

Dieter Euler

Berufsbildungsforschung – ein Treiber zur Gestaltung berufsbildungspolitischer Innovationen?



Impressum

Diese Publikation ist ein Beitrag aus:

Rödel, Bodo; Ertl, Hubert; Liebscher, Sandra (Hrsg.): Berufs-
bildungsforschung. Rezeption – Translation – Transfer. Bonn
2025.

URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20158>

urn:nbn:de:0035-1138-3

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

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

Herstellung:

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

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haf-
tung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten
sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Die Alternativtexte für die Abbildungen in der barrierefreien Fassung
dieser Publikation wurden mithilfe von ChatGPT 4o erstellt.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen –
4.0 International).



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

URN dieses Beitrags:

urn:nbn:de:0035-1185-4

Dieter Euler

► Berufsbildungsforschung – ein Treiber zur Gestaltung berufsbildungspolitischer Innovationen?

1 Problemfokussierung

Die berufliche Bildung befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel. Ökonomische, technologische und gesellschaftliche Transformationsprozesse begründen für die berufliche Aus- und Weiterbildung Herausforderungen, die von der Berufsbildungspolitik und -praxis die Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien verlangen (vgl. AGBB 2024, S. 265ff.). Zudem ist die berufliche Bildung selbst mit Herausforderungen konfrontiert, deren Bewältigung neue Lösungen nahelegen. Exemplarisch sei auf den Rückgang der Ausbildungsnachfrage, den Rückzug von Betrieben aus der dualen Ausbildung, die gleichzeitige Existenz von Versorgungs- und Besetzungsproblemen oder die niedrigen Übergangsquoten aus den Maßnahmen des Übergangssektors in eine Berufsausbildung genannt. Viele Herausforderungen werden durch institutionalisierte Anpassungsprozesse aufgenommen (z. B. die Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen), andere zeigen jedoch eine große Beharrlichkeit und Komplexität und erfordern fundamentale Innovationsprozesse mit neuen Lösungsansätzen (z. B. Reduzierung des Übergangssektors, Integration von Jugendlichen mit Startnachteilen in Ausbildung und Beruf) (vgl. WILBERS 2023, S. 395).

Welche Bedeutung besitzt die Berufsbildungsforschung in der Bewältigung der Herausforderungen, insbesondere bei der Entwicklung von Lösungsansätzen für komplexe und anhaltende Probleme? Inwieweit finden Politik und Praxis in der Berufsbildungsforschung Quellen, die sie bei der Bewältigung der Herausforderungen unterstützen können? Ist die Forschung in der Lage, innovative Lösungskonzepte zu entwickeln, oder läuft sie der Entwicklung jeweils hinterher?

Dieser Fragenkreis soll in folgenden Schritten aufgenommen und untersucht werden:

- Zunächst wird die Berufsbildungsforschung in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit skizziert. Dabei wird jeweils auch das Verständnis der einzelnen Forschungstypen von und das Verhältnis zur Berufsbildungspraxis erläutert (Kap. 2).
- Es folgen Ausführungen zu unterschiedlichen Vorstellungen über den Transfer und die Implementierung von Forschungsergebnissen in die Praxis (Kap. 3).

- ▶ Die theoretischen Grundlegungen werden anschließend durch zwei Fallbeispiele ergänzt, in denen grundlegende Innovationskonzepte in die Berufsbildungspraxis implementiert werden sollten (Kap. 4 und 5).
- ▶ Im Rahmen einer vergleichenden Analyse werden die beiden Fallbeispiele darauf untersucht, welche Faktoren die Umsetzung der jeweiligen Innovation unterstützt oder be-/verhindert haben (Kap. 6).
- ▶ Die Ausführungen enden mit einer Zusammenfassung und Konklusionen im Hinblick auf den Titel dieses Beitrags (Kap. 7).

2 Berufsbildungsforschung – ein multidisziplinärer Wissenschaftsbereich

In einer Studie kennzeichnen van Buer und Kell (2000) die Berufsbildungsforschung u. a. über die Merkmale Multidisziplinarität, institutionelle Vielfalt und heterogene Forschungsstandards (vgl. EULER 2008, S. 44–45). „Sie kommen in ihrer Bestandsaufnahme auf 346 Einheiten an 74 Universitäten sowie ca. 130 außeruniversitäre Institute, die im Rahmen von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Problemstellungen der BBF [Berufsbildungsforschung] verfolgen“ (EULER 2008, S. 44). Das Spektrum der Wissenschaftsdisziplinen von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über die Ökonomie und Philosophie bis zur Soziologie und Psychologie war bereits zuvor in einer DFG-Denkschrift deutlich geworden (DFG 1990). „In der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) wird die institutionelle Vielfalt deutlich: Neben den universitären Forschungseinheiten in der Wirtschafts- und Berufspädagogik, dem BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind dort die Landesinstitute der Bundesländer sowie Institute in freier Trägerschaft vertreten“ (EULER 2008, S. 44–45). Die Vielfalt der wissenschaftlichen Zugänge korrespondiert mit einer heterogenen Praxis, die auf unterschiedlichen Ebenen Gestaltungs- und Entwicklungsverantwortung übernimmt: Auf der berufsbildungspolitischen Ebene sind dies die zahlreichen Stakeholder in einer komplexen föderalistisch-korporatistischen Governance (vgl. AGBB 2024, S. 269ff.), auf der operativen Ebene die mit Management- und Lehraufgaben betrauten Mitarbeitenden in den Schulen, Betrieben und außerbetrieblichen Lernorten.

Angesichts dieser Vielfalt ist es wenig überraschend, dass sich die vertretenen Forschungsansätze ebenfalls in einem breiten paradigmatischen Spektrum bewegen. In Anlehnung an Sloane/Fischer können drei Forschungstypen unterschieden werden, die mit Blick auf die Problemfokussierung dieses Beitrags unterschiedliche Perspektiven auf die Bewältigung von Praxisherausforderungen werfen (vgl. SLOANE/FISCHER 2018, S. 794ff.):

- ▶ **Distanzierte Forschung:** Die Praxis ist Objekt von Forschung, wobei in diesem Rahmen sowohl empirisch-analytische als auch geisteswissenschaftliche Ansätze zum Tragen kommen können. Berufsbildungsforschung würde in diesem Forschungstyp prinzipiell die Bewältigung von Praxisherausforderungen theorieüberprüfend und -bildend rekonstruieren und nachlaufend untersuchen.

- **Intervenierende Forschung:** Dieser Typus folgt dem Ansatz der (älteren) Handlungsforschung. Die Praxis ist Gegenstand von Verbesserungen durch Forschende, die Praktiker/-innen bleiben tendenziell weiterhin in einer Objektrolle. Berufsbildungsforschung würde sich darauf fokussieren, als problematisch bewertete Praxissituationen durch die Entwicklung geeigneter Handlungsstrategien zu überwinden. Zentrale Bestandteile des Vorgehens sind der Diskurs und die Durchführung von praxisgestaltenden Interventionen.
- **Responsive Forschung:** Während die distanzierte Forschung nach der Verbesserung von Theorien (Vorstellung einer rationalen Forschung) strebt, intendiert die intervenierende Forschung eine Verbesserung der Praxis (Vorstellung einer rationalen Praxis). Responsive Forschung verbindet Erkenntnisgewinnung mit Praxisgestaltung im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Innovationsprojekten. Evaluationsergebnisse über erprobte Innovationen werden an die jeweiligen Ebenen der Praxis zurückgespiegelt und bilden den Gegenstand von gemeinsamer Reflexion (Vorstellung einer reflexiven Praxis). Wesentlich ist in diesem Ansatz, dass die Praxis unverändert für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich bleibt. Als Ziel von wissenschaftlichem Handeln werden Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung verfolgt.

Eine spezifische Ausprägung der responsiven Forschung stellt das methodologische Konzept des Design-Based Research (DBR) dar (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003; EULER 2014; MCKENNEY/REEVES 2019). In der Wirtschaftspädagogik wurden bereits einige Jahre vor der Rezeption der US-amerikanischen Diskussion zu Beginn der 1990er-Jahre von Sloane (1985; 1992) und Euler (1989; 1994) Forschungskonzepte umgesetzt und veröffentlicht, die darauf zielten, im Rahmen von Innovations- und Gestaltungsprojekten die drei Handlungsschwerpunkte Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung zu verbinden. Kennzeichnend für diesen Ansatz ist das Ziel, über die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von innovativen Konzepten zur Erreichung (berufs-)bildungspolitischer Ziele beizutragen. Eine spezifische Ausprägung findet das Konzept im Rahmen einer sogenannten Modellversuchsforschung (vgl. SLOANE 1992). Seit den 1970er-Jahren werden unter Bezeichnungen wie „Modellversuch“, „Schulversuch“ oder „Innovationsprojekt“ bildungspolitische Reformen vorbereitet und erprobt. In der Berufsbildung wurden zahlreiche sogenannte Schul- sowie Wirtschaftsmodellversuche insbesondere zur Entwicklung neuer Bildungsgänge und ihrer Implementierung gefördert. In vielen dieser Modellversuche ist eine Wissenschaftliche Begleitung integriert, die neben der Unterstützung der Gestaltungsaktivitäten häufig auch den Anspruch verfolgt, zur Erkenntnisgewinnung beizutragen (vgl. EULER/SLOANE 2024).

