

Katja Kirsten

„Triale Weiterbildung“ im InnoVET-Projekt UpTrain: Theorie und Praxis eines innovativen Bildungskonzepts



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:0035-1180-9

► „Triale Weiterbildung“ im InnoVET-Projekt UpTrain: Theorie und Praxis eines innovativen Bildungskonzepts

1 Das Projekt UpTrain als Teil der InnoVET-Richtlinie des BMBF

Das InnoVET-Projekt „UpTrain: Triale Weiterbildung – durchlässig, digital“ wurde in den Jahren 2020 bis 2024 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Im Projekt entwickelte ein Verbund aus vier öffentlichen Verkehrsunternehmen, vier Hochschulen und der VDV-Akademie als Bildungsdienstleister der ÖPNV-Branche zwei neue IHK-Kammerabschlüsse auf den Fortbildungsstufen 1 und 3 für die Branche des Öffentlichen Personennahverkehrs (ÖPNV). Damit verbunden waren auch die Konzeption und Erprobung von zwei innovativen Lehrgängen – innovativ, weil dabei ein neues Lernmodell, die sogenannte „triale Weiterbildung“, getestet wurde. Im Modell der „trialen Weiterbildung“ sind verschiedene bildungstheoretische Ansätze integriert, die im Projekt in die Praxis übertragen wurden. Diese Übertragung bildet den Kern dieses Beitrags, der sich der Frage widmet, welche der Ansätze bei der Erprobung eine positive Wirkung entfalteten – und welche nicht. Ziel ist es, den Einsatz bildungstheoretischer „Trends“ nicht per se als Gütekriterium von Fort- und Weiterbildung darzustellen, sondern Gelingensbedingungen und Hürden bei der Übertragung in die Praxis zu reflektieren.

2 Das Modell der „trialen Weiterbildung“ im InnoVET-Projekt UpTrain

Die ÖPNV-Branche sieht sich derzeit mit einer steigenden Nachfrage, einer gleichzeitigen Schwierigkeit der Aufrechterhaltung des ÖPNV-Angebots aufgrund von Finanzierungslücken und Arbeitskräftemangel sowie einer notwendigen Digitalisierung von Anlagen und Prozessen konfrontiert. Als Teil der InnoVET-Förderrichtlinie des BMBF verfolgte das Projekt UpTrain das Ziel, die Fortbildungslandschaft der Branche hinsichtlich dieser Herausforderungen anzupassen.

Im Projekt entstanden zwei neue anerkannte Fortbildungsabschlüsse für den gewerblich-technischen Bereich, die den Umgang mit neuen Technologien behandeln:

- ▶ Der **Geprüfte Berufsspezialist bzw. die Geprüfte Berufsspezialistin für Elektronik Mobilität (IHK)** auf Fortbildungsstufe 1 – im Folgenden kurz **BSEM** – richtet sich an Elektroniker/-innen und Mechatroniker/-innen, die an der Instandhaltung von Kraftomnibussen, Schienenfahrzeugen sowie Anlagen der Leit- und Sicherungstechnik arbeiten. Im Fokus stehen neue Anforderungen wie alternative Antriebe, Fahrerassistenzsysteme, digitale Wartung oder autonomes Fahren. Im Projekt fanden zwei Erprobungsdurchläufe der Fortbildung statt (BSEM 1, BSEM 2).
- ▶ Der/die **Master Professional in Technologischen Innovationsstrategien Mobilität (IHK)** auf Fortbildungsstufe 3 – im Folgenden kurz **MPTI** – richtet sich an Strategen bzw. Strateginnen der Branche, die digitale Technologien und datenbezogene Prozesse einführen und steuern. Inhaltliche Teilbereiche sind das Prognostizieren von zukünftigen Entwicklungen der Branche, das Weiterentwickeln des strategischen Datenmanagements, das Implementieren neuer Technologien, das Führen und Entwickeln von Personal und das Steuern von Change-Management-Prozessen. Im Projekt fand aufgrund des hohen Zeitpensums nur eine Erprobung des MPTI statt.

Das bei UpTrain entwickelte Lernmodell geht zurück auf die Überzeugung, dass Austausch nicht nur als Nebeneffekt von Fortbildungen gesehen werden sollte, sondern angesichts einer beschleunigten Technologieentwicklung den Kern von Weiterbildungsprozessen darstellt: Wenn Arbeitskontexte geprägt sind von komplexen Problemen, für die es keine allgemeingültigen Lösungen gibt, erscheint ein Austausch zwischen Akteuren mit ähnlichen Herausforderungen als eine zentrale Option, aus den Erfahrungen anderer Lösungen für das eigene System zu entwickeln. Ein solches „Lernen von anderen“ muss jedoch aktiv gefördert werden. So schreibt Jutta Allmendinger: „Den Umgang mit anderen kann man lernen, indem man sich mit ihnen auseinandersetzt, am besten, indem man sie trifft. Und wo ginge das besser als in Schulen und Ausbildungsstätten?“ (2019, S. 18). Anstatt diesen Umgang mit anderen als Nebensache im Lehrgang mitlaufen zu lassen, geht es bei der „trialen Weiterbildung“ um eine bewusste Vernetzung von Branchenakteuren als Teil der Lehrkonzeption.

