=30&occupations[]=1000&year=0&selection=true&departmentSelectionSbmt=anzeigen) (10.08.2015).

BIBB (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.

Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (15.07.2015).

Bilger, F. et al. (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (01.08.2015).

Dehnbostel, P. (2009): Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 207-219.

DIHK (2014): Aufstieg mit Weiterbildung. Umfrage-Ergebnisse 2014. 8. Umfrage unter Absolventen der IHK-Weiterbildungsprüfungen. Meckenheim. Online: http://www.dihk-verlag.de/aufstieg_mit_weiterbildung.html (04.08.2015)

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 (20.07.2015)

Gnahn, D. (2011): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, R./Hippel von, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 279-292.

Grundmann, M. et al. (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit. Wiesbaden, 43-70.

Hall, A. (2014): Aufstiegsfortbildungen – Entwicklungen im Zeitverlauf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 4, 4-5. Online:

<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7374> (23.07.2015).

HwO (Handwerksordnung): Gesetz zur Ordnung des Handwerks. Handwerksordnung in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. September 1998 (BGBl. I S. 3074; 2006 I S. 2095), die zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwo/gesamt.pdf> (15.06.2015).

KfzTechMstrV (Kraftfahrzeugtechnikermeisterverordnung): Verordnung über das Meisterprüfungsberufsbild und über die Prüfungsanforderungen in den Teilen I und II der Meisterprüfung im Kraftfahrzeugtechniker-Handwerk. Kraftfahrzeugtechnikermeisterverordnung vom 10. August 2000 (BGBl. I S. 1286), die durch Artikel 1 der Verordnung vom 17. November 2011 (BGBl. I S. 2234) geändert worden ist. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/kfztechmstrv/gesamt.pdf> (20.06.2015).

Kruse, W. et al. (2009): Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. In: Arbeitspapier 167, Düsseldorf.

Online: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_167.pdf (Juni 2013).

Lipsmeier, A. (1991): Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven. Frankfurt.

Müller, K. R. (2006): Lernen in der Weiterbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 342-354.

Schanz, H. (2010): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler.

Walter, M./Müller, N. (2013): Teil 1: Entscheidungsrationale der Beschäftigten (BIBB-DICT-Erhebung). Abschlussbericht. In: Berufliche Weiterbildung: Ursachen möglicher Unterinvestitionen und Anreize für Betriebe und Beschäftigte. Bonn. Online: <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/dapro.php?proj=2.03.301> (20.07.2015).

ZDH (2015): Zeitreihe der Meisterprüfungen nach Gewerken 1998 bis 2013. Tabelle: Bestandene Meisterprüfungen, gesamt nach Gewerken 1998 bis 2013 einschl. Veränderung. Online: <http://www.zdh-statistik.de/application/index.php?mID=3&cID=260> (10.08.2015).

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

Zitieren dieses Beitrages

Rohrdantz-Herrmann, I./Jungmann, W. (2015): Der Meisterberuf zwischen Anspruch und Realität. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/rohrdantz-herrmann_jungmann_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Die AutorInnen



INES ROHRDANTZ-HERRMANN

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik – Abteilung Berufspädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

rohrdantz@kit.edu

http://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/mitarbeiter_841.php



apl. Prof. Dr. WALTER JUNGSMANN

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik – Abteilung Berufspädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

walter.jungmann@kit.edu

http://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/mitarbeiter_1070.php