3 Transfer – Vorstellungen über die Umsetzung von Berufsbildungsforschung in der Praxis

Die skizzierten Forschungstypen implizieren unterschiedliche Vorstellungen über den Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis. Die (praxis)distanzierte

Forschung sieht den Transfer primär als eine Vermittlungsaufgabe. Demnach sind Befunde aus wissenschaftlichen Untersuchungen der Praxis bereitzustellen, sei es in Vorträgen, Lehrbüchern, im Rahmen der Hochschulausbildung oder in anderen Formaten. Der Erfolg eines solchen Konzepts hängt u. a. von der Fähigkeit und Bereitschaft der Praxis ab, die Theorien aufzunehmen. Eine graduelle Erweiterung der Transferintensität erfolgt dann, wenn die Bereitstellung nach den didaktischen Kriterien einer verständlichen Aufbereitung erfolgt. Befunde aus der Transferforschung stützen die Skepsis, dass allein die (ggf. didaktisch aufbereitete) Bereitstellung verfügbarer wissenschaftlicher Theorien den Praxistransfer nicht fördert (vgl. EULER 2005).

Innerhalb der intervenierenden sowie der responsiven Forschung wird Transfer als Austauschprozess zwischen Akteuren aus der Wissenschaft und der Praxis verstanden. Während die intervenierende Forschung prinzipiell von einer grundlegenden Überlegenheit der wissenschaftlichen Erkenntnisse ausgeht, sieht die responsive Forschung ihre Befunde als eine potenzielle Perspektivenerweiterung für die Praxis. „Dabei wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Theorien nicht auf eine ‚unwissende‘ Praxis treffen, sondern ihre potenziellen Anwender in der Regel bereits subjektive Alltagstheorien über den entsprechenden Gegenstand des Praxisfeldes besitzen“ (EULER 2008, S. 60). So besitzen beispielsweise Lehrkräfte Alltagstheorien über die Lernvoraussetzungen der Lernenden oder über die Motivationswirkungen ihrer Lehrmethoden. Aus dieser Perspektive sind die Aneignung sowie die darauf basierende Anwendung von wissenschaftlichen Theorien davon abhängig, mit welchen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen die Praktiker/-innen ihnen begegnen. „Diese Voraussetzungen bestimmen, was als interessant oder uninteressant, als Anlass zur Verdrängung oder zur Veränderung bewertet wird. In diesem Sinne stellen die wissenschaftlichen Theorien keine Handlungsanweisungen dar, sondern sie sind Interpretationsangebote zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme“ (EULER 2008, S. 60).

Als Gegenstand eines Transfers wurden bislang allgemein „wissenschaftliche Theorien“ benannt. Die unterschiedenen Forschungstypen folgen verschiedenen Verständnissen von (wissenschaftlicher) Theorie. In Anlehnung an Weniger wird „Theorie“ im Folgenden zunächst in einer weiten Auslegung als „die sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts“ (Weniger, zitiert nach EULER 1994, S. 221) verstanden. Alltagstheorien der Praxis umfassen nach Weniger alles „was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt“ (Weniger, zitiert nach DIEDERICH 1988, S. 186f.). Wissenschaftliche Theorien besitzen demgegenüber eine höhere Explizität und sind hinsichtlich ihrer methodischen Grundlagen präziser ausgewiesen und begründet (vgl. EULER 1994, S. 231). Dieses Verständnis von „wissenschaftlicher Theorie“ impliziert, dass als Transfergegenstand nicht nur nomologische Aussagen (wie in der distanzierten Forschung), sondern auch Gestaltungsprinzipien, Innovationskonzepte u. a. (wie in der intervenierenden und responsiven Forschung) verwendet werden können.

Aus der Perspektive der Berufsbildungspraxis stellt sich Transfer nicht als Vermittlungs- oder Austauschprozess dar, sondern wissenschaftliche Theorien sind eine Art Rohstoff, der in unterschiedlicher Weise mit den eigenen Zielen und Vorkenntnissen zum jeweiligen Thema verarbeitet wird. An Anlehnung an Gessler (2017) können dabei drei Formen des Transfers unterschieden werden:

- ▶ **Disseminativ:** Neues fügt sich Bestehendem hinzu oder ersetzt es (teilweise). Beispiel: Es werden neue Berufsbilder eingeführt und dabei Curricula teilweise aus einem verwandten Beruf übernommen.
- ▶ **Adaptiv:** Neues wird aufgenommen und an die bestehenden Bedingungen angepasst. Beispiel: Ausbildungsberufe werden in Form von Ausbildungsbausteinen modularisiert. Dabei werden Erfahrungen aus modular strukturierten Bildungsgängen anderer Bildungsbereiche und anderer Länder aufgenommen, aber an die Bedingungen der Berufsbildung mit einer starken Verankerung des Berufsprinzips angepasst.
- ▶ **Transformativ:** Neues wird als Impuls zur Veränderung des Bestehenden aufgenommen und führt dabei zu Innovationen. Beispiel: Positive Erfahrungen mit der Umsetzung einer Ausbildungsgarantie aus anderen Ländern werden als Impuls zur Entwicklung eines eigenen Konzepts zur Reduzierung des Übergangssektors aufgenommen.

Die skizzierten Transferansätze aus der Perspektive der Wissenschaft bzw. der Praxis zielen im engeren Sinne auf die Rezeption und Übersetzung wissenschaftlicher Theorien in praktisches Handeln. Sie nehmen eine Erkenntnis aus der Modellversuchsforschung auf, nach der „das Zielfeld der Übertragung niemals genau identisch mit dem Ausgangsfeld der Erarbeitung von Modellversuchsergebnissen sein kann“ (SLOANE/FISCHER 2018, S. 793). Daraus resultiert die Notwendigkeit, die (veränderten) Bedingungen im Zielfeld eines Transfers zu berücksichtigen. Eine solche Perspektive nimmt die Implementationsforschung ein, die wissenschaftliche Theorien bzw. entwickelte Innovationskonzepte als kontextspezifisch aufnimmt und deren Umsetzung in einem (ersten oder in einem von der Erstumsetzung abweichenden) Praxisfeld als Veränderungsprozess konzipiert.

Innovationen können im Zielfeld inkrementale oder transformationale Veränderungen anstreben. Eine inkrementale Innovation soll gewohnte Praktiken verbessern und ist kompatibel mit dem existierenden Mindset. Die transformationale Innovation beinhaltet eine fundamentale Neuausrichtung und verändert das bestehende Mindset der Beteiligten nachhaltig. Inkrementale Innovationen sind hilf- und erfolgreich, wenn die Rahmenbedingungen stabil bleiben, sie sind unzulänglich, wenn disruptive Veränderungen im Umfeld die bestehenden Lösungsansätze als begrenzt oder wirkungslos ausweisen. Die Umsetzung transformationaler Innovationen ist voraussetzungsreich und anspruchsvoll, insbesondere wenn Institutionen bzw. Personen in den bestehenden Strukturen Einfluss zu verlieren drohen und daher Widerstände gegen Veränderungsinitiativen auslösen.

Befunde aus der Implementationsforschung werden häufig in Gestaltungsprinzipien übersetzt, die den Praxistransfer von Innovationen anleiten sollen. Ein Beispiel für diesen Ansatz sind die acht Prinzipien zur Umsetzung transformationaler Innovationen nach Kotter (1995, S. 61):

- „1. Establishing a sense of urgency;
2. Forming a powerful guiding coalition;
3. Creating a vision;
4. Communicating a vision;
5. Empowering others to act on the vision;

6. Planning for and creating short-term wins;
7. Consolidating improvements and producing still more change;
8. Institutionalizing new approaches.“

Die Prinzipien resultieren aus der Untersuchung von Innovationsprozessen in mehr als 100 US-amerikanischen Unternehmen. Eine Übertragung der Prinzipien auf das Zielfeld der Berufsbildung erscheint daher nur begrenzt möglich. Dräger/Tillmann/Frick adaptierten den Ansatz auf die Umsetzung politischer Ideen in Deutschland und entwickelten einen sogenannten „Reformkompass“ mit drei Kriterien für einen erfolgreichen Innovationstransfer im öffentlichen Sektor: Kompetenz (fachliche Grundlagen sichern), Kommunikation (Kommunikationskapazitäten stärken) und Kraft zur Durchsetzung (Durchsetzungsfähigkeit sichern) (vgl. DRÄGER/TILLMANN/FRICK 2014, S. 24–26).