Um diese Vernetzung zu forcieren, stehen im Zentrum des Lernmodells heterogene **Lernortkooperationen**. Definiert werden Lernortkooperationen als „das organisatorische sowie pädagogische Zusammenwirken von Organisationen bzw. Lehr- und Ausbildungspersonal, die an der Berufsausbildung beteiligt sind“ (PÄTZOLD 2006, S. 355f.). Übertragen auf das Modell der „trialen Weiterbildung“ bei UpTrain bedeutet dieses Prinzip, dass zusätzlich zur angeleiteten Lehre zahlreiche Lernsequenzen geplant werden, die drei Praxis-Lernorte der Branche einbinden: Verkehrsunternehmen, Industrieunternehmen und Hochschulen. Dabei geht es nicht nur um den Besuch dieser Lernorte, sondern auch um ein Diskutieren übergreifender Problemstellungen der Branche mit den Akteuren vor Ort.

Um diesen Austausch zu ermöglichen, spielt die **Vermittlung übergreifender Kompetenzen** als weiterer Ansatz im Modell eine wichtige Rolle. So schreiben Brahm/Ertl/Frommberger zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung für die Zukunft, dass abstrahierende Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnen und dies auch eine „Verschränkung beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse“ nahelegt (2022, S. 44).

Die Vermittlung übergreifender Kompetenzen gilt daher als verbindendes Element zwischen den Lernorten; übergeordnete Fragestellungen dienen als Anknüpfungspunkte zwischen den beteiligten Akteuren.

Wegen des organisatorischen Aufwands der Lernortkooperationen und des hohen Anspruchs einer Vermittlung übergreifender Kompetenzen sind weitere Lernansätze erforderlich, die eine individuellere Ansprache der Teilnehmenden gewährleisten. Zum einen wird dies durch eine **fortbildungsbegleitende Bildungs- und Karriereberatung** ermöglicht, bei der die Teilnehmenden Einzelgespräche zu ihren Zielen und Entwicklungsmöglichkeiten mit einem Bildungsberater führen. Zum anderen wird eine digitale Lernplattform genutzt, um anhand von Blended Learning die Präsenzlernsequenzen vor- und nachzubereiten sowie eine nachvollziehbare Lernstruktur zu gewährleisten.

3 Übertragung von Ansätzen der Berufsbildungstheorie in die Praxis: Methodik und Wirkung

Um das Lernmodell zu erproben, mussten die vier Lernansätze zunächst operationalisiert werden. Im Folgenden wird für jeden Ansatz erklärt, wie dieser umgesetzt wurde. Im Anschluss werden die Wahrnehmungen der Teilnehmenden beschrieben und erste Schlussfolgerungen gezogen.

Reaktionen der Teilnehmenden wurden anhand fortbildungsbegleitender Onlinefragebogen zu verschiedenen Messzeitpunkten (drei MZP pro Fortbildung) erhoben. Die Onlinefragebogen bezogen sich jeweils auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Elementen der Fortbildung (Präsenzlehre, Onlinelehre, digitale Lernbegleitung, Bildungs- und Karriereberatung, Lernortkooperationen). Die Erhebungen waren anonym und freiwillig – sowie geprägt von einer sinkenden Rücklaufquote im Verlauf der Fortbildung. In der ersten BSEM-Gruppe waren 20 Teilnehmende, davon beantworteten zu den drei MZP jeweils acht (MZP 1), sieben (MZP 2) und sechs (MZP 3) Personen den Fragebogen vollständig. In der zweiten BSEM-Gruppe verhielt es sich bei 21 Teilnehmenden ähnlich, mit sechs (MZP 1), sieben (MZP 2) und sieben (MZP 3) Rückläufen. Bei MPTI beantworteten von insgesamt neun Teilnehmenden fünf den Fragebogen an MZP 1, jedoch nur noch jeweils drei der Teilnehmenden bei MZP 2 und 3.

Aufgrund der geringen Rücklaufquoten, die aus Erfahrung bereits vor Beginn der Evaluation antizipiert werden konnten, wurden des Weiteren an jeweils drei (bei MPTI zwei) MZP Teaching Analysis Polls (TAPs) durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Methode der Einholung qualitativer Zwischenfeedbacks einer Lerngruppe, die im Kontext der Qualitätssicherung der Hochschullehre entstanden ist (vgl. FRANK/FRÖHLICH/LAHM 2011, S. 311). Die Lernenden reflektieren – mündlich und angeleitet durch eine für die Evaluation zuständige Person – die Lernförderlichkeit einer Lehrveranstaltung in Kleingruppen anhand von vorbereiteten Fragen (vgl. ebd., S. 312). Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden schriftlich festgehalten und anschließend gemeinsam besprochen (vgl. ebd.). Aus dieser Form der Evaluation gingen im Projekt qualitativ nützlichere und auch repräsen-

tivere Ergebnisse als aus den Onlinefragebogen hervor, da die Gruppendiskussionen ans Ende eines Lehrtages gelegt wurden und dadurch die gesamte Lerngruppe anwesend war.

Obwohl die Ansätze in den verschiedenen Erprobungsdurchläufen jeweils auf ähnliche Weise angewendet wurden, muss darauf hingewiesen werden, dass aufgrund von Gruppendynamik und äußeren Faktoren (beispielsweise streikbedingte Lehrausfälle) keine absolute Vergleichbarkeit der Ergebnisse vorliegt. Es ergibt sich jedoch ein interessantes Bild bezüglich wiederholter Reaktionen der Teilnehmenden, die Annahmen über Gelingensbedingungen und Hürden der Übertragung der Ansätze von der Theorie in die Praxis ermöglichen.

