

Jährliches Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung 2009

Stand: 09. Juni 2009

1.	Einleitung und Überblick	3
1.1	<i>Berufsbildungsforschung als Auftrag des Bundesinstituts</i>	3
1.2	<i>Stellung und Aufgaben der jährlichen Forschungsplanung</i>	4
1.3	<i>Prinzipien der Forschungsplanung</i>	4
2.	Laufende und geplante Forschungsaktivitäten des BIBB.....	6
2.1	<i>Forschungsschwerpunkt: Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem</i>	6
2.2	<i>Forschungsschwerpunkt: Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung.....</i>	9
2.3	<i>Forschungsschwerpunkt: Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege.....</i>	11
	<i>Projekt 3.3.201 Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen (Horst Mirbach, Angela Fogolin,)</i>	13
	<i>Projekt 4.3.301 Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung (Daniel Schreiber)</i>	32
2.4	<i>Forschungsschwerpunkt: Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen.....</i>	50
	<i>Projekt 3.4.302 Berufsorientierung junger Frauen im Wandel (Angelika Puhmann)</i>	53
	<i>Projekt 3.4.301 Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Dr. Ursula Bylinski)</i>	67
2.5	<i>Forschungsschwerpunkt: Internationalität der Berufsbildung.....</i>	90
	<i>Projekt 1.5.302 Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen (Philipp Grollmann, Georg Hanf).....</i>	92
	<i>Anhang 1: Laufende Forschungsprojekte in 2009</i>	103
	<i>Anhang 2: Laufende Entwicklungsprojekte mit Forschungsanteil in 2009</i>	105

1. Einleitung und Überblick

1.1 Berufsbildungsforschung als Auftrag des Bundesinstituts

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat die Aufgabe, durch wissenschaftliche Forschung zur Berufsbildungsforschung beizutragen. Die Berufsbildungsforschung des BIBB ist auf Fragen und Probleme aus der Politik und der beruflichen Praxis ausgerichtet. Sie dient dem Erkenntnisgewinn, klärt Sachverhalte und Zusammenhänge auf. Sie bildet zugleich die Basis für die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen, die Erarbeitung von Empfehlungen, die Durchführung berufsbildungspolitischer Maßnahmen und Programme und weiterer Serviceleistungen.

Der thematische Rahmen der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts ist vom Gesetzgeber weit gespannt. Nach § 84 Berufsbildungsgesetz (BBiG) soll die Berufsbildungsforschung des BIBB:

- Grundlagen der Berufsbildung klären,
- inländische, europäische und internationale Entwicklungen beobachten,
- Anforderungen an Ziele und Inhalte der Berufsbildung ermitteln,
- Weiterentwicklungen der Berufsbildung in Hinblick auf gewandelte wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Erfordernisse vorbereiten sowie
- Instrumente und Verfahren der Vermittlung von Berufsbildung sowie den Wissens- und Technologietransfer fördern.

Die Konkretisierung des Forschungsauftrags erfolgt unter anderem durch das jährliche Forschungsprogramm, das einen Rahmen für die Entwicklung neuer Projekte im jeweiligen Jahr beschreibt. Es orientiert sich am mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsprogramm sowie an aktuellen Herausforderungen der Berufsbildungspolitik. Mit dem vorliegenden Programm für 2009 wird nunmehr das vierte jährliche Forschungsprogramm des Bundesinstituts für Berufsbildung vorgelegt.

Die Berufsbildungsforschung des BIBB ist Teil der Ressortforschung des Bundes¹. Sie bildet einen eigenständigen Typ angewandter Forschung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Politik. Die Ressortforschung ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie:

- Fragen der Gesellschaft aufgreift und damit problemorientiert und praxisnah ausgerichtet ist,
- aufgrund der Problemorientierung in der Regel interdisziplinären Charakter hat,
- Nutzer und Anwender des Wissens einbezieht und damit transdisziplinär ist,
- Transferwissen generiert und Übersetzungsleistungen vom wissenschaftlichen System in das Anwendersystem erbringt und umgekehrt,
- kurzfristig abrufbare wissenschaftliche Kompetenz mit der Fähigkeit verbindet, langfristig angelegte Fragestellungen kontinuierlich zu beobachten,
- in diversen Spannungsfeldern agiert, die durch unterschiedliche Rationalitäten der Wissenschaft und der Politik gekennzeichnet sind.

Das Bundesinstitut orientiert seine Forschungsarbeit an den von der Bundesregierung in den Leitlinien einer modernen Ressortforschung formulierten Grundsätzen.

¹ Bundesregierung: Zehn Leitlinien einer modernen Ressortforschung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn / Berlin 2007, Seite 3

1.2 Stellung und Aufgaben der jährlichen Forschungsplanung

Das vorliegende jährliche Forschungsprogramm konzentriert sich auf die Eigenforschung. Sie wird aus Haushaltsmitteln finanziert, die dem BIBB nach Maßgabe des Haushaltsgesetzes zur Wahrnehmung seiner Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Daneben führt das BIBB Auftragsforschung durch. Sie wird entweder im Wettbewerb mit anderen Forschungseinrichtungen akquiriert oder dem BIBB im Rahmen einer Weisung oder einer Vereinbarung übertragen. Im Anhang sind diese extern finanzierten Forschungsprojekte nachrichtlich aufgelistet. Ebenfalls im Anhang enthalten sind jene Projekte, die wissenschaftsbasiert sind und zum Teil auch Forschungselemente enthalten, bei denen der Schwerpunkt aber auf der Entwicklung, Anwendung und Umsetzung von Ergebnissen liegt. Diese Projekte sind im Arbeitsprogramm des BIBB² im Einzelnen ausgewiesen.

Das jährliche Forschungsprogramm beschreibt die Forschungsprojekte, die im Rahmen der Eigenforschung neu bewilligt werden sollen und deren Start im Jahr 2009 vorgesehen ist. Um dem strategischen Anspruch der Forschungsplanung Rechnung zu tragen, erfolgt die Projektbeschreibung skizzenartig. Sie konzentriert sich auf jene Informationen, die notwendig sind, um die Relevanz des Themas und die Stimmigkeit seiner Ausrichtung beurteilen zu können und dient als Grundlage für die Beratung und Entscheidung im Hauptausschuss des Bundesinstituts. Die konkrete und detaillierte Methodenplanung erfolgt nach der Beschlussfassung des jährlichen Forschungsprogramms im Hauptausschuss des BIBB.

Die Projektbeschreibungen orientieren sich an einer einheitlichen Systematik. Im Einzelnen enthalten sie Angaben zu folgenden Punkten: Begründung des Projekts und Forschungsstand, Forschungsziele und Forschungsfragen, Forschungshypothesen und methodisches Konzept, interne und externe Kooperationen, Transfer, Zeitplan und Laufzeit, vorgesehene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt.

1.3 Prinzipien der Forschungsplanung

Mit dem jährlichen Forschungsprogramm wird die Basis für die künftige Eigenforschung gelegt. Merkmale der Forschungsarbeit sind der enge Austausch zwischen Theorie und Praxis, die Bildung thematisch verknüpfter Forschungs-Cluster, die systematische Entwicklung der Forschungsqualität sowie die Zusammenarbeit mit Hochschulen und externen Forschungseinrichtungen.

Theorie und Praxis im Dialog

Berufsbildungsforschung ist auf umsetzungs- und anwendungsorientierte Fragen sowohl aus dem Bereich der Berufsbildungspolitik wie auch der Berufsbildungspraxis in Betrieben und Bildungseinrichtungen gerichtet. Zugleich muss sie wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Sie dokumentieren sich vor allem in theoretischen Bezügen, in der Konzeption der Projekte, dem methodischen Design sowie dem Reflexionsniveau. Indem sie auch ihrerseits Beiträge zur Theorieentwicklung leistet, ist die Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts anschlussfähig an die Forschung in der scientific community.

Zugleich wird bei der Konzeption der Projekte von Anfang an der Frage große Bedeutung beigemessen, welche Adressaten und Zielgruppen mit der Forschung und ihren Ergebnissen erreicht werden sollen, worin der konkrete Nutzen der Erkenntnisse besteht und wie der Ergebnistransfer unterstützt werden soll. Dies kann vor Beginn der Projekte naturgemäß nur in einer sehr allgemeinen Form geschehen. Konkrete Umsetzungsschritte werden jedoch von Anfang an mitbedacht und sind Teil der Projektskizzen.

² BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung: Arbeitsprogramm 2008 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn, 8. April 2008

Clusterbildung

Um die Forschungsarbeit des BIBB thematisch zu konzentrieren und damit die Voraussetzung für eine Vernetzung zu schaffen, ist das Forschungsprogramm auf fünf zentrale Schwerpunkte ausgerichtet. Sie stellen zum einen die Verbindung zu den vorausgegangenen Forschungsprogrammen dar, zum anderen nehmen sie auf das mittelfristige Forschungs- und Entwicklungsprogramm Bezug.

- Im Forschungsschwerpunkt 1 „Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem“ geht es ganz allgemein um die Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle.
- Der Forschungsschwerpunkt 2 „Modernisierung und Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung“ widmet sich wichtigen Strukturfragen.
- Der Forschungsschwerpunkt 3 „Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege“ trägt mit seinen Ergebnissen dazu bei, die Kompatibilität der bestehenden Bildungsgänge untereinander zu verbessern und Übergänge zu erleichtern.
- Der Forschungsschwerpunkt 4 „Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen“ beschäftigt sich mit den Anforderungen an die Berufsbildung durch eine zunehmend heterogene Struktur der Lernenden.
- Im Forschungsschwerpunkt 5 „Internationalität der Berufsbildung“ werden vor allem Themen aus dem Umfeld der europäischen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik untersucht.

Wichtig bei der Forschungsplanung ist die Anschlussfähigkeit neuer Projekte an laufende oder abgeschlossene Forschungsprojekte des BIBB. In den Begründungen werden daher die thematischen Bezüge zu anderen Projekten und Vorhaben ausführlich erläutert und darüber hinaus Kooperationen mit anderen Projekten und Vorhaben als Teil der Projektplanung ausgewiesen.

Qualitätsentwicklung

Die Forschungsprojekte des BIBB unterliegen einem kontinuierlichen Prozess der Qualitätsentwicklung. Er beginnt in der Phase der Ideenfindung und bezieht vor allem die Phasen der Projektbewilligung, der Projektdurchführung und des Ergebnistransfers ein. Er ist gekennzeichnet durch einen intensiven Informations- und Diskussionsprozess, in dessen Verlauf sich immer wieder Möglichkeiten der Feinsteuerung ergeben. Die Qualitätsentwicklung des BIBB wird im Jahr 2009 einer externen Auditierung nach dem LQW-Standard³ unterzogen werden. Die Berufsbildungsforschung bildet dabei neben der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen und dem Programmmanagement einen Schlüsselprozess. Mit der Einstellung einer Qualitätsmanagementbeauftragten und der Einrichtung von Qualitätszirkeln sind wichtige organisatorische Vorbereitungen getroffen worden.

In der Phase der Projektbewilligung findet eine Qualitätsentwicklung zunächst in Form interner Abstimmungen innerhalb der Projektgruppen sowie eine hausinterne Diskussion der Entwürfe statt. Sodann wird der Entwurf des Forschungsprogramms sowohl im Wissenschaftlichen Beirat als auch im Unterausschuss Berufsbildungsforschung des Hauptausschusses beraten. Die vielfältigen Anregungen fließen in die Endfassung ein, die dem Hauptausschuss zur Bewilligung vorgelegt wird. Der Hauptausschuss hat das vorliegende Forschungsprogramm in seiner Dezember-Sitzung diskutiert und einstimmig bewilligt. Nach der formellen Bewilligung durch den Hauptausschuss und der Genehmigung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) werden die Projektskizzen zu Projektanträgen ausgearbeitet. Sie werden auf internen Projektkonferenzen vorgestellt und

³ ZECH, Rainer: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch. 2. Auflage, Bielefeld 2004

diskutiert; die unter Umständen ergänzten Projektvorlagen werden anschließend vom Forschungsdirektor bewilligt.

Während der Projektlaufzeit erfolgt die Qualitätsentwicklung vor allem durch die kritische Reflexion der Projektfortschritte in den Projektteams sowie in den verantwortlichen Arbeitsbereichen und Abteilungen. Zusätzlich finden hausöffentliche Projektkolloquien statt. Unterstützend ist ein externes Feedback, etwa durch Beiräte oder eine fachliche und/oder methodische Beratung vorgesehen. Darüber hinaus wird den BIBB-Gremien, also vor allem dem Unterausschuss Berufsbildungsforschung sowie dem Wissenschaftlichen Beirat, über die Projektfortschritte, die Zwischen- und Endergebnisse Bericht erstattet. Nach Abschluss der Projekte liefern Publikationen, unter anderem auch in referierten Zeitschriften, sowie Vorträge auf Tagungen und Kongressen ein Podium, um die Ergebnisse der Fachöffentlichkeit zu präsentieren und ein Feedback zu erhalten.

Vernetzung mit der Wissenschaftslandschaft

Der Wissenschaftsrat hat dem Bundesinstitut empfohlen, seine Forschungsarbeit stärker mit der Wissenschaftslandschaft zu vernetzen und zugleich der Nachwuchsförderung verstärkte Beachtung zu schenken. Dem trägt das BIBB auf unterschiedliche Weise Rechnung.

So stellt die Zusammenarbeit mit externen Partnern, ob in Hochschulen oder anderen Forschungseinrichtungen, einen wichtigen und explizit erläuterten Teil der Projektskizzen dar. Je nach Art des Projektes werden unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit praktiziert. Die Spannbreite reicht von der Auftragsvergabe an Dritte über die Beratung zu Einzelfragen durch externe Fachleute bis zur begleitenden Beratung in Projektbeiräten oder die Mitwirkung in Workshops.

Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind seit 2006 Promotionsstellen eingerichtet worden. Sie sind an laufende Projekte angebunden und befristet ausgeschrieben. Außerdem werden Projekte und Vorhaben, wo immer dies thematisch möglich und sinnvoll ist, mit internen sowie externen Promotionsvorhaben oder Examensarbeiten verbunden. Das Bundesinstitut nutzt dabei die Beziehungen zu einer Reihe von Hochschulen, die zum Teil durch den Abschluss von Kooperationsvereinbarungen eine formelle Basis erhalten haben.

2. Laufende und geplante Forschungsaktivitäten des BIBB

2.1 Forschungsschwerpunkt: Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem

Ausbildung und Beschäftigung hängen in starkem Maße zusammen. Der Ausbildungsstellenmarkt wird zunehmend durch Veränderungen im Beschäftigungssystem bestimmt. Als Folge einer positiven Beschäftigungsentwicklung wurden 2007 mit 625.000 neuen Ausbildungsverträgen erheblich mehr Verträge abgeschlossen als in den Jahren zuvor. Dennoch bleibt die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt weiterhin schwierig. So wird sich die Zahl der Absolventen/-innen aus allgemein bildenden Schulen in den nächsten Jahren (zumindest im Westen) noch erhöhen. Zusätzlich drängen weiterhin Personen auf den Ausbildungsstellenmarkt, die in der Vergangenheit bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz erfolglos geblieben sind und sich nach dem alternativen Besuch anderer Bildungsgänge im so genannten Übergangssystem (z.B. Berufsvorbereitung und -grundbildung, Einstiegsqualifikation, Praktikum) erneut um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bemühen („Altbewerber“). Die Übergänge von Schule in Ausbildung sowie von Ausbildung in Beschäftigung sind Gegenstand des BIBB-Forschungsschwerpunktes „Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem“.

Die Beobachtungen und Analysen zum Ausbildungsstellenmarkt sind eine Kernaufgabe des BIBB mit einem hohen Stellenwert für die Berufsbildungspolitik. Die Ergebnisse fließen in den jährlich erscheinenden Berufsbildungsbericht⁴ der Bundesregierung ein. Zur Verbesserung der Berichterstattung in der beruflichen Bildung wird mit dem Berufsbildungsbericht 2009 zwischen einem politischen Teil, der vom BMBF verantwortet wird, und einem primär indikatorengestützten Teil, in dem aktuelle Entwicklungen in der beruflichen Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage analysiert werden, unterschieden.⁵ Dieser zweite Teil wird vom BIBB verantwortet und als Datenreport zum Berufsbildungsbericht erscheinen.

Die Grundlage für die jährlichen Analysen zum Ausbildungsstellenmarkt und die entsprechenden Indikatoren für die Berufsbildungsberichterstattung bilden amtliche Statistiken. Zu nennen sind hier vor allem die Erhebung des BIBB über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge⁶, die Ausbildungsmarkt-⁷ und die Beschäftigtenstatistik⁸ der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie die Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (Destatis)⁹.

Ergänzt werden diese Analysen um regelmäßige Befragungen zur Nachfrageseite auf dem Ausbildungsstellenmarkt. So werden alle zwei Jahre im Rahmen der BIBB-Schulabgängerbefragungen die beruflichen Wünsche von Jugendlichen erfasst und danach gefragt, ob sie ihren Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung realisieren konnten.¹⁰ Im Vordergrund der ebenfalls alle zwei Jahre stattfindenden BA/BIBB-Bewerberbefragung, einer Stichprobe aus allen bei der BA gemeldeten Bewerber/-innen für Berufsausbildungsstellen, stehen u.a. Fragen des Verbleibs nach Ende des Vermittlungsjahres sowie der beruflichen und/oder regionalen Mobilität.

Zur Verbesserung der jährlichen Prognosen zum Ausbildungsstellenmarkt, ebenfalls ein zentraler Aspekt der Berichterstattung im Rahmen des Berufsbildungsberichtes, hat das BIBB in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für quantitative Analysen der Universität Bochum ein ökonometrisches Prognose- und Simulationsmodell des Ausbildungssystems (PROSIMA) entwickelt, das vielfältige Einflussgrößen auf das Ausbildungsplatzangebot berücksichtigt. Dazu zählen u.a. die gesamtwirtschaftliche Entwicklung (z.B. Veränderungen des Bruttoinlandsproduktes, des Auftragseinganges der Unternehmen), die Entwicklung des Arbeitsmarktes (z.B. Zahl der Erwerbstätigen und der Arbeitslosen) sowie die demografische Entwicklung (z.B. Zahl der Schulabgänger/-innen).⁹

Darüber hinaus führt das BIBB regelmäßig Analysen für den Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands¹¹ durch, der jährlich vom BMBF herausgegeben wird. Wie im letzten Jahr wird das BIBB für den aktuellen Bericht die Themenbereiche (Module) „Entwicklung des Bildungsangebotes in wissens- und technologieorientierten Wirtschaftsbereichen im Rahmen der betrieblichen Ausbildung“ sowie „Weiterbildung und Lebenslanges Lernen“ bearbeiten.

Diese Kernanalysen zum Ausbildungsstellenmarkt geben wichtige Hinweise auf aktuelle Probleme. So konnten beispielsweise aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung wichtige Informationen zum Thema „Altbewerber“ gewonnen werden. Die Analysen bildeten eine zentrale Grundlage für die Gesamteinschätzung der Problematik „Altbewerber“ und leiteten

⁴ <http://www.bibb.de/de/wlk15599.htm>

⁵ Hierzu: <http://www.bibb.de/de/31345.htm>

⁶ <http://www.bibb.de/de/14492.htm>

⁷ <http://www.bibb.de/de/wlk29602.htm>

⁸ <http://www.bibb.de/de/wlk8250.htm>

⁹ <http://www.bibb.de/de/wlk10900.htm>

¹⁰ Vgl. Berufsbildungsbericht 2007, Kap. 1.3.2

¹¹ <http://www.bmbf.de/de/1869.php>

den Entscheidungsprozess zur Lösung des Problems sowie das hierzu angestoßene Gesetzgebungsverfahren ein. Auf der Grundlage von § 421r (SGB III) können Arbeitgeber/-innen einen Zuschuss für die zusätzliche betriebliche Ausbildung besonders förderungswürdiger Auszubildender erhalten (Ausbildungsbonus).

Zur Bearbeitung aktueller und relevanter bildungspolitischer Fragestellungen sind weitere Forschungsaktivitäten und -projekte notwendig. Aufgrund der hohen Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen werden im Rahmen der BIBB-Übergangsstudie zurzeit der Übergangsprozess Schule-Berufsausbildung, die Einflussfaktoren auf diesen Prozess und die Dauer bis zum Ausbildungseinstieg untersucht.¹² Das Thema Übergänge ist auch Schwerpunkt des aktuellen nationalen Bildungsberichtes „Bildung in Deutschland 2008“, in den umfangreiche Sonderauswertungen zu den Übergängen in Ausbildung aus der BIBB-Übergangsstudie eingeflossen sind.

Ob den Jugendlichen der Einstieg in eine betriebliche Ausbildung gelingt, hängt nicht zuletzt von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab. Mit dem BIBB-AusbildungsMonitor¹³, einem unterjährigen Betriebspanel, werden Personalverantwortliche in Betrieben zur Ausbildungsbereitschaft und zu Besetzungsstrategien von Ausbildungsstellen befragt. Dadurch können frühzeitig Informationen über Entwicklungen des betrieblichen Ausbildungsangebotes in dem jeweils aktuellen Ausbildungsjahr gewonnen werden. Ob durch den Ausbildungsbonus zusätzliche betriebliche Ausbildungsplätze gewonnen werden können, war unter anderem Gegenstand der Betriebsbefragungen im Jahr 2008.

Das betriebliche Ausbildungsplatzangebot hängt in starkem Maße von der Kosten-Nutzen-Relation der Ausbildung ab. Neben Kosten-Nutzen-Argumenten berücksichtigen Betriebe bei ihrer Ausbildungsentscheidung aber auch andere Faktoren, die nicht unmittelbar mit der Maximierung des einzelbetrieblichen ökonomischen Nutzens zusammenhängen. Wie hoch die betrieblichen Ausbildungskosten insgesamt sind, welche quantifizierbaren und nicht-quantifizierbaren Nutzenfaktoren die betriebliche Ausbildungsentscheidung mit beeinflussen, wird unter anderem in dem Forschungsprojekt „Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung“¹⁴ untersucht.

Ein wichtiger Aspekt bei der Bewertung des Nutzens von Ausbildung ist die Frage, ob über diesen Weg ausreichend qualifiziertes Personal zur Deckung des aktuellen und künftigen Fachkräftebedarfs bereitgestellt werden kann. Welche Formen der Personalrekrutierung im Fachkräftebereich in Unternehmen in wachsenden Beschäftigungsfeldern praktiziert werden, welche Entscheidungsprozesse hierbei zugrunde liegen und welche Möglichkeiten es gibt, Unternehmen mit geringer Ausbildungstradition an Ausbildung heranzuführen, sind zentrale Fragen des Forschungsprojektes „Betriebliche Personalbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder“¹⁵. Die Ergebnisse sollen nicht nur Hinweise auf die Attraktivität des dualen Systems geben, sondern auch in die ordnungsbezogene Qualifikationsforschung und die Ordnungsarbeit des BIBB einfließen.

Ebenfalls der Sicherung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes dienen staatliche Förderprogramme. Insbesondere in Ostdeutschland wurden hierdurch in der Vergangenheit zusätzliche außerbetriebliche Ausbildungsstellen geschaffen, um das mangelnde Angebot an betrieblichen Stellen zu kompensieren. Ein demografisch bedingter Rückgang an Ausbildungsplatznachfragern und -nachfragerinnen, aber auch eine vorrangig kleinbetriebliche Wirtschaftsstruktur mit stark spezialisierten Betrieben wird das duale Ausbildungssystem in Ostdeutschland künftig vor neue Herausforderungen stellen. Ob die bisher öffentlich ge-

¹² Vgl. Berufsbildungsbericht 2007, Kap. 1.3.3

¹³ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21202.pdf

¹⁴ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21203.pdf

¹⁵ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21205.pdf

förderten Ausbildungsstrukturen und neuen Lernortkombinationen über die quantitative Ausbildungskrise hinaus Ansätze und Potenziale für die künftige Entwicklung des dualen Ausbildungssystems besitzen, ist Gegenstand des Forschungsprojektes „Wirksamkeit und Perspektiven staatlich geförderter Ausbildungsstrukturen in Ostdeutschland“¹⁶.

Einen weiteren, aktuellen Schwerpunkt des BIBB bilden Forschungen zu den Übergängen in Beschäftigung. Kern dieser Forschungen ist die Erwerbstätigenbefragung „BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – Arbeit im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“¹⁷, die gemeinsam mit der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wird. Mit dieser repräsentativen Erhebung unter 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland werden die seit 1976 in unterschiedlichen zeitlichen Abständen gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BA (IAB) durchgeführten größeren Erwerbstätigenbefragungen zu Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen sowie der beruflichen Situation fortgesetzt. Durch die aktuelle Befragung werden differenzierte Informationen über ausgeübte Tätigkeiten, berufliche Anforderungen, Arbeitsbedingungen und -belastungen, Bildungsverläufe der Erwerbstätigen sowie über die Verwertung beruflicher Qualifikationen gewonnen. Bezogen auf einzelne Berufe oder Berufsgruppen (z. B. Dienstleistungsberufe) geben die Analysen unter anderem wichtige Hinweise auf gesellschaftliche und berufsspezifische Entwicklungsprozesse und damit auch für die Entwicklung und Modernisierung einzelner Berufsbilder.

Der Übergang von der Berufsausbildung in Beschäftigung wird darüber hinaus schwerpunktmäßig im Forschungsprojekt „Berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte nach Abschluss der Ausbildung“¹⁸ untersucht. Mit den Analysen zur so genannten zweiten Schwelle sollen Hinweise darüber gewonnen werden, inwieweit nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung Schwierigkeiten beim Einstieg in das Berufsleben und damit verbundene diskontinuierliche sowie prekäre Beschäftigungsverläufe zunehmen. Hierzu wird die berufliche Einmündung über einen Zeitraum von drei Jahren nach Beendigung der Ausbildung betrachtet, um den Umfang erfolgreicher Berufseinstiegsprozesse zu erfassen und in Abgrenzung dazu prekäre Verläufe und Entwicklungen auszumachen. Darüber hinaus sollen relevante Einflussgrößen auf unterschiedliche Berufseinstiegsprozesse identifiziert werden.

Die sich stetig weiterentwickelnden Qualifikationsanforderungen und Fachkräftebedarfe der Wirtschaft, die bedeutsam für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und den Verbleib in Beschäftigung sind, bilden den Gegenstand der Qualifikationsentwicklungsforschung¹⁹ im BIBB. Zu dieser Aufgabe gehören neben der Früherkennung von Qualifikationsentwicklungen und dem FreQueNz-Netzwerk auch das Arbeitsmarktradar, das zusammen mit der Bundesagentur für Arbeit und dem Statistischen Bundesamt entwickelt wird, sowie die Weiterentwicklung von langfristigen Qualifikationsprognosen und die Beobachtung und Analyse von Angeboten und innovativen Trends auf dem Weiterbildungsmarkt.

2.2 Forschungsschwerpunkt: Modernisierung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung

Gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Wandel wirken sich unmittelbar auf die Berufsbildung aus. Die dadurch angestoßenen Veränderungen erhöhen den Druck, Modernisierungsprozesse in Gang zu setzen. Um sicherzustellen, dass eingeleitete Modernisierungsprozesse den Erfordernissen entsprechen, sind Maßnahmen zur Qualitäts-

¹⁶ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21204.pdf

¹⁷ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_22101.pdf

¹⁸ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_21201.pdf

¹⁹ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_20501.pdf

sicherung notwendig. Dabei setzt Qualitätssicherung in der Berufsbildung auf unterschiedlichen Ebenen an, der Makro-, Meso- und Mikro-Ebene.

Gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Wandel fordern auch von der Berufsbildung ständige Weiterentwicklung durch die Modernisierung von Systemstrukturen, Institutionen und Lernorten sowie Lehr- und Lernprozessen. Auf allen drei Ebenen ist dabei immer die Qualität zu überprüfen und sicherzustellen.

Um die Qualität auf den unterschiedlichen Ebenen der Berufsbildung erfassen und bewerten zu können, müssen Evaluationskriterien entwickelt werden. Offen ist die Frage, ob und inwiefern Innovationen in der Berufsbildung wirksam sind, ob sich diese dann auch tatsächlich in der Praxis bewähren und ob sie dem Modernisierungsbedarf gerecht werden. Der Deutsche Bundestag hat die Bundesregierung aufgefordert, Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten. Alle Beteiligten in der Berufsbildung sind nun aufgefordert, passende und praktikable Instrumente und Verfahren (weiter) zu entwickeln, um die Praxis der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements kontinuierlich zu verbessern. Hierfür existieren sowohl in der Wissenschaft als auch in der beruflichen Praxis sehr unterschiedliche Konzepte.

Im BIBB werden zum Thema „Qualitätssicherung“ zurzeit drei Forschungsprojekte mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten und -ansätzen durchgeführt. Im Projekt „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ werden Qualitätsverständnis und -ziele von Betrieben untersucht, und der Frager nachgegangen, welche Instrumente und Verfahren dabei zur Anwendung kommen. Analysiert wird, ob und welche Zusammenhänge zwischen Qualitätszielen und Qualitätssicherungsstrategien bestehen. Ziel des Projektes ist es, Ansatzpunkte für die Förderung und Stärkung von Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung zu definieren und Konzepte für die Gestaltung und Implementierung betrieblicher Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu erarbeiten.

Ergänzend zu diesen Untersuchungen wird im Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ danach gefragt, wie unter den aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Betrieben ausgebildet wird und in welchem Ausmaß das den formulierten berufspädagogischen, jugendbezogenen und gesetzlichen Qualitätsansprüchen entspricht.

Das Projekt „Reflexive Meta-Evaluation von Modellversuchsprogrammen zum betrieblichen Lernen“ ist auf der Meta – Ebene angesiedelt. Modellversuche haben für die zukunftsorientierte Strukturierung und Gestaltung der Berufsbildung eine wichtige Funktion. Ziel des Projektes ist, Ansätze für die formative Evaluierung sowie eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Instrumente „Modellversuch“ und „Entwicklungsprogramme“ zu erarbeiten. Mit dem Projekt sollen Erkenntnis- und Verwertungsziele auf unterschiedlichen Ebenen verfolgt werden. Zum einen soll unmittelbar auf der inhaltlichen Ebene der implementierten und wissenschaftlich begleiteten Modellversuche und Programme reflexiv und entwicklungsorientiert evaluiert werden. Zum anderen soll modellhaft eine Fundierung und Verortung des angewandten Evaluationsansatzes auf einer konzeptionellen und methodischen Ebene erfolgen, die eingebunden ist in den Fachdiskurs der Evaluationsforschung.

In dem Maß, in dem sich gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Bedingungen wandeln, verändern sich auch die Anforderungen an die Berufsbildung. Voraussetzung für die Modernisierung und Weiterentwicklung der Berufsbildung ist die zukunftsorientierte Gestaltung von Aus- und Fortbildungsregelungen. Dabei gilt es in der Ordnungsarbeit einerseits der wachsenden Komplexität beruflicher Anforderungen Rechnung zu tragen und andererseits die zunehmende Differenzierung betrieblicher Strukturen hinreichend zu berücksichtigen.

sichtigen. Eine Flexibilisierung, ohne Aufgabe des Berufsprinzips ist z. B. durch die Einbeziehung von Wahlbausteinen, betrieblichen Einsatzfeldern, Fachrichtungen in die Ordnungsmittel oder durch die Entwicklung von Zusatzqualifikationen möglich. Die Entwicklung von Konzepten für die Schneidung von Berufsfeldern/ Berufsfamilien ist ein weiteres Aufgabenfeld. Damit besteht die Möglichkeit, Einzelberufe zu sinnvollen Berufsfamilien zusammenzuführen, und einer weiteren „Spezialisierung“ der Berufe entgegenzuwirken, ohne dort wo es erforderlich ist, Monoberufe zu schaffen.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung stehen darüber hinaus Fragen der kompetenzorientierten Weiterentwicklung von Ordnungsmitteln, der Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungsbereiche sowie der Anschlussfähigkeit an europäische Entwicklungen im Mittelpunkt der Modernisierungsdiskussion.

Wichtig für die permanenten Veränderungsprozesse in der Berufsbildung ist die betriebliche Weiterbildung. Studien zufolge (CVTS 3) zeigt sich, dass die Beteiligung an Weiterbildung sowie das Angebot in Deutschland hinter den an sie gestellten Erwartungen zurückbleiben. Hier setzt das Forschungsprojekt „Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling“ an. In diesem Projekt wird untersucht werden, ob und in welchen Ausmaß Investitionen in Weiterbildung auf individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene wirksam werden.

2.3 Forschungsschwerpunkt: Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege

Die Stärkung des lebensbegleitenden Lernens, die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Teilbereichen des Bildungssystems und die Gleichwertigkeit der Bildungswege in Bezug auf Berufs-, Allgemein- und Hochschulbildung sind zentrale Strategien für die Modernisierung des Berufsbildungssystems. Dies impliziert Forderungen nach einer stärkeren Kontinuität der Bildungsverläufe und gegenseitiger Bezugnahme und Anrechnung individueller Lernleistungen, auch unter Berücksichtigung informeller und formeller Lernphasen. Der Perspektivwechsel hin zur Outputseite beruflicher Bildung, zur Ermöglichung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen, -gängen und -institutionen oder zu verbesserter Transparenz und Akzeptanz unterschiedlicher Bildungswege sind jedoch nicht nur ein nationales Anliegen, sondern bedeutsames Element der europäischen Berufsbildungspolitik. Lebensbegleitendes Lernen findet sich demzufolge in vielen nationalen, transnationalen und europäischen Programmen, Projekten und Initiativen wieder.

Die Europäische Kommission hat das „Lebenslange Lernen“ im Rahmen der europäischen Beschäftigungsstrategie als eine zielgerichtete Lerntätigkeit definiert, die in allen Lebensphasen einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient.²⁰ Lebensbegleitendes Lernen umfasst dabei Lernaktivitäten unterschiedlicher Formalisierungsgrade, bezieht also alle denkbaren Ausprägungen beruflichen (und allgemein bildenden) Lernens mit ein. Drei wesentliche Aspekte sind für den Forschungsschwerpunkt derzeit von besonderer Bedeutung: Zum einen die *Unterstützung, Erfassung und letztlich auch Zertifizierung* von im Rahmen informeller und nicht-formaler Lernprozesse erworbenen Kompetenzen und damit die Berücksichtigung von Lernformen, die derzeit im Blickpunkt der Berufsbildungspolitik und -forschung stehen. Wesentliches Ziel ist hierbei die Anerkennung und Anrechnung z. B. über Leistungspunkte in der beruflichen Bildung. Zum anderen die Betonung der *Gleichwertigkeit* dieser Lernformen gegenüber formalisierten Lernprozessen, die wiederum eine Anschlussfähigkeit an das Berufsbildungs-

²⁰ Mitteilung der Europäischen Kommission: "Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen", Brüssel, den 21.11.01, KOM(2001) 678 endgültig

system in Form von Anerkennung und Anrechnung impliziert. Allerdings stellen sich komplexe Fragen dahingehend, wie diese Anrechnung erfolgen kann und soll. Als dritter Aspekt ist der *Zusammenhang* zwischen unterschiedlichen Lernformen, Personengruppen und Lerntypen, Beteiligungsformen und Unterstützungskonzepten sowie entsprechenden (Bildungs-)Institutionen zu nennen. Es müssen neue Lehr-/Lernkonzepte für alternde Belegschaften, lernschwache Jugendliche oder Menschen mit Migrationshintergrund erprobt und entwickelt und durch entsprechende Forschungskonzepte z. B. empirisch hinsichtlich ihrer Wirkungen untersucht werden. Auswirkungen auf der institutionellen Ebene wie z. B. Neuorientierungen und Verdrängungsprozesse von Bildungseinrichtungen oder die Komplementarität und Substitution von Bildungsgängen sind zu analysieren und zu erfassen.

Im Zentrum der kurz- und mittelfristigen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten des BIBB stehen die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Sicherung der Transparenz und der Anerkennung informellen Lernens, die Analyse von Lernformen und Lernkonzepten zur Verknüpfung formalen, nicht-formalen und informellen Lernens für ausgewählte Zielgruppen und die Bedeutung von Ausbildungsgängen und Institutionen. Ein bis 2010 laufendes Forschungsprojekt im Forschungsschwerpunkt 3 befasst sich mit der Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen.²¹ Im Zentrum von zwei neuen Projekten steht einerseits die Bildungsberatung, andererseits der Zusammenhang zwischen informellem Lernen und der Externenprüfung.

Das erste neue Projekt „Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen“ befasst sich mit Unterstützungsstrukturen für das lebensbegleitende Lernen und untersucht exemplarisch am Beispiel des Fernlernens die Bedeutung und Formen einer personenbezogenen (Weiter-)Bildungsberatung. Somit wird nicht nur der im Innovationskreis Weiterbildung (IKWB) diskutierten Notwendigkeit einer stärkeren Analyse und Förderung der Bildungsberatung entsprochen, sondern der Aspekt der Bildungsberatung wird anhand einer innovativen Lernform der Berufsbildung thematisiert: Die Beratungsfrage stellt sich im Fernlernen, das in der Regel als E-Learning durchgeführt wird, anders als beim Präsenzlernen, das z. B. eine direkte, persönliche Interaktion zwischen Bildungsanbieter und Teilnehmer/-in ermöglicht. Entsprechende Konsequenzen für die Akteure, Beratungsprozesse und -strukturen sowie institutionelle Bedingungen sollen untersucht werden. Somit steht dieses Projekt im inhaltlichen Zusammenhang zu weiteren Arbeiten des BIBB im Kontext des Fernlernens, z. B. bezüglich der Bestimmung von Qualitätsmerkmalen im Fernlernen oder der Begutachtung von Fernlehrgängen.

Das zweite neue Projekt „Anerkennung informellen Lernens am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenprüfung“ konkretisiert die Frage der Anerkennung und Anrechnung von Lernleistungen aus informellen Lernprozessen auf einen formalen Bildungsabschluss bzw. auf eine Zulassung zu entsprechenden Prüfungen. Die Externenprüfung ermöglicht Personen mit Berufserfahrung das Ablegen der Abschlussprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Vor diesem Hintergrund soll analysiert werden, ob hier tatsächlich eine Anerkennung informellen Lernens erfolgt, welchen Stellenwert dieser Ansatz hat und wie der Prozess der Anrechnung organisiert wird. Ziel dieses Forschungsprojekts ist, die oft isoliert diskutierte Frage der Anerkennung informellen Lernens mit einer im Bildungssystem relativ bekannten und etablierten Form, einen beruflichen Abschluss zu erlangen, in Beziehung zu setzen.

Auf Basis der Datenbank „Ausbildung Plus“ wird die Entwicklung dualer Studienangebote an Hochschulen verfolgt.²² Duale Studiengänge verbinden hochschulisches, eher theorieorientiertes Lernen mit betrieblichen, eher praxisorientierten Lernphasen. Hier stellt sich die Frage, wie sich das oft als „Königsweg“ für die Verbindung dieser Lernbereiche ein-

²¹ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_23201.pdf

²² http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_30535.pdf

geschätzte Konzept der dualen Studiengänge unter veränderten bildungspolitischen Bedingungen qualitativ und quantitativ weiterentwickeln wird. Ein anderes Projekt entwickelt, erprobt und evaluiert ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung analog zum Hochschulsystem, das wesentlich zur Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit beitragen könnte.²³ Ein weiteres Projekt befasst sich mit unterschiedlichen Fragestellungen der Weiterbildung und nutzt für die empirischen Erhebungen bei Weiterbildungsanbietern das standardisierte Instrument des Weiterbildungsmonitors.²⁴ Zudem ist die technische Bildung in Deutschland Thema eines im Jahr 2009 auslaufenden Projekts.²⁵

Projekt 3.3.201

Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen

(Horst Mirbach, Angela Fogolin,)

1. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung

Vor dem Hintergrund umfassender und rasanter Veränderungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft ist in den vergangenen Jahren „Lebenslanges Lernen“ auf europäischer und nationaler Ebene „sowohl Leitlinie als auch ein Ziel von Bildungspolitik“ (BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) 2004, S. 11) geworden.

Dabei ist „Lebenslanges Lernen (...) weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortetes Lernen (...). Dieses *selbst gesteuerte Lernen* beinhaltet die Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ebenso wie das Selbstorganisieren von Lernen“ (BLK 2004, S. 13).

Eine gesellschaftliche Notwendigkeit und (An-)Forderung an das Individuum, nämlich die Gestaltung und Initiierung eigener Lernprozesse, hier insbesondere in der Weiterbildung, wird somit individualisiert.

„Fernlernen“ (engl. „Distance Learning“) als Segment der organisierten (Weiter-)Bildung kommt dem Bedürfnis nach Orts- und Zeitunabhängigkeit beim Lernen in besonderer Weise entgegen und spricht damit insbesondere Berufs- und Erwerbstätige, Menschen in der Familienphase etc. an. Eine genauere Bestimmung ermöglicht die Definition von „Fernunterricht“ in § 1, Absatz 1 des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG). Dort wird „Fernunterricht“ definiert als „die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“.²⁶

Didaktisch wird Fernlernen²⁷ zunehmend als „Blended Learning“, also netzgestützt, mit kurzfristigen Präsenzphasen kombiniert und tutoriell begleitet, durchgeführt. Während in diesen Lernarrangements asynchrone Kommunikationsformen überwiegen, gehört im Forschungsprojekt darüber hinaus aber auch E-Learning, das mit einem überwiegenden Anteil an

²³ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_30558.pdf

²⁴ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_20510.pdf

²⁵ http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info.php?fpvNr=4.00.858&typ=1&freie_suche=

²⁶ FernUSG, zitiert nach: http://bundesrecht.juris.de/fernusg/_1.html (Stand: 25.02.08)

²⁷ Im Projektkontext wird der Begriff „Fernlernen“ verwendet, da der Begriff „Fernunterricht“ dem veränderten (pädagogischen) Selbstverständnis vieler Anbieter nur noch unzureichend Rechnung trägt: So benannte sich z.B. der frühere „Deutsche Fernschulverband“, der als wichtigste Interessenvertretung „traditioneller“ Fernlehrinstitute gelten kann, Ende 2003 in „Forum Distance-Learning“ (FDL) um.

synchroner Kommunikation durchgeführt wird und das damit nicht unter das FernUSG fällt, zum Untersuchungsgegenstand. Hingegen bleiben netzgestützte Informations-, Kommunikations- und Lernangebote, die einen eher informellen Charakter aufweisen, wie z.B. Diskussionsforen²⁸ oder „Web 2.0“ – Anwendungen im Projektkontext unberücksichtigt.

Wichtige Charakteristika des Bildungssegmentes „Fernlernen“ sind seine weitgehende Regulierung durch den Markt und die vorrangig individuelle Nachfrage – damit stellt es sich „nicht nur von der Anbieterseite, sondern auch von der Nachfrager- bzw. Teilnehmerseite als private Bildungsform dar“ (ROSS 1992, S. 50).

Lebenslanges Lernen setzt nach Auffassung der BLK 2004, S. 13, „kompetente *Lernberatung*“ voraus. Dieser Begriff kommt im Fernlernen aber primär für Beratungsdienstleistungen zur Anwendung, die den Charakter einer „Lernprozessbegleitung“ bzw. von „Lernhilfen“ aufweisen und wird daher der Mehrdimensionalität der erforderlichen Beratungsdienstleistungen im Kontext von „Lebensbegleitendem Lernen“ (s.u.) nur unzureichend gerecht.

Daher wird im Projektkontext der Begriff der (Weiter-) Bildungsberatung verwendet. Hier umfasst dieser Begriff weniger eine im o.g. Sinne verstandene „Lernberatung“, sondern angesprochen sind primär Beratungsdienstleistungen im Vorfeld einer Lehrgangsauswahl bzw. Lehrgangsbelegung, die dazu beitragen können, die persönliche berufliche Bildungsplanung zu unterstützen. Auch nimmt der Begriff Bezug auf die aktuellen Initiativen, Empfehlungen und Diskussionen zu „Bildungsberatung“ und ermöglicht eine stärkere Fokussierung auf den Aspekt „Weiterbildung“, der – so die Vermutung – im „Fernlernen“ dominiert.