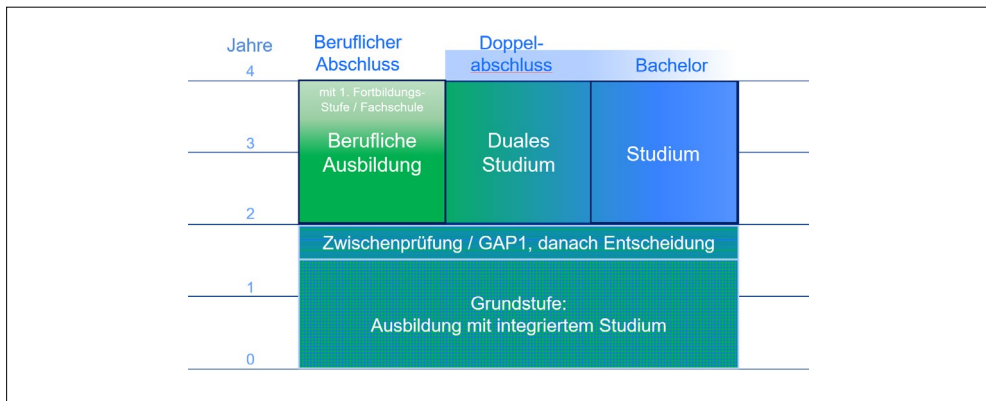
Die theoretischen Grundlegungen sollen nunmehr an zwei Fallbeispielen überprüft werden, die sich auf den Versuch einer Umsetzung von grundlegenden Innovationskonzepten in die Berufsbildungspraxis beziehen. Dabei werden jeweils die Auslöser und Entstehungskontexte skizziert, die Kernmerkmale der Innovation vorgestellt sowie der Prozess und der Status quo in der Implementierung dargestellt. Auf der Grundlage der Darstellungen erfolgt im dann nachfolgenden Kapitel 6 eine vergleichende Analyse der Fallbeispiele.

4 Fallbeispiel (1): Umsetzung einer studienintegrierenden Ausbildung

Ein Auslöser für die Entwicklung des Modells einer studienintegrierenden Ausbildung (siA) war die Tatsache, dass 2013 erstmals die Zahl der Studienanfänger/-innen die Zahl der Ausbildungsanfänger/-innen im dualen System übertraf. Dieser Kulminationspunkt war das Ergebnis einer langjährigen Expansion der akademischen Bildung. So wuchs die Studienanfängerquote in Deutschland von 1970 bis 2022 von ca. zwölf Prozent auf 56,4 Prozent (vgl. WOLTER 2014, S. 146; AGBB 2024, Tab. F3-2web). Zugleich nahm die Zahl der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung kontinuierlich ab. Die Entwicklungen führten zu einer kontinuierlichen Verschiebung von der beruflichen zur akademischen Bildung. Vor diesem Hintergrund lag die Frage nahe, wie sich das Verhältnis zwischen diesen beiden Bildungssektoren weiterentwickeln wird bzw. soll und zu welchen Konsequenzen dies für die duale Berufsausbildung führen wird.

Die Bertelsmann Stiftung organisierte einen Arbeitskreis, in dem leitende Berufsbildungsverantwortliche aus acht Bundesländern, Vertreter/-innen der Bundesagentur für Arbeit, Projektmitarbeitende der Stiftung und eine Wissenschaftliche Begleitung an Konzepten der Weiterentwicklung der Berufsbildung arbeiteten. Innerhalb des Arbeitskreises erarbeiteten Euler und Severing (2015) ein Konzeptpapier, in dem das Modell einer siA erstmals skizziert wurde. Das nachfolgend skizzierte Modell sollte den bildungspolitischen Entwicklungen gerecht werden, dabei aber insbesondere auch zur Stärkung der dualen Berufsausbildung beitragen.

Abbildung 1: Grundarchitektur einer studienintegrierenden Ausbildung



Quelle: eigene Darstellung

Das sich über einen Zeitraum von vier Jahren erstreckende Modell wird durch folgende Kernmerkmale charakterisiert:

- ▶ Schulabsolventinnen bzw. -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung beginnen eine duale Berufsausbildung, in die ein fachlich affiner Bachelorstudiengang integriert ist.
- ▶ Die siA beginnt mit einer Grundphase, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind. Die Grundphase wird dabei so gestaltet, dass die Lernenden wesentliche Teile einer dualen Ausbildung durchlaufen und an einer Hochschule fachbezogene Studieninhalte absolvieren.
- ▶ Nach der Grundphase entscheiden sich die Lernenden auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen in Ausbildung und Studium für eine der drei folgenden Abschlussoptionen: (1) Abschluss der dualen Berufsausbildung; (2) Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss; (3) Doppelabschluss.

Mit der Bezeichnung „siA“ wird dieses Modell bewusst von bereits bestehenden dualen Studienmodellen abgegrenzt. Während in den bestehenden Formen des dualen Studiums die Berufsausbildung ausgeklammert wird (bei der praxisintegrierten Variante) bzw. zunehmend marginalisiert wird (in der ausbildungsintegrierten Variante), strebt die siA eine deutliche Stärkung der dualen Berufsausbildung an. Die Besonderheiten der siA liegen vor allem in folgenden Punkten:

- ▶ **Curriculare Verzahnung:** siA verzahnt Ausbildungs- und Studieninhalte curricular in affinen Fachdomänen (Ausbildungs-/Studiengang), sodass Dubletten vermieden werden.
- ▶ **Anrechnung:** In der Berufsausbildung werden in einem deutlichen Umfang fachlich geeignete Module auf Studienniveau absolviert, die von der Hochschule im jeweiligen

Studiengang angerechnet werden. Umgekehrt werden ausbildungsaffine Studieninhalte nicht erneut in der Ausbildung durchlaufen.

- ▶ **Bildungsweg-Coaching:** In dem Prozess der Entscheidungsbildung für eine Option nach der Grundphase können die Lernenden auf ein Coachingangebot zurückgreifen.
- ▶ **Lernortkooperation:** Zwischen den Lernorten Hochschule, Berufsschule und Betrieb wird eine Kooperation realisiert, die über eine gegenseitige Information sowie eine grobe organisatorische Aufteilung von Lerninhalten hinausgeht.

Das Modell wurde zunächst in Hamburg und anschließend in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Die nachfolgenden Darstellungen fokussieren den Implementierungsprozess in Hamburg.

Das Modell wurde von einem Hamburger Mitglied des Arbeitskreises aufgenommen, der an dessen Entwicklung und Diskussion beteiligt war. In einem ersten Schritt informeller Konsultationen wurden maßgebliche Stakeholder in Hamburg über das Modell informiert und um ihre Einschätzungen gebeten. Neben einer prinzipiellen Zustimmung zu den Zielen und Kernkomponenten des Modells kristallisierten sich einige offene Fragen heraus, die vertieft aufzunehmen und zu bearbeiten waren. Die größte staatliche Fachhochschule in Hamburg war trotz intensiver Bemühungen seitens der Politik nicht bereit, eine Kooperation mit der Berufsbildung im Rahmen der siA einzugehen. In den maßgeblichen Fachbereichen überwog die Haltung, das Profil der Hochschule weniger über eine Nähe zur Berufsbildung, sondern über eine verstärkte Forschungsorientierung zu prägen. Vor diesem Hintergrund fokussierten sich die Überlegungen auf die Gründung einer eigenen Hochschule, deren Etablierung zwar mit zusätzlichen konzeptionellen und finanziellen Anforderungen verbunden war, die dann aber passgenau auf die Umsetzung der neuen Bildungskonzeption ausgerichtet werden konnte.

Die informellen Konsultationen resultierten in einer Liste von Desiderata, deren konzeptionelle Aufarbeitung 2017 in die Vergabe eines Machbarkeitsgutachtens mündete. In dem Gutachten wurden auf der Grundlage systematischer Interviews mit zentralen Stakeholdern aus Berufsschulen, Hochschulen, Wirtschaft und Politik insbesondere die strategischen Ziele der Umsetzung einer siA konkretisiert, Profilmerkmale der neuen Hochschule präzisiert und Arbeitspakete für die Umsetzungsorganisation konturiert. Im Ergebnis wurde die Gründung einer neuen „Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH)“ empfohlen und begründet. Das Gutachten wurde politisch beraten und führte im Hamburger Senat zu einer Grundsatzentscheidung über die Einführung der siA und der Gründung einer Beruflichen Hochschule Hamburg. Die neue BHH sollte aufgrund des besonderen Profils der Hochschule in die Zuständigkeit des Bildungsensors fallen.