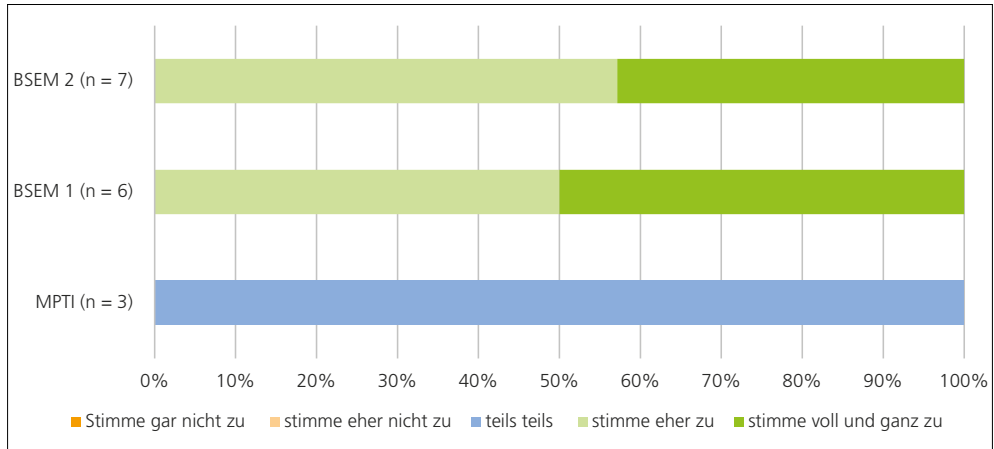
3.1 Umsetzung und Wirkung von Lernortkooperationen bei UpTrain

Wie bereits beschrieben, wurden Lernortkooperationen bei UpTrain als Methode insofern adaptiert, als es sich nicht nur um eine Kooperation des Bildungspersonals an mehreren Lernorten (vgl. PÄTZOLD 2006, S. 355f.; DEHNBOSTEL 2015, S. 62) handelt, sondern um einen aktiven Austausch der Teilnehmenden mit den Akteuren an diesen Lernorten. Die **Umsetzung** erfolgte, indem vor allem für Lernziele hinsichtlich übergreifender Kompetenzen (siehe Abschnitt 3.2) Verbund- und Kooperationspartner aus Industrie, Verkehrsunternehmen oder Hochschule gesucht wurden, die Besichtigungen und/oder Austausche anbieten konnten. Dabei entstanden zwei Formate:

- ▶ Bei **Lernortkooperationen** reisten Teilnehmende zu verschiedenen Praxislernorten, um sich beispielsweise Anlagen oder Zukunftsprojekte anderer Unternehmen anzusehen. Dabei fand eine Vorstellung des Lernortes mit Diskussion zu den Technologien oder Projekten am Lernort mit einer Fachperson vor Ort statt.
- ▶ Bei **Lernkooperationen** wurden Lehrsequenzen von den Hochschulpartnern als Austauschformate zwischen Studierenden und Teilnehmenden der Fortbildungen so konzipiert, dass Lernende aus der akademischen und beruflichen Bildung zu branchenspezifischen Themen diskutierten oder in Form von praxisorientierten Aufgaben neue Lösungsansätze entwickelten.

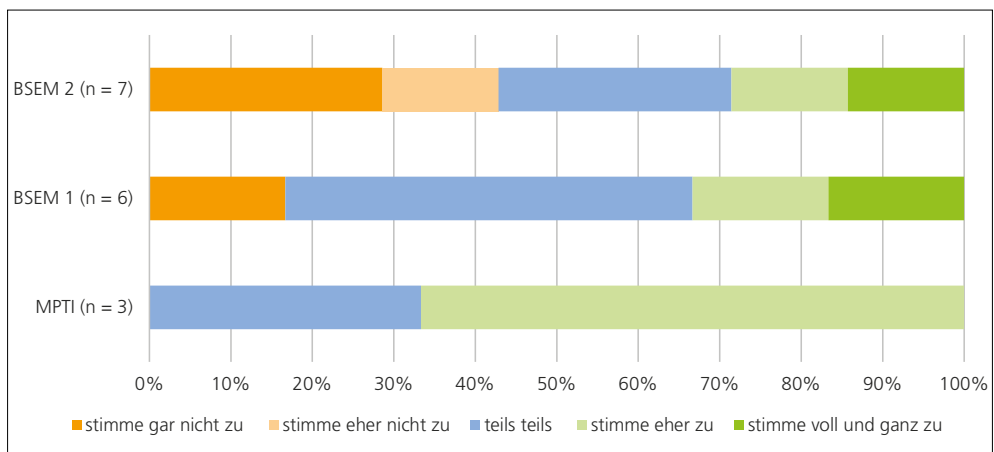
Die Wahrnehmung dieser Formate durch die Teilnehmenden schwankte in Abhängigkeit von Zielgruppe und Format. Während die Lernortkooperationen von der BSEM-Gruppe als eher positiv bewertet wurden (siehe Abb. 1), bevorzugte die MPTI-Gruppe tendenziell die Lernkooperationen mit Studierenden (siehe Abb. 2).