Der Aspekt „Beratung“ wird auch in den §§ 16 und 17 FernUSG behandelt. Aus der Perspektive des Verbraucherschutzes werden dort gesetzliche Vorgaben für die trägergebundene Produktberatung formuliert. Intention des Gesetzgebers ist es, in einem sehr intransparenten Markt, in dem der trägergebundenen Beratung somit ein hoher Stellenwert zukommt, unseriöse Praktiken seitens der Anbieter zu unterbinden.

Fernlernen stellt sich gegenwärtig als ein sehr unübersichtliches und fluides Bildungssegment dar, das - sowohl im Hinblick auf Anbieter als auch auf Angebotsformen – zunehmend ausdifferenziert.²⁹ Verstärkt lassen sich dabei auch Kooperationen zwischen Anbietern von Fernlehrgängen und hochschulischen Anbietern von Fernstudiengängen beobachten: So nimmt z.B. die „Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) – Berlin University for Professional Studies“, eine Hochschule, die im Rahmen einer „Public - Private - Partnership“ von der Freien Universität Berlin und der Klett-Gruppe gegründet wurde, voraussichtlich ab Oktober 2009 ihren Studienbetrieb auf.³⁰

Auch ist zu vermuten, dass die Lerninhalte berufsbildender Fernlehrrangebote zukünftig verstärkt modularisiert aufbereitet werden.³¹ Damit gewinnen auch Aspekte wie „Durchlässigkeit“ zwischen beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildung bzw. „Anrechenbarkeit“ von beruflichen Abschlüssen und Kompetenzen auf ein Fernstudium für die (Weiter-) Bildungsberatung im Fernlernen an Bedeutung.

Im Fernlernen ist der Einsatz netzgestützter Informations- und Kommunikationstechnologien inzwischen weit verbreitet. Damit stellt sich auch die Frage, inwieweit netzgestützte (trägerunabhängige) Angebote, z.B. in Form von Weiterbildungsdatenbanken, Diskussionsforen,

²⁸ Vgl. dazu z.B. <http://www.bibb.de/de/wlk8503.htm>

²⁹ Vgl. dazu auch BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007, Teil II, Kapitel 4.1.6, Fernunterricht – Anbieter und Angebote, abrufbar unter: www.bmbf.de/de/11063.php, (Stand: 11.03.08)

³⁰ Vgl.: <http://www.duw-berlin.de/>, (Stand: 15.01.09)

³¹ Dies legen Aussagen von Anbietern auf eine offene Frage zu Veränderungen im Fernlernen in den nächsten fünf Jahren nahe, die im Rahmen einer schriftlichen Erhebung gestellt wurde (vgl. FOGOLIN; SCHMITZ 2007).

Blogs oder „Virtual Coaching“, die (Weiter-)Bildungsberatungsbedürfnisse der an einem Fernlehrgang Interessierten bzw. Teilnehmenden adäquat aufgreifen.

Projektziele

Angesichts einer eher schmalen vorliegenden empirischen Datenbasis im Bildungssegment „Fernlernen“ (s.u.) weist das Projekt einen explorativen Charakter auf. Untersucht werden soll, welche trägerunabhängigen und trägergebundenen Beratungsangebote und –instrumente von Interessierten und Teilnehmenden an Fernlernen im Vorfeld einer Fernlehrgangs- bzw. Fernstudienauswahl und -belegung genutzt werden und inwieweit diese bekannten/ genutzten Angebote ihren Bedarfen entsprechen.

Da Fernlernen als didaktische Methode Besonderheiten aufweist (s.u.), erscheint es sinnvoll, im Projekt stärker auf netzgestützte Beratungsinstrumente und -möglichkeiten zu fokussieren. Im Internet findet sich eine Palette unterschiedlicher Ressourcen, die in den unterschiedlichen Phasen eines Beratungsprozesses zu Recherche-, Informations- und Beratungszwecken genutzt werden können (s.u.).

Daher erscheint es wenig zielführend, die Untersuchung nur auf einen bestimmten Typus von (netzgestützter) Beratung oder einzelne Angebote (z.B. trägergebunden, trägerunabhängig, professionelle Beratung oder Beratung durch / Austausch mit Peers) zu konzentrieren. Stattdessen wird angestrebt, Erkenntnisse dazu zu gewinnen,

- welche netzgestützten trägerunabhängigen und trägergebundenen Beratungsangebote, Entscheidungshilfen und Informationsquellen im Feld „Fernlernen“ es gibt,
- inwieweit diese bekannt sind und wie sie von Interessierten und Ratsuchenden genutzt werden,
- welche Bedarfe im Hinblick auf (Weiter-)Bildungsberatung bestehen, und ob bzw. inwieweit
- sie durch trägerunabhängige und trägergebundene Beratungsangebote abgedeckt werden.

Die Forschungsergebnisse können darüber hinaus auch zur Qualitätsentwicklung in der (Weiter-)Bildungsberatung beitragen, in dem sie

- (beteiligte) Anbieter auf mögliche „schwarze Flecken“ in ihrem Angebot aufmerksam machen und eventuell auch
- für eine „übergreifende“ Betrachtungsweise (d.h. für eine mögliche Verzahnung/ Verlinkung/ Vernetzung unterschiedlicher Angebote) sensibilisieren.

Forschungsstand

1) (Weiter-)Bildungsberatung

Sowohl „auf europäischer (...) [als auch] einzelstaatlicher Ebene“ wurde im Kontext des „Lebensbegleitenden Lernens“ den Aspekten „Information, Beratung und Orientierung“ frühzeitig eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. SULTANA 2004, S. 17): So startete die OECD 2001 vergleichende Untersuchungen zur Praxis der Berufsberatung in 14 Mitgliedsstaaten. Diese Untersuchungen wurden 2002 weiter auf insgesamt 37 Länder ausgedehnt; darüber hinaus führte auch die Weltbank 2002 eine vergleichbare Studie in sieben Ländern durch (vgl. SULTANA 2004, S. 5f.).

Eine erste, im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Bestandsaufnahme zur Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung in Deutschland, wurde im Dezember 2007 vorgelegt (NIEDLICH et al. 2007). Diese Studie hatte neben der eingangs erwähnten Bestandsaufnahme, die primär die Perspektive der 9.453 befragten Anbieter widerspiegelt, auch „die Analyse und Weiterentwicklung von Vorstellungen für grundlegende Qualitätsstandards in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung“

(NIEDLICH et al. 2007, S. 1) zum Ziel. Bereits der Titel der Studie verdeutlicht, dass „Beratung“ nicht als eindeutige und klar abgrenzbare Dienstleistung angesehen werden kann, sondern dass dem Begriff eher ein Konglomerat unterschiedlicher Beratungsdienstleistungen zugrunde liegt.

Diese Vielschichtigkeit der Beratungsdienstleistungen trägt wohl auch dazu bei, dass der Begriff „Bildungsberatung“ bis heute uneinheitlich und in unterschiedlichen Differenzierungsgraden verwendet wird. Während beispielsweise die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einem Positionspapier im Titel zwischen „Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung“ (und im weiteren Verlauf des Textes auch zwischen „Berufs- und Ausbildungsberatung, Studienberatung, Weiterbildungsberatung und Berufs- und Arbeitsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit“ differenziert (vgl. GEW 2007)), wird „Bildungsberatung“ in den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung sehr viel umfassender definiert: „Um ein quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot sicherzustellen, das alle Zielgruppen, insbesondere die bisher nicht erreichten, in Anspruch nehmen können, bedarf es einen integrativen und alle Phasen des Lernens umfassenden Systems der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst. Dazu gehören auch niedrigschwellige und aufsuchende Beratungsangebote.“ (vgl. BMBF, S. 9)

SULTANA 2004, S. 36f., differenziert bei der Begriffsbestimmung von „Bildungs- und Berufsberatung“ „zwischen der Beratung bei persönlichen Problemen – welche im Englischen oft mit dem Begriff *counselling* bezeichnet wird, das eine stärker therapeutische Komponente enthält und im Deutschen ungefähr mit „sozialpsychologische Beratung“ wiedergegeben werden kann – und der bildungs- oder berufsbezogenen Bildungs- und Berufsberatung (*career guidance*)“. Dabei hat diese Unterscheidung eher einen analytischen Charakter, denn in der von SULTANA beobachteten Praxis von „Bildungs- und Berufsberatung“ zeigte sich, „dass es schwierig war, die beiden Begriffe gegeneinander abzugrenzen“.

Für FAULSTICH 2008, S. 123, sollte das „Ziel“ von Bildungsberatung sein, „Transparenz über Lernmöglichkeiten und –übergänge zu schaffen und Kompetenz und Motivation für Bildungsfragen zu erhöhen.“ Sie umfasst seiner Auffassung nach dabei drei Bereiche, nämlich „Informations-, adressatenzentrierte und themenorientierte Aspekte“ (vgl. S. 123).

SCHIERSMANN 2006, S. 143 ff., unterscheidet zwischen personen- und organisationsbezogenen Beratungsformen. Dabei lässt sich „die personenbezogene Weiterbildungsberatung (...) weiter ausdifferenzieren in die drei Bereiche der Laufbahnberatung, der Lernberatung sowie der Kompetenzentwicklungsberatung. (...) Bei der *Laufbahnberatung* geht es (...) in erster Linie um eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote im Vorfeld der Teilnahme. (...) *Lernberatung* (...) richtet sich in erster Linie an diejenigen, die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden bzw. unmittelbar davor stehen (z.B. Einstufungsbedarf im Sprachenbereich).“ Bei der *Kompetenzentwicklungsberatung* „geht es darum, Personen darin zu unterstützen, ihre vorhandenen Kompetenzen zu dokumentieren, zu bilanzieren und Strategien zu deren Weiterentwicklung zu identifizieren“.³²

Auch die hier von SCHIERSMANN vorgenommene Differenzierung zwischen „Laufbahn- und Kompetenzentwicklungsberatung“ ist als eine analytische anzusehen, wie der in Österreich

³² Die von SCHIERSMANN vorgestellten organisationsbezogenen Beratungsformen bleiben hier außer Acht, da im Projektkontext ausschließlich die personenbezogene Perspektive von Beratung untersucht wird. Auf die auf organisationsbezogene Beratungsaspekte abzielenden, neueren Forschungsprojekte und -arbeiten (hier z.B. DÖRING; RÄTZEL 2007; DEHNBOSTEL; ELSHOLZ; GILLEN 2007, DEFFNER; BUCK; LUX 2006) oder Forschungsprojekte wie „Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen (KOMNetz, <http://www.komnetz.de>)“, „Beratungsoffensive Handwerk (BoHa, www.dgb-boha.de/material/zum_projekt)“ oder „Leben und Arbeiten (LeA, www.dgb-boha.de/material/projekt_lea, (alle Stand: 28.03.08)“ wird daher auch nicht weiter eingegangen.

entwickelte Ansatz einer „Kompetenzorientierte(n) Laufbahnberatung“ (vgl. LANG – VON WIENS; TRIEBEL 2006) verdeutlicht.

In den letzten Jahren lassen sich auch verstärkt Initiativen zur (weiteren) Professionalisierung, vor allem des berufsberatenden Personals, beobachten. So wurden 2006 in Deutschland drei neue Studiengänge zur Qualifizierung von Berufsberater/-innen (einer auf Bachelor-, zwei auf Masterebene) etabliert (vgl. ERTELT 2007, S. 25f.) und werden – auch auf universitärer Ebene – modularisierte, berufsbegleitende Weiterbildungen, z.T. auch in Form eines Zertifikatsstudiums, angeboten.³³

Prozessverläufe in Beratungssituationen, die an der ersten Schwelle zwischen Schule und Ausbildung liegen, werden derzeit an der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen einer Projektvorstudie analysiert. Anliegen dabei ist es, „eine Typologie der Beratungsverläufe zu entwickeln, welche die Vielfalt der Prozesse strukturiert (...). Wenn dies gelingt, werden in einem zweiten Schritt prozess- und teilnehmerdifferenzierte Leitfäden entwickelt, die methodische Hilfestellungen für die Durchführung von Beratungen bieten und als Arbeitsmaterialien für die Aus- und Fortbildung verwendet werden können“ (vgl. GIESEKE; KÄPPLINGER; OTTO 2007, S. 33 ff.).

Das 2006 an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg entwickelte „Virtuelle Selbstcoaching (VSC)“ ist zwar nicht ausschließlich für Bildungsberatungszwecke konzipiert worden, jedoch zeigen erste Evaluationsergebnisse, dass auch solchen Instrumenten im Kontext von Bildungsberatung eine wichtige Funktion zukommt (vgl. GEIßLER; HELM; NOLZE 2006). Als Zielgruppen kommen dabei sowohl „Coaches, Trainer, Dozenten und Berater“ als auch „Personen, die ein eigenes berufliches oder privates Problem lösen und dabei ihre Problemlösungsfähigkeit verbessern wollen“ infrage.³⁴

2) Fernlernen

Bei einer Betrachtung des Forschungsstandes im Feld „Fernlernen“ ist es zunächst wichtig, sich der Doppeldeutigkeit des Begriffs bewusst zu werden: Im Projektkontext meint „Fernlernen“ ausschließlich „Fernlernen als Bildungssegment“. „Fernlernen“ als „didaktische Methode“ (und der entsprechende Forschungsstand) bleiben demgegenüber unberücksichtigt.

Das Bildungssegment „Fernlernen“ darf nun nicht als „monolithischer Block“ angesehen werden, sondern es stellt sich gegenwärtig als ein fluides Spektrum allgemein- und berufsbildender sowie zunehmend auch hochschulischer und akademischer Angebote, die sich teilweise nur noch schwer voneinander abgrenzen lassen, dar.

Um den Forschungsstand im „Fernlernen“ betrachten zu können, ist es notwendig, zwischen den beiden Teilbereichen „Fernlernen“ (hier verstanden als Angebote beruflicher Bildung) und „Fernstudium“ (hier verstanden als Angebote, die einen anerkannten akademischen Abschluss ermöglichen) zu differenzieren: Während im Feld des hochschulischen Fernstudiums inzwischen vielfältige Forschungsarbeiten zahlreicher Akteure vorliegen, hat für Fernlernen ROSS' Diktum aus dem Jahre 1992: „Fernunterricht (...) ist bisher ein Stiefkind in Bezug auf Theoriebildung und empirische Forschung“ (ROSS 1992, S. 16) unverändert Gültigkeit.

Da es den Rahmen sprengen würde, eine detaillierte Übersicht über alle hochschulischen Akteure (einschließlich der (Fern-) Fachhochschulen, der Privathochschulen, sonstiger (An-) Institute oder Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung etc.) und deren Forschungsaktivitäten im Hinblick auf Fernstudien zu geben, sei hier beispielhaft auf die Arbeiten der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF, www.dgwf.net, vormals: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)), des Hoch-

³³ Vgl. dazu bspw.

http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Flyer_Beratung_in_der_Weiterbildung.pdf, (Stand: 09.04.08) und www.bildungsberatung-verbund.de (Stand: 09.06.2008)

³⁴ Vgl. <https://www.virtuelles-coaching.com/pages/selbstcoaching>, Ziele (Stand: 28.03.08)

schulverbundes Distance Learning (<http://www.aww-brandenburg.de/HDL/index.php>), der Fernuniversität Hagen (<http://www.fernuni-hagen.de>) oder des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern (<http://www.zfuw.de>) verwiesen. An der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, ist seit 2002 die Projektgruppe Fernausbildung angesiedelt, die seit 2004 jährlich den Fernausbildungskongress der Bundeswehr durchführt (vgl. www.hsu-hh.de/teletutor/index_AKxvRrCYnwcthf1f.html)³⁵.

Eine wesentliche empirische Datenbasis für Fernlernen (als Bildungssegment insgesamt) stellt die seit 1983 vom Statistischen Bundesamt im Auftrag des BMBF erhobene Fernunterrichtsstatistik dar. Die Statistiken werden bislang auf freiwilliger Basis bei Anbietern von staatlich zugelassenen Fernlehrgängen erhoben. Schwerpunkte der Fernunterrichtsstatistik bilden Aussagen zur Teilnehmendenstruktur (im Hinblick auf Zahlenentwicklung, Geschlechteranteil und Altersverteilung), zur Angebotsentwicklung (hinsichtlich – auch sich im zeitlichen Verlauf ändernder – Themenbelegungen und Abschlüsse) und zur Marktstruktur (Zusammensetzung der Anbieterlandschaft)³⁶. Um die Fernunterrichtsstatistik stärker an die Vielzahl der unterschiedlichen (und oft inkompatiblen) Weiterbildungsstatistiken „anzunähern“, wurden die Zahlen für 2007 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstmalig in einer modifizierten Form per Onlinebefragung erhoben.³⁷ Den inzwischen vorliegenden und vom Fachverband „Forum Distance Learning“ veröffentlichten Zahlen zufolge nahmen 2007 ca. 350.000 Menschen an Fernlehr- oder –studiengängen teil, davon ca. 75.000 als Studierende an Hochschulen. Im Rahmen von betrieblicher Weiterbildung („Firmengeschäft“) gab es ca. 26.000 Teilnehmende.³⁸

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wird künftig in den europäischen Bezugsrahmen „Adult Education Survey“ (AES) überführt. Es ist 2008 erstmalig als Bericht zur „Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007“ veröffentlicht worden (vgl. ROSENBLADT; BILGER 2008). Durch die Umstellung auf einheitliche europäische Standards wird zukünftig auch „Fernunterricht in herkömmlicher Form oder als E-Learning (tutor-unterstützt)“ als eine Veranstaltungsart in der „Non-Formal Education“ ausgewiesen.³⁹ In der aktuellen Erhebung gab 1% der Befragten an, an „Fernunterricht/E-Learning“ teilgenommen zu haben. ROSENBLADT; BILGER 2008, S. 28, konstatieren dazu allerdings selbst: „Die Teilnahme an ‚Fernunterricht/E-Learning‘ ist mit 1% hier vermutlich etwas zu niedrig ausgewiesen. Auch die anderen Veranstaltungsarten werden – wie eine Nachfrage zeigt – teilweise in der Form von Fernunterricht/E-Learning durchgeführt.“

Die damit im AES angelegte Verknüpfung von „Fernunterricht“ und „E-Learning“ ist insofern sinnvoll, als im Fernlernen der Einsatz digitaler (vor allem netzgestützter) Technologien inzwischen weit verbreitet ist; zunehmend wird Fernlernen dabei in der Form von „Blended Learning“ durchgeführt (vgl. dazu FOGOLIN; SCHMITZ 2003 und 2007).

In einem so weitgehend marktregulierten Sektor wie dem Fernlernen findet Forschung häufig auch als Marktforschung statt, die von Anbietern oder Interessenverbänden durchgeführt

³⁵ Diese Auflistung ist keineswegs vollständig. Im Anhang finden sich darüber hinaus noch weitere ausgewählte Literaturhinweise zur Thematik „Wissenschaftliche Weiterbildung“.

³⁶ Einen Überblick über Ergebnisse aus den Fernunterrichtsstatistiken im Zeitraum 1983 – 2006 gibt der Vortrag von BALLI anlässlich des BIBB-Fachkongresses 2007. Die Folien sind abrufbar unter: www.bibb.de/dokumente/pdf/a32_fernlernen_statistik_balli.pdf (Stand: 11.03.08)

³⁷ Vgl.: <http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=173> (Stand: 11.03.08)

³⁸ Vgl. dazu: www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/FU_Statistik2007.pdf (Stand: 13.10.2008). Auf der Internetpräsenz des FDL können darüber hinaus die (vom Verband aufbereiteten) Fernunterrichtsstatistiken seit 2000 eingesehen werden (vgl. www.forum-distance-learning.de, hier: Distance Learning, Fernunterrichtsstatistik).

³⁹ Im englischen Original: „Courses conducted through open and distance education“, vgl. ROSENBLADT; BILGER 2008, S. 27

oder beauftragt wird: so gaben bspw. der Anbieter „Institut für Lernsysteme GmbH“ (ILS, www.ils.de) und die Europäische Fernhochschule Hamburg (Euro-FH, www.euro-fh.de) beim Marktforschungsinstitut „forsa“ 2007 und 2008 zwei „repräsentative“ Studien in Auftrag (vgl. ILS 2007 und 2008). Die Befragungen wurden jeweils „unter 300 Personalverantwortlichen in Unternehmen ab 150 Mitarbeitern“ durchgeführt. Beide stellen die positive Bewertung der Teilnahme „an einer nebenberuflichen Weiterbildung“ (2007) bzw. „die Bedeutung und Akzeptanz des Fernlernens als Methode zur berufsbegleitenden Weiterbildung“ (2008) aus Sicht der befragten Personalverantwortlichen heraus.

3) Bezugnahme zu laufenden oder geplanten Projekten und Vorhaben des BIBB

Einen unmittelbaren Bezug hat das geplante Projekt zu den in § 90, Abs. 3, Nr. 4 BBIG, § 15, Abs. 1 FernUSG und § 19, Abs. 2, Satz 3 und 4 FernUSG gesetzlich definierten (Dauer-) Aufgaben des BIBB. Im Einzelnen sind dies:

- „(...) durch Förderung von Entwicklungsvorhaben zur Verbesserung und Ausbau des berufsbildenden Fernunterrichts beizutragen“ (§ 90, Abs. 3, Nr. 4 BBIG).
- Im Rahmen des Zulassungsverfahrens nach dem FernUSG gegenüber der zuständigen Behörde („Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht“, www.zfu.de) bei berufsbildenden Fernlehrgängen eine Stellungnahme abzugeben (vgl. § 19, Abs. 2, Satz 3 FernUSG) und
- Fernlehrgänge nach § 15, Abs. 1 FernUSG (unentgeltliche berufsbildende Fernlehrgänge) als geeignet anzuerkennen.⁴⁰

Eine partielle Bezugnahme ist zum laufenden Vorhaben 3.0.558 „Entwicklung LPS (Leistungspunktesystem berufliche Bildung)“ gegeben, hier insbesondere zu den Projekten, die die Schnittstelle „zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung (des Bundes nach §§ 53 und 54 BBIG)“ thematisieren.⁴¹

Auch die Aktivitäten zur Neuordnung von Fortbildungsberufen nach § 46, Abs. 2 BBIG und evtl. auch § 42, Abs. 2 HWO bilden einen Bezugspunkt.⁴²

Berührungspunkte gibt es auch zur BMBF – Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“, an der das BIBB in Bezug auf „Ordnungsfragen der beruflichen Bildung eng“ beteiligt ist.⁴³

In einem indirekten Bezug zum Projekt stehen auch das ständige Vorhaben „Weiterbildungsmonitor“⁴⁴ und die Entwicklung des „Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)“ bzw. des „European Qualifications Framework (EQF)“.

Theoretische Basis

Die gegenwärtigen Aktivitäten und Diskussionen zu „Bildungsberatung“ sind maßgeblich durch das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“, das die Europäische Kommission im März 2000 in Lissabon formulierte, und durch die in diesem Kontext im Mai 2004 verabschiedete EU-Ratsentschließung der EU-Bildungsminister/-innen „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“ befördert worden.⁴⁵

Eine zentrale Vorannahme dabei ist, dass das Individuum für die Organisation der eigenen Lernprozesse und - eng damit korrespondierend – für die Erhaltung der eigenen Be-

⁴⁰ Zur alltäglichen Arbeitspraxis gehören auch die Beratung von Anbietern sowie die Erteilung von Auskünften an Interessierte und Ratsuchende.

⁴¹ Vgl.: <http://www.bibb.de/de/wlk29225.htm> (Stand: 05.05.2008)

⁴² Vgl.: <http://www.bibb.de/de/941.htm> (Stand: 05.05.2008)

⁴³ Vgl.: <http://ankom.his.de/initiative/index.php> (Stand: 05.05.2008)

⁴⁴ <https://www.wbmonitor.de> (Stand: 16.06.08)

⁴⁵ Eine Zusammenfassung des Memorandums über Lebenslanges Lernen findet sich unter: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11047.htm> (Stand: 19.03.08); der Entwurf der Entschließung ist als Word-Dokument „st09286.de04“ abrufbar unter: <http://europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?page=1> (Stand: 19.03.08)

schäftigungsfähigkeit selbst verantwortlich ist; der „Bildungsberatung“ wird dabei eine wichtige Unterstützungsfunktion für die Gestaltung der individuellen Lernwege und Lernprozesse zugebilligt. Die in dieser Vorannahme zum Ausdruck kommende Betonung der individuellen Selbstverantwortung spiegelt die gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozesse der letzten Jahrzehnte wider:

- War die „Industriegesellschaft“ bis ca. Ende der 70er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts durch stabile, strikt arbeitsteilig und tayloristisch organisierte Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet, so erfordert – so die Annahme – die gegenwärtige, zunehmend globalisierte, wissensbasierte, durch die rasante Entwicklung und Verbreitung Neuer Technologien geprägt und beschleunigte und einem ständigen Veränderungsdruck unterliegende Gesellschaft von den Beschäftigten eine umfassende Flexibilität (vgl. dazu z.B. SENNETT 2000).
- Zum anderen wird Theorien Rechnung getragen, die zunehmende, nicht nur auf die Arbeitswelt beschränkte Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft ausmachen (vgl. dazu z.B. BECK 1986 oder SCHULZE 1992).

Ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und unterschiedlichen Herangehensweisen in der (Bildungs-) Beratung wird auch von DAUWALDER (2007, S. 10f.), der anhand von Literaturanalysen „grob vier sukzessive Phasen“ zwischen 1950 bis heute, in denen sich Beratungstheorien und –instrumente - korrespondierend zu den gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen – veränderten, unterscheidet, und FAULSTICH (2008, S. 4ff.), der in der Bundesrepublik Deutschland von 1970 bis heute „sechs Wellen (...)“, die zur Diskussion über Weiterbildungsberatung und Institutionalisierung entsprechender Beratungsstellen geführt haben“ ausmacht, hergestellt.

Ein großer Teil der deutschen (Forschungs-) Aktivitäten zu Bildungsberatung fand im Zeitraum 2006 – 2008 im Rahmen des vom BMBF geförderten Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (www.lernende-regionen.info) statt. Im Rahmen dieses Programms werden auf lokaler und regionaler Ebene Beratungs- und Vernetzungsangebote initiiert und unterstützt.

Hier ist für den Projektkontext von Bedeutung, dass Fernlernen als didaktische Methode gegenüber dem Präsenzlernen Besonderheiten aufweist:

- Ein wesentliches Charakteristikum von Fernlernen ist seine Ortsunabhängigkeit, die es im Unterschied zu Präsenzseminaren, die vermutlich eher in Wohnortnähe belegt werden, erlaubt, bei der Auswahl bundesweite bzw. internationale Lehr- oder Studiengänge zu berücksichtigen.
- Ein weiteres Charakteristikum ist die weitgehend mediale Vermittlung der Lerninhalte. Wurden hierzu früher vor allem Lehr- bzw. Studienbriefe eingesetzt, so entwickelt sich heute die netzgestützte und tutoriell begleitete Vermittlung von Lerninhalten zu einem Standard. Fernlernen als didaktische Methode setzt daher bei den Teilnehmenden (Basis-) Kompetenzen im Umgang mit PC und Internet voraus.

Die zunehmende Bedeutung des Internet für Fernlernen kann daher auch bei der Betrachtung von „Bildungsberatung“ nicht außer Acht gelassen werden. So findet sich im Netz inzwischen auch eine Reihe von Ressourcen, z.B. Weiterbildungsdatenbanken, Diskussionsforen, Checklisten, in Form von „Virtual Coaching“ etc., die zu Recherche- und Informations-, aber auch Beratungszwecken genutzt werden können und die das „klassische“ Präsenzberatungssetting um eine Vielzahl von Facetten erweitern bzw. sogar ganz ersetzen können. Für die (Weiter-) Bildungsberatung im Fernlernen ergeben sich potenziell folgende Optionsmöglichkeiten, die natürlich auch vielfältig miteinander kombiniert werden können:

(Grob strukturierte) Phasen im Verlauf des Beratungsprozesses	Beratungssetting				
	träger-gebunden	trägerunabhängig			
	Online (bzw. telefonisch oder schriftlich), 1:1, professionell e Durchführung	Präsenz, 1:1, professionell durchgeführt	Online 1:1, professionell durchgeführt, z.B. „Virtual Coaching“	Online 1:n, Beratung durch Peers, z.B. Diskussionsforen	Online, sonstige Instrumente, professionelle Konzeption, z.B. Checklisten
Klärung (persönliches Interesse, Ziele und Rahmenbedingungen)					
Angebotsrecherche					
Auswahl und Entscheidungsprozess					

Aufgrund der Vielzahl der Möglichkeiten stellt sich die Frage des Beratungssettings im Fernlernen daher möglicherweise anders als bei Interessierten an einem Präsenzseminar.

Dem Thema „Online-Beratung“ wird im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“ bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Lediglich das Regionale Qualifizierungszentrum Berlin-Dessau-Brandenburg bietet innerhalb des Verbundes der Regionalen Qualifizierungszentren (www.bildungsberatung-verbund.de), der modularisierte Qualifizierungsangebote für Bildungsberater/-innen innerhalb der „Lernenden Regionen“ durchführt, ein fakultativ belegbares und - im Vergleich zu anderen Modulen - vom zeitlichen Umfang her kürzeres Fachmodul zu „Online-Beratung“ an.

Die im Rahmen des Programms von der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg, der Technischen Universität Kaiserslautern und der Humboldt Universität zu Berlin durchgeführte Begleitforschung konzentriert sich ebenfalls primär auf die Optimierung (und damit Qualitätsentwicklung) von Präsenzberatungssettings; so wurde bspw. an der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg ein Strukturmodell von personenbezogener Bildungsberatung entwickelt.⁴⁶

Im Projektkontext stellt sich daher die Frage, ob und inwieweit diese (oder andere) Modellierung(en) von Präsenzberatung auch für eine (idealtypische) Strukturierung der Informations- und Beratungsprozesse im Fernlernen herangezogen werden können bzw. ob die Generierung einer eigenständigen, idealtypischen Prozessmatrix überhaupt möglich ist, Intention dabei ist es, zur Qualitätsentwicklung der (Weiter-) Bildungsberatung im Segment des Fernlernens beizutragen.

Forschungsfragen

⁴⁶ Dieses Strukturmodell wurde von KOSSACK bei der Fachtagung „Professionalität in der Bildungsberatung - Konzepte, Empfehlungen, Strategien“ am 05./06.06.08 in Kaiserslautern vorgestellt.

- Welche netzgestützten trägerunabhängigen und trägergebundenen Beratungsangebote, Entscheidungshilfen und Informationsquellen im Feld „Fernlernen“ gibt es?
- Welche Aspekte sind (bzw. waren) für Interessierte (bzw. Teilnehmende) an Fernlernen bei der Kursauswahl ausschlaggebend (z.B. Relevanz des Abschlusses, berufliche Verwertbarkeit, Karriereplanung oder Veränderungswunsch, Ortsunabhängigkeit der Lernform, aber auch bei der Auswahl zwischen vergleichbaren Fernlehrgängen)?
- An welchen Stellen des Auswahl- bzw. Entscheidungsprozesses gibt (bzw. gab) es für die Interessierten (bzw. Teilnehmenden) an Fernlernen Beratungsbedarf?
- Welche Beratungsangebote, Entscheidungshilfen und Informationsquellen sind (bzw. waren) bekannt und werden (bzw. wurden) beim Auswahlprozess genutzt (z.B. trägerunabhängige und trägergebundene Beratungsangebote, Präsenz- oder Onlineangebote, kostenlose oder entgeltliche Angebote etc.)?
- Wo sehen die Interessierten bzw. Teilnehmenden an Fernlernen Defizite in der Palette der Beratungsangebote?
- Lassen sich dabei Unterschiede, z.B. zwischen unterschiedlichen Berufsfeldern beobachten?

Zentrale Forschungshypothesen

- *Personenbezogene Hypothesen*
Die Teilnahme (oder das Interesse) an einem berufsbildenden Fernlehrgang ist primär intrinsisch motiviert. Dabei ist der Erwerb anerkannter bzw. anrechenbarer Abschlüsse, unabhängig von Geschlecht, Alter oder schulischer bzw. beruflicher Vorbildung, von großer Bedeutung. Der Erwerb eines international anerkannten Abschlusses hat in unterschiedlichen Berufsfeldern einen unterschiedlichen Stellenwert.
- *Beratungsbezogene Hypothesen*
Im Fernlernen werden (trägerunabhängige) Informations- und Beratungsangebote weniger als Präsenz-, sondern eher als netzgestütztes Angebot wahrgenommen. Dabei werden insbesondere Weiterbildungsdatenbanken genutzt, während andere Angebote (z.B. in Form von Diskussionsforen oder „Virtual Coaching“) weniger bekannt sind. Während trägerunabhängige Information und Beratung eher dazu dient, sich einen Überblick zu verschaffen, kommt der trägergebundenen Information und Beratung im Zuge des Auswahlprozesses eine größere Bedeutung zu.

Transfer

Als Adressaten der Projektergebnisse kommen drei Zielgruppen infrage:

1. Interessierte an Fernlernen:

Die adressatengerechte Aufbereitung von Projektergebnissen (hier vor allem in Form einer kommentierten Übersicht zu (netzgestützten) Beratungsangeboten) soll dazu beitragen, für Ratsuchende mehr Transparenz im Hinblick auf Beratungsinstrumente herzustellen und damit den Auswahlprozess flankierend unterstützen.

2. Anbieter von trägerunabhängiger und trägergebundener Beratung:

Die Forschungsergebnisse können zum einen (den beteiligten) Anbietern Anregungen für ihre eigene Qualitätsentwicklung in der Beratung geben (hier vor allem im Hinblick auf die „Input- bzw. Strukturqualität“ und die „Throughput- bzw. Prozessqualität“), z.B. dadurch, dass den an der Onlinebefragung beteiligten Anbietern eine gesonderte, anbieterbezogene Auswertung der Befragungsergebnisse zugänglich gemacht wird.

Zum anderen soll bei den Anbietern ein Bewusstsein dafür geweckt werden, dass Qualitätsentwicklung – angesichts der Vielzahl von Beratungsinstrumenten und –möglichkeiten – auch übergreifend gedacht werden kann und dass in diesem Kontext auch über eine (bessere) Verzahnung der unterschiedlichen Angebote in den verschiedenen Phasen des Auswahl- und Entscheidungsprozesses nachgedacht werden

sollte. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen sollte dabei eine Orientierung an den Interessen und Bedarfen der Interessierten und Ratsuchenden stehen.

3. Wissenschaft und Forschung:

Das Projekt kann nicht losgelöst von den vielfältigen, bisherigen Aktivitäten und den in der kommenden Zeit zu erwartenden, weiteren Forschungsarbeiten zum Thema „Bildungsberatung“ betrachtet werden.

Um eine Einbettung in diese Forschungslandschaft zu gewährleisten, soll zum einen eine zumindest partielle Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen mit anderen Untersuchungsergebnissen ermöglicht werden (s.u.). Zum anderen wird ein Austausch mit in Frage kommenden Forschungsprojekten angestrebt.

Um den Transfer zu ermöglichen, sollen die Forschungsergebnisse in Fachpublikationen, (referierten) Zeitschriften sowie im Rahmen von Fachvorträgen veröffentlicht werden.

2. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

Der forschungsmethodische Ansatz soll nach derzeitigem Planungsstand in zwei Phasen untergliedert werden.⁴⁷

In der ersten Phase steht die Durchführung einer Onlinebefragung von Interessierten bzw. Teilnehmenden an Fernlernen im Mittelpunkt. Dazu ist ein Vorgehen in drei Schritten erforderlich:

1) Feldexploration durch Internetrecherchen, Dokumentenanalysen sowie Informationsgesprächen und -interviews mit Anbietern. Die Ergebnisse der Feldexploration fließen auch in die Erstellung der kommentierten Übersicht über die verschiedenen, netzgestützten Beratungsangebote ein.

2) Identifikation und Auswahl von trägerunabhängigen und trägergebundenen Angeboten, die in die Onlinebefragung einbezogen werden sollen. Gegenwärtige Vorüberlegungen gehen dahin, bei trägergebundenen Angeboten unterschiedliche Berufsfelder (z.B. den gewerblich - technischen, den kaufmännisch -(betriebs-) wirtschaftlichen, den (gesundheitlich-) pflegerischen- bzw. Wellness- und/oder den Fitness- bzw. Tourismussektor) einzubeziehen; neben Fernlehrinstituten sollen dabei auch hochschulische Anbieter berücksichtigt werden). Bei trägerunabhängigen Angeboten ist die Netzbasiertheit des Angebotes ein essenzielles Auswahlkriterium.

In die Befragung sollen mindestens ca. 20 Webseiten einbezogen werden.

3) Durchführung der Onlinebefragung

Die quantitativ angelegte Onlinebefragung soll dazu beitragen, das Thema (Weiterbildungs-) Beratung, aber auch Motivlagen für Fernlernen, aus der Perspektive der Interessierten und Teilnehmenden an Fernlernen zu reflektieren. Der Fragebogen sollte dabei auf den Startseiten der Webauftritte der ausgewählten Webseiten für eine bestimmte Dauer abrufbar sein; alternativ ist auch denkbar, die Dauer der Verfügbarkeit des Fragebogens an das Erreichen einer bestimmten, vorher festgelegten Zahl von Teilnehmenden zu knüpfen. Diese Vorgehensweise kann aber – gerade im Hinblick auf trägergebundene Seiten – durchaus auch mit Schwierigkeiten behaftet sein, die bereits im Vorfeld thematisiert werden müssen (und

⁴⁷ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann die hier skizzierte, methodische Vorgehensweise nur einen groben Überblick über die geplanten Forschungsaktivitäten geben. Die eigentliche Forschungsplanung muss im weiteren Verlauf der Projektdurchführung weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden.

die möglicherweise sogar Einfluss auf die Auswahlprozesse haben können): es muss sicher gestellt sein, dass die Befragung weder von Seiten der Anbieter, noch von Seiten der zu Befragenden als kommerzielles Marktforschungsinstrument angesehen bzw. wahrgenommen wird.

Bei der Fragebogenkonstruktion sollte überlegt werden, ob (und wenn ja, zu welchen Aspekten) es evtl. sinnvoll sein kann, Fragen aus anderen Erhebungen (z.B. IWWB, BSW – AES) mit ein zu beziehen. Die Befragung sollte aber auch offene Fragen umfassen, um es den Teilnehmenden zumindest begrenzt zu ermöglichen, Aspekte, die (aus ihrer Sicht) von besonderer Relevanz sind, näher auszuführen.

Bei der Auswertung sollen auch (Teil-)Ergebnisse anderer Erhebungen (z.B. Aussagen zur Teilnehmendenstruktur aus der Fernunterrichtsstatistik) zu Vergleichszwecken herangezogen werden.

In der zweiten Projektphase sollen vertiefende, leitfadengestützte Interviews durchgeführt werden. Hier sind zwei *alternative* Vorgehensweisen denkbar:

1) Leitfadengestützte Interviews mit Fernlernenden

Ergänzend zu den Ergebnissen der Onlinebefragung können leitfadengestützte, qualitative Interviews mit (Interessierten bzw.) Fernlernenden dazu beitragen, die spezifischen Beratungsbedürfnisse, die Beratungserfahrungen und die Motivlagen von Menschen, die sich für die Option „Fernlernen“ entschieden haben, vertiefend zu untersuchen. Diese – *favorisierte*- weitere Ausrichtung im forschungsmethodischen Vorgehen ist jedoch mit organisatorischen, gegenwärtig noch ungeklärten Schwierigkeiten behaftet:

- Aus psychologischen Erwägungen wird eine Suche nach Interviewpartnerinnen und -partnern durch eine entsprechende Abfrage im Onlinefragebogen verworfen: Notwendig wäre hier die Angabe personenbezogener Daten (im Rahmen der Onlinebefragung zumindest von Namen und Emailadresse, später dann auch die Anschrift oder Tel.-Nummer). Erfahrungsgemäß stößt die Angabe von personenbezogenen Daten im Internet (und vor dem Hintergrund, dass wir uns in einem durchkommerzialisierten Feld befinden) auf große Vorbehalte; schlimmstenfalls kann die Nachfrage, ob jemand für vertiefende Interviews zur Verfügung steht, zum Abbruch der Befragung führen. Daher wird auf diese Möglichkeit, an Fernlernen Interessierte als Proband/-innen für leitfadengestützte Interviews zu gewinnen, verzichtet.
- Vorstellbar erscheint, Fernlernende während einer Präsenzveranstaltung, die zum didaktischen Setting des belegten Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums gehört, zu befragen. Gegenwärtig ist jedoch noch nicht bekannt und einschätzbar, ob die hierzu notwendige Unterstützung seitens der jeweiligen Fernlehrinstitute bzw. Hochschulen auch gewährt wird bzw. werden kann.
- Ein anderer Feldzugang ist evtl. über die Akquirierung von Interessierten / Teilnehmenden an Fernlernen durch geeignete Medien (z.B. durch entsprechende Postings auf ausgewählten Webseiten, Newsletter etc.) denkbar. Diese Option muss im Verlauf der Forschungsarbeiten noch gründlich geprüft werden, um sicher zu stellen, dass auch tatsächlich Personen erreicht werden, die zur angestrebten Zielgruppe gehören und auch unterschiedliche Berufsfelder abgedeckt werden können.

Falls sich diese erste Option im forschungsmethodischen Vorgehen realisieren lässt, sollten (Interessierte bzw.) Fernlernende aus unterschiedlichen Berufsfeldern einbezogen werden (Vorstellung: mindestens fünfzehn leitfadengestützte Interviews).

Aufgrund des – im Hinblick auf leitfadengestützte Interviews mit (Interessierten bzw.) Fernlernenden - schwierigen Feldzugangs ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt erforderlich, bei der qualitativen Vertiefung des Forschungsgegenstandes auch eine *alternative* Vorgehensweise anzudenken:

2) Leitfadengestützte Interviews mit trägerunabhängigen und trägergebundenen Beratungsanbietern

Ergänzend zu den Ergebnissen der Onlinebefragung können leitfadengestützte, qualitative Interviews – bei trägergebundenen Angeboten möglichst mit Verantwortlichen auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen, z.B. den Pädagogischen Leiter/-innen und dem eingesetzten Beratungspersonal; bei trägerunabhängigen Angeboten mit den für die Konzeption des Angebotes Verantwortlichen - durchgeführt werden, um der Vielschichtigkeit der Perspektiven auf das Thema „(Weiter-) Bildungsberatung im Fernlernen“ gerecht werden zu können. Im Kontext der Befragung von Fernlehrinstituten scheint es dabei sinnvoll, auch Aspekte der Angebotsentwicklung (wie Kursgestaltung, (zukünftige) didaktische Aufbereitung der Lerninhalte und (geplante) Kooperationen) zu thematisieren.⁴⁸ (Vorstellung: mindestens fünfzehn leitfadengestützte Interviews).

Falls Fernlernende auch qualitativ befragt werden können, bietet sich darüber hinausgehend auch eine methodenintegrierende Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Forschungsergebnisse (Triangulation) an, z.B. um (relevante) Aspekte deutlicher herauszuarbeiten.⁴⁹

Interne / externe Beratung

Die Sicherung der forschungsmethodischen Qualität soll zum einen durch einen internen, kollegialen Austausch, zum anderen durch externe Beratung sicher gestellt werden.

Intern:

Im bisherigen Verlauf der Projektgenerierung haben Kolleginnen und Kollegen aus der Abteilung 2 (hier aus allen Arbeitsbereichen) sowie den Arbeitsbereichen 3.1, 3.3 und 4.4 ein Feedback bzw. Anregungen zum forschungsmethodischen Vorgehen gegeben. Mit den beiden forschungsmethodischen, hausinternen Arbeitskreisen („Qualitative Sozialforschung“ und „Quantitative Sozialforschung“) ist ein Austausch während der Projektlaufzeit vorgesehen.

Extern:

Eine kontinuierliche, externe Beratung soll durch die Einrichtung eines Projektbeirates gewährleistet werden. Als Mitglieder kommen dabei Wissenschaftler/-innen und Personen, die über eine ausgewiesene Expertise in den Feldern „Bildungsberatung“ bzw. „Fernlernen“ verfügen, in Frage.