Mit der Entscheidung für die Einführung einer siA wurde eine Projektgruppe eingesetzt, die sowohl die Gründung der BHH als auch die Umsetzung der siA planen und umsetzen sollte. Die Projektgruppe wurde durch einen bei der Behörde für Schule und Berufsbildung angesiedelten Lenkungskreis und einen Beirat mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wirtschaft, Gewerkschaften und Politik strategisch unterstützt.

Die Projektgruppe bereitete in verschiedenen Untergruppen unter Beteiligung von Fachleuten aus Schule, Hochschule, Wirtschaft und Politik die zentralen Entscheidungs-

bereiche vor, so u. a.: Auswahl von Ausbildungsberufen und Konzipierung von Studiengängen, curriculare Eckpunkte und Anrechnungsmodalitäten, Ziele und Profil des Bildungsweg-Coaching. Die Ergebnisse mündeten in eine Entscheidungsvorlage für den Hamburger Senat. Die Entscheidungsvorlage durchlief die parlamentarischen Instanzen und führte mit einer breiten Zustimmung zur Einführung der siA und dem Gesetz zur Gründung einer BHH. Seitens der Politik wurde während der Gründungsplanung die Befürchtung geäußert, dass die BHH dem Beispiel von Hochschulen folgen könnte, sich von ihrem innovativen Gründungszweck zu lösen und die Umsetzung eines neu profilierten Bildungsgangs zugunsten von Forschung und Praxisberatung zu vernachlässigen. Entsprechend wurde die Zielsetzung einer „Weiterentwicklung von akademischer und beruflicher Bildung“ ausdrücklich im BHH-Gesetz statuiert.

Mit der Entscheidung des Hamburger Senats verzahnten sich zwei Innovationsprojekte, die je für sich komplex und anspruchsvoll sind: mit der BHH die Gründung einer neuen Hochschule und mit der siA die Entwicklung eines neuen Bildungsgangs. Über die Berufung eines Gründungsrats (als Übergangsgremium für Hochschulrat und -senat) und eines Gründungspräsidiums wurden institutionelle Anker geschaffen, über die eine Vielzahl rechtlicher, ökonomischer, organisatorischer und personeller Anschlussentwicklungen angestoßen werden konnten. Eine wesentliche Herausforderung bestand neben der Berufung des akademischen und administrativen Personals und der Gestaltung intensiver Kooperationsbeziehungen zwischen Hoch- und Berufsschule in der Gewinnung von Betrieben und Lernenden. Die BHH nahm 2021 in fünf Studiengängen den Studienbetrieb mit ca. 100 Lernenden auf. Die Zahl der siA-Lernenden erhöhte sich im ersten Semester in den Folgejahren sukzessive auf 130 (2022) und 170 (2023).

5 Fallbeispiel (2): Umsetzung einer „Ausbildungsgarantie“

Während die siA ein Innovationsmodell an der Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung einführt, nimmt das folgende Fallbeispiel langwährende Herausforderungen an der Schnittstelle von allgemeinbildenden Schulen und Berufsausbildung auf. Einer bedeutenden Zahl von Schulabgängerinnen und Schulabgängern gelingt der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine qualifizierte Berufsausbildung nicht oder nur mit einer deutlichen Verzögerung. Seit mehr als zwei Dekaden münden in Deutschland mehr als 15 Prozent eines Altersjahrgangs ohne Ausbildungs- oder Studienabschluss als Ungelernte in das Beschäftigungssystem. Im Jahr 2022 besaßen 16,6 Prozent der 25- bis 35-Jährigen keinen beruflichen Abschluss (vgl. AGBB 2024, S. 307). Mit dem sogenannten Übergangssektor hat sich ein Bildungsbereich verfestigt, aus dem selbst nach mehreren Jahren für einen beträchtlichen Teil der Jugendlichen der Weg nicht in eine Ausbildung führt, sondern in fragile Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit (vgl. EULER/SEEBER 2023, S. 5). Die Schwierigkeiten im Ausbildungszugang betreffen verschiedene soziale Gruppen in unterschiedlichem Maße. Dabei sind Jugendliche mit einem niedrigen Schulabschluss und/oder Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig betroffen. Insgesamt gelingt es nur etwa 40 Prozent der Schulabgänger/-innen ohne oder mit Erstem Schulabschluss

innerhalb von vier Jahren nach Verlassen der Schule, einen Ausbildungsabschluss zu erreichen (vgl. MICHAELIS u. a. 2022, S. 76). Auch bei Kontrolle potenzieller Einflussfaktoren wie Schulabschluss, Zeugnisnoten und sozialen Herkunftsmerkmalen münden ausländische Jugendliche seltener in eine berufliche Ausbildung ein als deutsche Jugendliche (vgl. EULER/SEEBER 2023, S. 21). In der Gesamtschau zeigt sich, dass es in der beruflichen Bildung nur begrenzt gelingt, das postulierte Ziel der sozialen Integration zu erreichen und allen Jugendlichen den Weg zu einem Berufsabschluss zu ermöglichen.

Mit jährlich mehr als drei Milliarden Euro investiert die öffentliche Hand beträchtliche Mittel in die mehr als 120 Bildungsgänge des Übergangssektors (vgl. ARBEITSGRUPPE 9+1 2022, S. 23; AGBB 2024, S. 292). Neben der Einmündung in eine Ausbildung werden als Zielgrößen das Nachholen eines Schulabschlusses und die Entwicklung basaler, überfachlicher und erster beruflicher Kompetenzen ausgewiesen. Obwohl der Forschungsstand zur Erreichung der Zielgrößen lückenhaft ist, deuten die bestehenden Befunde auf eine begrenzte Effektivität der Maßnahmen hin (vgl. AGBB 2024, S. 293). So zeigen Auswertungen von Daten des Nationalen Bildungspanels, dass nach einem Jahr nur ca. einem Drittel, nach drei Jahren ca. 64 Prozent der Jugendlichen der Übertritt in eine Berufsausbildung gelingt (vgl. AGBB 2024, Tab. H2-11web).

Die unzulänglichen Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung vollziehen sich heute vor einem anderen Hintergrund als Mitte der 2000er-Jahre, als die Ursache für die Ausbildungslosigkeit vieler Jugendlicher hochgradig in dem Fehlen von Ausbildungsplätzen bestand. Heute zeigen sich die Dysfunktionalitäten auf dem Ausbildungsmarkt darin, dass je nach Region und Beruf unbesetzte Ausbildungsstellen (Besetzungsprobleme), Jugendliche ohne eine aus ihrer Sicht attraktive Ausbildungsstelle (Versorgungsprobleme) oder beides parallel (Passungsprobleme) im Vordergrund stehen. „Die Lage lässt sich im Rahmen der bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsverfassung Deutschlands nicht durch rein quantitative Verteilungsmechanismen lösen. So wie Betriebe nicht gezwungen werden können, aus ihrer Sicht für die Ausbildungsstelle ungeeignete Bewerber:innen einzustellen, können Jugendliche nicht gezwungen werden, eine aus ihrer Sicht unattraktive Ausbildungsstelle anzunehmen“ (EULER/SEEBER 2023, S. 5).

Mit Ausdehnung des Übergangssektors insbesondere nach der Jahrtausendwende entstanden Konzepte und Vorschläge zur Bewältigung der skizzierten Herausforderungen. Euler und Severing (2006) entwickelten ein Modell zur Verzahnung von Übergangssektor und dualer Ausbildung. Der Grundansatz bestand darin, die Ausbildung unter Wahrung des Berufskonzepts in fünf bis acht Ausbildungsbausteine zu strukturieren, von denen die ersten in Maßnahmen des Übergangssektors absolviert und beim Übergang in eine duale Ausbildung angerechnet werden. Sofern der Übergang in eine duale Ausbildung nicht gelingt, würden die verbleibenden Bausteine in überbetrieblichen Bildungsstätten absolviert und die Zulassung zur Ausbildungsabschlussprüfung ermöglicht. Bei einzelnen Anspruchsgruppen (IG Metall, Handwerk) traf das Konzept auf einen starken Widerstand. Letztlich wurde es in der ursprünglich gedachten Verzahnung von Übergangssektor und dualer Ausbildung nicht weiterverfolgt.