Abbildung 1: Übereinstimmung mit „Ich erhalte durch die Fortbildung viele Einblicke in Unternehmen/Praxisprojekte“



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2: Übereinstimmung mit „Den Austausch mit Studierenden empfinde ich als Bereicherung“



Quelle: eigene Darstellung

Auch in den TAPs ergab sich das Bild, dass die Teilnehmenden des MPTI den Austausch mit Studierenden (Lernkooperationen) als „sinnvoll“ und „positiv“ bezeichneten, und die Teilnehmenden des BSEM die Austausche mit den Fachhochschulen eher als überflüssig werteten und sich eine „Kürzung der Fachhochschulen“ wünschten. Dagegen forderten Teilnehmende des BSEM, dass die Austausche an den Lernorten praktischer gestaltet sein sollten („Einzelpraktika in anderen Unternehmen“, „fachspezifische Besichtigungen“), während sich die MPTI-Teilnehmenden für Projekt- und Industrievorstellungen eine stärkere Verbindung zwischen Theorie und Anwendung wünschten. Diese Wahrnehmungen können damit

begründet werden, dass die MPTI-Fortbildung strategischer angelegt ist als die BSEM-Fortbildung; auch die Zielgruppe des MPTI (häufig Führungskräfte) hat eine stärkere Affinität zum akademisch-theoretischen Kontext als die BSEM-Zielgruppe (Werkstattmitarbeitende).

Das Vernetzen mit den Akteuren an den Lernorten wurde von den Teilnehmenden in den TAPs insgesamt als Bereicherung empfunden („wie wird in anderen Unternehmen gearbeitet, wie wird mit Problemen umgegangen“ (BSEM 2), „Netzwerken ist immer ein Vorteil“ (MPTI)). Jedoch unterschied sich sehr stark die Erwartungshaltung an den Austausch selbst, wobei die BSEM-Gruppe praktische Tätigkeiten präferiert hätte und die MPTI-Gruppe Projektvorstellungen mit konkretem Bezug zur vorab gelernten Theorie bevorzugte.

Für die Anwendung des Ansatzes der Lernortkooperation in der Praxis ist daher eine zielgruppenspezifischere Ausgestaltung zu empfehlen. Im Projekt wurde versucht, übergreifende Kompetenzen ins Zentrum der Lernortkooperationen zu rücken, jedoch wird deutlich, dass dieser Fokus problematisch sein kann, weil übergeordnete Diskussionen für die Zielgruppe zu abstrakt erscheinen. Selbst von der MPTI-Lerngruppe wurden Austausche mit Studierenden dann kritisch betrachtet, wenn diese „nicht nachhaltig“ oder „weltfremd“ waren, d. h., wenn die erarbeiteten Lösungsansätze aus Sicht der Teilnehmenden nicht praktisch anwendbar waren. Die Herausforderung bei der Übertragung des Formats der Lernortkooperation von der Theorie in die Praxis war daher nicht unbedingt die Vernetzung als solche, sondern die damit verbundene Fokussierung auf die Vermittlung übergreifender Kompetenzen.

3.2 Übergreifende Kompetenzen

Im Bildungsdiskurs gelten übergreifende Kompetenzen häufig als Antwort auf die zunehmende Dynamik berufsspezifischer Fähigkeiten. So schreiben Jordanski/Schad-Dankward/Nies, dass berufsübergreifende Kompetenzen der „Lösungsansatz für eine neue berufliche Grundbildung“ sein können (2019, S. 73), und Körfer u. a. schreiben mit Bezug auf die Nationale Weiterbildungsstrategie, dass aufgrund der Transformationsprozesse in der Arbeitswelt den „transversalen Kompetenzen eine Schlüsselrolle“ zukomme (2024, S. 7). Diese ermöglichen es den Mitarbeitenden, besser einzuschätzen, welche Kompetenzen in Zukunft benötigt werden, und sich entsprechend daran anzupassen (vgl. ebd.).

Auch im Projekt UpTrain spielten Schlüsselkompetenzen, insbesondere transformative Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit, vorhandenes Wissen hinsichtlich neuer Situationen eigenständig anzupassen (vgl. LANDWEHR 1996, S. 93ff.), eine wichtige Rolle. Übergreifende Kompetenzen wurden auch als verbindendes Element für die Lernkooperationen mit akademischen Branchenakteuren genutzt. Inspiriert war dieses Vorgehen vom Modell der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ der IG Metall. Mit diesem Leitbild integriert die IG Metall Gütekriterien für wissenschaftliches und berufliches Lernen und beschreibt berufliches Lernen auch als „fachlich breite Qualifikation“ (IG METALL 2014, S. 20) und „entdeckendes und forschendes Lernen“ (ebd., S. 22).

In den Erprobungslehrgängen bei UpTrain wurden übergreifende Kompetenzen in Form von verschiedenen Maßnahmen umgesetzt:

- ▶ überfachliche Austausche mit Studierenden, beispielsweise zu Zukunftsszenarien des öffentlichen Verkehrs (Lernkooperationen),
- ▶ „Schnittstellenaustausche“ zwischen Teilnehmenden, bei denen diese sich gegenseitig Bauteile oder Instandhaltungsmaßnahmen präsentierten,
- ▶ Eigenarbeitsaufgaben, bei denen die Teilnehmenden selbstständig Lösungen für praktische oder übergreifende Problemstellungen entwickelten,
- ▶ Peer Reviews als Methode im MPTI-Lehrgang, bei denen Teilnehmende sich gegenseitig Feedback auf schriftliche Ausarbeitungen geben sollten,
- ▶ Gruppenarbeiten bei BSEM und MPTI, bei denen Teilnehmende beispielsweise Gefahrensituationen im Umgang mit neuen Technologien ausarbeiteten.