Darüber hinaus soll ein punktuelles Coaching zu forschungsmethodischen Fragestellungen durch einen fachlich ausgewiesenen, externen Dienstleister in Anspruch genommen werden.

⁴⁸ Aspekte der Angebotsentwicklung (z.B. inwieweit Lehrgänge angebots- oder nachfrageorientiert konzipiert sind, eine Modularisierung von Lehrgangsinhalten geplant ist – wenn ja, wie wird ein Modul definiert und in welcher Form erfolgt die Teilnahmezertifizierung, werden zukünftig verstärkt „Web 2.0“-Technologien eingesetzt – wenn ja, wird auch in diesem Kontext über Zertifizierungen nachgedacht – (dazu folgende Anmerkung: „Web 2.0“-Technologien ermöglichen durch die Produktion von „user generated content“ eine Dokumentation, in einem zweiten Schritt möglicherweise aber auch eine Zertifizierung informell erworbenen Wissens / erworbener Kompetenzen) etc.) werden im Projektkontext ausschließlich aus der Perspektive untersucht, inwieweit sie bei (der Gestaltung) der trägergebundenen und trägerunabhängigen Beratung von Bedeutung sind.

⁴⁹ Qualitative und quantitative Methoden folgen einer unterschiedlichen Forschungslogik (vgl. dazu bspw. KELLE 2007). Daher ist es zunächst erforderlich, die im Rahmen der leitfadengestützten Interviews und die im Rahmen der Onlinebefragung erhobenen Daten separat auszuwerten.

Dienstleistungen Dritter

Dienstleistungen Dritter sollen insbesondere bei der technischen Realisierung (und Auswertung) der Onlinebefragung sowie für die Transkription der qualitativen Interviews in Anspruch genommen werden.

Interne / externe Kooperationen

Für interne Kooperationen kommen die o.g. laufenden Vorhaben, Projekte und Arbeitskreise des BIBB infrage.

Extern ist gegenwärtig ein Austausch mit den beiden laufenden Projekten

- „InfoWeb Weiterbildung“ (<http://www.iwwb.de/about/>) und
- „Fernunterrichtsstatistik“ (<http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projektid=173>) vorgesehen.

Perspektivisch kommen weitere, externe Projekte in Frage: Eine erste Gelegenheit zum Austausch und ggf. auch zu einer weiteren Zusammenarbeit bietet hier die Projektpräsentation und

–diskussion im Rahmen der „Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung“, die von der AG Weiterbildungsforschung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Kooperation mit dem DIE am 10./11.02.09 durchgeführt wird (vgl.: http://www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.asp?ID=362). Darüber hinaus lassen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt (22.01.09) jedoch noch keine genaueren Angaben machen.

3. Projekt- und Meilensteinplanung

Laufzeit: I/2009 – II/2011, Zwischenbericht: I/2010

Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein	Termin
MS 1	Projektdarstellung nach außen	Eigentlich kontinuierlich; im Projektplan Darstellung 1. bis Anfang 2. Quartal 2009
MS 2	Feldexploration	2. bis 3. Quartal 2009
MS 3	Vorbereitung und Durchführung der Onlinebefragung	2. bis 4. Quartal 2009
MS 4	Auswertung der Onlinebefragung / Erstellung des Zwischenberichts / (voraussichtlich) Projektkolloquium	1. bis 2. Quartal 2010
MS 5	Erstellung der kommentierten Linkübersicht	2. Quartal 2010
MS 6	Vorbereitung und Durchführung der qualitativen Interviews	3. – Anfang 4. Quartal 2010
MS 7	Auswertung der qualitativen Interviews	4. Quartal 2010 – Anfang 1. Quartal 2011
MS 8	Evtl. Triangulation oder idealtypische Modellierung von Beratungsprozessen	1. bis 2. Quartal 2011
MS 9	Erstellung des Abschlussberichts	2. Quartal 2011

Projektplan

Arbeitspakete/ Arbeitsschritte	2009 Quartale				2010 Quartale				2011 Quartale	
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II
Literatur- und Internetrecherchen (laufend)										
MS 1: Projektpräsentation im Rahmen einer DGfE / DIE Forschungswerkstatt, Beitrag für BWP, Heft 4/2009										
MS 2: Internetrecherchen und Dokumentenanalysen, Info-gespräche mit Anbietern, 1. Bei-ratssitzung										
MS 3: Ausschreibung der technischen Realisierung (1./2. Q.), Hypothesenbildung und Fragebogenkonstruktion, Identi-fikation und Auswahl in Frage kommender Webseiten, 2. Bei-ratssitzung (ca. Anfang 4. Q.), Pretest, Durchführung der Be-fragung										
MS 4: Befragungsauswertung, Veröffentlichung der Ergebnisse (z.B. Zeitschriftenbeiträge, Vor-träge), Zwischenbericht, voraus-sichtlich Projektkolloquium										
MS 5: Erstellung, Veröffent-lichung und Verlinkung der Liste										
MS 6: Klärung Feldzugang, Ent-wicklung Interviewleitfaden, 3. Beiratssitzung, Durchführung Interviews										
MS 7: Auswertung der Interviews, Veröffentlichungen zu Ergeb-nissen										
MS 8: Vorgehen abhängig von Forschungsergebnissen, 4. Bei-ratssitzung, weitere Veröffent-lichungen										
MS 9: Abschlussbericht										

Mitarbeiter/-innen

Dr. Horst Mirbach, Petra Brandenburg, Angela Fogolin

4. Literaturhinweise

BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 115. Bonn 2004. Abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (Stand: 26.03.08)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin 2008. Abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 05.03.08)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn, Berlin 2007. Abrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/10798.php> (Stand: 11.03.08)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin 2006. Abrufbar unter: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 14.03.08)

DAUWALDER, Jean-Pierre: Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 9-19

DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe; GILLEN, Julia (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007

DEFFNER, Sonja; BUCK, Hartmut; LUX, Barbara: Bildungscoaching für das lebenslange Lernen: Theorie und Praxis des Bildungscoachings für Arbeitnehmer. In: Personalführung (2006) 2, S. 30-38

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE): Trends der Weiterbildung. DIE – Trendanalyse 2008. Bielefeld 2008

DÖRING, Ottmar; RÄTZEL, Daniela: Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 51-61

ERTELT, Bernd-Joachim: Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 20-32

FAULSTICH, Peter: Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Reihe Wirtschaft und Weiterbildung, Band 51. Bielefeld 2008, S. 123 - 141

FOGOLIN, Angela; SCHMITZ, Wilhelm: Aktuelle Entwicklungstendenzen im Fernlernen. Ergebnisse einer Befragung, 2007. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a32_dokumente_befragung_fernlernen_2007_gesamtauswertung.pdf (Stand: 04.03.08)

FOGOLIN, Angela; SCHMITZ, Wilhelm: Aktuelle Entwicklungstendenzen im Fernunterricht durch den Einsatz neuer Technologien. Ergebnisse einer Befragung. Bonn 2003. Abrufbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_umfrage_fernunterricht.pdf (Stand: 04.03.08)

GEIBLER, Harald: Virtuelles Selbstcoaching. Abrufbar unter: https://www.virtuelles-coaching.com/files/virtuelles_selbstcoaching.pdf (Stand: 28.03.08)

GEIBLER, Harald; HELM, Maren; NOLZE, Annette: Testbericht über die Erprobung des Virtuellen Selbstcoachings (VSC), 2006. Abrufbar unter: https://www.virtuelles-coaching.com/files/VSC_Testbericht.pdf (Stand: 28.03.08)

GEIBLER, Harald; HELM, Maren; NOLZE, Annette: Virtuelles Selbstcoaching – Konzept und erste Erfahrungen. Abrufbar unter: https://www.virtuelles-coaching.com/files/Virtuelles_Selbstcoaching-Konzept_und_erste_Erfahrungen.pdf (Stand: 28.03.08)

GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. Bestandsaufnahme und Eckpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt/Main 2007. Auch abrufbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary28576/07_06_06_Bildungsberatung-2.pdf (Stand: 25.02.08)

GIESEKE, Waltraud; KÄPPLINGER, Bernd; OTTO, Sylvana: Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 33-42

GRÄßNER, Gernot: Wissenschaftliche Weiterbildung. Aspekte, Megatrends, Szenarien. In: LUDWIG, Joachim; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 - 2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag. Weinheim und München 2006, S. 133-148

GRÄßNER, Gernot: Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses, Bochum 2006. Abrufbar unter: http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/tagung_age/graeszner.pdf (Stand: 21.09.07)

HANFT, Anke; KNUST, Michaela: Internationale Vergleichsstudie zur Struktur der Weiterbildung an Hochschulen. 2006. Abrufbar unter: www.his.de/hochschulweiterbildung.pdf (Stand: 11.05.2007)

HARTMANN, Ernst; STAMM-RIEMER, Ida: Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen. In: Hochschule und Weiterbildung 1-2006, S. 52-60

HEUER, Ulrike; SIEBERS, Ruth: Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007

INSTITUT FÜR LERNSYSTEME (ILS): Nebenberufliche Weiterbildung: Bedeutung und Akzeptanz bei Personalverantwortlichen in mittleren und größeren Unternehmen. Repräsentative forsa-Studie, 2007. Abrufbar unter: http://www.ils.de/data/uploaddateien/fors/Neue_forsa-Studie_des_ILS_2007.pdf (Stand: 13.12.2007)

INSTITUT FÜR LERNSYSTEME (ILS): Fernlernen als Methode zur berufsbegleitenden Weiterbildung: Bedeutung und Akzeptanz bei Personalverantwortlichen in mittleren und größeren Unternehmen. Repräsentative forsa-Studie, 2008. Abrufbar unter: http://www.ils.de/#forsa-studie_arbeitgeber_setzen_auf_betriebliche_.php (Stand: 11.03.2008)

JÜTTE, Wolfgang; WEBER, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster / New York 2005

KELLE, Udo: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden 2007

KNOLL, Jörg: Beraten lernen durch Beraten und Beraten-werden. Zur Didaktik von Fortbildungsangeboten für Beratung. Abrufbar unter: http://www.bildungsberatung-verbund.de/bildung/download/Aufsatz_Knoll.pdf (Stand: 27.03.08)

KUWAN, Helmut: Empirische Untersuchung der Wirkungen von vergleichenden Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt. Integrierter Gesamtbericht. München 2007. Abrufbar unter:

<http://www.test.de/filestore/wbt1626710kuwanabschluss.pdf?path=/76/61/f3c14dc0-781e-4321-97ae-df193ddb94f-file.pdf&key=3308176C3F48513B7E1177EDA8C426F8326E4A51>

(Stand: 15.07.2008)

KUWAN, Helmut; SCHIERSMANN, Christiane: Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung. In: GNAHS, Dieter; KUWAN, Helmut; SEIDEL, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008

LANG – VON WIENS, Thomas; TRIEBEL, Lars: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006

LEHMANN, Burkhard: ‚Kompetenzvermittlung‘ durch Fernstudium. In: CLEMENT, Ute; ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, Opladen 2002, S. 117-129

LUDWIG, Joachim: Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BEIDER, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslanges Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008, S. 73 - 81

MCCARTHY, John: Catapulted to the Front: Career Guidance in European Union and International Policy Perspectives. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 1, S. 43-50

NIEDLICH, Florian et al.: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn, Berlin 2007. Abrufbar unter: www.bmbf.de/pub/berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 10.12.2007)

PÄTZOLD, Henning: Lernforschung bei Fernstudierenden. Ein empirischer Einblick in die Praxis des Fernstudiums. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29 (2006) 4, S. 51-63

ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW - AES 2007, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Abrufbar unter: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 18.02.08)

ROSENBLADT, Bernhard von: Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 30 (2007) 4, S. 21-31

ROSS, Ernst: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 147, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1992

SCHÄFER, Erich; ZINKAHN, Bernd; PIETSCH, Klaus-Dieter (Hrsg.): Die Weiterbildung in der Bildungsgesellschaft unter dem ökonomischen Paradigma. Perspektiven für die Ausrichtung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Jena 2003

SCHAEFER, Hilde et al.: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Oktober 2006. Abrufbar unter:

http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf
(Stand: 06.03.08)

SCHIERSMANN, Christiane: Beratung in der Weiterbildung: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau 59 (2005) 2, S. 153-168

SCHIERSMANN, Christiane: Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: MEISEL, Klaus; SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) Bielefeld 2006, S. 141-159

SCHIERSMANN, Christiane: Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft für das Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In: HEUER, Ulrike; SIEBERS, Ruth (Hrsg.), a.a.O., S. 150-160

SCHIERSMANN, Christiane: Berufliche Weiterbildung. Lehrbuch. Wiesbaden 2007

SCHIERSMANN, Christiane: Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 1, S. 25-30

SCHIERSMANN, Christiane et al.: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008

SCHMIDT, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 447-456

SCHOBER, Karin: Bildungsberatung in Deutschland – Plädoyer für mehr Kohärenz, Transparenz und Vernetzung. Vortrag beim Fachkongress „Zukunft (der) Weiterbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung am 6. und 7. November 2007 in Ahlen/Westfalen. Abrufbar unter: www.forum-beratung.de/cms/upload/Publikationen/Veranstaltungsdokumentationen/Einf.Vortrag_Forum1_Verff.doc (Stand: 06.03.08)

SCHULZE, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/ Main 1992

SENNETT, Richard: Der flexible Mensch. Zur Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000

STRAUSS, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1994

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

SULTANA, Ronald G.: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop. Cedefop Panorama series 102. Luxemburg 2004

TERHART, Ewald: Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: MÜLLER, Hans-Rüdiger; STRAVORADIS, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 129-147

WEIß, Reinhold: Weiterbildung: Beratung tut not! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 37 (2008) 1, S. 3-5

Projekt 4.3.301

Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung (Daniel Schreiber)

1. Forschungsbegründende Angaben

Zuordnung zu den Forschungsschwerpunkten des BIBB

Das Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“ wird dem Forschungsschwerpunkt 3: „Lebensbegleitendes Lernen, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege“ zugeordnet. Die Bedeutung der Anerkennung und Zertifizierung von auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen wächst ständig und ist Ziel nationaler und europäischer Bildungspolitik. Die Externenregelung ermöglicht Personen, die entweder entsprechende berufliche Tätigkeiten ausgeübt und dabei mehrjährige Praxiserfahrung gesammelt oder andere Qualifikationen erworben haben, die Zulassung zur Abschlussprüfung für die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung kann somit als ein Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens angesehen werden kann.

Problemdarstellung

Auf nationaler und europäischer Ebene wurde in den letzten Jahren die Bedeutung von auf informellem und non-formalem Wege angeeigneten Kompetenzen vielfach gewürdigt. Technischer Fortschritt und demografischer Wandel heben die Wichtigkeit von „Lernen im Lebenslauf“ hervor und die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens wird zu einer politischen und gesellschaftlichen Aufgabe. Ansätze und Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens zielen vor allem auf die gerechte Verteilung von Bildungschancen, gelten aber auch als Instrument, auf Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu reagieren (vgl. SEIDEL et al. 2008).

Seit Beginn der Diskussion in den 90ern Jahren und spätestens seit den Beschlüssen des Europäischen Rats und des EU-Bildungsministerrats von Lissabon und Nizza aus dem Jahre 2000 sind mit dem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ politisch die Weichen zur Anerkennung der auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen gestellt. Eine der sechs zentralen Botschaften dieses Memorandums ist die Neubewertung des Lernens: Lernen findet nicht nur in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen (formales Lernen) oder im Rahmen von Weiterbildung (non-formales Lernen) statt, sondern auch außerhalb des Bildungssystems, als Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Lernen im Prozess der Arbeit oder im sozialen Umfeld wird von den Lernenden oft nicht bewusst als ein Erfahrungs- und Wissenserwerb identifiziert. Dieses informelle Lernen soll im Rahmen von Anerkennungsverfahren zertifiziert werden (KdEG 2000).

Auf nationaler Ebene wurde das Thema Anerkennung informellen Lernens im von der Bundesministerin für Bildung und Forschung Schavan eingesetzten Innovationskreis Weiterbildung diskutiert. Unter anderem wurde gefordert, dass die „Anerkennung und Akzeptanz für das Lernen im Lebenslauf mittelfristig durch eine Umorientierung von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen auf Kompetenzen erleichtert“ (BMBF 2008, S. 7) werden soll. „Dabei sollten auch Kompetenzen Anerkennung finden, die außerhalb der Bildungssysteme erworben wurden. Dies erfordert Instrumente und Verfahren für eine erleichterte Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen“ (ebd.) Es besteht also aus politischer Sicht die Notwendigkeit, die Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Kompetenzen, die auf informellem Wege angeeignet wurden, in der beruflichen Bildung zu verbessern. Dabei wird

vor allem das Ziel verfolgt, das Berufsbildungssystem für informelles Lernen zu öffnen und Aus- und Weiterbildung, im Sinne der Durchlässigkeit, systematisch zu verknüpfen. Dies könnte durch die kompetenzbasierte Weiterentwicklung des formalen Ausbildungssystems realisiert werden (vgl. WEIß 2007; LORIG/SCHREIBER 2007).

Ansätze der Anerkennung

In Deutschland gibt es die Möglichkeit, einen Berufsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung zu erwerben, d. h. es können auch Personen zur Abschlussprüfung zugelassen werden, die nicht die üblicherweise erforderliche duale Berufsausbildung absolviert haben. Die Zulassung zur Externenprüfung wird von den zuständigen Stellen – im Regelfall den Kammern – aufgrund der Aktenlage vorgenommen.

Die Zulassung zur Externenprüfung ist im Berufsbildungsgesetz⁵⁰ (BBiG) geregelt. Darin heißt es: „Zur Abschlussprüfung ist auch zuzulassen, wer nachweist, dass er mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Prüfung abgelegt werden soll“ (§ 45, Abs. 2, Satz 1). Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf (vgl. BBiG § 45, Abs. 2, Satz 2). Ferner gilt, dass von Satz 1 ganz oder teilweise abgesehen werden kann, „wenn durch die Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber oder die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat“ (BBiG § 45, Abs. 2, Satz 3). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen (BBiG § 45, Abs. 2, Satz 4).

Das Verfahren der „Externenprüfung“ verknüpft demzufolge zwei Aspekte: Zum einen geht es um die Zulassung von *Externen*, d.h. von Personen, die den formalen Ausbildungsprozess nicht durchlaufen und auf andere Art und Weise die beruflichen Kompetenzen erworben haben (bspw. durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit). Zum anderen verweist der Begriff der *Prüfung* auf die Tatsache, dass die reguläre Abschlussprüfung zu durchlaufen ist; es gibt kein gesondertes Prüfungsverfahren für Externe.

Die Externenprüfung – bei genauerem Hinsehen – zerfällt in zwei Teilprozesse:

- (1) Das Verfahren der Zulassung von Externen und
- (2) die Abschlussprüfung, die wiederum für alle Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen gleich gestaltet ist.

Die Frage der Anerkennung beruflicher Kompetenzen teilt sich in diese beiden Teilprozesse. Im Rahmen der Abschlussprüfung werden die erworbenen Kompetenzen gezeigt und vom Prüfungsausschuss beurteilt. Mit erfolgreichem Abschluss werden die erworbenen beruflichen Kompetenzen (ob nun auf formalem Wege, in der Ausbildung, oder auf informellem Wege im Prozess der Arbeit) zertifiziert.

Eine spezielle Anerkennung informellen Lernens oder auf anderem Wege angeeigneter beruflicher Kompetenzen findet durch das Zulassungsverfahren statt. Notwendige Voraussetzung für die Teilnahme an der Abschlussprüfung – für Externe – ist eine positive Beurteilung von Nachweisen über den Erwerb beruflicher Kompetenzen. Im Rahmen der Vorgaben des BBiG § 45 werden durch die zuständige Stelle diese Kompetenzen anerkannt.

In Fragen der Anerkennung beruflicher Kompetenzen haben die reguläre Zulassung zur Abschlussprüfung und die Zulassung im Rahmen der Externenregelung einen unterschiedlichen Stellenwert: Formal ist jemand zur Abschlussprüfung zuzulassen, der den Ausbildungsprozess im Rahmen einer Dualen Ausbildung absolviert, an der Zwischenprüfung

⁵⁰ – und Handwerksordnung (HwO), § 37 (2) –

teilgenommen hat und dessen Berufsausbildungsverhältnis bei den zuständigen Stellen gemeldet worden ist (BBiG § 43, Abs. 1).⁵¹

Bei der Zulassung im Rahmen der Externenregelung wird beurteilt, ob der Antragsteller/die Antragstellerin nachweisen kann, dass er/sie die notwendigen Kompetenzen erworben hat, um dann an den regulären Abschlussprüfungen teilnehmen zu können. Hierbei unterscheiden sich die Kriterien der regulären Zulassung und die der Externenregelung. Reichen bei der regulären Zulassung nach § 43 formale Kriterien, wie z.B. der Nachweis eines Ausbildungsverhältnisses, so muss bei der Zulassung im Rahmen der Externenregelung inhaltlich nachgewiesen werden, ob die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde. Die zuständige Stelle muss beurteilen, ob die erbrachten (Kompetenz-)Nachweise ausreichen (dies ist im Falle der regulären Zulassung nicht notwendig).

Demzufolge geht es nicht um das kompetente Handeln selber, sondern um den Nachweis, das Sichtbarmachen und Dokumentieren von erworbenen Kompetenzen. Aus Sicht des Gutachters – funktional äquivalent zu der Rolle des Prüfers in den Abschlussprüfungen – geht es um die Beurteilung von Nachweisen.⁵²

Im Sinne der inhaltlichen Beurteilung von (Kompetenz-)Nachweisen findet eine Anerkennung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen zunächst durch das Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung statt; die Zertifizierung erfolgt dann – für alle gleich – durch die Abschlussprüfung.

Gegenstand des Forschungsprojekts ist demnach das Zulassungsverfahren, nicht die darauf folgende Zertifizierung durch die Abschlussprüfung.

Beurteilungskriterien der Externenregelung

In der Externenregelung werden mehrere Kriterien und Anforderungen für Nachweise beschrieben. Grundsätzlich können diese in zwei Bereiche unterschieden werden. Zum einen gibt es eindeutige formale Vorgaben wie den Nachweis einer eineinhalbfachen Tätigkeit in dem entsprechenden Beruf oder die Anerkennung bereits absolvierter Ausbildungsgänge bzw. Ausbildungszeiten in einem „anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf“. Diese Vorgaben können mit Zertifikaten durch die Antragsteller nachgewiesen werden. Zum anderen werden aber auch die Personen zugelassen, die auf „andere Weise glaubhaft“ nachweisen können, dass sie die berufliche Handlungsfähigkeit erworben haben (BBiG § 45, Abs. 2, Satz 3). Im BBiG finden sich keine weiteren Hinweise, um welche Nachweise es sich hier handeln könnte. Durch § 45, Abs. 2, Satz 3 öffnet die Externenregelung den Zugang für Antragsteller, die keine formalen Nachweise im Sinne des § 45, Abs. 2, Satz 1 erbringen können und auf so genannte „alternative Nachweise“ zurückgreifen. Durch die Formulierung des Glaubhaftmachens des Nachweises beruflicher Handlungsfähigkeit bleibt allerdings auch offen, auf welche Art und Weise dieses geschehen kann; die Vorgaben sind in dieser Hinsicht als „uneindeutig“ zu bewerten.

Verbreitung der Externenregelung

Für das deutsche Berufsbildungssystem gilt aus Sicht vieler Experten und Expertinnen die Externenprüfung als Musterbeispiel und Ansatz zur Anerkennung informellen Lernens (vgl. SEIDEL et al. 2008; COLARDYN/BJORNAVOLD 2004). Sie kann als eine Form der „formalen Anerkennung“ informellen Lernens angesehen werden, da sie ordnungspolitisch verankert ist, den Zugang zu weiteren Bildungsgängen (bspw. Fortbildung) ermöglicht und durch Zertifikate arbeitsmarktwirksam ist (vgl. SEIDEL et al. 2008, S. 15). Allerdings finden die in

⁵¹ Durch Abs. 2, § 43 wird auch der zugelassen, der die Ausbildung an einer berufsbildenden Schule oder anderen Bildungsinstitutionen absolviert hat. An dieser Stelle ist auch auf den § 44 BBiG hinzuweisen, wo die Zulassung zur Abschlussprüfung bei zeitlich auseinander fallenden Teilen geregelt wird.

⁵² Unter dem Begriff „Nachweis“ verstehen wir alle Formen der schriftlichen Dokumentation. Beispiele hierfür sind formale Abschlusszertifikate, Arbeitszeugnisse, Kompetenzportfolios etc.

Deutschland bestehenden Ansätze und Verfahren der Anerkennung informellen Lernens, wie beispielsweise die Externenprüfung, vor dem Hintergrund des gestiegenen Bedarfs an qualifizierter Arbeit und der hohen Zahl von Arbeitssuchenden, nach wie vor nur eine eingeschränkte Verbreitung (SEIDEL et al. 2008, S. 104).

2006 haben 29.258 Personen über die Externenregelung an den Abschlussprüfungen teilgenommen.⁵³ Das entspricht einem Anteil von 7,2% aller Prüfungsteilnehmer. 77,1% der Externen haben die Prüfung bestanden (insgesamt bestanden 85,7% der Teilnehmer). Die Zahl der externen Prüfungsteilnehmer erreichte 2006 in etwa wieder das hohe Niveau von 1995 (31.903 TN). Der letzte Tiefpunkt der Teilnahme Externer an den Abschlussprüfungen lag in 2000 bei 20.757 (BMBF 2008, S. 132). Außerdem können die externen Prüfungsteilnehmer auch danach differenziert werden, ob sie einen berufsschulischen Qualifizierungsweg absolviert haben, oder ob sie über den Weg der Anerkennung von Berufserfahrung zur Abschlussprüfung zugelassen wurden (ebd. S. 108).

Das BBiG (§ 43, Abs. 2) ermöglicht es, dass Absolventen von vollzeitschulischen Angeboten zur Externenprüfung im Sinne der Gleichwertigkeit der Bildungsgänge zugelassen werden. Dieses soll eine vertikale Durchlässigkeit im Berufsbildungssystem fördern, indem schulische und duale Ausbildung prinzipiell als gleichwertig anerkannt und mögliche Ausbildungsplatzengpässe in der Wirtschaft kompensiert werden.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat 1996 die niedrige Teilnahme Externer an den Abschlussprüfungen bemängelt. In der Empfehlung „zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung“ heißt es dazu, dass in Anbetracht der hohen Zahlen von un- und angelernten Erwerbspersonen und des aktuellen und zukünftigen Bedarfs der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften, die Teilnahmequote von (damals) 25.000 bis 30.000 Personen als „geringer Anteil“ einzuschätzen sei und dass das Instrument der Externenprüfung zum Nachholen eines Ausbildungsabschlusses „weitgehend unbekannt“ ist (BIBB-HA 1996, S. 3). Dies wird vor allem auf das Fehlen von Informationen über diese rechtliche Möglichkeit des Erwerbs eines Berufsabschlusses zurückgeführt.

Mit der Novellierung des BBiG 2005 wurde der Anerkennung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen insofern Rechnung getragen, als die in § 45, Abs. 2, Satz 1 nachzuweisende berufliche Tätigkeit vom Zweifachen auf das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit heruntergesetzt wurde und dadurch das Lernen im Prozess der Arbeit auch auf einer gesetzlichen Ebene aufgewertet wurde. Damit beinhaltet diese Neuregelung einen wichtigen Beitrag zur Anschlussfähigkeit des Berufsbildungssystems, auch in Hinsicht auf Kompetenzen, die außerhalb der regulären dualen Ausbildungsgänge angeeignet wurden.

Synthese

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Formen beruflicher Kompetenzen durch das Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung anerkannt werden.

Betrachtet man die Kriterien der Beurteilung von (Kompetenz-)Nachweisen nach BBiG § 45, so wird deutlich, dass nicht nur Kompetenzen, die außerhalb der formalen Ausbildung im Dualen System erworben wurden, anerkannt werden. Auch Teilqualifikationen, Kompetenzen aus anderen Bildungsgängen (andere Ausbildungen) oder Qualifikationen, die im Ausland erworben wurden, können als Nachweis im Rahmen der Externenregelung anerkannt werden. Die Externenregelung geht unter dem Aspekt, welche verschiedenen Formen des Lernens anerkannt werden, weit über das hinaus, was mit der Anerkennung informellen

⁵³ Aus dem Handwerk liegen keine gesonderten Zahlen zur Beteiligung von Externen an den Abschlussprüfungen vor, da diese in den Statistiken nicht extra ausgewiesen werden.

Lernens im engeren Sinne gefordert wird, wenn bspw. die Möglichkeit besteht, auch andere formale Qualifikationen einzubringen.

Sie bleibt aber auch weit dahinter zurück, weil trotz des Nachweises beruflicher Kompetenzen eine anerkannte Prüfung absolviert werden muss, was in anderen Ländern, wie in Frankreich, nicht mehr notwendig ist. In Frankreich bspw. konzentrieren sich Verfahren zur Anerkennung informellen Lernens auf die Nachweise von Kompetenzen; der Aufwand der Begutachtung ist zwar aufwändiger, aber eine Abschlussprüfung braucht nicht mehr absolviert zu werden, um das Zertifikat zu bekommen (vgl. ANT/PEREZ 2005).

Projektziele

Das Forschungsprojekt hat sich zum Ziel gesetzt, zu untersuchen, in welcher Form die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung informelles Lernen anerkennt. Viele Experten und Expertinnen sind der Auffassung, dass eine Anerkennung berufsrelevanter Kompetenzen, die außerhalb formaler Bildungswege angeeignet wurden, durch die Externenregelung erfolgt. Vor diesem Hintergrund soll die Praxis der Zulassung zur Abschlussprüfung für Externe daraufhin untersucht werden, wie berufliche Kompetenzen, die außerhalb des formalen Ausbildungsprozesses erworben wurden, erfasst und bewertet werden. Ferner wird gefragt, wer diese rechtliche Regelung nutzt, wie sie in der Praxis umgesetzt wird und wie die Struktur der Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der Externenregelung gestaltet ist.

Darüber hinaus sollen Wege der Erfassung und Anerkennung informellen Lernens im Rahmen der Externenprüfung systematisiert und dargestellt sowie Erkenntnisse für alternative Wege der Anerkennung auf informellem Wege angeeigneter Kompetenzen gewonnen werden. Es ist darzustellen, welche „alternativen Formen des Nachweises“ von Kompetenzen von den Antragstellern im Rahmen des Zulassungsverfahrens eingebracht werden. Die Ergebnisse werden im Rahmen der kompetenzbasierten Weiterentwicklung von Ordnungsmitteln aufbereitet und genutzt.

Forschungsstand

Stand der Anerkennung informellen Lernens in Deutschland

In Fragen der Anerkennung informellen Lernens wird Deutschland attestiert, dass es im Vergleich zu anderen europäischen Ländern weit zurückliege. Länder wie beispielsweise die Niederlande, Frankreich, England, Dänemark, Norwegen, Finnland oder Italien (Südtirol) haben Verfahren und Instrumente entwickelt, die informelle Lernprozesse dokumentieren, die Kompetenzen erfassen, bewerten und formal anerkennen (vgl. DIE/DIPF/IES 2005; FRANK/GUTSCHOW/MÜNCHHAUSEN 2003). „Das Berufsbildungssystem ist primär auf die formalisierte Ausbildung ausgerichtet [...]. Alternative Lernwege außerhalb des formalen Systems haben bisher keine Tradition“ (FRANK 2003, S. 173), obwohl informell erworbene Kompetenzen eine entscheidende Rolle für eine kontinuierliche Anpassung der beruflichen Kompetenzen an die sich ständig ändernden Anforderungen der Arbeitswelt spielen.⁵⁴

Bei der Konzentration auf Lernprozesse, die auf formalem Wege absolviert wurden, wird aber eine wichtige Bildungsdimension vernachlässigt, nämlich diejenigen Lernprozesse, die außerhalb des formalen Bildungssystems ablaufen. LIVINGSTONE (1999) und auch DOHMEN (2001, S. 7) schätzen, dass etwa 70% aller menschlichen Lernprozesse außerhalb der Bildungsinstitutionen verortet werden können. „[D]a aber meist nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt und honoriert werden, gibt es eine ungerechtfertigte gesellschaftliche Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und ‚Begabungen‘“ (ebd.).

„In Deutschland haben offenbar immer noch formal erworbene Zertifikate und Kenntnisse eine hohe Bedeutung“ (GILLEN 2006, S. 83).

⁵⁴ Dies ist auch ein zentrales Ergebnis eines im BIBB abgeschlossenen Forschungsprojekts „Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit“ (3.4.101).

Zentrale Ergebnisse der HECKER-Studie zur Externenprüfung

Im BIBB wurde Anfang der 1990er Jahre ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Wege zur Externenprüfung“ (vgl. HECKER 1994a/1994b) – im Folgenden: HECKER-Studie – durchgeführt. Ein wesentliches Ziel des Projektes war es, den Nutzen des Nachholens eines Berufsabschlusses im Rahmen der Externenregelung zu erforschen. In Form von Befragung von Teilnehmern und Lehrveranstaltungsanbietern zur Vorbereitung auf die Externenprüfung wurde die qualitative und quantitative Entwicklung der Externenprüfungen dargestellt. Dabei ging es um das Ausmaß der Nutzung der Externenprüfung, die Struktur der Vorbereitungslehrgänge – die in der Regel nach der Zulassung zur Abschlussprüfung besucht werden, um den theoretischen Teil der Ausbildung nachzuholen –, die Erfahrungen und Erwartungen der Prüfungsteilnehmer und Prüfungsteilnehmerinnen und die veränderten Berufs- und Beschäftigungschancen (vgl. HECKER 1994a).

Die Absolventen der Externenprüfung wurden ein halbes Jahr nach Bestehen der Prüfung nach Nutzen und Auswirkung hinsichtlich beruflicher Veränderungen, verbesserter Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven befragt (HECKER 1994b, S. 27ff).

Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass durch den erworbenen Berufsabschluss die Chancen am Arbeitsmarkt gestiegen seien. Nach Einschätzung von ca. 40 Prozent der Befragten stiegen die Chancen auf einen Betriebswechsel und die Möglichkeit für weitere berufliche Qualifizierung. Ein Drittel der Befragten schätzte den Wert des nachträglich erworbenen Berufsabschlusses als Absicherung vor Arbeitslosigkeit und als Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit (HECKER 1994b, S. 30).

Die Studie hat gezeigt, dass über die Hälfte der Prüfungsteilnehmer vorher bereits eine berufliche Ausbildung absolviert hatten (HECKER 1994a). Diesem Ergebnis zufolge wird die Externenprüfung in der Hauptsache zur „Doppelqualifizierung“ genutzt, womit frühere Karriereentscheidungen für eine vorangegangene Erstausbildung korrigiert bzw. ergänzt werden. Weitere 16 Prozent der Befragten hatten eine Berufsausbildung begonnen, diese dann aber abgebrochen. Lediglich ein knappes Drittel der Befragten hatte noch keine formale berufliche Qualifizierung durchlaufen bzw. begonnen (vgl. HECKER 1994, S. 151f). Eine weitere Gruppe von Personen nutzt die Externenprüfung, um nach dem Besuch einer Berufsfachschule einen formalen und auf dem Arbeitsmarkt anerkannten Abschluss zu erwerben (siehe SEIDEL et al. 2008, S. 26).

Theoretische Basis

Signaling-Theorie

Das Verfahren der Zulassung im Rahmen der Externenregelung kann als eine Form des „Signaling“ charakterisiert werden. „Market signals are activities or attributes of individuals in a market which, by design or accident, alter the beliefs of, or convey information to, other individuals in the market“ (Spence 1974, S. 1). Bezogen auf den Arbeitsmarkt besagt die Signaling-Theorie, dass Arbeitssuchende ihre erworbenen Kompetenzen einem potenziellen Arbeitgeber (Beschäftiger) in bestimmter Form präsentieren müssen, damit der Arbeitgeber Informationen über die Leistungsfähigkeit bekommt.

Die Signaling-Theorie – wie bspw. auch die Humankapitaltheorie – geht grundsätzlich davon aus, dass die Leistungsfähigkeit des Individuums mit höheren Investitionen in Bildung steigt (vgl. SOLGA 2005, S. 59ff). Das heißt, wenn eine Person mehr in Bildung investiert, erreicht sie dadurch ein höheres Produktivitätsniveau, womit die Erwerbschancen steigen und das Risiko von Arbeitslosigkeit oder niedrigem Einkommen sinkt. Höhere Investitionen in Bildung führen tendenziell zu einer höheren Entlohnung auf dem Arbeitsmarkt und damit zu höheren Renditen als bei geringeren Investitionen in Bildung.

In der Humankapitaltheorie wird das Produktivitätsniveau von Personen vorwiegend durch das Absolvieren schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung sowie durch Erwerbs- und Berufserfahrungen bestimmt (ebd. S. 61). Die Signaling-Theorie kann als eine Weiterentwicklung der Humankapitaltheorie angesehen werden (ebd. S. 59). Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie geht die Signaling-Theorie nicht davon aus, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen dem Besuch von Schulen sowie dem Absolvieren von Ausbildungsgängen und dem Produktivitätsniveau von Personen gibt. Das Verhältnis Abschluss und Produktivität kann „nicht unmittelbar“ abgeleitet werden. Dieses wird auch als „Informationsdefizit“ (vgl. ebd. S. 63) bzw. „Informationsasymmetrie“ bezeichnet (vgl. ANNEN 2007). Mit der Signaling-Theorie können Aussagen über die „Wahrscheinlichkeit“ der individuellen Leistungsfähigkeit getroffen werden. „Für die Einschätzung dieser Wahrscheinlichkeit werden so genannte *market signals* verwendet. Marktsignale sind individuelle Aktivitäten und Eigenschaften, die zur Beurteilung der potenziellen Leistungsfähigkeit von Individuen herangezogen werden und dem Beschäftiger als leicht zugängliche Informationen zur Verfügung stehen“ (ebd. S. 65; Hervorhebungen im Original). Solche Marktsignale können bspw. die Nachweise fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse bzw. beruflicher Kompetenzen sein.

Analog zu der Wahrscheinlichkeitseinschätzung über die individuelle Leistungsfähigkeit eines Bewerbers oder einer Bewerberin, kann die Vorlage bestimmter Nachweise mit dem Ziel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung als Signaling angesehen werden.

Die Ausgangssituation ist, dass der Antragsteller/die Antragstellerin auf informellem Wege ein gewisses Leistungsniveau erworben hat, welches er/sie sich durch die Absolvierung der Abschlussprüfung in dem jeweiligen Beruf formal anerkennen lassen will. Als Ziele scheinen hier die Steigerung der Beschäftigungschancen sowie des Entlohnungsniveaus als besonders relevant. Der Antragsteller/die Antragstellerin weist bei der zuständigen Stelle nach, welche Kompetenzen er/sie (bspw. durch Berufserfahrung) erworben hat (Marktsignale).

Die zuständigen Stellen nehmen im oben dargestellten Prozess des *Signalings* die Position des Beschäftigers auf dem Arbeitsmarkt ein. Hierbei geht es nur indirekt um ein individuelles Produktionsniveau, welches für einen Beschäftiger interessant ist, sondern um Kompetenzen, die als funktional äquivalent zu den Bildungsinvestitionen im Rahmen einer regulären Dualen Ausbildung angesehen werden können. Im Kern geht es bei dem Zulassungsverfahren um die begründete Wahrscheinlichkeit, dass der oder die Externe auf Basis der vorgelegten (Kompetenz-)Nachweise die Abschlussprüfung bestehen kann.

Auch hier liegt eine Informationsasymmetrie vor; der Antragsteller/die Antragstellerin muss durch den Nachweis von Kompetenzen (Marktsignale) die Informationslücke schließen, um seine/ihre Leistungsfähigkeit auf dem Niveau eines Facharbeiters, darzulegen.⁵⁵

Die zuständige Stelle begutachtet die Nachweise vor dem Hintergrund des rechtlichen Rahmens. Ziel ist es dabei, Aussagen darüber zu treffen, wie wahrscheinlich es ist, dass der Antragsteller/die Antragstellerin die Kompetenzen, die für das Bestehen der Abschlussprüfung notwendig sind, erworben hat.

Bei dem Prozess des *Signalings* geht es um eine überzeugende Präsentation von Informationen einer Person gegenüber anderen; die Informationen fließen vom Träger der

⁵⁵ Nach ANNEN (2007) ist die Informationsasymmetrie aus einer ökonomischen Perspektive ein wesentliches Problem bei der Anrechnung von (beruflichen) Kompetenzen für Hochschulen. Auch hier besteht die Herausforderung darin, ob die nachgewiesenen Kompetenzen zu einem Studium befähigen bzw. sogar auf dieses selber angerechnet werden können. Im Rahmen der Externenregelung stellt sich die Frage, ob die auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen für das Absolvieren der Abschlussprüfung ausreichend sind. Als Lösungsstrategie der Informationsproblematik schlägt Annen das *signaling* vor.

Marktsignale zum potenziellen Arbeitgeber. Der Arbeitsuchende wird dann als aktiv handelnde Person aufgefasst – der Arbeitgeber als (passiver) Informationsempfänger. Der Prozess des Signaling kann auch in umgekehrter Richtung stattfinden und wird dann zu einem *screening* von Marktsignalen. In dieser Konstellation wird der Arbeitgeber als aktiv Handelnder aufgefasst. Screening bedeutet dann, dass der Arbeitgeber nach den geeigneten Marktsignalen bei den potenziellen Arbeitnehmern sucht.

Bezogen auf das Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung gewinnt das screening – in doppelter Hinsicht – eine besondere Bedeutung: Zum einen stellt sich die Frage, ob die zuständigen Stellen im Prozess der Antragstellungen auch eine aktive Rolle übernehmen und nach geeigneten Marktsignalen bei den Antragstellern suchen und damit eine unterstützende Funktion, bspw. in Form von Beratung, im Prozess übernehmen. Zum anderen stellt sich auch die Frage nach den Kriterien der zuständigen Stellen, die sie bei der Auswahl und Beurteilung der Marktsignale der Antragsteller zugrunde legen.

Die Zulassung im Rahmen der Externenregelung ist aus dem Blickwinkel der Signaling-Theorie ein Mittel, um auf informellem Wege angeeignete Kompetenzen formal anzuerkennen. Sie eröffnet den Antragsteller/der Antragstellerin den Zugang zur Abschlussprüfung und führt damit zu einer formalen Anerkennung. Die vormals informellen Marktsignale werden durch den Prozess der Anerkennung zu formalen Marktsignalen umgewandelt, worin auch der individuelle Nutzen des Zulassungsverfahrens liegt, denn formale Zertifikate haben immer noch einen höheren Stellenwert auf dem Arbeitsmarkt als andere Formen des Nachweises von Kompetenzen (vgl. CLEMENT 2005).

Formales, non-formales und informelles Lernen

Die Begriffe des formalen, non-formalen und informellen Lernens entspringen einer europäischen Diskussion über die Anerkennung von Kompetenzen. In den einzelnen Ländern liegen, entsprechend der jeweiligen Bildungskultur, unterschiedliche Strukturen von Bildungssystemen vor. Die Begriffe sollen helfen, für Verständigung über Bildungsstrukturen über nationalen Grenzen hinaus zu sorgen und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu fördern.

Die Differenzierung von formal, non-formal, informell wird von den politischen Akteuren und in der Literatur unterschiedlich und des Öfteren auch unscharf und uneindeutig verwendet (vgl. STRAKA 2004). Beispielsweise vergleichen SEIDEL et al. (2008, S. 9ff) die von der EU und der OECD zugrunde gelegten Unterscheidungskriterien der Lernformen und kommen zu dem Ergebnis, dass die EU-Definition „dem in Deutschland verbreiteten Verständnis weit näher liegt als die der OECD“ (ebd., S. 11). Als kleinster gemeinsamer Nenner aller Definitionen der Lernformen kann folgende Zusammenfassung gelten (vgl. SCHREIBER 2005):

Formale Bildung findet in einem speziellen institutionellen Rahmen statt. Lernprozesse werden durch eigens dafür ausgebildetes Personal organisiert, kontrolliert, bewertet und zertifiziert. Die formale Bildung unterliegt der staatlichen Regelung und Aufsicht. Sie verleiht über Zeugnisse und Diplome Berechtigungen zum Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen oder zur Aufnahme von speziellen Berufstätigkeiten.