Das BaE-Programm der Bundesagentur für Arbeit „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen“ bietet prinzipiell die Möglichkeit, bei einer fehlenden Ausbildungs-

stelle die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Bildungsstätte zu absolvieren. Es bleibt jedoch (bislang) begrenzt auf junge Menschen, die lernbeeinträchtigt oder sozial benachteiligt sind oder deren Ausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst wurde. Neben dieser Begrenzung der Zielgruppe wirken weitere Kriterien einschränkend (vgl. EULER/SEEGER 2023, S. 39f.). Obwohl die Herausforderungen des Übergangssektors in den vergangenen Jahren unverändert geblieben sind, sanken die Fallzahlen für BaE-Maßnahmen kontinuierlich: Während 2009 im Jahresdurchschnitt noch mehr als 80.000 Personen eine Ausbildung innerhalb der BaE absolvierten, sank die Zahl bis 2022 auf 15.065 (vgl. BIBB 2024, S. 240).

Mit dem Modell der „Ausbildungsgarantie“ wurde der Grundansatz wieder aufgenommen, fehlende betriebliche Ausbildungsstellen subsidiär durch überbetriebliche zu ergänzen. Zugleich wurde das Modell konzeptionell ausdifferenziert und politisch neu aufgestellt. Dabei wurden zum Teil bestehende Erfahrungen – insbesondere aus der Umsetzung eines vergleichbaren Modells in Österreich – aufgenommen (vgl. BURKARD u. a. 2019; WIELAND 2020; SCHMÖCKEL 2022).

Konzeptionell wird das Modell hinsichtlich der Zielgruppe der Förderung, der Auswahl der Ausbildungsberufe, der Organisation von Förderbedarfen, der vertraglichen Grundlagen sowie der Nachrangigkeit zur dualen Berufsausbildung ausdifferenziert (vgl. EULER/SEEGER 2023, S. 47ff.). Das Rahmenmodell einer staatlich geförderten Ausbildung bringt zum Ausdruck, dass weiterhin die beiden Säulen einer qualifizierten Berufsausbildung – die duale Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und die vollzeitschulische Ausbildung in bundes- oder landesrechtlich geregelten Bildungsgängen – das Gros der Ausbildungsverhältnisse umfassen. Sofern auf dem regionalen Ausbildungsmarkt kein quantitativ und qualitativ hinreichendes betriebliches Angebot gesichert wird, sind subsidiär staatlich geförderte Ausbildungsplätze zu schaffen. Ein solches zusätzliches Angebot ist strukturell so zu gestalten, dass möglichst häufig und frühzeitig ein Wechsel in betriebliche Ausbildungsverhältnisse stattfinden kann. Erfolgt kein Wechsel, können die Jugendlichen ihre Ausbildung mit der staatlichen Förderung bis zur Ausbildungsabschlussprüfung fortsetzen.

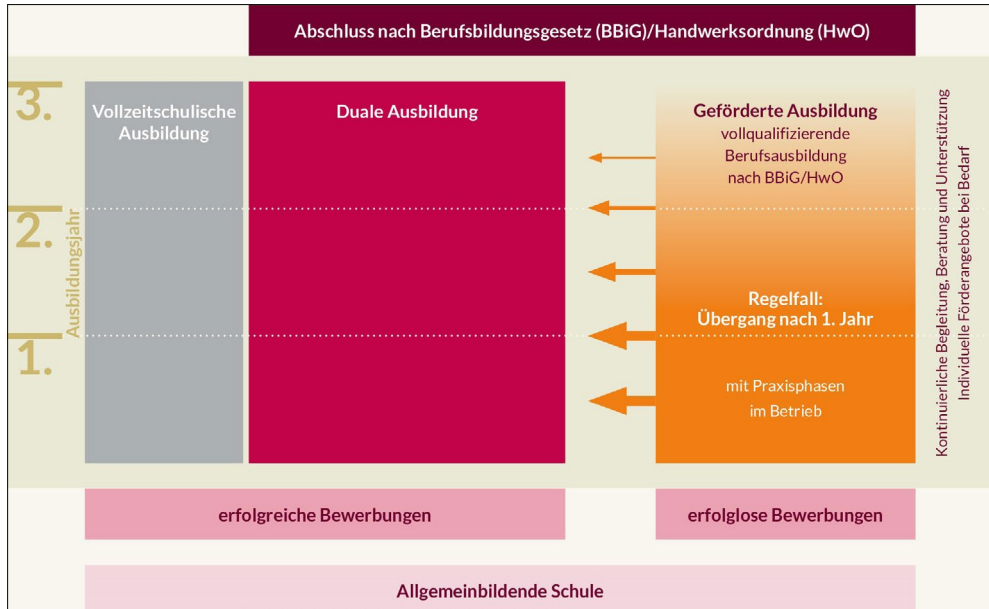
Politisch wurde das Modell mit dem zunächst missverständlichen Begriff der „Ausbildungsgarantie“ eingeführt. Mit dem Begriff ist jedoch kein einklagbarer Rechtsanspruch verbunden. Er folgt dem Verständnis, dass Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahre, die bei der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz erfolglos geblieben sind, bei entsprechenden Voraussetzungen einen politischen Anspruch auf einen schulischen oder außerbetrieblichen Ausbildungsplatz besitzen, der ihnen die Möglichkeit zu einem vollwertigen Ausbildungsabschluss bietet.

Die Implementierung des Modells ist unter den einflussreichen politischen Stakeholdern umstritten. Dies wurde bereits in der vom Deutschen Bundestag eingesetzten Enquetekommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ deutlich. Die Befürworter/-innen wiesen auf die Persistenz des Übergangssektors sowie die begrenzte Wirkungskraft bestehender Fördermaßnahmen hin. Die Gegner/-innen betonten demgegenüber, eine „Ausbildungsgarantie nähre Illusionen auf garantierte außerbetriebliche Ausbildungsplätze in Wunschberufen. [...] Die besondere Herausforderung sei nicht der Mangel an betrieblichen Plätzen, sondern das Matching zwischen Angebot und Nachfrage [...] Ein flä-

chendeckender Ausbau außerbetrieblicher Kapazitäten könnte die Besetzung betrieblicher Ausbildungsplätze erschweren“ (DEUTSCHER BUNDESTAG 2021, S. 133).

Während die Befürworter/-innen aus Sicht der betroffenen Jugendlichen argumentierten, nahmen die Gegner/-innen primär die Perspektive von Betrieben ein, deren Ausbildungsstellen nicht besetzt werden (können).

Abbildung 2: Rahmenmodell einer staatlich geförderten Ausbildung



Quelle: BURKARD u. a. 2019, S. 16

2021 nahm die neue Bundesregierung die Einführung einer „Ausbildungsgarantie“ in den Koalitionsvertrag auf (SPD/BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN/FDP 2021, S. 60). Auf Landesebene wurde z. B. in Baden-Württemberg die „Ausbildungsgarantie“ in einer parteipolitisch anderen Konstellation ebenfalls in den Koalitionsvertrag aufgenommen (vgl. BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN/CDU 2021, S. 44). Im nachfolgenden Prozess des Entwurfs und der Beratung eines „Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung“, in das die Modalitäten einer „Ausbildungsgarantie“ integriert wurden, manifestierte sich der bereits in der Enquetekommission entfaltete Dissens zu einer Kontroverse zwischen verschiedenen Stakeholdern. Exemplarisch kann der Deutsche Gewerkschaftsbund (2022) auf der Befürworter- und die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2022) auf der Gegnerseite angeführt werden. Aber beispielsweise auch Stiftungen wie die Bertelsmann Stiftung (2022) oder die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023) engagierten sich in dieser Kontroverse.

Nach dem Beschluss des Bundestags (23.06.2023) wird die „Ausbildungsgarantie“ per August 2024 eingeführt – wenngleich aufgrund der unterlegten Umsetzungskriterien in

einer sehr eingeschränkten Weise. So ist der Kreis der förderberechtigten jungen Menschen begrenzt auf solche, die u. a. hinreichende Bewerbungsbemühungen nachgewiesen haben sowie in einer Region wohnen, in der die Arbeitsagentur eine erhebliche Unterversorgung an Ausbildungsplätzen festgestellt hat. In einer Weisung der Bundesagentur für Arbeit wird eine Unterversorgung angenommen, wenn die Zahl der Bewerber/-innen die Zahl an gemeldeten betrieblichen Ausbildungsstellen um mehr als zehn Prozent überschreitet (vgl. BA 2023). Damit ist die Umsetzung des Modells gesetzgeberisch und administrativ auf eine geringe Zahl von Regionen mit überdurchschnittlich hohen Versorgungsproblemen begrenzt. Ausgehend von den Angebots-Nachfrage-Relationen war dies 2023 noch in 14 von insgesamt 148 Arbeitsagenturbezirken der Fall (vgl. AGBB 2024, Tab. E2-18web). Die Begrenzung zeigt sich auch darin, dass in dem Gesetzentwurf von einer Gesamtfallzahl von 7.000 Jugendlichen ausgegangen wurde (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2023, S. 35).