Insgesamt bewerteten beide Lerngruppen (BSEM, MPTI) diese Methoden meist kritisch. So meldeten Teilnehmende des BSEM und des MPTI im Rahmen der TAPs zurück, Gruppenarbeiten als „sinnlos“ oder als „Zeitverschwendung“ zu empfinden, vor allem dann, wenn der Fokus auf dem gegenseitigen Erklären von Inhalten lag. Auch die Rückmeldungen bezüglich der Lernkooperationen (siehe Abschnitt 3.1) lassen eine Unzufriedenheit gegenüber Austauschen erkennen, die zu keinem konkreten Ergebnis führen. Beide Lerngruppen wünschten sich ein strukturierteres Top-down-Lernen als im neuen Lernmodell vorgesehen: Teilnehmende forderten mehr „geleitete Lehre, um die Themen greifbarer und weniger abstrakt zu gestalten“ (BSEM), vorgefertigte Zusammenfassungen der Blockwochen (BSEM, MPTI), strukturiertere Abläufe (MPTI) und Prüfungsfragen nach den Blockwochen (MPTI). Dabei wurde „Feedback von Fachexperten“ unbedingt als erforderlich angesehen und die Methode der Peer Reviews explizit abgelehnt, da für die Teilnehmenden die „Rückmeldungen der anderen nicht zielführend“ (MPTI) erschienen.

Aus diesen Aussagen geht der klare Wunsch beider Lerngruppen nach eindeutigen Vorgaben, viel Anleitung und wenig Ungewissheit hervor. Die Vermittlung transformativer Kompetenzen, etwa in Selbstorganisation, Lösungskompetenz oder kommunikativer Kompetenz, wurde von den Lerngruppen, auch nach Erklärung der Bedeutung dieser Lernziele für die Fortbildungen, nicht als „Lernen“ wahrgenommen. Dies resoniert auch mit Erkenntnissen zu einem kompetenzorientierten Lernansatz des Projekts CurVE II des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, die zeigen, dass die mit diesem Ansatz einhergehenden alternativen Handlungsempfehlungen für viele Lernende eine „völlig neue Erfahrung“ darstellen und die Auseinandersetzung mit Reflexion und Beteiligung an vielen Stellen „nicht als Lernen“ gesehen wird (BOWIEN-JANSEN u. a. 2020, S. 14).

Das implizite Lernen, das bei übergreifenden Austauschen oder Reflexionsarbeiten stattfindet, vollzieht sich oft unbemerkt (vgl. DÜX/RAUSCHENBACH 2016, S. 264) und wird daher von Lernenden nicht als Mehrwert wahrgenommen. Diese „Unsichtbarkeit“ übergreifender Kompetenzen – sowohl im Lernprozess als auch bei der Anwendung im Arbeitsalltag – stellt für Fortbildungen eine Herausforderung dar. Für die Übertragung einer Vermittlung übergreifender Kompetenzen in die Praxis stellt sich künftig die Frage, wie solche Kompetenzen auch für Beschäftigte in technischen Fachbereichen als nützlich dargestellt werden können.

3.3 Lehrgangsbegleitende Bildungsberatung

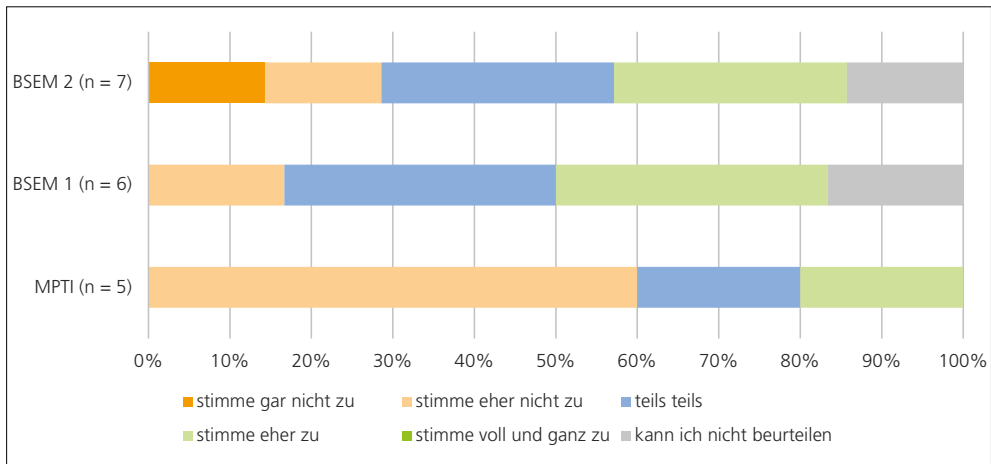
Ausgangspunkt für die im Projekt realisierte Bildungs- und Karriereberatung bildete die Forderung in der Nationalen Weiterbildungsstrategie, überinstitutionelle Weiterbildungsberatung sowohl für Erwerbspersonen als auch für Unternehmen zu ermöglichen, damit „Ratsuchende auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis Weiterbildungsentscheidungen [...] treffen können“ (BMAS/BMBF 2019, S. 10).