Non-formale Bildung findet ebenfalls in einem institutionellen Rahmen statt; die Bildungsaktivitäten werden z.B. von einem Betrieb oder einer Weiterbildungseinrichtung geplant und organisiert. Dabei wird meist speziell qualifiziertes Personal eingesetzt. Eine Zertifizierung ist möglich, aber nicht zwingend und entscheidend, genauso wenig wie eine staatliche Kontrolle oder Aufsicht. Non-formale Bildung liegt außerhalb des durch die formale Bildung differenzierten Berechtigungs- und Zugangssystems.

Informelles Lernen umfasst alle intentionalen Lernaktivitäten außerhalb eines institutionellen Rahmens. Die Lernenden selbst bestimmen den Aufbau des Lernarrangements und übernehmen die Verantwortung zur Planung und Steuerung der Lernprozesse. Lernen findet quasi in einem „privaten Kontext“ statt. Auf der anderen Seite wird diskutiert, ob das in-

formelle Lernen auch ein unbewusstes, implizites Lernen ist, das sozusagen im Laufe des Lebens geschieht (vgl. KdEG 2000, S. 9f; STRAKA 2004).

Die Differenzierung der Begriffe geschieht üblicherweise aus einer institutionellen Perspektive und legt bei der Definition den Fokus auf den Kontext des Lernens. Formales Lernen wird üblicherweise mit Lernen in allgemeinbildenden Schulen, Berufsausbildung im Dualen System, Fachhochschulen und Universitäten gleichgesetzt. Die Definition des non-formalen Lernens passt am besten zu allem, was unter Weiterbildung verstanden wird (SEIDEL et al. 2008, S. 11). Informelles Lernen wird vorwiegend in Abgrenzung zum formalen und non-formalen Lernen definiert, als ein Lernen, was „außerhalb“ formaler und non-formaler Bildungswege stattfindet. Etwas präziser werden Lernen im Prozess der Arbeit oder Lernen im sozialen Umfeld als relevante Kontexte benannt (vgl. MEYER-DOHM 2002).

Für einen Untersuchungsansatz sind diese Definitionen, die vorwiegend an Lernorte gebunden sind, aber unbefriedigend, da die Unterscheidungen nicht trennscharf sind. Beispielsweise kann man in der Institution Schule alle drei Lernformen wiederfinden. Formales Lernen findet im Unterricht statt. Ein Beispiel für non-formales Lernen in der Schule, d.h. ein pädagogisch betreutes Lernen, aber ohne Zertifikat, ist der Besuch von Arbeitsgruppen (z.B. eine Schach-AG). Informelles Lernen ist ein bedeutender und viel diskutierter Bereich in der Schule, betrachtet man den „geheimen Lehrplan“, also alle Formen nicht intendierten Lernens im Kontext der Schule (vgl. DREEBEN 1980).

Auch die Duale Berufsausbildung beinhaltet formale und informelle Lernaspekte. Hier spielen das Sammeln praktischer Erfahrungen im Betrieb wie auch das Lernen theoretischer Zusammenhänge in der Schule eine gleichbedeutende Rolle (vgl. FRANK 2003). Eine an Lernkontexten orientierte Definition würde den Blick auf den Anteil informellen Lernens in der Dualen Berufsausbildung verstellen.

Der Begriff Anerkennung und die Unterscheidung von formal, non-formal und informell wird in der Literatur und in der politischen Diskussion unterschiedlich definiert. Dies führt zu Verwirrungen und Unschärfen bei der Befragung der Akteure und Teilnehmer und die Ergebnisse können nicht differenziert betrachtet werden. Das Forschungsprojekt wird einen Beitrag leisten, die Begriffe des formalen, non-formalen und informellen Lernens stringenter zu differenzieren.

Kompetenzorientierung

Der Kompetenzbegriff wird zunehmend zum Leitbegriff in den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems. Damit geht eine Neuausrichtung der Bildungsbereiche in Richtung Lernergebnis- und Outputorientierung einher (vgl. KLIEME et al. 2003). Mit der Orientierung an Kompetenzen vollzieht sich ein „Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung“ (van ACKEREN 2003). Ausschlaggebend für die Qualität von Bildungsprozessen sind bei dieser Betrachtungsweise die tatsächlich erbrachten Lernleistungen von Schülern und Schülerinnen, Auszubildenden und Studierenden. Mit der angestrebten Umstellung auf eine Outputsteuerung des Bildungssystems soll erreicht werden, dass die „Ergebnisse“ des Lernens gesichert werden (vgl. KURZ 2006). Es kommt darauf an, welches Wissen oder welche Fähigkeiten sich die Lernenden angeeignet haben und nicht mehr, welche formalen Lernwege sie absolvierten.

Im Allgemeinen können Kompetenzen als das angesehen werden, was jemand weiß und was jemand kann. Kompetenzen sind Dispositionen, die in der Person verankert sind. Kompetent zu sein bedeutet, befähigt oder in der Lage zu sein, etwas zu tun. Kompetenz schlägt sich in erfolgreichen Handlungen nieder.

Für die berufliche Bildung kann ein Kompetenzverständnis zugrunde gelegt werden, das die Elemente (1.) Handlungsbezug, (2.) Selbstständigkeit, Selbstorganisation des Handelns und (3.) die Berücksichtigung fachlicher, methodischer, personaler und sozialer *Dimensionen* des Handelns aufweist (vgl. HENSCH/LORIG/SCHREIBER 2008).

Forschungsannahmen

Zur Vorbereitung der explorativen Fallstudien bei den zuständigen Stellen (siehe Arbeitsschritt I.), aus denen im Verlauf des Projektes Forschungshypothesen zur standardisierten Befragung abgeleitet werden, werden an dieser Stelle Forschungsannahmen, die dem empirischen Teil des Projektes zugrunde gelegt werden, skizziert. Die Forschungsannahmen repräsentieren den konzeptionellen Rahmen des Forschungsprojekts.

1. Durch das Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung werden sowohl auf informellem Wege angeeignete Kompetenzen, als auch auf formalem Wege angeeignete Kompetenzen, sowie bereits erworbene Qualifikationen anerkannt.
2. Bei dem Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung werden berufliche Kompetenzen der Antragsteller in Form von Nachweisen, bewertet.
3. Der Erfolg der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung hängt unmittelbar an der Einschlägigkeit der erworbenen Kompetenzen mit dem Beruf zusammen, in dem die Prüfung abgehalten werden soll.

Modell der Anerkennungsformen

Um die grundlegenden Forschungsannahmen theoretisch zu fundieren, wurde ein Modell von Anerkennungsformen entwickelt, welches im Laufe des Projektes überprüft und auf Basis der Befunde modifiziert werden soll. Mit dieser Matrix kann abgebildet werden, welche Formen der Anerkennungen durch die Externenregelungen ermöglicht und informelles Lernen von anderen beruflichen Kompetenzen unterschieden werden.

Aus den BBiG-Vorgaben und der HECKER-Studie lassen sich einige Vorannahmen über die Anerkennungsstruktur der Externenregelung ableiten. Als grundlegende Kriterien liegen dem Modell der Anerkennungsformen der Grad der Vorqualifikation und die unterschiedlichen Nachweisformen zugrunde. Die Kategorien Vorqualifikation und Nachweisform sind wesentliche Dimensionen für die Identifikation informellen Lernens und deren Anerkennung im Rahmen der Externenregelung.

Vorqualifizierung

Die Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung richtet sich primär an Un- und Angelernte, um eine berufliche Qualifizierung zu erreichen. Aber auch bereits qualifizierte Personen, die die Externenregelung zur „Doppelqualifizierung“ nutzen, werden angesprochen. Die Externenregelung unterscheidet also die Kategorien „qualifiziert“ und „nicht-qualifiziert“ und differenziert die Adressaten nach ihrer Vorbildung bzw. Vorqualifizierung. Vorqualifiziert bedeutet, bereits einen Ausbildungsgang absolviert zu haben und bezieht sich damit auf den Lernprozess.

Nachweisform

Des Weiteren zeigt das BBiG Vorgaben und Kriterien auf, anhand derer Personen zur Abschlussprüfung zugelassen werden. Das Gesetz differenziert dabei unterschiedliche Nachweisformen: Zum einen solche, die eindeutig durch formale Nachweise erbracht werden können (Eineinhalbfachregelung und Nachweis von Vorqualifikationen); zum anderen öffnet die Externenregelung den Zugang zur Abschlussprüfung durch alternative Nachweise (wenn glaubhaft gemacht werden kann, dass die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde).

Werden die Kategorien Vorqualifikation und Nachweisformen kombiniert, so ergibt sich eine Matrix mit vier Sektoren. In diesen Sektoren (A bis D) sind die bekannten Anerkennungsformen auf Basis des BBiG und der HECKER-Studie eingetragen.

Formen der Anerkennung durch die Externenregelung

		„Vorqualifikation“	
		nicht-qualifiziert	qualifiziert
„Nachweisform“	alternativer Nachweis	Sektor A Anerkennung informellen Lernens, im engsten Sinne	Sektor B Nicht anerkannte Abschlüsse (bspw. im Ausland erworbene Qualifikationen)
	formaler Nachweis	Sektor C Nachweis informellen Lernens (bspw. Berufserfahrung im Rahmen der Eineinhalbfachregelung)	Sektor D Anerkennung formalen Lernens (bspw. anderer Abschlüsse)

Sektor A repräsentiert nach der Definition das informelle Lernen im engsten Sinne, das heißt ein Lernen außerhalb eines institutionellen Rahmens, wie beispielsweise das Lernen im Prozess der Arbeit oder im sozialen Umfeld. Es fehlt eine Vorqualifikation und ein formaler Nachweis der beruflichen Kompetenzen. Die Antragsteller müssen im Sinne des BBiG § 45, Abs. 2, Satz 3 auf andere berufliche Handlungskompetenz nachweisen.

In *Sektor B* fehlen ebenfalls die formalen Nachweise, aber die Person ist als qualifiziert anzusehen. Diese Kombination der Kategorien trifft häufig auf Personen zu, die im Ausland formale Bildungswege absolviert haben, die in Deutschland nicht pauschal anerkannt werden, aber im Rahmen der Externenregelung anerkannt werden können (BBiG § 45, Abs. 2, Satz 4). Diese Personengruppe muss häufig auf alternative Nachweise, wie beispielsweise so genannte „informelle Gutachten“ der zuständigen Stellen zurückgreifen (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007).

Im *Sektor C* werden Personen verortet, die keine Vorqualifikation haben, aber eindeutig nachweisen können, dass sie den entsprechenden Kriterien des BBiG genügen. Darunter fallen alle Personen, die die Eineinhalbfachregelung nutzen und diese nachweisen (BBiG § 45, Abs. 2, Satz 1). Auch diese Personen müssen die berufliche Handlungsfähigkeit nachweisen; im Vordergrund steht aber der Beleg einer mindestens eineinhalbfachen Dauer der Tätigkeit (bezogen auf die Ausbildungszeit) in dem entsprechenden Beruf.

Das Zulassungsverfahren im Rahmen der Externenregelung kann als eine Form des Signalings bzw. des screenings angesehen werden. Die Antragsteller und Antragstellerinnen dokumentieren ihre auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen in Form von Nachweisen. Diese können als Marktsignale interpretiert werden. Die zuständigen Stellen ihrerseits bewerten auf Basis der nachgewiesenen Kompetenzen, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass die nachgewiesenen Kompetenzen funktional äquivalent zu den Kompetenzen, die im Rahmen einer regulären Ausbildung erworben wurden, sind.

Solche alternativen Formen des Nachweises können alle Arten des Kompetenznachweises, wie Arbeitsproben, Arbeitszeugnisse, Kompetenzbilanzierungsinstrumente etc. sein (vgl. DIE/DIPF/IES 2005). Bei der Bewertung der nachgewiesenen Kompetenzen spielen dann solche Verfahren und Instrumente eine Rolle, die – unter methodischen Gesichtspunkten – über die konkreten Prüfungen hinausgehen (KAUFHOLD 2006; BASEL/KOCH 2007; LORIG/SCHREIBER 2008), wie bspw. die Dokumentation des Kompetenzerwerb (SCHEIB 2005).

Sektor D repräsentiert alle die Personen, die im Sinne des BBiG § 45, Abs. 2, Satz 2, Ausbildungszeiten in einem anderen Beruf nachweisen. Aus der HECKER-Studie ist bekannt, dass fast die Hälfte der Befragten eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung nachweisen kann. Hier werden im Rahmen der Externenregelung bereits absolvierte Bildungsgänge anerkannt.

Sektor D wird vermutlich auch mit ca. 50 Prozent die größte Personengruppe sein (vgl. HECKER 1994b). Die andere Hälfte wird auf die Sektoren A und C fallen. Sektor B, so vermuten wir, wird mit weniger als einem Prozent die kleinste Personengruppe ausmachen, da in Deutschland sehr wenig Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen eine Zulassung zur Abschlussprüfung durch die Externenregelung beantragen (vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007, S. 199ff).

Wir vermuten, dass der Großteil der Antragsteller bereits eine Berufsausbildung im Dualen System, vollzeitschulisch oder auch an einer Hochschule absolviert bzw. teilweise absolviert hat. In diesem Sinne berücksichtigt das Verfahren der Externenregelung bereits erworbene Qualifikationen und ist weniger als Anerkennung informellen Lernens anzusehen.

Quer zu den vier Feldern der Matrix liegt die Frage, wie einschlägig die auf informellen Wege angeeigneten Kompetenzen oder die Vorqualifikationen der Antragsteller sind. Wir vermuten, dass die Einschlägigkeit der beruflichen Erfahrungen ein wesentlicher Faktor bei der Zulassung zur Abschlussprüfung darstellt. Die Nähe der auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen bzw. der Vorqualifikationen im Vergleich mit dem Ausbildungsprofil des Berufs spielt eine wesentliche Rolle.

Forschungsfragen

Das Forschungsprojekt wird der Frage nachgehen, inwiefern die Zulassung zur Abschlussprüfung für Externe als eine Form der Anerkennung beruflicher Kompetenzen angesehen werden kann.

1. Wie funktioniert das Verfahren der Zulassung zur Externenprüfung in der Praxis, welche Kriterien, Verfahren und Instrumente werden zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kompetenzen eingesetzt?

Im Rahmen der Befragung der Akteure der Externenregelung (zuständige Stellen und Antragsteller) soll erhoben werden:

2. Welchen Nutzen haben die Absolventen der Externenprüfung?
3. Welche Nachweise, bspw. Dokumente, Zertifikate etc., legen die Antragsteller vor und welche Nachweise akzeptieren die zuständigen Stellen?
4. Wie beurteilen die Beteiligten die Praxis des Zulassungsverfahrens und welche Kriterien, Verfahren und Instrumente werden eingesetzt?
5. Gibt es bei den zuständigen Stellen einen Bedarf für einheitliche Kriterien, Verfahren und Instrumente zur Beurteilung der Nachweise?
6. In welchem Umfang werden Antragsteller zur Prüfung zugelassen oder wegen fehlender Nachweise abgewiesen? Was sind die Gründe für die Verweigerung einer Zulassung zur Prüfung?

Transfer

Auf Basis der empirischen Arbeiten sollen Handlungsempfehlungen erarbeitet werden, wie die Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Rahmen der Zulassung zur Externenprüfung im Berufsbildungssystem verbessert werden kann. Ordnungspolitisch steht dabei im Vordergrund, welche Kompetenzen auf informellem Wege angeeignet wurden und wie die Ordnungsmittel – im Sinne der Forderung des Innovationskreises Weiterbildung, Empfehlung 2 – weiterentwickelt werden können, um eine Anerkennung informellen Lernens zu er-

leichtern. Des Weiteren soll die Empfehlung auch aufnehmen, welche Nachweisformen auf informellem Wege angeeignete Kompetenzen adäquat abbilden und wie Zertifikate gestaltet werden müssen, um eine Anerkennung informellen Lernens zu fördern.

Die Forschungsergebnisse werden adressatengerecht aufgearbeitet und in Form von *Empfehlungen für die Praxis* zur Verfügung gestellt. Adressaten der Empfehlungen sind zum einen die Antragsteller selber, für die dargestellt werden soll, wie sie sich am besten auf das Zulassungsverfahren vorbereiten und welche Nachweisformen erfolgversprechend sind. Zum anderen werden für die Akteure (Bildungsanbieter, Kammern, Arbeitnehmer) Handreichungen und Informationen zum Anerkennungsverfahren und Qualitätsstandards, bspw. zu Methoden und Instrumente zur Feststellung von Kompetenzen, entwickelt. Generell sollen Vorschläge entwickelt werden, wie das Zulassungsverfahren transparenter gemacht und der Bekanntheitsgrad der Externenprüfung gesteigert werden kann.

Im einzelnen werden erarbeitet:

- Empfehlungen zur Handhabung der Zulassung (zuständige Stellen),
- Informationsmaterialien für potenzielle Antragsteller (auch für Absolventen von Berufsfachschulen) und
- Broschüren für Arbeitnehmer.

Zur Diskussion der empirischen Ergebnisse und zur Vorbereitung der Handlungsempfehlungen finden Workshops mit den Beteiligten statt.

Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen im Rahmen der Zulassung zur Externenprüfung im europäischen Raum gespiegelt und mit den gängigen Verfahren im europäischen Ausland verglichen.

2. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

I. Explorative Fallstudien bei den zuständigen Stellen (*Forschungsfrage 1.*)

In zehn bis fünfzehn Fallstudien werden die für die Externenprüfung Verantwortlichen der zuständigen Stellen hinsichtlich ihrer Erfahrungen und der Kriterien, Instrumente und Verfahren der Externenregelung befragt. Ergänzt werden die Interviews durch die Sichtung von Materialien (Organigramme, Internetauftritt etc.) und durch die Untersuchung von Strukturen, wie die Externenprüfung bei den zuständigen Stellen organisiert wird (Verantwortliche, Kommunikation mit den Prüfungsausschussmitgliedern etc.) Die Fallstudien sind als explorativ einzustufen, da zunächst grundlegende Informationen und Strukturen über Kriterien, Verfahren und Instrumente eingeholt werden, um Forschungshypothesen zu generieren, die den Befragungen in den Arbeitsschritten II. und III. zugrunde gelegt werden.

Anhand von problemzentrierten Interviews wird der Frage nachgegangen, in welcher Form, bspw. mit welchen Standards und Verfahren, berufliche Handlungskompetenz der Externen von den zuständigen Stellen anerkannt und welche Nachweise erfahrungsgemäß von den Antragstellern erbracht werden. Die Fallstudien dienen im Sinne eines Pretests der Vorbereitung der Befragung der Externen und der zuständigen Stellen. Auf Basis der ermittelten Informationen und Strukturen werden Forschungshypothesen generiert, die der Befragung der Externen und der Befragung bei den zuständigen Stellen zugrunde gelegt werden.

Die Fallstudien sollen über die zuständigen Stellen breit gestreut werden, damit unterschiedliche Branchen bzw. Wirtschaftsbereiche berücksichtigt werden können (Handwerk, Industrie, Dienstleistungsbereich). Darüber hinaus sollen bei der Auswahl der zuständigen

Stellen besonders die berücksichtigt werden, die in der Statistik in den Berufsbildungsberichten der letzten Jahre hohe Zahlen bei der Externenprüfung hatten (neben Industrie und Handel vor allem der Landwirtschafts- und der Hauswirtschaftsbereich, vgl. BMBF 2008, S. 149).

Die Ergebnisse der Fallstudien zur Validierung des Modells sollen mit Zugangs- und Zulassungsregelungen zu den Prüfungen im Fortbildungsbereich (am Beispiel der Industrie-meister-Fortbildung als Vergleichsgruppe) gespiegelt werden. Externenregelung und Fortbildungsprüfungsregelungen ähneln sich in der Hinsicht, dass ohne einen formalen, der Prüfung vorangestellten Bildungsgang (wie die Ausbildung), zur Prüfung zugelassen wird. Mit 120.433 Prüfungsteilnehmern 2006 ist der Fortbildungsbereich zahlenmäßig weitaus stärker besetzt als der Bereich der Externenregelung (vgl. BMBF 2008, S. 190). Es wird vermutet, dass die Verfahren und Instrumente zur Zulassung zur Fortbildungsprüfung wichtige Hinweise zur Ausgestaltung von Methoden und Instrumenten zur Erfassung von beruflicher Handlungsfähigkeit und Praxiserfahrung geben.

II. Befragung über Kompetenzen und Nachweise der „Externen“ (*Forschungsfrage 2. und 3.*)

Grundsätzlich sollen die Externen danach befragt werden, aus welchen Gründen sie eine Anerkennung ihrer auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen anstreben und welche Vorteile sie daraus ziehen.⁵⁶ Die Befragung der Externen soll hinsichtlich Teilnehmerstruktur, Beruf, anschließender Beschäftigung usw. strukturiert werden. Des Weiteren werden individuelle Merkmale (Bedingungen, Voraussetzungen, Einstellungen) externer Prüfungsteilnehmer erfasst. Insbesondere spielt hierbei die Akzeptanz von auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt eine besondere Rolle.⁵⁷

Des Weiteren soll erfasst werden, auf welche Art und Weise die „Externen“ ihre Kompetenzen nachgewiesen haben (Zertifikate und/oder alternative Formen des Nachweises) und welche Kompetenzen im Rahmen der individuellen Lernwege angeeignet wurden. Die Erfassung erfolgt in Form von Selbstauskünften (vgl. MÜLLER/FELLER 2006) auf Basis eines im BIBB entwickelten Kompetenzmodells.⁵⁸ Hierbei sollen Informationen über die Kompetenzprofile der Externen gewonnen und miteinander verglichen werden (bspw. nach Vorqualifikation, nach Art des Nachweises etc.) Zu betrachten sind auch die Supportstrukturen, wie bspw. die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen auf dem Weg zu einem Abschluss durch die Externenregelung und die Vorbereitungskurse auf die Abschlussprüfung.

III. Befragung zu Instrumenten und Verfahren im Rahmen der Externenregelung bei den zuständigen Stellen (*Forschungsfrage 3. bis 6.*)

⁵⁶ Hierbei kann an die HECKER-Studie angeschlossen werden, die die individuellen Motive, Erwartungen und Resultate des Verfahrens der Externenregelung für die Externen erfasst hat (vgl. HECKER 1994b).

⁵⁷ Angestrebt wird eine Größenordnung von ca. 900 Befragten, wie in der HECKER-Studie. Die Kontaktdaten der Externenprüfungsabsolventen und -absolventinnen sollen über die Anbieter von Prüfungsvorbereitungskursen (siehe HECKER 1994a) und über die zuständigen Stellen eingeholt werden. Die Befragung der Kammervorteiler und der Externenprüfungsabsolventen und -absolventinnen soll mit dem CATI-Verfahren (Computer Assisted Telephone Interview) durchgeführt werden. Die Befragung erfolgt größtenteils standardisiert; durch das CATI-Instrument können zusätzlich offene Fragen gestellt werden, die die Besonderheiten der jeweiligen Verfahren der zuständigen Stellen einfangen.

⁵⁸ Aus dem Kompetenzmodell werden bezüglich der Kompetenzdimensionen fachlich, methodisch, personal und sozial standardisierte Fragen abgeleitet und bei den Externen erhoben. Zum Kompetenzmodell siehe Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“ (4.3.201); vgl. bspw. LORIG/SCHREIBER 2007

Im Anschluss an die Ergebnisse der Fallstudien sollen die Vertreter der zuständigen Stellen zu dem Anerkennungsverfahren und den erbrachten Nachweisen befragt werden. Grundsätzlich wird hierbei eine Vollerhebung angestrebt, um alle Erfahrungen der Zuständigen im Umgang mit der Externenregelung wiederzuspiegeln.

Bei der Auswertung soll ein besonderes Augenmerk auf Berufe bzw. Berufsgruppen gelegt werden, bei denen viele Antragsteller zu verzeichnen sind (bspw. Landwirtschafts- oder Hauswirtschaftsbereich). Es soll ermittelt werden, warum gerade diese Berufe bzw. Berufsgruppen als Qualifikationen bei den Externen nachgefragt werden und ob dort Strukturen vorzufinden sind, die eine Zulassung zur Abschlussprüfung begünstigen (bspw. Struktur der Berufsbilder, Niveau des Berufs i. S. v. Tiefe und Breite der zu erwerbenden Kompetenzen oder berufs- oder branchenspezifische Supportstrukturen etc.)

Dabei soll erfasst werden, welche Zertifikate oder andere Formen von Nachweisen einen größtmöglichen Erfolg bei der Zulassung versprechen (alternative Nachweise). Darüber hinaus soll auch erhoben werden, in welchem Umfang und aus welchen Gründen Antragsteller nicht zur Abschlussprüfung zugelassen werden. Diese Fragen sind von besonderer Bedeutung, um die erbrachten Nachweise auch qualitativ unterscheiden zu können.⁵⁹

Ebenso wie in der Befragung der Externen sollen die zuständigen Stellen auf Basis des Kompetenzmodells nach den von den Antragstellern nachgewiesenen Kompetenzen befragt werden. Dabei steht im Zentrum des Interesses, welchen Schwerpunkt die Gutachter beim Nachweis beruflicher Handlungskompetenz legen: sind es eher fachliche Kompetenzen, d.h. Fertigkeiten und Kenntnisse, die auch den Ausbildungsordnungen zugrunde liegen oder auch „überfachliche“ Kompetenzen wie Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenzen.⁶⁰ Die Unterscheidung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen dient auch als Indikator dafür, wie einschlägig die auf informellem Wege angeeigneten Kompetenzen bzw. die Vorqualifikationen im Vergleich zu dem Berufsprofil sein müssen.

Aus den Ergebnissen der Externenbefragung und der Befragung der zuständigen Stellen können Informationen darüber gewonnen werden, welche Kompetenzschwerpunkte besonders im Rahmen des informellen Lernens angeeignet werden. Des Weiteren werden Erkenntnisse darüber gewonnen, welche Nachweise die Externen erbringen, um daraus Rückschlüsse auf den Prozess des Erwerbs beruflicher Kompetenzen im Rahmen des informellen Lernens zu ziehen. Diese Ergebnisse sollen im Rahmen des Transfers für die Ordnungsarbeit aufbereitet und zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Ordnungsmittel genutzt werden.

Interne / externe Beratung

Die Forschungsskizze wurde im Vorfeld mit Kollegen aus den Abteilungen 2, Abteilung 3 (Katrin Gutschow) und 4 (AL'in 4, ABL'in 4.1 und weiteren Kollegen und Kolleginnen) intensiv diskutiert. Insbesondere Abteilung 2 hat ein Feedback zu den angewandten Methoden gegeben (ABL'in 2.4) und Katrin Gutschow (AB 3.1) und Dick Moraal (AB 2.3) sind für den Bereich der Konzeption und Auswertung der Befragungen der Akteure im Projektteam beteiligt. Im Forschungsprojekt soll ein wissenschaftlicher Projektbeirat eingerichtet werden, der die Befragung der Akteure begleitet.

Dienstleistungen Dritter

⁵⁹ Bspw. könnte es sein, dass Personen dieselbe Form von Nachweisen erbringen, bspw. ein Arbeitszeugnis, diese sich aber in ihrer Güte und/oder Umfang unterscheiden und dieses sich auf die Zulassung/Nicht-Zulassung zur Abschlussprüfung auswirkt.

⁶⁰ Die Form der Befragung nach Kompetenzen wird aktuell in der „Nationalen Ergänzungserhebung zur dritten europäischen Weiterbildungserhebung“ (CVTS3-Zusatzerhebung) (2.0.543) im BIBB erprobt.

Die Befragung der Akteure der Externenprüfung soll an eine externe Institution vergeben werden. Angestrebt wird eine Größenordnung von ca. 900 Befragten. Die Befragung der Kammervertreter und der Externen soll mit dem CATI-Verfahren (Computer Assisted Telephone Interview) durchgeführt werden.

Interne / externe Kooperationen

Das Forschungsprojekt kooperiert mit:

- FP 3.4.110: Abschlussbezogene Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld
- FP 4.3.201: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung
- FP 3.4.101: Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit
- VH 2.0.543: Nationale Ergänzungserhebung zur dritten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS3-Zusatzerhebung)
- Referat Z 3 „Justizariat / Berufsbildungsrecht / Organisation“ in Rechtsfragen im Rahmen der Externenregelung
- Promotionsvorhaben Silvia Annen (BIBB): Verfahren zur Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen in Europa - eine vergleichende Analyse

3. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.07.09
MS 2	Fallstudien	31.12.09
MS 3	Fragebögen entwickeln	31.03.10
MS 4	Ausschreibung	31.03.10
MS 5	Zwischenbericht	01.07.10
MS 6	Veröffentlichungen	werden im Projektverlauf geplant
MS 7	Auswertung	31.03.11
MS 8	Workshop	31.06.11
MS 9	Handlungsempfehlungen	31.06.11
MS 10	Projektende/ Abschlussbericht	30.06.11

Projektplan

	2009		2010				2011	
Arbeitspakete/Arbeitsschritte	3. Q.	4. Q.	1. Q.	2. Q.	3. Q.	4. Q.	1. Q.	2. Q.
Fallstudien durchführen und auswerten (MS 1, 2)								
Fragebögen für zuständige Stellen und Externe entwickeln (MS 3)								
Ausschreibung für Befragung (MS 4)								
(Durchführung der Befragung)*								
Zwischenbericht (MS 5)								
Veröffentlichungen (MS 6)								
Auswertung der Befragung (MS 7)								
Workshop mit den Beteiligten (MS 8)								
Handlungsempfehlungen erstellen								

(MS 9)								
Abschlussbericht erstellt (MS 10)								

* Wird als Auftrag vergeben.

Laufzeit: III/2009 bis III/2011

4. Literaturhinweise

ANNEN, S.: Mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung - eine Einschätzung europäischer Lösungsvorschläge. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik : WP 22 (2007) 43, S. 51-78

ANT, M; PEREZ, N.: Validierung der Berufserfahrung als Qualifikation. Grundlagen der Weiterbildung - GdWZ 16 (2005) 2, S. 29-31

BASEL, D.; KOCH, T.: Klassifizierungsansätze von Kompetenzfeststellungsverfahren. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 61 (2007) 103/104, S. 8-13

BECKER, M.; LUOMI-MESSERER, K.; MARKOWITSCH, J, SPÖTTL, G.: Berufliche Kompetenzen sichtbar machen. Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. In: BWP 36 (2007) 3, S. 17-21

BEHRINGER, F.; KÄPPLINGER, B.; MORAAL, D.: Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES – zur Anschlussfähigkeit und Komplementarität zweier Erhebungsinstrumentarien. In: GNAHS/KUWAN/SEIDEL (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008, S. 57-78

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung. In: BWP 25 (1996) 6, Beilage

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2008, Vorversion. BMBF (Hrsg.) Bonn, Berlin 2008

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn 2008
www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 1.03.2008)

CLEMENT, U.: Kompetenzstandards als globale Währung beruflicher Qualifizierung? In: Bildung und Erziehung, (2005) 58, S. 469-482

COLARDYN, D.; BJORNAVOLD, J.: National policies and practices in validation of non-formal and informal learning. European inventory on validation of non-formal and informal learning. Report 1. CEDEFOP 2004

DIE/DIPF/IES: BLK-Verbundprojekt „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (ProfilPASS). Bericht der Erprobungsphase. Frankfurt a. M. 2005

DOHMEN, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.), Bonn 2001

DREEBEN, R.: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M. 1980

ENGLMANN, B.; MÜLLER, M.: Brain Waste – Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH (Hrsg.), Teilprojekt „Global Competences“, Augsburg 2007

FRANK, I.: Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen - Entwicklungen und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In: WOLFGANG WITTEWITZ/STEFFEN KIRCHHOF (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München; Unterschleißheim 2003, S. 168-209

FRANK, I.; GUTSCHOW, K.; MÜNCHHAUSEN, G.: Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele. In: BWP 32 (2003) 4, S. 16-20

GILLEN, J.: Die Rolle beruflicher Zertifizierung im lebenslangen Lernen. In: CLEMENT, U.; LE MOUILLON, I.; WALTER, M. (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Bonn 2006

HECKER, U.: Externenprüfung – eine nachträgliche Chance zur beruflichen Entwicklung? In: PUHLMANN, A. (Hrsg.): Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung – Lebenslagen, Berufsorientierung und neue Qualifizierungsansätze. Workshop "Junge Erwachsene ohne Berufsausbildung" (1992, Berlin), Berlin 1994a, S. 145-156

HECKER, U.: Ein nachgeholt Berufsabschluss lohnt sich allemal – Externenprüfung in der Praxis. In: BWP 23 (1994b) 6, S. 27-33

HENSCH, K.; LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. Bonn 2008 (in Vorbereitung)

KAUFHOLD, M.: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006

KLIEME, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. BMBF (Hrsg.), Bonn, Berlin 2003

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT: Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel 2000

KURZ, S.: Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In FELIX RAUNER: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 427-434

LIVINGSTONE, D. W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: QUEM-Report Heft 60, Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.-13.4.1999 in Berlin, Berlin 1999, S. 65-91

LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlage für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. BWP 36 (2007) 6, S. 5-9

LORIG, B.; SCHREIBER, D.: Kompetenzstandards und -diagnostik in der Berufsausbildung. Dokumentation BIBB-Fachkongress 2007, Arbeitskreis 2.6: Prozessorientierung in Ausbildung und Prüfung, Bielefeld 2008

MEYER-DOHM, P.: Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und neue Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.), Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster 2002, S. 13-67.

MÜLLER, K.: Schlüsselkompetenzen nach drei verschiedenen Ausbildungswegen im Vergleich. Mit einer zusammenfassenden Einführung "Mitgebracht oder dazugelernt?" von: FELLER, G.. BIBB (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 80, Bonn 2006 http://www.bibb.de/de_5720.htm (Stand: 24.10.2008)

OECD: New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation. 2006

SCHEIB, T.: Ganzheitliche Leistungsmessung durch erweiterte Verhaltensbeobachtungen. In: bwp@ Nr. 8, http://www.bwpat.de/ausgabe8/scheib_bwpat8.pdf (Stand: 1.07.2007)

SCHREIBER, D.: Qualifikation und Kompetenz im Erziehungssystem. Universität Hannover, Diplomarbeit, Hannover 2005

SEIDEL et al.: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Hrsg.: BMBF, Bonn 2008

SPENCE, M. A.: Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes. Cambridge 1974

SOLGA, H.: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005

STRAKA, G. A.: Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. ITB-Forschungsbericht 15/2004, Bremen 2004

VAN ACKEREN, I.: Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. Beitrag für die GEW 2003 Online: http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf (Stand: 1.02.2006)

WEIß, R.: Wie es gehen könnte – Wege zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: BWP 36 (2007) 6, S. 3-4

2.4 Forschungsschwerpunkt: Berufliche Bildung für spezifische Zielgruppen

Stand und Ausblick

Analysen der Entwicklung von Bildungsverläufen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung weisen seit vielen Jahren darauf hin, dass sich Bildungsverläufe ausdifferenzieren - in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen wie Schulabschluss, Geschlecht, ethnische Herkunft und Lebensalter. Daraus folgt, dass mehr als bisher die Heterogenität der Lernenden in den Blick genommen werden muss und die verbreitete Gleichung: Zielgruppen = Benachteiligte revisionsbedürftig ist. Als Zielgruppen werden mithin beispielsweise nicht nur leistungsschwächere Jugendliche, sondern auch Leistungsstarke, junge Erwachsene und Ältere thematisiert. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der spezifischen Zielgruppen be-

dürfen jeweils gesonderter und eigenständiger Betrachtung, um sie zum Ausgangspunkt der Planung und Gestaltung von beruflichen Bildungsangeboten zu machen.

Während das Hauptaugenmerk bislang auf den Lehr- und Lernprozessen und der Entwicklung von Instrumenten zielgruppengerechter Förderung lag, besteht Erkenntnisbedarf – und voraussichtlich auch Entwicklungsbedarf – in Bezug auf die Akteure, die die Gestalter dieser Prozesse sind: Das Personal an den verschiedenen beruflichen Lernorten. Welche Kompetenzen benötigt das Bildungspersonal, um den Veränderungen - generell in Bezug auf die Unterstützung lebensbegleitender Lernprozesse und speziell in Bezug auf deren zielgruppenspezifische Differenzierung - gerecht zu werden? Reichen die bisher vorherrschenden Qualifikationen aus, oder müssen über den üblichen kontinuierlichen Fortbildungsbedarf hinaus neue Aus- und Fortbildungskonzeptionen für die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder des Bildungspersonals entwickelt werden? Damit verbindet sich auch die Frage nach der Anpassung von Lehr-/Lernprozessen im Zuge des Einsatzes digitaler Medien.

Insbesondere die Übergänge aus der Schule in die berufliche Ausbildung haben sich stark ausdifferenziert: Neben die Regelübergänge von der Schule in die duale Ausbildung oder in eine berufsfachschulische Ausbildung bzw. ins Studium ist ein breit gefächertes "Übergangssystem" getreten, das teils mit kompensatorischen Zielen verbunden ist (z.B. Förderung von Ausbildungsreife), teils die Jugendlichen mit einem Ersatzangebot versorgt. Das Anwachsen dieses Übergangssystems war in den vergangenen Jahren vorrangig darauf gerichtet, Überbrückung für benachteiligte Jugendliche bereit zu stellen. Dass das Übergangssystem auch auf die Bedarfslagen leistungsstarker Jugendlicher zugeschnitten sein sollte, ergibt sich aus der Zielsetzung, dass berufliche Ausbildung auch weiterhin eine Alternative zu vollschulischen oder tertiären Bildungsgängen an Fachhoch- und Hochschulen bleiben soll und daher entsprechend attraktiv gestaltet werden muss. Dem wird zwar durch die bestehende berufliche Begabtenförderung entsprochen, es bestehen aber Erkenntnisdefizite über betriebliche und individuelle Motive zur Kombination regulärer Ausbildung mit zertifizierten Zusatzqualifikationen sowie über die Gründe für das starke Anwachsen dualer Studiengänge. Ebenso ist noch nicht hinreichend systematisch erschlossen, welche beschäftigungswirksamen und karrierefördernden Effekte diese Bildungsgänge im Vergleich zu tertiären Bildungsgängen haben.

Nicht nur die Gestaltung der berufsqualifizierenden Lehr- und Lernprozesse aus zielgruppenbezogener Perspektive bedarf näherer Untersuchung. Erkenntnisinteresse besteht aus der speziellen Genderperspektive auch mit Blick auf die Frage, wie die Berufswahlentscheidungen junger Frauen zustande kommen: Welche Informationen stehen ihnen zur Orientierung über Berufe zur Verfügung, durch welche gesellschaftlichen Normierungen sind diese Informationen geprägt, wie verarbeiten junge Frauen diese Informationen und dieses Wissen?

Ein noch 2008 beginnendes Projekt wird zwei Ziele verfolgen: Sowohl bereits laufende als auch geplante empirische Erhebungen des BIBB sollen genutzt werden, um Aufschluss über die soziale Binnendifferenzierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu geben. Damit soll annäherungsweise eine Erklärung dafür gefunden werden, warum die Ausbildungschancen dieser jungen Menschen weiterhin so schwierig sind.⁶¹

Fortgeführt wird das im Jahr 2007 begonnene Projekt "Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolvent(inn)en mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildung"⁶². Mehr Kenntnisse über die Bedeutung des Migrationshintergrunds von Jugend-

⁶¹ http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jaehrliches-forschungsprogramm_2007.pdf (Stand: 23.10.2008)

⁶² http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_24201.pdf (Stand: 23.10.2008)

lichen können dazu beitragen, dass sich mehr Betriebe und Verwaltungen als bisher für eine Ausbildung dieses Personenkreises öffnen. In der Untersuchung werden betriebliche und persönliche Einflussgrößen ermittelt, die in der Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund - im Vergleich zu Auszubildenden ohne Migrationshintergrund - von besonderer Bedeutung sind. Ihr Zusammenwirken in der betrieblichen Ausbildung soll analysiert und deutlich gemacht werden, welche Rolle dem Migrationshintergrund zukommt. Erste vorliegende Ergebnisse verdeutlichen die Annahme, dass auch hier dem unmittelbar tätigen Ausbildungspersonal und den Ausbildungsverantwortlichen Schlüsselrollen zufallen, soweit es darum geht, "migrationssensible" Formen des Umgangs und der fachlichen Unterweisung einzusetzen, um auch unbewusste Diskriminierung zu vermeiden.

2008 abgeschlossen wurde das Projekt zur Untersuchung der „Akzeptanz und Umsetzung von Teilzeitberufsausbildung nach § 8 BBiG“⁶³. Das Konzept "Teilzeitberufsausbildung" ist über lange Jahre hinweg vornehmlich im Rahmen der Benachteiligtenförderung in Projekten und Programmen für die Zielgruppe "junge Mütter" erfolgreich entwickelt und erprobt worden. Mit der Neuformulierung des § 8 im 2005 reformierten BBiG soll die Möglichkeit zur wöchentlichen oder täglichen Verkürzung der Ausbildungszeit regulär werden. Generell soll die Teilhabe junger Menschen mit Familienverantwortung – junge Mütter, junge Väter und junge Menschen, die Angehörige pflegen – an einer Berufsausbildung gefördert und unterstützt werden. Das Vorhaben hat analysiert, wie Teilzeitberufsausbildung von der Ausnahme zur Regel wird, wie diese neue gesetzliche Möglichkeit bei den verschiedenen Akteuren der Berufsausbildung wahrgenommen und von ihnen angenommen wurde, und wie sich Kooperationen und Netzwerke zwischen Akteuren entwickelt haben. Befragt wurden Betriebe, Kammern und Netzwerkakteure. Mit der Untersuchung wurde ermittelt, dass die gesetzliche Neuregelung in den drei Jahren seit Inkrafttreten einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht hat und von Akteuren der Berufsbildung mehrheitlich positiv bewertet wird. Gleichwohl hat die Zahl der Teilzeit-Ausbildungs-Verträge, die bei den Kammern eingetragen werden, nur geringfügig zugenommen. Es ist anzunehmen, dass dies auch in der Art der statistischen Erfassung begründet ist. Die Projektarbeiten haben daher auch zu der Empfehlung geführt, die weitere quantitative Entwicklung statistisch genauer zu erfassen und regelmäßige Datenberichte zu erstellen. Des Weiteren folgt aus den Arbeiten des Projekts, dass zur Steigerung der Anzahl von Teilzeit-Ausbildungsverträgen weiterhin intensive Informationsaktivitäten zweckmäßig sind, um sowohl bei Jugendlichen als auch bei Ausbildungsverantwortlichen diese Option von beruflicher Ausbildung stärker ins Bewusstsein zu bringen.

Ebenfalls abgeschlossen ist das Forschungsprojekt "Berufsausbildungsvorbereitung in Betrieben"⁶⁴. Besonderes Augenmerk gelegt wurde in dieser explorativen Studie auf die Bedeutung der verbindlich vorgeschriebenen sozialpädagogischen Begleitung bzw. Betreuung, auf die nachfolgende Integration benachteiligter Jugendlicher in reguläre Ausbildung sowie auf den Grad der Nutzung sowie der Bewertung des Einsatzes von Qualifizierungsbausteinen in der betrieblichen Berufsausbildungsvorbereitung. Befragt wurden Betriebe, die eine Förderung der sozialpädagogischen Betreuung nach § 421m SGB III erhalten hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Instrumente – der Einsatz sozialpädagogischer Förderung wie der Einsatz von BBiG-Qualifizierungsbausteinen – nur in Einzelfällen zu einer Förder- und Qualifizierungskonzeption für die betreffenden Jugendlichen genutzt wurden. Folglich war auch die Anzahl der festgestellten Übernahmen in ein reguläres Ausbildungsverhältnis eher niedrig. Bereits die Zwischenergebnisse des Projekts wurden seitens der Bundesregierung bei der vierten Änderung des SGB III berücksichtigt: Die Einstiegsqualifizierungen (EQ) werden durch die Agenturen für Arbeit als gesetzliche Regelleistungen gefördert. Mit der Übernahme der Einstiegsqualifizierung in das SGB III wurden die sozialpädagogische Begleitung und die organisatorische Unterstützung betrieblicher Ausbildungs-

⁶³ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_30555.pdf (Stand: 23.10.2008)

⁶⁴ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_34201.pdf, <http://www.bibb.de/de/wlk29951.htm> (Stand: 23.10.2008)

vorbereitung (und Ausbildung) zugunsten von lernbeeinträchtigten oder sozial benachteiligten Jugendlichen neu geregelt.