6 Vergleichende Analyse

Die vergleichende Analyse der beiden Fallbeispiele erfolgt anhand von fünf Kriterien, die teils aus den transfer- und implementationstheoretischen Prinzipien (Kap. 3), teils emergent aus den Fallbeispielen (Kap. 4 und 5) gewonnen wurden:

1. **Dringlichen Praxisbedarf begründen:** Dieses Kriterium korrespondiert weitläufig mit dem von Kotter (1995) eingeführten Prinzip „establishing a sense of urgency“.
2. **Klare Zielvorstellungen kommunizieren:** Bei Kotter sind hierunter die Prinzipien „creating/communicating a vision“ subsumiert.
3. **Notwendige Fach- und Machtunterstützung sichern:** Dieses Kriterium ist in dem Prinzip „forming a powerful guiding coalition“ bei Kotter sowie den bei Dräger/Tillmann/Frick (2014) eingeführten Kriterien „Kompetenzen/fachliche Grundlagen sichern“ und „Durchsetzungsfähigkeit/Kraft zur Durchsetzung sichern“ angelegt.
4. **Erfolge erarbeiten und kommunizieren:** Kotter weist hier das Prinzip „planning for and creating short-term wins“ aus.
5. **Innovation nachhaltig verstetigen:** Bei diesem Kriterium bestehen Affinitäten zu den Prinzipien „empowering others to act on the vision“, „consolidating improvements“ und „institutionalizing new approaches“ bei Kotter.

Dringlichen Praxisbedarf begründen

In beiden Fallbeispielen kann ein dringliches Praxisproblem dokumentiert und begründet werden. Im ersten Fall besteht die Herausforderung in einem Gegensteuern zu der schleichenden Erosion der dualen Berufsausbildung zugunsten akademischer Studiengänge; im zweiten Fall bildet der unzulängliche Übergang von Schulabsolventinnen und -absolventen mit Startnachteilen in eine berufliche Ausbildung den Ausgangspunkt der Entwicklungs- und Implementierungsprozesse. In beiden Fällen begründet sich die Notwendigkeit von innovativen Lösungsansätzen.

Die Rezeption der Problemlage durch die Politik verläuft in den Fallbeispielen unterschiedlich. Während in Hamburg bei der siA die Entwicklung und Umsetzung eines neuen Bildungsangebots im Vordergrund steht, dominiert im Diskurs auf der Bundesebene bei der „Ausbildungsgarantie“ die Überwindung einer ökonomisch und gesellschaftlich problematischen Herausforderung. Pointiert ließe sich in Hamburg eine Haltung zur proaktiven Erkundung von Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung, im zweiten Fall eine Haltung zur reaktiven Behebung von Fehlentwicklungen konstatieren. Im ersten Fall steht die positive Nutzung von neuen Optionen, im zweiten Fall die Abwendung von bereits länger bestehenden Problemen im Vordergrund. Dabei gelingt es in Hamburg, eine breite Unterstützung für die Innovationsentwicklung zu gewinnen, während auf Bundesebene die Positionen darüber divergieren, ob inkrementale oder transformationale Innovationen der Problemlage angemessener sind.

Klare Zielvorstellungen kommunizieren

Die Analyse und Begründung spezifischer Praxisbedarfe ist gegenwartsbezogen und vermittelt zunächst noch keine Vorstellung darüber, in welche Richtung die Situation verändert werden bzw. wie die angestrebte Innovation konkret aussehen soll. Entsprechend bedarf es der Formulierung klarer Zielvorstellungen und deren Kommunikation an die für die weitere Umsetzung relevanten Stakeholder.

Die Übersetzung von einem analysierten Problem zu einer innovativen Zielperspektive kann sprachlich in unterschiedlicher Weise erfolgen. Wie die beiden Fallbeispiele zeigen, können die Problem- und Zielbezüge verschieden angelegt sein. So wirkt das Ziel einer Stärkung der Berufsausbildung durch die siA vergleichsweise abstrakt und mittelbar, während die Einführung einer „Ausbildungsgarantie“ unmittelbar die Zahl der Jugendlichen im Übergangssektor reduzieren und daher konkret der bestehenden Entwicklung entgegensteuern könnte. Eher abstrakte und langfristig ausgerichtete Ziele sind prinzipiell schwieriger kommunizierbar als solche, die auf kurzfristige Wirkungen abheben. Positiv formulierte Ziele, die etwas Neues anstreben, sind tendenziell attraktiver als jene, die in einer negativen Diktion auf die Verhinderung oder Beseitigung von Lästigem oder Problematischem abheben. Vor diesem Hintergrund ist die Kommunikation der Entwicklung einer siA einerseits einfacher (aufgrund der positiven Entwicklungsperspektive), andererseits schwieriger (aufgrund der Langfristigkeit einer Umsetzung). Bei der „Ausbildungsgarantie“ verhält es sich gegenläufig.

Die siA wurde zum einen sehr breit und intensiv mit den relevanten Stakeholdern erörtert. Zum anderen wurden dabei zielgruppenspezifisch unterschiedliche Zielvorstellungen kommuniziert, die positiv die Potenziale des neuen Bildungsgangs adressieren (z. B. qualifizierte Fachkräfte mit einem vielseitigen Kompetenzprofil; zwei Bildungsabschlüsse in kürzerer Zeit; neue Chancen der Profilierung für die Berufsschule). In umfangreich angelegten Konsultationen wesentlicher Stakeholder wurde das Konzept der siA nicht nur in seinen Kernmerkmalen dargestellt, sondern es wurden in diesen Austauschprozessen auch Fragen, Widerstände und Bedenken aufgenommen und bearbeitet (z. B. im Rahmen einer Machbarkeitsstudie).

Im zweiten Fallbeispiel wurde mit „Ausbildungsgarantie“ zwar ein prägnanter Begriff zur Kennzeichnung der angestrebten Veränderungen eingeführt, doch zeigte sich dieser als nur begrenzt eingängig und wurde von interessierter Seite teilweise opportunistisch missgedeutet („Rechtsgarantie“). Die Zielperspektive wurde seitens der Befürworter/-innen klar kommuniziert (z. B. „mehr Jugendliche in Ausbildung bringen“) und in Verlautbarungen in die Fachöffentlichkeit getragen, eine Erörterung der konzeptionellen Details, Bedenken und Widerstände erfolgte lediglich in kleineren Fachkreisen. Insgesamt fand das Gros der Kommunikation in den Hinterzimmern politischer Lobbyarbeit statt, in denen die Aushandlung eines politischen Kompromisses im Vordergrund stand. Wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zielbezüge blieben weitgehend im Hintergrund.

Notwendige Fach- und Machtunterstützung sichern

Ideen bzw. Konzepte müssen von Personen entwickelt, aufgenommen und umgesetzt werden. Notwendige Kompetenzen beziehen sich zum einen auf die Entwicklung theoriebasierter und praxisrelevanter Innovationskonzepte, zum anderen auf die Implementierung der entwickelten Konzepte. Für die Entwicklung ist neben der fachlich-methodischen Expertise im entsprechenden wissenschaftlichen Kontext die Kompetenz zur Analyse und Begründung möglicher Reformbedarfe relevant. In den Entwicklungsprozessen ist nicht nur der Zielbezug der Innovation transparent zu halten, sondern es sind auch die Konzeptkomponenten in der notwendigen Detailliertheit handwerklich auszuarbeiten. Im Rahmen eines Design-Based Research vollziehen sich die Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, d. h., wissenschaftliche Expertise und praktische Erfahrung werden im Prozess verbunden (vgl. EULER 2014; DILGER/EULER 2018). Die Implementierung der Konzepte erfordert neben der fachlichen Dimension wesentliche Kompetenzen einer strategischen und operativen Steuerung des Prozesses (Verbindung von Change Leadership und Change Management). Darunter fällt neben dem Einsatz geeigneter Steuerungsinstrumente die Sicherung der Ergebnisqualität.

Im Fall der siA wurden grundlegende Entwicklungsschritte im Rahmen eines Arbeitskreises vollzogen, in dem sich Sachverstand aus Wissenschaft und Praxis verbanden und die Suche nach innovativen Lösungen nicht durch die Schwerkraft bestehender Praxisrestriktionen begrenzt wurde. Die Haltung einer offenen Lösungssuche, die Fähigkeit zum Überschreiten der Standortgebundenheit des eigenen Denkens, der Blick auf emergente Innovationspotenziale erwiesen sich als vorteilhafte Kompetenzfacetten für die Gestaltung eines innovativen Entwicklungsprozesses.