Im Projekt wurde die Bildungs- und Karriereberatung so ausgestaltet, dass jeweils zu drei Zeitpunkten persönliche Gespräche jedes Teilnehmers und jeder Teilnehmerin mit dem Bildungsberater im Projekt und einer Vertretung der Personalabteilung des Unternehmens stattfanden. Dieses Tandemmodell aus überinstitutioneller Bildungsberatung und Personalabteilung ermöglichte es, spezifische Entwicklungsmöglichkeiten – beispielsweise für die individuelle Person in Aussicht gestellte neue Positionen oder Aufgabenbereiche – in den Gesprächen zu berücksichtigen. Bei der Umsetzung der Beratungsgespräche ergab sich zudem, dass sich die Gespräche auch auf persönliche Herausforderungen rund um die Teilnahme an den Fortbildungen bezogen. Die Beratung wurde so informell auch zu einer Art Lernbegleitungsform, mit dem Ziel einer „umfassende[n] Begleitung und Entwicklung individueller und kompetenzbezogener Entwicklungsprozesse“ (DEHNBOSTEL 2024, S. 69).

Beide BSEM-Lerngruppen bewerteten die Bildungs- und Karriereberatung tendenziell als eher nützlich (siehe Abb. 3). Insbesondere innerhalb der Gespräche merkten die Teilnehmenden an, dass solche Formate in den Unternehmen kaum existierten und ihre direkten Führungskräfte Entwicklungsgespräche eher „zwischen Tür und Angel“ führten. Dies bestätigt auch eine Studie der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2023, die erklärt, dass vor allem kleine und mittlere Betriebe „beim Thema Weiterbildungsentwicklung, -nachfrage und Personalentwicklung nicht gut aufgestellt sind“ (BERTELSMANN STIFTUNG 2023, S. 8ff.). Einige Teilnehmende reflektierten in den Beratungen ihre zukünftigen Karrierewege und kamen dazu ins Gespräch mit den Mitarbeitenden der Personalabteilung, die ohne die Beratung nicht erfolgt wären.

Die MPTI-Gruppe hingegen empfand die Beratung nicht als nützlich (siehe Abb. 3). Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Zielgruppe in ihrer Karriere bereits fortgeschritten ist und die Teilnehmenden mögliche Entwicklungswege kennen. Für diese Gruppe wäre bei der Übertragung des Ansatzes in die Praxis ggf. eine intensivere Integration von Maßnahmen der Kompetenzerfassung, eventuell im Hinblick auf die Entwicklung gezielter individueller Kompetenzziele für eine weitere Personalisierung der Fortbildung, attraktiver gewesen. Dafür waren im Projekt jedoch keine Ressourcen vorhanden.

Abbildung 3: Übereinstimmung mit „Ich empfinde das Beratungsangebot durch die VDV-Akademie als nützlich“



Quelle: eigene Darstellung

3.4 Blended Learning

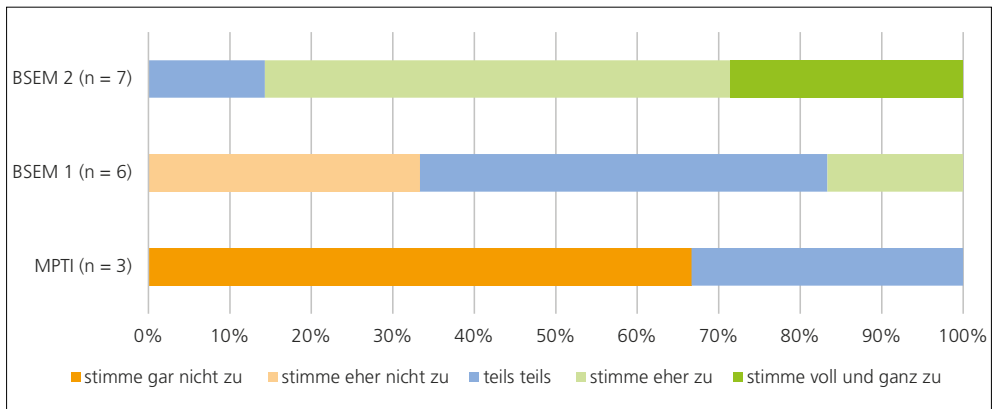
Die Einführung eines Blended-Learning-Systems war als Unterstützungsmaßnahme vor allem mit Blick auf die Lernortkooperationen angedacht. So erklären auch Dauser u. a., dass digitale Lernplattformen lernortübergreifende Maßnahmen erleichtern können, weil durch diese der Aufwand für Lehrpersonen reduziert und Lerninhalte auf verschiedene Zielgruppen zugeschnitten werden können (vgl. DAUSER u. a. 2021, S. 21).

Das Blended Learning im Projekt wurde wie folgt umgesetzt:

- ▶ Ein virtueller, chronologischer Lernpfad, analog zu den geplanten Blockwochen/-monaten, leitete die Teilnehmenden durch die Fortbildung.
- ▶ Zu Beginn jeder Blockwoche wurden in einem „Check-in“-Bereich die Lernziele und vorbereitende Fragen bereitgestellt.
- ▶ Die Präsenzseminare wurden durch organisatorische Informationen, Vorbereitungsfragen und nachbereitende Unterlagen digital unterstützt.
- ▶ Asynchrone digitale Lerneinheiten (Web-Based-Trainings) wurden als vorbereitende, vermittelnde oder nachbereitende Elemente bereitgestellt.
- ▶ Eigenarbeitsaufgaben mit Musterlösung oder nachträglichem Feedback wurden als Teil des Lernpfades bereitgestellt.
- ▶ In einem „Check-out“-Bereich wurden Zusammenfassungen oder abschließende Aufgabenstellungen hochgeladen.
- ▶ Begleitet wurde das Blended Learning durch eine E-Tutorin, die die Teilnehmenden an Aufgabenstellungen und bevorstehende Blockwochen erinnerte und eine digitale Anlaufstelle bei Fragen oder Schwierigkeiten darstellte.