Weitere Aktivitäten des BIBB zu kompensatorischen Maßnahmen für Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechten Startchancen befassen sich mit der abschlussbezogenen Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld⁶⁵. Zu nennen sind weiter Arbeiten, die sich mit der Bedeutung von Schülerbetriebspraktika und Berufsinformation, insbesondere für die Ausbildungschancen leistungsschwacher und lernbenachteiligter Jugendlicher, befassen. Nicht zuletzt sei auch auf das vom BMBF und dem ESF finanzierten und vom BIBB durchgeführten Programm JOBSTARTER verwiesen, das eine Verbesserung von regionalen Ausbildungsstrukturen zum Gegenstand hat.

Projekt 3.4.302

Berufsorientierung junger Frauen im Wandel (Angelika Puhlmann)

1. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung

Große Aufmerksamkeit gilt heute den Tatsachen, dass junge Frauen in der Mehrzahl aus der Bildungsbenachteiligung mit weiblicher Ausprägung – wie sie in den 1960er Jahren festzustellen war - herausgetreten sind,⁶⁶ sie bereits seit Jahren Bildungsniveaus erreichen, mit denen sich generell Aspirationen auf hochwertige Ausbildung und Berufskarrieren verbinden, junge Frauen jedoch entgegen dieser Entwicklung ihre Bildungserfolge nicht in angemessenem Umfang entsprechend umsetzen wollen oder können. Als Indikatoren hierfür werden genannt: die weiterhin geringe Beteiligung von Frauen an IT-Berufen und an Berufen in Technik und Naturwissenschaft, an Führungspositionen und Existenzgründungen⁶⁷ einerseits, die weiterhin hohe Beteiligung von Frauen an personenbezogenen Dienstleistungsberufen und Büro- und Verkaufsberufen sowie an Berufen in der Pädagogik, Medizin, Kunst und Kultur.

In Analysen und Beschreibungen der unterschiedlichen und ungleichen Beteiligung von Frauen und Männern an Ausbildung und Beruf und an der Berufswelt haben die Themen „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, „Verzicht auf Karriere oder Kinder“, „geschlechtsspezifische Berufsinteressen und -neigungen“ herausragende Bedeutung und werden speziell mit Frauen assoziiert, weil sie die Partizipation von Frauen an Beruf und Gesellschaft strukturieren und charakterisieren. Diagnostiziert wird eine unvollständige Einbeziehung von Frauen in Berufs- und Erwerbstätigkeit und eine unvollständige Entlassung von Frauen aus der Familien- und Hausarbeit. Sie gehen mit gegenläufigen Gleichstellungs- und Benachteiligungsstrategien einher, die im Zusammenspiel zur Minderbewertung von Frauen in beiden gesellschaftlichen Bereichen führen.

Die Gleichstellung von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen und chancengerechte Teilhabe von Frauen an Ausbildung und Beruf gehören zu wichtigen Zielen auch der Bildungspolitik. So heißt es z. B. bei den zentralen Maßnahmen der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung „Aufstieg durch Bildung“ unter Punkt 6, dass die Chancen von Frauen verbessert werden sollen: „Die Bundesregierung unterstützt insbesondere mit Programmen des BMFSFJ, BMBF und BMWi Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung dabei, das Potenzial von Frauen besser zu nutzen.“ Dabei geht es um Vereinbar-

⁶⁵ http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_34110.pdf (Stand: 23.10.2008)

⁶⁶ CORNELIEßEN 2007, Kap. 1.4.3 Schulabschlüsse

⁶⁷ <http://www.bmbf.de/de/474.php> (Stand: 23.10.2008)

keit von Beruf und Familie, um Frauen in Führungspositionen, Berufsrückkehrerinnen, familienfreundliche Hochschulen und um die Gewinnung junger Frauen für High-Tech-Berufe und in MINT-Berufen.⁶⁸

Der Berufsorientierung wird für die Erreichung dieser Ziele sowie generell für eine ausgewogene Beteiligung von Frauen und Männern an allen gesellschaftlichen Bereichen heute in doppeltem Sinn eine zentrale Bedeutung beigemessen: Von ihr wird erwartet, dass sie die angestrebten Veränderungen wesentlich mit befördern kann und sie steht zugleich im Verdacht, eben diese Veränderungen zu behindern, indem sie Haltungen, Einstellungen und Handeln der AkteurInnen der Berufsbildung wesentlich und richtungweisend bestimmt – speziell auch durch geschlechtsbezogenen selektive Informationen und Wertsetzungen.

In der Berufsorientierung finden Veränderungen des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses hin zu mehr Gleichheit ebenso einen Niederschlag wie sozial- und bildungspolitische Zielsetzungen und die mit ihnen verbundenen Deutungsmuster und Wertungen. Daneben bleiben jedoch Strategien und Wertungen zum Erhalt und zur Legitimation vorhandener Ungleichheit bestehen. Über die Bedeutung, die die gegenläufigen Gleichstellungs- und Benachteiligungsmerkmale der Berufswelt für die Berufsorientierung junger Frauen haben und über den Niederschlag, den sie in Konzepten und Dokumenten der Berufsorientierung für junge Frauen sowie in ihrer Sicht der Berufswelt finden, ist – nach den vorliegenden Erkenntnissen - bislang nicht systematisch geforscht worden.

Es fehlt ein Konzept, mit dem die Konstruktion geschlechtsbezogener Bilder und Botschaften im Rahmen der institutionellen und individuellen Berufsorientierung sowie deren Bezogenheit aufeinander erfasst und der Analyse zugänglich gemacht werden können. Ziel des Forschungsprojekts ist es, diese Forschungslücke mit der Entwicklung eines mehrdimensionalen Untersuchungsansatzes zu schließen, der Berufsorientierungsmaterial, die Sicht junger Frauen/junger Männer und die von ExpertInnen einbezieht.

Projektziele

Es sollen neuere Konzepte und Materialien zur Berufsorientierung für junge Frauen sowie deren Nutzung durch junge Frauen im Rahmen ihrer Berufsorientierungsstrategien untersucht werden. Dabei geht es speziell um die Darstellungen und die Wahrnehmung traditioneller und moderner weiblicher Berufstätigkeit. Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Bedeutung geschlechtsbezogenen Aspekten der Berufswelt in Konzepten und Materialien zur Berufsorientierung einerseits und von jungen Frauen als deren Nutzerinnen andererseits beigemessen wird und darüber, wie sie als Wegweiser die Erweiterung des Berufsspektrums junger Frauen fördern oder blockieren.

Mit diesen Zielsetzungen knüpft das Forschungsprojekt an die langjährige Forschung und Diskussion über die Beteiligung junger Frauen an Berufsausbildung und Berufstätigkeit an. Die Verankerung in den bildungspolitischen Bestrebungen zur Durchsetzung von Chancengerechtigkeit für Frauen in Bildung und Forschung⁶⁹ erlaubt einen unmittelbaren Bezug zu den Ergebnissen und Erkenntnissen der in diesem Kontext geförderten Projekte und Programme sowie zu aktuellen Aktivitäten zur Verbesserung der Berufschancen von Frauen im Hinblick auf Fachkräftemangel und Fachkräftebedarf⁷⁰. Das Projekt knüpft schließlich an den wissenschaftlichen Diskurs über individuelle und strukturelle Benachteiligungen von

⁶⁸ Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung vom 9.1.2008, S. 4

⁶⁹ <http://www.bmbf.de/de/474.php> (Stand: 23.10.2008)

⁷⁰ <http://www.kompetenzz.de/vk06/projekte#atalentschmiede> (Stand: 23.10.2008); Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen www.bmbf.de/de/508.php (Stand: 23.10.2008); HAFFNER/KÖNEKAMP/KRAIS 2006

Frauen in Bildung, Ausbildung und Beruf und deren Veränderungen im Zuge von Modernisierung, Individualisierung und gesellschaftlichen Reformen an.

Mit dem Projekt sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Gleichstellung und Benachteiligung, Chancen und Hindernisse der Partizipation von Frauen in der Berufswelt sowie bildungs- und gleichstellungspolitische Zielsetzungen in diesem Kontext Eingang in Konzepte der Berufsorientierung für junge Frauen einerseits und in das Wissen junger Frauen über die Berufswelt andererseits gefunden haben. Zielsetzung des Projekts ist es, anhand von Berufsorientierungskonzepten und -materialien, einer Auszubildendenbefragung und ExpertInnengesprächen zentrale Themen mit Bezug zur Partizipation von Frauen an der Berufswelt zu identifizieren. Dabei sollen insbesondere die Darstellungen traditioneller und moderner Berufstätigkeit von Frauen im Fokus stehen. Parallel dazu soll in einem gesonderten Forschungsschritt erkundet werden, welche Ausdrucksformen mögliche Wandlungen von traditioneller zu moderner männlicher Berufstätigkeit in Materialien zur Berufsorientierung zu finden sind und welche Aspekte gesellschaftlichen Wandels sie zum Ausdruck bringen. Schließlich sollen Empfehlungen zur Gestaltung der Berufsorientierung für junge Frauen erarbeitet und im Hinblick auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten geprüft werden. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts sollen auch in die Diskussion zur Entwicklung von Qualitätsstandards für die Bildungsberatung⁷¹ einfließen.

Das Forschungsprojekt soll zur Chancengleichheit von Frauen und Männern in Ausbildung und Beruf beitragen.⁷² Die Untersuchung soll zugleich dazu anregen, Vergleichsuntersuchungen zur Berufsorientierung junger Männer durchzuführen, mit deren Ergebnissen in der Zusammenschau Kriterien der Betrachtung und Bewertung der Berufsorientierung unter Genderaspekten entwickelt werden könnten.⁷³

Forschungsstand

Berufsorientierung junger Frauen ist ein Forschungsthema mit eigenem Profil, das jedoch von den unterschiedlichen Disziplinen unter jeweils speziellen Schwerpunkten bearbeitet wird.⁷⁴ Im Mittelpunkt stehen die Fragen, ob und wenn ja wie und aus welchen Gründen Berufsorientierungen junger Frauen Besonderheiten – im Sinne einer Differenz zu der junger Männer – aufweisen, welche Bedeutung dem beizumessen ist, welche Veränderungen festzustellen sind und herbeigeführt werden sollten. Das Spektrum der Forschungen reicht von Arbeiten zur geschlechtsspezifischen Sozialisation und Entwicklung im Kontext von Lernen und Bildung⁷⁵ und zu Konzepten männlicher und weiblicher Moral als Determinanten auch auf die Berufswelt bezogener Orientierungen und Entscheidungen⁷⁶ hin zu solchen über die Wirkung von Geschlecht als sozialer Konstruktion in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen⁷⁷ und zur Ausgestaltung und Veränderung von Geschlechterrollen im Kontext von Berufs-Lebensplanungen und Berufs-Biografien junger Frauen⁷⁸.

Ungleichheit und Veränderungen der Beteiligung von Frauen und Männern an Berufen, Berufskarrieren und beruflichen Positionen sind für Berufsbildungspolitik und Berufsbildungs-

⁷¹ Pressemitteilung BMBF vom 7.12.2007: „Schavan fordert Qualitätsstandards in der Bildungsberatung.“

⁷² Hier ist auch auf die Empfehlungen des Hauptausschuss zur Berufsorientierung und Berufsberatung zu verweisen (2005)

⁷³ Mit dem Thema Berufliche Perspektiven für junge Männer ist mit einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft ein neuer Blick auf die Veränderungen in der männlichen Berufslebenswelt geworfen; Institut der deutschen Wirtschaft 2006; BMBF 2008

⁷⁴ Für einen Überblick s. NISSEN, KEDDI, PFEIL 2000

⁷⁵ Vgl. z.B. FLAAKE 2001, SCHÜTZE 2001

⁷⁶ S. z.B. DÖBERT 1988; ZYBELL 2003

⁷⁷ Vgl. z.B. WEBER 2003; GEIßEL/SEEMANN 2001; ANDRESEN/RENDTORFF 2006

⁷⁸ S. z.B.: NAVE-HERZ 1972; MAYER u. a. 1984; KEDDI u. a. 1999; BRIGITTE-Studie 2008

forschung Anstoß, den sich daraus ergebenden Fragestellungen – auch im Hinblick und mit Wirkung auf die Berufsorientierung – nachzugehen. Dabei spielt die Bedeutung der beruflichen Bildung für die Verbesserung der gesellschaftlichen Situation und Position von Frauen eine zentrale Rolle. Der Zusammenhang zwischen Frauenemanzipation und der Schaffung von Zugängen für Frauen zu Berufen, Ausbildungen und Positionen, die ihnen bislang verschlossen sind,⁷⁹ wird in der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung seit den 1980er Jahren verstärkt empirisch und durch Begleitung und Evaluation von Modellversuchen und neuen Praxiskonzepten erforscht. Besondere Aufmerksamkeit erfahren gewerblich-technische Berufe und IT- und technologische Berufe sowie heute auch mathematische, technische und naturwissenschaftliche Berufe, deren weiterhin nahezu ausschließliche Besetzung durch Männer gerade nach der erfolgreichen Ausbildung von Frauen in diesen Bereichen als unnötig, irrational und im Hinblick auf den Fachkräftebedarf schädlich gilt. Die BIBB-Modellversuche zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen, durchgeführt von 1978 bis 1985 sowie die Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zur beruflichen Weiterbildung von Frauen⁸⁰ bereiteten Grundlagen für eine breitere Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums junger Frauen in der Praxis.⁸¹ Zahlreiche weitere Modellversuche und Programme zur Öffnung von Männerberufen resp. männerdominierten Berufen für Frauen auch im Rahmen der Umschulung⁸² oder aktuell die Initiativen zur Erweiterung der Berufschancen von Frauen in Medien- und IT-Berufen⁸³ zeigen, dass Mädchen und Frauen an diesen Berufen durchaus Interesse haben und sie erlernen können. Thematisiert wird in diesem Zusammenhang die frauen- und gendergerechte Gestaltung von Aus- und Weiterbildung unter den Perspektiven Lernanforderungen und Lernstrategien von Frauen⁸⁴, der Schulung des Ausbildungspersonals⁸⁵ und der Rekrutierung von Ausbilderinnen gerade für Ausbildungen in männerdominierten Berufen und Bereichen⁸⁶ und unter dem Blickwinkel des Minderheitenstatus von Frauen in Männerberufen und Männern in Frauenberufen und der Entscheidungsgründe für eine ‚untypische‘ Berufswahl⁸⁷. Relevanz im Kontext der Berufsorientierung von und für junge(n) Frauen haben ebenfalls Arbeiten zu Berufskulturen⁸⁸ und Unternehmenskulturen⁸⁹ sowie zu Berufsbezeichnungen und Images von Berufen⁹⁰ und zu Attraktivität und Gering-schätzung von Frauenberufen⁹¹.

Grundlegende Forschungen über Zusammenhänge zwischen Berufswahl und Berufsinformation⁹² und Sichtweisen Jugendlicher und Auszubildender auf Ausbildung und Beruf⁹³ zeigen geschlechtsbezogene Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Einstellung zu und Wert von Berufsausbildung und Berufsarbeit, die keinen starken Veränderungen zu unterliegen scheinen. Ein spezieller Blick gilt auch der berufsorientierenden Beratung von Mädchen,⁹⁴ dem Beitrag von Schule und Arbeitslehre zur Förderung oder Behinderung der Berufsorientierung und Berufswahl junger Frauen⁹⁵. Wirkungen der Initiierung neuer Bilder von

⁷⁹ Weg/JURINEK-STINNER 1982

⁸⁰ Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB zur beruflichen Weiterbildung von Frauen. In: BWP 3/1985

⁸¹ ALT/WOLF/ARNDT 1988

⁸² KLÄHN/SCHROEDER 1994

⁸³ STRUWE 2002; STRUWE 2006; STRUWE 2007

⁸⁴ PRAVDA 2004; BALLI 2001

⁸⁵ SCHMIDTMANN-EHNERT/BARTEL/SCHEMME 1994; SCHEMME/ SCHMIDTMANN-EHNERT 1992; Wolf 1992

⁸⁶ STOLZ 2004

⁸⁷ ALTHOFF 1992

⁸⁸ FOSTER 2001

⁸⁹ DIETZEN/WESTHOFF 2001; BEDNARZ/LIPPE-HEINRICH/SCHMIDT 2004

⁹⁰ ULRICH 2006

⁹¹ RIMELE/RAMME 1990; KETTSCHAU 2002

⁹² SCHWEIKERT/MEISSNER 1984

⁹³ SCHWEIKERT 1989; SCHWEIKERT 1999

⁹⁴ FAULSTICH-WIELAND 1981

⁹⁵ BEINKE 1991; BEINKE 2004; BEINKE 2005, BEINKE 2007

Mädchen und Frauen in IT- und Medienberufen und Naturwissenschaft und Technik sowie einer frauenfreundlichen Arbeitswelt werden in der Evaluation neuerer Projekte und Programme, z.B. des Girls'Day⁹⁶, thematisiert.

Theoretische Basis

Insoweit Konzepte zur Berufsorientierung junger Frauen im Kontext der Verbesserung der Ausbildungs- und Berufschancen junger Frauen stehen und auf Veränderungen der Ausbildungs- und Berufsentscheidungen dieser Zielgruppe ausgerichtet sind, haben Berufswahltheorien hier eine herausgehobene Bedeutung, denn sie identifizieren Einflussdeterminanten auf den Berufswahlprozess und damit Ansatzpunkte für Berufsorientierungskonzepte. Dabei sehen soziologische Theorien Selektion, Allokation, Sozialisation und betriebliche Rekrutierung als die wesentlichen Faktoren bei der Berufswahl. In der soziokulturellen Dimension gelten Bildung, Beruf, Einkommen und Schichtzugehörigkeit der Eltern sowie Schulbildung, Geschlecht und Nationalität als entscheidende Determinanten.⁹⁷

Konzepte der Berufsorientierung für junge Frauen basieren auf Annahmen über die Berufswelt und das Geschlechterverhältnis, über individuelle und gesellschaftliche Faktoren der Berufswahl und darüber, was junge Frauen über die Berufswelt wissen und wissen sollten, wie sie sich ein solches Wissen aneignen und anwenden und wie ihnen dieses Wissen nahe gebracht werden kann. Diese Annahmen speisen sich aus unterschiedlichen Quellen – Forschungsergebnissen aus Soziologie, Psychologie, Berufs- und Arbeitsmarktforschung, Pädagogik, Berufsbildungsforschung und Frauenforschung und nicht zuletzt auch aus politischen und rechtlichen Vorgaben. Dadurch entsteht eine wenig reflektierte und eher zufällige Komponentenvielfalt, durch die ‚alte‘ und ‚neue‘ Ergebnisse und Erkenntnisse sowie jeweils daraus abgeleitete Typisierungen von Frauen und Männern sowie von Berufen und Berufstätigkeit transportiert werden, ohne dass die Wirkungen dieses Nebeneinander insbesondere von traditioneller und moderner Berufstätigkeit von Frauen in den Blick kommen müssen. Dabei geht es hier um berufsbildungspolitisch wie gesellschaftspolitisch gleichermaßen relevante Konzepte zur gesellschaftlichen Organisation von Arbeit und der damit verbundenen Stellung der Frau in der Gesellschaft. Der Kontext ist hier die Debatte um das traditionelle Berufskonzept, das historisch bedingt männlich geprägt sei⁹⁸ und Frauen stärker ausschließe: „Beruflichkeit führt – jedenfalls unter den besonderen Bedingungen von Deutschland – zur stärkeren Exklusion von Frauen aus der Erwerbstätigkeit (abzulesen an den deutlich niedrigeren weiblichen Erwerbsquoten bis in die Gegenwart). Sofern industrielle Facharbeit als Inbegriff von Beruflichkeit im 20. Jahrhundert gelten kann, konstituiert sie eine männliche Arbeitskultur.“⁹⁹ Um Entwicklungen hin zu neuer berufsförmiger Organisation von Arbeit, Erwerb und Qualifikation in den Blick nehmen zu können, wird der Begriff ‚Beruflichkeit‘ vorgeschlagen, der von historischen und sozial konkreten Formen von Beruf abstrahiert.¹⁰⁰ Im Anschluss an diese Debatte wird im Rahmen des Forschungsprojekts danach gefragt, mit welchen Frauen bezogenen Merkmalen die Beschreibungen und Definitionen traditioneller und moderner Beruflichkeit heute ergänzt und vervollständigt werden können, um die quantitativen und qualitativen Veränderungen der Beteiligung von Frauen am Berufs- und Erwerbsleben und etwa auch damit im Zusammenhang stehende Modernisierungen von Arbeitsbedingungen in die Begriffs- und Konzeptbildung mit aufzunehmen. Dabei kann eine erste Beschreibung sein: *Traditionelle Berufstätigkeit* von Frauen ist ihrer Familientätigkeit untergeordnet, sie wird mit ‚naturgegebenen‘ körperlichen und Wesensunterschieden zu Männern begründet; die Felder, in denen sie vornehmlich zu finden ist, zeichnen sich durch bereits lange währende hohe Frauenanteile, fehlende oder geringe Regelungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie und eher geringe Frauenförderung aus.

⁹⁶ Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2003, 2004, 2005

⁹⁷ LANGE 1974

⁹⁸ PAUL-KOHLHOFF/ZYBELL 2005

⁹⁹ BAETHGE 2004, S. 339

¹⁰⁰ MEYER 2004, 349

Moderne Berufstätigkeit von Frauen wird mit ihrer Familientätigkeit nicht in Verbindung gebracht oder ist ihr eher übergeordnet; sie begründet sich sowohl in den besonderen wie den gleichen Fähigkeiten von Frauen im Vergleich zu Männern und sie ist vornehmlich in Bereichen zu finden, in denen eher seit langem hohe Männeranteile zu finden sind, sowie in sich neu entwickelnden Bereichen und dort, wo Vereinbarkeit von Beruf und Familie gefördert werden.

Berufsorientierungsmaterialien bringen einen allgemeinen gesellschaftlichen Konsens darüber zum Ausdruck, was junge Frauen (und Männer) über die Berufswelt wissen sollen. Sie beruhen auf wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen und Praxiserfahrungen ebenso wie auf allgemeinen gesellschaftspolitischen wie im Besonderen bildungs- und berufsbildungspolitischen Zielsetzungen, Vorgaben und Übereinkünften (Stichworte: Gleichstellung, Gender Mainstreaming). Sie enthalten den auf dieser Basis als notwendig und wünschenswert erachteten Wissenskatalog über die Berufswelt. Sie enthalten zugleich Vorstellungen und Bilder über die Berufswelt, wie sie sich den jeweiligen Akteuren darstellt und sie dokumentieren, wie die Akteure die Berufswelt darstellen wollen.

Speziell Berufsorientierungsmaterialien für junge Frauen dokumentieren gesellschafts- und bildungspolitische Veränderungsprozesse im Hinblick auf Gleichstellung und Ungleichheit sowie Chancen und Hindernisse in Ausbildung und Beruf. Sie spiegeln veränderte Anforderungen junger Frauen an die Berufswelt und veränderte Anforderungen der Berufswelt an und Chancen für junge Frauen (und Männer).

Berufsorientierungsmaterialien sind mit der Veränderung der Praxis verbunden, wenn sie im Rahmen von Kooperationen mit Unternehmen, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, Bundesagentur für Arbeit, Schulen z.B. entwickelt und erprobt werden und sie sind mit den Erfahrungen aus der Praxis verbunden.

Berufsorientierungsmaterialien sind auch Informationsgrundlagen für VermittlerInnen von Informationen und Wissen über die Berufswelt in schulischen und außerschulischen Kontexten.

Das Projekt steht im Theoriezusammenhang der Evaluations- und Wirkungsforschung, der Frauen- und Genderforschung sowie der hermeneutischen Wissenssoziologie. Eine vertiefende Konkretisierung der theoretischen Bezüge erfolgt mit Beginn der Projektarbeiten.

Forschungsfragen

- Welche Annahmen und Erkenntnisse darüber, was junge Frauen über die Berufswelt bereits wissen und was sie wissen sollten, liegen Konzepten und Materialien der Berufsorientierung junger Frauen zugrunde?
- Welche geschlechtsbezogenen Bilder und Botschaften enthalten Berufsorientierungsangebote für junge Frauen – insbesondere zu moderner und traditioneller Berufstätigkeit von Frauen?
- Welche Berufsorientierungsmaterialien nutzen junge Frauen und wie nutzen sie sie?
- Welche geschlechtsbezogenen Elemente der Präsentation der Berufswelt nehmen junge Frauen wahr und welche Bedeutung messen sie ihnen für ihre Berufsentscheidungen und Berufspläne bei? An welchen Berufen machen sie geschlechtsbezogene Profile fest?
- Wie sehen und bewerten Expertinnen und Experten, die im Feld der Berufsorientierung agieren, den Wandel der Berufsorientierung junger Frauen?
- Welche Übereinstimmungen und Diskrepanzen zeigen sich bei den Konzepten traditioneller und moderner Berufstätigkeit von Frauen zwischen den Berufsorientierungskonzepten und -materialien, den Sichtweisen der jungen Frauen und den Sichtweisen der Expertinnen und Experten und welche Empfehlungen für die weitere Gestaltung von Konzepten und Materialien zur Berufsorientierung junger Frauen können daraus abgeleitet werden?

- Finden Wandlungsprozesse männlicher Berufstätigkeit im Kontext der Berufsorientierung einen Niederschlag und welche alten und neuen Typisierungen von Männlichkeit sind in diesem Zusammenhang zu erkennen?

Zentrale Forschungshypothesen

- In allen Konzepten der Berufsorientierung für junge Frauen sind nebeneinander traditionelle und moderne geschlechtstypisierende Charakterisierungen von Berufen, Tätigkeiten und Fähigkeiten zu finden. Dabei werden männerdominierte Bereiche und Fähigkeiten eher als modern, frauendominierte Bereiche und Fähigkeiten eher als traditionell charakterisiert.
- Modelle und Bilder zu moderner Berufstätigkeit von Frauen finden eher als Besonderheit und nicht als Selbstverständlichkeit Eingang in Berufsorientierungskonzepte und -aktivitäten im Rahmen von Bildungsinstitutionen und Beratungsangeboten; vorherrschend sind traditionelle Modelle und Bilder der Berufstätigkeit von Frauen.
- Das Festhalten am Konzept Männer- vs. Frauenberufe unterstützt vor allem eine ‚geschlechtstypische‘ und weniger eine ‚geschlechtsuntypische‘ Berufsentscheidung und Berufseinmündung.
- Projekte der Berufswelt bezogenen Jungenarbeit zielen vor allem auf die Unterstützung der Entwicklung eines neuen, fürsorglichen Männlichkeitstyps und konzentrieren sich daher stark auf Berufe im Erziehungs- und Bildungswesen. In der Breite jedoch bleiben technologische und arbeitsorganisatorische Veränderungen und neue Berufsperspektiven auch für Jungen gerade in traditionellen männlich dominierten Berufsfeldern ohne Beachtung. Damit wird die Entwicklung eines Konzepts moderner männlicher Berufstätigkeit auf die Orientierung in wenige weiblich dominierte Berufe reduziert.
- Das Wissen junger Frauen über die Berufswelt speist sich aus unterschiedlichen Quellen. Berufsorientierungsmaterialien als eine der Quellen sind von Bedeutung, je stärker sie Lebensthemen junger Frauen aufgreifen und mit moderner Berufstätigkeit von Frauen in Verbindung bringen und je stärker sie mit echter oder simulierter Praxiserfahrung verbunden werden.

Transfer

Im Rahmen des Forschungsprojekts sollen Empfehlungen für die weitere Gestaltung und Umsetzung von Konzepten und Materialien der Berufsorientierung für junge Frauen erarbeitet werden. Die Elemente dieser Empfehlungen sollen mit den Teilnehmenden der Expertinnen/Experten-Workshops im Projekt insbesondere im Hinblick darauf diskutiert werden, wie ihre Umsetzung und Wirkung in den jeweiligen Handlungsfeldern – möglicherweise als gleichstellungsrelevante Standards – realisiert und unterstützt werden kann.

Die Forschungsergebnisse sollen durch Veröffentlichungen, Zwischenbericht, Workshops und Vorträge präsentiert werden. Dabei soll insbesondere auch die Entwicklung weiterführender Forschungsfragen zum „Berufsweltwissen junger Frauen“ im Kontext der Förderung von Chancengerechtigkeit und Gleichstellung in Ausbildung und Beruf diskutiert werden.

2. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

Im Forschungsprojekt sollen Konzepte der Berufsorientierung junger Frauen und ihre Geschlechter bezogene Komponentenvielfalt untersucht werden. Dazu werden Text- und Bildanalysen zur Geschlechter bezogenen Präsentation der Berufswelt, zu moderner und traditioneller Beruflichkeit/Berufstätigkeit von Frauen durchgeführt. Aus Expertinnen/Experten-Gesprächen sowie einer Auszubildendenbefragung sollen parallel dazu Zugänge

zu professionellen und individuellen Konzepten der Berufsorientierung und des Wissens über Geschlechter bezogene Elemente in der Berufswelt gewonnen werden. Dieses Material wird mit entsprechenden Text- und Bildanalysen erschlossen, sodass schließlich in vergleichenden Gegenüberstellungen Diskrepanzen und Übereinstimmungen herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung im Hinblick auf die Ausformulierung eines Wissenskatalogs für junge Frauen über die Berufswelt erkundet werden können.

Wie im Projektplan dargestellt, laufen die beiden ersten Arbeitspakete ‚Sammlung und Analyse von Berufsorientierungskonzepten und –materialien‘ und ‚Konzept, Vergabe, Umsetzung, Auswertung der Azubi-Befragung‘ bis Mitte 2010 parallel; der Arbeitsschritt ‚Konzept, Durchführung und Auswertung von Experten-/Expertinnengesprächen‘ setzt Anfang 2010 an und überschneidet sich ergebnisbezogen im 4. Quartal 2010 mit der ‚Erarbeitung von Empfehlungen‘ und von ‚Gender Standards‘.

1. Literaturanalyse, Theoriebildung

Forschung und Diskussion zur Berufsorientierung, Berufswahl und berufslebensbezogener Kompetenzen haben sich in den letzten zehn Jahren stark gewandelt. Die Veränderungen der Berufs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen, die politische Akzeptanz und Umsetzung der Chancengerechtigkeit gerade auch unter Genderaspekten und nicht zuletzt die gestiegenen Schulabschlussniveaus junger Frauen finden darin ebenso einen Niederschlag wie die Veränderungen der Berufswelt und der Berufe selbst. Es soll danach gefragt werden, welche Kategorien in Forschungsfragen und Befunden zur Berufsorientierung über die Jahre hinweg erhalten bleiben, neu aufkommen oder verschwinden und wie sich Veränderungen und Verbesserungen der Berufs- und Lebenssituation von Frauen in ihnen niederschlagen.

2. Analysen von Konzepten und Materialien zur Berufsorientierung junger Frauen

Es sollen gedruckte Materialien und im Internet zugängliche Materialien zur Berufsorientierung in die Untersuchung einbezogen werden. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse und Typenbildung nach ROSENTHAL (1987, 2005) sollen Konstanz und Veränderungen der Präsentation von Weiblichkeit und Männlichkeit in Verbindung mit Tradition und Moderne im Kontext von Beruf und Berufstätigkeit im Textmaterial herausgearbeitet werden. Die Methode erlaubt die weitere Hypothesenbildung im Verlauf des Forschungsprozesses und ist daher besonders geeignet, die Perspektiven auf und die Erkenntnisse gerade über gesellschaftliche und individuelle Veränderungsprozesse zu erweitern. Zur Analyse des Bildmaterials wird ein Ansatz aus der kultursoziologischen Bildhermeneutik gewählt (Breckner 2003, 2007 / Müller-Doohm 1992).

Ausgewählt werden Materialien aus geförderten Projekten und Programmen, von Kammern, Unternehmen, Gewerkschaften sowie der Bundesagentur für Arbeit, die seit 1998 erstellt und/oder verwendet wurden bzw. werden.

In dem Zeitraum 1998-2008 hat sich auf dem Gebiet der Gleichstellung und in der Folge bei der Berufsorientierung junger Frauen Wesentliches verändert: Seit der Verankerung des Gender Mainstreaming in der EU-Politik (1997/98) und der ersten Verabschiedung von Zielsetzungen der Bundesregierung zur Erhöhung des Frauenanteils speziell im IT-Bereich (1999) sind in zahlreichen Projekten und Programmen neue Ansätze zur Berufsorientierung für junge Frauen entwickelt worden. Vom multimedialen Planspiel Joblab über den Girls'Day bis zur ROBERTA nutzten sie die Mittel und Wege der ‚neuen Medien‘, um innerhalb kurzer Zeit unterhaltsame und spielerisch nutzbare und mitgestaltbare Angebote für junge Frauen zu erschaffen und immer wieder zu verändern. Ihre Entwürfe neuer Bilder der berufstätigen Frau in einer Vielzahl auch technischer, naturwissenschaftlicher u. a. Berufe verändern die Kultur und Pädagogik der Berufsorientierung junger Frauen ebenso wie die neuen Bilder einer technischen, naturwissenschaftlichen u. a. Berufswelt, in der Frauen ihren festen Platz haben.

Für vergleichende Analysen sollen neben Konzepten und Materialien, die sich direkt an junge Frauen richten, Konzepte und Materialien einbezogen werden, die keine ‚geschlechtsspezifische Überschrift‘ tragen und aus demselben Zeitraum datieren. Dabei werden Konzepte und Materialien von unterschiedlichen Akteuren – u. a. Wirtschaft, Bundesagentur für Arbeit, Gewerkschaften – und für unterschiedliche Adressaten und Adressatinnen – außer jungen Frauen werden speziell auch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Berufsberaterinnen und Berufsberater, Fachleute in der Jugendarbeit und -beratung u. a. – auf dem Feld der Berufsorientierung einbezogen.

In einem gesonderten Schritt wird danach gefragt, ob in Berufsorientierungsmaterialien ebenfalls traditionelle und modernde Bilder männlicher Berufstätigkeit präsentiert werden, welche gesellschaftlichen Entwicklungen sie repräsentieren, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu Frauen bezogenen Fragestellungen in diesem Feld zu erkennen sind und wie sie bewertet werden können. Nach der Sichtung und ersten Typisierungen von Berufsorientierungsangeboten im angegebenen Zeitraum werden 30 Angebote ausgewählt, die in die detaillierte Text- und Bildanalyse einbezogen werden.

Im historischen Rückblick werden Berufsorientierungsmaterialien und Evaluationen der Kampagnen zur Öffnung von gewerblich-technischen Berufen für Frauen aus den 1980er Jahren in die Betrachtungen einbezogen.

Bei den Konzept- und Materialanalysen stehen die Themenblöcke im Mittelpunkt: Darstellungen der Berufswelt unter geschlechtsspezifischen Aspekten und deren Wertung; Kennzeichnungen traditioneller und moderner Berufstätigkeit von Frauen; Formen und Kontexte der Präsentation von Veränderungen in der Berufswelt, bei Berufen und bei jungen Frauen und jungen Männern. Diese Themenblöcke werden ebenfalls die Gruppendiskussionen in den Expertinnen/Experten-Workshops (s. Punkt 4) strukturieren.

3. Befragung von Auszubildenden

In einer qualitativen Studie sollen biografisch aufgebaute, halbstandardisierte Interviews mit Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr geführt werden. Befragt werden sollen jeweils 100 junge Frauen und junge Männer in Frauen- resp. Männerberufen und jeweils 100 junge Frauen und junge Männer in Berufen, die jeweils als geschlechtsuntypisch gelten. Die Befragung soll die Entwicklung und Umsetzung von Berufswünschen und -entscheidungen, die Nutzung und Bewertung berufsorientierender Materialien sowie die Themenblöcke der Materialanalysen und der Gruppendiskussionen umfassen. Für die Befragung werden die Berufe Medizinische Fachangestellte, KraftfahrzeugmechatikerIn, Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel und Informatikkauffrau/ Informatikkaufmann ausgewählt, die unter den Gesichtspunkten geschlechterdominante Besetzung und im landläufigen Verständnis jeweils geschlechtstypisierende Images aufweisen. Die Befragung nimmt Themenblöcke aus früheren Auszubildendenbefragungen des BIBB zum Themenfeld Berufsorientierung und Berufswahl auf, zu Berufswahlgründen, Unterstützung bei der Berufsorientierung, zur Beurteilung des Bewerbungserfolgs und zur Ausbildungszufriedenheit. Die Stichprobenziehung soll über Berufsschulen erfolgen. Ausschreibung und Vergabe des Auftrags zu diesem Teil der Untersuchung sind für Mitte 2009 vorgesehen.

4. Expertinnen/Experten-Workshops

In Workshops mit Expertinnen/Experten aus Berufsberatung, pädagogischer Praxis, Forschung, Wirtschaft, Gewerkschaften, Politik und aus Elternverbänden/-kreisen sollen professionelle und individuelle Alltagskonzepte zur Berufsorientierung und zum Wissen junger Frauen über die Berufswelt erkundet werden. In Form von strukturierten Gruppendiskussionen sollen die jeweiligen Erkenntnisse und Sichtweisen in Bezug auf erfolgte und zukünftig notwendige Veränderungen erhoben und unter dem Aspekt der Relevanz für die Partizipation an der Berufswelt und das Berufsweltwissen junger Frauen zu Themenfeldern gebündelt werden mit dem Ziel, sie in Empfehlungen einfließen zu lassen.

5. *Vergleichende Gegenüberstellung* der Ergebnisse aus den Analysen der Berufsorientierungsangebote, der Auszubildendenbefragung und der Gespräche mit Expertinnen und Experten entlang der Themenblöcke der Analysen und Erhebungen.

6. Entwicklung von *Empfehlungen* zur Gestaltung der Berufsorientierung für junge Frauen und Diskussion entsprechender Umsetzungsstrategien.

Interne / externe Beratung

Es soll eine externe Methodenberatung (Prof. Dr. Kromrey) für die weitere Detaillierung des methodischen Vorgehens eingerichtet werden.

Zur beratenden Begleitung des Projekts sind insgesamt vier Sachverständigengespräche vorgesehen mit Expertinnen und Experten aus den Themenfeldern Berufsorientierung, Frauen/Gender/Gleichstellung, Jugend, Wirtschaft/Kammern/Betriebe, Gewerkschaften, Berufsberatung. Hierdurch ist zugleich eine externe Evaluierung gegeben.

Dienstleistungen Dritter

- Externe Methodenberatung (Prof. Dr. Kromrey)
- Zusammenstellung und Aufbereitung sowie erste Analysen zu geschlechtsbezogenen Elementen in Konzepten und Materialien zur Berufsorientierung und Berufswahl soll an einen Auftragnehmer/eine Auftragnehmerin vergeben werden.
- Mit der Durchführung der Auszubildendenbefragung soll nach Möglichkeit in Form einer Kooperation oder eines Auftrags ein einschlägig auf dem Gebiet der Frauen-/Jugend-/Berufsforschung ausgewiesener Partner/Auftragnehmer beauftragt oder als Auftrag vergeben werden.

Interne / externe Kooperationen

BIBB-interne Kooperationen:

AB 3.1 GPC, Projekt Schülerbetriebspraktika

AB 3.3 Ergebnisse aus Modellversuchen zur beruflichen Bildung von Frauen und Gender Mainstreaming

AB 3.4 Programm „Förderung der Berufsorientierung von Schülern allgemeinbildender Schulen durch praxisorientierte Angebote überbetrieblicher und vergleichbarer Berufsbildungsstätten“

AB 2.4 Forschungsarbeiten zur Zielgruppe junge Frauen in der Berufsbildung;

Frau Dr. Dietzen, Fachdiskussion

Externe Kooperationen:

Bei den Forschungsarbeiten wird auf Expertinnen und Experten aus der Entwicklung und Umsetzung von Projekten und Programmen zur Berufsorientierung und Berufsförderung für junge Frauen, aus Politik und Wirtschaft sowie auf Ausbilderinnen/Ausbilder und Lehrerinnen/Lehrer zurückgegriffen, wie sie in fachlichen Netzwerken zur Frauen- und Gleichstellungsforschung und -politik vorhanden sind. Genutzt werden auch Kontakte mit Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Hochschulen, die auf diesem Feld tätig sind. Auf der Anfrageliste sind z. Zt. Frau Professorin Barbara Schwarze, Universität Osnabrück, Frau Sabine Mellies, Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit, Frau Prof. Dr. Marita Kettschau, Fachhochschule Münster; Frau Prof. Dr. Manuela Westphal, Universität Osnabrück, Herr Professor em. Dr. Lothar Beinke, zuletzt Universität Gießen, Frau Dr. Iris Bednarz-Braun, Deutsches Jugendinstitut, Herr Dr. Jan Skrobanek, Deutsches Jugendinstitut.