Die Prüfung der Ziel- und Interessenkompatibilität fand im Fall der siA bereits früh in einer Sondierungsphase statt. Neben der Klärung der politischen Wünschbarkeit wurden die zentralen Stakeholder einbezogen. Nachdem das Modell der siA zunächst aus der Perspektive der Schulabsolventinnen bzw. -absolventen und der Berufsbildung konzipiert wurde, bestand eine wesentliche Prüfung in der Reaktion der Betriebe auf das Modell. Finden diese sich in dem Modell wieder? Sehen sie einen Mehrwert in der Beteiligung? Wo ist Unterstützung, wo ist Widerstand zu erwarten? In Hamburg war eine breite Unterstützung durch Politik, Berufsbildung und Wirtschaft zu erkennen, während die angefragten Hochschulen ablehnend oder abwartend reagierten. Parallel wurde die Ressourcenkom-

patibilität geprüft. Diese betraf zunächst die verfügbaren Ressourcen für die Konstituierung einer Projektsteuerungsgruppe, in der sich interner Sachverstand über die regionalen Gegebenheiten mit externer Beratung zu spezifischen Sachfragen in der Implementierung verbinden sollten. Wesentlich war zudem aber auch die Aufwands-/Ertragsrechnung für die Gründung und den Betrieb einer neuen Hochschule.

Für die Umsetzung der siA gelang es in Hamburg, eine Koalition von Macht- und Fachpromotoren zu bilden. Über Steuerungsgremien auf der operativen und strategischen Ebene wurden einerseits die Detailarbeiten stringent weitergeführt, andererseits die politischen Stakeholder informiert und beteiligt. Als wesentlich für die siA-Implementierung erwies sich die Arbeit einer strategischen Kerngruppe zur Vorbereitung der siA in Verbindung mit der Gründung der BHH. Sie bestand aus der Leitung des Hamburger Instituts für Berufsbildung, dem Projektleiter und zwei externen Experten. Die Projektgruppe stand zudem in einem engen Austausch mit den politischen Verantwortungsträgern in der Behörde für Schule und Berufsbildung.

Im zweiten Fallbeispiel gelang es zwar, auf der Fachebene die möglichen Modalitäten einer „Ausbildungsgarantie“ detailliert auszuarbeiten und die fachlichen Voraussetzungen für eine Umsetzung vorzubereiten, doch blieben die Machtkonfigurationen gegensätzlich. In den für die Berufsbildung in Deutschland charakteristischen Strukturen einer föderalistisch-korporatistischen Governance stellt sich grundlegend die Frage, inwieweit transformationale Innovationen bei den in der Regel divergierenden Interessen der einflussreichen Stakeholder möglich sind (vgl. AGBB 2024, Kap. H1). Für einen Teil der politischen Stakeholder sind die Intentionen der Innovation nicht mit den von ihnen vertretenen Interessen vereinbar. So kam es zu mehr oder weniger transparenten Widerständen gegen die Umsetzung einer Ausbildungsgarantie durch einflussreiche Interessengruppen, wobei die Bundesregierung sich bereits in der Koalitionsvereinbarung prinzipiell für eine Realisierung ausgesprochen hatte und vor diesem Hintergrund an der Einführung einer in den Modalitäten noch auszuhandelnden Realisierung interessiert war. Das Thema erfuhr keine breite Resonanz in der Öffentlichkeit, die Anliegen der betroffenen Jugendlichen besitzen im politischen Raum keine hohe Vertretungsmacht. Insofern vollzogen sich die Einflussnahmen im Gesetzgebungsverfahren weitgehend auf der Fachebene. Das erreichte Ergebnis spiegelt insofern die Einflussstrukturen im politischen Raum wider, d. h., die notwendige Machtpromotion war zu schwach, um eine transformationale Innovation zu realisieren.

Erfolge erarbeiten und kommunizieren

Die Qualität der Kommunikation ist nicht nur zur Vermittlung der Ziele, sondern auch in der Darstellung der Umsetzungsergebnisse bedeutsam. Dräger/Tillmann/Frick (2014, S. 25) betonen, dass die Kernbotschaften und Umsetzungserfolge in „positiver Reformsprache und anschaulichen Narrativen“ vermittelt werden sollen. Dies betrifft bei komplexen Projekten sowohl die Kommunikation im Innenverhältnis der mitwirkenden Akteure als auch im Außenverhältnis die Kommunikation mit externen Stakeholdern. Mit der „Kraft der positiven Formulierung“ (ebd.) soll zum Ausdruck gebracht werden, was an erstrebenswertem Neuen entsteht. Dabei werden idealerweise die Interessen der Zielgruppen

aufgenommen und die mit der Innovation verbundenen Mehrwerte auf deren Motivlagen bezogen.

In Zeiten überbordender Informationsangebote kann die Kommunikation von Projektideen und -erfolgen herausfordernd sein. Die menschliche Wahrnehmung erfolgt assimilativ und selektiv, sie funktioniert eher emotions- als vernunftgesteuert. Spektakuläre, emotional geladene Nachrichten erlangen eher die Aufmerksamkeit als sachliche Informationen über komplexe Bildungskonzepte. Für die Rezipierenden neue, ungewohnte Themen, die sich nicht an bestehende Anliegen oder Wissensbestände anknüpfen lassen, finden nur schwer das Interesse der Zuhörenden. Erst wenn die Aufmerksamkeit gewonnen wurde, wird der Weg frei für vertiefte Kommunikationsformen.

Im Prozess der Umsetzung der siA wurde in Anlehnung an bestehende Marketingmodelle eine Kommunikationsstrategie auf die Spezifika des Bildungsbereichs angepasst. Demnach wird auf einer ersten Ebene über vielfältige traditionelle und soziale Medien die Aufmerksamkeit auf den neuen Bildungsgang gelenkt und versucht, das Interesse zu wecken. Zielgruppen sind neben einer breiten Öffentlichkeit insbesondere Schulabgänger/-innen und Unternehmen. Auf einer weiteren Ebene werden wiederum über unterschiedliche Medien und Veranstaltungen vertiefende Informationen über den neuen Bildungsgang angeboten und vermittelt. Auf einer dritten Ebene werden Personen, Schulen und Betriebe, die ein Interesse an dem neuen Bildungsgang signalisiert hatten, gezielt angesprochen und im Austausch mit den Modalitäten des Bildungsgangs vertraut gemacht. In der Kommunikation werden dabei durchgehend die erreichten Zwischenerfolge (z. B. Anmeldezahlen, Aussagen von Betrieben und Lernenden, erfolgreiche Akkreditierung) berichtet.

In dem zweiten Fallbeispiel wurden im Prozess der Sondierung und Gesetzgebung positive Erfahrungen aus der Anwendung der „Ausbildungsgarantie“ im Nachbarland Österreich berichtet (vgl. WIELAND 2020). Insgesamt zeigte sich jedoch, dass das Thema medial sehr schwierig zu transportieren war, auch weil seitens der Gegner/-innen die berichteten Erfahrungen immer wieder relativiert wurden. Die im Gesetz statuierten restriktiven Anwendungsbedingungen nähren nur in geringem Maße die Hoffnung, dass die im August 2024 formal implementierte „Ausbildungsgarantie“ zu spürbaren Veränderungen im Übergangssektor führen wird und über die Kommunikation erfolgreicher Umsetzungen neue Dynamiken in diesem Bildungssektor ausgelöst werden. Demgegenüber besteht die Gefahr, dass ähnlich wie mit dem Projekt „3. Weg in die Berufsausbildung (3. Weg-NRW)“ die Innovation zunächst verflacht und dann sukzessive verschwindet.

Innovation nachhaltig verstetigen

Auch (zunächst) erfolgreich implementierte Innovationen können ihre Dynamik verlieren und sich sukzessive von ihren Ursprungszielen entfernen. So kann eine Gefahr im Projektverlauf darin bestehen, dass das eigentliche Innovationsziel aus den Augen verloren wird und der Projektablauf vom Gestaltungs- zu einem Verwaltungsmodus mutiert. Bezogen auf die siA könnte dies dazu führen, dass die konstitutiven Innovationskomponenten (curriculare Verzahnung, gegenseitige Anrechnung, Bildungsweg-Coaching, intensive Lernortkooperation) in den Hintergrund treten und der Bildungsgang auf das Niveau eines

dualen Studiums mit additiv organisierten Lernorten ohne Verzahnung und kooperativem Zusammenwirken zurückfällt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, eine nachhaltige Verstetigung der Innovationsziele und -praktiken durch entsprechende Vorkehrungen sicherzustellen. Im Fall der siA erfolgte dies zum einen durch Formen der Institutionalisierung (z. B. Festschreibung der Innovationsziele in den rechtlichen Grundlagen; Schaffung von Kooperationsgremien/-foren). Zum anderen wurde ein Leitbildprozess angestoßen, in dem die innovativen Spezifika weiter konkretisiert und in die Planung strategischer Initiativen überführt werden sollen.