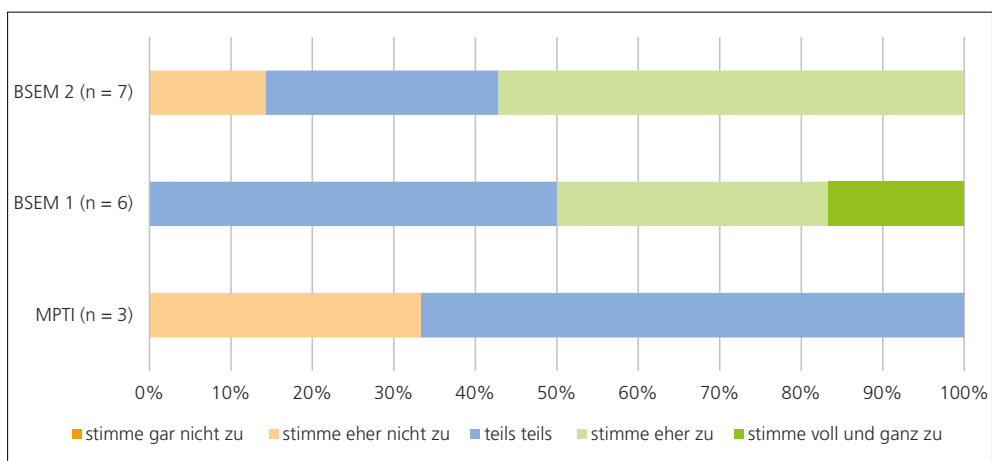
Die digitalen Lernbegleitungsmethoden wurden vor allem von den Lerngruppen BSEM 1 und MPTI eher als negativ wahrgenommen (siehe Abb. 4). Dies war vorwiegend dann der Fall, wenn die damit verbundenen Tätigkeiten nicht angeleitet stattfanden, sondern selbstständig zu erledigen waren. Die BSEM 2-Lerngruppe meldete eine positivere Reaktion zum Blended Learning (siehe Abb. 4), was ggf. dadurch erklärt werden kann, dass hier im Rahmen einer Weiterentwicklung Gamification-Elemente in die Plattform integriert wurden. Synchron digitale Lerneinheiten wurden dagegen von allen Gruppen eher positiv betrachtet (siehe Abb. 5), ggf. vor dem Hintergrund der dadurch wegfallenden Reisezeiten.

Abbildung 4: Übereinstimmung mit „Ich empfinde die digitale Lernplattform als nützlich“



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 5: Übereinstimmung mit „Ich war zufrieden mit den Online-Lehrveranstaltungen“



Quelle: eigene Darstellung

Ein wichtiger Erklärungsansatz für die eher negative Wahrnehmung ergibt sich aus der stark textbasierten und chronologisch strukturierten Umsetzung des Blended-Learning-Systems. Anhand von Erklärtexten, längeren Beschreibungen von Lernzielen oder Arbeitsaufträgen sollten Unsicherheiten ausgeräumt werden. Doch es wurde deutlich, dass die ausführliche Struktur des Lernpfades und die textbasierten Elemente eine abschreckende Wirkung auf die Teilnehmenden hatten. So meldete etwa die MPTI-Gruppe im TAP zurück, die Check-in- bzw. Check-out-Bereiche gar nicht zu lesen; auch die BSEM-Gruppe erklärte, dass sie die chronologische Struktur als „unübersichtlich“ empfand. Hier kann im Einklang mit den Erkenntnissen einer BMBF-Studie aus dem Jahr 2021 zur Digitalisierung in der Weiterbildung angemerkt werden, dass gerade digitale Bildung für leseferne Gruppen benachteiligend sein kann, „weil sie sich Anforderungen gegenübersehen, denen sie faktisch nicht gewachsen sind“ (SCHÄFER 2022, S. 289).

Die Wünsche der Teilnehmenden in den TAPs entsprechen ebenfalls diesem Erklärungsansatz der Überforderung. So wünschten sie sich beispielsweise weniger „umständliche WBTs“ (Web-Based-Trainings) (BSEM), die Inhalte der WBTs in PDF-Form (BSEM) oder die Bereitstellung der Lerninhalte in „themenspezifischen Ordnern“ (MPTI). Diese Wünsche entsprechen eher einem ordnerbasierten „Ablagesystem“ anstatt einem komplexen Blended-Learning-Ansatz.

Für eine Übertragung von Blended-Learning-Ansätzen in die Praxis gilt daher, dass es für Lerngruppen einen erheblichen Anspruch darstellen kann, vielschichtige textbasierte Lernpfade selbstorganisiert durcharbeiten. Auch Erich Schäfer betont, dass das digitale Lernen Lernende erfordert, die „Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen“ (2022, S. 302). Dieser Anspruch ist aber im Kontext eines berufsbegleitenden Lernens ggf. zu hoch angesetzt. Eine Übertragung des Ansatzes in die Praxis bedeutet daher auch, offen mit der Frage umzugehen, welche Begleitstrukturen für welche Zielgruppen wirklich hilfreich sind – auch wenn dies bedeutet, dass dadurch weniger innovative Lösungen erarbeitet werden.

4 Fazit: Innovation darf nicht überfordern!

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Übertragung der Ansätze der Lernortkooperation und der Bildungsberatung in die Praxis eher eine positive Wirkung entfaltete, wohingegen die Vermittlung übergreifender Kompetenzen und der Blended-Learning-Ansatz in der Praxis eher nicht funktionierten.