3. Projekt- und Meilensteinplanung

Nr.	Meilenstein	Termin
1	Projektstart	7/09
2	Entwicklungskonzeption und Vergabe Auszubildendenbefragung	10/09
3	Zwischenbericht	4/10
4	Entwicklung und Durchführung Experten-gespräche	11/10
5	Vergleichsanalysen	1/11
6	Empfehlungen	2/11
7	Gender Standards	2/11
8	Workshop / Abschluss	2/11
9	Projektende (Abschlussbericht)	3/11

Projektplan

	2009				2010				2011
Arbeitspakete/Arbeitsschritte	1. Q.	2. Q.	3. Q.	4. Q.	1. Q.	2. Q.	3. Q.	4. Q.	
Sammlung + Analyse von BO-Konzepten und Materialien (auch digitale); Literaturanalysen									
Konzept, Vergabe, Umsetzung, Auswertung der Azubi-Befragung									
Zwischenbericht 4/10									
Konzept, Durchführung, Auswertung Experten/-innengespräche									
Empfehlungen									
Gender Standards									
Workshops mit Experten/-innen									
Abschlussbericht									
Sachverständigengespräche									

4. Literaturhinweise

ALT, Christel; WOLF, Brigitte; ARNDT, Herbert: Themen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Materialien zur Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums für junge Frauen in der Praxis. Berlin 1988

ALTHOFF, Heinrich: Frauen in Männer-, Männer in Frauenberufen. Weibliche und männliche Jugendliche als Minderheiten in Ausbildungsberufen. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 21 (1992) 4, S. 23-30

ANDRESEN, Sabine; RENDTORFF, Barbara (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Jahrbuch Frauen - und Geschlechterforschung, Opladen 2/2006

BAETHGE, Martin: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: zbw 100 (2004) 3, S. 336-347

BALLI, Christel: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 747-760

BEDNARZ, Sigrid; LIPPE-HEINRICH, Angelika; SCHMIDT, Evelyn: IT-Kompetenz und Gender Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 33 (2004) 5, S. 41-42

BEINKE, Lothar: Was macht die Schule falsch? Positionen – Pädagogen – Bildungsziele. Zürich 1991

BEINKE, Lothar: Was macht die Schule falsch? Osnabrück 1991

BEINKE, Lothar: Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef 2004

BEINKE, Lothar: Didaktik der Arbeitslehre. Tönning u. a. 2005

BEINKE, Lothar; FRERICHS, Cornelia; SZEWCZYK, Michael: Von der Handelsschule zum IT-Kompetenz-Zentrum. Frankfurt a. M. 2007

BRECKNER, Roswitha (2008) Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien, Online-Beitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007, www.univie.ac.at/visuellesoziologie/ -

BRECKNER, Roswitha (2003) Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton, in: ZBBS 1 (2003): 33-60

BRIGITTE-Studie: Frauen auf dem Sprung. 2008

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Berufsorientierung und Berufsberatung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 35 (2006) 1, Beilage

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Weiterbildung von Frauen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 14 (1985) 3, S. 114-116

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen. Bonn, Berlin 2008

CORNELIßEN, Waltraud (Hrsg.): Gender-Datenreport. München 2007. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html> (Stand: 23.10.2008)

DIETZEN, Agnes; WESTHOFF, Gisela: Qualifikation und Perspektiven junger Frauen in den neuen Berufen der Informations- und Kommunikationstechnologien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 30 (2001) 6, S. 26-30

DÖBERT, Rainer: Männliche Moral – weibliche Moral? In: GERHARDT, Uta; SCHÜTZE, Yvonne (Hrsg.): Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren. Frankfurt a. M. 1988, S. 81-113

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt a. M. 1981

FLAAKE, Karin: Weibliche Adoleszenz und psychosoziale Lernprozesse. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung Opladen 2001, S. 115-124

FOSTER, Helga: Frauen in Männerberufen. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 717-724

FRAUEN GEBEN TECHNIK NEUE IMPULSE e.V. (Hrsg.): Girls'Day 2003: Evaluationsergebnisse. Bielefeld 2003

FRAUEN GEBEN TECHNIK NEUE IMPULSE e.V. (Hrsg.): Girls'Day 2004: Evaluationsergebnisse. Bielefeld 2004

FRAUEN GEBEN TECHNIK NEUE IMPULSE e.V. (Hrsg.): Girls'Day 2005: Evaluationsergebnisse. Bielefeld 2005

GEIßEL, Brigitte; SEEMANN, Birgit (Hrsg.): Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich. Opladen 2001

HAFFNER, Yvonne; KRÖNEKAMP, Bärbel; KRAIS, Beate: Arbeitswelt in Bewegung. Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen als Impuls für Unternehmen. BMBF (Hrsg.). Bonn, Berlin 2006

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT: Trendstudie: Berufliche Perspektiven für Jungen und junge Männer mit geringer und mittlerer Qualifikation. Projektstudie im Auftrag des Projekts NEUE WEGE FÜR JUNGS des Kompetenzzentrums Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Bielefeld. Köln 2006

KEDDI, Barbara u. a.: Lebensthemen junger Frauen. Die andere Vielfalt weiblicher Lebensentwürfe. Opladen 1999

KETTSCHAU, Irmhild: Berufswahl und Berufschancen von Frauen in Frauenberufen. In: KAMPSHOFF, Marita; LUMER, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen 2002, S. 183-196

KLÄHN, Margitta; SCHROEDER, Martin: Umschulung von Frauen im Lernortverbund. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 4 (1974) 1, S. 18-24

LANGE, Elmar: Einige Zusammenhänge zwischen beruflichen Entscheidungen, individuellen Entscheidungsprämissen und sozio-ökonomischen Bedingungen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7(1974)

MAYER, Christine; SCHÜTTE, Ilse: Zur beruflichen Sozialisation von Frauen: Forschungslücken und -perspektiven. In: MAYER, Christine (Hrsg.): Mädchen und Frauen - Beruf und Biographie. München 1984, S. 203-217

MEYER, Rita: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: zbw, 100 (2004) 3, S. 348-354

MÜLLER-DOOHM, Stefan (1997): Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse, in: Hitzler, R./Hohner, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen, 81-108

NAVE-HERZ, Rosemarie: Das Dilemma der Frau in unserer Gesellschaft. Der Anachronismus in den Rollenerwartungen. Weinheim 1972

NISSEN, Ursula; KEDDI, Barbara; PFEIL, Patricia: Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2000

PAUL-KOHLHOFF, Angela und ZYBELL, Uta: Der männliche Berufsbegriff – eine Barriere für die Geschlechtergerechtigkeit. In: thema forschung 2/2005, S. 22-24

PRAVDA, Gisela: Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. Bielefeld 2004

PUHLMANN, Angelika: Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In: GRANATO, Mona; DEGEN, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. Bielefeld 2006, S. 28-36

PUHLMANN, Angelika: Berufsorientierung junger Frauen zwischen Geschlechterrollenklišees und Professionalisierung. Beitrag zu den Hochschultagen 2008, Fachtagung 06 Hauswirtschaft am 12.3.2008 in Nürnberg

RIMELE, Ursula; RAMME, Anna: Frauenberufe: Ausgebildet und was dann? Beispiel Hauswirtschaft. Heidelberg 1990

ROSENTHAL, Gabriele: Wenn alles in Scherben fällt...“ Von Leben und Sinnwelten der Kriegsgeneration. Opladen 1987

ROSENTHAL, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. München 2007

SCHEMME, Dorothea; SCHMIDTMANN-EHNERT, Angelika: Technik nur Männersache? Erfahrungen aus einem Seminar mit Ausbildern zu dem Thema ‚Frauen in technikorientierten Berufen‘. In: DAMM-RÜGER, Sigrid (Hrsg.): Frauen-Ausbildung-Beruf. Realität und Perspektiven der Berufsausbildung von Frauen. Bonn 1992, S. 153-168

SCHMIDTMANN-EHNERT, Angelika; BARTEL, Christel; SCHEMME, Dorothea: Technikberufe in Zukunft mit Frauen. Ein praktischer Leitfaden für den Ausbildungsalltag. Bielefeld 1994

SCHÜTZE, Yvonne: Geschlechtersozialisation. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.) Handbuch zur Frauenbildung Opladen 2001, S. 137-148

SCHWEIKERT, Klaus; MEISSNER, Vera: Berufswahl und Berufsinformation. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. BeitrAB 85, Nürnberg 1984

SCHWEIKERT, Klaus: Ganz die alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. Berlin 1989

SCHWEIKERT, Klaus: Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. Bielefeld 1999

STOLZ, Iris: IT-Ausbilderinnen. Wegbereiterinnen für Genderkompetenz in der IT-Ausbildung. Frankfurt a. M. 2004

STRUWE, Ulrike: Frauen und Männer in der IT-Ausbildung. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (Hrsg.). Bielefeld 2003

STRUWE, Ulrike: Einige Aspekte zur Berufsorientierung von technisch interessierten Jugendlichen. Ein qualitativer Zugang. In: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.): (Erfolgreicher) Einstieg in IT-Berufe! Untersuchungen zur Orientierungs- und Berufseinstiegsphase von Männern und Frauen. Bielefeld 2007, S. 6-27

STRUWE, Ulrike: IT-Ausbildung – und was dann? Bundesweit erste Befragung zum Übergang von Frauen und Männern von der IT-Ausbildung in den Beruf. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.). Bielefeld 2006

ULRICH, Gerd Joachim: Berufskonzepte von Mädchen und Jungen. In: GRANATO, Mona; DEGEN, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Bildung von Frauen. Bielefeld 2006, S. 37-60

WEBER, Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2001

Weg, Marianne; Jurinek-Stinner, Angela (Hrsg.): Frauenemanzipation und berufliche Bildung. Programme, Bildungskonzepte, Erfahrungsberichte. München 1982

WOLF, Brigitte: Frauen in ‚typischen Männerberufen‘ – ein hoffnungsloses Unterfangen? In: DAMM-RÜGER, Sigrid (Hrsg.): Frauen-Ausbildung-Beruf. Realität und Perspektiven der Berufsausbildung von Frauen. Bonn 1992, S. 119-130

ZYBELL, Uta: Berufsorientierung, Geschlecht und Moral. Bielefeld 2005

Projekt 3.4.301

Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (Dr. Ursula Bylinski)

1. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung

Die Problemdarstellung bezieht sich auf die Ausgangssituation am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, ordnet die berufliche Benachteiligtenförderung in den Kontext des Forschungsprojektes ein und führt hin zum Forschungsgegenstand.

- *Problemsituation am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*

Im ersten Nationalen Bildungsbericht (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006) wurde ein „Übergangssystem“ begrifflich gefasst, das in den Jahren von 1995 bis 2004 einen quantitativen Zuwachs von insgesamt 43,1 % zu verzeichnen hat (ebenda, S. 258). Den höchsten Anstieg weisen die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit auf, aber auch die unterschiedlichen schulischen Formen der Berufsvorbereitung haben sich beträchtlich ausgedehnt (ebenda, S. 81).

BAETHGE, SOLGA UND WIECK (2007) sprechen von ca. einer halben Million Jugendlichen, die in unterschiedlichen Maßnahmen der Berufsvorbereitung mit wenig beruflicher Perspektive aufgefangen werden. Die Autoren kennzeichnen eine „Umschichtung“, die die Schwierigkeiten am Übergang von der Schule in die Ausbildung widerspiegelt und konstatieren, dass die duale Ausbildung ihre dominante Position verliert (ebenda, S. 7). Das Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, S. 82) sieht eine ernsthafte bildungspolitische Herausforderung, da zwei Fünftel der Ausbildungsanfänger ihren Berufsstart mit Unsicherheit und ohne konkrete Berufsbildungsperspektive beginnen.

Die BIBB-Übergangsstudie (nach: AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 169) zählt zum „Übergangssystem“ alle außerschulischen Maßnahmen sowie schulische Bildungsgänge, die zu keinem qualifizierenden Berufsabschluss führen: das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, die Einstiegsqualifizierung Jugendlicher und die Berufsfachschulen ohne Abschluss, sowie Teilqualifizierung und Praktika.¹⁰¹

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008, S. 163 f.) weist im zweiten Nationalen Bildungsbericht aus, dass Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss die größten Schwierigkeiten des Übergangs haben, deshalb stellen sie die größte Gruppe der Teilnehmenden dar. Bezogen auf alle Jugendlichen, die nach dem Schulabschluss eine der angebotenen Maßnahmen beginnen, befinden sich nach 30 Monaten immer noch über ein Drittel (31%) im „Übergangssystem“ (BIBB-ÜBERGANGSSTUDIE).

Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung belegen in Bezug auf die berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dass auch durch die Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Übergangstatus der Teilnehmenden eher verfestigt und die Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz nicht überzeugend erhöht werden (GRANATO 2004). Eine weitere Brisanz im Übergang von der Schule in den Beruf zeigt sich darin, dass das Durchschnittsalter der Jugendlichen bei Ausbildungsbeginn mittlerweile bei 19,3 Jahren liegt - wie die BIBB-Bewerberstatistik für 2006 (BEICHT u.a. 2007, S. 1) ausweist. Gerade ältere Jugendliche, Altbewerber und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen ausgewiesene Risikogruppen des Ausbildungsmarktes dar. Sie konzentrieren sich hauptsächlich auf die Ballungsräume in den alten Bundesländern (ULRICH u.a. 2007).

Auswirkungen der Probleme an der so genannten ersten Schwelle verdeutlichen sich auch in den Wünschen und Plänen der Jugendlichen, ihren Orientierungs- und Entscheidungsprozessen und entsprechenden Berufs- und Ausbildungsverläufen (siehe dazu: Längsschnittstudie des Deutschen Jugendinstituts, REIßIG u.a. 2006). Diese neue Situation hat schließlich auch erhebliche Konsequenzen für die verschiedenen beteiligten Bildungseinrichtungen, z.B. durch eine zunehmende Adressatenheterogenität, ethnische Vielfalt in der Gruppenzusammensetzung, wachsende Verschiedenheit der Vorbildung, unterschiedliche Altersjahrgänge und unterschiedlich angestrebte Abschlüsse. Dies erfordert veränderte

¹⁰¹ Die außerbetriebliche Berufsausbildung wird in der BIBB-Übergangsstudie dem Segment „nicht betriebliche Berufsausbildung“ zugeordnet; bei den Berechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) gehört sie zum dualen Ausbildungssystem.

Lernkonzepte: von einer verstärkten Binnendifferenzierung und individualisierten Formen des Lernens bis hin zu „alternativen“ Beschulungsformen.

Aufgrund der vorliegenden empirischen Daten ist davon auszugehen, dass dieses „Übergangssystem“ absehbar nicht wegfallen wird. Die aktuelle bildungspolitische Diskussion greift deshalb dessen Gestaltung auf und schlägt Struktur verändernde Initiativen vor (siehe dazu: 10 Leitlinien des Innovationskreises Berufliche Bildung, BMBF, 2007a; Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, 2008; Berufsbildungsbericht 2007; Berufsbildungsbericht 2008). Ziel dieser Initiativen ist der Aufbau einer transparenten und abgestimmten Gesamtarchitektur der Förderinstrumente und eine „Koordinierung der Benachteiligteninstrumente vor Ort“ (BMBF, S. 16). In einem regionalen Übergangsmanagement sollen Planungsprozesse und Förderangebote für Jugendliche mit Förderbedarf koordiniert und gesteuert werden (siehe dazu: BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“, Laufzeit: 2008 bis 2012).

Angestoßen durch die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung (DIE BUNDESREGIERUNG, 2008) und dem Konzept „Jugend - Ausbildung und Arbeit“ besteht durch eine „Berufseinstiegsbegleitung“ (§ 421 SGB III) die Möglichkeit, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aus allgemein bildenden Schulen und Förderschulen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu unterstützen. Die Begleitung soll in der Vorabgangsklasse beginnen und bis in das erste Ausbildungshalbjahr hineinreichen und modellhaft an 1.000 Schulen umgesetzt werden. Beschäftigte Berufseinstiegsbegleiter werden die Schülerinnen und Schüler individuell begleiten. Vorbild war das bereits bestehende Engagement von Bürgerinnen und Bürgern, die junge Menschen beim Übergang in eine Berufsausbildung unterstützt haben (Ausbildungspatenschaftsprojekte, siehe dazu: WEYRATHER 2006).

- *Erweiterte Anforderungen an die Bildungsinstitutionen und Fachkräfte*

Als ein neues Spezifikum des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt stellt sich für die Bildungseinrichtungen dar, dass zur Bewältigung der komplexen Probleme an dieser „Statuspassage“ Handlungsstrategien der beteiligten Institutionen notwendig werden, die die Zuständigkeiten der einzelnen Akteure überschreiten. Eine Abstimmung ihres Handelns ist erforderlich und eine ressortübergreifende Planung gefordert. Die regionale Vernetzung trägt dabei zur quantitativen und qualitativen Verbesserung ihrer Einzelangebote bei und ist unbedingt erforderlich, wenn alle Förderangebote miteinander verzahnt und verknüpft werden sollen, um eine „Förderung aus einem Guss“ zu erreichen.¹⁰²

Typisch für die Zusammenarbeit in einem regionalen Übergangsmanagement ist auch, dass neben den „üblichen“ Partnern (Schule, Bildungsträger) „neue“ nicht originäre Partner hinzukommen, wie beispielsweise Gewerkschaften, Kirchen oder auch Migrantenselbstorganisationen (MSO), die „Lobbyisten“ unterschiedlicher Zielgruppen darstellen (BYLINSKI 2008a). Andere zentrale Akteure (Betriebe, Agentur für Arbeit) sind für Netzwerkarbeit oft schwer zu erreichen (siehe dazu: BMBF, 2006). Deshalb sind hier Konzepte gefordert, die den Nutzen einer Zusammenarbeit für alle Beteiligten nachvollziehbar machen: Eine „Win-win-Situation“ muss für alle Netzwerkpartner gleichermaßen entstehen (BMBF 2006).

¹⁰² Die Weinheimer Initiative 2007 (FREUDENBERG STIFTUNG 2007) sieht in *lokalen Verantwortungsgemeinschaften* und in einer *kommunalen Koordinierung* einen Erfolg versprechenden Weg, um die Bereitschaft zu lokaler Kooperation zu fördern und günstige Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Es wird davon ausgegangen, dass Kommunen grundsätzlich die (Mit-)Verantwortung für die Sicherung der Berufs- und Lebensperspektive der jungen Menschen haben. In ihrer kommunalen Bildungspolitik sollten sie, insbesondere durch eine kommunale Koordinierung aller Aktivitäten und Akteure, die am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und in das Erwachsenenleben mitwirken, diese Aufgabe erfüllen. Ziel ist, für den Übergangsbereich ein entsprechendes „Management“ zu schaffen, das jedem Jugendlichen einen perspektivreichen beruflichen Weg eröffnet.

Die einzelnen Akteure im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (siehe dazu Abbildung 1: allgemein bildende Schule, berufliche Schule, Träger der Grundsicherung, Jugendamt, Wirtschaft/ Betriebe/ Kammern, Bildungsträger, Gewerkschaft/ Eltern/ Migrantenselbstorganisationen) erhalten in einem Übergangsmanagement¹⁰³ erweiterte Aufgaben. Diese gehen über ihren bisherigen und originären Tätigkeitsbereich hinaus und sind mit einem Paradigmenwechsel der einzelnen Institution verbunden. Gleichzeitig erfordern sie ein verändertes Professionsverständnis der pädagogischen Fachkräfte.

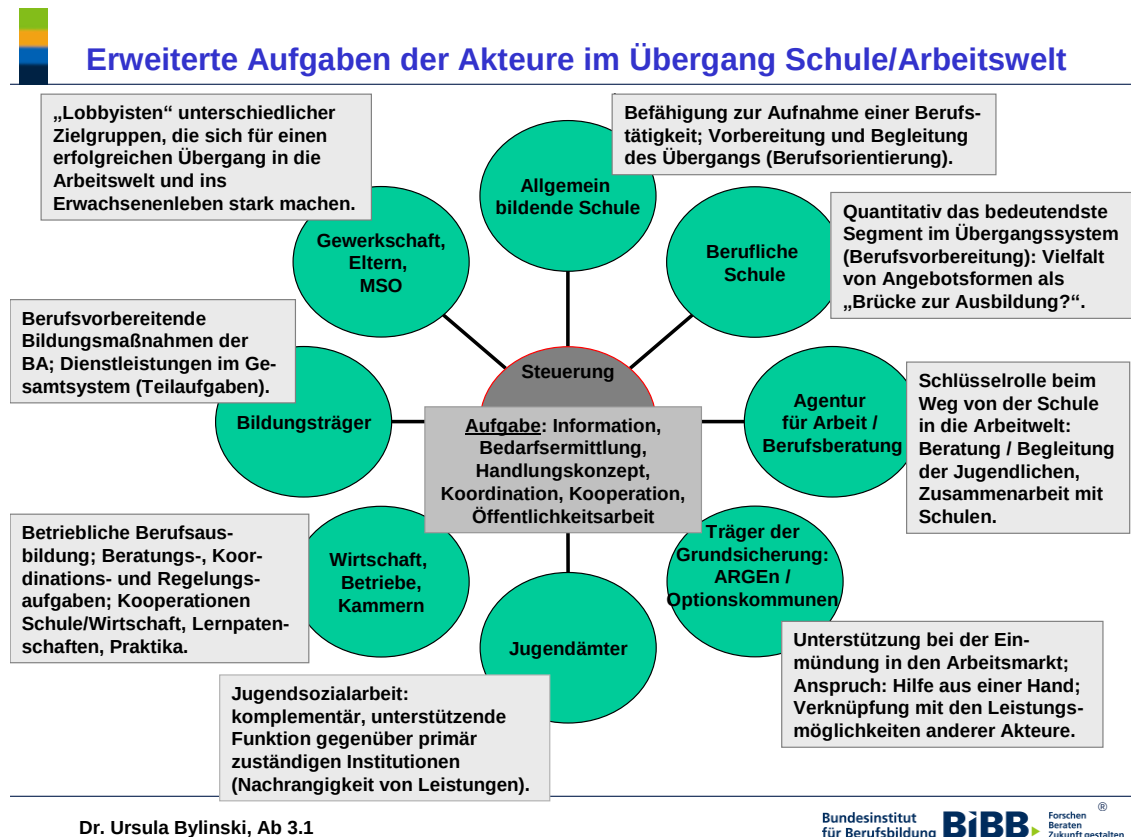


Abbildung 1: Erweiterte Aufgaben der Akteure in einem regionalen Übergangsmanagement

In den folgenden Ausführungen werden vier Institutionen hervorgehoben, die im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zentrale Akteure darstellen und deren Bildungspersonal im geplanten Forschungsprojekt in die Untersuchungspopulation einbezogen werden soll.

Die allgemein bildende Schule erhält als „Netzwerkpartnerin im Übergangsmanagement“ über ihre bisherige originäre Funktion hinaus die Aufgabe, junge Menschen zur Aufnahme einer Ausbildung bzw. Berufstätigkeit zu befähigen und sie durch eine frühzeitige Berufsorientierung mit präventiven Angeboten in ihren Berufswahlprozessen zu unterstützen (siehe

¹⁰³ In einem regional gesteuerten Übergangsmanagement geht es darum, ein flexibles, aber verlässliches Regelsystem zu entwickeln und bisherige Einzelmaßnahmen zusammenzuführen. Dies soll durch den Aufbau von dauerhaften, vernetzten Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung von Jugendlichen sowie die Abstimmung regionaler Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure ermöglicht werden (vgl. BMBF 2007, S. 8). Ziel eines Übergangsmanagements ist es, die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen zu optimieren, „um Bildungszeiten nicht unnötig zu verlängern und die eingesetzten Ressourcen besser zu nutzen“ (ebenda, S. 5 f.).

dazu: BMBF-Programm „Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“). Der präventive Ansatz im Rahmen einer Berufsorientierung an der allgemein bildenden Schule soll „Maßnahmeschleifen“ verhindern und den Übergang in eine Ausbildung verbessern; Betriebe und Eltern werden dabei zu den wichtigsten Partnern. Insgesamt unterstützt die allgemein bildende Schule die Vorbereitung des Übergangs und die (erste) Begleitung des Berufswegs der/des Jugendlichen und vollzieht damit eine Änderung ihrer Perspektive „von einer Abschluss- hin zu einer Anschlussorientierung“.

Die berufliche Schule erhält im Rahmen der Berufsvorbereitung die Aufgabe, mit einer Vielfalt an Angebotsformen eine „Brücke zur Ausbildung“ herzustellen. Auch hier vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Von Bedeutung wird die Verortung in einem Übergangsmanagement, trotz Zuständigkeitsproblemen und bestehender eigener Handlungslogiken der verschiedenen beteiligten Institutionen (BAITSCH/MÜLLER 2001). Eine Neuausrichtung ist gefordert, die nach „außen“ (regionalbezogen) aber auch nach „innen“ (institutionsbezogen) vollzogen werden muss. Dies heißt, sowohl Schulentwicklungsprozesse anzustoßen (BENDIG 2003) als auch eine methodisch/didaktische Neuausrichtung vorhandener Lehr-/Lernkonzepte umzusetzen (z.B. produktionsorientiertes Lernen, Einsatz von Qualifizierungsbausteinen als curriculare Einheiten). Nicht zuletzt beinhaltet dies auch eine „neue“ Lehrerrolle, die sich hin zum Lernberater sowie Bildungsbegleiter verändert und die Unterstützung von Selbsttätigkeit der Lernenden beinhaltet.

Die Bildungsträger, die Maßnahmen im Auftrag der Agentur für Arbeit (SGB III), aber auch für die ARGEN bzw. die optierenden Kommunen (SGB II) und im Rahmen der Jugendsozialarbeit (SGB VIII) übernehmen, verändern ihre Rolle in einem Netzwerk von verschiedenen Akteuren, da eine „neue“ Qualität und Intensität der Kooperation von ihnen gefordert ist. So entwickelt sich ihre Rolle und ihre Aufgabe als Kooperationspartner in einem regionalen Bildungsnetzwerk immer mehr von einem Bildungsanbieter hin zu einem Bildungsdienstleister, der Teilaufgaben innerhalb einer „Förderkette“ übernimmt. Die Forderung nach Lernortverbünden und -kooperationen, die (wieder) stärkere Einbindung der Betriebe in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen - unterstützt durch ein „externes Ausbildungsmanagement“ (vgl. die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses vom 17.12.2007) - erfordert eine Verzahnung der Lernorte und darüber hinaus auch die Bereitstellung spezifischer Dienstleistungen der Bildungsträger für die Betriebe, die diese in ihrem „Betriebsalltag“ nicht erbringen (können). Zum Beispiel kann dies die Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren sein (siehe dazu: ERNST u.a. 2006; GERIKE 2003).

Die Betriebe erhalten im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt die Aufgabe, Kooperationen mit Schulen einzugehen und Lernpatenschaften zu übernehmen, die weit über ihren originären Tätigkeitsbereich als Ausbildungsbetrieb hinausgehen. Beispielsweise stellt die regelmäßige Kommunikation zwischen Schulen und Betrieben eine wichtige Grundvoraussetzung für die Durchführung von Praktika dar (siehe dazu: BIBB-Forschungsprojekt „Beruf fängt in der Schule an“, Bergzog 2006).

An dieser kurzen Skizzierung der erweiterten Aufgaben am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt wird deutlich, dass Veränderungen innerhalb der beteiligten Institutionen und in ihrer Zusammenarbeit mit anderen Akteuren notwendig werden. Aufgrund der Komplexität eines Übergangsmanagements kann keine Institution mehr alleine ihre spezifische Aufgabe erfüllen. Die veränderten Anforderungen und die damit verbundenen Herausforderungen („Bildungskette statt Warteschleife“) sind nicht mehr nur von einer einzelnen Institution zu leisten. Kooperation ist notwendig und Netzwerkbildung gefordert. So können beispielsweise allgemein bildende und berufliche Schulen erst in Kooperation mit der Jugendhilfe (Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit) ihre erweiterten Aufgaben in einem Übergangsmanagement kompetent ausbauen.

- (Weiter-)Entwicklung der „Benachteiligtenförderung“ hin zur „Beruflichen Integrationsförderung“

Zielgruppe des „Übergangssystems“

Die unter dem Begriff des „Übergangssystems“ gefassten Bildungsangebote (lt. Bildungsberichterstattung und BIBB-Übergangsstudie) weisen in Bezug auf eine berufliche Perspektive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sehr unterschiedliche Qualität auf. Die Spannbreite zeigt sich daran, dass ebenso das Berufsgrundbildungsjahr (das als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden kann) dazu zählt, als auch berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, die sich an Jugendliche richten, deren individuelle Voraussetzungen für eine Berufsausbildung verbessert werden sollen (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, S. 81). Dies verdeutlicht die Heterogenität der Zielgruppe, die sich in Angeboten dieses „Übergangssystems“ befindet. Neben noch nicht „ausbildungsreifen“ Jugendlichen oder jungen Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder mit sozialen Benachteiligungen gehören auch „Jugendliche, denen die Aufnahme oder der Abschluss einer Ausbildung nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen“ (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2007) zum Teilnehmerkreis.

In der beruflichen Benachteiligtenförderung wurde im Zusammenhang einer Begriffsbildung von „Benachteiligung“ immer wieder problematisiert, dass neben individuellen und sozialen Aspekten es strukturelle Faktoren sind, in denen Ursachen für Benachteiligungen von Jugendlichen im Ausbildungs- und Bildungssystem liegen (BIERMANN/RÜTZEL 1991). Auf die sich im Begriff widerspiegelnden gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse wurde verwiesen und „Benachteiligung“ als ein deskriptiver und relativer Begriff gefasst, der sich nicht objektiv bestimmen lässt (RÜTZEL 1995, S. 111). Dieser Prozess zeigt sich derzeit im „Übergangssystem“: Nicht mehr nur die „originäre“ Zielgruppe der Benachteiligtenförderung wird in den Maßnahmen aufgefangen, sondern auch darüber hinaus Jugendliche, die als „Markt“-Benachteiligte gelten können. Anders ausgedrückt: Die Heterogenität der Zielgruppe wird durch das „System“ hergestellt und Ausgrenzung findet durch die Zuordnung zu spezifischen Maßnahmen des „Übergangssystems“ statt. Auch hier zeigt sich, dass es dringend geboten ist, das „Übergangssystem“ deutlicher zu fassen und eine Abgrenzung bzw. Bestimmung als Regelsystem bzw. Fördersystem vorzunehmen.¹⁰⁴

Aufbau kohärenter Förderstrukturen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Initiiert von Bundesministerien (BMBF, BMAS, BMFSFJ) wurden in den letzten Jahren Struktur bildende Förderprogramme aufgelegt (z.B. BQF-Programm, EQUAL-Entwicklungspartnerschaften, Kompetenzagenturen), um kohärente Förderstrukturen aufzubauen und einem entstandenen „Maßnahmendschungel“ zu begegnen. Geeignete Konzepte sollten entwickelt und etabliert werden, die es Jugendlichen, die für bisherige Angebote nicht oder nur schwer erreichbar waren, einen neuen Zugang zu Förderangeboten zu ermöglichen (siehe dazu: BYLINSKI 2008b). Trotz unterschiedlicher Ressortzuständigkeiten haben die oben benannten Programme gemeinsame Entwicklungslinien verfolgt, wie beispielsweise die Weiterentwicklung eines zielgruppenspezifischen und -adäquaten Förderangebots, eine Individualisierung der Maßnahmen und den Aufbau von regionalen/lokalen Netzwerken (ENGGRUBER 2007, 97 f.).

In aktuellen bildungspolitischen Leitlinien und Empfehlungen¹⁰⁵ wird mittlerweile die Notwendigkeit von präventiven Angeboten herausgestellt, die bereits in der allgemein bildenden

¹⁰⁴ Im Rahmen der Forschungsarbeit wird dieser Aspekt mit aufzugreifen sein.

¹⁰⁵ Siehe dazu: die Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung (IKBB) sowie die Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen des Hauptausschusses vom 13. Dezember 2007.

Schule durch eine gezielte Berufsorientierung beginnen sollen. Resultierend auch aus den Erkenntnissen des BQF-Programms (siehe dazu: BOOS-NÜNNING u.a. 2007) wurde die Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung in einem Fördersystem gesehen, das kohärente Wege auf mehreren Ebenen gewährleistet. Die unterschiedlichen Handlungsfelder sollen zukünftig stärker aufeinander bezogen und miteinander abgestimmt werden: die *Berufsorientierung* mit einer präventiven Funktion, beginnend in der allgemein bildenden Schule, die schulische und außerschulische *Berufsvorbereitung* mit einer stärkeren Verknüpfung zur anschließenden Berufsausbildung und die *Berufsausbildung* selbst mit unterschiedlichen Fördersträngen (betrieblich und außerbetrieblich) sowie die berufliche *Nachqualifizierung* für Jugendliche und junge Erwachsene, die ohne Berufsabschluss geblieben sind.

Die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung werden damit immer mehr zu einem Bestandteil unterschiedlicher Angebote auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Im Fachdiskurs werden sie in eine „Biografie begleitende Berufswegeplanung“ eingeordnet, die sich als eine kontinuierliche Aufgabe allen beteiligten Institutionen stellt (STURM u.a. 2008) und bereits in der allgemein bildenden Schule beginnt (SOZIALFORSCHUNGSSTELLE Dortmund 2008, PAUL-KOHLHOFF/WEIGELE 2007; FREUDENBERG STIFTUNG 2007).

Weiterentwicklung der Benachteiligtenförderung

Die dargestellten Entwicklungen veränderten die Perspektive einer Benachteiligtenförderung: Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt wurde insgesamt in den Blick genommen und von der Berufsorientierung in der allgemein bildenden Schule ausgehend nicht nur jene Angebote betrachtet, die als „Fördermaßnahmen“ gelten und sich an jene Jugendliche richten, die mit dem Etikett „benachteiligt“ versehen sind.

Insofern führt der Fachdiskurs hin zu einer beruflichen Integrationsförderung, die „benachteiligungssensibel“ Risikogruppen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, die Risikobereiche und Risikosituationen fokussiert, um präventiv ansetzen zu können. Für die Konzeptionierung von Förderangeboten, Maßnahmen und Curricula bedeutet dies - analog zu Gender- und Cultural Mainstreaming - immer zwei Perspektiven in den Blick zu nehmen: *zum einen* das Besondere der Zielgruppe hervorzuheben und dies mit eigenem Stellenwert zu versehen und *zum anderen* das Allgemeine herauszustellen, sozusagen als immer wiederkehrenden Fokus, den wir auf alle Situationen wie eine Schablone auflegen.

- *Erweiterte Anforderungen an das Kompetenzprofil des Bildungspersonals*

Angesichts der Problemlagen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt hat der BIBB-Hauptausschuss in seinen Handlungsvorschlägen (2007) eine umfassende Dualisierung und Individualisierung für die berufliche Qualifizierung benachteiligter Menschen vorgeschlagen. Gleichzeitig wird zur Implementierung eine entsprechende Qualifizierung des Lehrpersonals in allgemein bildenden Schulen (ebenda, S. 6) und die Fort- und Weiterbildung des Ausbildungs- und Lehrpersonals gefordert. Eingeschlossen sind damit gemeinsame Fortbildungen des außerbetrieblichen und des betrieblichen Ausbildungspersonals genauso wie maßnahme- und lernortübergreifende Fortbildungen und die Entwicklung neuer Aus- und Fortbildungsangebote für das Aufgabengebiet der Bildungsbegleitung. Auch die obligatorische Einbindung der Benachteiligtenförderung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen wird als notwendig erachtet (ebenda, S. 7 f).

Deutlich wird der Stellenwert, den die Aus- und Weiterbildung im Kontext von Veränderungsprozessen erhält. Es wird damit der Tatsache Rechnung getragen, dass eine zielgerichtete Qualifizierung grundlegend für den geforderten Paradigmenwechsel ist. Denn: Entwicklungsprozesse können nur dann gelingen, wenn sie auf verschiedenen Systemebenen eingeleitet werden; neben Struktur verändernden und -bildenden Initiativen zählen zu den wichtigsten Voraussetzungen die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen des Bildungspersonals.

Die Professionalisierung des Bildungspersonals wird damit zu einer bedeutenden bildungspolitischen Aufgabe. Da pädagogische Professionalität immer in gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebettet ist, unterliegt sie insofern auch den Veränderungen in der Berufspraxis - sie wird zur „Entwicklungsaufgabe“ des pädagogisch Handelnden und muss unter dem Einfluss neuer Anforderungen weiterentwickelt werden. Dabei stellt sich die Frage: über welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen der pädagogisch Handelnde verfügen sollte, um seiner spezifischen Aufgabe gerecht werden zu können.

Projektziele

Die oben benannten Aspekte verdeutlichen die Wichtigkeit einer Berufsbildungsforschung, die die Anforderungen an die Professionalität des pädagogischen Personals in den Blick nimmt und den spezifischen Professionalisierungsbedarf herausarbeitet.

Fokus

Im Zentrum des Forschungsprojektes steht die Frage nach dem Wandel der *Professionalität* des Bildungspersonals sowie die Explizierung von *veränderten Anforderungen*, die bei der Gestaltung des Übergangs an diese gestellt werden, des weiteren der *Kompetenzerwerb*, der für diese spezifische Aufgabe eine Voraussetzung darstellt. Als ein besonderer Aspekt soll in der Studie eine „benachteiligtensensible Betrachtungsweise“ herausgearbeitet werden, d.h. es soll sich abbilden, wie insbesondere Risikogruppen, -situationen und -bereiche von den pädagogisch Handelnden identifiziert und im Kontext einer „Biografie begleitenden Berufswegeplanung“ (siehe Abschnitt 1.2 dieser Projektskizze) von der Schule in die Arbeitswelt aufgegriffen werden können.

Untersuchungspopulation

Exemplarisch werden *vier Gruppen des Bildungspersonals* in den Blick genommen:

- Lehrerinnen und Lehrer in allgemein bildenden Schulen (Berufsorientierung);
- Lehrerinnen und Lehrer in beruflichen Schulen (Berufsvorbereitung);
- Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die bei einem Bildungsträger tätig sind (Berufsorientierung und -vorbereitung) und
- Ausbilderinnen bzw. Ausbilder in Betrieben, zuständig für die Praktika im Rahmen der Berufsorientierung und -vorbereitung oder die Einstiegsqualifizierung (EQ).

Diese vier Berufsgruppen werden als die zentralen Akteure im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt betrachtet. Darüber hinaus sind sie bei der Gestaltung des Übergangsbereichs in besonderem Maße auf eine Kooperation angewiesen.

Forschungsfragen

Zentrale Erkenntnis leitende Fragen des Forschungsprojektes sind:

- Welche veränderten und erweiterten Anforderungen im Kontext des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt bestehen in Bezug auf die Professionalität des Bildungspersonals (exemplarisch: Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie betriebliche Ausbilderinnen und Ausbilder)?
- Welche Kompetenzen werden von den pädagogisch Handelnden benötigt bzw. sind für die zu beschreibende Aufgabe erforderlich?
- Wie und in welcher Form findet der Kompetenzerwerb statt bzw. sollten diese Kompetenzen angeeignet werden?

Auf Grundlage der gewonnen Erkenntnisse sollen u.a. *Empfehlungen* vorgelegt werden für die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen, der Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder, bezogen auf ihren Tätigkeitsbereich im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

Übergeordnete Fragestellung

Ausgegangen wird davon, dass sich auf Grund der wechselseitigen Zusammenarbeit in einem regionalen Übergangsmanagement Veränderungen in den Aufgaben- und Anforderungsprofilen aller vier Berufsgruppen ergeben. Diese zeigen sich zum einen bezogen auf den originären Tätigkeitsbereich und in den damit verbundenen „Kern“-Aufgaben; zum anderen kommen erweiternde Aufgaben hinzu, die unmittelbar aus den „neuen“ Anforderungen des Übergangsmanagements resultieren. Dabei stellt sich die Frage, wie sich diese Prozesse jeweils unterschiedlich für die Berufsgruppen vollziehen und ob sich - auf der Grundlage des jeweils eigenen Kompetenzbereichs - unterschiedliche Ausprägungen zeigen.

Themenbereiche, Forschungsziele, Forschungsfragen

In der Forschungsarbeit sollen dazu vier Themenbereiche bearbeitet werden:

1. Themenbereich:

Veränderte Anforderungen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Forschungsziel:

Ermittlung der Erfahrungen der vier Berufsgruppen, bezogen auf ihren Tätigkeitsbereich im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und ihre Mitarbeit in einem regionalen Übergangsmanagement. Explizierung der bestehenden Anforderungen, die sich sowohl für ihren bisherigen, originären Aufgabenbereich als auch für die erweiterten Aufgaben, die sich aus den „neuen“ Anforderungen ergeben, zeigen.

Forschungsfragen:

Mit welchen Anforderungen sehen sich die vier Berufsgruppen in ihrem pädagogischen Alltag und in der Zusammenarbeit in einem regionalen Übergangsmanagement konfrontiert? Wie gehen sie mit den Anforderungen um, wie werden die Anforderungen subjektiv empfunden? Welche Auswirkungen ergeben sich für den eigenen Tätigkeitsbereich? Wie vollzieht sich dieser Veränderungsprozess?

2. Themenbereich:

Professionalität und Kompetenzprofile des Bildungspersonals

Forschungsziel:

Identifizierung von Kompetenzen bzw. Kompetenzbereichen, die notwendig sind, um den „neuen“ Anforderungen begegnen zu können.

Forschungsfragen:

Welche Veränderungen ergeben sich für den eigenen Tätigkeitsbereich? Wie haben sich die bisherigen „Kern“-Aufgaben für jede Berufsgruppe verändert und welche Veränderungen ergeben sich daraus für das jeweilige Kompetenzprofil? Welche „erweiterten“ Kompetenzen sind erforderlich, um den „zusätzlichen“ Anforderungen zur Gestaltung des Übergangsmanagements gerecht zu werden, die „neuen“ Konzepte (z.B. Bildungsbegleitung) umzusetzen und die Instrumente (z.B. Kompetenzfeststellungsverfahren) nutzen zu können? Welches Kompetenzprofil ist für jede Berufsgruppe gefordert?

3. Themenbereich:

Individualisierung von Lernsituationen und „benachteiligungssensible“ Betrachtung

Forschungsziel:

Explizierung der Individualisierung von Lernprozessen im Kontext einer benachteiligungssensiblen Betrachtungsweise des Bildungspersonals.

Fragestellungen:

Wie können individualisierte Lernprozesse ausgestaltet werden? Welche veränderte Betrachtungsweise des Bildungspersonals ist erforderlich, um Faktoren, die zur Benachteiligung führen können, frühzeitig zu erkennen („benachteiligungssensibel“)? Welcher Perspektivwechsel muss vollzogen werden, um diese Betrachtungsweise zum festen Bestandteil individualisierter Bildungs- und Förderprozesse zu machen?

4. Themenbereich:

Aneignungsprozesse beruflicher Handlungskompetenz

Forschungsziel:

Analyse der Aneignung professionellen Handlungswissens durch das Bildungspersonal sowie Ermittlung von Erfordernissen und Problemfeldern im Professionalisierungsprozess.

Fragestellungen:

Wie gestalten sich die individuellen Aneignungsprozesse beruflicher Handlungskompetenz in nonformellen (Lernen im Prozess der Arbeit) und institutionalisierten Lernprozessen (Fort- und Weiterbildung)? Welche Blockaden, Hürden und Hindernisse hemmen den Aneignungsprozess? Welche (Einfluss-)Faktoren erweisen sich subjektiv als förderlich und werden als konstruktive „individuelle Schritte der Kompetenzerweiterung“ bewertet? Welche Qualifizierung und Professionalisierung konnte bisher umgesetzt bzw. erreicht werden?¹⁰⁶ Zeigen sich aus subjektiver Sicht (und der einzelnen Berufsgruppen) Veränderungen im eigenen Selbstverständnis?

Forschungsstand

Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Projekten des BQF-Programms (siehe dazu: BMBF-Schriftenreihe zum BQF-Programm), ausgewiesen in den Empfehlungen der vier Entwicklungsplattformen (BOOS-NÜNNING u.a. 2005) sowie die an das BQF-Programm anschließenden BMBF-Expertisen zur „Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung“ (BBJ u.a. 2007) und zur „Kommunalen Koordinierung und lokalen Verantwortung im Übergang Schule-Arbeitswelt“ (Sozialforschungsstelle Dortmund 2008) zeigen, dass das bestehende „Übergangssystem“ verändert werden muss. Dabei ist ein Paradigmenwechsel notwendig, der allein über Struktur bildende Programme und Maßnahmen nicht erreicht werden kann. Wenn es um grundsätzliche Veränderung in der „Betrachtungsweise“, der „Haltung“ und der „Leitlinien“ in der beruflichen Benachteiligtenförderung geht, dann kommt der Professionalität des Bildungspersonals eine Schlüsselrolle zu.

Eine Bestandsaufnahme des „Übergangssystems“ ist in der Fachliteratur vielfach erörtert worden in Bezug auf das wachsende berufsschulische Segment (STOMPOROWSKI 2007) und vor allem mit Blick auf die bestehenden nicht effizienten Förderstrukturen und die daraus resultierenden Veränderungsnotwendigkeiten. Hinreichende Erkenntnisse liegen zu den Veränderungsprozessen der letzten Jahre in unterschiedlichen Bildungsbereichen vor. So wurden beispielsweise das veränderte Tätigkeitsprofil der Bildungsträger thematisiert (LOEBE/ SEVERING 2005), ebenso die veränderten Arbeitsvollzüge und Berufsbilder in der Sozialen Arbeit auf der Grundlage neuer Gesetzgebungen (DAHME u.a. 2005). Für den schulischen Bildungsbereich werden veränderte Aufgaben beschrieben und ein „neues Personal“ gefordert, das Schulentwicklung im Sinne von Organisationsentwicklung als Teil eines neuen Aufgabenspektrums von Lehrerinnen und Lehrern ansieht (BENDIG 2003). Eine mehrdimensionale Analyse der neuen Tätigkeits- und Handlungsfelder von Lehrkräften, insbesondere solcher, die über das Unterrichten hinausgehen, wird in der Literatur ausgewiesen, ist bisher aber noch nicht systematisch untersucht worden (ebenda, S. 149).

Darüber hinaus existieren Studien, die auf unterschiedliche Teilbereiche des „Übergangssystems“ fokussieren, ohne direkte Rückschlüsse auf das Kompetenzprofil oder eine Konkretisierung der Kompetenzbereiche zu nehmen oder sich auf die Dimensionen von

¹⁰⁶ Im Rahmen einer explorativen Vorstudie (01.07.08 bis 31.12.08) zum Forschungsprojekt wird eine Befragung bei den zuständigen Fortbildungsinstituten in den einzelnen Bundesländern durchgeführt, die Aufschlüsse über die Angebote von Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen für das Handlungsfeld der „Benachteiligtenförderung“ und in Bezug auf die „Übergangsproblematik“ geben wird.