7 Zusammenfassende Konklusionen

Befunde aus der Berufsbildungsforschung sind eine mögliche Quelle für die innovative (Weiter-)Entwicklung der Berufsbildungspraxis. Innovationen können in der beruflichen Bildung im Rahmen einer inkrementalen Gestaltung, zur Bewältigung fundamentaler Herausforderungen, aber auch als transformationale Veränderung gefordert sein. Für die Gestaltung entsprechender Innovationsprozesse sind Ergebnisse aus der Berufsbildungsforschung auf die jeweiligen Praxisbedingungen auszurichten und anzupassen. Transfertheorien unterscheiden sich darin, durch wen und wie solche Anpassungsprozesse vorgenommen werden. Während distanzierte Forschungsansätze diese Aufgabe und Verantwortlichkeit der Praxis zuordnen, verstehen intervenierende und responsive Forschungsansätze den Transfer im Rahmen eines Austauschs von Berufsbildungsforschung und -praxis. Die Implementationsforschung fasst den Prozess der theoriegeleiteten Innovationsgestaltung weiter und schließt neben der Grundlegung einer Praxisinnovation auch deren Umsetzung und nachhaltige Verstetigung ein. In zwei Fallbeispielen werden theoriegeleitete Innovationen in der beruflichen Bildung skizziert und in ihren jeweiligen Implementationsverläufen nachgezeichnet. Die beiden Fälle werden auf der Grundlage von fünf Kriterien analysiert. Als Ergebnis der Analyse lassen sich die folgenden Prinzipien für einen Transfer von Forschungsbefunden in die innovative Gestaltung von Berufsbildungspraxis extrahieren:

1. Die Begründung eines dringlichen Praxisbedarfs sollte sich idealerweise mit einer Haltung zur proaktiven Erkundung von Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung verbinden.
2. Problemanalysen und Praxisbedarfe sind in prägnante und auch jenseits von Fachkreisen verständliche Zielvorstellungen zu übersetzen. Abstrakte und langfristig angelegte Ziele können dabei über konkrete Zwischenziele greifbar gemacht werden, die auf die Motivlage der Adressatinnen bzw. Adressaten abheben.
3. Die Entwicklung und Umsetzung theoriebasierter und praxisrelevanter Innovationskonzepte erfordert das Zusammenwirken von Fach- und Machtpromotoren. Aufseiten der Fachpromotoren sind u. a. wissenschaftliche Befunde für die Entwicklungs- und Implementierungsprozesse nutzbar zu machen. Machtpromotoren sichern zum einen die Rah-

menbedingungen in der Implementierung, zum anderen unterstützen sie die Diffusion der Innovationsideen und Ziele im politischen und öffentlichen Raum. Die Implementierung erfordert zudem effiziente Strukturen für die strategische und operative Steuerung des Prozesses.

4. Im Prozess der Umsetzung von Innovationsvorhaben sollte die Reformdynamik durch eine zielgruppengerechte Kommunikation aufrechterhalten und unterstützt werden. Dies gilt prinzipiell für die Kommunikation im Innen- und Außenverhältnis des Vorhabens. Dabei sind erarbeitete Erfolge, Mehrwerte und Nutzen in der Ausrichtung und Umsetzung der Innovation hervorzuheben.
5. Innovationsprojekte können im Verlauf, insbesondere auch nach Projektende, die Ausgangsziele aus dem Blick verlieren. Insofern ist es wesentlich, die Ziele sowie die Interventionen zur Zielrealisierung durch geeignete Formen zu verstetigen.

Literatur

AGBB – AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2024. Bielefeld 2024

ARBEITSGRUPPE 9+1: Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung. Bonn 2022. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/17769> (Stand: 10.10.2024)

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Weisung 202308004 vom 8.8.2023 – Umsetzung der Ausbildungsgarantie in „unterversorgten Regionen“ mittels außerbetrieblicher Berufsausbildung. Nürnberg 2023

BDA – BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (Hrsg.): Die „Ausbildungsgarantie“ als „Chancengarantie“ verstehen und ausgestalten – Förderinstrumente weiter optimieren. Berlin 2022

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Zehn Gelingensbedingungen einer Ausbildungsgarantie. Gütersloh 2022

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/datenreport/de/189191.php> (Stand: 05.11.2024)

BUER, Jürgen van; KELL, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (2000) 1, S. 30–47

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN; CDU (Hrsg.): Jetzt für morgen: Der Erneuerungsvertrag für Baden-Württemberg. Stuttgart 2021

BURKARD, Claudia; EULER, Dieter; HÄRLE, Naemi; SEVERING, Eckart: Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das? Gütersloh 2019

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE: Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher 32 (2003) 1, S. 5–8

DEUTSCHE KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG (Hrsg.): Die Übersehenen am Übergang in die Ausbildung. Berlin 2023

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung. Drucksache 20/6518 v. 24.4.2023. Berlin 2023

- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Drucksache 1/30950 v. 22.6.2021. Berlin 2021
- DFG – DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim u. a. 1990
- DGB – DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (Hrsg.): Schluss mit Warteschleife. DGB-Vorschläge für eine umlagefinanzierte Ausbildungsgarantie. Berlin 2022
- DIEDERICH, Jürgen: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim, München 1988
- DILGER, Bernadette; EULER, Dieter: Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 33, S. 1–18. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf (Stand: 11.10.2024)
- DRÄGER, Jörg; TILLMANN, Christina; FRICK, Frank: Wie politische Ideen Wirklichkeit werden. Der ReformKompass. Ein Lehr- und Praxisbuch. Baden-Baden 2014
- EULER, Dieter: Unter Weißkittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. In: EULER, Dieter; HOWALDT, Jürgen; REINMANN, Gabi; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2008, S. 43–74. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/2091> (Stand: 05.11.2024)
- EULER, Dieter: Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart 2014, S. 15–44
- EULER, Dieter: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2005) 101, S. 43–57
- EULER, Dieter: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994
- EULER, Dieter: Kommunikationsfähigkeit und computerunterstütztes Lernen. Köln 1989
- EULER, Dieter; SEEGER, Susan: Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen. Berlin 2023
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2006
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Gütersloh 2015
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E.: Von der Modellversuchsforschung zum Design-Based Research. Opladen u. a. 2024
- GESSLER, Michael: Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. In: Vocations and Learning (2017) 10, S. 71–79
- KOTTER, John P.: Why Transformation Efforts Fail. In: Harvard Business Review (1995) March – April, S. 59–67
- McKENNEY, Susan; REEVES, Thomas: Conducting Educational Design Research. 2. Aufl. London, New York 2019

- MICHAELIS, Christian; BUSSE, Robin; SEEGER, Susan; ECKELT, Marcus: Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. Bielefeld 2022
- SCHMÖCKEL, Sonja: Ausbildungsgarantie und Umlagefinanzierung in der dualen Berufsausbildung am Beispiel Österreichs – ein Vorbild für NRW? Input im Rahmen der Fachtagung Ausbildungsgarantie am 1.9.2022, unveröffentlichter Foliensatz. 2022
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- SLOANE, Peter F. E.: Und die Wissenschaft steht (nicht) weit darüber? Kommentar und Rechtfertigung einer Kommunikation von Theorie und Praxis. In: TWARDY, Martin (Hrsg.): Problemorientierte pädagogische Beratung, Bd. I. Köln 1985, S. 15–33
- SLOANE, Peter F. E.; FISCHER, Martin: Modellversuchsforschung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 790–799
- SPD; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN; FDP (Hrsg.): Mehr Fortschritt wagen. Koalitionsvertrag 2021–2025. Berlin 2021
- WIELAND, Clemens: Die Ausbildungsgarantie in Österreich. Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen. Gütersloh 2020
- WILBERS, Karl: Förderprogramme als Instrument einer vorausschauenden Gestaltung von Berufsbildungspraxis. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Datenreport 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2023, S. 395–397. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19191> (Stand: 11.10.2024)
- WOLTER, André: Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: BAUER, Ullrich; BOLDER, Axel; BREMER, Helmut; DOBISCHAT, Rolf; KUTSCHA, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden 2014, S. 145–171