Eine wichtige Erkenntnis im Projekt besteht darin, dass eine gleichzeitige Übertragung vieler Lernansätze in die Praxis zur Überforderung der Lernenden führen kann. Vor allem die theoretisch sinnvoll erscheinende Kombination des Ansatzes der Lernortkooperationen mit dem Ansatz der Vermittlung übergreifender Kompetenzen funktionierte in der Praxis nicht – vielmehr schmälerte der hohe Anspruch hinsichtlich des Erlernens transversaler Kompetenzen die Erfahrung des Austauschs in den Lernortkooperationen.

Innovative Lernansätze, insbesondere wenn sie einer Sozialisierung mit hierarchischen Lehr-Lern-Strukturen entgegenstehen, verlangen von Lernenden viel Anstrengung. Drei

der erprobten Ansätze (Lernortkooperationen, Vermittlung transformativer Kompetenz, Blended Learning) erfordern in der Berufsbildungspraxis daher deutlich mehr individuelle Hilfestellung, als dies im akademischen Kontext erforderlich ist. Eine Übertragung akademischer Lernstrategien auf das berufliche Lernen scheint daher nur in Verbindung mit einem hohen Maß an Unterstützungsmaßnahmen möglich. Alternativ könnten die hier erprobten Ansätze eher einzeln eingeführt werden anstatt integriert und gleichzeitig, um deren positive Effekte durch eine Kombination an Wechselwirkungen zwischen den Ansätzen nicht zu schmälern. Denn für die Anwendung bildungstheoretischer Ansätze in praktischen Fortbildungskontexten gilt auch, was für Innovation insgesamt gilt: Zunächst und vor allem stellen neuartige Prozesse, auch Lernprozesse, eine Hürde dar. Nur wenn diese Hürde erleichtert wird, werden auch die positiven Effekte einer Innovation sichtbar.

Literatur

- ALLMENDINGER, Jutta: Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern. In: GRAMLINGER, Franz; ILLER, Carola; OSTENDORF, Annette; SCHMID, Kurt; TAFNER, Georg (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld 2019, S. 17–25
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): 8 Forderungen für die Weiterbildung von morgen. Berufliche Qualifizierung in Zeiten der Transformation. Gütersloh 2023
- BMAS/BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin 2019. URL: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 31.07.2024)
- BOWIEN-JANSEN, Beate; RAU, Sabine; TRÖSTER, Monika; WINKELMANN, Anja: „Es wird nicht als Lernen empfunden“. Weiter bilden spricht mit Beate Bowien-Jansen, Sabine Rau, Monika Tröster und Anja Winkelmann. In: Weiter bilden 27 (2020), S. 12–15
- BRAHM, Taiga; ERTL, Hubert; FROMMBERGER, Dietmar: Berufliche Bildung für die Zukunft weiterentwickeln: Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 51 (2022) 3, S. 43–46. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17983> (Stand: 30.07.2024)
- DAUSER, Dominique; FISCHER, Andreas; LORENZ, Sabrina; SCHLEY, Thomas: Digital und regional vernetzt – Ansätze zur Optimierung der Lernortkooperationen in der beruflichen Bildung. Ein Leitfaden zum Online-Selbstcheck. Bielefeld 2021. URL: https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/Lok-DiBB/Ansaeetze_zur_Optimierung_der_Lernortkooperationen_in_der_beruflichen_Bildung_f-bb.pdf (Stand: 30.07.2024)
- DEHNBOSTEL, Peter: Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. In: erwachsenenbildung.at 51 (2024), S. 64–73. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-51> (Stand: 30.07.2024)
- DEHNBOSTEL, Peter: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2015
- DÜX, Wiebken; RAUSCHENBACH, Thomas: Informelles Lernen im Jugendalter. In: ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden 2016, S. 261–285

- FRANK, Andrea; FRÖHLICH, Melanie; LAHM, Swantje: Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6 (2011), S. 310–318. URL: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/354/439> (Stand: 09.08.2024)
- IG METALL (Hrsg.): Erweiterte moderne Beruflichkeit: ein gemeinsames Leitbild für die betriebliche und die hochschulische Berufsbildung; Diskussionspapier. Frankfurt am Main 2014
- JORDANSKI, Gabriele; SCHAD-DANKWARD, Inga; NIES, Nicole: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Der Ausbildungsberuf „Industriekaufmann/-kauffrau“ im Screening. Bonn 2019. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/10593> (Stand: 29.07.2024)
- KÖRFER, Aileen; KÖSTER, Florian; WINKLER, Marina; SCHEREN, Pascal: Die Nationale Weiterbildungsstrategie – Eine bildungspolitische Initiative zur Stärkung der Weiterbildung in Deutschland. In: bwp@ Spezial HT2023 (2024), S. 1–21. URL: https://www.bwpat.de/ht2023/koerfer_et_al_ht2023.pdf (Stand: 22.07.2024)
- LANDWEHR, Norbert: Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: GONON, Philipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Arau/Schweiz 1996, S. 89–101
- PÄTZOLD, Günther: Lernortkooperation. In: KAISER, Franz-Josef; PÄTZOLD, Günther (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2006, S. 355–358
- SCHÄFER, Erich: Die Digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Herausforderung für die Organisationsentwicklung: Gelingensbedingungen und Gestaltungsoptionen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 50 (2022), S. 281–308. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/1320> (Stand: 30.07.2024)