Professionalität des Bildungspersonals zu beziehen. Im Hinblick auf eine professions-theoretische Verortung der Benachteiligtenförderung wurden „Dilemmata und Paradoxien“ herausgearbeitet, die für diesen Bildungsbereich typisch sind und das berufliche Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen prägen (ENGGRUBER 2001). Fragen nach dem professionellen pädagogischen Handeln unter spezifischen Voraussetzungen der Praxis und nach dem beruflichen Selbstverständnis wurden im BQF-Projekt PROKOP der Universität Flensburg bearbeitet; sie sind aber sehr eng auf die Benachteiligtenförderung ausgerichtet und stellen keinen Zusammenhang zu den veränderten Anforderungen im „Übergangssystem“ her (NIEMEYER 2004).

Zur Gestaltung eines notwendigen Übergangsmanagements mit kohärenten Förderstrukturen wird Forschungsbedarf formuliert und vom Innovationskreis berufliche Bildung vorgeschlagen, die Forschung zu Fragen des Übergangsmanagements zu intensivieren (Berufsbildungsbericht 2007, BMBF 2007b, S. 7 f.). Ebenso ist die notwendige Kompetenzerweiterung des Bildungspersonals für neue Anforderungen und veränderte Aufgaben in Fachpublikationen vielfach thematisiert worden. In diesem Zusammenhang wurde auch konstatiert, dass Untersuchungen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals fast völlig fehlen bzw. „randständig behandelt“ werden (BOJANOWSKI u.a. 2004, S. 10).

Dringend notwendig erscheint auch die konsequente Umsetzung von Erkenntnissen in die Ausbildung der Fachkräfte an Fachhochschulen und Universitäten und eine Erweiterung von Kerncurricula beispielsweise für die Ausbildung von zukünftigen Berufsschullehrerinnen und -lehrern (BIBB 2007), aufbauend auf dem bestehenden Kerncurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (DGfE 2008). Für die Studiengänge der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen wurden die besonderen Aspekte einer „beruflichen Integrationsförderung“ in der Ausbildung bisher vernachlässigt (siehe dazu: die Bestandsaufnahme von CHRISTE u.a. 2002).

In Bezug auf die Fortbildung des Bildungspersonals der Benachteiligtenförderung liegen Erfahrungen vor: vom Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS GmbH) und vom heidelberger institut beruf und arbeit (hiba), die seit Beginn der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ immer von einem ganzheitlichen, prozessorientierten, teambezogenen und auf Kooperation angelegtem Fortbildungskonzept des Ausbildungspersonals ausgegangen sind (BYLINSKI 1999). Eine systematische Aufarbeitung und Einordnung im Kontext professionstheoretischer Fragestellungen ist bislang nicht erfolgt.

BOJANOWSKI (2008) skizzierte in einer Analyse zur Professionalisierung des Fachpersonals in der Benachteiligtenförderung verschiedene Professionsgruppen und stellt ein eigenes Berufsbild des „Fachprofis für Benachteiligtenförderung“ zur Diskussion. Im Diskurs stellen sich jedoch Fragen: Bedeutet der Vorschlag eines integrierten Professionalisierungskonzepts die Herausbildung eines gleichen Kompetenzprofils unterschiedlicher Fachlichkeiten? Oder braucht es für einen gelingenden Kooperationsaufbau die spezifischen Kompetenzen und unterschiedlichen Aufgabenbereiche der einzelnen Fachdisziplinen, um sie dann für „die gemeinsame Aufgabe“ fruchtbar zu machen?

Weiterführend für die „Forschung in der Benachteiligtenförderung“ und zum „Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ wäre, die veränderten Anforderungen in den Handlungs- und Tätigkeitsbereichen kompetenzorientiert zu systematisieren und Wirkungszusammenhänge zur Professionalität des Bildungspersonals herzustellen. Als besonderer Forschungsaspekt kann der Aspekt einer „benachteiligungssensiblen Betrachtungsweise“ gesehen werden und in diesem Zusammenhang die Herausarbeitung des Aneignungsprozesses beruflicher Handlungskompetenz des Bildungspersonals. Eine Forschungslücke könnte damit geschlossen werden.

Theoretische Basis

Ausgehend von bestehenden Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (siehe dazu: COMBE/HELSPER 1996; OEVERMANN 2002) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (ARNOLD 2005) sollen eingrenzend auf das Untersuchungsfeld und die Untersuchungspopulation des Forschungsprojektes Aussagen zur Professionalität des Bildungspersonals und zum Professionalisierungsbedarf getroffen werden.

Im Anschluss an ARNOLD (ebenda, S. 164) wird im Forschungsprojekt davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von drei Dimensionen der Professionalität geleitet wird: Wissen, Können und Reflektieren (Abbildung 2). Das heißt professionelles pädagogisches Handeln benötigt einerseits Wissen für die Planung, Organisation und Evaluation von pädagogischen Situationen, andererseits Können für die Durchführung bzw. zur Gestaltung pädagogischen Handelns und zur Umsetzung von Methoden, zur Beratung etc. und es bedarf darüber hinaus einer Reflexionsfähigkeit, um Planung und Durchführung zu durchdenken und zu bewerten. Erst im Zusammenspiel der drei Dimensionen entsteht professionelle Expertise.



Abbildung 1: Drei Dimensionen von Professionalität. Nach ARNOLD/GOMES TUTOR, 2007, S. 165

Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (ARNOLD 2005) thematisiert die Probleme pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Betrachtungsweise beruflicher Bildungsprozesse (ARNOLD 1994) und ausgehend von einem systemisch-konstruktivistischen Theorieansatz. Es stellt ein mehrdimensionales Kompetenzkonzept dar, weil es notwendige Kompetenzen einer reflexiven pädagogischen Professionalität weiter differenziert in Strukturierungs-, Gestaltungs-, Selbsterschließungs- und Selbstreflexionskompetenz sowie in eine „Schulentwicklungskompetenz“¹⁰⁷. Dabei be-

¹⁰⁷ ARNOLD bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Institution Schule und meint diesen Organisationszusammenhang, der nun - im Rahmen des Forschungsprojektes - auf andere Institutionen zu übertragen wäre. Von Bedeutung sind die notwendigen Entwicklungsprozesse inner-

ziehen sich die benannten Strukturierungs- und Gestaltungskompetenzen mehr auf die Sache, um die es geht, d.h. den Gegenstandsaspekt von Bildung und Erziehung; die Selbsterschließungskompetenz (z.B. Kommunikations- und Methodentraining) und Selbstreflexionskompetenz fokussiert eher die Person, die handelt, einschließlich ihrer emotionalen Kompetenz. Hinzu kommt der Kontext, in dem gehandelt wird und die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung eingebunden ist (vgl. ARNOLD 2005, S. 1 f.)

Im Rahmen der Lehrerbildung hat das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung in den letzten Jahren einen bedeutenden Stellenwert erhalten (siehe dazu: MÜLLER 2002) und wird darüber hinaus in der Erwachsenenbildung als ein tragfähiges Konzept betrachtet, das mit seiner beinhalteten Subjektstärkung durch die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen den bestehenden Anforderungen an die Individuen in der Wissensgesellschaft gerecht wird. Aufgrund der Parallelen zum Handlungsfeld wird der benannte Theorieansatz als besonders geeignet angesehen, in einem ersten Schritt als „Forschungsschablone“ herangezogen zu werden, um die unterschiedliche Ausprägung der drei Dimensionen von Professionalität der in die Untersuchung einbezogenen vier Berufsgruppen zu verdeutlichen.

Angenommen wird, dass die Bedeutung der drei Dimensionen - wie sie im Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung dargelegt werden - für alle vier Berufsgruppen gleichermaßen bedeutend ist. Vor dem Hintergrund der Diskussion um das Konzept der Schlüsselqualifikation seit den 70er Jahren - als konzeptioneller Gegenentwurf zur traditionellen, rein berufsfachlichen Ausrichtung - kann davon ausgegangen werden, dass personale und soziale Kompetenzen, neben der Fach- und Methodenkompetenz, ein fester Bestandteil bei der Gestaltung von ganzheitlichen Lehr-Lernprozessen geworden sind (vgl. ARNOLD/ MÜNK, 2006, S. 24).

Im Rahmen des Forschungsprojektes wird zu prüfen sein, wie sich die Bedeutung und die Ausprägung der drei Dimensionen von Professionalität bei den vier Berufsgruppen unterschiedlich vollzogen hat. Angenommen wird, dass sich in den zu klassifizierenden Kompetenzbereichen die Dimensionen von Professionalität - mit unterschiedlicher Ausprägung - abbilden lassen. Zu explizieren ist, für welche Aufgabenbereiche sich die Dimensionen in welcher Form und in welchem Ausmaß zeigen.

Im Forschungsprojekt steht die Frage nach dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, den stattfindenden Professionalisierungsprozessen und dem Kompetenzerwerb des Bildungspersonals im Zentrum. Der Entwurf eines Kompetenzprofils für die in die Untersuchung einbezogenen vier Berufsgruppen setzt voraus, dass Kompetenzbereiche klassifiziert werden, die jene Fähigkeiten zusammenfassen, die erforderlich sind, um den gestellten Anforderungen im Übergangsbereich zu entsprechen.

Zur Klassifizierung nach Kompetenzbereichen kann die Orientierung an den Qualitätsstandards für die Lehrerbildung und den formulierten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften (KMK 2004) möglicherweise hilfreich sein. Im Forschungsprozess gilt es zu prüfen, ob die Kompetenzbereiche „Unterrichten“ (das Lehren und Lernen), „Erziehen“, „Beurteilen/Beraten/Begleiten“ und „Innovieren“ (die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen) für alle zu untersuchenden vier Berufsgruppen relevante Kompetenzbereiche darstellen. Ein Diskurs zu weiteren Konzepten und Theorieansätzen soll in der entsprechenden Forschungsphase erfolgen.

Da im Forschungsprojekt der Prozess der Aneignung beruflicher Handlungskompetenz im Fokus steht und vier Berufsgruppen mit einem jeweils unterschiedlichen professionellen Selbstverständnis im Kontext einer „gemeinsamen“ Aufgabe miteinander kooperieren, d.h.

halb einer Organisation, die von den pädagogisch Handelnden mit gestaltet und weiterentwickelt werden müssen (sie selbst als Teil der Organisation).

ihre Tätigkeitsbereiche miteinander verknüpfen müssen, stellt sich die Frage, ob sich für diese Disziplinen gleiche und generalisierbare Strukturen herauschälen, die auf einen bestimmten „professionellen Habitus“ (BASTIAN u.a. 2000) verweisen, der sich eben nicht mehr nur auf die eigene Berufsgruppe, sondern auf den professionellen Tätigkeitsbereich (z.B. Bildungsbegleitung) bezieht.

Im Anschluss an BOURDIEU (1982) sind unter „Habitus“ alle Dispositionen, Stile, Handlungsformen und -inhalte zu verstehen, die in einer bestimmten Praxis erzeugt werden (GIESEKE 1996); auch Routinen, Gewohnheiten und Haltungen sind darunter zu fassen (KORING 1989). Die Frage nach dem Habitus spielt für die Analyse professionellen Handelns eine besondere Rolle, weil darüber Handlungsfähigkeit auch in Problemsituationen gestützt wird (handlungs-entlastende Funktion) und soziale Strukturen produziert und reproduziert werden (vgl. ebenda, S. 73). Ein besonderer „Habitus“ ist gefordert, um mit komplexen Problemen der beruflichen Praxis umgehen zu können.

OEVERMANN (1996) betrachtet die allgemeine Struktur professionell-pädagogischen Handelns als eine Einheit von wissenschaftlicher und sinnverstehend-hermeneutischer Kompetenz, die er in seinem Konzept der „stellvertretenden Deutung“ realisiert. Vor diesem Hintergrund sieht er als „Kern“ pädagogischer Professionalität „nicht die Fähigkeit zur Handhabung eines Regelsystems, sondern in der Ausbildung eines ‚Habitus‘, der Wissen, Deutungsfähigkeit, Urteilskraft und Verantwortung umschließt“ (ZABECK 1999, S. 280f.)

Insofern wird das Habituskonzept zur Beantwortung der Forschungsfrage als bedeutend angesehen.

Zentrale Forschungshypothesen

Von folgenden Forschungshypothesen und zu erwartenden Wirkungszusammenhängen wird ausgegangen.¹⁰⁸

- *Wandlungsprozesse im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bringen eine Komplexität hervor, die erweiterte Handlungsoptionen der Akteure erfordert. Veränderte Anforderungen sind damit an die Professionalität des Bildungspersonals gestellt.* Die Gestaltung eines regionalen Übergangsmanagements und die damit verbundene Kooperation und Vernetzung sowie die Umsetzung neuer Konzepte und Instrumente bringen einen erheblichen Professionalisierungsbedarf mit sich (Bedarf an „erweiterter“ Qualifikation).
- Veränderungen zeigen sich in den „Kern“-Aufgaben des Bildungspersonals, ebenso in erweiterten Anforderungen, die an sie gestellt werden. Neben Struktur bildenden Initiativen/Organisationsentwicklungsprozessen innerhalb der beteiligten Institutionen wird die *Herausbildung eines entsprechenden Kompetenzprofils des Bildungspersonals* notwendig. Auf Grundlage der Identifizierung von Kompetenzen für erweiterte Handlungsoptionen und der Klassifizierung von Kompetenzbereichen werden sich bei den einzelnen Berufsgruppen unterschiedlich ausgeprägte Kompetenzprofile herausbilden.
- *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit* stellt für alle Berufsgruppen und in allen zu klassifizierenden Kompetenzbereichen eine bedeutende *Dimension von Professionalität* dar. Sie ist entscheidend dafür, subjektorientierte Lernprozesse zu gestalten und eine „benachteiligungssensible Betrachtung“ einnehmen zu können.
- Erweiterte Handlungsoptionen verlangen ein *verändertes Professionsverständnis der unterschiedlichen Berufsgruppen* (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Ausbilderinnen und Ausbilder) im Übergangsgeschehen. Möglicherweise bildet sich *ein professioneller Habitus* heraus, der generalisiert werden kann und für alle Berufsgruppen gleichermaßen gilt.

¹⁰⁸ Forschungshypothesen setzen einen entwickelten Kenntnisstand voraus, der zum jetzigen Zeitpunkt nicht ausreichend gegeben ist (siehe den Abschnitt zum Forschungsstand:). Diese Hypothesen bilden insofern Annahmen, die in einem explorativen, Struktur entdeckenden Vorgehen im Forschungsprozess laufend überarbeitet und aktualisiert werden sollen.

Transfer

Im Rahmen der Transferaktivitäten sollen Bildungspersonal, Ausbildungs- und Weiterbildungsverantwortliche, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Verantwortliche aus der Bildungspolitik angesprochen werden.

Diese Transferaktivitäten werden von Projektbeginn an mitgedacht und initiiert, um möglichst zeitnah gewonnene Erkenntnisse an die Rezipienten weiter zu geben und frühzeitig Nachhaltigkeit zu sichern.

Als Instrumente des Transfers dienen sowohl elektronische Medien als auch Printmedien.

Die Verbreitung der Forschungsergebnisse erfolgt z.B. über Fachzeitschriften, Buchveröffentlichungen und Dokumentationen sowie über virtuelle Plattformen (<http://www.goodpractice.de/> und <http://www.foraus.de/> und <http://www.kibb.de/>), die im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zur Verfügung stehen.

Referierte Beiträge und Fachveröffentlichungen werden für die im Handlungsfeld relevanten Fachzeitschriften verfasst. Ebenso soll über *Vorträge* bei eigenen und externen Veranstaltungen die Fachöffentlichkeit erreicht werden.

Die *Durchführung von Workshops* dient dem Austausch mit Expertinnen und Experten zu den aktuellen Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt und dazu, Verbindungen zu weiteren Forschungsaktivitäten im Handlungsfeld herzustellen (Begleit- und Transferaufgabe).

Als „Transfermedium“ dienen auch bestehende Arbeitsgruppen, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung, insbesondere vom Good Practice Center (GPC), moderiert werden:

- der Expertenkreis „Berufspädagogische Integrationsförderung“ mit Lehrstuhlinhaberinnen und Lehrstuhlinhabern aus Universitäten, die zukünftige Berufsschullehrkräfte ausbilden (Zusammenarbeit mit der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft);
- der Expertenkreis „Forschung in der Benachteiligtenförderung“ mit Vertreterinnen und Vertretern aus Fachhochschulen und Universitäten, die sich zu aktuellen Forschungsfragen und Forschungsmethoden austauschen.

2. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethode und Forschungskonzept

In der Forschungsarbeit soll herausgearbeitet werden, vor welche veränderten Anforderungen sich die Fachkräfte gestellt sehen, welche Kompetenzen ihnen zur Bewältigung ihrer spezifischen Aufgaben zur Verfügung stehen und welche zusätzlichen Kompetenzen sie für sich als erforderlich betrachten. Dabei soll in den Blick genommen werden, wie sich die eigenen Aneignungsprozesse beruflicher Handlungskompetenz in diesem Handlungsfeld vollziehen.

Qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung erscheinen deshalb besonders geeignet, um einen Zugang zum Gegenstandsbereich herzustellen und die subjektiven Deutungsstrukturen des Bildungspersonals (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie betriebliches Personal) zu erschließen (LAMNEK 1995; FLICK 1995; MAYRING 1999).

Forschungsmethodisches Vorgehen

Das methodische Instrumentarium soll sich dem Forschungsgegenstand anpassen. Die Datenerhebung stellt eine methodische Triangulation dar: Die Expertengespräche sind als eine Methodenkombination von qualitativem Interview, Gruppendiskussion und Fallanalyse sowie regionalen Fallstudien angelegt. Die Konzeptgenerierung durch die Befragten steht

dabei im Vordergrund; ein bestehendes Theoriekonzept und Vorüberlegungen fließen in die Befragungssituation ein. Somit wird durch eine Kombination von Induktion und Deduktion die Chance zur Modifikation der Theoriekonzepte eröffnet (LAMNEK 1995, S. 75).

Die *Gruppendiskussionen* (LAMNEK 1995) dienen zur Exploration des Forschungsfeldes und des Gegenstandsbereichs. In der Vertiefungsphase der Forschungsarbeit sind *Einzelinterviews* vorgesehen zur Rekonstruktion individueller Bedeutungszuweisungen und zur Herausarbeitung von typischen Handlungsmustern. Die Expertengespräche werden strukturiert und problemzentriert durchgeführt (WITZEL 2000). Sowohl die Einzelinterviews als auch die Gruppendiskussionen orientieren sich an einem *halbstandardisierten Leitfaden*, der sich auf die Fragerichtung beschränkt (thematisches Steuerungsinstrument). Mit Hilfe der Moderationstechnik werden die Gesprächssituation in der Gruppe strukturiert und Kernelemente der Diskussion visualisiert. Per Tonbandaufnahme können die Expertengespräche dokumentiert und im Anschluss transkribiert werden. Ein Fragebogen mit soziodemografischen und berufsbioграфischen Angaben der Beteiligten ergänzt die Expertengespräche.

Neben Interviews mit dem Bildungspersonal sind *Interviews mit den Entscheidungsträgern* der beteiligten Institutionen - den Schulen, den Bildungsträgern und den Betrieben - vorgesehen, um die Mesosystemebene in die Betrachtung einzubeziehen und die strukturellen Rahmenbedingungen zu erfassen sowie die Bedingungsfaktoren zum Erwerb von professionellem Handlungswissen zu explizieren.

Alle Gruppengespräche und Einzelinterviews werden in regionale *Fallstudien* eingebunden und damit in einen für die Berufsgruppen relevanten gemeinsamen Handlungsrahmen und sozialen Kontext gestellt. In jeder Fallstudie werden die vier Untersuchungsgruppen in ihrem jeweiligen gemeinsamen Bedingungsgefüge dargestellt.

Die Untersuchungspopulation

Die *Expertengespräche* (Gruppendiskussionen und Einzelinterviews) werden mit vier Berufsgruppen durchgeführt, die das *Bildungspersonal unterschiedlicher Institutionen* repräsentieren: Lehrkräfte aus allgemein bildenden Schulen und aus beruflichen Schulen, Sozialpädagoginnen und -pädagogen von Bildungsträgern und Ausbildungspersonal aus Praktikumsbetrieben.

Die Prämisse qualitativer Sozialforschung ist, eine Bildung von Typologien vorzunehmen und daraus Handlungsmuster der sozialen Realität abzubilden. Dies setzt voraus, dass typische Muster in der Befragungsgruppe repräsentiert sind. Deshalb sollen alle vier Berufsgruppen aus der Berufsorientierung oder der schulischen bzw. außerschulischen Berufsvorbereitung einbezogen werden. Ihr Arbeitszusammenhang sollte in ein regionales Übergangsmanagement eingebettet sein. Alle Befragten sollten über Erfahrungswissen in der regionalen Zusammenarbeit (Kooperationsmodelle) verfügen.

Von besonderer Bedeutung ist deshalb die *Auswahl der Regionen*, in denen die Interviews durchgeführt und die Fallstudien erarbeitet werden. Diese Auswahl muss kriteriengeleitet erfolgen und soll deshalb zu Beginn des Forschungsprozesses im Rahmen einer Expertise systematisch und fundiert dargelegt werden. Die Festlegung der Kriterien geschieht nach spezifischen Strukturmerkmalen, sowohl nach der regionalen Infrastruktur und Merkmalen des regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes, der Einbeziehung von (schulischen und außerschulischen) Bildungs- bzw. Maßnahmestrukturen als auch nach dem Stand der Zusammenarbeit in einem kommunal gesteuerten Übergangsmanagement. Die Analyse dient dazu, unterschiedliche Modelle des Übergangsmanagements sowie Kooperationsformen zu identifizieren, um eine grobe Kategorisierung vornehmen zu können, die dann zum Ausgangspunkt einer Definition der Untersuchungspopulation herangezogen werden. Gleichzeitig verdeutlicht sich ein „Bedingungsgefüge“, bestehend aus unterschiedlichen „Niveaus“ der Zusammenarbeit, die auch unterschiedliche Anforderungen und Aufgaben verdeutlichen. Die Fragestellungen der Einzelinterviews können darüber konkretisiert

werden; ebenso stellen sie eine Grundlage für die Erarbeitung der regionalen Fallstudien dar.

Die Auswertungskonstitution

Die Auswertung der Expertengespräche erfolgt nach der inhaltsanalytischen Technik der *qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING* (2000). Ziel einer Inhaltsanalyse des Datenmaterials ist es, Handlungsfiguren nachzuvollziehen und die Systematisierung eines Musters herauszuarbeiten. Die gewonnenen Ergebnisse werden generalisiert und eine Typenbildung auf der Basis des Materials vorgenommen. Die *qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING* beabsichtigt, Texte systematisch zu analysieren, in dem diese in Einheiten zergliedert und dann schrittweise bearbeitet werden.

Diese analytisch-zergliederte Vorgehensweise basiert darauf, dass das Material immer in seinem Kommunikationszusammenhang eingebettet bleibt. Als grundsätzliche Vorgehensweise steht ein systematisches, d.h. theorie- und regelgeleitetes Textverstehen und Textinterpretieren. Eine besondere Bedeutung erhält dabei ein zu entwickelndes Kategoriensystem, das die Aspekte festlegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Daraufhin wird das Material bearbeitet und daraus neue Kategorien (induktiv) gebildet. Grundprinzip ist, in einer schrittweisen Verallgemeinerung abstrakte Aussagen zu gewinnen. Textteile werden dazu paraphrasiert, d.h. in einer sich auf den Inhalt beschränkenden Form umschrieben und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Nach der Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material erfolgt die Interpretation in Bezug auf die Fragestellungen. Kategorisierung, Codierung und Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen sowie deren Zusammenstellung sollte computerunterstützt (KUCKARTZ 1999) mit einer Software zur qualitativen Datenanalyse (MAXqda) erfolgen.

Forscherteam

Im Forschungsprojekt ist vorgesehen, mit internen und externen Kooperationspartnern des Forschungsprojektes einen kontinuierlichen Austausch herzustellen, um gemeinsam den Forschungsprozess zu reflektieren und gegebenenfalls Modifikationen vornehmen zu können. Dieses Vorgehen wird für ein qualitatives Forschungsdesign (interpretatives Paradigma) als besonders wichtig erachtet.

Projektbeirat

Zur Begleitung des Forschungsprozesses ist die Konstituierung einer begleitenden Fachgruppe (Projektbeirat) vorgesehen. Einerseits sollen die Ergebnisse in diesem Rahmen fachwissenschaftlich diskutiert und erkenntnisleitende Fragestellungen weiterentwickelt werden, andererseits sollen mit Vertreterinnen und Vertretern von Schlüsselinstitutionen bereits während des Forschungsprozesses Transferaktivitäten eingeleitet werden.

Dienstleistungen Dritter

Beabsichtigt ist, Sachverständige für Teilaspekte der Forschungsarbeit einzubeziehen und „Arbeitspakete“ als Dienstleistungsaufträge zu vergeben, z.B. für die Durchführung der Expertise zu Beginn des Forschungsprozesses, von Interviews oder die Erstellung von Fallstudien.

Kooperationen

Vorgesehen sind interne und externe Kooperationen, deren Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen des Forschungsprozesses angesiedelt ist:

Interne Kooperation im BIBB:

- Arbeitsbereich 2.4: Forschungsprojekt „Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung“
- Arbeitsbereich 3.1: Berufsorientierung/Berufsvorbereitung, GPC
- Arbeitsbereich 3.2: Reformierung der [Ausbilder-Eignungsverordnung \(AEVO\)](#)
- Arbeitsbereich 3.3: Modellversuche, Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals
- Arbeitsbereich 3.4: BMBF-Programm „[Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten](#)“
- Arbeitsbereich 4.3.2: Konzeptionierung des Fortbildungsberufs „Berufspädagoge/-in“
- Arbeitskreis „Qualitative Methoden“

Eine enge Zusammenarbeit ist mit den Arbeitsbereichen des BIBB beabsichtigt, die sich mit der Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals beschäftigen. Verbindungslinien sind hier insbesondere zur Qualifizierung der betrieblichen Ausbilderinnen und Ausbilder im Rahmen der AEVO, wie auch zur Curriculumgestaltung für den Fortbildungsberuf „Berufspädagoge/-in“ vorgesehen.

Externe Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen:

(beratende Sachverständige, Bearbeitung von wissenschaftlichen Teilaufgaben, Beirat)

- Technische Universität Darmstadt, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik (Prof. Dr. Josef Rützel zum Themenbereich „Professionalisierung des Bildungspersonals“);
- Sozialforschungsstelle, Technische Universität Dortmund (Dr. Gertrud Kühnlein zum Handlungsfeld „Berufliches Übergangssystem“).

Austausch mit bestehenden Expertengruppen:

- Expertenkreise „Berufspädagogische Integrationsförderung“ (Arbeitsgruppe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und „Forschung in der Benachteiligtenförderung“ (Moderation GPC);
- Entwicklungsprojekt „Qualifizierungsbedarf des Fachpersonals in der Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII“ der BBJ Servis gGmbH – Zentrale Beratungsstelle für Träger der Jugendhilfe, Potsdam, finanziert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

3. Projekt- und Meilensteinplanung

Zeitplan

1. Phase: Grundlegung (März 2009 bis Ende II. Quartal 2009)

- Modifizierung des Forschungsdesigns unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der explorativen Vorstudie;
- Vergabe eines Dienstleistungsauftrages und Durchführung einer Expertise zur begründeten Auswahl der Regionen, in denen die Interviews durchgeführt und die Fallstudien erarbeitet werden (der Abschluss der Expertise ist für Juli/August vorgesehen);
- Auswahl und Ansprache der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Expertengruppen
- Vorbereitung der moderierten Gruppendiskussionen: Entwicklung des *Gesprächsleitfadens* und der Technik für die moderierte erfahrungsbasierte Gruppendiskussion (vertreten sind alle vier in das Forschungsprojekt einbezogenen Berufsgruppen aus den Bereichen Berufsorientierung und -vorbereitung);
- Transferaktivitäten, z.B. Veröffentlichungen, Herstellen von Begleitstrukturen (z.B. Etablierung eines Beirats), Durchführung von Workshops, interne und externe Kooperation

- Ausschreibung von Dienstleistungsaufträgen zur Durchführung wissenschaftlicher Teilaufgaben.

2. Phase: Qualitative Erhebung (III. Quartal 2009 bis Ende IV. Quartal 2009)

- Durchführung der Expertengespräche (strukturierte Gruppendiskussionen) mit allen vier Berufsgruppen, Transkription und inhaltsanalytische Auswertung;
- erste Auswertung auf Grundlage der Gruppendiskussionen;
- Entwicklung eines Gesprächsleitfadens für die Einzelinterviews mit den Fachkräften und Entscheidungsträgern der jeweiligen Institutionen aus den Bereichen Berufsorientierung und Berufsvorbereitung;
- Durchführung eines Experteninterviews als Pretest (ggf. Modifizierung);
- Transferaktivitäten, z.B. Fachveranstaltung, Veröffentlichungen; Beirat, interne und externe Kooperation;
- Präzisierung der Forschungsfragen, weitere Konkretisierung der Forschungsfragen, Auswahl der Untersuchungspopulation für die Vertiefungsphase.

3. Phase: Vertiefungsphase (I. Quartal 2010 bis Ende IV. Quartal 2010)

- Anfertigen des Zwischenberichts;
- Durchführung der *problemzentrierten Einzelinterviews* mit den Fachkräften aller vier Berufsgruppen (Anzahl: 25 bis 30), die in einem gemeinsamen (regionalen) Kontext stehen; inhaltsanalytische Auswertung (Herausarbeitung von Handlungsmustern, Typenbildung) und Erarbeitung der *regionalen Fallstudien* (Anzahl: 5 bis 7; die Festlegung über die Anzahl kann erst nach der Auswahl der Regionen erfolgen);
- Transferaktivitäten, z.B. Fachveranstaltung, Workshops, Veröffentlichungen, Beirat, interne und externe Kooperation;

4. Phase: Transfer: Reflexion und Aufbereitung der Ergebnisse, Implementierung

(I. Quartal 2011 bis Ende II. Quartal 2011)

- Abschließende Auswertung und Bewertung der Ergebnisse im Forscherteam;
- Erarbeitung von Empfehlungen; Diskussion in Fachgremien und mit Entscheidungsträgern;
- Transferaktivitäten, insbesondere auf der Strukturebene;
- Präsentation und Diskussion der Ergebnisse mit Fachvertreterinnen und -vertretern, Verantwortlichen im Bereich Aus- und Weiterbildung;
- Abschlussbericht;
- Fachveranstaltung, Veröffentlichungen.

Forschungsprojektplanung: Professionalität des Bildungspersonals										
Projektphasen	2009 Quartale				2010 Quartale				2011 Quartale	
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II
Phase 1: Grundlegung										
Phase 2: Qualitative Erhebung					Zwischenbericht					
Phase 3: Vertiefte Bearbeitung der Forschungsfragen										
Erweiterte qualitative Erhebung				Vorbereitung					Bewertung	
Phase 4: Transfer /									Abschluss-	

Reflexion und Aufbereitung									bericht	
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	---------	--

Mitarbeiter/-innen

Dr. Ursula Bylinski, Stephan Franz

Literaturhinweise

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008

ARNOLD, Rolf: Berufsbildung: Annäherung an eine evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren 1994

ARNOLD, Rolf: Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 114 (2005) 5, S. XVII-XX

ARNOLD, Rolf; GOMEZ TUTOR, Claudia: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen - Vielfalt gestalten. Augsburg 2007

ARNOLD, Rolf; MÜNK, Dieter: Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2006, S. 13-32

BBJ CONSULT AG/GIB mbH/MÜNDER, Johannes: Gutachten zur Systematisierung der Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Gutachten im Auftrag des BMBF/BIBB (unveröffentlicht). Potsdam/Berlin 2007

BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung: Netzwerk Bildung. Bonn 2007

BAITSCH, Christof; MÜLLER, Berhard (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. München/Mering 2001

BASTIAN, Johannes; HELSPER, Werner; REH, Sabine; SCHELLE, Carla: Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen 2000

BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim Gerd: Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB-Report 1 (2007) 2, September 2007

BENDIG, Burkhardt: Schulentwicklung und universitäre Lehrerbildung - veränderte Anforderungen, neue Rollen und Reformen. In: FASSHAUER, Uwe; ZIEHM Stefan (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft. Darmstadt 2003, S. 139-151

BERGZOG, Thomas: Beruf fängt in der Schule an - Schülerbetriebspraktika in der Berufsorientierungsphase. In: BWP 35 (2006) 2, S. 28-31

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung. Gütersloh 2007

BIERMANN, Horst; RÜTZEL, Josef: Benachteiligte in der beruflichen Bildung - eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: *berufsbildung*, 45 (1991) 11/12, S. 414-421

BOJANOWSKI, Arnulf; ECKHARDT, Peter; RATSCHINSKI, Günter: Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: *bwp@*, Ausgabe 6 (Juni 2004)

BOJANOWSKI, Arnulf: Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung – ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In: FASSHAUER, U.; MÜNK, D.; PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung*. Stuttgart 2008, S. 209-220

BOOS-NÜNNING, Ursula; ENGGRUBER, Ruth; PETZOLD, Hans-Joachim (2006): Eckpunkte erfahrungsgestützter bildungspolitischer Handlungsempfehlungen zur Zukunft der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: <http://www.kompetenzen-foerdern.de/1296.php> (Stand: 26.10.2008)

BOURDIEU, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 1982

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): *Kriterienkatalog Ausbildungsreife*. (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland). Nürnberg 2006

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB vom 17.12.2007. In: *BWP* 37 (2008) 1, Beilage

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: *Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung*. Dokumentation des Expertenworkshops am 6. Juli 2007 im BIBB. Bonn 2007

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch *Netzwerkbildung*. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzwerkbildung“. Band II d der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn, Berlin 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): *10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung - Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung*. Bonn, Berlin 2007a

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn, Berlin 2007b

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): *Berufsbildungsbericht 2008*. Bonn, Berlin 2008

BYLINSKI, Ursula: *Fortbildung in der Benachteiligtenförderung*. Aus der Praxis für die Praxis. In: BIERMANN, H.; BONZ, B.; RÜTZEL, J. (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik der Berufsausbildung Benachteiligter. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb (bzp) Band 19*. Stuttgart 1999, S. 320 bis 331

Bylinski, Ursula: *Netzwerkbildung im Übergangssystem*. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssysteme. Forschungserträge und Ent-*

wicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2008a, S. 121 bis 132

BYLINSKI, Ursula: „Kompetenzen fördern“ - Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung durch das BQF-Programm. In: FASSHAUER, U.; MÜNK, D.; PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart 2008b, S. 221-237

COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996

CHRISTE, Gerhard; ENGRUBER, Ruth; FÜLBIER, Paul; MERGNER, Ulrich: Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen an Fachhochschulen für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung - Überblick über die wichtigsten Ergebnisse. Oldenburg 2002

DAHME, Heinz-Jürgen; KÜHNLEIN, Gertrud; WOHLFAHRT, Norbert u.a.: Zwischen Wettbewerb und Subsidiarität. Wohlfahrtsverbände unterwegs in die Sozialwirtschaft. Berlin 2005

DIE BUNDESREGIERUNG: Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Bonn/Berlin 2008

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Sonderband. Opladen/Farmington Hills. 2008

ENGRUBER, Ruth: Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher: Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster 2001, S. 197-218

ENGRUBER, Ruth: Rückschau auf das vergangene Jahrzehnt der Benachteiligtenförderung. In: Jugend/Beruf/Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. 58 (2007) 2, S. 94-104

ERNST, Helmut u.a.: Unterstützungssysteme für Betriebe: Strategien zur Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (Expertise im Auftrag des Good Practice Center Benachteiligtenförderung im Bundesinstitut für Berufsbildung). Bonn 2006

FLICK, Uwe: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1995

FREUDENBERG-STIFTUNG: Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim 2007

GERICKE, Thomas: Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München 2003

GIESEKE, Wiltrud: Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 678-713

GRANATO, Mona: Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung ade. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattbericht 2005. Frankfurt 2005

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006

KORING, Berhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989

KUCKARTZ, Udo: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen/Wiesbaden 1999

MÜLLER, Hans-Joachim: Die Entwicklung der Förderung pädagogisch-didaktischer Handlungskompetenz. Drei Thesen zur didaktischen Konzeptionalität einer pädagogischen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Wissensgesellschaft. Vortrag 12. Hochschultage berufliche Bildung. Köln 2002

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Auflage. Weinheim 1995

LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Bildungsträger werden Bildungsdienstleister. Reihe Wirtschaft und Weiterbildung, Band 37. Bielefeld 2005

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Auflage. Weinheim 1999

NIEMEYER, Beatrix: Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: bwp@ Ausgabe 6, 2004

OEVERMANN, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 70-182

OEVERMANN, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M.; MAROTZKI, W.; SCHWEPPE, C (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 19-63

PAUL-KOHLHOFF, Angela; WEIGELE, Melanie: Auf dem Weg zu einem abgestimmten Übergangssystem von der Schule in den Beruf. Eine Handreichung zur Praxis der „BerufsWegeBegleitung“. Bonn/Darmstadt 2007

REIßIG, Birgit; GAUPP, Nora; HOFMANN-LUN, Irene/Lex, Tilly: Schule - und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. München/Halle 2006

RÜTZEL, Josef: Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109-120

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDES-REPUBLIK DEUTSCHLAND: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn 2004

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (o.J.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena (November 2003)

STOMPOROWSKI, Stephan: Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Paderborn 2007

SOZIALFORSCHUNGSSTELLE DORTMUND (Hrsg.): Kommunale Koordinierung und lokale Verantwortung im Übergang Schule-Arbeitswelt unter besonderer Berücksichtigung der Benachteiligtenförderung. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (unveröffentlicht). Dortmund 2008

STURM, Hartmut; SCHULZE, Hartmut; SCHIPULL-GEHRING, Frauke; TROEDER, Marlies; SCHLOTZHAUER, Melanie (Hrsg.): Übergangssysteme im Wandel. Perspektiven für die Ausbildungsvorbereitung. Bilanz des ESF-Projektes KOMPASS, Individuelles Entwicklungsnetzwerk für Schülerinnen und Schüler im Westen Hamburgs 2004 bis 2007. Hamburg 2008

ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf; KREKEL, Elisabeth: Deutliche Fortschritte in 2007 beim Abbau des Ausbildungsplatzmangels. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge. Bonn 2007

WEYRATHER, Irmgard: Ausbildungspatenschaften. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf durch ehrenamtliche Patinnen und Paten. Paderborn 2006

WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal 2000]*, 1(1)
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (Stand: 19. Mai 2008)

ZABECK, Jürgen: Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, Tade; SEMBILL, Detlef; KLAUSER, Fritz; JOHN, Ernst (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main 1999, S. 278-291

2.5 Forschungsschwerpunkt: Internationalität der Berufsbildung

Die Globalisierung der Wirtschaft und der Prozess der Europäischen Integration setzen Rahmenbedingungen für die Gestaltung des deutschen Systems der Berufsbildung. Gleichzeitig bilden sie den internationalen Kontext, in dem die deutsche Berufsbildung sich positionieren muss. Eine darauf bezogene Forschung und Entwicklung liefert Grundlagen für die geforderte Internationalität. Diese orientiert sich an den Zielen: Schaffung eines europäischen Bildungsraumes; Systemreformen auf der Basis internationaler Struktur- und Leistungsvergleiche; Förderung des Aufbaus effizienter Systeme der beruflichen Bildung im Ausland; Förderung internationaler Kompetenzen der Beschäftigten.

Laufende Projekte konzentrieren sich auf die europäische Weiterbildungserhebung CVTS, auf aktuelle Schwerpunkte der europäischen Berufsbildungspolitik: Europäischer Qualifikationsrahmen und Europäisches Creditsystem in der Berufsbildung (EQF und ECVET) sowie auf einen internationalen Vergleich der Rekrutierungsstrategien von Unternehmen.

Das BIBB ist seit mehr als 15 Jahren an den methodischen Vorbereitungen und Auswertungen der europäischen Weiterbildungserhebungen (CVTS = Continuing Vocational Training Survey) beteiligt. Die dritte europäische Erhebung CVTS3, die in 2006 mit dem Referenzjahr 2005 stattfand, wird durch eine *Nationale Ergänzungserhebung* erweitert. Sie liefert Informationen, die von anderen Erhebungen (z.B. Adult Education Survey bzw. Berichtssystem Weiterbildung, IAB-Betriebspanel) nicht bereitgestellt werden können. Ziel des

Projektes ist es, auf Grundlage des CVTS-2-Konzeptes einen umfassenden, praxistauglichen Ansatz für zukünftige Datenerhebungen zur betrieblichen Bildung zu entwickeln.

Das Vorhaben „*Qualifikations- und Creditrahmen*“ unterstützt die Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses und das BMBF bei der Konzeptentwicklung für einen deutschen Qualifikationsrahmen und prüft beispielhaft für einzelne Berufsbereiche (Aus- und Fortbildung) Elemente eines nationalen Rahmens.

Das BIBB hat ein von der Europäischen Kommission gefördertes Projekt zur Umsetzung und Erprobung des EQR (TransEQFrame) geleitet. Zwischen den beteiligten Ländern (Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Niederlande, Österreich, Schweiz) wurde der EQR als „*Übersetzungsinstrument*“ für *Qualifikationen* getestet und es wurden Empfehlungen für seine Weiterentwicklung formuliert. Die Zusammenarbeit mit den Ländern wird fortgesetzt und konzentriert sich auf Fragen der begründeten Zuordnung von Qualifikationen.

Ein vergleichendes Forschungsprojekt widmet sich der *Anwendung von Creditsystemen an der Schwelle zwischen allgemein bildender Schule und Erstausbildung* einerseits und *an der Schwelle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung* andererseits. Welche Funktionen müssen Creditsysteme im Hinblick auf die Förderung der Durchlässigkeit leisten? Welche Verfahren der Anrechnung informell erworbener Lernergebnisse lassen sich mit Creditsystemen kombinieren? Unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen lassen sich Creditsysteme im Sinne des lebensbegleitenden Lernens anwenden? Dieses Projekt kooperiert eng mit den beiden BMBF-Modellprogrammen zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems in Deutschland.

Im Projekt „*Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz*“ werden exemplarisch Rekrutierungsstrategien und –verhalten von Unternehmen für Tätigkeiten auf mittlerer Qualifikationsebene untersucht. Unternehmen sollen die Stärken und Schwächen einer beruflichen Qualifizierung im Vergleich zu einer hochschulischen Qualifizierung (Bachelor-Abschlüsse) für ein bestimmtes Tätigkeitsprofil identifizieren. Die Erkundung von Motiven und Gründen für Rekrutierungsentscheidungen soll Aufschluss geben, von welchen Qualifikationen die Anforderungen der Unternehmen an die notwendigen Kompetenzen für bestimmte Tätigkeiten am besten abgedeckt werden. Das Projekt soll damit Hinweise liefern, wie die Attraktivität der beruflichen Bildungswege erhalten oder noch erhöht werden kann.

Internationale Leistungsvergleiche gewinnen an Bedeutung. Die Verbesserung des Umfangs, der Zuverlässigkeit und der systemübergreifenden Gültigkeit von Indikatoren und Benchmarks bildet eine Voraussetzung für den Vergleich und die daraus abzuleitende effizientere, effektivere und attraktivere Gestaltung der Berufsbildung. Um hier voranzukommen, will das BIBB durch Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Generierung für die Berufsbildung relevanter Indikatoren beitragen. Als Ergänzung zum Large Scale Assessment (Berufsbildungs-Pisa) soll eine internationale repräsentative Studie zur *Akzeptanz beruflicher Qualifikationen durch die Unternehmen* vorbereitet werden, bei der die Leistungsfähigkeit der Systeme nicht an Lernergebnissen, sondern an der Brauchbarkeit der aus ihnen hervorgehenden Kompetenzen festgemacht wird.

Projekt 1.5.302

Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen (Philipp Grollmann, Georg Hanf)

Entwicklung eines Untersuchungsdesigns für eine repräsentative Unternehmensbefragung

1. Forschungsbegründende Angaben

Problemdarstellung

Internationale Vergleiche der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen gewinnen an Bedeutung. Die Verbesserung des Umfangs, der Zuverlässigkeit, der Gültigkeit und der Vergleichbarkeit von Indikatoren und Benchmarks bildet die Voraussetzung für eine effizientere, wirksamere und attraktivere Gestaltung der Berufsbildung. Dieses Projekt soll ein vom BMBF geplantes Large Scale Assessment (Berufsbildungs-Pisa) ergänzen und zur Generierung für die Berufsbildung relevanter Indikatoren beitragen.

Neben den Kompetenzen von Absolventen können verschiedene Indikatoren zur Bewertung der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen herangezogen werden. In diesem Projekt soll die Bewertung der Leistungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen (beruflicher) Bildungsgänge anhand von einer Arbeitgeberbefragung erfolgen. Empirische Daten zu Übergängen vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, zur Dauer von Einarbeitungsprozessen und zum Umfang von ergänzenden Qualifizierungsmaßnahmen können neben den Ergebnissen einer direkten Messung von Kompetenzen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen angenommen werden. Die Daten könnten auch zu einer besseren internationalen Kenntnis und Anerkennung des Stellenwerts beruflicher Abschlüsse beitragen.

Im Mittelpunkt eines „Berufsbildungs-Pisa (Achtenhagen & Baethge, 2007) steht die international vergleichende Evaluation von beruflichen Ausbildungsprogrammen im Hinblick auf ihren Output. Hierbei werden die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen direkt durch dafür entwickelte Tests gemessen.

Eine Weiterung dieses Ansatzes ist aus verschiedenen Gründen sinnvoll. In einer vergleichenden Perspektive erfüllen berufsbildende Ausbildungsgänge verschiedene gesellschaftliche Funktionen zwischen individueller Kompetenzentwicklung, sozialer Integration und der Allokation von Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt und in der betrieblichen Arbeitsorganisation.

Damit kann Berufsbildung aus einer Angebotsperspektive und aus einer Nachfragesperspektive betrachtet werden. Ein Berufsbildungs-Pisa widmet sich in dieser Hinsicht in erster Linie (trotz Verwendung des Kompetenzkonstruktes) der Angebotsseite, und damit der Feststellung der Qualität der auf dem Arbeitsmarkt durch Berufliche Bildungsgänge zur Verfügung gestellten Kompetenzen. Unabhängig davon kann die Frage gestellt werden, ob dieses Angebot mit der tatsächlichen Nachfrage durch Unternehmen auf dem Arbeitsmarkt übereinstimmt. Diese Frage stellt sich im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung in erheblich stärkerem Maße als für die allgemeine Bildung, da dort in internationaler Perspektive von einer stärkeren Uniformität der gesellschaftlichen Erwartungen an Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I ausgegangen werden kann.

Unternehmerische und betriebliche Rekrutierungsentscheidungen fallen jedoch auf der Grundlage eines komplexen institutionellen Rahmens, der sich aus der jeweiligen Form des Arbeitsmarktes, tariflichen Strukturen, technologischen Erfordernissen und Fragen der betrieblichen Arbeitsorganisation ergibt. Dieser komplexe Rahmen kann wiederum selbst als

abhängig von dem jeweils vorhandenen quantitativen und qualitativen Angebot an Arbeitskräften gesehen werden (Maurice & Sorge, 1990; Steedman, Wagner, & Foreman, 2003).

Die spezifische Art und Weise der Rekrutierung auf der Grundlage des Angebotes am Arbeitsmarkt führt außerdem auch zu spezifischen Formen der Unterstützung und Organisation betrieblicher Lern- und Einarbeitungsprozesse. Diese werden dann auch Teil individueller beruflicher Entwicklungsprozesse und können nicht durch ein auf staatlich oder sozialpartnerschaftlich formalisierte Ausbildungsprozesse fokussierendes Evaluationsdesign erfasst werden.

Gemäß der gängigen Verwendung des Kompetenzbegriffes, werden mit Kompetenzen interne, erlernte Dispositionen verstanden, die es dem Individuum erlauben, für Aufgaben in einem bestimmten Kontext angemessene Lösungen zu erarbeiten und anzuwenden (Hartig & Klieme, 2006). Nach diesem Verständnis bestimmen Kontext und Aufgaben die Nachfrage nach Kompetenzen. D.h., dass das oben angedeutete Geflecht aus Arbeitsmarkt, tariflichen Strukturen, technologischen Erfordernissen und Fragen der betrieblichen Arbeitsorganisation von entscheidender Bedeutung für die Empirie des Kompetenzkonstruktes ist. Die Frage, inwieweit die durch Kontext und Aufgaben beschriebenen Anforderungsstrukturen im internationalen Vergleich in ausgewählten Branchen ähnlich oder verschieden sind, kann letztlich nur durch empirische Forschung beantwortet werden. Das gleiche gilt für die Frage, in welcher Art und Weise die Ordnung der Beruflichen Bildung, das jeweilige Zusammenspiel zwischen Bildung und Arbeitsmarkt und die in diesem Zusammenhang entstehenden und auf dem Arbeitsmarkt angebotenen Kompetenzen die Form der betrieblichen Arbeitsorganisation und betriebliche Personalentwicklungs- und Einarbeitungsprozesse (mit-)strukturieren.

In der Perspektive von Politik und Praxis stellt sich das Problem wie folgt dar:

- In zunehmendem Maß vollzieht sich in den Staaten Europas eine Wende in Richtung einer Outcome-Steuerung (auch) beruflicher Bildung. Diese wird auf europäischer Ebene durch Ziele, Indikatoren, Benchmarks im Rahmen einer Politik der offenen Koordinierung im Bildungsbereich unterstützt (Leney, 2004).
- Bisher kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass in den verschiedenen Berufsbildungssystemen jeweils auf der Ziel- und auf der Wirkungsebene überhaupt der gleiche Output oder Outcome erzielt wird oder werden soll. Das hat zur Folge, dass damit eine Outcome-Steuerung ein differenziertes Wissen über die Zusammenhänge des Output von Berufsbildungssystemen und der jeweiligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Nutzung dieses Outputs durch die Nachfrager der Ergebnisse von Berufsbildung und die Transformation in einen Outcome voraussetzt.
- Verschiedene Konfigurationen der Förderung von Kompetenzentwicklung durch staatlich geordnete Bildungs- und Berufsbildungssysteme können im Hinblick auf die durch sie für Arbeitsmarkt und Betriebe erbrachten Leistungen und Defizite eingeschätzt werden. Daraus ergeben sich für die deutsche Berufsbildung wichtige Anregungen für die Reform dualer Berufsausbildung und ihre normativen Grundlagen.

Projektziele

Diese Studie soll dazu beitragen, das Wissen über betriebliche Wahrnehmung, Akzeptanz, Nutzung und Entwicklung der Qualifikationen von Berufsanfängern in ausgewählten Berufen und Ländern zu vermehren. Ein Zusammenhang mit der Funktionsweise und Organisation beruflicher Bildung wird hierbei angenommen.

Das Projekt ist als Machbarkeitsstudie konzipiert. Es soll

- ein Erhebungskonzept,
- eine prototypische Dimensionierung eines Erhebungsinstruments und
- eine Eingrenzung der Kriterien für die Partnerauswahl

für eine groß angelegte repräsentative Untersuchung zum Thema liefern. Das Instrument besteht aus einem berufsübergreifenden Kern und jeweils berufsspezifischen Untersuchungsmodulen.

Daraus ergeben sich zum einen wichtige Anhaltspunkte für

1. eine (vergleichende) Bewertung von Berufsbildungsgängen;
2. ihren Beitrag zur Formierung betrieblicher Arbeitsorganisation, Tätigkeitsprofilen und Personalentwicklungsmaßnahme in der betrieblichen Einstiegsphase.

Es ergeben sich überdies Anknüpfungspunkte zur Abschätzung der Relevanz und Validität der in einem ‚Berufsbildungs-Pisa‘ eingesetzten Aufgabensätze.

Langfristig verbessern eine derartig angelegte Studie und mögliche Folgeprojekte die Grundlagen der Analyse von Vor- und Nachteilen dualer Berufsbildungsstrukturen im Gegensatz zu alternativen Gestaltungsformen des Übergangs und Zusammenspiels zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt im Hinblick auf Prozesse individueller beruflicher Entwicklung. Die Ergebnisse eines solchen Vorhabens ermöglichen überdies auch eine bessere Zurechenbarkeit der gesellschaftlichen und privaten Kosten und Erträge einer Förderung von beruflichen Entwicklungsprozessen.

Forschungsstand

Im Hinblick auf dieses Forschungsvorhaben kann an verschiedene Forschungstraditionen angeknüpft werden, die sich direkt oder indirekt mit der Frage der Erfassung und Bilanzierung der Ergebnisse staatlich institutionalisierter Prozesse der beruflichen Bildung beschäftigen.

Das ist zum einen die Forschung zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, die ihre Ergebnisse und Forschungsdesigns bisher in erster Linie auf Typologien von Arbeitsmarktregimen und der Verfasstheit der jeweiligen Volkswirtschaft bezogen haben (Allmendinger, 1989; Shavit & Müller, 1998). Daneben existiert ein weiterer Forschungsstrang zu diesem Themenfeld, der sich Fragen der Entwicklung von Erwerbsidentität mit dem Wechsel von der Jugendlichen- zur Erwachsenenrolle beschäftigen (Evans & Heinz, 1993; Heinz, 1991). Beide Forschungsansätze erlauben Aussagen über den Verlauf der Übergangsprozesse, verschiedene Muster und ihre Effekte auf ausgewählte Dimensionen subjektiver Entwicklung. Die im betrieblichen Kontext nachgefragten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die Prozesse ihrer Aneignung standen bisher nicht im Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung.

Anknüpfungspunkte ergeben sich hinsichtlich der Befunde zur Dauer und Form der Übergangsprozesse und zu Einstellungsmustern zu Arbeit und Beruf. Berufsbezogene universitäre Studiengänge in Deutschland z.B. führen zu einer stärkeren Passung von Ausbildungsabschluss und betrieblicher Tätigkeit genauso wie zwischen Abschluss und Einstiegsbesoldung. Dem stehen z.B. im UK allgemeinere Studienabschlüsse entgegen, die auf dem Arbeitsmarkt eher eine generelle Signalfunktion übernehmen und damit häufig zu einer im Vergleich niedrigeren Einstiegsbesoldung führen (Leuze, 2007). Es ist davon auszugehen, dass betriebliche Trainee-Programme hier Funktionen übernehmen, die in Deutschland als Teil der beruflich strukturierten akademischen Berufsbildung erbracht werden. Für den Bereich der nicht-akademischen Berufe stehen keine internationalen Vergleichsuntersuchungen zur Verfügung.

Eine andere Erkenntnis aus der Übergangsforschung ist es, dass die Prozesse der vollständigen Einmündung einer Ausbildungskohorte in den Arbeitsmarkt über verschiedene europäische Nationen erheblich variieren, wobei Länder mit einer starken Koordinierung von Bildungs- und Beschäftigungssystem erheblich kürzere Zeiten benötigen, als solche mit eher entkoppelten Bildungssystemen (Gangl, 2002). Aber auch zwischen den Ländern mit etablierten dualen Berufsbildungsstrukturen sind nicht unerhebliche Unterschiede in den Ver-

laufsmustern des Wechsels von Phasen der Bildung, Ausbildung, Beschäftigung, Arbeitslosigkeit festzustellen, die noch einer genaueren Analyse bedürften (Brzinsky-Fay, 2007).

Neben der Frage der Rahmung des Verlaufs beruflicher Entwicklung durch betrieblich-organisatorische und institutionelle Strukturen stellt sich die Frage nach dem Stand der Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung in komparativ-statistischer Perspektive. Da bisher keine validen Instrumente zur direkten Messung des (beruflichen) Kompetenzstandes vorlagen, wurden verschiedene indirekte Ansätze zur Messung diskutiert und teilweise auch erprobt (Haahr & Hansen, 2006; Haahr, Shapiro, Sørensen, & Stasz, 2004):

- Indirekte Erfassung über Berufsklassifikationen und Merkmale der Erwerbsbevölkerung: Dieser Methode liegt die Annahme zugrunde, dass über Berufsklassifikationen und die entsprechende Kategorisierung von Tätigkeiten und Tätigkeitsbündeln auch Rückschlüsse auf das erforderliche Wissen, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten derjenigen, die diese Tätigkeiten ausüben, gewonnen werden könnte. In der Regel ist die Auflösung und Dimensionierung dieser Klassifikationen allerdings nicht geeignet, um diese in der Spezifität zu beschreiben, wie sie eigentlich für eine Abschätzung des erforderlichen Wissens und der Fähigkeiten und Fertigkeiten geboten wäre.
- Befragungen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern: Verschiedene Möglichkeiten bestehen, sich der Frage nach dem für die alltägliche Arbeit benötigten Wissen über Selbsteinschätzungen anzunähern. So können die befragten Personen auf der einen Seite bezüglich ihrer Einschätzung bestimmter Wissens- und Fähigkeitsdimensionen und ihrer Graduierung befragt werden wie auf der anderen Seite auch zu eher objektiven Merkmalen von Tätigkeiten. Selbsteinschätzungen beinhalten immer den methodischen Nachteil einer mangelnden Objektivierbarkeit und subjektiver Verzerrungen sowie teilweise auch mangelnder Bewusstheit bestimmter kognitiver Ressourcen und anderer subjektiver Dispositionen. Befragungen über Tätigkeitsmerkmale und dafür benötigtes Wissen dagegen haben in den letzten Jahren an Validität gewonnen.

Eine weitere Grundlage zur Generierung von vorläufigen Hypothesen wären Befragungen und Forschungsprojekte zum internationalen Vergleich der Beteiligung an Prozessen lebenslangen Lernens. Sowohl die European Labour Force Surveys, die Befragungen von Eurostat zur Beteiligung an lebenslangen Lernprozessen und die jeweils nationalen Basisbefragungen enthalten Items zu den durch dieses Projekt tangierten Aspekten. Ebenfalls relevant sind spezifische Forschungsergebnisse zur Lernhaltigkeit und Qualität von Arbeitsprozessen (Huys, De Rick, & Vandenbrande, 2005; Skule & Reichborn, 2002).

Bisher wurde die umfangreiche Forschung zu den oben genannten Einzelaspekten nicht in einer Form verdichtet, die es ermöglicht, die Strukturierung der Wahrnehmung und Nutzung der Kompetenzen von Berufsanfängern durch Unternehmen transnational vergleichend unter Berücksichtigung verschiedener Berufsbildungskontexte im Hinblick auf ihre Form und ihre Effekte zu erfassen (Grollmann, 2008). Häufig liegt der Verlauf dieser Prozesse und seine Rahmung quer zu disziplinären Strukturierungen des Gegenstandsfeldes. Die eigentliche „skill formation“ auf individueller Ebene und ihre direkte Rahmung durch betriebliche und institutionelle Prozesse und Strukturen wird damit häufig wie eine Black-Box behandelt.

Theoretische Basis

Theoretische Bezüge können zu verschiedenen Basistheorien hergestellt werden. Aufgrund der verschiedenen beteiligten Akteure und Ebenen an Fragen der Institutionalisierung und des Verlaufs beruflicher Bildung und beruflicher Entwicklung ist ein inter-disziplinärer Zugang zu wählen. Das bedeutet die Einbettung der Forschungsfragen in die theoretischen Zusammenhänge von Neo-Institutionalismus und Humankapitaltheorie (Thelen, 2004) genauso wie in Theorien über berufliche Sozialisation (Arnett, 2000) und berufliches Lernen (Eraut,

1994, 2004) und Kompetenzentwicklung. Die Entwicklung eines stringenten theoretischen Rahmens bedarf noch weiterer Arbeit. Damit leistet dieses Projekt auch einen Beitrag zur Theorieentwicklung.

Im Hinblick auf die Frage nach der beruflichen Kompetenzentwicklung ist im Laufe der weiteren Vorarbeiten ein Kompetenzmodell zu sondieren und zu wählen, dass dann im Rahmen der Anfangsphase des Projektes einer weiteren Operationalisierung in Richtung der angestrebten Betriebsbefragung entwickelt werden muss.

Forschungsfragen

Welche Faktoren spielen bei der Beurteilung von Absolventen des Bildungssystems eine Rolle?

Wie werden Abschlüsse des Bildungssystems akzeptiert?

Welchen Einfluss haben darauf grundlegende Muster der Organisation beruflicher Bildung (z.B. dual/ vollzeitschulisch)?

Welche weiteren Bildungsgänge, –maßnahmen und Erfahrungen werden bei der Einstellung von Berufsanfängern berücksichtigt?

Welches Wissen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten erwarten Betriebe bei der Rekrutierung? Wie fächern diese sich auf?

Welche betrieblichen Erwartungen bestehen hinsichtlich des Wissens und der Fertigkeiten und Fähigkeiten differenziert nach den für die Studie ausgewählten 'Berufen'?

Welche Instrumente kommen betrieblich zum Einsatz? Was wird gemessen und bewertet?

Woran/wie wird abgelesen, ob die Erwartungen erfüllt werden? Was wären Indikatoren für durch Betriebe angenommenes Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten?

Wie werden Differenzen zwischen erwarteten und gewünschten Eigenschaften von Berufsanfängern ausgeglichen?

Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen den Leistungen (beruflicher) Bildungsgänge und der Form betrieblicher Arbeitsteilung und –organisation?

Zentrale Forschungshypothesen

1. Die Leistungsfähigkeit des jeweiligen Berufsbildungssystems manifestiert sich im Urteil der Arbeitgeber über das Wissen und Können von Berufsanfängern, in Rekrutierungsentscheidungen und betrieblichen Personalentwicklungsstrategien. Betriebliche Personalentwicklung übernimmt dabei eine komplementäre Funktion zu den Leistungen des (Berufs-) Bildungssystems.
2. Die Variation der Nutzung und Entwicklung der Kompetenzen von Berufsanfängern in verschiedenen Arbeitsmarkt- und Berufsbildungskontexten kann mit der Unterschiedlichkeit der horizontalen und vertikalen Strukturierung von Tätigkeiten auf mittlerem Niveau in nominell gleichen oder ähnlichen Berufen in verschiedenen Berufsbildungskontexten erklärt werden.

Transfer

Innerhalb des BIBB wird ein ständiger Dialog mit verwandten Projekten geführt. Das betrifft insbesondere die folgenden Projekte und Vorhaben:

- Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Ein Vergleich zwischen Deutschland, England und der Schweiz (U. Hippach-Schneider, T. Weigel)
- Projekte/Vorhaben zu Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildungs- und Personalentwicklungsaktivitäten (F. Behringer, H. Pfeifer)
- Begleitgruppe von VET-LSA im BIBB (G. Münchhausen, A. Dietzen).

Außerhalb des BIBB soll die kontinuierliche Abstimmung mit der derzeit laufenden Initiative des BMBF zu einem large-scale Assessment in der Berufsbildung (VET-LSA) z.B. über den vom BMBF hierzu eingerichteten Beirat erfolgen.

Die Projektergebnisse geben Einblicke in das komplexe Geflecht aus der Form des Arbeitsmarktes, tariflichen Strukturen, technologischen Erfordernissen und Fragen der betrieblichen Arbeitsorganisation in verschiedenen europäischen Berufsbildungskontexten. Berufsbildungsverantwortliche können davon in verschiedener Hinsicht profitieren.

- Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene: Rekrutierungsentscheidungen und der Beitrag beruflicher Bildung in verschiedenen europäischen Kontexten werden offengelegt und ermöglichen damit einen Beitrag zur besseren Einordnung verschiedener europäischer berufsbildungspolitischer Positionen vor ihrem Systemhintergrund;
- Berufsbildungspolitik auf nationaler Ebene: durch die genauere Kenntnis der verschiedenen skizzierten Zusammenhänge ergeben sich Anhaltspunkte zur Einschätzung der Wirkungen verschiedener Gestaltungsformen beruflicher Bildung.

Die Ergebnisse werden unmittelbar in ein Folgeprojekt transferiert: Am Ende steht ein Instrument für die repräsentative Befragung von Unternehmen in den ausgewählten Branchen und Berufen auf large-scale Ebene.

Die Ergebnisse des Projektes sollen in nationalen und internationalen referierten Fachzeitschriften publiziert werden. Außerdem ist ein eher berufsbildungspraktischer Beitrag geplant. Das Projekt soll auf einschlägigen wissenschaftlichen und berufsbildungspolitischen Konferenzen vorgestellt werden.

2. Konkretisierung des Vorgehens

Forschungsmethoden

Sampling und Untersuchungskontexte

Das Sampling in dieser Vorstudie lehnt sich im Hinblick auf die zu untersuchenden Berufsfelder an die Auswahl in der Berufsbildungs-Pisa Initiative an. Dementsprechend werden die folgenden Berufsbilder in die Untersuchung einbezogen:

- KFZ-Mechatroniker/-in
- Elektroniker/-in (Elektroniker für Betriebstechnik) in der industriellen Produktion
- Industriekaufmann/frau
- evtl. ein Dienstleistungsberuf (z.B. Krankenschwester).

Hierbei ist es offen, ob die Ähnlichkeiten zwischen der beruflichen Tätigkeit in den verschiedenen Untersuchungskontexten, eine endgültige Festlegung der Untersuchung auf spezifische Berufe erlauben, oder ob z.B. eher ein Zugang über Branchen gewählt werden muss.

Unter Umständen ist über Weiterungen dieses Samplings in anderen empirisch und theoretisch interessanten Berufsfeldern nachzudenken: Beispiele wären der Bereich IT und personenbezogene Dienstleistungen. Der IT-Bereich zeichnet sich durch eine größere Dynamik aus als die in der Berufsbildungs-Pisa-Initiative ausgewählten Berufe. Im Bereich personenbezogener Dienstleistungen kann der im Gegensatz zu dualen Systemen hohe Professionalisierungsgrad und das Vorherrschen akademischer Ausbildungswege einen theoretisch und empirisch aufschlussreichen Kontrast darstellen. Zu beiden Berufen liegen einschlägige Vorarbeiten vor (Grollmann, Tutschner, & Wittig, 2007; Kirpal, 2004; Steedman et al., 2003).

Auch in der Auswahl der Länder lehnt sich das Projekt an die Pläne zum Berufsbildungs-Pisa an. Verschiedene Indikatoren können herangezogen werden, um Teilhypothesen über Bedingungen zwischen der Funktionsweise Beruflicher Bildung und betriebliche Rekrutierungs- und Personalentwicklungsmuster zu generieren.

Z.B. kann eine Clusterung gemäß den Zeiten erfolgen, die es braucht, bis eine Alterskohorte auf dem Arbeitsmarkt auf dem Niveau normaler Beschäftigung absorbiert ist. Eine Studie anhand europäisch verfügbarer Daten aus dem European Labour Force Survey zeigt, dass drei Gruppen von Ländern unterschieden werden können, in denen die Zeiträume bis zur vollständigen Absorption eines Altersjahrgangs auf dem Arbeitsmarkt variieren (Gangl, 2002). In grober Unterscheidung können in abnehmender Reihenfolge die folgenden Länderguppen unterschieden werden: Länder mit dualen Berufsbildungssystemen, Länder mit schulbasierter beruflicher Ausbildung und gemischten Systemen (z.B. UK) und Länder ohne ausdifferenzierte Berufsbildungsstrukturen. Insbesondere in den zuletzt genannten Fällen bestehen große Defizite im Hinblick auf die betrieblich organisierten Formen der Ein- arbeitung und Personalentwicklung.

Weitere Indikatoren, nach denen eine solche Ordnung des Untersuchungsfeldes erfolgen kann, sind z.B. Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung oder die berufliche Mobilität oder das Einkommensniveau von Berufsanfängern.

Tabelle 1: Nationale Untersuchungskontexte (gemäß Planung Berufsbildungspisa)

Übergangsdauer nach MZES Studie	kurz	mittel	lang
Länder/Berufsbildungskontexte	Dänemark, (Schweiz*, Österreich) Deutschland	UK, (Finnland*), Schweden*	Spanien
* hypothetische Einordnung			

Ein ggf. weiterer nationaler Untersuchungskontext, der in dieser Studie einbezogen werden könnte, ist Australien. Australien verfügt im Vergleich mit anderen angelsächsischen Berufsbildungssystemen über ein ausdifferenziertes und quantitativ bedeutsames Berufsbildungssystem, das sich durch eine modulare Steuerungsstrategie und eine vergleichsweise starke Präsenz dualer Ausbildungsstrukturen auszeichnet. Hierzu sind bereits erste Kooperationsgespräch mit australischen Forschern aufgenommen worden.

In einem weiteren Schritt sind im Rahmen dieser Vorstudie Kriterien zu entwickeln, anhand derer die Auswahl von Unternehmen für betriebliche Fallstudien im Rahmen dieses Vorprojektes erfolgen kann. Wichtige Unterscheidungsmerkmale etwa wären die Betriebsgrößenklassen, die Branchenzugehörigkeit und spezifische Muster der Arbeitsorganisation.

Methoden

1. In der ersten Phase sind mit Hilfe von Literaturstudien und Sekundäranalysen die Rahmenbedingungen sowie Ordnungsmaterialien zu analysieren und ein Interviewleitfaden zu entwickeln.
2. In der zweiten Phase sind pro Land bis zu sechs Betriebsfallstudien mit Hilfe explorativer Interviews durchzuführen, die jeweils einen allgemeinen und einen berufs-spezifischen Teil enthalten.
3. Die Analyse der so gewonnenen Daten bildet die dritte Phase des Projektes. Zunächst werden die Daten zu Typen und Klassen von betrieblichen Rekrutierungs- und Personalentwicklungsmustern verdichtet, so dass sie in ein standardisiertes Erhebungsinstrument einfließen können. Diese klassifizierende Inhaltsanalyse (Miles &

Huberman, 1994) wird mit Hilfe eines Programms – voraussichtlich AtlasTi (Muhr, 1997) – zur computerunterstützten Datenanalyse vorgenommen (Kuckartz, 1999). Die Befunde zu den einzelnen Untersuchungsaspekten sind nach dem Kriterium ihrer internationalen Vergleichbarkeit zu ordnen.

4. In der vierten Phase des Projektes steht dann die Entwicklung und Validierung eines prototypischen Erhebungsinstrumentes im Mittelpunkt. Das Instrument besteht aus einem gemeinsamen Kern und einzelnen berufs(feld)spezifischen Modulen zu den ausgewählten Berufen.
5. Phase fünf ist der Validierung und dem Transfer gewidmet.

Interne / externe Beratung

Es sind zwei Formen der kontinuierlichen Beratung vorgesehen:

- a) Die Forschungsarbeit wird durch einen in quantitativen und qualitativen Methoden ausgewiesenen Experten begleitet. Dieser trägt durch Beratung zur Anwendung geeigneter methodischer Strategien und durch Supervision der einzelnen Erhebungs- und Auswertungsschritte zur kontinuierlichen Verbesserung der Forschungsarbeit bei.
- b) Das Projekt wird durch einen Beirat begleitet. Der Beirat besteht aus Berufsbildungs- und Arbeitsmarktexperten, die die jeweiligen Berufsbildungskontexte repräsentieren. Damit kann der Zugang zum Feld verbessert, die korrekte Ergebnisinterpretation und auch der Transfer gesichert werden. Der Beirat trifft während der Projektlaufzeit dreimal zusammen.

Dienstleistungen Dritter

Ein großer Teil der im Ausland zu erbringenden Forschungsleistungen muss auf der Grundlage der sprachlichen Barrieren durch Dritte in den jeweiligen Untersuchungskontexten erbracht werden. Das betrifft sowohl die Analyse von originalsprachlichen Sekundärdaten und -materialien sowie die durchzuführenden Interviews und deren Auswertung. Hierfür sind außerdem Interviewer-Schulungen am BIBB durchzuführen.

Kooperationen

- Kooperationen mit BIBB-internen Projekten:
 - Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Ein Vergleich zwischen Deutschland England und der Schweiz (Hippach-Schneider)
 - Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder (Dietzen).
- Eine weitere Kooperation ist mit der Initiative zum Berufsbildungs-Pisa vorgesehen.
- Im UK gibt es eine Forschergruppe, die sich in der Vergangenheit mit ähnlichen Fragen auseinandergesetzt und dabei Erfahrungen mit der Implementation entsprechender large-scale Ansätze – skills surveys - gemacht hat (Felstead, Gallie, Green, & Zhou, 2007); hieran soll im Laufe des Projektes angeknüpft werden.
- Im Hinblick auf Methoden ist eine Kooperation mit dem Research Centre for Education and the Labor Market (ROA) geplant, das über langjährige Forschungserfahrung im Bereich „Overeducation“ verfügt (Allen & van der Velden, 2001).

Für die (Unterstützung der) Implementierung des Projektes in nationalen Untersuchungskontexten kommen die Partnerinstitute des BIBB und vergleichbare Organisationen in anderen Ländern infrage.

Jeder der fünf Partner innerhalb des Projektes übernimmt die folgenden Aufgaben:

- Beteiligung an der Präzisierung und Vorbereitung des Projektes;

- Erstellung eines Hintergrundberichts zur institutionellen Strukturierung beruflicher Ein-
arbeitung und Karriereentwicklung in den ausgewählten Berufen/Branchen (Tätigkeits-
profile, Qualifikationen und Zertifikate etc.);
- Durchführung von mindestens sechs Betriebsfallstudien in drei Berufsfeldern;
- Auswertung und Ergebnisdarstellung der Betriebsfallstudien;
- Beitrag zur Validierung eines prototypischen Instrumentes für die large-scale Ver-
wendung.

Für die Projektpartner ist mit einem Personaleinsatz von insgesamt jeweils zwei PM zu rechnen.

3. Projekt- und Meilensteinplanung

Zeitraum		Aufgaben	Meilenstein
Phase 1	IV/2008	Präzisierung und Vor- bereitung des Projektes; Literaturanalysen	1) Aufgabenverteilung für BIBB und Leistungen Dritter 2) Literaturanalyse 3) Auftakttreffen des Projektbeirats
Phase 2	I/2009	Beginn der Befragungen und Betriebsfallstudien	4) 12 – 16 Betriebsfall- studien
Phase 3	Ende II/2009	Auswertung der Be- fragungen und Betriebsfall- studien	5) Ergebnisdarstellung 6) 1. Validierung mit Projektbeirat
Phase 4	III/2009	Erarbeitung eines proto- typischen Instrumentes für die large-scale Verwendung	7) vorläufiger Prototyp inkl. berufsspezifischer Module
Phase 5	IV/2009	Validierung und Transfer	8) 2. Validierung mit Projektbeirat 9) Abschlussbericht und drei Fachpublikationen

Mitarbeiter/-innen

Dr. Philipp Grollmann, Marion Beyer, Dr. Georg Hanf

4. Literaturhinweise

Achtenhagen, F., & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 51-70(8).

Allen, J.; van der Velden, R. (2001): Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. Oxf. Econ. Pap., 53(3), S. 434-452.

Allmendinger, J. (1989): Educational systems and labor market outcomes. European Sociological Review, 5(3), S. 231-250.

- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, S. 469-480.
- Brzinsky-Fay, C. (2007): Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 23 (4), S. 409-422.
- Eraut, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. London [u.a.]: Falmer.
- Eraut, M. (2004): Deconstructing Apprenticeship Learning: what factors affect its quality? In: Regina Mulder; Peter F. E. Sloane (Hrsg.), *New Approaches to Vocational Education in Europe: the construction of complex learning-teaching arrangements* (S. 45-57). Oxford: Symposium.
- Evans, K.; Heinz, W. (1993): Studying Forms of Transition: methodological innovation in a cross-national study of youth transition and labour market entry in England and Germany. *Comparative Education*, 29(2), S. 145-158.
- Felstead, A.; Gallie, D.; Green, F.; Zhou, Y. (2007): *Skills at Work, 1986 to 2006*. Oxford, Cardiff: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance based at the Universities of Oxford and Cardiff (Skope).
- Gangl, M. (2002): *The only way is up? : Employment protection and job mobility among recent entrants to European labour markets*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Grollmann, P. (2008): Professional competence as a benchmark for a European space of vocational education and training. *Journal of European Industrial Training* 32(2), S. 138-156
- Grollmann, P.; Tutschner, R.; Wittig, W. (2007): Structuring IT qualifications: lessons from the German case. *Journal of European Industrial Training* 31(7), S. 514-529.
- Haahr, J. H.; Hansen, M. E. (2006): *Adult Skills Assessment in Europe. Feasibility Study*. Aarhus: Danish Technological Institute, Policy and Business Analysis.
- Haahr, J. H.; Shapiro, H.; Sørensen, S.; Stasz, C. (2004): *Defining a Strategy for the Direct Assessment of Skills*. Copenhagen.
- Hartig, J.; Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Karl Schweitzer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer.
- Heinz, W. R. (1991): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Klaus Hurrelmann; Dieter Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 397-415). Weinheim, Basel: Beltz.
- Huys, R.; De Rick, K.; Vandenbrande, T. (2005): *Enhancing learning opportunities at work*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid, Katholieke Universiteit Leuven.
- Kirpal, S. (2004): *Work identities in Europe: continuity and change : final report of the 5th EU Framework project "Fame"*. Bremen: Itb.
- Kuckartz, U. (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten : eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.

Leney, T. (2004): Reflections on the five priority benchmarks. In: Roger Standaert (Hrsg.), *Becoming the best. Educational ambitions for Europe. CIDREE Yearbook. (Band 3).* Enschede: CIDREE.

Leuze, K. (2007): What Makes for a Good Start? Consequences of Occupation-Specific Higher Education for Career Mobility. Germany and Great Britain Compared. *International Journal of Sociology*, 37(2), S. 29-53

Maurice, M.; Sorge, A. M. (1990): Industrielle Entwicklung und Innovationsfähigkeit der Werkzeugmaschinenhersteller in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland : gesellschaftliche Analyse der Beziehungen zwischen Qualifikation und Wirtschaftsstruktur.

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994): *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd. Auflage). Thousand Oaks: Sage Publications.

Muhr, T. (1997): *Atlas.ti* (Version 4.2 Build 59). Berlin: Scientific Software Development.

Shavit, Y.; Müller, W. (1998): *From School to Work*. Oxford: Clarendon Press.

Skule, S.; Reichborn, A. N. (2002): *Learning-conducive work. A survey of learning conditions in Norwegian workplaces*. Luxembourg: Off. for Official Publ. of the Europ. Communities.

Steedman, H.; Wagner, K.; Foreman, J. (2003): *ICT skills in the UK and Germany: How companies adapt and react*. London.

Thelen, K. A. (2004): *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Übersicht einzusetzende Methoden

Tabelle 2: Methoden und Untersuchungsaspekte in der Machbarkeitsstudie

Untersuchungsaspekt	Institutionelle Strukturierung	Rekrutierung, Betrieblich-organisatorische Einsatzfelder, erforderliches berufliches Wissen und Können, Personalentwicklung
Methode	Experteninterviews Desk-Research	Experteninterviews Desk-Research
Datenquelle	Experten des Sektors und Berufsfelds Vorhandene Klassifikationen und curriculare Materialien; Sekundärmaterialien	Betriebsfallstudien Personalverantwortliche und Fachkräfte
Datenauswahl	auf der Grundlage der ausgewählten Berufe	bis zu 3 Betriebsfallstudien pro Beruf pro Land
Ergebnis	5 nationale Berichte über die institutionelle Strukturierung der Rekrutierung und Karriereentwicklung in den gewählten Berufsfeldern	6 Fallstudien pro Land

Anhang 1: Laufende Forschungsprojekte in 2009

Schwer- - punkt	Nr.	Titel	Mitarbeiter/-innen	Zeit- rahmen	Bemer- kungen
1	2.2.101	BIBB/BAuA - Erwerbstätigen- befragung 2005/2006 Arbeit im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen	Hall, Anja (1103)	I/05 bis IV/09	finanziert mit zusätz- lichen Mitteln des BMBF, teilweise BAuA
1	2.1.201	Berufliche Entwicklungen junger Fachkräfte nach Abschluss der Aus- bildung	Dorau, Ralf (1206)	II/06 bis II/09	
1	2.1.203	Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung	Pfeifer, Harald Ulrich (1335)	IV/06 bis IV/09	
1	2.1.204	Wirksamkeit und Perspektiven staat- lich geförderter Ausbildungsstrukturen in Ostdeutschland	Weißmann, Hans (2626)	IV/06 bis III/09	
1	2.1.205	Betriebliche Personalbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder	Trappmann-Webers (2420)	III/07- II/10	
2	2.2.201	Qualitätssicherung in der betrieb- lichen Berufsausbildung	Ebbinghaus, Margit (1616)	IV/06 bis IV/09	
2	2.2.202	Ausbildung aus Sicht der Auszu- bildenden	Krewerth, Andreas (1110)	IV/06 bis IV/09	
2	2.2.203	Betriebliche Weiterbildungsents- scheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling	Käpplinger, Dr. Bernd (2601)	IV/07 bis III/09	
2	2.2.301	Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung	Bahl, Anke (1407)	I/09 bis IV/11	
2	3.2.201	Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen	Schemme, Dr. Dorothea (1512)	II/06 bis II/09	
2	4.2.202	Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe	Brötz, Rainer (2421)	II/08 - IV/11	
3	2.3.201	Kompetenzentwicklung in befristeten Beschäftigungsverhältnissen	Münchhausen, Dr. Gesa (1326)	III/07 bis I/10	
3	2.3.202	Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung	Bott, Dr. Peter (1128)	II/09 – IV/11	
3	3.3.201	Personenbezogene (Weiter-) Bildungsberatung im Fernlernen	Mirbach, Horst (1532) Fogolin, Angela (1427)	I/09 bis II/11	
3	4.3.201	Kompetenzstandards in der Berufs- ausbildung	Hensge, Dr. Kathrin (1409)	I/07 bis II/09	
3	4.3.301	Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zu-	Schreiber, Daniel (1622)	III/09 –	

Schwer- punkt	Nr.	Titel	Mitarbeiter/-innen	Zeit- rahmen	Bemer- kungen
		lassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung		III/11	
4	2.4.201	Handlungskompetenz und Migrationshintergrund: Schulabsolvent(en)/-innen mit und ohne Migrationshintergrund in der Ausbildung	Bethscheider, Dr. Monika (1229), Settelmeyer, Anke (1202)	II/07 bis IV/09	
4	2.4.202	Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund	Granato, Dr. Mona (1227)	IV/08 bis II/11	
4	3.4.301	Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt	Bylinski, Dr. Ursula (2628)	I/09 bis II/11	
4	3.4.302	Berufsorientierung junger Frauen im Wandel	Puhlmann, Angelika (1119)	II/09 – IV/10	
5	1.5.202	Rekrutierung auf der mittleren Qualifikationsebene – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz	Hippach-Schneider, Ute (1630)	II/08 bis II/10	
5	1.5.203	Credit-Systeme als Instrumente des lebensbegleitenden Lernens	Eberhardt, Dr. Christiane (1426)	I/09 bis II/11	
5	1.5.302	Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen	Grollmann, Dr. Philipp (1638)	I/09 bis IV/09	

Anhang 2: Laufende Entwicklungsprojekte mit Forschungsanteil in 2009

Schwerpunkte	Nr.	Titel	Mitarbeiter/-innen	Zeitrahmen	Bemerkungen
1	1.0.001	Untersuchungen zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts; Regionalanalysen	Friedrich, Michael (2023)	ständig	
1	1.0.004	Aus- und Weiterbildung im IAB-Betriebspanel	Schöngen, Klaus (2027)	ständig	
1	2.0.503	Möglichkeiten zur Prognose des Ausbildungsplatzangebots mit Hilfe ökonometrischer Verfahren	Walden, Dr. Günter (1315)	ständig	
1	2.0.520	Statistische Analysen von Aus- und Weiterbildungsstrukturen; Aufbau von Datenbanken	Uhly, Dr. Alexandra (1905)	ständig	
1	2.0.523	Statistische Analysen, Berechnungen und Sonderauswertungen zum Ausbildungsstellenmarkt	Krekel, Dr. Elisabeth M. (1109)	ständig	
1	6.0.001	Datenbank „Ausbildungsvergütungen“	Beicht, Ursula (1314)	ständig	
2	2.0.501	Früherkennung von Qualifikationsentwicklung	Helmrich, Dr. Robert (1132)	ständig	
2	2.0.524	Dauerbeobachtung der Berufsfachschulen	Feller, Dr. Gisela (1124)	ständig	
2	3.0.538	Foraus.de – das Internetforum des BIBB zur Unterstützung des Bildungspersonals	Härtel, Michael (1013)	ständig	
2	3.0.560	Entwicklung und Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Qualifizierung – Projektberatung, -begleitung und Evaluation der BMBF-Fördermaßnahme	Härtel, Michael (1013)	IV/07 – IV/10	Drittmittel BMBF
2	4.0.824	Umsetzung prozessorientierter Berufsausbildung in der Textilwirtschaft (POB-TW)	Reuter, Christiane (2225)	IV/06 bis IV/08	
2	4.0.827	Evaluierung der Erprobungsverordnung Fachkraft Agrarservice	Krampe, Marion (2231)	III/06 bis IV/09	
2	4.0.844	Entwicklung und Erprobung eines Informations- und Beratungsangebots für das Prüfungspersonal	Hensge, Dr. Kathrin (1409)	I/07 bis IV/10	
2	4.0.859	Evaluation der Fortbildung zum Industriemeister Metall	Westpfahl, Petra (2226)	IV/07 – II/09	
2	4.0.860	BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung	Blötz, Dr. Ulrich (2619)	III/07 bis IV/09	
2	4.0.870	Evaluierung der Erprobungsverordnung zur "Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice"	Stöhr, Andreas (2529)	I/08 – IV/09	
2	4.0.886	Empirische Qualifikationsbedarfsanalyse in der Wellnessbranche	Janssen, Bettina (2327)	II/08 – II/10	

Schwerpunkte	Nr.	Titel	Mitarbeiter/-innen	Zeitrahmen	Bemerkungen
2	4.0.895	Entwicklung eines Strukturkonzepts für die Gestaltung von Berufsgruppen	Frank, Irmgard (1624) Grunwald, Dr. Jorg-Günther (2201)	III/08 bis II/09	
3	2.0.001	Modellversuche (Förderung von Modellversuchen einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen)	Dietrich, Dr. Andreas (1517)	ständig	
3	2.0.510	wbmonitor - Weiterbildungsanbieterbefragungen	Feller, Dr. Gisela (1124)	ständig	
3	2.0.515	Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands	Helmrich, Dr. Robert (1132)	IV/02 bis IV/11	
3	3.0.535	Duale Studienangebote an Hochschulen	Mucke, Kerstin (1325)	ständig	
3	3.0.558	Entwicklung LPS (Leistungspunktesystem berufliche Bildung)	Meerten, Dr. Egon (1219)	I/07 bis I/11	Drittmittel BMBF
3	4.0.858	Bildungssektorübergreifende Initiative „Technische Bildung“ in Deutschland	Blötz, Dr. Ulrich (2619)	II/07 bis II/09	
4	3.0.567	Erweiterte Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt - Vorphase eines Forschungsprojektes	Bylinski, Dr. Ursula (2628)	III/08 bis II/09	
5	1.0.527	Trans-European Qualifications Framework Development - (Leonardoprojekt TransEQFrame)	Rein, Dr. Volker (2419)	III/07 bis I/09	EU-Kommission
5	1.0.528	CREDCHEM - Entwicklung und Erprobung eines Credit-Transfer-Systems zur Verbesserung der Mobilität im Chemiesektor	Eberhardt, Dr. Christiane (1426)	I/09 bis I/12	
5	1.0.529	CREDCHEM - Entwicklung und Erprobung eines Credit-Transfer-Systems zur Verbesserung der Mobilität im Chemiesektor	Beyer, Marion (2930)	II/09 bis I/11	
5	2.0.538	TACIS-Projekt Euro-peAid/120525/C/SV/UA "Strengthening Regional Vocational Education and Training Management - Ukraine"	Höhns, Gabriela (1931)	III/05 bis III/09	EU-Tacis
5	2.0.543	Nationale Ergänzungserhebung zur dritten europäischen Weiterbildungserhebung in Unternehmen (CVTS3-Zusatzerhebung)	Moraal, Dick (2602)	III/07 – II/09	BMBF
5	2.0.545	Evaluation and interpretation of the third European Continuing Vocational Training Survey (CVTS3) Kurztitel: CVTS3 Eva	Behringer, Dr. Friederike (1334)	IV/07 – II/09	Cedefop